

# MASTEROPPGAVE

I hvilken grad vil lokale leseplaner bidra inn i en god begynneropplæring i lesing for alle barn?

Vigdis Lothe Waaler

15.05.2022

Masterstudium i spesialpedagogikk  
Avdeling for lærerutdanning  
Høgskolen i Østfold

# Sammendrag

Denne mastergradsavhandlingen er en enkel og avgrenset studie av hvordan lokale leseplaner har ivaretatt utvikling av fonologisk bevissthet for barn i begynneropplæringen i skolen.

Fonologisk bevissthet har en avgjørende betydning for utvikling av forståelsen av sammenhengen av bokstav og lyd. Dette er igjen en forutsetning for utvikling av den fonologiske avkodingsstrategien. Barn som ikke er fonologisk bevisst, vil dermed kunne stå i fare for å få en forsinket start på leseutviklingen, og i verste fall lese- og skrivevansker.

Studien baserer seg på en kvantitativ innholdsanalyse av førti leseplaner fordelt fra hele Norge. Til tross for at studien bygger på vitenskapelige metoder når det gjelder innsamling og analyse av data, er antall undersøkte leseplaner i et såpass begrenset omfang at det ikke er ønskelig å trekke generaliserte slutninger på vegne av alle landets grunnskolors leseplaner. Likevel kan det være rimelig å anta at funnene ikke er spesielt for kun leseplanene i denne studien.

Hovedkonklusjonen av studien er at leseplanene i begrenset omfang ivaretar utvikling av fonologisk bevissthet. Kun fem av de førti undersøkte leseplanene ivaretar utvikling av fonologisk bevissthet. Dette kan få konsekvenser for barn med behov for støtte i denne utviklingen. En leseopplæring som ikke sikrer at alle barn har utviklet fonologisk bevissthet før det blir undervist i fonologisk avkodingsstrategi, vil kunne bidra til forsinket leseutvikling, og i verste fall svake leseprestasjoner eller lese- og skrivevansker.

Lokale leseplaner er utviklet for at den enkelte skole skal kunne tilby barn en best mulig lese- og skriveopplæring. Ettersom det er stadig blir flere skoler og skoleeiere som tar initiativ til å utarbeide lokale leseplaner, bør det opprettes systemer som kan støtte opp i utarbeidelsen av en lokal leseplan, eller som kan kvalitetssikre planen i etterkant.

# Forord

Det er ikke sjelden jeg møter barn som har kommet skjevt ut i utvikling av leseferdigheter. Jobben min som spesialpedagogisk koordinator ved en større barneskole innebærer at jeg blant annet kartlegger alle barna som starter i første klasse med tanke på fonologisk bevissthet. Det er stort sett i underkant av førti prosent av disse barna som hvert år ikke har kommet dit at de kan lytte ut første lyden i ord. For eksempel på spørsmål om hva den første lyden i ordet *dør* er, kan jeg få svar som «*knirk*» og lignende type svar som viser at de ikke har fonologisk bevissthet. For de barna som ikke blir fanget opp, får det store konsekvenser.

Denne mastergradsavhandlingen er skrevet med tanke på disse barna. Vi må stå sammen om å ivareta hvert enkelt barn gjennom et system som sikrer at alle barn får den leseopplæringen de trenger. Det har vært en utrolig lærerik prosess. Litteratur og forskning har gitt meg ny innsikt i kompleksiteten i en leseopplæring som ivaretar individet der det er. Analysen av de ulike leseplanene har gitt kunnskap om hvordan teori og forskning blir tolket og fremstilt. Jeg har fått mange nyttige innspill, og gode faglige diskusjoner med min mann og beste venn Vidar Lothe Waaler, professor emeritus Jørgen Frost og ikke minst min kloke veileder på mastergradsavhandlingen, Karl-Arne Næss Korseberg. De alle har hjulpet meg med å løfte blikket! Tusen takk til dere! Og hjertelig takk til Kitt Waaler, min svigermor, som har hjulpet til med å lese korrektur.

Nå er fire år på masterstudiet over. Det har vært krevende, og spesielt dette siste året har alt fokus vært på mastergradsavhandlingen. Nå kan jeg endelig sette meg ned med noe annet enn faglitteratur igjen. Nå skal jeg male taket, og være en tilstedeværende mamma, kone, søster, datter og venninne igjen. Tusen takk til mine elskede barn og mann som har holdt ut med meg i denne perioden!

Ski, 15.05.2022

Vigdis Lothe Waaler

# Innhold

|                                                                               |           |
|-------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>1. Innledning.....</b>                                                     | <b>1</b>  |
| 1.1 Problemstilling.....                                                      | 2         |
| 1.2 Oppgavens oppbygning.....                                                 | 3         |
| <b>2. Teoretisk bakgrunn.....</b>                                             | <b>4</b>  |
| 2.1 Lokale læreplaner .....                                                   | 4         |
| 2.1.1 Lokalt arbeid med læreplaner i et historisk perspektiv.....             | 4         |
| 2.1.2 Lokalt arbeid med læreplaner etter LK06.....                            | 5         |
| 2.1.3 Lokalt arbeid med utvikling av leseplaner .....                         | 7         |
| 2.2 Lese- og skriveferdigheter.....                                           | 8         |
| 2.2.1 Utvikling av lese- og skriveferdigheter.....                            | 8         |
| 2.2.2 Språklig bevissthet.....                                                | 11        |
| 2.2.3 Fonologisk bevissthet.....                                              | 12        |
| 2.2.4 Norske skoleelevers leseprestasjoner.....                               | 16        |
| <b>3. Metode.....</b>                                                         | <b>17</b> |
| 3.1 Forskningsdesign og forskningsmetode.....                                 | 17        |
| 3.1.1 Kvantitativ metode.....                                                 | 19        |
| 3.2 Koding av datamaterialet.....                                             | 22        |
| 3.2.1 Utvikling av koderammen med tilhørende kodemanual.....                  | 25        |
| 3.2.2 Utpøving av koderammen.....                                             | 32        |
| 3.3 Utvalg.....                                                               | 32        |
| 3.4 Datainnsamling.....                                                       | 34        |
| 3.5 Vurdering av forskningens troverdighet.....                               | 34        |
| 3.5.1 Reliabilitet .....                                                      | 34        |
| 3.5.2 Validitet.....                                                          | 35        |
| 3.5.2.1 Begrepsvaliditet.....                                                 | 36        |
| 3.6 Etske hensyn.....                                                         | 41        |
| <b>4. Funn og tolkning.....</b>                                               | <b>43</b> |
| 4.1 Presentasjon og tolkning av funn.....                                     | 43        |
| <b>5. Drøfting.....</b>                                                       | <b>50</b> |
| 5.1 Hovedfunn.....                                                            | 50        |
| 5.2 Resultater i lys av teori .....                                           | 51        |
| 5.2.1 Hvordan kan leseplaner ivareta utvikling av fonologisk bevissthet?..... | 51        |
| 5.2.2 Konsekvenser av funnene i lokale leseplaner.....                        | 53        |
| 5.2.3 Hvorfor ivaretas ikke fonologisk bevissthet i lokale leseplaner?.....   | 55        |
| 5.2.4 Bruk av språkleker i lokale leseplaner.....                             | 57        |
| 5.2.5 Lokale leseplaner.....                                                  | 60        |
| 5.2.6 Avsluttende refleksjoner .....                                          | 61        |
| <b>6. Avslutning .....</b>                                                    | <b>63</b> |
| 6.1 Forslag til videre forskning.....                                         | 64        |
| <b>Litteraturliste.....</b>                                                   | <b>65</b> |

# 1. Innledning

Utvikling av gode leseferdigheter danner grunnlaget for akademiske ferdigheter og senere arbeidsliv, og har av den grunn en uunnværlig rolle i dagens samfunn (Sabatini, O'Reilly & Deane, 2013). Alle fag i skolen i dag stiller krav til leseferdigheter (Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 – Grunnskolen), og for å lykkes i skolen er gode leseferdigheter en forutsetning (Jensen, F., Pettersen, A. Frønes, T. S., Kjærnsli, M., Rohatgi, A., Eriksen, A. & Narvhus, E.K., 2019). Flere studier har avdekket sammenhengen mellom svake leseferdigheter og senere frafall i utdanningssystemet, dårligere tilknytning til arbeidsmarkedet og redusert psykisk helse (Lundetræ & Gabrielsen, 2017).

PISA-undersøkelsen for 2018 viser at 20 prosent av norske 15-åringer har så svake leseferdigheter at de kan ha store utfordringer med å lese enkle tekster. Dette resultatet har vært stabilt siden 2009, til tross for at fokuset på lesing i skolen har vært økende. Dette gjenspeiles i Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006, og senere Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020, gjennom blant annet lesing som en av fem grunnleggende ferdigheter som er nødvendig i tilegnelse av kunnskap i skolen. Kunnskap om årsaker til hvorfor enkelte barn har utfordringer med lesing, kan være en støtte inn til å snu denne utviklingen. For læreren i klasserommet som er ansvarlig for elevenes lese- og skriveutvikling, innebærer det en innsikt i hvilke underliggende prosesser som kjennetegner gode leseferdigheter, samt i hvilke faktorer som bidrar inn i leseutviklingen.

Tilegnelse av leseferdigheter er avhengig av utvikling av visse språklige ferdigheter (Lervåg, A., Bråten, I. & Hulme, C. 2009). Blant annet har barnets forståelse av å kunne identifisere og manipulere med lyder i språket, fonologisk bevissthet, vist seg som en forutsetning (Melby-Lervåg, M., Lyster, S.-A. H., & Hulme, C., 2012). Det er i dag flere studier som bekrefter at det er en sammenheng mellom fonologisk bevissthet og leseferdigheter (Ziegler & Goswami, 2005; Melby-Lervåg, 2016; 2005; Wagner & Torgesen 1987). Betydningen av dette må manifesteres i skolen, og et sted å begynne kan være gjennom lokalt utarbeidede leseplaner.

Med Kunnskapsløftet kom kravet til arbeid med lokale læreplaner inn, og skolen fikk en større påvirkning på lærestoffet enn tidligere. I kjølvannet av dette har det blitt en stadig økende utbredelse av at skoler eller skoleeiere utarbeider egne lokale leseplaner. Det finnes

ingen nasjonale føringer for at skolene skal utarbeide en leseplan. Det nærmeste vi kommer er informasjonen fra Utdanningsdirektoratet om arbeid med lokale læreplaner i fag (Utdanningsdirektoratet, 2016). For de skoler og skoleeiere som likevel velger å lage en slik plan, finnes det ingen føringer for hvordan en slik leseplan skal utformes, eller krav til hva slags kompetanse forfatteren av leseplanen skal inneha. Det er heller ingen kvalitetskontroll av leseplanen i etterkant av at den er ferdigstilt. Det er med andre ord en ordning som kan være sårbar.

Formålet med denne mastergradsavhandlingen er å undersøke om lokale leseplaner legger til rette for en leseopplæring som vil føre til at flere barn utvikler gode leseferdigheter. Det er ikke gjennomført studier som har sett på lokale leseplaner tidligere. En ordning som kan få betydning for mange barns leseutvikling, bør være sikret gjennom et system som enten følger opp det som er skrevet i leseplanene eller som legger føringer for hva som skal inn i en leseplan. Det er behov for flere studier innenfor dette området, slik at barn får den leseopplæringen de trenger for å kunne klare seg gjennom utdanning og arbeidsliv. Sett fra et spesialpedagogisk perspektiv, er studien relevant i den forbindelse at en god lesestart kan forebygge svake leseprestasjoner og mulige lese- og skrivevansker. Lese- og skrivevansker utløser i dag ikke spesialundervisning, men det kan være en utløsende faktor i forhold til andre vansker. Elever som ikke har et tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen, har rett til spesialundervisning i henhold til Opplæringslover § 5 – 1.

## 1.1 Problemstilling

Lokale leseplaner er dokumenter som kan få betydning for hvordan leseopplæringen utformes på den enkelte skole, og med bakgrunn av det som er beskrevet ovenfor, er det valgt følgende problemstilling:

*I hvilken grad vil lokale leseplaner bidra til en god lesestart for alle barn i begynneropplæringen?*

For barn som starter på skolen, har det avgjørende betydning at de møtes på sitt nivå i utviklingen når de skal starte med leseopplæring. For et barn som ikke har utviklet fonologisk bevissthet, så vil arbeidet med etablering av avkodingsferdigheter kunne føre til både en forsinket leseutvikling, og mulige senere lese- og skrivevansker. For å undersøke om lokale

leseplaner vil kunne bidra til en god lesestart, er det tatt utgangspunkt i fonologisk bevissthet. Studiens forskningsspørsmål er som følger:

*Er utvikling av fonologisk bevissthet ivare tatt i leseplanene?*

Det finnes flere studier som tar for seg sammenhengen mellom fonologisk bevissthet og lese- og skriveprosesser, og det er bred enighet blant forskere at fonologisk bevissthet er den sterkeste prediktoren for lese- og skriveferdigheter (Melby-Lervåg, Lyster & Hulme, 2012; Melby-Lervåg, 2016; Ziegler & Goswami, 2005; Wagner & Torgesen 1987). Fonologisk bevissthet er en bevissthet om lydstrukturen i talte ord (Gillion, 2018). For at en leseplan skal bidra til at barn utvikler seg til å bli adekvate lesere, er det viktig at planen legger til rette for en god lesestart. Barna som starter i første klasse på skolen, kommer til skolen med ulike forutsetninger. En leseplan bør ivareta alle barn der de er i sin leseutvikling, slik at de kan få en god lesestart. Fonologisk bevissthet utvikles gjerne i barnets siste barnehageår, eller i løpet av oppstarten på skolen. En leseplan som ikke ivaretar denne utviklingen, vil kunne føre til at barn som ikke er fonologisk bevisste ved skolestart får utfordringer når de skal lære å lese. For å besvare problemstillingen og forskningsspørsmålet, er det valgt å gjøre en kvantitativ innholdsanalyse av leseplanene.

## 1.2 Oppgavens oppbygning

Det innledende kapittelet redegjorde for bakgrunn og formål med valg av masterstudiets problemstilling og forskningsspørsmål. Kapittel 2 vil inneholde teori bak lokale leseplaner, leseutvikling og en redegjørelse for språklig- og fonologisk bevissthet. Kapittel 3 inneholder metodiske valg gjort i denne studien. Dette innebærer design, utvalg, datainnsamling og databearbeiding. I tillegg vil det i dette kapittelet bli en gjennomgang av undersøkelsens validitet og reliabilitet. Kapittelet avsluttes med forskningsetiske hensyn. Kapittel 4 inneholder funn og tolkning av funnene. I kapittel 5 vil resultatene drøftes. Kapittel 6 inneholder en avslutning, samt tanker om videre forskning på området.

## 2. Teoretisk bakgrunn

Dette kapittelet inneholder teori som ligger til grunn for masteravhandlingens problemstilling og forskningsspørsmål. Forskningsspørsmålet er rettet mot fonologisk bevissthet, og hvordan dette området er ivarettatt i leseplanene. Innledningsvis i dette kapittelet vil det bli redegjort for teori om lokale leseplaner. Dette er dokumenter som det ikke er noen krav til å utarbeide, men som til tross av dette har vokst i omfang. Deretter redegjøres det for teori om lese- og skriveutvikling. Det finnes flere teorier om denne utviklingen. I denne mastergradsavhandlingen vil Ehris (1995) teori om leseutvikling bli presentert. Dette er en kjent teori som flere leseforskere refererer til (Frost, 2020. Høien & Lundberg, 2012). Språklig bevissthet er bindeleddet mellom talespråk og skriftspråk, og er et overbegrep for flere begreper, deriblant fonologisk bevissthet. Det vil bli redegjort for teori om dette avslutningsvis.

### 2.1 Lokale læreplaner

Utarbeidelse av lokale læreplaner har i de siste femti årene vært en del av den norske skoletradisjonen. Det vil i det følgende bli gitt en kort innføring av lokalt læreplanarbeid i et historisk perspektiv, for på den måten å få en forståelse for hvordan vi har fått lokale leseplaner slik de ser ut i dag. Det har siden innføringen av Læreplanen for Kunnskapsløftet – grunnskolen 2006 vært en økende tendens til at stadig flere skoler utarbeider egne lokale leseplaner. Det er av denne grunn det vil bli redegjort for lokale læreplaner, før lokale leseplaner avslutningsvis blir presentert.

#### 2.1.1 Lokalt arbeid med læreplaner i et historisk perspektiv

Lokalt læreplanarbeid var et lite aktuelt tema fram til 1970-tallet, til tross for at det har eksistert i elementærskolen siden 1700-tallet. I perioden fram til da, innebar lærerens læreplanarbeid det å forstå budskapet i den nasjonale læreplanen.

På 1960-tallet dukket mål-middeltenkning og undervisningsteknologi opp (Engelsen, 2006; Skaalvik, 1977; Ødegård, 1976). Dette medførte at det ble utformet material-metodesystemer. Det ble lagt mye arbeid i å avgjøre hvilke læremidler som var best egnet i de ulike undervisningssituasjonene; når var det læreren som var det beste læremiddelet, og når var det andre læremidler som var det beste? (Handal, 1973). På 1970-tallet ble dette læringssynet kritisert, og ønsket om utvikling av lærerprofesjonaliteten ble fremmet (Dale, 1989; Engelsen, 1989, 2006; Stenhouse, 1975). Nå skulle læreren gå fra å være metodestyrt til å bli teoristyr.

Dette innebar en lærer som kunne ta overveide avgjørelser i forbindelse med undervisningens *hva, hvordan og hvorfor*. På bakgrunn av dette ønsket man en lokal utformet læreplan. Når man tilpasser læreplaner til lokale forhold, vektlegges det at læreplanen skal kunne trekke inn forhold som er særegne for lokalsamfunnets kultur og miljø. Tanken bak ideen om lokalt tilpassede læreplaner, var at dersom skolen ikke inkluderte lokalsamfunnet i opplæringen, risikerte man å utdanne elevene vekk fra nærmiljøet sitt (Dale, E. L., Engelsen, B. U. & Karseth, B. (2011)).

Betegnelsen lokalt læreplanarbeid ble brukt for første gang i Mønsterplanen for grunnskolen: M87. En tydelig forutsetning med innføring av lokale læreplanarbeid var at det skulle være opp til den enkelte skole å planlegge og organisere ut fra lokale behov. Denne forutsetningen hadde bakgrunn i to ulike idéer. På den ene siden må det være muligheter for konkretiseringer og tilpasninger av de lokale forholdene (lokalt tilpasset plan), og på den andre siden fremheves betydningen av at læreplanen utformes av profesjonelle lokale aktører (lokalt utformet plan).

*«Det må skilles mellom lokal læreplan og lokalt lærestoff. I en lokal læreplan kan det tas inn lokalt lærestoff i ulike 85 fag og emner, der det faller naturlig. Lokalt læreplanarbeid omfatter derfor både generelt lærestoff fra fagplanene og lærestoff fra lokalsamfunnet» (M87, s. 42).*

### 2.1.2 Lokalt arbeid med læreplaner etter LK06

Med Stortingsmelding 30 (2003-2004) kom kravet om at det skulle utarbeides lokale læreplaner etter de nye fagplanene i LK06. Økt lokal handlefrihet ble vektlagt, samtidig som det ble understreket at kompetansemålene skulle i størst mulig grad være entydige (Dale, E. L., Engelsen, B. U. & Karseth, B., 2011). Det skulle tillates lokale initiativ i løsninger som ble valgt, slik at de i større grad var tilpasset den enkelte elev, lærer og skole. De lokale løsningene skulle bygge på sentrale mål. «Innenfor rammene av klare, forpliktende kompetansemål er det et profesjonelt ansvar hvilke metoder og virkemidler som tas i bruk for å nå disse målene» (St.meld.nr. 30, s. 35).

Lokalt læreplanarbeid kan forstås som en videreutvikling av den nasjonale læreplanen. Tanken er at det må utvikles mer konkrete og detaljerte planer for elevenes læringsarbeid, ut

fra sentralt gitte retningslinjer. Bakgrunnen er at elevene skal gis mulighet til ulik progresjon og variasjon. Det lokale læreplanarbeidet videreutvikler og fullfører den sentralt gitte læreplanen. Dette forutsetter en så god som mulig forståelse av budskapet i læreplanen, slik at det kan oversettes til en lokal læreplan (Dale, Aa., 1973; Strømnes, M., 1971). For å lykkes i dette, er det avhengig av en profesjonell kompetanse i det lokale læreplanarbeidet. Profesjonelle lærere og skoleledere må ta del i læreplanutviklingen med å presisere kompetansemålene fra læreplanen i mer konkrete delmål der grunnleggende ferdigheter er inkludert.

Med Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006 ble kommunale skoleeiere tildelt ansvar i tilknytning til arbeidet med lokale læreplaner. Dette ble formulert såpass vagt, at det var rom for tolkning. Skoleeier kunne ta initiativ til å utarbeide lokale læreplaner, men dette var ikke et krav. Retningslinjene kunne videre tolkes dithen at konkretisering og operasjonalisering av LK06 ble satt til den enkelte skole (Dale, E. L., Engelsen, B. U. & Karseth, B. (2011).

St.meld. 31 (2007-2008) Kvalitet i skolen. redegjør for utdanningspolitiske styringssignaler når det gjelder det videre arbeidet med læreplanene i Kunnskapsløftet. Der blir det tydelig lagt frem at det er de statlige myndighetene som har det nasjonale ansvaret for grunnopplæringen, og det er også de som fastsetter nasjonale rammebetingelser for opplæringen.

Kompetansemålene i fag, og integrering av grunnleggende ferdigheter inn i alle fag er nasjonale rammebetingelser. Skoleeiers ansvar er gjennomføring av opplæringen, og å påse at disse bestemmelsene i regelverket ivaretas lokalt. I tillegg skal det også arbeides lokalt med læreplanene.

Det er gjennomført studier etter innføringen av Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006 som viser at lokalt læreplanarbeid er svært omfattende og krevende, og at det er ulikt hvordan dette arbeidet praktiseres (Hodgson, Rønning, Skogvold, & Tomlinson, 2010; Møller et al., 2009). Derfor ble det i Kvalitet i skolen (St.meld. 31) fremmet at det skulle bli utarbeidet veiledninger som skulle støtte opp i det lokale læreplanarbeidet. Derfor ble Veiledning i lokalt læreplanarbeid og Veiledninger til læreplaner i fag utviklet av Utdanningsdirektoratet. Det viser seg imidlertid at disse veiledningene i liten grad blir brukt (Dale, E. L., Engelsen, B. U. & Karseth, B., 2011).

### 2.1.3 Lokalt arbeid med utvikling av leseplaner

Det finnes ingen nasjonale retningslinjer som fremmer krav om at skoleeiere eller den enkelte skole skal utarbeide lokale leseplaner. Det kan være nærliggende å anta at disse leseplanene har sin rot i føringer i forbindelse med Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006 om arbeid med lokale læreplaner i fagene. Leseplanen ville i så tilfelle være utviklet fra læreplanen i norsk fra Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020, ettersom utvikling av avkodingsferdigheter ligger under kompetansemålene i norsk. En lokalt utarbeidet leseplan skal i så tilfelle følge kompetansemålene, men vil kunne ha et profesjonelt ansvar for valg av metoder og virkemidler for å nå målene. Kompetansemålene i norsk spenner seg over et større spekter enn kun utvikling av avkodingsferdigheter. Se figur 1. Av fjorten kompetansemål, er det kun to kompetansemål som innebærer utvikling av leseferdigheter.

- lytte til skjønnlitteratur og sakprosa på bokmål og nynorsk og samtale om innholdet
- låne og lese bøker fra bibliotek
- bearbeide tekstopplevelser gjennom lek, tegning, skriving og andre kreative aktiviteter
- samtale om og beskrive hvordan ord vi bruker, kan påvirke andre
- **leke med rim og rytme og lytte ut språklyder og stavelser i ord**
- **trekke bokstavlyder sammen til ord under lesing og skriving**
- lese med sammenheng og forståelse på papir og digitalt
- lytte, ta ordet etter tur og gi respons til andre i samtaler
- beskrive og fortelle muntlig og skriftlig
- skrive tekster for hånd og med tastatur
- skrive setninger med store og små bokstaver, punktum, spørsmålsteget og utropsteget
- lage tekster som kombinerer skrift med bilder
- utforske og samtale om oppbygningen og betydningen til ord og uttrykk
- utforske eget talespråk og samtale om forskjeller og likheter mellom talespråk og skriftspråk

Figur 1. Kompetansemålene i norsk etter 2.trinn. Gule mål innebærer utvikling av avkodingsferdigheter.

Det er derfor vanskelig å se at leseplanene handler om lokalt læreplanarbeid i norsk slik det er beskrevet i kapittel 2.1.2. En mer rimelig forklaring er at lokale leseplaner er en videreutvikling innenfor dette fenomenet. Et økt fokus på leseferdigheter har vekket behovet for en lokal leseplan. Lokalt arbeid med læreplaner har som beskrevet i kapittel 2.1.1 lange tradisjoner i norsk skole. Det er ikke utenkelig at leseplanene bygger på dette prinsippet.

I kapittel 2.2.4 vil det bli redegjort for norske skoleelevers leseferdigheter, noe som kan være en medvirkende årsak til at leseplanene dukket opp. For å kunne gjøre en vurdering av om

leseplaner vil kunne gjøre en forskjell for barn slik at de kan utvikle gode leseferdigheter, er det nødvendig med en innføring i hvordan lese- og skriveferdigheter utvikles. Spesielt har en god start avgjørende betydning, og det er viktig med leseplaner som ivaretar dette.

## 2.2 Lese- og skriveferdigheter

I det følgende vil teori om lese- og skriveutvikling bli presentert. Det er mye forskning på utvikling av lese- og skriveferdigheter, i denne mastergradsavhandlingen er det valgt å presentere Ehri (1995) teori om leseutvikling. Dette er en teori som er relativt ofte benyttet i litteratur som omhandler lese- og skriveutvikling (Frost, 2020, Høien & Lundberg 2012). Deretter blir det redegjort for språklig bevissthet og fonologisk bevissthet. Sistnevnte begrep har stor betydning for lese- og skriveprosesser.

### 2.2.1 Utvikling av lese- og skriveferdigheter

Lesing er en kompleks ferdighet som bygger på flere ulike avkodings- og forståelsesprosesser, og for å lykkes med lesing er det avgjørende med utvikling av kompetanse innenfor to grunnleggende prosesser. For det første må barnet kunne identifisere en bokstav, altså et grafem, for deretter å kunne omkode denne til språklyden, eller fonemet, det representerer, og kunne trekke disse sammen både nøyaktig og flytende. For det andre må barnet tilegne seg ferdigheter, slik at det har de nødvendige forutsetninger for å forstå det som avkodes (Ehri, 2007; Lyster, 2011).

Disse prosessene utvikles over tid (Høien & Lundberg, 2012).

I motsetning til barnets generelle utvikling, er ikke lesing en ferdighet som utvikles av seg selv. De aller fleste er avhengig av undervisning i kombinasjon med egne erfaringer som gjøres underveis (Høien & Lundberg, 2012). Av den grunn vil det ikke være mulig å slå fast et allmenngyldig utviklingsforløp. Spesielt vil det være variasjoner i hvor lenge en befinner seg på et stadium, og hvordan de ulike stadiene påvirker videre utvikling.

De to prosessene, avkodning og forståelse, utgjør en av de mest kjente modellene som forklarer leseprosessen, The Simple View of Reading (Gough & Tunmer, 1986); *Decoding (D) x Language Comprehension (LC) = Reading Comprehension (RC)*.

Denne modellen viser at avkodingsferdigheter og språkforståelse er en forutsetning for leseforståelse.

Det finnes flere teorier som beskriver rekkefølgen av ferdighetene som utvikles, og disse teoriene har gjennomgående likhetstrekk (Ehri 1995; Firth 1985). De fleste av disse teoriene presenterer utviklingen gjennom stadier eller faser. I det følgende vil Ehri (2005) teori om leseutvikling presenteres, som en forklaring på hvordan leseferdigheter utvikles. Ehri (2005) opererer med fire overlappende faser; logografisk lesing, delvis alfabetisk lesing, fullstendig alfabetisk lesing og ortografisk lesing. I hvert stadium tilegner barnet seg ulike ferdigheter som har betydning for leseutvikling, og navnet på fasene viser til hva slags ferdigheter barnet mestrer.

#### 2.2.1.1 Logografisk lesing

Logografisk lesing viser til det første stadiet i leseutviklingen, der barnet enda ikke har knekt det alfabetiske prinsipp, men har utviklet en begynnende interesse for skriftspråket. Barn som leser på dette stadiet, assosierer mellom enkelte visuelle holdepunkter i logoen eller i ordet for å kunne gjenkjenne ordet (Ehri, 2005). Barn som leser på dette stadiet, kan ikke omtales som funksjonelle lesere, ettersom de er avhengig av å ha sett ordet før for å kunne lese det.

Rekkefølgen på bokstavene eller ordets allmenne form har som regel liten betydning når det gjelder gjenkjenning av ordet. En studie i Finland fant dette eksemplet; en gruppe svenskspråklige barn fikk se en melkekartong, og på spørsmålet om hva det sto, svarte alle umiddelbart; der står det melk. Melkekartongen ble snudd uten at barna la merke til det, og på andre siden sto det finske ordet for melk – MAITOA – og når barna igjen ble spurt hva det sto, svarte de igjen: det står melk. Da melkekartongene ble stilt opp ved siden av hverandre, og barna kunne se begge ordene, kunne bare de barna som gjenkjente navnet på flere bokstaver avgjøre om det sto ulike ord på melkekartongene (Høien og Lundberg, 2012).

Logografisk lesing innebærer at barnet kan gjenkjenne flere ord til tross for at det ikke har lært noen av bokstavene. Etter hvert som barnet lærer flere og flere ord, og dersom mange av ordene ligner på hverandre, så vil denne strategien preges av både gjetting og feillesing (Høien og Lundberg, 2012). Barn på dette stadiet har som regel en begynnende utvikling av fonologisk bevissthet. Fonologisk bevissthet refererer til evnen til å identifisere og manipulere med enkeltlyder og stavelser i ord.

#### 2.2.1.2 Delvis alfabetisk lesing

Neste stadiet i barnets leseutvikling kalles delvis alfabetisk lesing. Barn som leser på dette stadiet, har utviklet en begynnende forståelse for det alfabetiske prinsipp, og her øker deres fonologiske bevissthet (Ehri, 2005). Det alfabetiske prinsipp refererer til en forståelse for at bokstaver (grafemer) representerer lyder (fonemer). På dette stadiet har ikke barnet utviklet en fullstendig kunnskap om det alfabetiske systemet, og det har bare en delvis grafem-fonemomkoding. Denne forståelsen gjør det i stand til å lese og skrive ord på et semifonetisk nivå, noe som betyr at de kan gjenkjenne enkelte bokstaver i et ord, og bruke denne informasjonen til å gjette seg til ordet. Barn på dette stadiet i leseutviklingen, har lært at hver bokstav har en tilhørende lyd, og det er denne kunnskapen som setter barnet i stand til å avkode ordene lyd for lyd. Både fonologisk bevissthet og kunnskap om fonem-grafem-korrespondanse er sentrale kjerneferdigheter i utvikling av leseferdigheter (Ehri, 2005). Mot slutten av dette stadiet, ser det ut som at barn i større grad avkoder stavelser, større bokstavsekvenser eller morfologiske enheter.

#### 2.2.1.3 Fullstendig alfabetisk lesing

Fullstendig alfabetisk lesing refererer til et nivå der barnet nå kan, i tillegg til å avkode enkeltlyder, også nå kan lese deler av ord som for eksempel stavelser, bokstavsekvenser og morfemer. Barnet er trygg på den fonologiske- analytiske strategien. Dette innebærer at lesehastighet øker, noe som gjør at barnet kan i større grad få med seg innholdet i teksten (Ehri, 2005).

#### 2.2.1.4 Ortografisk lesing

Det siste nivået i Ehri (2005) modell kalles ortografisk lesing. Barnet har på dette stadiet automatisert den fonologiske strategien, og har i tillegg utviklet kunnskap om ordenes morfologiske struktur. Når barnet leser ortografisk, så har det dannet seg bilder av ordet eller deler av ordet i hjernen, slik at det ikke lenger er avhengig av å avkode ordet lyd for lyd. Målet er at barnet automatiserer avkodingen, slik at tekstens innhold kan få større fokus (Ehri, 2005; Pressley, 2006).

Ehri (2005) teori illustrerer barnets gradvise utvikling av leseferdigheter.

Disse ferdighetene utvikles mest i starten, og etter hvert avtar veksten frem til leseferdighetene er fullt ferdigutviklet. Det er viktig å være klar over at stadiene, når det

gjelder tid, overlapper hverandre. Når en ny strategi utvikles, forsvinner ikke den forrige. Den vil kunne fungere som en reservestrategi som leseren kan ta i bruk om det er behov for det. En god leser kan veksle mellom ulike strategier, for selv om leseren gjenkjenner de fleste ord ortografisk, vil det alltid være noen ukjente ord som det er behov for å avkode fonologisk (Høien og Lundberg, 2012).

### 2.2.2 Språklig bevissthet

Språklig bevissthet er bindeleddet mellom talespråklige- og skriftspråklige ferdigheter (Hagtvet 2004). Det er et begrep som er mye brukt i litteraturen i sammenheng med begynneropplæring i lesing. Det er innenfor dette begrepet vi finner fonologisk bevissthet. Språklig bevissthet eller metaspråklig bevissthet er et overbegrep som rommer flere ulike nivåer og områder av språklig oppmerksomhet, som fonologi, morfologi, semantikk og syntaks. Kort fortalt refererer fonologi til et område innenfor språklig bevissthet som retter fokuset over på lydene og lydmønstrene i det talte språket. Morfologien omhandler forståelsen av at ord kan deles opp i mindre enheter, som hver har sin egen funksjon eller betydning. Semantikk refererer til forståelsen av ord, fraser og setninger. Når det kommer til pragmatikkens betydning innen språklig bevissthet, refererer dette til læren om kontekstens betydning når det gjelder meningsinnholdet i en ytring. Syntaks er reglene for hvordan setninger kan bygges opp (Lyster, 2011; Gillion, 2018).

Begrepet språklig bevissthet benyttes av flere norske forskere som blant annet Frost (1999), Helland (2012), Hagtvet (2010), Engen (2002) og Lyster (2011). Det er ikke entydig i hva de ulike forskerne legger i dette begrepet. Frost (1999) viser til språklig bevissthet som et overbegrep for en bevissthet om ulike sider ved språket. Ifølge Lyster (2011) handler språklig bevissthet om evnen til å kunne reflektere over språkets form. Ettersom dette er et begrep som rommer mange aspekter, så har hun valgt å definere begrepet snevert som en bevissthet om fonologi og morfologi, med begrunnelsen av at dette er områder som har særlig betydning for lese- og skriveprosesser. Helland (2012) refererer til språklig bevissthet som et sekkebegrep for fonologiske, morfologiske og syntaktiske ferdigheter. For Hagtvet (2010) innebærer begrepet en evne til å distansere seg fra språkets innhold og rette fokus over til språkets form. Dette gir mulighet for å bryte ned blant annet ord inni mindre deler, og spesielt er fonembevissthet av betydning. Engen (2002) legger til grunn at språklig bevissthet er utviklingen som går fra en begynnende innsikt i språkets form, og til barnet kan finne frem til

enkeltlyder i ord. For et barn er det enklere å oppfatte større enheter som setninger og ord, enn å få med seg mindre enheter som stavelser og fonemer. For mange barn er det utfordrende å bli bevisst språkets lydstruktur. Denne ferdigheten utvikles gjerne ikke før de er i gang med å utvikle lese- og skriveferdigheter. Det er problematisk at begrepet brukes såpass ulikt, ettersom det kan være vanskelig for den som skal bruke det å vite hvilken definisjon den skal støtte seg mot.

I internasjonal litteratur refereres det til fonologisk bevissthet i sammenhenger der det er snakk om lese- og skriveprosesser. Det er gjort betydelig forskning de siste 40 årene som viser en klar sammenheng mellom fonologisk bevissthet og utvikling av skriftspråklige ferdigheter (Adams 1990; Hulme, C., Hatcher, PJ, Nation, K., Brown, A., Adams, J., & Stuart, G., 2002; Lundberg, Olofsson & Wall 1980; National Institute of Child Health and Human Development, 2000). Fonologisk bevissthet hører inn under språklig bevissthet, og er dermed tilhørende til stadiene logografisk lesing og delvis alfabetisk lesing i Ehri's modell (1995).

### 2.2.3 Fonologisk bevissthet

Fonologisk bevissthet har lenge vært et begrep som i forskning er nært knyttet opp mot lese- og skriveprosesser. Begrepets opprinnelse er fra tidlige studier som antydte at barnets bevissthet rundt ordets lydstruktur ville gjøre det enklere å avkode et skrevet ord (Gillion, 2018). Fonologisk bevissthet defineres av Helland (2012, s.106) som «en bevisst adgang til lydkomponentene i det talte språket og evnen til å manipulere disse lydene». En slik definisjon innebærer forståelsen av talespråkets lydnivå under ordnivå, noe som rommer stavelser og fonemer. Fonologisk bevissthet refereres ofte til som en bevissthet om språkets form, ettersom det ikke handler om forståelse for innhold eller mening, kun om en kunnskap om ordets form (Melby-Lervåg, Lyster & Hulme, 2012; Melby-Lervåg, 2016). Det har vært et omfattende antall studier som har undersøkt hvilken betydningen fonologisk bevissthet har for leseutvikling. Det er viktig å presisere at det er den tekniske siden av lesing fonologisk bevissthet har betydning for. Det vil si forståelsen for sammenhengen mellom lyd og bokstav (Melby-Lervåg, Lyster & Hulme 2012; Melby-Lervåg, 2016). En rekke forskere har funnet at fonologisk bevissthet har den kraftigste prediksjonskraften for senere lese- og skriveferdigheter (National Institute of Child Health and Human Development, 2000).

### 2.2.3.1 Hvordan utvikles fonologisk bevissthet

Fonologisk bevissthet utvikles gradvis gjennom barndom, fra tre-fire årsalder. Det er vanlig at barnet først lærer seg å rime, deretter å klappe stavelser før bevisstheten mot mindre enheter i språket utvikles mot skolestart. De fleste har utviklet fonologisk bevissthet i åtte-årsalderen (National Institute of Child Health and Human Development, 2000). Ettersom norsk er et nokså lydrett språk, vil de fleste barn utvikle fonologisk bevissthet av seg selv. Det vil være en viss variasjon i når det utvikles; for noen vil det være på plass fra skolestart, mens andre vil kunne utvikle denne bevisstheten i løpet av det første året på skolen. Men for barn som har utfordringer med fonologiske ferdigheter, vil tidlige tiltak ha avgjørende betydning for at de skal kunne følge leseopplæringen i skolen (Melby-Lervåg, Lyster & Hulme, 2012; Melby-Lervåg, 2016). Hvor mange dette er snakk om, vil avhenge av hva man definerer som en utfordring, men det er anslått at det i alle fall er rundt 10% som vil ha slike utfordringer (Melby-Lervåg, 2016). Det finnes en rekke teorier om hvordan fonologisk bevissthet utvikles (Gillion, 2018). Nyere teorier vektlegger en ikke-lineære eller hierarkisk natur. Dette har betydning for å forstå at fonologisk bevissthet kan være representert på forskjellige nivåer, og det vil i det følgende bli referert til Gillion (2018) sine tre områder innenfor fonologisk bevissthet.

Den eksplisitte bevisstheten om ordets lydstruktur innebærer forståelsen for ulike måter å dele opp et ord i mindre deler (Gillion, 2018). Å dele talte ord inn i stavelser, er en måte. Dette er en forståelse med flere fasetter. Dette innebærer blant annet at barnet kan dele ordet *elefant* inn i delene eller stavelsene *e-le-fant*. En annen kompetanse innenfor stavelsesområdet er å kunne sette sammen deler av ord til et ord, for eksempel å kunne sette sammen stavelsene *vin* og *du* til *vindu*. En tredje forståelse innenfor stavelsesbevissthet er evnen til å kunne gjenkjenne like stavelser i ulike ord. Et barn som har lært dette kan gjenkjenne hvilke stavelser som er like i ordene *ha-ge* og *ha-le*. Et siste område innenfor dette er om barnet mestrer å fjerne stavelser fra ord, noe som innebærer at barnet først kan si for eksempel ordet *hale*, for deretter å kunne si ordet uten å si stavelsen *ha* (Gillion, 2018).

Et annet område innenfor fonologisk bevissthet er rimbevissthet. Denne forståelsen kan vises gjennom tre ulike områder. Et område innenfor rimbevissthet er evnen til å kunne finne ord som rimer. Et barn som innehar denne kunnskapen, vil kunne avgjøre om ordene *mat* og *fat* rimer. Et annet område innenfor rimbevissthet er bevissthet om hvilke ord som ikke rimer. Barnet som mestrer dette vil kunne finne ut hvilke av ordene som ikke rimer av *kake*, *leke* og

*bake*. En siste form for rimbevissthet er evnen til å kunne selv lage rimord (Gillion, 2018)

Fonemisk bevissthet er et tredje område innenfor fonologisk bevissthet (Gillion, 2018). Et fonem er definert som den minste lydenheten som gjør forskjell i ord (Gillion, 2018). Ordet *mat* består av lydene *m – a – t*. Dersom lyden *m* byttes til *f*, endres ordet til *fat*. Fonemer er abstrakte. I talte ord er det ikke mulig å skille ut enkeltlyder, de vil oppfattes i stavelser i lydstrømmen. Innenfor fonemisk bevissthet finnes det flere områder. Et av dem er bevissthet om allitterasjon, som referer til evnen til å oppdage og kategorisere lyder, for eksempel at barnet kan finne ut hvilket ord som har en ulik første lyd av ordene *fat, fisk, mel, fele*. Et annet område innenfor fonemisk bevissthet innebærer at barnet kan finne ut hvilket ord som har den samme begynnelseslyden *b* som *ball* av ordene *fat, sol, bok, tre*. Evnen til å isolere enkeltlyder er et område som refererer til å kunne fortelle hvilken lyd et gitt ord begynner på. Ferdigheter til å kunne sette sammen enkeltlyder til et ord er også et område innenfor fonemisk bevissthet, som innebærer å kunne få presentert for eksempel lydene *s – e – l – e* og klare å trekke disse lydene sammen til ordet *sele* (Gillion, 2018).

Fonemsubtraksjon viser til evnen til å kunne fjerne enkeltlyder fra ord, og finne ut hvilket ord som gjenstår. Et eksempel på dette kan være at barnet skal først si ordet *sau* og så hvilket ord de får om de fjerner lyden *s*. Fonemsegmentering er et annet område innenfor fonemisk bevissthet, og det refererer til barnets evne til å dele ord inn i enkeltlyder, som innebærer at barnet kan fortelle hvor mange lyder de kan høre i ordet *fra* (Gillion, 2018). Melby-Lervåg, Lyster & Hulme (2012) fant at fonemisk bevissthet er en sentral forutsetning for å lære seg å avkode lyder og bokstaver, og denne bevisstheten har en større betydning enn rimeferdigheter. En årsak til dette er ifølge Melby-Lervåg (2016) at når rimeferdighetene utvikles hos barnet, er det på et tidspunkt før barnet er modent nok til å forstå sammenhengen mellom lyd og bokstav (Melby-Lervåg, Lyster & Hulme, 2012; Melby-Lervåg, 2016).

Enkelte forskere hevder at disse ferdighetene er hierarkiske, og det finnes belegg for å si at sammenhengen med leseferdigheter øker ettersom den fonologiske bevisstheten øker (Manolitsis & Tafa, 2011). Det foreligger i dag ikke et entydig bilde av utviklingsprogresjonen. Dette begrunnes i manglende longitudinelle studier, samt at det ikke foreligger gode nok vurderingsverktøy som kan administreres på mindre barn (Braze, McRoberts, & McDonough, 2011).

#### 2.2.3.2 Konsekvenser ved svakt utviklet eller manglende fonologisk bevissthet

Opp gjennom tidene har det vært ulike teorier for hva som skal inkluderes i god leseopplæring. Dette har vært influert av flere faktorer. I tillegg til lærerens egne erfaringer fra hva som fungerer, så påvirkes valget av politikk, økonomi og aktuell forskning. Pendelen har svingt mellom metoder som analytisk metode og syntetisk, og til metoder som i større grad kombinerer disse. En analytisk lesemetode vil ta utgangspunkt i hele ord, for så å analysere dem ned til lydnivå, mens en syntetisk metode tar utgangspunkt i enkeltlyder for så å sette disse sammen til ord (Pressley, 2006). Uavhengig av metode, så har betydningen av fonologisk bevissthet blitt løftet frem som en avgjørende faktor når det gjelder utvikling av lese- og skriveferdigheter (National Institute of Child Health and Human Development, 2000). En eksplisitt bevissthet av den fonologiske strukturen i et ord, støtter barnet i å forstå sammenhengen mellom det talte ordet og dets skriftlige representasjon (Gillion, 2018). Denne ferdigheten overgår mer generelle kognitive evner som intelligens, vokabular og lytteforståelse (Adams, 1990; Wagner & Torgesen, 1987; Yopp, 1988).

Det er flere konsekvenser ved en svak eller manglende utviklet fonologisk bevissthet. Evnen til å utvikle avkodingsferdigheter forutsetter en bevissthet om enkeltlyder (Melby-Lervåg, 2016). Dette innebærer at dersom barnet ikke har utviklet en bevissthet om enkeltlyder i språket, så vil det ikke kunne utvikle avkodingsferdigheter. Denne sammenhengen mellom fonologiske ferdigheter og lesing er i dag nærmest ubestridt (Melby-Lervåg, Lyster & Hulme, 2012; Melby-Lervåg, 2016; Ziegler & Goswami, 2005; Wagner & Torgesen 1987). En konsekvens vil da være at barnet kan få en forsinket utvikling av lese- og skriveferdigheter (Melby-Lervåg, Lyster & Hulme 2012; Melby-Lervåg, 2016).

Det er bred enighet om at barn med dysleksi har vansker med fonologisk bevissthet (Melby-Lervåg, Lyster & Hulme 2012; Melby-Lervåg, 2016; Helland, 2012). Tidlig innsats og forebyggende arbeid har vist seg å kunne redusere omfanget av dysleksi (Melby-Lervåg, 2016). Dermed vil en konsekvens være at vanskene ved dysleksi blir større og mer omfattende dersom utvikling av fonologisk bevissthet blir ivaretatt i skole.

#### 2.2.4 Norske skoleelevers leseprestasjoner

Viktigheten av lesing fremkommer tydelig i Læreplanen for Kunnskapsløftet 2006 og 2020, da den er fremhevet som en av fem grunnleggende ferdigheter som ligger som et grunnlag i all kunnskapsutvikling i skolen. I det følgende blir det presentert statistikk fra PISA-rapporten som kom i 2019. PISA (Programme for International Student Assessment) er OECDs program for studentvurdering, og en internasjonal undersøkelse av norske femtenåringers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag. Undersøkelsen gjennomføres hvert tredje år, første gang i 2000. I det første året for gjennomføringen var det trettito land som deltok. Tallet på deltakerland har økt for hver gjennomføring, og i 2018 var det syttini land som deltok. Fra Norge deltok 5800 elever fordelt på 250 skoler.

Resultatene fra kartleggingen i lesing presenteres i ulike nivåer, der prestasjonsnivå to vurderes som en nedre grense for lesekompetanse for videre skolegang og senere arbeidsliv. Å prestere lavere enn nivå to innebærer at elevene kan ha store utfordringer med å lese selv enkle tekster (Jensen, F., Pettersen, A. Frønes, T. S., Kjærnsli, M., Rohatgi, A., Eriksen, A. & Narvhus, E.K. 2019). I PISA undersøkelsen for 2018 fremkommer det at omtrent en av fem norske elever presterer under nivå 2. Det er flere enn de som presterte på samme nivå i PISA 2015 og 2009. Andelen av svake lesere har i den norske skolen økt. Likevel fremkommer det at norsk elever presterer signifikant over OECD-gjennomsnittet i lesing. Dette kan forklares ved at det har tilkommet deltakerland som er lavere presterende, og fordi flere OECD-land fra tidligere studier presterer svakere nå enn de gjorde på tidligere undersøkelser (Jensen, F., Pettersen, A. Frønes, T. S., Kjærnsli, M., Rohatgi, A., Eriksen, A. & Narvhus, E.K. 2019). Det hevdes derfor fra PISA 2018 at norske skoleelever presterer svakere enn tidligere. Det er av denne grunn svært viktig at lese- og skriveopplæringen holder høy kvalitet, noe som innebærer at den støtter opp under en best mulig lese- og skriveutvikling.

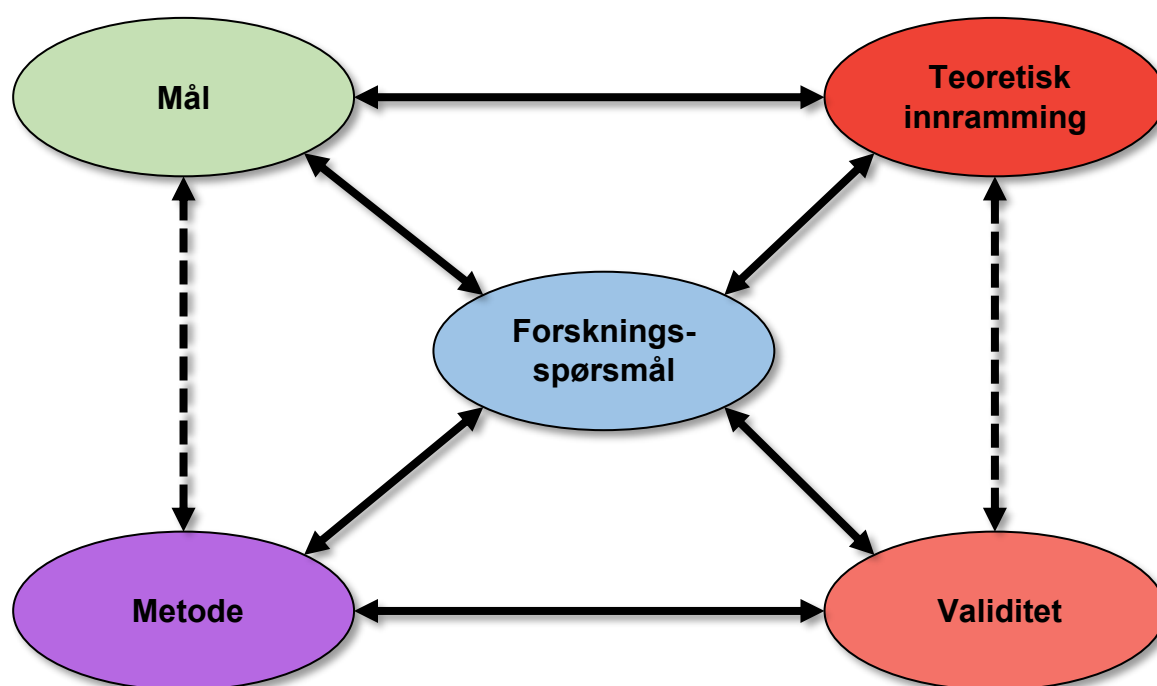
# 3. Metode

I det følgende vil det bli redegjort for avhandlingens metodiske valg. I dette vil det inngå en beskrivelse av valgt design, og hvordan datainnsamlingen har blitt gjennomført og bearbeidet. Videre vil det bli redegjort for reliabilitet og validitet. Avslutningsvis blir etiske hensyn som er tatt i denne prosessen presentert.

## 3.1 Forskningsdesign og forskningsmetode

Forskningsdesignet er grunnlaget for datainnsamling og senere analyse av data (Bryman, 2018). Dette innebærer at valget av forskningsdesign er styrende for avgjørelser som blir tatt når det gjelder valg av forskningsmetode til bruk for innsamling og analyse av data.

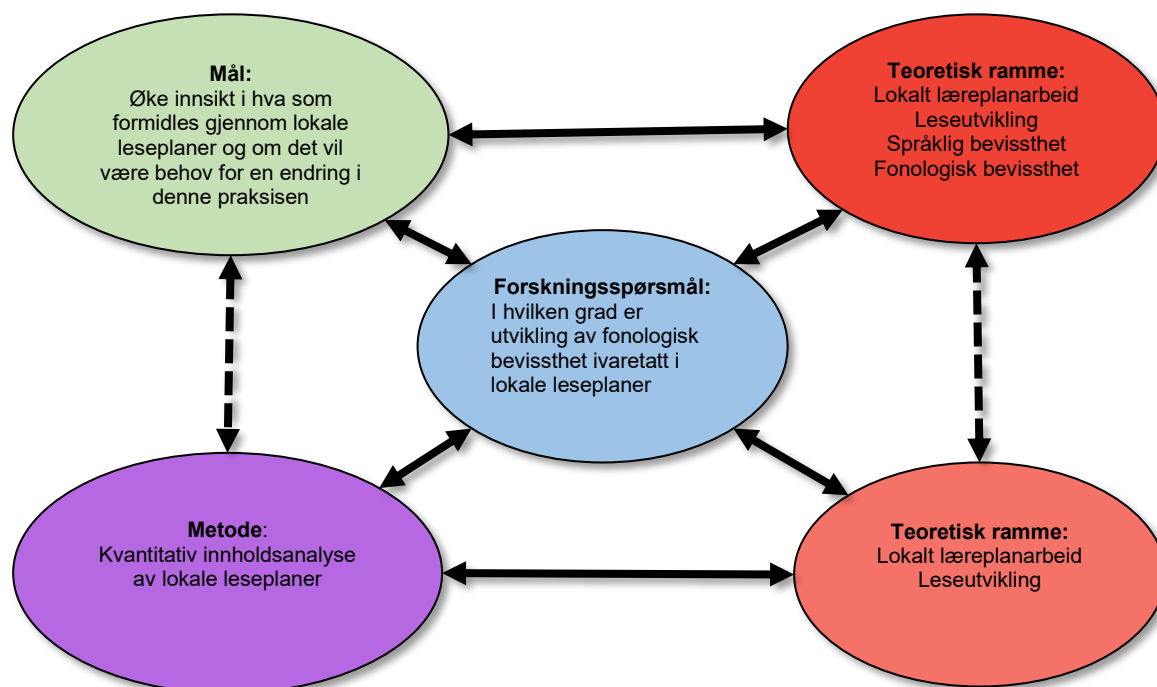
Forskningsmetode handler om hva slags vitenskapelig metode som er valgt som verktøy i databehandlingen. Det er utarbeidet en modell av Maxwell (2009) som illustrerer hvordan man kan bygge opp et forskningsdesign basert på to interaktive trekanter. Denne modellen består av fem likeverdige komponenter som påvirker hverandre gjensidig.



Figur 2. Maxwells (2009) modell for forskningsdesign.

Tar man utgangspunkt i *forskningsspørsmål* som en del av trekanten, så vil den øverste trekanten ta for seg *problemstilling*, *mål* og *teoretisk innramming*. Denne trekanten refereres til som den teoretiske delen. I det innledende arbeidet av studien er denne delen av størst betydning. Den nederste trekanten består av *problemstilling*, *metode* og *validitet*, og det er den operasjonelle delen av studien. Modellen er en støtte for forskeren til å både identifisere viktige komponenter som skal inngå i en studie, og til å ivareta disse på en systematisk måte. Modellen bidrar til at valg av forskningsdesign kan defineres på en fleksibel og interaktiv måte (Maxwell, 2009).

Med utgangspunkt i Maxwells (2009) modell, vil jeg nå forklare hvordan min studie er bygget opp.



Figur 3. Denne studien satt inn i Maxwells (2009) modell for forskningsdesign.

Utvikling av problemstillingen var en prosess, der alle deler av begge trekantene var involvert. Det som var tydelig helt fra oppstarten av denne studien, var at jeg ville undersøke lokale leseplaner. Jeg har arbeidet i flere år som spesialpedagogisk konsulent i Dysleksi Norge. En del av min jobb der, er å sertifisere Dysleksivennlige skoler. Dette er skoler som rundt om i Norge arbeider etter 10 gitte kriterier (Dysleksivennlig skole – 10 kriterier, 2022). Når skolene mener de kan fylle disse kriteriene, kan de søke Dysleksi Norge om å bli

godkjent. Et av kriteriene er at skolen skal ha en leseplan som skal være forankret i forskning om god leseutvikling. Det er nå rundt 150 Dysleksivennlige skoler pr i dag, og jeg har lest de fleste av disse leseplanene. Min erfaring fra å lese disse, er at det er svært varierende hva som er med i en slik plan. Det var med dette utgangspunktet jeg ønsket å se mer systematisk på hvordan leseplaner rundt om i Norge ivaretar en forebyggende leseopplæring.

Leseplaner er dokumenter, og det er bakgrunnen for at valg av metode ble dokumentanalyse. Deretter ble teoridelen av studien bygget opp, der både lokalt læreplanarbeid og leseutvikling sto sentralt. Teori om leseutvikling gav retning for problemstilling. Å bestemme hva som skulle fungere som forskningsspørsmål ble klart når jeg hadde lest forskning om forebyggende leseopplæring. Dette la grunnlag for å operasjonalisere begrepet fonologisk bevissthet. Utarbeidelse og utprøving av koderammen, medførte justeringer av problemstilling og forskningsspørsmål.

### 3.1.1 Kvantitativ metode

Denne studien er hovedsakelig en kvantitativ studie, selv om den har noen kvalitative aspekter. Kvantitativ metode kan kjennetegnes ved at den har et ekstensivt design, samt en standardisert datainnsamling. Kvantitativ metode benyttes ofte i forbindelse med tallmateriale, mens kvalitativ metode brukes som regel når det handler om det å forstå og identifisere ulike kvaliteter (Nyeng, 2018). Det er i denne studien forsøkt å fange opp både kvantitative og kvalitative aspekter ved leseplanene.

Mastergradsavhandlingens forskningsspørsmål handler om å forsøke å finne svar på hvordan utvikling av fonologisk bevissthet er ivaretatt i lokale leseplaner. I utgangspunktet kan dette virke som en kvalitativ prosess, der leseplanene blir analysert med utgangspunkt i fonologisk bevissthet. Ulike kvaliteter knyttet til det forfatterne av leseplanene oppfatter som språklig bevissthet blir analysert. Likevel er det det kvantitative aspektet som er dominerende. Datainnsamlingen er standardisert og forhåndsdefinert, med formål om økt forståelse av hvordan utvikling av fonologisk bevissthet blir ivaretatt. Dermed er det viktig med en så presis som mulig operasjonalisering av begrepene, slik at de er så konkrete og målbare som mulig.

I hovedsak kan man si at kvantitativ forskning er en forskningsstrategi som omhandler kvantifisering innenfor datainnsamling og dataanalyse. Andre faktorer som betones innenfor den kvantitative forskningsstrategien, er at den ofte representerer et deduktivt syn på forholdet mellom teori og praktisk forskning, baserer seg på naturvitenskaplige normer, og oppfatter den sosiale virkelighet som en ytre og objektiv virkelighet (Bryman, 2018). Til forskjell oppfattes den kvalitative forskningsstrategien som en strategi som vektlegger ord heller enn kvantifisering under datainnsamling og dataanalyse. Den har ofte en induktiv innfallsvinkel med hovedvekt på utvikling av teori. Den kvalitative forskningen tar mer avstand fra de naturvitenskaplige normer, da den retter seg mot individets oppfatning og tolkning av deres sosiale virkelighet (Bryman, 2018). I denne studien vil det være en deduktiv fremgangsmåte, der det er et formål om å undersøke om lokalt utarbeidede leseplaner kan bidra til en god lesestart for alle skolestarterne.

Det er viktig å være klar over likhetene mellom kvalitativ og kvantitativ forskning. Innenfor begge retninger samles det inn store mengder data. Dette er ikke uproblematisk, ettersom det tvinger forskere til å sammenfatte dataene og velge ut det som er mest vesentlig. Et annet område de to metodene er like på er at de begge har til hensikt å besvare sine problemstillinger. Videre er det et mål å koble forskningslitteratur opp mot dataanalysen for både den kvalitative og den kvantitative metoden. En annen sammenfallende kvalitet for begge retninger er en felles interesse for variasjon. Både kvalitative og kvantitative forskere er opptatt av å vise og beskrive den variasjon de oppdager i sine data (Bryman, 2018). Begge metoder er opptatt av at forskning er transparent, og at mulige feilkilder minimeres. Videre er begge retninger felles i det at forskningsmetoden må passe til problemstillingen (Bryman, 2018).

#### 3.1.1.1 Styrker og svakheter ved kvantitativ metode

En kvantitativ metode har både styrker og svakheter. Eksempler på styrker er flere. Ettersom dataene i hovedsak struktureres i forkant av innsamlingen, kan den være lite fleksibel og dermed lukket. Metodene for analysen kan være relativt tekniske og de følger tydelige regler og retningslinjer. Under innsamlingen er det lite påvirkning av hvilke data som samles inn, og selve datainnsamlingen er ofte lite ressurskrevende. Disse styrkene har kommet denne studien til gode. Datainnsamlingen krevde lite ressurser, og det at metodene for analysene var tydeliggjort gjennom en koderamme, gjorde at det lot seg gjøre å få analysere førti leseplaner. Metoden muliggjør en stor grad av generalisering, men i dette tilfellet vil antallet i

utvalget ikke være stort nok til å kunne lede frem mot en generalisering. Det er viktig å også ta høyde for den kvantitative metodens svakheter. Dataene som samles inn kan gi overflattisk informasjon, og det er forskeren som legger premissene for funnene. Det kan i tillegg være utfordrende å få innhentet tilleggsinformasjon. Dette kommer relativt tydelig frem i drøftingen av begrepsvaliditeten i denne studien. Her ville det vært en styrke å utjevne svakheten ved å kombinere den kvantitative metoden med en metode som hadde gitt muligheter for utfyllende informasjon.

En fordel med å kombinere kvantitativ og kvalitativ metode, er at fordelene kan styrkes og ulempene kan svekkes (Bryman, 2018). Selv om kvalitativ og kvantitativ forskning skiller seg fra hverandre på mange områder, så er de ikke så langt fra hverandre at de ikke lar seg kombinere. Det er likevel viktig å ta hensyn til argumentene mot denne kombinasjonen. Kvalitativ og kvantitativ forskning støtter seg mot ulike kunnskapsteoretiske retninger som vanskelig lar seg forene. Et annet argument handler om de ulike paradigmene kvalitativ og kvantitativ forskning står for. Innenfor hver av de ulike retningene tilhører det egne utgangspunkter, vurderinger og metoder som kan være uforenelige (Bryman, 2018).

#### 3.1.1.2 Kvantitativ innholdsanalyse

Denne studien bygger på en kvantitativ innholdsanalyse. En innholdsanalyse er en metode som omhandler analyse av ulike tekster, alt fra trykte, håndskrevne og tekster på nett. Formålet med bruk av denne metoden er å systematisk og replikerbart å kunne kvantifisere innholdet ut fra forhåndsbestemte kategorier. Bryman (2018) refererer til Berelson (1952, s.18) mye brukte definisjon; «Content analysis is a research technique for the objective, systematic and quantitative description of manifest content of communication.» En annen kjent definisjon Bryman (2018) refererer til, kommer fra Holsti (1969, s. 14): «Content analysis is any technique for making inferences by objectively and systematically identifying specified characteristics of messages.»

Som det fremkommer av begge definisjonene, er objektivitet og systematikk viktige kvaliteter ved innholdsanalyse. Objektiviteten innebærer at man i forkant av undersøkelsen har bestemt hvordan man skal hente ut informasjon fra råmaterialet, slik at forskerens personlige vurderinger ikke spiller inn og påvirker prosessen (Bryman, 2018). Dette er ivarettatt ved utforming av en koderamme i denne studien. Systematikken viser til at for å begrense

skjevhet og feilkilder i størst mulig grad, så er det viktig med konsekvente regler. Dersom disse reglene følges, så vil alle som benytter dem finne det samme i studien. Dette blir ivare tatt gjennom kodemanualen i min studie.

At det er valgt en kvantitativ innholdsanalyse har flere begrunnelser. For det første er det den mest nærliggende metoden å benytte for å få tak i hvordan leseplanene har ivare tatt utvikling av fonologisk bevissthet. Videre vil en kvantitativ innholdsanalyse være godt egnet ved kartlegging av utviklingstrekk, tendenser og mønstre. Gjennom å konstruere ulike kategorier for innholdet i de ulike leseplanene vil det være mulig å belyse både trender og trekk som karakteriserer de ulike skolenes leseplaner (Østbye, Helland, Knapskog, Larsen & Moe, 2013).

Gjennom utarbeidelsen av en koderamme, vil det være mulig å hente ut og analysere innholdet. Kategoriene i koderammen og kodemanualen vil i stor grad føre til at registreringen av dataene vil være objektive. En systematisk tilnærming vil i denne sammenhengen handle om å formulere regler for studiens fremgangsmåte, som skal benyttes uforandret gjennom hele materialet. Når det henvises til at undersøkelsen skal være systematisk, betyr det at en skal formulere regler for fremgangsmåten, og at disse skal benyttes uforanderlig gjennom hele materialet. Dette krever et omfattende forarbeid, og det henger tett sammen med studiens reliabilitet.

## 3.2 Koding av datamaterialet

Hva som skal benyttes av data for koding i innholdsanalysen, bestemmes av studiens problemstilling og forskningsspørsmål. En innholdsanalyse vil gi mulighet for å ta for seg ulike analyseenheter. Bryman (2018) regner følgende forhold som retningslinjer for hva som det er vanlig å rette fokus mot i innholdsanalyse; viktige aktører, ord, emner og tema, og disposisjon. I forhold til analyse av betydningsfulle aktører, så handler det om å kunne danne et bilde av for eksempel hvem som har skrevet teksten, hvem teksten handler om, hvilke andre aktører som bidrar inn i teksten (Bryman, 2018). Det er heller ikke uvanlig at man i innholdsanalyse analyserer hvor ofte ulike ord benyttes. En annen innfallsvinkel til innholdsanalyse, er å rette fokus mot innholdet gjennom å se på emner og temaer i teksten. Ytterligere tolkningsnivåer ligger i å rette søkelyset mot forfatterens holdninger, ideologier, hensikter eller prinsipper i de tekstene som analyseres (Bryman, 2018).

I denne studien er fokuset rettet mot et område innenfor tema og emner. Lokale leseplaner tar for seg hvordan skolene skal ivareta lese- og skriveprosesser på en systematisk og planlagt måte. Studien retter seg mot hvorvidt fonologisk bevissthet er ivaretatt. Til tross for at det er mange innfallsvinkler til hva som skal kodes i en innholdsanalyse, er det ikke uvanlig at man retter et vel så stort fokus mot det som ikke står, som mot det som står i dokumentene (Bryman, 2018). Gjennom forskningsspørsmålet forsøkes det å finne svar på om utvikling av fonologisk bevissthet er ivaretatt i leseplanene. De ulike leseplanene har gjort valg for hva de har inkludert i begrepet, men også for hva de har ekskludert. Begge deler får betydning for funnene jeg vil presentere i neste kapittel.

Å kode utgjør en svært essensiell del ved innholdsanalyse (Bryman, 2018). Det er hovedsakelig to deler som inngår i koding; for det første må det utformes et koderamme, og for det andre må det utarbeide en kodemanual. Koderammen er ofte enkel, med lite informasjon. Det er derfor avgjørende med en kodemanual, og det har stor betydning at det er vel gjennomtenkt hvordan kodingen skal gjennomføres. I manualen finnes en oversikt over alle de overordnede kategoriene og sub-kategoriene som skal ivaretas i kodingsprosessen, samt instruksjoner til kodingen (Bryman, 2018).

Under utforming av koderammen, er det viktig å være nøye med følgende; for det første er det av betydning at det sikres at hver kategori er atskilt, det vil si at disse ikke overlapper hverandre. Dette kan føre til at samme område kodes flere ganger. For det andre er det viktig at alle de overordnede kategoriene har respektive sub-kategorier. Det må være mulig innenfor hver overordnet kategori å sikre at det er sub-kategorier å velge i for å sikre at kodingen blir nøyaktig nok. For det tredje må alle som koder ha tilgang på tydelige instruksjoner. Disse bør være detaljerte nok, slik at det ikke er opp til den som koder å avgjøre hvilken kategori de skal kodes under. Som et siste punkt er det viktig at det kommer tydelig frem hva som skal analyseres i dokumentet (Bryman, 2018). Det kan være hensiktsmessig å prøve ut koderammen i en pilotstudie for å sikre at man har unngått alle fallgruver. Innenfor rammene av denne studien er det av tidsmessige og kapasitetsmessige årsaker ikke anledning til å gjennomføre en pilotstudie i forkant.

Kodingens reliabilitet er et område det er viktig å rette søkelys mot. Dette innebærer at det stilles krav til at kodingen gjennomføres på en konsekvent måte.

Det er ulike utfordringer det er viktig å være klar over i kodearbeidet. En vanlig kritikk er at viktig informasjon kan forsvinne under kodingen. En annen svakhet er at kodingen kan resultere i en fragmentert fremstilling av virkeligheten som opprinnelig ikke var intendert (Bryman, 2018). Leseplanene er dokumenter med ulike forfattere, som har både tolket og fremstilt lese- og skriveprosessene ut fra egne forutsetninger. Å kode dette datamaterialet krever en kunnskap om lese- og skriveprosesser, ettersom noen leseplaner benytter fagbegreper, mens andre har benyttet et ikke fag-spesifikt språk. Dette innebærer at den som koder leseplanene, må kunne forstå hva som legges i de ulike begrepene som er benyttet for å kunne kode dem riktig. Kodemanualen blir i denne sammenhengen viktig.

Kvantitativ innholdsanalyse som forskningsmetode har flere fordeler. Det er en transparent metode, der det lett lar seg gjøre å redegjøre for hvordan man har bestemt både utvalg og utformet koderammen. Dette sikrer at det enkelt kan gjøres replikasjoner og oppfølgingsstudier (Bryman, 2018).

På samme måte som at innholdsanalyse har sine fordeler, har den også sine svake sider. En innholdsanalyse vil bare kunne være så god som de dokumentene den er basert på. Til dette kan man bruke tre kriterier som grunnlag for en vurdering; hvor autentisk er dokumentet, dokumentets troverdighet og hvor representativt dokumentet er (Bryman, 2018). Leseplanene som er benyttet som datagrunnlag i denne studien er både autentiske, og de er representative. Denne slutningen er trukket på bakgrunn av at alle leseplanene i denne studien er i stor grad like. Alle har en teoridel, og alle har en del rettet mot hvert årstrinn i skolen. I tillegg omhandler alle leseplaner leseutvikling. Det er derfor nærliggende å anta at de undersøkte leseplanene er autentiske og representative for andre ikke-studerte leseplaner. Videre vil det være svært vanskelig å unngå all form for tolkning fra koderens side. For å unngå tolkning, vil den som tolker være avhengig av et felles tolkningsgrunnlag med den som har utformet koderammen. I denne studien er det en som har kodet og tolket alt datamaterialet. Dermed vil denne svakheten være redusert. Innholdsanalysen vil være utfordrende å benytte, dersom man søker etter å besvare spørsmål som stiller krav til et *hvorfor* (Bryman, 2018). Denne studien stiller ikke spørsmål som fordrer svar på hvorfor, den søker å belyse hva som er tatt med og hva som er utelatt i leseplanene om fonologisk bevissthet.

### 3.2.1 Utvikling av koderammen med tilhørende kodemanual

Koderammen fungerer som hovedverktøyet i analysen av leseplanene, og har som overordnet mål å redusere og systematisere rådataene. En koderamme bygges opp gjennom punktene utvelgelse, strukturering og generering, definering, og revurdering og ekspandering (Schreier, 2012). I det følgende blir det redegjort for disse fire områdene opp mot utarbeidelsen av denne masteravhandlingens koderamme.

Koderammen ble utviklet gjennom en prosess. Det første trinnet var utvelgelse av relevante data til analysen. Det kan være utfordrende å være sikker på hva som er relevant og hva som er irrelevant, og Schreier (2012) hevder at det kan være en fordel å kode irrelevant data som relevant data, slik at en er sikker på å ikke miste meningsfullt materiale. Selve utvelgelsen av de relevante dataene for analysen i denne studien er data som er knyttet opp mot begrepene fonologisk bevissthet, slik det blir presentert under den praktiske delen for første trinn i leseplanene.

Det neste trinnet i utviklingen av koderammen innebærer en strukturering og generering. Dette kan gjennomføres på følgende tre måter; konseptdrevet, datadrevet eller gjennom å kombinere disse to måtene (Schreier, 2012). Når man benytter en konseptdrevet strategi, så blir koderammen til ved at man tar utgangspunkt i allerede etablert kunnskap. Dette er en deduktiv metode, der forskeren ikke ser på datamaterialet før koderammen bygges (Schreier, 2012). Teori, erfaring eller logikk kan være kilden til denne kunnskapen.

Dersom det blir valgt en datadreven strukturering og generering av koderammen, innebærer dette en induktiv prosess. Ved bruk av denne metoden, bygges koderammen opp basert på datamaterialet (Schreier, 2012). Mest vanlig er en kombinasjon av den konseptdrevne og den datadrevne struktureringen og genereringen (Schreier, 2012).

Denne studien er bygget opp gjennom en kombinasjon av disse metodene. De overordnede kategoriene ble utformet i forkant av gjennomgangen av datamaterialet. Det ble laget fem overordnede kategorier; fonologisk bevissthet, morfologisk bevissthet, syntaktisk bevissthet, semantisk bevissthet og uttale. Disse hovedkategoriene er bygget opp rundt operasjonalisering av begrepet språklig bevissthet slik det er presentert i kapittel 2. Språklig bevissthet ble valgt som overordnet dimensjon for koderammen, fordi det er innenfor dette overbegrepet fonologisk bevissthet befinner seg. Når disse overordnede kategoriene var satt opp, ble

datamaterialet gjennomgått. I denne prosessen ble det formulert sub-kategorier innenfor hver av de overordnede kategoriene etter hvert som de dukket opp i de ulike leseplanene. Det viste seg i denne gjennomgangen at de fem overordnede kategoriene ikke var dekkende for å få med alle relevante data i analysen. Koderammen måtte dermed justeres. I de e leseplanene var det lagt inn kategorier som ikke hørte hjemme under språklig bevissthet, og det måtte opprettes en ny dimensjon. Der ble fem nye overordnede kategorier lagt til; bokstavkunnskap, avkodingsferdigheter, skriveferdigheter, muntlige ferdigheter og metode. Den endelige koderammen består da av ti overordnede kategorier.

For at det skal være mulig for forskeren, og andre, skal kunne forstå hva som blir formidlet gjennom koderammen, er det viktig med definering og beskrivelse av kategoriene (Schreier, 2012). Definisjonsprosessen består av fire ledd; navn, beskrivelse av hva navnet innebærer, eksempler og beslutningsregler. I følge Schreier (2012) er de tre første leddene obligatoriske, mens det fjerde er valgfritt. Bruk av tabell er typisk i fremstillingen og visualiseringen av definisjonsprosessen. Figur 2 viser kodemanualen med oversikt over dimensjonen, overordnet kategori og sub-kategori.

| Sub-kategori                                                                                                                 | Overordnet kategori    | Dimensjon                |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------|--------------------------|
| 1. analyse og syntese med stavelser<br>2. rimbevissthet<br>3. fonembevissthet                                                | Fonologisk bevissthet  | Språklig bevissthet      |
| 4. meningsbærende deler av ord<br>5. forstavelser og endelser i ord<br>6. sammensatte ord                                    | Morfologisk bevissthet |                          |
| 1. forståelse av leste tekster                                                                                               | Semantisk bevissthet   |                          |
| 1. ord og setninger                                                                                                          | Syntaktisk bevissthet  | Ikke-språklig bevissthet |
| 1. artikulasjon av lyder                                                                                                     | Uttale                 |                          |
| 1. formell bokstavkunnskap<br>2. funksjonell bokstavkunnskap<br>3. vokal og konsonant                                        | Bokstav-kunnskap       |                          |
| 1. logolesing<br>2. leseretning<br>3. fonologisk avkoding<br>4. ortografisk avkoding<br>5. lese enkel tekst<br>6. ordkoder   | Avkodings-ferdigheter  |                          |
| 1. kan skrive bokstaven korrekt<br>2. kan skrive med avstand mellom ord<br>3. kan skrive en tekst                            | Skrive-ferdigheter     |                          |
| 1. vokabular<br>2. begrepsapparat<br>3. lytteferdigheter<br>4. forklare og fortelle                                          | Muntlige ferdigheter   |                          |
| 1. språkleker<br>2. lytteleker<br>3. veiledet lesing<br>4. repetert lesing<br>5. høytlesing<br>6. kortlesing<br>7. leselekse | Metode                 |                          |

Figur 4. Koderammen

### 3.2.1.1 Kodemanualen

Det er valgt å inkludere kodemanualen inn i selve teksten, og ikke som et vedlegg, ettersom denne har betydning for å forstå både tolkning og drøftingen av funnene i senere kapitler. Ettersom kodemanualen er inkludert, kan det bli en del gjentakelser fra teoridelen i kapittel 2. Spesielt vil dette være gjeldende for området fonologisk bevissthet. Dette skyldes at kodemanualen er bygget på teori om fonologisk bevissthet, og den skal fungere som en veileder for forskeren i kodingen av datamaterialet.

#### Fonologisk bevissthet (1)

##### 1. analyse og syntese med stavelser

Analyse og syntese med stavelser innebærer å kunne dele talte ord inn i stavelser, og å kunne sette stavelser sammen til ord. Denne ferdigheten handler også om å kunne finne ut hvor mange stavelser det er i ord. Eksempler på dette er å kunne dele opp det talte ordet *gutten* i stavelsene *gutt* og *en*. Eller å kunne sette sammen stavelsene *sko* og *len* til *skolen*. Det innebærer også ferdigheten i å kunne finne ut hvor mange stavelser det er i det talte ordet *elefant*.

##### 2. rimbevissthet

Rimbevissthet handler om å kunne gjenkjenne talte ord som rimer, og å kunne finne egne ord som rimer med et gitt talt ord. Eksempler på denne ferdigheten er at man kan finne ut hvilket to ord som rimer av følgende tre: *frakk* – *stol* – *krakk*, og at man skal kunne lage et rim til det talte ordet *skog*.

##### 3. fonemisk bevissthet

Fonemisk bevissthet har flere områder. Bevissthet om allitterasjon handler om å kunne oppdage og kategorisere lyder, for eksempel ved å finne ut hvilket ord som ikke har lik førstelyd som de andre av *elg* – *esel* – *katt* – *elefant*. Et annet område handler om å kunne finne ord som har lik førstelyd som en gitt lyd, for eksempel ved å identifisere hvilket ord som har den samme førstelyden som u av ordene *ugle* – *eple* – *ulv*. Andre områder innenfor fonemisk bevissthet er ferdigheter til å kunne si hvilken lyd et talt ord begynner på, eller å kunne sette sammen enkeltlyder til ord. Eksempler på dette kan være å kunne si hvilken lyd ordet *ape* begynner på, eller å kunne trekke lydene *s* – *o* – *l* sammen til et ord.

Fonemsubtraksjon er et område som innebærer at man kan fjerne enkeltlyder fra ord, og finne ut hvilket ord det blir. Et eksempel på dette kan være å kunne trekke *t* fra ordet *tau*, og si at det nye ordet nå blir *au*. Fonemsegmentering hører også til fonemisk bevissthet, og det

innebærer å kunne dele talte ord inn i lyder, for eksempel at man kan forklare hvor mange lyder det er i ordet *mat*.

#### Morfologisk bevissthet (2)

##### *1. kjenner igjen det minste meningsbærende enheten i et ord*

Morfologisk bevissthet innebærer en evne til å gjenkjenne, forstå og manipulere morfemer.

Morfemer betegnes som den minste lingvistiske enheten som er meningsbærende eller har en grammatisk funksjon (Kuo & Anderson, 2006).

##### *2. kjenner igjen forstavelser og endelser i ord*

Morfologisk bevissthet refererer videre til evnen til å gjenkjenne forstavelser og endelser i ord, og kan eksemplifiseres ved at man vet at dersom et ord for eksempel slutter på *-ist*, så betegner det en som gjør noe, som gitarist, bilist og gardist.

##### *3. vet hva sammensatte ord er*

Denne delen av morfologisk bevissthet innebærer at man gjenkjenner hvilke ord et sammensatt ord består av, som for eksempel at *lastebil* er laget av *laste* og *bil*.

#### Semantisk bevissthet (3)

##### *1. har god forståelse ved lesing av enkle tekster*

Semantisk bevissthet refererer til forståelsen av språkets innhold, sammenhengen mellom ord og setninger, og hva de betyr (snl.no). Har man utviklet denne bevisstheten, vil en kunne fortelle med egne ord hva en tekst handler om.

#### Syntaktisk bevissthet (4)

##### *1. vet at ord kan settes sammen til setninger*

Syntaktisk bevissthet refererer til en bevissthet om sammensetningen av ord til setninger.

Dette kan eksemplifiseres ved at man vet hvordan man setter sammen ord til en setning, og at man har innsikt i hvor mange ord setningen består av.

#### Uttale (5)

##### *1. artikulasjon*

Artikulasjon handler om hvordan man uttaler en lyd eller en gruppe med lyder, for eksempel at man kan uttale lydene et ord enkeltvis, som *b*, *k*, *o*, eller dersom det er en kompleks lyd som *ei*, *au* eller *øy*.

## Bokstavkunnskap (6)

### 1. *formell bokstavkunnskap*

Formell bokstavkunnskap omfatter undervisning i visuell gjenkjenning av bokstavtegnet, forståelse om språklyden den lager og navnet den har. Eksempelvis at lærer underviser i hvordan bokstaven ser ut, hva den heter og hvilken lyd den representerer.

### 2. *funksjonell bokstavkunnskap*

Funksjonell bokstavkunnskap innebærer at barnet utvikler bokstavkunnskap når de får eksperimentere med skriving og forsøker å lese det de selv har skrevet (Frost, 1999). Et eksempel på dette er at barnet ønsker å skrive et ord, og finner ut enten ved at de spør eller på andre måter selv finner ut hvordan lyden de vil skrive ser ut.

### 3. *vet forskjellen på vokal og konsonant*

At et barn er bevisst forskjellen mellom en vokal og en konsonant, innebærer at det kan fortelle om lyden eller bokstaven er en vokal eller en konsonant. Eksempel på at et barn kjenner til denne forskjellen, er at de kan si at *a* er en vokal, mens *b* er en konsonant.

## Avkodingsferdigheter (7)

### 1. *kjenner igjen logoer*

Logolesing refererer til at barnet kan gjenkjenne logoer uten at de nødvendigvis er bevisst det alfabetiske prinsipp. Et eksempel på dette, er at barnet kjenner igjen logoen til McDonalds og «leser» dette når de ser det.

### 2. *kjenner til leseretningen*

Å ha kjennskap til leseretning, innebærer at barnet vet at vi leser fra venstre til høyre. Eksempel på dette er at når barnet skal skrive eller lese så begynner det fra venstre side på arket eller skjermen.

### 3. *kan trekke lyder sammen til ord*

At barnet kan trekke lyder sammen til ord, refererer til den fonologiske strategien der ordet avkodes lyd for lyd, eksempelvis at barnet lyderer *b-å-t* og kan trekke dette sammen til ordet *båt*.

### 4. *gjenkjenner høyfrekvente ord*

Å gjenkjenne høyfrekvente ord viser til ortografiske ferdigheter der barnet har lagret i minnet ordets visuelle struktur. Eksempel på dette er barnet som kan gjenkjenne ord som *jeg*, *skolen* og *penger* uten at de leser ordene lyd for lyd.

### 5. *kan lese en enkel tekst*

Barn som kan lese en enkel tekst, kan avkode en tekst enten gjennom fonologisk og/eller ortografisk avkodingsstrategi, for eksempel en enkel tekst i en lesebok.

*6. kan skille ord i ordkjeder*

Å skille ut ord i en ordkjede innebærer for eksempel *husbysolhage* som de kan dele opp i ordene *hus*, *by*, *sol* og *hage*.

## Skriftlige ferdigheter (8)

*1. kan skrive bokstaven korrekt*

Å kunne skrive bokstaven korrekt viser til at barnet vet hvordan en bokstav ser ut, og vet hvordan den skal skrives. Eksempel på dette kan være at de vet hvor de skal begynne når de skriver bokstaven, og at barnet kan plassere bokstaven i et bokstavhus.

*2. skriver med avstand mellom ord*

Barn som skriver med avstand mellom ord, vet at et ord er en enhet. Et eksempel på dette er at barnet skriver ordene bok og bil med mellomrom mellom.

*3. kan skrive en tekst*

Å skrive en tekst innebærer at barnet kan skrive setninger som henger sammen. Eksempel på dette er at barnet skriver noen setninger om familien sin.

## Muntlige ferdigheter (9)

*1. har et godt utviklet vokabular*

Å ha et godt utviklet vokabular refererer til at barnet har mange ord i ordforrådet sitt.

*2. har et godt utviklet begrepsapparat*

Å ha et godt utviklet begrepsapparat innebærer at barnet har et innhold til ordene sine. Det å kunne si et ord er mindre krevende enn å skulle fylle ordet med innhold. Eksempel på dette er at barnet ikke bare kan si *albue*, men også vet hvor på kroppen en *albue* befinner seg.

*3. kan lytte til andre i dialog*

Å lytte til det som blir sagt i en dialog, innebærer en ferdighet i å lytte til hva andre sier, og kunne respondere ut fra hva som blir sagt. Et eksempel på dette kan være barnet som er i en dialog med andre, og som viser forståelse for hva som blir sagt.

*4. kan fortelle og forklare*

Barn som kan fortelle og forklare, har både vokabular og begreper nok til å kunne uttrykke dette sammenhengende, ved at de for eksempel kan fortelle om noe de liker eller at de kan forklare hvordan de har opplevd noe.

## Metode (10)

### 1. *språkleker*

Språkleker er en samling med praktiske leker og aktiviteter utviklet av Frost og Lønnegaard (1996) som er en støtte inn i å gjøre barn språklig bevisst.

### 2. *lytteleker*

Lytteleker er en del av Språkleker, der det arbeides med å gjøre barn mer oppmerksomme overfor lyd generelt. Det er flere måter å leke inn lytteøvelser på, for eksempel gjennom «Hviskeleken», «Hvor kommer lyden fra» eller «Hvilken lyd kan du høre?»

### 3. *veiledet lesing*

Veiledet lesing referer til en metode der undervisningen foregår i en liten gruppe på 4-6 barn som ligger på omtrent samme nivå i sin leseutvikling. Barna leser en felles tekst høyt sammen med lærer, og får veiledning gjennom samtaler om ulike aspekter ved teksten.

### 4. *repetert lesing*

Repetert lesing refererer til en metode der eleven leser ord, eller sammenhengende tekst, gjentatte ganger, slik at lesingen blir mer flytende, for eksempel kan barnet bruke det digitale programmet Relemo som bygger på denne metoden. Barnet kan også lese tekst flere ganger fra andre steder.

### 5. *høytlesing*

Høytlesning innebærer at barnet leser høyt for lærer eller annen voksen, slik at en kan overvåke og veilede i at ord avkodes korrekt og om det er spesielle utfordringer med ordavkodingen. Barnet kan for eksempel lese høyt i liten gruppe på skolen.

### 6. *korlesing*

Korlesing handler om at en gruppe elever, eller hele klassen, leser høyt i kor med formål om å få bedre leseflyt. Eksempel på dette kan være at barna har fått en tekst som de skal lese sammen i kor et par ganger før de skal trene på den hjemme.

### 7. *leselekse*

Leselekse brukes som en metode for å trene leseferdigheter. Barnet får en side, gjerne i en lesebok, som skal leses hjemme til den kan leses med flyt.

Det siste punktet på veien mot en koderamme, er revurdering og ekspandering (Schreier, 2012). Dette punkter refererer til det å gå gjennom koderammen med tanke på at det må sikres at all relevant data blir fanget opp av koderammen. I denne runden blir kodemanualen

formulert, og kategoridefinisjonene justert. Kodemanualen er veilederen som tilhører koderammen. Den er et hjelpemiddel som skal sikre at en kode-enhet havner i rett kategori.

### 3.2.2 Utpøving av koderammen

For å sikre at koderammen fanger opp alt relevant datamateriale, er utpøving avgjørende. Dette gir mulighet for å evaluere og modifisere koderammen på bakgrunn av resultatene og erfaringene man finner i testanalysene. Dette innebærer at man gjentar den tidligere beskrevet prosessen med utvelgelse, strukturering og generering, definering, og revurdering og ekspandering, helt til koderammen kan besvare forskningsspørsmålet. Her vil det være naturlig å vurdere og evaluere validitet og reliabilitet. Å teste, evaluere, justere og modifisere koderammen er en prosess som anvendes for å hele tiden øke kvaliteten. Det er av stor betydning å arbeide interaktivt i en innholdsanalyse, og forskeren har et stort ansvar i det å fange opp flest mulig kodingsenheter, og få plassert dem i korrekt kategori (Schreier, 2012).

Denne studiens koderamme ble testet ut gjentatte ganger, og modifisert etter hver utpøving. Første runde med modifikasjon, var rettet mot å sikre at alt datamateriale som omhandlet språklig bevissthet ble inkludert i en kategori. Den andre runden med modifikasjon ble initiert etter at en kollega forsøkte å kode noen leseplaner gjennom bruk av kodemanualen og koderammen. Dette utløste behovet for å gjøre endringer, slik at det ble sikret at alt datamaterialet havnet i rett kategori og dimensjon.

I følge Schreier (2012) er det en umulig og uendelig prosess å ferdigstille en koderamme, ettersom det alltid vil være noe som kan forbedres, endres eller revurderes. Derfor må forskeren selv på et tidspunkt avgjøre om koderammen er ferdig.

## 3.3 Utvalg

De aller fleste utvalg i kvantitativ forskning innebærer at utvalget på en eller annen måte er målstyrt (Bryman, 2018). Det kan være flere faktorer som spiller inn når innholdsanalyse er valgt som metode. Utvalget kan for eksempel styres av tidsperiode, eller det kan styres av hvilke typer som skal undersøkes (Bryman, 2018). I denne studien er utvalget styrt etter skoler med lokale leseplaner utformet for begynneropplæringen i lesing, spesifikt rettet mot første trinn.

Når populasjonen er definert, må det utarbeides en oversikt over alle enheter som er tilhørende denne populasjonen, altså alle grunnskoler i Norge. Dette kan kalles en populasjonsliste. Fra denne listen skal det så trekkes det antall enheter som skal være en del av utvalget i studien. Antall skoler som er med i denne studien er satt til førti. Det er 2957 grunnskoler i Norge i dag, og av disse er det et ukjent antall som har leseplaner. Størrelsen på utvalget kan være vanskelig å avgjøre, men som en veiledende føring kan det være hensiktsmessig å ta hensyn til at antallet må være stort nok til å få inn nok data, men samtidig ikke være så stort at de ikke lar seg gjennomføre med en analyse av dataene (Bryman, 2018). Formålet med denne studien var å få analysert så mange leseplaner at det var mulig å trekke en generaliserbar konklusjon. Antallet leseplaner er i denne sammenhengen ikke stort nok til dette formålet, og det måtte settes en slik begrensning på bakgrunn av kapasitet og ressurser.

Det er i utgangspunktet to valg når man skal trekke enheter; sannsynlighetsutvelgelse og ikke-sannsynlighetsutvelgelse. Det er målet med utvalget som bestemmer hvilken av disse to måtene som skal benyttes. Dersom det er et mål med størst mulig representativitet, så vil sannsynlighetsutvelgelse være det naturlige valget. Dersom dette ikke er tilfelle, så velges ikke-sannsynlighetsutvelgelse. I denne studien er det valgt sannsynlighetsutvelgelse, og teknikken som er brukt er en stratifisert utvelgelse. Denne teknikken innebærer at skolene først ble inndelt i grupper (strata) etter hvilket fylke de hørte hjemme i. Deretter ble det trukket ut skoler innenfor hver av disse gruppene ved hjelp av systematisk tilfeldig utvelgelse. Dette innebærer at ikke alle skolene på populasjonslisten har mulighet lik mulighet for å bli med i utvalget. Årsaken til at det ble valgt et stratifisert utvalg, var at utvalget måtte være representativt fra alle deler av landet. Dette var viktig, ettersom det ikke er uvanlig at skoler i samme kommune samarbeider om å lage leseplaner. Derfor ble gruppene i det stratifiserte utvalget satt sammen etter fylker.

Det er ikke alle skoler som har egne leseplaner, så når skolen var trukket, gikk jeg på skolens hjemmeside og gjennomførte søk etter leseplanen. Dersom den utvalgte skolen ikke hadde en leseplan, kontaktet jeg skolen direkte. Dersom skolen fremdeles ikke hadde en leseplan, ble det trukket en ny skole fra samme gruppe.

### 3.4 Datainnsamling

Dataene som danner grunnlaget for studien, er basert på leseplaner fra førti ulike skoler representert fra alle fylker i Norge. Datainnsamlingen foregikk i en periode på åtte uker, fra august til oktober 2021. Innsamlingen foregikk på den måten at når skolen var trukket ut, så ble skolens hjemmeside besøkt. Dersom leseplanen lå der, ble den hentet ut derfra. Ettersom det aktuelle området for mastergradavhandlingens forskningsspørsmål var hvorvidt fonologisk bevissthet var ivarettatt i leseplanene, så ble området det ble hentet dataene fra, avgrenset til å gjelde for 1.trinn, og videre under det området i planen som omhandlet språklig bevissthet.

### 3.5 Vurdering av forskningens troverdighet

Studiens troverdighet vurderes gjennom reliabilitet og validitet. Dette er begreper som ofte brukes om hverandre. I det følgende vil det bli redegjort for aktuelle teorier innenfor reliabilitet og validitet for denne studien.

#### 3.5.1 Reliabilitet

Reliabilitet refererer til om forskningen måler det den har intensjon om å måle, og begrepet har en tett sammenheng med begrepsvaliditet. Reliabiliteten handler om hvorvidt studien er pålitelig (Kleven & Hjordemaal, 2018). God reliabilitet refererer til at målingsfeil i liten grad har fått innvirkning fra tilfeldige målingsfeil (Kleven & Hjordemaal, 2018). Det er viktig å være klar over at det ikke finnes garantier for at andre feilkilder kan ha påvirket dataene. En viktig forutsetning for studiens undersøkelse, er at måleinstrumentene måler det de skal. Dersom man gjentar målingene flere ganger med de samme måleinstrumentene, skal de gi det samme resultatet. Reliabilitet er som oftest mest aktuell når man gjennomfører en kvantitativ studie, ettersom man i slike studier ønsker å vite om et mål er stabilt eller ikke (Bryman, 2018).

I tradisjonell metodelitteratur knyttes reliabilitet til ord som konsistens, stabilitet og nøyaktighet (Kleven & Hjordemaal, 2018). Reliabilitet er et teoretisk begrep som det er utfordrende å måle. Hvis vi ser på konsistens, stabilitet og nøyaktighet, så vil spørsmål innenfor disse kategoriene gi svar som vanskelig vil la seg beregne. Det vil likevel være forhold som kan indikere reliabilitet.

Gjentatte målinger vil kunne gi en indikator på stabilitet. Dette kan gjøres for eksempel gjennom en retest-metode. Hvis man i både test og retest får nøyaktig det samme resultatet, så vil man kunne si at stabiliteten er reliabel (Kleven & Hjordemaal, 2018). Det er i denne studien gjennomført gjentatt måling med fire ukers intervall for å avdekke svakheter i stabilitet. Fem tilfeldige leseplaner ble trukket ut, og disse ble kodet i koderammen ved bruk av kodingsmanualen. Etter fire uker ble de samme leseplanene kodet på nytt under de samme betingelsene. Resultatet ble nøyaktig det samme. Dette kan indikere at kodemanualen er tilfredsstillende stabil.

Det finnes svakheter ved teorien om at gjentatte målinger kan indikere stabilitet. Det er ikke alltid slik at en vil kunne skille mellom virkelige endringer og sviktende reliabilitet ved tilfeldige målingsfeil. Tilfeldige målingsfeil defineres som feil som opptrer tilfeldig. Disse vil gjerne jevne seg ut etter hvert (Kleven & Hjordemaal, 2018). Ut fra de gjentatte målingene, viste det seg ingen tilfeldige målingsfeil. Dette trenger ikke være ensbetydende for at det likevel ikke kan opptre.

Man skiller gjerne mellom to tiltak for å øke reliabiliteten. Det ene tiltaket innebærer å minske de tilfeldige målingsfeilene, det andre handler om å nøytralisere dem (Kleven & Hjordemaal, 2018). En reduksjon av tilfeldige målingsfeil kan oppnås gjennom å utforme tydelige retningslinjer for hva som skal vektlegges ved vurderingen. I denne studien er det utformet en koderamme med en detaljert kodemanual for å i størst mulig grad kunne redusere antall tilfeldige målingsfeil. Gjentatt måling viste at koderammen fanget opp innholdet som skulle kodes i samme kategori hver gang. En annen måte å nøytralisere tilfeldige målingsfeil på, er å gjennom å legge inn for eksempel et spørsmål på flere ulike måter som måler det samme slik at de tilfeldige feilene oppveier hverandre (Kleven & Hjordemaal, 2018). Dette er mindre aktuelt i denne studien, da koderammen er utformet slik at den skal fange et element i kun en kategori.

### 3.5.2 Validitet

Validitet har fått stor plass i denne studien. Dette med den begrunnelsen av funnene og den avsluttende konklusjonen som ikke har gyldighet dersom validiteten er lav. Spesielt har begrepsvaliditet betydning i denne sammenhengen.

Validitet handler om målingens nøyaktighet, og refererer til forskningens gyldighet, og hvorvidt den måler det den er kalibrert for å måle (Bryman, 2018). Validitet sier dermed noe om studiens kvalitet i etterkant av gjennomføringen. Begrepet er bredere enn reliabilitetsbegrepet, og er på flere måter det mest betydningsfulle kvalitetskriteriet (Bryman, 2018). Innenfor pedagogisk og psykologisk forskning, har det vært en tradisjon for å dele drøfting av validitet inn i tre; innholdsvaliditet, kriterievaliditet og begrepsvaliditet. Innenfor denne inndelingen er det naturlig å vurdere gyldighet opp mot hva forskningen skal benyttes til (Kleven & Hjordemaal, 2018). Innholdsvaliditet refererer til om forskningen måler det innholdet som den er ment å måle, mens kriterievaliditet viser til samsvaret mellom målingen i dag opp mot fremtidige målinger. I nyere forskning regnes innholdsvaliditet og kriterievaliditet som aspekter ved begrepsvaliditet (Kleven & Hjordemaal, 2018). I det følgende vil det derfor bli redegjort for begrepsvaliditet.

### 3.5.2.1 Begrepsvaliditet

Begrepsvaliditet benyttes som oftest i kvantitativ forskning, og omhandler hvorvidt et begrep virkelig gjenspeiler det som begrepet skal betegne (Bryman, 2018), i tillegg til i hvilken grad begrepene i undersøkelsen ikke påvirkes av andre ikke-relevante begreper (Kleven, 2002). Kleven & Hjordemaal (2018) definerer begrepsvaliditet som graden av samsvar mellom begrepet slik det er definert i teorien, og begrepet slik forskeren har klart å operasjonalisere det. Dette henger sammen med undersøkelsens begrepsoperasjonalisering. Begrepsoperasjonalisering refererer til det å bestemme hvilke indikatorer det er relevant å ta med som et tegn på et begrep. (Kleven, 2002).

En vurdering av begrepsvaliditeten gjennom empirisk data, refererer til samsvaret mellom begrepet slik det er målt, og det empiriske begrepet slik det mest sannsynlig vil oppføre seg (Kleven & Hjordemaal, 2018). En svært viktig informasjon av den empiriske indikasjonen kan man få gjennom å se hvordan måleresultatet samsvarer med målinger i andre situasjoner og ved måling av andre begreper. Dette refereres til som ytre vurdering (Kleven & Hjordemaal, 2018). Fordi det å vurdere begrepsvaliditet innebærer å ta stilling til om begrepet oppfører seg slik som vi teoretisk ville forventet, så vil dette til enhver tid innebære en viss usikkerhet (Kleven & Hjordemaal, 2018). Det blir viktig å forstå hva denne usikkerheten

innebærer, hvilke hensyn den krever og drøfte den. En måte å styrke begrepsvaliditeten på er gjennom å øke antall målinger av den samme typen. Gjennom å benytte flere ulike operasjonaliseringer av begrepet, vil dette kunne styrke validiteten. Dette refereres ofte til som triangulering (Kleven & Hjordemaal, 2018).

Det er flere faktorer som kan svekke begrepsvaliditeten. Feilkilder som oppstår under selve datainnsamlingen, er en av dem. En slik feilkilde vil kunne føre til at samsvaret mellom det definerte begrepet og det operasjonaliserte begrepet blir redusert (Kleven & Hjordemaal, 2018). En annen faktor det er viktig å ta i betraktning, er at det aldri vil være mulig å skape et totalt samsvar mellom et begrep slik det er definert og begrepet slik det er operasjonalisert. Derfor blir det viktig å se på graden det er rimelig å anta at samsvaret er (Kleven & Hjordemaal, 2018). Validitet må ikke forveksles med en egenskap ved målingen. Det er en kvalitet ved tolkningen forskeren gjør av resultatet av målingen (Kleven & Hjordemaal, 2018).

I denne studien er det begrepet fonologisk bevissthet som er operasjonalisert. Dette er et teoretisk begrep, og det kan være utfordrende når ikke-observerbare teoretiske begreper skal operasjonaliseres. Det må derfor benyttes gode indikatorer på fonologisk bevissthet. Det er tatt utgangspunkt i Gillions (2018) operasjonalisering av fonologisk bevissthet i denne studien. Årsaken til dette utgangspunktet, handler om at dette er representativt fra både nasjonal og internasjonal operasjonalisering av begrepet (National Institute of Child Health and Human Development (2000); Melby-Lervåg, (2016). Begrepsoperasjonaliseringen i denne studien har vært noe problematisk. Indikatorene som er valgt for begrepet fonologisk bevissthet, samsvarer med hvordan dette begrepet er definert i litteraturen. Det som er utfordrende med begrepsvaliditeten i denne studien, er hvorvidt *Språkleker*, et metodisk opplegg utarbeidet av Frost & Lønnegaard, (2007) kan brukes som en indikator for begrepet. Dette drøftes nærmere under deloverskrift 3.5.2.2 Tilfeldige og systematiske målefeil. *Språkleker* er en samling aktiviteter utviklet av Frost & Lønnegaard (2007) for å stimulere fonologisk bevissthet. Metoden inneholder språkleker på seks ulike nivåer; regler, rim, setninger, ord, stavelser og enkeltlyder. Språkleker ble utarbeidet på grunnlag av et forskningsprosjekt, Bornholmprosjektet (Frost & Lønnegaard, 2004), som fant at arbeidet med språkleker førte til en bedre lese- og skriveutvikling hos barn, enn det gjorde hos barn som ikke hadde jobbet med dette. I Språkleker er det lagt opp til at progresjonsplanen skal følges, men det er opp til den enkelte lærer å velge de språklekene de selv ønsker. Dette kan

være en utfordring for de leseplaner som refererer til bruk av Språkleker som metode. Hadde leseplanen inkludert tydelige mål innenfor utvikling av fonologisk bevissthet, ville det vært enklere for lærer å gjøre valg innenfor hvilke leker som skulle være med og hvilke som eventuelt kunne droppes. Det hadde videre tydeliggjort at det er ferdigheten som skal utvikles som styrer hvor lenge en skal holde på med de ulike aktivitetene i Språkleker, eller hvilke som skal tas med.

Det er avgjørende for begrepsvaliditeten i hvilken grad fonologisk bevissthet slik det er definert i litteratur er godt nok operasjonalisert til bruk i kodemanualen.

Reliabilitetsspørsmålet i studien av leseplanene innebærer om målingene faktisk har klart å måle det de skulle måle. Dette henger sammen med begrepsvaliditeten, på den måten at reliabiliteten på innholdsanalysen kan være en trussel mot begrepsvaliditeten dersom koderammen vanskelig kan måle et begrep på en valid måte om reliabiliteten er dårlig (Kleven & Hjordemaal, 2018). For å minske denne trusselen, ble koderammen testet ut i forkant av studien. Gjentatte tester viste likelydende resultater hver gang, noe som gir grunn til å anta at reliabiliteten er god.

#### 3.5.2.2 Tilfeldige målefeil og systematiske målefeil

I hovedsak er det to typer trusler mot begrepsvaliditet; tilfeldige målefeil og systematiske målefeil. Målefeil er forskjellen som fremkommer mellom den virkelige verdien og den målte verdien når målingen kun er gjennomført en gang. Tilfeldige målefeil blir regnet som et reliabilitetsproblem, mens systematiske målefeil regnes som et validitetsproblem (Kleven & Hjordemaal, 2018). Dersom studien har en god reliabilitet, vil ikke tilfeldige målefeil være et problem av særlig grad. Det er av denne grunn de systematiske målefeilene som blir drøftet.

Systematiske målefeil er feil som ikke vil jevne seg ut over tid (Kleven & Hjordemaal, 2018). Disse feilene vil vise seg hver gang en måling gjennomføres. Systematiske målefeil kan for eksempel være feil målemetode, feil i måleinstrumentet eller feil i hvordan leseplanene blir tolket. Systematiske feil vil derfor være vedvarende og påvirke resultatet av målingen (Kleven & Hjordemaal, 2018). En mulig svakhet ved denne studien er hvorvidt Språkleker kan kodes som fonologisk bevissthet.

*Språkleker* er en samling aktiviteter utviklet av Frost & Lønnegaard (2007) for å stimulere fonologisk bevissthet. Metoden inneholder språkleker på seks ulike nivåer; regler, rim, setninger, ord, stavelser og enkeltlyder. Språkleker ble utarbeidet på grunnlag av et forskningsprosjekt, Bornholmprosjektet (Frost & Lønnegaard, 2004), som fant at arbeidet med språkleker førte til en bedre lese- og skriveutvikling hos barn, enn det gjorde hos barn som ikke hadde jobbet med dette. I *Språkleker* er det lagt opp til at progresjonsplanen skal følges, men det er opp til den enkelte lærer å velge de språklekene de selv ønsker. Dette kan være en utfordring for de leseplaner som refererer til bruk av *Språkleker* som metode. Hadde leseplanen inkludert tydelige mål innenfor utvikling av fonologisk bevissthet, ville det vært enklere for lærer å gjøre valg innenfor hvilke leker som skulle være med og hvilke som eventuelt kunne droppes. Det hadde videre tydeliggjort at det er ferdigheten som skal utvikles som styrer hvor lenge en skal holde på med de ulike aktivitetene i *Språkleker*, eller hvilke som skal tas med.

Det er liten tvil om at det er en metode som er ment for å utvikle fonologisk bevissthet, men om den burde vært kategorisert under hovedkategorien fonologisk bevissthet er usikkert. Dermed kan det være en trussel mot begrepsvaliditeten at den ikke er inkludert. Årsaken til at *Språkleker* ikke er tatt med, er på grunn av at den forutsetter at lærer har dybdekompetanse nok til å operasjonalisere begrepet fonologisk bevissthet selv. En metode vil i de fleste tilfeller fordre kjennskap til målet dersom det ikke skal bli tilfeldig. Dermed blir det en svakhet i denne studien hvilken betydning dette skal få for konklusjonen.

En mulighet for å styrke begrepsvaliditeten vil være gjennom bruk av triangulering. Ved å benytte *Språkleker* som en måte å operasjonalisere begrepet fonologisk bevissthet, kan en få frem flere leseplaner som ivaretar utvikling av fonologisk bevissthet. Et kriterium som ble lagt i denne sammenhengen, er at det kun gjelder for de planer som ikke har kombinert *Språkleker* med ikke-relevante begreper. Når så mange leseplaner har tenkt *Språkleker* inn som en metode for å lære andre ferdigheter enn fonologisk bevissthet, er det ikke gitt at de som kun har tatt med *Språkleker* har forstått hva denne metoden er ment å innebære.

En annen mulig svakhet er om målemetoden er feil. Forskningsspørsmålet i denne studien er rettet mot om lokale leseplaner ivaretar utvikling av fonologisk bevissthet. Funnene viste at kun fem av førti leseplaner ivaretar denne utviklingen. Dersom *Språkleker* inkluderes i det å ivareta fonologisk bevissthet er tallet høyere. Da blir resultatet at det er atten av førti

leseplanene som ivaretar denne utviklingen. Ettersom det ikke er mulig å få bekreftet eller avkreftet hva som ligger bak valget om å la Språkleker stå som eneste beskrivelse av området fonologisk bevissthet, er det en svakhet ved begrepsvaliditeten at dette ikke lar seg undersøke nærmere i denne studien. Her kunne en undersøkelse som inkluderte det å få det avklart hva som forfatterne av leseplanene har tenkt, styrket begrepsvaliditeten. Avgjørelsen for ikke å ha inkludert Språkleker inn i fonologisk bevissthet, ligger i hvordan begrepet blir brukt i de ulike leseplanene. Over halvparten av leseplanene kombinerer begrepet med ikke-relevante begreper. Dette innebærer en viss usikkerhet til hvorvidt begrepet fonologisk bevissthet er forstått, eller hva Språkleker innebærer. Dermed har denne studien valgt å ta hensyn til denne usikkerheten ved å sette Språkleker som en selvstendig kategori. Det gjør det enklere å trekke slutninger, ettersom det kan gjøres separate konklusjoner.

En tredje mulig svakhet ved begrepsvaliditeten i studien er knyttet til om dataene som er kodet hører inn under den kategorien den er ment å høre hjemme. Dette handler om å ha analysert det som er skrevet inn i leseplanen slik det er ment at det skal forstås. Det er i denne studien tydelig hva leseplanen fremmer som fonologisk bevissthet, og det var forholdsvis uproblematisk å kode dataene i korrekt kategori. Fonologisk bevissthet som kategori var delt i tre sub-kategorier; *rimbevissthet*, *analyse og syntese med stavelser* og *fonembevissthet*. Når det i leseplanen ble beskrevet; *lytte ut lyder*, *klappe stavelser* eller *finne første og siste lyd*, var dette enkelt å plassere i riktig kategori.

### 3.5.2.3 Ytre validitet

Ytre validitet refererer til i hvilken grad studiens funn er generaliserbare (Brymann, 2016). Vil det være mulig å generalisere resultatene til leseplaner utover de som er med i studien? En årsak til at det ble valgt en kvantitativ tilnærming i denne studien, var ønsket om å kunne generalisere også utover datagrunnlaget. Dette forutsetter en viss størrelse på utvalget. Det er et utvalg på førti leseplaner i denne studien. Da blir spørsmålet om dette er et stort nok utvalg til å kunne generalisere resultatene. Ettersom utvalget er såpas begrenset, vil det naturlig nok svekke den ytre validiteten. Ettersom det var et mål om mest mulig representativitet, så ble det benyttet sannsynlighetsutvelgelse i studien. Teknikken som ble brukt var stratifisert utvelgelse, som innebar at skolene ble gruppert innenfor fylker. Utvalget ble trukket fra hvert fylke.

Hvordan utvalget er valgt blir avgjørende for å belyse studiens ytre validitet. Dersom det er ønske om en statistisk generalisering, forutsetter dette at utvalget er representativt for leseplaner generelt (Brymann, 2016; Kleven & Hjordemaal, 2018).

### 3.6 Etiske hensyn

Denne studien har hentet datamaterialet fra lokale leseplaner. Etiske hensyn i denne studien følger forskningsetiske retningslinjer utarbeidet av Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH). Komiteen ble opprettet i 1990, på initiativ fra Stortinget og regjeringen. Etikkk innenfor forskning er sammensatt av grunnleggende normer som er forankret i det internasjonale forskermiljøet. En av disse normene er sannhetsnormen. Denne normen refererer til en forpliktelse overfor sannhet, redelighet og ærlighet, og den er ufravikelig i alt vitenskapelig virke. Sannhetsnormen er en forutsetning for kvaliteten og påliteligheten til forskning. Etikken innenfor forskning er også forankret i saklighet, klarhet, etterrettelighet og etterprøvbarehet, som kan refereres til som overordnede metodologiske normer. Institusjonelle normer skal sikre en åpen, kollektiv, uavhengig og kritisk. Når disse normene følges, sikres forskningens integritet (Torp, 2021).

NESHs forskningsetiske retningslinjer er rådgivende. Formålet med retningslinjene er å bidra til en ansvarlig forskning, forhindre uærlighet, utvikle forskningsetisk skjønn og refleksjon og avklare etiske dilemmaer. I retningslinjene kan forskning hente ut informasjon om hensyn og forpliktelser som må tas, og ansvaret som ligger på blant annet forskeren utdypes (Torp, 2021). Denne studien har NESHs retningslinjer ligget til grunn.

Retningslinjene er delt inn i fem områder. Den første delen omhandler forskerfellesskapet, og refererer til det kollektive ansvaret forskere har for å opptre sannferdig, respektfullt og for å fremme forskningens verdier og normer. Del to handler om hensynet til personer. Enhver forsker har ansvar for alle som inngår i eller er deltakende i forskning når det gjelder å sikre deres grunnleggende likeverd, frihet og selvbestemmelse. Retningslinjenes tredje del viser til at det må tas spesielt hensyn til svakstilte og sårbare grupper. Den fjerde delen refererer til forpliktelsen forskere har overfor oppdragsgivere, finansielle aktører og samarbeidspartnere. Del fem handler om ansvaret forskeren har for formidling fra egen forskning av resultater, arbeidsmåter og holdninger (Torp, 2021).

Innenfor min studie er det noen faktorer som det er særlig viktig å ta hensyn til. Alle anerkjente vitenskapelige og etiske normer er fulgt. Det er en hovedregel om samtykke til deltakelse i forskning. I dette tilfellet er de lokale leseplanene innhentet uten samtykke eller at forfatterne av planene i det hele tatt har kjennskap til at deres plan benyttes. Årsaken til at det ikke ble innhentet et samtykke fra forfatterne eller eierne av leseplanene er at disse planene ligger åpent på internettet, noe som innebærer at det er noe som er åpent for alle. Det kan likevel være problematisk i forhold til etikken i det, da leseplanene er benyttet til et formål de ikke var ment til. Dette er begrunnelsen for at ingen av leseplanene står med navn på skole eller kommune. Ingen av leseplanene brukt i denne studien kan identifiseres. Dermed vil det ikke være etisk betenkelig.

## 4. Funn og tolkning

Formålet med denne studien har vært å øke forståelsen av hvordan lokale leseplaner ivaretar utvikling av fonologisk bevissthet som en del av begynneropplæringen i lesing. Dette kapittelet tar for seg funnene som ble gjort i studien. Funnene fremstilles først i form av tabell og diagram, før det blir gjort en presentasjon med tolkning av disse funnene. Resultatene drøftes i kapittel 5.

### 4.1 Presentasjon og tolkning av funn

Hver enkelt leseplan ble analysert og kodet i koderammen. Det ble tatt utgangspunkt i den delen av leseplanen som var rettet direkte mot første trinn, og deretter ble det som var beskrevet under språklig bevissthet kodet inn i rammen. Språklig bevissthet er, slik det ble redegjort for i kapittel 2.2.3, et overbegrep som rommer flere sider av talespråket, deriblant fonologisk bevissthet. For å sikre at jeg fanget opp det som var relevant for å kunne besvare mitt forskningsspørsmål, var dette det som ble utgangspunktet for kodingen. Det var under dette overbegrepet alle leseplanene i studien hadde plassert fonologisk bevissthet.

Dette kapittelet tar utgangspunkt i resultatene slik de fremkom under kodingen. Koderammen viser en oversikt over kolonnene med alle områdene som det var mulig å kode, samt rader for hver leseplan. Kodemanualen har definisjoner og eksempler, og ble benyttet under analysen av leseplanene. Navnet på skolene er fjernet, ettersom dette ikke er relevante opplysninger for studien.

Funnene i leseplanene gir innsikt i hvordan fonologisk bevissthet er tenkt forankret inn i leseopplæringen. I det følgende vil disse funnene bli presentert og tolket. Begrunnelsen for at presentasjon av funnene er slått sammen med tolkningen av funnene, handler om at dette henger så tett sammen at det var lite meningsfullt å dele det opp.

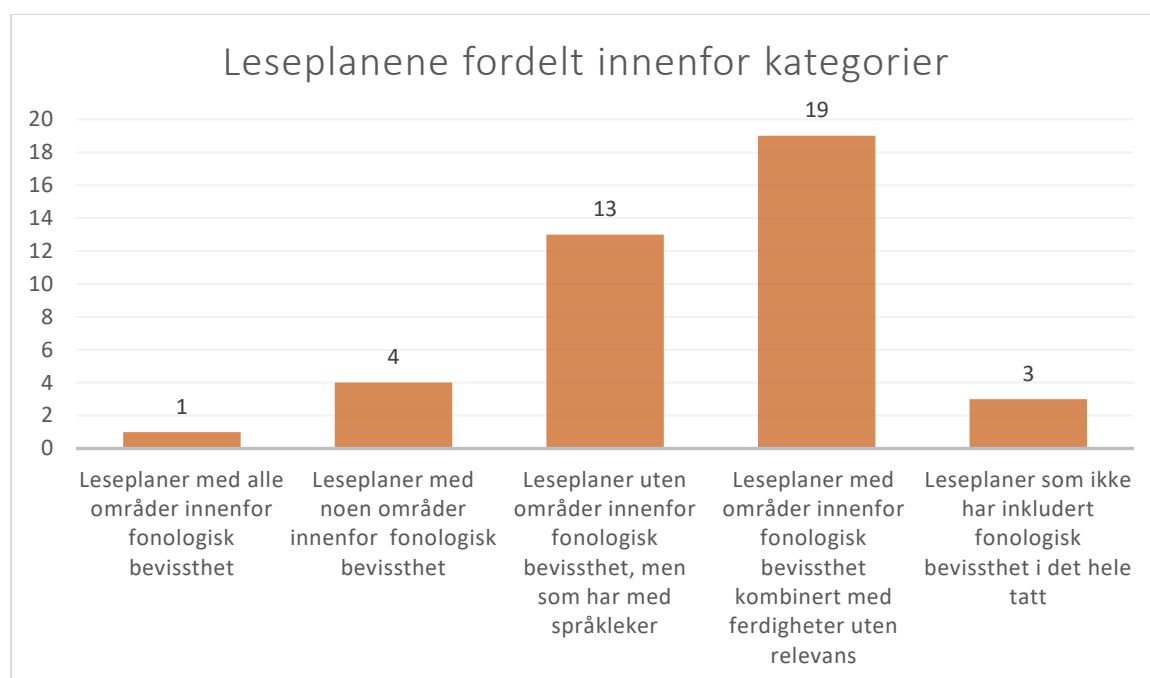
| skole | 1.Fonologisk bevissthet | 2.Morfologisk bevissthet | 3.Semantisk bevissthet | 4.Syntaktisk bevissthet | 5.Uttale | 6.Bokstav-kunnskap | 7.Avkodingsferdigheter | 8.Skriveferdigheter | 9.Muntlige ferdigheter | 10.Metode |
|-------|-------------------------|--------------------------|------------------------|-------------------------|----------|--------------------|------------------------|---------------------|------------------------|-----------|
|       | 1.2.                    | -                        | -                      | 1.                      | -        | -                  | -                      | -                   | -                      | .         |
|       | -                       | -                        | -                      | -                       | -        | -                  | -                      | -                   | 2.3.                   | 1.        |

|  |        |        |    |    |    |      |      |    |        |          |
|--|--------|--------|----|----|----|------|------|----|--------|----------|
|  | 1.2.3. | -      | -  | -  | -  | -    | -    | -  | 2.     | 1.       |
|  | 2.3.   | 1.3.   | -  | 1. | 1. | 1.   | 2.   |    | 2.     | 1.4.5.6  |
|  | -      | -      | -  | -  | -  | -    | -    | -  | -      | -        |
|  | 1.2.3. | 1.2.3. | -  | -  | -  | -    | 4.   | -  | -      | -        |
|  | -      | -      | -  | -  | -  | -    | -    | -  | -      | 1.       |
|  | -      | -      | -  | -  | -  | -    | -    | -  | -      | 1.       |
|  | -      | -      | -  | -  | -  | -    | -    | -  | -      | 1.       |
|  | -      | -      | -  | -  | -  | -    | -    | -  | -      | -        |
|  | 1.2.3. | -      | -  | -  | -  | -    | -    | -  | -      | -        |
|  | -      | -      | -  | -  | -  | -    | -    | -  | -      | 1.       |
|  | 2.3.   | 1.     | -  | 1. | -  | -    |      | 3. | 4.     | 1.7.     |
|  | 2.3.   | -      | -  | -  | -  | -    | -    | -  | -      | -        |
|  | -      | -      | -  | -  | -  | -    | -    | -  | -      | 1.       |
|  | 1.2.3. | -      | -  | -  | 1. | 1.   | 2.   | -  | -      | 1.       |
|  | 3.     | -      | -  | -  | -  | 1.3. | -    | 1. | 1.     | -        |
|  | 1.2.3. | 1.3.   | -  | 1. | 1. | 1.3. | 1.2. | 1. | -      | 1.       |
|  | -      | -      | -  | -  | -  | -    | -    | -  | -      | 1-       |
|  | 1.2.3. | 3.     | -  | 1. | -  | -    | -    | -  | 1.     | -        |
|  | -      | -      | -  | -  | -  | -    | -    | -  | -      | 1.       |
|  | 1.2.3. | -      | -  | 1. | 1. | -    | 2.   | 3. | -      | -        |
|  | 1.2.3. | 3.     | 1. | 1. | -  | 1.   | 2.   | -  | 1.2.4. | 1.       |
|  | 1.2.3. | 1.2.3. | 1. | 1. | 1. | 1.   | 1.   | -  | -      | 1.5.     |
|  | 3.     | -      | -  | -  | -  | -    | -    | -  | -      | 1.       |
|  | -      | -      | -  | -  | -  | -    | -    | -  | -      | 1.       |
|  | -      | -      | -  | -  | -  | -    | -    | -  | -      | 1.       |
|  | 1.2.3. | -      | -  | -  | -  | 1.   | -    | -  | -      | -        |
|  | 1.3.   | 1.3.   | -  | 1. | -  | -    | -    | -  | 1.2.   | 1.       |
|  | 1.2.3. | 1.2.3. | -  | 1. | -  | 1.   | 1.   | -  | -      | -        |
|  | -      | -      | -  | -  | -  | -    | -    | -  | -      | 1        |
|  | -      | -      | -  | -  | -  | -    | -    | -  | -      | 1.       |
|  | 3.     | -      | -  | -  | -  | -    | -    | -  | -      | -        |
|  | 1.2.3. | -      | -  | -  | -  | 1.2. | -    | -  | -      | 1.       |
|  | 1.2.3. | -      | -  | 1. | -  | -    | -    | -  | 4.     | 1.       |
|  | 3.     | -      | -  | -  | -  | -    | -    | -  | -      | 1.       |
|  | -      | -      | -  | 1. | -  | 1.   | 3.   | 3. | -      | 1.3.     |
|  | 1.2.3. | -      | -  | 1. | -  | 1.   | -    | 2. | 1.2.   | 1.       |
|  | -      | -      | -  | -  | -  | -    | -    | -  | -      | 1.       |
|  | -      | -      | -  | -  | -  | -    | -    | -  | -      | 1.       |
|  | 2.3.   | 1.3.   |    | 1. |    | 1.   | 1.   |    | 2.     | 1.4.5.6. |

Figur 5. Funnene presentert i koderammen.

Som det fremkommer av koderammen er det stor variasjon i hva som er tatt med under det hver leseplan har definert som språklig bevissthet. Kategori en er den kategorien som refererer til en operasjonalisering av begrepet fonologisk bevissthet. Dersom vi anerkjenner Språkleker som metode, kan kategori, med sub-kategori en anerkjennes som en operasjonalisering av begrepet fonologisk bevissthet. Figur 6 viser leseplanene fordelt

innenfor områder som enten viser at fonologisk bevissthet blir ivaretatt, eller som viser det motsatte.



Figur 6. Leseplanene fordelt innenfor de ulike kategoriene som var tatt med.

De to første søylene refererer til leseplaner som har ivaretatt utvikling av fonologisk bevissthet. Den tredje søylen viser til leseplaner som har med Språkleker, uten andre referanser. De to siste søylene er leseplaner som ikke har ivaretatt utvikling av fonologisk bevissthet.

Det er kun en leseplan av førti som har inkludert alle områdene innenfor fonologisk bevissthet. Under området Fonologisk bevissthet i denne leseplanen er det satt opp en oversikt over hvilke ferdigheter elevene skal utvikle. Elevene skal identifisere lyder i ord, mestre analyse og syntese med lyder, mestre fonembytte, mestre rim og rytme, samt kunne klappe stavelser. Denne leseplanen har en tydelig oversikt over de ulike områdene som inngår i begynneropplæringen i lesing, samtidig som det fremgår at utviklingen innenfor disse områdene skjer i stadier som påvirkes av hverandre. Det er liten tvil om forståelsen av begrepet fonologisk bevissthet som ligger i denne leseplanen. Det er heller ingen tvil om at leseplanen formidler at fonologisk bevissthet er et viktig område som legger grunnlaget for videre leseutvikling.

To av førti leseplaner har tatt med deler av utvikling av fonologisk bevissthet, uten å trekke inn andre ikke-relevante ferdigheter. Området som disse har inkludert, er fonemisk bevissthet. Det kommer ikke frem i disse leseplanene hvorfor de har utelatt to av tre områder innenfor fonologisk bevissthet, men en årsak kan være at forfatterne av leseplanene har kjennskap til forskningen om at utvikling av fonembevissthet er det området som har avgjørende betydning for lese- og skriveprosessen. En annen årsak kan være at forfatterne av leseplanen har en viss kjennskap til begrepet fonologisk bevissthet. De kan ha fått med seg at dette begrepet referer til forståelsen av at talte ord kan deles inn i lyder, og dermed har de bare tatt med denne delen. Å ekskludere de to andre områdene innenfor fonologisk bevissthet kan likevel være risikabelt. For mange barn er første skritt på veien til en fonologisk bevissthet rimbevissthet. Gjennom å rime løsriver de seg fra språkets innhold; de leker seg med ordets form. «*katt-fnatt-satt-ratt-knatt*» handler ikke om å fortelle noe, men å leke med språket. De har heller ikke med analyse og syntese med stavelser. Dette kan for mange barn være et mer naturlig utgangspunkt enn å dele ordet inn i enkelt lyder (Gillion, 2018). Å dele ord inn i stavelser, som for eksempel «*ba-ke*» handler om å dele inn i ordets rytme, noe som for mange er enklere enn å dele det inn i lyder «*b-a-k-e*».

Ytterligere to av førti leseplaner har med elementer fra fonologisk bevissthet, men disse to leseplanene har kombinert dette området med metoden Språkleker. Å kombinere disse to kategoriene er en fordel, da Språkleker er en systematisk og forskningsbasert metode som det er anbefalt å bruke opp mot utvikling av fonologisk bevissthet. En leseplan som både har mål og metoden for å nå målet, vil i større grad kunne bidra til at veien inn til utvikling av ferdigheten fremstår som tydelig for brukeren av leseplanen.

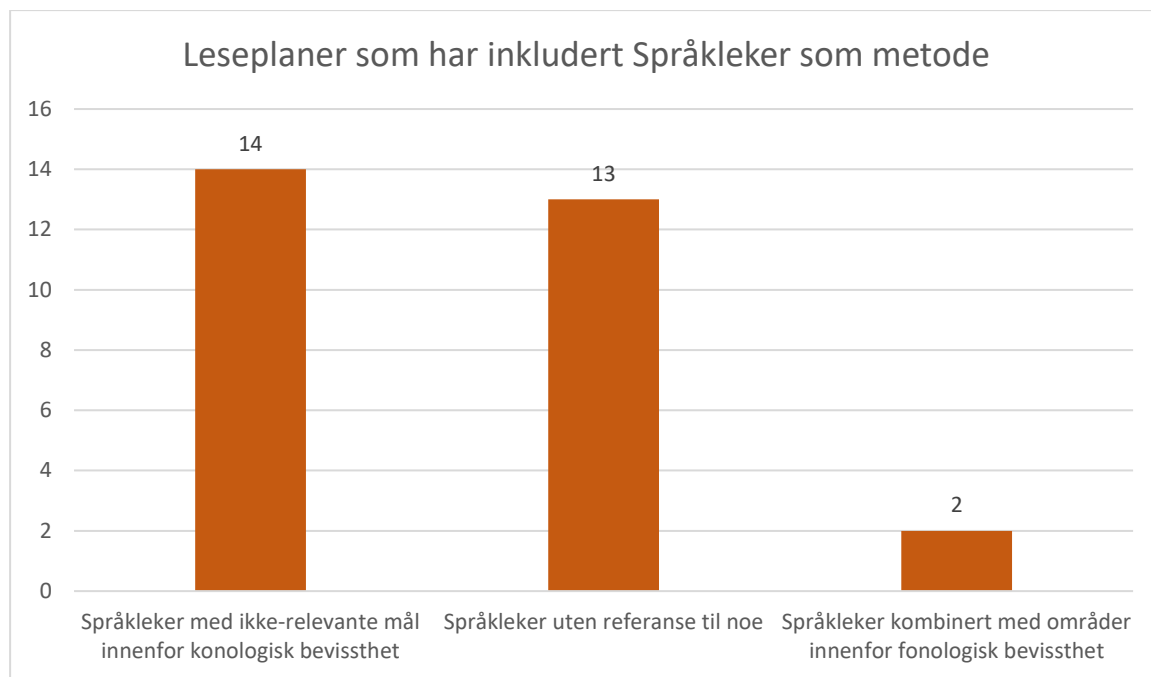
Det er nitten av førti leseplaner som har kombinert fonologisk bevissthet med andre typer ferdigheter som ikke har relevans for utvikling av denne bevisstheten. Alle disse planene opererer med Språklig bevissthet som overkategori, og innenfor denne kategorien har de satt inn ferdigheter av svært ulik karakter. Fonologisk bevissthet er kombinert med kategorier som bokstavkunnskap, avkodingsferdigheter, skriftlige ferdigheter og muntlige ferdigheter. Eksempler på dette er blant annet en leseplan som har et mål om at elevene skal lære å lytte til hverandre, og at de skal lære grunnleggende begreper og begrepssystemer. Dette er elementer som ikke er en del av fonologisk bevissthet, og som kan gjøre det utfordrende for lærerne å vite hva de jobber mot.

Et annet eksempel er hentet fra en annen leseplan som har kombinert alle elementene i fonologisk bevissthet med utvikling av muntlige ferdigheter. Deretter har de referert til Språkleker som metode for innlæring. Dette har de utdypet med følgende: «*Språklig bevissthet er viktig for den videre lese- og skriveutviklingen. Det gir en god begrepsinnlæring.*» Her knytter de fonologisk bevissthet opp mot begrepsinnlæring. Begrepsinnlæring handler om ordenes innhold, og faller derfor utenfor fonologisk bevissthet. Dersom man skal jobbe mot å løsrive seg fra ordenes innhold for å få tak i lydene ordet er bygget opp av, så innebærer dette noe helt annet enn å jobbe mot begrepsinnlæring.

Slike planer er utydelig, og det vil kunne være vanskelig å ivareta utvikling av fonologisk bevissthet. Det er rimelig å anta at en manglende forståelse for hva fonologisk bevissthet er ligger til grunn for at det er tatt med så mange vidt forskjellige ferdigheter. Videre er det en antakelse at det er ikke forstått viktigheten av å utvikle fonologisk bevissthet.

Det er seksten av førti leseplaner som har utelatt fonologisk bevissthet fra planen. Av disse er det tretten leseplaner som har satt opp at det må benyttes Språkleker som metode. Tre av førti leseplaner har utelatt fonologisk bevissthet uten å ta med Språkleker. Slike leseplaner er det vanskelig å si annet om enn at de ikke på noen måte ivaretar utvikling av fonologisk bevissthet.

Tjueni av førti leseplaner har inkludert Språkleker. I det følgende vil det blir redegjort for funn og tolkning av disse funnene. I det følgende vil resultater knyttet til funn av Språkleker i leseplanene bli presentert og tolket. Språkleker er som drøftet under kapittel 4 Metode problematisk i den forstand at det ikke er avklart hva som ligger bak valget av å ta med Språkleker.



Figur 7. Leseplaner som har inkludert Språkleker som metode.

Det er fjorten av førti leseplaner som har satt opp Språkleker som metode kombinert med områder både innenfor fonologisk bevissthet og områder utenfor. Ettersom leseplanene har samlet så mange ulike ferdigheter under det de selv mener er språklig bevissthet, og så satt inn Språkleker som metode, er det tydelig at det ligger en manglende forståelse til grunn. Utvikling av fonologisk bevissthet fremstår ikke som et viktig grunnlag for lese- og skriveutvikling.

Tretten av førti leseplaner har tatt med Språkleker som en metode, uten at de har tatt med områder innenfor fonologisk bevissthet. Disse planene har heller ingen andre kategorier med under kategorien språklig bevissthet i sin leseplan. En plan som bare har tatt med Språkleker, vil det være naturlig å anta at har en forståelse av at denne metoden kan benyttes når det skal jobbes med å utvikle fonologisk bevissthet.

Dette er de funn som er gjort gjennom studiens innholdsanalyse av leseplaner, og det fremkommer ulikheter i hvordan leseplanene har ivarettatt utvikling av fonologisk bevissthet. Funnene viser at det er liten tvil om at forfatterne av leseplanene er innforstått med at området språklig bevissthet har betydning for lese- og skriveutvikling. Av førti leseplaner er det kun en leseplan som ikke har referert til dette begrepet. Det er når man går inn og ser hvordan den enkelte leseplan har operasjonalisert begrepet, det fremkommer at det kan virke uklart for

forfatterne av leseplanene hva dette begrepet refererer til, og viktigheten av at det blir ivarettatt. Det er interessant å merke seg at nesten ingen av de undersøkte leseplanene har benyttet begrepene fonologisk bevissthet eller fonemisk bevissthet. De refererer til språklig bevissthet. Dette kan ha ulike begrunnelser, der en årsak kan være at flere norske leseforskere benytter begrepet språklig bevissthet i relasjon til lese- og skriveutvikling. En annen årsak kan ligge i Frost & Lønnegaards (2007) Språkleker. Her brukes begrepet språklig bevissthet om aktiviteter som i hovedsak innebærer utvikling av fonologisk bevissthet.

Denne studiens forskningsspørsmål er rettet mot hvorvidt leseplaner ivaretar utvikling av fonologisk bevissthet. Funnene viser at det er kun fem av de førti leseplanene som ivaretar denne utviklingen. Dette er leseplaner som kan vise til at betydningen av utvikling av fonologisk bevissthet er ivarettatt. Fonologisk bevissthet er i disse leseplanene operasjonalisert på en slik måte at det er en god indikator på begrepet slik det er definert i litteraturen. Videre er ingen ikke-relevante områder tatt med.

Dersom det i denne studien lar Språkleker blir inkludert som en operasjonalisering av begrepet fonologisk bevissthet, kan vi legge på ytterligere tretten leseplaner. Antallet er høyere, men av førti undersøkte er det likevel tjueto leseplaner som ikke vil ivareta utvikling av fonologisk bevissthet. Konsekvensene av dette vil bli drøftet i kapittel 5.

## 5. Drøfting

Det sentrale ved denne studiens problemstilling er hvorvidt lokale leseplaner bidrar til å gi alle barn i begynneropplæringen en god lesestart. Problemstillingen blir støttet opp av et forskningsspørsmål med formål å få en innsikt i om utvikling av fonologisk bevissthet er ivarettatt i leseplanene. Jeg vil i det følgende redegjøre for studiens hovedfunn. Deretter vil jeg drøfte funnene i studien i lys av teori.

### 5.1 Hovedfunn

Den kvantitative innholdsanalysen i denne studien er rettet mot lokale leseplaner, der problemstillingen søkte svar på om lokale leseplaner vil bidra til en god lesestart for alle barn som starter i første klasse. For å kunne besvare denne problemstillingen, ble følgende forskningsspørsmål stilt: Ivaretar lokale leseplaner utvikling av fonologisk bevissthet? Utvikling av fonologisk bevissthet har stor betydning for videre utvikling av lese- og skriveferdigheter (National Institute of Child Health and Human Development, 2000; Melby-Lervaag, 2016; Gillion, 2018). Det vil derfor være å forvente at en leseplan ivaretar denne utviklingen. Funnene i studien viste at det kan tolkes som om det er relativt stor uvitenhet rundt betydningen av utvikling av fonologisk bevissthet. På grunn av begrepsvaliditeten som ble drøftet i kapittel 3, så må det tas høyde for en todeling av funnene.

Dersom Språkleker ikke inkluderes som en del av fonologisk bevissthet, så er det kun fem av førti leseplaner som ivaretar utvikling av fonologisk bevissthet. Dersom Språkleker kan inkluderes som det å ivareta utvikling av fonologisk bevissthet, så er tallet noe høyere, og det totale antallet havner på atten av førti leseplaner som ivaretar utvikling av fonologisk bevissthet. Uavhengig av denne svakheten, så kan det virke som om det er for mange leseplaner som ikke tar høyde for betydningen av fonologisk bevissthet i den grunnleggende leseopplæringen.

Forskningsspørsmålet kan dermed besvares med følgende; det kan tolkes dithen at lokale leseplaner i mindre grad ivaretar utvikling av fonologisk bevissthet. Dette svaret gjør det mulig å besvare problemstillingen. De analyserte leseplanene i studien vil i mindre grad kunne gi alle barn som begynner på skolen en god lesestart. For funnene i leseplanene indikerer at de barna som ikke har utviklet fonologisk bevissthet står i fare for å gå inn i

formell eller funksjonell bokstavopplæring, og videre leseopplæring, uten at de har den nødvendige kunnskapen som nettopp er en forutsetning for en slik opplæring.

## 5.2 Resultater i lys av teori

I det følgende vil funn bli drøftet opp mot teori om fonologisk utvikling. Det vil først bli drøftet hvordan leseplaner kan ivareta utvikling av fonologisk bevissthet. Deretter vil konsekvenser av disse funnene bli drøftet opp mot hva teori sier om dette. Videre drøftes mulige årsaker til at fonologisk bevissthet ikke ivaretas i leseplanene. Ettersom Språkleker har vist seg som en sentral faktor i denne studien, vil det blir drøfte både årsaker og konsekvenser av inkluderingen av Språkleker i de ulike leseplanene. Avslutningsvis drøftes fenomenet *leseplaner*.

### 5.2.1 Hvordan kan leseplaner ivareta utvikling av fonologisk bevissthet?

I teorikapittelet ble det redegjort for utvikling av fonologisk bevissthet. Formålet med denne studien har vært å undersøke om utvikling av fonologisk bevissthet blir ivaretatt i lokale leseplaner. Det kan dermed være hensiktsmessig å åpne med å drøfte om hvordan en slik utvikling kan bli ivaretatt i en lokal leseplan. Så langt det har vært mulig å avdekke gjennom denne studien, er det ikke utarbeidet noen nasjonale styringsdokumenter eller rammebetingelser for hvordan en leseplan bør se ut. Derfor blir det i det følgende drøftet hvordan en leseplan som ivaretar utvikling av fonologisk bevissthet kan se ut fra teori om dette.

Fonologisk bevissthet utvikles gjennom barndommen. Denne utviklingen skjer som regel ved at barnet gradvis fra 4-5 års alder tilegner seg en forståelse for at ord har en form i tillegg til et innhold. Utviklingen går som regel fra rimbevissthet, til en forståelse av at ord kan deles inn i stavelser, før det siste nivået med fonemisk bevissthet nås. Ikke alle er enige i at utvikling av fonologisk bevissthet utvikles på denne måten, og nyere forskning vektlegger en ikke-lineær natur (Gillion, 2018). Dette begrunnes med at fonologisk bevissthet kan være representert på ulike nivåer. Uavhengig om utviklingen er lineær eller ikke-lineær, er det flere områder av fonologisk bevissthet som utvikles.

Fonologisk bevissthet innebefatter tre områder; rimbevissthet, analyse og syntese med stavelser, og fonembevissthet. Flere studier finner fonemisk bevissthet som den faktoren som har sammenheng med lese- og skriveferdigheter (Melby-Lervåg, 2016). Det kan derfor drøftes hvorvidt det er behov for at de to andre områdene blir inkludert i leseplanen. Som tidligere beskrevet, så er det ikke utarbeidet noen nasjonal anbefaling om hva som bør inkluderes i en leseplan. Av den grunn kan det være hensiktsmessig å se på fordeler og ulemper ved å både inkludere alle områder, og å inkludere bare fonembevissthet.

Funnene i studien viste at det var variasjon innenfor hva den enkelte leseplanen hadde inkludert innenfor fonologisk bevissthet. En fordel med å inkludere alle tre områdene vil kunne være at en i større grad kan sikre seg mot at noen barn faller utenfor. Fonemisk bevissthet regnes som en mer komplisert ferdighet enn rimbevissthet, og analyse og syntese med stavelser. Ettersom det er variasjoner i når barn utvikler fonologisk bevissthet, kan det være hensiktsmessig å initiere utvikling av fonologisk bevissthet med å starte med fokus på å utvikle rimbevissthet eller et fokus på analyse og syntese med stavelser. Det er på denne måten utviklingen er lagt opp i Frost og Lønnegaards (2007) Språkleker.

En ulempe ved å ta med alle områder, er at det kan være barn som allerede har utviklet rimbevissthet, og som har ferdigheter i syntese og analyse med stavelser. For dem vil det være tid de heller kunne benyttet på å komme videre i utviklingen. En annen ulempe med å inkludere alle områder, er at det er fonembevissthet som har avgjørende betydning for utvikling av lese- og skriveferdigheter. Rimbevissthet og analyse og syntese med stavelser har ikke den samme betydningen (Melby-Lervåg, 2016). Dermed kan det være irrelevant å ta de med.

I koderammen er fonologisk bevissthet operasjonalisert i rimbevissthet, analyse og syntese med stavelser, samt fonembevissthet. Det er i teoridelen gjort rede for disse elementene. Denne studiens forskningsspørsmål retter seg mot hvorvidt lokale leseplaner ivaretar fonologisk utvikling. Dersom en leseplan har ivaretatt områder innenfor fonologisk utvikling, uavhengig om det er alle områder eller kun fonemisk bevissthet, så er det valgt å kategorisere denne planen som en plan som ivaretar denne utviklingen. Årsaken til dette ligger i at fonemisk bevissthet er det mest kompliserte nivået i fonologisk utvikling. Dersom kun dette området er ivaretatt, vil det være en sannsynlig forutsetning at de mindre kompliserte områdene allerede er utviklet.

### 5.2.2 Konsekvenser av funnene i lokale leseplaner

Barn som er fonembevisste vil kunne få en mer ukomplisert lese- og skriveutvikling enn barn som har en lavere utviklet fonembevissthet (Frost, 2002). Ifølge Melby-Lervåg (2016) er det rundt 10% som har en eksplisitt fonologisk vanske, og som vil trenge et konkret tiltak rundt dette for å utvikle fonologisk bevissthet. En leseplan som ivaretar utvikling av denne bevisstheten, vil kunne avdekke barn med slike vansker tidlig. Dette vil gjøre lærerne i stand til å kunne forebygge eventuelle senere lese- og skrivevansker, gjennom tidlige tiltak. Dette er et svært viktig prinsipp; jo tidligere et tiltak kan settes inn, jo større effekt vil det ha (Utdanningsforbundet, 2018).

For barn som i siste året i barnehagen ikke har utviklet fonologisk bevissthet, vil det være avgjørende at dette blir avdekket ved oppstart på skolen. En leseplan som har en oversikt over ferdigheter barna skal utvikle, vil i større grad kunne oppdage barn som ikke utvikler de definerte ferdighetene. Videre er det i studier funnet at utvikling av fonologisk bevissthet er en fordel for alle barn. Jo mer fonologisk bevisst et barn er når leseopplæringen starter, jo bedre leseprestasjoner vil det få (National Institute of Child Health and Human Development, 2000). Det er problematisk med de leseplanene som ikke ivaretar utvikling av fonologisk bevissthet. I det følgende blir mulige følger av dette drøftet. Konsekvenser dersom barn ikke har utviklet fonologisk bevissthet når man starter leseopplæringen i første klasse ble redegjort for i kapittel 2.

De leseplanene som kombinerer utvikling av fonologisk bevissthet med å utvikle muntlige ferdigheter generelt, vil mulig kunne bidra til at barna som trenger støtte i å utvikle fonologisk bevissthet ikke får denne støtten. Betydningen av fonologisk bevissthet kommer ikke tydelig frem, og det blandes inn ikke-relevante språklige ferdigheter. Fonologisk bevissthet retter søkelyset mot ordets form, og det er nettopp det å skille innhold fra form som kan være utfordrende. Fonologisk bevissthet er abstrakt, og krever et eksplisitt fokus. Det kan derfor være problematisk med en leseplan som sidestiller dette arbeidet med arbeid med muntlige ferdigheter generelt.

Leseplaner som har kombinert fonologisk bevissthet med avkodingsferdigheter, kan medføre at de barna som ikke har utviklet fonologisk bevissthet får en vanskelig lesestart, (Melby-Lervåg, 2016). Det å skulle lære å trekke lyder sammen til ord, før man i det hele tatt har forstått at ord kan deles opp i lyder, kan være uheldig. De blir utsatt for en forventning om å lære flere ferdigheter samtidig. Det vil for noen være som en flaskehals der en skal putte inn mange ferdigheter på en gang.

Leseplaner som har inkludert formell bokstavkunnskap kan bidra i større grad til utvikling av fonologisk bevissthet. En metastudie (National Institute of Child Health and Human Development, 2000) fant at dersom man kombinerte fonemisk bevissthetstrening med alfabetisk instruksjon, så hadde dette klar positiv effekt på utvikling av lese- og skriveferdigheter. Det som er av betydning i denne sammenhengen, er den aktuelle lærerens forståelse av hvordan dette skal gjøres. Dersom lærer fokuserer for mye på opplæring i bokstav-lyd-relasjon, og ikke nok på fonemisk bevissthet, vil dette kunne være mindre effektivt enn om lærer kombinerer hvordan bokstaven representerer lydene i ordet. Frost (2020) fremmer det å skrive seg til lesing som en spesielt god metodikk når det gjelder å kombinere utvikling av fonologisk bevissthet og bokstavopplæring. Dersom leseplanen hadde inkludert begge disse elementene, ville det kunne være en forskningsforankret måte å bli fonologisk bevisst. Det er imidlertid ingen av leseplanene i denne studien som hadde lagt inn fonologisk bevissthet, bokstavkunnskap og skrive seg til lesing.

Det er flere leseplaner som har kombinert utvikling av syntaktisk bevissthet med utvikling av fonologisk bevissthet. Dette er mindre problematisk, ettersom det kan være en vei inn i å løsrive seg fra språkets innhold. Syntaktisk bevissthet er tatt med i Språkleker, og det kan for mange barn være en vei inn mot enda mindre deler av talespråket (Frost & Lønnegaard, 2007).

Flere av leseplanene har samlet ikke-relevante kategorier som bokstavkunnskap, avkodingsferdigheter, skriftlige ferdigheter og muntlige ferdigheter sammen med fonologisk bevissthet. En mulig konsekvens av dette, vil kunne være at fonologisk bevissthet blir et område innenfor flere som kan få liten oppmerksomhet. Ettersom det heller ikke her er informasjon om rekkefølgen på innlæringen, eller hvor fokuset må ligge, så er det igjen opp til den enkelte lærers kompetanse for hva som vil bli vektlagt.

Det kan se ut til at det kan få betydelige konsekvenser for enkelte barn dersom skolens leseplan ikke ivaretar utvikling av fonologisk bevissthet. For noen barn vil det kunne føre til forsinket lese- og skriveutvikling, for andre lave leseprestasjoner, og for andre igjen lese- og skrivevansker. Avhengig av hvilke områder den enkelte leseplan har inkludert, vil en mulig konsekvens være at utvikling av fonologisk bevissthet ikke blir ivaretatt.

### 5.2.3 Hvorfor ivaretas ikke fonologisk bevissthet i lokale leseplaner?

Det er interessant å drøfte hva årsaken til at fonologisk bevissthet ikke ivaretas i lokale læreplaner. Flere studier har dokumentert viktigheten av en begynneropplæring i lesing som legger til rette for at barn utvikler fonologisk bevissthet (National Institute of Child Health and Human Development, 2000). Så hva kan da være mulige årsaker til dette?

Det er interessant å merke seg gapet mellom forskning som viser betydningen av fonologisk bevissthet, og hvordan dette ivaretas i de analyserte leseplanene. Dersom funnene i denne studien er representative for flere leseplaner rundt om i landet, kan dette indikere at formidlingen av denne forskningen ikke har nådd frem. Det mangler ikke på litteratur om emnet, forskere som Jørgen Frost, Solveig Lyster, Turid Helland og Vigdis Refsahl har opp gjennom de siste tretti årene skrevet utallige bøker om dette. Nettsteder som Læringsbloggen, Utdanningssnytt og Utdanningsforskning har på samme måte skrevet om denne forskningen. Dermed må en mulig årsak ligge et annet sted. Thomas Nordahl uttaler om elevenes læringsutbytte at den forskningsbaserte kunnskapen som lærere har behov for er lite tilgjengelig for dem (Haug, 2014). Denne studien antyder at dette kan være tilfelle når det gjelder forskningen på fonologisk bevissthet.

Læreplanen for Kunnskapsløftet 2020 er styrende for lærere. Læreplanen er delt inn i en overordnet del og i fagplaner. I fagplanen i norsk ligger kompetansemålene som skal ivareta leseutvikling. Som beskrevet i kapittel 2 er det fjorten kompetansemål i norsk som gjelder for første trinn og andre trinn. Kompetansemålet som handler om utvikling av fonologisk bevissthet, er det fjerde oppsatte målet. Det som er tatt med inn om fonologisk bevissthet er følgende; *«leke med rim og rytme og lytte ut språklyder og stavelser i ord»*. Det er ingen føringer for når dette målet skal nås annet enn at det skal skje før utgangen av andre trinn. Det kommer heller ikke fram viktigheten av at denne utviklingen ivaretas før arbeidet med å

trekke sammen bokstaver til ord starter. Dermed forutsetter dette kompetansemålet at den som underviser har en dypere forståelse for hva dette kompetansemålet innebærer. Det krever kunnskap om leseutvikling. Denne viktige kunnskapen må nå lærere og studenter. Her er det flere muligheter. En måte å løse dette på, er å utarbeide noen klare kriterier for hva som skal inn i en lokal leseplan. Et fagutvalg bestående av forskere innenfor leseutvikling og andre med erfaring innenfor området kunne i fellesskap hatt dette ansvaret. Dette ville vært en konkret måte å få forskningen frem til de som trenger den på. Her kunne man utarbeidet føringer for hva som skal inn i en lokal leseplan, slik at det ikke ble opp til den enkeltes erfaring og forståelse av hva en leseplan bør inneholde. I en slik føring kunne viktigheten av fonologisk bevissthet tydeliggjøres og konkretiseres på en slik måte at det ble sikret at elever i begynneropplæringen utviklet fonologisk bevissthet.

En annen mulighet er å legge det inn i læreplanen, som en egen del som omhandler utvikling av lese- og skriveferdigheter. Det er allerede utarbeidet en matrise for lesing som grunnleggende ferdighet (kilde). Denne matrisen viser en oversikt over hva lesing som grunnleggende ferdighet innebærer, samt hvordan denne ferdigheten skal utvikles. Noe lignende kunne med fordel blitt utarbeidet for den tekniske delen av lesing også.

En tredje mulig årsak til at utvikling av fonologisk bevissthet i mindre grad ivaretas i lokale leseplaner, kan ligge i at den eller de som har utarbeidet leseplanen har en for svak forståelse generelt for hva lesing er og hvordan leseferdigheter utvikles. For å bli lærer på første trinn, stilles det et krav til en femåring grunnskolelærerutdanning for første til sjuende trinn. Her vektlegges begynneropplæring, og det er krav til å ha karakteren tre i norsk fra videregående utdanning for å komme inn på denne utdanningen. Det er ikke gitt at den som har skrevet leseplanen har lærerutdanning, eller er utdannet innenfor første til sjuende trinn. Dersom dette er tilfelle, kreves det at vedkommende har tilegnet seg denne kunnskapen på egenhånd. Denne studien antyder at det tilsynelatende er relativt liten forståelse for viktigheten av fonologisk bevissthet, noe som vil indikere at kunnskapen om leseutvikling generelt er svak hos forfatterne av de undersøkte leseplanene.

#### 5.2.4 Bruk av språkleker i lokale leseplaner

Ettersom Språkleker er en sentral del i denne studien av leseplaner, er det interessant å drøfte både årsaken til at den dukker opp i så mange av de undersøkte leseplanene, og ikke minst konsekvensene ved at den refereres til i kombinasjon med ikke-relevante begreper.

Som det ble redegjort for i kapittel 4, er Språkleker en samling med aktiviteter ment for seksåringer med formål om å utvikle fonologisk bevissthet gjennom lek. Gjennom leken blir barnas nysgjerrighet for språk stimulert, og de vil ifølge Frost (1996) utvikle fonembevissthet, som kan være forebyggende for lese- og skrivevansker. Språkleker ble første gang utgitt i 1996. Dette var året før det ble obligatorisk skolestart for seksåringer. Denne endringen ble innført under en tydelig forutsetning om at det skulle være en myk overgang fra barnehagen, med høy lærertetthet og leken som en sentral plass i opplæringen (NOU 1995:13). Reformen medførte et behov for kompetanseheving, og i NOU 1996: 22 innføres 5-10 års pedagogikk. Dette er faktorer som kan ha hatt betydning for at Språkleker fikk fotfeste i skolen. Barn skulle etter Reform 97 starte på skolen som seksåringer, og det var pålagt en endring i innholdet i den nye førsteklassen. Nå skulle leken inn i skolen. Begge deler vil kunne bli ivaretatt av Språkleker. Den er en praktisk bok som gjennom lek rettes seg mot fem- og seksåringer med formål om å gjøre dem fonologisk bevisste.

Det er interessant å merke seg at av de tjue ni leseplanene som har inkludert Språkleker, så er det kun to av disse leseplanene som tilsynelatende viser eksplisitt kunnskap om hva fonologisk bevissthet er. Dette har de gjort ved å sette opp områder innenfor fonologisk bevissthet som barna skal utvikle, og samtidig inkludert Språkleker. Tretten av leseplanene har bare tatt med Språkleker, mens hele fjorten av leseplanene kombinerer Språkleker med ikke-relevante begreper. I en mailkommunikasjon med Jørgen Frost, forfatteren av Språkleker, spurte jeg han om han ønsket å kommentere disse funnene <sup>1</sup>.

«Dessverre tror jeg du har fullstendig rett i din egen konklusjon: Lærerutdanningen består jo av folk med sin egen overbevisning og bakgrunn. Hvis de ikke er opptatt av språklig bevissthet som fenomen eller selv forstår dybden i det, så presenteres språklig bevissthet overflatisk - og det betyr at studentene/lærerne ikke skjønner hvordan det inngår i en lesestrategi og dermed heller ikke kan veilede i forhold til forebyggende aktiviteter i

---

<sup>1</sup> Jørgen Frost har godkjent bruk av dette sitatet.

begynneropplæringen. Det betyr at 30 års forskning i noen grad har vært forgjeves, og nå er det andre ting man er opptatt av».

Jørgen Frost, april 2022

Som Jørgen Frost skriver, så kan det være en mulighet for at lærere og lærerstuderenter ikke forstår dybden av fonologisk bevissthet. Dette kan få betydning for hvordan dette ivaretas både i leseplaner og i klasserommet.

Språkleker har en teoretisk del i tillegg til den praktiske. Den teoretiske delen er aldri oversatt til norsk fra dansk. Dette kan være en mulig årsak til at Språkleker refereres til i de ulike leseplanene som en metode som kan brukes til nærmest alle områder innenfor grunnopplæringen i lesing. Forståelsen bak de praktiske lekene er ikke tilgjengelig på samme måte som den praktiske delen av boken. Studiens funn viste at fjorten av førti leseplaner hadde kombinert Språkleker som metode med alt fra bokstavinnlæring, kommunikasjonsferdigheter, skriftlige ferdigheter og avkodingsferdigheter.

Den økende interessen for fonologisk bevissthet kan være en ytterligere årsak til hvorfor Språkleker fikk så stor betydning inn i skolen. Dette utløste et behov for en konkret måte å undervise på, for å legge til rette for at barn utviklet fonologisk bevissthet. En bok med et helt konkret undervisningsopplegg kan ha blitt en praktisk utvei.

Det kan altså være ulike årsaker, eller en kombinasjon av årsaker, til at Språkleker har fått den plassen den har gjort i de undersøkte leseplanene. Det som videre vil bli drøftet, er mulige konsekvenser ved den varierende forståelsen av Språkleker.

En leseplan som kun har tatt med Språkleker, eller som har tatt med Språkleker i tillegg til ikke-relevante begreper, vil kunne utgjøre en trussel mot det å ivareta utvikling av fonologisk bevissthet. Dette er det flere grunner til. For det første så er det en forutsetning for brukeren av planen om kjennskap til boken Språkleker. Det er kun i et fåtall av leseplanene henvist til selve boken med forfatterens navn. Dette innebærer at dersom du ikke kjenner til at Språkleker er en bok, så kan du tro at det er for eksempel en lek med språket det henvises til. For det andre kan Språkleker som er satt opp i kombinasjon med ikke-relevante områder, mulig føre til at det ikke får den plassen den må ha. Da kan det være en mulighet for at det ikke blir prioritert, eller at det forsvinner i mengden. En tredje årsak er at det inkluderes

Språkleker uten at du vet hva målet med disse lekene er. Det er en vei inn til utvikling av lese- og skriveferdigheter. Lekene er ikke et mål i seg selv. Det er heller ikke leker som legges inn som en avveksling, det er leker som kan få avgjørende betydning for barnet. En slik tilsynelatende tilfeldig referanse til et så betydningsfullt område, vil kunne utgjøre en trussel for å underkommunisere betydningen av fonologisk bevissthet.

Det er utfordrende med de tolv leseplanene som har inkludert Språkleker som metode for å nå mål både innenfor fonologisk bevissthet, og mål som ikke har noe med fonologisk bevissthet å gjøre. En mulig årsak til dette kan være at forfatterne av leseplanene ikke vet hva som ligger i begrepet språklig bevissthet, en annen mulig årsak kan være at forfatterne av leseplanene ikke helt kjenner til innholdet i metoden Språkleker. Det er utfordrende at Språkleker settes inn som en metode for å nå et bredt spekter av mål som både hører inn og ikke hører inn under utvikling av fonologisk bevissthet. For det første er Språkleker ikke egnet til å utvikle andre ferdigheten enn fonologisk bevissthet. For det andre kan det at Språkleker settes inn som en metode for å nå flere ting den ikke er ment til å dekke, føre til at læreren i klasserommet opplever at metoden ikke er god nok til formålet, og dermed ikke blir brukt. Konsekvensene for elevene kan være en fare for at det ikke blir satt fokus på å utvikle fonologisk bevissthet.

Det er en stor andel leseplaner som har inkludert Språkleker som metode, uten at de har tatt med områder innenfor fonologisk bevissthet. Dette kan tolkes på flere måter. Det kan være at disse forfatterne har en tanke om at det ikke er nødvendig å sette opp fonologisk bevissthet som et mål når de har tatt med Språkleker. Tanken kan da være at dersom man gjennomfører Språkleker slik de står, så vil elevene utvikle fonologisk bevissthet. En annen årsak kan være at de ikke er kjent med metoden Språkleker, og de anser at den er dekkende å bruke for alt de oppfatter selv som fonologisk bevissthet. Dette vil være problematisk for brukerne av leseplanene, fordi de står da med en metode som ikke vil føre dem til alle målene innenfor språklig bevissthet som de har i planen at de skal nå. Igjen vil det kunne få konsekvenser for elevene, fordi det ikke fremkommer tydelig nok hva de faktisk er ment å utvikle.

Det er drøftet om bruken av Språkleker, sett i lys av validitetsteori, vil kunne være en trussel mot gyldigheten av denne studien. Det fremstår problematisk at en metode settes inn i en leseplan uten at det er definert klare mål for bruken av metoden. Det kan likevel ikke utelukkes at utvikling av fonologisk bevissthet er ivaretatt i disse leseplanene. I de

leseplanene hvor språkleker er enten kombinert med områder innenfor fonologisk bevissthet, eller der språkleker er satt opp som eneste element innenfor utvikling av språklig bevissthet, vil det være mulig med en antakelse om at utvikling av fonologisk bevissthet er ivaretatt. Det er i sistnevnte kategori noe mer problematisk, ettersom det ikke fremkommer klart betydningen av at barn er fonologisk bevisst før eller samtidig med oppstart av leseopplæring (National Institute of Child Health and Human Development, 2000; Gillion, 2018).

At Språkleker er inkludert i så mange leseplaner, kan også være en styrke. Dersom brukeren av leseplanen kjenner til opplegget, og har kjennskap både til viktigheten av det og målene for det, så vil det være en sikring når det gjelder å ivareta utvikling av fonologisk bevissthet. Opplegget er lett å forstå og enkelt å gjennomføre, og bare at det er satt opp kan være en større sikring når det gjelder å ivareta fonologisk bevissthet enn om det ikke var tatt med i leseplanen. Dersom en lærer ikke har kunnskap om fonologisk bevissthet, vil det kunne være en stor hjelp med et helt konkret undervisningsopplegg som skal gå over en periode på tre måneder.

### 5.2.5 Lokale leseplaner

Lokale leseplaner som fenomen bør i større grad settes i søkelyset. Denne studien er den første i sitt slag, så langt jeg vet, og funnene kan gi grunn til bekymring. Det å utarbeide lokale læreplaner er ikke noe nytt. I kapittel 3 ble det redegjort for lokalt læreplanarbeid både i et historisk perspektiv og i tilknytning til Læreplanen for Kunnskapsløftet 2006.

Leseplanene skiller seg ut fra det som er beskrevet relatert til det tradisjonelle arbeidet med lokalt læreplanarbeid. Det er ikke en lokal tilpasning. En leseplan er en helt spesifikk plan for utvikling av lese- og skriveferdigheter. Den følger tilsynelatende ikke en mal for innhold eller metode. Den kan utarbeides av en lærer eller ressursperson, uten at det foreligger kontroll i etterkant slik at det som står i planen er hva som faktisk utvikler lese- og skriveferdigheter. Dette kan være betenkelig, med tanke på ansvaret som medfølger. Skriftlige dokumenter kan ha lang levetid, og kan bli benyttet av mange. Det er ikke uvanlig at skoler låner innhold fra andre skolars leseplaner når disse utarbeides. Da er det viktig at det som står i planen er til det beste for alle barns leseutvikling.

Resultatene fra PISA-undersøkelsen viser bekymringsfulle resultater på norske femtenåringers leseferdigheter (Jensen, F., Pettersen, A. Frønes, T. S., Kjærnsli, M., Rohatgi,

A., Eriksen, A. & Narvhus, E.K. 2019). Når så mange som tjue prosent har så svake leseprestasjoner at de vil få utfordringer med høyere utdanning og senere arbeidsliv, er det all grunn til å følge opp leseplaner. Det er forankret i forskning at fonologisk bevissthet er en forutsetning for utvikling av avkodingsferdigheter (Melby-Lervåg, 2016). Å starte opp med leseopplæring før barnet er fonologisk bevisst, vil kunne føre til forsinket utvikling av leseferdigheter, eller lese- og skrivevansker. Lokale leseplaner bør følges opp med tanke på nettopp dette.

En lokalt utarbeidet leseplan som ikke ivaretar utvikling av fonologisk bevissthet er bekymringsverdig. At det ikke eksisterer et system for å avdekke slike leseplaner er om ikke mer, så like bekymringsverdig. Som det ble beskrevet i kapittel 2, så utvikles lesing gjennom stadier, og selv om det er variasjoner i når barn når de ulike stadiene, så vil alle barn gå gjennom de samme stadiene (Ehri, 2005). Funnene i denne studien indikerer at det kan være behov for å styre utformingen av lokale leseplaner. Når det gjennom betydelig forskning er dokumentert viktigheten av å ivareta fonologisk ubevissthet, så må dette komme tydelig frem i en lokal leseplan.

Det kan videre drøftes hvorvidt skoler og skoleeiere i det hele tatt bør utarbeide lokale leseplaner. Denne studien antyder at det kan være et sårbart system som kan bli for personavhengig. En leseplan som utarbeides for en skole, kan påvirke mange barns leseutvikling. Det kan være problematisk om leseplanen ikke ivaretar viktige områder som kan få konsekvenser for barns leseutvikling.

### 5.2.6 Avsluttende refleksjoner

Leseplaner som ivaretar utvikling av fonologisk bevissthet, legger til rette for en god lesestart for alle elever. I tillegg vil en slik leseplan forebygge for lese- og skrivevansker. I motsatt fall vil leseplaner som ikke ivaretar denne utviklingen stå i fare for å fremprovosere både svake leseprestasjoner og mulige lese- og skrivevansker. Denne studiens problemstilling rettet seg mot lokale leseplaner, og gjennom forskningsspørsmålet søkte å avdekke om disse ivaretar utvikling av fonologisk bevissthet. Studien avdekket at flere av de undersøkte leseplanene ikke ivaretar denne utviklingen.

Når fonologisk bevissthet er så betydningsfullt for grunnopplæringen i lesing, er det all grunn til å undres over hvorfor dette ikke kommer tydelig til syne i lokale leseplaner. Er det forskningen om dette som er vanskelig tilgjengelig? Lesesenteret i Stavanger er et nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning. På senterets hjemmeside finnes det lite som rettes direkte mot viktigheten av fonologisk bevissthet i begynneropplæringen. Det samme gjelder Læreplanen for Kunnskapsløftet 2020. Her er det et kompetansemål som ivaretar fonologisk bevissthet.

Et fenomen som i større grad er ivaretatt i lokale leseplaner, er Språkleker. Dersom de er brukt på intendert måte opp mot formålet, så er det uproblematisk. Da vil utvikling av fonologisk bevissthet være ivaretatt. Dersom dette ikke er tilfelle, er det svært problematisk at Språkleker blir inkludert. Det kan dekke over hva som faktisk er hovedmålet. Det er ikke gitt hva forfatterne av leseplanene har tenkt når de tok med Språkleker, og det er heller ikke gitt hva læreren som skal bruke leseplanen forstår ut av at det står Språkleker. Funnene i denne studien gjør at det verken kan bekreftes eller avkreftes hvilken rolle de spiller. Dermed må det tas høyde for at studien kan ha to mulige konklusjoner, hvorav den ene konklusjonen er at det er fem av førti leseplaner som ivaretar utvikling av fonologisk bevissthet, eller atten av førti leseplaner som ivaretar denne utviklingen. Dette får ingen større konsekvenser enn at det er enten svært få leseplaner som ivaretar utvikling av fonologisk bevissthet, eller få leseplaner.

Denne studien er en kvantitativ innholdsanalyse av lokale leseplaner. Leseplaner er et stadig voksende fenomen. Det er problematisk med leseplaner som har til hensikt å sikre en god leseopplæring, men som ikke har ivaretatt utvikling av fonologisk bevissthet. Dette gir grunn til bekymring, og det hadde vært interessant å følge opp funnene i studien med en bredere studie. Dette vil det bli gjort rede for i kapittel 6.

## 6. Avslutning

Et overordnet mål for spesialpedagogikken er å forebygge for utvikling av vansker, og å avhjelpe de som allerede har utviklet vansker. I et forskningsperspektiv innebærer dette blant annet å identifisere risikofaktorer. Forebygging av vansker har stor betydning for å kunne i størst mulig grad forhindre frafall i skolen. I et spesialpedagogisk perspektiv er denne studien rettet mot forebygging av lese- og skrivevansker, spesifikt å øke forståelsen for om lokale leseplaner kan bidra inn i arbeidet med å gi alle barn i begynneropplæringen en god lesestart. En god lesestart for alle innebærer at barna ikke blir stilt en opplæring av ferdigheter de ikke har forutsetninger for å kunne utvikle. Fonologisk bevissthet er en bevissthet som utvikles gradvis. Studier har vist at fonologisk bevissthet er en avgjørende faktor når det gjelder utvikling av lese- og skriveferdigheter (National Institute of Child Health and Human Development, 2000; Melby-Lervåg, Lyster & Hulme, 2012; Wagner & Torgesen 1987). For å undersøke om lokale leseplaner vil bidra inn i å gi alle barn en god lesestart, var forskningsspørsmålet rettet mot å se i hvilken grad utvikling av fonologisk bevissthet blir ivaretatt.

Studiens begrepsvaliditet er drøftet, og viste en mulig svakhet. I tretten av førti leseplaner refereres det til Språkleker uten å henvise til områder konkret innenfor fonologisk bevissthet. Dersom studien inkluderer Språkleker som en operasjonalisering av begrepet fonologisk bevissthet, så ville antallet leseplaner som ivaretar utvikling av fonologisk bevissthet vært høyere. Resultatet blir da bli at atten av førti leseplaner ivaretar utvikling av fonologisk bevissthet. I det er det viktig å ta høyde for den usikkerheten som ligger i at det da blir personavhengig hvorvidt fonologisk bevissthet ivaretas. Dette vil være avhengig av om brukeren av leseplanen har kjennskap til metoden Språkleker, om brukeren av leseplanen forstår betydningen av å gjennomføre aktivitetene til alle har utviklet fonologisk bevissthet eller at brukeren av leseplanen velger ut de lekene som bidrar inn mot det som er målet.

Ettersom datagrunnlaget er lite, så er det ikke mulig å trekke en generalisert konklusjon, men det er mulig å antyde at det er grunn til å tro at det samme resultatet vil kunne vise seg dersom flere leseplaner hadde vært med i studien.

Dermed blir konklusjonen som følger; det kan se ut til at lokale leseplaner bidrar i liten grad inn i en god lesestart for alle barn. For barn som kommer til skolen uten å være fonologisk

bevisst, vil en leseplan som det er funnet i trettifem av de førti leseplanene, ikke ivareta denne utviklingen. For de barna som har en fonologisk vanske, vil en leseplan som ikke ivaretar utvikling av fonologisk bevissthet mulig kunne føre til at de utvikler lesevansker. Det er all grunn til bekymring over disse funnene.

## 6.1 Forslag til videre forskning

Det er i denne studien gjort funn som viser at flere av leseplanene som ligger til grunn for denne studien er tilsynelatende mangelfulle når det gjelder å ivareta fonologisk bevissthet. Dersom leseplanene i denne studien er representative for leseplaner ellers i landet, vil det si at det krever kunnskap fra lærerne i klasserommet om leseutvikling for å kunne gi elevene en best mulig lesestart.

Det er ikke funnet andre studier av lokale leseplaner. Funnene i denne studien viser at det er all grunn til å gjøre flere studier innenfor dette området. Denne studien kan med fordel følges opp med en studie i et bredere omfang, slik at man med økt sikkerhet kan si noe om dette fenomenet er gjeldende i en større skala. Dersom det viser seg at det som er funnet i denne studien er generaliserbart for flere av landets leseplaner, bør dette løftes til et høyere nivå, og det er betimelig å reise spørsmålet om skoler bør utarbeide lokale leseplaner på egen hånd slik det er gjort i de analyserte leseplanene?

En videre vei å gå, er å gjøre studier som kan vise hvordan leseplanene blir forstått og omsatt til praksis i klasserommet. Det er ikke alltid slik at det som blir formidlet blir forstått slik det er ment. Det er heller ikke sikkert at de som skal benytte leseplanene har den nødvendige kunnskapen som det er behov for når en leseplan skal omsettes til praksis.

Disse elementene vil være et naturlig neste skritt, og som vil kunne være relevant inn i det å forebygge for både svake leseprestasjoner og for lese- og skrivevansker. Det har lenge vært fokus på leseferdigheter i norsk skole. Dette kan gi ny innsikt.

# Litteraturliste

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

Blomert, L., & Willems, G. (2010). Er det en årsakssammenheng fra et fonologisk bevissthetsunderskudd til lesesvikt hos barn med familiær risiko for dysleksi? *Dysleksi 16*, s. 300–317.

Braze, D., McRoberts, G. & McDonough, C. (2011). Early Precursors of Reading-Relevant Phonological Skills. *Psychology Press*.

Bryant, P.E., Bradley, L., Maclean, M. & Crossland, J. (1989). Nursery rhymes, phonological skills and reading. *Journal of Child Language*, 16. S. 407-428

Bull-Njaa, T. (1978). *Undervisningsteknologi på godt og vondt*. Tanum/ Norsk Produktivitetsinstitutt.

Caravolas, M., Lervåg, A., Mousikou, P., Efrim, C., Litavský, M., Onochie-Quintanilla, E., Salas, N., Schöffelová, M., Defior, S., Mikulajová, M., Seidlová-Málková, G. & Hulme, C. (2012). Common Patterns of Prediction of Literacy Development in Different Alphabetic Orthographies. *Psychological Science*.  
<https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0956797611434536>

Carroll, J. M., Snowling, M. J., Stevenson, J., & Hulme, C. (2003). The development of phonological awareness in preschool children. *Developmental Psychology*, 39(5), s.913–923. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.39.5.913>

Dahle, A. E. (2003). Ordlesing – fundamentet for god leseferdighet. I Gabrielsen, E., Oftedal, M. P., Dahle, A. E., Skaathun, A., Gabrielsen, N. N. (2003). *Lese- og skriveutvikling: fokus på grunnleggende ferdigheter*. Gyldendal Akademisk Forlag. Oslo.

Dale, A. (1973). Læreplanarbeid – en pedagogisk, politisk eller byråkratisk prosess? Hvem er med? Hvem mangler? I Befring, E. (red.) *Pedagogisk perifiri*. s. 182 – 204, Ad Notam Gyldendal. Oslo.

Dale, E. L. (1989). *Pedagogisk profesjonalitet. Om pedagogikkens identitet og anvendelse*. Gyldendal Norsk Forlag. Oslo.

Dale, E. L., Engelsen, B. U. & Karseth, B. (2011). *Kunnskapsløftets intensjoner, forutsetninger og operasjonaliseringer: En analyse av læreplansreform*. Universitetet i Oslo. Pedagogisk forskningsinstitutt. [https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2011/5/pfi\\_sluttrapport\\_2011.pdf](https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2011/5/pfi_sluttrapport_2011.pdf)

Dysleksivennlig skole – 10 kriterier, 2022.05.14:

<https://dysleksinorge.no/dysleksivennlig-skole/dysleksivennlig-skole-kriterier/>

Ehri, L. C. (1995). Journal of Research in Reading. (18) *Phases of development in learning to read words by sight*. s. 116-125. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.1995.tb00077.x>

Ehri, L. C. (2005). Development of Sight Word reading: phases and Findings. I Snowling, M. and C. Hulme, (2005). *The Science of reading: a handbook*. Blackwell publishing Ltd

Engelsen, B. U. (1989). Giving Teaching back to Teachers – et idégrunnlag for lokalt læreplanarbeid? *Norsk Pedagogisk tidsskrift*, 72, 5, s. 322 – 336

Engelsen, B. U. (2006). *Kan læring planlegges? Arbeid med læreplaner – hva, hvordan, hvorfor*. Revidert mot L06: Læreplan for Kunnskapsløftet. Gyldendal Akademisk. Oslo.

Engelsen, B. U. (2008). *Kunnskapsløftet. Sentrale styringssignaler og lokale strategidokumenter*. Universitetet i Oslo. Pedagogisk forskningsinstitutt.

Engelsen, B. U. (2017). Samme sak? Lokalt læreplanarbeid etter M87 og lokalt arbeid med læreplaner etter LK06. *Norsk pedagogisk tidsskrift*. 101 (1), s. 57-67,

DOI: <http://dx.doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2017-01-06>

Engen, L. (2002). *Lærerens ABC håndbok i lese- og skriveopplæring*. Damm. Oslo

Frith, U. (1985). Beneath the Surface of Developmental Dyslexia. I K. E. Patterson, J. C. Marshall, & M. Coltheart (Red.), *Surface Dyslexia: Neuropsychological and Cognitive Studies of Phonological Reading*, s. 301-330. Lawrence Erlbaum Associates.

Frost, J. (1999). *Lesepraksis på teoretisk grunnlag*. Cappelen Akademisk forlag as. Oslo.

Frost, J. og A. Lønnegaard (2004). *Sproglege- til styrkelse af sproglig Bevidsthed; teoridel*. Dansk psykologisk forlag. Danmark.

Frost, J. & Lønnegaard, A. (2007). *Språkleker; praktisk del*. Universitetsforlaget. Oslo

Frost, J. (2011). Språklig bevissthet. I *TRAS, observasjon av språk i daglig samspill*. s. 75-81. Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning, Universitetet i Stavanger.

Frost, J. (2020). *Merk språket - skriv og les*. Infovest forlag. Bryne.

Gough, P. & Tunmer, w. (1986). *Decoding, Reading, and Reading Disability*.

<https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.905.7606&rep=rep1&type=pdf>

Gillon, G. T. M. (2000). *Integrated phonological Awareness. An intervention program for Children with Speech-language impairment*.

<http://www.education.canterbury.ac.nz/people/gillon/Manual%20Sept%2007.pdf>

Gillon, G. T. (2018). *Phonological Awareness. From Research to Practice*. The Guilford Press

Hagtvet, B. E. (2004). *Språkstimulering. Tale og skrift i førskolealderen*. Cappelen forlag. Oslo.

Hagtvet, B. E. (2002). Tidlige forløpere til lesevansker. *Nordisk tidsskrift for spesialpedagogikk* <https://doi.org/10.18261/ISSN0048-0509-2002-02-03-08>

Handal, G. (1973): Læremidlenes funksjon i undervisningen. I Handal, G., L.-G. Holmström & O. B. Thomsen (red.) *Når læring er det viktigste*, s. 275 – 302. Cappelen. Oslo

Haug, P. (2014): *Dette vet vi om inkludering*. Gyldendal forlag. Oslo.

Hodgson, J., Rønning, W., Skogvold, A. S. & Tomlinson, P. (2010). *På vei fra læreplan til klasserom. Om læreres fortolkning, planlegging og syn på LK06*. Nordlandsforskning. [https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2010/evakl/5/smul\\_andre.pdf](https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2010/evakl/5/smul_andre.pdf)

Helland, T (2012). *Språk og dysleksi*. Fagbokforlaget. Bergen

Hulme, C., Hatcher, PJ, Nation, K., Brown, A., Adams, J., & Stuart, G. (2002). Fonembevissthet er en bedre prediktor for tidlig leseferdighet enn bevissthet om begynnelsestid. *Journal of Experimental Child Psychology*, 82, s. 2-28.

Høien, T. & Lundberg I. (2012). *Dysleksi. Fra teori til praksis*. Gyldendal akademisk forlag. Oslo.

Jensen, F., Pettersen, A. Frønes, T. S., Kjærnsli, M., Rohatgi, A., Eriksen, A. & Narvhus, E.K. (2019). PISA 2018. *Norske elevers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag*. Universitetsforlaget. Oslo. <https://www.udir.no/contentassets/2a429fb8627c4615883bf9d884ebf16d/kortrapport-pisa-2018.pdf>

Juel, C. (1988). Lære å lese og skrive: En longitudinell studie av 54 barn fra første til fjerde klasse. *Journal of Educational Psychology*, 80, s. 437-447.

Kleven, T.A. (2002). Ikke-eksperimentelle design. I T. Lund (Red.), *Innføring i forskningsmetodologi*, s.265-286. Unipub.

Kleven, T. A. & Hjørdemaal, F. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode*. Fagbokforlaget. Bergen.

Lervåg, A. (2005). *Prediction of development in beginning reading and spelling. A Norwegian latent variable study*. Akademisk avhandling. Universitetet i Oslo.

Lervåg, A., Bråten, I. & Hulme, C. (2009). The cognitive and linguistic foundations of early reading development: A Norwegian latent variable longitudinal study. *Developmental Psychology*, 45 (3), s. 764–781. <https://doi.org/10.1037/a0014132>

Lundetræ, K. & Gabrielsen, E. (2017). Skolens oppfølging av elever som strever med lesing. *Klar Framgang*. <https://www.idunn.no/doi/full/10.18261/9788215030258-2017-9>

Lundberg, I., Olofsson, Å., & Wall, S. (1980). Reading and spelling skills in the first school years predicted from phonemic awareness skills in kindergarten. *Scandinavian Journal of Psychology*, 21(3), s. 159–173. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9450.1980.tb00356.x>

Lyster, S.-A. H. (2011). *Å lære å lese og skrive. Individ i kontekst*. Gyldendal Akademisk forlag. Oslo.

*Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 – Grunnskolen*. (2019). Pedlex

Manolitsis, G. & Tafa, E. (2011). Letter-name letter-sound and phonological awareness: Evidence from Greek-speaking kindergarten children. DOI:[10.1007/s11145-009-9200-z](https://doi.org/10.1007/s11145-009-9200-z)

Maxwell, J. A. (1992). Understanding and Validity in Qualitative Research. I *Harvard Educational Review*, Vol. 62, No. 3, 1992, s. 279-300.

Melby-Lervåg, M., Lyster, S.-AH, & Hulme, C. (2012). Phonological skills and their role in learning to read: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 138 (2), s. 322–352.

Melby-Lervåg, M. (2016, 05. april). *Dysleksi og fonologisk bevissthet i barnehage: Hva, hvorfor, hvordan og hvem?* Utdanningsforskning.

<https://utdanningsforskning.no/artikler/2016/fonologisk-bevissthet-og-barnehage--en-veiledende-spraknorm/>

Melby-Lervåg, M., Lervåg, A., Lyster, S. A. H., Klem, M., Hagtvet, B. & Hulme, C. (2012). Nonword-Repetition Ability Does Not Appear to Be a Causal Influence on Children's Vocabulary Development. *Psychological Science*, 23(10), s. 1092–1098.

<https://doi.org/10.1177/0956797612443833>

Melby-Lervåg, M., Lyster, S.-A. H., & Hulme, C. (2012). Phonological skills and their role in learning to read: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 138(2), s.322–352. <https://doi.org/10.1037/a0026744>

Møller, J., Prøitz, T. S. & Aasen, P. (2009). *Kunnskapsløftet – tung bør å bære? Underveisanalyse av styringsreformen i skjæringspunktet mellom administrasjon og profesjon*. NIFU STEP.

National Institute of Child Health and Human Development (2000). *Teaching children how to read: an evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*.

<https://www.nichd.nih.gov/sites/default/files/publications/pubs/nrp/Documents/report.pdf>

Norges offentlige utredninger NOU 1995:13: *Kostnader ved skolestart for seksåringer*.

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-1995-13/id115607/?ch=3#kap2-3>

Norges offentlige utredninger NOU 1996: 22: *Lærerutdanning mellom krav og ideal*.

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-1996-22/id140669/?ch=4>

Nyeng, F. (2012). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Fagbokforlaget. Bergen.

Pressley, M. (2006). *Reading Instruction That Works. The Case for Balanced Teaching*. The Guilford Press

Sabatini, O'Reilly & Deane, (2013). *Preliminary Reading Literacy Assessment Framework: Foundation and Rationale for Assessment and System Design*.  
[file:///C:/Users/vigdisp/Downloads/Preliminary\\_reading\\_literacy\\_assessment\\_framework\\_.pdf](file:///C:/Users/vigdisp/Downloads/Preliminary_reading_literacy_assessment_framework_.pdf)

Schreier, M. (2012). *Qualitative content analysis in practice*. SAGE Publications Ltd

Skaalvik, E. (1977). *Læremidler og undervisningsformer. Psykologisk grunnlag for og metodisk bruk av AV-midler*. Universitetsforlaget. Oslo.

Snowling, M. and C. Hulme (2007). *The Science of Reading: A Handbook*. Blackwell publishing Ltd

Stenhouse, L. (1975): *An Introduction to Curriculum Research and Development*. Heinemann.  
<http://mehrmoammadi.ir/wp-content/uploads/2020/08/An-Introduction-to-Curriculum-R.pdf>

Strømnes, M. (1971): *Ein kritisk læreplananalyse. Vurdering av framlegget til Normalplan for grunnskolen*. Lærerstudentenes forlag.

St. meld. nr. 30 (2003-2004). *Kultur for læring*. Utdannings- og forskningsdepartement.  
<https://www.regjeringen.no/contentassets/988cdb018ac24eb0a0cf95943e6cdb61/no/pdfs/stm200320040030000dddpdfs.pdf>

St.meld. nr. 31 (2007–2008). *Kvalitet i skolen*. Kunnskapsdepartementet.

St. meld. Nr. 19 (2009–2010). *Tid til læring – oppfølging av Tidsbrukutvalgets rapport*. Kunnskapsdepartementet.

Torgesen, JK, Morgan, ST, & Davis, C. (1992). Effekter av to typer fonologisk bevissthetstrening på ordlæring hos barnehagebarn. *Journal of Educational Psychology*, 84, s. 364-370.

Torgesen, JK, & Mathes, PG (1998). *Hva enhver lærer bør vite om fonologisk bevissthet*. Florida Department of Education, Divisjon for offentlige skoler og samfunnsopplæring.

Torp, I. S. (2021, 16. desember). *Den nasjonale forskningsvitenskapelige komite for samfunnsvitenskap og humaniora*.

<https://www.forskningsetikk.no/om-oss/komiteer-og-utvalg/nesh/>

Utdanningsdirektoratet. (2021, 11. januar). *Veilederen spesialundervisning*.

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/spesialundervisning/Spesialundervisning/Tilpasset-opplaring/1.4/>

Utdanningsdirektoratet. (2016, 19.april). *Lokalt arbeid med læreplan. Kvalitet i fagopplæringen*. <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/kvalitet-i-fagopplaringen/Administrasjon/Lokalt-arbeid-med-lareplan/>

Utdanningsforbundet. (2018). *Tidlig innsats i utdanningspolitikken – motiver, mål og motsetninger*.

<https://www.regjeringen.no/contentassets/3dacd48f7c94401ebefc91549a5d08cd/no/pdfs/stm201920200006000dddpdfs.pdf>

Wagner, RK, & Torgesen, JK (1987). The nature of phonological processing and its causal role in the acquisition of reading skills. *Psychological Bulletin*, 101, s.192-212.

Wimmer, H., Landerl, K., Linortner, R., Hummer, P (1990). *The relationship of phonemic awareness to reading acquisition: More consequence than precondition but still important*. [10.1016/0010-0277\(91\)90026-z](https://doi.org/10.1016/0010-0277(91)90026-z)

Wold, A. H. (2009). Kommunikasjon, språkutvikling og en gutt med spesifikke språkvansker. I I. V. Bele (Red.). *Språkvansker, teoretiske perspektiver og praktiske utfordringer*. s. 121-146. Cappelen Damm. Oslo.

Yopp, H. K. (1988). The Validity and Reliability of Phonemic Awareness Tests. *Reading Research Quarterly*, 23, s.159-177.

<http://dx.doi.org/10.2307/747800>

Yopp, HK (1992). Utvikle fonemisk bevissthet hos små barn. *Leselærere* , 45 , s. 696-703.

Ziegler & Goswami, (2005). Reading Acquisition, Developmental Dyslexia, and Skilled *Reading Across Languages: A Psycholinguistic Grain Size Theory*. *Psychological Bulletin* 131(1), s. 3-29 DOI:[10.1037/0033-2909.131.1.3](https://doi.org/10.1037/0033-2909.131.1.3)

Ødegaard, S. (1976). *Hva er undervisningsteknologi? Deskripsjon og analyse*. Universitetet i Oslo. Pedagogisk forskningsinstitutt. Hovedoppgave

Østbye, H., Helland, K., Knapskog, K. & Larsen, L.O. (2007). *Metodebok for medievitenskap*. Fagbokforlaget. Bergen