

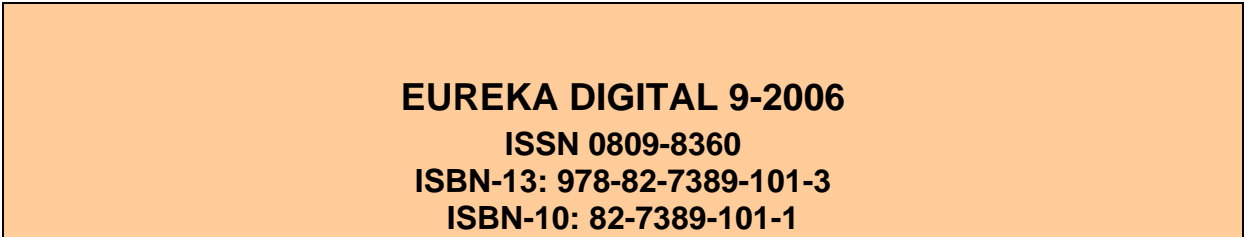


**EUREKA
Digital
9-2006**

Kan de mer enn vi tror?

Om lese- og skriveferdighet
ved skolestart

**Audhild Nedberg
Høgskolen i Tromsø
Avdeling for lærerutdanning
Tromsø 2006**



**EUREKA DIGITAL 9-2006
ISSN 0809-8360
ISBN-13: 978-82-7389-101-3
ISBN-10: 82-7389-101-1**

Innhold

FORORD	3
KAPITTEL 1. INNLEDNING OG PROBLEMSTILLING.....	4
Bakgrunn og prosjektidé.....	7
KAPITTEL 2. PÅ VEI INN I SKRIFTSPRÅKET	9
Lese- og skrivestadier	14
KAPITTEL 3. HVA SLAGS UNDERSØKELSE? OM METODE, OPPBYGGING AV SPØRRESKJEMA OG DATABEHANDLING.....	19
Skjemaoppbygging.....	20
Utvalg og representativitet	23
Koding, bruk av Fronter og læring	24
Å forske sammen med studenter, mulige feilkilder.....	25
Overgang fra studentkoding til min bearbeiding i etterkant	25
Oppbygging av indekser	26
Testing av variabler og sammenhenger	27
KAPITTEL 4. PRESENTASJON AV RESULTATER	29
”Barn må gå på skolen for å lære seg å fly”.	29
Å skrive navn og bokstaver	33
Lesing av bokstaver og ord.....	38
Rim og lydlighet	42
Holdninger til lesing.....	46
KAPITTEL 5. ”BILLETT MERKET: KJØNN OG ALDER INGEN BETYDNING”	48
KAPITTEL 6. OPPSUMMERING, KONKLUSJONER OG VEIEN VIDERE	53
REFERANSER.....	57

Forord

Jeg vil gjerne takke de som var med på denne undersøkelsen. Det gjelder alle de interesserte studentene som tok videreutdanning i Norsk 2: Lese- og skriveopplæring for barnetrinnet med vekt på IKT (30 studiepoeng) i 2003, 2004 og 2005 i Tromsø og studentene på Hamar, som deltok i 2005.

Jeg vil også takke elever og lærere ved Bjerkaker skole i Tromsø og Greveløkka og Rollsløkken skole på Hamar som tok i mot oss og lot oss få "låne" elevene på første årstrinn til intervju.

Takk til Helge Habbestad og Thomas Larsen for veiledning i forhold til den statistiske behandlingen av data (SPSS) og hjelp til å teste kjøringer og tabeller.

Til slutt takker jeg Svein Pedersen og Toril Fiva for verdifulle kommentarer, og ikke minst takker jeg Bjørn Hersoug for god støtte og uendelig tålmodighet underveis mens tabeller ble til og rapporten skrevet ut på uttallige hotellrom i dette året hvor jeg har hatt Chile, Argentina og Peru som arbeids- og reiseland.

Og helt til slutt takker jeg Høgskolen i Tromsø, avdeling for lærerutdanning for å ha gitt meg 20 % FOU-midler i friåret slik at jeg har kunnet bearbeide materialet og skrive ut rapporten.

Tromsø 28.06.06

Audhild Nedberg

Kapittel 1. Innledning og problemstilling

”På denne skolen tenker vi tilpassa opplæring på den måten at vi gjør elevene sosialt trygge før jul, og så begynner vi lese- og skriveopplæringa etter jul. Da har de modna så pass mye at det er greit å gå i gang med bokstavene.”

Det var dette og liknende utsagn fra et lærerteam for første klasse som satte i gang det hele høsten 2003. Ved denne skolen var årsplanen før jul full av aktiviteter som var sortert under henholdsvis holdnings-, ferdighets- og handlingsmål både ute og inne, og helt i tråd med utsagnet ble skriftspråklige aktiviteter innført etter juleferien. Det eneste brudd på denne tenkingen var at høytlesning var planfestet som fast aktivitet også i høstsemesteret. Et besøk i klasserommet rett etter skolestart bekreftet at handling fulgte plan. I rommet var det ingen spor av bokstaver eller skriftspråk utenom noen bildebøker i kosekroken. Et besøk ved naboskolen viste et helt annet klasserom, der bokstavene var synlige fra første dag, et godt utvalg av bildebøker var plassert i barnehøyde og tegne- og skrivesaker lå lett tilgjengelig.¹ To skoler, i samme by med noenlunde ensartet elevgrunnlag, underlagt de samme læreplaner – hvorfor da slike store forskjeller i tilnærming?

De fleste førsteklasser i Norge befinner seg trolig et sted mellom disse to ytterpunktene, og avhengig om en er langt til venstre eller til høyre på en slik tenkt linje, avspeiler det svært ulike lærerholdninger til barns møte med skriftspråket. Mens den ene posisjonen avspeiler et syn på skriftspråket som noe fremmed og nesten farlig, ser den andre posisjonen på skriftspråket som noe fortrolig og kjent. Det er liten tvil om at det er ”fortrolighetsmodellen” som er mest i tråd med moderne forskning om at barns skriftspråklige utvikling starter langt tidligere enn ved seksårsalder (Clay 1975, Hagtvet 1987, Lorentzen 1991, Snow 1983). En rimelig pedagogisk konsekvens av denne innsikten er at skolen fra første dag legger til rette for *videre* lese- og skriveutvikling og derved gir muligheter for en langt mer tilpasset utvikling og opplæring enn ”fremmedhetsmodellen”, som mentalt starter opplæringen fra et nullpunkt. Uten å trekke dette for langt, er det rimelig å konkludere med at de som jobber etter ”fortrolighetsmodellen” er mer i tråd med intensjonene i L97 (som den gang var rådende læreplan), enn den siste.

Så ulike som de to posisjonene enn er, har de likevel én ting til felles, og det er at ingen av dem baserer seg på kjennskap til hva elevene faktisk kan av skriftspråklige ferdigheter når de starter på skolen. Selv ikke lærere innenfor ”fortrolighetsmodellen” vet noe

¹ Fra møter med to ulike førsteklasseteam ved Tromsø-skoler våren 2003.

om hvor langt i utviklingsprosessen de enkelte elevene er kommet, og derved har de heller ikke noen faste holdepunkter for å vite hva de skal tilpasse en videre utvikling ut fra.

Da jeg som fagansvarlig for et videreutdanningsstudium i norsk høsten 2003 møtte den pedagogiske utfordringen om å forklare og synliggjøre hva tilpasset lese- og skriveopplæring fra første dag skulle innebære, falt valget på å starte studiet med en konkret undersøkelse av seksåringers språk sammen med studentene. I tillegg til å gi et bedre faglig grunnlag for diskusjon om tilpasset opplæring, ville en slik undersøkelse også kunne tjene som en demonstrasjon av hva forskning kan være, idet det var studentene som skulle utføre innsamlingsarbeidet.

Med utgangspunkt i en halv times strukturert intervju med en elev som akkurat var begynt på skolen, skulle hver student både få oversikt over ”sin” elevs ståsted og spredningen i klassen. Det siste skjedde ved at alle dataene ble lagt inn i et felles statistikkprogram. Dette dannet grunnlaget for videre drøfting av relevant teori om leseopplæring og gjennomtenking av mulige strategier for videre oppfølging av den konkrete eleven og klassen. Den overordnede problemstillingen var følgelig så enkel: *Hva har elevene av skriftspråklig kompetanse når de begynner på skolen, det vil si før de blir ”utsatt” for skolens opplegg?*

Vi valgte å bruke begrepet skriftspråklig kompetanse i problemstillingen i stedet for hva elevene kan av lese- og skriveferdigheter, fordi skriftspråklig kompetanse er et videre begrep. I tillegg til lesing og skriving dekker det for eksempel logolesing, symboler, rabling, aspekter som vi vet er viktige i barns tidlige lese- og skrivefaser. Men fordi begrepet rommer svært sammensatte aktiviteter, er det ikke mulig i løpet av en halv time å få oversikt over alle elementer som en i forskningen regner med er relevante for den som er i prosessen med å tilegne seg den skriftspråklige koden. Det var derfor viktig å avgrense spørsmålene på en måte som samtidig ga mest mulig innsikt, og som var håndterbare for videre oppfølging av studentene. I denne undersøkelsen har vi fokusert på fire forhold, uttrykt som problemstillinger:

1. *Hva tror elevene er hensikten med å gå på skolen, og hva tror de hensikten med å lese- og skrive er?*
2. *Hvor i skriveutviklingen befinner elevene seg når det gjelder staving og skriving av enkeltord?*
3. *Hvor i leseutviklingen befinner elevene seg når det gjelder avkoding av bokstaver og enkeltord?*

4. *Hvilke faktorer (slik som alder og kjønn) kan forklare forskjellen mellom de som er (godt) i gang med å forstå lese og skrivekodene og de som er mer avventende?*

I forlengelsen av undersøkelsen er det så naturlig å stille følgende oppfølgingsspørsmål:

5. *Hvilke konklusjoner kan en eventuelt trekke av funnene i undersøkelsen når det gjelder det videre praktiske arbeidet i skolen i forhold til å legge til rette for videre lese- og skriveutvikling?*

Selv om undersøkelsen er enkel, representerer den likevel noe ganske unikt i norsk sammenheng fordi den viser hva elevene kan *før* skolens tilrettelegging og opplæring setter inn. Det er imidlertid utarbeidet flere prøver som er ment å måle hva elevene har fått ut av undervisningen, og som vi skal se er hensikten med og derved utformingen av dem noe forskjellig. Vi skal kort se på de to typene som gjelder for de tidligste klassetrinnene.

Den første obligatoriske kartleggingsprøven i leseferdighet (Lesesenteret 2001) skjer i andre klasse der det pedagogiske siktemålet er å få mest mulig informasjon om de svake leserne. Hensikten ”er å finne elever som av en eller annen grunn har snublet i starten, og som ikke har kommet skikkelig i gang med leseutviklingen” (Solheim 1995). Den gir følgelig ingen informasjon om de gode leserne. I perioden 2000 - 2004 har denne prøven vært obligatorisk (Rundskriv F-037-00). For å få oversikt over om tiltak i handlingsplanen ”Gi rom for lesing!” fungerer, er lesesenteret bedt om å videreføre kartleggingen på 2. årstrinn og gjennomføre en nasjonal oppfølgingsundersøkelse fram til våren 2007 (tiltak 28).

Kartleggingsprøven i 2. klasse har som nevnt ikke ambisjoner om å teste hvor godt *alle* elever gjør det der og da. Det gjør derimot den nasjonale prøven i lesing i fjerde skoleår (innført i 2004) og i skriving (2005) som fanger opp hele variasjonen fra svake til gode ferdigheter. Fordi hensikten med den sistnevnte leseprøven er helt forskjellig fra den første, må den konstrueres annerledes og oppfattes nødvendigvis som vanskeligere av langt flere elever, noe som var en av årsakene til de store reaksjonene fra lærerhold i 2004 og 2005.²

Til forskjell fra norsk praksis har lærere på New Zealand en lang tradisjon med å intervjuer elevene idet de starter på skolen (Nedberg 2004). På den måten får lærerne et raskt overblikk over hvor hver enkelt elev befinner seg og kan tilrettelegge for videre lese- og skriveutvikling derfra. Slike data inngår ikke i noen nasjonal kunnskapsbank, men er et viktig

²Denne diskusjonen er svært sammensatt og skal ikke føres videre i denne rapporten. I forbindelse med regjeringsskiftet høsten 2006 ble prøvene stoppet, skriveprøven utsatt på ubestemt tid, mens leseprøven gjeninnføres i 2007, men da på 5. trinn.

pedagogisk verktøy i møtet mellom lærer, elev og foreldre. En del skoler i Norge tester elever i bokstavkunnskap i løpet av høstsemesteret, men så vidt meg bekjent, er det ikke vanlig praksis å teste elevene ved skolestart. Gjennom litteratursøking i bibliotekdatabasen Bibsys kan jeg heller ikke se at det fins rapporterte undersøkelser av barns skriftspråklige ferdigheter ved skolestart i Norge. Derimot finnes noe materiell når det gjelder kartlegging av barns skriftspråklige ferdigheter i barnehagen (Hagtvet 2002, vedlegg 3) og av muntlige ferdigheter (TRAS 2003). Det er videre utarbeidet observasjonsmateriell for første årstrinn (Læringssenteret 2002) som forhåpentligvis brukes i en del klasserom. De har likevel en annen vinkling enn i vår undersøkelsen i det de er mer prosessorientert og omfattende enn det vi kunne få til i løpet av en halv times intervju.

Den videre organisering av rapporten er delt i 5 kapitler. I kapittel 2 drøftes noen utvalgte teorier på feltet i den hensikt å sette undersøkelsen i perspektiv. Kapittel 3 tar opp metoden som er anvendt, herunder konstruksjonen av ulike ferdighetsindekser. Her drøftes også validitet og representativitet. I kapittel 4 presenteres så resultatene, fortrinnsvis gjennom enkle frekvenstabeller og krystabeller. I kapittel 5 diskuteres noen utvalgte tema med utgangspunkt i funnene i kapittel 4. Rapporten avsluttes med kapittel 6 der jeg oppsummerer hovedfunnene i undersøkelsen. Der presenterer jeg også noen tanker om hva slags følger funnene bør få for det videre undervisningsarbeidet i skolen, ikke minst med tanke på tilpasset opplæring.

Framstillingsmessig har jeg lagt vekt på at rapporten skal kunne leses av studenter i lærerutdanningen og andre interesserte lærere. Det betyr at jeg ikke stiller krav til detaljert kjennskap til statistiske analyser. Hensikten er å formidle en innsikt basert på et kvantitativt materiale slik at vi kan begynne å gjøre sammenlikninger og snakke om hva elevene kan på et noe mer presist grunnlag enn tidligere.

Bakgrunn og prosjektidé

Høsten 2003 ble det startet et nytt studium ved Høgskolen i Tromsø. Det var et videreutdanningskurs i norsk (30 studiepoeng) med tittelen: Lese- og skriveopplæring for barnetrinnet med vekt på IKT, også kalt Norsk 2. Studieplanen som var utarbeidet av fire høgskoler på oppdrag fra Sentralorganet for fjernundervisning (SOFF), kan ses på som et politisk omforent svar på dårlige resultater for to områder i grunnskolen, leseferdighet og pedagogisk bruk av IKT. Kurset var således for det første et bidrag for å heve læreres kompetanse i lese- og skriveopplæring etter at nasjonale og internasjonale undersøkelser

hadde vist at norske skolebarn gjorde det dårligere enn forventet i lesing (PIRLS 2001 - Mullis m.fl. 2004 og PISA 2001 - Lie m.fl. 2001). For det andre var økt digital kompetanse en viktig side i kursplanen. Bakgrunnen var undersøkelser som viste at IKT ble tatt i bruk i alt for liten grad både i lærerutdanningen og i grunnskolen. I den grad IKT-opplæring fant sted, ble den alt for ofte brukt som opplæring for "egen skyld", og ikke brukt som et faglig verktøy.

Med undersøkelsen om seksåringers språk ville vi kople feltene. Vi ville at studentene både skulle tilegne seg innsikt i noen sider ved skriftspråklig kompetanse som en ikke kan lese seg til, og at de skulle bli fortrolig med IKT som et verktøy for utprøving og læring. Det skal vi se videre på i kapittel 3 og utover, men først skal vi se på hva forskning sier om betydning av tidlig stimulering av språket og særlig det språket som leder fram til skriftspråklige ferdigheter.

Kapittel 2. På vei inn i skriftspråket

Lærerutvalget som innleder denne rapporten om at elevene først må bli sosialt trygge før de kan utsettes for bokstaver, lesing og skriving, avspeiler et læringssyn som var fremherskende på 1950- og til et stykke ut på 1970-tallet både når det gjelder teori om forholdet mellom muntlig og skriftspråklig utvikling, og når det gjelder metodikken for lese- og skriveopplæringen. I tråd med dette læringssynet arbeidet en i skolen som om elevens utvikling før skolestart bare omfattet utvikling av det muntlige språket, mens den skriftspråklige utviklingen først tok til i første klasse og var avhengig av en lærers instruksjon. Når det samme synet i realiteten forfektes og praktiseres av lærere i 2003, viser det at oppfatningen fremdeles lever. På spørsmål om hvorfor lærerne handlet slik, var svaret at elevene trengte denne modningen etter at skolestarten ble senket fra syv til seks år. På et overflattisk nivå virker denne forklaringen tilforlataelig, men den er likevel feilaktig i forhold til hvordan vi i dag ser på forholdet mellom muntlig og skriftlig språk. For som vi skal se, er det ikke avgjørende om elevene starter når de er syv eller seks, eller fem for den saks skyld. Men for dem som ikke til daglig sysler med nye strømninger innenfor forskning og nyere metodiske anvendelser av slik forskning og pedagogiske forsøk, er det lett å henge igjen i forestillinger om at møtet med skolen representerer et brutalt møte der elevene i fellesskap gradvis og kontrollert må introduseres for skriftspråket, det vil si bokstavene en for en, når de er sosialt trygge og modne for det. Vi skal her se på hva nyere forskning sier.

Fra midten av 1970-tallet har det vært en økende tendens til å se på skriftspråklig utviklingen som en del av den totale språklige utviklingen, i stedet for å se på muntlig og skriftspråklig utvikling som to helt forskjellige utviklingsløp. På samme måten som talen utvikles i spontan interaksjon med tydelige rollepersoner i miljøet rundt barnet, kan den skriftspråklige utviklingen skje i like spontan interaksjon – vel å merke dersom forholdene legges til rette for det (Clay 1975, Hagtvet 1987, Lorentzen 1991, Snow 1983). Like lite som vi sier at barnet lekesnakker eller øvesnakker og deretter snakker ”ordentlig”, er det innenfor denne ”emergent literacy”- tradisjonen like feilaktig å si at barnet *øver* på å lese og skrive. I stedet taler en her om at barnet gradvis utvikler sine lese- og skriveferdigheter, inntil det er blitt en kompetent skriftspråkbruker. Innenfor denne tradisjonen snakkes det om at barns skriftspråklige utvikling gjerne kan starte så tidlig som ved toårsalderen. Det er denne innsikten som har vært den viktigste pådriver-faktoren bak språkstimulerende aktiviteter i førskole-pedagogikken, og var blant annet drivkraften bak forsøk som ble utført ved Institutt for spesialpedagogikk i Bærum mellom 1986 og 1989 (Hagtvet 1988, Hagtvet og Pálsdóttir

1992, Hagtvet 1996). Forsøket med seksåringer (dette var før skolestarten ble senket i 1997) gikk innholdsmessig ut på å stimulere fire pedagogiske nøkkelområder:

- generell språkstimulering
- situasjonsuavhengig eller dekontekstualisert språk
- stimulering av språklig bevissthet og da særlig fonologisk bevissthet³
- (leke)lese og (leke)skrive

I praksis går de ulike områdene over i hverandre, men hver for seg har de likevel en kjerne som er viktig for pedagogisk planlegging.

Det første nøkkelområdet sikrer en vid språkstimulering der begreper og ord blir kjent og gjenkjent i mange sammenhenger, og er vel det området som foreldre og førskolelærere sterkest har forbundet med språklig stimulering i barnehagen.

Det andre området som går ut på å oppmuntre til et situasjonsuavhengig språk, gjør en i situasjoner der barnet får trening i å bruke språket til å fortelle og forklare sammenhenger for noen. Det gjør barn når de forteller vitser, gjenforteller historier og eventyr, forklarer hvordan et spill fungerer og når de deltar i rolleleker. Når barn får sjansen til å "holde" ordet og fortelle eller forklare (monologisk tale), tilegner de seg mønstre som er til hjelp for seinere skriving og utvikling av leseforståelse (Wold 1996).

Det tredje nøkkelområdet, oppøving av språklig og særlig fonologisk bevissthet, regnes av mange forskere som en helt sentral faktor for utvikling av lese- og skriveferdigheter, spesielt i den grunnleggende fasen. Særlig viktig er mange forskningsfunn som viser at fonologisk bevissthet ofte har en god forebyggende effekt mot lese- og skrivevansker (Olaussen 1996 b, Aukrust 2005). Enkelt sagt viser de at førskolebarn som på ulike måter får trening i fonologisk bevissthet, sjelden får problemer med leseinnlæringen. Fonologisk bevissthet er imidlertid ikke noe enkelt begrep, og forskningslitteraturen bruker det forskjellig. Der brukes *fonologisk*, *fonemisk* og *språklig bevissthet* dels om hverandre (Olaussen *ibid*). Jeg har i denne sammenhengen valgt å bruke *fonologisk bevissthet* om perspektivskiftet fra språklig innhold til form, og der oppmerksomhet rundt språklyder og stavelser står i sentrum. *Språklig bevissthet* bruker jeg som et mer omfattende begrep.

Det er mange måter å stimulere fonologisk bevissthet på, og typiske oppgaver går ut på å legge merke til om ord er like eller forskjellig lydmessig, oppfatte rim og telle stavelser,

skille ut førstelyd og sistelyd i ord, og skille ut fonemer i ord i rekkefølge. I forsøket med seksåringene ble det lagt vekt på at slike oppgaver ikke skulle oppleves som terping og øving, men flettes inn i lek og lystpregede aktiviteter.

Det mest uvante og nye i det omtalte prosjektet var likevel det siste nøkkelområdet, (leke)lese og (leke)skrive. I motsetning til hva som var vanlig på 1980-tallet, ble disse barna også stimulert til å ta skriften i bruk i rollelek der noen brukte bokstaver og andre egne symboler for skrift så lenge de trengte det. I samlingsstunder ble barna oppmuntret til å ”lese høyt” fra det de hadde skrevet og til fortelle og gjenfortelle historier og vitser for de andre. Slik ble de skriftpregede aktivitetene koplet sammen med treningen i å utvikle et dekontekstualisert språk. Fordi barna i mange sammenhenger ble oppmuntret til å skrive, fikk de mange anledninger til å lytte seg fram til hvilken lyd som korresponderte med hvilken bokstav, og slik fikk de aller fleste også god stavetrening.

Resultatene av forsøket var oppløftende; mens flesteparten av de 50 barna som var med i prosjektet lekeskrev da de startet, hadde 86 % av dem knekt den alfabetiske koden på slutten av året, det vil si at de hadde forstått det alfabetiske prinsippet – at talen kan segmenteres eller deles inn i fonem, og at det til hvert fonem hører et grafem⁴ (Hagtvet 1996:133). Hagtvet diskuterer om muligheter for at denne utviklingen kan skyldes modning, men, som hun sier: ”Det var imidlertid ikke vanlig på 1980-tallet at 86 % av barna mestret det alfabetiske prinsippet før de begynte på skolen. Mye tyder tvert imot på at det mest typisk dreide seg om 20-30 % av barna, og ofte var denne prosenten betydelig lavere” (ibid:139).

Vi kjenner igjen mange av de skriftspråkstimulerende elementene i forsøket når vi leser planen for første skoleår i L 97. I forhold til utsagnet fra ”vårt” lærerteam om at de måtte vente med å introdusere bokstaver og oppmuntre til skriftspråk-stimulerende lek på grunn av senking av skolestarten, er det interessant å merke seg at i den siste rammeplan for barnehagen (2006) finner en mange av de samme elementene som var med i forsøket med seksåringene, men her tilpasset barn mellom tre og fem år. Under kapitteloverskriften ”Kommunikasjon, språk og tekst” i den nye rammeplanen står det at barnehagen skal bidra til at barn får et positivt forhold til tekst og bilde, og det skal særlig skje via høytlesning. En skal videre la barn møte symboler som bokstaver og siffer i daglig sammenhenger, og en skal støtte barns initiativ når det gjelder å telle, sortere, lese, ”lekeskrive” eller diktere tekst (ibid:20).

⁴ I det følgende kommer jeg til å bruke fonem og språklyd, som synonymer for den akustiske dimensjonen (en kan bare *høre* et fonem) og bokstav og grafem, som synonymer for den visuelle representasjonen (en kan bare *se*, eventuelt kjenne på bokstaver) og dette markeres slik: fonemet /m/ har tilhørende grafem M. En kan si navnet på bokstaven (em).

Både her og i Kunnskapsløftet (2005) vises det enda tydeligere enn i de planene de avløser at en tar konsekvensene av nyere forskning som viser at den skriftspråklige utviklingen går parallelt med taleutviklingen, og at begge deler kan og bør stimuleres. (Denne forskningen er godt oppsummert av Aukrust (2005)). Den internasjonale litteraturen advarer mot drill av språklige enkeltferdigheter og mot å stimulere snevert i førskolealder, to trekk som harmoniserer godt med norsk tradisjon om å stimulere bredt og at den skal skje i en lekpreget kontekst.

I Aukrust (ibid) vises det til forskning som gir solid dokumentasjon på at de fire nøkkelområdene i det omtalte forsøket med seksåringene er viktig for seinere leseferdighet. Fonologisk bevissthet er særlig viktig for den *første* leselæringen, men samtidig er det viktig å merke seg at stimulering av slik bevissthet ikke er tilstrekkelig til å utvikle gode leseferdigheter på sikt. Når dette poenget understrekes så sterkt, har det sammenheng med at leseferdigheter over begynnerstadiet er nær knyttet til forståelse. Det som særlig ser ut til å ha betydning for god leseforståelse høyere opp i klassetrinnene, er stimulering av generelle språkferdigheter der et godt utbygd talespråk og vokabular er sentralt (Dickinson and Tabors 2001). Et godt utviklet vokabular i førskolealderen er faktisk den enkeltfaktoren som best predikerer seinere leseforståelse, og ”er det mest robuste og best dokumenterte funnet når det gjelder sammenhenger mellom talespråk i førskolealder og senere leseforståelse” (Aukrust 2005:29).

I Aukrust (ibid) vises det videre til dokumentasjon fra nyere store undersøkelser av amerikanske og kanadiske forskerteam om betydningen av tidlig språkstimulering. Det som særlig overrasker her er at barns vokabular eller ordforråd viser en relativ stabilitet fra barnehagealderen av og gjennom skolealderen. Det relative består i at selv om alle utvikler ordforrådet, ser det ut til at de barna som i utgangspunktet kan mange ord, lærer vesentlig flere ord som følge av stimuleringstiltak, enn de barna som i utgangspunktet kan få ord. Dette understøtter nok en gang hvor viktig det er at barnehagen fanger opp språkfattige barn tidlig slik at de kan ”bades” i et rikt språk der ord og begreper tydeliggjøres og forklares ekstra godt i naturlige sammenhenger. I et prosjekt fulgte Spira et al. (2005) en gruppe barn fra førskolen til 4. klasse, og fant at forskjellen på sterke og svake lesere var etablert allerede i 2. klasse. Barnas språklige ferdigheter før de begynte på skolen bidro sterkt til å forklare hvilke barn som overvant begynnervansker i lesing og hvilke som ikke gjorde det. ”De fant at leseferdigheter i 4. og 5. klasse var relatert til barns talespråklige ferdigheter før de begynte på skolen og konkluderte med at barnehagens språkstimulering så ut til å være avgjørende for hvilke barn det var som utviklet vansker med å lese på sikt” (Spira et al. 2005 i Aukrust

2005:32). På bakgrunn av denne og andre omfattende undersøkelser (deriblant Snow et al. 2005) konkluderer Aukrust med at

”1) fonologisk bevissthet, 2) vokabular og bakgrunnskunnskap, 3) deltakelse i kognitivt utvidende samtaler (’extended discourse’) og 4) erfaring med ulike typer tekst og bøker i barnehagealderen peker fram mot senere kompetanse i å ’lese for og lære’ ” (Aukrust 2005: 48).

Det betyr at det er viktig å stimulere alle de fire nøkkelområdene som inngående er beskrevet i Hagtvatn (1988) (se side 10), og at det arbeidet som starter i barnehagen må følges opp når elevene begynner - eller skal vi si - fortsetter i skolen. Ut fra et slikt perspektiv blir det nærmest absurd å vente med å ”utsette” barn for skriftspråkstimulering i første klasse. Og, som vi har sett, må ikke tidlig skriftspråklig stimulering gå på bekostning av lek. Tvert imot er det god dokumentasjon på at for eksempel rolleleken får nye dimensjoner når den utvides ved å ta skriften i bruk. Så langt kan vi altså konkludere med at elever som blir tatt imot i et skolemiljø der skriftspråklige symboler er tilgjengelige fra første dag, har helt andre muligheter for å ta bokstaver i bruk og eksperimentere med lesing og skriving, enn der læreren er tilbakeholdende ut fra behov for kontroll. Men det krever mye av læreren å holde seg orientert om hvor i utviklingen elevene befinner seg, slik at hver enkelt får de utfordringene som er nødvendige for å utvikle seg videre.

Det er nettopp slik kunnskap om hvor elevene befinner seg i lese- og skriveutviklingen en kan en hente ut av vår undersøkelse ettersom elevene blir bedt om å skrive bokstaver, skrive egne valgte ord og oppgitte ord, samt å lese logoer, avkode bokstaver og trekke sammen lyder til ord. I tillegg blir de spurt om å definere hva rim er, og det blir også sjekket om de vet hva det å rime innebærer i praksis. Det er med andre ord helt sentrale delferdigheter som der og da kan si noe om elevene er, eller er i ferd med å knekke eller løse de tekniske sidene. Når jeg her framhever det tekniske aspektet, er det fordi en fullstendig definisjon av lesing og skriving selvsagt også må omfatte henholdsvis en forståelseskomponent og en budskaps-komponent. Når jeg ikke forfølger dette videre, er det fordi selve undersøkelsen ikke tar opp forståelsessiden ved lesing og budskapssiden ved skriving⁵.

Knekking av den alfabetiske koden skjer når barnet har forstått det alfabetiske prinsippet – at talen kan segmenteres eller deles inn i språklyder (fonem), og at det til hvert

⁵ En mye brukt definisjon av lesing finner vi i formelen: Lesing = Avkoding x Forståelse. Parallelt kan skriving defineres som: Skriving = Innkoding (staving) x Budskapsformidling. Se Hagtvatn (1996) for utdyping.

fonem hører en bokstav (grafem)⁶. Dette er et viktig skritt på vei til å lese, og det er derfor stimulering av den fonologiske bevisstheter er så viktig. Men et barn kan ikke uten videre lese når det gjenkjenner bokstavformen S og skjønner at bokstaven S har en språklyd som heter /s/. Barnet kan heller ikke nødvendigvis lese selv om det kan dele opp ordet <sola> i fonemene /s/ /o/ /l/ /a/. For å lese det som står må det i tillegg ”trekke” lydene sammen igjen til ordet <sola>. Denne syntesen ser ut til å være den mest kompliserte prosessen, og det er først når barnet er i stand til å trekke sammen disse lydene til et ord, at vi sier at det har knekt eller løst lesekoden. En annen måte å si det på er at eleven derved kan lese eller avkode ordet fonologisk, noe jeg skal forklare nærmere i det følgende. Men før eleven kommer så langt, kan vi identifisere flere stadier på veien.

Lese- og skrivestadier

I standardlitteraturen (Austad 2003, Høigaard 1999) er det vanlig å inndele lese- og skriveutviklingen i fem ulike faser eller stadier, men det kan likevel variere noe hvilke trekk som tillegges hvert stadium. De fem stadiene er:

Skriving	Lesing
- Skriverabling eller lekeskriving	- Lekelesing, eller lesing ut fra kontekst
- Bokstavutforskning	- (Bokstav/fonemutforskning)
- Helordsskriving	- Logografisk lesing
- Fonologisk skriving	- Fonologisk lesing
- Ortografisk skriving	- Ortografisk lesing

Det vi ser her er at utviklingen i lesing og skriving går gjennom temmelig parallelle faser. Oppsettet sier derimot ikke noe om eleven retter oppmerksomheten mot lesing eller skriving først, et interessant felt som jeg skal ta opp seinere.

De tre første stadiene både i skriving og lesing kommer *før* barnet har løst skriftspråkkoden og de to siste kommer etter at koden er løst. Stadiene kan ikke knyttes til alder; det kan være like normalt at en på 3 og en på 6 år er på bokstavutforskningsstadiet. I norsk sammenheng er det likevel vanlig at barnet når det fonologiske stadiet i 5-7-årsalderen

⁶ Strengt tatt kan ett og samme fonem representeres ved ulike grafem, og omvendt, men fordi slike unntak fra det alfabetiske prinsippet om én lyd til ett grafem ikke er viktig for begynnerleseren, velger jeg å ikke problematisere definisjonen videre i denne sammenheng.

(Høigård 1999). Selv om det i litteraturen er vanlig å omtale utviklingen som stadier eller faser, må ikke begrepet oppfattes slik at en fase må være tilbakelagt før den neste tar til. Utviklingen bærer snarere preg av at barnet beveger seg opp og ned i stadiene. Barn i den tidlige rableperioden kan gjerne skrive krusedulleliknende figurer og alfabetiske bokstaver om hverandre. Tilsvarende er det med lesing, der det er mange eksempler på at de kan lese sitt eget navn som helord, mens de ellers ”leser” krusedulle tegn på papiret. Det foregår likevel et kvalitativt sprang når barnet løser den skriftspråklige koden og leser/skriver fonologisk etter den definisjonen som er referert i fotnote 5. Når det skjer, er det mindre vanlig å vende tilbake til tidligere stadium. Vi skal her se på stadiene i skriving parallelt med stadiene i lesing. Det vil si at vi leser stadiene på tvers av den stadietutviklingen som er referert på side 14.

Skriverabling eller lekeskriving brukes om stadiet både der skrivingen ikke omfatter bokstavsymboler i det hele tatt og i tilfeller der det forekommer tilfeldige bokstaver enkeltvis eller i rekke. Bølgende linjer viser at barn helt ned i 2-årsalder oppfatter at ”skriving” er noe annet enn tegning, og er gjerne det første tegnet på skriftetterlikning. Hagtvet (2002) og Lorentzen (2002) gir artige eksempler og gode beskrivelser på barns oppdagende ferd mot skriftspråket. Når jeg ikke utdyper dette, er det fordi ingen av spørsmålene i undersøkelsen er egnet til å fange opp dette stadiet direkte. Det samme gjelder det parallelle stadiet om *lekelesing* der barnet tolker omgivelsene (eller konteksten) og ”leser” ut fra den. Barnet kan for eksempel ”lese” melk og smør på bilder av melke- eller smørpakker, men ved nærmere undersøkelser viser det seg at uansett hva som står utenpå matvarene, vil barnet lese det som melk og smør. Om ordene skrives på et papir, vil ikke barnet ha noen forutsetninger for å kunne lese dem.

Når barnet begynner med *bokstavutforskning*, er det alfabetiske bokstaver vi tenker på. Til å begynne med kan de se svært så fantasifulle ut, men etter hvert fester sentrale trekk ved ulike bokstavformer seg, og som vi skal se i materialet, er det flere eksempler på at elever kan være opptatt av å registrere og fryde seg over bokstavens form og over formlikhet mellom ulike bokstaver (se side 36). Selve bokstavutformingen ser i det hele tatt ut til å være viktigere enn å kople bokstaven til den lyden som skrifttegnet representerer, i hvert fall i en tidlig fase på dette stadiet. Etter hvert festes flere og flere bokstav-lydforbindelser, men for en lærer er det viktig at en forstår at det tar det tid før en kan snakke om en sikker forbindelse. Det er gjerne de store bokstavene (versaler) som utforskes og den bokstaven som oppdages og kan skrives først er barnet egen bokstav, det vil si den første bokstaven i navnet.

I stadieoversikten er *bokstav-fonemutforskning* når det gjelder lesing satt i parentes. Det kommer av at standarlitteraturen ikke opererer med et tilsvarende stadium uten at jeg kan se

noen grunn til å utelate det. Riktignok ser det ut til at barn i en tidlig fase ikke nødvendigvis bryr seg så mye om hva ”bokstaven heter”, men det er like fullt lett å observere barn som ”smaker” på lyden og skriver bokstaver enkeltvis, og omvendt, at de leser enkeltbokstaver i aviser, på skilt og i bøker de er opptatt av uten at de derved kan trekke sammen lydene til ord. Om bokstavutforming og lyd-utlytting går over i hverandre kan jeg likevel ikke se noen god grunn til å utelate denne siden som et stadium ved leseutviklingen.

Mens det er interesse for enkeltbokstaver som står i fokus i stadiet for bokstavutforskning, er det ordet som helhet som er kjernen når det gjelder helordsskriving og helordslesing. Med *helordsskriving* mener vi at barnet skriver enkelte ord som utenat lærte, uanalyserte heltheter. I slike tilfelle har barnet dannet seg et visuelt bilde av ordet, som det klarer å gjengi skriftlig. Dette kalles også logografisk skriving. Det er som regel ikke mange ord barnet klarer å holde fast i minnet på denne måten, og det første helordet barnet vanligvis skriver er sitt eget navn. I klasserom der elevenes navn er synlige og der en har rutiner for å gjengi navnene i mange sammenhenger, vil enkelte elever klare å gjengi forbausende mange navn på medelever, men ellers er det særlig navn på søsken og foreldre som går igjen ved logografisk skriving.

På tilsvarende vis som barnet kan skrive ord uten å kunne dele dem opp, er det også vanlig at barn går igjennom et stadium der det kan *lese helord* som utenat lærte, uanalyserte enheter. Det er ikke alltid lett å skille mellom slik helordslesing og det tidligere stadiet om lesing ut fra kontekst, men kjennetegnet på dette nye stadiet er at barnet nå legger merke til trekk ved selve ordet. Det kan være omrisset av selve helheten, som at ordet ”sjokolade” er et langt ord og tog et kort, eller det kan være at en eller flere enkeltbokstaver i ordet vekker oppmerksomheten. Det gjør at barnet kan ”lese” MELK enten det står på melkekartongen eller blir skrevet på et eget ark.

Som nevnt innledningsvis skjer det et kvalitativt sprang når barnet slipper å stole på hukommelsen for å enten lese eller gjengi ord. Vi kaller det *fonologisk skriving* når barnet klarer å skrive en bokstav for hver av de lydene det klarer å identifisere i de ordene det vil skrive. Når barnet klarer det, har det forstått det alfabetiske prinsippet og kan nyttiggjøre seg det ved å analysere seg fram til hva slags lyder også nye ord består av og gjengi dem i skrift. Det betyr ikke at barnet skriver ortografisk rett, det vil si kan følge de skriftspråklige normene som samfunnet har bestemt, men det har skjønnet det grunnleggende om hva det vil si å skrive. Først med mye skrivetrening går de fleste elevene gradvis over til å bli *ortografiske skrivere*, noe som betyr at de kan skrive lydstridige ord uten å bruke energi på å stave seg igjennom ordet.

På tilsvarende måte kaller vi det *fonologisk lesing* når barnet har forstått at bokstavene representerer språklyder som skal trekkes sammen og bli til ord. Denne syntesen der barnet må dra lydene sammen er den mest krevende ”enkeltoperasjonen” i hele leseprosessen. På dette stadiet leser barnet svært langsomt og bruker mye energi. Som pedagog er det viktig å forstå at dette er et helt avgjørende stadium i leseutviklingen, men fordi denne måten å lese på er så krevende, er det om å gjøre å hjelpe leseren over i mer rasjonelle måter å avkode på, og som peker mot det siste stadiet i figuren. Det er *ortografisk lesing eller avkoding*, og er den ”voksne” måten å lese på. De kompliserte prosessene som ligger bak de to siste måtene å avkode ord på, skal jeg la ligge i denne sammenheng og henviser i stedet til modeller som kan gi et bilde av hvordan *fonologisk avkoding* (den indirekte vei) og *ortografisk avkoding* (den direkte vei) foregår (se Høien og Lundberg (2000) eller en enklere versjon i Skaathun (1992) for utdyping).

De stadiebeskrivelsene som er gjengitt her er nyttige som en kortfattet oversikt over den skrive- og leseutviklingen barn går igjennom, og når materialet fra studentundersøkelsen presenteres, vil vi finne mange gode eksempler som representerer de ulike stadiene. I studentgruppene var det fremfor alt diskusjoner om mulige bevegelser mellom helords- og det fonologiske stadiet som fungerte bevisstgjørende. Vår erfaring er likevel at modellen har visse svakheter i forhold til vårt behov, og det gjelder spesielt i forhold til elevenes skriftlige utvikling. Hvis modellen skal forstås slik at barn mer eller mindre må igjennom hvert stadium, opplevde vi særlig det som omtales som *helordsstadiet*, problematisk. Riktignok fant vi forekomster av helordskriving, men som det påpekes i teorien er det bare få ord barnet klarer å holde fast i hukommelsen på denne måten. Et like sterkt trekk ved elever som klarte å skrive navnet sitt og eventuelt noen andre helord, var iveren etter å prøve å skrive fonemisk. På grunn av usikker bokstavkunnskap og usikkerhet i forholdet mellom bokstav og lyd brøt imidlertid systemet sammen lenge før det ble fonologisk skriving ut av det. Det som beskrives her omtales gjerne som en overgangsperiode (Høigaard 1999:267). Men for å få en mer presis beskrivelse av hva som skjer, kan den inndelingen som Hagtvet (1996) brukte i forbindelse med gjennomgangen av de skriftlige produktene i det omtalte seksåringsforsøket, være nyttig.

1. Lekeskriving (fantasiskriving, tilfeldige bokstaver i rekke, tegnet tale).
2. Fonemorientert skriving, nivå 1 (én fonem-grafemforbindelse i hvert ord er korrekt notert ned).
3. Fonemorientert skriving, nivå 2 (flere fonem-grafemforbindelser i hvert ord er korrekt notert).

4. Oppdagende skriving (fra engelsk "invented writing") som forklares med at "så mange fonem-grafemforbindelser er korrekt notert at en voksen som ikke på forhånd kjenner teksten, kan lese hva som står" (Hagtvet 1996:132).

Fase 4 er tilnærmet det som kalles fonologisk skriving i den første oversikten. Også her erfarte Hagtvet at det var glidende overganger mellom de ulike kategoriene, spesielt mellom 3 og 4. Fordelen med denne inndelingen er likevel at det skjerper observasjonsevnen når det gjelder å legge merke til hva elevene faktisk får til.

I stadiebeskrivelsen på side 14 er skrive- og lesestadiene oppført parallelt, som om stadiene opptrer samtidig i begge modaliteter. Det er ikke uten videre rett, men forholdet mellom lesing og skriving er et komplekst felt og er et kontroversielt forskningsområde. I norsk skoletradisjon har det vært vanlig å anta at lesing kommer før skriving, og følgelig har det meste av begynnermetodikken vært lagt opp til å gi elevene mer lese- enn skrivetrening. Men observasjoner av hvordan barn som lærer skriftspråket "av seg selv", det vil si uten formell undervisning, viser et mye mer nyansert bilde. Hagtvet oppsummerer erfaringene fra seksåringsforsøket slik:

"Om en skulle reflektere ytterligere over *hvordan* barna oppdaget det alfabetiske prinsippet og videreutviklet dette til skriftspråklig kompetanse, tyder mye på at barna i forsøket skrev seg inn i lesingen. Med Uta Frith (1984) kan en si at skrivingen "drev" den skriftspråklige utviklingen i løpet av forsøksåret" (Hagtvet (1996:139)).

I vår studentundersøkelse er det ikke materiale som kan si noe sikkert om det samme er tilfelle for "våre" elever. Det er likevel studentobservasjoner som tyder på at flere av elevene kunne stave ord de ikke kunne lese. På den andre siden er det også eksempler på elever som kunne lese ord de ikke kunne stave, noe som tyder på at elever tar i bruk ulike strategier på vei inn i skriftkulturen. Den praktiske konsekvensen av slike observasjoner bør følgelig være at den videre lese- og skriveopplæringen alternerer mellom å vektlegge skrivetrening og lesetrening.

Kapittel 3. Hva slags undersøkelse? Om metode, oppbygging av spørreskjema og databehandling

Studentene skulle ifølge studieplanen enten ha jobb i skolen (gjaldt de som tok studiet om videreutdanning) eller ha skoletilhørighet (de som tok studiet som fordypningsfag, det vil si 4.årsfag) for å få en best mulig forbindelse mellom teori og praksis. Med denne føringen la planen opp til at studentene skulle prøve ut opplegg i og forske på egen praksis. På denne måten ville de få erfaring med å drive eget FoU-arbeid.

Et av de mange arbeidskravene som var formulert i planen, var ”et mindre empirisk arbeid”. I et forsøk på å konkretisere dette, tok jeg kontakt med Høgskolen i Bodø, som hadde startet med studiet året før. Der fortalte de om et vellykket opplegg som de prøvde ut i 2002 og ville videreføre i 2003⁷. Opplegget gikk ut på at alle studentene på første kurssamling intervjuet hver sin elev i 1.klasse om deres skriftspråklige ferdigheter. Hvert elevintervju ble så lagt inn i Fronter (LMS-plattform som blir brukt både i Bodø og Tromsø) og ved hjelp av noen tastetrykk videre fikk en ut en klasseprofil. Ideen med opplegget var for det første (norsk-)faglig. Studentene ville på denne måten få et empirisk utgangspunkt for å diskutere hva det vil si å legge til rette for en *tilpasset* lese- og skriveopplæring, et krav som var sterkt understreket i læreplanen (L 97). Ideen var for det andre at det første møtet med IKT i studiet skulle være praktisk og nyttig og således demonstrere IKT som et pedagogisk verktøy. For det tredje skulle studentene raskt få innføring og opplæring i en forskningsbasert metode som modell for å drive eget FoU-arbeid. Som en samlet effekt ville et slikt opplegg være et interessant bidrag til å knytte lærerutdanning og praksisfelt nærmere sammen, og således være en måte å møte kritikken om manglende kopling mellom teori- og praksisfelt i lærerutdanningen på.

Bodø-miljøet hadde ikke noe imot et samarbeid og ga oss tilgang til hele opplegget, det vil si alt fra skriv til foreldre til det strukturerte intervjuet og innlastingsmodellen i Fronter. I Tromsø tok vi så modellen i bruk for Norsk 2-kullet høsten 2003, med nødvendige tilpasninger. Den ble også fulgt for det nye kullet i 2004, mens 2005-utgaven ble supplert med flere nye spørsmål, noe det vil bli gjort nærmere rede for seinere⁸. I 2005 ble den reviderte undersøkelsen også foretatt av studenter ved et tilsvarende studium ved Høgskolen i

⁷ Det var Marit Krogtoft som lanserte ideen om en slik språkundersøkelse, mens det var Toril Fiva og Svanhild Bergmo som utformet selve undersøkelsen og prøvde den ut for første gang i 2002.

⁸ I vedlegg 1 som er plassert bak i rapporten, vises spørreskjemaet i 2005-utgaven.

Hedmark. I denne rapporten har jeg derfor også inkludert data fra Høgskolen i Hedmark, etter avtale med Tove Brit Haugstveit, mens Bodø håndterer sitt materiale for seg.

Det å lese og skrive er en sammensatt og kompleks aktivitet. Det er følgelig umulig å designe en enkelt undersøkelse som fanger opp alle sider ved hva en elev virkelig kan. Denne undersøkelsen prøver å fange opp noen aspekter som gjelder avkoding og produksjon av bokstaver og enkeltord. En slik avgrensning betyr at forhold som har med semantisk eller syntaktisk ferdighet og forståelse ikke er tatt med. Dersom en elev skårer lavt i denne undersøkelsen, kan vi ikke si noe om han eller hun har gode eller dårlige generelle språkferdigheter. Men det vi kan finne noe ut om, er i hvilken grad eleven har begynt å interessere seg for *formsida* av språket, og om interessen gjelder ferdigheter som knytter seg til skriving eller lesing eller begge deler. Videre kan vi si noe om ferdighetene gjelder enkeltbokstaver eller om han eller hun har begynt prosessen med å analysere ord i mindre segmenter (deler) og sette sammen bokstaver/lyder til ord eller deler av ord (syntese).

Det er mye en kan ha lyst til å spørre seksåringen om, og det er mye en trenger å vite for å få et mest mulig sammensatt bilde av hva han eller hun mestrer. Samtidig er det klare grenser for hvor lenge det er mulig å holde på konsentrasjonen til elever i denne alderen. Antall og uforming av spørsmål er derfor begrenset til hva som er mulig å gjennomføre i løpet av en halv time.

Skjemaoppbygging

Spørsmålstypene kan deles inn i de åtte kategoriene som det framgår av skjemaet nedenfor. Som bakgrunnsvariabler nøyde vi oss med å få rede på kjønn, alder og skole. Fordi det ikke er en selvfølge at seksåring vet når de er født, sikret vi oss den opplysningen ved at foreldre/foresatte ble bedt om å skrive barnets fødselsdato på svarslippen der de ga tillatelse til at eleven fikk delta i undersøkelsen.

Del	Kunnskapsområder	Spørsmål og indeks-områder	Utdyping	År
0	Bakgrunnsinformasjon	01 - 02	Kjønn, alder, år, skole	alle
I	Holdningsspørsmål – informasjon fra elevene	1, 2 <i>indeks 1</i> 22 (ikke indeksert)	Om skole og skriftspråklighet Liker å bli lest for?	alle
II	Skriveferdigheter	3 - 8 <i>Indeks 2</i>	Bokstaver Navn <ul style="list-style-type: none"> ◦ Eget navn ◦ Andre egennavn ◦ Andre ord (fritt og oppgitt) 	alle
III	Lesing av logoer	9.1 - 9.4 <i>Indeks 3</i>	Sport, bensinstasjon, mat, trafikkskilt	
IV	Gjenkjenning av løsrevne bokstaver og i sammenheng (lesing)	10 – 14 16, 17 <i>Indeks 4</i>	Løsrevne: A,E,N,R,I,S Sammenheng: T,M og fritt	alle
V	Lesing av oppgitte ord og fri komponering	18 – 21 <i>indeks 5</i>	IS, MUR, MAT + lage eget ord	alle
VI	Rimeferdighet	23 – 25 <i>Indeks 6</i>	Definisjon, eksempler- oppgitt og fritt	2005 - Tromsø og Hamar
VII ⁹	Informasjon fra foreldre	26, 27	Leses det for barnet hjemme? Har barnet vist interesse for lesing og skriving før skolestart?	2005 - bare Tromsø

Intervjuet begynner med to innledende spørsmål om elevene har noen tanker om hvorfor en skal gå på skolen, og om hvorfor de skal lære å lese og skrive. Hensikten med disse er ikke bare å starte mykt, men også å få greie på hva norske skolebarn tenker om de 13 årene de har foran seg når de starter i 1. klasse. I hvilken grad har de bevissthet om hva som venter dem? Er skolen et sted for å lære, for å leke eller et sted å være mens foreldrene er på arbeid? Vi har her valgt å bruke åpne spørsmål og svar som så er kategorisert og kodet.

Del II tar sikte på å kartlegge noen sider ved elevenes *stave-* og *skriveferdigheter*. Også denne sekvensen innledes mykt ved å be eleven skrive navnet sitt. Deretter følger spørsmål om han/hun kan skrive andre bokstaver, navnet på noen han/hun kjenner og

⁹ Fordi spørsmålene fra del VII er stilt til så få foreldre (bare Tromsø 2005), har jeg valgt ikke å behandle dem i denne rapporten.

dessuten vanlige ord (fellesnavn). Spørsmålet som avslutter denne delen går på om eleven kan skrive et oppgitt tostavellesord: *sola*. Ved alle disse spørsmålene er det et poeng at eleven ikke bare sier at han/hun kan, men faktisk skriver bokstavene og (staver) ordene på et ark som studenten får med seg når intervjuet er ferdig.

De tre neste delene dreier seg om ulike sider ved *lesing*. I del III presenteres fire forskjellige logoer som eleven med stor sannsynlighet har vært borti i sitt nærmiljø: G-sport, Esso eller Statoil, matvarekjeden RIMI eller TINE (meieriet) og trafikkskiltet P. Esso ble brukt i 2003 og 2004, men ble byttet ut med Statoil året etter fordi Statoil har flere bensinstasjoner i Tromsø enn Esso (som dominerer i Bodø). G-sport overtok for matvarelogoen i 2004 av den enkle grunn at RIMI ikke hadde flere tekstil-logoer tilgjengelig, mens vi fikk en stor rull med G-sport-logoer i klare farger av en sportsbutikk i Tromsø. Svarene er derfor ikke helt ut sammenliknbare, men fordi antall tabeller ellers fort kan bli u håndterlig, har jeg likevel valgt å samle dem, og forklarer ulikheter i teksten.

I del IV presenteres elevene først for en rekke enkeltbokstaver som de blir bedt om å navngi (avkode). Det gjelder bokstavene A, E, N, R, I, S som har det til felles at de tilsvarende fonemene enten er vokaler eller frikativer, og innebærer at de er gode å ”holde” i munnen. Med mindre barn har fonemer med annen artikulasjonsmåte i navnet sitt, lærer de ofte de fonemene/bokstavene som er med i undersøkelsen før lukkelyder (plosiver) som t, p, k og mindre frekvente vokaler som u, y, æ, ø og å. Av samme grunner er de utvalgte bokstavene oftest blant de første som opptrer i ABC-er, og som barn vanligvis tidlig kommer i kontakt med. Der elevene blir spurt om konsonanter N, R og S, blir de spurt om de kan si både bokstavnavnet (N, R og S og lyden/fonemet /n/ /r/ og /s/). Mens de nevnte bokstavene blir presentert kontekstfritt, dreier de to siste spørsmålene i denne bolken seg om bokstaver i sammenheng og som krever at elevene både kan lytte ut fonemer i enkeltord, samt at de kjenner igjen bokstaven. Elevene blir her spurt om de kjenner noen som har M /m/ eller T /t/ i navnet sitt. Mens oppgavene hittil er styrte, er det siste spørsmålet friere, idet elevene spørres om de kan navngi noen andre bokstaver som eleven selv, mamma eller pappa har i navnet sitt. I de to siste ligger et kontrollspørsmål på om elevenes *skrivning* av eget navn og eventuelt andres navn i del II representerer gjenkjenning av et ordbilde som de klarer å reproducere mekanisk, eller om de faktisk (også) har et forhold til bokstaver og fonem som navnene er satt sammen av. Dette vil si noe om eleven er i stand til å *analysere* enkeltord eller deler av dem.

I del V blir elevene bedt om å avkode enkle enstavellesord som med unntak av vokalen U, er bygd opp av bokstaver fra del IV. Det gjelder ordene: IS, MAT, MUR. Det som her testes er elevenes *synteseferdigheter*. Etter alle de styrte spørsmålene er det lagt inn et

åpent spørsmål om elevene liker å bli lest for. Dette er et interessant spørsmål i seg selv, men det har også den hensikt at elever som åpenbart ikke behersker de foregående stringente spørsmålene ikke skal bli forlegne, og få mulighet til å snakke fritt om litteratur, eventuelt filmer, dataprogrammer og lignende, som de er opptatt av.

De to siste delene består av spørsmål som bare ble stilt i 2005. Del VI dreier seg om rim, om elevene kan forklare hva riming er (definisjon), om de kan gi eksempel på riming fra et oppgitt ord, og om de kan rime fritt. Disse spørsmålene ble stilt i Tromsø og Hamar.

I del VII forlates elevene som kilde til informasjon. Her stilles spørsmålene til foreldrene/foresatte i forbindelse med at de gir tillatelse til at barnet får delta i undersøkelsen. Spørsmålene dreier seg om, og eventuelt hvor ofte det leses for barnet hjemme, og om barnet har vist interesse for bokstaver, lesing og skriving før skolestart. Dette er viktige spørsmål som kan gi noe bakgrunnsinformasjon. Men fordi de bare ble stilt til elevenes foreldre i Tromsø i 2005 og omfatter 42 elever, er materialet for lite til å kunne sammenliknes med resten, og behandles derfor ikke i denne rapporten. Samlet mener jeg at undersøkelsen har god *validitet*, det vil si de dimensjonene jeg ønsker å si noe om er godt representert ved de spørsmål og indekser som undersøkelsen legger opp til.

Utvalg og representativitet

Utvalget består av 136 elever fra tre skoler i to byer, én fra Tromsø og to fra Hamar. De fordeler seg som følger:

Tromsø 2003: 26 elever (to elevgrupper eller ”klasser”)

Tromsø 2004: 33 elever (to elevgrupper)

Tromsø 2005: 42 elever (tre elevgrupper)

Hamar 2005: 35 elever fra to skoler (hele klassetrinnet ved hver skole)

I valg av skoler er det utelukkende tatt pragmatiske hensyn. Fordi studentene skulle utføre undersøkelsen som en del av første samling, var det viktig å bruke minst mulig tid på transport, og skoler som ligger i nærhet av høgskolen ble derfor valgt. Det var også naturlig å benytte en skole som høgskolen har praksisavtale med. Ved begge skolene har elevkullet hvert år vært større enn antallet elever som er med i undersøkelsen. I samarbeid med rektor og førsteklasse teamet har vi valgt ut de elevgruppene (i gammel terminologi: klassene) som tallmessig har stemt best overens med antall studenter. Om dette fører til et skeivt utvalg er ikke godt å si. Resultatene fra PIRLS-undersøkelsen i 2001 viser at det er store forskjeller

mellom skoleklasser i Norge (Solheim og Tønnessen 2003 a). Med den metoden som vi valgte ville det følgelig være statistisk umulig velge en ”representativ” klasse uansett hva slags forarbeid som hadde vært gjort (jf videre diskusjon av utvalget, side 50). I presentasjonen av resultatene i kapittel 4, er utvalget behandlet som om det var statistisk representativt.

Koding, bruk av Fronter og læring

Spørreskjemaet er først og fremst bygd opp med tanke på at studentene skal få størst mulig utbytte på to felt. Det ene er at de skal få faglig innsikt i hva den konkrete eleven de intervjuet *kan* ved skolestart. Det andre er opplæring i å omdanne slik systematisk innsikt til kodete data om enkeltelever slik at de kan sammenliknes med data om andre holdninger og ferdigheter. Det dreier seg altså om hva som kreves for at det skal bli forskning ut av det.

For mange av studentene er dette første gang de er med på å omdanne en samtale med et levende menneske til et forskbart materiale. For at en skal kunne si noe om elevgruppa samlet, må alle utsagn og nedtegnede svar skrives om til sammenliknbare størrelser, tall, og det kan være vanskelig nok å gjenfinne den ivrige skrivende seksåringshånda som stolt klarer å skrive pappas og kanskje også mammas navn som et 1 eller 2-tall i en kolonne. Til innkodingen ble ”Prøveverktøyet” i Fronter brukt. Det var på forhånd utarbeidet et kodeskjema med relativt mange og verdisatte kategorier, men uansett hvor nyanserte kategorier en operer med, fikk studentene oppleve at all kategorisering innebærer reduksjon av nyanser, noe som krever tolking og derved valg. For å utvikle et intersubjektivt faglig skjønn, skjedde innkoding i samlet gruppe rett etter intervjuet. På denne måten var det åpninger for å diskutere ”problemsvar” og gråsoner. I etterkant av arbeidet skulle studentene skrive en rapport om ”sin” elev, der de skulle knytte funnene opp mot elevgruppa som helhet og mot relevant teori om hvordan barn tilegner seg skriftspråket. Denne måten å tilegne seg kunnskap om barn og læring på ble altså ikke gjort ved bare å lese om det, men tar også læringsteorien om det å konstruere sin egen kunnskap og forståelse (konstruktivismen) på alvor. Fordi studentenes individuelle læring var avhengig av utveksling, korrigering og læring i et sosialt fellesskap eller i det som Wenger (2004) kaller et *praksisfellesskap* (der ingen visste ”svarene” på forhånd), ble det også et godt eksempel på anvendelse og utprøving av sosiokulturell teori om læring. Studentene lærte således ikke bare ”fag”, men ble delaktige i en læringsprosess der teori om læring i seg selv kunne tematiseres.

Å forske sammen med studenter, mulige feilkilder

Å forske sammen med studenter er spennende men krevende, fordi risikoen for feilkilder naturlig nok øker med antall intervjuere, og spesielt når intervjuerne ikke er profesjonelle. Helt ”grønne” var de likevel ikke; ettersom nesten hele det første kullet besto av lærere med betydelig undervisningserfaring, mens de neste to kullene besto av en blanding av ferdig utdannede lærere og studenter som tok studiet som fordypningsfag (3. eller 4. års studenter). I Tromsø og Hamar hadde over 120 studenter ansvar for å intervju 136 elever¹⁰. Feilkilder kan oppstå i alle operasjoner som undersøkelsen består av. Den ene er knyttet til elevene og selve intervjusituasjonen. Studentene intervjuet en elevgruppe på rundt 20 elever samtidig. For å få det til måtte klasserommet tas i bruk, og som regel var i hvert fall ti elever og studenter i virksomhet samtidig på et relativt lite område. Overraskende mange elever så ikke ut til å la seg distrahere av dette, men jeg vil tro at det kunne gå ut over konsentrasjonen for andre. Det ga seg blant annet utslag i at noen ble fort trøtte og ikke klarte, orket å svare eller svarte ukonsentrert. I slike tilfeller var instruksjonen til studentene klar: De ble bedt om å hoppe over nesten likedanne spørsmål dersom de merket tegn på trøtthet eller forlegenhet hvis spørsmålene ble for vanskelige. Det er derfor grunn til å anta at ikke alle elevene klarte å yte optimalt. Den andre feilkilden har med selve spørsmålsstillingen å gjøre, hvor muligheten for at noen stiller spørsmålene på andre måter enn de er stilt i spørreskjemaet, klart er til stede. Den måten vi prøvde å forhindre dette på, var å utarbeide en spørsmålsguide, som formulerte et alternativ dersom den første spørsmålsstillingen ikke førte fram eller ikke ble forstått av eleven. Dette ble også tatt opp i den muntlige gjennomgangen. Så lenge det er en prosjektansvarlig som går igjennom skjemaet med studentene, er det likevel rimelig å anta at det er god konsistens i gjennomføringen. Den tredje feilkilden gjelder nedskrivning av elevsvar, ikke minst for de åpne spørsmålene. Her er det selvsagt fare for at ikke alt er kommet med. En fjerde mulig feilkilde gjelder selve innkodingen. Denne har jeg imidlertid sjekket i ettertid, for å sikre at svarene er gitt riktige verdier. Alt i alt mener jeg at selv om det ved slike studentundersøkelser er mange *mulige* feilkilder, så har jeg søkt å forebygge de fleste, slik at undersøkelsen som helhet skulle ha høy reliabilitet.

Overgang fra studentkoding til min bearbeiding i etterkant

De kodingskategoriene studentene brukte var gode til sitt bruk, men viste seg i en noen tilfeller å være lite hensiktsmessige i det videre arbeidet som ligger til grunn for denne

¹⁰ Noen studenter intervjuet to elever.

rapporten. En illustrasjon på det er der elevene i del IV blir bedt om å lese løsrevne bokstaver. Påfallende mange av de elevene som svarer rett (og derved skårer høyt) på de første bokstavene, skårer lavt på de siste. Studentene kunne her gi utfyllende opplysninger i sin rapport om det skyldtes at elevene ikke kunne bokstaven, at de hadde mistet konsentrasjon eller om de kjedet seg. Slik helt vesentlig kontekstuell kunnskap går naturlig nok tapt når førstehåndskunnskap, som en tett samtale er, uteblir. I dette tilfellet har jeg i den videre bearbeidingen valgt bare å ta med resultater fra de fire første bokstavene i del IV og utelatt de siste, etter som undersøkelsen ikke var ment å være en test på konsentrasjon og utholdenhet.

Ved andre spørsmål har jeg imidlertid tatt hensyn til studentnotater. Det gjelder der jeg koder om åpne svar og gir dem tallverdier. Jeg har benyttet notatene som en korrigerende faktor når jeg har kodet åpne svar om til tall. Et eksempel der slik tilleggsinformasjon har vært viktig, gjelder de to første holdningsspørsmålene. I mange tilfelle der elevene starter utsagnet med at de ikke vet (om hvorfor barn må gå på skolen), har studentnotatene vært en støtte for å finne ut om svaret skyldes sjenanse i starten av intervjuet, eller om de faktisk ikke har noen forestillinger om hvorfor.

For å yte elevene mest mulig rettferdighet og redusere antall feilkilder har jeg valgt å slå sammen svaralternativer som lå inne i studentskjemaet, noe som fører til at jeg opererer med færre kategorier enn studentene brukte. Det gjør riktignok at jeg sitter igjen med et ”grovere” bilde av elevene enn det de faktisk presterte, men det gir samtidig en oversikt som er enklere å håndtere. Endelig har jeg i mange tilfelle valgt å se flere spørsmål og svar i sammenheng ved å opprette indekser.

Oppbygging av indekser

Hvis hvert enkelt spørsmål skulle behandles individuelt, ville vi fått et svært omfattende tabellmateriale. For å forenkle framstillingen har jeg derfor bygd opp indekser innenfor de enkelte delområdene, det vil si en indeks for:

- holdning til skole og til skriving og lesing
- ferdigheter i skriving
- ferdigheter i lesing av logoer
- ferdigheter i lesing av bokstaver
- ferdigheter i lesing av enkeltord
- ferdigheter i riming

Etter å ha konferert med dataeksperter ble det klart at slike indekser burde lages som gjennomsnittsindekser, det vil si at antall poeng på de enkelte spørsmål som utgjør indeksen summeres og divideres på antall spørsmål. Derved får vi enkle indekser som går fra 0 til 2 eller 0-3, hvor 0 er dårligst og 2 (eller 3) er best.

Indeksene kan også forsvares på teoretisk grunnlag, ettersom spørsmålene som stilles innenfor hvert delområde er tett sammenknyttet og er tenkt som ulike måter å teste ut samme ferdighet hos elevene på.

Testing av variabler og sammenhenger

De ferdighetene som prøves i spørreskjemaet blir gjennomgående behandlet som *avhengige* variable. Som *uavhengige* variable bruker jeg kjønn, alder, skole og gjennomføringsår for undersøkelsen. Her er kjønn og alder de viktigste, ettersom det eksisterer såpass mye forskning som knytter lese- og skriveferdighet til alder og kjønn. I kapittel 4 er flere av indeksene brukt som avhengig variable. For eksempel er spørsmålene som omfatter skriveferdigheter samlet i en skriveindeks, som så sees i sammenheng med alder og kjønn. Resultatene presenteres som enkle krysstabeller hvor vi for hver avhengig variabel kan lese effekten av henholdsvis kjønn og alder. Sammenhengen eller korrelasjonen mellom den avhengige og den uavhengige variabelen er undersøkt ved hjelp av et mye brukt korrelasjonsmål kalt *Pearsons r*. Denne varierer fra -1 til +1 og angir både hva slags samvariasjon det er snakk om og hvor sterk den er.

I krysstabellene har jeg brukt en Khikvadrattest for å undersøke om de forskjellene jeg finner i utvalget, kan generaliseres til hele populasjonen, det vil si alle som nettopp har begynt på skolen. Dette er et vanlig statistisk mål når vi opererer med såkalte "kategoriske variable" (Johannessen 2004: 122). Spørsmålet er, noe forenklet, om de forskjellene jeg finner i utvalget av elever, er *statistisk signifikant* eller ikke, det vil si om forskjellene kan gjøres gjeldende for hele populasjonen.

Å trekke slutninger fra et lite utvalg til hele populasjonen gjøres alltid under usikkerhet, og signifikansnivået uttrykker sannsynligheten for å begå feil hvis vi avviser den såkalte nullhypotesen, nemlig at det *ikke er noen sammenheng*. I samfunnsforskning er det vanlig å bruke et signifikansnivå på 95 %, dvs. det er bare 5 % sannsynlighet for å begå feil hvis vi avviser nullhypotesen (ingen sammenheng). Sannsynligheten kan uttrykkes som en p-verdi (p for probability) og i programmet SPSS regnes denne sannsynligheten ut automatisk

ved bruk av krysstabeller. Skal resultatet være signifikant må altså p være mindre enn 0,05.¹¹ Som tidligere nevnt tar jeg meg den frihet å behandle utvalget (av elever) som et *tilfeldig utvalg*, vel vitende om at i mitt tilfelle kan det være visse sosiale skjevheter ved de skoler som er valgt

Til slutt er det god grunn til å merke seg Johannessens (2004:128) påpekning av at også resultater som ikke er signifikante, kan ha betydelig interesse. Hvis det for eksempel viser seg at kjønn ikke har særlig betydning for elevenes lese- og skriveferdigheter, er dette interessant fordi det i så fall avviker fra det som til nå har vært funnet i undersøkelser på høyere skoletrinn.

¹¹ I vedlegg 2 er det gjennomført en mer komplisert testing av sammenhenger, hvor indeksene er kjørt som regresjonsanalyse, med kjønn og alder både som kontinuerlig variable og som såkalt ”dummyvariable”. En dummy i denne sammenheng er der snittet for todelingen av verdiene er satt. Disse resultatene bekrefter de enklere krysstabellene presentert i kapittel 4.

Kapittel 4. Presentasjon av resultater

I denne delen vil resultatene fra undersøkelsen bli presentert, der presentasjonen følger samme mal som spørreskjemaet (I-VI). Først presenteres resultater av de enkelte spørsmålene, enten i den løpende tekst eller som frekvenstabeller. Deretter krysskjøres viktige funn i den utregnede indeksen med bakgrunnsvariabler som kjønn og alder, og mot skole og undersøkelsesår i de tilfelle der slike variable slår ut.

”Barn må gå på skolen for å lære seg å fly”.

Den første problemstillingen lyder slik: *Hva tror elevene er hensikten med å gå på skolen, og hva tror de er hensikten med å lese- og skrive?* Problemstillingen belyses gjennom de to holdningsspørsmålene som innleder intervjuet, det vil si om elevene har noen tanker om hvorfor de skal gå på skolen, og om hvorfor de skal lære å lese og skrive. Hensikten her er ikke bare å starte mykt, men også å få greie på hva norske skolebarn tenker om det 13-årige skoleløpet de har foran seg når de starter i 1. klasse. En underliggende hypotese eller forventning er at de som har positive formeninger om disse spørsmålene, vil møte skolen med større interesse enn de som enten ikke vet, eller har en heller usikker oppfatning om hvorfor de skal begynne på skolen og hva de skal lære. Jeg presenterer her frekvensene på begge spørsmålene først, og deretter ser vi på hva som skjuler seg bak tallene.

Tabell 1: *Hvorfor tror du at barn skal gå på skolen? Prosent.*

Positivt utsagn, for å lære	81
Nølende, usikker	8
Vet ikke, eller negativt utsagn	11
Totalt (n=136)	100

I overkant av 80 % gir positive utsagn om hvorfor barn må gå på skolen, 8 % er nølende eller svarer usikkert, mens 11 % svarer vet ikke, eller angir negative utsagn og svar som ikke har noe med læring å gjøre.

Ser vi på svarfordelingen på det neste spørsmålet, fordeler de seg på nesten samme måte: litt i underkant av 80 % vet hvorfor de skal lære å lese og skrive, 10 % er nølende og 12 % vet ikke, eller gir svar med negativ valør.

Tabell 2: Hvorfor tror du at du skal lære å lese og skrive? Prosent.

Positivt utsagn	78
Nølende, usikre ideer	10
Vet ikke, eller negativt utsagn	12
Totalt (N=136)	100

Krysskjøring av de to spørsmålene viser også, ikke uventet, at de som er positive til å gå på skolen, også er positive til å lære å lese og skrive. Holdningsindeksen (snittet av begge holdningsvariablene) viser videre at *alder* ikke har betydning for hvordan svarene fordeler seg, men derimot er det flere gutter enn jenter som har klarere ideer om hvorfor de skal gå på skolen og til det å lære å lese og skrive (henholdsvis 74 % versus 59 %). Det vises i tabellen nedenfor, der verdien 1 markerer negativ eller uklar holdning og 2 markerer positiv holdning.¹²

Tabell 3: Krysskjøring av Indeks 1. Holdning mot kjønn.

	Kjønn		Total
	Gutt	Jente	
Indeks 1 Holdning 1: Negativ eller uklar	26,2%	40,8%	33,8%
2: Positiv	73,8%	59,2%	66,2%
Totalt antall	65	71	136
Prosent	100,0%	100,0%	100,0%

P=0,07

Her er en sammenheng, men den er imidlertid bare gyldig på 90 % signifikansnivå, og ikke på 95 % nivå, som er den grensen jeg har valgt å operere med i denne undersøkelsen. Enkelt sagt har følgelig verken kjønn eller alder noen betydning (på 95 % signifikans-nivå) for å forklare barnas forestilling om skolen eller til det å skulle lære å lese og skrive. I seg selv er dette interessante funn, ettersom vi på forhånd ville ha forventet at eldre elever og spesielt jenter skulle ha mer presise meninger om hvorfor en skal begynne på skolen og hvorfor en skal lære noe der. Vanlige forestillinger om hvem som skulle være mest skolemodne, slår altså ikke til. Som vi skal se i fortsettelsen er dette et mønster som stadig gjentar seg.

Selv om tallene er klare nok, er likevel utsagnene interessante for å få et bilde av hva elevene tenker. Vi starter med å se på noen typiske eksempler på positive svar på det første

¹² Som forklart i kapittel 3 er alle de opprinnelige indeksene todelt for å kunne lage enkle krysstabeller. Her er den opprinnelige Holdingsvariablen (med verdier fra 0 til 3) todelt, hvor verdien 1 i tabell 3 omfatter skår 0-2,5 mens verdien 2 omfatter 2,6-3.

spørsmålet. Noen svarer svært generelt, men entusiastisk: *"for å lære ting, veldig masse"* eller bare: *"for å lære"*, andre understreker samtidig viktigheten av og det arbeidskrevende ved de årene de har foran seg: *"for at det er viktig, man skal gjøre masse lekser"*. De fleste som gir positive svar, svarer imidlertid vesentlig mer presist, og en kan rett og slett lure på om de har lest forarbeidene til Kunnskapsløftet (2005) ettersom flere av de grunnleggende ferdigheter gjengis på rams. Utsagnene er her formet som substantiv eller verbalhandlinger (etter kursiven) og viser at elevene til sammen har et ganske variert ordforråd om hva de forventer seg.

Skriftlig: skrive, skrive bokstaver, stave, skrive konkrete ord

Lese: lese, lese spennende bøker, lese bøker, lære alfabetet, lese engelsk,

Regne: plusse, regne, regning, lære matematikk, gange, lære tall, telle

De to siste ferdighetene i Kunnskapsløftet (*mundlig* og *digital* ferdighet) kommer de inn på i forbindelse med neste spørsmål.

For å oppsummere så langt kan en si at elevene i denne kategorien er svært så læringsorienterte, og er således helt på høyde med hva norske og internasjonale politikere forventer av barn. Sang og tegning er det derimot bare et par tre stykker som nevner, og lek nevnes bare i 2003-materialet i utsagn som: *"Leke, lære masse"* og *"Lære ting, spise og leke"* og *"For å lære ting. Knytte skolisser, leke leker, lage kunst"*. Her ser vi at skolens aktiviteter ikke oppfattes som vesensforskjellige fra barnehagens, der lek, sosiale aktiviteter, mestring og læring går hånd i hånd. Det påfallende er at leken er helt fraværende i 2004- og 2005-materialet. En tolkning kan være at sang, lek og tegning er kjente aktiviteter fra barnehagen, mens lesing, skriving og regning er noe som forstås som *ny* kunnskap, og mest sannsynlig er det klare skillet mellom 2003 og 2004/2005 uttrykk for en tilfeldighet. En spekulativ, men dog nærliggende tolkning er likevel at tankegangen i Kunnskapsløftet og ny Rammeplan for barnehagen – begge med sterk vekt på læring - begynner å slå inn i barnekulturen fra et tidlig tidspunkt, enten påvirkningen skjer via foreldrene eller barnehagen..

Forskjellen mellom "nølerne" og de "negative" kan være flytende, men ved skjønn har jeg likevel forsøkt å fange opp forskjeller mellom de som uttrykker en vag, men dog en slags positiv innstilling til det å gå på skolen, og de som enten ikke vet eller uttrykker en form for negativitet. Eksempler på det siste er utsagn av denne typen: *"Æ vet ikke"*, *"fordi mamma og pappa må på jobb"* eller: *"fordi mamma har sagt at jeg må være en plass, at jeg ikke må være alene."* Dette er klare signaler på at eleven ikke møter skolen med et positivt utgangspunkt, og at de voksne rundt kanskje ikke har fylt rollen sin som støtteperson. I forhold til slike

utsagn uttrykker de jeg har kalt "nølerne" tross alt en annen form for optimisme, om enn i en svært så vag form: "*for å lære et eller annet*", "*jeg vet ikke, for å lære noe, kanskje*", og den sjarmerende: "*man blir jo større og større*".

Det er ikke mange direkte negative utsagn (5), men når så mange som rundt en femtedel enten ikke vet, synliggjør et negativt eller et heller vagt forhold til hvorfor de skal gå på skolen, er det grunn til å stille spørsmålet om barnehage og foreldre har oppfylt sine roller som støttespillere for videre læring og utvikling. Med fare for å trette leseren, er det likevel vanskelig å la være å gjengi følgende elevutsagn som jeg har valgt å plassere blant de positive: "*Barn må gå på skolen for å lære seg ting. De må gå på skolen for å lære seg å fly.*" Kan skolens oppgave uttrykkes bedre? Om denne seksåringen er klar over den metaforiske fulltrefferen, er en annen sak.

Før jeg konkluderer denne delen, skal vi imidlertid se på elevutsagn fra det andre spørsmålet, om hvorfor elevene tror de skal lære å lese og skrive, og starter her med å se på de som ikke har noen klare svar. Det eneste utsagnet som vitner om et klart negativt forhold til spørsmålet, er følgende: "*Det e vanskelig å si det. Før man får kjeft når man ikke skriver.*" De andre i denne kategorien svarer at de ikke vet. "Nølerne" har utsagn som: "*fordi jeg skal begynne i 2. og 3. klasse*" eller svært begrensede utsagn som: "*vet ikke... lære seg å gjøre ting*".

Langt de fleste har derimot vesentlig klarere ideer om hvorfor de skal innføres i skriftkulturen. Hvis vi skal prøve å samle dem, er skriving og lesing som sosial kommunikasjon den begrunnelsen som hyppigst går igjen i materialet. Det å skrive og motta brev og kort eller post, invitasjoner til bursdager nevnes ofte, og de som nevnes som mottakere er venner, fettere og kusiner, eller som denne eleven svarer: "*... skrive brev til de som er langt unna ... i Lyngen*". Brev sendt gjennom postvesenet er helt tydelig det de fleste ser for seg, men det er noen som foretrekker kjappere medier: "*for å kunne sende meldinger på mobiltelefonen*". Andre vektlegger mer den informative siden ved skriftspråket: "*For å lese hvordan etasje noen du skal besøke bor i*" og: "*finne veien, så en ikke går seg bort i byen. Har gjort det en gang*", og noen ser åpenbart for seg et liv som voksen "*... lese regningene man får i posten*", og: "*for å kunne lese Aftenposten og nyhetene på TV*". Det er i det hele tatt mange som tenker seg inn i en voksenrolle, og mange er opptatt av at de må kunne lese for egne barn, andre tenker at de kan lese for egne søsken. Noen ønsker også å avlaste foreldrene sine: "*Lese selv så mamma pappa slipper*", mens en annen tydeligvis ser for seg atskillige spennende våkenetter: "*... slik at man kan lese under dyna om natten.*"

Andre ser framover på andre måter: ”Når jeg blir stor må jeg kunne det, hvis ingen kan hjelpe meg. Hvis jeg ikke får kjæreste, må jeg gjøre det selv.”

Konklusjonen så langt må være at det store flertall er positivt innstilt til det å starte på skolen og til det å lære seg nye ferdigheter. Utgangspunktet for disse er altså det aller beste. Grappa som viser negative signaler, er uvitende eller har uklare oppfatninger, er imidlertid så pass stor at det er grunn til å tenke over måten barnehage, foreldre og skole forbereder ungene for skolen og hva som venter dem. Dette er aspekter som diskuteres nærmere i kapittel 6.

Å skrive navn og bokstaver

Den andre problemstillingen lyder: *Hvor i skriveutviklingen befinner elevene seg når det gjelder staving og skriving av enkeltord?*

I spørreskjemaet blir det stilt fem spørsmål som gjelder skriving, spørsmål 3, 5, 6, 7 og 8. Ut fra den antakelsen om at alle har et forhold til navnet sitt, innledes det mykt ved at eleven blir bedt om å skrive navnet sitt (3). Deretter følger spørsmål om han/hun kan skrive andre bokstaver (5), navnet på noen han/hun kjenner, det vil si egennavn (6) og dessuten vanlige ord, det vil si fellesnavn (7). Spørsmålet som avslutter denne delen går på om eleven kan skrive det oppgitte tostavellesordet: *sola* (8). Vi skal se på spørsmålene ett for ett, før krysskjøringer for kjønn og alder og eventuelt andre variable presenteres.

På det første spørsmålet: ”Kan du skrive navnet ditt?” skriver alle noe. Det er med andre ord ingen som lar være å skrive noe. 7 % av elevene skriver fornavnet på en ufullstendig eller uforståelig måte, eller bare første bokstav er skrevet ned, mens 93 % skriver fornavnet helt rett. Selv om det er få som ikke kan skrive navnet sitt helt rett, er det likevel interessant å se utviklingen over år.

Som vi ser av tabell 4, er det klare indikasjoner på prosenten som klarer dette er økende og tilsvarende prosenten som ikke kan, går ned, et resultat som er klart signifikant (på 95 % nivå).

Tabell 4: Krysskjøring av (3): Kan du skrive navnet ditt? Mot årstall for undersøkelsen. Prosent

		Årstall for undersøkelsen			Total
		2003	2004	2005	
3. Kan du skrive navnet ditt	Barnet skrev første bokstav eller ufullstendig	19,2%	9,1%	2,6%	7,4%
	Barnet skrev navnet sitt helt rett	80,8%	90,9%	97,4%	92,6%
Totalt antall		26	33	77	136
Prosent		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

P=0,018

På spørsmål 5: "Kan du skrive noen andre bokstaver som du kan?"¹³ skriver 60 % av elevene mer enn 5 bokstaver, 30 % skriver mellom 1 og 5 og 9, mens 10 % ikke skriver noe, eller skriver noe som ikke kan identifiseres som bokstaver. Fordi antallet elever som mestrer flere enn ti ikke ble registrert i 2003, går det ikke an å trekke slutninger for hele materialet, men i 2004 og 2005 er det mange som skriver flere enn ti bokstaver. Det vi uansett kan lese ut av materialet, er at antallet som mestrer flere enn fem bokstaver har økt betydelig i 2005 i forhold til 2003.

I intervjuguiden ble studentene i forbindelse med dette spørsmålet bedt om bare å registrere bokstaver som ikke var del av elevnavnet. Nå kan det lett snike seg inn noen dobbeltregistreringer her, men resultatene viser uansett at et betydelig antall elever kan skrive atskillige bokstaver. Det vil likevel være en feilslutning å tro at det å skrive et mange bokstaver er ensbetydende med *sikker* bokstavkunnskap. For at vi kan snakke om sikker kunnskap i denne sammenheng, må eleven i tillegg kunne si navnet på bokstaven og skrive den i flere sammenhenger (jf teorikapitlet). Om de kan det, er det ikke mulig å utlede noe klart om slik spørsmålet ble stilt. Flere av studentene kommenterer imidlertid usikker bokstavkunnskap i sine notater. Den usikkerheten som beskrives i det følgende eksemplet, gjelder særlig mangel på retningskonsistens:

¹³ Dette spørsmålet er en sammenslåing av følgende to spørsmål til elevene: 4) Kan du skrive noen andre bokstaver? (ja/nei-svar) og 5) Kan du skrive noen av de bokstavene du kan? Det er den siste som er fanget opp i tabell 5.

”Enkeltbokstaver klarte han fint å skrive riktig, men når han skulle skrive navnet sitt, skrev han feil veg, fra høyre mot venstre, og han speilvendte mange av bokstavene. Dette gjentok seg når han skulle prøve å sette flere bokstaver sammen” (Hamar 2005).

Det neste eksemplet handler om usikker grafem-fonemforbindelse:

”Jeg tror egentlig eleven kan skrive flere bokstaver enn det hun gjør. Men bokstavnavnene er ikke automatisert – selv ikke de i navnet hennes. Dem har hun derimot en strategi på: hun ser på navnet hun har skrevet, lytter ut lydene, for så å si bokstavnavnet. De andre bokstavene kan hun si riktig navn på en gang, og et helt annet neste gang” (Hamar 2005).

I disse to eksemplene demonstreres poenget tydelig om hvor viktig det er ikke å overvurdere elevens bokstavkunnskap, samtidig som særlig den siste beskrivelsen viser at en elev med så gode strategier, ikke trenger mye tilrettelegging fra en bevisst voksen før eleven løser skriftspråkskoden. Også på et annet plan er kommentarene interessante fordi de viser faglig bevisste studenter som evner å se hva elevene mestrer og ikke mestrer og ikke minst, de ser elevenes læringsstrategi. Derfra er ikke veien lang til en plan for tilrettelegging som kan utvikle elevene fra sitt eget individuelle ståsted.

På spørsmål 6: Kan du skrive navnet til noen du kjenner? og 7: Kan du skrive noen andre ord, fordeler svarene seg slik vi kan lese det av tabell 5:

Tabell 5: Svar på spørsmål 6: Kan du skrive navnet til noen du kjenner? og spørsmål 7: Kan du skrive noen andre ord?

	Skrive andre egennavn	Skrive andre ord
Nei, eller uforståelig	39	60
Ett annet navn(6) / ord (7)	21	18
Flere navn (6) / ord (7)	40	22
Totalt (N=136)	100	100

Mens hele 92 % skrev navnet sitt helt rett, ser vi av tabellen at det å skrive andre navn (39 %) eller andre ord (60 %) er vanskeligere, i det minste der og da i intervjusituasjonen. Én forklaring på at færre mestrer dette, er at det fordrer en annen grad av *desentrering* å konsentrere oppmerksomheter mot andre (navn) eller ting (ord) enn det som gjelder eleven selv. I forhold til lærerteam-utsagnet i innledningen om at elevene må vente med

skriftspråklige aktiviteter, kan en tvert imot undre seg over hvor mange som faktisk befinner seg i denne desentrerings-prosessen i forhold til skriving. Summeres tallene i rad to og tre, finner vi at 60 % av elevene klarer å skrive et eller flere navn på noen de kjenner, og at hele 40 % er i stand til å produsere et eller flere andre ord, som er den vanskeligste oppgaven av de tre nevnte. Det vitner om en fortrolighet i omgang med skriving (i det minste av helord) ettersom intervjusituasjonen i seg selv ikke gir noen drahjelp til å framkalle ord.

Det siste spørsmålet som dreier seg om skriving, er spørsmål 8, der intervjueren sier ordet SOLA tydelig, og spør: "Vet du hvordan dette ordet skrives?" Det vet og kan 38 % av elevene, som skriver SOLA helt rett. I tillegg skriver 25 % en eller flere bokstaver av ordet, slik at 63 % av elevene er i en prosess der de lytter ut fonemer og prøver å finne ut hvilken bokstav som skal representere språklyden. For 36 % var dette en for vanskelig oppgave, der elevene enten svarer nei eller skriver noe som ikke kan godkjennes som hele eller deler av ordet. Gode representasjoner av det vi forbinder med "lekeskriving" eller såkalt hemmelig skrift blir med andre ord ikke godkjent i denne sammenheng. Et interessant eksempel finner vi i denne studentobservasjonen: "*På spørsmålet lytter hun ut lydene, men klarer ikke å skrive dem*" (Hamar 2005). Denne eleven mestrer altså segmentering av fonemer, men har ikke klare forestillinger om hvilken bokstavform som representerer hvert fonem.

Hvis vi oppsummerer hva elevene kan skrive av enkeltbokstaver, eget navn, andres navn, andre ord og et kontrollert ord (SOLA), ser vi at svært mange av elevene er godt i gang med skriveutviklingen. Men om mange elever kan skrive bokstaver og ord, er det ikke derved sagt at de kan lese det som står. Igjen har studentene verdifulle og skarpe iakttagelser som kan utfylle bildet. Notatene varierer fra de elevene som åpenbart har knekt skriftkoden og derved har nådd et fonologisk stadium, via dem som kan skrive helord, det vil si kan skrive ord, men ikke analysere dem, til dem som driver bokstavutforskning. Vi skal her se på hva dette elevportrettet demonstrerer:

"Denne jenta kunne alle bokstavene. Hun gjenkjente dem, og kunne skrive dem. Hun skrev fint og ganske hurtig. Barnet klarte derimot ikke å sette bokstavene sammen til ord, og var heller ikke i særlig stand til å lese ord. Hun kunne skrive noen navn, men det var tydelig at hun hadde skrevet dem før. "Jeg kan skrive Amund, for det er nesten likt mitt navn." Da jeg spurte om hun kunne skrive sola, skrev hun "cany". Dette tyder kanskje på at hun har en viss peiling på stavelser, og hun klarte å plassere første bokstaven. "Det begynner på c" (Tromsø 2004).

Gjennom studentens ord ser vi en elev som prøver seg fram og gjør bruk av en analogisk strategi. Hun kan skrive eget navn, men kan ikke løsrive bokstavene til å skrive helt andre ord. Men det er noe som tyder på at hun er på vei bort fra å bare skrive helord, for det er ikke slik at hun bare kopierer bokstavene i sitt eget navn som et ordbilde, men bruker en begynnende bokstavkunnskap til å skrive et navn som tydeligvis har lydlikheter med eget navn.

En annen interessant observasjon av en elev som driver aktiv bokstav-utforskning, er følgende beskrivelse: ”*Eleven virker interessert i arbeidet med bokstavene og tenker mye logisk rundt dem. Ser at en l er basis for en F som igjen gir basis for en E. Og at en P kan bli en R eller en B*” (Tromsø 2004). For denne eleven er det bokstavformene og ikke minst grunnformene som fascinerer. Det disse to har til felles, er at de har klare strategier for å finne ut mer om bokstaver, ord og skrivning, og igjen er det studenter som ser og klarer å sette ord på hva slags strategier elevene benytter.

Ser vi på samlet skriveindeks¹⁴ (som omfatter alle spørsmålene 3-8) i forhold til bakgrunnsvariablene kjønn og alder, viser det seg at kjønn har signifikant innvirkning på resultatet (se tabell 6). Her slår altså den klassiske forventningen om at jenter er mer skoleforberedt enn gutter til. (Det samme bekreftes via regresjonsanalyse, se vedlegg 2). Mer overraskende er det at alder ikke har noen betydning for utfallet. Riktignok skårer eldre elever litt bedre enn de yngste, men forskjellene er ikke signifikante.

Tabell 6: Krysskjøring Indeks 2: Skrivesnitt mot kjønn. Prosent.

	2. Elevens kjønn		Total
	Gutt	Jente	
Indeks 2 Skrivesnitt 1: Lavt gjennomsnitt	61,5%	40,8%	50,7%
Indeks 2 Skrivesnitt 2: Høyt gjennomsnitt	38,5%	59,2%	49,3%
Totalt antall	65	71	136
Prosent	100,0%	100,0%	100,0%

P=0,016

Dette er i samsvar med hva resultater viser i 2. klasse, der gutter gjør det systematisk dårligere enn jenter (Engen m.fl. 2005). Men som vi skal se seinere er ikke dette noe systematisk mønster for de ferdighetene som testes i denne undersøkelsen. Skrive-indeksen utgjør faktisk et *unntak* i de resultatene som her presenteres.

¹⁴ Som forklart i kapittel 3 er alle de opprinnelige indeksene todelt for å kunne lage enkle krysstabeller. Her er Skriveindeksen (med verdier fra 0-2) omformet slik at verdien 1 i tabell 6 omfatter skår 0-1, mens verdien 2 omfatter 1,1-2.

Lesing av bokstaver og ord

Den tredje problemstillingen lyder: *Hvor i leseutviklingen befinner elevene seg når det gjelder avkoding av bokstaver og enkeltord?* Spørsmålene om leseferdighet er samlet i tre undergrupper: lesing av logoer (III), avkoding av enkeltbokstaver (IV) og avkoding av enkeltord (V), og vi skal først se på den første gruppa. Elevene fikk her presentert en og en logo.

Tabell 7: Spørsmål 9.1-9.4 (Logoer): Vet du hva som står der, eller hva det betyr? Prosent

	RIMI (2003) G-sport(2004-5)	Esso (2003-4) Statoil (2005)	Tine (alle år)	Trafikk-skiltet P (alle år)
Nei	35	47	30	45
Noe i logoens assosiasjonsfelt	47	31	38	15
Korrekt gjengitt	18	22	32	39
Ubesvart	1	0	0	1
Totalt (N=136)	100	100	100	100

Som vi ser er det flest (39 %) korrekte svar på trafikkskiltet P der ”P eller parkering” ble ansett som rett svar, mens 32 % svarer rett på Tine. Færrest skår får samlekategorien RIMI/G-sport (18 %). Det er slett ikke uproblematisk å slå sammen to ulike logoer, så her må en ta resultatene med en klype salt. Går jeg tilbake til årsresultatene, ser det for eksempel ut til at RIMI er enklere enn G-sport, og en plausibel forklaring på det kan være at elevene sannsynligvis oftere er med og handler på RIMI (som er svært utbredt i Tromsø) enn de går i sportsbutikken G-sport. Det er også forskjell i skår når det gjelder Esso og Statoil, men her viser mønsteret noe annet. Mens det var svært få elever i 2003 som løste oppgaven med Esso, var det langt flere i Tromsø som klarte Statoil-oppgaven i 2004 og 2005. Hamar-elevene (2005) skåret derimot langt lavere på samme oppgave, noe som kanskje kan tyde på at det er flere Statoil-stasjoner i Tromsø enn i Hamar?

Som leseren antakelig har merket seg, brukes betegnelsen ”løst” og ikke ”lest” når det gjelder logo-oppgavene. For her har vi ikke noe kontroll på om logoene faktisk er fonologisk avkodet, gjenkjent som et helord, eller om eleven utøver en form for logografisk lesing, det vil si at han eller hun leser ut fra konteksten. Fra studentnotatene får vi tydelige eksempler på at det er spredning i mestringssevne, men det er ingen som beretter om at elever benytter en fonologisk strategi for å avkode teksten. Følgende beskrivelse av en elev viser tvert imot et meget vagt forhold til både logoene som helhet og til logoteksten, som ser ut til å være helt fraværende for oppmerksomheten: ”Svaret på alle logoene er at ”det betyr butikk”, ”det er

også en butikk.” Barnet vet ikke/forbinder ikke logoen med noe, hun vet ikke hva man kan kjøpe på de forskjellige butikkene” (Tromsø 2005). En annen elev kan heller ikke avkode teksten, men viser en helt annen oppmerksomhet mot tekst- og ikke minst bokstavnivå:

”Han klarte ikke å gjenkjenne logoene, men når jeg spurte litt så la han merke til en rekke ting. Han sa at E var et 3-tall, noe som ikke er helt feil fordi E liknet litt på et 3-tall i logoen (i Esso), selv om det var motsatt vei. O var en null, sa han” (Tromsø 2004).

Denne oppgaven er god for studentene fordi den gir anledning til å observere, registrere og diskutere forskjeller i lesetilnærming, men som vi ser er logooppgavene mindre egnet til å si noe klargjørende om hvor i leseutviklingen elevene befinner seg når resultatene presenteres i tabellform utenfor den konkrete konteksten. Positive svar viser likevel en oppmerksomhet mot skilt med skrift i nærmiljøet, og tatt som det, er det interessant å se at guttene skårer litt bedre på logoindeksen enn jenter gjør, men forskjellen er ikke signifikant. At logoene hadde en stor appell til noen av guttene, får vi likevel et levende inntrykk av i denne beskrivelsen: *”Han holdt på å hoppe i stolen av begeistring når vi jobbet med logoene. Statoil-logoen ropte han ut med en gang, for der fylte de bensin” (Tromsø 2005).* Her er det tydelig at gutten gjenkjenner logoen som en helhet, og med så sterke positive følelser han tydeligvis har for bensinstasjoner (noe som voksne gjerne forbinder med nødvendighet og rutine), ser det til at ordforråd fra bensinstasjoner vil være et ypperlig felt å gå på bokstavjakt i for denne gutten.

Det neste spørsmålet dreier seg om lesing av bokstaver. I forhold til spørsmål 5 som gikk ut på å teste om elevene kunne skrive bokstaver, spørres det her om eleven kan lese oppgitte bokstaver, det vil si om han eller hun kan gjenkjenne bokstaven og fremsi det tilhørende språklyden. I disse oppgavene er det altså ikke noe krav om at eleven skal skrive de oppgitte bokstavene.

Tabell 8: Spørsmål 10 -13: Hva slags bokstav er dette? Prosent

	A	E	N	R
Galt besvart	10	18	29	29
Retts besvart	90	82	71	71
Totalt (N=136)	100	100	100	100

Det er flest som svarer rett på A (90 %) og færrest på N (71 %), og kontrollert med grunnlagskodingen av leseindeksen for bokstavlesing, går det fram at det er ytterst få som

ikke mestrer det å kople rett fonem til en eneste bokstav. Slikt sett er det all grunn til å fastslå at alle elevene i materialet er i gang med å utforske bokstaver og fonemer. Også denne indeksen er testet mot kjønn og alder, og disse dimensjonene slår ikke ut for denne variabelen. Det betyr da at gutter ikke gjør det signifikant dårligere enn jenter, og at eldre ikke gjør det bedre enn yngre - et funn det er grunn til å merke seg.

De neste to spørsmålene dreier seg om bokstavgjenkjenning i ord. For å svare på spørsmål 16: Kjenner du noen som har T eller M i navnet sitt, må eleven isolere /t/ eller /m/-fonemet og holde det aktivt i minnet mens han eller hun prøver seg fram med kjente navn inntil det aktuelle fonemet gjenfinnes. Om fonemet befinner seg først i navnet, er operasjonen enklere enn om det har en plass inne i ordet. I siste fall må eleven segmentere ordet inntil det rette fonemet identifiseres. Noe av den samme prosessen testes også i det neste spørsmålet (17): Kan du finne en bokstav som du, mamma eller pappa har i navnet ditt? Forskjellen er at oppgaven stiller eleven fritt med hensyn til bokstav/fonem, mens den avgrenser hvilke ord (dvs. egennavn) som det skal letes i. Som en kan lese av tabell 9 er det flere som mestrer denne siste typen bedre enn foregående oppgave.

Tabell 9: Svar på spørsmål 16 og 17. Prosent

Svaralternativer	16. Kjenner du noen som har T eller M i navnet ditt?	17. Kan du finne en bokstav som du, mamma eller pappa har i navnet ditt?
Blankt eller feil	32	10
Rett besvart	68	90
Totalt (N=136)	100	100

Mens 90 % får rett svar på spørsmål 17, er det tilsvarende svarprosenten 68 % på spørsmål 16. De aller fleste løser oppgaven ved å gjenfinne fonemet i framlyd. Det gjelder begge oppgaver. Når det gjelder oppgaven med T /t/ eller M /m/ oppgis navn som Teodor, Tina, Mamma, Merete og Marit, bare for å nevne noen. Noen identifiserer også bokstaver/ fonemer inne i ordet (innlyd): *"Marte har både T og M"*, *"Søsteren min heter Kristin, hun har R i navnet sitt"* og *"Pappa har bokstaven T, han har faktisk to T'er"*. Den mest underfundige er denne: *"Trude har bokstaven først. Petter har ikke bokstaven først. Ho Marte har ikke den bokstaven"* (Tromsø 2004). Denne eleven demonstrer lingvistisk analyse på et høyt plan. Hun starter med det enkleste (fonem i framlyd), deretter konstaterer hun at Petter har /t/ i innlyd, og til slutt at Marte ikke har fonemet /t/. I det internasjonale lydalfabetet IPA har

skriftspråkskombinasjonen ”rt” et eget tegn som uttales annerledes enn /t/ og hun har følgelig helt rett.

Denne formen for fonologisk bevissthet er imidlertid enestående i dette materiale og viser at også på dette området er spredningen stor. Stor spredning er det videre for svarene på spørsmål 17, men her er svært mange som kommer på mange navn der de gjenfinder bokstaver, og de nevner gjerne bokstavene i rask rekkefølge som her: ”*Hun kunne alle bokstavene i navnene til sine foreldre*” (Tromsø 2003). Og så er det den eleven, da, som etter å ha skåret lavt på de aller fleste spørsmål, lyser opp når han ser en N på bordet foran seg, ser opp på intervjueren og sier: ”N som i Newcastle!” (Tromsø 2004). I parentes bemerket kunne han navnet på kapteinen også! Han gikk ut av rommet stolt som en hane.

Tabell 10: Spørsmål 18, 19 og 20: Kan du lese dette ordet? Prosent

Svaralternativer	IS	MUR	MAT
Nei	30	44	40
Gjetta/lyderte noe	14	18	23
Leste ordet	56	36	36
Ubesvart		2	1
Totalt (N=136)	100	100	100

På samme måte som i skriveoppgavene der elevene ble presentert et konkret ord som de skulle skrive, inneholder også lesedelen konkrete ord som elevene ble bedt om å avkode. I alt gjelder det de tre enstavelsesordene IS, MUR og MAT, der svarene kan leses ut av tabell 10.

Leseordet ”is” står her i en særstilling, med 56 % rette svar, mens ”mur” og ”mat” avkodes korrekt av 36 %. Som vi ser av de andre svaralternativene, er det mellom 14 og 23 % som ”napper” på ordene, det vil si at de mestrer noen av lydene, mens mellom 30 og 44 % svarer nei eller ikke forsøker. Tilsynelatende kan det fortone seg rart at svarprosenten med rett svar er så mye lavere her enn i oppgave 16 og 17, ettersom mange der kunne identifisere bokstaver i langt mer avanserte ord enn de typiske ABC-ordene som er presentert i oppgavene ovenfor. Dette demonstrer igjen hvor stort sprang det er mellom det å kunne mange bokstaver, fonemer og endog enkelte fonemer i rekkefølge, og det å trekke sammen fonemene til et ord. For å få det til må hele den kompliserte operasjonen som det ble redegjort for i teorikapitlet mestres og er det som kalles *fonologisk avkoding* eller lesing. Fordi de utvalgte ordene er så enkle, må vi være åpne for at det blant de elevene som svarer rett, har sett disse ordene så mange ganger at de kan dem som helord. Det siste gjelder særlig for ordet ”is”, men for andre elever er det like sannsynlig at de har løst den fonologiske koden, eller er i ferd med å løse den.

Til slutt i denne delen ble elevene spurt om de kunne lage noen andre ord med bokstavbrikkene de hadde foran seg på bordet (spørsmål 21). De skulle med andre ord ikke *skrive* ordene, noe som skiller denne oppgaven fra spørsmål 7. Det at bokstaver denne gangen lå utover bordet, var antakelig en god støtte for elevene. I hvert fall produserte de et langt større antall ord enn ved den foregående oppgaven. 50 % av elevene satte sammen minimum ett ord korrekt, 12 % la deler av ord som ga mening mens 38 % ikke forsøkte eller satte sammen tilfeldige bokstaver. Om ordvalget forteller om hva elevene er opptatt av, er ikke godt å si, men uansett spenner utvalget vidt. En rask elev rakk å legge alle disse ordene, der parentesene viser studentens utfylling: ”SOL, IS, ØNSK (ønske), MADAG (mandag), NILSN (Nilsen), KLÆR, MELK, BÆNSIAN (bensin), SPÅT (sport), OR (ord)”. At disse ordene ikke er lagrede ordbilder som gjengis som helord, viser blant annet ordene ønsk, nilsn og spåt. Også mange andre ordgjengivelser viser at det ligger god utlytting av fonemer bak de valgte bokstavene: KARSDIN (Karstein), SE A SE (kosebamse), AJ (atelier), og det er ikke det minste rart at det går litt i surr med alle bokstaver som trengs for å legge dette ordet: KOMENISERESER (kommuniserer). I Hagtvets inndeling (se side 14) finner vi her utprøvinger både på fonemorientert ”skrivning” på nivå 2 og oppdagende skrivning. Det demonstrerer til fulle at elever i første klasse ikke bare er opptatt av de enkleste ABC-ordene! (Alle eksemplene er fra Tromsø 2003, 2004 og 2005).

Kjørt mot alder og kjønn viser det seg at ingen av indeksene (Bokstavindeks 4, som består av spørsmål 10-13, samt 16 og 17, og Lese-ord-indeks 5, som består av spørsmål 18, 19 og 20) gir signifikante utslag. Guttene klarer dette like godt som jentene og alder ser ikke ut til å ha noen betydning.

Rim og lydlikhet

I 2005 ble spørreskjemaet utvidet med tre spørsmål som har med riming å gjøre. Det vi ønsket å finne ut var om elever som var svake på dette området også gjorde det svakt på de dimensjonene som har med lesing og skrivning å gjøre. Ifølge forskningsfunn som er gjengitt i teoridelen, utvikler elever med høy fonologisk bevissthet, der riming er sentralt, sjelden lese- og skrivevansker seinere. I vår sammenheng er det ikke mulig å finne ut om noen av elevene har (begynnende) lesevansker eller skrivevansker, men vi vil likevel kunne forvente at de som er svake når det gjelder riming også skårer lavt på de ulike lese- og skriveindeksene.

Denne delen ble innledet med spørsmålet: Hva betyr det at et ord rimer på et annet ord? Her ber vi om en definisjon av rim eller riming, og er det eneste spørsmålet i skjemaet

som har med semantiske forhold å gjøre. Å gi definisjoner er vanskelig for en seksåring uansett - også når det gjelder dagligdagse begrep, fordi det fordrer mestring av et dekontekstualisert språk på et relativt avansert nivå. Det avanserte består i at meningen - i dette tilfellet det svært så krevende ordet ”å rime /riming” – skal forklares ved hjelp av andre ord uten konkrete holdepunkter i situasjonen (Olaussen 1996a:113). Som tabell 11 viser er det mange som i stedet velger en strategi med å gi eksempler i stedet for å prøve å definere.

Tabell 11: Svar på spørsmål 23: Hva betyr det at et ord rimer på et annet ord? Prosent

Svaralternativer	Prosent
Blankt, feil, vet ikke	40
Gir eksempel	33
Gir deler av definisjon	27
Totalt (N=77)	100

At så mange som 40 % enten ikke prøver eller svarer feil, skal vi ikke trekke for vidtgående slutninger av. En forklaring kan være at noen elever kan ha gått lei mot slutten av intervjuet, andre kan ha gitt opp og svart nei fordi de har skjønnet at det kreves noe mer av en definisjon enn å gi eksempler. 33 % velger nettopp denne løsningen ved å gi et eller flere eksempler. Av de 27 % som forsøker er det ingen – og det var heller ikke forventet - som gir en formal definisjon, det vil si en omskriving som er faglig tilfredsstillende (lydlikhet fra og med siste trykksterk vokal), men jeg har valgt å skille ut de som i ord mestrer å si *noe* om formlighet i tillegg til å gi eksempler. Et typisk elevutsagn er: ”Det betyr at det skrives likt” eller at ”det høres likt ut”. Slike utsagn skiller riktignok ikke mellom *opptakt*, som består av segmentet før stavelseskerne/vokal, og *rim* som er fra stavelseskerne og ut (Olaussen 1996 b), men viser likevel at eleven er oppmerksom på og kan forklare at rim har med formsiden av språket å gjøre (lydlikhet). Til sammen er det derfor 60 % av utvalget som kan si hva et rim er ved enten (delvis) å forklare det eller gi et eksempel. En del av disse (27 %) forsøker også å forklare hva rim er.

Når det gjelder det å undersøke sammenhengen mellom riming og lese- og skriveindeksene, vurderte jeg om det er riktig å inkludere ferdighetene til å forklare hva rim er i indeksen. Dersom det er evne til å finne lydlikhet (jamfør definisjon av fonologisk bevissthet, side 7) er definisjon en dårlig indikator. Men med påvisningen av sammenheng mellom et utviklet talespråk, der også evne til å *definere*, er viktig for leseutviklingen

(Aukrust 2005), velger jeg å ta med også denne indikatoren i indeksen. Før vi går videre med dette, skal vi imidlertid først se på hvordan elevene løser de konkrete rimoppgavene.

Spørsmålene som tester rimeferdighetene er enkle. I det ene tilfellet (spørsmål 24) får elevene oppgitt ordet HANE og blir bedt om å finne et ord som rimer. I det andre tilfellet (spørsmål 25) skal eleven selv finne på ord som rimer.

I svarene er det ikke skilt mellom de som oppgir et rimord med semantisk innhold eller et nonsensord fordi det er elevens ferdighet til å skille ut *formlikhet* som testes. Av studentnotatene går det fram at enkelte elever åpenbart er klar over de to ulike mulighetene, som denne: ”Rimord var han tydeligvis vant med, både rimord som har semantisk mening og nonsensord, og han var klar over forskjellen” (Hamar 2005).

Tabell 12: Rim. Prosent. N = 77 (bare Tromsø og Hamar 2005).

	Hva rimer på HANE	Kan du finne på noe som rimer? (Fritt valg)
Prøver ikke, eller galt svar	21	20
Rimer	79	80
Totalt	100	100

Som vi ser klarer rundt 80 % av elevene å rime, både når utgangsortet (hane) er oppgitt eller elevene velger fritt, mens rundt 20 % ikke klarer å finne rimord i intervju situasjonen. Det siste tallet kan synes overraskende høyt, spesielt når det gjelder den første av de to oppgavene. At elevene ikke klarer å finne rimord til hane, kan derfor kanskje tyde på at Asbjørnsens og Moes regleeventyr om Pannekaka ikke lenger er så velkjent som i forrige generasjon, jamfør ”Nå som jeg har trillet fra Hane Pane, Høne Pøne...” Uansett viser det seg at riming, uttrykt gjennom rimindeksen ikke har noen sammenheng med alder og kjønn. Igjen er det slik at gutter og jenter er omtrent like gode, og at yngre elever gjør det like godt som eldre.

Er det så noen sammenheng mellom riming og ferdighetene i skriving og lesing? Ut fra forskningsresultatene gjengitt i teoridelen skulle en som nevnt kunne forvente det. Nedenfor vises krysskjøringer hvor riming er brukt som *uavhengig* variabel og skrive- og leseindeksene som *avhengige* variable. I den første som ser på sammenhengen mellom riming og skriving er det en klar sammenheng, signifikant på 95 % nivå.

Tabell 13: Sammenhengen mellom rimeferdigheter og skriveindeks¹⁵. Krysstabell. Prosent (bare Tromsø og Hamar 2005).

	Rimindeks med definisjon		Total
	Lav	Høy	
Indeks 2 Skrivesnitt			
1 Lavt	55,3%	30,8%	42,9%
2 Høyt	44,7%	69,2%	57,1%
Totalt antall (N=77)	38	39	77
Prosent	100,0%	100,0%	100,0%

P= 0,03

Her ser vi at av de 39 elevene som skårer høyt på riming er det 69,2 % som også har et høyt skrivesnitt. Men bildet er langt fra entydig, for tabellen viser samtidig at det er en relativt stor andel av de som er dårlige til å rime, som skårer høyt på skriving (44,7 %). Det samme gjentar seg med det å lese bokstaver (se tabell 14), hvor sammenhengen også er klart signifikant.

Tabell 14: Sammenhengen mellom rimeferdigheter og lesing av bokstaver.¹⁶ Prosent (bare Tromsø og Hamar 2005).

	Rim-indeks med definisjoner		Total
	Lavt	Høyt	
Indeks 4: lese bokstav			
1 Lavt	28,9%	7,7%	18,2%
2 Høyt	71,1%	92,3%	81,8%
Totalt antall (N=77)	38	39	77
Prosent	100,0%	100,0%	100,0%

P=0,016

Her er sammenhengen mellom de som skårer høyt på rimeindeksen og de som har høy skår på bokstavlesing spesielt tydelig. Av de 39 elevene som skårer høyt på riming er det hele 92,3 % som også skårer høyt på det å lese bokstaver. Sammenhengen mellom riming og det å lese logoer er derimot svakere og er ikke signifikant på 95 % nivå (men på 93 %). Det er heller ikke sammenhengen mellom riming og det å lese ord.

¹⁵ Som forklart i kapittel 3 er alle de opprinnelige indeksene todelt for å kunne lage enkle krysstabeller. Her er Skriveindeksen (med verdier fra 0-2) omformet slik at verdien 1 i tabell 6 omfatter skår 0-1, mens verdien 2 omfatter 1,1-2. Rimindeksen (med verdier fra 0-2) er omformet slik at verdien 1 omfatter skår 0-1,33 og verdien 2 omfatter skår 1,34-2.

¹⁶ I Lese-bokstav-indeksen (med verdier fra 0-2) omfatter verdi 1 skår 0-1, mens verdi 2 omfatter 1,1-2.

Disse sammenhengene er interessante ettersom de støtter tidligere forskningsfunn, nemlig at rimeferdigheter ser ut til å virke positivt inn på lese- og skriveferdigheter på begynnernivå. Men konklusjonene skal her ikke trekkes for langt siden materialet er relativt lite (to og tre elevgrupper på tre skoler) og fordi årsakssammenhengen er komplisert. Det kan for eksempel hende at vi her bare står overfor samvariasjon, uten at en variabel klart kan sies å påvirke en annen. Og det er all grunn til å advare mot å bruke dette til prediksjon: dårlige ”rimere” blir ikke nødvendigvis dårlige lesere eller skrivere. Her påpeker jeg bare at to av mine funn ser ut til å støtte tidligere forskning som har vært gjort om sammenheng mellom fonologisk bevissthet og seinere leseferdighet.

Holdninger til lesing

For årgangene 2004 og 2005 ble elevene stilt følgende spørsmål: Liker du å bli lest for? Og med oppfølgingsspørsmålet: Hva liker du å høre på?

Tabell 15: Liker du å bli lest for? Prosent

Svaralternativer	Prosent
Nei, i tvil, eller TV-spill	25
Liker å lese selv, høre lydbok	5
Liker å bli lest for	68
Ikke besvart*	2
Totalt (N=110)	100

*I studentnotatene går det fram at spørsmålet ble glemt forelagt for to elever (2 %).

Det at så mange som 25 % er plassert i det første svaralternativet, må ikke forstås dit hen at de ikke blir lest for, men det fanger snarere opp elevenes *holdning* til det å bli lest for. Hvis elevene her virkelig gir uttrykk for sin oppriktige mening, er prosentandelen som ikke liker å bli lest for, urovekkende høy. Siden spørsmålet kommer på slutten av intervjuet, kan en holde en åpning for at en del elever begynner å miste konsentrasjonen og derved svarer ”sleivete”. Men det er likevel grunn til å stille spørsmål om negative holdninger til det å lese, som er godt dokumentert blant norske 15-åringer (PISA), har mulige forløpere her. I så fall vitner det om at skolen må ta tak i dette fra første dag. Å kode de åpne svarene var imidlertid ikke helt enkelt. Om denne eleven som jeg har valgt å plassere i den negative kategorien, svarer slik han/hun gjør for å ”kjekke seg” eller om det er uttrykk for en genuin holdning er ikke godt å si: ”Liker ikke så godt bøker. Barnslig å høre på.” *Samtidig opplyses det at han/hun tross alt*

liker godt *”Charlie og sjokoladefabrikken”* (Tromsø 2005). Vi ser også at det er noen få som svarer at de leser selv (5 %). Om det er fordi de faktisk er så gode lesere at de innholdsmessig får utbytte av det de leser, eller om det er uttrykk for at de er overlatt til seg selv, er det heller ikke mulig å gi noe svar på. Langt de fleste som liker å bli lest for (68 %), er tydelig positive til høytlesningsstunder. Om det er innholdet eller stunden i seg selv som er viktigst, er riktignok ikke godt å si i dette tilfellet: *”Det er bare han bestefar som læs for mæ. Da sovne æ med en gang. Å så bruke æ å læse for han bestefar. Han sovne veldig fort. Og så søv han veldig lenge”* (Tromsø 2005). En annen har tydeligvis en svært så aktiv mor: *”Mamma leser Mormor og de åtte ungene også Guro. Vi går på biblioteket her på skolen, da ser vi på bøker og på bildene og bokstavene”* (Hamar 2005). Ut fra hva forskere mener er læringsfremmende kommunikasjon mellom foreldre og barn rundt lesing (Snow og Ninio 1986, i Olaussen 1996a), bør denne eleven ha de beste forutsetninger for å lykkes med å bli glad i bøker og i lesing.

En del av elevene oppgir ikke eller sier de ikke husker titler på bøker og blader de liker. Mange gjør imidlertid det, og blant gjengangerne er bøker av Anne Cath Vestly og Astrid Lindgren. Eventyr er populært, og en er så avansert at han har *”Ringenes Herre”* som favoritt. Selv om skjønnlitteratur dominerer, er det likevel flere som nevner sakprosa. Eleven som liker *”Ringenes Herre”*, liker også å høre på bøker om fotball og ishockey, mens en annen i det samme materialet *”liker å bli lest for, liker fortellinger fra andre land og billedbøker om oljeplattform”* (Hamar 2005).

Kapittel 5. "Billett merket: Kjønn og alder ingen betydning"

I dette kapitlet vil jeg hente fram noen av resultatene fra studentundersøkelsen som jeg finner mest påfallende og diskutere dem nærmere. Det gjelder i første rekke det at verken kjønn eller alder ser ut til å spille noen nevneverdig rolle for resultatene, og videre det forholdet at urovekkende mange ikke har noen artikulert formening om hvorfor de skal gå på skole og lære å lese og skrive. Jeg kommenterer det siste spørsmålet først, og deretter betydningen av kjønn og alder.

Det var rundt 20 % av elevene som ikke klarte å gi akseptable svar på hvorfor de skulle gå på skolen og hvorfor de skulle lære å lese og skrive. Som vi så var det få som uttrykte seg direkte negativt, men jeg fant det likevel overraskende at så mange enten ikke visste eller uttrykte seg så nølende og med så stor usikkerhet. En mulig forklaring på dette er selvfølgelig sjenanse og det uvante ved selve intervjusituasjonen. Om spørsmålet hadde blitt stilt i en annen sammenheng, må en være åpen for at flere hadde forklart det bedre. En annen forklaring er rett og slett det uvante ved å bli stilt et slikt spørsmål. Hvis det er tilfellet, er det i så fall urovekkende. For er det slik at en del foreldre og barnehager tar skolen så for *gitt* at de "glemmer" å stille disse grunnleggende spørsmålene til de vordende elevene, eller at de ikke stiller dem grundig nok? Spørsmålet kan stilles enda skarpere: Er det slik at en i iveren etter å snakke om skolen som et trivelig sted å være, underkommuniserer at skolen også er en arena for læring? Sikkert er det i hvert fall at uten en forestilling eller metakognisjon om *hvorfor* en skal i gang med det 13-årige skoleløpet, kan disse elevene være mer utsatt for å miste motivasjonen for å lære hvis de tidlig møter noen form for motgang.

Det mest oppsiktsvekkende funnet er likevel at gutter ikke ser ut til å gjøre det nevneverdig dårligere enn jenter. Når det overrasker, er fordi det så klart strider mot det vi vet om gutters og jenters prestasjoner oppover i skolealder. Jeg skal kort gjenkalle hovedfunnene i studentundersøkelsen på dette feltet, før vi ser på noen resultater fra sentrale norske og internasjonale undersøkelser der elevene er eldre.

Det første funnet gjelder holdninger til skole og til lesing og skriving. Selv om det ikke var signifikante forskjeller på 95 % signifikansnivå, er det likevel interessant at er det flere gutter enn jenter som har klarere ideer om hvorfor de skal gå på skolen og om hvorfor de skal lære å lese og skrive (henholdsvis 74 % versus 59 %).

Når det gjelder lese- og skriveoppgavene, er skriveindeksen den eneste dimensjonen guttene gjør det signifikant dårligere på enn jentene på. Den består av følgende oppgaver:

skrive eget navn, bokstaver (fritt), andres navn (fritt), andre ord (fritt), samt det oppgitte ordet ”sola”. På de dimensjonene som dreier seg om lesing, derimot, gjør ikke jentene det signifikant bedre på noen av dem. Det gjelder både for *lese- bokstav-indeksen* som er satt sammen av spørsmål om å lese bokstavene A, E, N og R, samt bokstavgjenkjenning i for barnet kjente navn (indeks 4) og *lese-ord-indeksen* der barnet blir bedt om å avkode de tre ordene IS, MUR og MAT. På logoindeksen (indeks 2) gjør guttene det til og med (svakt) *bedre* enn jentene. I forhold til det å rime slår ikke kjønn ut.

Når vi sammenholder disse resultatene med den obligatoriske prøven for 2. klasse, som er den undersøkelsen som ligger nærmest i tid, er forskjellene bemerkelsesverdige. I det som kalles delrapport om leseferdighet på 2. årstrinn, spør Engen m. fl. ”Hva er det med guttene?” Det skjer etter gjennomgang av resultatene fra våren 2005 (Engen, Begnum og Solheim 2005). Spørsmålet stilles på bakgrunn av blant annet av følgende tabell som viser at guttene med ett unntak presterer dårligere på alle de åtte dimensjonene som elevene blir testet på.

Tabell 16: Gutter versus jenter.

	Maks	”Bekymringsgrense”	Prosentandel på/under ”bekymringsgrense”			Prosentandel med alt rett		
			Gutter	Jenter	Sign.	Gutter	Jenter	Sign.
Telle lyder i ord	12	≤8	13%	5%	*	58%	72%	*
Kjenne igjen bokstavene	16	≤10	13%	8%	*	62%	72%	*
Fra språklyd til bokstav	14	≤10	16%	7%	*	65%	79%	*
Orddiktat	12	≤4	13%	3%	*	30%	50%	*
Fra ord til bilde	20	≤11	13%	7%	*	47%	54%	*
Fra bilde til ord	20	≤9	13%	8%	*	22%	26%	n.s
Setningslesning	20	≤9	14%	7%	*	27%	36%	*
Instruksjon	10	≤4	22%	13%	*	26%	38%	*

* indikerer signifikante forskjeller på $p < 0.5$.

Kilde: Engen, Begnum og Solheim 2005:8

Sagt på en enkel måte viser tabellen at av et utvalg på 919 gutter og 837 jenter, er det en høyere prosentandel av jentene som skårer alt rett enn for guttene. Det gjelder for alle oppgavedimensjonene med unntak av en (ordlesingsprøven ”Fra bilde til ord”). Når det gjelder prosentandelen som skårer på eller under bekymringsgrensen, er andelen av gutter høyere også her, noe som forteller at det er særlig mange gutter som skårer alarmerende svakt. Alle disse forskjellene er signifikante i jentenes favør. Når resultatene sammenliknes med den samme undersøkelsen for 2004, viser det seg at andelen som ligger på eller under

bekymringsgrensen har endret seg lite, og det gjelder både for gutter og jenter. Det som imidlertid er oppløftende for 2005 er at prosentandelen som klarer alt rett har steget både for gutter og jenter, men fortsatt er det slik at jentene har et solid forsprang på guttene. Denne klare tendensen gjør seg gjeldende for alle årene siden prøven ble obligatorisk i 2002.

Selv om oppgavene i den nasjonale undersøkelsen og studentundersøkelsen er forskjellige, gir det likevel mening i å sammenlikne resultatene ettersom de begge fokuserer på helt sentrale delferdigheter for seinere lese- og skrivemestring. I den sammenheng kan det være grunn til å stille spørsmålet på nytt: Hva er det med guttene, men da rettet mot guttene i vårt materiale. En ting er imidlertid å fastslå at det er forskjeller, noe helt annet er å forklare dem.

Siden ”våre” funn er såpass avvikende fra det en finner vel et og et halvt år seinere og videre er det grunn til å stille spørsmål om det kan være svakheter i vårt utvalg som kan forklare ulikhetene. Vi skal her se på noen av dem.

En stor forskjell på de to undersøkelsene gjelder antall deltakere og måten utvalgene er blitt til på. I 2. klasseprøven er utvalget på nærmere 2000 elever som er trukket ut som et statistisk tilfeldig utvalg. Vårt utvalg er vesentlig mer begrenset, og som det er gjort rede for tidligere (se side 23), kommer de 136 elevene fra tre ulike skoler i to forskjellige byer i en periode over tre år. Av praktiske hensyn valgte vi ut mest mulig hele elevgrupper. Utvalget er altså ikke et statistisk tilfeldig utvalg, noe som trolig medfører visse skjevheter. Det vet vi fra PIRLS-undersøkelsen 2001, der utvalget er trukket på klassenivå, til forskjell fra PISA der det er trukket på individnivå. Der framkommer det at norske klasser presterer svært forskjellig, noe som antakelig gjør det umulig å sikre representativitet når antallet elevgrupper er så få som i studentundersøkelsen. For å forklare dette nærmere: I den interessante rapporten om de norske resultatene i PIRLS: *Hvorfor leser klasser så forskjellig?* (Solheim og Tønnessen 2003a), sammenliknes de 20 klassene med de beste og de 20 klassene med de svakeste resultatene. Resultatene viser at det er sammenheng mellom høyt gjennomsnitt (554 poeng) i klasser og liten spredning (61.6). Tilsvarende er det stor spredning (81.8) i klasser med lavt gjennomsnitt (440 poeng)¹⁷ (ibid:18). På bakgrunn av dette stilles spørsmålet om hvorfor klasser utvikler seg så forskjellig i et skolesystem der bosted er den viktigste faktoren i valg av skole og til og med klasse. Det kan følgelig være at skolene og klassene i vårt materiale kan tilhøre det øvre sjiktet og således slå skeivt ut. Hvis det er tilfellet, vil guttene i studentundersøkelsen mest sannsynligvis ”tjene” på en slik positiv skeivhet, ut fra det vi vet

¹⁷ I PIRLS er gjennomsnittet 500 poeng. Om spredning: lavt tall indikerer liten spredning og høyt tall stor spredning.

om at gutter er overrepresentert i grupper som presterer svært lavt. Det kan vi blant annet kan lese det ut av tabell 16 (Gutter versus jenter).

Med alle disse forbeholdene vil jeg likevel holde døra på gløtt for en annen mulig forklaring, og velger å gjøre det i spørsmåls form: Hvis det er slik at gutter møter skolen med (minst) like klare formeninger om hva de skal gjøre/lære og ellers stiller temmelig likt med jentene når det gjelder lese- og skriveferdigheter, hva er det da som gjør at de faller akterut allerede et og et halvt år seinere? *Kan det være noe i skolesituasjonen og undervisningsmetodikken som overser noe ved gutters måte å være på og lære på?* Jeg skal ikke forfølge og utdype disse spørsmålene her ettersom jeg ikke har materiale til å etterprøve en slik problemstilling. Men i en seinere undersøkelse vil dette kunne belyses ved å følge opp disse elevene og se hvordan de presterer på den obligatoriske 2. klasseprøven.

Uansett er det viktig å ta guttene på alvor, for også andre internasjonale undersøkelser viser at jenter mestrer lesing bedre gutter ved 10-årsalder (PIRLS) og 15-årsalder (PISA). Dette er trekk som gjelder for samtlige land som har deltatt både i 2000 og 2003 (PISA), så vel som i tidligere undersøkelser fra 1990-tallet (IEA 1992 der 9- og 14-åringene deltok, Elley 1992). Slik oppsummeres funnene i disse undersøkelsene i den norske rapporten:

”Resultatene i PIRLS viser at jentene leser bedre enn guttene i alle de 35 landene. I Norge er forskjellene relativt store, og Island, Norge og Sverige er ganske like når det gjelder jentenes bedre leseferdigheter. IEA-undersøkelsen fant også i 1991 at jentene leste bedre enn guttene, og PISA-undersøkelsen fant store forskjeller i jentenes favør blant 15-åringene. I Norge finner man også at forskjellene mellom jenter og gutter er størst blant de svakeste leserne. Blant de 25 % svakeste på samlet leseferdighet er det 63 % gutter og 37 % jenter. Blant de 25 % beste leserne er det betydelig jevnere: 54 % jenter og 46 % gutter. Også i PISA er forskjellen størst mellom jenter og gutter i gruppen med svake lesere” (Solheim 2003 a:10).

Hva skal til for å endre et slikt mønster slik at guttene skal komme seg ut av uføret? Det er dessverre ingen enkle svar på det spørsmålet. Gjennom strategidokumentet *Gi rom for lesing* har norske skolemyndigheter tatt tak i dette ved at flere av tiltakene er rettet direkte mot gutter. Det er likevel nesten deprimerende å lese om hvor liten betydning skolen ser ut til å ha når det gjelder å jevne ut forskjeller som er til stede ved skolestart. Gang på gang slår forskere fast at *bred språkstimulering i familien og barnehagen* er avgjørende for videre læring (jf teorikapitlet). Også PIRLS viser helt tydelig at det forspranget barn har ved skolestart, langt

på vei er bestemmende for hvordan elevene presterer i lesing når de er ti år. Det gjelder for de fleste land, men på dette feltet er det også en interessant forskjell. Ifølge Solheim og Tønnessen (2003 a) kan det se ut som at det spesielt i Sverige er et eller annet som kompensere for manglende stimulering i hjemmet i og med at forskjellen i leseferdighet er mindre mellom de elevene som har hatt et stimulerende hjemmemiljø, og de elevene som ikke har hatt det. ”En nærliggende spekulasjon kan være om barnehage og skole i Norge ikke er like flinke som i Sverige til å kompensere for manglende stimulering i hjemmet” (ibid: 22).

Hvis det er slik at det er et uutnyttet potensiale i norske barnehager og skoler når det gjelder språklig stimulering, er det kanskje ikke så rart at faktoren alder ikke har så mye å si for hvordan elevene i vårt materiale presterer. Elevenes alder varierer her mellom 5 år og 7 måneder og 7 år. Den eneste indeksen som gir noe utslag i forhold til alder er lesing av logoer, hvor det kan se ut som at det ”lønner” seg å være blant de eldre elevene, men heller ikke denne forskjellen er signifikant. Sagt på en annen måte: dersom elevene i undersøkelsen hadde hatt optimal språklig stimulering i barnehage og hjemme, er det sannsynlig at alder ville ha slått ut. Dette viser i så fall igjen hvor viktig tidlig og vedvarende språklig stimulering i førskolealder er.

Kapittel 6. Oppsummering, konklusjoner og veien videre

I forhold til utgangsformuleringen i denne undersøkelsen om at elevene i første klasse måtte få ”gå seg til” og bli sosialt trygge før de skulle introduseres for bokstavenes verden, viser resultatene hvor feilaktig slike holdninger er. Undersøkelsen viser at svært mange (80 %) har en klar formening om hvorfor de skal gå på skolen, og hvorfor de skal lære å lese og skrive. Likevel er det bekymringsfullt at et så stort mindretall som 20 % enten ikke visste eller uttrykte seg meget usikkert om dette, så her har både barnehage og foreldre en jobb å gjøre.

I forhold til delferdigheter både i skriving og lesing viser undersøkelsen at alle elevene er i gang med en skriftspråklig utvikling. En klar indikasjon på det er at samtlige elever kan skrive deler av navnet sitt, og de aller fleste skriver det rett. Selv om en god del av elevene skriver navnet og eventuelt andre navn og ord som *helord*, betyr det likevel at de har et forhold til bokstaver, noe som gjør at alle har noe å bygge videre skriveutvikling på.

Det kommer videre fram at alle også er i gang med leseutvikling. Det vil si at ingen er blanke på alle dimensjonene som de prøves i, enten det er gjenkjenning av logoer, bokstaver i ulike sammenhenger eller lesing av enkeltord. Det er likevel betydelig forskjeller, fra de som har løst den skriftspråklige koden til de som ”napper” på bokstaver og lyder.

Riming er en måte å synliggjøre fonologisk bevissthet på. 80 % av elevene i materialet kunne rime fritt og på oppgitt ord. Når rimeferdighet krysskjøres mot de ulike indeksene, viser den positiv sammenheng med alle skrive- og leseindeksene, unntatt for det å lese ord. Disse funnene er helt i tråd med hva annen forskning viser på feltet (jf teorikapitlet). Det var derimot langt færre som kunne forklare hva det å rime er. I seg selv er ikke det overraskende, men siden det å ha et godt vokabular, kunne forklare, definere, sammenlikne og se sammenhenger mellom fenomener i førskolealder er sider ved språket som sterkt understøtter leseferdighet på høyere klassetrinn (Aukrust 2005), har barnehage og skole en utfordring her.

Mange av elevene (65 %) svarer spontant at de liker å bli lest for, mens 25 % viser en noe mer uklar holdning. Som det går fram under behandlingen av dette spørsmålet side 46, er det grunn til å være oppmerksom på at elever i det minste synes det er greit å gi uttrykk for at det å bli lest for er kjedelig eller at de heller foretrekker TV-spill eller andre aktiviteter. Slike holdninger er i tråd med resultater i PISA, der norske elever (og spesielt gutter) er de som skårer nesten lavest på holdninger til det å lese i fritida av alle undersøkelseslandene. Det er følgelig viktig at skolen tar tak i dette for å snu en slik trend.

Hva kan en så bruke disse resultatene til? Går det an på bakgrunn av dem å gi noen retning for hvordan en kan tilrettelegge undervisningen slik at elevene kan utvikle seg ut fra

det ståstedet de har når de begynner i første klasse? Selv om undersøkelsen har sine klare begrensninger, går det likevel an å si noe på et generelt grunnlag.

Nyere forskning viser hvor avgjørende bred språklig stimulering er i førskolealder for leseopplæring på elementært nivå (avkodning) og avansert nivå (leseforståelse). Mye av denne bevisstheten er nedfelt i ny rammeplan for barnehagen, og den er derfor mye klarere på det ansvaret barnehagen når det gjelder språklig stimulering enn tidligere planer var. En kan si det slik at det L97 foreskrev av språklig stimulering i *første* klasse, nå er skjøvet ned i barnehagen. Når ”vår” undersøkelse så entydig konkluderer med at alle elevene er (godt) i gang med sin lese- og skriveutvikling når de begynner i første klasse, er det følgelig bare forløperen til hva slags språklig kunnskap og ferdigheter elevene framover vil ha når de møter på skolen (forutsatt at planene følges opp). Utfordringen er derfor hvordan skolen velger å få rede på hva elevene faktisk kan, ikke i løpet av det første året, som ofte er tilfellet i dag, men slik at informasjonen er der ved skolestart. I Opplæringsloven gis det klare føringer om at barnehage og skole må samarbeide om slik informasjonsoverføring, og det er viktig fordi rapportering fra barnehagen har gode muligheter for å bygge på bred observasjon av barnet, gjort i uformelle sammenhenger. Da får en et mye riktigere bilde av barnets språklige repertoar (og svakheter) enn ved en skriftlig test. Men uansett hvor gode rutiner barnehagepersonalet får på å skrive informative rapporter, vil jeg likevel foreslå en individuell muntlig samtale i retning av studentintervjuene som ligger til grunn for denne undersøkelsen. Hvis vi kan forutsette at skriftlig informasjon følger med eleven, kan en slik samtale mer konsentrere seg om å få rede på hva eleven interesserer seg for og hva slags holdninger han eller hun har til å lese og bli lest for, osv. Etter samtalen med eleven som var opptatt av fotball og Newcastle (side 41) er en ikke i tvil om at tilpasset opplæring for denne gutten er å utfordre han på å fortelle, forklare, finne rimord, finne første bokstav... på spillere og fotballag. En samtale gjør kort og godt læreren litt kjent med eleven og kan være med på å skape tillit den andre veien. Når de har fått til en slik tilnærming i New Zealand i mange år (se s. 6), bør det ikke være umulig å finne rom for en tilsvarende rask kartlegging av ferdigheter og holdninger også i Norge.

Med genuin interesse for å få kjennskap til hva elevene faktisk kan ved skolestart, vil selve undervisningssituasjonen måtte endre seg, og andre måter å organisere opplæringen tvinger seg fram. Å tilrettelegge for ulike elever innebærer følgelig gruppedelinger i klassen – i denne sammenheng ut fra ulike lese- og skriveforutsetninger. Det å arbeide i mer homogene grupper er det etter hvert mange skoler og lærere som har gode erfaringer med, og med godt planlagte fellesaktiviteter som høytlesning, filmfremvisning, framføring av drama, og tema-

eller prosjektarbeid, trenger ikke gruppebasert læring gå utover felles tilhørighet på klassetrinnet.

Frykten for et mer segregert utdanningsløp er til stede hos mange. Spørsmålet er imidlertid om vi har noe å tape. I Solheim (2003 a) vises det hvor lett det er å bli "blind" for sin klasse, enten elevene presterer godt eller ikke. I sammenlikningen av de 20 sterkeste og de 20 svakeste klassene når det gjelder leseferdigheter i 4. klasse, går det fram at det er lettere å få hjelp, enten det er i form av støtteundervisning eller forsterket undervisning (for de gode leserne), for de elevene som går i klasser med høyest gjennomsnitt enn for de som går i klasser med de svakeste resultatene. Og enda mer oppsiktsvekkende er det at det er like mange lærere (50 %) i begge gruppene som velger å "vente og se" når en elev henger etter i sin leseutvikling. Denne prosenten er påfallende høy, sammenliknet med situasjonen i Sverige og Finland. Som Solheim (ibid) påpeker, er en slik holdning betenkelig i klasser med gode lesere, men det er katastrofalt i klassene med de svakeste leserne. "Det er så man enkelte ganger lurer på om elevene i de svakeste klassene virkelig har lærere som er klar over hvor svake elevenes leseferdigheter er" (ibid:138). "Å vente og se" – er en holdning som det advares sterkt mot også i den internasjonale forskningslitteraturen. Aukrust (2005) gjengir mange resultater som peker i samme retning, blant annet ved å referere til Juel (1988) som i en longitudinell studie rapporterte at det var 88 % sannsynlighet for at et barn som var en svak leser i 1. klasse også ville være det i 4. klasse. Uten en aktiv inngripen og oppfølging er det stor sannsynlighet for at eleven blir offer for den såkalte Matteus-effekten, det vil si at den som kan lite ved skolestart, blir hengende mer og mer etter de andre, mens den eleven som starter med et godt utgangspunkt, fortsetter å utvikle sitt vokabular og sin kunnskap om verden gjennom lesning.

I Norge, hvor vi ikke bare er opptatt av like muligheter, men også av større grad av resultatlikhet, vil det å motarbeide Matteus-effekten trolig medføre at fellesundervisningen må nedtones og mer av undervisningstida skje i mer homogene smågrupper med et mer individualisert opplæringsstilbud. Ut fra de relativt ferske norske erfaringene fra PIRLS er det mye som tyder på at klasseundervisning ikke er det optimale læringsfellesskapet. Det bryter naturlig nok med lang tradisjon for hva som anses som god sosialdemokratisk skoletradisjon, men i dette tilfellet burde lærere og foreldre kanskje heller forholde seg til det vi ser av resultater av tradisjonen, nemlig at et altfor stort antall går ut av skolen med et heller begrenset læringsutbytte fordi lese- og skriveferdighetene er så svake. Hvis mer individuell tilrettelegging kan bidra til å redusere denne andelen, vil det være et svært viktig bidrag til en bedre skole for alle – et resultat som igjen understreker sammenhengen mellom mikro og

makro, mellom den lille undersøkelsen som studentene var med og gjennomførte og det store perspektivet, som gjelder hvordan vi kan forbedre norsk skole.

Referanser

- Aukrust, V. G. 2005: Tidlig språkstimulering og livslang læring – en kunnskapsoversikt. Rapport utarbeidet for Utdannings- og forskningsdepartementet. Oslo.
<http://odin.dep.no/odinarkiv/norsk/stoltenbergII/kd/dok/2005-bu.html>
- Austad, I. (red.): 2003: *Mening i tekst: teorier og metoder i grunnleggende lese- og skriveopplæring*. Oslo: Cappelen akademiske forlag. Ny og rev. utgave. Oslo: Cappelen 1991.
- Bråten, I. 1996: Om forholdet mellom lesing og skriving. I: Wold, A. H (red.): *Skriftspråkutvikling. Om hvordan barn lærer å lese og skrive*. Fagernes: Cappelen Akademisk Forlag as.
- Clay, M. M. 1975: *What did I Write? Beginning Writing Behaviour*. Auckland, New Zealand: Heinemann.
- Dickenson, D. and P. Tabors (eds.) 2001: *Beginning literacy with language*. Baltimore: Paul Brookes.
- Elley, W. B. 1992: *How in the World Do Students Read?* The Hague: International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- Engen, L., A. C. Begnum, og R. G. Solheim 2005: *Leseferdighet på 2. årstrinn våren 2005*. Delrapport. Nasjonalt Senter for leseopplæring og leseforskning. Universitetet i Stavanger.
- Espenakk, U. 2003: *TRAS-håndbok*. Stavanger: Høgskolen i Stavanger, Senter for leseforskning.
- Frith, U. 1984: The similarities and differences between reading and spelling problems. I: Rutter, M. (red.), *Developmental neuropsychiatry*. London: Churchill Livingstone.
- Hagtvet, B. E. 1988: *Skriftspråkutvikling gjennom lek*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hagtvet, B. E. 1996: Skrivelyst og språklig bevissthet. I: Wold, A. H. (red.): *Skriftspråkutvikling. Om hvordan barn lærer å lese og skrive*. Fagernes: Cappelen Akademisk Forlag as.
- Hagtvet, B. E. og H. Pálsdóttir 1992: *Lek med språket!* Oslo: Universitetsforlaget.
- Hagtvet, B. E. 2002: *Språkstimulering: tale og skrift i førskolealderen*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Hellevik, O. 1995: *Sosiologisk metode*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Høien, T. og I. Lundberg 2000: *Dysleksi: fra teori til praksis*. Oslo: Gyldendal akademisk. 2. utg. Oslo: Ad Notam.

- Høigård, A. 1999: *Barns språkutvikling Muntlig og skriftlig*. (3. opplag 2001). Oslo: Universitetsforlaget.
- Johannessen, A. 2004: *Introduksjon til SPSS*. Andre utgave. Oslo: Abstrakt forlag.
- Juel, C. 1988: Learning to read and write: A longitudinal study of 54 children from first through fourth grades. *Journal of Educational Psychology*, 80, s. 437- 47.
- KUFD 1996: *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Oslo: Nasjonalt læremiddelsenter.
- Kunnskapsdepartementet 2006: Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver.
- Lie, S., M. Kjærnsli, A. Roe og A. Turmo 2001: *Godt rustet for framtida? Norske 15-åringers kompetanse i lesing og realfag i et internasjonalt perspektiv*. Oslo: Universitetet i Oslo, Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling.
- Lorentzen, R. T. 1991: Skriftspråkstimulering i førskolealder. I: Austad, I. (red.): *Mening i tekst: teorier og metoder i grunnleggende lese- og skriveopplæring*. Oslo: LNU/Cappelen.
- Lorentzen, R.T. 2002: "Til pappa og mamma fra Ingrid" – om det første barn skriv. I: Mjør, I. (red.) *Kulturbarnehagen*. Oslo: Samlaget.
- Læringssenteret (2001). *Kartlegging av leseferdighet. Oppgavehefter og Lærerveiledning for 2. og 3. klasse*.
- Læringssenteret (2002). *Kartlegging av leseferdighet. Observasjonsmaterieell for 1, klasse*. klasse.
- Mullis, V. S., M. D. Martin, and E. J. Gonzalez 2004: *PIRLS – Progress in International Reading Literacy Study. Results from PIRLS 2001 in 35 Countries*. International Assosiation for the Evaluation of Educational Aschievement (IEA). International Study Center, Lynch School of Education, Boston College.
- Nedberg, A. 2004: Lese- og skriveopplæring i New Zealand. *Norsklæreren*, 2, s. 44-48.
- Olaussen, B. S. 1996 a: "Les for meg du!" Å lese for barna – en kosestund som kan hjelpe barn å bli gode lesere. I: Wold, A. H. (red.): *Skriftspråkutvikling. Om hvordan barn lærer å lese og skrive*. Fagernes: Cappelen Akademisk Forlag as.
- Olaussen, B. S. 1996 b: Fonologisk bevissthet, et sentralt begrep i senere års leseforskning. I: Wold, A. H. (red.): *Skriftspråkutvikling. Om hvordan barn lærer å lese og skrive*. Fagernes: Cappelen Akademisk Forlag as.
- Rundskriv F-037-00: Kartlegging av leseferdighet på 2. og 7. klasstrinn. KUFD. 2000.
- Skaathun, A. 1992: *Bokstavlæring*. Oslo: LNU/Cappelen.

- Snow, C. E. 1983: Literacy and language: Relationships during the preschool years. *Harvard educational review*, 53, 165-189.
- Snow, C, and A. Ninio, 1986: The contract of literacy: What children learn from learning to read books. I: W.H. Teale and E. Sulzby. (eds.): *Emergent literacy. Writing and reading*. Norwood, NJ: Ablex, s. 116-139.
- Snow, C. E., M. V. Porche, P.O. Tabors and S. J. Harris 2005: *Literacy is not enough: predicting long term academic success for the students of the Home-School Study of language and literacy development*. I: Aukrust, V. G. 2005: Tidlig språkstimulering og livslang læring – en kunnskapsoversikt. Rapport utarbeidet for Utdannings- og forskningsdepartementet. Oslo.
- Solheim, R. G. 1995: *Kartleggingsprosjektet. Leseferdighet: 1992-1995*. Stavanger: Senter for leseforskning.
- Solheim, R. G og F. E. Tønnessen 2003 a: *Hvorfor leser klasser så forskjellig?* En sammenlikning av de 20 klassene med det beste og de 20 klassene med de svakeste leseresultatene i PIRLS 2001. Stavanger: Senter for leseforskning.
- Solheim, R. G og F. E. Tønnessen 2003 b: *Slik leser 10-åringene i Norge*. Resultater fra PIRLS 2001. Stavanger: Senter for leseforskning.
- Spira, E., S. Bracken and J. Fischel 2005: Predicting improvement after first-grade reading difficulties: The effects of oral language, emergent literacy, and behaviour skills. *Developmental Psychology*, 41, s. 225-234. I: Aukrust, V. G. 2005: Tidlig språkstimulering og livslang læring – en kunnskapsoversikt. Rapport utarbeidet for Utdannings- og forskningsdepartementet. Oslo.
- Utdannings- og Forskningsdepartementet 2003: *Gi rom for lesing. Strategi for stimulering av leselyst og leseferdighet 2003 – 2007*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Utdannings- og Forskningsdepartementet 2005: *Kunnskapsløftet. Læreplan for grunnskolen og videregående opplæring*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Wold, A. E. 1996: Dekontekstualisering og forholdet mellom muntlig og skriftlig språk. I: Wold, A. H. (red.): *Skriftspråkutvikling. Om hvordan barn lærer å lese og skrive*. Fagernes: Cappelen Akademisk Forlag as.

Vedlegg 1 Intervjuerens skjema

- ***0.0 Intervjuerens navn**

- ***0.1 Elevens kjønn**

Gutt

Jente

- ***0.2 Barnets alder (på formen 6:3, der 6 er antall år og 3 er antall hele måneder):**

Yngre enn 5:8

5:8

5:9

5:10

5:11

6:0

6:1

6:2

6:3

6:4

6:5

6:6

6:7

6:8

6:9

6:10

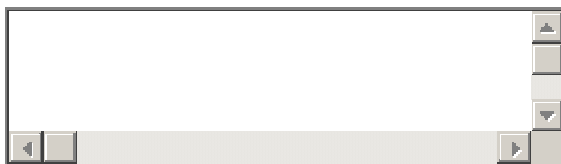
6:11 eller mer

- **A. Forventninger**

- ***1. Hvorfor tror du at barn må gå på skolen?**



- ***2. Hvorfor tror du at du skal lære å lese og skrive? (Ev oppfølgingsspørsmål: Hva kan vi bruke lesing og skriving til?)**



- **B. Skriving**

- ***3. Kan du skrive navnet ditt? (barnet skal ev gjøre det, ikke bare svare ja, eller ikke)**

- Barnet skrev navnet sitt helt rett
- Barnet skrev navnet sitt, men noen bokstaver mangler
- Barnet skrev noe, men det likner ikke på navnet
- Barnet skrev første bokstav
- Barnet svarte nei

- ***4. Kan du skrive noen andre bokstaver?**

- Ja
- Nei

- ***5. Kan du skrive noen av de bokstavene du kan (hvis ja på sp.m 4)**

- Barnet skrev en bokstav
- Barnet skrev mellom 2 og 5 bokstaver
- Barnet skrev mer enn 5 bokstaver
- Barnet skrev mer enn 10 bokstaver
- Barnet skrev noe jeg ikke kan kalle bokstaver
- Barnet svarte nei

• ***6. Kan du skrive navnet til noen du kjenner?**

- Barnet svarte nei
- Barnet skrev ett annet navn
- Barnet skrev flere andre navn
- Barnet skrev noe jeg ikke kan kjenne igjen som et navn

• ***7. Kan du skrive noen andre ord?**

- Barnet svarte nei
- Barnet skrev ett annet ord
- Barnet skrev flere andre ord
- Barnet skrev noe, men jeg kan ikke si at det var gjenkjennelig som et ord

• ***8. SOLA: Vet du hvordan dette ordet skrives?**

- Nei
- Skrev SOL
- Skrev SOLA
- Skrev en, to eller tre av bokstavene i SOLA
- Skrev noe jeg ikke kan gjenkjenne som SOL

• **C. Lesing**

• **9.1 G-sport- vet du hva som står der, eller hva det betyr?**

- sportsbutikk eller noe liknende
- Nei
- G-sport

• **9.2 STATOIL - vet du hva som står der, eller hva det betyr?**

- "bensin"/"bensinstasjon" eller liknende
- Nei
- STATOIL

- **9.3 TINE - vet du hva som står der, eller hva det betyr?**
 - "melk" eller liknende
 - Nei
 - TINE

- **9.4 (Vi fram trafikskiltet P): Vet du hva som står der? Eller hva det betyr?**
 - "P" eller parkering
 - "Parkering" -s plass" eller noe liknende
 - "Stopp" eller noe annet trafikkrelatert
 - Barnet svarte nei

- ***10 (Legg fram bokstaven A): Hva slags bokstav er dette?... Det var fint at du sa navnet til bokstaven.**
 - Barnet kunne si bokstavnavnet/lyden
 - Nei
 - A er barnets bokstav

- **11 (Legg fram bokstaven E:) Hva slag bokstav er dette?**
 - Barnet kunne bokstavnavnet/lyden
 - Nei
 - E er barnets bokstav

- **12 (Legg fram bokstaven N:) Hva slags bokstav er dette? ... Det var fint du sa navnet til bokstaven. Når vi prater, hører vi bare lyden til bokstaven. Kan du fortelle hvordan bokstaven lyder?**
 - Barnet kunne bare si bokstavnavnet /enn/ænn/
 - Barnet kunne si bokstavnavnet/enn/ænn/ og lyden /n/ eller bare lyden /n/
 - Nei
 - N er barnets bokstav

- **13 (Legg fram bokstaven R:) Hva slags bokstav er dette?... Kan du fortelle hvordan bokstaven lyder?**
 - Barnet kunne bokstavnavnet /ærr/
 - Barnet kunne bokstavnavnet /ærr/ og lyden /r/ eller bare lyden /r/
 - Nei
 - R er barnets bokstav
- **14 (Legg fram bokstaven I - vokalen i): Hva slags bokstav er dette?**
 - Barnet kunne si bokstavnavnet/lyden /i/
 - Nei
 - Jeg brukte ikke dette spørsmålet
- ***15 (Legg fram bokstaven S:) Hva slags bokstav er dette?... Kan du fortelle hvordan bokstaven lyder?**
 - Barnet kunne bokstavnavnet /æss/ess/
 - Barnet kunne bokstavnavnet og lyden /s/ eller bare lyden
 - Nei
 - Jeg brukte ikke dette spørsmålet

- **16. T eller M: Kjenner du noen som har denne bokstaven i navnet sitt?**

Hvis barnet svarte nei, hopp over dette spørsmålet. Hvis barnet sa "ja", oppgi hvilke(n) bokstav(er), og hvilke(t) navn barnet tenkte på.

- **17. Kan du finne en bokstav som du/mamma/pappa.... har i navnet ditt?**

Hopp over dette spørsmålet hvis barnet ikke klarte det. Hvis barnet fant en eller flere bokstaver, oppgi hvilke(n) bokstav(er), og hvilket navn barnet tenkte på.

• ***18. IS - Kan du lese dette ordet?**

- Leste IS
- Leste/gjetta noe med "i" eller "s"
- Nei

• **19. MUR - Kan du lese dette ordet?**

- Leste MUR
- Leste/gjetta noe med "m" "u" eller "r"
- Nei

• **20. MAT - Kan du lese dette ordet?**

- Leste MAT
- Leste/gjetta noe med "m" "a" eller "t"
- Nei

• **21. Kan du lage noen andre ord med bokstavene?**

Hvis barnet ikke kunne det, hopp over dette spørsmålet. Hvis barnet laget ett eller flere ord, hvilke(t)?

• **22. Liker du å bli lest for? Hva liker du å høre på?**

• **23. Hva betyr det at et ord rimer på et annet ord?**

- **24. Hva rimer på hane?**

- Svane, vane eller et annet rimord som gir semantisk mening
- Pane, klane eller et annet nonsnesord som rimer
- Høne, eller et ord som ikke rimer
- Barnet prøver ikke, eller gir opp

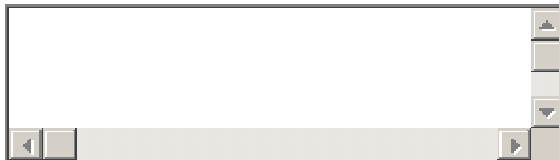
- **25. Kan du finne på noe som rimer?**



- **Intervjuerens notater**

Noter her litt om hvordan du opplevde intervjusituasjonen. Var det lett å samarbeide med eleven? Viste elevene tegn på ubehag, eller alternativt: særlig glede/iver ved noen av spørsmålene/oppgavene? Vær utfyllende når det gjelder spørsmål 5, 6 og 7 fordi vi her kan få litt mer utfyllende bilde av hvor i skriveprosessen eleven er. Noter spesielt hvis eleven syntes det var vanskelig å forklare og/eller finne rimeord.

Noter også blyantgrepet til eleven; ser det greit ut, eller holder eleven blyanten på en påfallende måte?



- *** Land**

- Norge
- Chile

- *** Skole**

- Tromsø
- Bodø
- Hamar
- Santiago

- **Foreldresvar A: Leser noen for barnet hjemme?**

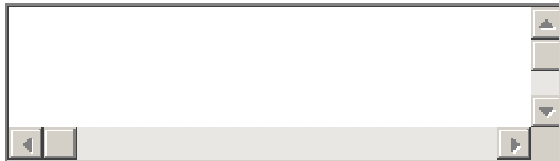
Svarene på dette og de neste to spørsmålene, finnes på svarslippen fra foreldrene.

- Sjelden
- Omtrent hver uke
- omtrent hver dag
- Ikke besvart

- **Foreldresvar B: Har barnet vist interesse for bokstaver, ord og lesing/skriving før skolestart?**

- Ja
- Nei
- Ikke besvart

- **Foreldresvar C: Skriver foreldrene noe utfyllende med egne ord?**

A rectangular text input field with a light gray border. On the right side, there is a vertical scroll bar with a small arrow pointing up and down. At the bottom of the field, there are two small square buttons with left and right arrows, respectively.

Vedlegg 2: Regresjonsanalyser for kjønn og alder, kontinuerlige verdier og for der snittet er lagt i krysstabeller (dummy-snitt)

		Gutt		Alder	
		resultat	p-verdi	resultat	p-verdi
Indeks1	Kontinuerlig	n.s	0,308	n.s	0,378
Indeks2	Kontinuerlig	neg	0,023	n.s	0,247
Indeks3	Kontinuerlig	pos	0,001	pos	0,044
Indeks4	Kontinuerlig	n.s	0,878	n.s	0,153
Indeks5	Kontinuerlig	neg	0,078	pos	0,101
Indeks6	Kontinuerlig	n.s	0,522	n.s	0,200
Indeks7	Kontinuerlig	n.s	0,938	n.s	0,151
Indeks1	Dummy	pos	0,072	n.s	0,829
Indeks2	Dummy	neg	0,017	n.s	0,363
Indeks3	Dummy	n.s	0,245	pos	0,008
Indeks4	Dummy	n.s	0,414	Pos	0,082
Indeks5	Dummy	n.s	0,585	Pos	0,093
Indeks6	Dummy	n.s	0,404	n.s	0,161
Indeks7	Dummy	n.s	0,578	n.s	0,968