



Universitetet
i Stavanger

DET HUMANISTISKE FAKULTET

MASTEROPPGAVE

Studieprogram:
Utdanningsvitenskap - Spesialpedagogikk

Vårsemesteret, 2017

Åpen

Forfatter: Karoline Jårvik Djuve

.....
(signatur forfatter)

Veileder: Førsteamanuensis Oddny Judith Solheim

Tittel på masteroppgaven:

Hva kan elevene når de begynner på skolen? – Variasjonen i norske elevers skriftspråklige ferdigheter ved skolestart, og lærernes forutsetninger for å møte denne variasjonen.

Engelsk tittel:

What skills do students have when starting school? – Variations in Norwegian students' literacy skills when starting school, and teachers' prerequisite for handling these variations.

Emneord:
Skriftspråklige ferdigheter
Begynneropplæring
Tilpasset opplæring
Kompetanse for kvalitet
Kompetanseutvikling

Antall ord: 25 488
+ vedlegg/annet: 2

Stavanger, 09. juni 2017

Forord

Semesteret er over og masteroppgaven skal leveres. Jeg ser tilbake på disse årene med et smil om munnen, men også en tåre i øyekroken. Studentlivet er plutselig ferdig og en ny hverdag som lærer står for døren. Å gå direkte videre på masterutdanning etter lærerutdanningen har til tider vært tungt, men likevel spennende og bidratt med en høy læringskurve. Selv om det har vært en lang og krevende prosess, vil jeg likevel ikke vært foruten denne erfaringen. Takket være gode forelesere har jeg tilegnet meg kunnskaper som jeg vet jeg kommer til å dra nytte av når jeg selv begynner å jobbe i skolen.

Jeg vil rette en stor takk til min veileder Oddny Judith Solheim som har vært til god hjelp og bidratt med konstruktive tilbakemeldinger, råd og støttende ord underveis, og spesielt i slutfasen. Samtidig vil jeg takke mine medstudenter for nødvendige lunsjpauser, mye latter og motiverende samtaler. Dette er pauser som har vært gull verdt i denne prosessen. Hva skulle jeg gjort uten dere?

Avslutningsvis vil jeg takke familie og venner som hele tiden har støttet og oppmuntret meg til å klare dette når jeg selv har hatt vansker med å se ”lyset i tunnelen”. Jeg vil i tillegg rette en takk til gode venninner som har tatt seg tid til å korrekturlese oppgaven min.

Karoline Jårvik Djuve

Universitetet i Stavanger, 09.06.2017

Sammendrag

Formålet med studien har vært å undersøke variasjonen i norske elevers skriftspråklige ferdigheter når de begynner på skolen, og diskutere konsekvensene for en tilpasset begynneropplæring i lesing og skriving. I tillegg har det vært ønskelig å undersøke om lærere føler de har kompetanse til å tilpasse undervisningen til elever som befinner seg på ulike ferdighetsnivå.

Oppgaven drøftes i lys av relevant teori knyttet til utvikling av leseferdigheter, og hva som er forventet av elevene å kunne etter den første leseopplæringen. I tillegg løftes det frem hvilke forventninger som ligger til grunn for en tilpasset opplæring samt hva som kjennetegner en begynneropplæring i lesing og skriving i norske klasserom. Lærerens kompetansegrunnlag vil også være en viktig faktor for hvordan undervisningen kan tilrettelegges på en best mulig måte.

Oppgaven er skrevet med utgangspunkt kvantitativ metode. Datamaterialet er hentet fra en kartlegging av skriftspråklige ferdigheter til 5666 elever ved skolestart høsten 2016, og spørreskjema som omhandler læreren sin opplevde undervisningspraksis og utdanning- og erfaringsbakgrunn gitt til 188 lærere. I oppgaven gjøres det rede for metodevalg, utvalget, hvordan dataen har blitt samlet inn og hvordan det er blitt analysert med utgangspunkt i deskriptiv analyse og Pearson Chi-kvadrattest. Resultatene blir illustrert ved hjelp av frekvensfordeling i form av histogram, og en tabell for å få et samlet bilde av signifikanttestene.

Resultatene av kartleggingen av elevenes skriftspråklige ferdigheter viser at det er store variasjoner i hva de kan når de begynner på skolen. Noen elever kan lese opp mot 100 ord i minuttet, mens andre kan få eller ingen bokstaver i alfabetet. Videre viser resultatene fra spørreskjema om undervisningspraksis at lærere i større grad opplever seg trygg på at de har kompetanse til å oppdage elever som befinner seg på ulike ferdighetsnivå enn å sette i verk tiltak og tilpasse til alle elevene i klassen. Det er ingen klar signifikant sammenheng mellom lærernes utdannings- og erfaringsbakgrunn og hvor trygge de er på egen kompetanse i å oppdage, tilpasse, kartlegge og sette i verk tiltak til elever på ulike ferdighetsnivå.

Innholdsfortegnelse

Forord	ii
Sammendrag.....	iii
1.0 Innledning.....	1
1.1 Bakgrunn for valg av tema og studiens relevans	1
1.2 Forskningsspørsmål	3
1.3 Avgrensninger.....	3
1.4 Strukturen i oppgaven.....	3
2.0 Teori.....	4
2.1 Utvikling av leseferdighet.....	4
2.1.1. Ordavkodingsmodell.....	5
2.1.2 Utvikling av lesing utover ordnivået.....	8
2.2 Hva bestemmer hva elevene kan når de begynner på skolen?.....	9
2.2.1 Tidlige erfaringer med lese- og skriveaktiviteter.....	10
2.2.1.1 Erfaringer i hjemmet.....	10
2.2.1.2 Erfaringer i barnehagen.....	10
2.2.2 Genetisk risiko for vansker med å lære å lese.....	12
2.3 Begynneropplæring i lesing og skriving.....	13
2.3.1 Hva fokuserer man på i undervisningen?.....	14
2.3.1.1 Fonologisk bevissthet	14
2.3.1.2 Bokstavkunnskap	16
2.3.1.3 Lesing.....	18
2.3.1.4 Vokabular og høytlesing.....	19
2.3.2 Hva er elevene forventet å kunne etter den første lese- og skriveopplæringen?	20
2.3.2.1 Kompetansemål etter 2.trinn.....	21
2.4 Tilpasset undervisning	23
2.4.1 Tidlig innsats og tilpasset undervisning.....	23
2.4.2 Lærernes forutsetninger for å tilpasse undervisningen	26
3.0 Metode.....	31
3.1 Valg av metode	31
3.1.1 Kvantitativ metode.....	31
3.2 Utvalg.....	32

3.3	Datainnsamling	34
3.3.1	Kartlegging av norske elevers skriftspråkrelaterte ferdigheter ved skolestart.....	35
3.3.1.1	Framlydsanalyse	35
3.3.1.2	Fonologisk syntese.....	36
3.3.1.3	Bokstavkunnskap	36
3.3.1.4	Vokabular.....	36
3.3.1.5	Lese ord.....	37
3.3.1.6	Stave ord	37
3.3.2	Spørreskjema til lærerne	38
3.4	Reliabilitet og validitet.....	39
3.5	Analyse	40
3.5.1	Deskriptiv analyse.....	41
3.5.2	Pearson Chi-kvadrattest	42
3.6	Forskningsetiske vurderinger.....	43
4.0	Resultater.....	44
4.1	Elevenes skriftspråklige ferdigheter ved skolestart	44
4.1.1	Framlydsanalyse	45
4.1.2	Fonologisk syntese.....	46
4.1.3	Bokstavkunnskap	47
4.1.4	Lese ord.....	47
4.1.5	Vokabular.....	49
4.1.6	Stave ord	50
4.2	Lærernes opplevde kompetanse.....	50
4.3	Lærernes opplevde kompetanse opp mot erfarings- og utdanningsbakgrunn	54
5.0	Diskusjon	60
5.1	Hvor stor er variasjonen i elevers skriftspråklige ferdigheter ved skolestart, og hvilke konsekvenser gir dette for lærerens undervisning?.....	60
5.1.1	Variasjonen i hvor mye elevene kan når de begynner på skolen.....	60
5.1.2	Konsekvenser for praksis.....	61
5.1.2.1	Kartlegging	61
5.1.2.2	Undervisning.....	63
5.1.2.3	Organisering.....	68
5.1.3	Oppsummering.....	70

5.2 I hvilken grad opplever lærerne at de har nok kompetanse til å oppdage, kartlegge og sette i verk tiltak til elever som befinner seg på ulike ferdighetsnivå.....	71
5.2.1 Grunnutdanning	71
5.2.2 Hvordan heve lærernes kunnskap?	73
5.2.3 Oppsummering.....	74
5.3 Har lærernes utdannings- og erfaringsbakgrunn en sammenheng med lærernes opplevde kompetanse ved egen undervisningspraksis?.....	74
6.0 Avslutning.....	76
Litteraturliste	78
Vedlegg.....	86

Figurliste

Figur 1: Modell av en tenkt illustrasjon av normalutviklingen i lesing.....	6
Figur 2: En skjematisk fremstilling av læreplanen i norsk, kompetansemål etter 2. trinn	22
Figur 3: Prosentvis fordeling av antall rette oppgaver i framlydsanalyse	45
Figur 4: Prosentvis fordeling av antall rette oppgaver i fonologisk syntese.....	46
Figur 5: Prosentvis fordeling av antall rette oppgaver i deltesten bokstavkunnskap.....	47
Figur 6: Prosentvis fordeling av antall rette ordlesinger - ingen tidsbegrensning	47
Figur 7: Prosentvis fordeling av antall rette ordlesinger på 45 sekund.....	48
Figur 8: Prosentvis fordeling av antall rette oppgaver i deltesten vokabular	49
Figur 9: Prosentvis fordeling av antall rette oppgaver i å stave ord	50
Figur 10: Prosentvis fordeling av opplevd kompetanse i å oppdage elever som strever, fordelt på svaralternativer.....	51
Figur 11: Prosentvis fordeling av opplevd kompetanse i å oppdage elever som trenger vanskeligere oppgaver, fordelt på svaralternativer	51
Figur 12: Prosentvis fordeling av opplevd kompetanse i å kartlegge, fordelt på svaralternativer	52
Figur 13: Prosentvis fordeling av opplevd kompetanse i å tilpasse til alle, fordelt på svaralternativer.....	53
Figur 14: Prosentvis fordeling av opplevd kompetanse i å sette inn tiltak, fordelt på svaralternativer.....	53
Figur 15: Prosentvis fordeling av opplevd kompetanse i å tilpasse til de sterkeste, fordelt på svaralternativer.....	54

Tabeller

Tabell 1: Elevutvalget fordelt på fylke og skoler.....	33
Tabell 2: Lærerutvalget fordelt på alder	33
Tabell 3: Lærerutvalget fordelt på høyeste formelle utdanning.....	34
Tabell 4: Lærerutvalget fordelt på utdanningsbakgrunn.....	34
Tabell 5: Resultater fra kartlegging i delferdighetene framlydsanalyse, fonologisk syntese, bokstavkunnskap, ordlesing, vokabular og staving målt 1. trinn høsten 2016	45
Tabell 6: Prosentvis fordeling av lærernes utdanningsbakgrunn.....	55
Tabell 7: Prosentvis fordeling av lærerutvalget i antall år undervisningspraksis.....	56
Tabell 8: Prosentvis fordeling av lærerutvalget i antall ganger gjennomført begynneropplæring	56
Tabell 9: Prosentvis fordeling av lærerutvalget for hvilke emner som har inngått i deres utdanning.....	56
Tabell 10: Resultater fra Chi-kvadrattester mellom lærernes grunnutdanning, emner som inngikk i utdanningen og erfaringsbakgrunn, opp mot deres egen opplevde kompetanse av undervisningspraksis.....	58

1.0 Innledning

1.1 Bakgrunn for valg av tema og studiens relevans

*Første dag i første klasse,
det er vi som står her nå.
Vi skal lære oss en masse,
vi sier klar og ferdig, gå!*

- Hogne Moe

Strofen i sangen ”Første dag i første klasse” av Hogne Moe gir assosiasjoner til ivrige og forventningsfulle barn som gleder seg til første skoledag. Det er nødvendig at det legges til rette for at alle skal få muligheter til en god start på skolen. En av skolens viktigste oppgaver er elevenes lese- og skriveopplæring, og det er i begynneropplæringen grunnlaget for en god leseutvikling legges.

I PIRLS 2011 rapporteres det om at gode leserelaterte ferdigheter ved skolestart har en positiv sammenheng med gode leserelaterte ferdigheter på 4.trinn (van Daal, Solheim & Gabrielsen, 2012). Både medfødte og miljømessige faktorer kan påvirke barns læring og utvikling. Evnene og utviklingsnivået barnet har nådd ved skolestart kan ha betydning for senere lese- og skriveutvikling (Lyster, 2011). Det er generell enighet om at leseferdighet er et sentralt verktøy for kunnskapsutvikling og dermed nødvendig for å kunne mestre skolefag og andre ferdigheter som kan gi innsikt, læring og utvikling.

Elever begynner på skolen med ulike ferdigheter omkring lesing og skriving. PIRLS 2011 resultatene forteller at gode læringsstøttende ressurser, som engasjerende foreldre og organiserte førskoletilbud, har en positiv sammenheng med barns leseferdigheter (van Daal et al., 2012). Elevers tidligere erfaringer med skreven tekst varierer, der noen elever kan skrive flere bokstaver, har forstått det alfabetiske prinsippet (koble sammen bokstav og bokstavlyd) og har lært seg å lese enkle ord og setninger før de begynner i skolen. Mens andre elever ikke har tilegnet seg denne kunnskapen eller erfaringen med skriftspråket, og stiller med et annet grunnlag ved skolestart (Lundetræ & Walgermo, 2014). Barns tidlige kunnskaper, ferdigheter og holdninger til lesing og skriving omtales ofte som *emergent literacy skills* (Whitehurst & Lonigan, 1998). For å kunne gi en god leseopplæring er det viktig at læreren har kunnskaper

om barns leseutvikling og vet hvordan det kan legges til rette for en undervisning som møter elevenes forutsetninger og behov.

Lærerens kompetanseutvikling løftes frem som en sentral del i regjeringens utdanningspolitikk, og forskning kan fortelle at det er en sammenheng mellom lærerens kompetanse og elevenes læring (Meld. St. 11 (2008-2009), 2009). Kunnskapsdepartementet ønsker å styrke elevenes læring, og mener at kompetente og dyktige lærere er avgjørende for å få dette til (Kunnskapsdepartementet, 2015).

Prinsippet om tidlig innsats står høyt i norsk skole og det er viktig å gripe inn tidlig for å hjelpe, motivere og veilede den enkelte til å strekke seg mot sitt læringspotensial (Meld. St. 16 (2006-2007), 2007). Det første obligatoriske målepunktet som kartlegger elevenes skriftspråklige ferdigheter er våren i første klasse (Utdanningsdirektoratet, 2015). Lærere får lite informasjon om hva elevene kan når de begynner på skolen, og elever som vil trenge ekstra oppfølging kan nesten ha fullført et helt skoleår før eventuelle nødvendige tiltak settes til verk. Den obligatoriske kartleggingsprøven gir ikke informasjon om alle elever, men de som befinner seg rundt eller under en definert bekymringsgrense. I og med at forskning viser at barns tidlige kunnskaper rundt bokstaver og lesing har betydning for deres senere leseferdighet, vil det være viktig å finne ut hva hver enkelt elev mestrer allerede ved skolestart.

I Norge er dette forsket lite på, og denne masteroppgaven kan bidra til å belyse elevers varierende ferdigheter i begynneropplæringen. Samtidig kan oppgaven synliggjør utfordringer med tilpassa undervisning til elever som trolig befinner seg på ulike ferdighetsnivå ved begynnelsen av første klasse. Studien tar utgangspunkt i en individuell kartlegging av 5666 førsteklasinger og spørreskjema til 188 lærere gjort i forbindelse med en større studie i regi av Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning (senere omtalt som Lesesenteret) som kalles for *Two Teachers*. Dette er et longitudinelt forskningsprosjekt som skal undersøke effekten av økt lærertetthet for norske elever (Lesesenteret, 2017). I denne oppgaven bruker jeg elevdata som ble samlet inn da barna begynte på skolen høsten 2016, og lærerdata som ble samlet inn i desember 2016.

1.2 Forskningsspørsmål

Ulik teori forteller at elever møter skolen med ulike leseferdigheter, men lite vet vi om hvor store disse forskjellene er. Målet med studien var dermed å undersøke variasjonen i norske elevers skriftspråklige ferdigheter ved skolestart, og diskutere konsekvensene for en tilpasset begynneropplæring i lesing og skriving. Jeg ønsker å undersøke hvorvidt lærere føler seg trygge på at de har kompetanse til å tilpasse undervisningen etter variasjonen i hvor mye elevene kan når de begynner på skolen. For å belyse disse tingene har jeg utarbeidet tre forskningsspørsmål:

1. Hvor stor variasjon er det i norske elevers skriftspråklige ferdigheter når de begynner på skolen?
2. Opplever lærere på 1.trinn seg trygg på at de har kompetanse til å oppdage, kartlegge og tilpasse undervisningen til elever på ulike ferdighetsnivå?
3. Har utdanning og erfaring noe å si i forhold til lærernes opplevde kompetanse ved egen undervisningspraksis?

1.3 Avgrensninger

Skriftspråklige ferdigheter er ferdigheter både innenfor lesing og skriving. På grunnlag og tid omfang har jeg valgt å legge hovedfokus på lesing og leseferdigheter. Etersom lesing og staving påvirker hverandre gjensidig i tidlige faser av leseutviklingen, har jeg likevel valgt å inkludere kartlegging i staveferdigheter og kommer til å diskutere skriving som en del av innholdet i undervisningen i begynneropplæringen under diskusjonsdelen.

1.4 Strukturen i oppgaven

Jeg vil først redegjøre for teorigrunnet som studien bygger på. I metoddelen vil jeg nærmere beskrive valg av metode, utvalget og hvordan datamaterialet er blitt analysert. Med utgangspunkt i forskningsspørsmålene beskrevet i kapittel 1.2 har jeg valgt å dele innholdet i resultatdelen i tre deler, med overskriftene ”Elevenes skriftspråklige ferdigheter ved skolestart”, ”Lærernes opplevde kompetanse” og ”Lærernes kompetanse opp mot erfarings- og utdanningsbakgrunn”. I diskusjonen vil jeg drøfte resultatene jeg har fått fra analysene opp mot relevant teori. I avslutningen vil jeg forsøke å sammenfatte oppgaven.

2.0 Teori

I denne delen vil jeg redegjøre for teorigrunnlaget som studien bygger på og som vil være relevant i forhold til forskningsspørsmålene mine. Vi vet at elever i første klasse befinner seg på ulike nivå i leseutviklingen, men lite vet vi hva variasjonene skyldes eller hvor store de er. For å kunne si noe om hvor store variasjonene i elevenes skriftspråklige ferdigheter egentlig er når de begynner på skolen, vil det være nyttig å se på teori om hvordan leseferdighet utvikler seg samt hva elevene er forventet å kunne etter den første leseopplæringen. For å belyse sammenhengen mellom variasjon i ferdigheter og konsekvenser for lærerens undervisning, vil jeg komme inn på forventninger om tilpasset opplæring samt beskrive hva som kjennetegner begynneropplæringen i lesing og skriving i norske klasserom. Avslutningsvis vil jeg gå inn på faktorer som kan ha sammenheng med lærernes (opplevde) kompetanse i å kunne tilrettelegge undervisningen til elever på ulike ferdighetsnivå.

2.1 Utvikling av leseferdighet

Elever som går i første klasse er alle i starten av sin leseutvikling, men det er ulikt hvor mye de kan når de begynner på skolen. I en evaluering av relevant leseforskning konkluderer National Reading Panel (2000) at det er ”fem søyler” som er viktige for å kunne utvikle ferdigheter i lesing; avkoding, fonologisk bevissthet, leseflyt, vokabular og leseforståelse. Dette er ferdigheter som jeg etter hvert vil gå nærmere inn på og se hvordan det både kan påvirke elevenes lese- og skriveutvikling, men også hvordan det arbeides med dette i begynneropplæringen. I følge Høien & Lundberg (2012) er en automatisert ordavkoding nødvendig for å kunne oppnå en god leseflyt. I og med at en vet det er relativt få barn som har en automatisert ordavkoding når de begynner på skolen og at jeg velger å se på barns utvikling av leseferdighet, er ikke leseflyt en ferdighet som jeg kommer til å legge videre vekt på i denne studien.

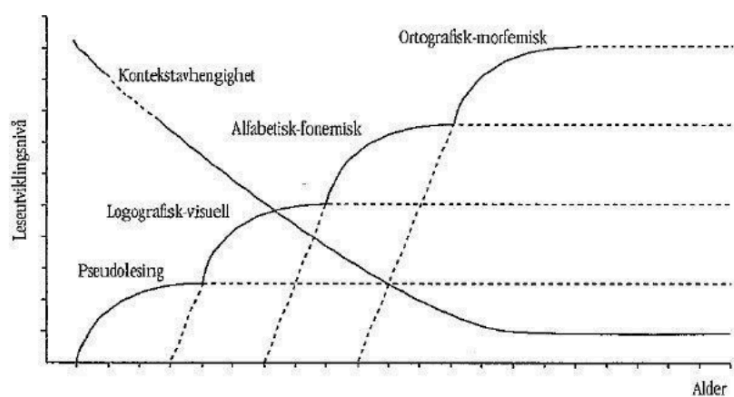
Gough og Tunmer (1986) har utarbeidet en definisjon på lesing som de kaller for ”*The simple view of reading*”. Definisjonen viser til lesingens hovedkomponenter som elevene må mestre for å kunne utvikle seg til å bli gode lesere. Gjennom formelen, $Lesing = avkoding \times språkforståelse$, beskriver de lesing som et produkt av avkoding og språkforståelse. De mener at avkodingen er nødvendig, men ikke tilstrekkelig for å kunne lese.

Det er like viktig å ha en forståelse av det man leser for å enklere klare å tolke den informasjonen ord, setninger og diskurser gir, som det er å avkode ord korrekt. Det å utvikle en god leseforståelse er derfor avhengig av at ordavkodingen og språkforståelsen fungerer godt sammen (Gough & Tunmer, 1986). Formelen kommer jeg til å ta med videre da jeg først vil si noe om avkodingen og se på utviklingen av avkodingsferdighetene, før jeg retter fokuset mot den andre delen som handler om språkforståelsen og lesing utover ordnivået.

2.1.1. Ordavkodingsmodell

Avkoding er den tekniske siden av lesingen som gjør leseren i stand til å kunne gjenkjenne og uttale ord, samtidig som det er med på å gi tilgang til ordets mening slik at en forstår det en leser (Høien & Lundberg, 2012). Å avkode krever at leseren har forstått det alfabetiske prinsipp og dermed har kunnskaper om at bokstaver i alfabetet representerer lyder i talespråket og samtidig kan koble bokstavene til de representative språklydene (Lyster, 2012). For noen kan ordavkodingen være en ressurskrevende måte å lese på der enkeltbokstaver eller bokstavgrupper først omkodes til språklyder før de trekkes sammen til en lydpakke som gir tilgang til uttalen av orden, men også ordets mening. Dersom leseren har tilegnet seg en automatisk ordlesing, vil han/hun kunne avkode ordet ved å kjenne igjen ordet eller ordets morfem (minste språklige enheten med innholdsmessig funksjon) og med det få en raskere tilgang til ordets uttale og mening (Høien & Lundberg, 2012).

For å kunne si noe om elevenes varierende leseferdighet og hvor de befinner seg i leseutviklingen sin, er det viktig å ha kjennskap og kunnskaper om den normale leseutviklingen (Hulme & Snowling, 2009). Høien og Lundberg (2012) har laget en modell som viser ulike stadier i normalutviklingen av ordlesingsferdighet, som presenteres under. Modellen er videreutviklet fra Frith (1985) sin leseutviklingsmodell, og er delt inn i fire stadier i forhold til hvordan man avkoder ord.



Figur 1: Modell av en tenkt illustrasjon av normalutviklingen i lesing. Fra Høien og Lundberg, 2012, s. 53

- *Pseudolesing*: Dette er det første stadiet i modellen hvor barnet ikke har lært å lese enda og gjør ofte sine egne tolkninger ut fra konteksten og omgivelsene rundt. Det fører ofte til at barnet ”liksomleser” ut fra skilt eller logoer det er kjent med fra før. Med andre ord kan det se ut som barnet leser, men det har ikke noen kjennskap til bokstavene og trekker slutninger fra holdepunkter det har erfaringer med. Etter hvert som barnet oppdager og blir mer oppmerksom på de grafiske trekkene som gjør ord forskjellige, beveger barnet seg til det neste stadiet i leseutviklingen (Høien & Lundberg, 2012).
- *Logografisk-visuell lesing*: Barnet trekker assosiasjoner ut fra visuelle særtrekk ved ordet. Selv om det ikke har lært noen bokstaver enda kan ordet gjenkjennes. Men blir det for mange ord kan denne strategien føre til at barnet gjetter mye og leser feil (Høien & Lundberg, 2012). Barnet har enda ikke forstått det alfabetiske prinsipp (sammenheng mellom bokstav og bokstavlyd), og har vansker med å trekke bokstavlydene sammen til ord (Lundetræ & Walgermo, 2014). Overgangen til det neste stadiet innebærer at barnet har tilegnet seg analytiske ferdigheter og kunnskaper rundt sammenhengen mellom bokstavens form (grafem) og bokstavens lyd (fonem). Det handler om at barnet anvender en logisk og kritisk tenkning til informasjonen det tilegner seg, samtidig starter å overvåke sin egen læring og velge strategier som er mer hensiktsmessige dersom det oppstår problemer (Høien & Lundberg, 2012).
- *Alfabetisk-fonologisk lesing*: Dette stadiet er kjernen bak det å lære seg å lese, hvor hovedkjennetegnet er at barnet har knekt den alfabetiske koden, med andre ord at barnet har forstått at det er en sammenheng mellom bokstav og bokstavlyd. Barnet har

beveget seg fra å se de visuelle, grafiske særtrekkene i ord, til å legge merke til at ord består av sekvenser av fonemer (bokstavlyd) som er den minste språklige byggesteinen (Høien & Lundberg, 2012). På dette stadiet benyttes fonologiske ferdigheter som gjør leseren i stand til å kunne lese og uttale nye ord. Siden hver enkelt lyd markeres er derimot denne strategien både oppmerksomhets- og energikrevende. Dette kan føre til at lesingen går sakte, og kan påvirke forståelsen av innholdet i teksten. Likevel hjelper den barnet å rette oppmerksomheten mot strukturen i ordet samt gir kunnskaper rundt hvordan ord staves (Høien & Lundberg, 2012). Gradvis utvikler barnet bedre avkodingsferdigheter og fokuset rettes mer mot innholdet i det de leser (Traavik & Alver, 2008). Barnet beveger seg dermed fra en fonologisk strategi til en mindre krevende strategi hvor det kan gjenkjenne ord umiddelbart som en helhet.

- *Ortografisk-morfemisk lesing*: Dette er det høyeste stadiet i ordavkodingen hvor barnet har tilegnet seg en hurtig og korrekt ordgjenkjenning. Ordene gjenkjennes umiddelbart og avkodes som en helhet hvor barnets fokus nå rettes mer mot innholdet og forståelsen. Avkodingen går raskt, og barnet kan analysere både hele ord og morfemer uten at det krever for mye (Høien & Lundberg, 2012).

Det er viktig å bemerke seg at nivåene i stadiemodellen overlapper hverandre. Det betyr at selv om man har tilegnet seg en strategi som er effektiv å bruke, kan likevel andre strategier brukes som en ”back-up”. En god leser kjennetegnes av fleksibiliteten rundt avkodingsstrategier. Selv om leseren har tilegnet seg en automatisk avkodingsferdighet, men møter ord som er ukjente, må leseren anvende en annen strategi for å kunne avkode ordet (Høien & Lundberg, 2012).

Selv om det er leseutviklingen som løftes frem her, vil det være nødvendig å kort nevne utvikling av skriveferdighet. I følge Frith (1985) påvirker lese- og staveutviklingen hverandre gjensidig, og må sees på som prosesser som er avhengige av hverandre. Når en leser, kodes det skriftlige språket til muntlig språk, mens når en staver kodes det muntlige til skriftlig språk. Samspeillet mellom ferdighetene i barns utvikling varierer, og det kan hende at staveutviklingen støtter leseutviklingen i en fase, mens andre ganger kan det være leseutviklingen som støtter staveutviklingen (Lyster, 2011). Det er enighet om at lese- og staveferdigheter er forankret i den samme bakenforliggende språkkompetansen og at det er en

høy korrelasjon mellom staving og leseforståelse. Jo bedre en kjenner ordets bredde og dybde, jo større sannsynlighet er det at ordet kan gjenkjennes både muntlig og skriftlig (Joshi, Treiman, Carreker & Moats, 2008). Barn kan tilegne seg lese- og skriveferdigheter på ulike måter. Noen lærer seg å lese ved å gjenkjenne ord og sette dem sammen til større enheter med utgangspunkt i helord og setninger, mens andre kan stave seg frem til ord som er meningsfulle og deretter lærer seg å lese og skrive. De har gjort seg kjent med at bokstaver representeres av ulike lyder og kan etter hvert trekke sammen lydene til ord (Klæboe & Sjøhelle, 2013). Selv om jeg i denne studien først og fremst er interessert i elevenes leseutvikling og leseopplæring, gir det likevel mening å kartlegge elevene sine staveferdigheter siden det er prosesser som er avhengige av hverandre.

2.1.2 Utvikling av lesing utover ordnivået

Målet med all lesing er å forstå det man leser og at det skapes mening (Andreassen, 2014; Stangeland & Færevaa, 2014). I formelen til Gough og Tunmer (1986) er lesing (leseforståelse) et produkt av avkodning og språkforståelse noe som betyr at selv om ordavkodning er nødvendig for å lese og avgjørende for forståelsen, er det likevel ikke tilstrekkelig. Dersom en eller begge faktorene i formelen er mangelfulle, vil leseforståelsen påvirkes i negativ retning. Språkforståelse er en kompleks og sammensatt ferdighet som bidrar til at lydene i talespråket gjenkjennes, at en kan bemerke seg ordene som blir brukt, rekkefølgen av dem, og samtidig forstå de meningsbærende elementene i ordet. Språkforståelsen er grunnlaget for en videre språkutvikling, og vil øke etter hvert som en lærer seg nye ord og begreper (Horn, 2011). Dette støttes av Elbro (2006) som sier at omfanget av ordforrådet er den vesentlige enkeltfaktoren til språkforståelsen, og et stort ordforråd gir et bedre språk.

For å kunne forstå og kommunisere med hverandre, tilegne seg kunnskaper, lære, og å tenke er det viktig med et tilstrekkelig ordforråd. Vokabular (ordforråd) defineres som ”den mengden ord en person forstår på et gitt språk” (Lundetræ & Tønnessen, 2014b, s. 269). Et godt ordforråd handler om å kjenne igjen og forstå mange ord, og har derfor en viktig betydning og forutsetning for god (Elbro, 2006; National Reading Panel, 2000). Sæverud, Forseth, Ottem og Platou (2011) skriver at seksåringer kan ha et ordforråd bestående av ca. 14.000 ord, der 8000 av dem er grunnleggende ord og begreper som barna kan. Videre sier de at med et stort ordforråd vil muligheten til å formidle være lettere, og jo mer dette øker, jo

bedre evne har en til å lære seg nye begreper. For å kunne oppfatte mening i det som blir sagt og skrevet, vil det å forstå innholdet og meningen i ord være helt avgjørende (Sæverud et al., 2011).

Flere studier har sett en sammenheng mellom barns ordforråd og leseutviklingen deres, og da spesielt leseforståelse (Lyster, 2012). Frost, Madsbjerg, Niedersøe, Olofsson og Sørensen (2005) fant ut at størrelsen av ordforrådet til en treåring har signifikant betydning for leseforståelsen barnet har når det er 16 år. Barns ordforråd kan variere, det at noen barn kan ha blitt lest mye for og snakket mye med, mens andre kan ha vokst opp i miljøer med lite språklige aktiviteter, kan ha betydning for hvor mange ord de forstår (Traavik & Alver, 2008). I følge Oulette (2006) vil leseforståelsen ved tekstlesing være påvirket av den dype forståelsen elevene har av ord, mens ordavkodingen påvirkes av den mengden ord en selv forstår. Lyster (2012) skriver at dersom barn tidlig blir utsatt for god språkstimulering med hovedvekt på ordforråd, kan dette ha en forebyggende kraft for de barna som er i risiko for å utvikle lese- og skrivevansker.

2.2 Hva bestemmer hva elevene kan når de begynner på skolen?

Siden en del av studien min undersøker variasjonen i elevenes skriftspråklige ferdigheter når de begynner på skolen, vil det også være naturlig å gå kort inn på hva det er som kan påvirke barns tilegnelse av lese- og skriveferdigheter *før* de begynner på skolen. I mange tilfeller kan barns lese- og skrivevansker relateres til barnets medfødte egenskaper og utviklingsmessige betingelser, og noen barn som har foreldre med lese- og skrivevansker kan ha risiko for å utvikle vansker selv. Likevel vil det miljøet barnet er en del av være med å påvirke hvilke grunnlag som legges for en skriftspråkutvikling (Lyster, 2011).

De erfaringene barn har med lesing og skriving før den formelle lese- og skriveopplæringen starter kalles gjerne for *emergent literacy*. Tracy og Morrow (2015) definerer begrepet som: "... the period in a child's life between birth and the time when the child can read and write conventionally ..." (s. 87). Videre sier de at barn utvikler literacy-ferdigheter gjennom autentiske læringsopplevelser hjemme og i barnehagen. Dette er ferdigheter knyttet til barns vokabular, fonologiske bevissthet, bokstaver (både lyd og form), men også hvilken interesse og erfaring de har med bøker. Hagtvet (2004) beskriver *emergent literacy* – tradisjonen som

hvordan et barn oppdager og konstruerer skriftspråket gjennom sosialt samspill etter hvordan det blir lagt til rette for det i miljøet barnet befinner seg i.

Videre kommer jeg til å se på hva det er som bestemmer hva og hvor mye elevene kan når de begynner på skolen ved å ta utgangspunkt i hjemmemiljø og barnehage, men også om det er en genetisk risiko som kan forklare barns varierende ferdigheter ved skolestart.

2.2.1 Tidlige erfaringer med lese- og skriveaktiviteter

2.2.1.1 Erfaringer i hjemmet

Elevenes hjemmeforhold er en av faktorene som påvirker variasjoner i skriftspråklige ferdigheter ved skolestart (van Daal et al., 2012). Foreldre har en viktig påvirkning på barns språkutvikling og utvikling av lese- og skriveferdigheter. Det er de personene som står barna nærmest og de første som barna utvikler et samspill med. For at barn skal kunne utvikle språk og skriftspråklige ferdigheter vil det at foreldre leser bøker, forteller historier og har skriveaktiviteter sammen med dem ha betydning (Gabrielsen & Oxborough, 2014). Barn som blir lest for i yngre alder kan ofte tidligere bli interessert i bokstaver, lesing og skriving, samtidig som de raskere kan knekke skriftspråskoden og senere ha glede av bøker og lesing (Traavik & Alver, 2008).

Begrepet *home literacy environment* handler om det lese miljøet barn har i hjemmet, nærmere bestemt aktiviteter som kan bidra til å utvikle barns ferdigheter innenfor bokstavkunnskap, lesing og skriving (Aram & Levin, 2011). Resultater fra PIRLS-undersøkelsen i 2011 viser at ulike hjemmeforhold for barn i førskolealder har betydning for norske elevers leseferdighet (Gabrielsen, 2013). I en review-artikkel av Reese, Sparks og Leyva (2010) konkluderes det med at alle typer aktiviteter som lesing av bøker, samtaler og skriveinteraksjoner påvirker førskolebarn sitt språk og leseferdigheter. Foreldre kan bidra som positive rollemodeller ved at de engasjerer seg i barnets utvikling både i førskole- og skolealder (van Daal et al., 2012).

2.2.1.2 Erfaringer i barnehagen

De fleste barn i Norge går i barnehage før de begynner på skolen. I følge *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver* (Kunnskapsdepartementet, 2011) er dette en læringsarena hvor barna kan tilegne seg et godt grunnlag før skolestart, og hvor en prøver å utjevne

forskjeller i sosioøkonomiske og kulturelle forhold. Barnehagen vektlegger en tidlig og god språkstimulering hvor personalet er språklige forbilder som skal gi alle barn et rikelig og variert språkmiljø.

Barnehagen har en viktig rolle når det gjelder utvikling av språk både ved stimulering og forebygging, samt tilrettelegging for å ivareta barnas behov (Gabrielsen & Oxborough, 2014). Selv om den formelle leseundervisningen er skolens oppgave, viser det seg at deltakelse i organiserte førskoletilbud og gode leserelaterte aktiviteter før skolestart har en sammenheng med barns senere leseferdigheter (van Daal et al., 2012). Blant annet viser resultater fra PIRLS 2011 at jo flere antall år norske barn går i barnehage, jo mer positivt virker det inn på deres senere leseferdigheter (Gabrielsen, 2013), og de barna som har fått en rik stimulering i barnehagen kan ha et forsprang når de starter i første klasse (Meld. St. 16, (2006-2007), 2007).

Siden det ikke gjennomføres formelle leseforberedende aktiviteter i barnehagen, kan barns varierende nysgjerrighet og lærelyst påvirke i hvilken grad de stimuleres. Noen barn kan vise stort engasjement gjennom utforskning og eksperimentering samt samtaler med de voksne, mens andre viser mindre interesse og oppsøker sjelden lærings situasjoner på egen hånd. Personalet følger gjerne opp det initiativet barnet selv har for å lære, som kan bidra til at de som er mer interesserte vil få mer skriftspråklig stimulering enn de som viser mindre interesse (Kunnskapsdepartementet, 2011). For at skolen kan tilrettelegge for individuelle læringsløp allerede når barn begynner på skolen, er det viktig at skolen mottar informasjon fra barnehagen om hva den enkelte mestrer (Kunnskapsdepartementet, 2008).

Det er i midlertidig ingen systematisk eller obligatorisk kartlegging i barnehagen, og kommunene kan selv velge om de ønsker å foreta observasjoner ved å for eksempel ta i bruk TRAS observasjonsmateriale (Espenakk, Horn & Færevaa, 2011). Inga Kjerstin Birkedal (2014) stiller i sin masteroppgave spørsmål om hvor lærere henter informasjonen sin fra for å vurdere om elever i starten av første trinn kan stå i fare for å utvikle lese- og skrivevansker. Resultatene indikerer at det er få av informantene som benytter seg av informasjon fra barnehage. Birkedal (2014) stiller videre spørsmål til om det kan skyldes manglende kunnskaper om kartleggingsprøver i barnehagen og at de derfor kan ha vanskeligheter med å bruke informasjonen som kartleggingen gir til videre arbeid i skolen.

I følge Buli-Holmberg (2012) gir kontinuerlige og systematiske observasjoner grunnlag for å vite hvor elevene ligger i sitt ferdighetsnivå, og samtidig for å kunne evaluere den utviklingen barnet har. Det er i tillegg vanlig med overføringsmøter mellom barnehage og skole for barn med vansker og utfordringer i form av rapporter etter utredninger fra PPT (Færevaag & Gabrielsen, 2014). Selv om mange har overføringsmøter, er det ingen obligatorisk overføring av informasjon fra barnehage til skole som gjelder for barna som ikke har utfordringer.

2.2.2 Genetisk risiko for vansker med å lære å lese

Selv om det er miljøet barnet befinner seg i som har den største påvirkningsfaktoren på barns lese- og skriveutvikling, finnes det også andre forhold som kan forklare hvorfor mange barn kan streve med å lære å lese og skrive (Stangeland & Færevaag, 2014). I et klasserom kan en finne elever som knekker lesekoden raskt, men også elever som kan ha vansker knyttet til forståelsen av det alfabetiske prinsipp, samtidig som disse vanskene vedvarer. Det er derfor viktig at risikofaktorer avdekkes tidlig slik at vanskene ikke blir for store.

Det er ikke sikkert at vanskene skyldes sosioøkonomiske eller sosiale forhold, men som er genetisk betinget (Lyster, 2012). I følge Hulme og Snowling (2009) antas det at 3-6 % av befolkningen har en genetisk risiko for dysleksi. Forskning har funnet sammenhenger mellom lese- og skrivevansker blant barn og nær familie. I en metastudie av Snowling & Melby-Lervåg (2016) er det blant annet funnet ut at barn med tidlig forsinket språkutvikling og som har foreldre med lesevansker eller dysleksi, hadde i gjennomsnitt 45 prosent risiko for å utvikle lesevansker selv. Lese- og skrivevansker i form av dysleksi kan blant annet ses gjennom en vedvarende manglende nøyaktighet og flyt i ordlesingen (Høien & Lundberg, 2012).

Dersom barnet viser seg å ha utfordringer med å utvikle leseferdigheter i tråd med de forventningene skolen og foreldre har, vil det være nødvendig å søke etter en årsaksforklaring (Lyster, 2012). Siden dette kan påvirke elevenes ferdigheter ved skolestart, er det derfor viktig at læreren får vite om elevene er i nær familie der det er forekomst av lese- og skrivevansker (Stangeland & Færevaag, 2014).

2.3 Begynneropplæring i lesing og skriving

Lese- og skriveopplæringen er en av skolens viktigste oppgaver. Grunnlaget for en god leseutvikling legges i begynneropplæringen. Innholdet i lese- og skriveopplæringen styres av læreplanen i Kunnskapsløftet 2006 som skal gjelde til enhver tid og samtidig inneholde mål elevene skal nå (Kunnskapsdepartementet, 2013).

For å kunne lære seg å lese, er det flere områder som er avgjørende, og det er viktig å komme godt i gang i løpet av de første skoleårene (Lundetræ & Walgermo, 2014). I den første leseopplæringen møter elevene et grunnleggende og sentralt prinsipp knyttet til den alfabetiske koden, som handler om at ”.. språkets lyder kan representeres i skrift ved hjelp av symboler, og grafem” (Lyster, 2012, s. 35). Kunnskapen om koblingen mellom bokstav og bokstavlyd er avgjørende for å kunne avkode ord (Lyster, 2012). Studier viser at bokstavkunnskap og fonemisk bevissthet er essensielt for å kunne lese og stave ord, og at kombinasjonen mellom disse gir et utgangspunkt for at barn skal forstå det alfabetiske prinsipp samtidig som det kan fortelle noe om hvor godt barn vil lære å lese de første årene i skolen (National Reading Panel, 2000; Elbro & Scarborough, 2004b).

En forutsetning for å kunne knekke skriftspråskoden er å være språklig bevisst (Traavik & Alver, 2008). Frost (2011) sier at språklig bevissthet ”er et samlebegrep for det å kunne reflektere over språket” (s. 75). Det handler blant annet om å kunne reflektere over betydningen av ord, høre om setninger og ord uttales korrekt og at ord rimer med hverandre eller kan høres like ut (Frost, 2011). For å komme i gang med skriftspråket er det nødvendig at elevene forstår at det er en sammenheng mellom talespråket de har og skriftspråket som de skal lære (Lundetræ & Walgermo, 2014; Dahle, Gabrielsen & Skaathun, 2016).

En studie gjennomført i Finland viste at barns bokstavkunnskap i 5-6 års alderen ble assosiert med tekstlesing og ordkjede-lesing i slutten av fjerde klasse. Barns tidlige tilegnelse av bokstavkunnskap hadde en sterk påvirkning på deres begynnende leseferdighet, samt betydning for deres senere leseferdighet (Leppänen, Aunola, Niemi & Nurmi, 2008). Samtidig viser andre undersøkelser at barns tidlige oppmerksomhet på enkelte språklyder har sterk betydning for senere leseutvikling og at fonologiske ferdigheter predikerer senere leseferdigheter (Elbro, 2006). I tillegg gir fonologisk bevissthet og en sikker bokstavkunnskap

forutsetninger for å komme i gang med lese- og skriveopplæringen (Stangeland & Færevaa, 2014).

2.3.1 Hva fokuserer man på i undervisningen?

I følge Lundetræ og Walgermo (2014) er ordforråd, skriftspråklig bevissthet, fonemisk bevissthet og bokstavkunnskap avgjørende faktorer som skal til for å kunne lykkes med å lære å lese. Boka ”Å lykkes med lesing” av Lundetræ og Tønnessen (2014a) er den nyeste boken om begynneropplæring på det norske markedet. Jeg har derfor valgt å ta utgangspunkt i denne når jeg skal beskrive hva som kjennetegner undervisningen i begynneropplæringen, samtidig som jeg også kommer til å inkludere annen relevant teori og forskning.

Elbro og Scarborough (2004b) skriver at ferdigheter som bokstavkunnskap, forståelse av det alfabetiske prinsipp, kunnskaper rundt grafem-lyd korrespondansen og det å kjenne igjen enkle basis-ord, er ferdigheter som tradisjonelt blir introdusert i starten av leseundervisningen. Siden dette er ferdigheter som er viktige i begynneropplæringen samtidig som de har betydning for senere leseferdighet, vil jeg videre se på hva det fokuseres på innenfor begynneropplæringen både når det gjelder fonologisk bevissthet, bokstavkunnskap, lesing, og vokabular.

Lesing og skriving er i følge læreplanen for grunnskolen (LK06) grunnleggende ferdigheter som skal integreres i alle fag. I læreplanene for de ulike fagene finnes det kompetansemål som setter føringer for hva elevene skal kunne etter ulike årstrinn. For at elevene skal kunne nå kompetansemålene i læreplanen, kan de enkelte skolene selv bestemme hvilke metoder de vil bruke og når elevene skal lære hva (Utdanningsdirektoratet, 2016b). De erfaringene og kunnskapene barna har omkring lesing fra før, setter føringer for hvilke arbeidsmåter som er mest hensiktsmessige å gjennomføre i begynneropplæringen (Lundetræ & Walgermo, 2014).

2.3.1.1 Fonologisk bevissthet

Fonologisk bevissthet er et begrep innenfor språklig bevissthet, og handler om kunnskapen en har rundt lydsiden i språket (Høien & Lundberg, 2012). Innenfor dette begrepet handler det om å være bevisst ord som rimer, kunnskaper om at ord kan deles inn i stavelser, og vite at ord kan starte med samme eller ulik lyd (Lyster, 2012). Studier viser at tidlig fonologisk

bevissthet er en av de beste predikatorene på hvor godt barn kan komme i gang med lesingen (National Reading Panel, 2000).

Fonemisk bevissthet er det høyeste nivået i fonologisk bevissthet, og handler om å kunne identifisere språklydene/fonemene som talte ord består av. Studier viser at opplæring i fonemisk bevissthet i kombinasjonen med bokstavlæring er det som er mest effektiv for barn som skal lære seg å lese i begynneropplæringen (National Reading Panel, 2000). En av de viktigste faktorene for å lære ordgjenkjenning er bevisstheten en har om fonemene i språket (Dahle et al., 2016). Å være fonemisk bevisst handler dermed om at elevene klarer å forstå sammenhengen mellom bokstav og bokstavlyd, og kunne oppfatte alle fonemene i ord både ved å trekke sammen lydene til ord (syntese) og lytte ut de lydene ordene består av (analyse) (Lundetræ & Walgermo, 2014; Traavik & Alver, 2008). Lydanalyse og lydsyntese er nødvendige ferdigheter for å kunne lese ord. De fleste begynnerlesere benytter en fonologisk lesestrategi når de leser ord, og det vil derfor være spesielt viktig at de mestrer de fonologiske synteseferdighetene (Dahle et al., 2016). I og med at fonologiske ferdigheter predikerer senere leseferdigheter, vil aktiviteter direkte rettet mot lydstrukturen i talespråket være gunstig for barns leseutvikling (Elbro & Scarborough, 2004b). Oppgaver hvor eleven for eksempel skal lytte ut første lyd i ord, eller hvilke ord som står igjen dersom en flytter på, legger til eller tar bort en språklyd, er oppgaver som kan trene elevenes fonemiske bevissthet (Elbro, 2006).

Når det skal arbeides med fonemisk bevissthet vil det i leseopplæringen være lurt å starte med ord som inneholder enkel struktur. Ved å trekke sammen fonemer til ord (fonologisk synteseferdigheter) kreves det at bokstavlydene holdes i minnet samtidig som det korrekte målordet skal identifiseres og det korrekte alternativet skal finnes. Dette setter krav til det verbale korttidsminnet (Dahle et al., 2016). Etter hvert som barnet tilegner seg bedre fonologiske ferdigheter kan antall ord i setninger øke (Høien og Lundberg, 2012). Opplæring i fonologisk bevissthet har en god effekt på ordlesing og lesing av nonord. Dette vil kunne hjelpe elevene med å huske kjente ord, men også å kunne avkode ”nye” ord (National Reading Panel, 2000).

Det kan også være en fordel om undervisningen fokuserer på å lære elevene bokstavsammensetninger som kan representere en språklyd. Dette fordi det norske talespråket består av flere språklyder enn bokstavene i alfabetet. Elevene bør derfor bevisstgjøres ord som inneholder komplekse grafemer som uttales som en språklyd (eksempel: ”hv”, ”ng” og ”skj”).

I tillegg bør elevene også få kjennskap til bokstaver som representerer ulike lyder. Dette er for eksempel ord som inneholder samme bokstav, men som får en annen lyd i ordet (eksempel: ”stor”-”tog”, ”les”-”er”). I det norske språket finner en også høyfrekvente ord som skrives uregelrett. Det er viktig at barn blir oppmerksomme på disse ordene da de staves på en annen måte enn de leses (eksempel: det, jeg, og) (Høien & Lundberg, 2012).

2.3.1.2 Bokstavkunnskap

Bokstavkunnskap er den enkelte ferdigheten som har størst betydning for hvordan det vil gå i den første leseutviklingen (Elbro & Scarborough, 2004a). En sikker og god bokstavkunnskap er avgjørende for å kunne beherske skriftspråket, og handler om å gjenkjenne og forme små og store bokstaver, og samtidig være bevisst hvilke lyder bokstavene representerer i et skrevet ord (Lundetræ & Walgermo, 2014).

I følge Jones, Clark & Reutzel (2012) skal en bokstavinnlæring starte med å lære elevene å identifisere bokstavnavn og lyd på både små og store bokstaver, lære de å gjenkjenne bokstavene i tekst og vise hvordan de kan produsere bokstavformene og sette sammen bokstavene for så å skrive ord. Denne innlæringen gir elevene instruksjoner som trengs for å umiddelbart bruke hver bokstav når de leser og skriver.

I bokstavinnlæringen bør det tas en avgjørelse om elevene skal lære de store eller de små bokstavene, eller eventuelt begge. Flere lærere velger å bruke de store bokstavene i starten av lese- og skriveopplæringen da dette er noe barna er mer kjent med og som er enklere å skrive. Likevel sier Hekneby (2011) at å lære de små bokstavene gir et mer karakteristisk visuelt bilde samtidig som det er bokstaver barn møter oftere. Jones et al. (2012) støtter dette og mener det kan være lurt å la elevene bli presentert for både små og store bokstaver samtidig. Da får elevene mulighet til å bygge videre på den erfaringer de har med store og små bokstaver fra før for å utvide sin bokstavkunnskap.

Siden det er bokstavlyden som brukes når man leser, er det viktig at elevene lærer seg å skille mellom bokstavnavn og bokstavlyd (Lundetræ & Walgermo, 2014). En bokstavlæring som legger vekt på både bokstavens form- og lydside kan bidra til å stimulere elevenes fonemiske bevissthet (Dahle et al., 2016).

Det er viktig at læreren tenker gjennom hvilken progresjon som er mest hensiktsmessig å bruke når elevene skal lære seg bokstaver i begynneropplæringen. Bokstavinnlæringen har vært bygget på tradisjoner der det er vanlig at elevene lærte maks én bokstav i uken slik at alle bokstavene var lært i løpet av første klasse (Jones et al., 2012). Dette var en langsom bokstavinnlæring som skulle sikre at flest mulig av elevene kunne følge med. Jones et al. (2012) sier at formålet med å lære seg alfabetet er for å kunne begynne å lese og skrive. Dersom man nesten bruker hele første klasse på å lære seg bokstavene, vil ikke elevene begynne å lese og skrive før på et senere tidspunkt. For at elevene skal komme raskere i gang med lesing og skriving, vil det å undervise i flere bokstaver per uke gi en bedre læringskurve. Læreren kan gi elevene individuelle tilpasninger hvor det målrettet blir instruert i flere bokstaver i uken i form av korte og eksplisitte økter. Dette kan gi læreren muligheter til å bedre imøtekomme elevenes behov ved å variere undervisningen og bruke mer tid og repetisjoner av bokstaver som elever kan ha vansker med å lære, og mindre tid til bokstaver elevene allerede kan (Jones et al., 2012).

Det kan være en fordel om de første bokstavene elevene lærer gir de muligheter for å kunne lese enkle, regelrette ord (Lundetræ & Walgermo, 2014). Lesemotivasjonen kan stimuleres ved at elevene lærer seg å knytte en bokstav/bokstavlyd opp mot et ”stimulusbilde” (for eksempel –s til bildet av en sol) (Haugstad, 2010). I tillegg er det slik at noen konsonanter kan være enklere å lære enn andre, og det kan være en fordel å vektlegge konsonanter og vokaler som enkelt kobles sammen til ord (Hekneby, 2011; Haugstad, 2010).

Traavik og Alver (2008) sier at det er viktig at alfabetet er tilgjengelig i klasserommet fra første dagen i første klasse og gjennom de første årene. Dette for at hver enkelt elev kan lære seg alfabetet ved å se hvordan bokstavene ser ut, finne sine bokstaver, studere disse og få muligheten til å øve seg på uttalen. Tilegnelsen av lese- og skriveferdigheter kan starte allerede ved første skoledag når elever blir introdusert for kjente bokstaver som fører til at det vekkes en nysgjerrighet og interesse for bokstaver og skrift. Forskning viser at det er enklest å lære de bokstavene som en finner i barnets navn eller tidlig i alfabetet (Lundetræ & Walgermo, 2014).

2.3.1.3 Lesing

Som tidligere nevnt er lesing en sammensatt ferdighet som bygger på ulike avkodings- og forståelsesprosesser (Høien & Lundberg, 2012). I følge Lundetræ og Walgermo (2014) har begynneropplæringen som mål at ”... alle elevene skal oppnå de ferdighetene som skal til for å lykkes med lesing, og at de blir motivert for og interessert i å lese” (s. 150). Elevenes forhold til lesing og skriving kan være avgjørende av det første møtet de hadde med lesing, og det er viktig at elevene opplever en følelse av å lykkes allerede første dag (Haugstad, 2010).

For å kunne gi barna en god leseopplæring, bør læreren ha kunnskaper om deres utvikling samt lese- og skriveprosesser og ulike lesemetoder for hva som kan stimulere elevenes egen lesing (Hekneby, 2011). For å fremme elevenes leseutvikling i begynneropplæringen kan stasjonsundervisning brukes for å lykkes bedre med en tilpasset opplæring og variert undervisning. I følge Klæboe og Sjøhelle (2013) er veiledet lesing en strukturert og målrettet metode for leseopplæring som vanligvis organiseres i form av stasjonsundervisning.

Lesingen på begynnertrinnet bør inneholde tekster preget av lydrette og høyfrekvente ord på hverdagsspråket og ord som de fleste elevene kjenner til fra før. Læreren er ansvarlig å veilede tekstvalget til elevene ut fra de kunnskapene han/hun har om elevenes lesenivå (Lundetræ & Walgermo, 2014). I begynneropplæringen kan det å ta i bruk nivådelte småbøker og lettlesthefter møte elevenes forutsetninger og behov (Helgevold, 2005). Leseheftene er delt inn i ulike nivå der de letteste beregnes på lesere som ikke har lært alle bokstavene enda og inneholder mer bilder enn tekst, mens de vanskeligste inneholder mer avanserte tekster og er for de som kan lese med flyt samt forstå det de leser. Tekstene er tilpasset elevenes ulike ferdighetsnivå og kan bidra til at elevene utvikler seg til å bli gode lesere, samt kan få muligheten til å oppleve leseglede. Tekstene kan brukes til veiledet lesing hvor man på en målrettet måte kan lese, snakke og tenke seg gjennom teksten. De bør være fengende og engasjerende, og samtidig inneholde språklige kvaliteter da de kan gi innfallsvinkler til muntlig bruk av språket og til egen skriving (Helgevold, 2005). For noen elever kan det å lese tekster de har bidratt med å lage selv være motiverende for elevene å lese (Hekneby, 2011).

I begynneropplæringen er organisering av gode leseøker viktig. Tilgang på bøker er sentralt, og elevene bør bli møtt av et bredt spekter av bøker i klasserommet. Det er viktig at begynnerlesingen ikke inneholder for store utfordringer som kan få elevene til å miste lysten

av å lese. Elevene må derfor få tekster tilpasset deres nivå som gir de interesse og motivasjon for videre lesing (Traavik & Alver, 2008). Etter hvert som elevene utvikler gode avkodingsferdigheter bør tekstene stige i vanskegrad (Lundetræ & Walgermo, 2014).

Stasjonsundervisning er også en del av den såkalte Nylund-modellen som Wagner, Strömqvist og Uppstad (2008) skriver om. Nylund-modellen har sitt opphav fra programmet Early Years Literacy Program i Australia og New Zealand, og ble tatt med videre tilbake til Norge av lærere som var på studietur (Wagner et al., 2008; Palm & Stokke, 2013). I denne formen for stasjonsundervisning blir elevene delt inn i grupper etter nivå og roterer på ulike stasjoner som ofte består av en lærerstyrt stasjon og flere stasjoner der elevene arbeider selvstendig. På lærerstasjonen kan læreren få bedre muligheter til komme tettere på elevene slik at den enkelte kan få tett veiledning, passe mengde utfordringer, varierte oppgaver og arbeidsmåter. Stasjonene må ha samme læringsmål, men det er viktig at det gis varierte oppgaver og arbeidsformer som elevene kan jobbe mot målene på ulike måter (Klæboe & Sjøhelle, 2013). I følge Nylund-modellen skal øktene på de ulike stasjonene kun vare i ti minutter for de yngste elevene (Wagner et al., 2008). De korte øktene bør inneholde varierte og motiverende oppgaver slik at elevene kan holde konsentrasjonen oppe.

Palm og Stokke (2013) gjorde en undersøkelse av skoler i Oslo som i skoleåret 2012-2013 tok i bruk denne arbeidsmåten. Lærere kunne fortelle om at veiledet lesing kunne gi en tettere oppfølging av hver enkelt elev der de fikk kunnskaper om hvilket nivå den enkelte eleven er på, kunne gi en tilpasset leseopplæring og leselekser. De mente at stasjonsundervisning hadde sine fordeler der elevene kunne arbeide selvstendig og samtidig være motiverte i arbeidet med ulike oppgaver og aktiviteter på flere stasjoner. Likevel rapporterte lærerne at det var ulik arbeidsinnsats på de stasjonene som ikke var lærerstyrte, spesielt for de lesesvake og/eller ukonsentrerte elevene (Palm & Stokke, 2013). I Nylund-modellen trekkes det frem at stasjonene der elevene arbeidet selvstendig, skulle inneholde skreddersydde oppgaver som elevene skal ha muligheter til å klare (Wagner et al., 2008).

2.3.1.4 Vokabular og høytlesing

Barns lese- og skriveutvikling påvirkes av det ordforrådet barn har med seg til den tidlige lese- og skriveopplæringen (Lyster, 2012). National Reading Panel (2000) har forsket på

hvilke tiltak som gis best effekt i leseopplæringen når det gjelder barn vokabular. Både direkte forklaring og undervisning i begreper samt repetisjon hvor elevene møter ord i meningsfulle og relevante kontekster har betydning.

Høytlesing er en ypperlig aktivitet som bidrar til å utvide barns ordforråd hvor ukjente ord og begreper kan utforskes i dialog med voksne (Dahle et al., 2016). I følge Hekneby (2011) er gjerne barns første møte med skrift nettopp noe som kommer gjennom høytlesing. Her kan barn få tilgang til flere ord og begreper som gir de en mulighet til å bedre forstå tekster de selv leser, men også hjelp når de skal skrive egne tekster. Barn som lytter til opplest tekst kan få en klarere innsikt i hvordan setninger er formulert, hvilke ord en setning består av og hvordan de henger sammen i et avsnitt (Dahle et al., 2016). Det er viktig at ordene blir forklart samtidig som det snakkes om forskjeller og ulikheter i ord både før, under og etter høytlesingen slik at elevene kan få erfaringer med konteksten ordene befinner seg i (Lyster, 2012).

Det er enighet at det å lytte til tekster har betydning for språkutviklingen, og at høytlesing er forebyggende med tanke på vansker med lese- og skriveferdigheter (Traavik & Alver, 2008). Høytlesing kan gi rom for fellesopplevelser og referanserammer hvor elevene kan utvikle både tekst- og fortellerkompetanse. Tekstene bør bestå av ulike sjangre samt inneholde forskjellig vanskegrad slik at elevene har muligheter til å strekke seg, men også at alle i ettertid får en sjanse til å gi respons til det de har hørt (Helgevold, Vik & Hoel, 2005). Det er viktig at undervisningsaktivitetene ivaretar elevengasjementet på en aktiv måte og at elevene klarer å strukturere fagstoff samt benytter seg av sine egne ord.

2.3.2 Hva er elevene forventet å kunne etter den første lese- og skriveopplæringen?

Innføringen av Kunnskapsløftet 2006 medførte et felles læreplanverk for skolene i Norge. Læreplanen fastsetter hvilke mål opplæringen i de ulike fagene skal ha. Den enkelte skolen har eget ansvar å sette læreplanene ut i live ved å variere og tilpasse læringsaktiviteter slik at den enkelte elev skal få best mulig utbytte av opplæringen ut fra sine forutsetninger. Læreplanen er delt inn i kompetansemål som angir hva elevene skal kunne etter endt opplæring på 2., 4., 7., og 10. trinn i grunnskolen (Kunnskapsdepartementet, 2006).

Med Kunnskapsløftet 2006 ble også grunnleggende ferdigheter integrert i de enkelte fag sine premisser. Disse omhandler: *å kunne uttrykke seg muntlig, å kunne uttrykke seg skriftlig, å kunne lese, å kunne regne og å kunne bruke digitale verktøy*. De grunnleggende ferdighetene er en forutsetning for videre læring og utvikling, og er noe elevene skal kunne tilegne seg i arbeidet med de ulike fagene (Kunnskapsdepartementet, 2006). For eksempel *å kunne lese* i alle fag innebærer blant annet en utvikling av leseferdigheter hvor elevene arbeider systematisk med lesestrategier tilpasset formålet man har med lesingen. Utviklingen begynner med grunnleggende avkodning og det å forstå enklere tekster, til å utforske mer komplekse tekster hvor elevene både skal kunne reflektere, tolke, vurdere og forstå ulike sjangrer (Kunnskapsdepartementet, 2013).

2.3.2.1 Kompetansemål etter 2.trinn

Det er i løpet av de første årene i skolen at de fleste barn utvikler automatiske avkodningsferdighet samt starter å lese for å lære (Lyster, 2011). I og med at denne studien tar utgangspunkt i elevenes skriftspråklige ferdigheter ved skolestart og lærernes opplevelse av tilpasning av undervisning til elevenes ulike ferdighetsnivå, vil det være naturlig å se på hvilke mål de skal nå og hva de skal kunne, ved å fokusere på læreplanen i norsk og kompetansemålene etter 2. trinn. Dette er fordi det ikke er kompetansemål som er gjeldende på 1. trinn. Målene er relativt ”åpne” og det tas hensyn til at barn kommer til skolen med ulike forutsetninger (Lyster, 2011).

Læreplan i norsk Kompetansemål etter 2.trinn	
Muntlig kommunikasjon Mål for opplæringen er at eleven skal kunne	<ul style="list-style-type: none"> • lytte, ta ordet etter tur og gi respons til andre i samtaler • lytte til tekster på bokmål og nynorsk og samtale om dem • lytte etter, forstå, gjengi og kombinere informasjon • leke, improvisere og eksperimentere med rim, rytme, språklyder, stavelser, meningsbærende elementer og ord • samtale om hvordan valg av ord, stemmebruk og intonasjon skaper mening • fortelle sammenhengende om opplevelser og erfaringer • sette ord på egne følelser og meninger • uttrykke egne tekstopplevelser gjennom ord, tegning, sang og andre estetiske uttrykk
Skriftlig kommunikasjon Mål for opplæringen er at eleven skal kunne	<ul style="list-style-type: none"> • vise forståelse for sammenhengen mellom språklyd og bokstav og mellom talespråk og skriftspråk • trekke lyder sammen til ord • lese store og små trykte bokstaver • lese enkle tekster med sammenheng og forståelse på papir og skjerm • bruke egne kunnskaper og erfaringer for å forstå og kommentere innholdet i leste tekster • skrive setninger med store og små bokstaver og punktum i egen håndskrift og på tastatur • skrive enkle beskrivende og fortellende tekster • arbeide kreativt med tegning og skriving i forbindelse med lesing • skrive etter mønster av enkle eksempeltekster og ut fra andre kilder for skriving
Språk, litteratur og kultur Mål for opplæringen er at eleven skal kunne	<ul style="list-style-type: none"> • samtale om opphavet til og betydningen av noen kjente ordtak, begreper og faste uttrykk • samtale om begrepene dialekt, bokmål og nynorsk • samtale om hvordan ord og bilde virker sammen i bildebøker og andre bildemedier • samtale om innhold og form i eldre og nyere sanger, regler og dikt • samtale om personer og handling i eventyr og fortellinger • finne skjønnlitteratur og sakprosa på biblioteket til egen lesing

Figur 2: En skjematisk fremstilling av læreplanen i norsk, kompetansemål etter 2. trinn (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 6).

Læreplanen i norsk for 2. trinn er delt inn i tre deler; muntlig kommunikasjon, skriftlig kommunikasjon og språk, litteratur og kultur. Hver del inneholder kompetansemål for hva eleven skal kunne i løpet av de to første årene i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2013).

Den første delen handler om det å kunne sette ord på ting gjennom lytting og samtaler. I begynneropplæringen er språklig bevissthet en viktig faktor. I kompetansemålene står det blant annet at eleven skal kunne ”leke, improvisere og eksperimentere med rim, rytme, språklyder, stavelser, meningsbærende elementer og ord”. Samtidig står det, under skriftlig kommunikasjon, at elevene skal ”vise forståelse for sammenhengen mellom språklyd og bokstav og mellom talespråk og skriftspråk” (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 6). Begge disse punktene krever at elevene i løpet av de første årene skal utvikle sin fonologiske bevissthet, der det skal arbeides med aktiviteter hvor elevene skal få muligheter til å nå disse kompetansemålene.

Videre løfter kompetansemålene frem barns bokstavkunnskap der de etter 2. trinn skal kunne lese samt skrive setninger som inneholder små og store bokstaver både for hånd og ved hjelp av tastatur. Under den siste delen, språk, litteratur og kultur, er målet at elevene etter 2. trinn skal kunne samtale om ord og begreper, personer, bilder osv. Dette handler om elevenes vokabularferdigheter og hvordan de klarer å sette ord på ting de når de skal forklare (Kunnskapsdepartementet, 2013).

Selv om læreplanen gir ulike kompetansemål som elevene skal nå etter ulike trinn, gir den ingen retningslinjer for hvordan læreren skal arbeide for at elevene når målene og gir dermed lærerne stor frihet innenfor de gitte rammene. Læreren er selv ansvarlig for å formidle fag og velge arbeidsformer og metoder som er tilpasset alder og de forutsetningene elevene har (Hekneby, 2011).

2.4 Tilpasset undervisning

2.4.1 Tidlig innsats og tilpasset undervisning

Siden 1975 har tilpasset opplæring vært et lovfestet prinsipp i den norske grunnskolen (Jenssen & Lillejord, 2009). I følge § 1-3 i Opplæringsloven (1998) under *Tilpassa opplæring og tidleg innsats* står det at; ”Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den

enkelte eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lære-kandidaten”. I skolesammenheng handler det om at innholdet i undervisningen skal tilpasses alle sider ved eleven hvor eleven skal kunne utvikle seg på en allsidig måte, og samtidig finne mening i læringsoppgavene som blir gitt (Imsen, 2005).

Barn har ikke mulighet til å lære alt på egen hånd, og vil ha behov for både støtte og hjelp fra personer rundt. Vygotskij (2001) mener at den stimulerende barn opplever i et sosialt samspill med voksne kan være med å påvirke dets språkutvikling, og at hjelp av voksne virker inn slik at barn etter hvert kan beherske nye ferdigheter på egenhånd. Han skiller mellom et barns faktiske utviklingsnivå og dets potensielle utviklingsnivå, og kaller avstanden mellom disse for *den nærmeste utviklingszone*. Barnets faktiske utviklingsnivå handler om den læringen barn kan gjøre på egenhånd, mens dets potensielle utviklingsnivå går ut på den læringen som barn utvikler fra voksne eller i samarbeid med jevnaldrende (Vygotskij, 2001). Imsen (2005) betegner denne avstanden for *den proksimale utviklingszone*, og hun sier at undervisningen skal ligge på et litt høyere nivå enn elevene allerede behersker for at eleven skal kunne ”strekke seg litt”. Læreren fremstår som et støttende *stillas* der elevene vil kunne få hjelp og veiledning til etter hvert å beherske oppgaver på egenhånd.

For at alle elever skal få mulighet til å oppleve mestringsfølelse, utfordringer samt en progresjon i det de gjør, er det viktig at undervisningen tilpasses og differensieres så tidlig som mulig (Lundetræ & Walgermo, 2014). Norsk skole har vært preget av en ”vente og se”-holdning hvor elever som tidlig i opplæringsløpet henger etter i sin læringsutvikling ikke får den tilstrekkelige oppfølgingen som de trenger. Tidlig innsats handler om å gripe inn når det oppstår eller avdekkes problem rundt elevenes læring, og tilrettelegge opplæringen etter den enkeltes behov. Sannsynligheten for at problemene blir større og mer komplekse blir mindre jo tidligere en hjelper og tilrettelegger for eleven. Det er derfor viktig at de elevene som ikke har en tilfredsstillende læringsutvikling tidlig fanges opp (Meld. St. 16 (2006-2007), 2007).

Tilpasset opplæring er et tiltak skolen setter inn for å tilpasse mangfoldet i elevgruppen innenfor fellesskapet slik at hver enkelt elev skal få best mulig utbytte av den ordinære opplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2016a). Uansett hvilken bakgrunn, erfaring og forutsetning elevene har, skal utdanningssystemet allerede i begynneropplæringen motivere, hjelpe, veilede og stimulere samt tilpasse undervisningen etter den enkeltes behov slik at eleven får mulighet til å nå sitt læringspotensial (Meld. St. 16 (2006-2007), 2007). Å få en

tilpasset opplæring er ingen individuell rett og gjelder både for de som mottar spesialundervisning, men også de som følger den ordinære opplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2016a). Ved en tidlig bevissthet om elever som kan ha vansker knyttet til skriftspråket, kan skolen bidra til å forebygge at vanskene utvikler seg videre (Lyster, 2012).

Selv om det er tydelig hva tilpasset opplæring går ut på, viser det seg likevel av skoler synes det er noe som er vanskelig å praktisere. I følge Jenssen og Lillejord (2009) er tilpasset opplæring et politisk og ikke et pedagogisk begrep. De forklarer dette med at de politiske budskapene om tilpasset opplæring har endret meningsinnhold etter hvert som regjeringer har blitt skiftet ut. De deler inn tilpasset opplæring i fire epoker etter de ulike politiske ideologiene og verdiorienteringene som har vært fra tilpasset opplæring ble et lovfestet prinsipp i den norske grunnskole i 1975:

I - *Tilpasset opplæring som integrering* (1975-1990)

II - *Tilpasset opplæring som inkludering* (1990-1996)

III - *Tilpasset opplæring som individualisering* (1997-2005)

IV - *Tilpasset opplæring som læringsfellesskap og undervisningskvalitet* (2005→).

I den første epoken var fokuset rettet mot integrering, der elever med særskilte behov og elever med minoritetsbakgrunn skulle integreres i vanlig skole. Spesialundervisning og tilpasset opplæring ble brukt om hverandre, men også som over- og underordnede begreper. I den andre epoken fremheves det å inkludere alle i et likeverdig fellesskap der tilpasset opplæring skulle gjelde for alle uansett evner, forutsetninger, bakgrunn, kjønn, hvor de bodde, språklige og kulturelle minoriteter (Jenssen & Lillejord, 2009). I tredje epoke ble oppmerksomheten rettet mot det individuelle og eleven ble satt i sentrum. I Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004), 2004) kobles tilpasset opplæring til teori og grunnleggende ferdigheter. Opplæringen skulle differensieres og tilpasses til den enkelte elev, samtidig som det ble rettet oppmerksomhet mot et målbart læringsutbytte. Elevene skulle ha egne individuelle opplæringsplaner som førte til at skillet mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning igjen ble uklart. I den fjerde epoken er læringsfellesskap og undervisningskvalitet viktige mål. Tilpasset opplæring, spesialundervisning og ordinær undervisning skulle ses i sammenheng med hverandre og inngå i skolens undervisningsbegrep (Jenssen & Lillejord, 2009). Stortingsmelding nr. 31 (2007-2008), 2008) *Kvalitet i skolen* fremhever tilpasset opplæring

som noe som skal skje innenfor fellesskapet og at kvaliteten i undervisningen skulle heves. Tilpasset opplæring blir i denne fjerde perioden beskrevet som ”..en god og variert undervisning som er slik at flest mulig får tilfredsstillende utbytte av den” (Jenssen & Lillejord, 2009, s.13).

Jenssen og Lillejord (2009) konkluderer at det ikke er rart at utfordringer oppstår og at skoler og lærere er usikre på hvordan de kan tilpasse undervisningen til den enkelte elev sine behov og forutsetninger når begrepet har endret meningsinnhold i de ulike epokene siden det ble et lovfestet prinsipp i 1975.

2.4.2 Lærernes forutsetninger for å tilpasse undervisningen

Stortingsmelding nr. 20 (2012-2013), 2013) fremhever lærerens rolle og poengterer at; ”Læreren er den viktigste forutsetningen for elevenes læring, og økt kvalitet i skolen krever dyktige og motiverte lærere” (s. 35). God oppfølging og tilrettelegging av undervisningen er nødvendig for å kunne møte elevenes behov og forutsetninger (Traavik & Alver, 2008). Læreren bør ha konkrete kunnskaper om de enkelte barns mestringsnivå slik at pedagogiske opplegg og tilpasset undervisning utarbeides på en god måte (Færevaa & Gabrielsen, 2014).

Gjennom årene har lærerens rolle og lærerutdanningen endret seg, og samtidig gitt lærerne mer ansvar. Tidligere var det slik at spesialpedagogene var de som arbeidet med barn som hadde lese- og skrivevansker. På grunn av endringene de senere årene er det nå den enkelte læreren som skal kunne oppdage og forebygge lese- og skrivevansker på et tidlig tidspunkt. Det kreves derfor at skolen tidlig er bevisst de utfordringene elevene kan ha med skriftspråket, og vil med den kunnskapen kunne forebygge eventuelle vansker å utvikle seg videre (Lyster, 2012).

Selv om læreren alltid har hatt en sentral rolle i leseopplæringen, har kvalifiseringen av norske lærere innenfor leseopplæring og lese- og skrivevansker hatt varierende oppmerksomhet (Gabrielsen, 2014). Lærerutdanningen har gått fra å være toårig seminarutdanning til mer skjerpede kompetansekrav hvor det i 1980 ble innført treårig allmennlærerutdanning der kravet var å ha fullført videregående skole. *Grunnleggende lese- og skriveopplæring* og *lese- og skrivevansker* var deler av temaområdene innenfor pedagogisk teori og praksis, men med ulike prioriteringer av 157 emner var det en utfordring for at alle

lærerne skulle få tilstrekkelig kompetanse i lese- og skriveopplæring. Etter hvert ble det i 1992 innført en fireårig allmennlærerutdanning der de to nevnte temaområdene ble flyttet fra pedagogikkfaget til å bli en del av et obligatorisk norskfag, men igjen med et varierende undervisningsomfang (Gabrielsen, 2014).

I 2010 ble grunnskolelærerutdanninger innført med 1. – 7. trinn og 5. – 10. trinn, der førstnevnte fikk ansvaret for leseopplæringen. I følge *Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanningene* står det blant annet at kandidaten skal kunne tilpasse opplæringen til elevenes ulike evner, kunne vurdere elevenes utvikling i forhold til målene i opplæringen, og identifisere behov og iverksette tiltak for elever i samarbeid med foresatte og faglige instanser (Kunnskapsdepartementet, 2010). Med andre ord legges det i disse forskriftene vekt på lærerprofesjonens kompetanse i å vurdere læringsutbyttet til elevene og tilpasse undervisningen til deres beste (Kunnskapsdepartementet, 2010; Gabrielsen & Gabrielsen, 2013).

I følge Stortingsmelding nr. 20 (2012-2013), 2013) får lærerne i de nye utdanningene mer spesialisert kompetanse der grunnlaget for å vurdere elevens faglige nivå og utvikling trekkes frem. Regjeringen sier at det er mange lærere som har en høy kompetanse, men at de ønsker at alle skal ha en faglig tyngde og være spesialister i de fagene de underviser i. Resultater fra en studie av Lagerstrøm, Moafi og Revold (2014) viser at det er mange lærere i den norske skolen som mangler en formell kompetanse i fagene de underviser i. Kartleggingen rapporterer at åtte av ti undervisningslærere i norsk på småskoletrinnet hadde fordypning i faget, mens rundt ca. 25% av lærere som underviser i norskfaget hadde under 30 studiepoeng (Lagerstrøm et al., 2014).

Det siste tiåret har det blitt satset mye mer på etter- og videreutdanning for lærere innenfor lese- og skriveområdet (Gabrielsen & Gabrielsen, 2013). I 2014 ble det innført et kompetansekrav hvor lærere som er utdannet etter 1. januar 2014 må ha 30 studiepoeng i norsk og matte for å kunne undervise i fagene på barnetrinnet. I tillegg vedtok Stortinget som en del av *Lærerløftet* at det også skal være et kompetansekrav som er gjeldende for lærere utdannet før 1. januar 2014 (Kunnskapsdepartementet, 2014). *Kompetanse for kvalitet – strategi for videreutdanning for lærere og skoleledere frem mot 2025* er en nasjonal satsing som ble satt i gang for at lærere og skoleeiere skal få muligheter til å videreutdanne seg for å få en god faglig og pedagogisk kvalitet i grunnopplæringen slik at elevenes læring kan styrkes

(Kunnskapsdepartementet, 2015). Lærere kan videreutdanne seg i ulike emner og fag som for eksempel norsk, matematikk, engelsk, naturfag osv. etter ulike trinn. Videreutdanning i emnet *Lesing og skriving som grunnleggende ferdighet 1 (1.-7.- trinn)* er relevant for å utvikle kompetansen til lærere i lese- og skriveopplæringen på barnetrinnet og baseres på nyere teori innenfor lesing og skriving (Universitet i Stavanger, 2017).

Sentralt i regjeringens utdanningspolitikk er kompetanseutvikling for lærere og tilpasset opplæring tidlig i opplæringsløpet. Stortingsmelding nr. 11 (2008-2009), 2009) *Læreren. Rollen og utdanningen* viser til forskningsresultater som forteller at det er en positiv sammenheng mellom lærernes kompetanse og elevenes læring. Kompetanse blir i denne stortingsmeldingen definert som ”summen av lærernes praktiske ferdigheter, kunnskaper, evne til refleksjon og personlige kvaliteter” (Meld. St. 11 (2008-2009), 2009, s. 47).

En kontinuerlig kompetanseutvikling kan gi en god og tilpasset opplæring tidlig i opplæringsløpet. Stortingsmelding 30 (2003-2004), 2004) *Kultur for læring* forklarer at en mangel på tilpasset opplæring i skolen kan blant annet komme av at det er en del skoleleiere, skoleledere og lærere som har for lav kompetanse om lærevansker og metoder som kan brukes i opplæringen for elever som kan ha vansker, og at det er for lite kompetanseutvikling og kunnskaper om hvordan en kan gjennomføre tilpasset opplæring. For å kunne møte variasjonen i elevenes forutsetninger og behov er det derfor nødvendig med en målrettet satsing på kompetanseutvikling som kan bidra til utvikling av læringsmiljøet ved alle skoler.

En skolebasert kompetanseutvikling er viktig for at den enkelte skole kan utvikle en felles kompetanse og praksis innenfor lesing og skriving, men også at kunnskapen om lokalt utviklingsarbeid i organisasjonen styrkes og videreutvikles. Et godt samarbeid mellom ledere og ansatte kan bidra til å forbedre elevenes læring (Utdanningsdirektoratet, 2016c).

Til grunn for begrepet ligger denne definisjonen:

Skolebasert kompetanseutvikling innebærer at skolen, med ledelsen og alle ansatte, deltar i en utviklingsprosess på egen arbeidsplass. Hensikten er å utvikle skolens samlede kunnskap, holdninger og ferdigheter når det gjelder læring, undervisning og samarbeid. (Utdanningsdirektoratet, 2016c, d. Skolebasert kompetanseutvikling).

Språkløyper – Nasjonal strategi for språk, lesing og skriving 2016-2019

(<http://sprakloyper.uis.no>) er en type skolebasert kompetanseutvikling der målet er at ansatte i barnehage og skole skal styrke sin kompetanse og videreutvikle sin egen praksis innenfor lese- og skriveopplæring. Strategien ble lansert i 2016 i regi av Kunnskapsdepartementet, og er utviklet av Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning (Lesesenteret) i samarbeid med Nasjonalt senter for skriveopplæring og skriveforskning (Skrivesenteret). Språkløyper inneholder kompetanseutviklingspakker som kan brukes i lokalt utviklingsarbeid og gjøre personalet i bedre stand til å kunne identifisere og tilrettelegge for de barna som kan ha vansker med språk, lesing og skriving. Poenget er at personalet i barnehage og skole skal arbeide om den samme strategien. Kompetanseutviklingspakkene består av flere økter på 40-80 minutter og inneholder både fagtekster, filmer, forelesninger, refleksjonsspørsmål og oppgaver til mellomarbeid. Strategien fremhever spesielt noen målgrupper som disse pakkene kan være ressurser for; minoritetsspråklige, barn og elever med språkvansker, elever med lese- og skrivevansker, gutter og høytpresterende elever.

Sammen med Kunnskapsløftet 2006 ble det også i utdanningene påpekt at lesing og skriving skulle være i alle. Likevel kan det virke som om det er lærernes kompetanse og interesse innenfor leseopplæring og lese- og skrivevansker som er med på å bestemme hvor forberedt nyutdannede lærere er i møtet med utfordringer knyttet til disse områdene (Gabrielsen, 2014; Dahle & Gabrielsen, 2001). I en studie gjort av Grimsæth og Holgersen (2015) forteller nyutdannede lærere at de opplever å ikke ha tilstrekkelig kunnskap og kompetanse når det gjelder praktisk leseopplæring generelt og lesevansker spesielt, men at de ønsker mer faglig veiledning som kan bidra til større kompetansebygging på feltet.

Traavik og Alver (2008) hevder at lærere med lang erfaring og godt faglig grunnlag har en kompetanse som gir de en rask vurderingsevne når det gjelder hvor elevene ligger i sin lese- og skriveutvikling. Videre sies det at lærere med lengre erfaring har lettere muligheter for å se hva den enkelte eleven kan trenge hjelp og veiledning til for så å gi en god og tilpasset undervisning. For å kunne fange opp elever som viker fra den normale skriftspråkutviklingen, er det viktig at læreren har innsikt og kunnskaper rundt hva som er elevenes normale lese- og skriveutvikling (Traavik & Alver, 2008).

Heidi-Anita Husveg (2014) har i sin masteroppgave funnet ut at lærere føler de har kompetanse til å oppdage elever som strever med å komme i gang med lesing, men at de i

mindre grad opplever å følge opp og finne tiltak til den enkelte elev. I følge Nilsen (2012) er evaluering avgjørende i arbeidet med tilpasset opplæring og tidlig innsats da mulighetene for å oppdage og gripe inn tidlig overfor elever som strever kan øke, og dermed videre bidra til å se om de tiltakene som en setter inn virker etter sitt formål. Det er viktig at evalueringen består av et samspill mellom kartlegging, vurdering og utvikling slik at en får muligheter til å forbedre sin praksis. Det krever at både lærere og ledelsen har en felles forståelse for tolkningen av de nasjonale retningslinjene, lokale rammefaktorer, bruk av ressurser og hvilket rom det gis skolen og læreren i arbeidet med tilpasninger. En felles forståelse av evaluering kan bidra til økt refleksjon og kritisk blikk på egen praksis og å finne ut om det er noe som fungerte godt eller om det er noe som endres (Nilsen, 2012).

For å kunne tilpasse undervisningen på et tidlig tidspunkt, kan læreren gjennom observasjoner, screening-materiell og tester finne ut hvor eleven befinner seg i sin utvikling, samt hva som gjør at eleven kan ha vansker med videre fremgang (Færevaag & Gabrielsen, 2014; Lyster, 2012). Det er viktig at risikofaktorer avdekkes før vanskene blir for store for elevene. Gjennom kartlegging kan læreren avdekke hva de elever kan og hvor langt elevene har kommet i utviklingsprosessen. Det vil bidra til at læreren enklere kan finne ut hvordan undervisningen skal legges opp til det beste for elevene. Lærerens vurderingsevne og valg av aktiviteter og metodiske tilnærminger vil dermed være aktuelle for å støtte og bidra til at elever som befinner seg på lavere nivå i sin lese- og skriveutvikling kan komme opp mot et høyere utviklingsnivå (Lyster, 2011). I følge studien til Grimsæth og Holgersen (2015) forteller flere av de nyutdannede at de i liten grad bruker kartleggingsmaterieell som grunnlag for tilrettelegging av arbeidsmåter i leseopplæringen. Kartlegging av elevenes ferdigheter vil ha betydning for hvordan læreren kan tilrettelegge opplæringen ved å identifisere den enkeltes læreforutsetninger i forhold til læringsmål, behov og rammefaktorer (Buli-Holmberg, 2015).

For å planlegge undervisningen er det viktig at resultatene fra kartleggingen tas i bruk. Læreren bør vite hvilke vurderinger som kan brukes for å gi den informasjonen han/hun trenger om elevenes ferdigheter både på ordnivå og høyere strategier. En differensiert leseundervisning er noe som bør brukes i alle klasserom. Det kan være vanskelig å tilrettelegge for den enkeltes lesing i en stor klasse, og det kan derfor være en fordel om elevene deles inn i mindre grupper. Dette krever at materialet som blir brukt differensieres ut fra de evnene og ferdighetene elevene har (Ankrum & Bean, 2007).

3.0 Metode

3.1 Valg av metode

Ofte starter det med en idé eller en tanke om noe en ønsker å studere og finne ut noe om, før det videre utarbeides en problemstilling. Deretter velges metoden som skal være til hjelp for hvordan spørsmålet kan besvares på best mulig måte (Ringdal, 2013). Metode er et redskap, et hjelpemiddel, som kan bidra til å samle inn empiri til å gi en beskrivelse av virkeligheten. Samtidig som det er en nødvendig forutsetning for å kunne gjøre et godt undersøkelses- og forskningsarbeid (Jacobsen, 2015).

Det skilles mellom to ulike metodiske tilnæringsmåter: kvalitativ og kvantitativ metode. Mens kvalitativ metode handler om mer åpne undersøkelser av få enheter, er kvantitativ metode en måte å kunne undersøke mange enheter på, hvor informasjonen ofte er definert av forskeren før den er samlet inn (Jacobsen, 2015). Begge har som formål å gi en bedre forståelse av hvordan enkeltmennesker, grupper og institusjoner samhandler og handler innenfor det samfunnet vi lever i. Ut i fra valget av tema og problemfelt velges dermed den metoden som kan hjelpe forskeren til å svare på det han/hun lurer og ønsker svar på innenfor temaet (Holme & Solvang, 1996).

3.1.1 Kvantitativ metode

I kvantitativ metode er forskeren mer opptatt av å telle opp fenomener hentet fra et større utvalg av respondenter, og er nødvendigvis ikke like opptatt av den detaljrike informasjonen rundt respondentene (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010). En slik metode er gjerne teorigestyrte hvor forskeren lager hypoteser ut fra hvilke teoretiske perspektiver som kan være relevant for det eller de fenomenene som studeres (Ringdal, 2013). Innenfor kvantitativ metode blir dataene omformet til tall og mengdestørrelser, og etter hvert gjennomføres statistiske analyser til å fremstille resultatene og gir et klarere bilde av svarfordelingen til respondentene (Holme & Solvang, 1996; Johannessen et al., 2010).

Formålet med denne studien er å undersøke variasjonen i elevenes skriftspråklige ferdigheter ved skolestart, og hvorvidt lærere opplever at de har den faglige kompetansen de trenger for å kunne tilpasse undervisningen for elever som befinner seg på ulike ferdighetsnivå. Jeg har valgt å bruke en kvantitativ tilnæringsmetode, der jeg har tatt i bruk datamateriale i

forbindelse med et større forskningsprosjekt, *Two Teachers*. Datamaterialet er hentet fra en kartlegging av elevers skriftspråklige ferdigheter, samt spørreskjema med lukkede svaralternativer besvart av lærere.

3.2 Utvalg

I et forskningsopplegg er det ikke alltid en kan undersøke alle enhetene, og det vil derfor være viktig å ta valg for hvem som skal være med. I noen tilfeller ønsker forskere å finne ut noe om hele befolkningen, mens andre ganger ønskes det kanskje informasjon om mer avgrensede grupper. En populasjon er betegnelsen på målgruppen i undersøkelsen og kan bestå både av hele befolkningen eller én gruppe. Noen ganger kan det være vanskelig å gjennomføre en undersøkelse for hele populasjonen. Da vil det være nødvendig å trekke ut et representativt utvalg som skal kunne representere den populasjonen det er trukket fra (Johannessen et al., 2010).

Utvalget i denne studien består av både elever og lærere på 1. trinn på 150 skoler i Sør-Norge. Studien opererer med et elevutvalg fra en kartlegging av skriftspråklige ferdigheter og et lærerutvalg som besvarte et spørreskjema angående utdanning og erfaring, samt et spørreskjema om egen undervisningspraksis. I kartleggingen består populasjonen av førsteklasinger i Sør-Norge. Elevutvalget det opereres med i denne studien består av N=5666 elever.

Skolene ble rekruttert våren 2016, er fordelt på 54 kommuner i 9 fylker. Alle kommunene i de utvalgte fylkene, og der skoleeier viste interesse for deltakelse, fikk tilbud om å delta. Det ble sendt ut brev sammen med en PowerPoint-presentasjon til skolene med informasjon om prosjektet, samt et brev til foreldrene til alle elevene som skulle begynne i første trinn på de aktuelle skolene. Skolene informerte foreldrene om prosjektet, samlet inn samtykkene og returnerte dem til Lesesenteret. Den eneste forutsetningen for å delta var at skolene måtte ha minst 2 parallelle klasser på første trinn høsten 2016. Dersom noen av skolene hadde flere klasser ble to klasser tilfeldig trukket ut i kartleggingen. Over 95 % av foreldrene ga samtykke til at barna deres kunne delta.

Spørreundersøkelsen om lærernes undervisningspraksis ble sendt ut til lærere i de 300 klassene som inngår i studien. I noen tilfeller ble spørreskjemaet besvart av to lærere sammen.

Jeg valgte å kun inkludere data fra de lærerne som besvarte spørreskjemaet alene. Dette fordi jeg ønsket å undersøke den enkelte lærer sin opplevelse av egen undervisningspraksis, samtidig knytte informasjon om utdanning og erfaring opp mot egen opplevde undervisningspraksis. Lærerutvalget mitt består dermed av N=188 lærere, fordelt på 178 kvinner og 10 menn (det viser seg at én av lærer ikke har svart på hvilken høyeste formelle utdanning han/hun har, og skrives derfor som ”missing”).

Under har jeg laget ulike tabeller som viser fordelingen av elevutvalget og lærerutvalget. I tabell 1 er fordelingen av elevutvalget fra kartleggingen fordelt på fylker og skoler i Sør-Norge. Tabell 2 viser aldersfordelingen til lærerne, mens i tabell 3 og 4 er lærerutvalget fordelt på hvilke høyeste formelle utdanning og utdanningsbakgrunn de har.

Tabell 1: Elevutvalget fordelt på fylke og skoler

Fylke	Antall skoler	Antall elever
Akershus	36	1483
Aust-Agder	4	166
Buskerud	15	515
Hordaland	39	1357
Oppland	2	75
Rogaland	25	986
Vest-Agder	10	370
Vestfold	11	411
Østfold	8	303
Total	150	5666

Tabell 2: Lærerutvalget fordelt på alder

Alder	Antall lærere
Under 25	3
25 – 30	21
30 – 39	42
40 – 49	58
50 – 59	44
60 eller over	20
Total	188

Tabell 3: Lærerutvalget fordelt på høyeste formelle utdanning

Høyeste formelle utdanning	Antall lærere
Universitets- eller høyskoleutdanning (mindre enn 3 år)	13
Bachelorgrad eller tilsvarende nivå (eks: 3 årig høyskoleutdanning)	134
Mastergrad eller tilsvarende	40
Missing*	1
Total	188

(* mangler informasjon fra én av lærerne sin høyeste formelle utdanning).

Tabell 4: Lærerutvalget fordelt på utdanningsbakgrunn

Utdanningsbakgrunn	Antall lærere
Allmennlærer/ grunnskolelærer	47
Allmennlærer/ grunnskolelærer med videreutdanning	68
Førskolelærer/ barnehagelærer	4
Førskolelærer/ barnehagelærer med videreutdanning	57
Faglærer	1
Faglærer med PPU	1
Annet	10
Total	188

3.3 Datainnsamling

Første delen av oppgaven bygger på kartlegging i form av relevante oppgaver som målte elevene lese- og skriverelaterte ferdigheter ved skolestart. Ved hver av de 150 deltakerskolene ble alle barn i to klasser, som hadde samtykke, kartlagt. Kartleggingen ble gjennomført på elevens skole i et stille rom i nærheten av klasserommet, administrert av en testleder på ett nettbrett og tok ca. 30-40 minutter pr. elev. Dette foregikk i løpet av de tre første ukene fra elevene begynte på skolen (uke 34-36) i 2016.

Kartleggingen ble gjennomført av 65 forskningsassistenter som ble rekruttert av Lesesenteret våren 2016. Aktuelle kandidater måtte enten ha utdanning eller påbegynt utdanning som lærer eller innenfor psykologi. De måtte like og arbeide med barn samtidig som de ønsket mer

faglig påfyll. For å sikre at de gjennomførte testen på en korrekt måte, fikk de opplæring innen kartlegging i begynneropplæringen. Forskningsassistentene ble kurset og sertifisert, og fikk en grundig innføring i bruken av nettbrett, hvordan testingen skulle foregå og hvordan de kunne sørge for en barnevennlig kartleggingssituasjon. Dette ble gjort for å sikre at kartleggingen skulle gjennomføres likt slik at dataen som ble hentet inn skulle være mest mulig pålitelig, og at det ikke var noen forskjell i kartleggingssituasjonen.

Andre del av denne studien tar utgangspunkt i et spørreskjema sendt i starten av desember 2016 til lærerne som deltok i prosjektet. Her skulle lærerne besvare spørsmål om sin egen undervisningspraksis. Et annet spørreskjema som omhandlet lærernes utdanning og erfaring er også tatt i bruk i denne studien. Dette spørreskjemaet ble sendt ut til lærerne ved oppstarten av prosjektet. Mer informasjon om spørreskjemaene kommer i kapittel 3.3.2.

3.3.1 Kartlegging av norske elevers skriftspråkrelaterte ferdigheter ved skolestart

I denne studien ble det valgt ut resultater fra seks av deltestene fra *Two Teachers* – kartleggingen som inkluderer ferdigheter som har betydning for elevenes tidlige skriftspråkutvikling, samt hvorvidt de allerede har begynt å lese og skrive noen ord. Under er en beskrivelse av instruksjonen rundt de ulike deltestene. I tillegg nevnes en Cronbachs alpha verdi som brukes for å undersøke om det er en sammenheng mellom de spørsmålene som måler samme begrep. Verdiene rangeres fra 0 til 1, og dersom resultatet har en høy verdi (over .7) indikerer det at reliabiliteten er god. (Pallant, 2013). Mer konkret beskrivelse av dette kommer senere i kapittelet (under kapittelet 3.4 Reliabilitet og validitet).

3.3.1.1 Framlydsanalyse

Deltesten *framlydsanalyse* er en av to tester som kartlegger elevenes fonologiske bevissthet. Denne bestod av 2 øvingsoppgaver og 10 ordinære oppgaver hvor elevene fikk presentert en tegning på skjermen, mens testleder fortalte hva det var bilde av. Elevene skulle deretter identifisere første lyden i ordet. Elevene fikk korrekt svar uavhengig om de sa bokstavlyden eller bokstavnavnet. Testleder registrerte om svaret var rett eller galt på nettbrettet. Testen hadde stigende vanskegrad, og dersom eleven fikk to påfølgende feil ble den automatisk avbrutt slik at ingen av elevene skulle sitte med mange oppgaver de ikke klarte (Two Teachers-manualen, 2016, s. 15). Deltesten gav en Cronbachs alpha på .929

3.3.1.2 Fonologisk syntese

Den andre testen som kartla elevenes fonologiske bevissthet var *fonologisk syntese* hvor elevene skulle trekke sammen bokstavlyder til ord. Deltesten bestod av 2 øvingsoppgaver og 10 ordinære oppgaver og hadde stigende vanskegrad. Øvingsoppgavene ble brukt til å modellere hvordan eleven kunne trekke sammen de ulike lydene til ord. Selve stimuli var spilt inn på forhånd der det ble presentert en lyd i sekundet, slik at alle elevene skulle få like betingelser. De ordinære oppgavene startet med ord bestående av to bokstaver (eks.: *hvilket ord blir dette? t-o*), og avsluttet med ord på syv bokstaver (eks.: *hvilket ord blir dette? e-l-e-f-a-n-t*). Testen ble avbrutt etter to påfølgende feil og svarene ble registrert som rett eller galt på nettbrettet av testleder (Two Teachers-manualen, 2016, s. 26). På denne deltesten ble verdien på Cronbachs alpha .904.

3.3.1.3 Bokstavkunnskap

Deltesten kartla elevenes bokstavkunnskap i å gjenkjenne de store bokstavene, og bestod av en øvingsoppgave og 24 ordinære oppgaver. 4 forskjellige bokstaver ble presentert visuelt på skjermen og én bokstavlyd ble presentert auditivt. Deretter trykket elevene på den bokstaven de mente hørte sammen med bokstavlyden. Elevene ble testet i de fleste bokstavene i alfabetet med unntak av C, Q, W, X, og Z (Two Teachers-manualen, 2016, s.13). Deltesten gav en Cronbachs alpha på .905.

3.3.1.4 Vokabular

Elevenes vokabular ble kartlagt ved at de fikk presentert et bilde på nettbrettet og deretter skulle si korrekt ord hva det var bilde av. Deltesten bestod av 20 oppgaver der alle skulle gjennomføres. Eleven kunne få ett åpent oppfølgingsspørsmål dersom svaret gav mening, men ikke var et reelt ord (eks.: ”tjampoline”). Da kunne testlederen spør eleven om han/hun *kunne et annet ord for det*. Det var viktig at hele ordet ble uttalt nærmest likt for at barnet skulle få ordet godkjent. Svarene ble registrert på nettbrettet som rett eller galt av testleder (Two Teachers-manualen, 2016, s. 23). Denne vokabulartesten er en forkortet utgave av Norsk vokabulartest (NVT) utarbeidet av Størksen, Ellingsen, Tvedt og Idsøe (2013). I denne kartleggingen opereres det med et redusert utvalg av ord. I dette tilfellet gav deltesten en Cronbachs alpha verdi på .820.

3.3.1.5 Lese ord

Deltesten er delt inn i to deler. Del 1 kartla elevenes evne til å kunne lese enkle ord bestående av store bokstaver (eks: *IS*, *BAMSE*). Ett ord ble presentert på skjermen, og eleven prøvde å lese hva det stod. Testen bestod av 8 oppgaver, hadde stigende vanskegrad, og ble avbrutt dersom det ble gjort to påfølgende feil. Svarene ble registrert som feil eller rett av testleder på nettbrettet. Lydene måtte trekkes sammen til ett ord for at svaret skulle være korrekt. Elevene fikk ingen tidsbegrensing på denne oppgaven (Lundetræ, Schwippert, Solheim & Uppstad, in review).

De elevene som klarte å lese minst ett ord på Del 1, fikk lov til å gå videre til Del 2 der det ble kartlagt hvor mange ord elevene klarte å lese riktig i løpet av 45 sekunder ved bruk av skjema A. I dette tilfellet bestod ordene av små bokstaver. Testen ble utført på et eget ark, mens tiden ble registrert på nettbrettet til slutt. Dersom eleven nølte mer enn 3 sekunder, ble ordet registrert som feil. Hvis eleven kun klarte å lese det første ordet og prøvde, men ikke fikk til å lese de neste to ordene, ble testen avsluttet (Torgesen, Wagner & Rashotte, 1999).

Deltest 1 gav en Cronbachs alpha verdi på .927. Siden resultatet på Del 2A gav en sumscore, ble det ikke foretatt en analyse av Cronbachs alpha på denne deloppgaven.

3.3.1.6 Stave ord

Deltesten kartla elevenes staveferdigheter hvor testleder sa et ord som elevene skulle skrive på et papir (eks.: *Jeg liker å le. Skriv le*). Den bestod av én øvingsoppgave og 10 ordinære oppgaver. På øvingsoppgavene kunne testleder modellere i tråd med instruksjonen, men på de ordinære oppgavene fikk ikke elevene noen hjelp. Testlederen kunne derimot gi noen oppmuntrende ord: *Skriv det du tror. Klarer du å skrive en bokstav?* Dersom eleven hadde mer enn to feil etter hverandre, ble testen automatisk avsluttet. Alle bokstavene måtte være i ordet for at det skulle registreres som riktig. Svarene ble tolket som korrekt dersom noen av bokstavene var speilvendt, men også hvis eleven skrev fra høyre mot venstre samtidig som ordet ble uttalt rett. Deltesten hadde stigende vanskelighetsgrad og startet med ord som bestod av to bokstaver (*Le*) og avsluttet med ord bestående av ti bokstaver (*Prinsessen*) (Two Teachers-manualen, 2016, s. 28). Deltesten gav en Chronbachs alpha verdi på .933.

3.3.2 Spørreskjema til lærerne

For å samle inn informasjon om hvilken utdanning og erfaring lærerne hadde samt hva de følte om egen undervisningspraksis, ble i denne studien tatt i bruk et spørreskjema. I følge Ringdal (2013) er spørreundersøkelser (survey) en ”strukturert utspørring av store utvalg”. Denne type undersøkelser kan gjennomføres ved hjelp av telefonintervju, besøksintervju eller ved at deltakerne selv fyller ut et skjema som de har fått utdelt. Ulike datainnsamlingsteknikkene kan også kombineres.

I dette tilfellet ble det tatt i bruk selvutfyllingsskjema der lærerne selv har fylt ut og krysset av for ulike svaralternativer. Det ble gjennomført noe som kalles for visuell kommunikasjon som betyr at respondentene selv fikk lese både spørsmålet og svaralternativene samtidig (Ringdal, 2013). Fordelen med en slik spørreundersøkelse er at det er mulig å nå et større utvalg som befinner seg på ulike geografiske områder, samtidig som det er stor svarfrihet der skjemaet kan fylles ut når andre ikke er tilstede og garanteres absolutt anonymitet. En ulempe med en spørreundersøkelse der respondentene selv fyller ut svarene, er at en har få kontrollmuligheter. Respondentene kan selv svare i en sosialt ønskelig retning hvor resultatet kan ende opp mer positivt enn hvis det ble gitt kontrollspørsmål om det de svarer faktisk er sannheten. Dette kan spesielt gjelde spørsmål som inneholder følsomme temaer (Ringdal 2013).

Spørreskjema som på forhånd inneholder faste spørsmål og oppgitte svaralternativer innebærer en standardisering hvor det er mulig å se på variasjonen eller likheten i svarene til respondentene. På grunn av standardiseringen vil det også være mulighet for å kunne generalisere resultatene en får fra utvalget til populasjonen (Johannessen et al., 2010).

Spørreskjemaet knyttet til lærernes utdanning og erfaring ble sendt ut 20. oktober med en svarfrist 26. oktober. I følge Johannessen et al. (2010) er det sjeldent at spørreskjemaet blir returnert av alle respondentene innen tidsfristen, og at det er behov for påminnelse eller purring til dem som ikke har svart. I dette tilfellet ble det sendt ut påminnelse dagen før fristen samt purring etter fristen hadde gått ut. De siste respondentene sendte inn sine svar 15. desember. Antall respondenter som svarte gav en høy svarprosent på 99,5 prosent. Spørsmålene var knyttet til kjønn, alder, antall år de har undervist, gjennomføring av begynneropplæring, undervisning og undervisningsbakgrunn, samt lærernes tidligere erfaring (vedlegg 1).

Spørreskjemaet som omhandlet lærernes undervisningspraksis ble sendt ut til respondentene 5. desember 2016, og bestod av flere ulike spørsmål som skulle fylles ut av lærerne selv. Svarfristen på undersøkelsen ble satt til 15. desember. I dette tilfellet ble det sendt ut to påminnelser før tidsfristen, samt purring til de siste respondentene etter fristen. Alle bortsett fra en respondent svarte på spørreskjemaet og utgjør dermed en høy svarprosent. Våren 2014 ble det foretatt en pilotering av spørreskjemaet for å sikre at spørsmålene gav svar på det som var ønsket å få svar på. I og med at spørreskjemaet inneholdt flere spørsmål knyttet lærernes undervisningspraksis, valgte jeg ut ett av spørsmålene som kunne svare best på forskningsspørsmålet mitt. Det utvalgte spørsmålet handlet om hvorvidt lærerne opplever seg trygg på at de har den kompetansen som skal til for å identifisere elever med ulike ferdighetsnivå, og kunne tilpasse undervisningen til alle (vedlegg 2). Formålet var at lærerne skulle svare for undervisningen som de har gjennomført første halvår på 1. trinn, og ikke hvordan de hadde gjort det tidligere eller hva de planla å gjøre året etter.

3.4 Reliabilitet og validitet

I følge Johannessen et al. (2010) er reliabilitet et grunnleggende spørsmål i all forskning som omhandler dataens pålitelighet, og hvorvidt undersøkelsens data er nøyaktig, hvordan dataen er blitt brukt, samlet inn og bearbeidet. Forskningsassistene som deltok i kartleggingen i *Two Teachers* ble kurset og fikk en grundig opplæring før start. Dette bidro til å sikre at datainnsamlingen ble gjort mest mulig likt slik at resultatene ble lite påvirket av tilfeldige feil som kunne oppstå.

Enhver undersøkelse har som mål å oppnå mest mulig pålitelige data (Holme & Solvang, 1996). I denne studien har jeg valgt å bruke Cronbachs alpha på hver deloppgave som kartlegger elevenes skriftspråklige ferdigheter. Reliabiliteten undersøkes ved å sjekke ut dens indre konsistens, og brukes for å finne ut om det er en statistisk sammenheng mellom spørsmålene som måler samme begrep og hvor sterk denne sammenhengen er. Statistikken gir en indikasjon på den gjennomsnittlige korrelasjonen mellom alle elementene som utgjør skalaen. Verdiene rangeres fra 0 til 1, og dersom resultatet har en høy verdi indikerer det at reliabiliteten er god. En foretrekker helst en verdi over .8, men det er også akseptabelt med en verdi over .7 (Pallant, 2013). I denne studiens tilfelle hadde alle de utvalgte deltestene en

reliabilitet på Cronbachs alpha som lå mellom .82 og .93. Det indikerer en god reliabilitet der spørsmålene måler det de er tiltenkt og at dataen i mindre grad er påvirket av tilfeldige feil.

I kvantitativ metode handler validitet om dataens gyldighet, og om måleinstrumentene måler det de har tenkt til å måle (Pallant, 2013). Det er også knyttet til de tolkningene som en gjør av resultatene av målingen (Johannessen et al. 2010). Den overordnede formen for validitet er begrepsvaliditet. Begrepsvaliditet handler om ”hvorvidt det er samsvar mellom det generelle fenomenet som skal undersøkes, og målingen/operasjonaliseringen” (Johannessen et al. 2010, s. 71). Er det slik at testen måler det teoretiske begrepet som det ønskes å måle? I denne sammenheng betyr det om de oppgavene som er under hver deloppgave (*framlydsanalyse, fonologiske syntese, bokstavkunnskap, vokabular, lese ord og stave ord*) samsvarer med det som skal undersøkes. For eksempel at både oppgavene under *framlydsanalyse* og *fonologisk syntese* kartlegger elevens fonologiske bevissthet, og at oppgavene om bokstavene gir svar på elevenes bokstavkunnskap osv.

For å sikre at spørsmålene gav svar på det vi ønsket å få svar på ble det våren 2016 gjennomført en pilotering. Appen og testen på nettbrettet ble først utviklet for *På Sporet* – prosjektet, og er senere blitt forbedret til å brukes i *Two Teachers*. Testingen er laget i tråd med teori om ferdighetene som kartlegges, samtidig som de er nøye utprøvd før selve kartleggingen. Dette bidrar til at en ut fra resultatene kan trekke gyldige slutninger om det som var formålet å undersøke. Samtidig må det stilles spørsmål til om utvalget kan være representativt for populasjonen. I følge Ringdal (2013) gir store utvalg generelt mer presise målinger enn små utvalg. Elevutvalget i denne studien anses som stort nok til at det kan trekkes gyldige slutninger om at resultatene kan generaliseres til populasjonen.

3.5 Analyse

Bakgrunnen for denne studien var å se hvor store variasjoner det er i elevers skriftspråklige ferdigheter ved skolestart. Videre ønsket jeg å undersøke om lærere føler seg trygge på at de har kompetansen når det gjelder egen undervisningspraksis i forhold til elevenes ulike ferdighetsnivå, og om det hadde en sammenheng med deres utdannings- og erfaringsbakgrunn. Jeg brukte statistikkprogrammet SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) versjon 21 til å gjøre analysene, mens dataprogrammet Microsoft Excel 2017 versjon: 15.30 (170107) ble brukt til å lage figurene for å beskrive resultatene i denne studien.

3.5.1 Deskriptiv analyse

For å kunne beskrive og tolke datamateriale, som allerede var samlet inn, bestemte jeg meg for å bruke deskriptiv analyse i form av frekvenstabell i SPSS. I følge Postholm og Jacobsen (2011) er deskriptiv analyse en måte å strukturere datamaterialet til hjelp for å beskrive hvordan svarene fordeler seg på ett spørsmål. Jacobsen (2015) kaller deskriptiv analyse for univariat analyse, og deler dette inn i to undertyper der a) handler om enkle fordelinger på ulike spørsmål, og b) handler om å analysere hvor stor variasjon det er i svarene, og hva som er det mest typiske svaret. I følge Bjørndal og Hofoss (2004) er frekvensfordeling ”en tabell som viser hvor mange ganger de forskjellige verdiene på en variabel forekommer” (s. 41). Resultatene av fordelingen blir vanligvis grafisk fremstilt som et kakediagram eller et stolpediagram (Jacobsen, 2015).

Datamaterialet denne oppgaven opererer med er, som tidligere nevnt, elevdata og lærerdata hentet fra den større studien, *Two Teachers*. I den første delen av studien består variablene av de ulike skriftspråklige ferdighetene og deltestene: *framlydsanalyse*, *bokstavkunnskap*, *fonologisk syntese*, *vokabular*, *lese ord* og *stave ord*. Dette er variabler på intervallnivå hvor avstanden mellom verdiene er konstant (Bjørndal & Hofoss, 2004). I den andre delen av studien består variablene av spørsmålene som omhandler lærernes undervisningspraksis (vedlegg 2), mens verdiene er fordelt i en fempunktets graderingsskala fra *ikke i det hele tatt* til *i svært stor grad*.

Jeg ønsket å få en prosentvis fordeling av resultatene og overførte derfor prosentresultatene fra frekvenstabellen i SPSS til Excel, og laget nye søylediagram (histogram) for å vise hvordan verdiene fordelte seg på de ulike variablene. Fordelingen er fremstilt i et histogram for hver skriftspråklig ferdighet og gjengis i kapittel 4.0 Resultater.

For å forenkle informasjonen om fordelingen av elevenes skriftspråklige ferdigheter tok jeg i bruk enkle statistiske mål. Dette kan gjøres ved å se på sentraltendensen (det *typiske* svaret i en fordeling) eller ved å se på spredningen (hvor stor *variasjon* det er i fordelingen) (Jacobsen, 2015). Sentraltendensen brukes for å finne den sentrale verdien i en fordeling og inkluderer både gjennomsnitt, median og modus (Johannessen et al., 2010). Gjennomsnittet viser til tyngdepunktet i fordelingen, mens median beskriver den midterste enheten i en ordnet

fordeling, og modus er den typiske verdien som oftest fremkommer i en frekvensfordeling (Bjørndal & Hofoss, 2004).

Siden jeg ønsket å undersøke variasjonen i elevenes skriftspråklige ferdigheter er det interessant å se hvordan det ser ut i ytterpunktene. Minimum og maksimum ble brukt for å stadfeste den laveste og høyeste verdien i fordelingen (Jacobsen, 2015). Ved å trekke inn statistiske mål for spredning ved bruk av standardavvik kan en undersøke hvor mye variasjon det er i forhold til gjennomsnittet. Dersom en fordeling er normalfordelt eller tilnærmet normalfordelt, vil fordelingen av enhetene være konsentrert rundt gjennomsnittsverdien (i midten av kurven) mens det er færre enheter i ytterkantene. Arealet mellom gjennomsnitt og ett standardavvik nedenfor gjennomsnittet inneholder alltid 34 prosent av observasjonene. Det samme gjelder mellom gjennomsnitt og ett standardavvik over gjennomsnittet. Hvis en kjenner både gjennomsnitt og standardavviket samtidig som fordelingen er tilnærmet normalfordelt, vil 68 prosent av observasjonene ligge innenfor intervallet ± 1 standardavvik fra gjennomsnittet (Johannessen et al. 2010).

3.5.2 Pearson Chi-kvadrattest

I denne studien ønsket jeg å finne ut om det var noen sammenheng mellom lærernes utdanning og erfaring opp mot deres egen opplevde undervisningspraksis. En Pearson Chi-kvadrattest kan brukes dersom man ønsker å finne ut om det er en sammenheng mellom to variabler i populasjonen. For å kunne gjennomføre en slik test er man avhengig av at variablene er på nominalt nivå hvor observasjonsethetene grupperes under forskjellige navneverdier (Bjørndal & Hofoss, 2004).

I en slik test opereres det med to hypoteser. Det er en alternativ hypotese (H_1) som handler om at det er en sammenheng mellom to variabler i populasjonen, mens en nullhypotese (H_0) sier alltid noe om at det ikke er en sammenheng mellom to variabler i populasjonen. En gal nullhypotese gir et stort Chi-kvadrat, mens en sann nullhypotese vil gi et lite Chi-kvadrat. Deretter må en konkludere om en skal forkaste nullhypotesen eller ikke (Ringdal, 2013). Ved å undersøke sannsynligheten for å observere det en har sett i utvalget, vil en finne ut om resultatet en har kommet frem til er av tilfeldigheter. Ved å velge et signifikansnivå på enten 0,05 eller 0,01, bestemmes det om nullhypotesen kan forkastes eller ikke. Dersom verdien er mindre enn signifikansnivået kan nullhypotesen forkastes som betyr at resultatet er

signifikant. I dette tilfellet opererer jeg med et signifikansnivå på .05, og ved verdier som er mindre enn .05 betyr det at det finnes en sammenheng (Bjørndal & Hofoss, 2004).

For å måle om det er en statistisk sammenheng mellom to variabler har jeg benyttet med av Cramers V. Verdiene rangeres fra 0 til 1, der høye verdier indikerer en sterk forbindelse mellom variablene, mens lav verdig gir liten forbindelse. Fordelingen er slik som dette; liten = .01, moderat = .30, sterk = .50. (Pallant, 2013). Det er også viktig å påpeke at dersom det gjøres mange signifikanstester vil sjansen for Type I-feil øke. Med andre ord at det blir sagt å være signifikant sammenheng når en forklaring kan være at det har oppstått av tilfeldigheter (Bjørndal & Hofoss, 2004).

3.6 Forskningsetiske vurderinger

Two Teachers er et stort forskningsprosjekt som ledes av Lesesenteret ved Universitetet i Stavanger, og støttes av Norges Forskningsråd. Prosjektet var allerede godkjent av NSD før jeg startet studien min. NSD er et personvernombud for all forskning dersom personopplysninger behandles innenfor forskningen. I tillegg mottok skolene og foresatte tilstrekkelig informasjon om prosjektet, samt ble informert om at det gjennomføres i tråd med personvern, at alle har taushetsplikt, og behandlingen av dataen er konfidensielt. Da jeg startet på denne studien skrev jeg under på et skjema om taushetsplikt, og filen jeg mottok med datamaterialet inneholdt ingen informasjon om elevene som kan knyttes opp mot hvem de er. All informasjon som kommer fra deltakerne er blitt behandlet konfidensielt, samtidig som at forskningsmaterialet er blitt anonymisert.

I følge Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora [NESH] er det en hovedregel at ”forskingsprosjekter som inkluderer personer, settes i gang bare etter deltakernes informerte og frie samtykke” (NESH, 2016, s. 13). Det betyr at deltakerne ikke skal bli utsatt for ytre press, og kan velge om de vil delta og når som helst kan avbryte deltakelsen. Siden dette prosjektet omhandlet førsteklasinger, var det viktig at interessene og behovene ble ivaretatt på en annen måte enn om det var voksne med i forskningen.

Forskningsassistene i *Two Teachers* fikk god opplæring i hvordan forskningen kunne tilpasses aldersgruppen som deltok. I tillegg måtte foresatte måtte gi sitt samtykke for at elevene kunne delta i prosjektet. (NESH, 2016).

4.0 Resultater

I denne delen vil jeg først presentere resultatene fra de ulike deltestene i elevenes skriftspråklige ferdigheter ved skolestart målt høsten 2016. Det er kun tatt utgangspunkt i de elevene som har gjennomført alle deltestene. Den horisontale aksene, i histogrammet, viser antall rette oppgaver, mens den vertikale viser prosentvis fordeling av utvalget. Elevene fikk 1 poeng for hver oppgave de klarte.

I den andre delen presenteres resultatene fra hvorvidt lærerne opplever de har den faglige kompetansen de trenger for å kunne tilpasse undervisningen som befinner seg på ulike ferdighetsnivå. Først vil jeg presentere en beskrivende analyse av lærernes opplevde undervisningspraksis, før jeg deretter presenterer sammenhengen mellom lærernes utdannings- og erfaringsbakgrunn opp mot deres egen opplevde undervisningspraksis gjennomført i en Pearson Chi-kvadrattest.

4.1 Elevenes skriftspråklige ferdigheter ved skolestart

Forskningsspørsmål 1: Hvor stor variasjon er det i norske elevers skriftspråklige ferdigheter når de begynner på skolen?

Det ble foretatt en deskriptiv frekvensanalyse av de ulike skriftspråklige ferdighetene ved hjelp av SPSS. Jeg valgte å lage en ny tabell slik at resultatene ble mer forståelig, og samtidig få frem de viktigste opplysningene om spredningsmål når det gjelder variasjonen og det typiske svaret i de ulike skriftspråklige ferdighetene.

Tabell 5: Resultater fra kartlegging i delferdighetene framlydsanalyse, fonologisk syntese, bokstavkunnskap, ordlesing, vokabular og staving målt 1. trinn høsten 2016

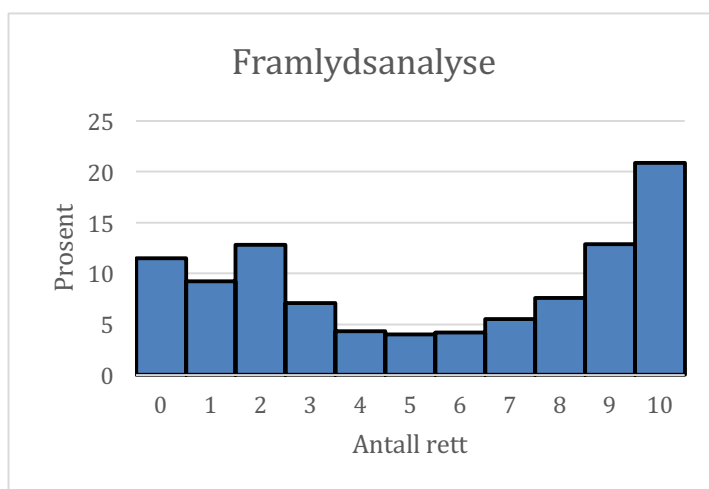
	Mean	Median	Mode	SD	Min	Max
Framlydsanalyse	5,4	6	10	3,7	0	10
Fonologisk syntese	2,0	0	0	2,7	0	10
Bokstavkunnskap	16,9	18	24	6,0	0	24
Lese ord – del 1	2,6	1	1	2,8	0	8
Lese ord – del 2A	2,7	1	0	5,8	0	75
Vokabular	12,9	13	16	4,0	0	20
Stave ord	2,1	0	0	3,0	0	10

Mean = gjennomsnitt, Median = verdien til den midterste enheten, Mode = verdien som forekommer oftest, SD = standardavvik – avvik fra gjennomsnittet, Min = minimum, Max = maksimum

Etter at frekvensanalyse ble foretatt i SPSS, valgte jeg å lage figurer i form av histogram i Excel. Standardavvik brukes ved normalfordelingskurver hvor mye variasjon det er i forhold til gjennomsnittet. I histogrammene kom det tydelig frem at variabelen *vokabular* fremstår som nærmest normalfordelt, mens de andre variablene ikke er normalfordelte.

Under presenteres resultatene på hver deloppgave i kartleggingen som svarer best på forskningsspørsmålet mitt om elevers skriftspråklige ferdigheter (se kapittel 3.3.1 for en mer detaljert beskrivelse av deltestene).

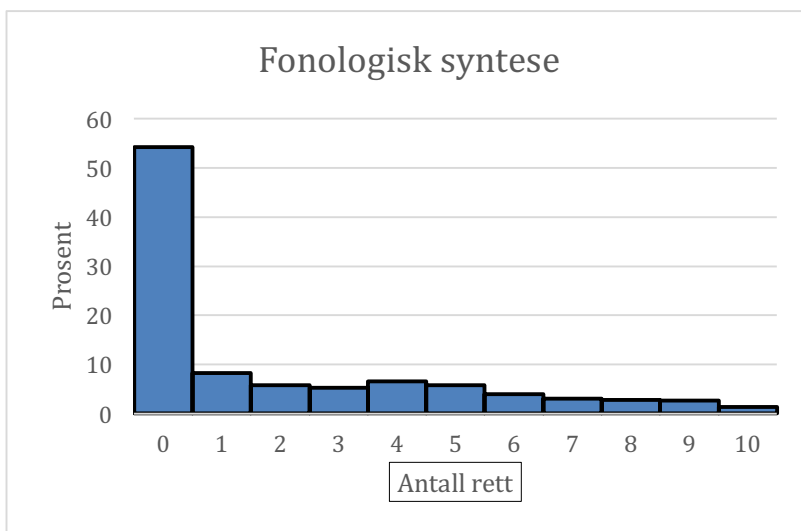
4.1.1 Framlydsanalyse



Figur 3: Prosentvis fordeling av antall rette oppgaver i framlydsanalyse

Figuren viser en oversikt over fordelingen av antall rette oppgaver på deltesten *framlydsanalyse* hvor elevene skulle identifisere første lyden i ord. Fordelingen sprer seg fra 0 til 10 antall rette oppgaver. Halvparten av observasjonene fordeler seg over og under 6 riktige svar, og gjennomsnittet ligger på rundt fem riktige svar. Størst andel av elevene (20,9 %) har svart rett på alle oppgavene. Deltesten hadde ingen stigende vanskelighetsgrad, og det er grunn til å tro at de elevene som har klart alle oppgavene også kunne klart flere. En kan se en opphoping til venstre i kurven hvor ca. 33 % av elevene klarte 3 eller færre oppgaver.

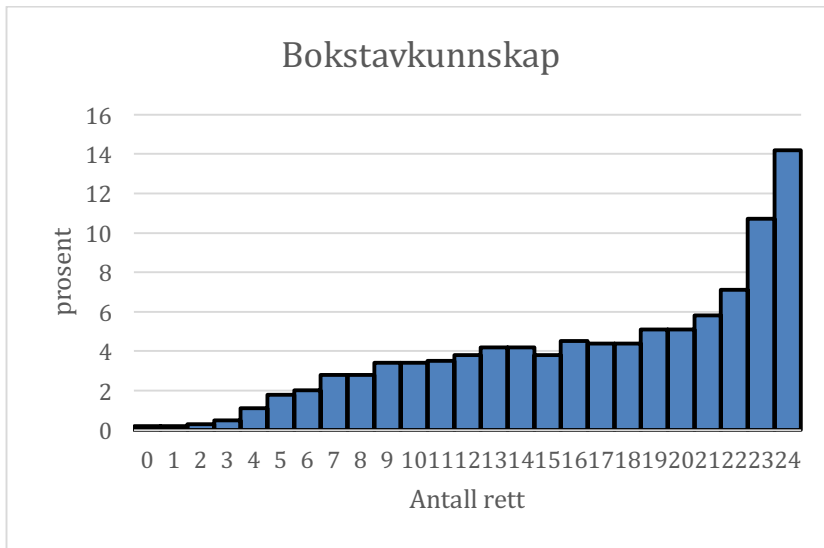
4.1.2 Fonologisk syntese



Figur 4: Prosentvis fordeling av antall rette oppgaver i fonologisk syntese

Kartleggingen gikk ut på at elevene skulle trekke sammen bokstavlyder til ord. Fordelingen viser at over halvparten av elevene ikke klarte noen av oppgavene, og gir en bunneffekt hvor både det typiske svaret og verdien til den midterste enheten ligger på 0. Deltesten hadde stigende vanskelighetsgrad, og utover i testen økte antall lyder som skulle trekkes sammen og ble avsluttet etter to påfølgende feil. Over 60 % av elevene hadde to eller færre riktige oppgaver, mens opp i mot 7 % fikk til åtte eller oppgaver. Ca. 1 % av elevene fikk til å trekke sammen lydene til ord på alle ti oppgavene.

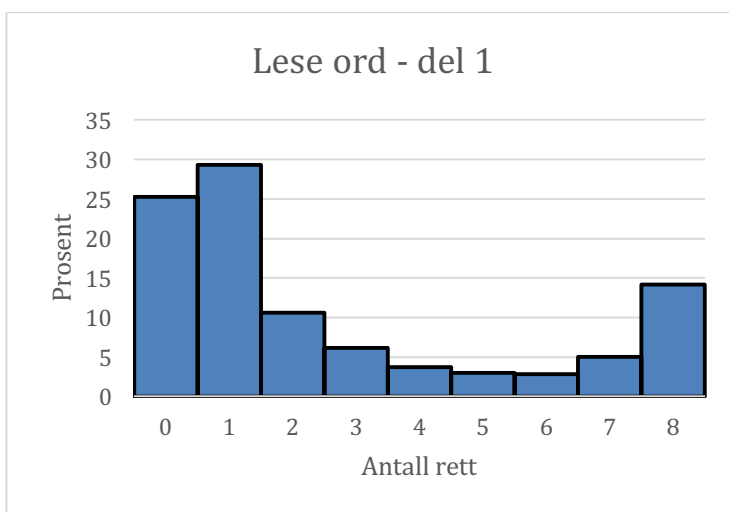
4.1.3 Bokstavkunnskap



Figur 5: Prosentvis fordeling av antall rette oppgaver i deltesten bokstavkunnskap

I motsetning til fonologisk syntese viser fordelingen av bokstavkunnskap en ”takeffekt”. Det betyr at det vanligste for elevene i denne oppgaven var å ha rett på alle 24 oppgavene, hvor elevene fikk høre en bokstavlyd og velge den bokstaven som passer sammen med lyden. En opphopning til venstre i kurven viser at ca. en fjerdedel av elevene kunne 23 og 24 bokstaver. Videre viser resultatet at elevene i gjennomsnitt kunne koble bokstavlyd og bokstav på ca. 17 store bokstaver. Halvparten av observasjonene fordeler seg over og under 18 oppgaver. Rundt 26 % av elevene fikk til å koble rett bokstavlyd til bokstav på 12 eller færre oppgaver.

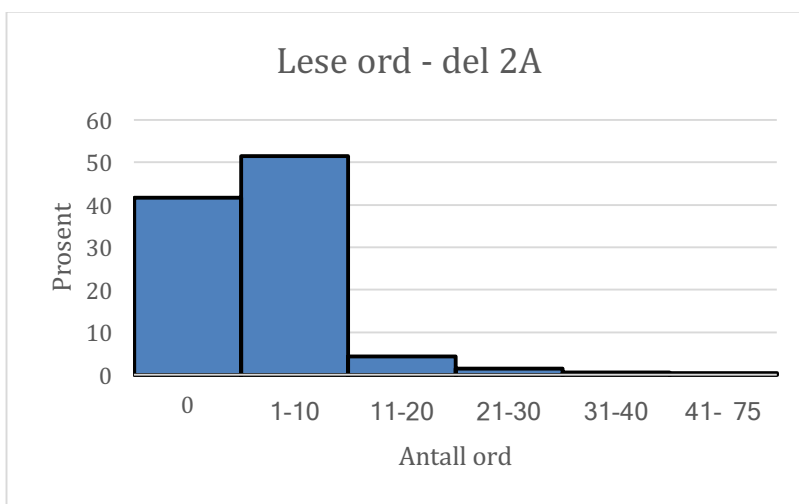
4.1.4 Lese ord



Figur 6: Prosentvis fordeling av antall rette ordlesinger - ingen tidsbegrensning

I deltesten av elevenes ordlesing skulle elevene lese ord med store bokstaver og fikk ingen tidsbegrensning. Resultatet viser en opphopning mot venstre hvor over halvparten av elevene (ca. 54 %) fikk til én eller ingen oppgaver. Både den typiske og den midterste verdien ligger derfor på ett antall riktig svar. Resultatet viser at en fjerdedel av elevene fikk null riktige. Testen ble avbrutt etter to påfølgende feil, og det kan tenkes at testen har blitt avbrutt før eleven fikk gjennomført hele testen. Likevel ser en at ca. 14 % av elevene fikk rett på alle de åtte oppgavene.

Del 2 – skjema A



Figur 7: Prosentvis fordeling av antall rette ordlesinger på 45 sekund

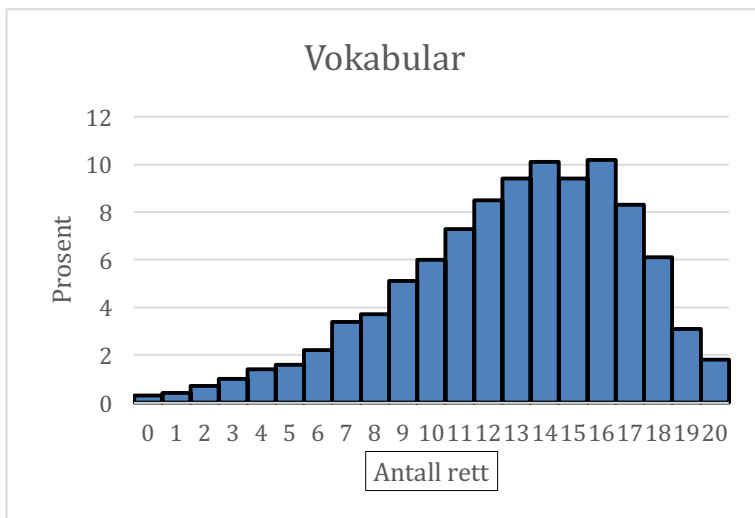
De som hadde svart riktig på minimum ett ord på del 1 fikk fortsette videre på del 2. Elevene ble kartlagt i hvor mange ord med små bokstaver de kunne lese riktig på 45 sekunder.

Fordelingen sprer seg fra 0 til 75 riktige ord. Jeg valgte å fordele resultatene i kategorier som viser et bedre bilde av elevenes ferdigheter i ordlesing. Bevisst har jeg valgt å samle andelen 41 – 75 ord under ett da det var svært få av elevene som fikk til å lese så mange ord.

Hovedinntrykket av fordelingen viser en bunneffekt hvor det var vanligst å lese mellom 0 og 10 ord på 45 sekund. 40 % av elevene fikk ikke til å lese noen av ordene, og er den verdien som forekommer oftest. Omtrent halvparten av elevene fikk til å lese mellom ett og ti ord, mens gjennomsnittet legger seg på ca. tre ord. Likevel når jeg går nærmere inn i frekvensfordelingen, kan jeg se at i de enkelt klassene er det én eller flere elever som kan lese mange ord. Fordelingen av antall rette ord viser at i hver klasse er det én eller flere elever som

fikk til å lese minimum fem ord, mens i andre klasser er det elever som klarte opp i mot 40 ord eller flere.

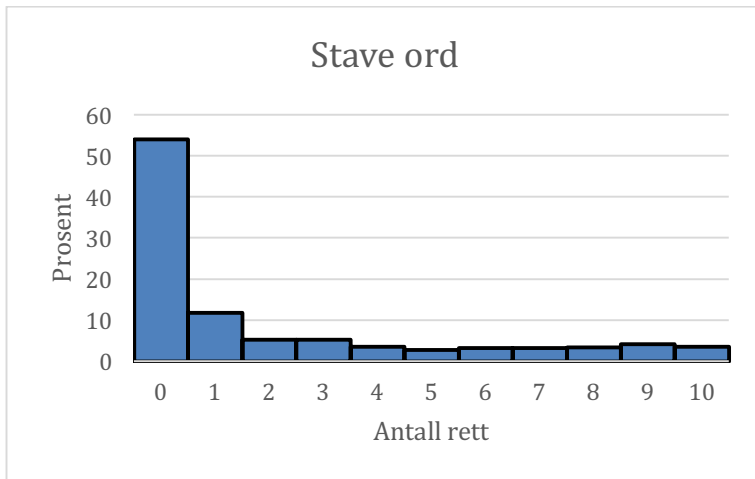
4.1.5 Vokabular



Figur 8: Prosentvis fordeling av antall rette oppgaver i deltesten vokabular

Kartleggingen av elevenes vokabular hvor de fikk presentert en tegning og si hva det var bildet av fordelt seg mellom 0 og 20 rette oppgaver. Dette gav et resultat tilnærmet en normalfordeling som forteller at 68% av elevene ligger mellom ± 1 SD fra gjennomsnittet. Med et gjennomsnitt på 12,9 og standardavvik på 4, betyr det at 68% av elevene ligger mellom 9 og 17 antall rette oppgaver som måler elevenes vokabular. Det vanligste var å klare 16 ord. Dette gir en venstreskjev fordeling. Omtrent 8 % av elevene fikk til å svare rett på 6 eller færre ord. Likevel viser resultatet at ca. 2% klarte å svare korrekt på alle de 20 ordene som var i deltesten.

4.1.6 Stave ord



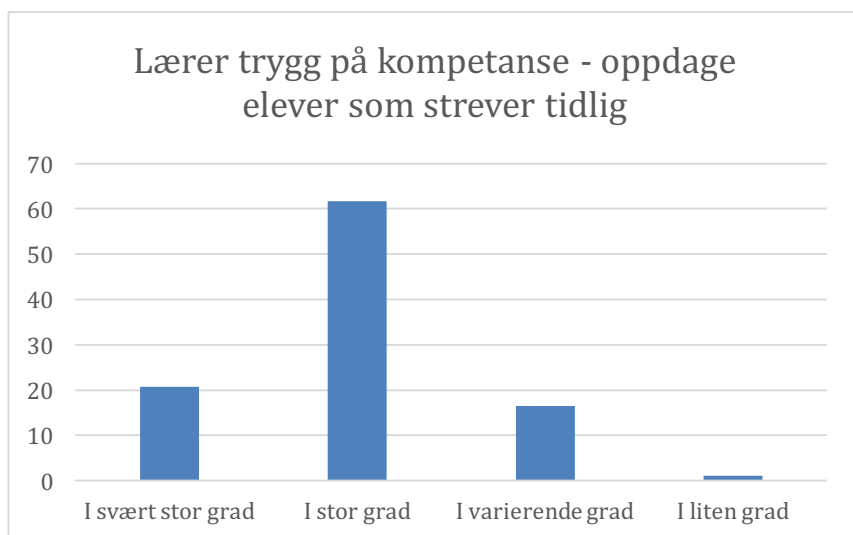
Figur 9: Prosentvis fordeling av antall rette oppgaver i å stave ord

Resultatet viser at over halvparten (54 %) av elevene ikke fikk til å stave ordene som testlederen sa høyt, og gir dermed en ”bunneffekt” i fordelingen. Både den vanligste og den midterste enheten viser 0 rette oppgaver. Testen ble automatisk avbrutt etter 2 påfølgende feil, og det kan tyde på at flere av elevene ikke fikk gjennomført alle oppgavene. Likevel legger gjennomsnittet seg på ca. 2 antall rette oppgaver. Over 10 % av elevene klarte å stave 8 eller flere ord korrekt.

4.2 Lærernes opplevde kompetanse

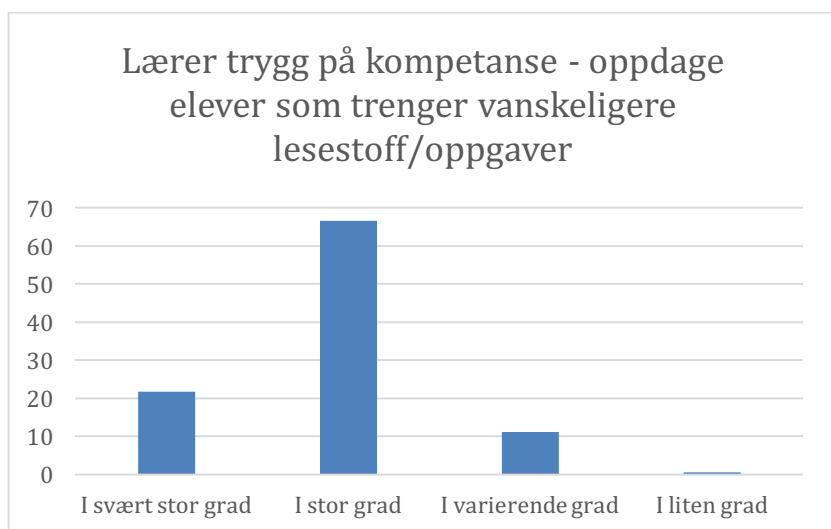
Forskningsspørsmål 2: Opplever lærere på 1.trinn seg trygg på at de har kompetanse til å oppdage, kartlegge og tilpasse undervisningen til elever på ulike ferdighetsnivå?

I denne delen ble det foretatt en deskriptiv frekvensanalyse i SPSS av spørsmålene i spørreskjemaet som omhandlet lærernes opplevelse av egen undervisningspraksis. Her fikk de spørsmål om de opplevde å være trygg på at de har kompetanse til å oppdage, kartlegge og tilpasse undervisning til elever med ulike skriftspråklige ferdigheter. Også her valgte jeg å lage nye søylediagram som viser prosentfordelingen for hvor mange i lærerutvalget som svarte de ulike svaralternativene; *I svært stor grad*, *I stor grad*, *I varierende grad*, *I liten grad* og *Ikke i det hele tatt*. Jeg har valgt å ikke inkludere svaralternativet *Ikke i det hele tatt* da dette var et svaralternativ lærerutvalget mitt ikke benyttet seg av.



Figur 10: Prosentvis fordeling av opplevd kompetanse i å oppdage elever som strever, fordelt på svaralternativer

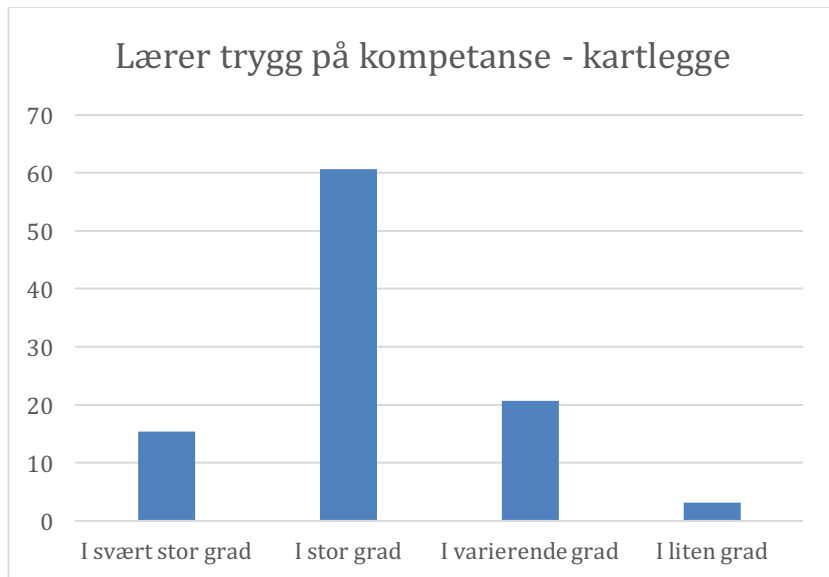
Over 80 % av lærerne svarer at de *i stor grad* og *i svært stor grad* opplever å være trygg på å oppdage elever som strever med lesing på et tidlig tidspunkt. Mens ca. 16 % mener de *i varierende grad* føler seg kompetente, er det svært få som opplever at de *i liten grad* oppdager elever som strever tidlig.



Figur 11: Prosentvis fordeling av opplevd kompetanse i å oppdage elever som trenger vanskeligere oppgaver, fordelt på svaralternativer

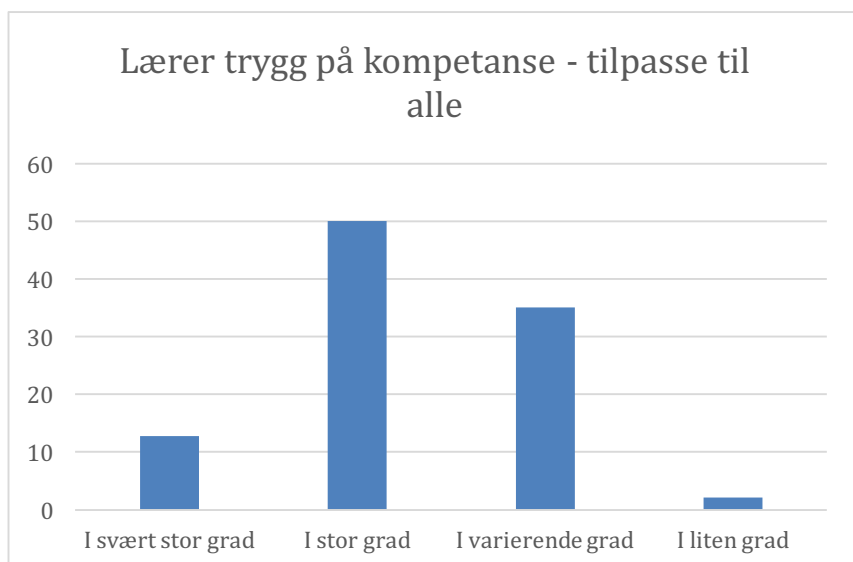
De fleste lærerne føler seg *i svært stor grad* (21 %) og *i stor grad* (66 %) trygg på at de har den kompetansen de trenger for å oppdage elever som har behov for vanskeligere oppgaver.

Resultatet viser videre at 11 % sier de *i varierende grad* føler seg kompetente nok, mens svært få av utvalget mener de *i liten grad* (0,5 %) føler seg trygge på at de har den kompetansen som trengs.



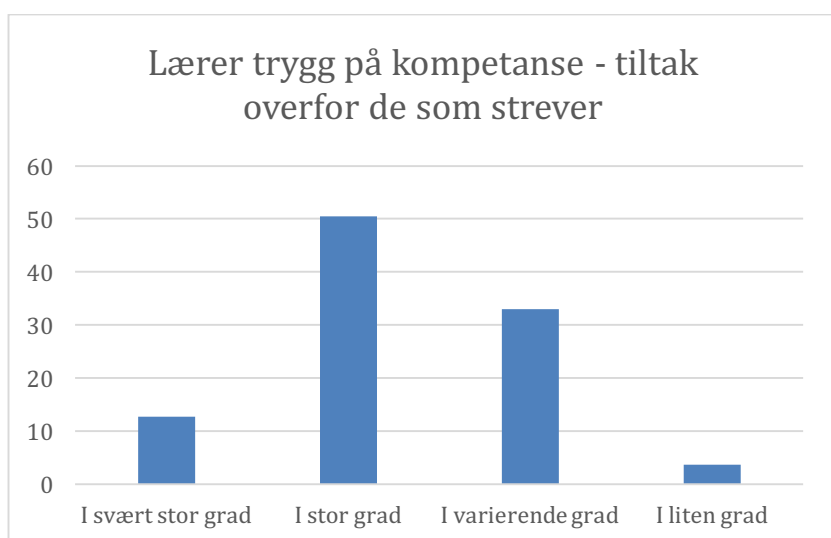
Figur 12: Prosentvis fordeling av opplevd kompetanse i å kartlegge, fordelt på svaralternativer

Resultatet viser at over 75 % av lærerne føler seg trygge på at de har kompetanse til å kartlegge elevenes lese- og skriveferdigheter. 20 % mener at de *i varierende grad* er trygge på å kartlegge elevenes ferdigheter, mens 3 % rapporterer at de *i liten grad* føler de er trygg på at de har den kompetansen.



Figur 13: Prosentvis fordeling av opplevd kompetanse i å tilpasse til alle, fordelt på svaralternativer

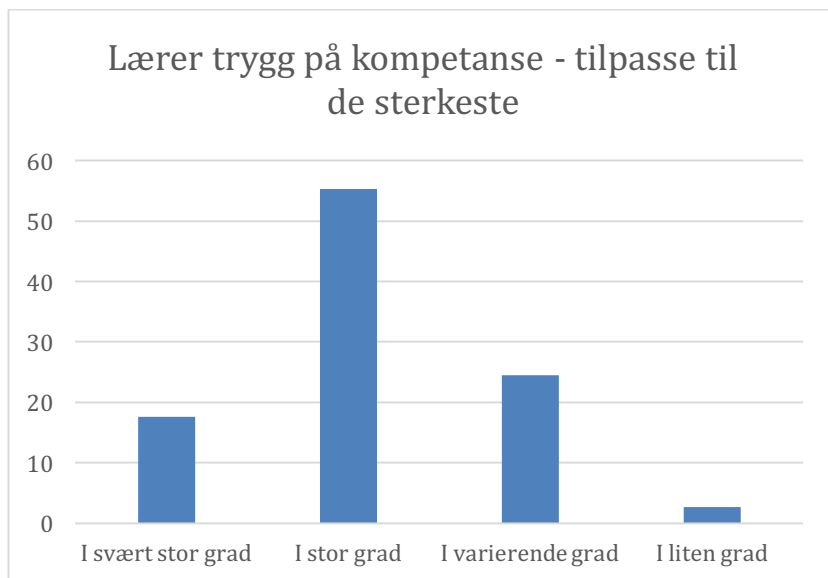
Når det gjelder om lærerne føler de har den kompetansen de trenger for å tilpasse undervisningen til alle elevene i klassen, mener flertallet at de *i svært stor grad* eller *i stor grad* opplever dette. Likevel rapporterer nesten 40 % at de i liten eller varierende grad føler seg trygg på å kunne tilpasse undervisningen.



Figur 14: Prosentvis fordeling av opplevd kompetanse i å sette inn tiltak, fordelt på svaralternativer

Etter kartleggingen av elevenes lese- og skriveferdigheter var spørsmålet om lærerne føler at de har den kompetansen som trengs for å sette i verk tiltak for elever som strever med lesing og skriving. Over 60 % rapporterer at de opplever at de føler seg trygg på å sette i verk tiltak,

mens over 35 % mener at de *i varierende* eller *liten grad* har den kompetansen som trengs for å kunne sette i verk tiltak overfor elever som strever.



Figur 15: Prosentvis fordeling av opplevd kompetanse i å tilpasse til de sterkeste, fordelt på svaralternativer

I et klasserom finner en også elever som kan trenge mer utfordrende oppgaver, og spørsmålet er om lærerne føler seg trygg på å tilpasse undervisningen til disse elevene. Over 70 % av lærerne rapporterer at de føler de har kompetanse til å tilpasse undervisningen til de sterke elevene. Mens 24 % mener *i varierende grad* seg trygg på at de har kompetanse, rapporterer litt over 2 % at de *i liten grad* føler seg trygg på at de har kompetanse til å tilpasse undervisningen til elever som trenger vanskeligere oppgaver.

4.3 Lærernes opplevde kompetanse opp mot erfarings- og utdanningsbakgrunn

Forskningsspørsmål 3: Har utdanning og erfaring noe å si i forhold til lærernes opplevde kompetanse ved egen undervisningspraksis?

For å svare på forskningsspørsmålet om det er noen sammenheng mellom lærernes opplevde kompetanse opp mot erfarings- og utdanningsnivå, ble det foretatt Pearson Chi-kvadrattester i SPSS. En Chi-kvadrattest brukes for å sammenligne to kategoriske variabler, og vil derfor være avhengig av at variablene befinner seg på nominalt nivå. Jeg har tatt utgangspunkt i de samme spørsmålene fra lærernes undervisningspraksis som er beskrevet tidligere (vedlegg 2), i tillegg til spørreskjemaet om lærernes utdanningsbakgrunn og erfaring (vedlegg 1).

Fordi det var svært få lærere som hadde valgt svaralternativene ”varierende grad”, ”liten grad” og ”ikke i det hele tatt” valgte jeg å rekode alle variablene om opplevd kompetanse til å bare ha 2 verdier: 1 = ”har i stor grad eller svært stor grad kompetansen”, 2 = ”har i varierende grad, liten grad eller ikke i det hele tatt kompetansen”. Alle Pearson Chi-kvadrattestene ble kjørt med de rekodede variablene.

I spørreskjemaet om utdanning og erfaring skulle lærerne svare på *Hvilket av alternativene under beskriver din utdanningsbakgrunn best?* Jeg valgte også å rekode variabelen om utdanningsbakgrunn til: 1 = lærer, 2= førskolelærer og 3 = annet.

Tabell 6: Prosentvis fordeling av lærernes utdanningsbakgrunn

Utdanningsbakgrunn	Prosentvis fordeling
Lærer	64,6 %
Førskolelærer	34,3 %
Annet	1,1 %

I tillegg skulle lærernes svare på; *Hvor mange ganger har du til sammen undervist ved slutten av dette skoleåret?* og *Hvor mange ganger har du til sammen gjennomført begynneropplæring i lesing og skriving ved utgangen av dette skoleåret?* Her fikk de ingen svaralternativer og måtte selv skrive antall år og antall ganger. Det betyr at antall år i utgangspunkt ikke er en kategorisk variabel. For å kunne gjøre en Chi-kvadrattest var det derfor nødvendig å omgjøre variablene til kategoriske variabler som viser fordelingen av antall år erfaring og antall ganger gjennomført begynneropplæring. Under har jeg laget tabeller som viser en prosentvis fordeling av lærerne for hvor mange år de har undervist og hvor mange ganger de har gjennomført begynneropplæring.

Tabell 7: Prosentvis fordeling av lærerutvalget i antall år undervisningspraksis.

Antall år	Prosentvis fordeling
1 – 5	21,7 %
6 – 10	17,9 %
11- 20	36,4 %
21 år eller mer	23,9 %

Tabell 8: Prosentvis fordeling av lærerutvalget i antall ganger gjennomført begynneropplæring

Antall ganger	Prosentvis fordeling
1 gang	17,7 %
2 ganger	16,1 %
3 ganger	15,1 %
4 ganger	12,4 %
Mer enn 5 ganger	38,7 %

Tabellene over viser fordeling av lærerne sin undervisningsbakgrunn. I tillegg skulle de svare på om utvalgte emner (*norsk, begynneropplæring i lesing, leseopplæring, spesialundervisning, lese- og skrivevansker, kartleggingsmetoder i lesing*) inngikk i utdannelsen deres. Spørsmålet var kategorisert i 3 verdier (*ikke i det hele tatt, oversikt/innføring i emnet og fordypningsområde*). Under har jeg laget en prosentvis fordeling i hvilken grad de ulike emnene inngikk i lærernes utdanning.

Tabell 9: Prosentvis fordeling av lærerutvalget for hvilke emner som har inngått i deres utdanning

Emner som inngår i utdannelsen	Ikke i det hele tatt	Oversikt/innføring i emnet	Fordypningsområde
Norsk	4,2 %	43,9 %	51,3 %
Begynneropplæring i lesing	4,8 %	58,2 %	36,5 %
Leseopplæring	5,3 %	61,4 %	32,8 %
Spesialundervisning	26,5 %	47,1 %	25,9 %
Lese- og skrivevansker	18,5 %	62,4 %	18,5 %
Kartleggingsmetoder i lesing	45,0 %	50,8 %	3,7 %

Ut i fra resultatene i Chi-kvadrattesten laget jeg en samlet tabell (presenteres på neste side) som viser om lærernes egen opplevde kompetanse i undervisningspraksis hadde en sammenheng med deres grunnutdanning, emner som inngikk i utdannelsen og deres erfaring i antall år de har undervist og antall ganger gjennomført begynneropplæring. Jeg opererer med et signifikansnivå på .05, og for at resultatet skal være signifikant må verdien være .05 eller mindre. Resultater som gir et signifikansnivå på mindre enn .05 gjør at nullhypotesen kan forkastes som betyr at det finnes en sammenheng.

Tabell 10: Resultater fra Chi-kvadrattester mellom lærernes grunnutdanning, emner som inngikk i utdanningen og erfaringsbakgrunn, opp mot deres egen opplevde kompetanse av undervisningspraksis.

Opplevd kompetanse i å:	Grunnutdanning			Inngikk disse emnene i utdanningen din?					Erfaring	
	Høyeste formelle utdanning	Utdanningsbakgrunn	Norsk	Begynneropplæring	Leseropplæring	Spesialundervisning	Les- og skrivervansker	Kartleggingsmetoder	Antall år undervisningserfaring	Antall ganger gjennomført begynneropplæring
oppdage elever som strever tidlig	Chi square = 2.87 df = 2 sig = .238	Chi square = 3.07 df = 2 sig = .216	Chi square = 1.40 df = 2 sig = .497	Chi square = 1.91 df = 2 sig = .385	Chi square = .53 df = 2 sig = .766	Chi square = 9.01 df = 2 sig = .011 Cramer's V = .219	Chi square = 1.99 df = 2 sig = .371	Chi square = 3.33 df = 2 sig = .189	Chi square = 3.32 df = 3 sig = .345	Chi square = 6.01 df = 4 sig = .198
oppdage elever som trenger vanskeligere oppgaver	Chi square = 3.90 df = 2 sig = .143	Chi square = .38 df = 2 sig = .825	Chi square = 2.53 df = 2 sig = .282	Chi square = 5.82 df = 2 sig = .054	Chi square = .93 df = 2 sig = .627	Chi square = 6.06 df = 2 sig = .048 Cramer's V = .180	Chi square = 1.24 df = 2 sig = .539	Chi square = 2.58 df = 2 sig = .276	Chi square = 2.18 df = 3 sig = .536	Chi square = 2.31 df = 4 sig = .679
kartlegge elevenes lese- og skriveferdighet	Chi square = .03 df = 2 sig = .986	Chi square = .85 df = 2 sig = .655	Chi square = 1.16 df = 2 sig = .561	Chi square = 2.72 df = 2 sig = .256	Chi square = .25 df = 2 sig = .883	Chi square = 1.19 df = 2 sig = .908	Chi square = 4.18 df = 2 sig = .123	Chi square = 1.13 df = 2 sig = .568	Chi square = 1.31 df = 3 sig = .726	Chi square = 5.83 df = 4 sig = .212
tilpasse undervisningen til alle elever	Chi square = 1.93 df = 2 sig = .382	Chi square = .55 df = 2 sig = .759	Chi square = .36 df = 2 sig = .836	Chi square = 3.52 df = 2 sig = .172	Chi square = 2.32 df = 2 sig = .314	Chi square = 3.29 df = 2 sig = .193	Chi square = 2.20 df = 2 sig = .333	Chi square = .40 df = 2 sig = .820	Chi square = .32 df = 3 sig = .957	Chi square = 2.66 df = 4 sig = .616
sette inn tiltak for de som strever	Chi square = 1.25 df = 2 sig = .884	Chi square = 1.19 df = 2 sig = .552	Chi square = 1.87 df = 2 sig = .393	Chi square = 1.90 df = 2 sig = .386	Chi square = 1.53 df = 2 sig = .466	Chi square = .65 df = 2 sig = .724	Chi square = 2.32 df = 2 sig = .314	Chi square = 5.36 df = 2 sig = .068	Chi square = 5.93 df = 3 sig = .115	Chi square = 5.13 df = 4 sig = .274
tilpasse til de sterkeste	Chi square = 1.21 df = 2 sig = .545	Chi square = .92 df = 2 sig = .631	Chi square = .03 df = 2 sig = .985	Chi square = 1.19 df = 2 sig = .908	Chi square = 1.13 df = 2 sig = .568	Chi square = 1.12 df = 2 sig = .571	Chi square = 1.80 df = 2 sig = .406	Chi square = 7.39 df = 2 sig = .025 Cramer's V = .199	Chi square = .35 df = 3 sig = .951	Chi square = .45 df = 4 sig = .978

Ser en på hovedtendensen i resultatene, tyder det på at det er liten sammenheng mellom lærernes grunnutdanning, emner som inngikk i utdanningen og erfaring, og lærernes opplevde kompetanse i å oppdage, tilpasse og kartlegge elever på ulike ferdighetsnivå. Likevel kan en se at det er en sammenheng (gul farge) mellom vektlegging av spesialundervisning i utdanningen og å *oppdage elever som strever tidlig* (.011) og å *oppdage elever som trenger vanskeligere oppgaver* (.048). Det er også en signifikant sammenheng mellom vektlegging av kartleggingsmetoder i utdanningen og opplevd kompetanse i å *tilpasse for de sterkeste* (.025). Resultatene indikerer en moderat effektstørrelse (Cramers V = .219, .180 og .199). I tillegg ser vi noen tendenser som nærmer seg signifikans (grønn farge). Dette er sammenhengen mellom vektlegging av begynneropplæring i utdanningen og det å *oppdage elever som trenger vanskeligere oppgaver* (.054) samt vektleggingen av kartleggingsmetoder i utdanningen og opplevd kompetanse i å *sette inn tiltak for de som strever* (.068).

5.0 Diskusjon

Formålet med studien var å undersøke variasjonen i elevers skriftspråklige ferdigheter ved skolestart, og diskutere konsekvensene for en tilpasset begynneropplæring i lesing og skriving. Samtidig undersøke hvorvidt lærere opplever at de har den faglige kompetansen de trenger for å kunne tilpasse undervisningen for elever som befinner seg på ulike ferdighetsnivå. I dette kapitlet vil relevant teori drøftes opp mot funn fra analysene. Jeg har laget overskrifter som tilsvarer forskningsspørsmålene mine. Under hver overskrift gjengir jeg først hovedresultatene før jeg diskuterer med bakgrunn i relevant teori samt trekker inn noen detaljer fra analysene. Jeg har valgt å dele inn overskriftene i underoverskrifter for en mer ryddig diskusjonsdel, før jeg tilslutt sammenfatter diskusjonen til hvert forskningsspørsmål i en oppsummering.

5.1 Hvor stor er variasjonen i elevers skriftspråklige ferdigheter ved skolestart, og hvilke konsekvenser gir dette for lærerens undervisning?

5.1.1 Variasjonen i hvor mye elevene kan når de begynner på skolen

I begynneropplæringen legges grunnlaget for at et barn skal kunne lære seg å lese og skrive. Elevene skal her lære seg bokstavene i alfabetet, forstå at det er sammenheng mellom skriftspråk og talespråk, kunne koble bokstavlyd og bokstav, og etter hvert lære seg å lese. Kartleggingen av skriftspråklige ferdigheter ved skolestart som er rapportert i denne oppgaven, dokumenterer svært store variasjoner. Omtrent 4 prosent av elevene kunne mindre enn 5 bokstaver, mens andre kunne lese opp mot 100 ord i minuttet.

Datainnsamlingen som ligger til grunn for denne oppgaven inkluderte ingen systematisk kartlegging av hvilken strategi elevene brukte i ordlesingen. På grunnlag av resultatene på de deltestene som ble gjennomført kan vi likevel anta at elevutvalget inkluderer lesere på alle stadiene i ordavkodingsmodellen til Høien & Lundberg (2012).

En fjerdedel av elevene fikk ikke til å lese noen ord riktig når de hadde ubegrenset tid (Lese ord, del 1). Selv om de kanskje kan noen bokstaver kan de ha vansker med å sette sammen enkeltlydene til ord som fører til gjetting og feillesing. Omtrent 15 % av elevene klarte, allerede i starten av første klasse, å lese alle åtte ordene riktig når de hadde ubegrenset tid

(Lese ord, del 1). Dette er elever som mest sannsynlig benytter seg av en fonologisk strategi, og befinner seg dermed på et alfabetisk-fonologisk stadiet. Mens elever som leser opp mot 100 ord i minuttet (Lese ord, del 2) mest sannsynlig leser enkeltord ortografisk, og befinner seg på et ortografisk-morfemisk nivå (Høien & Lundberg, 2012). Dette viser at det også er variasjoner i *hvor langt* de er kommet i leseutviklingen. Resultatene kan også tyde på at noen av skolestarterne allerede har tilegnet seg ferdigheter som kompetansemålene i Kunnskapsløftet sier at elevene skal mestre etter 2. trinn (Kunnskapsdepartementet, 2013). Samlet viser disse resultatene at lærere på første trinn vil møte elever som har behov for svært ulik tilrettelegging dersom de skal få en undervisning som er tilpasset deres evner og forutsetninger.

5.1.2 Konsekvenser for praksis

Resultatene fra kartleggingen viser at læreren møter et mangfold av elever med varierende ferdigheter allerede ved skolestart i første klasse og at elever i samme klasse vil trenge ulik støtte i undervisningen. Det sentrale spørsmålet er hvordan kan lærere møte denne utfordrende variasjonen. Hvordan kan lærere legge opp undervisningen på en måte som imøtekomme variasjonen? Det har tradisjonelt vært lagt mest vekt på å identifisere de elevene som henger etter i sin lese- og skriveutvikling og tilpasse undervisningen til disse, men det er like viktig at undervisningen tilrettelegges også for de elevene som kan mye. Jeg vil videre løfte frem noen muligheter ved å fokusere på tre punkter: kartlegging, innholdet i undervisningen og måter å organisere undervisningen på.

5.1.2.1 Kartlegging

For å kunne tilpasse undervisningen på et tidlig tidspunkt, slik at elevene opplever både mestring og utfordring, så må vi vite noe om hvilke skriftspråklige erfaringer og ferdigheter elevene har når de begynner på skolen. Slik informasjon kan innhentes på ulike måter: gjennom samtaler med ansatte i barnehagen og foresatte samt ved uformell kartlegging.

Resultatene i denne studien viser at det vil være nødvendig å finne ut hvor mye elevene kan ved skolestart. De fleste barn i Norge går i barnehage, og det vil være naturlig å tenke at barnehagen sitter med informasjon om hva den enkelte mestrer, liker og kan trenge støtte til. For at skolen tidlig kan tilrettelegge for individuelle læringsløp vil det være nødvendig at

informasjonen fra barnehagen overføres til skolen (Kunnskapsdepartementet, 2008). Noen mener at barn skal starte med ”blanke ark” når de begynner på skolen og ønsker derfor ikke at informasjonen skal overføres til skolen, men dette er grunn til å problematisere. For å gjennomføre en god overgang mellom barnehage og skole, er det viktig at skolen forbereder seg på å møte alle barns ulike behov og forutsetninger, samtidig som det er en sammenheng mellom barnehagens og skolens læringsinnhold (Buli-Holmberg, 2012). Det bør kanskje kreves at det gjennomføres mer systematisk kartlegging i barnehage. Kontinuerlige og systematiske observasjoner gir grunnlag for å vite hvor barnet ligger her og nå, men også for å evaluere barnets utvikling (Buli-Holmberg, 2012).

Det er vanlig at det gjennomføres overføringsmøter mellom barnehage og skole for elever som har vansker eller fått påvist spesielle behov før skolestart. Hva med de elevene som ikke har noen vansker og som allerede kan mye, skal ikke de få muligheter til en tilpasset undervisning ut fra sine behov og forutsetninger? Trengs det noe mer? Kanskje bør det gjennomføres overføringsmøter for alle barna som skal begynne på skolen, slik at skolen og lærerne, ut fra informasjon fra barnehagen, kan differensiere undervisningen i henhold til hva barna allerede kan og mestrer.

Mange barnehager bruker TRAS observasjonsmateriale til å observere barns språklige ferdigheter og kompetanse (Espenakk et al., 2011). Inga Kjerstin Birkedal stiller i sin masteroppgave spørsmål om årsaken til at lærere i mindre grad bruker informasjon fra barnehage er fordi de har lite kjennskap til kartleggingsprøvene som brukes i barnehagen og ikke ser verdien av å bruke dem? Selv om barnehagen har gjennomført TRAS på sine barn, vil det være vanskelig for læreren å bruke denne informasjonen hvis han/hun ikke vet hva en slik kartleggingsprøve innebærer. For at tiltakene i barnehagen skal fortsette inn i skolen, vil det være viktig om lærerne blir informert om kartleggingsverktøy som gjennomføres i barnehagen og samtidig vet verdien av å bruke dem (Birkedal, 2014).

Siden vi vet at elevenes hjemmeforhold er en av faktorene som påvirker variasjonen i skriftspråklige ferdigheter ved skolestart, kan det være nyttig å innhente informasjon fra foreldre (van Daal et al., 2012). Forskning viser at hjemmeforhold har betydning for norske elevers leseferdigheter i førskolealder, og at lese miljø bidrar til at barns ferdigheter i bokstavkunnskap, lesing og skriving kan utvikle seg (Gabrielsen, 2013; Aram & Levin, 2011). Læreren kan dermed ha nytte av å vite om eleven har blitt lest mye for, samt vite

hvilke interesser han/hun har i forhold til lesing og skriving. En annen faktor som kan påvirke elevenes ferdigheter ved skolestart er om de har en genetisk risiko for å utvikle lese- og skrivevansker, spesielt dysleksi. I og med at forskning viser at barn som har foreldre med lesevansker selv kan utvikle dysleksi, vil det være nødvendig for læreren å få informasjon om det er noen elever i klassen som det må tas ekstra hensyn til (Snowling & Melby-Lervåg, 2016).

I følge Lyster (2012) tar kartlegging sikte på å avklare *hvor* eleven er i sin utvikling og *hva* som kan hindre en videre fremgang. For å utvikle funksjonelle skriftspråklige ferdigheter er bokstavkunnskap, ordavkoding, staving, ord- og setningsforståelse, ordforråd og etter hvert tekstforståelse og grammatikk, nødvendige delferdigheter (Dahle et al., 2016). I begynneropplæringen vil det derfor være viktig å kartlegge hva elevene mestrer i disse delferdighetene. Ved hjelp av observasjon, screening-materiell og tester kan læreren finne ut hva elevene mestrer og ikke mestrer, og samtidig finne ut hvordan eleven kan komme seg videre (Færevaag & Gabrielsen, 2014; Lyster, 2012).

Det er ikke sikkert at læreren får svar på det hun/han ønsker ved å ta i bruk samme kartlegging på alle elevene i samme klasse, og det vil derfor være viktig at kartleggingen differensieres. Dersom elevenes bokstavkunnskap kartlegges og de allerede kan mange bokstaver, vil det være naturlig å undersøke om han/hun også kan lese enkle ord. Viser det seg at de kan lese enkle ord, kan man kanskje gå videre til å undersøke om de også kan lese enkle setninger. Leser elevene setninger, kan man undersøke elevenes leseforståelse og om de faktisk forstår det de leser. I dette arbeidet kan letlest-bøker være et eksempel der læreren kan undersøke hvor langt elevene er kommet i leseundervisningen. Å kartlegge elevenes høytlesing kan gi læreren informasjon om elevenes ordlesing ved å finne ut hva de mestrer og ikke mestrer, samtidig gi innsikt i hvilken strategi elevene velger å bruke når de leser (Lyster, 2012).

5.1.2.2. Undervisning

Tilpasset undervisning må nødvendigvis ta utgangspunkt i den enkelte elevens ferdighetsnivå og forutsetter dermed kartlegging. Videre kan tilpasning handle om både valg av materiell (for eksempel lesestoff med tilpasset vanskegrad), variasjoner i undervisningens varighet og hyppighet samt selve innholdet i undervisningen. De erfaringene og kunnskapene barna har

omkring lesing fra før vil dermed sette føringer for hvilke arbeidsmåter som er mest hensiktsmessige å gjennomføre i begynneropplæringen (Lundetræ & Walgermo, 2014).

I tråd med Vygotskijs (2001) prinsipper er det lærerens ansvar å vurdere hvor mye og hvilken hjelp elevene trenger for å kunne mestre oppgaver på egenhånd. Elever bør gis oppgaver som ligger på et høyere nivå enn de allerede behersker slik at det er rom for at de kan utvikle seg (Imsen, 2005). Læreplanen gir ingen retningslinjer for *hvordan* man skal arbeide for å nå målene i kunnskapsløftet, og læreren har dermed stor frihet innenfor de gitte rammene. Etersom norske elever har metodefrihet, er det den enkelte lærerens vurdering som ligger til grunn for valg av aktiviteter og metodiske tilnærminger som er aktuelle for å kunne støtte og bidra til at elever som kanskje befinner seg på lavere nivå i sin lese- og skriveutvikling kan bevege seg mot et høyere utviklingsnivå, men også for å utvikle de elevene som allerede kan mye (Lyster, 2011). Jeg har valgt å dele valg av undervisningsmetoder inn i ferdighetene som er kartlagt i denne studien (jf. kapittel 3.4.1 og 4.1).

5.1.2.2.1 Fonologisk bevissthet

Studier viser at fonologiske ferdigheter predikerer senere leseferdigheter, og aktiviteter rettet mot lydstrukturen i talespråket vil være gunstig for barns leseutvikling (Elbro & Scarborough, 2004b). Ordene i leseopplæringen bør inneholde enkel struktur, men undervisningen bør også fokusere på å lære elevene bokstavs sammensetninger som kan representere en språklyd. For elever som ikke har knekket den alfabetiske koden enda, vil det være aktuelt med aktiviteter i form av språkleker (for eksempel i rim og regler). Dette er aktiviteter som kan støtte elevenes språklige forståelse og gjøre de bevisst formsiden av språket. Språkleker kan vekke barns nysgjerrighet og ved å rime kan elevene bli bevisst de lydmessige likhetene i språket. Fokuset bør hele tiden være at elevene skal bli fonemiske bevisste som er det høyeste nivået i fonologisk bevissthet (Dahle et al., 2016).

For å trene fonemisk bevissthet kan elevene få oppgaver i å lytte ut første lyd i ord og etter hvert finne ord som står igjen hvis språklyder flyttes, legges til eller tas bort (Elbro, 2006). Det er blitt mye diskutert om fonemisk bevissthet er noe det bør trenes på før begynneropplæringen starter. For de elevene som ikke har oppdaget koblingen mellom talespråk og skriftspråk, viser forskning at en opplæring i bokstavene og fonemene samtidig kan bidra til at elevene blir fonemisk bevisst (National Reading Panel, 2000).

Kunnskap om koblingen mellom bokstav og bokstavlyd er avgjørende for å kunne avkode ord (Lyster, 2012). Siden resultatene i denne studien viser at det er noen elever som allerede kan lese, vil nok ikke de ha behov for de samme oppgavene som de elevene som ikke har oppdaget denne koblingen. Dette er elever som kan ha nådd et ortografisk nivå i sin leseutvikling og kan gjenkjenne ord som ortografiske helheter.

5.1.2.2.2 Bokstavkunnskap

Tradisjonelt sett har norske klasserom gjennomført bokstavinnlæringen basert på en langsom progresjon der elevene skulle lære maks en bokstav i uken. Resultatene fra kartleggingen viser at det er variasjoner i elevenes bokstavkunnskap, og det vil derfor variere hvor mye og hva slags bokstavundervisning den enkelte elev vil ha behov for. De elevene som ikke kan bokstavene vil ha behov for en systematisk introduksjon av bokstavene. Elevene bør få mange repetisjoner av liten og stor bokstav både hvordan den ser ut og skrives slik at de kan bygge videre på erfaringer de har med store og små bokstaver (Hekneby, 2011; Jones et al., 2012).

Siden det er bokstavlyden som brukes når vi leser bør det legges vekt på instruksjoner som gjør elevene kjent med lyden den enkelte bokstaven representerer (Lundetræ & Walgermo, 2014). I og med at resultatene viser at det er elever som allerede kan lese flere ord når de begynner på skolen, har de kanskje ikke behov for drilling i bokstav-lyd korrespondanser, men vil kanskje trenge å øve på å skrive bokstavene.

I følge Jones et al. (2012) kan en rask bokstavprogresjon ved å introdusere flere bokstaver i uken, gi elevene individuelle tilpasninger samt flere møter og repetisjoner av bokstavene. Øktene bør være korte for at elevene skal kunne holde oppe sin konsentrasjon og motivasjon i undervisningen. Ved rask bokstavprogresjon kan læreren enklere imøtekomme elevenes varierte behov ved å kanskje bruke mer tid og repetisjoner på bokstaver som elevene kan ha vansker med å lære, og mindre tid til bokstaver som elevene allerede har lært seg. Det er viktig at læreren legger til rette for aktiviteter som både er motiverende og samtidig kan gi elevene en opplevelse av mestring (Lundetræ & Walgermo, 2014). Kanskje kan det å ta i bruk ”stimulusbilde” samtidig som de lærer seg å knytte bokstav/bokstavlyd bidra til å fremme videre lesemotivasjon (Haugstad, 2010).

5.1.2.2.3 Lesing

Lundetræ og Walgermo (2014) sier at tekster på begynnertrinnet bør inneholde lydrette og høyfrekvente ord som de fleste kjenner igjen fra før. Men siden det er så store variasjoner i hvor mye elevene kan ved skolestart, er ikke dette tekster som nødvendigvis passer alle. Kanskje vil tekster med ord de kjenner igjen fra før gi for lite utfordring for de som leser best? Læreren har et ansvar å veilede tekstvalget ut fra de kunnskapene han/hun har om lesenivået til den enkelte elev.

Bruk av nivådelte tekster kan være en fin måte å differensiere leseundervisningen på. For elever som ikke har startet å lese kan få tekster som inneholder mer bilder enn tekst, mens de som allerede kan lese bør få mer avanserte tekster. Læreren bør finne fram til lesestoff som både har riktig vanskegrad og som er motiverende i innhold. Her vil det være viktig å finne ut hva slags tekster eleven liker å lese, hva de er interessert i og som kan fremme videre leselyst og leseglede (Helgevold, 2005).

I skolen brukes det ofte en felles lesebok for å skape et felles utgangspunkt for samtale og læring i klasserommet. Bøkene er ofte nivådelte slik at elevene kan arbeide med samme bok ut fra sitt eget lesenivå. Veiledet lesing gir muligheter for tett oppfølging av hver enkelt elev for å gi en tilpasset og strukturert leseopplæring. Læreren snakker sammen med eleven om teksten ved å studere boka og snakke om den. Selv om lesingen blir ulik vil arbeidet mellom lærer og elev bli den samme. Når det gjelder leselekser, kan kanskje de sterkeste få en ekstra bok i tillegg (Klæboe & Sjøhelle, 2013). Etter hvert som elevene utvikler gode avkodningsferdigheter bør tekstene stige i vanskegrad (Lundetræ & Walgermo, 2014).

5.1.2.2.4 Skrivning

Frith (1985) sier at lese- og staveutviklingen påvirker hverandre, og må ses på som prosesser som er avhengige av hverandre. Noen barn lærer å lese først, mens andre lærer å lese og skrive ved at de staver seg frem til ordene (Klæboe & Sjøhelle, 2013). Det vil derfor ikke være naturlig å skille mellom skrivelæring og leselæring i begynneropplæringen (Dahle et al., 2016). Selv om det er elever som kan gjenkjenne bokstavene og samtidig lese mange ord, vet vi lite om de faktisk kan forme bokstaver og skrive ord. Bokstavkunnskap handler om å både gjenkjenne og gjenkalle bokstavene, og for å kunne stave ord er det nødvendig at elevene kan gjenkjenne bokstavlydene og omkode disse til bokstavtegn.

I og med at Kunnskapsløftet forteller at elevene etter 2. trinn skal ”skrive setninger med store og små bokstaver og punktum i egen håndskrift” (Utdanningsdirektoratet, 2013), kan det for noen elever allerede i første klasse være motiverende å starte med nettopp skriveøker. Lundetræ & Walgermo (2014) forteller at daglige skriveøker kan fremme både lese- og skriveferdigheter og gir muligheter for at elever kan studere bokstavmønstre i ord som er skrevet, både korte og høyfrekvente irregulære ord.

For de elevene som allerede leser og skriver når de begynner på skolen så er det viktig at de får bruke disse ferdighetene i meningsfulle lese- og skriveaktiviteter. Det går også an å lage skriveoppgaver som kan løses selv om elevene er kommet ulikt langt, for eksempel som respons på noe de har lest høyt i fellesskap. Her kan man følge opp med en tegne- og skriveoppgave der de som allerede kan lese og skrive bruker sine ferdigheter, mens de som kan noen få bokstaver kan bruke de bokstavene de kan og kanskje få hjelp av læreren til å skrive de de ønsker å formidle.

I veiledet skriving kan læreren aktivt støtte eleven både før, under og etter skrivingen. Metoden skal kunne veilede elevene til en økt skrivekompetanse og skriveglede. Det er viktig at læreren modellerer tekststrategier og innlæring av sjangre, og gir tilbakemeldinger for å at elevene kan ledes videre i sin utvikling. Skriveøker som inneholder åpne oppgaver være en måte å tilpasse undervisningen på. Åpne oppgaver inneholder ingen fasitsvar og kan motivere elevene samt fremme deres fantasi og kreativitet (Klæboe & Sjøhelle, 2013).

Hekneby (2011) sier blant annet at for noen elever kan det være motiverende og samtidig gi de en vei inn i skriftspråket om de leser tekster som de selv har bidratt med å lage. Selv om resultatene indikerer at det er mange som ikke har lært seg å lese kan kanskje en undervisning i både lesing og skriving bidra til at elevene kan bli bevisst bokstavens form og lyd og samtidig gjenkjenne ord som ortografiske helheter.

5.1.2.2.5 Vokabular

Resultatene av elevenes vokabular viser at elevene i gjennomsnitt kunne ca. 13 ord, og vi ser at det er elever som kunne alle tjue ordene, men vi kan også se at det er elever ikke kunne noen av ordene. Dette forteller at det er et sprik i hvor mange ord elevene kunne når de begynte i første klasse. Vi vet at et tilstrekkelig vokabular har betydning for hvor godt vi forstår, kan oppfatte mening i det som blir sagt og skrevet, men også hvordan vi

kommuniserer med hverandre (National Reading Panel, 2000; Sæverud et al., 2011). Selv om ordene i deltesten er ord som kanskje ikke nødvendigvis alltid brukes i undervisningssituasjoner, men er ord vi kan forvente at elevene skal kunne, kan det gi et bilde av at det er variasjoner i elevenes ordforråd. Dette vil gi ulike forutsetninger for hvor godt elevene kan forstå det de leser, men også hvor godt de forstår instruksjoner gitt av lærer.

Selv om mange elever forstår ord som brukes i undervisningen, er det ikke sikkert at andre gjør det. Læreren må være bevisst om elevene faktisk forstår det som blir sagt og det de leser, og dermed legge til rette for en undervisning alle elevene kan få muligheter til å delta i. Det er klar enighet om at en direkte forklaring og undervisning i begreper og ord mens de brukes er viktig for at elevene skal kunne få erfaringer med konteksten ordene befinner seg i (National Reading Panel, 2000; Lyster, 2012). I undervisningssituasjoner kan høytlesing bidra til å utvide barns ordforråd der elevene i dialog med den voksne kan utforske ukjente ord og begreper. Dette kan hjelpe barna til å forstå formuleringer, hvilke ord setninger består av og hvordan et avsnitt henger sammen (Dahle et al., 2016).

5.1.2.3 Organisering

Måten man organiserer undervisningen på, kan også ha betydning for hvor godt læreren klarer å tilpasse undervisning. Ankrum & Bean (2007) oppsummerer forskning på gode leselærere og konkluderer med at fremragende leselærere varierer mellom å undervise individuelt, i grupper og for hel klasse. Ved undervisning i hel klasse kan læreren sikre seg at alle elevene får nødvendig eksponering av det samme materialet ved å modellere i form av å lese sammen eller lese høyt for elevene. Alle elever bør daglig bli undervist i hel klasse. Men siden resultatene i denne studien viser at det er elever i én og samme klasse som har ulike ferdigheter når de begynner på skolen, vil ikke nødvendigvis undervisning i hel klasse møte alle elevene sine behov og forutsetninger.

Å dele elevene inn i mindre grupper kan derfor være en nødvendig faktor for å kunne påse at alle elever får utbytte av undervisningen. Nylund-modellen som bygger på Early Literacy Years program utviklet i Australia, fremmer stasjonsundervisningen som en undervisningsaktivitet som kan bidra til å lykkes bedre med en tilpasset og samtidig fremme elevens lese- og skriveutvikling. Elevene deles inn i mindre grupper etter mestringsnivå, og kan få en tettere veiledning, varierte oppgaver og arbeidsmåter, og samtidig en passende mengde

utfordringer (Wagner et al., 2008). Gruppene bør settes sammen slik at elevene kan få muligheter til å samarbeide, men også arbeide individuelt. Det kan være hensiktsmessig å sette de elevene som trenger å lære det samme eller som kan lære av hverandre på samme gruppe.

I følge Klæboe og Sjøhelle (2013) vil stasjonsundervisning som er organisert med en lærerstasjon i tillegg til stasjoner der elevene jobber selvstendig, gi læreren gode muligheter for veiledet lesing og for å tilpasse undervisning til elever på ulike ferdighetsnivå.

Lærerstasjonen er også en sentral del i Nylund-modellen der elevene sitter sammen med læreren og leser, skriver og samtidig får individuell veiledning (Wagner et al., 2008). Læreren kan på denne stasjonen få mulighet til å arbeide med en gruppe som er på omtrent likt nivå i utviklingen og at de dermed kan få profittere på den samme undervisningen. Det er mange fordeler å bruke stasjonsundervisning i begynneropplæringen. I studien til Palm & Stokke (2012) trekker lærere spesielt frem elevenes motivasjon og selvstendigheter ved varierte oppgaver, aktiviteter og forflytninger som fordeler med en slik type undervisningsmetode.

En skoletime varer oftest i 60 minutter, og én gruppe bruker ca. 10-15 minutt på en lærerstyrt stasjon. Ett spørsmål man kan stille seg er hvordan elevene arbeider på de selvstyrte stasjonene i de resterende 45 minuttene av timen. Vil stasjonsundervisning fungere for alle når resultatene i denne studien viser at det er elever som befinner seg på ulike ferdighetsnivå? Palm og Stokke (2013) fant, i sin studie, at det var variert arbeidsinnsats på de selvstyrte stasjonene, og at lesesvake og/eller ukonsentrerte elever hadde utfordringer knyttet til denne type undervisningsform. De konkluderer med at arbeidsinnsatsen til elever med et nokså godt lesenivå kan forbedres ved å gi konkrete oppgaver og samtidig styre valgene av tekstene, men at denne metoden ikke endret innsatsen til de elevene med svake leseferdigheter.

Forskerne fremhever om det er nødvendig å bruke assistent i stasjonsundervisningen som kan bistå å hjelpe til på stasjoner der det var behov (Palm & Stokke, 2013). I et klasserom finner man som regel assistenter som enten er der for å hjelpe enkeltelever eller som er inne som en ekstra ressurs. Siden læreren i stasjonsundervisning er knyttet til den lærerstyrte stasjonen, vil ikke læreren ha like god mulighet til å følge opp elevene resten av timen. En assistent som kan hjelpe til på de andre stasjonene vil være en stor fordel for elever som kan trenge mer utfordrende oppgaver, men også for de elevene med mindre leseferdigheter og som kan trenge litt ekstra hjelp. I tillegg kan assistenten observere og påse at elevene gjør det de skal.

Læreren bør være i stand til å avdekke hva eleven har behov for og må vurdere om kanskje det er individuell undervisning som kan bidra til at den enkelte kan utvikle sine leseferdigheter. Dette støttes av Ankrum & Bean (2007) som sier at elever som kan oppleve å streve vil kreve ekstra tid og læreren bør legge til rette for små grupper på to til tre elever, eller en-til-en. Når det gjelder lengde og frekvens på øktene så vet vi at korte økter kan holde på motivasjonen og konsentrasjonen til elevene. Både oppmerksomhetsnivå, tekstlengde og dybde av fokuset i undervisningen vil være med å bestemme hvor lenge øktene skal vare, og det er viktig frekvensen endres etter hvert som behovene til elevene forandrer seg (Ankrum & Bean, 2007). I og med at talespråket i det norske språket består av flere språklyder enn bokstavene i alfabetet (Høien & Lundberg), er det kanskje noen elever som vil streve mer med noen lyd-bokstav korrespondanser enn andre. Kanskje vil det være nyttig med korte minileksjoner der det drilles i lyd-bokstav korrespondanser som det streves med slik at eleven kan få dette på plass.

5.1.3 Oppsummering

Oppsummert viser resultatene at det er store variasjoner i elevene sine skriftspråklige ferdigheter når de begynner på skolen. Noen elever har begynt å lese og kan lese opp mot 100 ord i minuttet, mens andre ikke har lært seg bokstaver engang. Dette gir utfordringer når læreren skal planlegge undervisningen for å møte mangfoldet. For å kunne vite hva elevene faktisk kan, vil det være nødvendig å gjennomføre en kartlegging av elevenes lese- og skriveferdigheter. En differensiert undervisning er viktig for å imøtekomme loven om at alle elever har rett til en undervisning tilpasset deres forutsetninger og behov. Det konkluderes med at undervisningen bør variere mellom undervisning i hel klasse, i mindre grupper og individuelt for å imøtekomme elevenes varierende ferdigheter. Undervisningen bør legges opp slik at elever som vil trenger repetisjon i bokstaver får dette, men og at elever som allerede kan bokstavene får tekster som gir utfordringer og mestringsfølelse. Læreren kan få bedre muligheter til å følge tettere opp og veilede den enkelte dersom elevene deles inn i grupper ved bruk av ulike stasjoner enn om undervisningen er i full klasse. For noen kan kanskje en individuell undervisning være det beste. Læreren må ta avgjørelser for hvilke meningsfulle metoder og material som skal kunne møte de behovene som elevene har og trenger.

5.2 I hvilken grad opplever lærerne at de har nok kompetanse til å oppdage, kartlegge og sette i verk tiltak til elever som befinner seg på ulike ferdighetsnivå.

I resultatene fra spørreskjema om egen opplevelse av undervisningspraksis rapporterer opp mot (og over) 80 prosent av lærerne at de føler seg trygg på å ha kompetanse til å oppdage elevene som strever tidlig, elever som trenger vanskeligere oppgave, og å kartlegge elevenes lese- og skriveferdigheter. Nesten 40 prosent rapporterer at de i liten eller varierende grad føler seg trygg på at de har kompetanse til å tilpasse undervisningen til alle elevene i klassen og sette inn tiltak overfor de som strever. At det er så mange lærere som rapporterer om at de føler seg trygg på å oppdage elever som strever på et tidlig tidspunkt er veldig positivt. Men det er bekymringsverdig at nesten halvparten av lærerne rapporterer om at de i liten eller varierende grad er trygg på at de kan tilpasse undervisningen og sette i verk tiltak til alle elever som befinner seg på ulike ferdighetsnivå. Resultatene i denne studien samsvarer med det som Heidi-Anita Husveg også fant i sin masteroppgave (2014). Hun fant ut at et klart flertall av lærerne rapporterte at de følte seg trygg på å oppdage elever som strevde med lesingen, men at det var færre lærere som følte seg trygg på å vurdere vanskene og sette i verk tiltak.

Stortingsmelding nr. 31(2007-2008) 2008) *Kvalitet i skolen* tydeliggjør tilpasset opplæring som en kvalitet ved ordinær undervisning. I denne stortingsmeldingen var målet å heve kvaliteten der tilpasset opplæring ble skildret som en god og variert undervisning hvor flest mulig skulle få et tilfredsstillende utbytte av den. Det er derfor knyttet forventninger til at læreren skal ha en kompetanse som skal gi muligheter for tilpasning i elevmangfoldet som er i skolen (Buli-Holmberg, 2015). Tilpasset opplæring er noe som har blitt diskutert og brukt i mange år, og det er grunn til å forvente og tro at dette er noe som enhver lærer styrer undervisningen sin etter. Men hva kan være årsaken til at lærerne i denne studien føler seg i større grad trygg på å oppdage enn å tilpasse undervisningen til den enkelte elev i klassen?

5.2.1 Grunnutdanning

For å kunne vite hva elevene trenger, er det nødvendig at lærerne har kunnskaper om elevenes lese- og skriveutvikling. Tidligere var *grunnleggende lese- og skriveopplæring og lese- og skrivevansker* kun temaområder innenfor pedagogisk teori og praksis, men graden av hvor

mye det ble prioritert var ulik. Det var ikke før de nye grunnskolelærerutdanningene kom i 2010, at leseopplæringen ble en del av utdanningen for 1. – 7. trinn (Gabrielsen, 2014). Det er dermed lærere som er utdannet før 2010 som slett ikke hadde noe om grunnleggende lese- og skriveopplæring i utdanningen sin. Men det vil også være lærere som begynte sin lærerutdanning etter 2010 som ikke har hatt mye om grunnleggende lese- og skriveopplæring. For eksempel er det lærere som har tatt utdanningen 5. – 10. trinn som ikke har hatt disse emnene i sin utdanning, men det kan likevel tenkes at de underviser på småskoletrinnet.

Det er derfor grunn til å tro at det er lærere i begynneropplæringen som har hatt varierende undervisning i lesing og skriving i lærerutdanningen, og vi kan ikke være sikre på at alle har hatt noe om det i det hele tatt. Det kan hende at lærere som rapporterer at de i mindre grad føler de har kompetanse til å tilpasse undervisningen til alle elever, er lærere som ikke har hatt om lese- og skriveopplæringen eller lese- og skrivevansker i sin grunnutdanning og derfor føler seg usikre overfor egen kompetanse. Dette samsvarer med studien til Lagerström et al. (2014) som fant ut det er mange lærere i den norske skolen som mangler en formell kompetanse i fagene de underviser i.

Når det gjelder kunnskap om tilpasset opplæring så kan uklarheten om begrepets betydning gjennom de ulike epokene og regjeringene, som Jenssen og Lillejord (2009) skriver om i sin artikkel, også være en årsak til at såpass mange lærere har utfordringer knyttet til tilpasset opplæring og hvordan dette skal gjennomføres i praksis. Det er ikke rart at tolkningene rundt begrepet blir vanskelig når tilpasset opplæring og spesialundervisning først ble brukt om hverandre, men også som under- og overordnede begreper der spesialundervisning krevde mer spesiell ekspertise og ikke var noe læreren skulle arbeide med. I følge Lyster (2012) har læreren fått mer ansvar enn tidligere og gjør mye av det arbeidet som spesialpedogene gjorde før, både når det gjelder å oppdage og forebygge for elever som strever på et tidlig tidspunkt. Siden ansvaret har endret seg, kan kanskje det være en årsak til at det er mange lærere som føler seg i mindre grad trygg på at de har kompetanse til å tilpasse og sette i verk tiltak til alle elever. Det er heller ikke rart at det blir problematisk når opplæringsloven fremhever den enkelte elevs behov, mens innholdet i tilpasset opplæring har skiftet mellom å rette oppmerksomheten mot det individuelle, men òg at det er noe som skal skje i fellesskap.

Det trengs nok en mer fellesforståelse rundt begrepet, men også en evaluering rundt effekten av tiltakene slik at lærerne kan reflektere over sin egen praksis for å finne ut hva som

fungerer. Skolen og lærere bør videre vurdere om det skal gjøres endringer slik at hver enkelt elev kan få utarbeidet mål og tiltak som passer med og kan fremme utviklingen (Nilsen, 2012).

5.2.2 Hvordan heve lærernes kunnskap?

Forskning kan fortelle at det er mange lærere i den norske skolen som mangler en formell kompetanse i fagene de underviser i (Lagerstrøm et al., 2014). Det er derfor behov for å heve lærernes kompetanse (for eksempel for de som har hatt lite eller ingenting om begynneropplæring i utdanningen sin), og at det må settes inn tiltak ut over grunnopplæringen. I regjeringens utdanningspolitikk står kompetanseutvikling for lærere og tilpasset opplæring tidlig i opplæringsløpet veldig sentralt (Meld. St. 11 (2008-2009), 2009). Men det har ikke alltid vært slik. I tidligere stortingsmeldinger så man at det var en mangel på tilpasset opplæring i skolen og forklarte dette med at skolen og lærere hadde for lite kunnskaper om lærevansker og metoder som brukes i opplæringen for å kunne gjennomføre en tilpasset undervisning til elevene (Meld. St. 30 (2003-2004), 2004).

Kravene for relevant kompetanse har endret seg og er mye høyere nå enn det var før. I den nasjonale strategien *Kompetanse for kvalitet* satses det for at lærere og skoleeiere skal videreutdanne seg for å få en god faglig og pedagogisk kvalitet i grunnopplæringen slik at elevenes læring kan styrkes (Kunnskapsdepartementet, 2015). Innenfor denne strategien er det muligheter for at lærere kan videreutdanne seg i emnet *Lesing og skriving som grunnleggende ferdighet 1 (1.-7.trinn)*. Dette emnet har som mål å utvikle kompetente lærere på barnetrinnet ved å basere seg på nyere teorier om lesing og skriving (Universitet i Stavanger, 2017). Det betyr at selv om det er lærere som har mangelfulle kunnskaper og kompetanse innenfor lese- og skriveopplæringen og samtidig ikke har hatt noe om dette i sin grunnutdanning, finnes det muligheter der de kan tilegne seg dette.

I Stortingsmelding nr. 30 fremheves behovet for en målrettet satsing på kompetanseutvikling som kan bidra til utvikling av læringsmiljøet ved alle skoler for å møte variasjonen i elevenes forutsetninger og behov (Meld. St. 30 (2003-2004), 2004). En skolebasert kompetanseutvikling har som hensikt å utvikle den samlede kunnskapen som ledelsen og ansatte sitter med slik at de kan samarbeide for å forbedre elevenes læring. Dette kan gi felles

rammer for å kunne forbedre praksisen i klasserommet samt muligheter for å videreutvikle skolen som organisasjon (Utdanningsdirektoratet, 2016c).

I begynneropplæringen er det viktig at de elevene som strever får ekstra støtte allerede første dag, men det er også viktig at undervisningen tilpasses slik at flest mulig kan komme godt i gang og samtidig oppleve mestring. *Språkløyper – Nasjonal strategi for språk, lesing og skriving 2016-2019* (<http://sprakloyper.uis.no>) er en type strategi som inneholder kompetanseutviklingspakker som barnehage og skoler kan bruke i sitt lokale utviklingsarbeid der målet er å styrke alle barn og elever sine språk-, lese- og skriveferdigheter. Pakkene gir felles verktøy som inneholder økter som kan brukes som ressurser i arbeidet med lesing og skriving på den enkelte skole. Lærersamarbeid, etablering av et læringsfellesskap og tilrettelegging for refleksjon står sentralt i denne skolebaserte kompetanseutviklingen. Delingskultur og refleksjoner kan bidra til at lærerne og skoleledelsen sammen kan utvikle sin kompetanse og praksis innenfor lesing og skriving på den enkelte skole.

5.2.3 Oppsummering

Resultatene fra denne studien indikerer at lærere har behov for mer kunnskaper om tilpasset opplæring i begynneropplæring i lesing og skriving, og hvordan dette praktiseres i klasserommet slik at alle elevene får muligheter til en opplæring tilpasset sine forutsetninger og behov. Lærerne rapporterer om at de er i større grad føler seg trygg på å oppdage enn å kartlegge og tilpasse undervisningen til alle elever som befinner seg på ulike ferdighetsnivå. Dette viser at det trengs mer en fellesforståelse rundt begrepet tilpasset opplæring, men også en evaluering av effekten av tiltakene slik at lærerne får muligheter til å reflektere over sin egen praksis over hva som fungerer og om det må gjøres noen endringer. I og med at kompetanseutvikling er en sentral del av regjeringens utdanningspolitikk, og at det er lærere i skolen som har ulik grad av kompetanse og kunnskaper rundt leseopplæring og lese- og skrivevansker, bør det satses på kompetanseheving i kollegiet på den enkelte skole.

5.3 Har lærernes utdannings- og erfaringsbakgrunn en sammenheng med lærernes opplevde kompetanse ved egen undervisningspraksis?

Resultatene av signifikanstesting (tabell 10) viser at det i hovedsak er liten sammenheng mellom lærernes utdannings- og erfaringsbakgrunn og hvor trygge de er på egen kompetanse i å oppdage, tilpasse, kartlegge og sette i verk tiltak til elever på ulike ferdighetsnivå.

Resultatene viste noen signifikante sammenhenger, men med multiple statistiske sammenlikninger på samme datamateriale øker sannsynligheten for å gjøre en Type I-feil, altså å konkludere med at det er en signifikant sammenheng når tilfeldigheter er en rimelig forklaring. Vi bør derfor være forsiktige med å trekke slutninger på grunnlag av de statistisk signifikante sammenhengene jeg fant.

Sammenlignet med tidligere forskning og teori så kan disse funnene virke overraskende. I følge Traavik og Alver (2008) er lærere med lang erfaring flinkere til å vurdere hvor elevene ligger i sin lese- og skriveutvikling, og samtidig oppdage hva den enkelte elev kan og trenger hjelp og veiledning til. Erfaringen de har fra før gir muligheter til å gi en god og tilpasset opplæring etter hvilke forutsetninger den enkelte elev har. Grimsæth og Holgersen (2015) fant også at nyutdannede lærere rapporterer at de ikke har tilstrekkelig kunnskaper og kompetanse når det gjelder leseopplæring generelt og lesevansker spesielt. I tillegg rapporteres det at i liten grad blir brukt kartleggingsmaterieell som grunnlag når de skal tilrettelegge arbeidsmåter i leseopplæringen.

På bakgrunn av disse studiene ville vi kanskje forventet at lærernes erfarings- og utdanningsbakgrunn ville ha noe å si for i hvilken grad de opplever at de har den kompetansen de trenger for å oppdage og tilrettelegge undervisningen ut fra elevenes ulike ferdighetsnivå i denne studien. Det er derfor noe overraskende at jeg ikke fant klare sammenhenger mellom utdanning/erfaring og opplevd kompetanse i denne oppgaven. Det er imidlertid viktig å merke seg at resultatene i denne oppgaven er basert på selvrapporing av lærernes opplevde kompetanse. Resultatene gir imidlertid ikke grunnlag for å trekke slutninger om sammenheng mellom lærernes utdanning og erfaring *og hvorvidt de faktisk klarer å oppdage og tilrettelegge*. For å si noe om denne sammenhengen så måtte en ha hatt observasjoner av hva lærerne faktisk gjør i klasserommet.

6.0 Avslutning

Formålet med studien var å undersøke hvor stor variasjon det er i norske elevers skriftspråklige ferdigheter ved skolestart, og diskutere konsekvensene for en tilpasset begynneropplæring i lesing og skriving. Jeg ønsket i tillegg å undersøke i hvilken grad lærere på 1.trinn føler seg trygg på at de har kompetanse til å oppdage, kartlegge og tilpasse undervisningen til elever på hvilke ferdighetsnivå, og om dette hadde sammenheng med erfaring- og utdanningsbakgrunn.

5666 elever ble kartlagt i ferdighetene *fonologisk bevissthet, bokstavkunnskap, ordlesing, vokabular og staving* høsten 2016. Hovedfunnene i kartleggingen av elevenes skriftspråklige ferdigheter forteller at det er klare variasjoner i hvor mye elevene kan når de begynner på skolen. Noen elever kunne lese opp mot 100 ord i minuttet, mens andre elever kunne få eller ingen bokstaver i alfabetet. Resultatene forteller at det er elever i samme klasse som vil ha behov for ulik støtte i undervisningen, og at læreren kan møte utfordringer når opplæringen er lovpålagt å tilpasses den enkeltes behov og forutsetninger (Opplæringsloven, 1998). Det bør stilles spørsmål til om barn skal starte i skolen med ”blanke ark” og det vil være nyttig for skolen og læreren om informasjonen om barns mestringsnivå overføres fra barnehagen. Lærere må også vurdere om det bør gjennomføres kartlegging av elevenes ferdigheter når de starter. Det er viktig å påpeke at det er i begynneropplæringen grunnlaget for en god leseutvikling legges.

Funnene fra spørreskjemaet om lærernes undervisningspraksis viser at det er flere lærere som rapporterer om at de i større grad føler seg trygg på at de har kompetanse til å oppdage enn å tilpasse undervisningen til elever som befinner seg på ulike ferdighetsnivå. Det kan kanskje ha sammenheng med uklarheten i begrepet tilpasset opplæring som Jenssen og Lillejord (2009) skriver om, men også at det er lærere i leseopplæringen som har hatt en grunnutdanning med lite fokus rundt leseopplæring og lese- og skrivevansker. Lærere bør reflektere over sin egen praksis og vite hva som fungerer og evaluere om det bør gjøres endringer.

Det som er overraskende med denne studien er at det ikke er noen klare sammenheng mellom lærernes erfarings- og utdanningsbakgrunn og hvor trygge de er på egen kompetanse i å

oppdage, tilpasse, kartlegge og sette i verk tiltak til elever på ulike ferdighetsnivå. I samsvar med teori og forskning ville en nok forventet et annet resultat.

I denne studien har jeg tatt i bruk spørreskjema for å få informasjon om lærernes opplevelser av egen undervisningspraksis. En svakhet med å bruke et slikt skjema er at respondentene kanskje har svart i en sosialt ønskelig retning for å stille seg selv i et bedre lys. Siden jeg kun får svar på i hvilken grad lærerne selv føler seg trygg på at de har kompetanse til å tilpasse undervisningen til elever på ulike ferdighetsnivå og ikke om dette er noe de gjør rent praktisk, vil det være interessant å gjøre en videre forskning på dette. Observasjoner i undervisningen og eventuelle intervju av både lærere og elever kan bidra til mer informasjon om utfordringer læreren kan stå overfor og om det lærerne rapporterer stemmer overens med de faktiske forhold.

Etter å ha arbeidet med denne oppgaven sitter jeg igjen med kunnskaper om at elever begynner på skolen med store variasjoner i sine skriftspråklige ferdigheter, og at disse variasjonen kan gi utfordringer når undervisningen skal tilrettelegges den enkelte i begynneropplæringen. Siden forskning kan fortelle at dette er ferdigheter som er med på å predikere senere lese- og skriveferdigheter, forstår jeg viktigheten av å vite hva elevene mester og hvor elevene ligger i normalutviklingen for at de tidlig kan få den opplæringen de har krav på.

Litteraturliste

- Andreassen, R. (2014). Undervisning som fremmer leseforståelse. I K. Lundetræ & F. E. Tønnessen (Red.), *Å lykkes med lesing: Tidlig innsats og tilpasset leseopplæring* (s. 223-242). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Ankrum, J. W. & Bean, R. M. (2007). Differentiated reading instruction: What and how. *Reading Horizons* 48(1), 133-146.
- Aram, D. & Levin, I. (2011). Home support of children in the writing process: Contributions to early literacy. I S. B. Neuman & D. K. Dickinson (Red.), *Handbook of early literacy research: Vol 3* (s. 189-199). New York: Guilford Press.
- Birkedal, I. K. (2014). *Tidlig innsats – Faktorer lærere vektlegger når de blir bedt om å vurdere hvem som kan være i fare for å utvikle lese- og skrivevansker i starten av 1. trinn.* (Mastergradsavhandling, Universitetet i Stavanger). I.K. Birkedal, Stavanger.
- Bjørndal, A. & Hofoss, D. (2004). *Statistikk for helse- og sosialfagene*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Bjørnsrud, H. & Nilsen, S. (2012). Tidlig innsats i en kultur for læring. I H. Bjørnsrud & S. Nilsen (Red.), *Tidlig innsats. Bedre læring for alle?* (s. 11-20). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Buli-Holmberg, J. (2012). Tidlig innsats og forebyggende arbeid i barnehagen. I H. Bjørnsrud & S. Nilsen (Red.), *Tidlig innsats. Bedre læring for alle?* (s. 71-86). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Buli-Holmberg, J. (2015). Lærerens rolle i tilpasset opplæring. I J. Buli-Holmberg, S. Nilsen & K. Skogen (Red.), *Kultur for tilpasset opplæring* (s. 56-83). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Dahle, A. E. & Gabrielsen, E. (2001). Leseopplæring i grunnskolen: Lærerutdanningens ansvar. *Spesialpedagogikk*, 66(8), 3-7.
- Dahle, A. E., Gabrielsen, N. N. & Skaathun, A. (2016). *Når skriftspråket blir utfordrende. Utvikling, kartlegging og tiltak på begynnertrinnene.* Stavanger: Lesesenteret i Stavanger
- Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH). (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi.*
Hentet fra:
https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/60125_fek_retningslinjer_nesh_digital.pdf

- Elbro, C. (2006). *Læsning og læseundervisning*. København: Gyldendal Uddannelse.
- Elbro, C. & Scarborough, H. S. (2004a). Early identification. I T. Nunes & P. Bryant (Red.), *Handbook of Children's Literacy* (s. 339-359). Dordrecht: Kluwer.
- Elbro, C. & Scarborough, H. S. (2004b). Early intervention. I T. Nunes & P. Bryant (Red.), *Handbook of Children's Literacy* (s. 361-381). Dordrecht: Kluwer.
- Espenakk, U., Horn, E. & Færevvag, M. K. (Red.). (2011). *TRAS. Observasjon av språk i daglig samspill*. Stavanger: Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning, Universitetet i Stavanger.
- Frith, U. (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia. I K. Patterson, J. Marshall og M. Coltheart (Red.), *Surface Dyslexia* (s. 310-330). London: Erlbaum.
- Frost, J., Madsbjerg, S., Niedersøe, J., Olofsson, Å., & Sørensen, P. M. (2005). Semantic and phonological skills in predicting reading development: From 3-16 years of age. *Dyslexia: An international Journal of Research and Practice*, 11(2), 79-92. doi: 10.1002/dys.292
- Frost, J. (2005). Språkleiker – bindeledd til barnehage og fotfeste for den skriftspråklige utviklingen. I A. Håland (Red.), *Leik og læring! Lese- og skriveopplæring på 1. Trinn* (s. 21-23) Stavanger: Lesesenteret.
- Frost, J. (2011). Språklig bevissthet. I U. Espenakk, E. Horn & M. K. Færevaag (Red.), *TRAS-Observasjon av språk i daglig samspill* (s. 74-81). Stavanger: Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning.
- Færevaag, M. K. & Gabrielsen, N. N (2014). Kartlegging av lese- og skriveferdighet. Utfordringer og muligheter. I K. Lundetræ & F. E. Tønnessen (Red.), *Å lykkes med lesing: Tidlig innsats og tilpasset leseopplæring* (s. 196-222). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Gabrielsen, E. (2014). Noen korte historiske tilbakeblikk. I K. Lundetræ & F. E. Tønnessen (Red.), *Å lykkes med lesing: Tidlig innsats og tilpasset leseopplæring* (s. 15-33). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Gabrielsen, E. & Gabrielsen, N. N. (2013). PIRLS i en norsk utdanningskontekst. I E. Gabrielsen & R. Gees Solheim (Red.), *Over kneiken? Leseferdighet på 4. og 5. trinn i et tiårsperspektiv* (s. 203-221). Trondheim: Akademika forlag.
- Gabrielsen, N. N. (2013). Foreldrestøtte og hjemmeforhold – hva betyr det for utviklingen av elevenes leseferdighet. I E. Gabrielsen & R. Gees Solheim (Red.), *Over kneiken? Leseferdighet på 4. og 5. trinn i et tiårsperspektiv* (s. 151-171). Trondheim: Akademika forlag.

- Gabrielsen, N. N. & Oxborough, G. H. O. (2014). Det gode grunnlaget. I K. Lundetræ & F. E. Tønnessen (Red.), *Å lykkes med lesing: Tidlig innsats og tilpasset leseopplæring* (s. 34-67). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Gough, P. & Tunmer, W. (1986). Decoding, Reading and Reading Disability. *Remedial and special education*, 7(1), 6-10. doi: 10.1177/074193258600700104.
- Grimstæth, G. & Holgersen, H. (2015). Nyutdannede allmennlærere og deres opplevelse av egen faglig kompetanse i leseopplæringen generelt og av elever med lesevansker spesielt. *Acta Didactica Norge*, 9(1). Hentet fra: <https://journals.uio.no/index.php/adno/article/viewFile/2368/2244>
- Hagtvet, B. E. (2004). *Språkstimulering – tale og skrift i førskolealderen*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Haugstad, O. (2010). *Den grunnleggende lese- og skriveopplæringen – praktisk/teoretisk innføring*. Kristiansand: Pedagogisk forlag AS.
- Hekneby, G. (2011). *Skrive – lese – skrive – begynneropplæring i norsk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Helgevold, L. (2005). "Eg lese mange bøger, altså". I A. Håland (Red.), *Leik og læring! Lese- og skriveopplæring på 1. Trinn* (s. 45-47). Stavanger: Lesesenteret.
- Helgevold, L., Vik, M. & Hoel, T. (2005). *Perlejakten – på sporet av gode leseprosjekter i skolen*. Stavanger: Lesesenteret.
- Holme, I. M. & Solvang, B. K. (1996). *Metodevalg og metodebruk*. Oslo: Tano Aschehoug
- Horn, E. (2011). Språkforståelse. I U. Espenakk, E. Horn & M. K. Færevaa (Red.), *TRAS-Observasjon av språk i daglig samspill* (s. 65-81). Stavanger: Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning, Universitetet i Stavanger.
- Hulme, C. & Snowling, M. (2009). *Developmental disorders of language learning and cognition*. Chichester: Wiley-Blackwell.
- Husveg, H-A. (2014). *Kva er det som må til for å lukkast med tidlig innsats retta mot elevar som står i fare for å utvikle lese- og skrivevansker?* (Mastergradsavhandling, Universitetet i Stavanger), H-A. Husveg, Stavanger.
- Høien, T. & Lundberg, I. (2012). *Dysleksi. Fra teori til praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Imsen, Gunn. (2005). *Elevens verden: Innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Jacobsen, D. I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Cappelen Damm AS.

- Jenssen, E. S. & Lillejord, S. (2009). Tilpasset opplæring: politisk dragkamp om pedagogisk praksis. *Acta Didactica Norge* 3(1), 1-15. Hentet fra:
http://bora.uib.no/bitstream/handle/1956/5726/43006%20Jenssen%20paper_1.pdf?sequence=1
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Jones, C. D., Clark, S. K. & Reutzel, D. R. (2012). Enhancing alphabet knowledge instruction: Research implications and practical strategies for early childhood educators. *Early Childhood Education Journal*, 41(2), 81-89. doi:
10.1007/s10643-012-0534-9.
- Joshi, R. M., Treiman, R., Carreker, S. & Moats, L. C. (2008). The real magic of spelling: Improving reading and writing. *American Educator*, Winter 2008-2009. Hentet fra:
<http://www.aft.org/sites/default/files/periodicals/joshi.pdf>
- Klæboe, G. & Sjøhelle, D. K. (2013). *Veiledet lesing og skriving i begynneropplæringen*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Kunnskapsdepartementet (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet* (midlertidig utgave). Hentet fra:
https://www.udir.no/upload/larerplaner/Fastsatte_lareplaner_for_Kunnskapsloeftet/Kunnskapsloftet_midlertidig_utgave_2006_tekstdel.pdf
- Kunnskapsdepartementet (2008). *Fra eldst til yngst – samarbeid og sammenheng mellom barnehage og skole*. Hentet fra:
<https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/barnehager/veileder/f-4248-fra-eldst-til-yngst.pdf>
- Kunnskapsdepartementet (2010). *Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanningene for 1.-7. trinn og 5.-10. trinn*. Hentet fra:
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/forskrift-om-rammeplan-for-grunnskolelar/id594357/>
- Kunnskapsdepartementet (2011). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Hentet fra:
https://www.udir.no/Upload/barnehage/Rammeplan/rammeplan_bokmal_2011nett.pdf?epslanguage=no
- Kunnskapsdepartementet (2013). *Læreplan i norsk* (NOR1-05). Hentet fra:
<http://data.udir.no/kl06/NOR1-05.pdf>
- Kunnskapsdepartementet (2014). *Lærerløftet – På lag for kunnskapsskolen*. Hentet fra:

https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/planer/kd_strategiskole_web.pdf

- Kunnskapsdepartementet (2015). *Kompetanse for kvalitet. Strategi for videreutdanning for lærere og skoleledere frem mot 2025*. Hentet fra: https://www.regjeringen.no/contentassets/731323c71aa34a51a6febdeb8d41f2e0/kd_kompetanse-for-kvalitet_web.pdf
- Lagerstrøm, B. O., Moafi, H. & Revold, M. K. (2014). *Kompetanseprofil i grunnskolen. Hovedresultater 2013/2014* (Vol. 2014/30, Rapporter (Statistisk sentralbyrå: online)). Oslo: Statistisk sentralbyrå. Hentet fra: https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner_attachment/197751?ts=148a1618d30
- Leppänen, U., Aunola, K., Niemi, P. & Nurmi, J.-E. (2008). Letter knowledge predicts Grade 4 reading fluency and reading comprehension. *Learning and instruction*, 18(6), 548-564. doi: 10.1016/j.learninstruc.2007.11.004
- Lesesenteret (2017). *Two Teachers: forskning på effekten av økt lærertetthet*. Hentet fra: <http://lesesenteret.uis.no/forskning/forskningsprosjekt/two-teachers/om-two-teachers/>
- Lundetræ, K. & Tønnessen, F. E. (Red.). (2014a). *Å lykkes med lesing: Tidlig innsats og tilpasset leseopplæring*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lundetræ, K. & Tønnessen, F. E. (2014b). Ordforklaringer. I K. Lundetræ & F. E. Tønnessen (Red.), *Å lykkes med lesing: Tidlig innsats og tilpasset leseopplæring* (s. 263-272). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lundetræ, K. & Walgermo, B. R. (2014). Leseopplæring - å komme på sporet. I K. Lundetræ & F. E. Tønnessen (Red.), *Å lykkes med lesing: Tidlig innsats og tilpasset leseopplæring* (s. 148-171). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lundetræ, K., Schwippert, K., Solheim, O. J., & Uppstad, P. H. (in review). Protocol: 'On Track', a group-randomized controlled trial of an early reading intervention.
- Lyster, S-A. H. (2011). *Å lære å lese og skrive. Individ i kontekst*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lyster, S-A. H. (2012). *Elever med lese- og skrivevansker. Hva vet vi? Og hva gjør vi?* Oslo: Cappelen Damm AS
- Meld. St. 11 (2008-2009). (2009). *Læreren. Rollen og utdanningen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Meld. St. 16 (2006-2007). (2007). *-og ingen sto igjen: Tidlig innsats for livslang læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

- Meld. St. 20 (2012-2013). (2013). *På rett vei. Kvalitet og mangfold i fellesskolen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Meld. St. 30 (2003-2004). (2004). *Kultur for læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Meld. St. 31 (2007-2008). (2008). *Kvalitet i skolen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- National Reading Panel. (2000). *Teaching children to read. An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications of reading instruction. Reports of the subgroups*. Washington, D.C.: National Institute for Child Health and Human Development.
- Nilsen, S. (2012). Evaluering i opplæringen som grunnlag for tidlig innsats. I H. Bjørnsrud & S. Nilsen (Red.), *Tidlig innsats. Bedre læring for alle* (s. 51-67). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Opplæringsloven (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*.
Hentet fra: https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_1
- Oulette, G. (2006). What's meaning got to do with it: The role of vocabulary in word reading and reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 98(3), 554-566.
doi: 10.1037/0022-0663.98.3.554.
- Pallant, J. (2013). *SPSS survival manual – a step by step guide to data analysis using IBM SPSS*. Maidenhead: McGraw-Hill Open University Press.
- Palm, K. & Stokke, R. S. (2013). Early years literacy program – en modell for grunnleggende lese- og skriveopplæring i flerspråklige klasserom? *Norsk læreren* 36 (4), 54-67.
Hentet fra:
<https://oda.hioa.no/nb/early-years-literacy-program-en-modell-for-grunnleggende-lese-og-skriveopplaering-i-flerspraklige-klasserom/asset/dspace:6058/1079963.pdf>
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2011). *Læreren med forskerblikk. Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Kristiansand: Høyskoleforlaget AS.
- Reese, E., Sparks, A. & Leyva, D. (2010). A review of parent interventions for preschool children's language and emergent literacy. *Journal of Early Childhood Literacy*, 10(1), 97-117. doi: 10.1177/1468798409356987.
- Ringdal, K. (2013). *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Snowling, J. M. & Melby-Lervåg, M. (2016). Oral Language Deficit in Familial Dyslexia: A meta-analysis and review, *Psychological Bulletin*, 142(5), 498-545. doi: 10.1037/bul0000037.

- Språkløyper. (2017, 05.) *Språkløyper - Nasjonal strategi for språk, lesing og skriving 2016-2019*. Hentet fra: <http://sprakloyper.uis.no>
- Stangeland, E. B. & Færevaa, M. K. (2014). Barn vi skal være spesielt oppmerksomme på i begynneropplæringen. I K. Lundetræ & F. E. Tønnessen (Red.), *Å lykkes med lesing: Tidlig innsats og tilpasset leseopplæring* (s. 68-97). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Størksen, I., Ellingsen, I. T., Tvedt, M. S., & Idsøe, E. M. C. (2013). Norsk vokabulartest (NVT) for barn i overgangen mellom barnehage og skole: *Psykometrisk vurdering av en nettbrettbasert test. Spesialpedagogikk forskningsdel, 04(13)*, 40-54.
- Sæverud, O., Forseth, B. U., Ottem, E. & Platou, F. (2011). *Begrepslæring - en strukturert undervisningsmodell: En veileder om strukturert begrepslæring for barn og unge med språkvansker*. Oslo: Bredtvet kompetansesenter.
- Torgesen, J. K., Wagner, R. K., & Rashotte, C. A. (1999). *TOWRE: Test of word reading efficiency*: Psychological Corporation.
- Traavik, H. & Alver, V. R. (2008). *Skrive- og lesestart. Skriftspråksutvikling i småskolealderen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Tracy, D. H. & Morrow, L. M. (2015). Best practices in early literacy. Preschool, kindergarten, and first grade. I L. B. Gambrell & L. M. Morrow. *Best practices in literacy instruction* (s. 85-106). New York: The Guilford Press.
- Two Teachers-manualen (2016). *Utfyllende instruksjoner. T1, 21.august 2016*. Stavanger: Lesesenteret i Stavanger.
- Universitetet i Stavanger (2017). *Lesing og skriving som grunnleggende ferdighet 1 (1.-7.trinn)*. Hentet fra: <https://www.uis.no/kurs-etter-og-videreutdanning/etter-og-videreutdanning/etter-og-videreutdanning-for-laerere/kompetanse-for-kvalitet/lesing-og-skriving-som-grunnleggende-ferdighet-1-1-7-trinn/>
- Utdanningsdirektoratet (2015). Kartleggingsprøve i lesing 1. trinn. Hentet fra: https://www.udir.no/Upload/Kartleggingsprover/Larerveiledninger%20gs%202015/KP_lesing_1_trinn_larerveiledning_2015_BM.pdf
- Utdanningsdirektoratet (2016a). Hva er tilpasset opplæring? Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/hva-er-tilpasset-opplaring/>
- Utdanningsdirektoratet (2016b). 1. til 2. trinn. Hentet fra: <https://www.udir.no/utdanningslopet/grunnskole/1.-til-2.-trinn>
- Utdanningsdirektoratet (2016c). Rammeverk for skolebasert kompetanseutvikling på ungdomstrinnet 2013-2017. Hentet fra:

<https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/nasjonale-satsinger/ungdomstrinn-i-utvikling/Rammeverk-skolebasert-komputv-uttrinnet2012-2017/Skolebasert-komputv/>

- van Daal, V., Solheim, R. G., & Gabrielsen, N. N. (2012). *Godt nok? Norske elevers leseferdighet på 4. og 5. trinn*. Stavanger: Lesesenteret i Stavanger. Hentet fra: https://www.uis.no/getfile.php/Lesesenteret/pdf-filer/PIRLS2011_rapport_web.pdf
- Vygotskij, L. S. (2001). *Tenkning og tale*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Wagner, Å. K. H., Strömqvist, S. & Uppstad, P. H. (2008). *Det flerspråklige mennesket. En grunnbok om skriftspråklæring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Whitehurst G. J. & Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69(3), 848-872. doi: 10.1111/j.1467-8624.1998.tb06247.x

Vedlegg

Vedlegg 1: Spørreundersøkelse om lærernes utdanning og erfaring

Two Teachers - spørreundersøkelse om utdanning og erfaring

Hvor mange år har du til sammen undervist ved slutten av dette skoleåret?

Hvor mange ganger har du til sammen gjennomført begynneropplæring i lesing og skrivning ved utgangen av dette skoleåret?

Hva er den høyeste formelle utdanningen du har?

- (1) Videregående skole
- (2) Universitets- eller høgskoleutdanning (mindre enn 3 år)
- (3) Bachelorgrad eller tilsvarende nivå (for eksempel 3-årig høgskoleutdanning)
- (4) Mastergrad eller tilsvarende nivå

Hvilket av alternativene under beskriver din utdanningsbakgrunn best?

- (1) Allmennlærer/grunnskolelærer
- (2) Allmennlærer/grunnskolelærer med videreutdanning
- (3) Førskolelærer/barnehagelærer
- (4) Førskolelærer/barnehagelærer med videreutdanning
- (5) Faglærer
- (6) Faglærer med PPU
- (7) Helse- og/eller sosialfaglig utdanning
- (8) Annet _____

Inngår noen av disse emnene i utdanningen din?

	Ikke i det hele tatt	Oversikt/innføring i emnet	Det var fordypningsområde
Norsk	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>
Litteratur	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>
Begynneropplæring i lesing og skriving	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>
Leseopplæring	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>
Spesialundervisning	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>
Lese- og skrivevansker	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>
Norsk som andrespråk	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>
Kartleggingsmetoder i lesing	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>
Pedagogikk/psykologi	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>

Vedlegg 2: Utvalgt spørsmål fra spørreskjema om lærernes undervisningspraksis

I hvilken grad føler du deg trygg på at du har den kompetansen du trenger for å

	I svært stor grad	I stor grad	I varierende grad	I liten grad	Ikke i det hele tatt
Oppdage elever som strever med lesing på et tidlig tidspunkt	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Tilpasse undervisningen til alle elevene i klassen	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Oppdage hvilke elever som trenger vanskeligere lesestoff/skriveoppgaver	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Kartlegge elevenes lese- og skriveferdigheter	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Sette i verk tiltak overfor elever som strever med lesing og skriving	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Tilpasse undervisningen til de elevene som trenger vanskeligere lesestoff/skriveoppgaver	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>