



## Masteroppgave

”Sammenhengen mellom språklig bevissthet hos barn i førskole- og tidlig skolealder og de tidlige lese- og skriveprosessene.”

av

Merete Hannord Liberg

Master i spesialpedagogikk – språk, lesing og skriving

Avdeling for pedagogikk

Høgskolen i Lillehammer høsten 2015



Høgskolen  
i Lillehammer

Lillehammer University College • hil.no

## **Innhold**

Innhold .....	2
Forord .....	4
Sammendrag .....	5
1.0 Innledning .....	7
1.1 Bakgrunn for valg av tema .....	7
1.2 Aktualitet .....	7
1.3 Presentasjon av kommunens leseplan .....	9
1.4 Problemstilling og forskningsspørsmål .....	10
1.5 Oppgavens oppbygning .....	11
2.0 Teoretisk forankring av temaet .....	13
2.1 Språkutvikling .....	13
2.2 Språklig bevissthet .....	17
2.3 Viktige elementer i den tidlige lese- og skriveutvikling .....	24
2.4 Sammenhengen mellom språklig bevissthet og lese- og skriveutvikling .....	27
2.5 Språkvansker og lese/skrivevansker .....	32
2.5.1 Språkvansker .....	33
2.5.2 Lese- og skrivevansker .....	40
2.6 Oppsummering av teorikapittelet .....	43
3.0 Metode og forskningsprosess .....	45
3.1 Valg av forskningsdesign .....	46
3.2 Vitenskapsteoretisk tilnærming .....	48
3.3 Det kvalitative gruppeintervjuet .....	50
3.4 Utvalg av respondenter og informanter .....	54
3.5 Validitet og reliabilitet .....	55
3.6 Etske retningslinjer .....	58
3.7 Gjennomføring .....	59
3.8 Refleksjoner og oppsummering .....	61
4.0 Presentasjon, tolkning og drøfting av resultater .....	64
4.1 Språklig bevissthet .....	65
4.2 Lese- og skriveprosesser .....	68
4.3 Forebygging av vansker .....	70
5.0 Oppsummering og refleksjon .....	78

Litteraturliste.....	82
Vedlegg.....	85
Vedlegg 1, Intervjuguide barnehagelærere .....	85
Vedlegg 2, Intervjuguide allmennlærere.....	87
Vedlegg 3, Informasjons- og samtykkeskjema .....	89
Vedlegg 4, Godkjenning fra NSD.....	91
Vedlegg 5, bekreftelse fra NDS på utsettelse på prosjektet .....	92

## **Førord**

Det føles som en evighet siden den første tanken om temaet for dette prosjektet ble til. Veien gjennom prosjektbeskrivelser og fine planer med tidsfrister og struktur tilpasset en drømmetilværelse, ble laget. Underveis har prosjektet slettes ikke fulgt planen. Arbeidet med prosjektet har isteden lurt seg innimellom alle andre krav en hverdag som mor, ektefelle og arbeidstaker i full stilling krever. Til tider har prosjektet tatt fullt fokus, og til tider har det måttet legges helt bort.

Men endelig, nå er prosjektet ferdig, og jeg må si meg godt fornøyd med prosessen jeg har vært igjennom. Jeg har passert mange barrierer underveis og jeg har tilegnet meg masse ny teoretisk kunnskap. Kunnskap som vil komme godt med i mitt arbeid med barn som til tider sliter med sin språkutvikling.

Min første barriere på veien: Jeg startet prosjektet med en tanke om at engelskfaglig litteratur, det var over min evne! Jeg avslutter prosjektet med en liten bunke pent leste norske bøker, og en stor bunke engelsk litteratur som viser tydelige tegn på å være brukt! Engelsk faglitteratur vil definitivt bli benyttet i fremtiden også!

Min andre barriere på veien: Jeg har måttet gå ut av min trygge boble og selge prosjektet mitt ovenfor ulike parter i kommunen i ulike stillinger, og bedt om deres hjelp og deltagelse. Jeg har gjennomført intervju, og kjent hvordan en skrekkblandet fryd kan gå over til følelse av glede og spenning for "hva vil jeg få høre i dag?" Det er ikke skummelt å intervju, det er morsomt og gir masse inspirasjon til videre arbeid med oppgaven!

Min tredje barriere på veien: Jeg har skrevet en master! Det var noe som slettes ikke lå i planen da jeg tok mine første skritt inn på høgskolen på Lillehammer høsten 2010. Jeg skulle bare få noen studiepoeng spesialpedagogikk. Og det vil i denne sammenheng være naturlig å takke min daværende leder som gav meg "et godt spark bak" og sa: "Det klarer du!" Og det gjorde jeg!

Takk til veileder Unni Espenakk som har lest hele manuset gang på gang og kommet med fruktbare kommentarer! Takk til pedagogisk rådgiver, respondenter, informanter og deres ledere som har frigitt noe av deres arbeidstid for å hjelpe meg med nyttig informasjon!

Og takk til venner og familie som har holdt ut. Hurra, nå er jeg ferdig!

## **Sammendrag**

### **Tittel:**

Sammenhengen mellom språklig bevissthet hos barn i førskole- og tidlig skolealder og de tidlige lese- og skriveprosessene.

### **Bakgrunn og formål:**

Bakgrunnen for oppgaven var et ønske om å undersøke sammenhengen mellom evner innenfor språklig bevissthet og de tidlige lese- og skriveprosessene. Dette er blitt gjort teoretisk gjennom litteratur om språk, språklig bevissthet og lese- og skriveprosesser. Det er blitt sett på normal utvikling, samt gitt en oversikt i forhold til tidlige tegn på språk-, lese- og skrivevansker. Med bakgrunn i teori og hjemkommunens forpliktende leseplan er det foretatt en kvalitativ studie for å gjøre opp "en status" på den tidlige innsatsen som legges ned i kommunen og de ferdighetene innenfor språklig bevissthet som barna sitter inne med ved skolestart. Formålet var å gjøre opp en kunnskapsstatus omkring betydningen av språklig bevissthet opp mot lese- og skriveprosesser, samt skape noen antakelser i forhold til arbeidet som har blitt utført i barnehagene etter at leseplanen tro i kraft i 2012.

### **Problemstilling:**

Det er gjennom oppgaven blitt arbeidet etter følgende problemstilling:

"Hvilken sammenheng er det mellom barns språklig bevissthet i førskole- og tidlig skolealder og den begynnende lese- og skriveprosessen?"

Språklig bevissthet dreier seg, kort fortalt, om å kunne skille mellom språket som et meningsuttrykk og som elementer man kan bearbeide på ulike måter. Når man viser ferdigheter innenfor språklig bevissthet kan man bearbeide ord gjennom blant annet å kunne rime, dele ord inn i stavelser og lytte ut de enkelte lydene ordene våre er bygd opp av.

Problemstillingen er formulert på et vis som tar det for gitt at det er en sammenheng mellom barns språklige bevissthet og deres lese- og skriveutvikling. Den er formulert på denne måten med bakgrunn i min forkunnskap før jeg gikk i gang med prosjektet. Jeg visste at det var en sammenheng som jeg ønsket å gå nærmere inn i for å forstå bedre.

## **Metode:**

Det ble valgt et kvalitativt forskningsdesign for oppgaven. Det ble benyttet både gruppeintervju med fire deltakere og intervju med to deltakere. Mine respondenter besto av fire barnehagelærere fra fire ulike kommunale barnehager og fire informanter blant 1. og 2. trinns lærere på to av kommunens skoler. Barnehagelærerne ble samlet til gruppeintervju og sammen reflekterte de omkring spørsmål i forhold til arbeid med språklig bevissthet og tanker i forbindelse med leseplanen. Intervju med lærerne var også planlagt i gruppe, men det viste seg at det ble vanskelig å finne en felles dag. De ble derfor intervjuet i par, henholdsvis en fra første trinn og en fra andre trinn fra samme skole. Intervjuene ble transkribert og sett opp mot hverandre og opp mot teorien.

## **Resultater og drøfting:**

Det er en klar sammenheng mellom barns språklige bevissthet og deres senere lese- og skriveprosesser. Barn som viser gode ferdigheter innenfor språklig bevissthet i førskolealder, viser som regel en god utvikling når de skal lære seg å avkode tekst. For å kunne avkode et skrevet ord, er man avhengig av gode fonologiske ferdigheter og man må ha automatisert kombinasjonen mellom lyd og bokstav. De fonologiske ferdighetene er en viktig del av den språklige bevisstheten. Svake fonologiske ferdigheter kan være et tegn på en språk- eller lese- og skrivevanske. Disse fonologiske ferdighetene kan gjennom valg av riktig intervensjonsprogram, trenes opp slik at man reduserer barnets utfordringer.

Gjennom intervju med barnehagelærere kommer det frem et stort engasjement for å gi barna gode ferdigheter innenfor språklig bevissthet i barnehagen. De viser til at de bruker mange av leseplanen sine tanker og anbefalinger, og har et stort fokus på å bidra til å heve barnas kunnskaper til skolestart. Lærerne kunne fortelle at de siste årenes førsteklassinger kom til skolen med svært gode ferdigheter i forhold til rim, stavelser og lyder. Mange av barna kunne de fleste bokstavene, og noen kunne lese. Lærerne kan heve målsettingene i skolen, og barnehage og skole bidrar sammen for et felles løft i forhold til lese- og skriveopplæring.

## **1.0 Innledning**

### **1.1 Bakgrunn for valg av tema**

De siste årene har det i min kommune vært et stort fokus på aktiviteter som har til hensikt å stimulere til økt språklig bevissthet hos barnehage- og skolebarn. Jeg har gjennom mine studier tilegnet meg kunnskap som beskriver viktigheten av at barna har en evne til språklig bevissthet før de går i gang med sine lese- og skriveprosesser. Dette ble utgangspunktet for min masteroppgave. Jeg ønsker å finne ut mer om forbindelsen mellom språklig bevissthet og lese- og skriveprosesser, og se hvordan dette blir fulgt opp i forhold til kommunens forpliktende leseplan.

I juni 2012 fikk kommunen jeg jobber for en felles leseplan som skisserer aktiviteter som både barnehage og skole er forpliktet til å jobbe etter. Mange av aktivitetene som barnehagen skal bruke, stimulerer barnas språklige bevissthet (Elverum kommune, 2012). Jeg ønsker derfor å stille spørsmål om hvordan og i hvilken grad planen blir brukt, og hvorvidt dette arbeidet har gitt resultater i forhold til de tidlige lese- og skriveprosessene. Hagtvet (2010) beskriver barnehageårene som svært viktige i forhold til barnas utvikling og forebygging av vansker. Hun sier at barna er svært mottagelige for læring i førskoleårene, og beskriver disse årene som pedagogisk gyldne år. Dette gir meg inspirasjon til å undersøke om det er en tendens til endringer i 6-åringenes språklige bevissthet ved skolestart. Opplever lærerne i min kommune at elevene knekker lesekoden tidligere enn før? Har barnehagen hatt et økt fokus i tråd med leseplanen og kan denne innsatsen observeres i skolen?

Gjennom å trekke inn fagpersoner i kommunen som respondenter og informanter, håper jeg, i tillegg til å få svar på mine spørsmål, å skape et engasjement og en nysgjerrighet om språklig bevissthet. Kanskje denne oppgaven kan bidra til endring i praksis hos noen av dem. Kanskje noen tar en ekstra titt i leseplanen. Har innføringen av leseplanen vært tilfredsstillende med tanke på informasjon og opplæring hos de som skal utføre jobben? I tillegg til min egen læring og faglig utvikling, håper jeg å kunne gi noe tilbake til de som bidrar i med informasjon.

### **1.2 Aktualitet**

I 2005 ble barnehagene flyttet fra Barne- og Familiedepartementet til Utdanningsdepartementet (Meld.St 18 (2010-2011); Meld.St. 24 (2012-2013)). Dette kan

tolkes som et signal på at barnehage ikke lenger kun har en omsorgs- og tilsynsfunksjon, men også skal drive opplæring. Barnehagen skal være første trinn i utdanningsløpet, skrives det i flere stortingsmeldinger. En livslang læringsprosess starter i barnehagen, og kvaliteten i barnehagen er viktig. God kvalitet i barnehagen kan gi livsvarige virkninger i form av mindre spesialundervisning, et mindre antall trygdeutbetalinger og bidra til å redusere kriminalitet og helseutgifter (Meld.St. 24 (2012-2013)). Dette er sterke ord som gir barnehagepersonalet både et stort ansvar og en motivasjon til å gjøre en god jobb. Men kvalitet og livslang læring kan være så mye, i denne oppgaven vil jeg ha hovedfokus på stimulering av barnas språklige bevissthet i forhold til senere lese- og skriveprosesser.

Meld.St. 18 (2011), sier at barn som møter skolen med en god språkutvikling har større muligheter til å lykkes både sosialt og med lese- og skriveprosesser. Igjen viser regjeringen til at barnehagene må følge barna tett i forhold til deres språkutvikling, og stimulere slik at alle utvikler sitt språk så godt som det lar seg gjøre ut fra den enkeltes forutsetninger og behov.

Rammeplanen for barnehagen sier at barnehagen skal være en pedagogisk virksomhet, og har en viktig rolle for barn under opplæringspliktig alder som oppvekst- og læringsarena. Den bruker både dannelses- og læringsbegrepet, men sier ikke noe om at barnehagen er første del av utdanningsløpet. Den poengterer likevel at de fleste barn har barnehageerfaring da de begynner på skolen, og at en helhetstenkning i omsorg- og læringstilbudet er viktig. Det vektlegges viktigheten av dannelsesprosessen som skal gjøre mennesket sosialt handlingsdyktig og legge til rette for en allsidig utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2006).

Språklig kompetanse er nevnt mange steder i Rammeplanen, og er på denne måten et prioritert område. "Språklig kompetanse" er et eget underpunkt i kapitlet om omsorg, lek og læring og "Språk, tekst og kommunikasjon" er et av sju fagområder som planen beskriver. Den språklige kompetansen beskrives som vesentlig for muligheten til samhandling, kommunikasjon, identitetsdanning og kunne uttrykke følelser og tanker. Det beskrives som viktig å overvåke alle barns språkutvikling, slik at man kan gi tidlig hjelp og støtte til de som har en sen språkutvikling eller har andre språkproblemer. Tidlig og god språkstimulering skal være en viktig del av barnehagehverdagen. Et av punktene som nevnes i arbeidet med språk,



tekst og kommunikasjon er arbeidet med å lytte etter lyder og rytme i språket vårt og å bli fortrolig med både bokstaver og tallsymboler (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 36, 40).

Mye forskning er gjort på ferdigheter innenfor språklig bevissthet i forhold til senere lese- og skriveprosesser. Blant annet studier gjort av Gillon (2000; 2002, 2004; 2000) og Lyster (2002, 2011) viser at arbeid med stimulering av barns språklige bevissthet gir positive resultater i forhold til deres lese- og skriveutvikling. Snowling (2000, 2006) viser til hvilke tidlige tegn på lese- og skrivevansker som kan observeres, og hvordan man ved tidlig avdekking av vansker og tidlig innsats kan redusere vanskene et barn vil få med sine lese- og skriveprosesser. Temaet for oppgaven har derfor høy aktualitet for alle som arbeider med barn i barnehage og lærere som skal hjelpe barn i gang med sine lese- og skriveprosesser.

### **1.3 Presentasjon av kommunens leseplan**

I juni 2012 fikk min hjemkommune en leseplan som skulle forplikte barnehage og skole til et felles løft for leseopplæringen. Den innleder med å si at: *"Hovedmålet for leseplanen er å kvalitetssikre leseopplæringen i X kommune, i tråd med de mål som læreplanen setter"* (Elverum kommune, 2012, s. 3). Under dette hovedmålet følger tre delmål som skal presisere nærmere hva hensikten med arbeidet er:

*"I dette ligger det at vi vil at alle barn og unge i X kommune skal:*

- *bli funksjonelle språkbrukere, muntlig og skriftlig.*
- *få den mulighet og støtte de trenger til å utvikle en lese- og skriveglede som fremmer funksjonell lese- og skrivefærdighet i et livslangt perspektiv.*
- *få den mulighet og støtte de trenger, slik at vi forbygger lese- og skrivevansker."*

(Elverum kommune, 2012, s. 3)

Planen stiller krav om at alle ansatte skal ha kompetanse omkring henholdsvis normal språkutvikling/ lese- og skriveutvikling. Og at alle ansatte skal sette seg inn i hele planen for å vite hva barna bør ha lært og skal lære. Den krever at alle skal holde seg oppdatert på teorigrunnlaget for den jobben de skal utføre. Den forutsetter også at barnehageleder og skoleleder sørger for kontinuerlig kompetanseheving. En oversikt for hvordan dette skal gjennomføres, kommer ikke frem av planen. For alle alderstrinn gir den konkrete føringer for hvilke skriftspråkstimulerende aktiviteter som skal være en del av hverdagen. Jeg vil her kort

gjengi overordnede mål for barnehage og første klasse. Jeg vil konsentrere meg om de målene som dreier seg om språklig bevissthet i barnehage, mens jeg gjengir alle overordnede mål for første klasse.

I barnehagen er målene:

- *skape et språkstimulerende miljø for alle barn og oppmuntre til å lytte, samtale og leke med lyd, rim, rytme og fabulere med hjelp av språk og sang.*
- *la barn møte symboler som bokstaver og siffer i daglige sammenhenger, og støtte barns initiativ når det gjelder å telle, sortere, lese, lekeskrive eller til å diktere tekst.*

(Elverum kommune, 2012, s. 6)

Overordnede mål for første klasse er:

- Systematisk innlæring av bokstaver og lyder*
- Eleven skal gjennom utforsking av tale og skriftspråk*
- *bli fortrolig med sammenhengen mellom tale og skriftspråk*
- *bli fortrolig med at språket har en formside og en innholdsside*
- *bli fortrolig med bokstavene og lydene*
- *videreutvikle det muntlige språket og begrepsforståelse*
- Utvikle lesingens tre nivåer (tolke-forstå-reflektere) i alle fag.*

(Elverum kommune, 2012, s. 22)

#### **1.4 Problemstilling og forskningsspørsmål**

Jeg ønsker i min masteroppgave å jobbe etter følgende problemstilling:

”Hvilken sammenheng er det mellom barns språklig bevissthet i førskole- og tidlig skolealder og den begynnende lese- og skriveprosessen?”

Man kan stille seg mange spørsmål i forbindelse med denne problemstillingen. Hva ligger i begrepet språklig bevissthet? Her tenkes det blant annet på hvilke ferdigheter som må mestres for å kunne betegnes som språklig bevisst sett ut fra fagteorien, hvilken plass i et

barns språkutvikling den språklige bevisstheten har og hva skal til for å utvikle en god språklig bevissthet.

Hva består den tidlige lese- og skriveprosessen av? Her kan det være aktuelt å stille seg spørsmål omkring hva som skal til for at et barn skal kunne tilegne seg ferdigheter innenfor skriftspråket og hvordan den tidlige lese- og skriveutviklingen foregår hos et barn.

Hvilke tråder kan man trekke fra ferdigheter innenfor språklig bevissthet og til gode forutsetninger for lesing og skriving? Med *sammenheng* mellom språklig bevissthet og lesing og skriving, tenker jeg på nettopp disse trådene. Her kan det undres på om vi med utgangspunkt i den tidlige lese- og skriveutviklingen, kan se hvordan ferdigheter innenfor språklig bevissthet kan drive utviklingen fremover. Og hvis det da viser seg at ferdigheter innenfor språklig bevissthet driver utviklingen fremover, så vil det da være naturlig å spørre seg om systematisk stimulering innenfor språklig bevissthet kan gi utslag på barnas lese- og skriveprosesser.

Og til slutt, har innføring av en felles kommunal leseplan ført til endring av de ferdighetene barna har ved skolestart, og fører endringene i ferdigheter til at flere barn knekker lesekodeen før?

## **1.5 Oppgavens oppbygning**

Oppgaven vil bli innledet med en teoridel som først sier noe om språk og dets betydning for oss mennesker. Det vil bli skissert noen fellestrekk som all språkutvikling bygger på. Deretter vil det bli gjort rede for hva som ligger i begrepet språklig bevissthet, og hvilke områder og ferdigheter inngår i dette begrepet. Hva som inngår i de første lese- og skriveprosessene er det neste som vil bli behandlet, før dette vil bli satt sammen og det vil bli sett språklig bevissthet opp mot lese- og skriveprosesser. Ikke alle barn utvikler seg etter normalen og noen barn har vansker med å holde tritt med jevnaldrende både språklig og i lese- og skriveprosesser. En kort beskrivelse av hvilke vansker barn med spesifikke språkvansker (heretter SSV), spesifikke lese- og skrivevansker og dysleksi kan ha, og hvordan dette kan avdekkes så tidlig som mulig, vil derfor bli tatt med.

Mange har forsket på sammenhengen mellom barns språklige bevissthet og utvikling innenfor lese- og skriveprosesser. Gjennom mitt teoristudium har jeg funnet forskningsstudier av Solveig- Alma Halaas Lyster (2002) og Gail T. Gillon (2000; 2002), som begge undersøker effekten av systematisk intervensjon av ferdigheter innenfor språklig bevissthet i barnehagealder sett opp mot ferdigheter i lesing og skriving i skolen. Lyster beskriver et studium, mens Gillon beskriver et forskningsstudium, med et oppfølgingsstudium to år senere. En redegjørelse av disse studiene vil bli gjort i teorikapittelet og de vil bli brukt i drøftingen for å se om resultatene fra mitt feltarbeid kan samsvare med resultatene i disse studiene.

I metodekapittelet vil det bli gjort rede for tanker og planer for feltarbeidet. Et kvalitativt design er valgt for denne oppgaven, og kjennetegn på et slikt design og gruppeintervju som metode er noe av det som vil bli behandlet i dette kapittelet. Resultatene av intervjuene vil bli sett gjennom hermeneutisk og fenomenologisk tilnærming. Hermeneutikken er læren om fortolkning og forståelse (Thomassen, 2011) og er ofte brukt i kvalitative design (Ryen, 2010). Fenomenologi derimot, er snakk om å se menneskers erfaringer eller fenomener mest mulig som de er, uten fortolkning (Thomassen, 2011). Disse to retningene skal være med gjennom oppgaven, og vil bli brukt i analyser av intervju og i drøfting av resultatene av undersøkelsene. Det vil bli gjort grundigere rede for både hermeneutikk og fenomenologi i metodekapittelet.

Resultatene av feltarbeidet vil bli presentert og analysert, med en påfølgende drøfting. Resultatene vil bli satt opp mot teorien, deriblant de to overnevnte studiene og drøftet i lys av disse. Ved veis ende vil det forsøkes å trekkes noen konklusjoner og reflekteres rundt om det er en felles innsats og en bevissthet, en form for "dugnadsånd" hos de pedagogene jeg har intervjuet. Jobbes det i tråd med leseplanen? Stiller førsteklassingene bedre rustet til å ta fatt på lese- og skriveprosessene enn de gjorde for noen år tilbake? Dette er noe av det jeg håper å få svar på.

## **2.0 Teoretisk forankring av temaet**

Å oppnå gode språklige ferdigheter har svært stor betydning for alle mennesker. Men går det an å definere hva et språk er? Catts og Kamhi (2014, s. 1) siterer sin egen definisjon fra 2012 på hva språk er. De sier at "språk er et komplekst og dynamisk system av symboler som kan brukes i kommunikasjon". Språket bygger på en sosial, historisk og kulturell dimensjon. Vår språkutvikling bygger på utvikling innenfor fonologi, morfologi, pragmatikk, semantikk, syntaks. Innholdet i disse begrepene vil jeg komme nærmere inn på i punktet under. Vårt språk utvikler seg i samspill med kognitive, biologiske, psykososiale og miljømessige faktorer. For å kunne bruke språket på en effektiv og god måte i kommunikasjon er man avhengig av forståelse for sosialt samspill og ha motivasjon for å kommunisere.

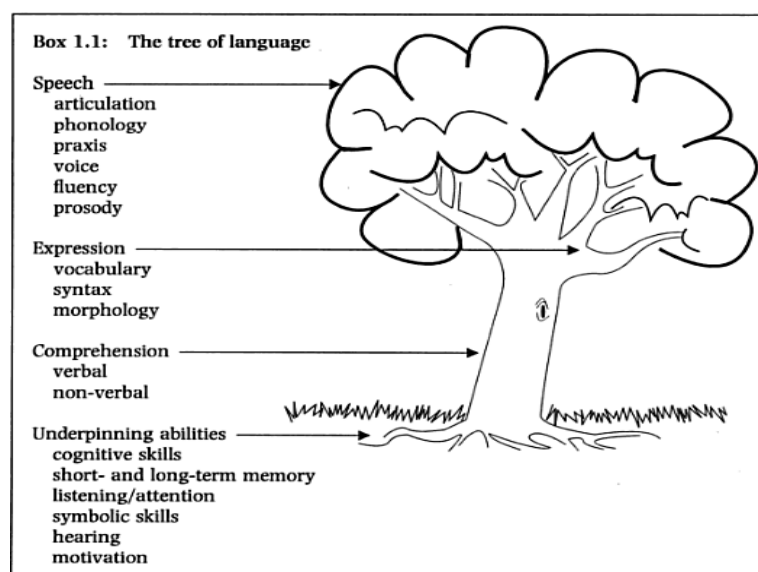
Gjennom språket skaper vi oss vår identitet, vi kan delta i et fellesskap med andre mennesker og vi har mulighet til å oppnå en tilhørighet til samfunnet rundt oss. Hele livssituasjonen vil bli påvirket dersom språket svikter eller ikke utvikler seg som forventet. Et barns evne til å omgås andre barn på en sosialt akseptabel måte og delta, i for eksempel rollelek, vil bli vanskelig. Den emosjonelle og intellektuelle utviklingen vil kunne bli påvirket, og det vil være økt risiko for lese- og skrivevansker, lærevansker og psykososiale vansker (Espenakk et al., 2007). Hvis et barn ikke har et godt utviklet verbalt språk da de starter på skolen, vil de ha dårligere forutsetninger for å lære seg å lese og skrive enn de jevnaldrende. En sen utvikling av talespråket, et fattig ordforråd eller svært uren uttale kan være de første tegnene på en lesevanske (Snowling, 2006). Jeg vil nå først se på komponenter i en god språkutvikling generelt, deretter gå over på utvikling av språklig bevissthet spesielt. Og så se på den språklige bevisstheten opp mot lese- og skriveopplæring.

### **2.1 Språkutvikling**

En språklig utvikling bygger på mange komponenter. Snowling (2006) deler den språklige utviklingen inn i fire områder, fonologisk-, semantisk-, gramatisk- og pragmatisk utvikling. Alle fire områdene må ha en god utvikling for å ha et godt utgangspunkt for skolestart og en god leseutvikling (Snowling, 2006). Med begrepet fonologi menes de lydene som språket vårt er bygd opp av og de minste meningsskillende enhetene i språket vårt kalles fonemer. Semantikk representerer språkets innhold og mening, det handler om å forstå betydningen

av et språklig uttrykk. En god utvikling på det grammatikalske området vil si at man mestrer morfologi og syntaks. Morfologisk kompetanse er blant annet kompetanse om ulike bøyingsformer av verb og substantiv, samt forståelse for komparativbøyninger som for eksempel stor, større, størst. Syntaks representerer setningsstrukturen, både lengden på setningene, rekkefølgen av ordene og bruk av funksjonsord som *og*, *men*, *fordi*. Pragmatikk vil si bruken av språket, det vil si evnen til å bruke språket adekvat i forhold til situasjonen (Espenakk et al., 2007; Høigård, 2013; Snowling, 2006).

Law (2000), poengterer forskjellen mellom tale og kommunikasjon. Ved å studere barns tale i seg selv, får man et snevert inntrykk av barns språklige evner. Man må heller se på barnets evne til kommunikasjon. Law (2000) sier, som vi og har sett ovenfor, at kommunikasjon er en prosess som både skjer inne i individet og i samspill med omgivelsene. For å forstå grunnlaget for kommunikasjon i det enkelte individ og hvilke komponenter en evne til å kommunisere består av, har han valgt å fremstille det gjennom en modell av et tre.



(Law, 2000, s. 4)

I treets røtter ligger forutsetningene for å tilegne seg gode kommunikative ferdigheter. Forutsetningene er motivasjon, hørsel, kognitive ferdigheter, korttidsminne, langtidsminne, evne til å lytte, evne til oppmerksomhet og symbolske ferdigheter. Et barns motivasjon er svært viktig for å lære seg språk, uten motivasjon er det vanskelig å tilegne seg nye ferdigheter. De kognitive ferdighetene, det vil si de oppfatningene og tankene hvert enkelt barn sitter inne med, vil påvirke deres evne til gode kommunikative ferdigheter. Det kreves

et visst nivå av kognitive ferdigheter for å forstå språklig informasjon, samt å kunne respondere på denne informasjonen. Et barns hørsel vil påvirke deres språklige ferdigheter. Et barn med nedsatt hørsel eller uten hørsel vil trenge hjelp for å tilegne seg gode kommunikative ferdigheter. Denne hjelpen kan for eksempel gis gjennom systematisk lyttetrening eller gjennom tegnstøtte (Johansson, 2013). Både korttids- og langtidsminnet påvirker de språklige evnene. Korttidsminnet påvirker i form av å kunne diskriminere og holde på auditiv informasjon lenge nok til å bearbeide og legge mening til informasjonen slik at den kan anvendes, dette vil behandles mer senere i oppgaven (Law, 2000; Lian, 2008). Langtidsminnet er vårt språklige bibliotek der alle ord og begreper lagres i kategorier, og evne til å lagre riktig og gjenkalle har betydning for de kommunikative ferdighetene (Johansson, 2013). Videre sier Law (2000), at graden av oppmerksomhet og evne til å lytte har betydning for tilegnelse av språklige ferdigheter. Blant annet er det viktig å kunne skille mellom nyttig og unyttig informasjon, uten denne evnen vil det bli vanskelig å fullføre en samtale eller utføre en oppgave. Man vil stadig la seg avlede, eller man blir ute av stand til å handle på grunn av den konstante informasjonsstrømmen man mottar slik at man ikke klarer å sortere ut det man trenger for å utføre for eksempel en beskjed. Språkets symbolske funksjon er også av betydning, det vil blant annet si at et ord kan bety flere ting og at et ord kan skape assosiasjoner til andre ord.

I treets stamme finner vi språkforståelsen, vår evne til å tolke både verbale og non-verbale utsagn. Det vil si at vi forstår det som blir sagt og at vi kan tolke andre menneskers kroppsspråk og mimikk. En dårlig språkforståelse skyldes ofte forsinkelser i kognitiv utvikling og gir seg ofte utslag i en persons handlinger og atferd. Forståelsvanskene vil ofte vise seg gjennom barnets språklige uttrykk og kan oppfattes som ekspressive vansker (Law, 2000).

I treets grener finner vi de ekspressive ferdighetene, det vil si det språklige uttrykket. Det språklige uttrykket høres gjennom det ordforrådet som blir brukt, og de syntaktiske - og morfologiske ferdighetene barnet viser da de snakker eller skriver. Ovenfor har vi sett at begrepet syntaks står for oppbygningen av setningene, både lengden på setningen, rekkefølgen på ordene i setningen og bruk av *og*, *men* og *fordi*. Mens morfologi består av evnen til å bøye ord i tråd med grammatikalske regler. Som vi så over, vil ferdigheter innenfor semantikk – innholdet i språket, også vise seg gjennom barnets språklige uttrykk.

Ettersom barnet blir større vil dette komme til syne gjennom barnets evne til å fortelle og gjenfortelle (Law, 2000).

I treets blader finner vi artikulasjon, fonologisk utvikling, praksis, stemmebruk, taleflyt og prosodi. Artikulasjonen står for barnets evne til å lage lyder og sette disse sammen til ord. For å ha en tale med et lydmønster tilsvarende voksen uttale, spiller fysiske forhold i barnets taleapparat inn. I taleapparatet tilhører det orale som tunge-, leppe- og ganefunksjoner, samt nasal- og svelgfunksjon. Ved for eksempel tetthet eller polypper i nesen, store mandler eller andre avvik i svelget kan uttalen bli påvirket. Den fonologiske utviklingen består i å kunne skille de ulike lydene fra hverandre og bruke denne kunnskapen til å uttale ord med riktig lydstruktur. Selve utførelsen, det vil si evnen til å uttale ordene og å bruke de fonologiske ferdighetene, omtales av Law som *praksis*. Evnen til å gjøre seg forstått kommer også an på kvaliteten på stemmen. Hvis for eksempel stemmen er hes eller anstrengt, så kan det være vanskelig å gjøre seg forstått. Flyten på talen har også betydning, det vil si hvor lett talen flyter og om barnet stammer. Gjennom prosodien, det vil si intonasjon/stemmeleiet, sier mottakeren mye om budskapet, og en variert og adekvat intonasjon vil virke positivt inn i forhold til informasjonsformidling (Law, 2000).

Law (2000), påpeker enda en viktig faktor for evnen til effektiv kommunikasjon. Dette er de pragmatiske ferdighetene, som han sammenligner med vannet som flommer gjennom hele treet. De pragmatiske ferdighetene består av evnen til å bruke språket riktig i forhold til situasjonen. Det vil si å kunne lese mellom linjene i det som blir sagt og svare i tråd med forventninger og normal folkeskikk.

I "Språkveilederen" sin gjengivelse av Law (2000) sitt språktre, inkluderes språklig bevissthet og lesing og skriving i grenene (Espenakk et al., 2007). Språklig bevissthet har tett forbindelse med fonologiske ferdigheter (Law plasserer dette i bladene), dette vil bearbeides nærmere under punktet om språklig bevissthet. Lesing og skriving har nær sammenheng både med språklig produksjon, språkforståelse og fonologiske ferdigheter, men vi må forholde oss til bokstaver som symboler for språkllyder og språklige uttrykk. Dette vil det gjøres nærmere rede for under punktet om lesing og skriving.



## 2.2 Språklig bevissthet

En del av vår språklige kompetanse er å ha evnen til snakke om språket selv. For å kunne gjøre dette, er man avhengig av en metaspråklig bevissthet. Man endrer fokus fra formidling av mening til et fokus på språkets form (Wold, 2009). Det vil si at man kan stille seg kritisk til hva ord betyr, hvilken lyd de begynner med, om det er et kort eller langt ord og finne rimord. De språklige bevisste barna er også interessert i å lese bøker, de deltar i sangleker og de lærer seg sanger og regler som blir gjentatt ofte (Frost, 2011).

Men før det blir gått nærmere inn på de ulike områdene, er det som nødvendig med en begrepsavklaring. Vi finner stor interesse og mye dokumentasjon både nasjonalt og internasjonalt som viser til at en metaspråklig bevissthet er av stor betydning for lese- og skriveprosesser. Men begrepsbruken er noe ulik og innholdet i de ulike begrepene varierer. Begrepet språklig bevissthet går igjen hos kjente forskere som blant annet Hagtvvet (2010), Frost (1999) og Lyster (2011), internasjonalt finner vi både begrepet phonological awareness og linguistic awareness og metalinguistic awareness som alle beskriver sammenhengen mellom en metaspråklig bevissthet og lesing og skriving.

Frost (2011) beskriver språklig bevissthet som et samlebegrep for det å kunne reflektere over språket. Et forskningsprosjekt av Bryant, Bradley, McClean og Crossland fra 1989, beskriver utvikling innenfor språklig bevissthet. Der nevnes områder som interesse for barneregler, rimferdighet og fonembevissthet. Det beskrives en evne til å skifte mellom oppmerksomhet på formsiden av språket, som da representerer den språklige bevisstheten og på innholdssiden som representerer språkforståelsen (Siteret av Frost, 1999, s. 35-37; Gillon, 2004, s. 46-47). Hagtvvet (2010) beskriver det språklige bevisste barnet som et barn som har evne til å distansere seg fra språket og se det utenfra. Språket kan bli til et objekt slik at man kan bryte ytringer og ord ned i mindre deler. Hun fremhever spesielt fonembevisstheten, og sier at den har sine forløpere i evne til å oppfatte lydlikhet mellom endelser i ord, det å kunne rime og bevissthet om stavelser. Lyster (2011) sier også at språklig bevissthet dreier seg om å reflektere over språkets form. Hun sier at språklig bevissthet rommer mange områder, men med et utgangspunkt for en god lese- og skriveutvikling har hun valgt å konsentrere seg om fonologisk bevissthet og morfologisk bevissthet. Den fonologiske bevisstheten har vi tidligere sett at dreier seg om bevissthet omkring språklyder. Mens den morfologiske bevisstheten dreier seg om bevissthet rundt

bøyninger av ord, at ord endrer betydning ved å trekke fra eller legge til en eller flere lyder og kunnskap om sammensatte ord.

I mange av de internasjonale kildene det henvises til hos de norske forskerne, snakkes det ofte om "phonological awareness" – fonologisk bevissthet og ikke "linguistic awareness" – språklig bevissthet. Kan man da uten videre sammenligne forskningen omkring phonological awareness med forskningen om språklig bevissthet? Jeg vil bruke Gail T. Gillon (2004), som er professor ved et universitet i New Zealand, sin definisjon på phonological awareness, og se om dette lar seg gjøre. Hun deler phonological awareness inn i tre nivåer. Det første nivået er stavelsesforståelse, det representerer en bevissthet om at hvert ord kan deles inn i stavelser. Det andre nivået er bevissthet for rim. Denne bevisstheten vises ved at barna skjønner at det er en eller flere lyder som representerer begynnelsen på ordet, mens de siste lydene i ordet representerer den delen av ordet som rimer med andre liknende ord. Det tredje nivået er bevisstheten om den minste meningskillende enheten. Dette vil jeg komme grundigere inn på. Med en slik definisjon på phonological awareness, kan man da sidestille dette begrepet med språklig bevissthet? Som vi så over viser Frost (1999) til at rimferdighet og fonologisk bevissthet er viktig, Hagtvet (2010) vektlegger den fonologiske bevisstheten og Lyster (2011) vektlegger fonologisk og morfologisk bevissthet. Alle disse tre har en god lese- og skriveutviklingen som mål for prioriteringene sine. Mitt mål med denne oppgaven er å se på de ferdighetene som bør stimuleres i barnehagen med tanke på en god lese- og skriveutvikling. Jeg vil derfor videre i denne oppgaven se på forståelse av stavelser, rim og fonemer. Jeg vil bruke definisjonen til Gillon (2004) til å likestille forskningen som presenteres i den norske litteraturen om språklig bevissthet og den internasjonale litteraturen om phonological awareness (heretter fonologisk bevissthet).

En evne til å ta til seg lydstrukturer i språket er tilstede fra barna er veldig små. Dette er på grunn av deres predisponerte evne til å tilegne seg språk. Allerede som fire måneder gamle har de evne til å skille lyden av morens stemme fra andre kvinnestemmer og de har evne til å skille på kontraster i stemmebruk. De har evne til å skille morsmålet fra andre språk. De har evne til å kjenne igjen antallet stavelser i ulike utsagn og avdekke hvilken intonasjon de blir møtt med. Alle disse prosessene skjer ubevisst hos det lille barnet. Det er først når barnet blir eldre at de har evne til bevisst å leke seg med språkets lydstrukturer og tilegne seg kunnskap (Gillon, 2004).

Hvordan graden av språklig bevissthet utvikler seg, har forskningen få klare svar på. Men undersøkelser viser til at det er lettere for barna å dele ord inn i stavelser, enn i fonemer. Både Gillon (2004) og Lyster (2011) henviser til en rekke studier som sier at barn mestrer stavelsesinndeling på et tidligere tidspunkt enn de mestrer rim, og rim på et tidligere tidspunkt enn fonemer. Oppgaver som utfordrer barna til å leke med større deler av ord eller sammensatte ord, mestrer barna på et tidligere tidspunkt enn oppgaver som fordrer arbeid med enkeltlyder. Det er vanskelig å finne en konkret begrunnelse for at det er slik, men jeg vil gjennom henvisning til en hierarkisk modell av den fonologiske strukturen i ord og en forklaring av hvordan lyder auditive og visuelle inntrykk bearbeides i arbeidsminnet, komme med et resonnement som kan gi en mulig forklaring på dette.

En modell av Bernhardt og Stoel Gammon fra 1994 viser hvordan den fonologiske strukturen i et ord er bygd opp gjennom et hierarki. Øverst finner vi hele ordet. Nedenfor finner vi stavelsene og i hver stavelse har vi minimum en konsonant og en vokal. På nederste nivå finner vi de enkelte fonemene. Mange av konsonantene representerer en kort lyd som ikke kan holdes lenge. Vokalene derimot kan vi synge på, de gir en "airflow" (presentert av Gillon, 2004, s. 4).

Lian og Ottem (2008), beskriver hvordan informasjon bearbeides i arbeidsminnet. De gjør rede for den fonologiske løkken fremsatt av Baddeley og Hitch fra 1974 med utvidet versjon av denne modellen av Baddeley fra 2000 og 2003 (sitert av Lian, 2008, s. 46-48). I arbeidsminnet bearbeider vi all informasjon som vi mottar, og dette kan i forhold til den auditive og den visuelle informasjonen av ordbilder forklares gjennom den fonologiske løkken. I den fonologiske løkken finner vi det fonologiske lageret, her holdes informasjonen frem til den blir en output i form av et "stille artikulert ord". All informasjon i den fonologiske løkken må inngå innom det fonologiske lageret. Den auditive informasjonen går direkte til det fonologiske lageret, mens den visuelle informasjonen må inngå gjennom en grafem/fonem transformasjon for så å bli artikulert før det når det fonologiske lageret. Det vil si at den fonologiske løkken består av en visuell- eller auditiv informasjon, det fonologiske lageret og en output som kan brukes videre. Hvis informasjonen er visuell trengs en transformasjon og artikulatorkisk prosess i tillegg.

Det er begrenset hvor lenge informasjonen kan bli liggende i det fonologiske lageret før det må bli til en output. Hvis denne prosessen går for sakte, mister vi informasjonen. En output betyr at vi gjør noe med det, det vil si setter det i sammenheng med tidligere kunnskap og kan på den måten lagre det og bruke det (Lian, 2008). Hvis vi da går tilbake til Bernhardt og Stoel Gammon sin hierarkiske modell, så kan vi forsøke oss på en forklaring på hvorfor det er lettere å bearbeide større deler av ord enn de små. Hele ord, stavelser og rim inneholder alle vokaler og er lydpakker som kan holdes over lengre tid enn enkeltlydene. De vil derfor være lettere å oppfatte, noe som øker sjansen for at de sendes til bearbeiding i det fonologiske lageret. Der kan de også holdes på en liten stund mens de bearbeides. Det var den fonologiske forklaringen. Når vi kommer til den delen der den fonologiske informasjonen skal bli til en output, det vil si lagres og kunne brukes videre, så kommer tidligere kunnskap og erfaringer inn (Hagtvet, 2010; Vygotskij, 2001). Her leter vi etter mening og desto mindre barnet, er desto mer konkret er dets erfaringsgrunnlag. Ordet ball assosieres mye lettere med egne erfaringer, enn fonemet *a* gjør. Deler av ord og rim gir også trolig flere assosiasjoner, enn de enkelte fonemene. Vi ser derfor at desto mindre lydpakken er, desto vanskeligere er den å oppfatte både fordi den auditive inputen er svært kort, samt at det kreves en stadig større evne til abstrakt kunnskap for å ha knagger å henge informasjonen på. Det kan i forhold til denne forklaringen gis mange motargumenter og unntak, for eksempel som at hvis ordet blir for langt er det mer komplisert enn et kort ord og dermed vanskeligere å oppfatte enn et kort ord. Men resonnetet som sin helhet, kan gi oss en pekepinn på hvorfor det kan være slik.

Frem til fire års alder er det ingen stabilitet i forhold til hva barna mestrer innenfor språklig bevissthet, sier Gillon (2004). Men etter fire års alder mestrer mange barn oppgaver med rim og stavelser. Hun viser også til forskning som sier at de barna som er flerspråklige, har samme mestringsnivå innenfor språklig bevissthet på begge språk. Hun sier at dette kan forklares med at det er kognitiv utvikling som styrer denne bevisstheten, mer enn språklig utviklingsnivå på hvert språk. Barn under fire år, har nok kun unntaksvis kommet så langt i sin kognitive utvikling at det har forutsetninger for metaspråklig bevissthet. Evnen til å overføre kunnskap om språklig bevissthet mellom språk, er under forutsetning av at begge språk bygger på det alfabetiske prinsipp.

Som vi så ovenfor i kapittelet om språk, viser tre-modellen til Law (2000), at det er mange forutsetninger som må ligge til grunn for utvikling av språket. I tillegg til disse forutsetningene, så må barnet inneha ferdigheter både innenfor språkforståelse og språkproduksjon før blant annet de fonologiske ferdighetene kan utvikle seg. Og som vi så ovenfor, viser Gillon (2004) til forskning som kan underbygge et resonement om at evne til språklig bevissthet har sammenheng med barnets kognitive evner. Det vil si at selv om denne oppgaven skal dreie seg om utvikling av språklig bevissthet og fonologi som et utgangspunkt for lese- og skriveprosesser, så kan dette aldri sees isolert. Man må se det i forhold til helheten, slik det blir illustrert gjennom "Språktreet".

Fonologisk bevissthet påvirker lese- og skriveprosessen. Dette er en gjenganger i store mengder forskning, noe jeg vil komme grundig inn på senere i oppgaven. Men hva stimulerer den fonologiske bevisstheten til å utvikle seg? I Gillon (2004) henvises det til forskning som sier at den fonologiske bevisstheten kan bli styrket nettopp av skriving. Ved at barna blir stimulert til både å lekeskrive å skrive ordentlige ord, økes deres fonologiske bevissthet og gjennom dette deres leseutvikling. Trageton (2009), viser gjennom sin bok "Skriv på pc – lær deg å lese", hvordan skriving på pc gjør at barna knekker lesekode og samtidig blir gode på tekstskaping. Han mener at det er svært fordelaktig for lese- og skriveutviklingen om barna fra barnehagealder av får leke seg med skriveprogram på pc. Hagtvatn (2010) anbefaler skriftspråkstimulering i naturlige situasjoner, for eksempel i barnas lek der de kan skrive handlelister før de later som at de går på butikken. Det vil si at de begge påpeker fordelene av å skrive seg til lesing. De anbefaler likevel noe ulike tiltak, mens Hagtvatn anbefaler at barna skal bruke den frie leken til å leke seg med skriftspråket, anbefaler derimot Trageton bruk av pc. Begge støtter likevel skriving som en god vei til å lære seg å lese.

Vygotskij (2001) skiller talespråk og skriftspråk, og viser hvordan tilegnelse av skriftspråket er en komplisert prosess for barnet. Mens talespråket blir brukt i dialog med medmennesker, representerer skriftspråket en monolog. Det er en ensom prosess der det kreves at man henter frem tidligere tillært kunnskap om språk. Det kreves en metaspråklig bevissthet for å kunne produsere skriftspråk. Dette kan samtidig gi en forklaring til hvordan skriftspråket stimulerer den språklige bevisstheten, å formulere skriftspråk stiller kontinuerlige krav til å være språklig bevisst og gjennom dette arbeidet vil man stadig mestre nye ferdigheter.

I det følgende vil det nå bli gått nærmere inn på hvilke ferdigheter Gillon (2004) presenterer som viktige for utvikling av fonologisk bevissthet. Den første faktoren hun ser som viktig er god kjennskap til bokstavene i alfabetet vårt. Dette er første ledd i en prosess der barna etter hvert mestrer å kombinere bokstavene til tilhørende fonemer, og igjen skape gode forutsetninger for utvikling av fonologisk bevissthet. Hun nevner videre at det er viktig at barna blir presentert for hele ord med alle stavelser slik at barna kan skape seg gode fonologiske representasjoner for de talte ordene. Noen dialekter kan gjøre dette vanskelig for barna fordi dialektens fonologiske representasjoner ikke stemmer overens med rettskrivning (Gillon, 2004). Det har blitt vist ovenfor at fonologisk bevissthet er en liten del av språkutviklingen, og ikke kan sees isolert. Dette vises klart gjennom Gillon (2004) sine henvisninger til testresultater av fonologisk bevissthet. Barna scorer jevnt over bedre på oppgaver som inneholder kjente ord, mens ukjente ord og non-ord gir dårligere resultater. Det vil si at desto flere ord et barn kan, desto lettere kan det løse oppgavene i disse testene. Og med disse tankene kan man si at et velutviklet ordforråd er viktig for gode prestasjoner og ferdigheter innenfor fonologisk bevissthet. Dette styrker forklaringen ovenfor om hvorfor vanskelighetsgraden øker for barna desto mindre enheter et ord blir delt opp i. Vi løser språklig bevissthetsoppgaver på bakgrunn av vår bakgrunnskunnskap.

Språklig bevissthet er et begrep som omfatter mange områder og krever gode grunnleggende språklige ferdigheter. Det har tidligere blitt sagt at stavelser, rim og fonemer vil være hovedfokuset. Det vil nå bli gitt en kort gjennomgang på hva som ligger i disse begrepene.

En bevissthet omkring stavelser, vil si at barna har en forståelse for at et ord består av flere deler. Hver del kalles en stavelse, og alle stavelsene inneholder en vokal eller en vokallyd. En god bevissthet på dette området omfatter flere ferdigheter. Barnet skal kunne dele opp et ord i stavelser. Det skal da kunne fortelle hvor mange deler vi kan dele opp ordet *kaffe* i, dette kan for eksempel gjøres gjennom å klappe to ganger *ka(1)-ffe(2)*. Det skal kunne få presentert et helt ord, og kunne gjøre ordet komplett om noen så gjentar kun den første stavelsen. "Her er en kanin, nå skal jeg si litt av ordet og så skal du gjøre det helt". *Ka-* og så skal barnet si *-nin*. Hvis barnet får presentert to ord der deler av ordene er like, så skal barnet kunne identifisere hvilken del av ordene som er like som for eksempel i *leke* og *lete*. Svaret er da *le-* som er første stavelse og er lik i begge ordene. Og de skal kunne si hva som

blir igjen av et ord om man tar bort en stavelse. "Hva blir igjen i ordet, *løpe*, hvis vi tar bort *-pe?*", barnet skal da svare - *lø* (Gillon, 2004).

En bevissthet omkring rim fordrer også en forståelse for at et ord kan bestå av flere deler, der deler av ordet kan rime på et annet ord. Man har en innlyd som vil være ulik fra innlyden i ord som rimer. Mens man har en avslutning på ordet som representerer rimet. For eksempel, *hatt – katt*. *H-* og *K-* representerer innlyden, mens *-att* representerer rimet. Eksempler på ulike måter å mestre rim på, er å få presentert to ord, med spørsmål om de to ordene rimer. Eller få presentert tre ord der to rimer og et ikke rimer, og så klare å identifisere hvilket ord som ikke rimer. Eller få presentert et ord og så klare å finne rimord til dette ordet (Gillon, 2004).

De minste delene et ord kan brytes opp i er de ulike fonemene. De representerer i all hovedsak en og en bokstav, men kan også representere to bokstaver som *kj*, *skj*, *ng* og diftongene våre *au*, *ei*, *øy*, *ai* og *oi*. Hvis et fonem byttes ut med et annet fonem, så skifter ordet automatisk betydning. Å identifisere hver enkelt lyd i et ord er en abstrakt prosess som må læres (Gillon, 2004). Dette representerer en evne til å fokusere på språket som sekvenser av lyder (Wold, 2009). Det er mange måter både å øve og teste fonologisk bevissthet på, det vil nå presenteres noen eksempler, også her basert på Gillon (2004). Man kan gi barnet fire ord, derav tre ord har samme forlyd, oppgaven til barnet blir å identifisere det ordet som har ulik forlyd fra de andre tre. Man kan si til barnet "*bamse*" og så si: "Er det *hatt*, *ball* eller *pil* som begynner med samme lyd som *bamse?*" Man kan også spørre barnet om hvilken lyd det hører først i et ord den voksne sier. Et siste eksempel er å si et ord til barnet, for å så spørre barnet hva som blir igjen av ordet hvis man tar bort første lyd. "Hva blir igjen i ordet *hatt* om man tar bort *h?*"

Det er nå blitt gitt en oversikt både for å definere hva som ligger i ordet språklig bevissthet, hvilke ferdigheter som inngår i begrepet, hvilke faktorer som ligger til grunn for utvikling av språklig bevissthet og hvordan man kan teste ut et barns ferdigheter innenfor stavelser, rim og fonemer. I det følgende vil det bli gitt en innføring i viktige elementer i lese- og skriveprosessen og utviklingen.

### 2.3 Viktige elementer i den tidlige lese- og skriveutvikling

Det er mye forskning som viser til at vi er predisponerte til utvikling av et talespråk helt fra fødselen av. Nyfødte barn har et naturlig anlegg for å ta del i et kulturelt fellesskap, de har en evne til speiling av mors og andre omsorgspersoners kommunikasjon og de har en medfødt genetisk evne til artikulasjon (Bråten, 2007). Språket læres likevel ikke uten påvirkning utenfra. Hvis vi skal følge Vygotskij (2001) sine tanker om hvordan språket utvikler seg, så har omgivelsene en svært stor betydning. Den kulturelle og sosiale sammenhengen som vi vokser opp i gir oss erfaringer. Dette er utvendig påvirkning som blant annet gir mulighet for imitasjon av lyder og ord. Gjennom den utvendige talen gjør barnet seg erfaringer som gir mening og forståelse til ordenes betydning. Disse forståelsesstrukturene kan lagres og bli en del av barnets indre tale og tenkning. Med de nyervervede erfaringene og de nye strukturene i indre tale og tenkning, møter det omgivelsene på nytt og er i stand til å legge mening til stadige nye språklige uttrykk. På denne måten er talespråket, i følge Bråten (2007), noe som utvikler seg naturlig hos de aller fleste barn, men de er ifølge Vygotskij (2001) avhengig av å ha et språklig miljø rundt seg. Unntaket er barn som har vansker av en eller annen art som påvirker språkutviklingen, disse vil ha behov for særskilt støtte og hjelp i tråd med deres vansker.

Å skaffe seg skriftspråklig kompetanse er en unaturlig prosess, sier Gillon (2004). De naturlige språklige prosessene er, som vi har sett ovenfor, avhengig av samspill og dialog med omgivelsene. Skriftspråklige prosesser er, som tidligere nevnt, avhengig av evne til metaspråklig bevissthet og er en monolog av vår indre tale (Vygotskij, 2001). Lese- og skriveprosessen er kompleks og forutsetter tilegnelse av en rekke ferdigheter og kunnskap. Man må både kunne forstå en skrevet tekst og kunne komponere en tekst selv. Men for å kunne dette, må man kunne avkode hvert enkelt ord og sette lyd til hver enkelt bokstav. Med bakgrunn i denne prosessen, kan vi både lese og skrive. Det vil nå bli gjort rede for de første trinnene i lese- og skriveprosessen sett opp mot ferdigheter som beskrevet ovenfor.

Det er vanlig å sette opp en formel for hva som må til for å kunne lese. Denne formelen har noen variasjoner, men den enkleste og mest brukte er nok: Lesing = avkoding x forståelse. Vi finner den blant annet i Refsahl (2012) og Frost (1999). Begge diskuterer andre formler, og Refsahl (2012) omtaler ovennevnte formel som *the simple view of reading*. Dette tolker jeg som at dette er en skjematisk og enkel måte å se på en meget kompleks prosess på.



Leseutviklingen settes i mange tilfeller opp i en trinnvis prosess der barna klatrer et og et trinn i trappen, der det ene trinnet bygger på det forrige hele veien. Det er her valgt å bruke Spear-Sternberg 1994 sin leseutviklingsmodell (presentert i Frost, 1999, s. 61), til å vise hvilke trinn barna går igjennom i den tidlige leseprosessen. Jeg vil knytte ferdigheter i språklig bevissthet opp mot trinnene i leseutviklingen.

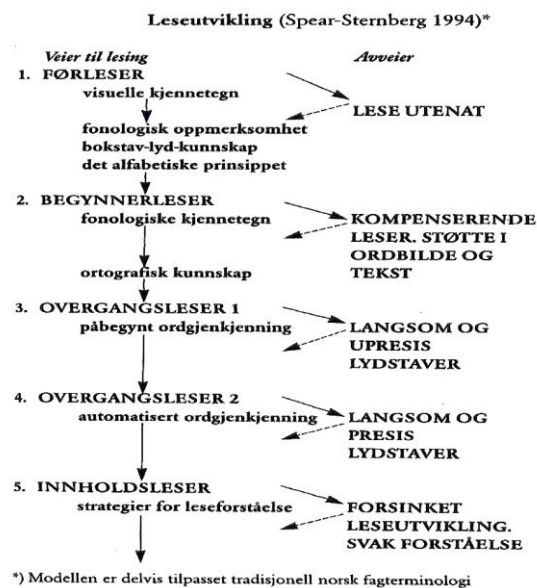


Fig. 5. Leseutviklingsmodell<sup>55</sup>

<sup>55</sup> Etter Spear-Sternberg 1994.

Det første trinnet i leseutviklingstrappen kalles *førleser*. På dette trinnet leser barnet ved hjelp av visuelle kjennetegn. De husker ordene som hele ordbilder og logoer. Hvis barnet stagnerer på dette stadiet, så ønsker barnet å lese utenat og mestrer kun de ordbildene og logoene som er lært. For å komme videre fra dette trinnet kreves en språklig bevissthet. Barnet må skjønne at språklige uttrykk er setninger, ord, stavelser og enkeltlyder. De må ha bokstavkunnskap og de må ha en begynnende evne til å kombinere fonem og grafem (Frost, 1999). Evnen til å kombinere fonem og grafem er en utviklingsprosess som barna må igjennom, denne prosessen er avhengig av barnets taleferdigheter. Når barnet har lært seg denne kombinasjonsevnen, sier vi at barnet har lært det alfabetiske prinsipp. De barna som sliter med å komme videre fra dette trinnet, har ofte lav fonologisk bevissthet og klarer ikke å knekke det alfabetiske prinsipp. Disse barna ønsker ofte å lære seg ordbildene utenat og gjetter ut fra sammenheng og kontekst (Snowling, 2006).

Det andre trinnet i trappen kalles *begynnerleser*. Da har barnet tilegnet seg en fonologisk oppmerksomhet og en viss bokstav - lyd kunnskap. Barna har skjønnt at bokstavene kan si dem noe, og etter hvert lærer de å kjenne igjen ordene. Da er de på vei mot neste trinn i trappa som kalles overgangsleser. Hvis utviklingen som begynnerleser derimot stagnerer, vil det fortsatt søke støtte i kjente ordbilder og teksten som helhet. Barnet skjønner ikke det alfabetiske prinsippet (Frost, 1999).

*Overgangsleseren* utnytter sin evne til å knytte bokstav og lyd sammen, sette lydene sammen til hele ord og automatisere bokstaveringen. Dette skjer gjennom en vellykket fonologisk prosessering, det vil si en bearbeiding av den visuelle informasjonen som bokstavene gir, omarbeide denne visuelle informasjonen til lyder som igjen kan trekkes sammen til ord. (Frost, 1999). Å lykkes med prosesseringen er basert på flere elementer. Barnets fonologiske bevissthet er en viktig faktor. Men også andre faktorer som det fonologiske korttidsminnet og den fonologiske bearbeidingen påvirker leseutviklingen. Da ord skal avkodes lyd for lyd, og enkeltlydene skal settes sammen til en lydpakke, så vil et godt fonologisk korttidsminne være avgjørende. Da lydpakken er skapt, er vi avhengig av en god fonologisk bearbeiding for å knytte lydpakken til et ord som allerede er lagret i barnets leksikon. Å knytte lydpakken til et allerede lagret ord, er avgjørende for å skape mening i leseprosessen (Lyster, 2011). Denne prosessen har tidligere blitt presentert gjennom den fonologiske løkken. Input består i leseprosessen av et skrevet ord, det må settes lyd til de ulike grafemene og det må artikuleres til et ord. Her gjelder det å ha et korttidsminne som klarer å holde på enkeltlydene til lydpakken er hel. Da er ordet klart for bearbeiding, og tidligere erfaringer og kunnskaper blir tatt i bruk så er målet at vi sitter igjen med en forståelse for hva vi har lest. Vi har en output som består av et ord som er forstått (Lian, 2008).

I løpet av dette trinnet tilegner barnet seg ortografisk kunnskap. Disse ferdighetene gjør at barnet lærer seg å kjenne igjen deler av ord eller hele ord uten å avkode dem lyd for lyd. Barnet støtter seg her på morfologiske ferdigheter, det vil si at de lærer seg hvordan ordene er bygd opp med en stamme i midten, med forstavelser og endelser. En gradvis automatisering, av deler av ord eller hele ord, er nødvendig for å få opp lesehastigheten. Hvis barnet ikke automatiserer og stagnerer på dette stadiet så vil barnet fortsette å lese ordet lyd for lyd (Frost, 1999).

På siste trinnet i Spear-Sternberg sin leseutviklingsmodell, så finner vi *innholdsleseren*. Innholdet har betydning tidligere i leseprosessen, men på dette trinnet bruker barnet mye mindre fokus på avkoding og barnets oppmerksomhet kan dreie seg om forståelsen. En avsporing fra dette trinnet er at barnet mislykkes da det skal forstå innholdet og barnet stagnerer på en svak leseforståelse (Frost, 1999).

Snowling (2006) støtter modellen av Spear-Sternberg ved å si at barna tidlig i leseprosessen bruker sitt fokus og sin oppmerksomhet på å knekke det alfabetiske prinsipp. Når de mestrer dette, kan fokus og oppmerksomhet dreies mot innholdet i det barna leser.

## **2.4 Sammenhengen mellom språklig bevissthet og lese- og skriveutvikling**

Det er nå gjort rede for hva som ligger i begrepet språklig bevissthet og hva som er viktig i den første lese- og skriveprosessen. Men hvilken sammenheng er det så mellom språklig bevissthet og lese- og skriveutvikling? Nedenfor gjøres det rede for forskning som ser henholdsvis fonologiske ferdigheter, rimferdigheter og ferdigheter innenfor stavelsesinndeling opp mot ferdigheter i lesing og skriving.

Snowling (2000) sier at det er mye forskning som viser til at barns fonologiske bevissthet i barnehagealder kan sees i forhold til hvor lett den senere lese- og staveutviklingen går. Hun støtter denne forskningen, men ønsker likevel å nyansere bildet noe. Hun viser til hvordan ulike språkproblemer kan føre til problemer i leseinnlæringen. Hun setter et stort søkelys på barn med familiemedlemmer med dysleksi, disse er i høyrisikogruppen for å få vansker med lesing. Hun sier i denne sammenhengen at en svakere evne til fonologisk sensitivitet kan være en del av denne genetisk betingede problematikken. Barn som senere viser seg å utvikle dysleksi kan ha en språkutvikling preget av å henge noe etter i forhold til ordforråd og de kan gjøre en del uttalefeil. De har ofte syntaktiske vansker da de er små, men disse avtar ofte ettersom barna blir eldre. De utvikler dårlig bokstavkunnskap og har et lavere nivå innenfor språklig bevissthet enn jevnaldrende. Prosesser som krever fonologisk prosessering er ofte vanskelig, og kan gi seg utslag i vansker i forhold til det verbale korttidsminnet, vansker med å lære seg rim og regler og evne til å repetere non-ord. Gjennom dette innblikket i de tidlige vanskene til en dyslektiker, kan vi se at graden av fonologiske

ferdigheter ofte kan gi oss en pekepinn på om barnet kan være i risikozonen for å utvikle dysleksi.

Snowling (2000) viser til at barn som har vansker med sin språkforståelse og har semantiske vansker ofte får vansker med sin leseforståelse. Deres lesevansker artet seg annerledes enn hos dyslektikerne. Barn med forsinket språkutvikling som har løst seg før barnet starter på skolen, får ofte små eller ingen problemer i forhold til lesing. De som har vedvarende vansker ved skolestart, kan få problemer i forhold til lese- og skriveprosesser. Deres vansker ligner imidlertid mer på de vanskene som barn med forståelsesvansker har. Dette vil jeg komme nærmere inn på under punktet om språk-, lese- og skrivevansker.

Gillon (2004) sier, på lik linje med Snowling (2000), at barns fonologiske utvikling sett i forhold til senere lese- og skriveprosesser har vært gjenstand for mange forskningsprosjekter. Av områder som det har blitt satt fokus på er barns evne til å identifisere lyder i ord, sette sammen lyder til ord, fonologisk minne, benevne hurtig serier av ord og benevne raskt enkeltord. Det er klare indikasjoner på at barn som scorer dårlig på disse områdene i barnehagen scorer dårlig i lesing og staving på skolen etter ett og to år (Gillon, 2004). Det vil nå gjøres rede for hvordan ulike språkferdigheter påvirker lese- og skriveutviklingen.

Det finnes stor støtte i forskning slik vi har sett hos blant annet Lyster (2011), Snowling (2000) og Gillon (2004; 2000) på at graden av bevissthet omkring fonemer har klar sammenheng med lese- og staveutvikling. Gillon (2004) viser til at forskning på rimferdigheter opp mot lese- og skriveutvikling, ikke gir like klare svar og sammenhenger som forskningen på fonemer. Det finnes indikasjoner på at rimferdighet i barnehagen påvirker fonembevissthet i skolen, og på denne måten kan man likevel anta at barnets rimferdighet påvirker lese- og skriveutviklingen. Gillon (2004) diskuterer hvorvidt barn kan nyttegjøre seg ord som rimer i sin avkoding. Goswami, 1994, sier at barn kan utnytte kunnskap om nesten like ord som rimer i sin lesing. Har barnet lært seg ordbildet "*katt*", så kan barnet bruke denne kunnskapen til å lese *hatt*, *datt*, *satt* også (sitert av Gillon, 2004, s. 45-46). Så fra denne synsvinkel, så spiller rimferdigheter en viktig rolle i barnets leseopplæring. Vi har til vanlig tenkt på rimferdigheter som evne til å rime med siste del av ordet som *hatt-katt-datt*. I forhold til å kunne rime på denne måten, så kan det være

vanskelig å trekke direkte linjer mot lesing og skriving. Men hvis man tar med evnen til å skille ut første lyden før rimet, i dette eksempelet /h/, /k/ og /d/, så kan denne ferdigheten hjelpe barna til å lytte ut forlyd i forhold til skriving og i forhold til avkoding av ord (Gillon, 2004). En forskningsrekke av Brian Byrne, som ble utgitt i 1991, har hatt som mål å finne ut om slike ferdigheter innenfor rim, lydlike ord og hjelp med å skille ut forlyd, har positiv innvirkning på lesing. Konklusjonen av denne forskningen er at disse ferdighetene hjelper lite, det som er av betydning er fonem- grafem kunnskap (gjengitt av Frost, 1999, s. 160). Men forskningen er sprikende, som vi så ovenfor henviser både Gillon (2004, s. 46-47) og Frost (1999, s. 35-37) til Bryant et. al fra 1989, sitt forskningsprosjekt i forhold til evnen til å lære seg rim og regler som 3-4 åring og senere lese- og skriveferdigheter. Resultater av dette prosjektet viser hvilke ferdigheter som bør tilegnes gjennom førskoleårene, for å øke sannsynligheten for en god lese- og skriveutvikling. Det er viktig at barna viser evne til å lære seg rim og regler godt i 3-4 års alder. Videre er det viktig at de lærer seg å lytte ut og leke seg med rim. I 5-6 års alder bør de ha oppnådd en fonologisk bevissthet. Med disse ferdighetene som grunnlag, følger ofte en god lese- og skriveutvikling. Konklusjonen av denne forskningen påpeker viktigheten av å jobbe med rim og fonemer sammen med barna i barnehagen i et forebyggingsperspektiv. Forskning av Snowling og Muter fra 1998 (sitert av Gillon, 2004, s. 47), stiller seg mer kritisk til om rimferdigheter er av betydning for lese- og skriveprosesser. De ser tendens til at rimferdighet kan ha positiv virkning på staving og på fonologisk bevissthet. Men de presiserer at det er evnen til å skille ut enkeltlyder i ord, fonologisk minne og evne til å bearbeide fonemene som virkelig er av betydning for en god lese- og skriveutvikling. De barna som har gode ferdigheter her, mestrer som regel lesing og skriving bra. De barna som har dårlige ferdigheter her ved skolestart, kan være de barna som vil få vansker med lesing og skriving. For å oppsummere så er forskningen sprikende på hvorvidt det kan trekkes en direkte linje fra gode rimferdigheter til en god leseutvikling. Men det er mange ting som tyder på at rimferdigheter styrker den språklige bevisstheten generelt, og fonembevisstheten spesielt.

Ferdigheter innenfor stavelser er et område det ikke er forsket mye på. Gillon (2004), sier at det er motstridende resultater av den forskningen som er gjort. Wood og Terrell sin forskning fra 1998 (sitert av Gillon, 2004, s. 48), viser til at det ikke finnes grunnlag for å si at det er sammenheng mellom bevissthet omkring stavelser og ferdigheter i lesing og skriving.

Engen og Høien (2002) derimot, fant ut en viss sammenheng mellom ferdigheter innenfor stavelser med barnas evne til avkodning i 1.klasse. Deres forskning poengterer at det er graden av fonembevissthet som viser de klare sammenhengene mellom lesing og skriving.

Scarborough, 1998 (sitert av Gillon, 2004, s. 49), sier at man må ikke se bort fra at det er andre ferdigheter enn fonologisk bevissthet som påvirker lese- og skriveprosessen. Hun påpeker at et godt muntlig språk er viktig. En evne til å beskrive og gjenfortelle, dvs. bruke et situasjonsuavhengig språk er av betydning, samt ha evne til å kategorisere ord under overbegreper. Interesse for skrift, bokstavkunnskap og forståelse for morfologi er en stor fordel for lese- og skriveprosessen.

Jeg vil nå, som nevnt i innledningen, gi en grundigere gjennomgang av to studier som er gjort av henholdsvis Lyster (2002) og Gillon (2000; 2002) for å se nærmere på effekten av fonologisk stimulering i barnehagealder opp mot lesing og skriving. Lyster sin forskning tok utgangspunkt i alle barn, mens Gillon la sitt fokus på de barna med språkvansker. Målet er å se om en slik type stimulering gir gode resultater og om det gjennom mitt feltarbeid kan vises til noe som ligner.

Lyster (2011) beskriver ulike treningsprogram som er gjennomført med den hensikt å undersøke hvorvidt systematiske økter med språklig bevissthetsarbeid har positiv virkning på barnas senere lese- og skriveutvikling. Hun har selv gjennomført en treningsstudie der hensikten var å undersøke langtidseffekten av morfologisk versus fonologisk stimulering. Studien foretok hun blant 273 barnehagebarn der alle gikk siste år i barnehagen og kom fra to ulike kommuner i nærheten av Oslo. Hun hadde en kontrollgruppe som hun besøkte, men ikke trente. Barna i kontrollgruppa ble jevnlig presentert for bokstaver. De resterende barna delte hun i to grupper, der ei gruppe fikk morfologisk trening og ei gruppe fikk fonologisk trening. Treningen foregikk i 30 minutters økter en gang i uka i en 17 ukers periode. Barnas språklige ferdigheter ble målt før de gikk inn i prosjektet. Barna ble fulgt til de var ferdige med første klasse. I tillegg til kartleggingen før treningen startet, ble deres prestasjoner og utvikling målt da barna sluttet i barnehagen, ved oppstart på skolen og da første klasse var slutt. Det ble også sett på prestasjoner i forhold til mødrenes utdanning. Det viste seg at de barna som hadde mødre med lav utdanning, hadde gjennomgående lavere språklig bevissthet da de gikk inn i treningsopplegget enn de som hadde mødre med høy utdanning.

Ved en vurdering av effekten av treningsopplegget, viste det seg at systematisk trening innenfor både fonologisk og morfologisk bevissthet hadde god effekt på barnas lese- og skriveutvikling. Det kom også frem at de barna som startet treningen med lav språklig bevissthet hadde best effekt av den fonologiske stimuleringen. Mens de barna som i utgangspunktet hadde god språklig bevissthet, hadde best effekt av den morfologiske treningen. Det viste seg at fonologisk trening gav god effekt i forhold til barn i risikozonen for dysleksi. Det kom også frem at barna måtte ha en viss fonologisk bevissthet for å kunne ta til seg den morfologiske treningen. Da langtidseffekten av treningen ble vurdert høyere opp i skolen, viste det seg at det var de barna som hadde fått morfologisk trening som scoret best på leseferdigheter. Men det var fortsatt en forutsetning at de hadde gode nok språklige ferdigheter da treningen startet, slik at de kunne nyttegjøre seg treningen. Morfologisk trening i barnehagen viste seg å ha liten effekt på barnas leseutvikling i første klasse dersom barna hadde lav fonologisk bevissthet (Lyster, 2002).

Gillon (2000) gjorde sin første undersøkelse blant 91 barn i New Zealand. Barna var mellom 5,6 og 7,6 år da de deltok i studiet. I New Zealand begynner barna på skolen da de er 5 år, alle hadde derfor mottatt minimum 6 måneders skolegang da deltok i undersøkelsen. Barna ble testet innenfor språkproduksjon, lese- og skriveferdigheter og språklig bevissthet før og etter intervensjonen med fonologisk trening. Barna beskrives i undersøkelsen som inndelt i fire grupper. 30 av barna som ble testet, viste normale språkferdigheter og mottok derfor ingen intervensjon.

Den første gruppa (23 barn) mottok språklig bevissthetsintervensjon basert på et treningsopplegg laget av Gillon (2000) selv. De ble ledet av en ekspert på tale og språkvansker, forskningsleder eller assisterende forskningsleder (disse hadde også godkjente kvalifikasjoner). Deres intervensjon besto av individuell trening basert på aktiviteter med rim, lek med lyder, definere første og siste lyd i ord, sette sammen lyder til ord og dele ord opp i lyder, grafem og fonem korrespondanse og egne tilpasninger i forhold til hvert enkelt barns vansker. Den totale mengden trening var på 20 timer.

Den andre gruppen (23 barn) mottok individuell trening en gang i uka i 20 uker med en tilsvarende språk- og taleekspert. De fulgte anerkjente og mye brukte

språktreningsprogrammer og fokuserte på språklig bevissthetsaktiviteter som det hadde vært vanlig å bruke rundt omkring i New Zealand.

Den tredje gruppen (15 barn) mottok en minimal intervensjon, den besto av veiledning til lærer og hjem av en språk- og taleekspert. Ellers mottok de et ordinært skoletilbud. Og den siste gruppen som hadde testet i forhold til normale språkferdigheter mottok ingen intervensjon.

Resultatet viser at språklig bevissthetsintervensjon har en signifikant effekt på barn med spesifikke språkvansker i forhold til ferdigheter innenfor fonologisk bevissthet, språkproduksjon, presis lesing og leseforståelse. Studiet viser spesielt god effekt på fonembevisstheten, noe som igjen gir god utelling i forhold til lese- og skriveferdigheter. Denne gode effekten innenfor fonembevissthet holder seg videre gjennom skolegangen, og i Gillon (2002) sitt oppfølgingsstudium kan vi se at de barna med språkvansker fortsetter sin gode utvikling. Gruppen som mottok Gillon (2000) sitt intervensjonsprogram har en god og bratt utviklingskurve til sammenligning med de andre gruppene. Gruppe to som mottok tradisjonell intervensjon har en bortimot flat kurve fra pre-test, post-test til oppfølgingsstudiet.

Nå en liten oppsummering før vi går videre. Det er usikkerhet mht hvilke ferdigheter innenfor språklig bevissthet som faktisk virker inn på lese- og skriveutvikling. Men mye tyder på at både arbeid med rim, stavelser og fonemer gir en økt grad av fonologisk bevissthet. Denne bevisstheten gir gode forutsetninger på lese- og skriveprosesser. En systematisk intervensjon virker positivt hos barn med og uten språkvansker, og effekten av en slik type intervensjon gir god utvikling gjennom skolegangen. Språk-, lese- og skrivevansker har allerede blitt nevnt flere ganger, det vil nå i det følgende bli gitt en grundigere gjennomgang av dette.

## **2.5 Språkvansker og lese/skrivevansker**

Forskning viser at det er stor sammenheng mellom de barna som får påvist språkvansker i løpet av årene i barnehage og de barna som senere vil ha vansker med deres lese- og skriveprosesser. Også de barna som har fått hjelp i barnehagen og problemene ser ut til å ha løst seg på overflaten, vil ofte vise noe svake ferdigheter i lesing og skriving. Lese- og



skrivevanskene vil arte seg på ulike måter hos barna, dette kommer an på barnets språkproblematikk (Gillon, 2004).

### 2.5.1 Språkvansker

Språkvansker kan være så mye og varierer i alvorlighetsgrad både i forhold til hvilke vansker man "vokser av seg" og hvilke vansker man må bære med seg livet ut. Noen vansker rammer store deler av barnets utvikling, mens andre vansker dreier seg kun om en liten defekt/svakhet. Det vil nå først bli gitt en oversikt over hvordan man kan kategorisere de ulike språkvanskene gjennom inndelinger hentet fra to internasjonale diagnosemanualer, for senere å gjøre nærmere rede for spesifikke språkvansker.

DSM-5, Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, er en diagnosemanual, utarbeidet i USA (2013). Denne kategoriserer vansker innenfor mange ulike områder. I kapittelet om kommunikasjonsvansker finner vi fem ulike kategorier innenfor språkvansker.

Første kategori kalles *språkvansker*, dette rommer de barna med vansker innenfor produksjon og forståelse av språk. Disse vanskene oppstår som regel tidlig i barndommen og gir en utvikling på et lavere nivå enn jevnaldrende og kan ikke sees i forhold til andre vansker barnet har.

Den andre kategorien er *språklydvansker*. Dette er vansker innenfor lydproduksjon. Disse vanskene står ikke i forhold til barnets utvikling ellers og kan ikke forklares ut fra fysiologiske tilstander hos barnet, hørsel - eller nevrologiske avvik.

Den tredje kategorien er *barnestamming/stotring*. Dette vil si forstyrrelser i taleflyt, barnet stammer/stotrer i starten av et ord. Dette forstyrrer det øvrige språket.

Den fjerde kategorien er *sosiale kommunikasjonsvansker*. Dette vil si vansker med språket i bruk, pragmatiske vansker. Dette kan ikke forklares bedre ved hjelp andre vansker barnet har.

Den femte kategorien er de *uspesifiserte språkvanskene*. Det er kliniske bekreftede språkvansker som ikke kan plasseres innenfor de andre kategoriene.

Mens DSM 5 omtaler språkvanskene som *disorders/lidelser*, omtaler ICD - 10 (International classification of diseases) språkvanskene som forstyrrelser. ICD – 10 er en diagnosemanual

laget av Verdens helseorganisasjon, oversatt og tilpasset norske forhold av Helsedirektoratet (2015). På lik linje med DSM 5, er den en diagnosemanual med et vidt spekter av både ulike psykiske lidelser og utviklings- og atferdsmessige forstyrrelser. Under punktet om utviklingsforstyrrelser, finner vi *spesifikke utviklingsforstyrrelser av tale og språk*. Det vil nå bli gitt en kort gjennomgang av de ulike kategoriene som oppgis i manualen.

Den første kategorien er *spesifikk artikulasjonsforstyrrelse*. Dette beskrives som en utviklingsforstyrrelse, der barnets bruk av talelyder ikke står i forhold til barnets alder og den øvrige språkutviklingen. Det er artikulasjonen som skiller seg ut som avvikende.

Den andre kategorien er *ekspressiv språkforstyrrelse*. Evnen til å bruke et ekspressivt talespråk ligger betydelig under forventet nivå i forhold til barnets mentale alder. Barnet har en god språkforståelse. Til denne kategorien, kan det foreligge artikulasjonsforstyrrelser.

Den tredje kategorien er *impressiv språkforstyrrelse*. Her dreier det seg om en språkforståelse som ligger under forventet nivå i forhold til barnets mentale alder. Som regel er det ekspressive språket også betydelig forstyrret og det er vanligvis avvik i produksjon av språklyder.

Den fjerde kategorien er *ervert afasi med epilepsi*. Dette er en lidelse som opptrer etter at barnets har hatt en normal språkutvikling. Lidelsen opptrer som regel i løpet av førskoleårene og fører til et brått eller gradvis språktap. Den vil ramme de fleste deler av barnets språk. Årsaken til denne tilstanden er ikke kjent, men det kan skyldes en inflammatorisk reaksjon i hjernen.

Den femte kategorien er *andre spesifiserte utviklingsforstyrrelser av tale og språk* og den femte er *uspesifisert utviklingsforstyrrelse av tale og språk*. Den siste skal unngås så langt som mulig, og skal kun brukes ved betydelige svekkelser i utvikling av tale og språk, der det ikke kan forklares med andre vansker/hemninger (Helsedirektoratet, 2015).

Det har vært en mangeårig tradisjon å putte barn med avvikende språkutvikling, der deres språklige avvik opptrer uventet i forhold til resten av barnets fungering, under betegnelsen spesifikke språkvansker (heretter SSV) (Espenakk et al., 2007; Leonard, 2014).

Hovedproblemet til disse barna er språket (Espenakk et al., 2007). Ottem og Lian (2008, s. 33) sier at definisjonen for SSV bygger på et sett inklusjonskriterier og eksklusjonskriterier.

De avvikende språkferdighetene sees på som inklusjonskriterier. Eksklusjonskriteriene består av fravær av andre vansker, det nevnes god nonverbal IQ, normal hørsel, ingen nylige mellomørebetennelser, ingen nevrologiske dysfunksjoner, ingen strukturelle avvik i taleapparatet, aldersadekvat munnmotorikk og ingen store problemer med sosial interaksjon.

Denne tradisjonelle måten å ekskludere disse barna fra normal språkutvikling og diagnostisere dem ved hjelp av eksklusjonskriterier har det de siste årene blitt stilt spørsmål ved. I en artikkel skrevet av Melbye-Lervåg (2010), sees det kritisk på diagnostisering ved hjelp av eksklusjons- og inklusjonskriterier. På bakgrunn av forskning som sier at eksklusjonskriterier i mange tilfeller kan være lite valide, ser hun på hvilke kognitive markører som kan brukes for å diagnostisere både dysleksi og SSV. For SSV viser hun til at nonordrepetisjon og setningsminne er gode kognitive markører, og egner seg på den måten bedre i diagnostiseringsarbeidet enn eksklusjonskriteriene. Ottem og Lian (2008) støtter disse tankene og sier at for mye fokus på sammenhengen mellom nonverbal IQ og SSV kan gjøre utredningen vanskelig.

Leonard (2014), stiller mange kritiske spørsmål til de rådene oppfatningene av SSV. Han gjør også rede for eksklusjonskriteriene beskrevet ovenfor, og mener at i forkant av utredning av SSV må man analysere barnets vansker ut fra om de kan ha andre svakheter som fører til språkvanskene. Han argumenterer for hvorvidt det kan settes et skarpt skille mellom de med SSV og de med andre språklige avvik, og hvorvidt barn med SSV har så særegne vansker at de ikke hører med inn under ordinær språkutvikling. Han sier: "The language machinery of these children may be inefficient or immature, but it is not broken" (Leonard, 2014, s. 375) Han argumenterer for at de har en språklig utvikling selv om deres vansker er innenfor språk. De må derfor inkluderes i teorier om språkutvikling generelt. Han presiserer at barn med SSV ikke er en homogen gruppe, men har vansker som ofte går igjen hos mange av disse barna.

Det er foretatt mange undersøkelser med hensikt i å avdekke grunnen til vanskene barna har. Leonard (2014), viser til en rekke forskningsprosjekter der både barn og voksnes hjerne har blitt undersøkt. Det har blant annet blitt benyttet grupper av barn med språkvansker, kontrollgrupper uten vansker, foreldre med språkvansker, foreldre til barn med språkvansker og tvillingstudier. Undersøkelsene er motstridende og Leonard presiserer at disse

motstridende resultatene kan forklares nettopp med at gruppen med SSV slettes ikke er homogen og at deres hjernefunksjoner derfor heller ikke er homogene. Men han trekker likevel vage konklusjoner til at det kan se ut som om mange med SSV har svakheter eller mindre volum i posterior perisylvan region, som ligger bak i venstre hjernehalvdel. Det ser samtidig ut som at de enten har asymmetri, der høyre hjernehalvdel er størst eller en symmetri mellom høyre og venstre hjernehalvdel. Den venstre hjernehalvdelen inkluderer regioner med ansvar for mange språklige funksjoner og er hos de med normale språkfunksjoner størst. Det kan derfor antas at det er neurobiologiske forklaringer til at de spesifikke språkvanskene forekommer, gjennom at de viser svakheter i posterior perisylvan regionen (Leonard, 2014; Shaywitz, 2004).

Jeg vil nå kort gjøre rede for typiske vansker hos barn med SSV basert på Leonard (2014), hans bok er basert på den nyeste forskningen på SSV, derfor er tyngden lagt her. Noen av vanskene finner vi igjen i Melbye-Lervåg (2010) sine inklusjonskriterier. Alle barn med SSV har ikke alle vanskene som nå beskrives.

Språkutviklingen til barn med SSV karakteriseres som svært langsom, der et barn med normal språkutvikling har en bratt vekstkurve, vil et barn med SSV ha en svakt stigende kurve. De er ofte sene i forhold til å si sine første ord, og deres ordforråd vokser langsomt. Noen sier sine første ord i tråd med normal språkutvikling, men deretter går veksten langsomt. Men det er likevel holdepunkter for at barn med SSV kan lære like mange ord som normalt fungerende barn. Men det ligger noen forutsetninger til grunn. De lærer lettest ord som er knyttet til objekter som de kan se, samt at de får presentert nye ord i et sakte tempo. De håndterer lettest språklige ytringer som ikke krever for mye av deres evne til språklig bearbeidelse. Oppgaver der begreper blir beskrevet, "Jeg tenker på en rund ting som vi kan sparke" eller "Kan du gi meg den som begynner på F og som svømmer i vannet?", er vanskelige oppgaver for barn med SSV. De mestrer definitivt best desto mer konkret oppgavene er. Når barnet begynner å produsere ytringer med to eller flere ord, så dukker andre vanskeligheter opp. De får behov for ferdigheter innenfor bøyning av substantiver og verb, samt bruk av pronomen, preposisjoner. Barna viser da vansker i forhold til å bøye verb, legge til riktige endelser til substantivene, bruke riktige pronomen og riktige artikler før substantivene. I tillegg til å bruke feil pronomen, artikler, preposisjoner og bøye verb feil, så

er setningsoppbygningen til barn med SSV ofte ulogisk og ikke i tråd med ordinær syntaks (Leonard, 2014).

Barn med SSV viser ofte vansker med å finne de ordene de trenger for å ytre seg eller løse språklige oppgaver, vi omtaler dette ofte som *ordletingsvansker*. Barnets problemer med å finne de ordene det trenger, kan ha ulike årsaker. Men man antar at det har minst to årsaker, for det første har barnet lagret færre ord i sitt "leksikon" – det har et mindre ordforråd enn andre barn. Man antar i tillegg at om ordene er lagret, så er dets semantiske representasjoner svakere enn hos andre barn. Det vil si at ordet er lagret i en "naken" form, barnet har en fattigere forståelse av ordet enn andre barn har og har en dårligere evne til å assosiere seg frem til et svar eller gjenkalle riktig ordet. Å assosiere et begrep med et overbegrep og samtidig med et verb, kan være vanskelig. For eksempel at *en spade* kan assosieres med overbegrepet *verktøy* og samtidig med verbet *grave*, kan se ut til å være vanskelig for et barn med SSV. Det kan derfor se ut til at det ikke er noen defekt i forhold til selve prosessen å gjenkalle ordet. Vansken opptrer derimot på grunn av en svakhet i lagringen, det kan se ut som om begrepene er lagret uten nettverk til begreper som det er naturlig å assosiere dem med. Barnets språkkunnskaper står ikke i forhold til dets alder og øvrige utviklingsnivå. Ved spørsmål om SSV, så har det vært vanlig å teste barn i forhold til hvor raske de er til å benevne gjenstander/bilder. På grunn av disse barnas vansker med å gjenkalle de riktige ordene, så vil de naturlig nok jobbe sakte med slike oppgaver (Leonard, 2014).

Barn med SSV viser ofte tegn til svake fonologiske representasjoner. De bruker lang tid på oppgaver der de blir utfordret til å skille mellom virkelige ord og non-ord/tulleord. Der barn uten språkvansker kun trenger de to – tre første lydene i et ord til å aktivere ulike alternative ord i deres leksikon, så vil et barn med SSV bruke mye lengre tid for å bedømme dette. Disse barna viser klare tendenser til å trenge forkunnskaper for å kunne gjenta nye ord. De gjentar lettere lydlike ord og non-ord som ligner på virkelige ord. Men da nye ord skal læres, øker læringsutbyttet hvis ordene ikke er lydlike hverandre eller så fonologisk like at barna ved hjelp av gjetting ut fra sannsynlighet kan forveksle dem. Forskingen er ikke ensidig og klar, men det er absolutt tegn på at barn med SSV har svakere fonologiske representasjoner enn barn med en ordinær språkutvikling (Leonard, 2014).

Prosessering kan beskrives som bearbeiding av informasjon. Den enkeltes evne og kapasitet til å bearbeide informasjon, er avhengig av ulike egenskaper hos det enkelte individ.

Prosesseringen kan sees på i forhold til den kapasiteten som er tilgjengelig for bearbeiding. Er kapasiteten for liten, så vil ikke en mengde informasjon rekke å bli bearbeidet før ny informasjon "banker på døra" og forstyrrer den bearbeidelsen som allerede er i gang. Vi har alle ulike grader av pågangsmot for å være våken for informasjon, denne ulikheten vil påvirke kvaliteten på prosesseringen. Hastigheten på prosesseringen vil også påvirke våre prestasjoner og utbytte av informasjon (Leonard, 2014).

Det har blitt stilt mange spørsmål omkring sammenhengen mellom prosessering og SSV. Denne sammenhengen har blitt undersøkt av mange ulike forskere, på mange ulike måter. Et av momentene som har blitt undersøkt er hastigheten på prosesseringen. Dette kan undersøkes gjennom å måle den tiden som den enkelte bruker for å løse både verbale og nonverbale oppgaver. Denne tiden er variabel og resultatene er slettes ikke entydige. Det kan likevel se ut til at barn med SSV jobber saktere enn andre barn. Dette kan både skyldes en treghet i prosesseringen, men det kan likegodt skyldes deres svakheter innenfor språk. Det kan sees på som naturlig å jobbe sakte innenfor områder der ferdighetene er svake. Det påpekes at til tross for mange forskningsprosjekter på området, så kunne dette vært undersøkt bedre. Lav hastighet på prosessering hos barn med SSV kan både være et mindre, eller langt større problem enn det vi har bevis for i dag, sier Leonard (2014).

Arbeidsminneproblematikk hos SSV har blitt gitt stor oppmerksomhet i mye forskning omkring SSV, men også her er resultatene tvetydige. Spesielt fokus har det blitt lagt på fonologisk prosessering og evne til non-ord repetisjon (Leonard, 2014). Vi så ovenfor at Melbye-Lervåg (2010), bruker nettopp evnen til non-ord repetisjon som et inklusjonskriterium for SSV. Leonard (2014) viser til at barn med SSV viser klare svakheter i slike oppgaver, men utelukker ikke at vansker med avkoding, lyddiskriminering og evne til språkproduksjon påvirker de svake resultatene. I oppgaver der barna må lytte, bearbeide og manipulere med språket i tillegg, så er det ingen tvil, her scorer barn med SSV svakt. Eksempel på en oppgave her er hvis en setning blir sagt, og barnet skal gjenta det siste ordet i setningen.

De senere års forskning gir oss klare bevis for at SSV har en klar arvelig komponent i seg. Det er gjennomført en lang rekke forskningsprosjekter der en rekke familier med og uten språkvansker, har deltatt. Det er også gjennomført tvillingstudier. Resultatene viser en klar tendens til opphopning av språkvansker i enkelte familier. Det viser seg imidlertid en tendens til at ikke alle barn med språkvansker, har et familiemedlem med språkvansker. Det stilles derfor spørsmål ved årsaken til språkvansken. Det er tidligere i denne teksten sagt at barn med SSV ikke er en homogen gruppe, og at årsakene til vanskene også er ulike. Det kan tyde på at de ulike årsakene, gir ulikheter i forhold til arvelighet. Tvillingstudier gir en klar pekepinn i forhold til arvelighet, men disse viser også at ikke alle tvillingpar har like språklige evner. Dette gir oss grunn til å tro at ikke alle tilfeller av SSV kan spores tilbake til arvelighet. Det er gjort undersøkelser i forhold til hvilke svakheter som viser størst grad av arvelighet. Fonologiske ferdigheter i form av blant annet non-ord repetisjoner, grammatiske ferdigheter og evne til korrekt setningsoppbygning, viser klare tegn til å gå i arv blant familiemedlemmer (Leonard, 2014).

Vi har nå sett at språkvansker kan inndeles i kategorier etter to ulike diagnosemanualer som benevner det samme, men på noe ulike vis. Disse diagnosemanualene kan brukes da man skal vurdere et barns vansker. Med unntak av vansker i taleflyt, det vil si stotring og stamming, inngår de andre vanskene i DSM 5 inn i de spesifikke språkvanskene. Hovedvekten av språkforstyrrelsene som beskrives i ICD 10 inngår også i de spesifikke språkvanskene. Disse vanskene opptre ikke likt hos alle barn, men mange av barna viser vansker innenfor grammatiske og fonologiske ferdigheter. Mange av barna har et ordforråd, eller et ordleksikon der begrepene ikke er lagret med tiltrekkelig informasjon slik at begrepene kan gjenkalles hurtig og presist. Det er motstridene forskningsresultater i forhold til prosesseringsvansker hos barn med SSV. Det er likevel klare holdepunkter for at de bruker lengre tid på språklig bearbeiding enn andre barn, men om dette skyldes de svake språkkunnskapene eller en svakhet i evne til prosessering kan ikke bekreftes med sikkerhet. Det er likevel verdt å merke seg at fonologisk bearbeiding jevnt over er vanskelig. Det er klare indikasjoner på at SSV har en arvelig komponent, og svakhetene i fonologiske og grammatiske ferdigheter er viktige gjengangere her. Det vil nå gjøres rede for lese- og skrivevansker og hvordan de kan oppdages i barnehagen.

## 2.5.2 Lese- og skrivevansker

Lese- og skrivevansker er, på lik linje med språkvanskene, av mange kategorier og i ulik alvorlighetsgrad. Barn som har reseptive språkvansker, vil lett kunne få vansker med deres lese- og skriveprosesser. De har ofte en svekket evne i forhold til semantiske ferdigheter, det vil si forstå språkets innhold, og har dårlige lytteferdigheter. De vil ofte få problemer med deres leseforståelse på bakgrunn av deres svake språkferdigheter. De har sjelden fonologiske problemer og de avkoder ord fint, men vil kunne få vansker med å skjønne innholdet i det de leser. De barna som har ekspressive og fonologiske vansker som en del av deres SSV vil kunne få vansker med å avkode ord da de skal begynne å lese, samt å knekke lesekode. De barna med dårlige fonologiske representasjoner, kan få vansker innenfor en dysleksidiagnose. De har ofte gode lytteferdigheter og en god språkforståelse. En dyslektiker har karakteristiske vansker som kan forklares nevrobiologisk (Kamhi & Catts, 2014; Snowling, 2006). Dette vil jeg komme nærmere tilbake til.

Typiske vansker hos dyslektikere kan være lav fonologisk bevissthet, dårlig verbalt korttidsminne og vansker med fonologisk prosessering. Det er også bevis for at disse barna kan ha vansker med langtidsminnet, noe som vil kunne gi seg utslag i ordletingsvansker og et fattig ordforråd. Barn som har primitive versjoner av ord, for eksempel sier "fant" istedenfor "elefant", kan være et tegn på lav fonologisk bevissthet. Vansker med grammatikk og pragmatikk er lite utbredt hos dyslektikere, noe som er en klar fordel for leseforståelsen (Snowling, 2006).

Gillon (2004, s. 61-62) gjør, gjennom henvisning til Vellutino sin bok fra 1979, et forsøk på å definere dysleksi. Vellutino argumenterer for at dysleksidiagnosen kan settes på bakgrunn av en rekke eksklusjonskriterier. Han sier at dysleksidiagnosen settes ikke hos barn med sensoriske, intellektuelle eller nevrologiske svekkelser. Barn med åpenbare språkvansker, sosiale og emosjonelle vansker vil heller ikke falle inn under dysleksidiagnosen. Det skal også tas hensyn til de mulighetene barnet har fått i form av graden av undervisning og kvaliteten. Barn med lese- og skrivevansker, som ikke har dysleksi, faller ofte inn under terminologien spesifikke lese- og skrivevansker eller leseforstyrrelser. Vellutino sin bok er slettes ikke ny, men gjennom Kamhi og Catts (2014), ser vi at disse eksklusjonskriteriene absolutt er aktuelle fortsatt. Her påpekes det at barnet ikke skal ha andre vansker i form av for eksempel nedsatt hørsel, synshemming og sosiale og emosjonelle vansker for å bli vurdert i forhold til en



dysleksidiagnose. Det påpekes også at barnet skal ha en intelligens innenfor normalen for alderen, det skal være et stort sprik mellom det barnet presterer i lesing og skriving og dets prestasjoner for øvrig. Å sette en dysleksidiagnose på bakgrunn av barnets intelligens kan føre til at diagnosen blir satt sent, og verdifull tid til hjelp og støtte vil kunne gå tapt. Det vil ta tid før barnets viser sitt store avvik i lesing og skriving. Gillon (2004) problematiserer også Vellutino sine eksklusjonskriterier. Hun sier blant annet at vi vet at dysleksi forekommer hos svært intelligente mennesker, men at forskning viser at barn med ulik grad av intelligens, kan score likt på fonologisk bevissthetsoppgaver.

Gillon (2004), drøfter videre hvilke kognitive markører som kan brukes til å diagnostisere dysleksi og spesifikke språkvansker. For dysleksi viser det seg at fonologisk bevissthet og benevningshastighet er de beste kognitive markørene. En lav fonologisk bevissthet vil kunne gi avkodingsvansker og denne sammenhengen er forholdsvis klar. Mens for benevningshastighet er det noe mer usikkert. Men det kan tyde på at også dette kan gi seg utslag i avkodingsvansker. Snowling 2000 (sitert av Melbye-Lervåg, 2010, s. 39), sier at barn med dysleksi ofte har dårlige spesifiserte fonologiske representasjoner i langtidsmindet, noe som vil gi vansker ved avkodinger av skrift. Dette vil også føre til at barna sliter med fonologisk bevissthetsoppgaver, oppgaver som måler benevningshastighet og auditive minnespenningsoppgaver. Disse oppgavene kan derfor med fordel brukes som kognitive markører i utredning av dysleksi. Dette stemmer bra overens med Gillon (2004) sine tanker om hva som kjennetegner dysleksi. Wolf og Bowers, "the double deficit theory of dyslexia" 1999, forklarer hvorfor både fonologisk bevissthet og benevningshastighet er viktig for avkodingen, men på hvert sitt tidspunkt i leseutviklingen. Den fonologiske bevisstheten er viktigst i oppstarten da barnet skal lære seg å lese, mens benevningshastigheten er viktig senere i leseprosessen da barnet har knekt lesekoden. Kamhi og Catts (2014), sier at kjennetegn på en dysleksi er vansker med å kjenne igjen ord og den fonologiske prosesseringen. I den fonologiske prosesseringen inngår fonologisk bevissthet, fonologisk minne, fonologisk gjenkalling og fonologisk produksjon. Ikke alle har vansker med alle prosessene, men svakheter i fonologi er en gjenganger.

I et forebyggingsperspektiv finner vi støtte i Snowling (2006), der hun sier at det ofte er vanskelig å bruke eksklusjonskriterier på små barn for å finne tidlige tegn på en vanske. Med kunnskap om de ovennevnte kognitive markørene for dysleksi, kan vi identifisere barna

tidligere og sette inn tiltak på et tidligere tidspunkt. Dette støttes av Kamhi og Catts (2014), som påpeker viktigheten av å se etter svakheter innenfor fonologisk prosessering før leseprosessene starter. På denne måten kan man tidlig sette inn tiltak for å redusere vanskene.

Forskning viser at det er stor opphopning av dysleksi i enkelte familier, både lav fonologisk bevissthet og dysleksi har en høy grad av arvelighet (Muter, 2006). Det er blitt identifisert markører på kromosom 6, 15 og 18 som har sammenheng med en dysleksi. Man vet også at det er omkring 50 % sannsynlig at en sønn arver dysleksi fra sin far, sjansen er på 40 % fra mor og noe lavere til døtre (Snowling, 2006). Med kunnskap om de kognitive markørene og arvelighetsfaren kan tidlig intervensjon hjelpe barn i risikozonen.

På lik linje med SSV, så har det vært gjort undersøkelser på hjernefunksjonen til personer med dysleksi. I en artikkel av Shaywitz (2004) forklares det hvordan hjernen arbeider for å analysere ord og knytte riktig lyd til hver bokstav, som senere kan trekkes sammen til ord. Hos lesere uten vansker arbeider tre områder i hjernen godt sammen for å avkode ord raskt og skape god leseflyt. Disse tre områdene sitter alle i venstre hjernehalvdel. *Brocas area* sitter i front og er involvert i artikulering og ordgjenkjenning. *Parieto-temporal region* og *Occipito-temporal region* ligger lenger bak i hjernen og er involvert i ordanalyse og evne til flytende lesing. Hos dyslektikere sees det en mye mindre grad av aktivitet i de to bakre delene av hjernen, samt at det sees aktivitet i høyre hjernehalvdel. Shaywitz og Shaywitz gjennomførte i 2003 en fonologisk bevissthetstrening hos en gruppe 2. og 3. klasse elever som på forhånd hadde vist lav aktivitet i de to bakre områdene i venstre hjernehalvdel. Det ble gitt en trening som omfattet 105 timer individuell trening i løpet av et skoleår, der det var fokus på å knytte grafem og fonem til hverandre. Etter dette skoleåret med intervensjon ble det foretatt en ny undersøkelse av deres hjerneaktivitet. Det viste seg at det var mye større aktivitet i de bakre delene i venstre hjernehalvdel, og man så ikke lenger aktivitet på høyre side (Shaywitz, 2004). Vi finner tilsvarende beskrivelser av hjernens fungering hos dyslektikere hos Lishman (2006). Det kan se ut til at dårligere hjernefunksjoner i deler av hjernen er skyld i dyslektikernes vansker, men disse områdene kan trenes opp med riktig trening.

Som tidligere nevnt, er dysleksi bare en mulig årsak til lese- og skrivevansker. Mens dyslektikerne sliter med fonologisk bevissthet, - prosessering og – minne, så sliter ofte de med spesifikke lese- og skrivevansker med forståelsen. Gode språkferdigheter er viktig for en god leseforståelse. Dårlig språkforståelse kan føre til dårlig leseforståelse. Disse barna kommer ofte inn under det man kaller spesifikke lese- og skrivevansker (Snowling, 2006).

Mye mer kunne vært sagt om både ulike språk-, lese- og skrivevansker, blant annet både når det gjelder kjennetegn og sammenhenger. Jeg velger likevel å avrunde mitt teorikapittel her med en oppsummering.

## **2.6 Oppsummering av teorikapittelet**

Språk utvikles i et samspill mellom enkeltindividet og miljøet omkring. De rådene kulturelle og sosiale rammene er med og former den enkeltes språklige utvikling. Språket utvikles også inni hvert enkelt individ. Det utvikler seg på bakgrunn av en rekke individuelle forutsetninger, tidligere beskrevet i treets røtter. Videre utvikles en språkforståelse, beskrevet gjennom treets stamme. Da den språklige forståelsen har kommet opp på et visst nivå, kan grenene få sitt utløp og språket får sitt uttrykk gjennom språkproduksjonen. For å bli forstått gjennom de språklige uttrykkene vi sender ut, er man avhengig av blant annet en god taleflyt, stemmebruk og fonologiske og artikulatoriske evner.

Språklig bevissthet er en del av våre språklige ferdigheter. Her har man evne til å se språket utenfra og manipulere med ord, deler av ord og enkeltlyder. Alle disse ferdighetene er viktige som et grunnlag for lese- og skriveprosesser. Det kan se ut som om fonologisk bevissthet er den ferdigheten som har tydeligst sammenheng med lese- og skriveprosesser. Likevel ser man at blant annet arbeid med rim og stavelser virker positivt inn på den fonologiske bevisstheten.

Leseutviklingen kan beskrives gjennom en trappemodell, der man gradvis klatrer steg for steg oppover trappa. Allerede på andre trappetrinn er man avhengig av språklig bevissthet og god fonologisk bevissthet for å knekke det alfabetiske prinsipp.

Mange barn og voksne sliter med språk, lese- og skriverelaterte vansker, noen mer alvorlige og gjennomgripende enn andre. For språk er de SSV ofte de mest alvorlige og gjennomgripende. Det har blitt gjort mye forskning på hjernefunksjonene til barn med SSV. Resultatene er ikke entydige, men det kan se ut til at de har en svakhet i områder som

bearbeider språk blant annet i bakre del av venstre hjernehalvdel. De med dysleksi kan se ut til å ha tilsvarende svakheter på samme områder i hjernen som de med SSV (Leonard, 2014; Shaywitz, 2004).

Gjennom studier det har blitt henvist til underveis, ser vi at intervensjon med fonologisk trening både gir positive resultater i forhold til lese- og skriveprosesser på kort og lang sikt, både hos de med normalt språkutviklingsforløp og hos de med en språkvanske. Vi har også sett at intervensjon kan føre til en økning av aktivitet i de områdene i hjernen som bearbeider språk- og leseprosesser effektivt.

Vi har sett at det er opphopning av blant annet fonologiske vansker i enkelte familier og at det finnes merker på noen kromosompar hos de med dysleksi. Språk- og lese- og skrivevansker er arvelige.

### 3.0 Metode og forskningsprosess

Det vil nå gjøres rede for min forskningsprosess. Det er valgt et kvalitativt forskningsdesign for prosjektet. Det ønskes personlige møter med informanter og respondenter. I disse personlige møtene er ønsket å få reflekterte svar som bidrar med forståelse hos både meg som forsker og de som respondenter og informanter. Disse personlige møtene er planlagt som gruppeintervju. Det er et mål at hver enkelt deltager i gruppen skal bidra med sine tanker og erfaringer omkring hvert enkelt spørsmål. Men i slike personlige møter vil man la seg påvirke av de andre deltagernes bidrag. Denne påvirkningen håper jeg at vil bidra med noe positivt for min forskning og for arbeidet med å gi kommunens barn en god start på deres lese- og skriveutvikling.

Det er ønskelig å samle inn data omkring respondentenes og informantenes erfaringer. Deres opplysninger vil jeg bruke som "sannheter" i forhold til hvordan arbeidet med språklig bevissthet drives i min kommune. Dette arbeidet vil gjøres med støtte i et naturalistisk metodespråk. Ryen (2010) beskriver det naturalistiske paradigme med at den virkeligheten som respondenter og informanter beskriver, for eksempel gjennom sine svar i et intervju, er en virkelighet vi kan stole på. Vi får tilgang til denne virkeligheten gjennom de aktørene som trekkes inn i forskningen. Det vil her være naturlig å støtte seg på et fenomenologisk vitenskapssyn. I fenomenologien finnes sannhetene i de menneskelige erfaringene, sier Thomassen (2011).

Det er likevel problematisk å tenke at hver enkelt bidrar med sine erfaringer helt uten at vedkommende lar seg påvirke av den arbeidsplassen man tilhører, av de andre deltakerne under intervjuet og av forskeren. Denne påvirkningen nevnte jeg ovenfor at var ønskelig for å sette i gang tankeprosesser hos deltakerne. Holter (1998) sier at i møtet mellom forsker og informant eller respondent så konstruerer man i felleskap mening. For å få en faglig innsikt i de prosessene som skjer da mening og forståelse blir dannet, kreves det også her støtte i et vitenskapssyn. Hermeneutikken betegnes som en tradisjon i forståelse og fortolkning. Hermeneutikken beskriver godt møtene mellom mennesker og hva som skjer da flere menneskers forståelse smelter sammen og lager stadig ny innsikt og ny viten (Thomassen, 2011). Et hermeneutisk syn vil bli brukt i min forskning. Dette for å forstå respondenter og informanters bidrag ut fra den konteksten de befinner seg i, for å forstå deres bidrag ut fra

den kunnskapen jeg sitter inne med samt, til å problematisere de objektive sannhetene som et fenomenologisk syn kan gi.

I det følgende vil det gjøres rede for det kvalitative design. Det vil også gis en grundigere gjennomgang av ovennevnte begreper som det naturalistiske paradigme, fenomenologisk og hermeneutisk vitenskapssyn. Gruppeintervju som metode, utvalgsriterier, sammensetning av utvalg, validitet/reliabilitet og etiske retningslinjer for prosjektet vil også bli behandlet. Til slutt vil selve gjennomføringen bli beskrevet.

### **3.1 Valg av forskningsdesign**

For å få en innsikt i hvilke tanker og hvilken praksis som eksisterer omkring arbeidet med språklig bevissthet i barnehagen og de observasjonene som blir gjort av elevenes ferdigheter i skolen, som utgangspunkt for lesing og skriving ved skolestart, har jeg valgt å gjøre mine undersøkelser blant fagpersoner i skole og barnehage.

Denne typen datainnsamling av menneskers erfaringer, tanker, handlinger og holdninger faller inn under den samfunnsvitenskapelige forskningen. Ryen (2010) sier at denne typen forskning har møtt mye motbør fra tilhengere av naturvitenskapelige metoder. De stiller seg kritiske til i hvor stor grad den samfunnsvitenskapelige forskningen klarer å være objektiv og hvorvidt konklusjonene forskningen trekker er til å stole på. Den samfunnsvitenskapelige forskningen krever en annen tilnærming enn den naturvitenskapelige. Kvalitative design er ofte valgt for disse oppgavene og det kreves en tolkning av forskningsresultatene som er bygd på et annet vitenskapsteoretisk grunnlag enn de kvantitative metodene fordrer (Ryen, 2010). Men så lenge det blir beskrevet at det *ofte* er valgt kvalitative design, så vil det si at det finnes unntak fra denne regelen. Jeg ønsker derfor kort å se nærmere på forskjellen mellom kvantitative og kvalitative metoder for å begrunne mitt valg av forskningsdesign.

I de kvantitative metodene bruker forskeren teori og ferdige hypoteser som han senere går ut i felten og tester, målet er å finne ut om disse hypotesene stemmer. Dette er en såkalt deduktiv forskningstilnærming, det søkes for å finne ut om hypotesen er sann eller om den kan forkastes. Den kvalitative forskningen har et noe annet fokus. Den har en induktiv forskningstilnærming, som betyr at man samler data som kan legge grunnlaget for nye hypoteser (Ryen, 2010). Gjennom min problemstilling ønsker jeg å gå ut i felten og undersøke hvordan tilstanden er i min kommune i henhold til problemformuleringen. Det er

ikke på forhånd dannet en hypotese som skal motbevises. Det er et ønske om å komme frem til ny kunnskap som kan danne bakgrunn for hypoteser om hvordan tilstanden er, som i neste rekke kan undersøkes nærmere og kanskje motbevises. Dette vil imidlertid ikke skje i min oppgave. På bakgrunn av dette, velges det et kvalitativt design for min forskning.

Men hva kjennetegner de kvalitative metodene? Dinzin og Lincoln, sier at "forskere som nytter kvalitativ metode, studerer ting i deres naturlige setting, der de prøver å forstå eller tolke fenomener ut fra den mening folk gir dem" (referert av Ryen, 2010, s. 18). Ved bruk av kvalitative metoder møtes forsker og informant, gjennom observasjon eller i intervjusituasjon. Dette fører til et subjekt-subjekt forhold, og både forsker og informant påvirker hverandre i dette møtet. Denne påvirkningen vil ha betydning for de resultatene forskningen gir (Thagaard, 2011). Og gjennom denne påvirkningen subjektene gir hverandre vil objektiviteten settes på prøve, slik vi så ovenfor i kritikken fra tilhengere av naturvitenskapen (Ryen, 2010). Et forsøk på å tenke informanter og respondenter som objekter, og benytte seg av objektivistiske forklaringsstrategier vil føre til en forskning basert på selvmotsigelser (Kalleberg, 1998). For å oppnå en troverdig tolkning av datamaterialet etter intervju er det viktig å ta hensyn til det som skjer da subjekt møter subjekt.

I min forskning opplevde jeg at de ulike partenes bidrag påvirket de andres forståelse av situasjonen. Flere ganger kom svarene på basis av de andre deltakernes og mine utspill underveis, kanskje mer enn som et direkte svar på de opprinnelige spørsmålene. Jeg har også gjort meg noen tanker om min rolle påvirket resultatene. Jeg kan fort oppleves som representant for barnehagene, mer enn en nøytral part slik min rolle som student og forsker bør være. Det kan oppleves lettere å rose en representant for en gruppe, en å komme med kritikk. Jeg opplevde at lærerne roset innsatsen barnehagene gjør.

Et godt analyseredskap kan være et nyttig verktøy, slik at man forstår hvilke prosesser som kan foregå i disse møtene, samt stille seg kritisk til egne resultater. Jeg vil nå gå nærmere inn på det naturalistiske paradigmet, fenomenologien og hermeneutikken, som gjennom sine teorier om erfaring og forståelse, skal bidra med hjelp i tolkning av meningsinnholdet i datamaterialet slik det oppleves for de involverte.

### 3.2 Vitenskapsteoretisk tilnærming

En kvalitativ forskning fordrer tykke beskrivelser. Det vil si at når man skal presentere forskningsresultatene så holder det ikke bare med å gjengi tekst, for eksempel transkribert tekst fra intervjuer. Man må legge inn en fortolkning av det man har funnet. Man trenger en teori å bygge disse fortolkningene på, en vitenskapsteori (Thagaard, 2011). Ryen (2010) beskriver hvordan et forskningsopplegg kan variere ut fra hvilket paradigme man tenker og skriver ut fra. For denne oppgaven vil store deler av forskningsopplegget, analyse og tolkning befinne seg innenfor det naturalistiske paradigme.

I det naturalistiske paradigmet er tanken at så lenge man som forsker nærmer seg informanter og respondenter i en slik grad at man klarer å fange deres erfaringer og synspunkter omkring et område, kan man få troverdige data til bruk i analyse og drøfting i et forskningsprosjekt. Det er viktig at forskeren ikke blir en del av det, men holder nødvendig distanse for å kunne se den virkeligheten det forskes på ut fra respondenters og informanters ståsted. Det er viktig å bygge analyser og tolkning på deltakernes egne ord for å sikre seg at man formidler deres erfaringer og virkelighet på riktig grunnlag (Ryen, 2010). Gjennom intervju med klare spørsmål, som til tider kretser omkring små konkrete områder, håper jeg å komme nær deltakernes virkelighet. Utfordringen om ikke å komme for nære er absolutt viktig å være bevisst på, spesielt siden jeg har innehatt samme yrkesrolle som respondentene, og har kjennskap til flere av informantene og respondentene fra før av. Et tiltak for å motvirke dette, er at intervjuguiden skal ha en klar struktur og dreie seg om et emne som ikke fordrer følelsesmessig innlevelse fra noen av partene. Jeg vil nå presentere fenomenologien, som er en av to vitenskapsteorier jeg vil tolke mine data på bakgrunn av.

Thomassen (2011) baserer sin presentasjon av fenomenologi på tanker av den tysk-østerrikske filosofen Edmund Husserl (1859-1938). Hun sier at fenomenologi er basert på de fenomener som viser seg, være seg gjennom handlinger eller ord. Oppmerksomheten rettes mot subjektene egne erfaringer og deres forståelse av virkeligheten. Det er gjennom de levde erfaringene at vi kan danne oss ny kunnskap og vi kan lære av egne eller andres erfaringer. Det er ønskelig at man gjennom undersøkelser legger egen forforståelse mest mulig til siden, og ser på fenomenet i størst mulig grad gjennom de svarene man får fra respondenter og informanter. Den menneskelige erfaring er alltid bygd på en bevissthet. Vi opplever noe gjennom våre erfaringer, disse opplevelsene er en del av vår bevissthet. Denne



bevisstheten er intensjonal, det vil si at vi har mål og mening med det vi sier og gjør. Gjennom våre intensjoner handler vi og danner oss erfaringer som gir ny kunnskap i vår bevissthet. Fenomenologien er ute etter det enkelte subjekts ståsted og erfaringer, dette kan beskrives som subjektets livsverden. Det enkelte subjekts livsverden fremstår gjennom den praktiske omgangen vi har med ting og mellommenneskelig aktivitet (Thomassen, 2011). Jeg vil bruke fenomenologien til å analysere og tolke mitt datamateriale. Hvordan trer fenomenet språklig bevissthet som grunnlag for lese- og skriveprosesser frem i de transkriberte tekstene? Jeg vil se på hvordan fenomenet oppleves i barnehage og skole, og samle inn fagpersoners erfaring med dette arbeidet. Hvilke intensjoner som ligger bak de erfaringene som gjøres, kan kanskje tolkes ut fra datamaterialet. På bakgrunn av andre menneskers erfaringer ønsker jeg å danne meg ny kunnskap som skal danne grunnlaget for mine konklusjoner.

Forskning dreier seg om å se kritisk på de fortolkningene man har gjort, og sette mulige hypoteser og konklusjoner på prøve. Man må lete etter teorier og argumenter som kan motbevise de svarene man sitter med (Ryen, 2010). Mens fenomenologien finner ny kunnskap i fenomenene slik de kommer til syne og fra erfaringer, så mener hermeneutikken at dette ikke er tilstrekkelig og ikke lar seg gjøre uten at dette byr på problemer. Vi trenger redskaper for å forstå fenomener og erfaringer, hermeneutikken er teorien om forståelse. Gjennom forståelse får vi ny kunnskap og viten. Mens fenomenologien sier at vi skal sette en parentes omkring den kunnskapen, de verdiene og holdningene vi allerede sitter inne med, så lar ikke dette seg gjøre ut fra et hermeneutisk syn. Vi har alltid med oss våre erfaringer, kunnskaper, verdier og holdninger i alt vi foretar oss (Thomassen, 2011). I en hermeneutisk terminologi, her basert på en svært sentral filosof ved navn Hans-Georg Gadamer (1900-2002), så brukes blant annet begrepene *fordommer*, *forståelseshorisont*, *horisontsammensmeltning* og *den hermeneutiske sirkel*. I det følgende kommer en redegjørelse for disse begrepene basert på Thomassen (2011) sin gjengivelse av Gadamer.

Fordommer er i hermeneutikken et positivt ladet begrep. Våre fordommer er basert på alt det vi vet fra før av, alt det vi har erfart og alt det vi står for. Det er på bakgrunn av disse fordommene at vi i det hele tatt kan forstå noe. Det nye vi møter tolker vi på bakgrunn av våre fordommer. Vi er en del av en kultur og i en historisk sammenheng, dette utgjør også en del av våre fordommer og skaper til sammen vår forståelseshorisont. Denne horisonten

er i stadig bevegelse og endring. Alt vi opplever på vår vei møter denne horisonten, og skaper stadig utvidelser. Disse utvidelsene er erfaringer som igjen skaper ny innsikt og forståelse. Da vi går inn i en samtale med en annen part så må vi lytte og ta innover oss det den andre sier for at det skal kalles en samtale. I denne samtalen vil det den andre parten sier, møte vår forståelseshorisont. I et øyeblikk har vi to horisonter, det vi gikk inn i samtalen med og det vi er på vei til å ta til oss gjennom å forstå hva den andre sier. I det vi har forstått og en utvidelse er gjort i vår forståelseshorisont, så sier Gadamer at det har skjedd en horisontsammensmeltning. Den hermeneutiske sirkel eller spiral er også et begrep som Gadamer bruker i sin teori. Denne viser til at vi stadig går i en pendelbevegelse mellom vår egen horisont og møte med nye ting som gjør at horisonten utvider seg gjennom ny forståelse. Dette beskrives ofte som den hermeneutiske sirkel. Dette begrepet har fått kritikk for å være misvisende. Vi kommer aldri tilbake til samme sted som i en sirkel, vi når alltid ny forståelse, derfor vises det til argumentasjon for at en spiral hadde vært et bedre begrep (Thomassen, 2011, s. 86-93).

Som vi har sett ovenfor er man i den kvalitative forskningen interessert i å samle på erfaringer, få tak i menneskers praksis, tanker og holdninger. Det materialet man sitter igjen med etter en slik type forskning ønsker man skal gi grunnlaget for å anta at et fenomen kan sies å være slik. Og at det på bakgrunn av dette kan utvikles en eller flere hypoteser (Ryen, 2010; Thagaard, 2011). Gjennom min undersøkelse ønsker jeg å kunne komme med forskningsbaserte antakelser omkring arbeidet med språklig bevissthet i min kommune. "Arbeidet i barnehagen gir synlige resultater i skolen," "Det jobbes jevnt over godt som følge av en forpliktende leseplan for alle" eller "Det er stor sprik i innsatsen som legges ned" er påstander jeg håper å få svar på gjennom min forskning. På bakgrunn av de resultatene jeg kommer frem til kan man vurdere om noe bør gjøres annerledes.

Mitt datamateriale vil jeg innhente gjennom intervju i gruppe av barnehagelærere og allmennlærere. Hvordan jeg vil gjøre dette vil jeg komme tilbake til, men først ønsker jeg å gå nærmere inn på intervju og intervju i gruppe.

### **3.3 Det kvalitative gruppeintervjuet**

I kvalitativ forskning er intervju den mest dominerende metoden (Ryen, 2010). De fleste intervju foregår mellom en forsker og en informant. Intervjuene bygges på ulik grad av

struktur. Den ene ytterligheten er en samtale mellom forsker og informant der hovedtema er bestemt på forhånd, utover dette finnes det lite struktur. I andre enden finner man det strukturerte intervjuet der alle spørsmål er laget på forhånd og rekkefølgen på spørsmålene følges nøye. Midt imellom finner man det delvis strukturerte intervjuet, der temaene er bestemt på forhånd, men rekkefølgen bestemmes underveis (Thagaard, 2011).

Den vanligste formen for intervju er det individuelle intervjuet, men interessen for gruppeintervju har økt de siste årene (Thagaard, 2011). I min oppgave er det valgt å samle pedagoger i grupper da det skal intervjues. Før jeg går inn på begrunnelse for dette valget, vil det kort gjøres rede for forskjellen mellom de to mest brukte begrepene på denne intervjuformen, gruppeintervju og fokusgruppeintervju. I ulike kilder (Bloor, Frankland, Thomas, & Robson, 2001; Brandth, 1998; Jacobsen, 2010; Knodel, 1993; Repstad, 2007; Thagaard, 2011; Wibeck, 2011) om denne typen intervju, finner man både begrepet fokusgruppeintervju og gruppeintervju. Noen steder finner man definisjon på begrepsbruken og andre steder ikke. Og definisjonene er ikke like, så jeg har måttet foreta et valg. Bloor, Frankland, Thomas og Robson (2001), drøfter i sin bok, "Focus Groups in Social Research", forskjellen mellom gruppeintervju og fokusgruppeintervju. De sier at i et gruppeintervju søkes det etter svar på konkrete spørsmål og spørsmålsstillingen kan være av samme art som i et individuelt intervju. I et fokusgruppeintervju søkes det i større grad etter gruppedynamikken, det vil si hva som oppstår i relasjonen mellom deltagerne. Det er her interessant å finne ut hvilke underliggende normer som ligger bak svarene som blir gitt.

Ut fra denne begrepsavklaringen ser vi at i fokusgruppeintervjuet så er det interaksjonen og gruppeprosessene som er hovedfokuset. Mens i gruppeintervjuet er det interessant å finne svar på spørsmål og man ønsker som intervjuer og sitte igjen med noen konkrete svar. I tråd med det naturalistiske paradigmet, er det naturlig å tenke at deltakerne i gruppa sitter med svar på hvordan praksisen i kommunen er i forhold til problemstillingen. Et fokus på spørsmål og svar vil da bli et naturlig fokus, mens jeg ser gruppedynamikken som mindre viktig. Jeg vil derfor bruke begrepet gruppeintervju heretter.

Men hvorfor falt valget på gruppeintervju fremfor individuelt intervju da det ikke er gruppedynamikken som står i fokus? I det følgende vil det sees på fordeler og ulemper ved gruppeintervju. Dette vil senere kunne ut i en oppsummering for mitt valg. Bloor et al

(2001) sier at grunnen til at det velges gruppeintervju fremfor individuelt intervju, kan være av økonomiske hensyn eller at det er bekvemmelig. Brandth (1998) beskriver også lave kostnader og høy effektivitet som en mye brukt begrunnelse for valg av denne typen intervju fremfor individuelt.

I et gruppeintervju, sier Thagaard (2011), kan svarene få en noe annen karakter enn ved et individuelt intervju. De ulike deltakerne i gruppa vil høre de andres innspill og kan reflektere rundt dette og kommentere hverandre. Dette kan gi forskeren godt utdypede svar. Samtidig påpeker hun at det ligger en fare ved denne måten å intervju på, og man må være bevisst på mer eller mindre dominerende deltakere underveis. Dominerende deltakere kan gjøre at ikke alle kommer frem med sine synspunkter og man mister noe av den bredden i datamateriale som gruppeintervjuet kan gi. Hvis målet er å sitte igjen med alle deltakernes synspunkter, så er det viktig at alle kommer til orde og føler sine svar verdsatt. Det er viktig å skape en trygg atmosfære, sier Brandth (1998).

Gruppeintervju egner seg godt til å gjøre et problem som et fellesanliggende, sier Brandt (1998). Hun skriver videre at under gruppeintervjuet kan man først finne ut av noe, og sammen bestemme seg for at man må gjøre noe med det. Det kan virke bevisstgjørende på deltakerne, og kanskje til og med mobiliserende i forhold til at man sammen blir enige om at endringer eller forbedringer må til eller er ønskelig.

I forhold til min forskning, så ser jeg det som verdifullt å få gode utdypede svar. Jeg ser også at det tidsbesparende aspektet er en klar fordel, man får et bredere nedslagsfelt på et og samme tidsrom. Men noe av det som virkelig er både spennende og interessant er Brandth (1998) sine tanker om at gruppeintervjuet kan gi noe tilbake til deltakerne og kommunen de jobber i. Hva gjøres bra i de ulike barnehagene og skolene og tar deltagerne med seg gode ideer tilbake til egen arbeidsplass? Går noen av deltakerne i seg selv, og finner ut at de kan utføre jobben sin på en annen måte? Tar deltakerne initiativ til videre debatter om hvordan leseplanen blir brukt? Hvordan og i hvor stor grad blir kartlegging brukt, blir det refleksjoner her som kan bidra til videre debatt med kollegaer og ledere? Hvilke tanker kommer opp om informasjonsutvekslingen mellom barnehage og skole? Vil disse tankene føre til at noen ønsker endringer i prosedyrer og innhold? Jeg ser at min forskning har potensial til å starte prosesser og skape mobilisering hos deltakerne. Hvordan det jobbes i barnehage og skole for

å gi barna en god start på deres lese- og skriveutvikling er så definitivt et fellesanliggende, slik Brandth (1998) beskriver at et utgangspunkt for gruppeintervju med fordel kan være. Mange fagpersoner må dra lasset sammen for at kommunens barn skal ha et godt utgangspunkt da de skal lære å lese og skrive. Jeg finner gjennom dette mange vektige grunner til å velge gruppeintervju.

Brandth (1998) belyser maktposisjonen i gruppeintervjuene. Deltakerne er i flertall, forskeren i mindretall. Dette gjør at deltakernes språk vil dominere, og definisjonsmakten til forskeren vil reduseres. Dette kan gjøre noe med oppriktigheten i svarene som kommer, deltakerne vil i mange tilfeller finne støtte hos de andre deltakerne i gruppa. Men hun advarer mot å dreie spørsmålene i gruppeintervju omkring holdninger, det kan oppleves vanskelig å være ærlig om egne holdninger med de andre deltakerne til stede. Repstad (2007) sier at en mulig feilkilde i et gruppeintervju, er at det kun er offentlig informasjon som kommer frem. Tanker av mer personlig karakter kan lett holdes tilbake. Det er, som i all annen forskning, viktig å følge etiske retningslinjer da man benytter denne intervjuformen. Dette for at deltakelse ikke skal gi noen negative konsekvenser for deltagerne. Dette vil bli belyst under punktet - etiske retningslinjer.

Da gruppene skal settes sammen, er det ulike råd og kriterier som kan være fordelaktig å følge. Repstad (2007) sier at det er lurt at de som skal intervjues sammen i gruppe har noe til felles, samt at det ikke er åpenbare konflikter mellom deltagerne. Knodel (1993) påpeker også viktigheten av likhet i bakgrunn. Han bruker begrepene kontrollegenskaper og bruddegenskaper i forhold til sammensetningen. Kontrollegenskapene går på likheten mellom deltagerne i gruppa, mens bruddegenskapene går på de ulikhetene man i enkelte tilfeller ønsker å putte inn for å få varierte innspill. Jacobsen (2010) sier at hvis man ønsker en gruppes uttalelse om et fenomen, så skal man velge en homogen gruppe.

Jeg har valgt å fokusere på likhet ved at gruppene er satt sammen av personer med samme yrkestittel og som i stor grad har like arbeidsoppgaver. Ved å blande lærere og barnehagelærere, kunne det sikkert vært oppnådd interessante diskusjoner, men det er en fare for at de ikke hadde våget å være direkte og ærlige ovenfor den andre yrkesgruppen. Jeg har derfor valgt å intervju de to ulike yrkesgruppene hver for seg. Og jeg betegner derfor gruppen min for å være homogen i form av arbeidsoppgaver og yrkestittel, men

hvilke personlige egenskaper de ulike respondentene sitter inne med er vanskelig å kontrollere i forkant.

### **3.4 Utvalg av respondenter og informanter**

De personene som forskeren henter data hos kan kalles både informant, respondent, subjekt, medlem, deltager og medforsker. Hvilken kunnskap man er ute etter og synet på relasjonen til de man intervjuer er med og avgjør begrepsbruken (Ryen, 2010). I litteratur om kvalitative metoder oppleves en meget variert begrepsbruk. Både Thagaard (2011) og Jacobsen (2010) bruker begrepene medlem og deltager da det snakkes om gruppeintervju, men det er ikke knyttet noen forklaring til hvilket begrep som bør brukes i de ulike tilfellene. Jeg finner derimot hos Jacobsen (2010) en avklaring i forhold til begrepene respondent og informant. Han sier at det er vanlig å bruke begrepet respondent da vi intervjuer en representant for en gruppe, denne skal uttale seg på vegne av gruppen innenfor et område som gjelder for hele gruppen. Informant er et begrep vi kan velge da vi ønsker informasjon om et emne, vi velger da en person vi antar at sitter inne med denne informasjonen.

I min forskning, skal det velges ut representanter blant barnehagelærere som skal uttale seg om hvordan praksisen i barnehagene er innenfor arbeidet med språklig bevissthet. Denne kunnskapen vil bli brukt til å anta at mitt utvalg sier noe på vegne av en gruppe. Jeg vil derfor bruke begrepet respondent om barnehagelærerne. Allmennlærerne derimot skal uttale seg om barnehagenes jobb, de skal informere om hvordan de opplever et fenomen, nærmere bestemt førsteklassingene sine ferdigheter i språklig bevissthet. Jeg velger derfor å kalle denne gruppen informanter.

I en kvalitativ studie er informasjonshenting tidkrevende. Det tar tid både å intervju og observere og man får et stort materiale å bearbeide etterpå. Man må derfor foreta et såkalt strategisk utvalg, det vil si å velge ut sine informanter og respondenter ut fra en gjennomtenkt strategi som man ønsker at skal gi størst mulig validitet for undersøkelsen (Jacobsen, 2010). Begrepet validitet vil bli nærmere bearbeidet under punkt 4.5. Det finnes ulike utvalgs-kriterier som man kan benytte seg av da man skal foreta sitt utvalg. Jeg vil nå gjøre rede for de kriteriene som jeg har lagt til grunn for mine valg.

Jacobsen (2010) presenterer sju ulike kriterier for utvalg. Ved utvalg av respondenter blant barnehagelærere falt valget på hans kriterium som går på *bredde og variasjon*. Her sikrer vi

oss at vi får respondenter jevnt fordelt, men at vi ikke velger navngitte personer. I forkant var rammen satt til å gjelde barnehagelærere som jobber med skolestartere i de kommunale barnehagene. I min kommune er det tre kommunale barnehager som ligger i sentrum, og to og to beliggende i sentrumsnære områder. Det vil si til sammen ni kommunale barnehager i sentrumsnære omgivelser. Barnehagelærerne er tenkt å grupperes i fire grupper etter beliggenhet, og det trekkes en respondent fra hver gruppe. Utvalget vil da bli bestående av en gruppe på fire personer som alle jobber i ulike barnehager.

Da det skal velges ut allmennlærere som informanter, er også her utvalgsriteriet *bredde og variasjon* benyttet, men innenfor en noe begrenset populasjon. Gjennom samtale med pedagogisk rådgiver i kommunen ble det valgt ut tre skoler. Disse tre skolene ble valgt ut på bakgrunn av at det ble antatt at de kunne stille med deltagere til intervju, samt at de er store skoler som derfor har en stor prosentandel av kommunens elever slik at nedslagsfeltet blir størst mulig. Kommunens leseplan ble, som tidligere nevnt, innført høsten 2012. Det første kullet på skolen som har gått i barnehagen mens leseplanen har vært gjeldene, er de som pr. nå går i andre trinn. Det er i min forskning viktig at de lærerne som skal stille som informanter, har god kjennskap til de elevene som har vært i barnehagen mens leseplanen har vært gjeldene. Jeg mottok derfor en liste over navn på kontaktlærere på første og andre trinn ved de tre skolene som allerede var plukket ut. På bakgrunn av denne listen skulle det trekkes ut en første og en andre trinns lærer ved hver av de tre skolene. Til sammen seks personer som skal inviteres til gruppeintervju.

### **3.5 Validitet og reliabilitet**

Alle undersøkelser bør bygge på prinsippene om validitet og reliabilitet, graden av validitet og reliabilitet forteller oss om kvaliteten av prosjektet. Validitet representerer gyldigheten, mens reliabiliteten representerer påliteligheten i det forskningsarbeidet som har blitt utført. (Jacobsen, 2010). Seal (1999) opererer med både intern og ekstern validitet og reliabilitet. Den interne validiteten står for hvorvidt de slutningene som er trukket i prosjektet er riktige ut fra den sammenhengen de er satt i innenfor kun det gitte prosjektet. Kan forskningen betraktes som sann? (Jacobsen, 2010; Seal, 1999). Jeg vil teste min interne validitet gjennom respondent- og informantvalidering. Dette vil si at de som har bidratt med data, får mulighet til å se hva forskeren har fått ut av dataene. I følge naturalismen, så sitter respondenter og informanter på sannheten, de vet hvordan virkeligheten er for dem. Ved å konfrontere dem

med forskerens forståelse av datamaterialet, så kan vi høyne validiteten på prosjektet. Dette kan gjøres på mange måter, Seal (1999) beskriver sterke og svake versjoner av medlemsvalidering. Den svakeste versjonen er å la de som er blitt intervjuet få lov til å lese igjennom det transkriberte materialet, den litt sterkere versjonen er å la de få lese utdrag som man har tenkt til å ta med, mens den sterkeste versjonen er å la de lese hele rapporten. For min forskning velges den i midten, de som er blitt intervjuet vil få lese et sammendrag av det jeg anser som vesentlig å ta med i mine analyser og oppfordres til å kommentere ved uenigheter. Dette er viktig i tråd med et hermeneutisk syn, man forstår alltid på bakgrunn av egne fordommer og egen forståelseshorisont. Dette kan stå i veien for å forstå virkeligheten til de man har intervjuet. I denne oppsummeringen blir det viktig å tenke gjennom det fagspråket man bruker, i følge Ryen (2010) så kan et avansert fagspråk gjøre at de som har blitt intervjuet ikke skjønner tilstrekkelig til å vurdere hvorvidt det stemmer med deres egen virkelighet. En annen feilkilde som jeg også må være oppmerksom på, er deltakernes opplevelse og oppfattelse av intervjuet. Jeg som forsker ønsket å danne meg et helhetlig inntrykk av det deltakerne formidlet, men det kan hende at hver enkelt deltaker fokuserte på seg selv og ikke vil kjenne seg igjen deler av oppsummeringen. Dette tenker jeg er en negativ side ved medlemsvalidering av gruppeintervju.

I forskning må man alltid være kritisk til egne slutninger og konklusjoner, den interne validiteten representerer, som ovenfor nevnt, i hvor stor grad vi kan tenke at prosjektet konkluderer på bakgrunn av sannhet. Stadig tilførsel av datamateriale som et forsøk på å avvise de slutningene vi har trukket, kan være en måte å bli sikrere på at vår forskning baserer seg på gyldighet. Ryen (2010) sier at å lete etter motstridende eller negative eksempler vil bidra til å styrke våre konklusjoner. Jeg kunne intervjuet en gruppe til med førskolelærere eller en gruppe til med lærere for å se om deres bidrag avviker fra de bidragene jeg allerede har. Men på grunn av omfanget på prosjektet, så vil ikke dette bli gjort.

Den eksterne validiteten viser til hvorvidt de slutningene og de årsakssammenhengene vi har trukket, kan generaliseres til andre sammenhenger (Seal, 1999). Mitt forskningsopplegg vil ikke bli testet ut i andre sammenhenger av meg, men andre vil få tilgang på prosjektet da det er ferdig skrevet og godkjent. Da kan andre vurdere om prosjektet kan ha relevans for dem. Den eksterne validiteten viser derfor til om prosjektet har gyldighet for annet enn denne



oppgaven. Jacobsen (2010), snakker om generalisering i forhold til både fenomen og populasjon. Kan en undersøkelse av fenomenet "språklig bevissthet," gi tilsvarende resultater i en annen kommune? Eller kan vi oppnå generalisering til en annen populasjon, for eksempel ved å intervjuer barnehagelærere i private barnehager eller lærere på småskolene i bygdene? Dette har jeg tidligere nevnt at vil bli for omfattende for min forskning.

Reliabiliteten står i forhold til påliteligheten til resultatene. Ved at ulike forskere leser igjennom transkribert materiale, kan den interne reliabiliteten undersøkes ved å undersøke om forskerne kommer frem til samme tolkning. Eller den eksterne reliabiliteten kan vurderes ut fra om en annen forsker ville fått samme resultat av det samme forskningsopplegget. Å teste reliabiliteten på denne måten er vanskelig i kvalitativ forskning. Kvalitativ forskning innebefatter møter mellom mennesker, i tråd med hermeneutikken, møtes disse menneskene med hver sine forståelseshorisonter. Underveis bidrar de ulike innspillene til å endre på hver enkelt sin oppfatning av virkeligheten. Dette vil si at hvis man bytter ut forsker eller respondenter/informanter, så vil bidragene endre seg og påvirkningen på resultatene vil endre seg og derigjennom resultatene. Derfor vil påliteligheten aldri kunne bli 100 % i kvalitativ forskning (Ryen, 2010; Seal, 1999).

Jeg vil teste min reliabilitet gjennom noen tiltak foreslått hos Ryen (2010). Jeg vil ta opp alle intervjuer på bånd, dette for å sikre at jeg får med meg alt. Som lytter i et intervju husker man ikke alt i etterkant, og ved å notere klarer man heller ikke notere alt. Det er derfor en fare for å gjøre en utvelgelse av data underveis og rett etter intervjuet ved å forsøke å huske eller notere, ved lydopptak så kan man høre igjennom flere ganger og har mulighet til å transkribere ord for ord. På denne måten kan man vurdere materialet mange ganger for å lete etter nye detaljer eller nye måter å forstå dataene på. Jeg vil også forsøke å beskrive forskningsprosessen så nøyaktig som mulig, slik at andre som vil gjøre tilsvarende forskning kan se hvilke prosedyrer som har blitt gjennomført.

Ryen (2010), beskriver fordelene ved å triangulere sin forskning. Jeg kunne supplert mine intervju med spørreskjemaer til for eksempel de barnehagelærerne som ikke ble intervjuet eller de lærerne som ikke ble trukket ut. I forhold til prosjektets omfang og arbeidsmengde, har jeg valgt å holde meg til de planlagte intervjuene.

### 3.6 Etiske retningslinjer

I alle forskningsprosjekter er det viktig å følge visse etiske retningslinjer. Forskeren skal ha deltageres informerte samtykke før undersøkelsene kan settes i gang. Deltagerne skal fritt kunne takke ja eller nei til å delta, uten at de skal føle på ytre press. De skal være klar over at de til enhver tid kan trekke seg fra prosjektet mens det er under utarbeiding og de skal vite hva deltagelse i prosjektet innebærer (Thagaard, 2011). I dette prosjektet er prinsippet om informert samtykke ivaretatt ved å sende ut informasjonsskriv så fort deltagerens navn er klare. Alle deltakerne har skrevet under på samtykkeskjemaet.

Prosjekter som behandler personopplysninger er meldepliktige i tråd med personopplysningsloven av 2001 (Thagaard, 2011). I dette prosjektet har det vært direkte og personlig kontakt med informanter og respondenter. Jeg har mottatt informasjon om navn og arbeidssted. Jeg har også tatt opp deres tanker og innspill på lydfil. Dette gjorde at det i forkant av prosjektet ble sendt inn en søknad til NDS (Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste), for godkjenning av prosjektet. Godkjennelsen ligger som vedlegg til prosjektet.

Det er et krav om konfidensialitet i alle forskningsprosjekter. Det skal ikke la seg gjøre og direkte spore tilbake til hvem som har bidratt med hvilken informasjon. Man skal være varsom i sin lagring av personopplysninger og ikke oppbevare informasjon lengre enn nødvendig (Thagaard, 2011). Alle intervju ble spilt inn ved hjelp av lydopptaker på telefonen, og disse lydfilene ble slettet så fort intervjuene var transkribert. Personopplysninger ble makulert da det ikke var bruk for dem lenger. Det har ikke blitt gjengitt navn, alder eller arbeidssted i oppgaven. Det har heller ikke blitt satt nummer på personene slik at det kan være mulig å spore mange sitater tilbake til en person. Dette for og i størst mulig grad å bevare muligheten for å være så anonym så godt som det lar seg gjøre innenfor en ikke altfor stor kommune. Ved sitater og henvisninger til det som er blitt sagt under intervjuene, vil det derfor kun brukes begrepene allmennlærer/lærer eller barnehagelærer. Det vil heller ikke bli gitt noen beskrivelse av hver enkelt respondent/informant, som alder og yrkeserfaring. Dette for å redusere muligheten for at noen kan bli innhentet på sine utsagn i ettertid. En utfordring ved konfidensialitet og gruppeintervju, er at alle deltagerne i gruppa er tilhørere til hverandres synspunkter og innspill. Intervjusituasjonen vil derfor bli innledet med å løfte frem fordeler og ulemper ved intervjusituasjonen ved bruk av gruppeintervju.

Det var ønskelig å få deltakerne til å se at gruppeintervju kunne gi dem muligheter for erfaringsutveksling og nye ideer, samtidig som de gav meg nyttig informasjon. Kanskje denne informasjonen kommer kommunens fremtidige skolestartere til gode? Deltagerne ble bedt om å holde opplysninger som kan være ufordelaktige for andre personer eller barnehager i gruppa, men samtidig ble de oppfordret til at gode ideer gjerne må tas med tilbake til egen praksis.

### **3.7 Gjennomføring**

Da intervjuer skulle igangsettes, ble det valgt to ulike strategier for å komme i kontakt med respondenter og informanter. For å komme i kontakt med barnehagelærerne, ble det sendt en e-mail til enhetslederne i alle de kommunale barnehagene der intervjuobjekter var ønsket fra. Jeg beskrev mitt prosjekt, skrev at jeg ønsket navn på de barnehagelærerne som hadde ansvar for barnehagens skolestartere. Informasjons- og samtykkeskjemaet ble lagt med som vedlegg i e-mailen slik at de som ønsket det kunne ta en ekstra titt på vilkårene for prosjektet.

Da navnene på de aktuelle kandidatene kom, måtte det foretas en ny vurdering av hvordan utvalget skulle settes sammen. Det viste seg at flere av de aktuelle navnene var helt nyansatte barnehagelærere eller barnehagelærere inne i et vikariat. Det ble da foretatt en vurdering ut fra hva som var ønskelig bidrag fra de som skulle intervjues. Det ble vurdert viktig for prosjektet at barnehagelærerne var representanter fra deres barnehage og kunne bidra med informasjon om det tilbudet den aktuelle barnehagen hadde gitt skolestarterne over noen år. På bakgrunn av dette ble grensen på minimum to års fartstid i den aktuelle barnehagen satt. Som resultat av denne vurderingen satt jeg igjen med at seks av de ni barnehagene hadde aktuelle barnehagelærere. Noen hadde en ansvarlig person for skolestarterne, noen hadde flere. I de barnehagene som hadde en kandidat, ble denne valgt og i de barnehagene som hadde flere aktuelle ble det foretatt en trekning. Utvalget ble da bestående av seks barnehagelærere fra seks forskjellige barnehager. Et område med to store barnehager ble ikke representert i dette utvalget, men barnehagelærernes erfaringsbakgrunn fra den aktuelle barnehagen ble valgt fremfor spredning i geografi.

De aktuelle barnehagelærerne mottok en e-mail med invitasjon til intervju. Av ulike grunner kunne ikke to av disse møte den aktuelle dagen, dette var avklart på forhånd. Fire barnehagelærere fordelt på tre ulike områder geografisk møtte til intervju. Det ble benyttet

pauserom på min arbeidsplass. Intervjuet ble gjennomført i løpet av ca en klokke. Det var på forhånd utarbeidet en intervjuguide med 11 spørsmål. Denne ble fulgt slik den var satt opp. Det ble innledet med å si at ordet var fritt etter at hvert spørsmål var stilt, men at alle skulle få komme til orde. Spørsmålene ble stilt og svarene kom gjennom en dialog der jeg som intervjuleder og alle de fire deltakerne deltok. Jeg så til at alle fikk kommet med sitt bidrag. Intervjuet ble spilt inn på lydfil på telefon.

Etter at intervjuet var ferdig, ble hele lydfilen transkribert ord for ord til et Word dokument. På bakgrunn av det transkriberte materialet, ble informasjonen systematisert innenfor fem kategorier og oppsummert i en tabell som ble sendt til alle deltakerne for validering. Det ble bedt om tilbakemeldinger hvis de var uenige eller ønsket å føye til noe. Ingen tilbakemeldinger kom, jeg velger derfor å anse min oppsummering som gjenkjennbar og riktig i forhold til hvordan barnehagelærerne opplever situasjonen.

For å komme i kontakt med allmennlærerne ble det valgt en noe annen innfallsvinkel. Det ble avtalt et møte med pedagogisk rådgiver for skolen. Der ble det snakket igjennom hvilken erfaringsbakgrunn som var ønskelig hos de lærerne som skulle sitte i utvalget. Vi vurderte det dit hen at det var viktig med erfaring fra de elevene som hadde gått i barnehagen etter at leseplanen tro i kraft. Det ble satt opp ei liste med første og andre trinns lærere fra tre store skoler. Det ble i etterkant foretatt en trekning, og ble på bakgrunn av denne satt sammen et utvalg på en første trinns lærer og en andre trinns lærer fra hver av de tre skolene. Det ble sendt e-mail til alle de aktuelle kandidatene, til sammen seks personer, med kopi til enhetsleder ved hver av de tre skolene. Utvalget ble invitert til gruppeintervju på min arbeidsplass med en foreslått dato. Dette viste seg å være midt i den tiden da de fleste var opptatte med utviklingssamtaler med sine elever og foresatte. Etter noen e-mailer frem og tilbake, så jeg det som hensiktsmessig å revurdere mitt ønske om gruppeintervju, og prioritere tidspunkt som ønsket på hver skole og satte sammen utvalget basert på de fire som tok kontakt med forslag om dato. Utvalget ble derfor bestående av to skoler, hver representert med en første trinns lærer og en andre trinns lærer. Disse skolene har elever som i stor grad har gått i de barnehagene de intervjuede barnehagelærerne jobber.

Jeg reiste ut til de to skolene på avtalte tidspunkt og intervjuet lærerne. De to lærerne ved hver skole ble intervjuet sammen og vi fikk til en dialog gjennom de åtte spørsmålene som

var satt opp i intervjuguiden. I begge tilfellene ble guiden fulgt mer fleksibelt enn ved intervju med barnehagelærerne. Vi hoppet litt frem og tilbake alt etter hvor samtalen tok veien, men det ble fulgt med slik at alle spørsmålene ble besvart. Intervjuene ble også her spilt inn på lydfil. Siden intervjuformen ble endret fra gruppeintervju med lærere fra ulike skoler, til samtaler med to og to lærere tilknyttet samme skole, ble det gjort noen endringer. Jeg valgte å utelate innledningen om at ordet var fritt og at alle måtte komme til orde. Jeg tok heller ikke med oppfordringen om å ta med seg gode råd tilbake og la negative forhold bli igjen. Dette ble ansett som viktigere i de sammenhengene da man møtes fra ulike arbeidsplasser.

Etter intervjuene ble materialet også her transkribert ord for ord inn i Word dokumenter. Materialet ble også her inndelt i kategorier og oppsummert og sendt til lærerne for validering. Det ble heller ikke her mottatt noen kritiske kommentarer til min oppsummering av materialet.

### **3.8 Refleksjoner og oppsummering**

Gjennom et kvalitativt design har jeg gjort mine undersøkelser for å forsøke å få svar på min problemstilling. Det har blitt gjennomført tre intervjusituasjoner med to eller flere intervjuobjekter tilstede i hver situasjon. Materialet er tatt opp på lydfil, og transkribert ord for ord. Etter dette, er materialet analysert og kategorisert og nå er tiden kommet for å sette sammen det jeg har funnet ut så langt. Teorien skal belyse det empiriske erfaringsgrunnlaget innhentet gjennom intervju og motsatt. Men først ønsker jeg å komme med noen refleksjoner omkring forhold som kan ha påvirket intervjumaterialet.

Mine intervjuer har hatt som hensikt å belyse et felles anliggende, nemlig gjøre opp en status for hvordan det arbeides med språklig bevissthet i en kommune. Alle respondenter og informanter er ansatt i denne kommunen. I denne sammenhengen er jeg student og forsker, men til daglig er jeg ansatt i samme kommune som alle de jeg intervjuet. Og vi har alle en felles intensjon, vi ønsker å forberede barna til skolestart og gi dem ballast som gjør at lese- og skriveinnlæringen skal gå så lett som mulig. Det ble tidligere henvist til Ryen (2010) som pekte på utfordringen mellom nærhet til intervjuobjektene slik at man bygger et tillitsforhold og distanse slik at man beholder perspektivet som utenforstående forsker. I mitt tilfelle er våre felles yrkeserfaringer, vårt fellesskap som ansatt i samme kommune med felles ønsker og mål, noe som gjør at vektskålen bikker mer ned på nærhet enn på distanse.

Dette vil nok vanskeliggjøre min evne til å være objektiv til resultatene noe. Samtidig fikk jeg en opplevelse av at nærheten skapte tillit og gav gode samtaler der alle parter bidro med sine refleksjoner.

I en situasjon der mange mennesker reflekterer sammen omkring samme emne, slik som i mine intervjuer, så åpenbarer nye sannheter seg underveis ettersom samtalen forløper. På bakgrunn av det forrige deltaker bidro med, må jeg regne med at nestemann endret sin forståelse av virkeligheten og forsto saken i et noe annet lys. Dette finner vi igjen i de hermeneutiske tankene som er presentert ovenfor (Thomassen, 2011), alle mine deltakere møtte til intervjuet med sin forståelseshorisont og gikk nok ut igjen med en forståelseshorisont som hadde endret seg noe. Mine resultater er nok mer basert på en felles forståelse av virkeligheten, og den virkeligheten har nok formet seg underveis. Den kan kanskje anses som ferskvara skapt underveis av alle deltakerne. Jeg bidro også underveis med mine tanker og erfaringer, dette bidro til ytterligere refleksjoner hos deltakerne. Men på denne måten har jeg vært med og påvirket resultatene, dette vil svekke den eksterne reliabiliteten (Ryen, 2010) og muligheten for generalisering. En annen forsker med et annet utgangspunkt enn meg ville nok ikke nødvendigvis fått de samme resultatene. Samtidig passet jeg på å la informantene og respondentene komme med sine tanker først, før jeg kom med mine innspill. Jeg forsøkte ikke å gå inn og si meg uenig med deltakerne og skape diskusjon, men jeg svarte på spørsmål (for eksempel da lærerne lurte på hva en TRAS kartlegging er), bekreftet deres utsagn og satte dem i en viss grad i sammenheng med mulighet for videre refleksjoner. Sånn sett vurderer jeg resultatene basert på deltagernes erfaringer.

Mitt mål med mine intervjuer var å undersøke fenomenet språklig bevissthet i forhold til lese- og skriveprosesser gjennom å hente inn erfaringer fra praksisfeltet på emnet. Sett gjennom en fenomenologisk tilnærming (Thomassen, 2011), er deltagernes bidrag basert på sannhet. Det de sier kan jeg stole på, det gjenspeiler virkeligheten. Som nevnt ovenfor bidro jeg med mine tanker underveis og påvirket på den måten resultatet. Samtidig som jeg var avventende med mine bidrag til de hadde kommet med sine. Deres tanker og erfaringer var svært sammenfallende i de tre intervjuene. På denne måten antar jeg at en viss grad av generalisering er mulig. Hadde jeg oppsøkt flere skoler og flere lærere som jobbet under like vilkår, det vil si innenfor det kommunale systemet og med samme barnegrupper for å sjekke

den interne validiteten (Ryen, 2010), så antar jeg det som forholdsvis sannsynlig at mange av de samme erfaringene ville kommet opp. Men hadde jeg derimot oppsøkt små grendeskoler som i stor grad mottok barn fra andre barnehager, oppsøkt private barnehager eller intervjuet ansatte i andre kommuner, så kunne kanskje resultatene blitt annerledes. Så oppgaven har nok ikke en høy ekstern validitet (Ryen, 2010). Begrunnelsen for dette vil jeg komme nærmere inn på i avslutningen/oppsummeringen.

Med disse vitenskapsteoretiske tankene lagt til grunn, og med en bevissthet om prosjektets styrker og svakheter innenfor reliabilitet og validitet, vil jeg nå presentere mine funn og se de i sammenheng med tidligere presentert teori.

## 4.0 Presentasjon, tolkning og drøfting av resultater

I det følgende vil jeg presentere mine resultater og funn basert på teoristudium og innsamling av empirisk materiale. Det vil bli reflektert omkring kategorier som kan bidra til å belyse problemstillingen.

Etter at intervjumaterialet var transkribert, bearbeidet jeg mine funn. På bakgrunn av denne bearbeidingen åpenbarte det seg noen hovedkategorier som det kunne være hensiktsmessig å strukturere materialet inn i. Problemet med å sette dataene inn i slike bokser, er at man kan unngå å se viktige detaljer som ikke passer inn i boksene. Likevel vil jeg velge å bruke disse kategoriene. Dette er både for å strukturere min presentasjon og drøftingsdel, og for å lage en oversiktlig tilbakemelding til deltakerne slik at de kan hjelpe meg å sikre den interne validiteten av resultatene. De vil kun motta oppsummering fra det intervjuet de selv deltok i.

Det vil nå bli gitt en kort gjennomgang av de kategoriene som er valgt ut, før disse vil bli belyst med teori nedenfor. Den første kategorien er basert på *språklig bevissthet*. Hvordan arbeides det i barnehagen for å legge grunnlaget for en god utvikling innenfor språklig bevissthet, og hvilke tiltak benyttes i språklig bevissthetsarbeidet? Hvordan opplever skolen elevenes evne til språklig bevissthet ved skolestart og har denne evnen endret seg de siste årene?

Den andre kategorien vil belyse barnas evne til å gå i gang med *lese- og skriveprosesser*. Er barna tidligere ute enn før, kan skolen øke kravene og gjøre at barna stadig tidligere mestrer ferdigheter innenfor lesing og skriving?

Den tredje kategorien vil omhandle *forebygging av vansker*. Denne delen er for meg svært viktig. Jeg har et spesialpedagogisk utgangspunkt for denne masteroppgaven og tiltak som forebygger, avdekker og avhjelper vansker er derfor svært interessant. Leseplanen påpeker at de ansatte har et ansvar for å forebygge lese- og skrivevansker (Elverum kommune, 2012). Det vil derfor i denne delen bli sett på hvilke tiltak settes inn for å forebygge vansker, hva gjøres for å oppdage vansker og i hvor stor grad blir informasjon om hvert enkelt barn formidlet fra barnehage til skole? Har pedagogene som arbeider med barna den kunnskapen som trengs for både å oppdage og sette inn tiltak?



## 4.1 Språklig bevissthet

Språklig bevissthet er en evne til å skifte fokus fra innholdet i språket til å se på formsiden av språket, og leke seg med språket gjennom å finne rimord og bryte det ned i mindre deler til både stavelser og fonemer (Frost, 1999; Hagtvet, 2010). Barnehagelærerne forteller om hvordan de har faste økter med øvelser i rim, stavelser og fonemer. Barna lærer seg dette og synes det er gøy, forteller de. Et stort flertall jobber mer eller mindre systematisk etter "Språksprell" (Valle, Olvik, & Orset, 2010). Dette pedagogiske opplegget har fire kapitler der oppmerksomhet for lyd, rim, stavelser og fonemer blir presentert gjennom et sett aktiviteter som kan gjøres sammen med barna. Mest brukt er dette opplegget i såkalte "Skolegrupper", som mye gjennomføres til fast tid en gang i uka. En barnehagelærer forteller at "Jeg kan godt komme på og for eksempel klappe stavelser i samlinger med hele gruppa, men dette er ofte i forbindelse med at vi jobber med akkurat det i språksprell på den tiden". En annen barnehagelærer forteller om at hun bruker elementer fra "Språksprell" med hele gruppa, "om de minste kanskje ikke får med seg alt, så får de nok med seg noe".

Frost (2011) viser til det språklige bevisste barnet som et barn med evne til å se på språket utenfra, evne til å lure på hva et ord betyr, leker med språket gjennom rim og kan rette bevisstheten mot mindre deler av ord. De er glade i å lese bøker og lærer seg både sanger og regler utenat. Barnehagelærerne forteller om hvordan de stopper opp i bøker og undrer seg sammen med barna over hva ord betyr eller dweler ved vanskelige ord i sangtekster. "Hva betyr det å ha varebind på bøkene eller å være sjeleglad?" De jobber tematisk med begreper, "Til jul tok vi for oss ulike begreper som julegaver, julenek.. og viste frem bilde av de ulike tingene og snakket om hva det var". Barna spør også selv på eget initiativ, i forbindelse med påske øves det på ulike sanger i forbindelse med kirkebesøk. I forbindelse med en slik øvelse hadde et barn spurt: "Hva betyr Halleluja?" Et annet sitat i den forbindelse er da en barnehagelærer forteller om at barna spør om mye det ikke alltid er lett å svare på "da er det fint å ha internett, da sier jeg til barnet at det vet jeg ikke, men det kan vi finne ut av på google sammen". I alle de representerte barnehagene leser de jevnlig for barna eller benytter seg av lydbok, og dette er noe barna setter stor pris på. En barnehagelærer forteller at de har høytlesning hver dag under fruktmåltidet. Noen dager foreslår de voksne, av praktiske grunner, å kutte dette ut lesingen, da responderer barna med "Ååå, vi vil lese". I leseplanen står det at alle barn skal bli lest for minst to ganger i uka.

Et system som sikrer at dette blir gjennomført er i ulik grad ivaretatt i de ulike barnehagene. En barnehagelærer forteller om at de har liste på veggen som de krysser av slik at de sikrer seg at de når alle. En annen barnehagelærer forteller at de hadde rutine for å krysse av på liste forrige barnehageår, men at dette ikke har blitt gjort i år. Rutinene er derfor ulike, men at barna er glade i bøker er de alle enige om. I forbindelse med karneval, foreldrekaffer og underholdninger av ulike slag, viser ofte barna sin evne til å kunne regler og sanger utenat. Leseplanen stiller krav om at alle som arbeider med 3-4 åringer skal presentere barna for faste regler og sanger hver måned. Tre av de fire barnehagelærerne jeg snakket med har ansvaret for ei barnegruppe sammensatt av barn i alderen fra 3-6 år. Kun en av disse barnehagelærerne fortalte om at de hadde satt bruken av sanger og regler i et system, der de gjentok en sang og et rim jevnlig gjennom en hel måned. Dette er i tråd med det leseplanens føringer. De andre fortalte om regler og sanger som en naturlig del av barnehagehverdagen, men de hadde ikke noe system som sikret at de ivaretok kravet i leseplanen.

For å oppsummere avsnittene ovenfor, så ser vi at alle barnehagelærere forteller om mange aktiviteter innenfor spekteret av språklig bevissthet. Det er en ulik grad av systematikk i bruken av leseplanen, men elementene er der hos alle. De voksne tilbyr barna mange aktiviteter og gir barna gode forutsetninger for å oppøve seg en god språklig bevissthet. Men for å se hvilket utbytte barna faktisk har av de aktivitetene som blir gjennomført, så må vi ta en titt i det empiriske materiale fra intervjuene med lærerne.

På spørsmål om hvilke ferdigheter innen språklig bevissthet barna mestrer da de kommer til skolen, så er tilbakemeldingene fra lærerne av en svært positiv art. Samtlige lærere forteller om første klassinger som rimer, de klapper stavelser og de er bevisst lydene i ord. Mange barn kan koble fonem og grafem. "Stavelser har de nok jobbet med i barnehagen, for de tar det så kjapt" sier en lærer. "Vi skjønner at de jobber ganske så systematisk med språklig bevissthet i barnehagene" og "ja, vi ser tydelige spor" er uttalelser fra en annen lærer. En tredje lærer forteller om hvordan barna fortsatt i andre klasse kan vise til ting de lærte i barnehagen "jeg må bare rose barnehagene", sier hun. Så at førsteklassingene som gruppe viser stor grad av mestring innenfor språklig bevissthet er de fire lærerne udiskutabelt enige om.

Men så kommer det neste spørsmålet, har dette endret seg etter leseplanen kom? Ingen av lærerne kan vise til dokumenterte prestasjoner innenfor språklig bevissthet som kan bekrefte dette, og påpeker at deres svar på dette spørsmålet er basert på synsing og skjønn. Men de er ganske sikre på at de to kullene de nå har ansvar for i første og andre klasse sitter på ferdigheter innenfor språklig bevissthet som de ikke har opplevd hos førsteklasinger før. Barna er, med få unntak, motiverte og viser sine ferdigheter. "Sånn generelt så synes jeg at utviklingen har gått veldig bratt oppover på skalaen, de kan jo så mye mer enn for få år siden" sier en lærer.

Mange aktiviteter med rim, stavelser og fonemer har gitt barna gode ferdigheter på området. Men er det andre aktiviteter som har påvirket i positiv retning? Alfabetkunnskap er en god grunnleggende kunnskap for utvikling av fonembevissthet (Gillon, 2004).

Barnehagelærerne forteller i flere sammenhenger om hvordan fokus på skriftspråket er en del av barnehagehverdagen. "I fruktmåltidet da vi skal ha knekkebrød så vil de alltid ha bokstaven sin skrevet med smøreost" forteller en barnehagelærer. To andre barnehagelærere forteller om hvordan barna går til plasser på avdelingen der navnene til alle barna står og henter ut informasjon om bokstaver og hvordan navn skrives. "...dette har de gjort hele året, nå har de kommet dit at de begynner å lydere ut hvordan ord skrives selv"

Det er viktig at barna blir presentert for hele ord med alle stavelser for å skape seg gode fonologiske representasjoner, sier (Gillon, 2004). Dette får barna gjennom både boklesning, som tidligere nevnt, og gjennom samtale. Barnehagelærerne forteller om deres bevissthet og deres verdsetting omkring gode samtaler med barna. De ønsker å lytte til hva barna prøver å uttrykke og gi dem gode svar tilbake. Gillon (2004), viser til at barna scorer godt på fonologiske tester der ordene er kjente for barna. Arbeid med å utvide barnas ordforråd kan dermed ha vært med og påvirket den gode utviklingen barna viser i sin språklige bevissthet. Det tidligere beskrevne arbeidet med å undre seg sammen omkring ords betydning kan også spille inn her.

Vi kan oppsummere så langt med at det blir arbeidet både for å legge grunnlaget for at barna skal ha forutsetninger for å mestre språklig bevissthetsoppgaver, samt at barnas språklige bevissthet blir stimulert jevnlig det siste året før skolestart. I intervjuet fortalte barnehagelærerne om at de arbeidet med den såkalte "skoleklubben" en gang i uka, og det

var hovedsakelig her arbeidet med språklig bevissthet ble gjort. Jeg gjorde meg noen tanker etter intervjuet om et slikt fokus på språklig bevissthet kun en gang i uka var nok til å gi en god utvikling. Men vi ser ovenfor at det er langt mer enn det direkte arbeidet med rim, stavelser og fonemer som gir positive virkninger på barns språklige bevissthet. Hvis vi trekker tråder tilbake til studiene av G. T. Gillon (2000); Gillon (2002) og Lyster (2002, 2011), så var omfanget av disse treningsprogrammene ikke så langt unna den språklige bevissthetsstimuleringen barnehagelærerne beskriver. Gillon (2000; 2002) beskriver en intervensjon på et omfang av 20 timer, mens Lyster (2002, 2011) beskriver en intervensjon på et omfang av 30 minutter i uka over 17 uker. Dette står godt i forhold til den mengden barnehagene tilbyr. Til tross for gode tilbakemeldinger fra skole, så er en viktig pedagogisk tanke alltid å se kritisk på egen praksis. Det kan være verdt å vurdere den intervensjonen som nå blir gitt, er den god nok for alle, også de med vansker? Som vi så i Gillon (2000; 2002) viser hun til hvordan ulike grupper mottok ulik type intervensjon. Ei gruppe mottok et opplegg utarbeidet av Gillon selv, denne gruppen hadde en god utvikling langt utover skolealder, mens den gruppen som mottok en intervensjon basert på tradisjonelle metoder ikke hadde den samme gode utviklingen. Dette var barn med språkvansker, det kan derfor være verdt å se kritisk på de tiltakene man setter inn i dag. Er de gode nok for alle?

## **4.2 Lese- og skriveprosesser**

Flere barnehagelærere gir beskrivelser som viser til at mange av barna allerede er i gang med sine lese- og skriveprosesser. Barna går selv til steder på avdelingen der de vet at de finner navn og bokstaver og hermer etter dette. De forteller også at barna selv har begynt å lytte ut hvilke lyder som kommer etter hverandre i ord, og skriver ord på egenhånd. En barnehagelærer forteller at de har økter i "skolegruppa" der de jobber med å lydere og trekke sammen ord. "Jeg ser at de tar det med seg i frileken... det er flere som har knekt lesekoden", sier hun.

Lærerne forteller at noen barn kan lese da de starter på skolen, mens de fleste barna knekker lesekoden etter at de har startet på skolen. I forhold til barn som knekker lesekoden før skolestart så sier en lærer "det er mye som er på eget initiativ fra barna fordi de får de verktøyene som skal til for å finne ut av det". En annen lærer sier at "Hos oss så var det ikke mange som kunne lese. Men de kunne lydene og bokstavene, så det gikk kjapt å komme i gang". Som svar på et oppfølgningsspørsmål fra meg på om de kan sette høyere mål i første

klasse og om de når målene fortere, svarer en lærer ”det tror jeg absolutt at vi kan på grunn av det systematiske arbeidet som gjøres i barnehagene”. En lærer forteller hvor ulike ambisjonene og målene er for førsteklassingene nå, sammenlignet med noen år tilbake. Hun trekker noen tråder 10 år tilbake i tid, den første klassen hun hadde da skulle ha mye undervisning basert på lek. Målene om å knekke lesekoden kom ikke før i andre klasse. Nå er det et mål om at førsteklassingene helst skal knekke lesekoden før jul. I samtalen jeg hadde med pedagogisk rådgiver bekrefter hun dette utsagnet, ”tenk nå knekker førsteklassingene lesekoden før jul i første klasse” sa hun.

Lærerne har bekreftet at barna har gode ferdigheter innenfor språklig bevissthet, de sier at de kan heve målene og at flere knekker lesekoden stadig kjappere. Men hva er det som gjør at barna har så god progresjon i deres lese- og skriveutvikling? For å forsøke å få svar på det må vi ta et blikk tilbake til leseutviklingsmodellen (Frost, 1999), presentert i teorikapittelet. Det første trinnet i leseutviklingstrappen kalles *førleser*. Her leser barna på basis av visuelle kjennetegn og kjenner igjen ord som logoer. Gjennom mine intervjuer har vi, som vist til ovenfor, sett at barna i barnehagen bruker mye tid på å fokusere på bokstaver og ord (spesielt barnas navn). De er allerede her i gang med logografisk lesing. Veien ut av logografisk lesing og opp på neste trinn til *begynnerleser* er via ferdigheter innen språklig bevissthet. Barna må kunne bokstavene og kunne kombinere bokstav og lyd. Dette er ferdigheter som lærerne bekrefter at mange av barna har da de kommer til skolen. Det vil si at mange av barna har klatret opp til andre trinn i leseutviklingstrappen før de starter på skolen. På trinnet som kalles *begynnerleser*, må barna kunne knytte lyd til bokstav og trekke lydene sammen til ord. Skal vi lytte til lærerne, så er mange av barna her ved skolestart. De er klare for eller så vidt i gang med trinn nummer tre. På trinn nummer tre, som er den såkalte *overgangsleseren*, så har barna automatisert fonem-grafem forbindelsen. De utnytter denne kunnskapen til å trekke sammen lydene til ord. Flere skolestartere er i gang med denne prosessen.

Leseplanen stiller krav om at barna i barnehagen skal møte symboler og siffer. Barna skal få støtte i deres initiativ i telling, sortering, lesing, lekeskriving eller diktering av tekst (Elverum kommune, 2012). Gjennom dette ser vi at de tidlige leseprosesser skal starte i barnehagen. Det har til nå blitt henvist til en rekke eksempler fra intervjumaterialet der bokstaver, lekeskriving og begynnende evne til å trekke sammen lyder til ord, har blitt ivaretatt. En

barnehagelærer forteller at "Nå om dagen synes barna det er veldig gøy å være med å dikte fortellinger, så dette gjør vi mye av". De følger på denne måten opp barnas initiativ til å dikte fortellinger.

En liten oppsummering av denne delen. Barnehagelærerne opplever at barna er i gang med sine lese- og skriveprosesser i barnehagen. Lærerne bekrefter at mange av barna er i gang med sine lese- og skriveprosesser og at de verken trenger mye hjelp eller lang tid for å knekke lesekode ordentlig. Vi ser gjennom teorikapittelet, samt de trådene vi har trukket hit via leseutviklingstrappen, at ferdigheter innenfor språklig bevissthet er svært viktig for en god leseutvikling. Vi ser at barnehagene følger opp mange av elementene fra leseplanen i forhold i deres aktivitetstilbud, og barnas kunnskaper ved skolestart er svært tilfredsstillende. Noe av arbeidet virker likevel basert på tilfeldigheter, og for å kvalitetssikre arbeidet som gjøres på alle avdelinger kunne det nok vært en fordel og vurdert rutiner og systemer for arbeidet med planen.

### **4.3 Forebygging av vansker**

I oppgavens innledning ble det vist til Hagtvet (2010) som beskriver førskoleårene som pedagogisk gyldne år i forhold til utvikling og forebygging av vansker. Blir førskolebarna i X kommune møtt med et pedagogisk tilbud som viser respekt til den unike muligheten som ligger i denne beskrivelsen av førskolealderen? Leseplanen sier at "alle barn og unge i X kommune skal få den hjelp og støtte som de trenger, slik at vi forebygger lese- og skrivevansker".

Vi har tidligere sett at det kreves ferdigheter innenfor språklig bevissthet for å klatre oppover i leseutviklingstrappa (Frost, 1999). Vi har også sett at barnehagene tilbyr mange aktiviteter som både legger grunnlaget for at ferdigheter innenfor språklige bevissthet skal kunne utvikle seg, og stimulerer den språklige bevisstheten gjennom aktiviteter med rim, stavelser og fonemer. Vi har sett at barnegruppa som helhet kommer til skolen med gode ferdigheter i språklig bevissthet og mange av barna er enten i gang med sine lese- og skriveprosesser eller har alle de ferdighetene som skal til for å komme raskt i gang. Det kan se ut som om barnegruppa som helhet har hatt et løft. Men i forhold til Gillon (2000; 2002) sine undersøkelser hos barn med språkvansker, så ser vi at det er ikke alle tiltak innenfor

språklig bevissthet som gir god utvikling for alle. De tradisjonelle metodene som hadde lange tradisjoner i New Zealand, gav en svært svakt stigende utviklingskurve. De tiltakene Gillon (2000) hadde utviklet selv, gav derimot en varig stigende kurve som viste til fortsatt god utvikling to år senere (Gillon, 2002). Denne undersøkelsen har ikke datamateriale som belyser den språklige bevissthetsstimuleringen i detalj. Jeg har derfor ingen mulighet til å vurdere kvaliteten på stimuleringen i kommunens barnehager opp mot Gillon sine tiltak. Mitt datamateriale tilsier at mange jobber etter "Språksprell", et opplegg som omfatter aktiviteter innenfor rim, stavelser og fonemer (Valle et al., 2010). Mange barnehager supplerer dette opplegget med andre aktiviteter, og da ofte basert på barnas egne initiativ. Men min undersøkelse viser ikke om aktivitetene i barnehagene er gode nok, også for de barna med vansker eller svakheter. Jeg har derimot stilt spørsmål som kan belyse hvorvidt barn med vansker kan bli fanget opp og fulgt opp i barnehagene og hvorvidt den informasjonen blir gitt videre til skolen.

Barnehagelærerne fikk spørsmålet om de registrerte barnas språkutvikling generelt, og språklig bevissthet spesielt, inn i systematiske observasjoner eller kartleggingsskjemaer. Svarene som kom opp viser at de observerer mye uformelt i hverdagen. De har barn de følger nøye, spesielt de fremmedspråklige, der kan de "teste" ut barna i hverdagen ved å stille oppfølgingsspørsmål for å sjekke forståelse og være ekstra bevisst på benevning av ting man omgir seg med i hverdagen. Ellers kartlegger de bare ved behov, "Vi driver heller ikke med noen kartlegging på enkeltbarn hvis vi ikke føler behov for det. Det var mer slik før, men vi har gått bort fra det" og "Vi tar også en TRAS ved behov, der vi er litt usikre". Ellers viser de til at de sjekker ut litt mer ved behov, og ved fortsatt bekymring så kontakter de logoped eller pedagogisk psykologisk tjeneste for en drøfting. En barnehagelærer forteller at hun har laget seg et eget system der hun registrer barnas mestring etter hver "skoleklubb". Her noterer hun seg litt om hvert enkelt barn, dette bruker hun til å prøve å følge opp de barna som sliter litt ekstra med et eller flere momenter og til å kunne gi foreldrene gode tilbakemeldinger på foreldresamtalene. Det er flere som forteller at de opplever samtalene på avdelingsmøter som svært nyttige i forhold til å avdekke eventuelle bekymringer for enkeltbarn, der kan alle komme med sine observasjoner og se om flere i personalet deler deres bekymring for et barn. I forbindelse med forberedelser til foreldresamtalene, snakker

personalet sammen for å få et mest mulig riktig bilde av barnet, slik at dette kan dokumenteres og fortelles til foreldrene.

Dette viser til at det er store ulikheter i rutiner for observasjon og kartlegging. Og mye er overlatt til personalets skjønn, evne til observasjon og kunnskaper om hvilke observasjoner som skal utløse en bekymring og en videre kartlegging. Sitter personalet i barnehagen med denne kunnskapen, eller sender de over barn med svakheter innenfor språk og dårlige forutsetninger for lesing og skriving som ikke varsles som bekymring til skolen?

Dette fulgte jeg opp videre ved å stille spørsmålet til mine informanter i skolen. De snakket ut fra de klassene de hadde nå, og resultatet som kommer frem er hentet på basis av fire skoleklasser. De forteller at de vanskene innenfor språk, lesing og skriving som barna møtte til skolestart med, var varslet fra barnehagen. I flere tilfeller var det satt inn logoped eller spesialpedagog i barnehagen. De påpeker at de selvfølgelig avdekker vansker og svakheter i løpet av de første årene på skolen, men de har ikke opplevd åpenbare avvik i språkutvikling hos barna som de tenker at barnehagen burde ha sett. Det er selvfølgelig et lite grunnlag å generalisere en konklusjon på, men det styrker likevel en tro på at personalet i barnehagen kan utøve sitt skjønn i tråd med barnas utvikling.

Men etter en nærmere titt i leseplanen, dukket det opp flere spørsmål. Jeg oppdaget at leseplanen er kopiert og delt ut med noe ulikt innhold. Noen sitter med en innbundet versjon, og noen med en kopiert versjon, dette er i seg selv uproblematisk. Men da det skulle undersøkes barnehagens forpliktelser innenfor kartlegging, så ble dette problematisk. I den papirversjonen som et ukjent antall pedagoger har mottatt, står det ingenting om kartlegging med TRAS. Mens i den versjonen som er innbundet, samt den versjonen som ligger ute på internett, så skal alle barnehager kartlegge med TRAS. Jeg stilte et spørsmål til pedagogisk rådgiver om hvorvidt dette var endringer gjort av henne fra første versjon til nå, og det var det ikke. Jeg har valgt ikke å forfølge denne saken videre, men jeg ønsker å komme med noen refleksjoner om hvorfor det kan være slik. Det kan være alt fra en misforståelse eller feiltagelse, til en bevisst endring av ulike grunner. Denne endringen kan være gjort på bakgrunn av at Rammeplanen for barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2006) ikke ønsker en systematisk kartlegging av alle barn. Eller at begrepet kartlegging er et feil begrep i forhold til TRAS som skal brukes og benevnes som et observasjonsverktøy og



ikke som en kartlegging (Espenakk et al., 2011). Hvordan dette eventuelt skal forfølges videre overlater jeg til ansatte i kommunen som måtte lese denne oppgaven, men jeg vil i mine videre analyser og drøftinger ta utgangspunkt i den planen som ligger ute på internett og er den for tiden gjeldende planen.

I leseplanen er det også et krav om kartlegging i ved hjelp av LUS, LUS er en forkortelse for *leseutviklingsskjema*. I LUS- håndboka er skjemaet beskrevet som en kartlegging av barns lese- og skriveutvikling (Allard, 2006). I leseplanen er LUS ført opp som en kartlegging som starter i barnehagen, der barna skal mestre de tre første trinnene og gå ut av 10. klasse med en mestring på trinn 18b. De tre første trinnene består av å kjenne igjen navnet sitt og skrive eller tegne det, kjenne igjen leseretningen både at den er fra venstre mot høyre og fra øverst på en side til nederst og forstå at de skrevne ordene kan leses og bli en fortelling (Allard, 2006; Elverum kommune, 2012).

I intervju med barnehagelærerne kom det ikke frem opplysninger om LUS. Jeg spurte ikke etter det spesielt i mine intervjuer og barnehagelærerne nevnte det ikke i forbindelse med kartlegging eller informasjonsutveksling til skolen, eller i andre sammenhenger under intervjuet. Men jeg vet fra arbeidshverdagen at LUS er et tema i barnehagesektoren, men hvor stor utberedelsen er, har jeg ingen forutsetning for å uttale meg om. I intervju med lærere spurte jeg om de fikk informasjon fra barnehagen i form av TRAS observasjonsskjema eller oversikt over barnas LUS trinn. Samtlige lærere svarte nei på dette spørsmålet. Men på en skole var lærerne usikre siden de fikk informasjon fra barnehagene via deres inspektør. Dette ble i etterkant av intervjuene sjekket opp dette med inspektør, som bekreftet lærernes utsagn, barnas LUS trinn eller TRAS skjema kommer ikke som informasjon til skolen.

Espenakk et al. (2007) sier at det er viktig å kartlegge for blant annet å avdekke utviklingspotensialer, for å ha et grunnlag for tidlig tiltakstenkning og for å identifisere vansker tidlig. En god kartlegging i forhold til språkutvikling favner så vidt som mulig og tar med mange språklige komponenter og gjerne også grunnlaget for språklig utvikling. Det kan være en god tanke å ta utgangspunkt i språktreet (Law, 2000), og bruke kartlegging som favner de fleste områdene her.

På bakgrunn av mitt intervjumateriale, ser jeg at flere av kommunens barnehager ikke følger Leseplanen i forhold til punktet om kartlegging, og at dette også er kritikkverdig med tanke på rådene Espenakk et al. (2007) gir.

Et av prosjektets formål var å finne svar på om det var en felles innsats i kommunen for å løfte nivået innenfor lesing og skriving. Et viktig spørsmål under dette formålet er en god overgang fra barnehage til skole. Blir barnas utviklingsnivå formidlet fra barnehage til skole. Lærerne formidler at de har overgangssamtaler med alle barnehager. Det er en avsatt tid for å motta informasjon om hvert enkelt barn i løpet av vårhalvåret før barna begynner på skolen. Ved de to skolene som jeg hadde respondenter fra, så var det inspektør som hadde ansvaret for å avtale overgangsmøtene. Det var imidlertid ulik praksis for hvem som deltok i disse møtene. På den ene skolen var det primært de som skulle fungere som kontaktlærere som deltok og inspektør da det lot seg gjøre, mens ved den andre skolen så var det inspektør som deltok og videreformidlet informasjonen i etterkant til de som skulle fungere som kontaktlærere. Det ble ved den siste skolen stilt spørsmål ved om noe informasjon kunne bli misforstått da det gikk igjennom et mellomledd. Ulempen ved at det ikke ble gitt mulighet til å stille spørsmål omkring informasjonen som ble gitt direkte til pedagogisk leder ble også løftet frem.

Jeg var interessert i hva slags type informasjon som ble gitt, og spesielt var jeg spent på om ulike ferdigheter innenfor språklig bevissthet ble belyst i disse overgangsmøtene. Både barnehagelærere og lærere forteller at det er det sosiale som har fokus i disse overgangsmøtene. Familieforhold som var av betydning å vite om ble drøftet. Personlige egenskaper hos barna som krevde tilpasning sosialt, for eksempel barn som var usikre og trengte å gå sammen med bestemte venner, ble det snakket om. På den ene skolen opplevde lærerne at det var barnehagelærerne som valgte hva de ønsket å si om hvert barn, og at lærerne i noen tilfeller syntes at de fikk mangelfull eller feilaktig informasjon slik at de fikk overraskelser om barn som fungerte dårligere enn forespeilet. Dette var imidlertid av sosial art, de språklige vanskene ble de informert om. Barnehagelærerne på sin side, uttrykte en viss grad av usikkerhet i forbindelse med disse samtalene. Det stilles spørsmål ved forutsigbarheten ved møtene: "Jeg vet ikke om jeg har så mange slike møter, jeg. Har alle skoler slike møter?" er et av utsagnene som kom. En annen fortalte at hun hadde som vane å gjennomgå informasjonen som skulle overgis til skolen med foreldrene på vårsamtalene, et

år fikk hun brått en telefon om overgangsmøte mye tidligere enn foregående år "Da måtte jeg ta foreldrene 5 minutter på et rom ved henting eller levering i barnehagen og spørre hva jeg skulle si, det ble ikke gjennomtenkt informasjon fra verken meg eller foreldrene". De forteller også at de synes det er vanskelig å vite hvilken informasjon som gagnar barnet og hvilken informasjon som foreldrene ønsker at skal gis ut. "Vi har hatt en diskusjon på hvor mye man skal si. Så man ikke blir stemplet før man har begynt". "Vi har samtalen på våren. De unga vi sier hadet til i juni er ikke de samme barna som møter på skolen i august, det er et dilemma hvert år".

Jeg lurte også på strukturen i disse møtene. En barnehagelærer forteller at fra en skole mottok de i år et skjema der de kunne fylle inn barnas utvikling innenfor gitte områder. Dette skjemaet kunne med fordel hatt flere kategorier innenfor graden av mestring, ellers gav dette skjemaet en forutsigbarhet som opplevdes fint for barnehagen. En annen barnehagelærer bekreftet at de også hadde mottatt dette skjemaet fra denne skolen. Ved intervju med lærere ved denne skolen bekrefter de via inspektør at dette skjemaet er nytt av året. Det kommer opp i både intervju med barnehagelærere og lærere at forventninger om tidspunkt, sted, hvem som deltar og innholdet i informasjonen med fordel kunne vært likt for alle. Lærerne er imidlertid usikker på hvor detaljert informasjon de trenger om de barna innenfor alle områdene med språklig bevissthet. "Vi er spesielt opptatt av gråsoneelevene, de trenger vi å få løftet litt opp. De man må ha i øyekroken". De såkalte gråsonebarna var de opptatt av å få god informasjon om, og gjerne informasjon om hva barnehagen hadde gjort for å hjelpe dem. I forhold til å starte tidlig med tilpasset undervisning så er god informasjon viktig å få fra barnehagen, men hvor viktig det er å tilpasse svært tidlig på skoleåret er det usikkerhet om. Men på spørsmål om de ønsker seg LUS trinnene fra barnehagen, så er svaret enstemmig ja. "Det hadde vært kjekt og fått!"

Vi har sett ovenfor at barn med blant annet ordletingsvansker, fattig ordforråd, dårlig verbalt korttidsminne og dårlige fonologiske representasjoner er barn vi bør bekymre oss for i forhold til dysleksi, sier Snowling (2006). Dette er utviklingsmessige trekk som kan oppdages i barnehagen og som trenger tiltak basert på fagkunnskap. Vi har også sett at det er stor opphopning av dysleksi i enkelte familier, og at sannsynligheten for at en sønn kan arve sin fars dysleksi er omkring på 50 % (Muter, 2006; Snowling, 2006). Jeg fant det derfor interessant å finne ut om hvor tidlig i utdanningsløpet dysleksi er et tema. Jeg spurte derfor

barnehagelærerne om de hadde foreldrenes eventuelle dysleksi oppe som tema på foreldresamtaler. Jeg lurte på om hvor ofte enten foreldrene fortalte om en dysleksiproblematikk hos en av foreldrene eller hvor ofte barnehagen var bekymret over trekk ved barnas språkutvikling og gjennom dette, spurte foreldrene om det var dysleksi i familien. Ingen av barnehagelærerne kunne komme på å ha hatt dette oppe som tema på foreldresamtalene. Jeg ser i ettertid at jeg med fordel kunne stilt flere oppfølgingsspørsmål til barnehagelærerne om deres tanker og kunnskaper om området. Derfor vil det jeg skriver nå kun bli vage antakelser. Jeg stilte imidlertid et oppfølgingsspørsmål om hva de ville brukt en beskjed om arvelige disposisjoner for dysleksi til. En barnehagelærer var inne på tanken om at det var arvelighet som var bakgrunnen for mitt spørsmål og hun trodde også at det var blant annet en svakhet for rim som kunne være aktuelt å se etter. En annen barnehagelærer fulgte opp dette svaret med at da var det fint med språksprell. Utover dette, så spurte ikke jeg mer og det kom heller ingen flere kommentarer. Dette tolker jeg som vage eller manglende kunnskaper på området slik at man enten var utrygg på å komme med det man kunne eller at man rett og slett ikke hadde noen bidrag til spørsmålet. Med flere oppfølgingsspørsmål kan det likevel hende at jeg hadde fått tankene på glid og at de hadde hentet frem flere kunnskaper på området.

På bakgrunn av den manglende systematikken innenfor observasjoner og kartlegging i barnehagen og de vage tilbakemeldingene i forhold til spørsmålet omkring dysleksi og lese- og skrivevansker, stiller jeg meg spørsmålet om barnehagene har de rutinene og den kunnskapen som behøves for å avdekke og avhjelpe ved tidlige tegn på vansker. Ikke alle tiltak innenfor stimulering av språklig bevissthet er gode nok for en god utvikling hos barn med språkvansker (G. T. Gillon, 2000; Gillon, 2002) I innledningen ble det referert til leseplanen, der den stiller et krav om at alle barn skal få den hjelp og støtte som de trenger for å forebygge lese- og skrivevansker (Elverum kommune, 2012). Ut fra studiet til Gillon (2000; 2002), ser vi at da barnet har språkvansker, så er det ikke alle former for intervensjon som vil gi god utvikling verken på kort eller lang sikt. På bakgrunn av Lyster (2002) sitt studium, så vi at de barna som i utgangspunktet hadde svake ferdigheter innenfor språklig bevissthet nyttegjorde seg best intervensjonen med fonologisk trening. Den morfologiske treningen gav derimot størst effekt hos de barna med en god språklig bevissthet som et

utgangspunkt. Vi ser gjennom dette at en intervensjon ikke nødvendigvis virker slik intensjon er, dersom den ikke er tilpasset individets forutsetninger.

Både spesifikke språkvansker og dysleksi, springer mest sannsynlig ut fra svakheter i enkelte områder i hjernen, og i mange tilfeller er de genetisk betinget (Kamhi & Catts, 2014; Leonard, 2014; Muter, 2006; Shaywitz, 2004; Snowling, 2000). De tidlige tegnene på en lese- og skrivevanske, kan vise seg gjennom både gjennom barnets reseptive og ekspressive språkferdigheter. De kan vise seg blant annet gjennom et begrenset og sent utviklet ordforråd, gjennom fonologiske vansker og gjennom vansker med å forstå språk (Gillon, 2004; Kamhi & Catts, 2014; Snowling, 2006). I mange tilfeller ligger årsaken til vanskene i barnets genetiske materiale, og vil derfor i mange tilfeller være vansker individet vil slite med gjennom hele sitt liv. Vi har sett at forskning på hjernefunksjonen til individer med SSV og dysleksi, viser ineffektive prosesser da språklige eller skriftspråklige oppgaver bearbeides. Dette er svakheter hos enkelte barn som pedagoger både i barnehage og skole må forholde seg til. Men med riktig kunnskap og tilstrekkelige ressurser, kan man gjennom riktige tiltak trene opp hjernen til disse barna til å fungere mer effektivt og gjennom dette løse språklige og skriftlige oppgaver på en sikrere og raskere måte (Leonard, 2014; Shaywitz, 2004).

Dette er både oppløftende og motiverende kunnskap, pedagoger i barnehage og skole kan være med å utgjøre en forskjell. De kan ikke fjerne vansker som skyldes biologiske og genetiske avvik, men de kan styrke barnegrupper i sin helhet og enkeltbarn spesielt og bidra til å redusere de problemene et barn med språk- eller lese- og skrivevansker kan få. Men dette krever både ressurser, kunnskaper, gode verktøy og hensiktsmessige rutiner.

Gjennom mitt intervjumateriale, finner jeg ingen holdepunkter for at lærere fortviler over barn som kommer til skolen uten at språklige avvik er avdekt. Likevel er mitt materiale klart begrenset, det er mange lærere som sitter inne med erfaringer som ikke kommer frem i min forskning. Samt at mange barnehagelærere sitter inne med kunnskaper og har sine rutiner som heller ikke kommer frem her. Men med bakgrunn i den informasjonen som kom frem i intervjuet med barnehagelærerne, så ønsker jeg å stille et spørsmål ved om rutiner og kunnskaper står i forhold til de mulighetene de potensielt har til å avdekke og avhjelpe alle barn med språklige avvik.

## 5.0 Oppsummering og refleksjon

Jeg vil nå oppsummere det jeg har funnet ut gjennom dette prosjektet. Først vil jeg oppsummere sammenhengen mellom språklig bevissthet og lese- og skriveprosesser. Etter det vil jeg gå tilbake til de spørsmålene jeg innledet oppgaven med, har jeg fått noen svar på mine forskningsspørsmål? Og ikke minst, har jeg lyktes i mitt forsøk på å besvare min problemstilling.

Og for å ta det siste først, gjennom min problemstilling ønsket jeg å belyse hvilken sammenheng det er mellom barns språklige bevissthet og deres lese- og skriveprosesser. Gjennom leseutviklingstrappa ser vi at barnet er avhengige av ferdigheter innenfor språklig bevissthet for å nå høyere enn første trappetrinn (Frost, 1999).

Et godt ordforråd gir forkunnskaper da ord skal avkodes og ulike oppgaver skal utføres. Bokstavkunnskap gjør både trening innenfor fonologisk bevissthet og en innføring i skriftspråket, mindre abstrakt. Ferdigheter innenfor rim og stavelser, legger et godt grunnlag for at den fonologiske bevisstheten skal utvikle seg. Men til syvende og sist, så er den fonologiske bevisstheten og evnen til fonologisk bearbeiding, som avgjør om et barn klarer å knekke lesekode. Som vi har sett ovenfor, har fonologisk bevissthet og trening av denne, et stort fokus i store mengder forskning og litteratur om språklig bevissthet og oppstarten av lese- og skriveprosesser.

Gjennom teori om SSV, har vi sett at hos de barna med fonologiske vansker som en del av deres spesifikke språkvanske, så vil fonologisk bearbeiding by på problemer og i mange tilfeller gi en dysleksiproblematikk. Hos dyslektikere er fonologisk bearbeiding hovedproblemet.

Så for å besvare problemstillingen i korte trekk, hvilken sammenheng er det mellom språklig bevissthet og lese- og skriveprosesser? Fonologisk bevissthet er en stor, og den viktigste delen av den språklige bevisstheten, med tanke på lese- og skriveprosesser. Uten fonologisk bevissthet har man ikke evne til å tilegne seg det alfabetiske prinsipp, det vil si evnen til å automatisere kombinasjonen mellom grafem og fonem. Uten en slik automatisering, vil barna forsøke å lagre ordbildene i sin helhet og fortsette med logografisk lesing. Dette vil bidra til en leseutvikling som ikke utvikler seg mot effektiv lesing. Språklig bevissthet, nærmere bestemt fonologisk bevissthet, er nøkkelen som skal til for å låse opp døra til å

oppnå gode leseferdigheter. Da avkodingen går i stå, bør man ta et skritt tilbake, og trene fonologisk bevissthet, for bare gjennom en vellykket fonologisk bearbeiding kan barnet klatre steg for steg på lesetrappa og bli en funksjonell leser.

Jeg innledet oppgaven med å stille en rekke spørsmål, det største spørsmålet har jeg forsøkt å besvare ovenfor, nemlig svaret på min problemstilling. Jeg vil nå se om jeg har fått svar på de andre spørsmålene mine. Jeg var nysgjerrig på bruken av leseplanen, blir den brukt og gir det resultater. Bruken av leseplanen ble i størst grad undersøkt i intervju med barnehagelærere. Resultatene viser at alle hadde et bevisst forhold til planen, og var seg bevisst mange av punktene i planen. Det var derimot svært ulikt i hvor stor grad planen ble systematisk brukt. Planen er et dokument som er forpliktende for både barnehage og skole. Ut fra mitt intervjumateriale, kan det tolkes dit hen at alle vet at planen er der, sammen med andre planer og prosjekter som barnehagen skal jobbe etter og som tas frem blant annet i planleggingsprosesser. Hvilke planer og hvilke prosjekter som til enhver tid får mest oppmerksomhet, varierer.

Vi så ovenfor at ingen barnehagelærere fortalte om kursing i leseplanen, opplæring, nettverksmøter omkring planen eller lignende. Planen kom, noen husker å bli tatt med på råd i forkant og andre ikke. Da et utsagn fra en barnehagelærer kom i forhold til at hun følte seg alene om å ha ansvaret for å følge planen og hvis hun prioriterte den bort så var det ingen over henne i organisasjonen som tok tak i dette, så sa ingen seg uenige. I samtaler med lærerne, så opplevde jeg å få spørsmål omkring hvorvidt planen var forpliktende for barnehagene. De var ikke i tvil om at barnehagene jobbet godt og ut fra de ferdighetene barna møtte med til skolestart, så antok de at barnehagene fulgte planen. På bakgrunn av dette, ønsker jeg å stille spørsmål ved måten implementeringen av planen ble gjort på. Hadde det vært en større grad av systematikk og likhet i barnehagene om personalet hadde fått presentert planen på en annen måte? Jeg har gjennom mine undersøkelser, valgt å intervju pedagogene som arbeider med barna. Jeg kunne valgt å intervju ledelsen, enhetsledere i barnehage og skole. Jeg kunne også intervjuet barnehagesjef og skolesjef, eller pedagogiske rådgivere for skole og barnehage. Jeg ville da fått en annen innfallsvinkel for mine analyser og resultatene kunne blitt annerledes. Jeg prioriterte å intervju de som er nærmest barna, og tenkte at gjennom disse intervjuene så kom det kanskje opp tanker som refererte til føringer fra enhetsledere, skole- og barnehagesjef og pedagogiske rådgivere. Jeg

stilte ingen direkte spørsmål om hvordan planen ble fulgt opp av deres overordnede, dette kunne jeg kanskje med fordel gjort. Et slikt spørsmål kunne nok føles ubehagelig for noen å svare på, dersom svaret innebar kritikk til ledere. Derfor tenker jeg det som hensiktsmessig kun å reflektere her i oppsummeringen om oppfølgingen av planen er god nok fra øverst til nederst i både barnehage og skole, og så er det opp til eventuelle lesere å følge disse refleksjonene videre.

Jeg stilte spørsmål ved hvordan planen ble innført og om de hadde ønsker for forbedringer av noe slag. I forhold til innføring av planen, så kom det frem at de husket å bli tatt med på råd ellers kom det ikke frem at det hadde blitt gjort noen grep ovenfra. I forhold til å følge opp planen i hverdagen, så kom det opp tanker om at de følte dette ansvaret som deres eget. En barnehagelærer refererte til at "på huset hos oss så har vi blitt enige om..", og dette tyder på en bevisst systematikk i forhold til deler av eller hele planen i forhold til områder som angår barnehagen. Jeg sa ovenfor at jeg ikke stilte direkte spørsmål om hvordan ledere fulgte opp arbeidet med leseplanen, derfor vil dette resonementet bli bygd på antagelser. I tillegg, som også nevnt ovenfor, kan jeg ut fra barnehagelærerne og lærernes ståsted anta at de vil være litt forsiktige med å uttale seg i forhold til kritikkverdige forhold hos deres ledere. Men jeg våger meg likevel ut på å si at planen er ikke systematisk implementert i alle barnehager og barnehagelærerne har den ikke "under huden". Den krever fortsatt at barnehagelærerne bruker tid på å sette seg inn i planen og lage seg systemer og fatte valg for hvordan den skal brukes i hverdagen. Dette uttrykkes av noen som krevende i forhold til den tiden de har til rådighet og de planene og prosjektene som de til enhver tid skal delta i.

På den annen side så kan leseplanen likevel ha satt et fokus på at barnehagen er en del av utdanningsløpet, slik blant annet St. meld 18 (Meld.St 18 (2010-2011)) og St. meld 24 (Meld.St. 24 (2012-2013)). Og på denne måten satt søkelyset på at man både skal forberede barna til lese- og skriveprosesser i barnehagen, samt gå i gang med disse prosessene. Denne bevisstheten kan ha slått heldig ut i forhold til barnehagetilbudet barna får nå. Så om ikke alle barnehager har laget seg systemer og planer slik at alle sider ved leseplanen er kjent og ivaretatt, så har den skapt en bevissthet som påvirker de pedagogiske valgene som blir foretatt i barnehagen.



Det ble innledet med å spørre om det er en felles "dugnadsånd" blant lærere og barnehagelærere for å heve nivået på lese- og skriveferdighetene i kommunens skoler. Dette spørsmålet ønsker jeg å svare et klart ja på. Jeg møtte engasjerte pedagoger i både barnehage og skole, og nivået blant skolestarterne er klart stigende. De kan masse ved skolestart, og lærerne følger opp dette ved å heve nivået på opplæringen. Barnehagen har i stor grad tatt rollen som første del av utdanningsløpet, og bidrar med mange tiltak som stimulerer til og følger opp barnas første møte med skriftspråket. Arbeidet som blir gjort i barnehagene ser ut til å bidra til at de fleste barna har gode ferdigheter innenfor språklig bevissthet da de starter på skolen, samt at noen er i gang med lesing og skriving. Dessuten kan målene i skolen heves og stadig flere barn leser før juleferien i første klasse.

I innledningen til prosjektet hadde jeg også et mål om å gi noe tilbake til kommunen i form av tanker som kan være med å endre praksisen til noe bedre. Har jeg klart det? Gjennom mine intervju kom det opp flere tanker og spørsmål. Erfaringer om hvordan leseplanen ble brukt i de ulike barnehagene, kan ha satt i gang tankevirksomhet. Spørsmål om arvelige disposisjoner, ble drøftet og ble møtt med interesse i forhold til å ha dette som et tema på foreldresamtaler og overgangssamtaler. Overgangssamtalene og den informasjonen som bringes fra barnehage til skole, ble drøftet. Det kom opp klare ønsker om større likhet, samt mer struktur og forutsigbarhet på disse overgangsmøtene. Alle disse elementene er saker som jeg tenker at en eller flere av pedagogene kan følge opp videre. Om denne undersøkelsen bidrar til at en pedagog endrer sin praksis på bakgrunn av refleksjoner som kom opp som resultat av deltakelse i intervju, eller gjennom å lese denne oppgaven, så har jeg nådd mitt mål om å gi noe tilbake.

Selv sitter jeg igjen med mye ny kunnskap og en tro på at man med riktige tiltak og ikke nødvendigvis altfor stor innsats, kan være med å utgjøre en stor forskjell i forhold til å stimulere barnegrupper i sin helhet og gi god hjelp til barn med språk-, lese- og skrivevansker. Med disse ordene avrunder jeg denne oppgaven.

## Litteraturliste

- "American Psychiatric Association". (2013). *Diagnostic and Statistical manual of mental disorders* (5. utg.). Washington DC: American Psychiatric Association.
- Allard, B. R., Margret; Sundblad, Bo. (2006). *Den nye LUS boken; En bok om leseutvikling*. Oslo: Cappelen forlag.
- Bloor, M., Frankland, J., Thomas, M., & Robson, K. (2001). *Focus Groups in Social Research*. London: Sage publications.
- Brandth, B. (1998). Gruppeintervju: Perspektiv, relasjoner og kontekst. I H. K. Holter, Ragnvald (Red.), *Kvalitative metoder i samfunnsforskningen* (s. 145-165). Oslo: Universitetsforlagets metodebibliotek.
- Bråten, S. (2007). *Dialogens speil*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Elverum kommune. (2012). *Kommunal leseplan for Elverum kommune*. Versjon 1. Hentet fra [https://moodle.elverumskolen.no/moodle/pluginfile.php/mod\\_forum/attachment/127/Leseplan%20Elverum.pdf](https://moodle.elverumskolen.no/moodle/pluginfile.php/mod_forum/attachment/127/Leseplan%20Elverum.pdf)
- Engen, L. H., Torleiv. (2002). Phonological skills and reading comprehension. *Reading and Writing, 15*, 613-631.
- Espenakk, U., Frost, J., Færevaa, M. K., Horn, E., Løge, I. K., Solheim, R. G., et al. (2011). *TRAS, observasjon av språk i daglig samspill*. Stavanger: Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning.
- Espenakk, U., Frost, J., Høigaard, B., Klem, M., Monsrud, M. B., Ottem, E., et al. (2007). *Språkveilederen*. Oslo: Bredtvet kompetansesenter.
- Frost, J. (1999). *Lesepraksis på teoretisk grunnlag*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag as.
- Frost, J. (2011). Språklig bevissthet. I *TRAS, observasjon av språk i daglig samspill* (s. 75-81). Stavanger: Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning, Universitetet i Stavanger.
- Gillon, G. T. (2000). The Efficacy of Phonological Awareness Intervention for Children With Spoken language Impairment. *Language speech, and hearing services in schools, 31*, 126-141.
- Gillon, G. T. (2002). Follow-up study investigating the benefits of phonological awareness intervention for children with spoken language impairment. *International Journal of language & communication disorders, 37*(4), 381-400.
- Gillon, G. T. (2004). *Phonological awareness, from research to practice*. New York: The Guilford Press.
- Gillon, G. T. M. (2000). *Integrated phonological Awareness. An intervention program for children with Speech-language impairment*. Hentet fra <http://www.education.canterbury.ac.nz/people/gillon/Manual%20Sept%2007.pdf>
- Hagtvat, B. E. (2010). *Språkstimulering, Tale og skrift i førskolealderen*. Oslo: Cappelen forlag.
- Helsedirektoratet. (2015). *ICD-10: Den internasjonale statistiske klassifikasjonen av sykdommer og beslektede helseproblemer 2015* Hentet fra <https://helsedirektoratet.no/Lists/Publikasjoner/Attachments/743/lcd-10-den-internasjonale-statistiske-klassifikasjonen-av-sykdommer-og-beslektede-helseproblemer-2015-IS-2277.pdf>
- Holter, H. (1998). Fra kvalitative metoder til kvalitativ samfunnsforskning. I H. K. Holter, Ragnvald (Red.), *Kvalitative metoder i samfunnsforskningen* (s. 9-25). Oslo: Universitetsforlagets metodebibliotek.
- Høigård, A. (2013). *Barns språkutvikling: muntlig og skriftlig*. Oslo: Universitetsforl.

- Jacobsen, D. I. (2010). *Forståelse, beskrivelse og forklaring*. Kristiansand: Høgskoleforlaget.
- Johansson, I. (2013). *Språkutvikling hos barn med språkvansker 2; Ordstadiet - tekstbok* (2. utg.). Kristiansand/Bryne: Info Vest Forlag.
- Kalleberg, R. (1998). Forskningsopplegget og samfunnsforskningen. I H. K. Holter, Ragnvald (Red.), *Kvalitative metoder i samfunnsforskningen* (s. 26-72). Oslo: Universitetsforlagets metodebibliotek.
- Kamhi, A. G., & Catts, H. W. (2014). *Language and reading disabilities* (Third edition. utg.). England: Pearson.
- Knodel, J. (1993). The design and analysis of focus group studies. A practical approach. I D. L. Morgan (Red.), *Successful focus groups* (s. 35-50). United states of America: A sage focus edition.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Kunnskapsdepartementet
- Law, J. (2000). Children`s communication: development and difficulties. I J. P. Law, Alison; Tamhne, Rashmin (Red.), *Communication Difficulties in Childhood, a practical guide* (s. 3-32). Hampshire: Radcliffe Medical Press Ltd.
- Leonard, L. B. (2014). *Children with spesific language impairment* (Second utg.). Cambridge, Massachusetts: Massachusetts Institute of Technology.
- Lian, A. O., Ernst. (2008). Spesifikke språkvansker II, teori og empiri i kognitiv psykologisk forskning. I I. V. Bele (Red.), *Språkvansker, teoretiske perspektiver og praktiske utfordringer* (s. 43-58). Oslo: Cappelen Damm
- Lishman, W. A. (2006). The dyslexic brain. I M. S. Snowling, Joy (Red.), *Dyslexia, Speech and language* (Second edition utg., s. 36-53). London: Whurr publishers.
- Lyster, S.-A. H. (2002). The effects of morphological versus phonological awareness training in kindergarten on reading development. *Reading and Writing*, 15(3-4), 261-294. doi: 10.1023/A:1015272516220
- Lyster, S.-A. H. (2011). *Å lære å lese og skrive. Individ i kontekst*. Oslo: Gyldendal Akademisk forlag.
- Melbye-Lervåg, M. (2010). Kognitive markører for dysleksi og spesifikke språkvansker. *Skolepsykologi*, 6, 37-56.
- Meld.St 18 (2010-2011). *Læring og fellesskap*. Oslo: Kunnskapsdepartementet
- Meld.St. 24 (2012-2013). *Fremtidens barnehage*. Oslo: Det Kongelige Kunnskapsdepartementet
- Muter, V. (2006). The prediction and screening of children`s reading difficulties. I M. Snowling, Stackhouse, Joy (Red.), *Dyslexia, Speech and language* (s. 54-73). Chichester: Whurr.
- Ottem, E., & Lian, A. (2008). Spesifikke språkvansker I. I *Språkvansker, teoretiske perspektiver og praktiske utfordringer* (s. 31-42). Oslo: Cappelen Damm.
- Refsahl, V. (2012). *Når lesing er vanskelig. Leseopplæring på grunnleggende nivåer for unge og voksne*: Cappelen Damm AS.
- Repstad, P. (2007). *Mellom nærhet og distanse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ryen, A. (2010). *Det kvalitative intervju, fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Seal, C. (1999). *The quality of qualitative reasearch*. London Sage.
- Shaywitz, S. E. S., Bennet A. (2004). *Reading disability and the brain*. Hentet fra [http://educationleader.com/subtopicintro/read/ASCD/ASCD\\_323\\_1.pdf](http://educationleader.com/subtopicintro/read/ASCD/ASCD_323_1.pdf)

- Snowling, M. (2000). Language and literacy skills: Who is at risk and why? I D. V. M. Bishop & L. B. Leonard (Red.), *Speech and language impairments in children* (s. 245-260). Bath: Psychology Press Ltd.
- Snowling, M. (2006). Language skills and learning to read: the dyslexia spectrum. I M. Snowling & J. Stackhouse (Red.), *Dyslexia Speech and language* (s. 1-14). London: Whurr
- Thagaard, T. (2011). *Systematikk og innlevelse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Thomassen, M. (2011). *Vitenskap, kunnskap og praksis*. Oslo: Gyldendal.
- Trageton, A. (2009). *Skriv på pc - lær å lese: Ped lex Norsk Skoleinformasjon*.
- Valle, A. M., Olvik, L., & Orset, A. K. (2010). *Tall og språksprell*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Vygotskij, L. S. (2001). *Tenkning og tale*. Oslo: Gyldendal norsk forlag AS.
- Wibeck, V. (2011). Med fokus på interaksjon - om å fange opp samspillet mellom deltagere, ideer, og argumenter i fokusgruppestudier. I *Mange ulike metoder* (s. 15-34). Oslo: Gyldendal.
- Wold, A. H. (2009). Kommunikasjon, språkutvikling og en gutt med spesifikke språkvansker. I I. V. Bele (Red.), *Språkvansker, teoretiske perspektiver og praktiske utfordringer* (s. 121-146). Oslo: Cappelen Damm.

## Vedlegg

### Vedlegg 1, Intervjuguide barnehagelærere

#### Intervjuguide til barnehagelærere

Innledning: Hvorfor er vi her? I forbindelse med min masteroppgave må jeg ut i felten å undersøke et fenomen. Fenomenet vi skal snakke om i dag er arbeidet med språklig bevissthet i barnehagen. Dette er noe jeg selv som pedagogisk leder har syntes har vært spennende å jobbe med, og interessen ble enda større da jeg begynte å lese om emnet i mine studier. Hvorfor har jeg tatt valget om å samle dere i ei gruppe da jeg skal intervju? Gjennom å samle dere i gruppe vil jeg få mange personers synspunkter på en og samme avtale, det vil gi meg et bredere grunnlag å analysere på bakgrunn av. Jeg tenker også at en viktig kvalitet ved gruppeintervju er at dere sammen kan få til gode refleksjoner der de andres tanker kan bidra slik at man lettere kommer på sine egne tanker. Jeg oppfordrer dere til å ta med gode refleksjoner og ideer tilbake til egen barnehage, og samtidig la eventuelle opplysninger som kan virke ufordelaktig for noen til å bli i gruppen. På denne måten håper jeg at alle tør å være så ærlige som de kan, slik at jeg får et mest mulig riktig bilde av situasjonen.

Jeg skal stille dere noen spørsmål som jeg ønsker at dere skal reflektere omkring. Jeg tenker at ordet i utgangspunktet er fritt, men målet er at alle skal bidra med noe i forhold til alle spørsmål. Det kan hende at jeg går inn som ordstyrer underveis ved behov. Men før vi går i gang så ønsker jeg å si at dette er ingen eksamen eller et forsøk på å finne gode eller dårlige barnehagelærere/avdelinger eller barnehager. Det er et ønske om å gjøre opp en samlet status, først og fremst som et bidrag til min oppgave, men også som en mulighet for interesserte fagpersoner i kommunen som vil kunne ha mulighet til å få en informasjon om hvordan det står til. Så jeg håper dere ser på det som en mulighet til å vise hva dere gjør på deres avdeling, hva dere er gode på og hva som eventuelt kunne vært bedre! Tenk om det dere bidrar med i dag kommer fremtidige skolestartere til gode?

Da starter vi!

1. Vi skal snakke om språklig bevissthet. Hva er deres tanker da dere hører ordet "språklig bevissthet"?

2. Elverum kommunes forpliktende leseplan for barnehage og skole tro i kraft fra august 2012. Hvilke tanker har dere om innføringen av denne planen? Hvordan ble den introdusert for hver enkelt av dere? Har dere noen tanker om måten den ble introdusert på? Kommer leseplanen til syne i arbeidet på din avdeling og i så fall på hvilken måte?
3. Jobber dere med rim? Hvordan og hvor ofte?
4. Jobber dere med stavelser? Hvordan og hvor ofte?
5. Jobber dere med fonemer? Hvordan og hvor ofte?
6. Jobber dere med rytme gjennom instrumenter og sang? Hvor ofte?
7. Barns ordforråd, hvordan jobber dere for å utvikle dette? Har dere noen tanker om enkeltbarns ordforråd, hvordan følger dere med? Eventuelle tiltak?
8. Er foreldrenes lese- og skrivevansker noe dere opplever å ha dialog om? Hvis foreldre informerer barnehagen om at de selv har lese- og skrivevansker, hva gjør dere med dette?
9. Har dere rutiner/pedagogisk verktøy for å fange opp de barna som ikke mestrer aktiviteter arrangert i tråd med leseplanen? Hvilke? Når i barnehageforløpet brukes eventuelt dette? Hva gjør dere om noen barn ikke mestrer?
10. Med tanke på de områdene vi har snakket om i dag, hvilken info overbringes til skolen om hvert enkeltbarn?
11. Til slutt, har dere tanker og ønsker i forhold til det vi har pratet om? Er det noe dere selv tenker dere kunne gjort annerledes eller ting ledere, samarbeidspartnere kunne bidratt med?

## Vedlegg 2, Intervjuguide allmennlærere

### Intervjuguide allmennlærere

Innledning: Hvorfor er vi her? I forbindelse med min masteroppgave skal jeg ut i felten å undersøke et fenomen. Fenomenet vi skal snakke om i dag er den kunnskapen førstetrinnselevne har med seg fra barnehagen innen området språklig bevissthet. Jeg har intervjuet en gruppe kommunalt ansatte barnehagelærere. De har blant annet uttalt seg om deres arbeid med rim, stavelser og fonemer. De har sagt noe om deres forhold til leseplanen. Og de har sagt noe om informasjonsutveksling ved skolestart. Jeg ønsker gjennom dette intervjuet å få et innblikk i hvordan dere opplever dagens skolestartere til sammenligning med tiden før den felles forpliktende leseplanen tro i kraft. Jeg skal stille dere noen spørsmål som jeg ønsker at dere skal reflektere omkring.

Da starter vi!

1. Hva sitter en skolestarter inne med av kunnskap innenfor språklig bevissthet i dag til sammenligning mot noen år tidligere? Har dere inntrykk av at leseplanen blir aktivt brukt i barnehagen? Hvorfor? Hvorfor ikke?
2. Opplever dere variasjoner i kunnskapsnivået til elevene som dere tror kan relateres til hvilken barnehage de kommer fra? Eventuelt har disse forskjellene blitt mindre, uforandret eller større etter at leseplanen tro i kraft i 2012?
3. Hvilken kunnskap og ferdigheter mener dere er viktigst at barna møter skolen med, med tanke på en god lese- og skriveutvikling?
4. Barnehagen kan være med å oppdage og forebygge tidlige tegn på lese- og skrivevansker. Hvilke tanker har dere om dette? Hva bør de se etter? Hvilke tiltak bør de sette i verk? I hvor stor grad opplever dere at barnehagen har tatt de tidlige tegnene? Har de gjort noe med det? Informasjonsutvekslingen her, får dere informasjon fra barnehagen som dere opplever nyttig? Hva er nyttig?
5. Hvordan opplever dere samarbeidet mellom barnehagen og skolen? Hvordan oppleves informasjonsutvekslingen? Er overføringsmøtene nyttige for den jobben dere skal gjøre i forhold til hvert enkelt barn? Skjemaer, initiativ.. Noen ønsker?
6. Mye forskning viser til at ulike lese- og skrivevansker har en sterk arvelig disposisjon/komponent. Hvor tidlig/ hyppig får dere beskjed om at foreldre har lese- skrivevansker? Er dette informasjon som følger med fra barnehagen? Er dette noe

foreldre informerer om tidlig i skoleløpet? Er det noe dere har for vane å spørre foreldre om ved eventuelle bekymringer? Eller er det informasjon dere opplever at dere ikke har bruk for?

7. Til slutt, er det viktige elementer vi ikke har snakket om? Har dere ønsker til deres samarbeidspartnere (pedagogiske ledere/enhetsledere i barnehagen/barnehagesjef/ pedagogisk rådgiver i barnehage og skole, skolesjef)?
8. Barnehagen kartlegger ikke, er det åpenbare ting som kunne/burde vært oppdaget?



## **Vedlegg 3, Informasjons- og samtykkeskjema**

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

”Hvilken sammenheng er det mellom barns språklige bevissthet i førskole- og tidlig skolealder og den begynnende lese- og skriveprosessen?”

Bakgrunn og formål

**Jeg er masterstudent i spesialpedagogikk ved høgskolen i Lillehammer. Jeg skal i perioden januar 2014 til september 2015 skrive min masteroppgave. Jeg ønsker å skaffe meg kunnskap om arbeidet med språklig bevissthet i barnehagen, og i hvilken grad dette arbeidet kan påvirke senere lese- og skriveprosesser. Jeg ønsker å gjennomføre mine undersøkelser blant førskolelærere som jobber med de eldste barna i barnehagen og blant allmennlærere som har god kunnskap om elever på første trinn sin kompetanse.**

Jeg ønsker å nå 4 førskolelærere jevnt fordelt (geografisk) over de kommunale barnehagene i Elverum, samt 4 allmennlærere med kunnskap om hvordan kunnskapsnivået har vært hos første trinn elever de siste 2-3 årene. Førskolelærere har jeg trukket etter å ha vært i kontakt med styrere i barnehagene. Allmennlærere er plukket ut i samarbeid med pedagogisk rådgiver for skolen i kommunen.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Som bidrag til denne studien ønsker jeg at du deltar i et gruppeintervju sammen med 3 andre med samme arbeidssituasjon som deg. Jeg vil gruppere, førskolelærere og allmennlærere hver for seg. Jeg vil legge opp til spørsmål som gruppa sammen skal svare på omkring det pedagogiske arbeidet med språklig bevissthet i barnehagen. Jeg ønsker svar som stemmer så godt som det lar seg gjøre i forhold til den praksisen som utøves og det kunnskapsnivået elevene sitter inne med. På denne måten vil undersøkelsen ha størst verdi for både meg som student og Elverum kommune sitt arbeid. Jeg vil spille inn intervjuene på lydfil på telefon, og slette denne lydfilen så fort jeg har fått intervjuet over på papir. Jeg antar at et intervju vil vare 1-1,5 time.

**Hva skjer med informasjonen om deg?**

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Jeg ønsker å fokusere på helheten og den generelle kunnskapsstatusen. Jeg ønsker ikke å fokusere på kvaliteten den enkelte pedagog bidrar

med (ikke måle pedagogene opp mot hverandre), eller skille på gode og dårlige skoler/barnehager. Jeg vil samle det som blir sagt, og gjøre opp en status basert på helheten innenfor barnehage og skole. Det er et mål at enkeltpersoner ikke skal stå frem i den ferdige oppgaven, selv om en form for gjenkjennelse sikkert vil være mulig for de som har deltatt i samme gruppe. Dette er en ulempe ved gruppeintervju. Gruppeintervju er likevel valgt på grunn av den arbeidssituasjonen den enkelte kommer fra, dere er vant til å jobbe i team og reflektere sammen. Jeg håper at en felles refleksjon vil gjøre at det materialet jeg sitter igjen med i ettertid er mer nyansert enn ved individuelle intervju.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15. september 2015. Lydfilene fra intervjuene vil bli slettet så fort de er transkribert. Kontaktopplysninger til informantene vil bli makulert så fort prosjektet er sluttført. De transkriberte tekstene fra intervjuene vil bli slettet fra min datamaskin da sensuren for oppgaven har falt.

#### **Frivillig deltakelse**

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

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med ... (kontakthinformatjon fjernet i offentlig utgave).

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

## **Samtykke til deltakelse i studien**

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

-----  
(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Vedlegg 4, Godkjennelse fra NSD

### Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29  
N-5007 Bergen  
Norway  
Tel: +47-55 58 21 17  
Fax: +47-55 58 96 50  
nsd@nsd.uib.no  
www.nsd.uib.no  
Org. nr. 985 321 884

Unni Espenakk  
Avdeling for pedagogikk og sosialfag Høgskolen i Lillehammer  
Postboks 952  
2604 LILLEHAMMER

Vår dato: 15.04.2014

Vår ref: 38468 / 3 / AMS

Deres dato:

Deres ref:

#### TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 07.04.2014. Meldingen gjelder prosjektet:

<i>38468</i>	<i>Hvilken sammenheng er det mellom graden av språklig bevissthet i førskole- og tidlig skolealder og den begynnende lese- og skriveprosessen?</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Høgskolen i Lillehammer, ved institusjonens overste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Unni Espenakk</i>
<i>Student</i>	<i>Merete Hannord Liberg</i>

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

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

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

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.08.2015, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Vigdis Namtvedt Kvalheim

Anne-Mette Somby

Kontaktperson: Anne-Mette Somby tlf: 55 58 24 10

Vedlegg: Prosjektvurdering

*Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.*

*Avdelingskontorer / District Offices:*

*OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no*

*TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no*

*TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@sv.uit.no*

## Vedlegg 5, bekreftelse fra NDS på utsettelse på prosjektet

Fra: "Anne-Mette Somby" <anne-mette.somby@nsd.uib.no>

Til: <mhliberg@hotmail.com>

Emne: Prosjektnr: 38468. Hvilken sammenheng er det mellom graden av språklig bevissthet i førskole- og tidlig skolealder og den begynnende lese- og skriveprosessen?

Dato: 1. juni 2015 13:25

ENDRET PROSJEKTSLUTT

Personvernombudet har registrert at prosjektet er utsatt til 15.9.15.

Denne bekreftelsen kan legges ved den opprinnelige tilrådingen sendt 16.4.15.

Vennlig hilsen

--

-----

Anne-Mette Somby

Seniorrådgiver

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

Personvernombudet for forskning

Harald Hårfagres gate 29, 5007 BERGEN

Tlf. direkte: (+47) 55 58 24 10

Tlf. sentral: (+47) 55 58 81 80

Faks: (+47) 55 58 96 50

Email: Anne-Mette.Somby@nsd.uib.no

Internettadresse [www.nsd.uib.no/personvern](http://www.nsd.uib.no/personvern)