

BACHELOROPPGAVE

En vurdering av arbeidsformen «Å skrive seg til lesing med talende tastatur» i den første lese- og skriveopplæringen

Barns språkutvikling og læring

Av

Janne Høyvik Hellebø
Kandidatnummer 15

An Assessment of Writing to Reading with Audio Support in Early Literacy Instruction

Grunnskolelærerutdanning 1-7

PE 369

Mai 2015



Avtale om elektronisk publisering i Høgskulen i Sogn og Fjordane sitt institusjonelle arkiv (Brage)

Jeg gir med dette Høgskulen i Sogn og Fjordane tillatelse til å publisere oppgaven (En vurdering av arbeidsformen «Å skrive seg til lesing med talende tastatur» i den første lese- og skriveopplæringen) i Brage hvis karakteren A eller B er oppnådd.

Jeg garanterer at jeg er opphavsperson til oppgaven, sammen med eventuelle medforfattere. Opphavsrettslig beskyttet materiale er brukt med skriftlig tillatelse.

Jeg garanterer at oppgaven ikke inneholder materiale som kan stride mot gjeldende norsk rett.

Ved gruppeinnlevering må alle i gruppa samtykke i avtalen.

Fyll inn kandidatnummer og navn og sett kryss:

Kandidatnummer 15, Janne Høyvik Hellebø

JA NEI

Innhold

1. Innledning	5
1.1 Presentasjon, problemstilling og avgrensing	5
1.2 Formål	6
2. Metode	7
2.1 Kvalitativ og kvantitativ metode	7
2.2 Valg av metode	7
2.3. Validitet, reliabilitet og hermeneutisk fortolkning	8
3. Teori om STL+	9
3.1 Hva er STL+?	9
3.2 Bakgrunn og grunnprinsipper	11
3.3 Hvorfor virker denne arbeidsformen så godt?	13
4. Teori om språkutvikling og læring	14
4.1 Barns tidlige språkutvikling	14
4.2 Læringsteorier	15
5. Teori om lesing, skriving, metoder og forskning	18
5.1 Lesing og skriving er sammensatte ferdigheter	18
5.2 Tradisjonelle metoder	19
5.3 Evidensbasert undervisning, fonologisk opplæring og forskning	19
6. Analyse og refleksjon	21
7. Avslutning	23
Referanser	24

Hva skjer når vi leser? Øyet følger svarte bokstaver på det hvite papiret fra venstre mot høyre, igjen og igjen. Og skikkelser, natur eller tanker som en annen har tenkt nylig eller for tusen år siden, trer frem i vår fantasi. Det er et større under enn at man har fått såkorn fra faraoenes gravkamre til å spire. Og likevel skjer det hvert eneste øyeblikk.

- Olaf Lagercrantz -

1. Innledning

1.1 Presentasjon, problemstilling og avgrensing

Temaet i denne bacheloroppgaven er den første lese- og skriveopplæringen, som er både dagsaktuelt og viktig. Jeg er 3. års student ved lærerutdanningen, HiSF, og har i løpet av min studieperiode både lært, erfart og observert hvor viktig det er at lærere har god kunnskap innenfor den første lese- og skriveopplæringen. I dag vet jeg blant annet at en mislykket lesestart kan få negative følger for den enkelte, både i forhold til motivasjon, selvtillit og troen på egne evner. Studier av blant annet Knivsberg m.fl. (2011, s. 41) og Pape m.fl. (2012, s. 1) viser at manglende lese- og skriveferdigheter kan få betydning for barns psykiske helse og senere livsmestring. Jeg vet også at et godt pedagogisk tiltak får god effekt dersom det er tilpasset elevenes evner og forutsetninger, og at dagens skolelovgivning gir elever rett til tilpasset opplæring i et inkluderende felleskap der kunnskap gjøres tilgjengelig gjennom en universell tilrettelegging. (Utdanningsspeilet, 2013, punkt 1.4; i Utdanningsdirektoratet, 2013). I tillegg viser forskning at utvikling av språklig bevissthet i førskolealder og tidlig skolealder er svært viktig om en skal forebygge lese- og skrivevansker. (Haugstad, 2004, s. 41). Jeg har derfor tro på at tidlig innsats i barns utdanning er utslagsgivende for gode resultat også senere i barns utdanning og i livet generelt. Samtidig er jeg opptatt av å være åpen for endring, og å se mulighetene som ligger rundt oss. Jeg er derfor interessert i hva nyere forskning sier om den første lese- og skriveopplæringen og om det finnes andre innfallsvinkler til god pedagogikk enn de jeg allerede har erfart.

Bakgrunnen for min problemstilling er at jeg gjennom praksisen min har sett at det å lære en bokstav i uken tar tid, og at for mange oppleves det som lite givende og meningsfylt. Spesielt gjelder dette dem som allerede kan lese og skrive når de begynner på skolen. Høsten 2014 deltok jeg også på et foredrag i regi av Høgskolen i Sogn og Fjordane. I dette foredraget ble jeg presentert for STL+. Dette er en arbeidsform innenfor lese- og skriveopplæringen hvor elevene skal kunne skrive seg til lesing ved hjelp av en datamaskin og lyd støtte. STL+ er en videreføring av den omdiskuterte Trageton strategien, «skrive seg til lesing», og står for «skrive seg til lesing med talende tastatur». I tillegg til det faktum at jeg ikke hadde hørt om arbeidsformen før, ble jeg på foredraget fasinert over gløden og engasjementet foredragsholderen hadde for den. Jeg ble derfor nysgjerrig på å lære mer om STL+. Målet mitt med denne bacheloroppgaven blir derfor å finne ut mer om arbeidsformen, og hvorfor lærere som bruker den er så engasjerte i å viderefordre den til andre. I tillegg ønsker jeg å se på

om STL+ er en vei til både skrivelyst og lesemeistring, og om arbeidsformen er språkutviklende. Etter å ha gjort noen innledende undersøkelser, og etter å ha lest følgende sitat;

Successful programs to promote children's reading and literacy development should be based on an understanding of child development, recent research on brain development, and the natural ongoing process through which most young children acquire language skills and become readers and writers (Koralek & Collins, 1997, s. 13),

kom jeg frem til følgende problemstilling: En vurdering av arbeidsformen «Å skrive seg til lesing med talende tastatur» (STL+) sett i forhold til teori og forskning om barns språkutvikling og læring.

For å kunne besvare problemstillingen best mulig, har jeg valgt å dele teoridelen min inn i tre deler. I den første teoridelen vil jeg skrive om STL+, både i teori og i praksis. Denne delen vil bli basert på dokumentanalyse og et foredrag jeg deltok på i Oslo den 5. mars 2015. Mens jeg i den andre teoridelen vil ta for meg teorier innenfor pedagogikk og norskfaget, da med hovedvekt på barns språkutvikling og læring. I den tredje teoridelen vil jeg først gi en definisjon på lesing og skriving, før jeg går over til en kort beskrivelse av de tradisjonelle metodene innenfor den første lese- og skriveopplæringen. Tredje del vil bli avsluttet med et lite innblikk i evidensbasert undervisning og forskning innenfor fonologisk bevissthet.

1.2 Formål

Formålet med undersøkelsen min er å få en fordypning i emnet den første lese- og skriveopplæringen gjennom et flerfaglig perspektiv. Undersøkelsen skal på den måten gi meg mulighet til å se ting i sammenheng, samtidig som jeg ønsker å få en fremtidsrettet forståelse av forskning, læringsarbeid og læringsmuligheter. Oppgaven baserer seg på vitenskapelige undersøkelser. Kvale og Brinkmann (2009, s. 107) definerer vitenskap som en systematisk produksjon av ny kunnskap. Min bacheloroppgave blir derfor, for meg, en øvelse innen vitenskapelige arbeidsmåte, hvor jeg skal kunne utvikle egen kompetanse og samtidig utvikle ytterligere forståelse for læring. Bacheloroppgaven min er også ment å utfordre meg til å bruke etikk, forskningsanalyse og teori på en relevant og hensiktsmessig måte.

2. Metode

2.1 Kvalitativ og kvantitativ metode

Forskning skal ifølge Olsson og Sørensen (2003, s. 66) gjennomføres systematiske og ha et vitenskapelig fundament. Metode er et redskap som skal hjelpe oss til å samle inn de data eller den informasjon som man trenger til forskningen. I litteratur om emnet skiller man mellom kvalitativ og kvantitativ metode, og Dalland (2007) beskriver kvantitative forskere som «tellere» og kvalitative som «tolkere».

Kvalitative metoder bygger på teori om fortolkning (hermeneutikk) og menneskelig erfaring (fenomenologi). Olsson og Sørensen (2003, s. 68) omtaler denne typen metoder som forskningsprosedyrer som gir beskrivende data, personers egne skrevne eller talte ord eller observerbare adferd. Metodisk redskap i kvalitative metoder er dokumentanalyse, intervju og observasjon.

Kvantitative metoder tar ofte utgangspunkt i telling og måling og omhandler derfor det som er målbart (kvantifiserbart). Metodene blir ofte brukt sammen med kvalitative metoder for å gjøre det lettere å forstå meningen med tellingene og målingene.

2.2 Valg av metode

Hvilke forskningsmetoder man velger for datainnsamlingen avhenger av hvilken type studie som skal utføres og hva for type informasjon som trengs. Siden jeg i min undersøkelse ønsker å vurdere en arbeidsform innenfor den første lese- og skriveopplæringen, og å se på denne i lys av barns språkutvikling, læringsteorier og forskning, har jeg valgt en kvalitativ forskningsmetode med dokumentanalyse og ustrukturert intervju som metodisk redskap.

En dokumentanalyse har to hensikter. Den ene er å organisere data etter tema, den andre er å tolke og analysere. Når man organiserer data etter tema går forskeren inn for å redusere, systematisere og ordne datamaterialet. Målet er å legge et godt grunnlag for analysen uten å miste viktig informasjon (Johannessen, Tuft & Christoffersen, 2011, s. 165). Når man analyser og tolker, utvikler forskeren fortolkninger av den informasjonen som befinner seg i datamaterialet (Johannessen et al., 2011, s.

165). Forskeren ønsker med dette å identifisere temaer og mønstre i datamaterialet. Både offentlige og private dokument kan analyseres.

Sterke sider ved en dokumentanalyse er at den er fleksibel, og problemstillingen kan endres og tilpasses underveis. I tillegg vil jeg som forsker kunne stå nærmere kildene, selv om jeg ikke kommer i direkte og personlig kontakt med dem. Utfordrende sider ved en dokumentanalyse er at tekstmaterialet kan være bredt og omfattende. Alt som står i dokumentene kan virke like viktig, slik at det kan bli vanskelig å sortere og luke ut. Det kan derfor være vanskelig å få oversikt over informasjonen i materialet, og det kan være en utfordring å vite hvor man skal begynne på analysen (Johannessen et al., 2011, s. 165).

I min dokumentanalyse er fremstillingene og vurderingene bygget på original litteratur, supplert med et utvalg sekundære kilder. Jorun Buli-Holmberg, Torill Rønsen Ekeberg, Jørgen Frost og Solveig-Alma Halaas Lyster står sentralt i forhold til barns språkligbevissthet og lese- og skriveutviklingen, mens Ivar Bråten og Gunn Imsen er sentrale i forhold til læringsteoriene. De læringsteoriene jeg har lagt mest vekt på er fra Vygotsky og Piaget. Fremstillingene er også basert på pedagogiske artikler og tidsskrifter, internettkilder og skolepolitiske dokumenter. I tillegg har jeg i løpet av skriveperioden deltatt på en erfaringsamling om STL+ i Oslo, der blant annet Mona Wiklander og Frank Hansen holdt innlegg om arbeidsformen. På denne samlingen benyttet jeg meg av ustrukturert intervju som metodisk redskap.

2.3. Validitet, reliabilitet og hermeneutisk fortolkning

Reliabilitet handler om hvor troverdig eller pålitelig de innsamlede dataene er. I min undersøkelse viser jeg dette ved å beskrive valg av strategier og analysemetoder i prosessen, og ved å dokumentere prosessen åpner jeg opp for at andre kan gå inn i materialet og gjøre tilsvarende undersøkelser.

Validitet handler om hvor relevant, eller hvor god, de innsamlede data er for problemstillingen og det jeg skal undersøke (Johannessen et al., 2011, s. 69). Det har derfor vært viktig at det jeg har studert og brukt har vært relevant for min undersøkelse. Det vises til litteraturlisten for kildehenvisninger.

Med hermeneutisk fortolkning søker man å nå frem til en gyldig fortolkning av tekstens mening. Jeg har derfor i mitt arbeid med litteratur som empiri, ikke bare vært kritisk til teksten, men også til min egen forståelse av teksten. Dette fordi jeg som leser har et sett av forventninger, erfaringer og fordommer med meg som vil farge min leseopplevelse. Jeg tolker derfor dokumentene i

undersøkelsen min utfra mitt ståsted. Tolkningene er således basert på egen forståelse, og litteraturen jeg har valgt å benytte.

3. Teori om STL+

5. mars 2015 deltok jeg på en erfaringsamling der Mona Wiklander var en av foredragsholderne. Dette kapitlet baserer seg hovedsakelig på det som ble lagt frem der. Overskriften på hennes del av foredraget lød således: «Vinn språket, digitale veier til lesing og skriving; fra «skrive seg til lesing» til språkutvikling og leselyst»

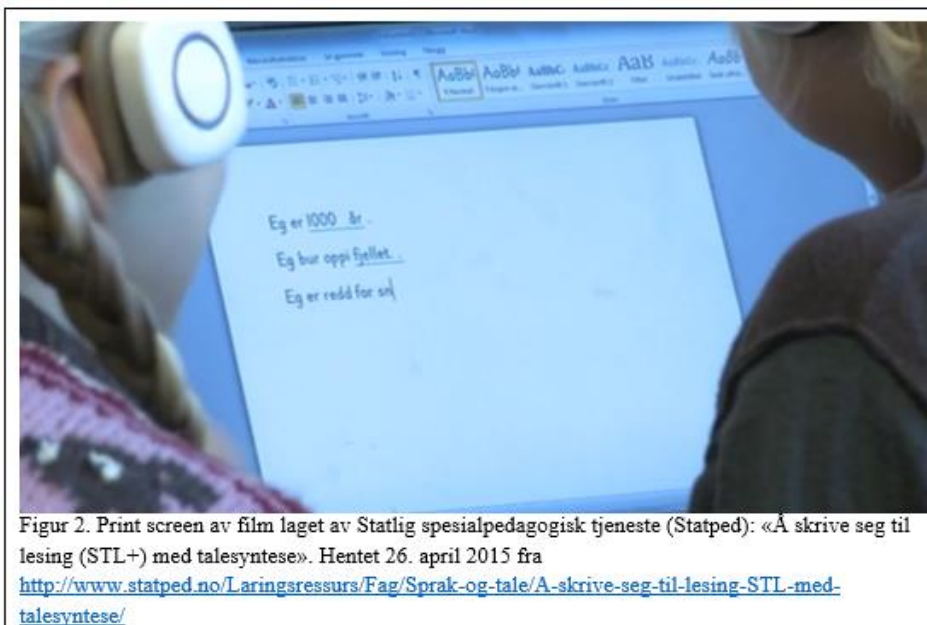


Figur 1. Bilde fra erfaringsamling for STL+ i Oslo 5. mars 2015. (Fotograf: Janne Høyvik Hellebø).

3.1 Hva er STL+?

STL (å skrive seg til lesing) ble til gjennom Arne Tragetons prosjekt “Tekstskaping på datamaskin”, som startet i 1999 og gikk over fire år. Trageton sin metodikk gikk ut på at elevene skulle bruke datamaskinen som skrivemaskin for å bli kjent med bokstavene. Forming av bokstaver og skriving med blyant skulle komme senere. Dette førte til at arbeidsformen ble en mye omstridt pedagogisk tenkning. STL+ er spesiallærer Mona Wiklander sin videreføring av Tragetons STL. Med denne arbeidsformen skal elevene fremdeles skrive på data fra 1. klasse, men nå med lyd støtte.

Elevene skriver i et ordinært tekstbehandlingsprogram, men i STL+ er programmet supplert med en tilleggsdel hvor innleste fonem (lydsyntese) gir et såkalt talende tastatur. Med dette vil elevene høre bokstavlyden når bokstavtasten trykkes ned, og ordene som er skrevet vil bli lest opp når mellomromstasten benyttes. (Finne, 2013; i Bedre Skole nr.2, 2014, s. 32). Programmet kan stilles inn med ulike lesefunksjoner; lese bokstav for bokstav fonemisk i et ord, lese ord for ord eller lese hele setninger. Elevene bruker hodetelefoner under skrivingen. Dette sikrer at talesyntesen ikke forstyrres av tale fra andre datamaskiner og annet støy. Skriveøkten varer normalt i ca. 40 minutter hver dag, men lengden vil kunne variere avhengig av oppgavens art og rammevilkårene for de enkelte skolene. Størrelsen på gruppen som arbeider i en økt varierer også, men 8-10 elever beskrives som maksimum av de pedagoger jeg har snakket med.



Skriveøktene starter med en samtale rundt et felles tema, og skal sikre at alle har noe å skrive om. Elevene skriver om ting som er viktige for dem. På denne måten får de skrive om ting som interesserer dem, og de får delt sine erfaringer om ulike temaer. Når elevene har skrevet tas det utskrift av produktet. Ifølge Wiklanders pedagogiske tenkning er det svært viktig at produktene er riktig skrevet før det tas utskrift. Man får da en sentral dialog rundt tekstene som skal gjøre at elevene får en større språklig bevissthet tidligere. I Norge foregår skriveøktene hovedsakelig på egne datarom, men stadig flere skoler har gått til innkjøp av nettbrett til alle elevene sine.

3.2 Bakgrunn og grunnprinsipper

Mona Wiklander i Sandviken kommun, Sverige, startet skoleåret 2004/2005 med å skrive seg til lesing med talende tastatur, STL+. Arbeidsformen var i utgangspunktet beregnet på spesialpedagogikk elever, men hun ønsket nå å prøve den i ordinær lese- og skriveopplæring i 1. klasse. Begrunnelsen var at hun i sitt arbeid hadde sett at det var lite motiverende for elevene å arbeide dag ut og dag inn med en og en bokstav. Dette samtidig som hun hadde sett at motorikken ikke var på plass hos alle barn i denne alderen. Ifølge Wiklander kan for store forventninger til elevene som ikke mestrer å gjøre ting som alle andre, på grunn av modning eller mangelfulle forutsetninger, resultere i at de vegrer seg og mister motivasjonen tidlig. Lærere bør derfor, ifølge Wiklander, alltid ha i tankene at de skal inspirere framfor å forvente. (Wiklander, 2015, mars).

Et av grunnprinsippene til STL+ er at elevene skriver på data istedenfor med blyant i de første årstrinnene. Hovedårsaken er at fokuset blir på språket istedenfor hva de kan forme med blyanten. Det neste er at tankene til elevene ofte går fortere enn det de greier å få ned på papiret, noe som kan føre til feil setningsoppbygging og en dårlig strukturert historie. Når elevene får muligheten til å lytte til det de har skrevet, kan de lettere høre feil med ord- og setningsoppbygging. Og ved å benytte seg av dataen som skriveverktøy, kan de klikke seg rett inn der problemet ligger og gjøre korrektur. Når elevene retter seg selv eller andre med lyd støtte, blir de mer bevisst på hvordan de må skrive for at ordet skal høres riktig ut, samtidig som de får bekreftet hvordan «lyder» blir stavet.

Wiklander sin arbeidsform har mye til felles med Tragetonns metodikk, men skiller seg også fra den på vesentlige punkt. Den største forskjellen er bruk av talesyntese, men også det sentrale fokuset på analysearbeidet av barnas tekster skiller seg ut. Mens Trageton fokuserer på lekeskriving, og at elevene skal bli kjent med tastaturet i den første perioden, legger Wiklander vekt på at elevene skal skrive riktig og med mening fra start. Dette støttes av Elbro (2008), som viser til studie av Rieben m.fl. fra 2005 (s. 160 & 161). Denne studien viser at eksperimentell skriving eller lekeskriving må følges av en veileder (data med lyd støtte eller lærer), som fokuserer på språklydene og rettskrivingen i det barnet skriver, for at det skal føre til en språkutvikling.

Hovedtanken bak analysearbeidet er at barnas tekster skal være grunnlaget for en dialog rundt tekstene. I dialogen legges det vekt på refleksjon og samtale om lyder, bokstaver, begrep, ordbilder, ulike teksttyper og mer. Wiklander fremhever at barn er veldig kompetente, og at det derfor er lite poeng i å utelukke vanskelige begrep og uttrykk i begynnelsen. (Wiklander, 2015, mars). Man kan derfor ifølge henne starte med en gang å snakke om alt fra ulike sjangere, til stor bokstav og tegnsetting. Dialogen blir på denne måten et redskap for å løfte barnets språk fra det konkrete til et

mer abstrakt nivå. (Vygotzky, 1978; i Imsen, 2014, s.189). Videre vil bruken av åpne spørsmål, som tar utgangspunkt i elevens tekster og som bygger på deres førforståelse, kunne åpne for nye ord og begrep som bygges på det eleven allerede kan. (Piaget; i Hundeide, 2003, s.101).



Slike samtaler vil også hjelpe elevene til å snakke sammen om læring, samtidig som man lærer dem å gi tilbakemeldinger på hverandres arbeid. På den måten lærer de å gi konstruktive tilbakemeldinger og arbeide sammen mot et felles mål. Å skape et felles vurderingsspråk vil også gjøre at elevene får større tiltro til hverandre, samtidig som det vil bidra til at elevene lærer å reflektere over hva som er godt arbeid og hva som bør jobbes mer med.

Et annet grunnprinsipp er at elevene skal skrive med mening og formål med en gang. Pedagoger jeg har snakket med har erfart at andre arbeidsformer, der for eksempel lærebøker legger føringer, ikke gir meningsfylte oppgaver for enkelte elever. (Wiklander, 2015, mars). Årsaken er at de ikke forstår hensikten med dem, eller at oppgavene blir for kjedelige fordi de blir for enkle. Dette synet støttes av Liberg (2009, s. 131) som påpeker at skiving får en underordnet stilling, da den ikke inngår i en samlet skriftspråklig sammenheng. I STL+ får skivingen mening på en annen måte. Elevene får skrive om ting som interesserer dem og det ferdige produktet blir viktige lesetekster og leselekser for elevene. Dette er også tanken bak «lesing på talemålets grunn» (LTG). En tilnærming som ble utviklet

av den svenske læreren Ulrika Leimar rundt 1970, der hovedformålet var «å utnytte barnas eget talespråk og deres egen interesse og opplevelser i leseopplæringen» (Kulbrandstad, 2009, s. 129). Bakgrunnen var at Leimar (1974; i Kulbrandstad, 2009, s. 129) var frustrert over misforholdet «mellom det barn var opptatt av og det språket og temaene som møtte dem i abc-bøkene». Hun ønsket derfor å bygge en metodikk omkring barnas eget språk. Barna skulle få erfare at det de sa også kunne skrives ned. (Kulbrandstad, 2009, s. 129). Til forskjell skal elevene med STL+ skrive riktig, og ikke ordrett fra morsmålet.

I dag følges Wiklanders arbeid av forskerne Eva Hultin og Maria Westman fra Høgskolan i Dalarna. Erfaringer fra dette arbeidet er positive. De fremhever at ved å «gå digitalt» har læreren endret sin pedagogiske praksis fra bokstaver til tekstproduksjon i ulike sjangre. De rapporterer blant annet om tekstproduksjon og lesing fra første dag og om lærere som er entusiastiske, noe som de sier trolig har bidratt til at det i dag er et mindre behov for spesialundervisning i Sverige. (Wiklander, 2015, mars; Hultin og Westman, 2012).

3.3 Hvorfor virker denne arbeidsformen så godt?

–et teoretisk og praktisk perspektiv: Alle kan lykkes uansett forutsetninger.

Blant barn som starter i første klasse er det stor spennvidde i kunnskap og læreforutsetninger. Ifølge forkjemperne for STL+ er denne arbeidsmåten en god bidragsyter til at alle disse skal kunne lykkes. Dette blant annet fordi arbeidsformen legger vekt på å arbeide med utgangspunkt i elevens nærmeste utviklingssone (Vygotsky). Elevene arbeider strukturert med passende repetisjon, og oppgavene er tilpasset elevenes bestemte utviklingsnivå. For eksempel kan de som begynner på skolen og kan lese, starte med å skrive tekster. De som ikke kan lese, jobber i sitt tempo. Metoden viser seg også å minske lese- og skrivevansker. Pedagoger jeg har snakket med har erfart at elever med dyslektiske vansker har klart å knekke lesekoden mye tidligere. (Wiklander, 2015, mars). Og ifølge Tone Finne (Wiklander, 2015, mars) unngår elevene som ellers ville ha fått problemer med å lære å lese og skrive å bli stigmatisert, da de med denne arbeidsformen kan ta del i ordinær undervisning. En kontinuerlig kartlegging av hvor eleven befinner seg er derfor svært viktig.

Det som er essensen med arbeidsformen, ifølge Wiklander, er at elevene hele tiden får respons på det de skriver. (Wiklander, 2015, mars). Dette gjelder ikke bare fonem, men også ordet de skriver og setningene de har skrevet. Gjennom å bruke lydsyntese og talende tastatur benytter de seg av både syn og hørsel samtidig, og får på denne måten repetert bokstavtegn og bokstavlyder kontinuerlig

gjennom flere sanser. Elevene blir med dette svært dyktige på å lydere, og begynner gjerne å lydere ting rundt seg. Lydering blir på denne måten både automatisert og en naturlig ting for dem å gjøre.

En pedagog som underviser i norsk som andrespråk trakk frem betydningen av at fonemene gjentas i tillegg til at ordene leses høyt. (Wiklander, 2015, mars). For hennes elever var dette svært læringsfremmende, da det bidro til raskere innlæring av de norske språklidene og læring av norske ord. Også for de som står i fare for å utvikle lese- og skrivevansker, er dette sentralt. Når de får rask tilbakemelding og mange gjentakelser på fonemnivå, utvikler de ifølge Wiklander raskere språklig bevissthet. (Wiklander, 2015, mars).

Som nevnt over er analysearbeidet av elevteksten svært sentralt. Og ved å løfte frem hver enkelt tekst på en positiv måte, gjennom konstruktive tilbakemeldinger, løfter man også frem eleven. Blant annet fordi skrivearbeidet får en mening og produktet deres er med på å fremme læring for alle. Elevene får også et unikt eierskap til tekstene. Når skriveøkten er ferdig, er det derfor viktig at alle får vist frem resultatet sitt. Selv om ikke alle har lært å lese ennå, vil elevene ha så god kjennskap til produktet sitt at de vil kunne lese den med tilnærmet flyt. Å kunne stå framfor klassen og lese, selv om man bare kan tre bokstaver, vil gi mestringsfølelse som igjen vil motivere dem til større innsats, sier Wiklander (2015, mars).

I tillegg vil elevene, ved å benytte seg av data som pedagogisk verktøy i den første- lese- og skriveopplæringen, få bredere erfaring med å skrive på data tidligere. Dette kan blant annet gi større IKT-kompetanse når det for eksempel kommer til de nasjonale prøvene, og dataen vil kunne fungere som et verktøy istedenfor en ekstra utfordring. I tillegg vil de nå målene i LK-06 sin femte grunnleggende ferdighet, «å kunne bruke digitale verktøy», på en ubevisst og naturlig måte.

4. Teori om språkutvikling og læring

4.1 Barns tidlige språkutvikling

Forskning innenfor språkutvikling viser at utviklingen starter lenge før barnet har sagt sitt første ord. For eksempel begynner spedbarn tidlig å legge merke til språket ved å observere samtalen rundt dem. Ifølge Margaret Donaldson (1978, i Imsen, 2014, s. 220) tolker ikke barn dette språket og ordene de legger merke til, de tolker isteden situasjonene, menneskene, meningene og helhetene. Hun mener med dette at barn på den måten utvikler bevissthet for hva som blir sagt, og at de ikke

nødvendigvis har bevissthet om språket i seg selv. (Imsen, 2014, s. 220). En av dem som støtter dette synet er den amerikanske språkforskeren Stephen D. Krashen. Hans teori er at barns språk ikke læres, men blir ervervet ved at det blir plukket opp ubevisst:

When exposed to language, the subconscious will store up words and structures endlessly and have them on hold until a situation arises when all of a sudden the child takes a word or a phrase out of the blue and uses it appropriately (Krashen; I Husabø, 2012, s. 1).

Tilsvarende kan sees å gjelde for leseutviklingen om man ser barn i de første leveårene ut ifra det første stadiet (Pseudolesing) i Høien og Lundberg sin stadiemodell. Ifølge Høien og Lundberg er barn i denne perioden symbollesere som ikke foretar noen analyse av skriften. De utnytter i stedet de ulike kontekstuelle ledetrådene og omgivelsene når de leser (Høien & Lundberg, 2012, s. 55).

Videre viser Hundeide (2003, s. 29 & kap. 3) til hvordan det sosiale og kulturelle forholdet i barns oppvekstmiljø kan legge føringer for barnas fremtid. For ifølge han skapes barns bevissthet og virkelighet gjennom de erfaringer de gjør seg sammen med menneskene og kulturens symbolbruk. På dette området blir han støttet av blant annet Piaget og Buli-Holmberg. Dette fordi Piaget er opptatt av hvordan barn utvikler seg fra det praktiske til det tenkende gjennom språklig og sosial samhandling, og fordi han peker på at det er den sosiale samhandlingen som bidrar til at barn kan bygge opp et indre symbolsystem som blir en forutsetning for tanken. (Hekneby, 2011, s. 19). Buli-Holmberg på den andre siden framhever at «læring er en sammensatt prosess som foregår på det tankemessige utviklingsområdet, det motoriske, det psykososiale og det kulturelle området» (Buli-Holmberg, 1997; i Buli-Holmberg & Ekeberg, 2011, s. 42), og hva og hvordan barn lærer er således avhengig av barnas læringsforutsetninger.

Ut fra dette kan man konkludere med at det sosiale samspillet og oppvekstmiljøet har stor betydning for barns språkutvikling både når det gjelder tale og skrift, og at den kognitive (knyttet til tenking) og kommunikative utviklingen i den førspråklige utviklingen kan sees på som en nødvendig forutsetning for språkutvikling (Linell, 1984, s. 86; i Hekneby, 2011, s. 19).

4.2 Læringsteorier

I den norske skolen er det særlig to læringstradisjoner som kommer til syne, den kognitive-konstruktivistiske og den sosial-konstruktivistiske tradisjonen. (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2011, s. 43). Den kognitive-konstruktivistiske handler om den tankemessige siden ved læring, som blant annet hukommelse og analyse, og at elevene kan konstruere sin egen læring (Buli-Holmberg &

Ekeberg, 2011, s. 43). Mens den sosial-konstruktivistiske «vektlegger at eleven konstruerer sin egen læring i samarbeid med andre» (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2011, s. 43). Siden begge er like sentrale og flyter delvis over hverandre, kombineres som oftest begge i opplæringen. Dette kan man også se igjen i læreplanverket (LK-06) da det legges vekt på at læring skal foregå i et fellesskap samtidig som læring skjer i den enkelte (Utdanningsdirektoratet, [Udir], 2011, avsnitt 3 & 5).

Både det kognitive-konstruktive og det sosial-konstruktive perspektivet tilhører konstruktivismen som er en av de fire hovedteoriene innenfor pedagogikken sammen med behaviorismen, kognitivismen og sosiokulturalisme. Konstruktivisme tar utgangspunkt i teori om kunnskap og om hva det vil si å tilegne seg kunnskap. I filosofisk sammenheng snakker man om konstruktivisme som radikal konstruktivisme. (Imsen, 2014, s. 45). Her blir kunnskap sett på som noe som er konstruert. Det vil si at kunnskap er noe som bare finnes i menneskenes hode og at man lærer bare ved å konstruere vår egen kunnskap gjennom erfaringer. (Imsen, 2014, s. 45). John Dewey var blant de første som la vekt på dette og kom med det kjente uttrykket «Learning by doing». Han mente at menneskene ikke lærte ved ytre stimulus, «men ved å gjøre ting og å høste erfaringer av det handlingen fører til.» (Imsen, 2014, s. 45).

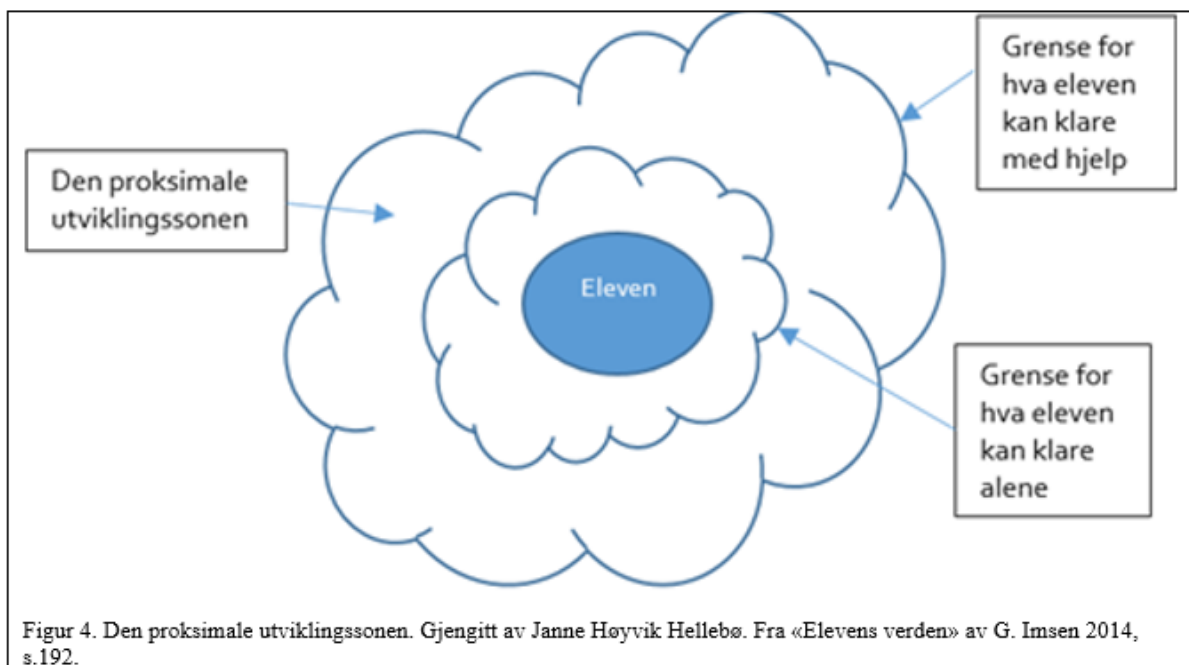
I psykologisk sammenheng er det den sveitsiske psykologen og filosofen Jean Piaget som er mest framtrædende, og det er hans teori som gjerne omtales som kognitiv-konstruktivisme. Han legger vekt på at utviklingen av det aktivt handlende barnet skjer gjennom en samhandling mellom indre og ytre faktorer, der barnet danner systemer for å organisere tanker og atferd (Imsen, 2014, s. 45) og at læring innebærer at noe på det indre planet forandrer seg. Barnet lagrer erfaringer i mentale representasjoner som igjen knyttes sammen i nettverk eller skjemaer (den indre representasjonen). (Imsen, 2014, s. 149). I tillegg til å utvikle systemer for å organisere tanker og atferd tilpasser barnet seg omgivelsene (adaptasjonsprosessen). (Imsen, 2014, s. 151).

Piaget beskriver to prosesser i barns søken etter å tilpasse seg omgivelsene. Den ene er der barnet benytter eksisterende kognitive skjemaer for å tolke hendelser og ting. Inntrykkene tilpasses de eksisterende skjemaene, ved at barnet kan forklare det nye med det han/hun kan fra før. (Imsen, 2014, s. 151). Det skjer en assimilasjon, og det er dette som driver barnet til utforsking. Den andre prosessen beskrives som akkomodasjon, der ny kunnskap ikke finner sin plass i gamle skjemaer. (Imsen, 2014, s. 152). Barnet må dermed revidere sine oppfatninger slik at de passer bedre til situasjonen. Dette kan innebære at det må lage seg en helt ny tolkning (substitusjon), som fører til at nye skjemaer dannes. (Imsen, 2014, s. 152). Men akkomodasjon kan også føre til utdyping og utviding av eksisterende skjemaer. Det skjer da en integrering av tidligere atskilte skjemaer ved at det dannes et mer generelt og abstrakt skjema (Imsen, 2014, s. 153). Akkomodasjon er nødvendig for

å utvikle kunnskap og for å utføre nye handlinger. (Imsen, 2014, s. 153). Piaget vektlegger også betydningen av å være i likevekt. Han mener at mennesker har en indre trang til å oppnå likevekt mellom indre og ytre faktorer, mellom assimilasjon og akkomodasjon, at de har en indre søken etter å utjevne ubalansen som skjer når nye inntrykk ikke passer inn i allerede eksisterende skjemaer, og at det er denne drivkraften som driver utviklingen. (Imsen, 2014, s. 154).

Innenfor den sosial-konstruktivistiske teorien er det den russiske psykologen Vygotsky som er mest fremtredende. I motsetning til Piaget ser han i større grad på den kognitive utvikling som et resultat av sosial samhandling og aktiv bruk av språket. Han taler mellom annet for at barns gryende språk, den ytre egosentrisk tale, er byggesteiner for tenkning (Vygotsky, 1986; i Bråten, 1998, s. 87), og at erfaringene som barn høster på denne måten internaliseres som tenkning, som igjen legger grunnlag for selvrefleksjon og bevissthet. (Imsen, 2014, s. 189; Bråten, 1998, s. 24).

Det andre viktige poenget, at barn er i en kontinuerlig utviklingsprosess gjennom samhandling med andre, betyr at utviklingen i første rekke går fra det sosiale til det individuelle. Dette medfører, ifølge Vygotsky, at barn i første omgang må utføre en handling i samspill med andre, før de er i stand til å utføre den alene. (Bråten, 1998, s. 44 & s. 82). Forskjellen mellom disse to «nivåene kalles den proksimale utviklingssonen» (Bråten, 1996; i Imsen, 2014, s. 192).



Figuren over viser at dersom man bygger på det barnet allerede kan samtidig som man er i barnets nærmeste utviklingszone, vil barnet etter hvert klare seg på egenhånd. Eller som Vygotsky sier det: «Det et barn kan gjøre sammen med en voksen eller en mer kompetent medelev i dag, kan det gjøre

alene i morgen» (Lyster, 2011, s. 121). Undervisningen skal derfor ikke legges på det nivået som eleven allerede behersker, men på et litt høyere nivå.

5. Teori om lesing, skriving, metoder og forskning

5.1 Lesing og skriving er sammensatte ferdigheter

Ifølge Ellertsen og Johnsen (2002; i Naas, 2009, s. 8) er lesing og skriving den største utfordringen man kan stille den menneskelige hjernen overfor. Dette er fordi den visuospatiale, den auditive og den komplekse psykomotoriske funksjonen må fungere i et samspill. Forskning innenfor nevrofysiologi viser blant annet at lesing aktiverer et venstre-hemisfærisk nettverk av frontal, temporalparietal og occipitaltemporal kortikale områder. Disse områdene er ansvarlig for tolkning av den visuelle (ortografiske) informasjonen til den auditive (fonologiske) og semantiske representasjonen. (Turkeltaub, Gareau, Flowers, Zeffiro & Eden, 2003; Wolf & O'Brien, 2006, ref. i Rosen, 2006; i Naas, 2009, s. 8).

På den andre siden stiller skriveferdigheter, i forhold til lesing, krav til både finmotorikk og visuomotorisk kontroll, og her spiller modningsnivået en stor rolle. Modenhet er knyttet til både det tankemessige, det sansemessige, det motoriske, det sosiale og det kulturelle utviklingsområdet, og er dermed betinget av modning, arv og miljø. (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2011, s. 44). Og erfaringer viser at ikke alle barn er på samme modningsnivå når de starter på skolen.

Forskning viser også at man må mestre den tekniske avkodingen for å kunne lese. Det betyr at man må gjenkjenne grafem og assosiere grafem (bokstavtegn) med rett fonem (bokstavlyd), samtidig som man må forstå det som leses. En mye brukt definisjon på lesing finner man i formelen; Lesing = avkoding x forståelse. Hagtvet (1998, s. 127-142) definerer skriving som innkoding x budskap. Begge definisjonene viser hvordan ferdighetene både har en teknisk komponent og en forståelses komponent, og siden definisjonene bygger på at lesing og skriving er et produkt, vil kvaliteten i ferdighetene være avhengig av kvaliteten i de enkelte delferdighetene.

I en del fremstillinger blir også formlene over utvidet med faktoren motivasjon. Dette er en viktig faktor, spesielt i forhold til de som strever med å tilegne seg leseferdigheter. Motivasjon handler om holdninger, innstillinger og interesse for lesing og skriving, og vil kunne påvirke forståelsen positivt om man er motivert, konsentrert og oppmerksom. I tillegg til dette er også den semantiske utvikling

viktig, og sammen med språkutviklingen innenfor morfologi, syntaks og barns samlede tekstkompetanse har det betydning for leseforståelsen.

5.2 Tradisjonelle metoder

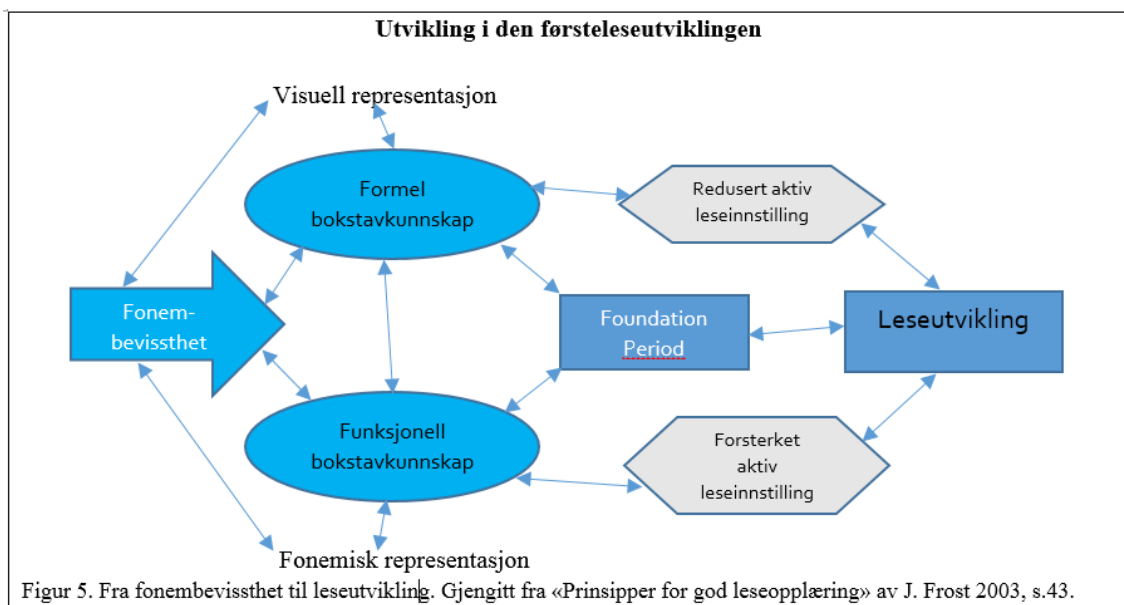
Tradisjonelt sett har det vært vanlig å dele leseopplæringen inn i to metodiske retninger, den syntetiske og den analytiske tradisjonen (Kulbrandstad, 2009, s. 113). Den syntetiske tradisjonen kalles ofte for «Bottom-up» (lydmetoden) fordi de relaterte metodene tar utgangspunkt i de minste elementene i skriftspråket. I lydmetoden vektlegges bokstavinnlæring eller stavelser først, og det som ofte kjennetegner en slik leseinnlæring er at barna lærer en og en bokstav med tilhørende fonem (bokstavlyd). (Kulbrandstad, 2009, s. 113). Tradisjonen begrunnes derfor på lydering, og etterhvert sammentrekning av bokstaver til ord. De analytiske metodene bygger mer på barns språkkompetanse. Her vektlegges analyse, og metodene blir ofte beskrevet som en «Top-down» innfallsvinkel (helordsmetoden) fordi de tar utgangspunkt i den meningsbærende delen av skriften (ordene). (Kulbrandstad, 2009, s. 113). Målet er at elevene gjennom analyse skal oppdage de delene som helheten består av. (Lyster, 2011, s. 114). Gjennom årene har det vært pendling mellom disse tradisjonene, men i dag er det blitt en større og større enighet om at elementer fra begge tradisjonene bør kombinere. Dette fordi man i dag har større innsikt om lesing, og man ser at leserne kan bruke prosessene fleksibelt. (Liberg, 2009, s. 12). STL+ som arbeidsform tar også hensyn til dette. Elevene lærer et og et grafem med tilhørende fonem («Botton-up»). I tillegg legger arbeidsformen vekt på en metaspråklig samtale rundt barnas tekster («Top-down»).

5.3 Evidensbasert undervisning, fonologisk opplæring og forskning

I de siste 20 årene har det kommet mye ny kunnskap om variabler som fremmer lesing. I USA har forskning på området blant annet medført at et krav om evidensbasert undervisning har kommet inn i lovgivingen (Harðardóttir, 2006, s. 218). «I «No Child Left Behind Act» fra 2002 (Public Law, 107-110), legges det vekt på at skolen skal bruke metoder som har blitt dokumentert effektive gjennom forskning» (Moran, 2004; i Harðardóttir, 2006, s. 218). Det nasjonale leseutvalget (The National Reading Panel, NRP) i USA oppfordrer derfor lærere og andre som arbeider med lesing å vurdere om en metode har dokumentert effekt før de anvender den i undervisningen. Dette for å bidra til mer effektiv opplæring. Etter å ha gjennomgått 100.000 studier av lesing som oppfyller kravene til

empirisk forskning, har de lagt frem en rapport som gjennomgår metodene «fonemisk bevissthet», «fonologisk opplæring», «flytbasert opplæring», «ordforråd» og «tekstforståelse» (Harðardóttir, 2006, s. 218). I rapporten konkluderer NRP at systematisk «fonologisk opplæring», som vil si å lære at det er en systematisk relasjon mellom bokstaver og lyd i språket, er den mest effektive måten å lære å lese på (Harðardóttir, 2006, s. 218).

Videre viser blant annet Frost (2002; i Frost 2003, s. 42) til forskning som konkluderer med at «elever som har høy fonembevissthet klarer seg langt bedre enn elever med lav fonembevissthet», og Lyster (2011, s. 130) til at «Forskning viser at de barna som har et visst fonologisk nivå, også lettere klarer å gripe fatt i morfemet og dets form».



Figuren over er et godt eksempel som illustrerer dette. Den viser at ved høy fonembevissthet lærer barnet bokstavene både formelt (form, navn og lyd) og funksjonelt (barnet kan bruke bokstavene). (Frost, 2003, s. 43), og man kan se at «Foundation Period» blir kortere når både en visuell og en fonemisk representasjon er til stede. Dette kan medføre at barnet kommer raskere i gang med å lese. «Foundation Period» er den perioden der barnet etablerer de grunnleggende lesestrategiene, som for eksempel å lese svært enkle ord ved å lydere seg frem, å gjenkjenne «ikke-lydrette» småord og å beherske analyse-syntesefunksjonene så godt at de kan kombinere alle lydene med hverandre, selv om de ikke gir mening (Frost, 2003, s. 43).

Betydningen av høy fonembevissthet kan man også se igjen i boken om Bornholmsmodellen (Lundberg, 2007, s. 7). I denne boken belyser forfatteren blant annet hvordan bevissthet om fonemene er en grunnleggende forutsetning for å lære å lese og skrive (Lundberg, 2009, s. 13). Han

viser til at barn som har gjennomgått alle trinnene i Bornholmsmodellen, gjennom lystbetonte lytteøvelser som viser at ord kan være nesten like, at man ved å erstatte noen fonem kan få nye ord, at ordet kan deles inn i mindre lydelementer og at lydelementer av ordene kan tilsvare bokstaver, oppnår større forståelse for hva bokstavene og lydene betyr og hvordan de kan settes sammen for å få meningsfulle enheter.

6. Analyse og refleksjon

Barn kommer til skolen med ulike erfaringer med skriftspråket fra sitt hjemmemiljø og fra barnehagen. I skolen skal de alle få en systematisk skriveopplæring. Å lære skriftspråk betyr for det første å måtte flytte oppmerksomheten fra hørsel til synet. Dette er ikke umiddelbart lett for små barn. Hørselen utvikles tidligere enn synet, og oppfatning av for eksempel bokstavformer forutsetter visuell persepsjon på et visst utviklingsnivå. Å lære å lese og skrive krever derfor eksplisitt undervisning. Det vil si at det ikke er en naturlig prosess som skjer av seg selv, selv om barn har blitt «modne» for det. I STL+ legges det vekt på at elever skal lære ferdighetene å lese og skrive før de lærer å forme bokstaver. Dette ut fra tanken om at det vil være lettere å lære å forme bokstaver og ord når en kan bokstavene og kan lese og skrive. Å lære seg å skrive ved å forme bokstaver, samtidig som en uttrykker egne tanker og ideer, er en abstrakt og sammensatt prosess som involverer mange delferdigheter. For elever som ikke er i stand til å forme bokstavene på grunn av mangelfulle forutsetninger, vil det å trykke på taster bidra til at de kan skrive bokstaver på lik linje med andre uten denne type vansker.

Barns utvikling og sosialisering skjer i ulike sosiale og kulturelle felleskap, tilknyttet ulike verdier og holdninger. Barn kommer således til skolen med ulike kognitive, atferdsmessige og selvregulerende forutsetninger. På skolen skal barna på best mulig måte utvikle disse forutsetningene, i samarbeid med hjemmet, slik at de oppnår den kompetansen de behøver for å mestre livets ulike sider. I hvilken grad barna utvikler disse forutsetningene blir påvirket av både indre og ytre faktorer. Det betyr at i tillegg til å ha troen på egne ferdigheter, har også sosial bekreftelse stor betydning. Jeg tenker derfor at en av skolens viktigste oppgaver bør være å etablere et godt psykososialt miljø, der alle blir sett, verdsatt og inkludert. I tillegg bør læreren ha kunnskap om hvordan elevene utvikler synet på seg selv gjennom tilbakemelding.

STL+ som arbeidsform mener jeg gir muligheter for å kunne oppnå dette. Blant annet fordi det pedagogiske opplegget er lagt opp slik at alt som skal foretas i undervisningen blir modellert av

læreren. Elevene vil på denne måten kunne føle seg trygge på hva og hvordan ting skal gjøres. Videre får elevene tett og nær oppfølging og bekreftelse på sitt arbeid og sine forsøk både fra lærer og medelever. Det gis også muligheter for at elevene kan komme med innspill og synspunkter, som lærere og medelever skal verdsette. I tillegg utvider Wiklander, ved å bruke data med talestøtte, dialogperspektivet til også å gjelde «samtaler» med datamaskinen. Dette åpner for å skrive seg til lesing med god støtte fra flere kompetente, både lærer, medelev og datamaskinen. Noe også Vygotsky legger vekt på gjennom det han kaller mediert læring (formidling). Det han mener med mediert læring er at barn gjennom samhandlingen med en mer kompetent person, gjennom spørsmål eller annen form for veiledning, vil kunne oppdage sammenhenger som gir innsikt og forståelse av en langt mer kvalitativ karakter enn om barn får presentert en «løsning» eller en forklaring de ikke har vært med på å utarbeide (Lyster, 2011, s. 115). Med dette blir fokuset samtidig endret fra individuelle forutsetninger til læring gjennom sosial samhandling, og barna blir sett på som en del av en helhet, sosialt og kulturelt, der de selv kan påvirke og bli påvirket.

Slik jeg ser det er STL+ hovedsakelig fundamentert på en sosial-konstruktivistisk tilnærming til læring, hvor samarbeid, samtale og lydhørt tenkning vektlegges for å bevisstgjøre elever og for å fremme læring. Og hovedbudskapet oppleves å være å styrke elevers utvikling gjennom å gi elevene stor språklig deltakelse, både skriftlig og muntlig. I tillegg til dette legger STL+ som arbeidsform vekt på å bygge videre på det elevene kan og arbeider i elevenes nærmeste utviklingssone. Dette blant annet ved å nyttiggjøre seg av de bokstaver, ord og begrep elevene allerede behersker for å utvikle en språklig og fonologisk bevissthet. Dette er i tråd med L97 som uttrykker: «Læring skjer ved at det nye forstås ut fra det kjente - de begreper en har, avgjør hva en kan gripe og fatte. Kunnskaper, ferdigheter og holdninger utvikles i samspill mellom gamle forestillinger og nye inntrykk» (Utdanningsdirektoratet, [Udir], 2011, avsnitt 3). Noe vi også kjenner igjen fra Piagets teorier om læring i den kognitivt-konstruktivistiske tradisjonen.

Hovedprinsippet til STL+ er at elevene skal skrive seg til lesing, og Frost (2003) er en av mange forskere som mener at tidlig skrivning baner vei for god lesestart. Dette blant annet fordi skrivning er en auditiv lydanalyse som for de fleste elever er enklere enn lydsyntese (lydsammentrekking). Videre sier Lundberg (2009) at barn bør erfare hvordan tale- og skriftspråk er knyttet sammen. De bør leke med skriftspråket og finne opp skrivningen selv. Når elever skriver en fri tekst, vil sammenhengen mellom språklig bevissthet og lesing synliggjøres, og de vil da automatisk forstå hvordan de skal lese samtidig som teksten blir tilpasset og meningsfull for elever. Dette er i tråd med de erfaringer jeg har gjort meg med STL+, da arbeidsformen nyttiggjør seg av oppdagendeskriving som pedagogisk opplegg. I tillegg til dette får skrivningen en sentral funksjon, fordi elevene benytter egne og andres tekster som læremateriell. Dette står i motsetning til mer tradisjonelle metoder som benytter tekster

som andre har skrevet, ut fra en tanke om hva elever har behov for å øve på. Egne tekster vil trolig ha større betydning og være mer motiverende for dem.

Videre benyttes samtaler i arbeidsformen som er preget av metaspråklige aktiviteter, refleksjoner og vurdering for læring. Metaspråklige aktiviteter er samtaler om språkets ulike sider som har til hensikt å bevisstgjøre elevene om bruk av språket (Liberg, 2009, s. 57). I STL+ slik jeg ser det går elevene fra oppdagende skrivning, til å se sammenhengene mellom det talte ord og det de skriver. I tillegg vil slike samtaler gi læreren innsyn i hvordan de tenker og tilgang til deres forståelse. Det siste via elevenes refleksjoner om egen skrevne ord og setninger, et forhold man oftest ikke «ser», men som er av stor betydning for å få relevant tilpasning av opplæringen til den enkeltes behov.

I den første delen av lese- og skriveopplæringen er det i midlertid slik jeg ser det den fonologiske bevisstgjøringen som blir mest vektlagt i STL+. Dette skjer gradvis ved at elevene først identifiserer de enkelte språklidene i ordene, samtidig som de gradvis lærer bokstavene som symboliserer de ulike språklidene. Og gjennom STL+ forsterkes i tillegg dette, ved at arbeidsformen bruker data med talestøtte som gjentar fonemene og ordene elevene skriver. Slik jeg ser det vil elevene med denne arbeidsformen av den grunn kunne oppnå høy fonembevissthet raskt, da de lærer bokstavene både formelt og funksjonelt. Og ifølge figur 5 i denne oppgaven (s. 21) vil «Foundation Period» dermed bli kortere og elevene vil raskere komme i gang med å lese. (Frost, 2003).

7. Avslutning

I denne oppgaven tar jeg ikke stilling til spørsmålet om den første lese- og skriveopplæringen skal skje med utgangspunkt i tastaturet eller ikke. Vi vet ennå ikke nok om de langsiktige effektene. Slik jeg ser det er det ingen grunn til å tvile på pedagogers positive erfaringer med STL+, men det er likevel viktig å fremheve at arbeidsmetoden ikke har fått noe vitenskapelig vurdering slik evidensbasert undervisning legger vekt på. Og et undervisningsopplegg som fungerer godt på en skole eller i en klasse, betyr ikke nødvendigvis at det vil fungere like godt på en annen skole eller i ett annet klasserom.

Jeg vil derfor avslutte med å understreke at man ikke må glemme at lærerens omsorg til den enkelte elev også er en sentral faktor. Og at det finnes mange muligheter til å kunne gjennomføre et godt pedagogisk opplegg tilpasset den enkelte elevs evner og forutsetninger, og som kan føre dem inn i skriftspråkets vidunderlige og forunderlige verden om man bare er åpen for det.

Referanser

- Bråten, I. (1998). Om Vygotskys liv og lære. I I. Bråten (Red.), *Vygotsky i pedagogikken* (ss. 13-42). (2. utg.). Halden: Cappelen Akademisk Forlag AS.
- Bråten, I. (1998). Vygotsky som forløper for metakognitiv teori. I I. Bråten (Red.), *Vygotsky i Pedagogikken* (ss. 74-96.). (2. utg.). Halden: Cappelen Akademiske Forlag AS.
- Buli-Holmberg, J., & Ekeberg, T. R. (2011). *Likeverdig og tilpasset opplæring i en skole for alle*. (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Dalland, O. (2007). *Metode og oppgaveskriving for studenter*. (4 utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk Forlag AS.
- Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving - For studenter*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Elbro, C. (2008). *Læsevanskeligheter*. København: Gyldendalske Bokhandel, Nordisk Forlag AS.
- Engelsen, B. U. (2012). *Kan læring planlegges? - Arbeid med læreplaner - Hva, hvordan, hvorfor*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Finne, T., Roås, S. E., & Kjølholdt, A.-K. (2014). Den første skrive- og leseopplæringen - Bruk av PC med lyd støtte. *Bedre Skole, nr. 2*, ss. 31-37.
- Frost, J. (2003). *Prinsipper for god leseopplæring - innføring i den første lese- og skriveopplæringen*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag AS.
- Gabrilsen, E., Oftedal, M. P., Dahle, A. E., Slaathun, A., & Gabrielsen, N. N. (2003). *Lese- og skriveutvikling - Fokus på grunnleggende ferdigheter*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Hagtvet, B. E. (1998). Talespråklige ferdigheter og skriftspråklig utvikling. I A. H. Wold (Red.), *Skriftspråkutvikling - om hvordan barn lærer å lese og skrive* (ss. 127-142). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag AS.
- Harðardóttir, B. E. (2006). Hva vet vi om effektiv leseopplæring? En gjennomgang av atferdsanalytiske metoder. *Norsk Tidsskrift for Atferdsanalyse, årgang 33. (4)*, ss. 215-226.
- Haugstad, O. (1997). *Forberedende trening og begynnerlesing - 1.-2. klasse*. Kristiansand: Pedagogisk Forlag AS.
- Haugstad, O. (2004). *Begynnerlesing - Praktisk/teoretisk innføring*. Kristiansand: Pedagogisk Forlag AS.
- Haugstad, O. (2010). *Den grunnleggende lese- og skriveopplæringen - Praktisk/teoretisk innføring*. Kristiansand: Pedagogisk Forlag AS.
- Hekneby, G. (2011). *Skrive - lese - skrive*. (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Hundeide, K. (2003). *Barns livsverden - sosiokulturelle rammer for barns utvikling*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag AS.

- Husabø, T. (2012, august 31). The Sogndal Model - Theories Behind our Approach. ss. 1-9. Upublisert manuskript. Sogndal: Høgskulen i Sogn og Fjordane.
- Høien, T., & Lundberg, I. (2012). *Dysleksi - fra teori til praksis*. (5. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk Forlag AS.
- Imsen, G. (2014). *Elevenes verden - Innføring i pedagogisk psykologi*. (5. utg.). Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Johannessen, A., Tuft, P. A., & Christoffersen, L. (2011). *Introduksjon til samfunnsvitenskaplig metode*. Oslo: Abstrakt Forlag AS.
- Knivsberg, A.-M., Dahle, A. E., & Andreassen, A. B. (2011). *Dyseleksi - men ikke "bare" det - fokus på tilleggvansker av adferdsmessig art*. Hentet 26. april 2015, fra <http://lesesenteret.uis.no/getfile.php/Lesesenteret/pdf-filer/dyseleksi-menikkebaredet.pdf>.
- Koralek, D., & Collins, R. (1997, desember). How Most Children Learn to Read. *On the Road to Reading: A Guide for Community Partners* (ss. 1-117). Washington, DC.: U.S. Department of Education. Hentet 26. april 2015, fra <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED417017.pdf>.
- Krashen, S. D. (2004). *The Power of Reading; Insights from the Research*. (2nd. edition). Portsmouth: Libraries Unlimited Westport.
- Kulbrandstad, L. I. (2009). *Lesing i utvikling - Teoretiske og didaktiske perspektiver*. (5. utg.). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. ((2nd edition). 2009). *Interviews - Learning the Craft og Qualitative Research Interviewing*. California: SAGE Publications, Inc.
- Liberg, C. (2009). *Sådan lærer barn at læse og skrive*. (2. utg.). København: Gyldendalske Bokhandel, Nordisk Forlag AS.
- Lundberg, I. (2007). *Bornholmsmodellen: vägen till läsning - språklekar i förskoleklass*. Stockholm: Natur & kultur.
- Lundberg, I. (2009). *God skriveutvikling - kartlegging og undervisning*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag AS.
- Lyster, S.-A. H. (2011). *Å lære å lese og skrive - Individet i kontekst*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Naas, M. (2009, mai). *Bokstavkunnskap og ordlesing. En kvantitativ undersøkelse av barn i alderen 5-7 år er i risikozonen for å utvikle dysleksi*. (Masteroppgave, Universitetet i Bergen). Bergen: Universitetet i Bergen. Hentet 26. april 2015, fra <https://bora.uib.no/bitstream/handle/1956/4879/58291479.pdf?sequence=1>.
- Nilsen, D. S.-o.-i. (2012). *Tidlig innsats - bedre læring for alle?* Cappelen Damm akademisk.
- Olsson, H., & Sørensen, S. (2003). *Forskningsprosessen, kvalitative og kvantitative perspektiver*. Oslo: Gyldendal Akademisk Forlag AS.
- Pape, K., Bjørngaard, J. H., Westin, S., Holmen, T. L., & Krogstad, S. (2011). *Reading and writing difficultis in adolescence and later risk of welfare. A ten year follow-up, the HUNT Study, Norway*. Levanger: NTNU, HUNT Research Centre. Hentet 26. april 2015, fra <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/21943369>.

- Perfetti, L. R., & Charles, A. (1991). *Learning to Read; Basic Research and its Implications*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Rieben, L., Ntamakiliro, L., & Brana, G. (2005, april). *Effects of Various Early Writing Practices on Reading and Spelling*. (Scientific Studies of Reading, University of Geneva). Geneva: University of Geneva. Hentet 27. april 2015 fra http://scholar.google.no/scholar?q=Rieben+2005+Effects+of+Various+Early+Writing+Practices+on+Reading+and+Spelling&btnG=&hl=no&as_sdt=0%2C5&as_ylo=2005&as_yhi=2005&as_vis=1 ([PDF] fra researchgate.net).
- Trageton, A. (2003). *Å skrive seg til lesing - IKT i småskolen*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Utdanningsdirektoratet. (2011). *Generell del av læreplanen - Det arbeidende mennesket*. Hentet 30. april 2015, fra <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Generell-del-av-lareplanen/Det-arbeidande-mennesket/>.
- Utdanningsdirektoratet. (2011). *Generelle del av læreplanen*. Hentet 30. april 2015, fra <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Generell-del-av-lareplanen/>.
- Utdanningsdirektoratet. (2013). *Utdanningsspeilet 2013 - Tilrettelegging av opplæringen tilpasset elevenes evner og forutsetninger*. (Punkt 1.4) Hentet 28. april 2015 fra <http://www.udir.no/Tilstand/Utdanningsspeilet/Utdanningsspeilet/Utdanningsspeilet-2013/>.
- Westman, M., & Hultin, E. (2012, 8-10 mars). Changing learning conditions when early literacy practices go digital. *The 40th Annual Congress of the Nordic Educational Research Association*. København: Department of Education, Aarhus University.
- Wiklander, M. (2015, mars). Vinn språket, digitale veier til lesing og skriving; fra "skrive seg til lesing" til språkutvikling og leselyst. *Erfaringssamling for STL+*. Oslo, Norge.