

# Høgskolen i Innlandet

Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk

**Frida Bonsak-Krågebakk**

## Masteroppgave

Hvordan kan et moderne læreverk være med å gi tilstrekkelig opplæring for elever som står i fare for å utvikle lese- og skrivevansker?

How can modern school literature support learning for students who are in risk of developing reading and writing difficulties?

Master i tilpasset opplæring

2MITOPP2D

**2023**

## Forord

Med 2 års arbeidserfaring fra grunnskolen begynte jeg i 2020 på master i tilpasset opplæring ved Høgskolen i Innlandet. I 2020 var vi midt i en pandemi, det betydde nettundervisning, lite sosial kontakt og minimalt med reise. Selv med restriksjoner ga arbeidskrav og digitale samlinger ved Høgskolen i innlandet meg et godt innblikk i hvor viktig det er med god differensiert og tilpasset opplæring, ikke bare i skolen, men også ellers i samfunnet. Jeg har møtt medstudenter fra mange ulike opplæringsinstitusjoner og med ulik erfaring, og ikke minst hatt gode forelesere og lærere. Med en bachelor i spesialpedagogikk og nå snart en master i tilpasset opplæring har jeg tilegnet meg kunnskap jeg i dag ikke kunne være foruten og som jeg har formet meg til den pedagogen jeg nå er.

Å skrive en mastergrad er ikke alltid en dans på roser, det krever full konsentrasjon, en god dose motivasjon og mye tid på formelle krav og interesse for det som skal undersøkes. Denne oppgaven har ikke bare blitt til et dokument jeg er stolt av å levere, men oppgaven har også hjulpet meg til bedre selvinnsikt og utviklet meg som pedagog.

Jeg ønsker å rette en takk til min flotte familie. Min mann som har gitt meg motivasjon, pågangsmot og hjulpet meg med korrekturlesing. Mine foreldre som har stilt opp med barnepass.

Til slutt vil jeg takke mine to veiledere, Hege Merete Somby som hjalp meg i oppstarten. Og til Håvard Åsvoll som steppet inn det siste halve året, som ga meg gode råd og tips, og svare godt på alle mine spørsmål – store som små.

Bleiken, 13.September 2023

Frida Bonsak-Krågebakk

## Innholdsfortegnelse

|  |    |
|--|----|
| Norsk sammendrag.....                          | 3  |
| English summary.....                           | 4  |
| 1. Innledning.....                             | 5  |
| 1.1 Problemstilling.....                       | 8  |
| 1.2 Oppgavens oppbygning .....                 | 9  |
| 1.3 Avgrensning.....                           | 10 |
| 2. Teoretisk perspektiv .....                  | 10 |
| 2.1 Lese- og skriveopplæringen.....            | 13 |
| 2.2 Leseutvikling og kyndighet .....           | 15 |
| 2.3 Avkoding .....                             | 18 |
| 2.4 Metoder i lese- og skriveopplæring .....   | 21 |
| 2.5 Lese- og skrivevansker .....               | 24 |
| 2.6 Lærebokens rolle i undervisningen.....     | 27 |
| 2.7 Tiltak og tilrettelegging .....            | 27 |
| 2.8 lese- og skriveforskning.....              | 29 |
| 2.9 Dybdelæring .....                          | 34 |
| 2.10 Læreverket anno 2020 .....                | 35 |
| 3. Presentasjon av læreverket Salto .....      | 37 |
| 4.1 Begrunnelse for valg av metode .....       | 43 |
| 4.2 Litteratur og metode .....                 | 43 |
| 4.3 Vitenskapelige teoretisk forankring.....   | 44 |
| 4.4 Kvalitetskriterier .....                   | 46 |
| 4.5 Kvalitativ metode og dokumentanalyse ..... | 47 |
| 5. Analyse og drøfting .....                   | 51 |
| 6. Avsluttende betraktninger .....             | 70 |
| 7. Litteraturliste .....                       | 77 |

## Norsk sammendrag

I norsk skole har lærebøkene historisk sett vært en av de viktigste elementene for læring, samt hatt en sentral rolle i utviklingen og opplæringen av barn og unge. Denne masteroppgaven har undersøkt hvordan læreverket Salto 1 legger til rette for at alle elevene skal få den opplæringen de har behov for, uavhengig av læringsutfordringer og sosio-kulturelle bakgrunner. I undersøkelsen av Salto 1 har det blitt sett på hvordan læreverkets struktur legger til rette for elevenes leseutvikling og hvordan tilpasset opplæring står sentralt. I norsk skole er andelen som mottar spesialundervisning størst i de høyeste klassetrinnene i grunnskolen, men trenger det å være sånn og hva forårsaker denne utviklingen? Denne masteroppgaven vil undersøke lærebokens rolle for elever med lese- og skrivevansker i norske klasserom. Den vil også vurdere effekten et læreverk som gir støtte igjennom differensiering, dybdelæring, progresjon og tilpasset opplæring kan ha.

## English summary

In Norwegian schools, books have historically been one of the most important elements for learning, and they have had a central role in the development, teaching and learning of children and adolescents. This master's thesis has examined how the book Salto 1 enables students to receive the learning they need, regardless of learning difficulties or socio-economic background. The examination of Salto 1 has studied how the book's structure enables students' reading development and how differentiated education is kept central throughout its content. In the Norwegian elementary schools, the amount of students who receive special needed education is highest in older students, but does it have to be that way and what causes this development? This master's thesis will examine and assess the effect a books' role or students with learning disabilities in Norwegian classrooms. It will also assess the effect a book that gives support through differentiating, depth learning, progression and differentiated education can have.

# 1. Innledning

Denne masteroppgaven vil undersøke lærebokens rolle i opplæring av elever som risikerer å utvikle lese- og skrivevansker. Jeg ønsker å undersøke hvordan det valgte læreverket legger til rette for å favne en størst andel av elevene, uavhengig av bakgrunn og vanske. Diagnosen dysleksi og vansken lese- og skrivevansker er godt kjent i skolen, men er det slik at alle ansatte i skolen har god nok kjennskap og kunnskap om vanskene? Masteroppgaven vil benytte læreverket Salto 1 fra Gyldendal forlag og undersøke hvordan læreverket vektlegger ulike begreper som retter seg mot leseutvikling og tilpasset opplæring. Dysleksi, som er en spesifikk lese- og skrivevanske, er vansken som vil bli tillagt størst fokus i oppgaven. Generelle lese- og skrivevansker vil også nevnes, der hvor dette er hensiktsmessig.

Mennesker med funksjonsnedsettelse og lærevansker har eksistert like lenge som menneskeheten, men de har dessverre hatt en marginalisert rolle i historiebøkene. I siste halvdel av 1800-tallet fikk de imidlertid mer oppmerksomhet, og *Nordisk Tidsskrift for Blinde-, Døvstumme- og Idiotskolen* ble første gang publisert i 1867 (Johnsen, 2011). Hvorvidt denne oppmerksomheten var positiv eller ikke, kan være vanskelig å ta stilling til, ettersom generaliserende og nedverdiggende begreper ble brukt flittig. Medisinske begreper som «mongolisme» og «åndssvake» ble betegnelser på et mangfold av mennesker med svært ulike funksjonsnedsettelse (Skundberg, 2019).

Elever som ikke har tilfredsstillende utbytte av ordinærundervisning har etter norsk lov rett til spesialundervisning (Opplæringslova, 1998, §5-1). Andelen som mottar spesialundervisning stiger dramatisk gjennom skoleløpet. En artikkel fra UDIR viser at det er stor variasjon på de ulike trinnene. For elever på 1.trinn tilbys omkring 3,5% spesialundervisning, mens i 10.trinn er andelen omkring 10,4%. Skoleåret 2020-2021 var det rundt 49 000 elever som hadde enkeltvedtak i grunnskolen, noe som utgjør omkring 7,7% av alle elever. Andelen som mottok spesialundervisning steg fra 28% skoleåret 2013-2014 til 48% skoleåret 2020-2021. Etter LK20 skal spesialundervisning i norsk skole hovedsakelig skje i klasserommet. Jo større skolen er, jo flere er det som mottar undervisning utenom ordinær klasse. 91% av elevene som mottar spesialundervisning tilhører en ordinær klasse, mens resterende 9% er tilknyttet til egen klasser (UDIR, 2021).

Med dette som utgangspunkt, ønsker jeg derfor å se på hvordan det valgte læreverket formidler sitt fagstoff til sine brukere og om dette vil kunne være med på å redusere sjansen

for at elevene kan utvikle lese- og skrivevansker. Jeg ønsker i min masteroppgave å se nærmere på; Lese- og skrivevansker i forskning både nasjonalt og internasjonalt, lese- og skriveopplæringen i norsk skole, hvilke typer opplæring fungerer for elever med lese- og skrivevansker og andre forhold som fremstår som relevante i denne sammenhengen. Derfor er problemstillingen som følger:

«Kan læreverket Salto gi tilstrekkelig opplæring for elever som står i fare for å utvikle lese- og skrivevansker?»

1. *Forskningsspørsmål. Hvordan er Salto 1 strukturert og hvordan jobber bøkene for å dekke elevenes behov for leseutvikling, tilpasset opplæring, dybdelæring?*
2. *Forskningsspørsmål. Hvordan sørger Salto 1 for forutsigbarhet og trygghet i sine bøker?*

I 2017 gikk Thomas Nordahl og en ekspertgruppe sammen for å evaluere tilbudet for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging i barnehage, grunnskole og videregående, på oppdrag fra Kunnskapsdepartementet. Forkant for denne undersøkelsen var at tilbudet for elever med særskilt behov ikke var tilfredsstillende og at undersøkelsene gjort av ekspertgruppen viser at denne gruppen med barn og unge er tilstrekkelig inkludert i et inkluderende felleskap med jevnaldrende og den enkeltes potensial for læring har blitt for lite realisert (Nordahl & mfl., 2018, s. 5).

Funnene fra Thomas Nordahl og ekspertgruppen viser at dagens skolesystem har et mangelfullt og ekskluderende spesialpedagogisk system. Resultatet fra evalueringen viser blant annet at tilretteleggingen som gjøres i skolen og barnehagen gjøres av en stor andel av personell uten pedagogisk kompetanse. Om lag femti prosent av barna som mottar spesialundervisning får denne undervisningen av en assistent (Nordahl & mfl., 2018, s. 215).

Med dette vil denne masteroppgaven legge vekt på to paragrafer i Opplæringsloven, §1-3 tilpasset opplæring og §5-1 rett til spesialundervisning. De to paragrafene lyder som følger; *Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven (Opplæringslova, 1998, §1-3). Elevar som ikkje har eller som ikkje kan få tilfredsstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbodet, har rett til spesialundervisning (Opplæringslova, 1998a, s. § 5-1).*

De to paragrafene vil være viktige for oppgavens forskningsspørsmål, da denne oppgaven vil undersøke om moderne læreverk gir tilstrekkelig undervisning for elever som risikerer å utvikle dysleksi. Målet med denne oppgaven er å se om Salto 1 er et læreverk som gi

tilstrekkelig støtte slik at man i skolen benyttet tilpasset opplæring i større grad i stedet for spesialundervisning for de elevene som i dag faller inn under §5-1.

Elevenes læring og utvikling skal stå i sentrum for skolens virksomhet. Elevene møter skolen med ulike erfaringer, forkunnskaper, holdninger og behov. Skolen må gi alle elever likeverdige muligheter til læring og utvikling, uavhengig av deres forutsetninger. God klasseledelse bygger på innsikt i elevenes behov, varme relasjoner og profesjonell dømmekraft. For å skape motivasjon og læringsglede i undervisningen trengs et bredt repertoar av læringsaktiviteter og -ressurser innenfor forutsigbare rammer (Utdanningsdirektoratet, 2020d).

Gjennom informasjonssamfunnet vi i dag lever i, har vi tilgang utallige kilder som kjemper om vår oppmerksomhet. Læreboka har fortsatt en stor rolle i formidlingen av kunnskap til barn og unge. Læreren bruker læreboka både som veileder i forkant og under i undervisningen. Læreboken som benyttes på den aktuelle skolen bør være både aktuell og innbydende for elever, og for lærerne. Læreboken må være relevant for skolen både med faglig relevans og for å kunne skape engasjement for elevene på trinnet, uansett faglig forutsetninger. Læreboken skal foruten dette være et hjelpemiddel for læreren (Utdanningsnytt.no, 2010).

Denne masteroppgaven vil ta for seg læreverket *Salto 1*, som benyttes på førstetrinn på flere norske skoler. Læreverket vil sees i lys av begynneropplæringen og verket sin evne til å støtte opp under elever som står i fare for å utvikle lese- og skrivevansker. Læreverkets evne til å implementere og tilpasse seg pedagogisk forskning. Oppgaven vil gå i dybden av ulike læringsstrategier og disse vil bli presentert som relevant for god opplæring og utvikling av lese- og skriveferdigheter for alle elevene. I tillegg vil det drøftes hvorvidt det valgte læreverket kan bidra til å redusere behovet for spesialundervisning og samtidig stimulere til bedre utvikling hos barn med lese- og skrivevansker.

Etter at Læreplanverket kom i 2020 (heretter LK20), reviderte Salto sine bøker. Det ble gjort en del endringer i Saltos bøker tilegnet begynneropplæringen og blant disse endringene var å styrke elevenes språklige bevissthet (Norrud & Karspersen, 2019). Læreverket består av en komplett bokserie med arbeidsbok, lærerens utgave og elevbok, der arbeidsbok og elevbok har to bøker hver, a og b. I tillegg tilbyr læreverket muligheter for elevene å kunne jobbe i bok, men også benytte digitale resurser. Salto fokuserer blant annet på en felles kontekst av skriving, språk og lesing. Hver tekst i bøkene er differensiert og oppgavene tilpasser seg de



ulike nivåene elevene er på. Foruten dette benytter læreverket sitt lesestrategien «SALTO», som vil bli forklart senere i denne oppgaven (*Salto – Læreverk i norsk for barnetrinnet*, 2020).

Ved å rette blikk mot læreverket Salto 1, ønsker jeg med denne masteroppgaven å undersøke om læreverket gir tilstrekkelig læringsutbytte, slik at elever som står i fare for å utvikle lese- og skrivevansker vil kun trenge tilpasset opplæringen i skolen. For å kunne undersøke dette vil jeg benytte relevante nasjonale og internasjonale forskningsartikler for å kunne se hvilke læringsstrategier som faktisk fungerer og undersøke om læreverket til noen grad benytter seg av disse. Foruten forskningsartikler vil oppgaven ha kilder fra ulike bøker, nyhetsoppslag og fagfellevurderte artikler.

I Norge er det vanlig at barn knekker lesekode mellom seks til syv årsalder, mens avkodningsferdighetene er automatisert fra rundt elevårsalder (Kulbrandstad, 2017d, s. 67). Med andre ord er det i begynneropplæringen i de minste klassene den intensive og grunnleggende læringen innen lese og skrive bør skje.

Da temaet for denne masteroppgaven skulle velges, falt valget på et tema som lenge har vært av interesse. Allerede før vi begynner på skolen vet vi at på skolen vil vi møte på bøker til ulike fag. Lærebøkene skal lære oss det vi skal før elevene begynner i neste klassetrinn. Som utdannet spesialpedagog har jeg vært hjelpelærer i klasserom og hatt undervisning med elever, organisert som 1:1 eller i mindre grupper. Jeg har lenge undret meg over hva som ligger bak valg av oppgavene og teksten som elevene møter på i bøkene. I løpet av min bachelor i spesialpedagogikk fikk jeg interesse for diagnosen dysleksi og vansken lese- og skrivevansker. Disse to vanskene er godt kjent i skoleverket, men er det slik at disse vanskene er tatt med i betraktning når nye lærebøker utvikles?

I løpet av denne masteroppgaven vil ulike begreper, teorier, lærestrategier bli presentert og forklart relevansen for denne oppgaven. Ved bruk av dokumentanalyse som metode vil det være nødvendig å presentere enkelte funn fortløpende for å kunne styrke det endelige resultatet. Ved å benytte denne type metode vil man kunne få et bedre overblikk av analyse og det endelige resultatet (Lynggaard, 2019, s. 168–169).

## 1.1 Problemstilling

Formålet med denne masteroppgaven er å undersøke om læreverket Salto 1 gir tilstrekkelig opplæring for elever som står i fare for å utvikle lese- og skrivevansker. Det er også to forskningsspørsmål som undersøker læreverkets struktur og hvordan læreverket skal sørge for leseutvikling, tilpasset opplæring og dybdelæring hos elevene som benytter læreverket, samt

hvordan læreverket sørger for mestring og lærelyst. Undersøkelsene vil også se på Saltos egne lesestrategier om disse er i tråd med anbefalte læringsstrategier for elever som står i fare for å utvikle lese- og skrivevansker eller dysleksi.

Jeg ønsker med denne masteroppgaven å rette blikk mot læreverkets rolle i skolesammenheng og undersøke dens rolle i differensiering og tilpasning av den oppvoksende generasjon. Det er ønskelig å undersøke om læreverket Salto er i tråd med anbefalte læringsstrategier og metoder, som gjør det mulig for elevene som står i fare for å utvikle lese- og skrivevansker eller dysleksi vil kunne trenge tilpasset opplæring i stedet for spesialundervisning. Lese og skrive er to av viktigste ferdighetene vi har for at kommunikasjon skal være mulig (Lyster, 2011b, s. 11).

## 1.2 Oppgavens oppbygning

Denne oppgaven består av seks kapitler, som samlet sett vil gi svar på oppgavens problemstilling.

*Kapittel 1:* I dette kapitlet vil det bli redegjort for valg av teori og det redegjøres for valg av oppgave, bakgrunn, interesse og pretensjon av valgte tema. Kapitlet vil forklare problemstillingen, oppgavens oppbygning og avgrensning. Kapitlet er ment for å introdusere tidligere forskning, relevante studier og presentere aktuell litteratur.

*Kapittel 2:* I dette kapitlet vil oppgavens teori bli fremlagt og drøftet. De ulike teoretiske perspektivene er valgt ut i fra relevans til oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål, og vil være med på å danne et teoretisk bilde over oppgavens undersøkelse. En stor del av oppgavens teori er skrevet med tanke på hva som er relevant for utvikling av lese- og skriveferdigheter. LK20 vil også utgjøre en sentral del av oppgavens teori, da Salto 1 er oppgradert etter at læreplanen tro i kraft og at læreplanen er den gjeldene Læreplanverket som dagens skole skal planlegge sin undervisning rundt. Mye av teorien som har blitt benyttet i denne oppgaven er hentet inn via snøballmetoden; en metode der litteratur gir ny relevant litteratur i form av kildehenvisning, navn på læringsstrategier og navn på forfattere.

*Kapittel 3:* I kapittel 3 blir læreverket Salto presentert. Her blir det forklart hva læreverket vektlegger i sine bøker, hvordan bøkene er strukturert, Saltos fem lesestrategier, digitale ressurser og måten det er ønskelig at elevene skal jobbe med bøkene. Alt dette for å skape en oversikt over relevansen til læreboken opp imot oppgavens undersøkelser.

*Kapittel 4:* I kapitlet om metode og design blir begrunnelse av valg av metode, litteratur og metode, forskningsprosjektets vitenskapelige forankring presentert, samt hvordan

undersøkelsene i forbindelsen med oppgaven styrker undersøkelsens validitet og reliabilitet. Avslutningsvis blir kvalitativ metode og dokumentanalyse beskrevet.

*Kapittel 5:* I dette kapittelet blir empirisk analyse og drøfting presentert. Analyse- og drøftingskapittelet ser relevant teori i sammenheng med læreverket Salto, og vurderer dette opp imot problemstillingen og forskningsspørsmålene.

*Kapittel 6:* Avsluttende betraktninger. Avslutningen vil også oppsummere oppgavens hovedfunn og svare på problemstillingen.

### 1.3 Avgrensning

Etter å ha jobbet i skoleverket på flere ulike skoler både før og etter LK20 falt valget på å undersøke læreverket Salto. Dette læreverket har jeg selv brukt i undervisning og med erfaring og kompetanse innenfor arbeid med elever med dysleksi, så jeg læreverket ideelt for denne oppgaven. Fokuset vil i all hovedsak være på læreverk for første klasse, da der her grunnlaget for senere undervisning legges. I prosessen med å skrive denne masteroppgaven har litteraturen blitt funnet ved hjelp av litteraturhenvisning i bøker, artikler eller ved søk av inspirasjon i tidligere masteroppgaver. Det har også kommet flere gode innspill og anbefalinger fra veilederne mine.

To av bøkene som har hatt en sentral rolle i innhenting av faglitteratur er Lise Iversen Kulbrandens bok «*lesing i utvikling*» og Solveig-Alma Halaas Lysters bok «*Å lære å lese og skrive; Individ i kontekst*». Disse forfatterne interesserer seg for kunnskapen som det er behov for i skoleverket og skolens rolle for undervisning og utvikling hos barn og unge. Bøkene gir et godt innblikk i flere metoder og læringsteorier samt hvordan man kan benytte dem i skolen.

## 2. Teoretisk perspektiv

De fleste elever knekker lese- og skrivekoden i løpet av de første årene på barneskolen. Selv om flertallet knekker koden tidlig, er det enkelte elever som sliter med å utvikle gode nok ferdigheter for å lese og skrive, og risikerer å havne for langt bak jevnaldrenes lese- og skriveferdigheter. Svake lese- og skriveferdigheter vil kunne gi dem vansker som vil ofte følger dem store deler av skoleløpet og senere i samfunnslivet. Det er derfor viktig at alle elever får tilstrekkelig lese- og skriveopplæring etter individuelle behov, både for sosial og emosjonell utvikling. Å kunne lese og skrive er også viktig for den enkeltes

kunnskapsutvikling og dette bør også stå sentralt i opplæringen (Lyster & Frost, 2012, s. 341). Ferdighetene elevene tilegner seg på skolen spiller en stor rolle for samfunnsmessige tilpasninger etter endt skolegang. Den oppvoksende generasjon lever i et flerspråklig samfunn, noe som preger elevene både innen språk og lesning (Kulbrandstad, 2017b, s. 6–7).

Lese- og skriveutviklingen hos barn blir ofte delt inn i to prosesser, som blir sett uavhengig av hverandre. For at barnet skal kunne utvikle seg i innen lese og skrive må barnet ha de forutsetningene som kreves for å kunne utvikle ferdighetene. Når det forskes på lese- og skriveutviklingen blir de to prosessene isolert fra hverandre. Særlig innen lesing har forskere fokusert på forsinket eller avvikende leseutvikling, da med fokus på avkodingsvansker. Selv om denne type forskning er godt dokumentert, er det også nødvendig å rette et blikk mot innholdet av teksten, der forståelsen av tekst og ord også bør stå i fokus. Vansken med å lese og skrive kan likeså godt omhandle vansker med språkforståelsen og ordforrådet, så sant som avkoding (Lyster, 2011a, s. 36–37).

«The simple view of reading» ble kjent i 1986 og er produsert av Gough & Tunmer. Denne modellen forklarer hvordan leseforståelse er et produkt av avkoding og lytteforståelse. Man bruker ofte formelen leseforståelse = Avkoding x lytteforståelse for vise hvordan leseforståelse er avhengig av to forskjellige ferdigheter. Å kunne avkode innebærer å kjenne igjen ord som er skrevet, mens lytteforståelse omhandler hvordan man tolker det muntlige språk. «The simple view of reading» trekker frem at både språkforståelse og avkoding er avgjørende for å forstå skriftlig tekst. Den som leser må forstå hvilket ord bokstavene representerer og forstå hva ordene betyr. Ikke bare gir «The simple view of reading» forståelse for at hvis man har svak avkodningsevne og svak språkforståelse vil det gjøre at man også vil ha dårlig leseforståelse, men også at det finnes muligheter til å tilrettelegge og kartlegge elevene bedre. Med denne kunnskapen vil man kunne sette inn tiltak som styrker de ulike elementene i undervisningen (Statped, 2021b).

Modellen til Gough & Tunmer har blitt utfordret av flere de siste tiårene (Chen og Vellution 1997, Conners 2008, Hoover og Gough 1990, Georgiou, Das og Hayward 2009, Savage og Wolforth 2007). Det er viktig å trekke frem at disse ikke kritiserer hvorvidt modellen fungerer, men setter ett spørsmålsteget på at det er store variasjoner i leseferdighetene blant elever som ikke kommer frem eller er en del av denne modellen (Lyster, 2011a, s. 37).

Selv om eleven er en god teknisk leser, er det ikke det samme som at eleven har forstått teksten som har blitt lest. For å forstå en tekst krever det også av eleven å ha et godt og

tilstrekkelig ordforråd. Godt ordforråd henger sammen med vokabular. For at eleven skal ha godt ordforråd og vokabular kreves det at foresatte bruker tid på og lærer bort nye ord og begreper til barnet. Igjennom daglige samtaler vil barnet lære og kopiere foreldrenes språk. Man kan med dette se at fremtidige leseferdigheter påvirkes av ordforrådet i de første leveårene (Folkehelseinstituttet, 2015).

Avkoding av ordene betegnes som den tekniske delen av lesingen, mens forståelsen er det eleven forstår av teksten som eleven selv har lest. Forskning gjort i de siste årene viser at ordforrådet påvirker ordavkodingen (Lyster, 2011a, s. 37–39).

Å være en god leser handler ikke bare om leseforståelsen, men også om forståelsen av tekst på ulike nivåer; ordnivå, setningsnivå, avsnittsnivå og tekstmå. Helheten i teksten som leses, fra det enkelte ord til teksttype og struktur vil være viktig for forståelsen. Foruten dette er tekstens tema, forforståelse og interesse viktige elementer for elevens motivasjon til å lese, som igjen vil gi bedre leseforståelse (Lyster, 2011a, s. 39).

Lese- og skrivevansker kan forkomme på bakgrunn av flere ulike forhold, slik som syns- og hørselsvansker, lav mental alder, problemer med konsentrasjon og emosjonelle og sosiale forhold. Disse forholdene blir som oftest beskrevet som generelle lese- og skrivevansker, mens den spesifikke blir beskrevet som dysleksi. De generelle lese- og skrivevanskene kommer ofte i følge av andre vansker som utløser lese- og skrivevansken. Dysleksi er en diagnose knyttet til vansker med avkodingen, som kan ses i sammenheng med at en person med dysleksi har problemer med å manipulere og bearbeide språkets fonologiske struktur. Dysleksi er ikke en vanske knyttet til sosial eller sosioøkonomisk bakgrunn, da vansken er genetisk betinget. Vansken kan utvikle seg positivt eller negativt på bakgrunn av kognitive og sosiale forhold, og gode pedagogiske ressurser vil spille en viktig rolle for hvor preget en elev vil være. Dysleksi beregnes som en språkrelatert vanske, der vansken først og fremst kommer til syne ved avkodning og språkets lydstruktur (Lyster & Frost, 2012, s. 344–345).

Mange dyslektikere sliter med fonologisk bevissthet, dette betyr at de sliter med å lytte ut bokstavene fra ordet, dele opp ord ved hjelp av staving, lage rim og lese ord som er ukjente når man enten fjerner eller legger til stavelser (Aas, 2021, s. 15).

Det antas at omtrent 3-5% av befolkningen har dysleksi. Diagnosen er medfødt og arvelig, det antas at det er 38-50% sjans for at barnet utvikler dysleksi om en av foreldrene har diagnosen. Dyslektikere har ikke vansker med å forstå innholdet av det som leses, men lesingen i seg selv er en utfordring. Kjentegn på dysleksi kan være vansker med å skille de

ulike bokstavlydene, leseflyt, skriving og enkelt og lite variert skriftspråk. Med dette kan man tidligere identifisere hvilke elever som kan utvikle dysleksi (Melby-Lervåg, 2012).

En definisjon fra The International Dyslexia Associations (IDAs) er at dysleksi er;

*«Dyslexia is a specific learning disability that is neurobiological in origin. It is characterized by difficulties with accurate and/or fluent word recognition and by poor spelling and decoding abilities. These difficulties typically result from a deficit in the phonological component of language that is often unexpected in relation to other cognitive abilities and the provision of effective classroom instruction. Secondary consequences may include problems in reading comprehension and reduced reading experience that can impede growth of vocabulary and background knowledge»* (Definition of Dyslexia - International Dyslexia Association, 2014).

Å forebygge utfordringer med lese- og skrivevansker, kan også påvirke andre samfunnsmessige forhold. Manger og Eikeland m.fl. skriver blant annet om sammenhengen mellom lærevansker og kriminalitet. Artikkelforfatterne peker på at personer med lese- og skrivevansker er overrepresentert i fengsel, og at det kan være en sammenheng. I artikkelen gjøres det et poeng ut av at over halvparten av de innsatte under 25 år rapporterer om lærevansker (Manger, Eikeland m.fl., 2017). Hvorvidt det er en klar link mellom lese- og skrivevansker og unge som detter ut av skolesystemet og begynner med kriminelle aktiviteter, er ikke lett å si, ettersom det er andre mulige årsaker, som antisosial atferd, emosjonelle vansker og rusproblemer. Dette er imidlertid et utviklingsområde som bør vies mer oppmerksomhet, ettersom ringvirkningene av mulige funn kan være dyptgripende.

## 2.1 Lese- og skriveopplæringen

Forskning gjort på hvordan lesing og skriving påvirker arbeidslivet og samfunnslivet har gitt oss nye perspektiver på hvordan lesing kan forstås. Samhandling med tekst, også kalt litterasitetspraksis, kan vise at tekstlesning ikke er en isolert handling, men heller en sammensatt hendelse der kombinasjonen av å lese og skrive ses i sammenheng. I begynneropplæringen når elevene lærer å skrive, kjenne igjen og utale bokstaver er med på å utvikle kompetansen innen lesing og skriving. Elevene vil med denne kunnskapen utvikle sine ferdigheter og vil være på et senere tidspunkt kompetente til å lese og skrive vanskeligere tekster (Kulbrandstad, 2017c, s. 25).

Tidligere var skolen opptatt av å skille lesing og skriving fra hverandre i begynneropplæringen. Men nyere forskning viser nå til at lesing for mange barn er med på

danne grunnlag til å utvikle seg inne skriving (Kulbrandstad, 2017c, s. 25). Fra 1980-tallet og frem til i dag har norsk skole hevet sitt fokus mot læring og utvikling. Skolen har fokusert mye på lesing og leseopplæring, og elevene går igjennom flere ulike tester i løpet av skoleårene, dette for å måle elevenes leseprestasjoner, både indirekte og direkte. Testene som elevene går igjennom danner et viktig grunnlag for videre læring, og gir en god pekepinn for både skoler og den enkelte lærer hva som bør jobbes med. To tester som tas jevnlig er PIRLS og PISA. Resultatene på disse viser at norske barn og unge ligger rett under eller på gjennomsnittet (Kulbrandstad, 2017c, s. 22–23).

På 1990-tallet satte The National Research Council i USA sammen en ekspertkomité som skulle oppsummere forskningsbasert kunnskap om hvordan man best kan forbygge lesevansker. Komitéen fokuserte på leseutvikling hos de yngste barna i skolepliktig alder. Resultatene viste at barn oftest lærer å lese uten noen særlig vanskeligheter når barnet har normale ferdigheter i det språket det skal lære å lese og skrive i. Funnene som ble gjort av komitéen, gir en pekepinn på hvilke faktorer som er viktig for å stimulere språkopplæring hos barn. Tidlig eksponering for språk, og tilrettelegging for forståelse, bruk og utvikling, motiverer barnet til å ville lære mer. Funnene viste også, at dersom disse forutsetningene ikke var tilstede eller var mangelfulle, økte sannsynligheten for at barn utviklet lese- og skrivevansker (Kulbrandstad, 2017e, s. 306).

Foruten disse resultatene fant komitéen også ut at ulike grupper der barn har en risiko for å utvikle vansker med lesing, disse barnene kan være; barn fra sosioøkonomiske miljøer, barn med språkvansker, barn der ett av foreldrene har lesevansker, flerspråklige barn, barn med kognitive vansker eller hørselsproblemer. Komitéen mente at det var tre hovedgrunner til at barn ikke utvikler seg likt med jevnaldrende, disse kan være når barnet har; mangler motivasjon til å lese, har vansker med å benytte riktig strategi og ferdigheter til å tilegne seg kunnskap eller avkodningsvansker (Kulbrandstad, 2017e, s. 307).

Komitéen slår fast at skolen og læreren hjelper barna til å danne solide ferdigheter innen lesing er med på forebygging av lesevansker. Læreren må ha god kjennskap og kunnskap i hvordan barnet utvikler seg til gode lesere og lesing generelt. For å forebygge utvikling av vansker inne lesing er det essensielt at man ser de ulike leseprosessene i sammenheng. Bokstavtrening og språklig bevissthet er nøkkelord innen begynneropplæringen (Kulbrandstad, 2017e, s. 307–308).

## 2.2 Leseutvikling og kyndighet

Det å kunne lese er en ferdighet som utvikler seg over tid, både med erfaring og alder. Mange har ment at leseutvikling tradisjonelt har startet ved oppstart i skolen, og at når man først har knekt lesekoden, så kan man lese. I dagens skole fokuseres det ikke bare på leseutviklingen ved skolestart, men også utforskningen av skriftspråket barnet møter i barnehagen. Det er også fokus på leseutviklingen hos elevene møter på ungdomsskolen og videregående, samt hvor godt man leser som voksen (Kulbrandstad, 2017d, s. 62–63).

Forskerne Hagtvet (2002) og Lyster (2010 og 2011) har hatt studier som har vist at barnets begrepsutvikling, vokabular, forståelse og bruk av setningsoppbygging og grammatikk er viktige elementer for leseutvikling. En norsk studie som undersøkte barns leseutvikling over ti år, viser at ordforrådet barn har ved skolestart har innflytelse over leseutviklingen til barn gjennom barne- og ungdomsskolen. Tilsvarende studiet gjort i Danmark har gitt lignende resultat. Å danne et godt grunnlag for barnets ordforråd før førsteklasse viser forskning store forskjeller hos de barna som ikke har fått like god oppfølging vil stå i fare for å ligge etter jevnaldrende i leseutviklingen. Barnehagen og skolen har et stort ansvar for å «bade» barna i begreper og ord. Foruten dette bør skolen rette blikk mot utvikling av godt ordforråd og ordforståelse i alle skolens fag og arbeide med dette på en naturlig måte inn i undervisningen slik som diskusjoner, høytlesning og stillelesning (Lyster & Frost, 2012, s. 349).

Ordforståelse er et av de viktigste og nødvendige faktorene for å kunne klare å lese. Ordforståelse gir mening og forståelse til ordene som leses og vokabularet skal hjelpe til å danne sin egen ordbank og har medvirkning til forståelse av kompliserte tekster (Lyster & Frost, 2012, s. 349).

Sammenhengen mellom fonologisk bevissthet og leseutvikling har blitt forsket på siden 1970-tallet. Fonologisk bevissthet betyr at man er bevisst på hvordan språket er bygd opp av lyder. fonologisk bevissthet er avgjørende for å kunne utvikle de ferdighetene som trengs for å få en god start på lesingen. Forskning gjort av Lundberg, Frost & Petersen (1988) og Lyster (2002 og 2011) har vist at trening på fonologisk bevissthet før og under opplæringen av lese- og skriveferdighet gir en positiv effekt for videre utvikling av disse ferdighetene. Å trene på fonologisk bevissthet er viktig for alle, ikke minst viktige for dem som har dårlig utviklet språklig bevissthet sammenlignet med jevnaldrende (Lyster & Frost, 2012, s. 351).

I dag øver elever å benytte sin språklige bevissthet ved å gjennomføre aktiviteter der man utforsker stavelser, klappeleker, og rim og regler, disse aktivitetene stimulerer barnets



fonologiske bevisstheter. Aktiviteter for å stimulere fonologisk bearbeiding og støtter den begynnende fonembevissthet kan være leker der barna leker med ord fra sitt egne ordbank og ordleker der barna trekker lyder sammen til ord. Slike leker, og aktiviteter er med på å danne et grunnlag for eksplisitte fonembevissthet som barnet vil møte på i veien til å kunne bli en god leser og skriver. (Lyster & Frost, 2012, s. 351).

Det er viktig å sørge for at barna får tilstrekkelig treningen av fonologisk bevissthet, denne treningen skal sørge for et godt utviklet bokstavbegrep og skal bli effektivt i veien mot å kunne bli en brukbar leser. Barn med gode kunnskaper og erfaring med fonembevissthet vil kunne ha mulighet til å benytte bokstavkunnskapen sin å benytte en lesestrategi som vil kunne bli anvendt til lydering som kan knyttes til semantikk. Barn med funksjonell fonembevissthet vil kunne klare å lese, så fort de har lært seg de ulike bokstavene. Denne utviklingen er se gjennom semantisk tilknytning (Lyster & Frost, 2012, s. 352).



Figur 1. Basis for grunnleggende leseferdigheter (Frost 2003).

Når barn klarer å lese både nye og ukjente ord, vil barnet mestre det alfabetiske prinsipp. Dette er en viktig forutsetning for at barnet skal kunne ta i bruk ordidentifisering ved hjelp av ortografisk kunnskap og strategi. Jo mer barnet leser, jo mer vil det avgjøre hvor mye barnet lagrer i sin ordbank. Denne erfaringen vil kunne gjøre at ordavkodingen automatiseres og ord vil kunne kodes om til de lydstrukturene som ordet representerer. Når barnet møter ukjente ord vil det med denne kunnskapen benytte strategier som vil hjelpe barnet med avkodingen og vil kunne lese flest mulige ord ved hjelp av ortografisk strategi. (Lyster & Frost, 2012, s. 352–353).

For å kunne lese er det essensielt å kunne tolke og forstå det som leses, det er derfor det er nødvendig å kunne automatisere avkodingen. Å kunne lese er ikke ensbetydende med at man klarer å forstå de ulike typer tekster man kan møte på. Det krever både kunnskap og erfaring for å forstå tekster som er ukjente. En fagtekster er for mange vanskelig å angripe for første gang, men ved å bli kjent med ulike akademiske ord og uttrykk vil betydningen av teksten komme frem. Med dette vil også barnet bli kjent med kjennetegn og ulike uttrykk i de tekstene

som barnet møter, og det vil danne en forståelse av det som er lest. For å kunne tolke og forstå ulike tekster man møter på i løpet av livet kreves det fonologisk omkoding de første gangene en viss type tekst leses. Som nevnt tidligere i oppgaven vil en dyslektiker møte på sin vanske i situasjoner som krever fonologisk omkoding, disse utfordringene vil dyslektikeren kunne møte på hele livet, både igjennom høyere utdanning og ellers på arbeidsplasser (Lyster & Frost, 2012, s. 353).

Leseutvikling har i løpet av de siste ti årene blitt beskrevet på flere ulike måter.

Studiemodeller har vært en av de mest brukte modellene. Her ser man på leseutvikling som er delt i nivåer og der hvert nivå er ulik de andre. Flere av disse modellene har vist at den individuelle leseren ikke plasseres i ulike nivåer. Wilkinson (1991) forklarer skriveutviklingen på denne måten; «Progresjon skjer ikke som når vi klatrer opp en stige trinn for trinn. Det er mindre villedende å tenke seg den som bølger som skyller mot stranda og trekker seg tilbake igjen. Den ene når lagt opp i sanden, den neste kommer ikke fult så langt». Denne beskrivelsen er i tråd med Chall m.fl. (1990) ved at man kan beskrive leseutviklingen som en flo-og-fjære-bevegelse (Kulbrandstad, 2017d, s. 65–66).

I 1979 utarbeidet den amerikanske forskeren Jeanne Chall en annen kjent modell, Six Stages of Reading. Hennes modell tar for seg leseutvikling fra barnet er et halvt år gammel til det rundt 18 år, hun beskriver lesing i seks stadier. Modellen er relativt lik Dalbys modell, men skiller seg ut med at som barnet vokser, vil det gå igjennom tre stadier fra det er 9 år til det er 18 og eldre. Modellen er utformet slik kravene i det amerikanske skolesystemet stiller for leseferdighetene for elevene i skolen. Chall mener at leseforståelse for elever på rundt 15 år bør være bedre enn lytteforståelsen (Kulbrandstad, 2017d, s. 66–67).

En utviklingsmodell er utviklet av Dalby m.fl. (1989) der leseren blir delt inn i fire stadier av lesning; Symbolleser – Rebusleser – Overgangsleser – Innholdsleser. Modellen trekker de slutningene at førskolebarnet er *symbolleseren*, der skriften blir gjenkjent som symboler. For *rebusleseren* står kodeknekking sentrum, for *overgangsleseren* er det essensielt viktig å praktiserer sin lærte kunnskap. Og til slutt vil *innholdsleseren* ta i bruk sin kunnskap og erfaring til å tilegne seg ny kunnskap gjennom lesning på egen hånd. I følge Dalby og kollegaene, kan normaleleven være en innholdsleser etter omtrent 5 år på skolen (Kulbrandstad, 2017d, s. 66).

Disse to modellene har en del fellestrekk, deriblant at leseutviklingen til barn for det første dreier seg om å knekke den alfabetiske koden og at viktigheten bak å kunne benytte og

beherske tekniske leseferdighetene på en selvstendig måte. I Norge er det vanlig at barn knekker lesekoden mellom seks til syv år, og at avkodningsferdighetene er automatisert fra elveårsalderen (Kulbrandstad, 2017d, s. 67).

Snow m.fl. (1998) har undersøkt hvilke faktorer som spiller inn for at barnet skal lykkes med å lese, da på alle alderstrinn. Snow og forskningskolleganene ønsket å undersøke hvordan barna klarer å oppnå ferdigheter i lesing. Forskeren ønsket med undersøkelsene å oppnå innsikt i hvordan man kan forebygge lese- og skrivevansker (Kulbrandstad, 2017d, s. 68).

De siste ti årene har det vært stor forskningsinteresse angående leseutviklingen hos barn og unge og man har i dag flere anerkjente forskere som har forsket på fagfeltet. Med mye forskning blir det naturlig en bedre oversikt over hvilke forhold som er viktige for å bli en god og stabil leser. Lesing er en individuell aktivitet, og om man mester ferdigheten vil nyte godt av de godene som følger ferdigheten i kunnskapssamfunnet vi lever i. Det vi interesserer oss i å lese, forandrer seg i takt med at vi blir eldre og blir påvirket av situasjonen vi er i, oppfatninger og erfaringer vi har i det gitte tidspunktet. Selv når vi har mestret ferdigheten i å lese, vil lesningen fortsette å utvikle seg, slik som resten av samfunnet er under utvikling (Kulbrandstad, 2017d, s. 69).

### 2.3 Avkoding

Forskere som Chall m.fl. (1990) og Verhoeven, van Leeuwe og Vermeer (2011) er lesning en viktig byggestein i vokabularet. Å kunne avkode tekst tidlig i livet har ført til bedre utvikling av ordforrådet. Dette viser forskning gjort av Verhoeven, van Leeuwe og Vermeer (2011). Å kunne lese er den viktigste kilden til utvikling av begrepsforståelse og økning av ordforrådet, men også språkutvikling både innenfor syntaktiske og morfologiske området (Lyster, 2011a, s. 50).

Ferdigheter innen lesing og skriving er bundet av språklig kompetanse på flere ulike områder og nivåer. Det er derfor viktig at eleven blir språklig stimulert på skolen og at undervisning rettes mot språklig kompetanse og tilpasses etter den enkeltes elevs nivå. Etter hvert som eleven bli bedre i å lese og skrive vil eleven ta i bruk flere strategier og vil kunne hjelpe eleven til å tilegne seg nye ferdigheter og kunnskap (Lyster, 2011a, s. 51).

I 1985 forklarte forskeren Uta Frith en modell der barnets leseutvikling er inndelt i 3 ulike stadier; den logografiske, den alfabetiske og den ortografiske. Frith mener at de tre stadiene skal følge hverandre i en rekkefølge, der et høyere nivå ikke kan nås uten at eleven har vært igjennom et av de lavere. Hun trekker også frem at leseutviklingen hos barn må ses i

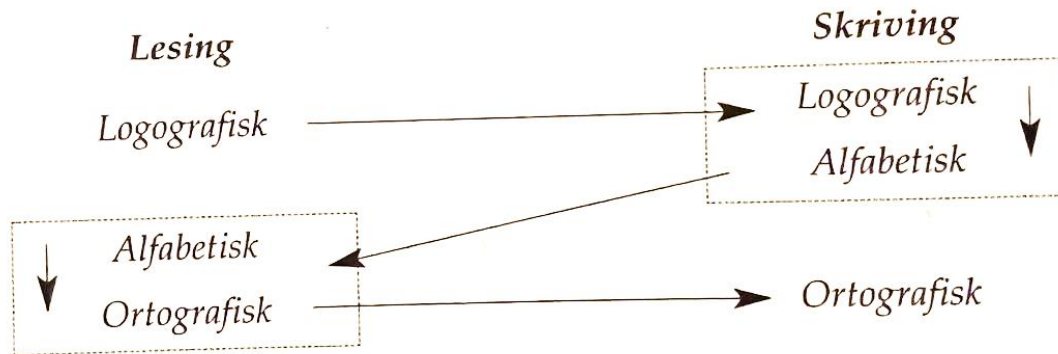
sammenheng med staveferdigheten (Lyster, 2011a, s. 52). Hvert nivå av Friths modell har ulike stadier under seg, og disse vil bli forklart under.

I *Stadiet 1a*, som innebære logografisk lesning, vil barnet gjenkjenne ord, likt slik som barnet gjenkjenner gjenstander og bilder. Identifiseringen av disse er ikke avhengig av hverandre. *Stadiet 1b* er logografisk skriving. I dette stadiet har barnet erfaring med å kunne delvis eller helt duplisere eget navn, dette med hjelp av kunnskapen hentet fra sitt eget ordbank. Selv om bokstavrekkefølge ikke alltid er riktig, er ofte første bokstav plassert riktig. Etter trening vil barnet også kunne duplisere andre ord som det har kjennskap til. I disse to stadiene følger skriving og lesing hverandre. Undervisning og øving er viktig for utvikling, og hvor lenge barnet er i nivået og hvilke strategier barnet benytter er avgjørende for videre utvikling innen lesing og skriving (Lyster, 2011a, s. 52–53).

Barnet vil i *stadiet 2a*, ta steget mot å benytte en alfabetisk strategi. Første vil barnet begynne å skrive ordene som er kjent lydrett. Ukjente ord vil bli lest logografisk, men skrevet lydrett. Det at barnet har forståelse for å bevege seg fra litografisk til alfabetisk er nødvendig for å kunne ha mulighet til å nå det alfabetiske stadiet. Ved å kunne benytte denne strategien har barnet innsikt og mulighet til å kunne benytte symboler og bokstaver videre i sin utvikling til å bli en bedre leser og skriver. I begynnelsen gjenkjenner barnet noen lydelementer i ordet, men med øvelse vil stadig flere av elementene bli kjente. Mens barnet lærer bokstavlydene, vil det samtidig benytte denne kunnskapen til å stave og forme ord. I *stadiet 2b*, vil barnet ta i bruk den alfabetiske strategien ved lesning av ord. Barnet vil i begynnelsen kunne klare noen, og etter hvert alle bokstavlydene, som etter hvert implementeres i lesningen. Barnet vil i dette stadiet både lese nonsens og lydrette ord. I stadiet vil barnet benytte lydpakken som det selv har laget seg igjennom erfaring. Ved å også benytte sitt indre ordbank vil barnet ha kunnskap til å lese ukjente ord og forstå dem. Selv om barnet har kommet godt inn det litterære verden, har barnet enda behov for ord som er lydrette eller ord som ligner de ordet barnet har laget i sitt indre ordbank. Noen barn vil ha tetter oppfølging på dette nivået for andre, derfor er det særdeles viktig med tett oppfølging og god undervisning for å kunne forstå koblingen mellom skrifttegn og lyd (Lyster, 2011a, s. 53–54).

*Stadiet 3a*, kjennetegnes med at barnet nå har tilstrekkelig kunnskap til å gjenkjenne ord, ikke bare bokstavene som ordet inneholder. I løpet av dette stadiet vil barnet ha kunnskap til å benytte flere ulike stavelser av ord. Barnet vil kunne nå dette nivået når det mestrer alfabetisk strategi og når barnet har kunnskap til å koble lingvistisk kunnskapsutvikling, leseerfaring og kognitiv abstraksjonsevne. I *stadiet 3b* ta barnet i bruk sin kunnskap om ortografisk strategi

også inn i stavingen av ord. Barnet benytter også sin erfaring om skriftspråkets morfologiske prinsipper og etter hvert mestrer det de fleste regelsystemene som er med på å styre skriftspråket vårt (Lyster, 2011b, s. 55).



Figur 2. Forholdet mellom lesing og skriving i et utviklingsperspektiv (Frith 1985).

Uta Friths tolkning, støtter seg til den normale leseutviklingsprosessen, men nivåene hun har skissert kan avvike hos enkelte barn med ulikt utviklingsforløp. Det er imidlertid flere, slik som Goswami og Bryant (1990), Ehri og Robins (1992) og Rack, Hulme, Snowing og Whiteman (1994) har som kritiserer hennes modell. Goswami og Bryant (1990) viser til at modellen til Frith ikke forklarer hvordan de ulike ferdighetene er med på å påvirke utviklingen hos barnet gjennom de tre ulike nivåene. Spesielt er de kritisk til at modellen ikke viser til hvor stor rolle fonologiske ferdigheter har for lese- og skriveutviklingen. Videre legger de også frem at det ikke er empirisk bevist at staving gjenskaper ord logografisk, før barnet tar i bruk en alfabetisk strategi (Lyster, 2011a, s. 56).

Leseutvikling kan være vanskelig å plassere inne for modeller og rammer. Det er til syvende og sist barnets forutsetninger som teller, både dens styrker og svakheter er med påvirke de læringsstrategier og læringsmetoder som barnet benytter. Visuelt sterke barn og fonologisk sterke barn vil automatisk velge ulike strategier. Forsking har vist at kulturelle, individuelle, biologiske og ytre sosiale faktorer for barnets lese- og skriveutvikling (Lyster, 2011a, s. 56–57).

I følge Uta Frith vil elever med dysleksi stoppe ved overgangen mellom det logografiske og alfabetiske stadiet, og dette vil kunne medføre at eleven ikke utvikler den kompetansen til å ta i bruk den alfabetiske strategien på samme måte som jevnaldrende. En dyslektiker vil kunne komme til å fortsette å bruke den logografiske strategien. Når dyslektikeren skal begynne å lære språk slik som engelsk, vil dyslektikeren ofte slite, da ortografien i engelsk er

vanskeligere enn på norsk. Dette er fordi engelsk har en ortografi som er mindre lydrett enn norsk (Lyster, 2011a, s. 55).

Skolen har tradisjonelt benyttet «leseveien» for å introdusere språket for elevene. I denne læringsstrategien er bokstavkunnskap sentral og elevene lærer bokstavsymbolene, kobler disse mot språklydene og setter dem sammen til ord og deretter knyttes de til en mening. Ved å benytte denne læringsstrategien vil det være vesentlig at læreren tilrettelegger lesetekster for å at eleven skal øve på automatisering av teksten som blir lest. Denne metoden vil styrke elevens fonologiske evne som igjen vil styrke elevens utførelser med rettskriving (Kulbrandstad, 2017d, s. 35; Lyster & Frost, 2012, s. 347).

En annen læringsstrategi som benyttes i skolen er «skriveveien». Denne strategi skal eleven utforske skriftspråket fra tidlig av og eksperimentere med å etterligne skrift. I begynnelsen blir elevene introdusert for skriving gjennom lek, uten at eleven forstår sammenhengen mellom språklydene og skriftegnene. Etter hvert utforsker elevene skriftspråket ved å koble bokstavlydene til det som skrives. Læringsstrategien lar elevene skrive seg inn i språkets verden i sitt eget tempo (Kulbrandstad, 2017d, s. 35; Lyster & Frost, 2012, s. 347).

Forskere på feltet er splittet i hvordan barn lærer best. Noen mener at det å lære barnet i å lese først vil være den rette vei, da disse hevder at skriving er en mer komplisert prosess en lesing. Mens andre hevder at det å skrive bør komme først, siden det å kunne å skriving er en del viktig del i prosessen for leseutvikling. Disse to metodene har en teoretisk avstand, er erfaringen at «skriveveien» er lettere for elever enn «leseveien», med den forutsetning at eleven får lære i eget tempo (Lyster & Frost, 2012, s. 347).

## 2.4 Metoder i lese- og skriveopplæring

I mange år har det vært diskusjoner, både nasjonalt og internasjonalt, om hvilke lesemetoder som er best for barn som skal lære og lese. Flere av metodene vi benytter i dag i skolen har sitt utgangspunkt i metoder som har blitt brukt i flere tiår. De grunnleggende retningslinjene som vi i dag lærer barn å lese etter, er et samme som før, men tilpasset det samfunnet vi i dag lever i. Det som er endret, er hvilken kontekst leseopplæringen skjer i. Metodene vi benytter i dagens samfunn bærer preg av elevaktivitet, digitale ressurser, sammenheng mellom lesing og skriving og bruk av bilder i undervisningen. Vi har i dag en skole som skal være inkluderende og obligatorisk, og det er fokus på at alle skal ha en plass å tilhøre (Kulbrandstad, 2017a, s. 131 og 133).

[...] det forekommer mig alderes klart, at Lydholden maa have afgjorte Fortrin fremfor den gamle Bogstavermethode; det er jo dog naturligere at begynde med det Væsentlige, med Bogstavernes lyd, end som hidtil med Bogstavernes Navn (Ole Vig sitert etter Bjarvin, 1950, s. 138).

Digitale ressurser styrker begynneropplæringen innen lesing. De digitale læringsverktøyene styrker også skriveutviklingen, da innlæringen av disse støttes både med lyd og bilder. De digitale læringsverktøyene gjør det enklere å tilpasse undervisningen og lettere å sette i gang elevene med individuelle oppgaver (Kulbrandstad, 2017a, s. 133).

I Norge har ABC-bøkene både hatt stor plass og spilt en viktig rolle i begynneropplæringen i flere tiår. Førsteklassebøkene var tidligere lagt opp slik at læreren skulle veilede alle elevene gjennom den samme leseopplæringen og at alle skulle ha samme progresjon. I dagens skole har stort språklig mangfold og ulike erfaringer innen lesing og skriving og det fokuseres heller på individuelle tilpasninger (Kulbrandstad, 2017a, s. 131–132).

Sigvald Asheim er en norsk lærebokforfatter som benyttet abc som en analytisk metode. Asheim trekker de slutninger at lesemetoden er en helhetsmetode. Hans metode var at elevene blir introdusert for enkle tekster med få ord som gjentas. Tekstene er parallelle og noe av teksten går igjen for å la leseren skape forståelse og gjenkjenne ordene som blir benyttet. I 1970 gav han ut boken, *jeg leser selv. ABC*, gjennom Cappelen forlag. Et tiår etter bestemte forlaget seg for å ikke republisere boken på nytt. Tre år etter det publiserte han en fornyet utgave av boken, men med tittelen, *ABC*. (Kulbrandstad, 2017a, s. 159).

Lydmetoden er en syntetisk metode og var den mest brukte lesemetoden i norsk skole frem til 1980-tallet. Denne metoden blir brukt når man tar for seg lydene i språket som første del av veien til å kunne lese og skrive. Ved å benytte denne metoden kobler man lyden til bokstaven, som igjen bidrar til å forme stavelser, ord og til slutt setninger. Som regel blir kun få bokstaver introdusert samtidig for å skape setninger ved kun bruk av disse bokstavene. Ofte blir setninger som er laget med lydmetoden uten noen form for sammenheng. Denne metoden er også en delmetode (Hekneby, 2011a, s. 81–82).

Analytiske metoder er under hovedretningen helmetoden. Helmetoden legger vekt på at undervisning som skal føre til å kunne lese og skrive har vekt på at tekstene og ordene som læres skal ha en mening og at man skal kunne forstå hva man skriver eller leser om. For å kunne lese og skrive må eleven ha kunnskap om bokstaver og lyden knyttet til den enkelt

bokstav. Vi lærer at alt har en sammenheng, og det å benytte helmetoden gjør at man kan koble ord med bilder mens man lærer (Hekneby, 2011a, s. 84–85).

Helordmetoden/ordbildemetoden har blitt godt brukt i norsk skole siden Mathilde Munchs arbeid på 1950-tallet. Denne metoden legger vekt på at eleven har bokstavkunnskap og forståelse for å kunne koble lyd til ord (Hekneby, 2011a, s. 86).

Den svenske læreren Ulrika Leimar utviklet på 1970-tallet sin egen tilnærming til begynneropplæringen. Denne tilnærmingen kalte hun for *Läsning på talets grund*, også kjent som LTG-metoden. Metoden har vært brukt i norsk skole siden 1980-tallet. Metoden fokuserer på forståelse og helhet i det man leser, og tar utgangspunkt i at barnet skal utnytte sitt eget talespråk og bruke sine opplevelser og erfaring, så sant som egne interesser i takt med leseopplæringen. Elevene lærer på denne måten å lese ved å lese hele ordet. Deretter blir ordene delt i mindre enheter og elevene lærer bokstavene individuelt. I LGT-metoden er de første teksten som skrives i klassen bygget på direkte tale, der elevene forteller om et tema, for eksempel ferien sin, elevene kan derfor fortelle om sin opplevelse. Dette gjør at elevene er med på å forme måten undervisningen legges opp, og de er en deltakende del i hvordan det gjennomføres (Hekneby, 2011a, s. 87–88; Kulbrandstad, 2017a, s. 162).

Metoden ble laget på bakgrunn av at Leimar så at undervisningen hadde et misforhold mellom interessene til elevene, språket og temaene elevene møtte på lærebøkene. Lærebøkene som ble benyttet var de såkalte ABC-bøkene og disse var laget etter lydmetoden. På 1980-tallet ble LGT-metoden videreutviklet av flere norske lærerutdanninger og lærere i Norge (Kulbrandstad, 2017a, s. 162).

På 1990-tallet kritiserte flere norske spesialpedagoger LGT-metoden. Spesialpedagogene møtte i sin jobb ofte elever som var svake lesere og ikke hadde fått god nok undervisning på bakgrunn av LGT-metoden. Disse elevene hadde ofte behov for å benytte lydering for å kunne forstå konteksten av det som ble lest, noe LGT-metoden ikke benyttet (Kulbrandstad, 2017a, s. 164).

Som borger i dagens moderne samfunn er kravet for skriftlige ferdigheter større enn det var noen få tiår tilbake. Mengden av muntlig informasjon minker mens ferdigheter for å kunne lese informasjon blir større. Ferdighetene lese og skrive er viktigere enn noensinne, selv om de fleste i dagens samfunn leser og skriver godt, er det enda individer som sliter med å mestre disse ferdighetene. Ferdighetene for å lese og skrive for 20 – 30 år tilbake er ikke nødvendigvis de samme som kreves i dagens samfunn (Lyster, 2011b, s. 11).



## 2.5 Lese- og skrivevansker

Alle barn begynner på skolen med ulike forutsetninger. Hver enkel elev kommer med ulik bagasje og variasjonen mellom elevene kan være stor. På hvert klassetrinn er det elever som ikke får tilstrekkelig ut av lese- og skriveundervisningen som gis, og denne gruppen av elever vil ha stort behov for tilrettelegging for å kunne holde følge med resten på klassetrinnet. Elever med lese- og skrivevansker er like ulike som folk flest, der formen for vansken og årsakene kan være mange. Det er ofte to grupper lese- og skrivevansker som er mest fremtredende i skolen; vansker med å forstå det som leses og vansker med å avkode ord. Vansker med å avkode ord er en av vansken som kjennetegner dysleksi. Foruten disse vanskene kan synsvansker og hørselsvansker påvirke språkutviklingen og kan gi alvorlige vansker innen lesing og skriving. Oppmerksomhetsvansker og atferdsproblemer kan også påvirke språkutviklingen. (Lyster, 2019, s. 16).

I dagens moderne samfunn er lesning en naturlig del av hverdagen. Vi møter tekst utallige ganger i løpet av et døgn i ulike situasjoner som krever leseforståelse, da gjerne i form av; bøker, plakater, skilt, annonser på telefonen og undertekst på tv for å nevne noen. Å kunne både lese og skrive er viktig, både for sosial og emosjonell utvikling, men også for å kunne være en engasjert samfunnsborger etter endt skolegang. Lese- og skrivevansker vil vanligvis komme til syne tidlige i skoleløpet, og vil kunne påvirket elevens selvbilde og motivasjon til skolearbeid. Med å jevnlig møte skriftspråket igjennom sitt eget miljø, vil barnet etter hvert gjenkjenne enkle ord. Det kan være navnet til seg selv eller familiemedlemmer, skilt eller elementer i hverdagen. Denne type lesing kalles på fagspråket pseudolesing (Kulbrandstad, 2017d; Lyster & Frost, 2012).

*Lesing er en meningsskapende bearbeiding av skriftspråklige symboler, som utføres med en bestemt hensikt i en gitt sammenheng* (Lyster & Frost, 2012, s. 342).

Dysleksi er en spesifikk lærevanske, der vansken komme til syne ved innlæring av lese- og skriveferdigheter. Utfordringer med staving og ordavkodning er vanlige kjennetegn for vansken. I tillegg er det vanlig at dyslektikere har vansker med språklige ferdigheter. De fleste dyslektikere har vansker med ulike fonologiske prosesser, fonologisk korttidsminne og begrepsforståelse. Med godt tilpasset og tilrettelagt undervisningen vil elever med dysleksi kunne få tilstrekkelige støtte og denne støtten vil påvirke hvordan vansken opptrer i dyslektikerens hverdag og skolesituasjoner (Aas, 2021, s. 14).

*«Dysleksi er like omfattende som et virus. Det strømmer gjennom hele kroppens vev og organer. Et virus infeksjon og dysleksi er like i den forstand at de kan påvirke alt ved en persons liv. Det beskrives ofte som et usynlig handikap, men dysleksi er kun usynlig for de som slipper å leve med og derfor ikke sliter med effekten av det.»*

Sally Shaywitz, oversatt av Anne Aas Sjøvik (Aas, 2021).

For en dyslektiker vil vansken kun være «synlig» når det kommer til prosesser som krever lesing og/eller skriving. En dyslektiker vil ofte slite med ordavkoding, med å forstå hvordan fonemene (språklydene) som grafemene (bokstavene) står for og hvordan man setter samme fonemene og grafemene sammen for å danne ord. For dyslektikere er det vanskelig å koble at en bokstavs språklyd er annerledes og ulike at sammensatte grafem kan ha danne ord med stumme bokstaver, slik som ord med *ng, hj, skj, kj, hv, sj og gj* (Aas, 2021, s. 14).

For noen dyslektikere blir vansken oppdaget tidlig i barnehagen eller de første skoleårene, mens andre ikke får diagnosen før på videregående eller endt skolegang. Selv om noen kjennetegn er likt for alle dyslektikere, vil enkelte kjennetegn forandre seg ut ifra hvor i livet vedkommende er. I barnehagen er det naturlig nok ikke vansker med å skrive og lese som forekommer, men heller vansker med blant annet vansker med rim, uttale og artikulasjon, utrykke seg språklig, dårligere ordforråd enn andre barn på samme alder og lite eller ingen interesse for bokstaver (Aas, 2021, s. 16).

For en dyslektiker vil vansken være til stede hele livet, men graden av vansken vil kunne minimeres med god støtte og tilrettelegging. Selv om det innebærer vansker med to av de viktige ferdighetene vil en dyslektiker ikke ha vansker med å tilegne seg kunnskap, resonere, forstå og tenke. Flere forskere har hatt stor interesse i hvordan hjernen til dyslektikere fungerer, og funn har vist at måte en dyslektikere bruker hjernen når den leser er noe andreledes enn andre uten denne vansken (Aas, 2021, s. 15).

Forsking har vist at selv om en av foreldrene er dyslektiker vil ikke barnet automatisk være dyslektiker, men det er antatt at det er en 38-50% sjans, selv om flere forskere antyder at anslagsvis 60 % miljø og 40% arv. Med denne kunnskapen vil barnehagen ha viktig informasjon for å sørge for god oppfølging og tilpasninger for barn i risikogruppen for å utvikle dysleksi (Melby-Lervåg, 2012; Aas, 2021).

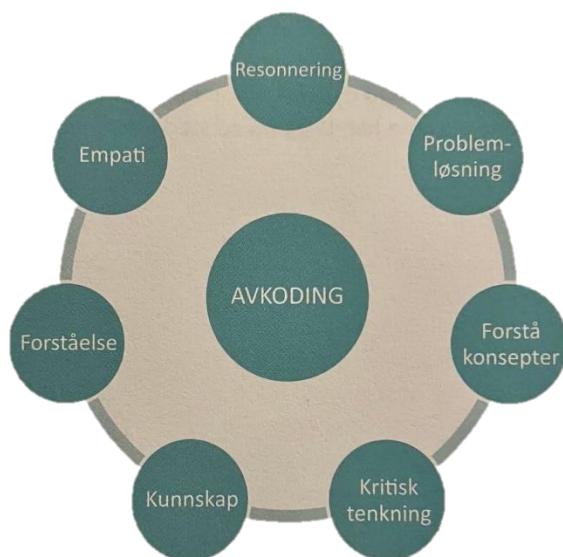
Ordblindhet var den første betegnelsen på dysleksi. Vansken med å lese og skrive ble i førstningen sett på som en vanske med den visuelle bearbeidingen av trykte ord. Forskere på fagfeltet er enige at dysleksi er en spesifikk lese- og skrivevanske og at vansken kan bli

forklart etter genetiske og biologiske forhold. Imidlertid er det vanskelig å finne skillelinjen mellom spesifikk og generelle lese- og skrivevansker. Det er internasjonal enighet om definisjonen på dysleksi og at vansken er knyttet opp imot språkets lydstruktur (Lyster, 2019, s. 17).

Det er viktig å forstå at diagnosen dysleksi og lese- og skrivevansker ikke nødvendigvis er det samme, da dysleksi er en spesifikk diagnose og lese- og skrivevansker er en generell diagnose. Elever med generelle lese- og skrivevansker kan ha andre årsaker eller diagnoser enn dysleksi, slik som: Utviklingshemninger, spesifikke språkvansker og svekket syn eller hørsel (Lyster & Frost, 2012; Aas, 2021).

For lærerne som jobber tett på elever med dysleksi er det viktig med god kunnskap og forståelse rundt vansken. Mange dyslektikere har såkalte «følgevansker», vansker som dyskalkuli, ADHD eller spesifikke vansker. En dyslektiker kan ha utfordringer med for eksempel matematikk, vansken vil kunne oppstå i når dyslektikeren skal begynne å lese tekstoppgaver i faget og ikke klarer å avkode og forstå de ordene som står skrevet. Mange dyslektikere har også vansker med retningssans, lære seg høyre og venstre, motoriske vansker og konsentrasjon (Aas, 2021, s. 21–22).

Å ha dysleksi kan innebære at individet er løsningsorientert, har godt ordforråd, kreativ, nysgjerrig, stor fantasi, utholdende og sterkt visuelt. Derfor passer modellen under, den forklarer at selv om med noen begrensninger vil en dyslektiker ha en rekke styrker å lene seg på og at disse vil kunne hjelpe dyslektikeren frem i livet ( Aas, 2021b, s. 23).



Figur3. Sally Shaywitzs dysleksi modell, «et hav av styrker», (Aas, 2021, s. 23).

Dysleksi er en språkbasert vanske, der dyslektikeren har vansker med ordavkodning og lydstruktur. Mange dyslektikere har vansker med å bearbeide teksten fort nok og dette vil kunne sinke leserens hastighet, som igjen vil påvirke leseforståelsen. God pedagogisk oppdekning og tilpasninger samt gode sosiale og kognitive forhold vil kunne være avgjørende for at diagnosen ikke vil utvikle seg i feil retning (Lyster & Frost, 2012, s. 345).

Elevene lærer bokstavene når de ser på dem, skriver dem og utaler dem samtidig. Moderne forskning har vist at det å knekke lesekoden ofte kan gå igjennom å skrive (Kulbrandstad, 2017c, s. 25).

## 2.6 Lærebokens rolle i undervisningen

I undervisningen er læreboken noe av det viktigste elementet for læring, derfor har lærebokforfatterne arbeidet med å vise vei til kunnskap for elevene og vil til syvende og sist bestemme for hva elevene skal ha av kunnskap og erfaring i faget (Utdanningsnytt.no, 2010).

Historisk sett har læreboken vært sentral i utvikling og opplæringen av barn og unge i skoleverket. Flere studier har pekt på at læreren benytter læreboken i stor grad når undervisningen planlegges, ikke bare nasjonalt, men også internasjonalt. Innholdet boken formidler er med på å danne gode refleksjoner, diskusjoner og motivasjon for elevene og er der med sett som en slags «læringspartner» (Rasmussen & Lund, 2015).

Språket som er en del av læreboka snakker ikke alltid samme språk som gruppen den er tiltenkt, og elevene sliter med å forstå flere begreper de møter på. Intervjuerdata gjort av TWEAK (2008-2012) og ARK&APP (2012-2015), viser at lærerne benytter læreboken som et utgangspunkt til planleggingen av undervisning. Dagens skole gjør det mulig å videre utvikler det som står skrevet i læreboken og benyttet andre læringsressurser som er aktuelle for den gitte timen. For lærerne er flere ressurser tilgjengelig enn bare læreboken, noe som gir dem pedagogisk frihet innenfor gitte rammer. Noe som fører til at læreren vil kunne tilpasse undervisningsopplegget etter gruppen og behov (Rasmussen & Lund, 2015).

## 2.7 Tiltak og tilrettelegging

For barn som står i fare for å utvikle dysleksi er det viktig med tidlig tiltak etter den enkelte elev. Kvalitetene på tiltakene som settes inn er viktige for hvor sterkt preget eleven vil være med vansken. De tiltakene som blir satt inn er rettet mot elever som befinner seg i risikogruppen for å utvikle dysleksi, men de vil også være til god nytte for alle typer elever i en klasse (Lyster & Frost, 2012; Statped, 2022). For elever som er i ferd med å utvikle sine

skrive- og leseferdigheter er det essensielt med riktig tiltak til den enkelte elev. For elever som har lese- og skrivevansker er det viktig med tett støtte og konkret hjelp til å opparbeide og utvikle sine lese- og skriveferdigheter. Veien til å finne de beste tiltakene og tilretteleggingen krever bruk av digitale verktøy og utprøving av ulike læringstrategier som kan bidra til å minimere graden av lese- og skriveutfordringer. (Statped, 2022).

Allerede i barnehagen kan tiltak settes inn. Den letteste alderen å påvirke barns språkinnlæring er mellom 1,5- 3 års alder. Som denne oppgaven allerede har nevnt, er det en klar sammenheng mellom ordforrådet barnet utvikler i barnehagen og leseferdighetene senere i livet. Statped (2022) har listet opp to gode læringsressurser som kan benyttes i arbeidet med begreper i barnehagen, disse er: En veileder om begrepslæring - en strukturert undervisningsmodell og grip omgrepa.

Ferdighetene i språk og lesing ved skolestart kan ses i sammenheng med om barnet har blitt lest for mye i oppveksten og at bøker har vært en stor del av hverdagen. Bøkene spiller en stor rolle i hvor forberedt den enkelte er i kunne lære å lese ved skolestart. Barn som strever med å klappe stavinger, rim og lytte ut lyder vil kunne risikere å utvikle lese- og skrivevansker. Barnehagen vil kunne styrke barnets språkligbevissthet ved å øve på disse ferdighetene (Statped, 2022).

Som en del av språkutviklingen hos barn, er de fleste barn modne nok til å lære seg og lese og skrive ved skolestart. Det er derfor viktig med tett oppfølging og hyppig kartlegging av elevens utvikling innen lese- og skriveferdigheter. Dyslektikere har stort behov for å få god oppfølging og at opplæringen tilpasses den enkelte elev. Det er essensielt at oppfølgingen starter tidlig i skoleløpet, det er derfor det er viktig at underviseren har kunnskap til vansken. Det er behov for at underviseren har kjennskap til ulike typer undervisningsmateriell som kan virke positivt for elever med diagnosen. I undervisningssituasjonen kan lesing erstattet med drøfting, erfaring, lytting og dialog. Innen skriving kan eleven få mulighet til å svar på oppgaver muntlig, ta i bruk film, lyd og bilde som formidling av kunnskap igjennom presentasjoner og fremføringer (Statped, 2022).

Prinsippet tilpasset opplæring er i norsk skole lovfestet i Opplæringsloven (§2-1). Dette betyr i praksis at underviseren skal sørge for at alle elever får differensiert og tilpasset opplæring slik at den enkelte skal oppleve mestring, klare utfordringer og få muligheten til progresjon etter sine egne forutsetninger. I første- og andreklasse bør det vektlegges å fortsette språkarbeidet som er dannet i barnehagen. Lenge var leseopplæringen lite differensiert og

lesning skulle læres bort likt, uansett bakgrunn. Skolens rolle er å legge til rette for at alle barn skal få undervisning som er tilpasset den enkelte, uansett hvilke utviklingstrinn eleven befinner seg i. For å kunne differensiere undervisningen må underviseren ha kjennskap til den enkelte elevens ferdigheter, interesser og kunnskap. For å kunne få kjennskap til, dette må underviseren ha tid og mulighet til dynamisk kartlegging, samtale og benytte ulike kartleggingsverktøy (Statped, 2022).

Inkludering og likeverd er en stor del av begrepet tilpasset opplæring. Lesing og skriving er aktivitet som ikke bare er individuell, og også en deltakelse av sosiale og kulturelle prosesser, slik som høytlesning, dialog og samarbeid. Som en del av tilpasset opplæring skal det legges til rette for utfordrende og meningsfulle arbeidsoppgaver. Underviseren vil kunne tilpasse oppgaver og arbeidsmengden etter den enkeltes utvikling, dette vil kunne gi elevene motivasjon og mestring til videre arbeid (Statped, 2022).

## 2.8 lese- og skriveforskning

Skolens viktigste oppgave har lenge vært å lære elever å lese og skrive og har det formelle ansvaret for at opplæringen finner sted. Noen lærer å lese og skrive før skolestart, mens andre lærer dette etter de har begynt på skolen. Barnehagen er pliktet å stimulere barns begrep- og språkutvikling. Forsking viser at språklig innsikt og språklige ferdigheter før skolepliktig alder er konstruktiv for å utvikle gode lese- og skriveferdigheter på skolen. Skriftlig- og muntligutvikling er en parallell prosess og ved at barnehagen introduserer dette før skolen, vil barna være godt forberedt ved skolestart (Hekneby, 2011b, s. 36)

Skriftspråket er delt inn i to prinsipper, et morfematisk og et alfabetisk. Ord som skrives lydrett er en del av de morfematiske prinsipp. Når eleven benytter morfematisk bevissthet og kunnskap vil eleven i forkant ha knekt lesekode og tatt i bruk strategier som gjør eleven til en bedre leser. Lyster (2011) henviser til resultater fra en rekke empiriske studier gjort av Carlisle 1995, 2000, Carlisle og Stone 2003, Nunes, Bryant og Bindman 1997, Tyler og Nagy 1990, peker på at morfologisk bevissthet har betydning for både staveutviklingen og leseutviklingen hos elever, ved å benytte morfematisk bevissthet fra tidlig i skoleløpet vil styrke senere leseforståelse. Med denne kunnskapen ser man at språklig bevissthet på morfemnivå bør spille en sentral rolle i den grunnleggende leseopplæringen og i det forbyggende arbeidet (Lyster, 2011a, s. 40–42).

Det er delte meninger om når barn blir en del av lesingen og skrivingen sin verden. Noen mener den starter når barnet gjenkjenner ord, en bokstav eller kan skrive en bokstav. Mens

andre mener at utviklingen skjer når barnet oppdager det alfabetiske prinsipp og tar sine første skritt mot å løse skriftspråkets koder. Selv om det er uenighet om hva som er riktig, er de fleste enige i at grunnlaget til at skriftspråket kan utvikle seg ligger i de tidlige barneårene. Her spiller tale- og skriftspråkets stimulering de første skoleårene en sentral rolle og danner et viktig grunnlag for at barnet skal kunne løse skriftspråkets koder senere (Lyster, 2011a, s. 42).

Gjennom flere år har ulike modeller blitt utviklet for å kunne beskrive hva lesning er, og hvordan det utvikler seg. Om vi tror at de ulike modellene skisserer hvordan vi tror lesning fungerer, representerer de dessverre ikke den virkeligheten. Det disse modellene representerer er basert på teorier og hypoteser som har blitt utviklet gjennom årene. Det som skiller begynnerleseren og den erfarne leseren er antagelig kunnskap og språklig erfaring (Lyster, 2011a, s. 43–44).

I følge Smith (1994) lærer barn å kjenne igjen ord ved bli fortalt eller forklart hva som er skrevet. Når barnet identifiserer ordet lærer barnet ikke bare ordet, men også å kjenne igjen ord som ikke er ordet barnet har blitt kjent med. Smith mener at barnet vil lære seg visuelle trekk ved ordet. Videre mener Smith at barn ikke lærer ved system og regler, men heller ved å bli fortalt om hva ordet betyr, hvilke lyder som må til for å forme ordet og gjenkjenne elementer som ordet består av. Som lærer skal vedkommende gjøre teksten tilgjengelig for elevene, motivere dem for lesning, gi interesse og leseglede (Lyster, 2011a, s. 45).

Det er forskningsmessig enighet om hvilke faktorer som gir motivasjon, riktig lesemengde, språklig kunnskap og hvilke språklige og kognitive faktorer som påvirker leseutviklingen. Blant kritikken mot Smith og Goodmans er deres syn på leseutvikling og at lesning ikke følger ulike utviklingstrinn som gir kvalitative forskjeller. Det er også stor enighet på forskningsfeltet at fonologisk omkodning og lydering er viktig for de første trinnene i leseutviklingen, og at sen fonologiske omkodning er en del av en rekke fonologiske delprosesser (Lyster, 2011a, s. 46).

Fonologisk omkodning er viktig for å tilegne seg kunnskap for å lese nye ord. Det fonologisk omkodning støtter seg til er nødvendige hjelpemiddel for etter hvert å kunne skrive. Ehri (1992) trekker frem at de første fonologiske omkodningene, der barnet kobler lydene til bokstaver, er en viktig ferdighet som hjelper barnet med kunne gjøre seg trygg på ordets bokstavstruktur. Hun kaller det «orthographic images», eller sitt indre leksikon.

Begynnerleseren og den erfarne leseren er på to forskjellige nivåer når det kommer til kunnskap om ortografiske strukturer og lagring av ortografiske bilder (Lyster, 2011a, s. 47).

Når barnet begynner å avkode ord, er første trinn i denne avkodingen å gjenkjenne ord de ofte møter på i dagliglivet. Disse ordene bør være såpass kjent for barnet at det som oftest kun trenger å se ordet for å kjenne de igjen. Denne måten å avkode ord kalles ortografisk struktur. Ved å kunne tilegne seg ord på denne måte vil barnet kunne få en større ordbank og etter hvert kunne lese hele setninger. Dette vil kunne gi eleven muligheten til å tolke budskapet i teksten som leses. I tekster der barnet møter på ukjente ord vil barnet kunne ta i bruk ortografisk struktur for å tolke innholdet i teksten som leses, ved å gjette seg frem til hva ordet er ved hjelp av å lese kjente ord som barnet allerede kjenner i teksten (Lundberg & Høien, 1989, s. 32–34).

Når nye ord skal læres må barnet også forholde seg til en ortografisk struktur. Barnet benytter den ortografiske strukturen er når det møter et ord der sammensetningen av bokstavene er ukjent, med dette må barnet dra sammen bokstavene slik at ordet blir dannet. Om ordet er en del av en tekst, kan teksten være med på å danne en bedre forståelse for hva ordet betyr. Kjennetegnet på den logografiske fasen er gjenkjennelse av felles markører (Lyster, 2011a, s. 47).

Pseudolesning er en fase der barnet kjenner igjen ord fra kjente omgivelser eller ord barnet ser ofte. Barnet vil ikke nødvendigvis forstå ordet, men gjenkjenne det (Lyster, 2011a, s. 48).

Begrepet «metakognisjon» er knyttet til forståelsesforskning, så sant som leseforskning. Metakognisjon har blitt brukt når forståelse svikter og leseren møter på problemer med teksten som leses. Eksempler på dette kan være bøker i ulike fag. Forskning viser at flere svake og unge lesere har vansker med å forstå det som leses. Dette kan føre til at leseren stopper lesingen og motivasjonen til å lese svekkes. Ved slike utfordringer, er det viktig at leseren prøver seg frem med ulike strategier, slik som å lese ord for ord, setning for setning og noen ganger stave seg frem til ordet. For at leseren skal kunne oppnå slik selvinnsikt må han eller hun igjennom en situasjon som gjør lesingen vanskelig. Forskning har de siste årene hvor viktig «metakognisjon» er for utvikling den enkelte leser og den er med på å gi leseren kunnskap og regulering av tenking og aktivitet (Kulbrandstad, 2017d, s. 51).

Skolens leseopplæring er et viktig bidrag i de kognitive teoriene, der man har blick for individets utvikling av de ulike delferdighetene man behøver i lesing. Det mest grunnleggende er bokstavinnlæring, der elevene lærer å kjenne igjen bokstavene, både med lyd og på papir. Etter at eleven har god kjennskap til bokstaver vil det falle naturlig å starte med avkoding først enkle, og så senere mer avanserte ord. Dette steget er der avkoding blir en prosess som



automatiseres, som er et resultat av at eleven har tilegnet seg ferdigheter innen lesing. I flere teorier beskrives leseforståelse som en prosess der målet er å være aktiv og skape forståelse. Ved hjelp av bakgrunnskunnskap som er skapt av disse, dannes et godt grunnlag for videre utvikling. Med disse opplysningene vil det dannes gode forutsetninger med arbeidet videre med opplæring i skolen (Kulbrandstad, 2017d, s. 52).

I studier der undervisningen endres fra sin opprinnelige struktur også kalt intervensjonsstudier, har vist at metakognitiv kunnskap og at eleven selv har oversikt over hvordan den enkelte forstår, kan bli bedre ved å at læreren tar i bruk strategiundervisning. Denne type undervisning har best effekt på elever fra femte klasse og oppover. Den generelle undervisningen med de grunnleggende ferdighetene i skolen blir styrket ved å trekke inn de kognitive teoriene i undervisningen. Foruten dette står de kognitive teoriene sentralt når elevene i norsk skole skal testes i nasjonale prøver og kartleggingsprøver (Kulbrandstad, 2017d, s. 52).

I det spesialpedagogiske arbeidet er forståelsen av dysleksi et normalt utgangspunkt, dette arbeidet er også bygget på kognitiv teori. En beskrivelse der man forklarer den normale leseprosessen og hvordan dyslektikere avviker fra dette. Etter Læreplanverket 2020 ble metakognisjon nevnt som et sentralt begrep i arbeidet med utvikling hos elevene, da med tanke på « å lære å lære» (Kulbrandstad, 2017d, s. 53).

Kognitivt basert leseforskning fokuserer ikke bare på teori, men også undersøkelser av barn og unges leseferdigheter i ulike sammenhenger og situasjoner. Denne typer undersøkelser har blitt mer relevant med årene, da lærerne i større grad enn tidligere er bedt om å begrunne sin undervisning. De siste ti årene har forskning innen leseforståelse fått stor publisitet. (Kulbrandstad, 2017d, s. 53). Lesing er en individuell prosess i de ulike kognitive teoriene. Forskningen innen feltet har undersøkt hvordan hjernen vår fungerer når man står overfor tekst der det er behov for å avkode og prosessere hva som har blitt lest samt innholdet i teksten. Forskningen som har blitt gjort kan ses som eksperimentell, da mye av forskningen på avkodning er gjort ved å sette tidspress på personene som testes. Siden avkodning er en prosess som den enkelte gjør stille, kan det være vanskelig å avdekke hva som faktisk er avgjørende og likt hos alle (Kulbrandstad, 2017d, s. 54).

Forskning gjort innen sosiokulturelle teorier har vært med på å danne et viktig syn på utviklingen av leseopplæringen i skolen. Studier der man har undersøkt hvordan barn tilegner

seg erfaringer innen lesing og skriving, viser at barna lærer ulikt. Dette er fordi hjemmet spiller en stor rolle i språkutviklingen hos barn (Kulbrandstad, 2017d, s. 61).

Interesseområdet for de sosiokulturelle teoriene er å undersøke bruken av skriftspråket i hverdagen. Man ønsker med andre ord å undersøke hvordan man blir påvirket av ulike situasjoner, observasjoner og hendelser som skjer i hvert enkelt individ, og hvordan dette er med på å påvirke lesing og skriving. Det har også vist at ved at man bruker lesing i flere ulike situasjoner, har det også en betydning for lesedidaktikken. (Kulbrandstad, 2017d, s. 54).

I engelsk blir ordet «Literacy» brukt som fagbegrep innen sosiokulturelle teorier, dette kan direkte oversettes til norsk «Det å kunne lese og skrive». Med andre ord hevdes det at lesing og skriving er koblet sammen, selv om flere forskere er uenig. Vi bruker lesing og skriving i flere ulike sosiale sammenhenger, og den sosiale kontakten vi mennesker har med hverandre påvirker disse ferdighetene i stor grad. Selv om man leser boken, er det noen som har skrevet den. Det ligger i begrepet, sosiokulturell teori, at individer samhandler rundt et sosialt felleskap. Dette har forskere som Barton og Hamilton (1998) og Heath (1983) gode eksempler på fra sin forskning (Kulbrandstad, 2017d, s. 59).

Lev Vygotskij var en russisk psykolog og grunnleggeren av den kulturhistoriske psykologien, og han var kjent for å være engasjert i skriveutviklingen hos barn og unge. Vygotskij mente at de første tegningene barnet tegner er et forsøk på å gjenskape en spesifikk ting, og at skriften blir utviklet fra tegning. Når barnet prøver å gjenskape ting fra virkeligheten gjennom tegning, mente Vygotskij at denne gjenskapningen vil senere føre til barnets ferdigheter inne å skrive, da det gjennom tegning har opparbeidet seg ferdigheter med å forme ulike symboler. I følge Vygotskij er skriving viktig for elevene tidlig i skoleløpet og det er viktig å bruke god tid på å la elevene skrive. Vygotskij mente også at barnet burde lære å lese og skrive før skolestart (Hekneby, 2011a, s. 69).

I 1978 utviklet Vygotskij begrepet den nærmeste utviklingssone. Dette begrepet beskriver forskjellige måter barn behandler ulike handlinger på en selvstendig måte med å benytte sin kognitive kunnskap. Som pedagog skal man ifølge Vygotskij veilede barnet til å ta i bruk sine egne kognitive prosesser, slik at det kan fremme videre utvikling. Denne formen for pedagogisk møte mellom læreren og barnet er viktig for flere sosiale situasjoner, både innen kreativitet og aktivitet. Vygotskij rettet et blikk mot kognitive prosesser, som han mente var uferdige og at de er under utvikling hos barn. Om man er opptatt av barnets selvstendige

prestasjoner bør man rette blikket mot de kognitive prosessene som Vygotskij nevner (Bråten, 1996, s. 32–33).

I Vygotskijs sosiokulturelle læringsteori blir barnets kulturelle utvikling synbar gjennom to nivåer; det sosiale og deretter det individuelle. Den sosiale utviklingen er betingelsen for at det individuelle utviklingen skjer (Dale, 1996, s. 44). I følge Vygotskij utvikler vi mennesker best ved å være sosiale, deretter vil vi utvikle oss individuelt. Barnets utvikling skjer best sammen med andre og at barnets kultur er med på å utvikle barnet videre. Vygotskij mente at læring er med på å utvikle oss og at vi bør gjøre læring uavhengig fra de ulike utviklingsnivåene (Vygotskij, 2008, s. 14–15).

Heath hadde et langtidstudium som omhandlet hvordan ulike barn fra ulike miljøer i USA på slutten av 1960-tallet lærte å kommunisere før barna begynte på sin skolegang. Heath fulgte også barna ved skolestart, og undersøkte videre hvordan barnas språklige utgangspunkt ble tilpasset i skolen. Hun gjorde forskning basert på samtaler og deltakende observasjoner (Kulbrandstad, 2017d, s. 54–55).

David Barton og Mary Hamilton gjorde studier av lese- og skrivepraksiser hos voksne i arbeiderklassestrøk i England. Studiet undersøkte hvordan lokalsamfunnet brukte skriftspråket, og intervju ble brukt som metode. Resultatet fra studiet viste at skriftspråket blir benyttet på flere ulike måter, alt fra sosial deltakelse til organisering av livet. Undersøkelsen rundt lese- og skrivepraksisen som Barton og Hamilton gjorde, viste at igjennom livet vil man måtte forholde seg til at nye måter å lese og skrive på (Kulbrandstad, 2017d, s. 56–57).

## 2.9 Dybdelæring

I Stortingsmelding 28, 2015-2016, ble det forklart hvordan elever i norsk skole skal kunne tilegne seg kompetanse og kunnskap som de vil kunne bringe med seg i samfunnet og videre inn i fremtiden. Et av tiltakene som ble beskrevet, var hvordan skolens opplæring må legges bedre til rette for dybdelæring. For å tilegne seg kunnskap og forståelse over tid må læreplanene konsentrere seg om den kunnskapen elevene har mest nytte av i samfunnslivet. Skolenes fag bør derfor utvikles videre slik at enda flere elever nyter godt av gode tilpasninger og dybdelæring, samt grunnleggende kompetanse i fagene må vektlegges. (Det Kongelige Kunnskapsdepartement, 2016, s. 6–7).

I 2016 var dybdelæring et fokusområde i fagene ved norsk skole, men fokuset var rettet mot detaljkunnskap og fagene bar preg av for mange læringsmål uten at det ga en indre faglig sammenheng. Å sørge for god dybdelæring skal sørge for at elevene er godt rustet til

samfunnslivet generelt, ikke bare på skolen. I 2016 fantes det heller ikke referanser til dybdelæring i kunnskapsløftet (Landfald, 2016, s. 11).

Dybdelæring skal gi elevene lærdom som skal sørge for at elevene forstår sammenhenger og benytte kunnskapen i ulike situasjoner. Dybdelæring skal altså ikke bare «tilhøre» faglig fordypning, men forankres i samfunnsmessig kunnskap. Å kunne videreutvikle sin egen kunnskap og ha en varig forståelse av de begrepene, metodene og sammenhengene mellom fagområder og fag er med på å sørge for at man har oppnådd dybdelæring. Dybdelæring er med på å sørge for at vi kan reflektere over den kunnskapen vi har tilegnet oss, og bruke kunnskapen i ukjente og kjente situasjoner. Som en del av overordnet del i Læreplanverket blir det beskrevet hvilke verdier og prinsipper som grunnopplæringen skal følge (Utdanningsdirektoratet, 2019).

I LK20 blir dybdelæring beskrevet slik:

Skolen skal gi rom for dybdelæring slik at elevene utvikler forståelse av sentrale elementer og sammenhenger innenfor et fag, og slik at de lærer å bruke faglige kunnskaper og ferdigheter i kjente og ukjente sammenhenger. I arbeidet med fagene skal elevene møte oppgaver og delta i varierte aktiviteter av stadig økende kompleksitet. Dybdelæring i fag innebærer å anvende kunnskaper og ferdigheter på ulike måter, slik at elevene over tid kan mestre ulike typer faglige utfordringer individuelt og i samspill med andre (Utdanningsdirektoratet, 2020b).

Dybdelæringen som beskrives i LK20, kan sees i sammenheng med læreplanenes overordnede del. Kunnskapsløftet legger denne overordnede delen som et felles grunnlag, som skal påvirke og styre undervisningen i alle fag i en ønsket retning. Blant verdiene og prinsippene som finnes her, er blant annet «Skaperglede, engasjement og utforskertrang.» Herunder kan vi lese at «Evnen til å stille spørsmål, utforske og eksperimentere er viktig for dybdelæring.» (Utdanningsdirektoratet, 2020a).

## 2.10 Læreverket anno 2020

I 2020 kom utdanningsdirektoratet ut med ny læreplan i alle fag. Det nye læreverket er delt inn i tre deler; overordnet del, fag- og timefordelingen og læreplaner i fag. LK20 er bygget rundt opplæringslovens paragrafer og innholdet i opplæringen skal være tråd med disse paragrafene (Utdanningsdirektoratet, 2020f). Formålet med opplæringen er å støtte elevene inn i fremtiden og inn i et samfunn som speiler verdiene fra LK20, med å gi dem innsikt og

forankring innen historie, samfunn og kultur. Skolen og hjemmet skal samarbeide mot ett felles mål, dette samarbeidet er en del av Opplæringsloven §1-1 (Opplæringslova, 1998a).

Som en del av LK20 har overordnet del en viktig rolle. Overordnet del skal lede pedagoger, lærere, andre skoleansatte og elevene inn i opplæringen i de ulike fagene og være behjelpelig med å realisere formålet med opplæringen i alle fag. De ulike fagene skal ses i sammenheng og være med å sørge for at den enkelte elev får det grunnlaget den trenger for opplæringen. For at den overordnede delen skal være mest mulig gjeldene på skolen er det viktig med godt samarbeid mellom skole og hjem (Utdanningsdirektoratet, 2020g).

*Skolen skal legge til rette for læring for alle elever og stimulere den enkeltes motivasjon, lærelyst og tro på sin egen mestring (Utdanningsdirektoratet, 2020d).*

Når barna begynner i 1.klasse, har de med seg en bagasje med ulik kunnskap, erfaring og ferdigheter. De har også forventninger om å lære å regne, skrive og lese. Etter læreplanverket 2020, skal opplæringen ta utgangspunkt i barnas posisjon og lærerens oppdrag er å fremme lærelyst. Opplæringen av de yngste barna i skolen skal inneholde; Lek, trivsel, trygghet, samt rom for sosial og faglig utvikling og læring. Foruten dette skal skolen danne grunnlaget for gode arbeidsvaner. Gode arbeidsvaner gir barnet forutsetninger til å kunne velge riktig læringsstrategi i ulike fag og situasjoner, samt å danne grunnlaget for å lære å lære (UDIR, 2020).

Flere av kompetansemålene i LK20 legger vekt på de yngste barnas behov for å utfolde seg gjennom lek, praktisk tilnærming og utforskning. Med LK20 vil læreren ha mulighet til å velge kompetansemål etter aktiviteten som passer best til læringsmålet. Gjennom lek vil barna vise sin måte å uttrykke seg på, og dette er med på å danne et innblikk i barnets verden, samt gi barnet den motivasjonen den trenger til videre utfoldelse. Ved å gi barna mulighet til lek og utforske verden rundt seg, vil skolen kunne gi barna trivsel i ett med læring. Barna vil med denne erfaringen og kunnskapen kunne benytte det til å videreutvikle seg selv og leken (UDIR, 2020).

*Å kunne lese i norsk* innebærer å lese både på papir og digitalt. Det innebærer å kunne lese og reflektere over skjønnlitteratur og sakprosa, å beherske lesestrategier tilpasset formålet med lesingen og å kunne vurdere tekster kritisk. Lesing i norsk innebærer også å lese sammensatte tekster som kan inneholde skrift, bilder, tegninger, tall og andre uttrykksformer. Norsk har et særlig ansvar for opplæringen i å kunne lese. Utviklingen av å kunne lese i norsk går fra den grunnleggende avkodingen til å lese,

tolke og reflektere over tekster i ulike sjangre, for ulike formål og av ulik lengde og kompleksitet. Den første leseopplæringen skal foregå på elevens hovedmål (Utdanningsdirektoratet, 2020e).

*Å kunne skrive* i norsk er å kunne uttrykke seg i et bredt utvalg skjønnlitterære og sakpregede sjangre. Det innebærer å utvikle personlige skriftlige uttryksmåter og å beherske skrivestrategier, rettskriving og oppbygging av tekster. Å skrive er også en måte å utvikle og strukturere tanker på og en metode for å lære. Norsk har et særlig ansvar for opplæringen i å kunne skrive. Utviklingen av å kunne skrive i norsk går fra den grunnleggende skriveopplæringen til å planlegge, utforme og bearbeide tekster i ulike sjangre og tilpasset formål, medium og mottaker. Skrivning i norsk innebærer å uttrykke seg med en stadig større språklig sikkerhet på både hovedmål og sidemål. Den første skriveopplæringen skal foregå på elevens hovedmål (Utdanningsdirektoratet, 2020e).

### 3. Presentasjon av læreverket Salto

Salto har i 2015 og 2018 vunnet gull i BELMA (Best European Learning Materials Award). I 2015 for Salto 1 og 2018 for Salto 7. Læreverket er siden den gang blitt fornyet i henhold til LK20. I tillegg til hva vektlegger LK20 legger Salto vekt på aktiv utforskning, lekende tilnærming, leselyst og mengdelesning, samt kritisk lesing og kildebruk. Elevene møter på ulike figurer gjennom bokens sider og vil i Salto 1 ha fokus på boksavlæring og progresjon i innlæringen. I Salto 1, kan underviseren selv bestemme hvor fort innlæring av bokstaver skal skje. I løpet av boken vil man også møte på et oppslag som heter «språk og sprell». «Språk og sprell» er en del av læreboken som skal forsterke kjerneelementene *tekst i kontekst* og *kritisk tilnærming* til tekst, disse elementene skal sørge for at elevene møter tekster i løpet av de første ukene på skolen. Tekstene skal være en naturlig del av tekstkulturen elevene møter på i skolen. (Bjerke, 2020).

Lærerens bok er det lagt ved bilder av elevens bok, slik at underviseren kan få råd, tips, konkrete oppgaver som elevene skal jobbe med i den representative siden. I tillegg gis det i lærerens bok tilgang til ulike aktiviteter og tips som læreren kan benytte for å sørge for undervisning som favner alle elevene. Innledningsvis forteller forfatteren om at i elevbok 1b,

har det blitt tatt høyde for hva flertall av en utvalgt ekspertgruppe av lærere har ment er hensiktsvekkende å benytte for å repetisjon og opplæringen videre etter bokstavene er lært. (Denne setningen bør du jobbe litt med; Litt for mye språk og en svært lang setning som sådan.) I elevboken legges det vekt på illustrasjoner og tekst som gir rom for samtale. Selv om teksten forandrer seg i løpet av elevens progresjon, vil strukturen og inndelingen på hvordan tekstene og oppgavene er, være lik fra Salto 1-7 (Bjerke, 2020).

I læreverket Salto er det lagt vekt på fem ulike lesestrategier. Disse er representert i ordet «Salto»; *Superblikk*, *Alt jeg vet*, *Lesemåte*, *Tenkestopp* og *Oppsummering*.

*Superblikk*: Elevene skal undersøke hva teksten som leses handler om, ved å studere overskrift, bilder og bildetekst.

*Alt jeg vet*: Skal gi eleven tid til å reflektere over sin egen kunnskap for å kunne tolke det som skal forstås, både før, underveis og etter lesingen har funnet sted.

*Lesemåte*: Det finnes mange ulike strategier for avkoding som eleven kan benytte når man skal lese en tekst. Man begynner oftest på småskolen med å stave bokstav for bokstav, eller kanskje prøve å lese stavelsen. På mellomtrinnet skal elevene reflektere over teksten de leser. Hvorfor leser eleven akkurat denne teksten? Hva er meningen bak? Elevene kan med dette tilpasse seg etter teksten, og kan benytte seg av dybdelesing, søkelesing eller oversiktslesing.

*Tenkestopp*: Salto ønsker at elevene skal kunne ta pauser i teksten som leses, slik at elevene skal kunne fundere over innholdet som har blitt lest og tenke over innholdet og om det er noe de stusser over. Denne metoden gir elevene mulighet til å tenke over hva er det jeg faktisk har lest.

*Oppsummering*: Eleven må selv stille spørsmål over hva som har blitt lest og dette som gir dem bedre mulighet til å reflektere innholdet.

Læreverket mener med dette utgangspunktet vil utvikle elevenes leseforståelse igjennom noe de kaller «Saltos lure leseknep». Dette knepet skal elevene lære å jobbe med tekst og benytte seg av lure måter å tenke, før, under og etter lesing. Ved å lære seg disse strategiene vil elevene kunne benytte dem i flere fag. SALTOs tekster er lagt til rette for at elevene kan dra nytte av tekstene, uansett behov. Ved å bruke tekstene til høytlesning, vil læreren modellere strategiene for elevene, og lære elevene å benytte dem selv (Fjeld, 2021).

Det finnes ingen egenartet digitalressurs for Salto, men Skolestudio er den digitale plattformen til Gyldendal forlag. Under Skolestudio finnes det digitale ressurser i fagene

norsk, engelsk, matematikk, samfunnsfag og naturfag. I norskfaget har elevene tilgang til et skolebibliotek, Salaby, Salto fagrom og Salto smart bok. Det er også en digital veileder for bruk av den digitale ressursen. Den digitale ressursen skolebibliotek, gir elevene tilgang til ulike bøker med tekst og flere også lyd støtte tilgjengelig. Bøkene er tilpasset etter ulikt nivå i leseferdigheter til elevene og er tilgjengelig både for elever på barne- og ungdomsskolen. Salaby er en digital læringsplattform for barnehage og barnetrinnet. Salaby følger kompetansemålene i læreplanen og barnehagens rammeplan. I Salto fagrom, er digitale versjonen av læreverket. I tillegg er der forslag og tilganger til hvordan undervisningen kan gjøres differensiert og tilpasset en hver elev. Salto smartbok er den digitale utgaven av elevboken, den gir også tilganger til å jobbe med oppgaver sammen i klassen (Bjerke, 2020).

Når man blar om til første side, uavhengig i hvilken av bøkene i 1A serien, blir man møtt med en introduksjon om hvordan boken er lagt opp og hvordan oppgavene eller teksten bør løses og leses. Denne type veiledning er et godt hjelpemiddel for både foresatte og ansatte ved skolen som kommer til å hjelpe eleven i gang med skolearbeidet.

Når man leser introduksjonen i Salto 1a, er det små ulikheter i arbeidsboken og elevboken. I elevboken er det en detaljrik beskrivelse av hvordan de ulike elementene skal forstås og løses. I Salto 1a elevbok er det godt forklart hvordan elevene kan jobbe med ulike teknikker for å lære seg å skrive og lese. Det forklares hvordan det skal jobbes med de ulike bokstavene i alfabetet, hvordan elevene skal bli kjent med hvordan bokstavene skrives i små og store bokstaver ved hjelp av bokstavhus, det blir forklart i detalj hvordan illustrasjonene elevene er ment til å benytte i samtale med elevene og at det på hver «bokstavside» er skrevet opp ord som skal hjelpe elevene med å få en bredere ord- og begrepsbank. På hver «bokstavside» er det også illustrert en blyant med en skriveoppgave. På «bokstavsidene» er det tre ulike tekster med samme innhold. Hver av disse tre tekstene er illustrert med symboler; stjerne, måne og sol. Hvert av disse tre symbolene skal gi mulighet til differensiering og gir elevene mulighet til å lese en tekst på sitt nivå. Disse symbolene er en del av Saltos bøker til og med Salto 4. Denne differensieringen kaller forfatterne for nivådelte oppgaver (Fjeld et al., 2021a, s. 2–3).

Foruten de nevnte måtene å tilegne seg ferdigheter innen å lese og å skrive, er det i lærerens bok oppgaver rettet mot hver differensiert lesetekst. I hvert kapittel er egne sider kalt «språk og sprell». På disse sidene møter elevene dikt, regler, utklipp fra kjente sanger og tekster. De blir også invitert av figurene i boka til forslag i ulike språklige aktiviteter. «språk og sprell» siden skal stimulere elevenes språklige bevissthet. Fra side 95- 115 er det flere lesetekster som



elevene kan benytte seg av når det er behov, enten fra starten av, midt i bøkene eller som en del av en oppsummering av bokens innhold (Fjeld et al., 2021a, s. 2–3). |

I lærerens bok er det en veileder som er godt beskrevet for hvordan man kan arbeide med elevene fra hver side i elevboken. Her blir det gitt tips til bøker læreren kan lese høyt for elevene som omhandler det temaet elevsiden har. Det blir også gitt råd om hvordan man kan gå frem for å favne klassens interesse og få alle elevene med på muntlig aktivitet. Læreren har tilgang til konkrete tips til de ulike differensierte lesetekstene elevene har tilgang på, og hvordan man kan snakke med elevene om det de leser. Ved å benytte lærerboken vil læreren kunne få tips til konkrete aktiviteter som ville kunne gi et avbrekk fra oppgaver som elevene arbeider med selvstendig og la elevene ha mulighet til å bruke kropp og sinn parallelt med læring (Fjeld et al., 2020).

Før hvert kapittel finner man i lærerens bok en oversikt over hovedtrekkene i kapittelet og det er listet opp hvordan hvert kapittel er koblet opp imot kompetansemålene fra LK20. I lærerens bok finnes det også en ressursliste er gir forslag til hjemmelekser og bøker som kan leses høyt. Lærerne får også forslag i hvert kapitel om hvordan man kan arbeide med sidene i boken, noe som gjør det enklere å knytte de tverrfaglige temaene fra LK20, livsmestring og demokrati, folkehelse, bærekraftig utvikling og medborgerskap til undervisningen. I lærerens bok blir det gitt forslag til hvordan man kan forklare begreper og ord til elevene slik at læreren har mulighet til å arbeide systematisk for å utvikle elevenes språklige bevissthet (Fjeld et al., 2020, 2020).

Etter at læreplanverket kom i 2020 ble Salto oppgradert. Etter oppgraderingen har Salto mer fokus på å aktivere elevene igjennom utforskende arbeid og lek. Å kommunisere, tenke og lære er etter Salto et godt utgangspunkt for språk og all læring skal skje i et inkluderende felleskap. Salto har før LK20 hatt fokus på felles tilhørighet i klasserommet, noe som nå også gjenspeiles i LK20 (Norrud & Karspersen, 2019).

Det er også gjort endringer der noe av fokuset legges på elevenes progresjon og da med blick mot dybdelæring. Ved å benytte Salto som læreverk er det ønsket fra forfatteren at elevene skal være aktive i å produsere, samhandle og delta i undervisning. Tekstene og aktivitetene som står i lærebøkene skal være fengende og oppfordre til motivasjon for elevene. I begynneropplæringen har det etter LK20 blitt økt fokus på å leke og utforske språket. Dette for å styrke elevenes språklige bevissthet. Salto anbefaler ulike aktiviteter for å styrke

elevenes språklige bevissthet og oppramser aktiviteter man kan benytte i undervisningen (Norrud & Karspersen, 2019).

Salto lesemetodikk er en lesemetode på fire trinn. Etter anbefaling fra Salto kan man benytte denne metoden enten etter nivåbaserte lesegrupper eller i hele klassen. Metoden går ut på at underviseren starter undervisningen med å studere illustrasjonene og starte å gruble om hva teksten som hører til, kan handle om. Underviseren har mulighet til å undersøke hva elevene kan om tema i forkant. Denne starten kaller Salto «Forkant av lesingen». Nummer to kalles modeller for «Lesingen og snakke om innholdet». I dette steget av modellen leser underviseren tekstene høyt for elevene. Underviseren leser tekstene i et rolig tempo og viser elevene hvilken retning man leser og følger fingeren mens man leser. Her er det også viktig å stille spørsmål til elevene om innholdet, slik at man har oversikt over hva elevene får med seg og om de møter på vanskelige ord slik at man kan forklare de fortløpende. Steg nummer 3 heter «Arbeid med språk og strukturen i teksten». På dette steget blir elevene gitt oppgaver, her er fokuset på språklig bevissthet og avkodingsstrategier. Tekstene som elevene skal lese og svare på er etter de nivåbaserte elevtekstene man møter på i hele Salto universet. Siste steg heter «Øv på automatisering og flyt». I dette steget skal elevene selvstendig øve på å lese den teksten som er tilegnet til den enkelte elevs nivå. Saltos lesemetodikk følger de tre ulike differensieringsnivåene i lesetekstene og i lærerens bok står det hvilket nivå i lesemetodikken teksten skal ses opp imot (Fjeld et al., 2020, s. 128, 2020).

En artikkel fra Universitet i Stavanger har undersøkt fordeler med å la elevene jobbe med to bokstaver i uken. Undersøkelsene viser at dette medfører en raskere bokstavprogresjon, som gir elevene tilgang til skriftspråket og bedre muligheter for læreren til å tilpasse undervisningen til elever med ulike behov, uansett vanske eller bakgrunn. Artikkelen ble først publisert i 2020 og senere revidert i 2021. Den reviderte utgaven forklarer at flere norske skoler har valgt å gå bort fra «sakte» bokstavlæring og lærer elevene to bokstaver i uken i stedet. Endringen kan ses i sammenheng med at lærerne opplever at med raskere tilgang til bokstaver vil gi mer tilpasset undervisning og får tidligere oversikt over elevene som har vansker med bokstavene og hva som er vanskelig for den enkelte (Lundetræ & Kristin, 2021).

Ved å benytte rask bokstavlæring gir det også elevene mulighet til å utvikle sin språklige bevissthet fortere med å lære to bokstaver, kontra en bokstav i uken. Ved å gjennomføre rask bokstavlæring vil elevene ha mer tid til å repetere bokstavene enn tidligere, samt gi elevene tilgang til bokstavene de trenger for å kunne lese og skrive (Lundetræ & Kristin, 2021).

Man kan trekke de slutningene at Salto 1 a- og b- bøkene, benytter en rask bokstavlæring. Selve bokstavinnlæringen skjer i a-bøkene, mens b-bøkene går videre med å koble ord og danner setninger med mening. I b-bøkene blir det brukt temabasert læring der lesetekstene i elevboken fremdeles blir differensiert med stjerne, måne og sol, og oppgavene i arbeidsboken gjenspeiler temaet i elevboken. Arbeidsbokens oppgaver forsetter med den samme rekkefølgen som bokstavene i a-boken, noe som sørger for forutsigbarhet og lett gjenkjennbart. Bøkene er med andre ord bygd opp likt og skiller kun ved at b-bøkene er for den viderekommende, mens a-bøkene er for nybegynneren (Fjeld et al., 2019b).

#### 4. Metode og design

Vi er alle preget av våre opplevelser, kunnskap og erfaringer som påvirker vårt syn på verden. Våre tanker og meninger er med på å danne vår oppfatning av kunnskap og informasjonen vi tilegner oss. Denne kunnskapen blir ofte kalt hverdagsteori. I akademiske oppgaver er det viktig at faktaene man legger frem kommer fra sikre kilder som er basert på lange og grundige undersøkelser. Forskningsbasert kunnskap er ikke bare med på å vise de grundige undersøkelsene som er gjort på feltet, men vise samtidig at oppgaveskriveren har tatt et dypdykk inn i fagfeltet som undersøkes (Christoffersen & Johannessen, 2012b, s. 15).

For å produsere kunnskap og videreformidle den, trengs det en fremgangsmåte eller tilnærming som kan beskrives. Metoden er i denne sammenhengen den som formidler kunnskapen på en pålitelig måte og gir oss muligheten til å tilpasse oss den sannhet vi får presentert. Innenfor forskning skiller vi mellom kvalitativ og kvantitativ metode. Når kvantitativ metode benyttes er det som oftest innen undersøkelser der informasjonen kan tallfestes. Dette kan være informasjon der mengde er målt i en numerisk skala. Disse undersøkelsene blir basert på store mengder data. Kvalitativ metode blir som oftest brukt innen observasjoner, tekstlige beskrivelser, intervjuer, dokumenter og språklige materialer (Grue, 2015, s. 55).

Mens kvantitativ metode ofte benytter statistiske beregninger for å vise bredden av en undersøkelse med grafer, tall og tabeller, går kvalitativ metode i dybden av det som undersøkes og benytter drøfting for å sikre sine resultater. Selv om både kvantitativ og kvalitativ metode kan regnes som sikre kilder til pålitelig informasjon, finnes det selvfølgelig fallgruver ved begge metodene. I kvantitativ metode vil man kunne være uheldig å gjennomføre en statistisk undersøkelse med feil utregning, og ved kvalitativ metode kan man gå i den fellen at man ikke lytter godt nok til hva intervjuobjekter uttaler seg om eller veileder

vedkommende til det utfallet man selv ønsker eller at det under et intervju der intervjuobjektene har løyet, overdrevet eller snakket usant (Grue, 2015, s. 56).

#### 4.1 Begrunnelse for valg av metode

Til denne masteroppgaven har dokumentanalyse blitt valgt som metode. Metoden er valgt på bakgrunn av at den gjenspeiles i oppgaven problemstilling;

*Hvordan kan et moderne læreverk gi støtte for lese- og skriveutvikling hos elever som risikerer å utvikle lese- og skrivevansker?*

Problemstillingen har som formål å undersøke hvilke læringsstrategier læreverket Salto legger vekt på. Oppgaven vil undersøke de læringsstrategiene som forskningen viser at er effektive for de som har utviklet eller risikere å utvikle dysleksi og videre undersøke om læreverket benytter noen av de for opplæringen.

Hensikten med å undersøke læreverkets rolle i lese- og skriveopplæringen i førsteklasse er å undersøke om tilpasset opplæring kan brukes i stedet for spesialundervisning. Dekker læreverket de ulike forholdene man trenger for å lære å lese og skrive, og er læreverket lagt opp slik at elevene får nødvendig progresjon?

#### 4.2 Litteratur og metode

I arbeidet med å ferdigstille denne masteroppgaven har valg av artikler, bøker og annen relevant litteratur blitt innhentet ved hjelp av snøballmetoden. Deler av veien har blitt til mens oppgaven har blitt skrevet, litteratur har tidvis blitt valgt ved hjelp av snøballmetoden og gjennom samtaler med lærere og andre med kompetanse innen fagfeltet. Tidligere leverte masteroppgaver, forfattere som har blitt nevnt i bøker og artikler og som har dukket opp i søk etter begreper eller metoder, samt nye ord og uttrykk som har dukket opp har blitt nærmere undersøkt.

Jo lengre man har dukket ned i oppgaven, jo dypere har jeg forstått begreper og metoder som blir benyttet i denne oppgaven og som er relevant for oppgavens mål. Foruten dette har min interesse for tematikken vært med på å vise vei til det jeg til slutt sitter igjen med av resultat. Som en snøball vil litteraturen som har blitt valgt vært med på å danne veien til det resultatet som man ser i dag. En snøball vil ikke bare ha mulighet til å rulle en vei, men ha mulighet til å rulle rundt i 360 grader, og derfor muliggjøre en fleksibel og anvendbar tilnærming til ny litteratur og ny kunnskap. (Asdal & Reinertsen, 2021a, s. 158–159; Lynggaard, 2019, s. 158–161).

Fordelen med å benytte dokumentanalyse er at datamaterialet som trengs for å skrive oppgaven er lett tilgjengelig. Fagstoffet som blir benyttet kan bli funnet nedskrevet i bøker eller på nettsider eller databaser. Ved at datamaterialet er så tilgjengelig som den er åpner opp for finne relevant og nyttig fagstoff som er dagsaktuell. Selv om det digitale univers åpner opp for muligheter, er det viktig å være klar over at litteraturen man innhenter ikke bare skal være relevant, men også pålitelig (Asdal & Reinertsen, 2021a, s. 162–163).

Med den valgte problemstillingen og oppgavens fokusområder, mener jeg at jeg vil kunne benytte kvalitativ metode og dokumentanalyse i min oppgave. Det har vært av interesse å få en dypere forståelse av læreverkens rolle for elever som sliter med å lese og skrive.

Undersøkelsene som har blitt gjort er for å se etter ulikheter og likheter i undervisningsformene som boken viser kontra hva forskning viser er de beste læringsveiene for elever for å danne et godt utgangspunkt for lese- og skriveutvikling samt hvilke metoder som er anbefalt for å minimere vanskene for de elevene som allerede har utviklet lese- og skrivevansker.

I løpet av oppgaven vil det bli gitt innblikk i hvordan læreplanverkene blir bygd opp i forhold til barnas forutsetninger for å lese og skrive og hvordan man kan sørge for at flertallet av elever i norsk skole ville ha godt nok læringsutbytte av tilpasset opplæring. For å kunne få godt innblikk i hvordan læreverket er bygd opp blir arbeidsboken, elevboken og lærenes bok bli benyttet for å danne et helhetlig bilde av hvordan Salto ønsker at både lærerne skal benytte læreverket og hvordan elevene skal jobbe med læreverket både på skolen og hjemme.

Det har blitt hentet forskningsresultater fra både nasjonal og internasjonal forskning rundt lese- og skrivevansker, metoder som forskningen viser er de beste for å redusere utvikling av lese- og skrivevansker og hvilke utfordringer vansken medfører. I oppgaven har det blitt benyttet fagfelleverderte artikler fra relevante aktører, samt blitt benyttet hele eller deler av bøker som har blitt vurdert som aktuelle.

### 4.3 Vitenskapelige teoretisk forankring

Hermeneutikk er i denne oppgaven den vitenskapelige teoretiske forankringen. Hermeneutikk kan bety to ting: Måten vi forstår verden på, der vi tolker omgivelsene våre gjennom å tenke, handle eller oppleve noe. Hermeneutikk er også en metode man kan benytte for å fortolke en sosial sammenheng, en sang eller et annet kulturelt uttrykk. Vi tolker alle ulikt, da vi bærer med oss ulike opplevelser, kultur og oppdragelse. Når vi opplever noe nytt har vi som regel forkunnskaper om det vi har foran oss. Enten har vi opplevd en situasjon som ligner, lest om

en lignende hendelse i avisen eller sett det på TV. Vi har altså mye av kunnskapen til å forstå hva som skjer. Når vi for eksempel skal fly for første gang har vi kunnskap om at vi må levere bagasje, gjennom sikkerhetskontroll, har mulighet til å kjøpe billige varer på taxfree, at vi etter hvert skal ombord på et fly, og at flyet skal fly oss til en destinasjon. Det vi ikke har kunnskap om, er følelsen når flyet letter og lander eller hvordan landet eller stedet er før vi har vært der, men vi har en viss forforståelse hvordan det kan være (Ebdrup & VIDENSKAB.DK, 2012).

Når man er bevisst på at alle møter tekster og kulturuttrykk med en forforståelse, er det med en grunnleggende innsikt fra hermeneutikken. I et med at vår kunnskap og erfaring endrer seg, blir også vår forforståelse endret, derfor vil man kunne se kunnskap med nye øyne og oppdag ny kunnskap i allerede leste dokumenter (Asdal & Reinertsen, 2021a, s. 183).

Da denne oppgaven skulle skrives satt jeg med forforståelse av hvordan læreplanen fungerer som både veiledende dokument, men også som et godt hjelpemiddel for lærere og pedagoger for å gi gode konstruktive tips på hvordan tilpasset opplæring og spesialundervisningen skal gjøres i norsk skole. I forkant av valget av problemstilling og forskningsspørsmålene, undersøkte jeg flere temaer som var interessante, men med min forkunnskap rundt dysleksi og lese- og skrivevansker fatte interessen på læreverkets rolle i opplæringen og da særlig begynneropplæringen. Jeg brukte tid på å undersøke tematikken og fant, som tidligere nevnt, få fagartikler og enda færre masteroppgaver rundt temaet. Siden læreverket har så stor plass i opplæringen og undervisningen av elever, var det interessant å se så lite litteratur.

Selv om man sitter med en forforståelse av det som man skal skrive eller lese om, er det viktig å være klar over hvordan vi møter teksten. Forforståelsen former vår tolkning og lesning. Samtidig må man ikke henge seg utelukkende opp i egne forskningsinteresser, forutsetninger og forforståelse slik at teksten som leses kommer i andre rekke. Meningene som er en del av tekstene har ofte mer mening enn det vi tror, og det er derfor viktig å være oppmerksom på den kunnskapen vi selv bærer med oss og ser bort ifra de skjulte meningene i tekstene. (Asdal & Reinertsen, 2021b, s. 22).

I en slik vid forstand handler det rett og slett om å gi mening til teksten. På sett og vis er det jo det vi alltid gjør når vi leser tekst og skal skrive om og analysere tekst. Vi må formidle, som innebærer å forstå, men også fortolke, hva denne teksten handler om, på en meningsfull måte. Men om vi skal følge Giljes hermeneutiske metode, er det snakk

om noe mer presist. Så hva kan det innebære? Hva er det vi gjør, i hermeneutisk forstand, når fortolker vi? (Asdal & Reinertsen, 2021a, s. 244).

Min forståelse har endret seg i takt med oppgaveskrivingen. I forkant av skriveprosessen, var min forforståelse av læreverk og Læreplanverket overfladisk, jeg hadde jobbet med Salto fra side til side uten å gå i dybden og hadde ikke sett læreverket og Læreplanverket i en større sammenheng. I den forbindelse har mine tolkninger av Salto og LK20 vist at læreverket bygger på både teorier og metoder som sørger for gode lese- og skriveferdigheter og læreplanverkets retningslinjer for å favne alle elever, uansett forutsetninger og vansker. Samlet sett kan man se at Salto er bygget rundt retningslinjene til LK20 og at Salto har dannet sin egen lærevei ved hjelp av forskning på blant annet rask bokstavlæring, differensierte lesetekster, oppgaver som følger temaet til lesetekstene og en nettbasert læringsarena samt en god og nøyaktig læreveileder som gir veiledning i hvordan undervisningen kan gjennomføres. Både Salto 1 og LK20 er laget etter hvordan elever lærer best og hvordan man skal sørge for at alle elevene, uansett behov og vanske, skal kunne oppleve mestring, motivasjon og oppnå kunnskap.

#### 4.4 Kvalitetskriterier

Gjennom de undersøkelsene som har blitt gjort i forbindelse med denne masteroppgaven har det blitt benyttet litteratur fra internasjonale og nasjonale forskere. Det har blitt gjort undersøkelser på viktige områder innen lese- og skriveopplæring. Undersøkelsene har vist at det er mange forskere som er mer eller mindre enige om hvilke faktorer som er viktig for lese- og skriveopplæringen av barn og unge. Det har også blitt benyttet litteratur som motsier seg hverandre, slik at man kan vise til ulike resultater og meninger slik at oppgaven ikke bare følger «en» stemme, men også går ut i fra ulike resultater på hva som dårligst i lese- og skriveopplæringen.

Siden denne oppgaven har sett på et norsk læreverk og lese- og skriveopplæringen rundt barn og unge som risikerer å utvikle dysleksi, vil man kunne se at de fleste av oppgavens kilder er hentet fra nordiske forskere, bøker og artikler, og ytterst få internasjonale kilder. En av årsakene til at det er få internasjonale kilder utenfor de nordiske landene i denne oppgaven, er fordi oppgavens mål er å undersøke norske forhold og fordi skolesystemet er relativt ulikt fra land til land. I tillegg har ulike land forskjellige satsningsområder og læreplaner, noe som gjør sammenligningen mer utfordrende. Undersøkelsene som har blitt gjort i denne oppgaven har vært se på begynneropplæringen i norsk, og derfor er det å benytte nasjonal litteratur med på å

styrke oppgavens relevans. Hvis dokumentanalysen hadde vært rettet mot andre fag, slik som engelsk eller samfunnsfag ville det vært mer naturlig å benytte seg av internasjonal litteratur utenfor de nordiske landene.

Ved å se på oppgavens validitet og reliabilitet vil man kunne se at denne oppgaven har benyttet seg av flere sider av samme sak, for å styrke oppgavens validitet. Validitet og reliabilitet kan styrke undersøkelsene i denne oppgaven ved at man benytter flere kilder rundt et og samme tema, og at man tar forhåndsregler om at ikke alle er enige i de påstandene eller metodene som trekkes frem (Skrede, 2018, s. 155–156).

Denne masteroppgaven har det benyttet dokumenter som forskningsartikler, bøker, avisartikler, fagfelleverderte artikler og lærebøker som empiri, noe som kan føre med seg utfordringer. Gjennom utvelgelse av litteraturen kan man havne i den fellen at det for eksempel har benyttet fagstoffet som hentet av en forfatter som får betalt for å skrive om, og anbefale akkurat denne metoden for at en bedrift som har eierskap til et hjelpemiddel, at hjelp av forfatteren blir hjelpemidlet den eneste rette for personer som sliter med lese- og skrivevansker.

Når det kommer til reliabilitet har de undersøkelsene som har blitt gjort, tatt på bakgrunn av den teorien som har blitt benyttet. Når man skriver en oppgave der temaet er relativt åpent vil forkunnskapene til den som skriver spille inn. Med min bakgrunn som spesialpedagog og erfaring fra skoler som har benyttet Salto, hadde jeg forkunnskaper rundt både lese- og skrivevansker og bruk av Salto som læreverk. Det finnes et hav av ulike forskere, både nasjonale og internasjonale som har undersøkt lese- og skrivevansker hos barn og unge, og det er derfor stor sannsynlighet for at en annen forsker på feltet ville ha funnet andre metoder og læringsstrategier som fungerer like godt som de jeg har benyttet meg av (Skrede, 2018, s. 158).

#### 4.5 Kvalitativ metode og dokumentanalyse

Innenfor utdanningsvitenskap omhandler dataenergering observasjon, intervju og dokumentanalyse. En dokumentanalyse blir analysert fra forskerens tid og ståsted. Problemstillingen vil være avgjørende for hvordan forskeren tar tak i dokumentet og analyserer det. Dokumentet må analyseres og vurderes etter den tiden den er skrevet i og hvem som er målgruppen. Analyser av fagtekster har som formål å gi en objektiv beskrivelse av dokumentet (Christoffersen & Johannessen, 2012a, s. 87–88; Lynggaard, 2019, s. 169).

Den franske bibliotekaren Suzanne Briet (1894-1989) er grunnleggeren av den klassiske definisjonen av et «dokument». Hennes definisjon; «Ethvert konkret eller symbolsk tegn som



har blitt bevart eller nedtegnet for det formålet å representere, gjenskape eller påvise et fysisk eller intellektuelt fenomen» (Asdal & Reinertsen, 2021b, s. 15). I denne definisjonen blir et dokument pekt på som en aktiv handling og noe som er utenfor seg selv. Dokumenter er altså noe som fungerer som et bindeledd til verden utenfor. Dokument i denne sammenhengen blir forklart for alle skriftlige kilder, der personens skaperverk, handlinger og tanker er nedtegnet. (Asdal & Reinertsen, 2021b; Christoffersen & Johannessen, 2012a, s. 87).

Dokumentanalyse blir benyttet som metode i studier av tekster eller dokumenter. Denne typen analyse kan bli benyttet når man skal belyse empiriske felt når man skal undersøke de ulike steder der handling utspiller seg, hvordan teksten i et dokument er lagt frem, og hvordan et dokumenter stadig er i endring (Asdal & Reinertsen, 2021b, s. 17; Lynggaard, 2019, s. 153–154). Ved å benytte dokumentanalyse bør man være klar over at det er seks ulike måter å tilnærme seg et dokument på; Bevegelse, sted, verktøy, tekst, sak og håndverk (Asdal & Reinertsen, 2021b, s. 17).

Når dokumentene skal analyseres er det viktigst å starte med problemstillingen.

Problemstillingen er med på å danne et bilde av det som undersøkes og er essensielt i selve undersøkelsen. Det er viktig å påpeke eventuelle svakheter i selve undersøkelsen, slik som lite troverdige eller «skjevheter» i dokumentet som analyseres og heller se etter dokumenter som hva som kan sørge for troverdig, representativ og autentisert innhold i et dokument. Valg av dokumenter påvirker undersøkelsens relabilitet og styrke (Lynggaard, 2019, s. 157–167).

Hvordan selve dokumentanalysen gjøres er avhengig av undersøkelsesspørsmålet. Måten man tolker dokumentene er avhengig av hvordan forskeren tolker undersøkelsesspørsmålet. Denne tolkningen er ofte påvirket av flere variasjoner. Variasjonene vil kunne avgrense eller definere materialet i dokumentet og vil være med på å belyse essensen av analysen. Slik som i denne oppgaven har diskursanalyse blitt brukt for å analysere dokumentene som har blitt brukt. Ved å benytte dokumentanalyse har det vært muligheter for å studere endringer over tid, for å styrke pålitelighet og stabilitet (Lynggaard, 2019, s. 162–164).

I denne masteroppgaven har analysen blitt sett fra en analytisk-induktiv tilnærming, altså en tilnærming der teorien har blitt hentet inn ved å se etter mønstre og utvikling i materialet, slik som tematikk og indikatorer som teorien har vist. Den analytiske-induktive tilnærmingen er med på å vise hvordan man kan benytte teori og teoretiske begreper til undersøkelse av forandring og utvikling over tid (Lynggaard, 2019, s. 164–165).

Når man skal sortere ut relevant litteratur må dokumentene som blir valgt for de aktuelle oppgavene bli valgt på bakgrunn av troverdighet, autentisert, mening og representativitet. Ved å benytte dokumentanalyse må man være klar over at selve analysen kan være ufullkommen da selve undersøkelsens avgrensning vil kunne ta fornuftige og nødvendige valg i henhold til oppgavens undersøkelsesspørsmål. Dette kan være fordi det ikke er gjort for mange og grundige undersøkelser av tematikken eller at det er gjort avgrensninger knyttet til et spesifikk søkelys eller type publikasjon gjort på et visst tidspunkt (Lynggaard, 2019, s. 167).

Slik som kritisk diskursanalyse har hermeneutikken den tolkningen at en tekst er enhver ytring som er fastholdt i skrift. I forhold til denne oppgaven er det viktig å legge merke til at leseren ikke er en del av skrivenes dialog, slik som forfatteren ikke er delaktig i lesningen. Med dette kan man tolke at forfatteren står fritt for å benytte og forklarer de metodene som forfatteren selv ønsker å ytre. Når man sitter med sluttproduktet av en bok i hånden er det mange overveielser og tanker som har gått igjennom forfatterens tanker som leseren ikke er en del av og heller ikke kommer til å ha innblikk i (Ricœur, 2014, s. 59–61).

I denne oppgaven vil analyseringsstrategien diskursanalyse bli benyttet. I en diskursanalyse analyserer man teksten ved å studere begreper, formuleringer og problemstillinger som er en del av dokumentet som analyseres. Det blir sett etter hvordan ordenes betydning påvirker tekstens innhold og hvordan teksten er konstruert gjennom språket (Baker & Moe, 2021; Christoffersen & Johannessen, 2012a).

Når det gjøres grundige diskursanalyser er det viktig å benytte det innholdet som er relevant for oppgaven, og skille ut de elementene som ikke er en del av forskningsområdet. Ved å forklare hva som blir undersøkt er det viktig å forklare metoden for oppgaven, slik at man kan avgrense seg fra innhold som ikke passer inn i forskningsfeltet og at innholdet består av tekst. Definisjonen av teksten kan bestå av flere separate elementer. For å vise hvordan man går frem er det mulig å dele opp etter hvordan de ulike sekvensene av tegn opptrer i tekster. Nummer en, som er sekvens av tegn, tospråklig sekvenser av tegn og kohesive og koherente språklige sekvenser av tegn (Grue, 2015, s. 58–63).

1. *Sekvens av tegn.* Man kan forklare tegn ved å si at det er noe som viser noe annet. Tegn kan være sikkerhetsregler, veiskilt eller symboler brukt for å fortelle en historie. Tegn er med på å formidle kunnskap videre og er derfor et viktig element i det kritisk-teoretiske verdensbildet. For at tegn skal forstås må de læres og for å forstå de tegnene vi benytter må vi forstå samtalene rundt tegnene (Grue, 2015, s. 59–60).

2. *Språklige sekvenser av tegn.* For å lære et språk er det essensielt å forstå ordenes betydning og hvordan man skal benytte dem riktig. Når man lærer ord og dens betydning, lærer vi å skille ordene fra hverandre. I kritisk teori er det viktig å skille ord fra hverandre, selv om de er synonyme for å unngå misforståelser av forståelsen av teksten som leses. Vi kan i klassisk lingvistikk se at språkets betydning kan deles inn i to deler; semantikk og pragmatikk. Semantikk er hvordan ords betydning endrer seg fra hvilken setting ordet brukes i. Slik som tulling kan være negativt ladet i trafikken, mens positiv i et partnerforhold eller vennskap. I pragmatikk vil ordets betydning kun være mot en mer eller mindre standardisert grunnbetydning. Når man skal analysere en tekst må man være mottakelig for både bruk av semantikk og pragmatikk. Det er viktig å merke seg at all tekst brukes for å påvirke og virke på oss mennesker (Grue, 2015, s. 61–62).
3. *Kohesive og koherente språklig sekvens av tegn.* Både kohesive og koherente betyr sammenheng, mens forskjellen dem imellom er nyanseringen i betydningen. En tekst er kohesjon når språklige forskjeller har en sammenheng på lokalt plan. Slik som et spørsmål får et svar. Når en tekst har en handling som har samme tema, er teksten på et globalt plan og er koherens. Både kohesive og koherente er sentrale begreper for å avgrense de analysene som gjøres av en tekst (Grue, 2015, s. 62–63).

Ordet samtale har samme betydning som diskurs i dagligtalen. Når man benytter diskursanalyse vil man undersøke hvordan man tenker om et bestemt tema. Diskursen viser den måten vi skriver eller snakker om verden rundt oss. Disse mønstrene legger til rette for *hva* vi kan si om noe, *hvordan* vi snakker om det og *hvem* som snakker. Mønstrene vil kunne vise en oppfatning av virkeligheten og sannheten som vil påvirke hvordan man ser verden på. Diskursen er med på å danne et bilde av hvordan kunnskap er med på å forme den sosiale virkeligheten. I korte trekk kan man si at en diskursanalyse analyserer sosiale og kulturelle faktorer som virker inn på den språklige verden (Baker & Moe, 2021).

## 5. Analyse og drøfting

I 2020, da Læreplanverket ble det ledende dokumentet for all undervisning i grunnskole og videregående opplæring i Norge, endret også Gyldendal forlag sitt læreverk Salto. Disse endringer skjedde blant annet i begynneropplæringen (Norrud & Karspersen, 2019). Blant disse endringene var fokuset på å styrke elevenes språklige bevissthet, noe man også kan se i litteraturen som har blitt forklart og vist i denne oppgaven. I 2017 nevnte Kulbrandstad at språkligbevissthet og bokstavn trening øker sjansene for å bli en god leser. Dette ses i sammenheng med lærenes kunnskap innen lesning og hvordan de ulike læreprosessene utgjør en helhet for leseutvikling for barnet. Lyster og Frost (2012) nevner også at aktiviteter som kan være med på å styrke elevenes språklige bevissthet kan være la elevene være delaktige i klappeleker, lek med stavelser, rim og regler. Å trene på språklige bevissthet er også med på å styrke den enkelte sin fonologiske bevissthet. Forskerne Chall mfl. (1990) og Verhoeven, van Leeuwe og Vermeer (2021) trekker frem at lesing er en viktig del av vokabularet, og at forståelse av det som leses (dekoding) tidlig er med på å danne et godt utgangspunkt i utvikling av ordforrådet.

I Salto elevbok finner man sider med «Språk og sprell». På disse sidene vil elevene møte på ulike tekster som skal sørge forsterke kjernementene *tekst i kontekst og kritisk tenkning* fra LK20 (Bjerke, 2020). I «Språk og spell» sidene vil elevene møte på rim, sanger, dikt, tekster og regler som skal være utgangspunkt til samtale og språklige aktiviteter i klasserommet. De fleste sidene inneholder kjente og kjære tekster med tilhørende bildeillustrasjoner, slik at elevene kan bruke Saltos Superblikk og Alt jeg vet før læreren leser teksten høyt. I tillegg har sidene oppgaver som bidrar til samtale etter at teksten er lest.

Da ekspertkomitéen til The National Research Council på 1990-tallet undersøkte leseutviklingen hos elevene på de laveste trinnene på barneskolen oppdaget de at elevene som oftest lærte å lese uten noen særlige vansker, hvis de hadde normale ferdigheter i morsmålet. Ved å eksponere barnet for språk tidlig og bruke tid til å hjelpe barnet med å forstå ord og uttrykk vil man kunne sørge for solid grunnlag for å kunne tilegne seg ferdigheter innen lesing og skriving, og motivere dem til videre utvikling. Ekspertkomitéens resultater viste også at hos de barna som ble lite eller ikke eksponerte for språk, risikerte å utvikle lese- og skrivevansker (Kulbrandstad, 2017e, s. 306).

I undersøkelsen fant ekspertkomitéen også ut at barn med ulike bakgrunn eller hadde andre vansker, disponerte en høyere risiko for å utvikle lesevansker. Undersøkelsen viste at dette var barn som enten kom fra hjem med sosioøkonomiske problemer, barn med språkvansker, barn der ett av foreldrene har lesevansker, flerspråklige barn, barn med kognitive vansker eller hørselsproblemer. Resultatene fra undersøkelsen viste at det dreide seg om tre hovedgrunner til at enkelte elever hang etter jevnaldrende. Dette kunne være mangelfull motivasjon til å lese, vansker med å benytte ulike strategier, eller ferdigheter til å tilegne seg kunnskap eller avkodningsvansker. Komitéens resultater viste også at skolen og læreren har et ansvar for å være til stede og hjelpe elevene med å danne ferdigheter innen lesing og at disse ferdighetene vil være med på å forebygge lesevansker. Lærerens oppgave er å kunne ha kunnskap og erfaring til hvordan barn utvikler seg til gode lesere (Kulbrandstad, 2017e, s. 307–308).

I 2015 publiserte Folkehelseinstituttet en artikkel på sin nettside hvor man kunne lese at ferdigheter innen å lese og skrive ikke bare handler om å ha kunnskap og erfaring med å lese og skrive, men at det også handler om å være en taktisk god leser. Artikkelen viser at ordforråd og vokabular spiller en viktig rolle for forståelsen av det som man leser. Gjennom et godt ordforråd og vokabular har man kunnskap om ordenes betydning og vil kunne benytte dem riktig i en setning eller tekst. For at barnet skal kunne utvikle et tilstrekkelig ordforråd, bør barnet bades i språk fra ung alder. Foresattes tid og mulighet til å lære bort begreper og ord er essensielt for barnets utvikling (Folkehelseinstituttet, 2015).

I både Norge og Danmark har det de siste tiårene blitt forsket på barns leseutvikling ved skolestart. Undersøkelsene viste at barna som fikk god oppfølging og hjelp til å danne et godt grunnlag for ordforråd før skolestart hadde bedre forutsetninger til å danne leseferdigheter tidlig, enn jevnaldrende som ikke fikk like god oppfølging hjemme. Både barnehagen og skolen har et stort ansvar for å sørge for at barna og elevene danner de forkunnskapene de trenger for å forstå begreper og ord. Skolens ansvar er å sørge for at alle elever, uansett bakgrunn får det grunnlaget de har behov for å forstå de ordene de møter på i alle skolens fag og at skolen sørger for at alle har forutsetningene de trenger for å være delaktig i diskusjoner. (Lyster & Frost, 2012, s. 349).

Språkligbevissthet og bokstavn trening er viktige for begynneropplæringen, dette viser litteratur fra Kulbrandstad (2017), forskerne Chall mfl. (1990), Verhoeven, van Leeuwe og Vermeer (2021) og Folkehelseinstituttet (2015). Mens undersøkelser av gjort av Hagtvatn (2002) og Lyster (2010 og 2011) har vist at vokabular, forståelse, begrepsutvikling, grammatikk og setningsoppbygging er elementer som er viktige for leseutviklingen hos barn.

Dette viser at selv om forskning uavhengig av hverandre finner man ulike elementer som er viktig for å danne et godt grunnlag for lese- og skriveutvikling hos barn og unge. Noe som viser er at språkligbevissthet, bokstavn trening, vokabular, forståelse, begrepsutvikling, grammatikk og setningsoppbygging er viktige for lese- og skriveutviklingen sammen og hver for seg.

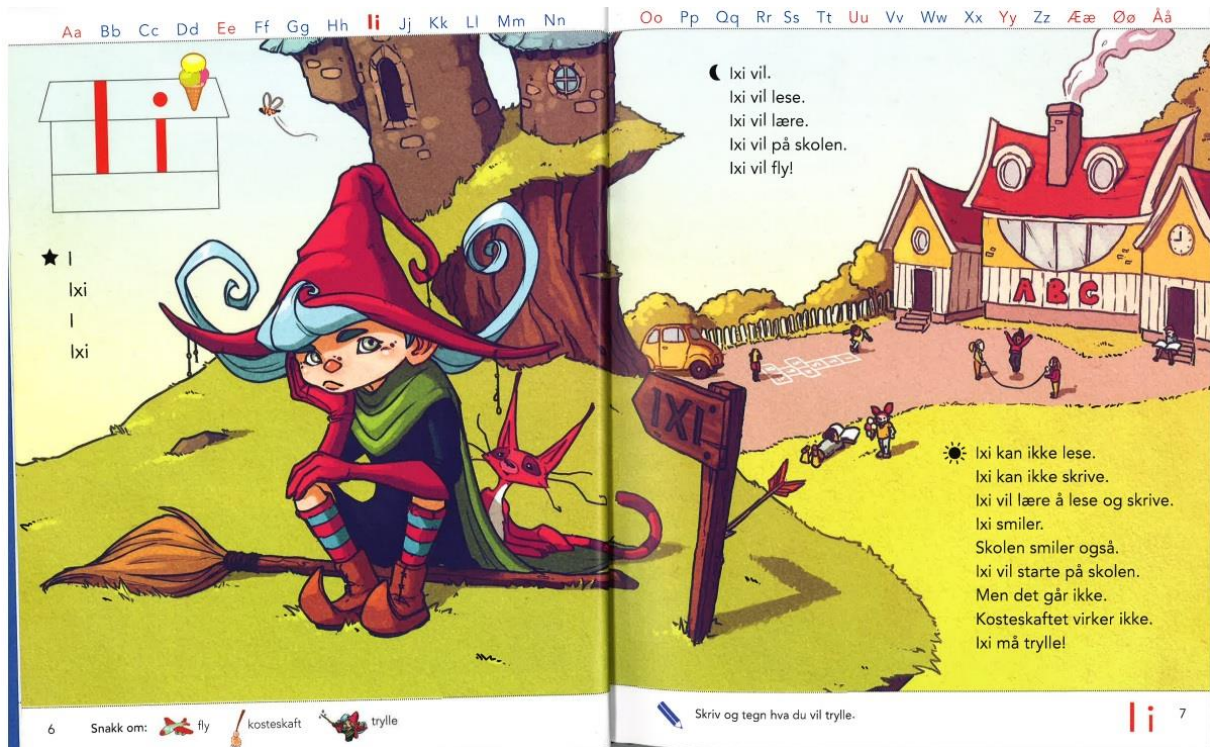
Gjennom å trene på fonologisk bevissthet tidlig har vist positiv effekt på ferdigheter innen det å kunne lese og skrive. Fonologisk bevissthet er viktig for alle barn, men for de barna som har dårligere språklig bevissthet enn jevnaldrende er det særs viktig å tilegne seg ferdigheter fra ung alder. Denne gruppen av barn nyter godt at å ha god fonologisk bevissthet. Forskning gjort av Lundberg, Frost & Petersen (1988) og Lyster (2002 og 2011) har vist at trening på fonologisk bevissthet før og under opplæringen av lese- og skriveferdighet gir en positiv effekt for videre utvikling av disse ferdighetene.

På skolen benytter man seg av ulike aktiviteter for å øve på språklige bevissthet hos elevene. Det er ofte snakk om klappeleker, rim og regler og utforskning av stavelser. Disse aktivitetene er med på å stimulere fonologisk bearbeiding og støtte fonembevissthet (Lyster & Frost, 2012, s. 351). Disse aktivitetene kan man se gjenspeilet i både arbeidsboken og elevboken til Salto 1. Rim og regler møter elevene som oftest i språk og sprell sidene, mens oppgaver der elevene skal utforske stavelser blir introdusert i arbeidsboken. En av hovedoppgavene til sidene med språk og sprell er å la barna leke med språket slik at den enkelte elevs språklige bevissthet blir stimulert.

For at barn skal mestre det alfabetiske prinsipp, må barnet kunne klare å lese både nye og ukjente ord. Barnet må derfor ha de forutsetninger som trengs for å kunne benytte ordidentifisering ved å ta i bruk av ortografisk kunnskap og strategi. Barnets ordbank er avhengig av hvor mye barnet leser, som igjen gjenspeiles av at ordavkodingen automatiseres og hvordan ord vil kunne kodes om til lydstrukturene som danner ordet i muntlig form. Når et barn møter på et ukjent ord, vil barn med god kunnskap innenfor å identifisere ord kunne benytte strategier som vil være med på å avkode ordet, og muligheter til å lese flest mulige ord ved hjelp av ortografiske strategier (Lyster & Frost, 2012, s. 352–353).

I Salto 1a sin elevbok møter elevene på tekster som omhandler en bokstav av gangen, tekstene vil også være differensiert fra første side slik at elevene har mulighet til å jobbe etter sitt eget tempo og forutsetninger. Boksidene gir også rom for diskusjon og arbeidsaktiviteter som er tilpasset klasserommets mangfold og gir muligheter til å gå i dybden av bokstavens tekst.

Bildesidene gir også muligheter til videre arbeid og lar elevene danne sitt eget inntrykk og forståelse av innholdet uten å lese teksten. Mens i Salto elevbok 1b vil teksten være tilegnet en bokstav avgangen, men da med mer temabasert læring og repetisjon i fokus.



(Fjeld et al., 2021a).





(Fjeld et al., 2019b).

I elevbok 1a skal barnet i *stjerneteksten* på side 6, øve på å gjenkjenne ord med I-lyd, kjenne igjen bokstaven I, trekke sammen bokstavlyder sammen til ord, og gjenkjenne ordbilde *Ixi*. I *måneteksten* trekke bokstavlyder sammen til ord, automatisere ordbilde *vil* og automatisere rimstavelse endingen *-ære*. I solteksten skal elevene lese kjente ord med flyt, ta pause på riktig sted og automatisere konsonantsammensetningen *sm-*, *st-* og *sk-*. Felles for stjerne, måne og sol er at tekstene, som nevnt tidligere, har samme budskap, bokstaver og man får samme fortelling, med ulike mengde ord. Om man velger å se på teksten i elevbok 1b, vil teksten ha samme utgangspunkt og innhold, eneste forskjellen er differensieringen i teksten mengde.

I lang tid var det vanlig å isolere lesing og skriving fra hverandre i opplæring av de minste klassene på barneskolen. Forsking gjort i nyere tid, viser nå at elevens leseferdigheter er med på å danne grunnlaget for gode skriveferdigheter (Kulbrandstad, 2017c, s. 25). Det at Salto 1, har like stort fokus på leseferdigheter som på skriveferdigheter kan støttes av denne forskningen. Eleven vil igjennom Saltos lærebøker møte på skriveoppgaver som støttes opp med tilhørende lesetekster. I hvert kapittel i Salto 1 arbeidsbok er det seks sider som hører



sammen med Salto 1 elevbok sine fire første lesetekster. I tillegg til arbeidsbokens oppgaver er to oppgaver gitt på to av disse fire sidene i elevboken som oppfordrer elevene til skrivning og muntlig arbeid. Videre utover i a-bøkene og b-bøkene vil bokstrukturen være lik. Elevene vil møte forutsigbarhet og trygghet i bøkernes oppbygning. Forfatterne av Salto har lagt vekt på at elevene lærer ulikt og at noen elever lærer best via leseveien, mens andre igjennom skriveveien. Derfor er tekstene og oppgavene koblet sammen slik at det gir mulighet til læring den ene eller den andre veien (Fornes, 2022).

Tradisjonelt har skolen benyttet læringsstrategien «leseveien» for å introdusere språk for elevene. I denne læringsstrategien er bokstavkunnskap sentral og elevene lærer symbolene hver enkelt bokstav symboliserer, koble disse mot språklydene og sette dem sammen til ord, og deretter knyttes disse sammenhengene sammen til en felles mening. Ved å benytte denne læringsstrategien vil det være vesentlig at læreren tilrettelegger lesetekster for å at eleven skal øve på automatisering av teksten som blir lest. Denne strategien vil styrke elevens fonologiske evne som igjen vil styrke elevens utfordringer med rettskriving (Kulbrandstad, 2017d, s. 35; Lyster & Frost, 2012, s. 347).

«Skriveveien» er en annen læringsstrategi som benyttes i skolen. Strategien gir rom for skal eleven utforske skriftspråket fra tidlig av og eksperimentere egen skrift. I begynneropplæringen på skolen blir elevene introdusert for skrivning igjennom lek uten at eleven forstår sammenhengen mellom språklydene og skriftegnene. Etter hvert utforsker elevene skriftspråket ved å koble bokstavlydene til det som skrives. Denne metoden lar elevene skrive seg inn i språkets verden i sitt eget tempo (Kulbrandstad, 2017d, s. 35; Lyster & Frost, 2012, s. 347).


I Salto 1, kan man legge merke til at teksten er godt tilpasset med tre ulike nivåer, stjerne, måne og sol. Leseteksten er differensiert, men likevel lar de elevene uavhengig av tekstnivået, lese og forstå det samme innholdet. Hver tekst byr på essensen av samme innhold og lar elevene som trenger enklere teksten være en del av felleskapet ved å ha forståelse og kunnskap om teksten skal leses eller gis i hjemmelektse. Ved å ta i bruk tilrettelagte og tilpassede tekster vil det også være enklere for læreren å sørge for et godt tilhørende klassemiljø, men også lettere å følge opp hver enkel elev. Tekstens innhold er bygd opp rundt en og samme bokstav, slik at elevene også får bokstavtrening (Fjeld et al., 2019b, 2021a).

De differensierte tekstene vil ikke endre vanskelighetsgraden utover i elevbok a og b. Forfatterne til lærebokserien forteller at de differensierte tekstene er laget med tanke på

elevenes forutsetninger og erfaringer med skriftspråket og ulik bokstavkunnskap. Selv med ulike erfaring er også glippet mellom elevenes læringsutvikling ulik, uavhengig av erfaring før skolestart. Forfatterne har derfor laget tekster som skal motivere og som er tilpasset elevenes forutsetning innen lesing. Selv om de differensierte tekstene ikke blir vanskeligere i løpet av elevbok a og b, vil elevene selv kunne skifte mellom stjerne, sol og måne. Selv om tekstene skal favne samme tema er det viktig at læreren har høytlesning om dagens tekst. Dette handler enkelt og greit om å skape en felles opplevelse og samtale rundt tekstens tema (Fornes, 2022). For uten dette har lærerens bok, som nevnt tidligere, forslag til dypdykk for elever som har behov for flere oppgaver eller tekster med mer tekst og innhold. Dette gir en pekepinn på at Salto 1 har fokus på å tilpasse seg etter elevenes forutsetninger til læring, enten om eleven er sterk eller svak leser og skriver.

I Salto 1, elevbok og arbeidsbok blir oppgaven gitt etter den bokstaven elevene jobber med. Slik at elevene ikke bare øver på å lese en tekst og blir kjent med bokstavene gjennom å lese, men også gjennom å øve på å skrive bokstavene og koble bokstavene opp imot ord som eleven ellers er kjent med. Dette skaper et helhetlig bilde av bokstavens betydning og eleven benytter både «leseveien» og «skriveveien» til å oppnå kunnskap og forståelse på den enkelte bokstavs innhold. Øverst på par-sidene i elevbøkene er hele alfabetet samlet i riktig rekkefølge og med vokaler merket ut i rødt og konsonanter merket ut i blått. Ved at alfabetet er tilegnelig på hver par-sider igjennom hele elevbok a og b, vil elevene bli vant med å se dem og alfabetet vil være til hjelp under lesning og skriving. I undervisningen vil elevene lære forskjell på vokaler og konsonanter og ved at vokalene er merket rødt vil eleven kunne huske forskjellen. Når alfabetet er lett tilgjengelig gjennom elevbok a og b, vil elevene forhåpentligvis huske forskjellen mellom blå og røde bokstaver. Ved å benytte fargekoding på bokstavene, vil ikke bare bokstavene være i blått eller rødt når hele alfabetet er ramset opp, men også når elevene jobber med hver enkelt bokstav.

Ved at Salto 1 har en struktur som er lik i både a- og b- bøkene, vil elevene få muligheten automatisere og gjenkjenne elementene, uavhengig om det har vært mye repetisjon eller ikke. Denne måten å sørge for forutsigbar og gjenkjennbar struktur noe som flere av Statped sine artikler har beskrevet som viktig for barnets læring (Statped, 2021a, 2021b, 2022).




**1** Skriv.

**2** Skriv og teikn i-ord.

**3** Gjer ferdig bordane.

**4** Kva for nokre ord har i-lyd?



6 **li** 1 Skriv over i og i med finger og blyant. 2 Skriv og teikn ord med i-lyd i seg. Bruk gjerne ord frå elevboka og arbeidsboka.

7 **li** 3 Gjer ferdig bordane. 4 Kva for nokre ord har i-lyd? Set ring rundt ord med i-lyd.

(Fjeld et al., 2021b).

**1** Vinter og snø

**1** Skriv.



**1** Skriv.

**2** Skriv og teikn i-ord.

**2** Finn ord i ordet. Skriv orda du finn.

**3** Set ring rundt ord med s-lyd. Set firkant rundt ord med i-lyd.



6 **li Ss** Vinter og snø 1 Skriv bokstavane med finger og blyant. Skriv i, s og orda med blyant. 2 Skriv og teikn i-ord. 3 Set firkant rundt ord som har i-lyd. 4 Set ring rundt ord som har s-lyd. Bruk gjerne ord frå elevboka og arbeidsboka.

7 **li Ss** ØVEORD is sjå rev snø pels lese sel hare vinter fryse

(Fjeld et al., 2021b)

På hver side i Salto 1 arbeidsbøker, er det instruksjoner og hjelp for hvordan oppgavene kan bli løst. Det finnes også på sidene i elevenes bok oppgaver som kan løses muntlig og skriveoppgaver som elevene kan arbeide videre med, alene eller sammen med andre. I lærerens bok er det også forslag til hvordan læreren kan gjennomføre leseøkten med fokus på hva den enkelte tekst arbeider mot og gi rom for arbeidsmetoder som vil fungere for de elevene som teksten er tilrettelagt for.

Salto har ingen veileder der det står beskrevet hvilken rekkefølge man skal lære bort bokstavene eller om hvor mange man skal ta hver uke. I lærerens bok er to og to bokstaver i hvert kapittel og oppgavene som blir gitt er ut i fra disse bokstavparene. Man kan derfor trekke de slutningene at lærebokforfatterens ønske er at elevene skal jobbe med de to bokstavene på samme tid. Det finnes flere artikler som tar for seg bokstavinnlæringen. Tidligere har skolen benyttet seg av abc- innlæring der man tar en bokstav i uken, noe som gjør at elevene bruker lengre tid på å lære seg bokstavene. En fagartikkel publisert i 2017 fra utdanningsforskning, tar for seg en undersøkelse gjort av en masterstudent i 2013 at 80 prosent av totalt 1217 lærer ved begynneropplæringen bruker 7-9 måneder på å lære bort alfabetet til sine elever. Flere av disse læreren bruker 5-8 timer hver uke på leseopplæringen. Artikkelen tar videre for seg ulike statistikker rundt lese- og skriveopplæringen før den til slutt tar for seg funksjonell skriving og rask bokstavlæring. Når elever lærer bokstaver som har en mening og gir mulighet til å se sammenhengen mellom lyd og bokstav, vil elevene lære seg bokstavene fort (Rygg, 2017). Artikkelen fra Universitetet i Stavanger danner det samme inntrykket (Lundetræ & Kristin, 2021).

Det kommer ikke tydelig frem i noen bøker eller informasjonssider om hvorfor Salto velger å gå bort ifra den kjente «abc-innlæringen» der man begynner med ABC og velger i stedet bokstavene I og S som de to første bokstavene elevene skal bli kjent med. Man kan trekke de slutningen til at disse to bokstavene sammen med bokstavene som følger E, L, R og O er med på å danne flere «høyfrekvente ord» og disse høyfrekvente ordene er enkle ord som er lette å forme og danner ofte ord elevene møter ofte i sin daglige samtale (Kulbrandstad, 2017a).

Salto vant gull i 2015 og 2018 i BELMA (Best European Learning Materials Award). Dommerens begrunnelse for 2015 var som følgende;

*«Beautifully designed and produced learning materials with humorous and colourful illustrations which make the books exciting and motivating»(BELMA, 2015).*

*«There are many opportunities for differentiation (tree levels) and this approach ensures that students with different abilities can achieve similar aims»(BELMA, 2015).*

*«There is a rich teacher`s guide with a lot of ideas and pedagogical hints as well as suggestions for further reading»(BELMA, 2015).*

*«The print and online materials are very well matched and suitably help enhancing the learning outcomes»(BELMA, 2015).*

Disse sitatene er med på å danne et inntrykk av en lærebokserie med muligheter, kunnskapsformidling, aktivitet og differensierte oppgaver for alle elever, uansett bakgrunn eller vanske. Både tekst, oppgaver, bilder og strukturen i seg selv, er med på å gjøre Salto til et læreverk som er med å sørge for et felleskap for elever, uavhengig av bakgrunn eller vansker. Gjennom elevbok a og b møter elevene bilder som sørger for at om eleven kan lese eller ikke vil kunne fortelle om historien på sidene, uavhengig om eleven kan lese eller ikke. Bildene i boken forteller mye, ikke bare er det ofte skrevet enkle ord på ting, slik som dører, bygninger, trær eller lignende, men bildene i seg selv forteller en historie. Elevene vil også igjennom boksidene møte på skikkelser, slik som heksen Ixi.

I boken «Elever med lese- og skrivevansker» (Lyster, 2019, s. 36–37), blir det forklart at det finnes mye forskning innen lese- og skrivevansker, men at det også peker på at det bør gjøres forskning av forståelse av ord og tekst, altså innholdet i teksten bør stå i fokus. Videre i kapittelet blir det beskrevet om en elev har vansker innen lese og skrive kan det være vanskens opphav være med ordforrådet, språkforståelsen og/eller avkodingen.

Avkoding kan defineres på to måter, der avkoding ses som en teknisk prosess ved at leseren tolker bokstaver eller ord og klarer å uttale det som er skrevet. Det er først da når leseren klarer å benytte disse elementene, vil personen klarer å avkode. Den andre måten å avkode er når personen har de ferdighetene som trengs til å gjenkjenne det som står skrevet, klare å uttale ordene, først da vil personen klare å tolke ordets mening (Kulbrandstad, 2017d, s. 35).

I Salto 1 elevbok og arbeidsbok a vil elevene måtte lære seg å tolke å bokstaver og ord og etter hvert klarer å uttale de ordene som står skrevet. Ved at Salto sørger for grundig innføring av både skrift og lesing parallelt, vil læreverket sørge for forutsigbar læring. I elevbok og Arbeidsbok B vil elevene repetere den læringen de har lært igjennom a verkene og at ferdighetene opprettholdes og utvikles videre.

Saltos vektlegging på dybdelæring er preget av Kunnskapsløftet fra 2020. Læreverket sørger for at elevene går i dybden av det som læres i både a- og b bøkene. Dette kan ses i sammenheng med at Salto gir oppgaver både i arbeidsbøkene og elevbøkene, og at oppgavene som gis, passer enten du jobber i arbeidsboken eller elevboken. Saltos dybdelæring går også igjen når elevene har møtt alle bokstavene i alfabetet i a- bøkene og skal begynne med mer temabasert læring i b- bøkene. Her møter elevene på tekster som handler om et bestemt tema som er samfunnsinspirert slik som årstidene, 17.mai og dinosaurer for å nevne noen.

I b-bøkene blir teksten og oppgavene som elevene skal lese og skrive om også omhandle to av de bokstavene i samme rekkefølge som i a-bøkene. På denne måten jobber Salto med dybdelæring og sørger både for at elevene jobber med noe kjent som vil være med på å danne motivasjon og arbeidslyst. I arbeidet med å analysere Salto 1, har jeg sett på Salto 2-7 for å kunne sammenligne strukturen og differensieringen av oppgavene og tekstene i bøkene. Felles for disse bøkene er at strukturen følger Salto 1 til Salto 7, slik at elevene i sin progresjon vil gjenkjenne strukturen og derfor vil kunne benytte de strategiene og læringsmetodene de har benyttet tidligere.

I Saltos univers kan man se at elevene har mange «badeplasser» der språk, lek, motivasjon og læring spiller inn. Salto har som tidligere nevnt fokus på lesestrategiene *Superblikk*, *Alt jeg vet*, *Lesemåte*, *Tenkestopp* og *Oppsummering*, disse begrepene gjenspeiler seg i bøkens struktur og læremåte. Saltos tre ulike tekst nivåer; stjerne, måne og sol, gjør det også mulig å differensiere elevenes tekster, men likevel gi elevene samme utgangspunkt for grunnleggende kunnskap. I løpet av mine undersøkelser av Salto 1 og hva forfatterne av læreboken beskriver, skal Saltos lesestrategier bli sett som tankeprosesser som elevene skal benytte selvstendig. I forkant for bruken av lesestrategiene er det viktig at elevens undervisning er godt tilrettelagt. I etterkant av lesningen er det lagt opp til at det er tid i undervisningen til å snakke om teksten de har lest, og at de etter hvert igjennom samtale med klassen og lærer skal bli trygge på å mestre lesestrategien alene. Lærebokforfatterne mener at ved å lære elevene denne lesestrategien, vil elevene dra nytte av måten en tekst kan leses og benytte denne kunnskapen i møte med tekster på tvers av fag.

Gjennom mine undersøkelser av Salto 1 kommer det ikke tydelig nok frem i elevboken eller arbeidsboken i hvordan elevene skal oppnå kunnskapen i å benytte Saltos fem lesestrategier. I instruksjonen av bøkene står ikke lesestrategien nevnt, noe som er mot visende fra hva lærebokforfatteren vektlegger sterkt, nemlig selvstendighet. Jeg mener at foresatte bør bli

fortalt hvordan lesestrategien brukes, slik at fortsatte kan oppfordre til bruk av strategien når de leser hjemme, enten om det er leselekser eller skjønnlitterære bøker.

Salto sin lesestrategi er bygget på forskning som viser hva som kjennetegner gode lesere før, under og etter lesning (Gyldendal forlag, 2023). Salto gir en rekke anbefalinger som vil stryke elevenes språklige bevissthet og litteraturen innen forskning har vist seg samstemt i disse aktivitetene. Visuelt sterke barn og fonologisk sterke barn vil velge automatisk ulike strategier. Forskning har vist at kulturelle, individuelle, biologiske og ytre sosiale faktorer for barnets utvikling innenfor å lese og skrive (Lyster, 2011a, s. 56–57).

Elevene skal få tid til å utforske dybden i ulike fagområder. Å gi rom for dybdelæring forutsetter at skolen tar hensyn til at elevene er forskjellige og lærer i ulikt tempo og med ulik progresjon. Det krever kunnskap om hvordan elever lærer, hva de kan fra før, og forutsetter tett oppfølging av den enkelte. Elever som opplever mestring, motiveres til å bli mer utholdende og selvstendige. Prøving og feiling kan være en kilde til læring og erkjennelse, og elevene skal oppfordres til å prøve seg også når det er usikkert om de vil lykkes. Det er skolens oppgave å gi elevene trygghet til å krysse grenser og prøve noe vanskelig (Utdanningsdirektoratet, 2020d).

Man kan tolke dit hen at med dette sitatet, at skolen skal ta ansvaret for å sørge for at elevene skal lære i sitt eget tempo og sørge for at man tar hensyn til elevens forutsetning og progresjon. Sitatet viser at det er viktig at elevene ikke bare skal føle mestring, men også takle både på feiling og prøving, slik som John Deweys sitat oppsummerer det; «Learning by Doing» (Skagen, 2023). Til syvende og sist skal skolen sørge for trygge rammer. Gjennom Saltos bøker møter elevene på oppgaver, tekster og temaer som er kjente for allmenheten og oppgaver, tekster og temaer som er ukjente for de fleste. På denne måten vil eleven benytte ulike teknikker og taktikker for å løse oppgavene og på den måten sørge for at de er rustet til å løse ulike situasjoner de skulle møte på, på skolen eller ellers i samfunnet. Med veiledningen i lærernes bok vil læreren også kunne starte i gang leker, gi oppgaver og ha høytlesningen av tekster som er ukjente for de fleste elever. Læreren vil også ha mulighet til å starte opp aktiviteter som de fleste elevene ikke er kjent med.

I følge den amerikanske forskeren Uta Frith vil elever med dysleksi stoppe ved overgang mellom logografiske og alfabetiske stadiet, og dette vil kunne medføre at eleven ikke utvikler den kompetansen til å ta i bruk den alfabetiske strategien på samme måte som jevnaldrende. En dyslektiker vil komme til å fortsette å bruke den logografiske strategien. Når dyslektikeren

skal begynne å lære språk slik som engelsk, vil dyslektikeren slit da ortografien i engelsk er vanskeligere enn på norsk. Dette er fordi at engelsk har en ortografi er mindre lydrett enn norsk (Lyster, 2011a, s. 55).

Friths modell av barns leseutvikling er skissert opp imot barn som ikke kommer til å ha noen vansker med å tilegne seg leseferdigheter, og er derfor ikke tilpasset de barna som i løpet av hennes modell og nivåer måtte henger etter jevnaldrende. Med å sammenligne seg Saltos lærebøker med Friths modell, vil man kunne se at Salto gir rom for elevenes ulikheter, både ved skolestart, rett etter skolestart og i løpet av elevens skoleløp. Saltos lærebøker gir gode tilpasninger i både elevboken og arbeidsboken slik som differensierte tekster, lik oppbygning av oppgavesidene og lesetekstene gjennom hele Salto 1, gode forklaringer på hvordan oppgavene skal løses, forslag til gode og velutviklede aktiviteter som passer for elevenes forutsetninger og behov.

Det har i flere år vært diskusjoner i både inn- og utland om hvilke lesemetoder som er den beste for å benytte seg av når barn skal lære å lese. Mange av de metodene som skolen i dag benytter har sitt utgangspunkt i metoder som er blitt benyttet i flere tiår. Det man ser i dag er de beste metodene å lære seg å lese, er de samme som har blitt benyttet over lengre tid, men metodene er blitt modernisert for det samfunnet vi i dag lever i (Lyster, 2011a, s. 56–57). Tidligere var det en disiplin der elevene skulle sitte stille og i ro på sine pulter og lese for seg selv eller høyt, mens nå er lek aktiviteter, digitale resurser, undervisning der lesing og skriving er en del av samme prosess og bruk av film og bilder i undervisningen. Dette kan man også se at Salto 1 benytter seg av i sine bøker og i skolestudio.

Bruk av digitale resurser har vist at det styrker begynneropplæringen innen lesing og skriving, da elevene får ved bruk av, i denne sammenhengen, skolestudio støtte til lesing og skriving ved hjelp av lyd og bilder. Digitale resurser er ikke bare til hjelp i lese- og skriveprosesser, men er også et godt verktøy for å tilpasse undervisningen og gi elevene individuelle oppgaver (Kulbrandstad, 2017a, s. 133).

I norsk skole har det blitt benyttet flere ulike metoder i undervisningen gjennom tidene. Metoder som helhetsmetoden, lydmetoden, analytiske metoder og LGT-metoden, er alle eksempler på dette. Disse metodene har spilt en viktig rolle for begynner opplæringen, men er i dag mer eller mindre utdatert etter dagens digitale og inkluderende samfunn. Ferdighetene vi hadde innen lesing og skriving for 20 – 30 år siden er ikke nødvendigvis de samme som kreves i dagens samfunn (Lyster, 2011b, s. 11).



Ifølge Vygotskij utvikler vi mennesker oss best ved å være sosiale før vi deretter utvikler oss individuelt. Noe som betyr at elevenes utvikling skjer best i sammen med andre, både sosialt og kulturelt. Læring er med på å utvikle oss, og Vygotskij mente at vi bør se bort ifra at læring skjer i samsvar med de ulike utviklingsnivåene (Bråten, 1996, s. 32–33; Vygotskij, 2008, s. 14–15). Selv om ikke alt som Vygotskij mente er benyttet i norsk skolesammenheng kan man se at påstanden om at elever lærer best sammen, er noe man benytter i norsk skole. Dette kan man også se ved LK20, «Tilpasset opplæring gjelder alle elever, og skal i størst mulig grad skje gjennom variasjon og tilpasninger til mangfoldet i elevgruppen innenfor fellesskapet»(Utdanningsdirektoratet, 2020d), og i «Skolen skal utvikle inkluderende fellesskap som fremmer helse, trivsel og læring for alle. Et raust og støttende læringsmiljø er grunnlaget for en positiv kultur der elevene oppmuntres og stimuleres til faglig og sosial utvikling.» (Utdanningsdirektoratet, 2020c).

Ved skolestart har alle barn ulike forutsetninger, forventninger og bagasje. Variasjonene mellom barna kan være store, og det vil på hvert klassetrinn være elever som ikke får tilstrekkelig ut av den opplæringen som gis, og vil ha behov for tilrettelegging for å kunne holde følge med resten av klassens progresjon. Mennesker med lese- og skrivevansker er som folk flest, ulike. Det er som regel to grupper med lese- og skrivevansker som man ser er mest fremtredende i skolen. En av disse gruppene er de som har vansker med å forstå hva leses, vansker med å avkode ord og vansker med leseforståelse. Disse vanskene kjennetegner blant annet diagnosen dysleksi. For uten dette kan vanskene med å lese og skrive komme fra synsvansker og hørselsvansker som kan påvirke språkopplæringen. Atferdsproblemer og oppmerksomhetsvansker kan også påvirke lese- og skriveferdigheter (UDIR, 2020).

Vi lever i dag i et samfunn der mye av det vi omgir oss med krever ferdigheter innen både lesning og skriving. Ikke bare er ferdighetene viktige i samfunnet, men også for den enkeltes emosjonelle og sosiale utvikling. Vanskene med lesing og skriving kommer som oftest til syne i løpet av de første skoleårene, og vanskene vil kunne påvirke elevens mestring, motivasjon og selvbilde.

I Salto 1, møter elevene ord som ikke bare skal være lette å skrive, stave og utale, men også ord de er kjente med. Det lærer nye og gamle ord ved lek og aktiviteter og sørger for at selv om enkelte elever ikke kan stave og skrive ordet, likevel får den opplæringen de har krav på. I Arbeidsboken A er enkelte av oppgavene såpass intuitive at elevene selv vil kunne løse dem selvstendig, mens noen krever hjelp av voksne for å sette i gang. Oppgavene kan variere fra

å lage eller tegne etter border, til å stave ord igjennom en labyrinth og ved å lære seg å skrive bokstaver og ord. Oppgavene vil utover i boken bli mer avanserte jo flere bokstaver og ord elevene blir kjent med, i motsetning fra elevboken, der meningen er at de differensierte teksten skal holde seg på samme nivå i Salto 1 a- og b elevbok.

I lærerens bok er det gitt veiledning i hvordan man kan arbeide med ordene i klassen. Ved å snakke om bokstaver og hvilke ord som har bokstaven i seg, vil både sterke og svake elever kunne bidra i samtalene og få faglig utvikling samtidig. Aktiviteter i klasserommet kan inneholde mange måter for læring og utvikling. Ved å kunne benytte seg av muntlige, skriftlige og kreative arbeidsformer vil læreren kunne sørge for at læringen skjer på arenaer som er trygge og bidrar til et felleskap. Ikke alle er skapt for å sitte på en pult å arbeide selvstendig og ved å benytte ulike metoder for læring, vil læreren kunne sikre seg at de fleste av elevene får motivasjon og faglig utvikling.

Barn i barnehagealder som har vansker med rim, uttale og artikulasjon, språklig uttrykning, lite interesse for bokstaver og dårligere ordforråd enn jevnaldrende, vil kunne vise seg å være dyslektikere. Det er i alderen 1,5-3 år at det er lettest å påvirke språkinnlæringen hos barn. På skolen er det viktig at elever med dysleksi får god tilpasset og tilrettelagt undervisning slik at de vil kunne få tilstrekkelig støtte, noe som vil være utslagsgivende for hvordan vansken påvirker dyslektikers hverdag og skolesituasjon. Forskning har vist at det 38-50 prosent sjans for at et barn får diagnosen dysleksi om en av foreldrene har diagnosen (Melby-Lervåg, 2012; Statped, 2022).

Dyslektikere kan ha vansker med å koble bokstaver og bokstavlydene. Mange dyslektikere har også vansker med å danne ord med stumme bokstaver slik som ng, hj, skj, kj, hv, sj og gj. De fleste dyslektikere har vansker med å tilegne seg ferdigheter innen lese og skrive, vil dyslektikere også kunne ha ferdigheter slik som at de er visuelt sterke, kreativitet, nysgjerrighet, stor fantasi og utholdenhet (Lyster, 2019, s. 14).

I Salto 1 møter elevene få ord som inneholder stumme bokstaver slik som, ng, hj, skj, kj, hv, sj og gj. Om dette er intensjonelt eller ikke, er uvisst. På Gyldendals nettsider står det at Salto skal fremme kreativitet og progresjon og at skrijving, lesing og språklige emner skal være en del av hvert kapittel. Dette gir rom for dybdelæring, samhandling og differensieringen, noe som egner seg godt for elever som har lese- og skrivevansker eller risikerer å utvikle vansken. Med å sørge for gode differensierte tekster, vil det som nevnt tidligere danne en felles opplevelse som er med på å skape et felleskap i klassen.

På mange skoler er læreboken det viktigste læremiddelet i undervisningen.

Lærebokforfatterens arbeid er med på å vise veien til elevens kunnskap og det også deres oppgave å finne tekster og oppgaver som er tilpasset og tilrettelagt det klassetrinnet boken er tilegnet til. Forskning både nasjonalt og internasjonalt viser at lærerne benytter lærebøkene når undervisning planlegges (Rasmussen & Lund, 2015). Man kan se at Salto 1 læreveilederen er grundig og detaljert forseggjort, slik at læreren får gode tips og veiledning i hvordan man skal gjennomføre undervisningen. Som nevnt tidligere har lærerens bok forslag til ekstra oppgaver, lesetekster og aktiviteter som passer til der elevene er i boken.

Man kan se at ferdighetene barnet har innen lesing og språk ved skolestart kan ha en sammenheng med om barnet gjennom oppveksten har blitt lest for og har hatt bøker som en del av hverdagen. Barn som er omgitt av bøker i oppveksten sin kan tilegne seg gode ferdigheter innen lesing og skriving ved skolestart. En stor del av språkutviklingen hos barn handler om at barnet er moden til å lære seg og lese og skrive ved skolestart. Med hyppig kartlegging og tett oppfølging vil man få god oversikt over elevenes lese- og skriveutvikling (Statped, 2022).

For dyslektikere er det særdeles viktig at oppfølgingen starter tidlig i skoleløpet, derfor er det avgjørende at læreren både har kunnskap og forståelse om dysleksi. Det er viktig at læreren har kjennskap til ulike typer undervisningsmateriell som vil kunne være behjelpelig for dyslektikere i opplæringen av å lese og skrive. Dette kan være lettleste bøker, digitale hjelpemidler og ressurser, lærebøker og aktiviteter. Men også tale til tekst-funksjoner på PC, mobil og nettbrett, tilpassende stavekontroller, bøker/tekst med dysleksivennlig font og skriftstørrelse og mer. Læreren vil kunne inkludere elevene i undervisningen, ved å erstatte lesning med drøfting, lytting og dialog, mens skriveoppgaver kan bli svart med muntlig fremførelse, film, lyd og bilder som en del av formidlingen av kunnskap (Statped, 2022).

I norsk skole er prinsippet om tilpasset opplæring lovfestet i Opplæringsloven §2-1. I praksis betyr dette at alle elever i skolen skal ha tilpasset og differensiert opplæring som sørger for at alle og enhver skal oppleve mestring og progresjon etter egne forutsetninger og klare utfordringer. I første- og andreklasse vektlegges språkarbeidet som ble dannet i barnehagen (Statped, 2022).

I tilpasset opplæring er begrepene inkludering og likeverd sentrale, der lesing og skriving skal gi deltakelse i kulturelle og sosiale prosesser, der lese og skrive ikke bare handler om individuelle aktiviteter, men samarbeid, dialog og høytlesning. Oppgavene og

arbeidsmengden skal kunne tilpasses etter utvikling og behov og sørge for at elevene skal oppleve mestring og motivasjon til videre arbeid (Statped, 2022). Ikke bare har Salto 1 vektlagt differensiert lesetekster i elevboken, men også laget oppgaver og forslag til aktiviteter som inkluderer alle klassens elever. Et av Saltos mål er å sørge for at elevene opplever mestring og progresjon på sitt tempo. For å sørge for motivasjon og mestring har Salto laget oppgaver som elevene kan jobbe selvstendig med, og samarbeide med hverandre. Oppgavene er varierte, men samtidige er oppgavene laget slik at elevene vil kjenne igjen strukturen på disse, utover i bøkene.

Et av skolens viktigste oppgaver er det formelle ansvaret for at opplæring finner sted. Vårt skriftspråk er delt inn i to prinsipper, alfabetisk og morfematisk. Det morfematiske prinsipp er de ordene som skrives ordrett. Flere studier viser at morfologisk bevissthet har stor betydning for både leseutvikling og staveutviklingen hos elever. Å sørge for at undervisningen innebærer aktiviteter og oppgaver som styrker morfematisk bevissthet tidlig i skoleløpet vil styrke leseforståelsen (Hekneby, 2011b, s. 36).

Forskere er stort sett enige om at faktorene motivasjon, riktig lesemengde, språklig kunnskap, språklige og kognitive forhold som påvirker leseutviklingen hos barn. Det er også stor enighet om at fonologisk omkodning og lydering er med på å påvirke for god leseutvikling (Lyster, 2019, s. 45–47).

De første ordene barn avkoder er ord som de ofte møter på i dagliglivet. Ordene er så kjente for barnet at det vil kunne gjenkjenne dem omgående. Denne måten å avkode på kalles ortografisk struktur. Ved å benytte denne måten å avkode på, vil det kunne gi barnet en større ordbank og vil med denne metoden etter hvert kunne lese hele setninger med ord som barnet allerede kjenner. Når barnet etter hvert har opparbeidet seg en stor nok ordbank vil barnet kunne tolke budskapet i teksten og vil med ortografisk struktur kunne gjette seg frem til hva ukjente ord betyr ved å lese de kjente ordene som står i samme sammenheng (Lundberg & Høien, 1989, s. 32–34).

I tekstene til Salto kan man se at lesetekstene har tekster som er tilpasset elevenes forutsetninger til lesing og ved at alle tekster har et tilhørende bilde, vil elevene kunne klare å benytte en ortografisk struktur når ukjente ord leses. Tekstene sørger også, uavhengig elevens lesenivå, for at hele klassen får med seg innholdet i teksten selv om ikke alle har tilegnet seg gode nok leseferdighetene. Med god hjelp av læreren vil eleven kunne få oppstartshjelp til leseteksten og elevene vil etter at teksten er lest, sitte igjen med samme innhold, uavhengig av

nivå. Etter hvert som tekstene får mer fylde, vil mest sannsynligvis hele klassen har laget seg en stor nok ordbank som sørger for at eleven vil kunne lese ukjente tekster uten bilder til, og likevel benytte seg av ortografisk struktur.

Leseopplæringen i skolen er et viktig bidrag til de kognitive teoriene, der man ser på den enkeltes utviklingen av de ulike delferdighetene i lesningen. I skolen er den mest grunnleggende opplæringen, bokstavlæring. Bokstavlæringen innebærer ikke bare å gjenkjenne bokstaven, men å kunne lytte ut og utale bokstaven, samt skrive den (Kulbrandstad, 2017d, s. 52). I elevboken har elevene kontinuerlig tilgang til alfabetet i riktig rekkefølge. Bokstavene er markert i rødt eller blått, rødt for vokaler og blått for konsonanter. To og to sider hører sammen, der en og en bokstav blir presentert. Bokstaven som sidene handler om er også markert sterke enn resten av alfabetet øverst på siden. Tekstene på de to dobbel sidene har som nevnt tidligere, nivå differensiert, der differereringen skjer ved mengde ord, antall bokstaver i ordene og betydningen. Tekstene skal ha samme innhold, som blir støttet opp bildeillustrasjonene som dekker sidene (Fjeld et al., 2021a).

Stjernetekstene er for de elevene som er nybegynnere i lesning. Elevene som leser stjernetekstene møter lydrette ord og bokstavene de møter i teksten skal være kjente. Månetekstene er tiltenkt de elevene som kjenner til bokstav-/lydforbindelsen til ca 20 ulike tegn og det krever at elevene klarer å trekke lyder til ord. Soltekstene er for de elevene som har automatisert forbindelsen mellom bokstaver og lyder (Fjeld et al., 2021a).

I arbeidsboken følger elevbokens struktur med to og to bokstaver. For hver bokstav har er det oppgaver der elevene skal øve på å forme bokstaver, oppgaver som gir trening på finmotorikk ved å forme border, oppgaver som er tiltenkt at elevene skal skrive seg til lesning, oppgaver der elevene skal lytte ut lyder og kjenne bokstaver for å øve på fonologiske ferdigheter, repetitive lesning og nivådifferensierte oppgaver slik som i elevboken merket med stjerne, måne og sol. Nederst på sidene står det også en veileder på hvordan oppgavene skal løses. Naturlig nok er det noen forskjeller fra arbeidsbok a og b. I arbeidsbok b er det fokus på å opprettholde de tilegne ferdighetene i arbeidsbok a, ved å repetere bokstaver, øve på finmotorikk, samt nivådifferensierte oppgaver (Fjeld et al., 2019a).

Når eleven mestrer denne delen vil avkodning av ord komme som neste nivå i begynneropplæringen. Først når eleven benytter avkodning som en prosess vil eleven ha tilegnet seg ferdigheter innen lesning. Flere teorier støtter seg på at leseforståelse er en prosess der målet er å skape forståelse og være aktiv. Forskning som har undersøkt hvordan vi

avkoder, har resultert i at undersøkelsene i ettertid har blitt sett som eksperimentelle, da selve avkodingen er en prosess som den enkelte gjør i stillhet og det vil være vanskelig å avdekke hva som faktisk er avgjørende og hva som er likt hos alle (Kulbrandstad, 2017d, s. 53–54).

Undersøkelser innenfor sosiokulturelle teorier og lesing, har vist at vi bruker lesning i flere ulike situasjoner. Fagbegrepet «Literacy» kan direkte oversettes til «Det å kunne lese og skrive», noe som viser at prosessene innen lese og skrive er koblet sammen. De erfaringene og kunnskapen vi bærer med oss påvirker hvordan vi leser og skriver (Kulbrandstad, 2017d, s. 59)

I Stortingsmelding 28, 2015-2016, ble begrepet dybdelæring forklart med tanken om at alle elever i norsk skole skal tilegne seg kunnskap og kompetanse de kan benytte seg av. Dette gjelder ikke bare i skolen, men i samfunnet og videre inn i arbeidslivet. Stortingsmeldingen legger frem at for at elevene skal tilegne seg kunnskap og forståelse over tid, da må læreplanene konsentrere seg over den kunnskapen elevene har mest nytte for i og utenfor skolen. I 2016 hadde dybdelæring i norsk skole et fokus der elevene skulle tilegne seg detaljkunnskap og fagene hadde for mange læremål uten at det ga noen form for indre faglig sammenheng. I dag skal dybdelæring gi kunnskap som sørger for at elevene vil kunne forstå og benytte kunnskapen de tilegner seg i ulike situasjoner og sammenhenger. Kunnskapen elevene tilegner seg igjennom dybdelæring skal ikke bare bli benyttet i skolesammenheng, men være skal være samfunnsmessig kunnskap. Å oppnå dybdelæring skal eleven videreutvikle sin kunnskap, ha varig forståelse for begreper, metoder og sammenhenger mellom fagområder og fag.

Etter fagfornyelsen fra 2020 har Salto vektlegger en tydelig progresjon som en viktig del av dybdelæringen i sine bøker. I Salto har et mål om å lage undervisningsmaterieell som skaper aktive elever som deltar, samhandler og produserer i sin undervisning. I begynneropplæringen har det etter LK20 blitt fokus på at eleven skal leke og utforske språket. Der barnets språklige bevissthet blir vektlagt og styrket gjennom aktiviteter og tekster som skal fange elevenes interesse, samt konkrete samtale spørsmål, sanger, rim, språkleker, regler, uteleker og skriveoppdrag (Norrud & Karspersen, 2019). I Salto elevbok møter elevene i hvert kapittel sider kalt «Språk og sprell». Sidene inneholder dikt, sanger, regler og tekster som oppfordre til språklige aktivitetene i klasserommet. Innholdet på disse sidene skal være kjente for de fleste elevene og vil kunne bidra til dialog og samtale rundt «Språk og sprell» sitt innhold. Sidene skal gi en felles leseopplevelse og bidra til språklig aktivitet. Illustrasjonene skal sørge for forståelse av teksten. I tillegg blir det gitt oppgaver til elevene på en av sidene.

Formålet med opplæringen i LK20 er å støtte elevene inn i fremtiden og i verden med innsikt og forankring innen historie og kultur. Både hjemmet og skolen skal samarbeide mot felles mål. LK20 er delt inn i tre deler; overordnet delt, fag- og timefordeler og læreplaner i fag. Overordnet del spiller en stor rolle i læreverket og skal lede pedagoger, lærer, andre ansatte i skolen og elevene i opplæringen i de ulike fag og skal hjelpe til for at å realisere formålet i opplæringen av fagene. Begrepet metakognisjon blir i Fagfornyelsen nevnt som et sentralt begrep i arbeide med utvikling hos barn og unge i skolepliktig alder. Begrepet ble sett opp imot «å lære å lære». Både Salto og LK20 anerkjenner elevenes ulike forutsetninger når de kommer til skolen, og har vektlagt elevenes ulike forutsetninger i både sin læreplan og læreverk. I opplæringen i norsk skole skal de yngste barna ha en skolehverdag som inneholder trivsel, trygghet, lek og rom for sosial og faglig utvikling og læring.

Selv om det finnes forskning gjort på lærebokens rolle i undervisningen internasjonalt, er det i norsk sammenheng gjort få slike undersøkelser, og da for det meste på enkelte læreverk. Endringen fra der hvor eleven skulle pugge tekst til dagens digitale og nettbaserte verden har enda læreboken en stor rolle i undervisningen som blir gjort. Digitale ressurser er med på å gjøre undervisningen lettere tilgjengelig for alle, uansett behov og åpner opp for muligheter som ikke var tilstede i undervisning der læreboka kun var hjelpemidlet.

## 6. Avsluttende betraktninger

I norsk skole skal elever som ikke får tilfredsstillende utbytte av ordinærundervisning ha rett til spesialundervisning. Andelen som mottar spesialundervisning stiger dramatisk opp igjennom skoleløpet. Noe som innebærer at tiltakene for opplæringen bør settes inn tidlig. Etter LK20 ble Salto oppgradert og man kan se at Salto vektlegger inkluderende læringsmiljø, tilpasset opplæring, elevmedvirkning og dybdelæring i sine bøker. Disse elementene er med på sørger for at elever i norsk skolen får oppleve mestring, sosial utvikling, tilhørighet og faglig utvikling, men også sørger for at når elevene møter på motgang og vansker i forbindelse med opplæringen, skal det skjer i trygge rammer slik at det er med på å danne selvstendige individer. I mange tiår har lærebøkene vært det viktigste elementet i undervisningen, noe man enda kan se er gjeldene. Læreverket Salto gir både varierte oppgaver, differensiert lesetekster og en veileder for lærerne som danner en helhet for et læreverk som fokusere på læring gjennom mestring og motivasjon.

Elever i norsk skole skal få tilrettelagt opplæring som skal sørge for motivasjon, mestring og lærelyst. Læring og utvikling skal stå i sentrum, og det skal være rom for elevens ulike forkunnskaper, holdninger, erfaringer og behov uavhengig av den enkeltes forutsetning. For å få dette til kreves det god klasseledelse med innsikt, forståelse og profesjonell dømmekraft i møtet med enkeltelevens behov.

Med andre ord, når det i Salto 1 bøkene introduserer elevene fra første side for bokstaver og enkle ord vil elevene ha muligheter til å arbeide etter sitt eget tempo. Slik som i arbeidsbøkene er det egne oppgaver som hjelper elevene til å øve på fonologisk bevissthet og repeterer lesning. Læreverket Salto 1 er med på å åpne opp den litterære verden for elevene og danner et godt utgangspunkt for elevenes skrive- og leseferdigheter. Saltos lesetekster er godt differensiert og sørger for at alle i elevgruppen vil føle seg som en del av klassemiljøet med lesetekster som ivaretar tekstens sentiment. Dette gjør elevene, uavhengig av hvilket nivå de leste teksten på, i stand til å delta i klasseromssamtaler og vil derfor ta del i det faglige og sosiale fellesskapet. Arbeidsoppgavene som blir gitt i Salto 1 arbeidsbok passer sammen med leseteksten og gir elevene en kontinuitet om vil sørge for trygghet i læringen gjennom å lese og skrive. Etter hvert som elevens kunnskap innen lesing blir bedre, vil det i elevbøkens siste sider være mulighet for mer avanserte lesetekster å bryne seg på. Læreren har også tilgang til anbefalte skriveoppgaver for de elevene som har behov for større utfordringer enn det bøkene gir dem.

I Salto 1 er oppgavene og teksten laget med den hensikt at elevene skal være aktive i alle faglige prosesser, deltakende i undervisningen og kunne samhandle med hverandre i og under undervisningen. Både teksten, oppgavene og aktivitetene som står oppført i elevbøkene, arbeidsbøkene og lærenes bok skal sørge for å fenge elevene og oppfordre til motivasjon for læring. Etter LK20 ble det i Salto fokus på utforskning av språket og lek, dette for å styrke elevenes språklige bevissthet.

Det er ingen direkte veileder om hvor fort elevene skal lære seg bokstavene i Salto 1, men i lærerveiledningen står to og to bokstaver sammen i forklaring, tips til aktiviteter og arbeidsmåter man kan jobbe med bokstavene. Man kan med dette tolke at Salto ønsker at elevene skal arbeide med to og to bokstaver samtidig, dette er gjeldene i både elevbøkene og arbeidsbøkene. Som tidligere nevnt viser en artikkel skrevet av Universitetet i Stavanger fordelene med å la elevene jobbe med to og to bokstaver i uken. Dette blir begrunnet med at det sørger for rask bokstavprogresjon, som igjen gjør at elevene får tilgang til skriftspråket og



som gir muligheter for læreren til å følge med på elevenes progresjon. Dette gir igjen læreren bedre og bredere muligheter for å tilpasse undervisningen til hver enkelt elev.

I innhenting av litteratur har det blitt bruk ulike metoder, snøballmetoden er den metoden som har blitt brukt mest, mens det også har blitt hentet inn litteratur ved hjelp av tips fra veileder, samtaler med andre pedagoger, og folk i skolevesenet. Litteraturen som har blitt benyttet i denne oppgaven har blitt hentet fra internasjonal og nasjonal forskning, bøker og artikler. Tyngden av oppgavens litteratur ligger i nasjonale kilder, da undersøkelsene som er sett opp imot et norsk læreverk og LK20. I og med at denne oppgaven ble påbegynt våren 2022, har også oppgaven blitt revidert og endret på mens jeg har tilegnet med ny kunnskap og erfaring. Ved å skrive en masteroppgave, har jeg også forandret meg som pedagog, og min forståelse av lese- og skriveopplæring, samt lærebokens rolle i undervisningen har endret seg i takt med oppgaven. Jeg har lært utrolig mye, og kommer til å benytte denne nye kunnskapen i arbeidet med tilpasset opplæring. Problemstillingen og forskningsspørsmålene har stått sentralt i arbeidet med denne oppgaven og etter endt undersøkelser kan de besvares på følgende måte:

*Gir Salto tilstrekkelig opplæring for de som risikerer å utvikle dysleksi?*

Læreverket Salto fokuserer på nivådifferensierte lesetekster, fra 1- 4 trinn, noe som gir både økt motivasjon, tilpasninger og tilrettelegningsmuligheter uavhengig av nivå eleven ligger på. Stjerne, måne og sol tekstene skal gi elevene likt innholdsmessig utgangspunkt som gjør det mulig at elevene, på tvers av de nivådifferensierte tekstene, kan diskutere og ha samtaler om innholdet. Ved å muliggjøre faglige samtaler mellom elever på tvers av faglig nivå, støtter Salto-læreverkene oppunder den sosiokulturelle læringsteorien som fremmer samhandling for å lære. Det inkluderende fellesskapet som skapes gjennom god differensiert undervisning vil kunne spille en viktig rolle i elevenes faglige utvikling.

Salto har også et fokus på rask bokstavinnlæring, der elevene lærer to bokstaver i uken. Aktuell forskning, viser at elevene som har mer tid til å repetere bokstavene i løpet av et skoleår, utvikler sin språklige bevissthet fortere og at elevene får tidligere tilgang til bokstavene. Dette er med på å sørge for at elevene har forutsetninger til å lære og lese og skrive raskere. Det også vesentlig å nevne at med rask bokstavinnlæring vil læreren ha mulighet til å identifisere elevene som sliter med å lese og skrive tidligere, enn med bokstavinnlæring der elevene lærer en bokstav i uken. Det betyr at nødvendig tilpasset opplæring kan komme på plass raskere, og dermed støtte læringen til barn som står i fare for å utvikle dysleksi.

I norsk skolehistorie har læreverket spilt en stor rolle i undervisningen av barn og unge. Dette kan man også se i Salto at har tatt med i sin betraktning. Lærerens bok er grundig gjennomført, med nytte tips og undervisningsmateriell som læreren kan benytte ved siden av elevboken og arbeidsboken, både for å ha samtale om teksten i elevboken, men også aktiviteter og hvordan læreren skal gå frem for hjelpe elevene til å bli bedre lesere.

Samtidig savner jeg at foresatte får innblikk i hvilke delmål de nivå-differensierte tekstene skal gi den enkelte elevens progresjon, og hvordan det er ønskelig at foresatte skal jobbe med sine barn i lekkesammenheng. Det er heller ikke forklart hvordan Saltos fem lesestrategier blir benyttet, noen som kan være relevant i gjennomgang av leseleksen. Noe av denne informasjonen er derimot tilgjengelig på nett, men det er ikke gitt at foreldre engasjerer seg nok i barnas skolebøker til å finne frem til Saltos nettsider hvor dette står. Barn som kommer fra minoritetsspråklige familier, eller fra hjem med lavere sosioøkonomisk status kan bli mer negativt påvirket av dette enn elever fra ressurssterke familier. Årsaken til dette, er at ressurssterke familier tradisjonelt sett engasjerer seg mer i elevenes skolehverdag, og på den måten har større sannsynlighet for å finne frem til lærebokas nettressurser og gjøre seg kjent med innholdet (Eriksen, 2018; Sjøberg, 2022).

I tillegg til dette har skoler som benytter Salto som sitt læreverk tilgang på skolestudio, en digital ressurs med digitaliserte bøker og lydbøker, læringsressursen Salaby og digitale utgaver av elevboken og arbeidsboken. Slik at elevene har flere arenaer for læring og kan benytte sine tilegnede ferdigheter til å ta til seg ny læring på ulike måter. Ikke alle elever i norsk skole lærer best ved å sitte å arbeide i skolebøker og ved å tillate bruk av digitale ressurser vil mengden av elever som opplever mestring og læring være større.

Salto gir i stor grad tilstrekkelig opplæring for elevene som risikerer å utvikle dysleksi, men lesestrategier og annen relevant informasjon bør kommuniseres enda tydeligere til foreldre, slik at de kan gjøre seg kjent med og ta i bruk dette i arbeidet med hjemmelekser.

1. *Forskningsspørsmål. Hvordan er Salto 1 strukturert og hvordan jobber bøkene for å dekke elevenes behov for leseutvikling, tilpasset opplæring, dybdelæring?*

Bokstrukturen i Salto er lik igjennom både a og b. i Arbeidsboken møter elevene på ulike oppgaver i ett med at de krever at elevene tilegner seg kjennskap og kunnskap om de ulike bokstavene. Elevens progresjon utvikler seg etter hvert som de arbeider med bokstavene og de tilhørende oppgavene. Utover i boken krever innholdet at elevene forholder seg til bokas

progresjonskrav, som i tiltagende grad krever at elevene har tilegnet seg bokstavkunnskap før de fortsetter videre på de kommende kapitlene.

I elevboken er fokuset, som nevnt tidligere, nivådifferensierte tekster der elevene kan forflytte seg mellom de ulike nivåene ut i fra elevenes progresjon. Tekstene har likt innhold, fokus på samme bokstav eller bokstaver og skal sørge for at elevene oppnår mestring og motivasjon.

Gjennom Saltos fem letestrategier skal elevene utvikle bedre leseforståelse og lære å jobbe med teksten som leses. I forkant av lesningen skal elevene benytte *Superblikk*, der de skal benytte synet, enten ved å se på bilder som hører med teksten, undersøke om de kjenner igjen ord eller bokstaver, overskrift og bildetekst. Deretter skal elevene fundere over egen kunnskap, gjennom *Alt jeg vet*, skal sørge for at elevene skal reflektere over egen kunnskap, slik at de kan tolke det som skal forstås forkant, undervis og etterkant av lesning av teksten. I *Lesemåte* skal elevene benytte seg av en strategi som vil fungere for enkelte når de skal lese en tekst. Det kan være dybdelesning, søkelesning eller oversiktlesning. I *Tenktestopp* skal elevene lære seg å ta pauser i lesningen for å tenke over hva de har lest og om det var ord eller bokstaver som var vanskelige. Tilslutt skal elevene benytte seg av *Oppsummering*, der elevene skal stille seg spørsmål om hva som har blitt lest og reflektere over innholdet i teksten.

Etter LK20 valgte Salto å gjøre endringer innenfor bøkene rettet mot begynneropplæringen. Dybdelæring kom i større fokus, der bøkene skal oppfordre til aktivitet gjennom å produsere, samhandle og deltakelse i undervisningen. Aktivitetene og teksten skal fenge og oppfordre til motivasjon og mestring. Et annet fokus etter LK20 er at elevene skal lære igjennom det å utforskende lek og læring, der all undervisning skal skje i et inkluderende felleskap. Alt dette styrker elevene språklige bevissthet.

Norske elever oppnår dybdelæring ved å videreutvikle sin kunnskap, ha varig forståelse for begreper, metoder og se sammenhenger mellom fagområder og fag. Dybdelæring skal ikke skal ikke være kunnskap som elevene bare benytter i skolesammenhenger, men være en samfunnsmessig kunnskap

Salto er strukturert på en måte som fremmer lærelyst, og som motiverer og aktiviserer elevene til å delta i læringsfellesskapet. Elevene skal igjennom Saltos elevbøker og arbeidsbøker erfare selvstendig arbeid, samt samhandle og delta i diskusjoner og dialoger. Underviserens rolle er å favne hele klassen, og sørge for at elevene får tilfredsstilt sine behov.

2. *Forskningsspørsmål. Hvordan sørger Salto 1 for forutsigbarhet og trygghet i sine bøker?*

Lærebøkene tekster og oppgaver sørger for en gjenkjennbar struktur som gjør det enklere for elevene å kunne ha mulighet til å arbeide selvstendig med oppgavene og tekstene de møter på. I elevboken vil elevene møte på tekster som er tilpasset de ulike nivåene elevene befinner seg i, selv om vanskelighetsgradene av teksten ikke forandrer seg i løpet av Salto 1, vil elevene i ett med sin leseprogresjon møte med tekster som gir elevene større ordbank.

Det samme gjelder i arbeidsboken, her vil elevene også arbeide med oppgaver som gir dem bedre språkligbevissthet og sørger for progresjon i ett med bokstavkunnskapen. Oppgavene i arbeidsboken er strukturert slik at de ulike oppgavene i hvert kapittel vil være oppbygd likt som i det neste kapitlet. Som nevnt tidligere vil oppgavene være å tegneoppgaver der elevene øver på finmotorikk, øve på å skrive bokstaven, skrive ord som inneholder bokstaven de arbeider med, oppgaver som elevene øver på sin fonologiske bevissthet og oppgaver som er nivåddifferensiert etter samme system som i elevboken. Dette sørger for at når elevene forstår hvordan oppgavene skal løses, vil de kunne arbeide med senere oppgaver på en selvstendig måte.

Da det ble undersøkt om lærebøkene rolle i undervisningen, ble det funnet ytterst få kilder. Det fantes flere masteroppgaver som i relativt liten grad var innom temaet og ytterst få artikler. Den nyeste artikkelen som jeg kunne finne var «Er læreboka viktig» skrevet av Utdanningsnytt i 2010. Denne artikkelen tar også opp mangelen på debatt og litteratur med kritisk blikk. I denne masteroppgaven har det blitt vist hvor viktig læreboken er for barn og unge med ulike forutsetninger, og med dette settes det et stort spørsmålstegn rundt hva grunnen egentlig er for at det ikke gjøres mer forskning rundt lærebokens rolle i undervisningen.

Lærebokforfattere har stor påvirkningskraft angående hva elevene skal lære og hvilken kunnskap de sitter igjen med, det er derfor det er bekymringsverdig at ikke flere ønsker å undersøke tematikken. Artikkelen fra Utdanningsnytt fra 2010 forklarer at med flere debatter rundt lærebøkene vil kunne gi pedagoger gode innspill når det gjelder pedagogiske og faglige kvaliteter. Å kunne synliggjøre debatten rundt læreboken og dens rolle i norsk undervisning, vil bringe med seg mer kunnskap fra og for pedagoger og ansatte i skolen. I Opplæringslova, paragraf § 1-4 om tidlig innsats står det at «På 1. til 4. årstrinn skal skolen sørge for at elever som står i fare for å bli hengende etter i lesing, skriving eller rekning, raskt får eigna intensiv opplæring slik at forventet progresjon blir nådd.»(Opplæringsloven, 1998). Eleven er med

andre ord prisgitt skolens og pedagogenes kompetanse og evne til å oppdage, legge til rette for, og følge opp barn med lese- og skrivevansker. Da er det viktig å ha gode undervisningsressurser som imøtekommer elever med ulike forutsetninger, for eksempel i form av en god lærebok.

## 7. Litteraturliste

- Asdal, K., & Reinertsen, H. (2021a). Hvordan komme i gang? I *Hvordan gjøre dokumentanalyse* (1. utg., Bd. 2, s. 157–186). Cappelen Damm akademisk.
- Asdal, K., & Reinertsen, H. (2021b). Innledning: Dokumenter i praksis. I *Hvordan gjøre dokumentanalyse* (1. utg., Bd. 2, s. 12–27). Cappelen Damm akademisk.
- Baker, C. N., & Moe, M. J. (2021, november 30). *Hva er en diskurs? - Norsk (SF vg3) - NDLA*. ndla.no. <https://ndla.no/nb/subject:30bcefff-7577-4e0b-afc6-b07f437ea354/topic:9f6a736b-189a-4127-bd07-6ed1e3519925/topic:b7df5838-39dd-45ce-8d20-05958c96774a/resource:de568058-5f3d-4f6b-8501-32f3a808b7e1>
- BELMA. (2015). *Category 2 Gold award*. <https://www.belma-award.eu/index.php?id=6a967feddd5215803726001d5948df21>
- Bjerke, K. K. (Regissør). (2020). *Dette er Salto 1–4*. Gyldendal.  
<https://www.gyldendal.no/grs/vurderingseksemplar/norsk-1-7-vurderingseksemplar/c-10034660/>
- Bråten, I. (1996). Om Vygotskys liv og lære. I *Vygotsky i pedagogikken* (s. 13–42). Cappelen Damm akademisk.
- Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2012a). Analyse av dokumenter. I *Forskningsmetoder for lærerutdanningene*. (1. utg., s. 87–92). Abstrakt forlag.
- Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2012b). Hva er forskning? I *Forskningsmetode for lærerutdanningen* (1. utg., s. 15–19). Abstrakt forlag.
- Dale, E. L. (1996). Læring og utvikling—I lek og undervisning. I *Vygotsky i pedagogikken* (s. 43–73). Cappelen Damm akademisk.
- Definition of Dyslexia—International Dyslexia Association*. (2014, september 10).  
<https://dyslexiaida.org/definition-of-dyslexia/>

Det Kongelige Kunnskapsdepartement. (2016). *Stortingsmelding 28, 2015-2016*

(Stortingsmelding 28; s. 1–84).

<https://www.regjeringen.no/contentassets/e8e1f41732ca4a64b003fca213ae663b/no/pdfs/stm201520160028000dddpdfs.pdf>

Ebdrup, N. E. & VIDENSKAB.DK. (2012, februar 27). *Hva er hermeneutikk?*

<https://forskning.no/filosofiske-fag/hva-er-hermeneutikk/722732>

Eriksen, N. (2018, februar 27). *Store karakterforskjeller mellom elever med ulik*

*innvandrerbakgrunn*. Utdanningsforskning.no.

<https://utdanningsforskning.no/artikler/2018/store-karakterforskjeller-mellom-elever-med-ulik-innvandrerbakgrunn/>

Fjeld. (2021, oktober 20). *Salto lure leseknep: Lesing med mening* [Forlag]. Gyldendal.no.

<https://www.gyldendal.no/artikler/lesestrategiene-salto/>

Fjeld, S. M., Granly, A., & Sunne, L. T. (2019a). *Salto 1A, arbeidsbok* (2. utg.). Gyldendal

Norsk Forlag.

Fjeld, S. M., Granly, A., & Sunne, L. T. (2019b). *Salto 1B, Elevbok* (2. utg.). Gyldendal

Norsk Forlag.

Fjeld, S. M., Granly, A., & Sunne, L. T. (2020). *Salto 1B, lærernes bok* (2. utg.). Gyldendal

Norsk Forlag.

Fjeld, S. M., Granly, A., & Sunne, L. T. (2021a). *Salto 1A, elevbok* (2. utg.). Gyldendal Norsk

Forlag.

Fjeld, S. M., Granly, A., & Sunne, L. T. (2021b). *Salto 1B arbeidsbok* (2. utg.). Gyldendal

Norsk Forlag.

Folkehelseinstituttet, P. (2015, oktober 8). *Fakta om leseferdigheter*. Folkehelseinstituttet.

<https://www.fhi.no/fp/oppvekst/fakta-om-leseferdigheter/>

- Fornes, S. (2022, mars 22). *Slik er Saltos system med nivådelte lesetekster*. Gyldendal.no.  
<https://www.gyldendal.no/artikler/btr-slik-er-saltos-system-med-nivaadelte-lesetekster/>
- Grue, J. (2015). Diskursanalyse. I *Teori i praksis* (s. 53–74). Fagbokforlaget.
- Gyldendal forlag. (2023, juli 23). *Fem grunner til å velge Salto*.  
<https://www.gyldendal.no/artikler/fem-grunner-til-aa-velge-salto/>
- Hekneby, G. (2011a). Den formelle lese- og skriveopplæringen i skolen. I *Skrive- lese- skrive* (3. utg., s. 45–101). Universitetsforlaget.
- Hekneby, G. (2011b). Språklige ferdigheter og språklig innsikt i førskolealderen som er gunstig for senere lese- og skriveutvikling. I *Skrive- lese- skrive* (3. utg., s. 45–101). Universitetsforlaget.
- Johnsen, B. H. (2011). *Historiske glimt av funksjonshemninger: Idéer og tiltak*. 33.
- Kulbrandstad, L. I. (2017a). Abc-er og leseopplæringsmetoder. I *Lesning i utvikling* (2. utg., s. 97–180). Fagbokforlaget.
- Kulbrandstad, L. I. (2017b). Forord til 1.utgave. I *Lesning i utvikling* (2. utg., s. 6–7). Fagbokforlaget.
- Kulbrandstad, L. I. (2017c). Introduksjon. I *Lesning i utvikling* (2. utg., s. 15–25). Fagbokforlaget.
- Kulbrandstad, L. I. (2017d). Teorier om lesning. I *Lesning i utvikling* (2. utg., s. 27–69). Fagbokforlaget.
- Kulbrandstad, L. I. (2017e). Vurdering av lesning og forebygging av vansker. I *Lesning i utvikling* (2. utg., s. 299–308). Fagbokforlaget.
- Landfald, Ø. F. (2016). *Dybdelæring—En teoretisk studie av dybdelæringsbegrepet og dets betydning for elever i skolen*. [Masteroppgave, Universitetet i Oslo].



- <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/52267/-rjan-F--Landfald--Masteroppgave-ped-allmenn-studieretning--Dybdel-ring.pdf?sequence=1>
- Lundberg, I., & Høyen, T. (1989). Kapittel 3. Stadier i barns leseutvikling. I *Lesing og lesevansker* (s. 23–37). Gyldendal Norsk Forlag.
- Lundetræ, K., & Kristin, S. (2021, november 8). *Raskere bokstavlæring er god opplæring, også for elever som strever* | Universitetet i Stavanger [Universitet]. uis.no.  
<https://www.uis.no/nb/forskning/raskere-bokstavlaering-er-god-opplaering-ogsa-for-elever-som-strever>
- Lynggaard, K. (2019). Dokumentanalyse. I *Kvalitative metoder—Empiri og teoriutvikling: Bd. 4.opplag* (1. utg., s. 153–170). Gyldendal Norsk Forlag.
- Lyster, S.-A. H. (2011a). Leseutviklingen og modeller for lesing. I *Å lære å lese og skrive; Individ i kontekst* (2. utg., s. 36–57). Gyldendal Norsk Forlag.
- Lyster, S.-A. H. (2011b). Lesing og skriving—Viktige ferdigheter i et kompleksert samfunn. I *Å lære å lese og skrive; Individ i kontekst* (2. utg., s. 11–20). Gyldendal Norsk Forlag.
- Lyster, S.-A. H. (2019). Lese- og skrivevansker. I *Elever med lese- og skrivevansker* (2. utg., s. 16–39). Gyldendal Norsk Forlag.
- Lyster, S.-A. H., & Frost, J. (2012). Lese- og skriveopplæring på språklig grunnlag. Forebygging av vansker og tiltak for elever med spesielle behov. I *Spesialpedagogikk* (5. utg., Bd. 3, s. 341–384). Cappelen Damm akademisk.
- Melby-Lervåg, M. (2012, mars 8). *Arv, miljø og dysleksi—Metoder, hovedfunn og implikasjoner for praksis*. Utdanningsforskning.no.  
<https://utdanningsforskning.no/artikler/2012/arv-miljo-og-dysleksi---metoder-hovedfunn-og-implikasjoner-for-praksis/>
- Nordahl, T., & mfl. (2018). Analyse av dagens system. I *Inkluderende fellesskap for barn og unge* (1. utg., Bd. 1, s. 215–229). Fagbokforlaget.

- <https://files.nettsteder.regjeringen.no/wpuploads01/blogs.dir/215/files/2018/04/INKLUDERENDE-FELLESSKAP-FOR-BARN-OG-UNGE-til-publisering-04.04.18.pdf>
- Norrud, Å. U.-M., & Karspersen, C. (2019, juni 12). *Salto møter fagfornyelsen!* [Intervju].  
<https://www.gyldendal.no/artikler/salto-moeter-fagfornyelsen/>
- Opplæringslova, §5.1 (1998). <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61/§5-1>
- Opplæringslova, §1-3 (1998). [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL\\_1](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_1)
- Opplæringsloven, §1-4 (1998). [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL\\_1](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_1)
- Rasmussen, I., & Lund, A. (2015, juni 10). *Læringsressurser og lærerrollen—Et partnerskap i endring?* Utdanningsforskning.no.  
<https://utdanningsforskning.no/artikler/2015/laringsressurser-og-larerrollen---et-partnerskap-i-endring/>
- Ricœur, P. (2014). Hva er en tekst? Å forstå og forklare. I *Hermeneutisk lesebok* (s. 59–79). Spartacus Forlag/ Scandinavian Academic Press.
- Rygg, R. F. (2017, mai 10). *Funksjonell bokstavlæring*. Utdanningsforskning.no.  
<https://utdanningsforskning.no/artikler/2016/funksjonell-bokstavlaring/>
- Salto – Læreverk i norsk for barnetrinnet*. (2020). <https://www.gyldendal.no/grs/salto/c-181753/>
- Sjøberg, J. (2022, juli 8). *Har forsket på ungdom: Én ting har overraskende betydning for unges tro på seg selv og fremtiden*.  
<https://www.aftenposten.no/foreldre/iv/i/g6R0G0/fire-typer-ungdomsliv-dette-betyr-familien-for-unges-tro-paa-seg-selv-og-fremtiden>
- Skagen, K. (2023). John Dewey. I *Store norske leksikon*. [https://snl.no/John\\_Dewey](https://snl.no/John_Dewey)

Skrede, J. (2018). Innvendinger og utfordringer. I *Kritisk diskursanalyse* (s. 150–165).

Cappelen Damm akademisk.

Skundberg, Ø. (2019, september 6). Den historiske klassifiseringen av mennesker med

psykisk utviklingshemming og Downs syndrom. *Utdanningsforskning.no*.

<https://utdanningsforskning.no/artikler/2021/den-historiske-klassifiseringen-av-mennesker-med-psykisk-utviklingshemming-og-downs-syndrom/>

Statped. (2021a, april 26). *Flerspråklighet og tilrettelegging i grunnskolen*.

<https://www.statped.no/flerspraklighet/flerspraklighet-og-tilrettelegging-i-grunnskolen/>

Statped. (2021b, april 30). *Ulike typer lesevaner*. [https://www.statped.no/lese--og-](https://www.statped.no/lese--og-skrivevaner/lese--og-skrivevaner/ulike-typer-lesevaner/)

[skrivevaner/lese--og-skrivevaner/ulike-typer-lesevaner/](https://www.statped.no/lese--og-skrivevaner/lese--og-skrivevaner/ulike-typer-lesevaner/)

Statped. (2022, februar 21). *Tiltak ved lese- og skrivevaner*. [https://www.statped.no/lese--](https://www.statped.no/lese--og-skrivevaner/tiltak-ved-lese--og-skrivevaner/#no-50114-0-)

[og-skrivevaner/tiltak-ved-lese--og-skrivevaner/#no-50114-0-](https://www.statped.no/lese--og-skrivevaner/tiltak-ved-lese--og-skrivevaner/#no-50114-0-)

UDIR. (2020, september 21). *De yngste barna i skolen*. De yngste barna i skolen.

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/de-yngste-barna-i-skolen/>

UDIR, L. siden som. (2021, juni 25). *Fakta om spesialpedagogisk hjelp og*

*spesialundervisning*. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/analyser/fakta-om-spesialpedagogisk-hjelp-og-spesialundervisning/>

Utdanningsdirektoratet. (2019). *Dybdelering*. [https://www.udir.no/laring-og-](https://www.udir.no/laring-og-trivsel/dybdelering/)

[trivsel/dybdelering/](https://www.udir.no/laring-og-trivsel/dybdelering/)

Utdanningsdirektoratet. (2020a). *1.4 Skaperglede, engasjement og utforskertrang*.

<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/1.4-skaperglede-engasjement-og-utforskertrang/>

Utdanningsdirektoratet. (2020b). *2.2 Kompetanse i fagene*.

<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/kompetanse-i-fagene/>

Utdanningsdirektoratet. (2020c). *3.1 Et inkluderende læringsmiljø*.

<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.1-et-inkluderende-laringsmiljo/>

Utdanningsdirektoratet. (2020d). *3.2 Undervisning og tilpasset opplæring*.

Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.2-undervisning-og-tilpasset-opplaring/>

Utdanningsdirektoratet. (2020e). *Grunnleggende ferdigheter—Læreplan i norsk (NOR01-06)*.

<https://www.udir.no/lk20/nor01-06/om-faget/grunnleggende-ferdigheter>

Utdanningsdirektoratet. (2020f). *Læreplanverket*. [https://www.udir.no/laring-og-](https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/)

[trivsel/lareplanverket/](https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/)

Utdanningsdirektoratet. (2020g). *Om overordnet del*. [https://www.udir.no/lk20/overordnet-](https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/om-overordnet-del/)

[del/om-overordnet-del/](https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/om-overordnet-del/)

Utdanningsnytt.no. (2010, mars 1). *Er læreboka for viktig?* Utdanningsnytt.

<https://www.utdanningsnytt.no/er-laereboka-for-viktig/153499>

Vygotskij, L. S. (2008). Innledning. I *Tenkning og tale* (s. 7–17). Gyldendal Akademisk.

Aas, Å. M. (2021). Hva er dysleksi? I *Dysleksihåndboka for lærere* (s. 13–25).

Universitetsforlaget.