

MASTEROPPGAVE

Fra muntlig til skriftlig språk i steinerskolens begynneropplæring

*En kvalitativ undersøkelse av steinerskolelæreres oppfatninger om
forebygging av lese- og skrivevansker*

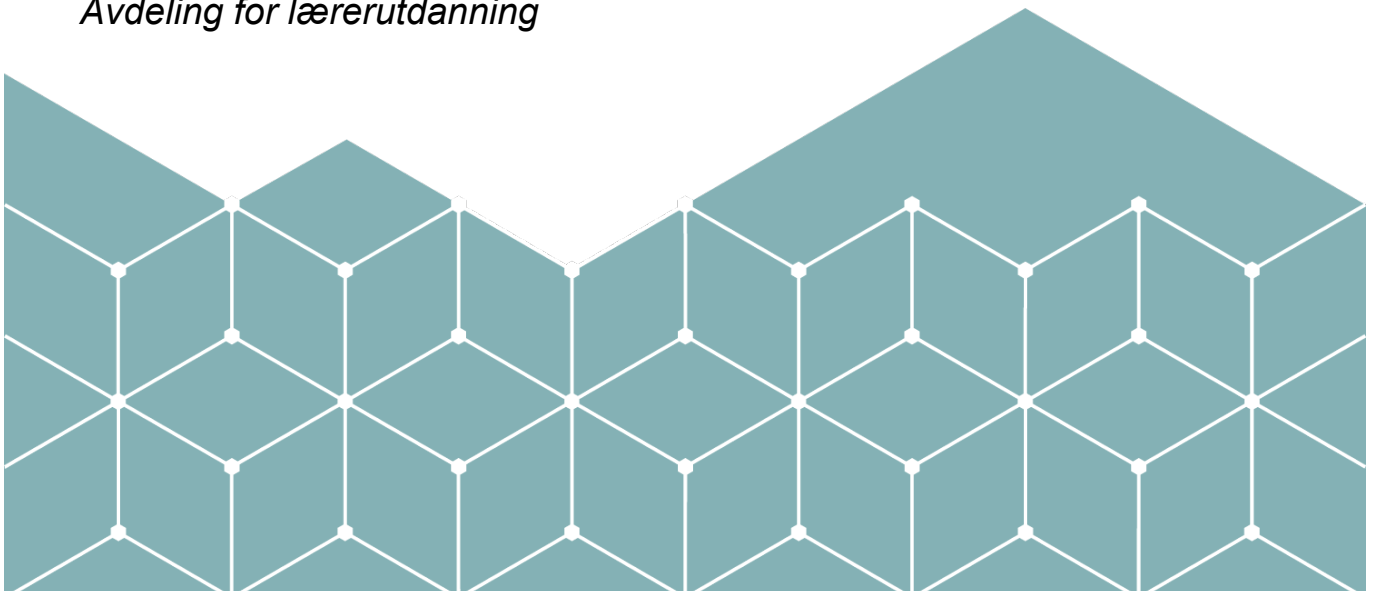
Ingunn Rinnan Haakensen

Studentnummer: 141272

Mai 2018

Mastergradstudiet i spesialpedagogikk

Avdeling for lærerutdanning



Sammendrag

Gjennom kvalitative intervjuer har tre førsteklasseleerere og en andreklasseleerer i tre forskjellige steinerskoler gitt uttrykk for sine oppfatninger om forebygging av lese- og skrivevansker. Disse er blitt drøftet i lys av teori og tidligere forskning på leseutvikling, forebygging av lese- og skrivevansker og steinerpedagogikk.

Steinerskoleleererne gir et bredt bilde av språklige aktiviteter som kan knyttes til arbeid med fonologisk bevissthet og talespråk, to tydelige prediktorer for skriftspråkutviklingen. De språklige aktivitetene foregår hovedsakelig gjennom eventyrfortelling, ringleker og i dagligdagse situasjoner. I tillegg til språklige ferdigheter og kompetanser, blir også ikke-språklige ferdigheter og kompetanser vektlagt. Disse handler først og fremst om emosjonelle, sosiale og kroppslige kompetanser, og om trygghet som grunnlag for all læring. Lærerne gir uttrykk for at det er en sammenheng mellom muntlig og skriftlig språk, men det er ulikt hvor mye de vektlegger arbeid med muntlig språk direkte i forebyggende hensikt. Det lærerne mener er spesielt for steinerpedagogikken i forebyggende sammenheng handler om å gi et variert og mangfoldig opplegg med særlig vekt på kunstnerisk aktivitet og bevegelse.

Det blir gitt et inntrykk av at steinerskoleleererne til en viss utstrekning tar utgangspunkt i erfaringsbasert kunnskap om utvikling av lese- og skrivevansker. Vansker med språk oppdages først og fremst i språklige aktiviteter, i dagligdagse situasjoner og gjennom det steinerpedagogiske kartleggingsmaterialet. Tiltak virker først og fremst å bli iverksatt innenfor fellesskapets rammer. Det er ulike oppfatninger om hva *tidlig innsats* innebærer og noe motstridende synspunkter når det gjelder hvorvidt man i steinerskolen er god nok på forebyggende arbeid. Det er mulig at det antroposofiske menneskesynet virker inn på hvordan lærerne imøtekommer barna, samtidig er det å se hvert barn som unikt og imøtekomme det med omsorg og interesse noe som kan kjennetegne enhver engasjert og omsorgsfull lærer.

Selv om steinerskoleleererne virker å gjøre et godt allment forebyggende arbeid, ser det ut til at man gjennom steinerpedagogikken har et potensiale for å bruke skriftspråkets klare prediktorer fonologisk bevissthet og talespråk i enda større grad og med mer bevissthet rettet mot forebygging av lese- og skrivevansker. Likeledes sier undersøkelsen noe om at det også ser ut til å finnes et ubenyttet potensiale hos steinerskoleleererne når det gjelder å oppdage og ivareta barn som står i fare for å utvikle lese- og skrivevansker.

Forord

Det som for fire år siden virket som nærmest uoverkommelig, det å skrive en masteroppgave, er nå kommet til sin slutt. Det har vært en bratt vei å gå, men det har tross alt vært spennende og lærerikt!

Det er flere som har hatt betydning for at jeg nå endelig kan levere inn denne oppgaven. Først vil jeg takke Bente Hvidsten ved Høgskulen på Vestlandet, som ved en kommentar ga meg tro på at jeg hadde noe på et masterstudium i spesialpedagogikk å gjøre. Deretter vil jeg takke Bente Edlund, som oppfordret meg til å skrive om steinerpedagogikk, Anne-Mette Stabel og Marianne Tellmann for oppmuntring i forkant av prosjektet. Tusen takk til de fem steinerskolelærerne, inklusive prøveinformanten, som ville la seg intervju! Uten dere ville oppgaven blitt en helt annen. Takk til forelesere og medstudenter ved Høgskolen i Østfold for fire intensive år. En spesiell takk går til min fantastiske veileder, Jannicke Karlsen, som med sin oppmuntring og faglige dyktighet har veiledet meg akkurat slik jeg har behovd. Det har betydd veldig mye for meg. En annen som hele tiden har vært støttende, og som har hatt tro på at dette ville jeg klare, er mamma. Tusen takk, ikke bare for 'kost og logi', men for alle faglige og ikke-faglige samtaler! Til slutt vil jeg takke Jan og Milja som bare har måttet stå ut med alt, spesielt i denne siste tiden. Nå er det snart tid for å puste ut!

Bergen, 7. mai 2018

Ingunn R. Haakensen

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	ii
Forord	iii
Innholdsfortegnelse	iv
1 Innledning	1
1.1 Bakgrunn og tematikk	1
1.2 Problemstilling	1
1.3 Analyseenhet	2
1.4 Avgrensinger	2
1.5 Oppgavens oppbygning og struktur	3
2 Teori og tidligere forskning	5
2.1 Leseutvikling	5
2.1.1 The Simple View of Reading	5
2.1.2 Kritikk av ‘simple view’ og et utvidet syn på lesing	6
2.1.2 Prediktorer for skriftspråksutviklingen	8
2.1.3 Lese- og skrivevansker	10
2.1.4 Språkvansker	12
2.2 Forebygging av lese- og skrivevansker	13
2.2.1 Forebygging – hva er det?.....	13
2.2.2 Tiltak som fremmer fonologisk bevissthet	15
2.2.3 Tiltak som fremmer talespråket	15
2.3 Steinerskolen og steinerpedagogikk	17
2.3.1 En alternativ skole.....	17
2.3.2 Steinerpedagogikkens idégrunnlag	17
2.3.3 Muntlig språk og skriftspråk i steinerskolens begynneropplæring	19
2.3.4 Forskning på steinerskolen og steinerpedagogikk	22
2.4 Oppsummering	25
3 Metode	26
3.1 Vitenskapsteoretisk plassering	26
3.2 Forskningsstrategi	26
3.3 Utvalg	27
3.4 Metode for innsamling av materiale – det kvalitative forskningsintervju	28
3.4.1 Intervjuguide og prøveintervju	28
3.4.2 Intervjuene	29
3.4.3 Forskerrollen	31

3.5 Metode for analyse av materialet – tematisk analyse	32
3.6 Forskningens kvalitet.....	34
3.6.1 Reliabilitet.....	34
3.6.2 Validitet.....	35
3.7 Forskningsetikk	36
4 Resultater	38
4.1 Presentasjon av informantene.....	38
4.2 Grunnlag for barnets skriftspråkutvikling.....	39
4.2.1 Språklige aktiviteter	39
4.2.2 Prediktorer for skriftspråkutviklingen.....	42
4.2.3 Ferdigheter og kompetanser.....	46
4.2.4 Betydningen av muntlig språk for skriftspråket.....	47
4.2.5 Steinerpedagogikk og forebygging	48
4.2.6 Oppsummering av funn - forskningsspørsmål 1	50
4.3 Å oppdage og ivareta barn i risiko for å utvikle lese- og skrivevansker	50
4.3.1 Lese- og skrivevansker	51
4.3.2 Barn i risiko.....	53
4.3.3 Steinerpedagogikk og antroposofi	57
4.3.4 Oppsummering av funn – forskningsspørsmål 2	58
5 Drøfting	60
5.1 Drøfting av hovedfunn knyttet til forskningsspørsmål 1.....	60
5.1.1 Språklige aktiviteter og prediktorer for skriftspråkutviklingen	60
5.1.2 Ferdigheter og kompetanser som grunnlag for skriftspråkutviklingen.....	64
5.1.3 Steinerpedagogikk og forebygging	65
5.2 Drøfting av hovedfunn knyttet til forskningsspørsmål 2.....	67
5.2.1 Å oppdage og å sette inn tiltak for barn i risiko.....	67
5.2.2 Steinerpedagogikk og antroposofi	71
5.3 Oppsummerende diskusjon	72
6 Avslutning	74
Litteraturliste	75
Vedlegg 1	83
Vedlegg 2	84
Vedlegg 3	88
Vedlegg 4	89
Vedlegg 5	90
Vedlegg 6	91

1 Innledning

1.1 Bakgrunn og tematikk

Romanen *Jonas* av Jens Bjørneboe (1970) har de siste årene dukket opp for meg flere ganger i spesialpedagogisk sammenheng. Sitat fra romanen har blitt brukt for å beskrive hvordan barn kan oppleve det å ikke lykkes med å lære å lese. At historien om den 'ordblinde' gutten Jonas har festet seg hos mange spesialpedagoger, selv i vår tid, er ikke rart da Bjørneboe beskriver så levende hvordan det oppleves å ikke forstå skriftspråket, og i det hele tatt om det å føle seg 'annerledes'. Det som ikke er blitt nevnt i denne sammenhengen er den nye skolen Jonas kommer til, hvor han både trives og lærer seg å lese. For de som kjenner steinerskolen, er det ikke vanskelig å se likheter mellom den nye skolen til Jonas og steinerskolen.

Bjørneboe var selv lærer på steinerskolen da han skrev romanen i 1955, og han sa at rammehandlingen om gutten Jonas er bygget på materiale fra fem-seks barn (Bjørneboe, 2006). "Jonasmotivet" som Bente Edlund (2008) skriver, "ble en del av steinerskolens skjebne på godt og vondt" (s. 305). Dette tiltross for at *Jonas* er en fiktiv skildring, og Bjørneboe selv hadde andre motiver for romanen enn å fremheve steinerskolen eller å skape den voldsomme skoledebatten som fulgte umiddelbart etter utgivelsen av boken (Bjørneboe, 2006). Edlund (2008) hevder at steinerskolen har mottatt og hjulpet mange 'Jonaser' opp gjennom årene. Men som hun også skriver, ble kanskje ikke alle behov godt nok ivaretatt gjennom troen på at aksept, inkludering, tålmodighet og vanlig klasseundervisning ville være den beste hjelpen. Kanskje lå det en "lettsindig optimisme" i denne holdningen, slik en tidligere lærer uttalte (Edlund, 2008, s. 306). Om steinerskolelæreres skepsis til ulike spesialtiltak kun var vanlig frem til 1980 tallet, slik Edlund (2008) skriver, kunne være interessant å vite noe om.

1.2 Problemstilling

Med mange års erfaring som eurytmilærer i steinerskolen og i steinerbarnehagen, kjenner jeg steinerpedagogikk og miljøet fra innsiden. Som blivende spesialpedagog interesserer det meg hvilken holdning steinerskolelærere har til lese- og skriveproblematikk, og hvilke tanker og meninger de har om forebygging av slike vansker. Problemstillingen min ble derfor slik:

Hvilke oppfatninger har 1. og 2. klasselærere i steinerskolen om forebygging av lese – og skrivevansker?

For å finne ut av dette har jeg to forskningsspørsmål:

1. Hva mener steinerskolelærere gir et godt grunnlag for barnets skriftspråkutvikling?

2. Hvordan oppdages og ivaretas barn som er i risiko for å utvikle lese- og skrivevansker?

Når jeg har brukt begrepet *oppfatninger* i min problemstilling, så viser jeg ikke til det engelske begrepet 'Teachers' Beliefs' (Fives & Gill, 2015) som ofte oversettes med *læreres oppfatninger*, men mer til hvilke tanker og meninger steinerskolelærerne har om mitt tema. Det første forskningsspørsmålet knytter jeg til det Befring (2012) kaller *allmenn forebygging* eller *primærforebygging*. Det vil si at innsatsen er rettet mot alle barn, og vil omfatte allmenne forebyggingstiltak innen det ordinære utdanningssystemet (Befring, 2012; Hagtvet & Horn, 2012). Det andre forskningsspørsmålet ligger nærmere det Befring (2012) kaller *probleminnsiktet forebygging* eller *sekundærforebygging*, som vil ha fokus på undergrupper med mer eller mindre identifiserte problemer.

Steinerskolen er en friskole og følger Friskolelova (2003). Her gjelder det samme som står i Opplæringslova (1998) under *Tilpassa opplæring og tidleg innsats*: "Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven" (Opplæringslova, 1998, §1-3; Friskolelova, 2003, §3-4a). I tillegg skal skolen sørge for at den tilpassede opplæringen på 1. til 4. årstrinn, i norsk eller samisk og matematikk, blant annet innebærer særlig høy lærertetthet og særlig er rettet mot elever med svak dyktighet i lesing og regning (Friskolelova, 2003, §3-4a; Opplæringslova, 1998, §1-3). For Friskolelova (2003) gjelder også det samme om rett til spesialundervisning: "Elevar som ikkje har eller som ikkje kan få tilfredsstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbodet, har rett til spesialundervisning" (Opplæringslova §5-1; Friskolelova §3-6).

1.3 Analyseenheter

Første og andreklasselærerne i steinerskolen består av både barnehagelærere og allmennlærere med steinerpedagogisk utdanning. Mitt utvalg består av tre førsteklasse lærere og en andreklasselærer fra til sammen tre forskjellige steinerskoler. Det er deres oppfatninger om lese- og skrivevansker jeg skulle undersøke.

1.4 Avgrensinger

Lese- og skrivevansker, og hvordan disse kan forebygges, er et stort område. Jeg har avgrenset oppgaven til først og fremst å omhandle leseutvikling, lesevansker og forebygging av vansker. Lese- og skriveutvikling hører sammen og påvirker hverandre, men i forskning blir disse prosessene ofte behandlet hver for seg. Det kan på mange måter være en fordel å

drøfte dem isolert, da man på den måten kan få en bedre innsikt i de sammensatte og kompliserte prosessene lesing og skriving er (Lyster, 2011). Det finnes mer kunnskap om leseutvikling og vansker enn det gjør om skriveutvikling og vansker knyttet til denne (Lyster, 2012). Hovedvekten legger jeg derfor på leseutvikling, og skriveutvikling blir ikke omtalt på samme måte.

Det er flere grunner til at barn kan få problemer med skriftspråket, for eksempel er barn med oppmerksomhetsvansker eller språkvansker særlig utsatt (Stangeland & Færevaag, 2014). Da dette er to store områder, har jeg valgt å begrense det til det språklige aspektet. Jeg går derfor heller ikke inn på generelle lese- og skrivevansker. Om det finnes en direkte forbindelse mellom bevegelse/motorikk og lesing er for meg et interessant spørsmål, spesielt i sammenheng med steinerpedagogikk og steinerskolelæreres vektlegging av bevegelse. Høyen & Lundberg (2012) påpeker at god motorikk er viktig for utvikling av et godt selvbilde, noe som er viktig for all læring, og dermed indirekte også for lesing. Om det er en direkte forbindelse er derimot usikkert og noe det finnes forholdsvis lite forskning på (Høyen & Lundberg, 2012). Motorikk i forhold til leseferdighet blir derfor ikke behandlet på samme måte som forholdet mellom muntlig språk og lesing, noe det finnes mye forskning på. Det lå meg nære å gå inn på det sosiale og emosjonelle aspektet, og spesielt relasjonen mellom lærer og elev. Et godt sosio-emosjonelt miljø, og en god lærer-elev relasjon, ser jeg som betydningsfullt for all læring men ikke som spesielt for lese- (og skrive)læringen. Jeg har derfor valgt å avgrense meg fra dette viktige området. Jeg utelukker ikke at noen av områdene jeg her har avgrenset meg fra vil bli berørt i forbindelse med steinerskolelærernes oppfatninger. Jeg kommer imidlertid ikke til å gi dem like stor vekt som det språklige aspektet på forebygging av lese- og skrivevansker.

1.5 Oppgavens oppbygning og struktur

Kapittel 2 har jeg kalt *Teori og tidligere forskning* fordi jeg her har valgt å bruke både faglitteratur og empiri som mitt teorigrunnlag. Kapitlet består av tre hoveddeler. Første del omhandler *leseutvikling* med 'The Simple View of Reading' (SVR) som utgangspunkt. Den første delen omfatter også kritikk av SVR og et utvidet syn på lesing, prediktorer for skriftspråkutviklingen, lese- og skrivevansker og språkvansker. Andre del omhandler *forebygging av lese- og skrivevansker*, og her omtaler jeg allmenn forebygging, probleminnsiktet forebygging, tidlig innsats og tiltak som kan fremme fonologisk bevissthet og talespråket. Tredje del omhandler *steinerskolen og steinerpedagogikk*. I denne delen presenterer jeg kort steinerskolens historie og steinerskolen som et alternativ til den offentlige

skolen. Jeg presenterer steinerpedagogikkens idégrunnlag, antroposofi, og jeg har valgt ut perspektiver innen steinerpedagogikken som jeg mener er viktig å ha med i forhold til problemstillingen min og for å forstå steinerskolelærernes intensjoner. Deretter gir jeg et innblikk i steinerpedagogikkens tilnærming til muntlig og skriftlig språk i begynneropplæringen. Tilslutt presenterer jeg en forskningsoversikt over det jeg har funnet av forskning på steinerskolen og steinerpedagogikk som er relevant i forhold til mitt tema.

I kapittel 3, *Metode*, beskriver jeg først min plassering innen et hermeneutisk/fortolkende paradigme, deretter hvorfor jeg har valgt en kvalitativ forskningsstrategi med kvalitativt intervju som forskningsmetode. Så følger hvordan jeg gikk fram med en *ikke – sannsynlighetsutvelging* av informanter, om innsamling av datamateriale gjennom *semistrukturerte livsverdenintervjuer* hvor jeg beskriver utarbeidelse av intervjuguide, prøveintervju, selve intervjusituasjonen, transkribering og refleksjoner rundt forskerrollen. Deretter beskrives hvordan jeg analyserte datamaterialet gjennom en *tematisk analyse* og forskningens kvalitet gjennom reliabilitet, validitet og forskningsetikk.

I kapittel 4, *Resultater*, presenteres informantene og deretter undersøkelsens funn sett i lys av de to forskningsspørsmålene mine. Sitater fra informantene blir brukt for å belyse funnene.

I kapittel 5 drøftes hovedfunnene opp mot teori og tidligere forskning i kapittel 2 og avrundes med en oppsummerende diskusjon.

I kapittel 6 avslutter jeg med noen refleksjoner og konkluderer, i tillegg til å vise til behov for mer forskning på temaet.

2 Teori og tidligere forskning

Dette kapitlet består av tre hoveddeler: Leseutvikling, Forebygging av lese- og skrivevansker, steinerskolen og steinerpedagogikk.

2.1 Leseutvikling

Det er et utbredt syn at barnets språkutvikling ligger til grunn for lesing (Pressley & Allington, 2015). Man kan si at skriftspråket er basert på det talte språket, men det å bruke skriftspråk også krever noe mer. Å skrive og lese forutsetter at man kan kode de skriftspråklige tegnene, men det krever også kognitive prosesser som å tenke, huske, løse problemer, planlegge og utføre handlinger (Helland, 2012). I følge Vygotsky er ikke skriftspråket en enkel oversettelse av talt språk til skrifttegn (Lyster, 2011). Selv om talespråket og skriftspråket er relatert til hverandre, er de samtidig forskjellige. Det å skrive og lese er sammensatte og kompliserte prosesser, og det er mange faktorer som virker inn når man skal lære å lese og skrive. Muntlig språk, metaspråklige ferdigheter og det å bli stimulert av høytlesing i hjem og barnehage blir ansett som viktige faktorer for å lykkes med denne prosessen (Helland, 2012). Selv om det er en komplisert prosess er det allikevel mulig å beskrive de viktigste komponentene i lesing på en enkel måte.

2.1.1 The Simple View of Reading

Det å lese gir først mening når man forstår det man leser, og man kan dermed snakke om *leseforståelse*. En vanlig måte å teoretisk beskrive leseforståelse på er gjennom det Gough & Tunmer (1986) betegnet som 'The Simple View of Reading' (SVR). Dette blir på norsk ofte betegnet som 'leseformelen'. Gough & Tunmer (1986) presenterte et enkelt syn på det å lese som en matematisk formel der lesing er produktet av de to faktorene *avkoding* og *forståelse*. Lesing = Avkoding X Forståelse ($L = A \times F$).

Avkoding definerer Gough & Tunmer (1986) som en form for kontekstfri ordgjenkjenning. Den tydeligste formen for dette er evnen til å uttale nonord (eller stille oppfatte uttalen av slike ord). De mener at en dyktig avkoder kan lese isolerte ord raskt, presist og stille. De mener også at ferdigheter i ordgjenkjenning er grunnleggende avhengig av kunnskap om regler for lyd-bokstav forbindelsen. For begynnerlesere er det snakk om *en fonologisk basert evne* som må erverves. Det å tilegne seg et fonologisk basert system, er avgjørende for om en ikke-leser skal kunne bli lesekyndig (Hoover & Gough, 1990).

Med *forståelse* mener Gough & Tunmer (1986) altså ikke leseforståelse, men det man kan kalle språkforståelse. Med dette menes prosessen man går igjennom når man skal fortolke og forstå ord, setninger og diskurs (Gough & Tunmer, 1986). Språkforståelse og leseforståelse involverer samme evne til å forstå språk, det å kunne forstå mening i ordene, utlede setninger og fortolke diskurser, mens leseforståelse avhenger av en grafisk basert informasjon som kommer gjennom øyet. Et mål på språkforståelse må vurderes av evnen til å forstå språk, for eksempel ved å vurdere evnen til å svare på spørsmål om innholdet i en historie man har lyttet til (Hoover & Gough, 1990). Likeledes, må et mål på leseforståelse vurdere evnen til å forstå språk, men her går forståelsesprosessen gjennom skriftspråket (Hoover & Gough, 1990).

Gough & Tunmer (1986) påpeker at avkoding alene ikke er nok for å kunne lese, men at det er helt nødvendig for å kunne lese. Hvis det som står på trykk ikke kan bli 'oversatt' til språk, kan det heller ikke bli forstått. Men kun å avkode ord er ikke nok, forståelse er også nødvendig. Liksom avkoding ikke er nok for å kunne lese, er heller ikke språkforståelse nok. Gough & Tunmer (1986) argumenterer altså for at det å lese innebærer at man både har ferdigheter i ordavkoding og har språkforståelse. Formelen legger vekt på at leseferdigheten er *produktet* av de to faktorene, altså det er snakk om en *multiplikasjon* av avkoding og språkforståelse og ikke en addisjon. Dette betyr at verken avkoding eller forståelse kan ha verdien 0, da vil i så fall leseforståelsen også være 0. I et slikt multiplikasjonsstykke vil ikke leseferdigheten øke selv om en av faktorene øker så lenge den andre faktoren er lik 0.

2.1.2 Kritikk av 'simple view' og et utvidet syn på lesing

Ikke alle leseforskere er av samme oppfatning om SVR. Selv om SVR kan forklare 45-80% av variasjon i lesing, vil allikevel 20-55% fremdeles være uten forklaring (Høyen-Tengesdal, 2010). Lyster (2011) er av de som stiller spørsmål til om teorien kan være for enkel. Hun påpeker at modellen i seg selv ikke er gal, men at det må finnes flere faktorer som påvirker lesingen og som skaper forskjeller mellom elevenes leseferdigheter. Lyster (2011) stiller også spørsmål ved om ordavkoding og forståelse kan skilles og være to adskilte komponenter slik Hoover & Gough (1990) argumenterer for. Hun viser til forskning av bl.a. Hagtvet m.fl. (2011), som viser at ordforrådet faktisk påvirker ordavkodingen. Det vil si at de to faktorene kan være korrelert og dermed kan det bli feil å behandle dem som to adskilte ferdigheter.

Noen forskere mener *lesehastigheten* bør inkluderes i formelen for å få et mer korrekt bilde av leserens ferdigheter til å avkode ord og tekster (Høyen og Lundberg, 2012). Blant annet har

Høyen- Tengesdal (2010) funnet at *hurtig benevning* (rapid naming) bidro signifikant til å forklare variasjon i leseforståelsen ved siden og over det som kunne forklares med SVR.

Motivasjon er en faktor som ofte er blitt lagt til formelen: Sannsynligvis fordi man gjennom erfaring og forskning vet at motivasjon er avgjørende for lesing (Traavik, 2013). Motivasjon er dessuten en svært viktig drivkraft for all læring (Manger, 2012). Bråten (2007) definerer motivasjon som ”hvorfør mennesker gjør det de gjør, hvorfor de velger noe i stedet for noe annet, og hvordan de engasjerer seg i de aktivitetene de velger å gi seg i kast med” (s.73). For elever kan motivasjon være en følelse eller opplevelse knyttet til arbeid med skolefagene, og når det gjelder elevenes interesse for og lyst til å arbeide med disse betegner man det som *indre* motivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2011). I følge Guthrie, Wigfield & Perencevich i Bråten (2007) er indre motivasjon en viktig komponent for lesemotivasjon.

Frost (2003) mener det er en forenkling å omtale de språklige prosessene som inngår i lesing kun som avkoding og forståelse. En analysemodell utarbeidet av Frost og Duna, inspirert av Ehri, illustrerer hvor sammensatt leseprosessen er (Frost, 2003; Stangeland og Færevåg, 2014; Bredtvet kompetansesenter, 2004). Modellen skiller mellom språklige og allmenne områder og bakgrunnsfaktorer (se Vedlegg 1, Fig 1). Under de to språklige hovedområdene *avkoding* og *forståelse* står det oppført flere språkprosesser. I midten står *den sentrale meningsskapende funksjon*, som ifølge Frost (2003) er basis i alle kognitive funksjoner. Denne funksjonen kan være svak eller sterk, og påvirkes positivt eller negativt av områdene *forkunnskaper*, *selvbilde*, *motivasjon*, *leseerfaringer* og *strategier*. Frost (2003) kaller disse faktorene, samlet i midten, for lesingens 3.kraft. I tillegg finnes det en rekke bakgrunnsfaktorer som påvirker leseprosessens forløp generelt. Disse er sanser/persepsjon, konsentrasjon/oppmerksomhet, bevegelse/motorikk og sosial virkelighet. Modellen er ment å vise at alle disse faktorene og områdene spiller sammen på godt og vondt i leseprosessen. De kan virke forsterkende og/eller hemmende på hverandre. Svake sider kan aldri bli erstattet av andre, men de kan bli støttet av andre, da hvert område bidrar på en unik måte til at lesingen kan finne sted (Frost, 2003).

Selv om andre faktorer kan være av betydning, så inkluderer SVR to av de mest sentrale ferdighetene i forbindelse med tidlig lesing. Noen studier forklarer så mye som 80% variasjon av leseforståelse med ferdighetene *ordavkoding* og *språkforståelse* (Høyen-Tengesdal, 2010). Formelen til Gough & Tunmer (1986) egner seg også godt til å vise at man ut fra de to komponentene kan utlede prediktorene *fonologisk bevissthet* og *talespråk*.

2.1.2 Prediktorer for skriftspråkutviklingen

Ordavkodning er avhengig av at man har evne til å bearbeide fonologisk informasjon (informasjon om det språklige lydsystemet), bokstavkunnskap og kunnskap om bokstav-lyd forbindelsen. Språkforståelse er mer sammensatt og kompleks, og er blant annet avhengig av at man har kunnskap om og evne til å bearbeide semantisk, meningsbærende informasjon (informasjon om språkets innhold) (Melby-Lervåg, 2011). Man kan se fonologisk bevissthet og talespråk som to utviklingsområder, to brede grupper av språklige ferdigheter i førskolealder som kan understøtte barns leseferdigheter på høyere klassetrinn (Aukrust, 2005, 2007). Innenfor talespråket er det spesielt ordforråd og samtaleferdigheter som blir fremhevet som viktigst (Aukrust, 2005, 2007)

Fonologisk bevissthet

Sammenhengen mellom fonologisk bevissthet og leseprestasjoner i begynneropplæringen er kanskje den mest utforskede og best dokumenterte innen forskningsfeltet (Dickinson et al, 2003; Aukrust, 2005). Fonologisk bevissthet kan defineres som barnets oppfattelse og forståelse av at det talte ord består av og kan deles inn i mindre lydenheter som stavelser og enkeltlyder (fonemer) (Bråten, 2007). Utviklingsmessig ser fonologisk bevissthet ut til å bevege seg fra oppmerksomhet mot store språklige enheter til mindre enheter (Caroll, Snowling, Hulme & Stevenson, 2003; Aukrust, 2005). Hagtvet (2004) beskriver at lydsegmenter som ord, rim og stavelser, er tilgjengelige for barns oppmerksomhet allerede i tre-fireårsalderen. I følge Maclean, Bryant & Bradley (1987) og Bryant, Bradley, Maclean & Crossland (1989) viser en engelsk longitudinell studie av 66 barn fra de var 3;3 til de var 6;3 år en utviklingslinje fra mestring av rim ved tre år via fonembevissthet til lesing (Hagtvet, 2004). *Fonembevisstheten*, som gjerne forbindes med den tidlige lese- og skriveutviklingen, opptrer vanligvis i fem-seksårsalderen (Hagtvet, 2004). Fonembevissthet er bevissthet på at ord er sammensatt av lyder (fonemer) som kan deles opp og blandes for å produsere ord (Presseley & Allington, 2015). Det å lære å lese er ofte lettere hvis barnet har oppnådd et høyt nivå av fonembevissthet enn hvis det ikke har det (Pressley & Allington, 2015). Dette kan forklares med at fonemet er nøkkelen til å forstå det alfabetiske prinsippet, lyd-bokstav forbindelsen, hvilket er sentralt for å lære å lese (Aukrust, 2007). Om det bare er fonembevissthet, eller i tillegg sensitivitet overfor større språklige enheter som er direkte relatert til lesing, er det ulike oppfatninger om (Aukrust, 2007).

Det er gjort mange studier som viser at fonologisk bevissthet kan forutsi senere lesekompetanse. I en longitudinell studie, fant Muter, Hulme, Snowling & Stevensons (2004)

at ordavkodning var grunnleggende avhengig av fonologi. Spesielt gjaldt dette utvikling av fonemiske ferdigheter og bokstavkunnskap. De fant at vektlegging av bokstavkunnskap og fonemiske ferdigheter i lesingens begynneropplæring, kunne forklare 88% av variasjonen i ordgjenkjenningen (avkodningen). Videre fant de også at ordgjenkjenning, ordforråd og grammatikk kunne forklare 85% variasjon av selve leseforståelsen. Hagen, Melby-Lervåg og Lervåg (2014) fremhever meta analysen til Lonigan, Schatschneider & Westberg som sammen med The National Early Literacy Panel undersøkte 83 intervensjonsstudier som de vurderte at hadde høy kvalitet. Disse inneholdt en eller annen form for fonologisk bevissthetstrening, enten individuelt eller i små grupper. Intervensjonsstudiene var rettet mot utvikling av fonologisk bevissthet, bokstavkunnskap og tidlig avkodningsferdigheter. I følge Hagen, Melby-Lervåg og Lervåg (2014) indikerer resultatene at en får størst effekt dersom en kombinerer fonologisk bevissthetstrening med bokstavtrening eller trening i avkodning, men man vet lite om langtidseffekten av treningen gjennom disse studiene.

Talespråket

At *ordforråd* i førskolealder predikerer senere leseforståelse er det mest robuste og best dokumenterte funnet når det gjelder sammenhenger mellom talespråket i førskolealder og senere leseforståelse (Aukrust, 2005). Det er gjort mange studier på området, og Aukrust (2005) henviser blant annet til Dickinson & Tabors, Dickinson et al., Snow et al., Storch & Whitehurst.

Samtaleferdigheter i førskolealder omfatter blant annet å kunne være med å lage fortellinger, å utvikle forklaringer og å bidra med definisjoner, noe som inngår i 'kognitivt utvidede samtaler' (Aukrust, 2007). Slike samtaler innebærer en samtale mellom voksen og barn som går over flere samtaleturner, og dermed kan gi en fortolkningsstøtte i forhold til ukjente ord. Samtalen går også utover 'her og nå' situasjonen (Aukrust, 2005, 2007). I studien til Tabors, Snow & Dickinson var det førskolebarns ferdigheter i å delta i kognitivt utvidede samtaler og ordforrådet deres som særlig kunne forutsi leseforståelse på høyere klassetrinn (Aukrust, 2007). Når barn deltar i spontane fortellinger, definisjoner og forklaringer i dagliglivet får de også utviklet sine samtaleferdigheter (Aukrust, 2005, 2007). Å ta hensyn til samtalepartneren, å ta hennes eller hans perspektiv i samtalen, i det hele tatt å tilegne seg ferdigheter som en samtale krever, lærer barn gjennom å delta i dagligdagse samtaler (Aukrust, 2005, 2007). Samtaleferdighetene kan barn på et senere utviklingstrinn ha nytte av når de skal forstå tekst. For eksempel er det annerledes å lese et brev fra en venn enn en lærebok, og gode

tekstfortolkere vet at tekst må leses i lys av den informasjonen teksten bærer i seg om forholdet mellom forfatter og leser (Aukrust, 2007).

Direkte ordforrådstrening eller en form for felles boklesing er ofte benyttet i intervensjoner rettet mot språkforståelse (Hagen, Melby-Lervåg og Lervåg, 2014). I en gjennomgang av studier viser Melby-Lervåg (2011) at høytlesing og vokabulartreningsopplegg i førskolealder har samlet sett en moderat til stor effekt på språkforståelsen. Effektene vil, ifølge Melby-Lervåg (2011), ha stor praktisk betydning spesielt for barn som strever, men studiene er ikke tilstrekkelige for å sikkert vise om effekten på språkforståelse kan overføres til leseforståelse.

Forbindelsen mellom *fonologisk bevissthet* og leseforståelse er mest markert i de første skoleårene, mens forbindelsen mellom *talespråket* og leseforståelsen kommer tydeligere fram på senere skoletrinn (Aukrust (2007)). Dette kan henge sammen med at når avkodingen er blitt automatisert, blir leseforståelsen stadig mer avhengig av språkforståelsen (Melby-Lervåg, 2011). De fleste longitudinelle studier gjort på dette området er gjennomført på engelskspråklige barn. Ordavkoding og fonologisk bevissthet oppnås raskere i transparente (lydrette) språk, slik som norsk, og det er gjort funn i en norsk studie av Lervåg og Aukrust (2010) som viser at språkforståelse predikerer leseforståelse allerede i andre klasse hos norske barn (Melby-Lervåg, 2011). Det kan altså være en mulighet for at prediksjonsmønsteret kan variere mellom mer lydrette språk og engelsk (Melby-Lervåg, 2011).

Oppsummert viser dette avsnittet betydningen av fonologisk bevissthet og talespråk for leseforståelsens komponenter ordavkoding og språkforståelse.

2.1.3 Lese- og skrivevansker

Ut fra SVR hevder Gough & Tunmer (1986) at det må finnes tre typer lesevansker: Avkodingsvansker (dysleksi), forståelsesvansker (hyperleksi) og vansker med begge deler (generelle lesevansker). *Dysleksi* er en betegnelse som blir brukt om store og vedvarende lesevansker der avkoding er primærvansken (Høyen & Lundberg, 2012). Den blir ofte brukt synonymt med betegnelsen *spesifikke lese- og skrivevansker* (Lesesenteret, 08.04.2014). Termen *hyperleksi* blir i forskningslitteraturen brukt om en form for spesifikke forståelsesvansker der avkodingsvanskene er gode kombinert med store leseforståelsesvansker (Høyen, 2014). Termen *spesifikke vansker med leseforståelsen* eller *spesifikke forståelsesvansker* er vanligvis brukt for å beskrive denne type vansker (Høyen og Lundberg, 2012).

Barn med *spesifikke vansker med leseforståelsen* har normale avkodingsferdigheter, men problemer med å forstå hva de leser (Hulme & Snowling, 2011; Bråten, 2007; Pressley & Allington, 2015). Ofte går de ubemerket gjennom skolen fordi de leser høyt flytende og uten problem, og først når de får spørsmål som angår meningen med det de har lest viser problemene seg (Hulme & Snowling, 2011). De kan karakteriseres som barn med normale fonologiske ferdigheter, som gjør at de klarer å avkode, men som derimot har vansker med muntlige språklige ferdigheter slik som ordforråd, grammatikk og lytteforståelse (Hulme & Snowling, 2011). Det er gjort færre studier av barn med denne vansken, enn av barn med dysleksi (Hulme & Melby-Lervåg, 2015). I tråd med SVR er det mye som tyder på at leseforståelsesvansker har med språkforståelsesvansker i bred forstand å gjøre (Hulme & Snowling, 2011; Høyen, 2014; Hulme & Melby-Lervåg, 2015). Det kan innebære tidlige språkvansker som kan komme til syne før lesingen begynner, og innebærer ofte et svakt ordforråd, vansker med å bearbeide grammatisk informasjon, og vansker som i særdeleshet rammer språkforståelsen (Hulme & Snowling, 2011)

Dysleksi er alvorlige vansker med det å kunne gjenkjenne ord nøyaktig og flytende (Hulme & Melby-Lervåg, 2015). Definisjonen av dysleksi har endret seg opp gjennom tidene. I dag er det mest aksepterte synet at den største årsaken og risikofaktoren knyttet til dysleksi ligger i språkets fonologiske system (Hulme & Melby-Lervåg, 2015). Høyen & Lundberg (2012) definerer det slik: ”Dysleksi er en vedvarende forstyrrelse i kodingen av skriftspråket, forårsaket av en svikt i det fonologiske systemet” (s. 29). Den tidligere diskrepansdefinisjonen, som tilsa at et barns leseoppnåelse måtte være dårligere enn hva barnets alder og IQ tilsa, skal ikke lenger ligge til grunn for en dysleksidiagnose (Hulme & Melby-Lervåg, 2015; Høyen & Lundberg, 2012). Konsekvensen av det er at man kan få diagnostisert dysleksi i tillegg til for eksempel lett psykisk utviklingshemming. En risikofaktor ved dysleksi er at lesevanskene er arvelige (Høyen & Lundberg, 2012). I følge Shaywitz i Høyen & Lundberg (2012) er det femti prosent sjanse for at søsken av barn med lesevansker har dysleksi, og tretti til femti prosent sjanse for at en av foreldrene har dyslektiske vansker. Den medisinske terminologien opererer med dysleksi som en spesiell form for lesevanke forårsaket av nevrologiske dysfunksjoner (Høyen & Lundberg, 2012). I ICD-10 (International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems) er *utviklingsmessig dysleksi* inkludert i termen *spesifikk leseforstyrrelse* (Direktoratet for e-helse, 2018a). Her blir det også beskrevet at stovevansker ofte forekommer samtidig og at disse kan vedvare etter at leseevnen er bedret (Direktorat for e-helse, 2018a).

Med utgangspunkt i SVR kan man således se at det finnes to hovedtyper lese- (og skrive) vansker: Dyslektiske vansker og språkforståelsvansker. En konsekvens av SVR er at begge kan resultere i leseforståelsvansker.

2.1.4 Språkvansker

Da språklige ferdigheter er vesentlig for en god skriftspråkutvikling, kan barn med språkvansker være i særlig risiko for å utvikle lese- (og skrive)vansker. Barn med språkvansker er i større risiko for å utvikle dysleksi, spesielt hvis taleproduksjonsvanskene vedvarer ved skolealder (Snowling & Hulme, 2015). Språkvansker kan også være skjulte vansker hos barn, og som først oppdages i forbindelse med økende krav til kognitive funksjoner som oppmerksomhet, hukommelse, resonnement og språk (Stangeland og Færevåg, 2014). De skjulte vanskene kan være vansker med språkforståelsen som ikke blir oppdaget i tidlig alder (Stangeland og Færevåg, 2014). Språkvansker er i hovedsak knyttet til produksjon eller forståelse (Direktorat for e-helse, 2018b)

Bishop & Snowling (2004, s. 859) viser gjennom en to-dimensjonell modell forholdet mellom lesevansker og språkvansker. Her ser man at sterke ikke-fonologiske språkferdigheter sammen med svake fonologiske ferdigheter gir *klassisk dysleksi*, mens svake ikke-fonologiske språkferdigheter sammen med sterke fonologiske ferdigheter gir *svake forståere (poor comprehenders)*. Sterke ikke-fonologiske ferdigheter sammen med sterke fonologiske ferdigheter gir ingen vansker, mens svake ikke-fonologiske ferdigheter sammen med svake fonologiske ferdigheter gir *klassiske spesifikke språkvansker* (Se Vedlegg 1, fig 2). Når det gjelder spesifikke språkvansker er det mye forskning som tyder på at de er arvelige (Helland, 2012). I følge Tomblin i Helland (2012) viser studier fra USA at tjue til tretti prosent av barn med spesifikke språkvansker har et nært familiemedlem med språkvansker.

Det stilles spørsmål til om termen *spesifikk* skal brukes når det gjelder språkvansker (og dysleksi), da det er et høyt nivå av komorbiditet mellom spesifikke språkvansker, dysleksi, talevansker, motoriske koordinasjonsvansker, generelle lærevansker og ADHD (Hulme & Melby-Lervåg, 2015). Komorbiditet innebærer at vansker opptrer samtidig, men at de ikke er gjensidig årsaksrelaterte (Lyster og Frost, 2012). Selve termen *spesifikke språkvansker (Specific Language Impairment)* er nå i endring. En arbeidsgruppe har vedtatt å endre terminologien til *utviklingsmessige språkvansker (Developmental Language Disorders)* (Bishop m.fl., 2017).

2.2 Forebygging av lese- og skrivevansker

Spesialpedagogikken har, ifølge Tangen (2012), to sentrale faglige oppgaver. Den skal ikke bare *avhjelp* og *reduere* vansker og barrierer som finnes, men også *forebygge* at vansker og barrierer oppstår eller får utvikle seg. Forebygging er et viktig spesialpedagogisk område som i dag har en sterk faglig og politisk tyngde. Forebyggende innsatser er noe man internasjonalt foretrekker fremfor 'reparerende' tiltak (Hagtvet & Horn, 2012).

2.2.1 Forebygging – hva er det?

I spesialpedagogisk sammenheng kan man si at forebygging både handler om å forsterke positive krefter og ressurser hos barn og miljø, og om å forhindre en negativ utvikling relatert til utfordringer barnet er født med eller til vanskelige oppvekstvilkår (Hagtvet & Horn, 2012). Befring (2012) beskriver to typer forebygging, *allmenn forebygging* og *probleminnsiktet forebygging*. Ved den første typen vil innsatsen værere rettet mot alle barn. Befring (2012) hevder at man kan betrakte de fleste støttende og stimulerende tiltak overfor barn og unge som forebyggende, og at praktisering av all god pedagogikk og spesialpedagogikk kan ansees som forebyggende virksomhet. Den andre typen, *probleminnsiktet forebygging*, vil ha fokus på undergrupper med mer eller mindre identifiserte problemer. Denne typen forebygging vil kreve at man har kompetanse til å oppdage og forstå signaler om risiko, enten det handler om problematiske sider ved barnet eller i miljøet rundt barnet (Befring, 2012). Det vil medføre at denne typen forebygging er mer individualisert og rettet mot et bestemt barn eller et bestemt område.

Innen utdanning, og i spesialpedagogisk sammenheng, deler man ofte forebygging i tre nivåer: 'Primær', 'sekundær' og 'tertiær' forebygging (Befring, 2012; Hagtvet & Horn, 2012; NOU 2009:18) Dette er begreper hentet fra Caplan og forebyggende psykiatri (Hagtvet & Horn, 2012). Primærforebygging omfatter allmenne forebyggingstiltak innen det ordinære utdanningssystemet (Befring, 2012; Hagtvet & Horn, 2012). Sekundærforebygging er mer målrettet og vil hindre at problemtilstander opprettholdes og videreutvikles. Her kan det for eksempel være snakk om tiltak rettet mot barn med forsinket språkutvikling (Hagtvet & Horn, 2012). Tertiærforebygging angår identifiserte problemtilstander som for eksempel syn og hørsel, og her handler det blant annet om å finne tilpassede innsatser fra første stund for å motvirke forverring av problemene (Hagtvet & Horn, 2012). Både sekundær- og tertiærforebygging er probleminnsiktet forebygging, men tertiærforebygging betraktes gjerne som rehabiliterende hjelpetiltak (Befring, 2012).

Den tertiære og til en viss grad den sekundære forebyggingen, som er mer individrettet, er tradisjonelt blitt forbundet med spesialpedagogikk, mens den allmenne forebyggingen har blitt forbundet med allmenn pedagogikk (Hagtvet & Horn, 2012). Selv om tertiær og sekundærforebygging kan være mer individrettet enn primærforebygging, er det ikke meningen at organiseringen skal være segregerte eller segregerende tiltak. I følge Hagtvet og Horn (2012) bør denne forebyggingen foregå i inkluderende sammenhenger, da det kan virke sosialt stemplende om ikke miljø og hjelpeapparat har kompetanse, innføling og etisk bevissthet i håndtering av slike situasjoner. Utdannings- og samfunnspolitiske mål som *likeverd, deltaking, inkludering og livskvalitet*, bør være rammene for arbeidet med de spesialpedagogiske oppgavene (Tangen, 2012).

Begrepet forebygging er beslektet med *tidlig innsats*:

Tidlig innsats må forstås både som innsats på et tidlig tidspunkt i barns liv, og tidlig inngripen når problemer oppstår eller avdekkes i førskolealder, i løpet av grunnopplæringen eller i voksen alder (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 10; NOU 2009:18, s.155; Utdanningsdirektoratet, 2009, s. 5).

Tidlig innsats handler ikke bare om å gi støtte tidlig i et barns liv, men også om å tre støttende til når det oppstår behov for det uansett alder. Det gjelder altså å legge til rette for og å inkludere alle i gode læringsprosesser. Det handler om å være 'føre var' når det avdekkes behov for ekstra innsats, slik at alle får reelle og formelle muligheter til å lykkes i utdanningsløpet og til å delta i samfunnet (Utdanningsdirektoratet, 2009).

Man kan stille spørsmål til om det er mulig å forebygge lese- og skrivevansker. Og i så fall, på hvilken måte kan man gjøre det? Etersom man gjennom forskning vet en del om hva som predikerer en god skriftspråsutvikling, kan forebygging på dette området være aktiviteter og tiltak som fremmer *fonologisk bevissthet* og *talespråk*. Disse to utviklingsområdene er, som beskrevet tidligere, avgjørende for *avkoding* og *språkforståelse*, de to komponentene i SVR. En primærforebyggende måte å gå frem på er å legge vekt på grunnleggende språkarbeid, for eksempel gjennom språkleker og høytlesing. Da har man mulighet til å gjøre noe for alle uten i første omgang å være probleminnrettet. Man vil samtidig kunne fremme fonologisk bevissthet og talespråk. Gjennom slike allmenne tiltak vil man også kunne oppdage barn som strever, og som eventuelt trenger mer systematisk trening av språkferdighetene.

2.2.2 Tiltak som fremmer fonologisk bevissthet

Hagtvat (2004) beskriver en naturlig innholdsmessig progresjon i arbeidet med fonologisk bevisstgjøring i en tre- til femårs gruppe i barnehagen. Man kan begynne med lydleker, å lytte til lyder, for så å gå videre med rimleker, leker med stavelser og tilslutt leker med språklyder. Hagtvat (2004) poengterer at leken er den sikreste veien inn til mestringserfaringer, da man gjennom leken kan unngå å konfrontere barna med deres egen inkompetanse. Men det er viktig at språklekene er tilpasset barnets utviklingstrinn, og Hagtvat (2004) anbefaler derfor å gjøre slike leker med barn i mindre grupper. Hun poengterer også at kompetansen skal videreutvikles i første- og andreklasser. Eksempler på slike språkleker finnes hos Hagtvat (2004) og hos Frost og Lønnegaard (1996). Hos sistnevnte finnes en hel del varierte språkleker beregnet for første- og andreklasser. Frost og Lønnegaard (1996) beskriver to veiledende tidsplaner for bruk av språklekene for en periode på åtte måneder. I førsteklasser begynner man med lytteleker og rimleker, som senere avtar når man begynner med framlyd- og fonemleker. I andreklasser begynner man med rimleker og setninger og ord, men etter hvert får lek med framlyder og fonemer den største plassen. Lekene bør være av en viss varighet og bør være lekpreget (Frost og Lønnegaard, 1996)

I forbindelse med skriveinnlæringen kan det også være gunstig å legge vekt på fonologisk bevissthet og da særlig fonembevissthet. Hagtvat (2004) anbefaler at barna ”skriver seg inn i lesingen”. Hagtvat (2004) mener dette er spesielt gunstig for barn i 5-7 års alderen, da barn i denne alderen er i stand til og motivert for å forme bokstaver og utforske skriving gjennom tegning og lekeskriving. Hvis skriveveien også kombineres med arbeid med språklig bevissthet, skjer det en forsterkning som kan ha forebyggende perspektiver (Lyster og Frost, 2012). Et program med utforskende skriving med førskolebarn i fem- til seksårsalderen, implementert i norske barnehager, viste at dette økte barns begynnende staving og lesing, og hadde også en positiv effekt på fonemisk bevissthet (Hofslundsengen, Hagtvat og Gustafsson, 2016).

2.2.3 Tiltak som fremmer talespråket

Høytlesing av bøker kan være en måte for barnehagelærere og lærere på begynnertrinnene å støtte barn i deres språklige læring. Dette gjelder særlig i utvikling av ordforråd og samtaleferdigheter. Gjennom bøkene får barna møte nye eller vanskelige ord, og sammen med den voksne får de mulighet til å snakke om og forstå ordene. Bøker kan inneholde ord man ikke så ofte bruker i det daglige, og kan derfor være en hjelp til å utvide ordforrådet. Høytlesing kan også være en fin ramme for kognitivt utvidede samtaler (Aukrust, 2007). I

følge Pressley & Allington (2015) ser det ut til at høytlesingen bør være interaktiv, med åpne spørsmål, og morsom for at den skal fremme språkutvikling. *Interaktiv høytlesing* er et begrep som blir brukt når voksen og barn er i et godt samspill omkring boklesingen. Den voksne kan skape forventninger til boka, stoppe opp og stille spørsmål, vurdere, kommentere og utdype barnets svar underveis, og tilslutt kan voksen og barn snakke sammen om boka (Hagtvedt, 2004). Dickinson et al. (2003) hevder at muntlig språkferdigheter er assosiert med at barn blir eksponert for bøker, og at *dialogisk delt lesing* er spesielt effektivt når det gjelder å forbedre barns muntlige språkferdigheter. Melby-Lervåg (2011) retter også oppmerksomheten mot *dialogisk høytlesing*, som sammen med vanlig høytlesing både hjemme og i barnehage har vist en moderat effekt på språkforståelse. *Dialogisk høytlesing* er en metode utviklet av den amerikanske utviklingspsykologen Whitehurst og kollegaer i 1988 (Broström m.fl., 2013).

Når det gjelder arbeid med utvikling av ordforråd kan man ta utgangspunkt i de ordene barna møter gjennom tekster som leses høyt for dem (Lyster, 2009). Et systematisk arbeid med ordforråd bør i følge Lyster (2009) begynne i barnehagen. Hun henviser til The National Reading Panel når hun hevder at det er en sammenheng mellom leseforståelse og at det har foregått et systematisk ordforrådsarbeid. Hvilken metode som blir brukt i ordforrådsarbeidet er ikke vesentlig, men effekten vil derimot være avhengig av at instruksjonen har vært eksplisitt og grundig (Lyster, 2009). Hun påpeker, at selv om det gjøres mye språkarbeid i barnehagen, er det spørsmål om det er systematisk og omfattende nok for å gi effekt. Førskolelærerne må være bevisste på hvordan de kan og bør stimulere barna, for eksempel hvordan de kan få barna selv til å bruke språket, hvordan hjelpe dem til å finne ord og hvordan hjelpe de som strever inn i en god dialog med voksne og barn (Lyster, 2009). I følge Bishop har barn med språkvansker behov for å høre og bruke ord mer intensivt enn barn med en normal språkutvikling (Lyster, 2009).

I forbindelse med høytlesing kan det være nærliggende å trekke frem at i tillegg til den språklige siden har denne også en sosial-emosjonell side, slik Hagtvet (2004) påpeker. I nærheten og kontakten mellom barnet og den som leser ligger en sosial-emosjonell verdi. Aukrust (2005) viser til at flere studier har sett på barns affektive (følelsesmessige) relasjoner til voksne de leser bøker sammen med og innvirkningen dette har på barnets språkutvikling. Hun påpeker at resultatene fra flere studier tyder på at den affektive kvaliteten barn erfarer når de leser bøker sammen med sine foreldre i barnehagealder, predikerer barnets senere lesemotivasjon (Aukrust, 2005, s. 38). Her berøres den tidligere nevnte faktoren *motivasjon*, som ofte legges til SVR, og som er en viktig drivkraft bak all læring.

2.3 Steinerskolen og steinerpedagogikk

2.3.1 En alternativ skole

Den første steinerskolen ble grunnlagt i 1919 i Stuttgart, for barna til arbeiderne ved Waldorf Astoria sigarettfabrikk. Derav navnet *Waldorf skole* som brukes i mange land. Eier av fabrikk, Emil Molt, bad Rudolf Steiner (1861 – 1925) om å lede lærerkollegiet og om å utvikle ideer til skolens pedagogikk. Derav *steinerskole*, oppkalt etter grunnleggeren av pedagogikken. Den første norske steinerskolen startet i 1926 og er i løpet av 92 år blitt et godt etablert alternativ til den offentlige skolen med sin egen, alternative og offentlig godkjente læreplan. Det er i dag rundt 30 steinerskoler i Norge, og mer enn 1000 skoler i verden fordelt på alle fem kontinenter (Stabel, 2016). Det finnes omtrent 50 steinerbarnehager og 12 helsepedagogiske og sosialterapeutiske skoler og institusjoner i Norge (Stabel, 2013). Rudolf Steinerhøyskolen i Oslo tilbyr blant annet lærer-, barnehagelærer- og sosialpedagogisk utdanning, i tillegg til master i steinerpedagogikk (Steinerhøyskolen, 2018a, 22.03).

I forkant av Reform – 97 var steinerpedagoger, i tillegg til pedagoger fra andre fagmiljøer, sterke motstandere av senking av alder ved skolestart, den såkalte seksårsreformen (Stabel, 2016). Da reformen ble innført fikk steinerskolen godkjent å beholde seksåringene (førsteklasse) i barnehagepedagogiske tilbud på grunn av sin pedagogiske profil (Stabel, 2016). Førsteklasse i steinerskolen i dag skiller seg fra den offentlige skolens førsteklasse ved at det fremdeles er snakk om et førskolepedagogisk tilbud.

Steinerskolen og den offentlige skolen har lignende mål. Intensjonen hos begge er ”å gi elevene kunnskap, innsikt og holdninger som gjør at de kan mestre livene sine, delta i arbeid og samfunnsbyggende virksomhet” (Stabel, 2016, s. 9-10), men veien til målet er forskjellig. Undervisningen i steinerskolen har blitt lagt opp for ‘å nære’ og utfordre barnet der det er i sin utvikling med bakgrunn i det antroposofiske menneskebildet, og har således ført til en annen progresjon enn i den offentlige skolen. Steinerskolen står i dag i spennet mellom å tilpasse seg kravene fra utdanningspolitisk hold og å bevare sin egenart. For å forstå steinerskolelæreres intensjoner, er det hensiktsmessig å få et innblikk i det steinerskolen bygger sin pedagogikk på.

2.3.2 Steinerpedagogikkens idégrunnlag

Steinerpedagogikk bygger på Rudolf Steiners filosofi og menneskesyn *antroposofi* (av gr. *anthropos* ‘menneske’, og *sophia* ‘visdom’). Det er ”En helhetlig pedagogikk som ønsker å ivareta både de legemlige, sjelelige og åndelige sider ved mennesket” (Steinerhøyskolen,

2018b, 22.03). I steinerskolens læreplan *Oversikt – steinerpedagogisk ide'og praksis* (Mathiesen, 2014) redegjøres det for ideene bak læreplanen, og den presenterer de vesentligste elementene i steinerpedagogisk praksis.

Steinerpedagogikken bygger i hovedsak på to grunnleggende idékomplekser (Mathiesen, 2014). Det første omfatter betydningen av at det handlingsmessige, det emosjonelle og det tankemessige står i en fruktbar sammenheng. Det handler om hvordan man i undervisningen forholder seg til at vilje og følelse danner grunnlaget for den senere utviklingen av selvstendig dømmekraft og tilegnelse av teoretiske kunnskaper (Mathiesen, 2014). Steiner (1980) betegner vilje, følelse og tanke som tre sjelsevner eller sjelskrefter som vi kan se i barnets utvikling. Steiner (1980) beskriver barnets utvikling i tre syvårsperioder: Fra 0-7 år lever barnet hovedsakelig i vilje/handlingsområdet, fra 7-14 år mest i følelsesområdet, og fra 14-21 mest i tankeområdet, selv om alle kreftene er tilstede på ulike måter i de forskjellige periodene. Denne tredelingen finner vi også igjen i læreplanen, hvor tilegnelsen av kunnskap går veien fra det konkrete til det abstrakte, fra vilje gjennom følelse til tanke. Gjennom hele skoleløpet er det en tredeling i fagene. Det legges vekt på fag som tiltaler de tre områdene: For viljesområdet er det spesielt håndverksfagene, for følelsesområdet er det de kunstneriske fagene og de teoretiske fagene tiltaler først og fremst tankens område. Det andre idékomplekset henger sammen med en firedelt strukturering av menneskets natur. Rudolf Steiner betegnet dette som fire "vesensledd": det fysiske legemet, eterlegemet, astrallegemet og jeget (Mathisen, 2014). En måte å se det på, er at vårt fysiske-, eteriske- og astrallegeme er i slekt med henholdsvis mineralriket, planteriket og dyreriket, mens jeget er unikt for mennesket. Jeget er i følge Steiner det spirituelle aspektet ved mennesket (Mathisen, 2014). Hvert av de fire aspektene krever sin egenartede pedagogiske ivaretagelse (Mathisen, 2014). Steiner (1980) knytter også de fire vesensleddene til de tre syvårsperiodene.

Den første syvårsperioden er forbundet med den fysiske kroppens utvikling, mens den andre syvårsperioden henger sammen med prosesser som utspiller seg i tiden (Mathisen, 2014). I den andre syvårsperioden inngår søvnen som et viktig rytmisk element i undervisningen. Læreren lar barna sove på nytt undervisningsstoff, slik at det kan 'glemmes' og 'befruktes' under søvnen, før det bearbeides og fordypes gjennom samtale neste dag (Mathiesen, 2014). Steiner (2008) så det som en viktig del av lærerens undervisnings- og oppdragelsesvirksomhet at barna skulle få lære å puste og å oppleve rytmen i vekslingen mellom søvn og våkenhet på en riktig måte.

Et sentralt utviklingsmessig motiv innen steinerpedagogikken er også sansenes betydning. Det legges vekt på sanseerfaringer som en kilde til utvikling, livskraft og trivsel (Mathisen, 2014). Steiner (2008) beskriver at mennesket har tolv sanser. Disse blir ofte fremstilt i tre grupper som *viljessanser*, *følesessanser* og *erkjennelsessanser*. Steiner (2008) betegner de fire viljessansene som *likevektssans*, *bevegelsessans*, *livssans* og *berøringssans*. De nedre sansene, eller viljessansene, er grunnleggende sanser som bruker hele kroppen som organ, og man kan se barnet i den første 7-års perioden som et 'sansevesen' (Heilevang, 2004).

Steiner var opptatt av at all undervisning skulle være kunstnerisk (Steiner, 2011). Det handlet ikke bare om å ha kunstfag i skolen, men også om hvordan man underviser. Han mente at man metodisk sett må undervise slik at man alltid appellerer til hele mennesket, og "det kan vi bare om vi retter oppmerksomheten mot å utvikle en kunstnerisk følelse som mennesket bærer i seg" (Steiner, 2011, s. 11). I følge Steiner (2011) må metodikken være "badet" i det kunstneriske, oppdragelse og undervisning må bli til en virkelig kunst, og kunnskapen må bare være grunnlaget. Helt vesentlig i steinerpedagogisk praksis er at den gjennomtrenges av kunst og kunstnerisk virksomhet, hvilket ideelt sett gjelder undervisningen i alle fag, skolens arkitektoniske utforming, lærernes utdanning, skolens møtekultur og sosiale samværsformer (Mathisen, 2014).

Steiners menneskesyn og utviklingsperspektiv gjør seg gjeldende i steinerskolens læreplan og ligger til grunn for mye av det som gjøres i steinerskolene. Det er viktig å påpeke at Steiner aldri mente at man skulle undervise i antroposofi og at steinerskolen ikke skulle være en livssynsskole (Steiner, 2008). Antroposofi eller elementer fra et spirituelt livssynsinnhold utgjør kun et bakteppe for pedagogikkens metodiske, didaktiske og holdningsmessige utforming (Mathiesen, 2014).

2.3.3 Muntlig språk og skriftspråk i steinerskolens begynneropplæring

Formidling gjennom bruk av muntlig språk står sterkt i steinerpedagogikken. Grunnleggende og egenartet for steinerskolen er at faglig utvikling tar utgangspunkt i "livfulle og billedrike" fortellinger fortalt av læreren fremfor bruk av lærebøker (Steinerskoleforbundet, 2007).

Skatter fra verdens kultur- og litteraturhistorie formidles slik gjennom hele barnetrinnet. I følge læreplanen gir fortellingene "næring til fantasi og forestillingsevne og utvider elevenes språk- og begrepsverden" (Steinerskoleforbundet, 2007, s. 9). Steiner var opptatt av at man skulle utgå fra 'bildet' i alle områder i undervisningen og særlig i begynneropplæringen. "Da legger vi grunnlaget for at barnet senere kan utvikle *bevegelige*, levende og ikke tilstivnede og

døde begreper” (Steiner, 1986, s. 107). De daglige fortellingene fra læreren kan så følges opp gjennom elevaktiviteter som samtale, gjenfortelling, skriving, tegning eller dramatisering (Steinerskoleforbundet, 2007).

Steinerskolen har et førskolepedagogisk tilbud i førsteklasse. Det betyr også at steinerskolens skriftspråksopplæring begynner først i andreklasse. Hovedmålet i førsteklasse er å tilegne seg basiskompetanse. Det er snakk om kompetanse innen områder all senere læring bygger på, og ikke intellektuell læring som sett ut fra steinerpedagogisk grunnsyn vil gå på bekostning av den fysiske modningsprosessen (Steinerskoleforbundet, 2007). Basiskompetansen er delt inn i syv områder: *Språkkompetanse, Kropps- og bevegelseskompetanse, Fantasi og kreativitetskompetanse, Etisk og moralsk kompetanse, Sosialkompetanse, Sans- og iakttagelseskompetanse, og Motivasjon og konsentrasjonskompetanse* (Steinerskoleforbundet, 2007). Når det gjelder *språkkompetanse* er dette noe som øves gjennom bevegelse, gjentakelse, kommunikasjon, tydelig klart og billedlig språk, menneskelige relasjoner og frilek (Steinerskoleforbundet, 2007). Læreplanen utdyper dette noe mer ved å si at det legges stor vekt på frilek, sanger og ringleker med bevegelser som også stimulerer grov- og finmotorikk. Det blir videre beskrevet at gjentakelser av sanger og ringleker over lengre tid er med på å styrke språket da barnet på denne måten kan forbinde seg med språk og bevegelse. Språklig kommunikasjon gjennom gode relasjoner legges vekt på, og at det både er språklige og følelsesmessige forhold mellom barn og voksen som gir grunnlaget for et godt og differensiert språk. Den voksnes språk bør dessuten være klart, tydelig og billedlig og tillempet barnets alder. Fortellinger og eventyr brukes også daglig som en del av språkdannelsen og språkforståelsen (Steinerskoleforbundet, 2007). I 2010 fikk steinerskolen et eget kartleggingsmateriale for førsteklasse for å observere og kartlegge barnas basiskompetanser. Når det gjelder språkkompetanse, observeres hvert barns språklige utvikling i gruppen og noteres i et observasjonsskjema i løpet av høsthalvåret. Det er blant annet barnets uttale, ordforråd, begreper, preposisjoner, det å lytte til eventyr/bordspill, fortelle fra eventyr eller hendelse og å finne rimord som kartlegges. I vårens individuelle kartlegging er det blant annet begreper, rim, klappe stavelser, første lyd i et ord og muntlig språk gjennom barnets fortelling som vektlegges (Steinerskoleforbundet, kartleggingsgruppen, 2010).

Tellmann (2009) påpeker at læreplanen av 2004 er mer innholdsrettet enn 2007 planen, og man kan anta at elementer fra 2004 planen er i bruk, selv om de ikke nevnes i 2007 planen. I 2004 planen, under avsnittet *Språket, eventyr, rim og regler*, står det blant annet at språket blir

gitt 'intensiv næring' gjennom kraftfulle vers, regler og sanger, også på fremmedspråk, og at rare, merkelige rimord har en særlig appell til seksåringene (Heilevang, 2004). Rim- og regleeventyr kan brukes, hvor det ikke først og fremst handler om innholdet men om språket (Heilevang, 2004). Dette kan forstås som at Heilevang (2004) snakker om språkets form og antyder betydningen av fonologisk bevissthet. Det blir også beskrevet at det, i muntlig fortellertradisjon, hører til å fortelle eventyr på dette alderstrinnet. Høytlesing av passende barnelitteratur blir beskrevet som utvidelse av seksåringen sin verden av bilde og begrep (Heilevang, 2004). Slik jeg forstår det, kan eventyrfortelling og høytlesing vise til talespråkets betydning og til barnets språkforståelse. Dette er, som tidligere beskrevet, viktige språklige ferdigheter som understøtter barns leseferdigheter på høyere klassetrinn.

I 2.klasse begynner skriftspråkopplæringen. Særegent ved begynneropplæringen er at ut fra motiver i fortellerstoff og andre nære erfaringer tegner elevene former som blir til bokstaver (Steinerskoleforbundet, 2007). Steiner (2011) mente at man først skulle hente bokstavens skriftformer ut av det tegneriske element før man kommer til trykkbokstavene. Dette betegnes ofte som å gå 'fra bilde til bokstav'. I steinerpedagogikken begynner man med å skrive, via tegning, før man leser. Man kan derfor snakke om en skrive- leseopplæring. Gjennom først å bruke hånden, går man veien gjennom viljen til intellektet. Det bør nevnes at det kun er snakk om håndskrift, da digitale verktøy ikke tas i bruk i begynneropplæringen. Når lesingen begynner, leser elevene i første omgang det de selv har skrevet, for så på et senere tidspunkt lese trykt skrift. Slik steinerskolens læreplan av 2004 presenterer skrivning og lesing, skjer dette gjennom en nær tilknytning til det muntlige språket. For at skrifttegnet skal fremstå som en begripelig forvandling av lyden, skjer dette gjennom en billedmessig eller bevegelsesmessig formidling av lydens kvalitet, både visuelt og auditivt (Kvalvaag, 2004). Rudolf Steiner (2011) gir et eksempel på hvordan man kan gjøre dette i det metodisk-didaktiske kurset gitt til de første steinerskolelærerne i Stuttgart i 1919. Steiner (2011) utgår i eksempelet fra ordet BAD. Han beskriver at først kan man la barna se ordet BAD som et bilde, slik det ser ut "når de voksne vil skrive ned det som et bad er" (s. 52). Deretter får noen barn skrive det ned, slik at de ikke bare skal se det men også få det i hendene. Så lar man barna uttale ordet BAD, for deretter å finne ut hvordan begynnelsen er, begynnelseslyden B. Man skal så gjøre det klart for barna at slik BAD er tegnet for hele badet, er B'en tegnet for begynnelsen på ordet BAD. Så kan man gjøre barna oppmerksom på andre ord med samme begynnelseslyd. Han presiserer at han går veien sammen med barna fra hele ordet til begynnelsen av ordet, for så å lede det fra begynnelseslyden til bokstaven, altså utvikle en

begynnelsesbokstav fra hele ordet. Man forsøker så, på en meningsfull måte, å utvikle begynnelsesbokstaven ut fra tegning. Her må man bruke fantasien sier Steiner (2011), og han selv forteller en historie om hvordan mennesker før i tiden tegnet en bjørn som reiste seg opp og så lot tegningen gå over i bokstaven B. Dette er et av eksemplene Steiner (2011) gir angående bokstavinnlæring. I tillegg til å forbinde lyd og bokstav går han også veien over tegning (bilde) til bokstav, noe som kanskje kan være med på å gjøre abstraksjonen fra lyd til bokstav mer begripelig for barna (Se Vedlegg 1, fig 3).

2.3.4 Forskning på steinerskolen og steinerpedagogikk

Forskning på steinerskolen og steinerpedagogikk i Norge

Det er forsket lite på steinerpedagogisk virksomhet i Norge. Bente Edlund disputerte i 2008 ved Universitetet i Oslo, Institutt for spesialpedagogikk, med avhandlingen *Forpliktende idealisme under skiftende betingelser. Antroposofiske tiltak for utviklingshemmede 1924–1990*. Dette var første gang steinerpedagogisk virksomhet var tema i en forskningsbasert undersøkelse (Stabel, 2013). Boken *Kulturøyer* (Edlund, 2010) bygger på hennes doktoravhandling. I 2014 disputerte Anne – Mette Stabel ved Universitetet i Oslo med avhandlingen *Visjoner og vilkår. Om steinerskolens utvikling i Norge fra 1926–2004*. I 2016 kom en bearbeidet versjon av doktorgradsavhandlingen hennes ut i bokform: *Hva skal vi med skole? Steinerskolens historie i Norge 1926 – 2016*. I boken føres steinerskolens historie frem til 2016. I tillegg er det skrevet noen hovedfagsoppgaver og masteroppgaver om steinerpedagogiske temaer. Etter at Rudolf Steinerhøyskolen startet mastergradsutdanning i 2005 har masteroppgavene blitt fler. Men det er få som har undersøkt lese- og skriveopplæringen eller lese- og skrivevansker i steinerskolen. Marianne Tellmann (2009) drøfter arbeidsmåter innen muntlig og skriftlig språk, i første- til tredje klasse i steinerskolen, i sin masteroppgave *Til forsvar for læringens langsomhet? Steinerpedagogisk skriftspråkopplæring i lys av politikk, debatt og forskning* (2009). Hun gir uttrykk for at den steinerpedagogiske begynneropplæringen i skriving og lesing både har en tradisjon å ta vare på og et rom for å ta inn ny kunnskap. I Berit Glasøs masteroppgave *Steinerskolelæreres erfaring med undervisning til elever med dysleksi* (2015) er et av hovedfunnene at steinerskolelærerne gir en fleksibel og differensiert undervisning, og at hver elev blir sett på som mer enn sin vanske. Pia Falck – Ytters masteroppgave i pedagogikk *Steinerskolen og hvordan lese- og skriveopplæringen gis til elever med dysleksi* (2008) fra Universitetet i Oslo, viser til flere funn. Blant annet at spesialpedagogene som ble intervjuet hadde god kunnskap og kompetanse om hva dysleksi innebærer, men det kunne være vanskelig å ta elevene ut av

klassen for å gi dem en tilpasset, eksplisitt og systematisk lese- og skriveopplæring. Det kunne også være vanskelig å gjøre en systematisk og grunnleggende kartlegging av elevenes lese- og skrivevansker på et tidlig tidspunkt, og selv om klasselærerne observerte eleven på mange måter tilsa det ikke at elevene fikk en grundig kartlegging. Det var lite vektlegging av fonologi i lese- og skriveopplæringen og mer en tilnærming lik ”Lesing på talens grunn” (LTG) metoden. Den muntlige undervisningen kunne gå på bekostning av lesetreningen, men ikke på bekostning av den faglige kunnskapen. Det virker, i følge Falck-Ytter (2008), som steinerskolen ønsket å styrke elevenes selvtillit, egenverd, læringsutbytte, og å fremheve barnets individualitet.

Internasjonal forskning på steinerskolen og steinerpedagogikk

Det er heller ikke gjort noen omfattende forskning på steinerskolen og steinerpedagogikk i andre land (Stabel, 2013), men det finnes mer enn i Norge. I Tyskland, England og Sverige er det blitt utført større undersøkelser av steinerskolene. Den svenske rapporten *Waldorfskolan: En skola för människobildning? Sluttrapport från prosjektet Waldorfskolor i Sverige* (Dahlin, Liljeroth & Nobel, 2006) oppsummerer resultatene fra en omfattende evaluering av svenske steinerskoler (Waldorfskolor). I en av delrapportene kommer det frem at kunnskapsnivået i kjernefagene svensk, matematikk og engelsk hos elevene i steinerskolene ikke var avvikende fra kunnskapsnivået hos elevene i den offentlige skolens niendeklasse (i Norge tiendeklasse). Rapport 6 omhandler hva steinerskolen gjør for barn med lærevansker (Liljeroth, Naeser & Dahlin, 2006). Denne delrapporten skiller seg fra de andre, da undersøkelsen foregikk i første omgang på *en* av de elleve skolene som inngikk i hele prosjektet. Det ble gjort observasjoner av læreres arbeid med barn med lærevansker, og intervjuer av lærere, elever og foreldre. Studien ble senere utvidet til å omfatte intervjuer av lærere ved ytterlig tre steinerskoler. Elevutvalget var en liten gruppe på fem elever fra den første skolen. Elevenes klassetrinn fremgår ikke av rapporten annet enn at de befinner seg mellom tredje- og niendeklasse (i Norge fjerde- og tiendeklasse) Elevene hadde store lærevansker, og i resultatene beskrives det at det også innebærer vansker med blant annet lesing, skriving, matematikk og konsentrasjon. Rapporten viser til at andelen elever som mottok støtte i steinerskolene, og hvilke vansker det var snakk om, ikke skilte seg fra den offentlige skolen. Rapporten viser til funn som at steinerskolelærerne hadde en tydelig innstilling til at lærevansker ikke er statiske og at elever med lærevansker i steinerskolen virket å ha et positivt selvbilde og en konstruktiv tilnærming til sine vansker. Rapporten viste til stor variasjon av tiltak i steinerskolene. Noen var tradisjonelle og innrettet på fag, som for eksempel støttegruppe i et fag, eller mer spesielle

som for eksempel terapeutisk eurytmi, terapeutisk maling, bruk av håndverk og massage. Forskerne fikk inntrykk av at det rådet en avspent og aksepterende holdning til behov for spesiell støtte både hos elever og lærere. I denne delrapporten fantes det ikke et sammenligningsmateriale fra den offentlige skolen som sier noe om elever, lærere og foreldres oppfatninger og erfaringer der.

Blant internasjonal forskning har jeg heller ikke funnet mye som eksplisitt omhandler lese- og skriveproblematikk. Artikkelen til John Burnett *A pleasurable path to literacy: Can Steiner contribute to the literacy debate?*(2007) skisserer en tilnærming hvor 'emergent writing', utledet fra tale og lytting, gir barna en meningsfull begynnende aktivitet på veien mot en lystbetont og lett vei til lesing og litterasitet (literacy). Den fremhever ideen om at steinerpedagogikk konsekvent har omfattet både lydmetoden (phonics) og helordsmetoden (whole-word) kombinert med en tradisjonell stavemetode. Forfatteren oppfordrer til systematisk forskning i steinerskolens praksis.

I det nettbaserte tidsskriftet RoSE (Research on Steiner Education) som ble opprettet i 2010, har jeg kun funnet *en* artikkel som omhandler lesing og skriving: *Does early reading instruction help reading in the long-term? A review of empirical evidence* (Suggate, 2013). Suggate er også en av forskerne som utførte de to studiene i *Children learning to read late catch up to children reading earlier* (Suggate, Schaughency, Reese, 2013). Disse studiene setter fokus på noe av det han mener med det å begynne *tidlig* med leseopplæring ikke nødvendigvis tilsier bedre leseforståelse på et senere tidspunkt. Den første studien er longitudinell og sammenligner elever fra steinerskoler og offentlige skoler på New Zealand. Utvalget er på 111 barn fra tre steinerskoler og 234 barn fra tre offentlige skoler. Barna ble fulgt fra første- til sjetten klasse. I de offentlige skolene begynte elevene i førsteklasse med fem år og i steinerskolene med seks og et halvt til syv år. Det var altså omtrent et og et halvt år forskjell i alder på skolestart og leseopplæringsalder (reading instruction age – RIA). Resultatene pekte på områder innen før-lesing (pre-reading), leseflyt og leseforståelse. Ved skolestart hadde 'steinerbarna' like god fonemisk bevissthet som de andre, mens gruppen som begynte på skolen med fem år skåret til å begynne med bedre på bokstavkunnskap, nonordslesing, ordgjenkjenning og lesing. Forskjellen i leseferdigheter mellom de to gruppene forsvant i elleve års alderen. Da hadde de som begynte et og et halvt år senere på skolen ('steinerbarna') like god leseflyt og leseforståelse som de andre. Den andre studien sammenlignet avkodning, leseflyt og leseforståelse hos et annet utvalg med 83 tolvårs gamle barn. Resultatene her viste like god leseflyt hos begge gruppene, men gruppen med sen RIA

viste signifikant høyere skårer på leseforståelse ($p = .05$). Funnene i disse studiene støtter opp under det at å utvikle sterke muntlige ferdigheter, inkludert fonemisk bevissthet, gir et godt grunnlag for lesing, men samtidig viser den til at det å begynne leseopplæringen *tidligere* ikke hadde betydning. Forskerne skriver at resultatene ikke er ment som et bevis for at leseopplæring ikke skal begynne før i syvårsalderen. Studien var heller ikke spesifikt rettet mot barn i risiko for å utvikle lese- og skrivevansker.

2.4 Oppsummering

Å lære å lese er en komplisert prosess, men er allikevel mulig å beskrive på en enkel måte gjennom 'The Simple View of Reading'. SVR egner seg også godt til å vise at man ut fra de to komponentene, *ordavkodning* og *språkforståelse*, kan utlede *fonologisk bevissthet* og *talespråk* som begge er prediktorer for skriftspråkutviklingen. Ut fra SVR hevder Gough & Tunmer (1986) at det må finnes tre typer lesevansker: avkodingsvansker, forståelsvansker og vansker med begge deler. Da språklige ferdigheter er vesentlig for en god skriftspråkutvikling, kan barn med språkvansker være i særlig risiko for å utvikle lese- og skrivevansker. Forebygging kan gjøres på flere nivåer. *Allmenn forebygging* omfatter tiltak innen den ordinære opplæringen. *Probleminnsiktet forebygging* er mer målrettet, og kan for eksempel være tiltak rettet mot barn med forsinket språkutvikling. Begrepet forebygging er også beslektet med *tidlig innsats*. For å forebygge lese- og skrivevansker kan arbeid og lek med fonologisk bevissthet fra barnehagealder og i begynneropplæringen være gunstig, spesielt med tanke på å forebygge avkodingsvansker. Med tanke på forståelsvansker kan det å fremme samtaleferdigheter og arbeid med å utvikle ordforrådet se ut til å ha en forebyggende effekt. Bruk av muntlig språk blir sterkt vektlagt i steinerpedagogikken. I første klasse gjøres det bare bruk av muntlig språk og skriftspråksopplæringen begynner først i andre klasse. Språkkompetanse er en av syv basiskompetanser som øves og legges til grunn for senere læring. Bokstavinnlæringen i andre klasse utgår fra tegning, men med sterk tilknytning til språklydene. Man begynner med skriving før man leser, og til å begynne med leser barna egen tekst. Antroposofi utgjør et bakteppe for steinerpedagogikkens metodiske, didaktiske og holdningsmessige utforming.

Det er gjort lite forskning på lese- og skriveopplæring og lese- og skrivevansker i steinerskolen både nasjonalt og internasjonalt. Ingen har, så vidt jeg har kunnet finne, undersøkt temaet *forebygging av lese- og skrivevansker* i steinerskolen. Det motiverte meg til å skrive denne masteroppgaven og samtidig kunne gi mitt bidrag til behovet av forskning på steinerpedagogiske temaer i en norsk kontekst.

3 Metode

3.1 Vitenskapsteoretisk plassering

Hermeneutisk vitenskapsteori har lange tradisjoner og har spilt en viktig rolle innenfor samfunnsvitenskaplig og fagpedagogisk tenkning og debatt (Hjardemaal, 2014). Det å inngå i et hermeneutisk eller fortolkende paradigme, vil si å være opptatt av å forstå og fortolke 'meningsfulle fenomener' i verden (Gilje & Grimen, 1993). 'Meningsfulle fenomener' kan for eksempel være tekster, språklige uttrykk, menneskelige handlinger og trosoppfatninger (Gilje & Grimen, 1993). Det kan også være *betingelser* for menneskelige aktiviteter, for eksempel normer, regler og de situasjoner aktiviteter utføres i. De meningsfulle fenomenene må *fortolkes* for å kunne forstås (Gilje & Grimen, 1993). En vanlig måte å forstå fortolkning av et meningsfylt fenomen på, er å uttrykke dets mening på en klarere og mer oversiktlig måte (Gilje & Grimen, 2002). I min oppgave vil jeg forsøke å forstå og fortolke *steinerskolelæreres oppfatninger om forebygging av lese- og skrivevansker*, og ser derfor at min forskning inngår i et hermeneutisk/fortolkende paradigme. I hermeneutikken er det en grunntanke at man alltid forstår noe på grunnlag av sin *forforståelse*. Komponenter som inngår i ens forforståelse kan være *språk og begreper, trosoppfatninger og individuelle personlige erfaringer* (Gilje & Grimen, 1993). Min forforståelse for å forstå *steinerskolelærernes oppfatninger*, inneholder kjennskap til steinerpedagogikk og antroposofi og mine erfaringer gjennom arbeid i steinerskolen og steinerbarnhagene. Men den inneholder også min forståelse av spesialpedagogikk og forebygging av lese- og skrivevansker som jeg har tilegnet meg gjennom studier med en annen innfallsvinkel enn den steinerpedagogiske. Dessuten har jeg med meg min personlige, sosiale, kulturelle og historiske bakgrunn, noe som alltid vil prege ens forforståelse (Hjardemaal, 2014).

3.2 Forskningsstrategi

I metodologiske spørsmål er det vanlig å skille mellom kvantitative og kvalitative forskningsstrategier (Bryman, 2016). Det er ikke uvanlig å knytte kvalitative strategier til en hermeneutisk/fortolkende tradisjon. De kvalitative strategiene er ikke opptatt av målinger og tall, men man kan si at de vektlegger bruk av *ord* både i innsamling og i analyse av datamateriale (Bryman, 2016). Man prioriterer også *nærhet* mellom forsker og forsøkspersonene innen kvalitative metoder (Kleven, 2014). Etersom jeg ville få innsikt i læreres oppfatninger, vurderte jeg kvalitativt intervju som den mest hensiktsmessige forskningsmetode. Ved en kvantitativ tilnærming, for eksempel en spørreundersøkelse, ville

jeg ideelt sett få vite noe om hva mange steinerskolelærere i Norge mener og tenker. Men jeg ville gå glipp av nærheten til forsøkspersonene og fleksibiliteten som et kvalitativt intervju kan gi. Jeg ønsket også å kunne gå i dybden ved for eksempel å stille oppfølgingsspørsmål. Å bruke begge deler, såkalt 'mixed methods' ville vært gunstig, men ville nok sprengte rammene for denne oppgaven.

For å stille relevante spørsmål i en intervjuundersøkelse er det viktig å ha god kjennskap til temaet man skal undersøke (Kvale & Brinkmann, 2015). For mitt tema, forebygging av lese- og skrivevansker, så jeg det som nødvendig å sette meg godt inn i teori og forskning på leseutvikling, lese- og skrivevansker og hva forebygging av dette kan være. Ettersom det var steinerskolelærere jeg skulle intervjuer var det også viktig å velge teorigrunnlag fra steinerpedagogikkens ideer og innhold, hvilket først og fremst er det teoretiske grunnlaget til steinerskolelærerne. Jeg skrev derfor et utkast til Teori- og forskningsdelen før jeg gjorde undersøkelsen. Dette var teori og forskning jeg hadde satt meg inn i og brukte som grunnlag for intervjuene. Samtidig var jeg ikke sikker på hva jeg ville finne i undersøkelsen, og jeg var åpen for å revidere denne delen etter hvert. Jeg vil derfor si at jeg har brukt det Kvale & Brinkmann (2015) kaller en dynamisk abduktiv tilnærming.

3.3 Utvalg

Ettersom jeg har valgt å bruke kvalitativ metode, og statistisk generalisering ikke er et mål, har jeg benyttet det Larsen (2017) kaller en *ikke-sannsynlighetsutvelging*. I kvalitativ forskning er det vanlig å bruke det Bryman (2016) kaller 'purposive sampling' (formålsbestemt utvalg). Målet med et slikt utvalg er å velge ut informanter på en strategisk måte, slik at de som velges ut er relevante for problemstillingen (Bryman, 2016). Et kriterium jeg satte for samplingen (utvelgingen) var at informantene måtte ha steinerpedagogisk barnehagelærer eller lærerutdanning, eller at de hadde steinerpedagogisk videreutdanning. Dette fordi jeg ønsket å få frem hvilke oppfatninger om forebygging av lese- og skrivevansker steinerskolelærere har. Hvis ikke lærerne var godt innsatt i steinerpedagogikken, men allikevel jobbet på en steinerskole, ville ikke resultatene bli like relevante. Et annet kriterium var at lærerne måtte ha erfaring, at det ikke var første gang de var klasselærer/kontaktlærer for en første- eller andreklasse. Dette fordi jeg tenker at problemstillingen krever at man har gjort seg erfaringer og tanker omkring temaet *forebygging av lese og skrivevansker* for å kunne danne seg oppfatninger om det. Er man helt i startfasen av sitt læreryrke er man naturlig nok i en utprøvingsfase.

Jeg ønsket å intervjuer både første- og andreklasselærere da jeg således kunne få vite noe om hvordan det ble arbeidet med det muntlige språket både før og i begynnelsen av den første skriftspråkopplæringen. I utgangspunktet ønsket jeg en første- og en andreklasselærer fra to forskjellige skoler. Dette for å begrense reisene, hvilket kan være en utfordring ved kvalitative intervjuer (Bryman, 2016). Jeg henvendte meg ikke til skoler jeg har bindinger til eller hvor jeg kjente lærerne godt fra før, og gjorde en *skjønnsmessig utvelging* (Larsen, 2017) av to skoler. Jeg sendte en e-mail, hvor jeg presenterte prosjektet mitt, til daglig leder og spesialpedagogisk koordinator ved de to skolene. Ved den ene skolen fikk jeg positivt svar fra både første- og andreklasselæreren. Ved den andre skolen fikk jeg positivt svar fra førsteklasse læreren, men det drøydde med å få svar angående andreklasselæreren. Da jeg til slutt fikk et negativt svar, gikk jeg ut med forespørsler til fem nye skoler på samme måte. To skoler svarte ikke, to skoler svarte negativt, men en skole svarte positivt. Det var en førsteklasse lærer, med mye erfaring som klasselærer på barnetrinnet, som gjerne ville være med på prosjektet. Da ble min analyseenhet tre førsteklasse lærere og en andreklasselærer fra til sammen tre forskjellige skoler. Da den siste førsteklasse læreren hadde mye erfaring fra andreklasse, besluttet jeg å intervjuer henne både om første- og andreklasse. Informantene presenteres i resultatdelen.

3.4 Metode for innsamling av materiale – det kvalitative forskningsintervju

Intervju er sannsynligvis den mest brukte metoden innen kvalitativ forskning (Bryman, 2016). ”Hvis du vil vite hvordan folk oppfatter verden og livet sitt, hvorfor ikke spørre dem?” (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 18). Jeg valgte å bruke det Kvale & Brinkmann (2015) kaller et *semistrukturert livsverdenintervju*, hvor målet er å innhente beskrivelser fra den intervjuedes *livsverden* for så å fortolke betydningen. Med livsverden menes ”verden slik vi møter den i dagliglivet, og slik den fremtrer i den umiddelbare og middelbare opplevelse, uavhengig av og forut for alle forklaringer” (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46). I et slikt intervju gis temaet av intervjueren, som også kritisk følger opp informantens svar på spørsmålene (Kvale & Brinkmann, 2015).

3.4.1 Intervjuguide og prøveintervju

I et semistrukturert intervju er det vanlig å utgå fra en intervjuguide, et manuskript som er en hjelp til å mer eller mindre strukturere intervjuets forløp (Kvale & Brinkmann, 2015). I et semistrukturert intervju er det også vanlig at guiden inneholder emner som skal dekkes og forslag til spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg utgikk fra de to forskningsspørsmålene

mine, og valgte å lage en guide som inneholdt samme emner/temaer jeg hadde redegjort for i teori og forskningsdelen. De første temaene, *språklige ferdigheter og prediktorer for skriftsspråkutviklingen*, utgikk fra det første forskningsspørsmålet. Temaene *lese- og skrivevansker* og *barn i risiko*, utgikk fra det andre forskningsspørsmålet. Temaet *steinerpedagogikk og antroposofi* kan relateres til begge forskningsspørsmålene. Jeg arbeidet med rekkefølgen av spørsmålene innenfor hvert tema for å kunne gi intervjuet en god flyt. Intervjuspørsmålene har både en tematisk og en dynamisk dimensjon, da de både skal bidra til produksjon av kunnskap og til å fremme en god intervjuinteraksjon (Kvale & Brinkmann, 2015). Hvilke begreper jeg skulle bruke og eventuelle oppfølgingsspørsmål ble også viktig å tenke igjennom. Likeledes hvordan jeg skulle åpne intervjuet, hvor direkte jeg skulle være og hvordan jeg skulle avslutte intervjuet. For å prøve ut dette, og for å se hvor lang tid det tok, var *prøveintervjuet* en god hjelp. En steinerskolelærer i første klasse sa seg villig til å være 'prøveinformant'. Ved å bruke elektronisk lydopptak kunne jeg høre på intervjuet i etterkant og gjøre notater. Jeg spurte også prøveinformanten om hvordan hun opplevde intervjuet, noterte dette, og noterte mine egne tanker og opplevelser umiddelbart etter intervjuet. Prøveinformanten ga tilbakemelding på at jeg kunne ha vært enda tydeligere med hva jeg ville vite på enkelte områder. Hun mente at jeg godt kunne ha avbrutt henne mer i sine utlegninger, noe jeg hadde vært litt redd for å gjøre fordi jeg ikke ønsket at hun skulle føle seg støtt. Jeg reflekterte i ettertid over om informant ville vært like åpen hvis jeg hadde vært mer styrende og avbrutt mer, og hvordan jeg i så fall kunne styre intervjuet på en mer bestemt men allikevel vennlig måte. Informanten syntes jeg hadde viktige og relevante spørsmål. Hun fortalte at hun opplevde en god flyt i intervjuet ved at jeg avsluttet en spørsmålsstilling på en god måte for så å føre det videre til neste spørsmål. Hun følte seg godt ivaretatt under intervjuet, og følte at hun ble forstått. Vi syntes begge det var en fin og berikende opplevelse.

Intervjuguiden fikk ikke de store forandringene, men jeg endret litt på rekkefølgen av temaer for at intervjuet skulle få enda bedre flyt. At guiden var godt gjennomarbeidet, at jeg visste hva jeg ville spørre om, var en fordel for å kunne være friere til å bytte om på rekkefølgen av tema/spørsmål hvis intervjusituasjonen skulle kreve det. Jeg hadde også et par 'eventueltspørsmål' som jeg mente ikke var avgjørende for å svare på problemstillingen min, men som jeg ville stille hvis det var tid og mulighet for det.

3.4.2 Intervjuene

En uke etter prøveintervjuet gjorde jeg de fire intervjuene som danner grunnlaget for undersøkelsen. Alle intervjuene ble gjort på informantenes skoler og alle intervjuene ble gjort

med elektronisk lydopptak. Jeg spurte også hver informant i etterkant om hvordan hun opplevde intervjuet. Det gjorde jeg for at informantene skulle få mulighet til å gi uttrykk for følelser knyttet til intervjuet uten at lydopptaket var på, og for å merke om jeg som intervjuer hadde klart å skape en god intervjusituasjon. Jeg noterte også egne opplevelser i etterkant av hvert intervju, og jeg gikk igjennom lydopptaket. Dette var lærerikt for å se hva jeg kunne forbedre til neste intervju. Jeg merket at jeg kunne være knappere og mer direkte noen steder, og jeg merket meg hvor det kunne være nyttig å ha stilt oppfølgingsspørsmål. For hvert intervju følte jeg meg litt sikrere i rollen som intervjuer.

Jeg begynte intervjuene med noen bakgrunnsspørsmål om utdanning og erfaring. Dette for å bli litt kjent og for å få vite litt om hvilke forutsetninger informantene hadde for å svare på spørsmålene mine. Deretter kom introduksjonsspørsmålene som begynte med ”Kan du fortelle litt om...”. Dette i håp om at informantene selv ville gi spontane og rike beskrivelser av det de opplevde som det viktigste. Det viste seg senere i analysen at det var under introduksjonsspørsmålene tre av fire informanter fortalte om de språklige aktivitetene de gjorde med barna. Det er ikke uvanlig at informantene under de åpne introduksjonsspørsmålene selv presenterer det de opplever som essensielt i fenomenet som undersøkes (Kvale & Brinkmann, 2015). Etter introduksjonsspørsmålene fulgte spørsmålene som var organisert i temaer (se Vedlegg 2). Der jeg så det nødvendig, og kom på det, stilte jeg *oppfølgingsspørsmål*, for eksempel ”Kan du fortelle litt mer om...”. Informantene var ganske villige til å fortelle, så jeg måtte også passe på at samtalen ikke kom for langt unna forskningsspørsmålene. Det ble en balansegang mellom å lytte til hva som var viktig for informanten og å ha forskningsspørsmålene tydelig i minnet (Kvale & Brinkmann, 2015). En av informantene ga i ettertid uttrykk for at oppfølgingsspørsmålene, eller tilleggsspørsmålene som hun sa, hjalp henne å komme videre når hun stod fast. Jeg hørte også i etterkant på lydopptakene, under transkripsjonen, at jeg noen steder *burde* ha stilt oppfølgingsspørsmål for å få et mer fyldig svar. Jeg stilte imidlertid også en god del *fortolkende spørsmål* for å være sikker på at jeg hadde forstått informanten rett. Fortolkningen kan for eksempel være å omformulere et svar (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg oppdaget senere i analysen at det var svar som ble litt utydelige for meg da jeg ikke hadde stilt oppfølgings- eller fortolkende spørsmål. Noe måtte jeg utelate i resultatene på grunn av dette. *Direkte spørsmål* ventet jeg med til lenger ut i intervjuet, etter at informantene først hadde fått fortelle om det som var viktig for dem (Kvale & Brinkmann, 2015). Ettersom intervjueren er ansvarlig for intervjuets retning (Kvale & Brinkmann, 2015), var jeg også nødt til å stille *strukturende spørsmål* for

ikke å komme for langt unna emnet jeg skulle undersøke. Jeg prøvde å ikke 'fyre løs' med spørsmål, men å tillate pauser i samtalen og gi informanten tid til å reflektere og assosiere (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg holdt meg ganske nært inntil intervjuguiden under alle intervjuene, men det forekom at jeg gikk bort fra spørsmålenes rekkefølge, eller fulgte opp et tema når informanten selv var inne på det. Jeg opplevde at strukturen i intervjuguiden skapte en viss trygghet og samtidig en frihet.

Ikke alle informantene fikk 'eventueltspørsmålene'. Tre fikk spørsmål A, angående forskning, og to fikk spørsmål B, angående 'annet pedagogisk opplegg' (se Vedlegg 2). Grunnen til at de ikke ble stilt var delvis på grunn av tidsaspektet og delvis fordi jeg opplevde at det ikke passet inn i samtalen. Tilslutt fikk informantene et avsluttende spørsmål hvor de hadde mulighet til å fortelle om noe de syntes vi ikke hadde belyst. De fleste gjentok og presiserte da hva de syntes var det viktigste.

Etter intervjuene var ferdig, transkriberte jeg alle umiddelbart. Transkripsjonen strukturerer intervjusamtalene og gjør dem bedre egnet for analyse, det blir lettere å få oversikt over materialet i tekstform, og struktureringen er også en begynnelse på analysen (Kvale & Brinkmann, 2015). Transkriberingen var en veldig tidkrevende prosess fordi jeg lyttet grundig og flere ganger for å være sikker på at jeg oppfattet informantene korrekt, og fordi jeg skrev ned ordrett hva de hadde sagt.

3.4.3 Forskerrollen

I kvalitativt intervju er forskeren selv forskningsinstrumentet (Kvale & Brinkmann, 2015). Dermed blir forskerens integritet, forskerens rolle som person, avgjørende for kvaliteten på den vitenskapelige kunnskapen og de etiske beslutningene som treffes (Kvale & Brinkmann, 2015). Forskerens integritet, kunnskap, erfaring, ærlighet og rettferdighet vil være den avgjørende faktor når man skal veie etiske hensyn opp mot vitenskapelige hensyn i undersøkelsen (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg så det både som en fordel og en ulempe å kjenne til steinerskolemiljøet fra før. En ulempe ved selv å være involvert i miljøet, om ikke ved de samme skolene, var risikoen for ikke å klare å være kritisk nok. Det viste seg også å være litt utfordrende, både i intervjuet og i drøftingen senere. Til tross for at jeg var bevisst på dette, har jeg nok vært litt redd for å 'trække noen på tærne'. Fordelen var at jeg var kjent med kulturen, begrepsbruken og livssynet til de jeg intervjuet. Dette var en fordel for å kunne stille relevante spørsmål og for å få en nærhet til intervjupersonene, noe som prioriteres i kvalitativ forskning. I følge Kvale & Brinkmann (2015) blir man ikke fortrolig med innholdet i en

undersøkelse bare gjennom litteratur og teoretiske studier, det kan også være en fordel at intervjueren blir fortrolig med det miljøet der intervjuene skal gjøres. Faremomenter ved all kvalitativ intervjuforskning er, i følge Kvale & Brinkmann (2015), å ”bli innfødt” eller for empatisk til intervjupersonene. Dette kan skje fordi kvalitativ intervjuforskning er interaktiv forskning, og er også noe jeg har sett som faremomenter for min undersøkelse.

Min *forforståelse* for steinerpedagogikk og steinerskolelærere kan være en trussel for validiteten av undersøkelsen. Men som nevnt i begynnelsen av kapitlet består min forforståelse også av mer enn bare steinerpedagogikk. For å knytte an til hermeneutisk tankegang, så er ens forforståelse også grunnlaget for å kunne forstå. Jeg har forsøkt å være så ærlig, samvittighetsfull og balansert jeg har kunnet gjennom hele forskningsprosessen, slik at min forforståelse heller skulle styrke kvaliteten på forskningen enn å svekke den.

3.5 Metode for analyse av materialet – tematisk analyse

Etter å ha transkribert alle intervjuene hadde jeg 105 sider tekst. Under transkripsjonen hadde jeg allerede markert temaene fra intervjuguiden etter hvert som de kom. Spørsmålene avvek som nevnt ikke så mye fra intervjuguidens tematiske rekkefølge, men hva informantene svarte kunne avvike noe. Ettersom det var et semistrukturert intervju, var det muligheter for fleksibilitet. Samtidig hadde guiden en klar struktur som ble til hjelp under analysen. Slik Kvale & Brinkmann (2015) påpeker, vil den begrepsmessige struktureringen av intervjuet i analysen være lettere jo mer strukturert intervjusituasjonen er. Jeg begynte først kodingen etter transkripsjonen, og fulgte hovedsakelig Bryman (2016) sine råd for koding som et første skritt i en *tematisk analyse*. Koding og kategorisering er et analytisk hjelpemiddel, og ved å kode og kategorisere kan vi finne mønster og tendenser som hjelper oss å tolke funnene våre (Larsen, 2017). Først leste jeg igjennom alle intervjuene, og noterte til slutt hva jeg opplevde som spesielt for hvert intervju. Deretter leste jeg gjennom et og et intervju og noterte nøkkelord i marginen. Dette er i følge Brymann (2016) å *kode*, det å generere et register av uttrykk som hjelper en til å tolke og teoretisere i forhold til dataene. Ved tredje gangs lesing, skrev jeg ned alle koder/nøkkelord jeg hadde funnet i hvert intervju, og satte kodene under temaene jeg allerede hadde i intervjuguiden. Dette for å få bedre oversikt over kodene, for å se hvilke koder som hørte til hvilket tema og forskningsspørsmål, og hvilke koder som gjentok seg. Jeg skilte også mellom førsteklassekoder og andreklasse koder. Jeg koblet således koder til temaer jeg allerede hadde, men det oppstod også koder som ikke hørte inn under ett av temaene. Da alle temaer fikk hver sin farge, fikk koder som ikke hørte inn under et av de fastlagte temaene en egen temafarge. Jeg beholdt de fleste navnene på temaene fra

intervjuguiden, og fant gjennom kodingen underkategorier av disse (se eksempel, Vedlegg 3). Tilslutt sammenfattet jeg alle kodene til de forskjellige informantene og plasserte dem som underkategorier til de forskjellige temaene. Temaene var knyttet opp mot forskningsspørsmålene og teori, og jeg holdt også kontakt med transkripsjonene og helheten, noe Bryman (2016) påpeker som viktig i prosessen. Var jeg usikker på noe, hørte jeg av og til på lydopptaket. Jeg fikk gjennom kodingen redusert datamaterialet, vurdert hva som lå utenfor problemstillingen, og tenkt over meningen med dataene, hvilket er viktige hensikter med kodingen (Brymann, 2016; Larsen, 2017). Men som Brymann (2016) sier, selv om koding er en viktig del av analysen, må man i tillegg også tolke funnene sine. Tolkning handler om å ivareta, for eksempel, betydningen av det kodede materialet for livet til menneskene man studerer. Det handler om å smi sammen koblinger mellom koder, og å reflektere over betydningen funnene har totalt sett for forskningsspørsmålene og litteraturen som har drevet innsamlingen av dataene (Brymann, 2016). Tolkning ble gjort underveis, både i kodingen og i fortsettelsen av analysen. Tolkning handler om å finne mening i funnene fra analysen (Larsen, 2017). Jeg har tildels fulgt Brymans (2016) veiledende samling av prinsipper for tematisk analyse, hovedsakelig hentet fra Braun & Clarke. Men ettersom jeg allerede hadde temaer fra før, handlet det mer om å utdype disse og å koble sammen koder til undertemaer, enn å finne helt nye temaer. Jeg så på forbindelser mellom temaer, undertemaer og koder. Jeg så også på likheter og forskjeller hos de forskjellige informantene. På dette tidspunktet satte jeg sammen deler av transkripsjonene fra de forskjellige informantene knyttet til et undertema, for eksempel *eventyr*, og så på hvordan de forskjellige hadde uttalt seg. Likeledes gjorde jeg med de andre temaene og undertemaene jeg hadde funnet. Å se likheter og forskjeller og å sammenligne hva de hadde vektlagt, var en hjelp til etterpå å skrive ut resultatene, for eksempel dra sammen der det var felles oppfatninger og å peke ut enkeltstående oppfatninger. Det var også en hjelp til å finne gode sitater for å poengtere uttalelsene. Analyse handler mye om å finne mønstre, se tendenser og finne eksempler (Larsen, 2017). Når man skal skrive ned funnene, sier Bryman (2016) at det er helt avgjørende at man binder temaene til forskningsspørsmålene og til litteraturen som er relatert til ens forskningsfokus. Jeg hadde som nevnt koblet temaene til forskningsspørsmålene, og skrev ned funnene jeg mente var mest relevante for problemstillingen min. En del av analysen og tolkingen fortsatte under skrivingen av resultatdelen. Det handlet om å vurdere hvilke funn som var viktige å ha med, og hvordan jeg forstod informantene for å gi funnene mening, altså fortolkning av informantenes utsagn. Dette er i tråd med slik jeg forstår fortolkning innen en hermeneutisk vitenskapstradisjon, det å utrykke et 'meningsfullt fenomen'(her:

lærernes oppfatninger) på en klarere og mer oversiktlig måte (Gilje & Grimen, 2002). Brymann (2016) refererer til Wolcott, en erfaren kvalitativ forsker som sier at hovedproblemet i kvalitativ forskning ikke er å finne noe, men å bli ”kvitt funnene” (s. 665). For som han også sier, så kan man ikke ta med alt man finner. Det var en utfordrende prosess å måtte velge hvilke funn som skulle vektlegges. Problemstillingen var her avgjørende for valgene, men ettersom *oppfatninger om forebygging av lese- og skrivevansker* kan omfatte ganske mye, var det ingen enkel sak.

3.6 Forskningens kvalitet

Viktige kriterier for å vurdere samfunnsvitenskaplig forskning er reliabilitet og validitet. Dette handler om *pålitelighet* og *gyldighet* i forskningen. Blant kvalitative forskere er det omdiskutert om man skal bruke de samme kriteriene innen kvalitativ forskning som i kvantitativ forskning (Bryman, 2016). Lincoln & Guba har foreslått to alternative kriterier for å vurdere kvalitative studier, *Trustworthiness* (troverdighet) og *Authenticity* (autensitet) (Bryman, 2016). Når det gjelder det kvalitative intervjuet har Kvale & Brinkmann (2015) valgt å bruke de hverdagslige begrepene *pålitelighet* og *gyldighet* og begrepsliggjort dem i nye former som de mener er relevante for kunnskapsproduksjonen i intervjuer. Jeg har hovedsaklig kombinert kriterier fra Lincoln & Guba i Bryman (2016) med Kvale & Brinkmanns (2015) begreper som grunnlag for reliabilitet og validitet i min undersøkelse.

3.6.1 Reliabilitet

I intervjuforskningen vil *pålitelighet* kunne handle om spørsmålet om intervjupersonen ville endret svarene sine i et intervju med en annen forsker (Kvale & Brinkmann, 2015). Intervjupersonens reliabilitet blir diskutert i forbindelse med *ledende spørsmål* noe som, hvis det ikke er tilsiktet, uforvarende kan påvirke svarene (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg har forsøkt å være bevisst på å ikke stille ledende spørsmål, både i utarbeidelsen av intervju spørsmålene og under intervjuets gang. Men ettersom intervjuforskeren er sitt eget forskningsredskap, vil jeg jo bare kunne være sikker på det i den grad jeg klarer å vurdere meg selv. Her var selvfølgelig lydopptaket en hjelp til selvrefleksjon. Jeg kunne høre hvilke ordvalg jeg tok, noe som kunne være med på å påvirke informantenes svar. Det er ikke nødvendigvis viktig å unngå ledende spørsmål, men å være bevisst på spørsmålets virkning og å tydeliggjøre forskningsspørsmålene (Kvale & Brinkmann, 2015). I transkripsjonen brukte jeg mye tid på å skrive ordrett hva informantene hadde sagt. Dette fordi jeg ville være så lojal som mulig overfor informantene, og fordi tolkning og analyse skulle bli så pålitelig som mulig gjennom bruk av transkripsjonene. Kvale & Brinkmann (2015) gir eksempler på at

to transkripsjoner av det samme intervjuet kan se ganske ulike ut. Transkriberingen er en fortolkningsprosess, og bare hvor man skal sette punktum og komma er en del av denne fortolkningsprosessen. Det å overføre talespråket til skriftspråk er i seg selv ingen lett sak (Kvale & Brinkmann, 2015). En måte å nærme seg reliabilitet på i kvalitativ forskning er i følge Dalen (2011) å være nøyaktig i beskrivelsene i alle ledd i forskningsprosessen, noe jeg har etterstrebet i hele dette kapitlet.

3.6.2 Validitet

I en bred fortolkning av validitet handler det om i hvilken grad en metode undersøker det den er ment å undersøke (Kvale & Brinkmann, 2015). I følge Kvale & Brinkmann (2015) har validitet ikke bare med metoder å gjøre, det handler om forskeren som person, forskerens moralske integritet og det de kaller ”praktisk klokskap”. I følge Lund (2005) handler validitet om de *slutninger* vi drar av våre funn, ikke om metodene, dataene eller resultatene i seg selv. Her spiller *forforståelsen* inn. Som tidligere nevnt, kan min forforståelse av steinerpedagogikk og steinerskolelærere være både en trussel og en styrke for validiteten av undersøkelsen. Jeg har forsøkt å ikke la personlige verdier eller teoretiske tendenser få innflytelse på forskningen og funnene, og således fulgt et av Lincoln & Gubas troverdighetskriterier: *Bekreftbarhet* (confirmability), et alternativ til objektivitet (Bryman, 2016). Guba & Lincoln anbefaler også *triangulering* i forbindelse med *holdbarhet* (credibility), et annet troverdighetskriterium som er et alternativ til kausalitet (Bryman, 2016). Triangulering innebærer å bruke mer enn en metode for datainnsamling (Brymann, 2016). Intervjuet kan bare gi kunnskap og informasjon ut fra informantens verbale selvrapportering (Bryman, 2016), og således kan vi ikke få vite om informantene virkelig gjør det de sier at de gjør. Det kunne derfor vært aktuelt å triangulere med *deltagende observasjon*, en annen mye brukt kvalitativ metode. Da ville jeg i tillegg kunne få en kunnskap basert på observasjon av informantene i sin naturlige omgivelse. I følge Kvale & Brinkmann (2015) er den beste grunnen til å bruke intervju at det harmonerer med forskningstemaet, det vil si når temaet er ulike aspekter av menneskelig erfaring eller vår samtalevirkelighet. Ettersom min problemstilling spør etter lærernes *oppfatninger*, hvilket for eksempel kan inneholde deres tanker, meninger, følelser og erfaringer, tenker jeg at intervjuet kan gi svar på denne, selv om det eventuelt ville styrket undersøkelsen å bruke observasjon i tillegg. Det er også en mulighet å validere funnene hos informantene, men ettersom intervjuet er kontekstavhengig og det kan være vanskelig å huske både hva man har sagt og ment i ettertid, valgte jeg å ikke gjøre det. I tråd med Brymann (2016), kan man også stille spørsmål til om forskningsdeltagere *kan* validere en forskers analyser. Jeg hadde derimot holdningen,

under gjennomføringen av analysen, at informantene skal kunne kjenne seg igjen i det jeg skriver.

Når det gjelder ytre validitet, eller generalisering, har Lincoln & Guba alternativet *transferability* (overføringsverdi) som et av sine troverdighetskriterier (Brymann, 2016). Det vil her være snakk om funnene man gjør kan være overførbare til andre miljøer og sammenhenger. Når det gjelder generalisering, kan man i følge Kvale & Brinkmann (2015) også spørre *hvorfor* man skal generalisere i intervjuforskning, og om samfunnsvitenskapenes oppgave nødvendigvis er å produsere kunnskap som kan generaliseres til enhver tid. Med intervjuer av et utvalg på fire informanter, har jeg ikke hatt til hensikt å generalisere. Jeg kan ikke argumentere for noe annet enn at det min undersøkelse viser, sier noe om oppfatningene til de fire informantene jeg har intervjuet. Om dette er overførbart til andre steinerskolelærere på andre steinerskoler er usikkert.

Et av Lincoln & Gubas autensitetkriterier er *rettferdighet* (fairness) (Bryman, 2016). Det handler om at forskningen representerer varierte synspunkter fra de ulike aktørene i studien. Jeg har forsøkt å la alle informantenes ulike oppfatninger få komme frem i presentasjonen av funnene mine så godt det har latt seg gjøre.

Jeg har bestrebet meg på å være tydelig i forskningsprosessen og å gjøre den *gjennomsiktig* gjennom min beskrivelse av den i dette kapitlet. Slik kan leseren også være med på å bedømme reliabiliteten og validiteten i undersøkelsen.

3.7 Forskningsetikk

Etiske refleksjoner har blitt beskrevet underveis i dette kapitlet, men her redegjør jeg for de som ikke er blitt berørt.

Tidlig i prosessen tok jeg kontakt med Norsk senter for forskningsdata (NSD) for å høre om mitt prosjekt var meldepliktig etter personopplysningsloven. Jeg fikk vite at fordi jeg skulle bruke elektronisk lydopptak, og fordi jeg skulle undersøke i et lite miljø hvor sensitive opplysninger kunne komme frem, var mitt prosjekt meldepliktig. Sensitive opplysninger kan være opplysninger om politisk, filosofisk eller religiøs oppfatning. Siden jeg skulle samle inn opplysninger som kunne innebære oppfatninger om antroposofi, ville det inngå i sensitive opplysninger. I tilbakemeldingsskrivet fra NSD stod det at de ikke så det som nødvendig for prosjektet mitt at jeg skulle samle inn sensitive opplysninger, og derfor endret de dette punktet. I løpet av prøveintervjuet kom det frem opplysninger som handlet om informantens

livssyn og forhold til en åndelig verden, og jeg så det derfor som nødvendig å kontakte NSD på nytt. Min kontaktperson på NSD hadde forvekslet antroposofi med antropologi, og jeg fikk derfor en bekreftelse på endring som innebar at jeg skulle samle inn sensitive opplysninger (se vedlegg 4 og 5).

I følge norsk lov er man pliktig til å innhente frivillig, uttrykkelig og informert samtykke fra deltagere i et forskningsprosjekt. I forkant av intervjuene sendte jeg ut *Forespørsel om deltagelse i forskningsprosjektet* på e-post til informantene (se vedlegg 6). Her beskrives bakgrunn og formål med prosjektet og hva deltagelsen vil innebære. For å vite at informantene var inneforstått med dette, ba jeg dem skrive under på samtykket når vi traff hverandre før intervjuet. I tillegg fortalte jeg litt om mine tanker rundt undersøkelsen, avtalte tidsrammen for intervjuet og hørte om de hadde noen spørsmål før lydopptaket startet. I etterkant av intervjuet, etter at lydopptaket ble slått av, spurte jeg også om hvordan informantene opplevde intervjuet. Ut fra et etiske hensyn spurte jeg om jeg kunne ta med relevante uttalelser angående forskningstemaet (fra en av informantene) som kom etter at lydopptaket var slått av. Informantene kan ha oppfattelsen av at samtalen etter intervjuet ikke skal være en del av den videre forskningsprosessen (Kvale & Brinkmann, 2015). Derfor har jeg ikke tatt med informantenes uttalelser om hvordan de opplevde intervjuet, da jeg ikke hadde spurt dem om dette.

Deltagere i et forskningsprosjekt har krav på at all informasjon om personlige forhold behandles konfidensielt. I et forholdsvis lite miljø som steinerskolemiljøet så jeg det som viktig, ikke bare at informantene ble anonymisert, men at resultatene ble presentert slik at hverken skole eller informanter skulle kunne kjennes igjen av andre i miljøet. To av informantene var ikke opptatt av å være anonyme, men av etiske hensyn, på grunn av personvernet, og fordi informantene ikke kunne vite hvordan jeg ville tolke svarene deres og drøfte resultatene, har jeg allikevel lagt vekt på dette.

Gjennom hele prosessen har jeg forsøkt å finne en balansegang mellom å beskytte informantene og å innhente ny kunnskap. Ettersom steinerskolene er få i forhold til offentlige skoler, er steinerskolelærere kanskje mer sårbare for å bli eksponert. Kanskje er de derfor også mer sårbare for kritikk, da dette kan komme til å ramme hele steinerskolebevegelsen. Det har derfor vært en balansegang mellom å få frem et nyansert bilde av informantene og deres oppfatninger, og å hente inn ny kunnskap som kan komme både steinerskolene og samfunnet til nytte.

4 Resultater

I dette kapitlet presenterer jeg først de fire informantene. Deretter presenterer jeg funnene jeg har kommet frem til gjennom en tematisk analyse. Funnene er overordnet inndelt under de to forskningsspørsmålene og deretter i temaene fra intervjuguiden og underkategorier som er kommet fram under kodingen av datamaterialet.

4.1 Presentasjon av informantene

Informantene arbeider på tre forskjellige steinerskoler. A, B og C står for de tre skolene i den rekkefølgen jeg besøkte dem, og 1 og 2 står for om de arbeider som første eller andreklasselærer når intervjuet ble gjort. 1C og 2C arbeider altså i henholdsvis første og andre klasse på samme skole, mens 1A og 1B arbeider i første klasse på to ulike steinerskoler.

1A er klasselærer (kontaktlærer), men poengterer at hun arbeider som barnehagelærer i første klasse (Jf. Steinerpedagogikken). Dette har hun ca. ti års erfaring med. Hun har både barnehagelærerutdanning og steinerskolelærerutdanning og har til sammen arbeidet i over førti år. Først arbeidet hun som barnehagelærer i 'vanlig barnehage', og deretter som klasselærer på steinerskolen hvor hun fulgte tre forskjellige klasser fra andreklasse og opp til ungdomstrinnet. I tillegg har hun noe erfaring fra ungdomstrinnet.

1B er barnehagelærer og kontaktlærer for en første klasse. Etter å ha fullført steinerbarnehagelærerutdannelse, ledet hun en steinerbarnehage i flere år. Hun har arbeidet som første klasselærer i omtrent tjue år. Hun har noe erfaring som assistent i steinerskolens andreklasse og har arbeidet som ufaglært vikar i skolen, men har ellers ikke erfaring med undervisning i skolen. Hun anser at profesjonen som barnehagelærer er veldig forskjellig fra det å være lærer i skolen, og hun poengterer at barnehagelærer er hennes profesjon.

1C er klasselærer i første klasse. Hun har steinerskolelærerutdanning og har også tatt videreutdanning for steinerskolens første til fjerde klasse. Hun har hatt første klasse en gang tidligere og fulgte den klassen opp til åttende klasse. Hun har erfaring som klasselærer for femte til niende klasse, samt erfaring fra det spesialpedagogiske feltet og barnehage.

2C er klasselærer i andreklasse. Hun har steinerpedagogisk barnehagelærerutdannelse og har også studert psykologi og pedagogikk. Hun underviser fra første til femteklasse, og den klassen hun har nå har hun hatt fra første klasse. Dette er den fjerde klassen hun er klasselærer for, og hun har dermed hatt andreklasse tre ganger tidligere. Hun har vikarerfaring fra

klassetrinn over femte klasse men ellers ikke erfaring med høyere klasser. Tidligere har hun arbeidet på en annen steinerskole, i steinerbarnehage og i kommunal barnehage.

4.2 Grunnlag for barnets skriftspråkutvikling

Her presenterer jeg funnene sett i relasjon til det første forskningsspørsmålet mitt: *Hva mener steinerskolelærere gir et godt grunnlag for barnets skriftspråkutvikling?* Dette forskningsspørsmålet har tilknytning til *allmenn forebygging* (Jf. Teoridelen). Først presenterer jeg hva informantene forteller at de gjør av språklig aktiviteter i første og andre klasse. Så presenterer jeg skriftspråkoppleringen i andre klasse. Deretter setter jeg språkaktivitetene i forbindelse med temaet *prediktorer for skriftspråkutviklingen*. Dette er et sentralt tema i teoridelen min og i intervjuguiden. Jeg ser her på hvordan man kan koble de språklige aktivitetene til *fonologisk bevissthet* og *talespråk (samtale og ordforråd)*. Ingen av informantene bruker begrepet *fonologisk bevissthet*. Jeg har selv valgt ut de aktivitetene jeg ser inngår i dette området. Deretter presenteres hvilke ferdigheter og kompetanser informantene mener er viktige at barna har med seg *før* og *når* de skal lære seg å lese og skrive. Ettersom jeg har gått ut fra at det muntlige språket ligger til grunn for skriftspråket, vektlegges hva informantene tenker om dette i et eget avsnitt. Til slutt presenterer jeg funn som handler om hva informantene mener skiller forebygging i steinerpedagogikk fra forebygging i allmenn pedagogikk. Informant 1A uttaler seg både som førsteklasselærer og fra sine tidligere erfaringer som andreklasselærer.

4.2.1 Språklige aktiviteter

Hos førsteklasselærerne er *gjentagelsen* et gjennomgående tema. De faste aktivitetene skjer til samme tid hver dag, det samme eventyret fortelles hver dag hele uken og de samme versene resiteres daglig, med de samme bevegelsene, i en periode som følger årstidene. For andreklasse blir *søvnen* nevnt som vesentlig når det gjelder gjenfortelling av eventyret og i skriftspråkoppleringen. Når barna gjenforteller eventyr i andreklasse, skjer det dagen etter, slik at barna ”har fått sove på det over natten”. Både i bokstavinnlæringen og i skriveinnlæringen beskrives søvnen som viktig på den måten at det gjennom den foregår en slags fordøyelsesprosess.

I tillegg til de faste språkaktivitetene i steinerskolens første og andre klasse, *eventyr* og *Ring*, som nevnes av samtlige informanter, kommer også *måltid*, *høytlesning* og *skriftspråkoppleringen i andreklasse* som underkategorier.

Eventyr fortelles muntlig uten bok eller billedstøtte sier alle informantene. De gir uttrykk for at de mener det er viktig at den voksne forteller på en slik måte at barna kan ”se for seg” det som blir fortalt, at barna kan oppøve en ”billeddannelse” i sitt indre. Det påpekes at den voksne bør være begeistret og leve seg inn i det han/hun forteller, og skape en stemning slik at barna får lyst til å lytte. I første klasse bruker informantene av og til bordspill eller dukketeater for å visualisere eventyret. Dette er også noe barna selv får bruke for å spille og fortelle eventyret i etterkant av de voksnes fortelling. I andre klasse fortelles det litt lengre eventyr. Det kan for eksempel være eventyr fra Asbjørnsen og Moe, Grim og Regine Normann, i følge en av informantene. Fra andre klasseinformantene blir det også fortalt om *gjenfortelling* av eventyret. Barna forteller selv, eller er delaktige i å gjenfortelle hva læreren fortalte dagen før.

Slik jeg tolker det har muntlig eventyrfortelling både en rent språklig og en billeddannende funksjon. I første klasse kan dukketeateret i tillegg være en hjelp både til visualisering og språklig aktivitet for barna, mens i andre klasse er gjenfortelling og samtale rundt eventyret viktig. Innholdssiden i språket vektlegges i eventyrfortellingen.

Ringene kalles den faste samlingsstunden alle informantene forteller om. De beskriver aktiviteter som resitasjon av dikt, arbeid med rim og rytme, sang, bevegelse og leker. Informantene gir uttrykk for at barna liker den rytmiske gjentagelsen av aktivitetene. Gjennom gjentagelse mestrer barna etter hvert sanger, vers og bevegelser, noe som blir sittende som en ”kroppshukommelse” hos dem, i følge en av informantene. Innholdet i dikt og sanger er vesentlig, og de har ofte et hovedinnhold forbundet med en årstid eller årstidsfest. Leker med et innhold som ”å krype under bordet og over stolen” kan også forekomme i ringene, og kan være en måte å øve inn preposisjonene i språket på forteller to av første klasseinformantene. I andre klasse blir det arbeidet mye med bokstavvers og alfabetet når de er inne i en bokstavperiode forteller andre klasseinformanten. *Eurytmi* blir av en informant trukket fram som en egen aktivitet de har en dag i uken og som minner om *Ringene* med bevegelse, vers og eventyr. Hun beskriver eurytmibevegelsene som et eget språk- eller lydbilde.

Slik jeg tolker det, er det gjennom aktivitetene i *Ringene* at formsiden ved språket hovedsakelig blir arbeidet med. Men aktivitetene har i tillegg en nær forbindelse til innholdssiden av språket.

Alle førsteklasseleererne poengterer at det skjer mye språkaktivitet rundt bordet under *måltidet*. Det handler først og fremst om å øve seg på å be om å få tilsendt noe, å gjøre seg forstått, å kunne lytte til andre, og i det hele tatt å pleie en samtalekultur. Andre steder hvor språklig samspill skjer er i malesituasjonen, i garderoben, under oppvask og i lek forteller informantene. Slik jeg oppfatter det, er ikke dette like faste og voksenstyrte språkhendelser som i *eventyret* og *Ringene*, men handler mer om hvordan språklig samspill kan oppstå mellom voksen og barn eller mellom barna.

Høytlesning blir omtalt av to informanter. En av andreklasselinformantene forteller at hun leser hver morgen med sin nåværende klasse. Dette er ikke vanlig praksis i andreklasser, men som hun forteller, har hun funnet en god måte å samle elevene på om morgenen. Hun sier også at hun er ”litt redd for at noen av elevene kanskje aldri blir lest høyt for hjemme, fordi de sitter nesten oppå meg når jeg leser”. Med en liten klasse er dette både mulig og veldig koselig, forteller hun. Slik jeg tolker det, har høytlesningen fremfor alt en sosial – emosjonell funksjon på dette tidspunktet.

Informant 1A og 2C forteller om *skriftspråkopplæringen i andreklasser*. Begge informantene forteller om den steinerpedagogiske metoden ’fra bilde til bokstav’ (Jfr. Vedlegg 1, fig 3). 1A bruker et eksempel med en drage som tegnes på den måten at den ligner en D, og 2C bruker et eksempel med et tre som blir til en T. 1A poengterer at det er vesentlig å gå langsomt frem i bokstavinnlæringen. Hun forteller at denne prosessen kan gå over tre dager, slik at ’bildet’ gjennom søvnen får synke ned, for så å bli hentet opp igjen og gjennomgå en slags fordøyelsesprosess. Som andreklasselærer brukte hun nesten hele året på alfabet.

2C nevner også en annen fremgangsmåte i innlæring av bokstavene, som skjer parallelt med innlæringen ’fra bilde til bokstav’. Det er veien fra lyd til bokstav. 2C forteller at hun jobber mye med forskjellen på lyd og bokstav. Videre forteller 2C at hun også legger vekt på forskjellen mellom vokal og konsonant, og at ordene oppstår når man setter disse sammen. I følge 2C skriver de ord først og fremst med de bokstavene de har lært. Elevene i 2Cs klasse lager også bokstaver med bivoks, og ser hvor mange ord de kan lage med for eksempel fem bokstaver. 2C mener det er viktig å jobbe både fra deler til helhet og fra helhet til deler i skriftspråkopplæringen, altså å ha både en syntetisk og analytisk tilnærming.

I følge 1A skrev de ord i forbindelse med temaer til årstidsfester. Hun ser det som vesentlig at ”ordene blir fylt med de bildene barna har”. Hun forteller at de også tegnet mye. 1A

poengterer at hun ser den tidligere nevnte 'billeddannelsen' som en viktig del av lese- og skriveopplæringen.

Både 1A og 2C forteller at de brukte vers og sanger som elevene kan for å gå inn i skrive- og leseprosessen. Slik jeg tolker det, er det et poeng at det benyttes kjent muntlig stoff for å gjøre skriftspråket mer gjenkjennelig enn om det hadde vært en fremmed tekst. 1A forteller at hun begynte med litt lengre skriving ved slutten av andreklasse. Hun påpeker at det er et poeng i steinerpedagogikken å bruke god tid på innlæringen, at det er viktig med søvn og fordøyelse av lærerstoffet, og at man på den måten får mye gratis. Hun ønsker at elevene "ikke blir presset og dratt og dyttet, men at de får en åpenbaring".

Slik jeg tolker det, er hovedforskjellen mellom 1A og 2Cs tilnærming at 2C begynner tidligere med å lese ord og egen skrevet tekst enn hva 1A gjorde når hun hadde andreklasse. 2C betoner ikke en langsom tilnærming og virker å gå noe fortere frem både i skrive- og leseinnlæringen. Det må nevnes at 1A forteller om sin fremgangsmåte fra over ti år tilbake i tid, mens 2C forteller om sine nåværende erfaringer. Det er også en aldersforskjell mellom 1A og 2C som kan påvirke hvordan de forholder seg til den steinerpedagogiske skrive- og leseinnlæringen, selv om grunnen de bygger sin undervisning på er den samme.

De muntlige språkaktivitetene og den begynnende skriftspråkopplæringen informantene forteller at de gjør, danner et bakteppe for å svare på det første forskningsspørsmålet mitt. Jeg tolker det også som at det de forteller om språklige aktiviteter er en del av det de mener gir et godt grunnlag for barnets skriftspråkutvikling.

4.2.2 Prediktorer for skriftspråkutviklingen

Her blir de språklige aktivitetene koblet til *fonologisk bevissthet*, som er en del av språkets formside, og *talespråk*, som gjennom samtale og ordforråd er knyttet til språkets innholdsside.

Fonologisk bevissthet

Selv om ingen av informantene brukte begrepet *fonologisk bevissthet*, så fortalte de om lek med språkets form og aktiviteter man kan relatere til dette begrepet. En eller flere språkleker er av samtlige informanter blitt beskrevet som aktiviteter som hovedsakelig foregår i *Ringene*. Men også utenom *Ringene* forekommer lek med språkets form.

Alle informantene forteller i større eller mindre grad om arbeid med riming. I tillegg til versene de bruker i *Ringene*, lager 1A tullevs med rim og rytme til barna under frileken inne og ute, for eksempel når de hopper tau:

”En, to, hopp med sko. Tre, fire, hopp og flire. Fem, seks, er du et troll blir du gift med en heks”. Altså det arbeider med det rytmiske og det med rim og mange rare ord(...)(1A).

Hun forteller at hun gjør det for å øve inn riming på en morsom måte. Gleden ved språk er et aspekt som går igjen i mye av det 1A beskriver. Hun er også bevisst på at seksåringene elsker rare og spesielle ord. Dette forteller hun at hun bruker bevisst i eventyrene, men hun leker også med språket med barna ved å lage nye ord og tulleord:

Abrakadabra, ikke sant, og så Kadabra, rabarbra, ikke sant. Man leker med ordene, det er jo fantastisk for barna å holde på med (1A).

Slik jeg tolker det, er det seksåringens glede og oppvåkning for språkets forside og fonologisk bevissthet som 1A beskriver her.

Lek med språklyder blir også nevnt av de andre informantene. Morsomme lydvers som ”Runde, rare, rulle rusk” av André Bjerke og ”Fire feite flyndrer” blir nevnt. 1C nevner at hun også bruker dette med tanke på flerspråklige barn som kan ha vansker med språklydene. 2C har beskrevet hvordan hun i andreklasser arbeider med lydvers for å komme frem til en bestemt lyd og bokstav, som i et eksempel med T:

”Treet vokser seg tykt og tett og kongen blir trist for han får ikke sett”, og hvilken lyd er det de hører? (...) Og da skjønnte de at det var lyden T og bokstaven Te, som jeg var ute etter. Så da skrev vi det i bøkene, og skrev TRE (2C).

I arbeid med lyd – bokstav forbindelsen ga hun også et ferskt eksempel fra en elevs spontane oppdagelse:

Ja, vi hadde et RAR på tavlen i dag. Og da var det en av elevene som sa: ”Se hva som skjer hvis jeg tar bort Ren på slutten, da blir det bare RA” (2C).

Disse eksemplene tolker jeg som fonembevissthet i forbindelse med skriftspråkinnlæringen. 2C forteller også at hun og elevene utforsker språket sammen, for eksempel kan de finne ut hva som skjer hvis man bytter ut en konsonant med en annen. Hun har også arbeidet mye med ”å ta bort lyder eller sette til lyder” i sine tidligere klasser.

1C og 2C forteller at de har gjort lytteleker. Det kan for eksempel være å lytte til bokser med ris oppi og å ha lydlotto, forteller 2C. Som 2C beskriver det er lyttelekene relatert til lese- og

skriveundervisningen, selv om barna ikke skjønner det men bare synes det er morsomt. Også å klappe stavelene i barnas navn forteller begge informantene at de gjør. I første klasse undret barna seg over at noen bare har *ett* klapp mens en annen har fire klapp, forteller 2C. Mens i andreklasse har hun gjort barna oppmerksomme på at dette heter stavelser og at ord består av det også. De har da klappet stavelene i forskjellige ord.

Talespråk

Når det gjelder *talespråket* så går det frem av det informantene forteller, at eventyrfortellingen har en viktig funksjon. Det er hovedsakelig en lyttende aktivitet for barna når den voksne forteller, men barna bruker selv muntlig språk i etterkant av eventyret, gjennom dukketeateret i første klasse og under gjenfortellingen i andre klasse. 1B forsøker også å være åpen for innspill fra barna når hun forteller, slik at hun kan flette inn kommentarer fra barna i fortellingen:

”Ja, sånn som min bestemor”. ”Ja, sånn som (...) sin bestemor”, at man fletter det inn, så det blir jo en..., det er ikke sånn at det ikke er lov å snakke (1B).

Det hender også at barna får være med å dikte eventyr selv om det ikke er noe de daglig praktiserer, forteller 1B. Gjenfortellingen i andre klasse fungerer som en slags samtale rundt det som er blitt fortalt dagen før. Her er det forskjellig hvordan barn forteller:

Det er noen som helt ordrett gjenforteller, med ord som de ikke engang skjønner, som de ikke har i vokabularet sitt engang. (...) Det er interessant. Noen er sånn, med nesten fotografisk hukommelse. (...) Mens andre som kanskje har, som forstår eventyret på en annen måte kanskje, kan bruke litt mer egne ord da (2C).

2C har gjort den erfaringen at barna husker eventyret mye bedre når hun forteller fritt uten bok i forhold til når hun i vikarsituasjoner har brukt bok i eventyrfortellingen. Hun tenker at når man kan fortelle eventyret fritt, har man kanskje forbundet seg mer med eventyret og stemningen enn når man leser fra boka. Dette tolker jeg også dit hen at det kan ha med den tidligere nevnte ’billedannelsen’ å gjøre. I hvilken grad den voksne evner å ’skape bilder’, men også i hvilken grad barna evner å danne seg indre bilder.

2C forteller at hun av og til forklarer spesielle ord på forhånd og skriver de på tavlen, eller hun forklarer underveis. Hun sier hun har lært at det heller ikke alltid er nødvendig å forklare alle ord, men at det er viktig å leve i eventyrets stemning, og ofte spør ikke barna etter hva ord betyr heller. 1A beskriver også at hun har brukt gjenfortellingen til ”sakte men sikkert å

hjelpe barna til å få et godt språk”, eller ”å snakke et korrekt norsk”, som hun også sier. Hun er veldig forsiktig for ikke å ødelegge barnas ’eventyrbilder’, men kan for eksempel gjenta det de sier, for eksempel med en riktig objektsform, slik at det ikke oppleves som korrigerende. Når det handler om ordforråd, så forteller flere av informantene at det arbeides med det i forbindelse med eventyrfortellingen, men også i *Ringene*, gjennom vers og gjennom leker med innhold som å krype *over* og *under*. 1C forteller at hun fokuserer mye på ordforrådet. Hun mener det kan være viktig å finne vers og sanger som appellerer til kroppsbevisstheten. 1B forteller at for henne handler ordforråd om at man først må ha en opplevelse av ordets innhold før ordet blir en del av ens ordforråd:

...det vi gjør er jo hele tiden vi gir opplevelser. Og så tenker jeg at da kommer det ordforrådet gjennom at man får eierskap til erfaringen (1B).

Slik jeg tolker det, handler det om at de ordene man tilegner seg har et innhold, at man har gjort erfaringer, slik at det ikke bare blir abstrakte ord og begreper. Kanskje det er noe av det samme 1C mener når hun sier at tanken og språket er nær forbundet, men at det å gjøre erfaringer også skaper forbindelse med tanken. 1C snakker om det å *gripe* og *begripe*.

Når det gjelder samtale, så er måltidet rundt bordet en viktig arena for alle førsteklasseleererne. Malesituasjonen, oppvask og garderobesituasjonen er, som nevnt, andre situasjoner der det oppstår samtale og dermed også muligheter til utvidelse av ordforrådet. Dette er, slik jeg forstår det, hovedsaklig samtaler knyttet til konteksten, for eksempel rundt klærne i garderoben eller hvordan barnet kan sette på plass kopper og kar. 2C har også hatt samtaler rundt en av bøkene de leste. 1B poengterer viktigheten av å være bevisst hvordan man som voksen svarer på barns spørsmål. Hun forteller at hvis man har åpne svar så inviterer man barna inn i en ”forskning og undring”. Mens hvis man kommer med ’faktasvar’, så gir man et lukket svar og har stengt for noe som kunne utvikle seg til for eksempel en samtale. Hun viser her til en hendelse hvor et barn kom med spørsmålet: ”Hvor varm er solen?” etterfulgt av at den voksne ’googlet’ svaret. Dermed var det på en måte ikke noe mer å undre seg over eller å snakke om. Man burde, i følge 1B, heller ha gitt barnet et svar det kunne ”vokse på og bli takknemlig av” slik som for eksempel: ”Solen, varmer hver mørk krok. Alle som fryser blir varm av solen”.

Ut fra det informantene har fortalt, ser det ut til at de arbeider med *fonologisk bevissthet* og *talespråk*. Men det virker som de er bevisst på dette på et mer generelt nivå. De virker ikke å være så opptatt av å skille mellom form og innhold i språket. Slik det kommer frem i

informantenes fortellinger, legges det vekt på *talespråket* gjennom samtale mellom voksen og barn. Kanskje først og fremst rundt den konteksten man befinner seg i, for eksempel ved måltidet og i garderoben, men også gjennom eventyr og i gjenfortellingen. Jeg oppfatter det som at utvidelse av ordforrådet vektlegges i disse situasjonene, men også at det vektlegges gjennom innholdet i dikt og leker i *Ringen*. Språklekene informantene forteller at de gjør, inneholder store og små språklige enheter, og det fortelles om lek med lyder, ord, rim, stavelser, språklyder, og aktiviteter som kan stimulere fonembevissthet i forbindelse med skriftspråket. Dette beskriver faglitteraturen som ulike nivåer av fonologisk bevissthet. Slik jeg tolker det har både *talespråket* og *fonologisk bevissthet* en viktig plass i det daglige språkarbeidet i første- og andreklasse.

4.2.3 Ferdigheter og kompetanser

Når det ble spurt om hvilke ferdigheter og kompetanser informantene synes det er viktig at barna har med seg *før* og *når* de skal lære seg å skrive og lese, var det ikke bare språklige ferdigheter og kompetanser som ble nevnt. Derfor deler jeg funnene opp i *generelle ferdigheter og kompetanser* og *språklige ferdigheter og kompetanser*.

Generelle ferdigheter og kompetanser

To av førsteklasseinformantene forteller at det er viktig at barna finner ”et ståsted i seg selv”. I forbindelse med dette blir barnets selvfølelse, mestringsfølelse gjennom fin- og grovmotorisk aktivitet, sanseerfaringer, og tillit til egen kropp nevnt. En av informantene nevner sosial kompetanse som viktig, og det å få være delaktig gjennom å for eksempel være med å dyrke og lage maten de spiser. Hun synes det er vanskelig å hele tiden argumentere for det som skal komme i fremtiden, og at det man gjør her og nå har en egen verdi, selv om det også bygger opp under senere læring. En informant forteller at det å ha tegnet en del er vesentlig for senere skriving. Selv om det ikke egentlig handler om ferdigheter og kompetanse, legger to av informantene spesielt vekt på at barna skal bli trygge i førsteklasse. Trygghet er også vesentlig for å ville snakke og fortelle påpeker en av informantene.

Språklige ferdigheter og kompetanser

Mye av det førsteklasseinformantene legger i språkkompetanse er allerede blitt fortalt om i den øving av språk som foregår spesielt i *Ringen* og i *eventyret*. Slik 1B sier:

Men rent sånn hvordan vi øver og vider ut, det er gjennom eventyret og de ulike diktene og finne rike bilder (1B).

Ut over dette blir det poengtert av to av informantene at det er viktig at barnet får utviklet språket sitt slik at det kan bli et verktøy for dem som de kan bruke til å fortelle andre om sine følelser, opplevelser og tanker. Slik jeg oppfatter det handler det om å gjøre seg forstått både med ordbruk og setningsbygning og om å selv forstå hva andre forteller. To av informantene fremhever betydningen av å kunne de vanligste preposisjonene før man begynner i andreklasse. En informant nevner at det er viktig å lære seg å lytte. En annen mener det er viktig å merke om barna har et språk i utvikling, men hun utdyper ikke hva hun mener med utvikling.

Når det gjelder andreklasse og hvilke ferdigheter og kompetanser 2C synes er viktig at barna har med seg *når* de skal lære seg å skrive og lese, sier hun først at det er viktig at de kan skille mellom lyd og bokstav. Deretter, å kunne skille mellom vokal og konsonant, og etter hvert å forstå hvordan ord er bygget opp og at ord består av deler. Hun nevner tog – stasjon som eksempel. At barna kan klappe stavelser, at de forstår riming og at de kan lytte er viktige ferdigheter. Når det gjelder lytting, er det både gjennom lytteøvelser, det å kunne høre på eventyr og å være med på gjenfortellingen. Hun synes også det er viktig at de kan delta på sanger og vers i *Ringen*.

Førsteklasseinformantene legger vekt på følelsesmessig, kroppslig og sosial kompetanse i tillegg til *trygghet* som viktig for all læring. Med språkkompetanse mener de alle språklige ferdigheter som øves i *Ringen* og gjennom eventyrfortelling, men også gjennom samtale ved å gjøre seg forstått, å lytte til andre og å forstå selv. Hos andreklasse informantene er det mange av de samme ferdighetene som blir nevnt, det å kunne lytte, klappe stavelser og å forstå riming. Men også å kunne skille mellom vokal og konsonant og lyd og bokstav.

4.2.4 Betydningen av muntlig språk for skriftspråket

Alle informantene gir uttrykk for at det muntlige språket har betydning for skriftspråket, men det er ganske ulikt hvordan de forteller om det.

Både 1C og 2C gir uttrykk for at de tenker det er en større sjanse for å lykkes med lesing og skriving når man har et godt ordforråd. 2C har merket at barn med et lite ordforråd har hatt vanskeligere for å lære seg å lese og skrive. Hun sier at noen av de barna som har vært veldig svake i lesing og skriving ikke har fått så mye språklig stimuli, gjennom for eksempel høytlesning hjemme. Det var vanskeligere for dem å gjenkjenne bokstaver og ord, forteller hun. 2C er den eneste som eksplisitt sier at hun tenker det er en *sterk* sammenheng mellom barnets muntlige språk og skrive- og leseutviklingen.

1A forteller at hun tenker barnas språkkompetanse har mye å si på sikt for lese- og skriveutviklingen. Men som hun sier, er barna i første og andre klasse fremdeles inne i et stadium hvor de etterligner hva hun gjør, og det virker på meg som hun mener at denne forbindelsen derfor ikke viser seg så tydelig før senere. Hun mener det å beherske språket har en betydning for hvordan man senere kan uttrykke seg skriftlig, men at det har like stor betydning for å kjenne trygghet i seg selv og å være en del av fellesskapet i førsteklasse.

1B forteller at hun synes hun er litt uvitende på området, men for henne handler det å lese og skrive om fortellinger. Det å lytte til muntlige fortellinger, som de gjør i første klasse, er med på å skape interesse for senere lesing mener hun. Det å selv bidra med å fortelle, kan virke inn på ens interesse for senere å skrive. Hun mener det er viktig at man har noe man *vil* fortelle, både når det gjelder i det muntlige og når det kommer til skriving. Det har med ”formidlingskunst og formidlingslyst” å gjøre, i følge 1B.

To informanter sier at ordforråd og språklig stimuli i hjemmet er viktig for skriftspråkutviklingen. Språkkompetansen er viktig på sikt, sier en informant, men her og nå har den like mye å si for barnets trygghet i seg selv og for sosial deltagelse. En informant sier at det å lytte til historier og selv å fortelle er med på å gi interesse for senere lesing og skriving.

4.2.5 Steinerpedagogikk og forebygging

Det virker å være en felles oppfatning hos tre av informantene om at variasjon og mangfold i aktiviteter og undervisning er spesielt for steinerpedagogikken. Det er særlig bruk av bevegelse og kunstneriske aktiviteter som trekkes frem og at dette kan ha en forebyggende virkning. ”Det mylder av ting vi gjør her nede” mener 1C virker indirekte inn på lese- og skriveutviklingen. 2C og 1A trekker frem det å bearbeide lærestoffet på forskjellige måter. 2C forteller at man kunstnerisk bearbeider stoffet gjennom tegning, og at læreren også bruker tegning for å forklare begreper og illustrere ord. 1A nevner *formtegning* som et eget fag hvor man arbeider med å tegne rette og krumme linjer og speilformer, noe som stimulerer skriveutviklingen.

1C og 2C mener det er spesielt for steinerpedagogikken at man ”har med seg hele kroppen” når man lærer inn vers og sanger. Det at man bruker mye bevegelse i innlæringen ser de på som forebyggende. 1C forteller at hun tenker bevegelsen har med tillit til sin egen kropp å gjøre, men også at man lærer lettere og husker bedre når man bruker bevegelse for eksempel til ord og vers. Her kommer også gjentagelsen inn og det at man lærer utenat, noe hun ser på

som et forsterkende element i innlæringen og som gjør at barna gjør diktene til sine egne. 1A nevner i forbindelse med innlæring av lyd – bokstav forbindelsen at de også bruker eurytmi, hvor de gjennom bevegelse uttrykker lydene.

1C er av den oppfatningen at ”det å boltre seg i språk” er forebyggende. Dette gjør man i steinerskolen, forteller hun, ved å bruke språket mye og på en ”levende måte” gjennom resitering av dikt og sang. Det at læreren bruker muntlig fortelling og et ”levende språk” virker forebyggende, mener hun.

To litt forskjellige syn på forebygging kommer også frem hos to av informantene. En gjennomgående tråd hos 1A er fokus på å bruke *god tid* i innlæringen hvilket hun også ser på som forebyggende. Hun uttaler at ”steinerpedagogikk er å holde tilbake”. I motsetning til dette synes 2C at steinerskolen har vært litt dårlig på forebygging på den måten at man kanskje har ”hvilt seg litt” på slikt som at Steiner en gang har sagt at man ”ikke behøvde å lese før i sjetteklasse”. 2C synes det er et fremskritt at steinerskolen har fått sitt eget kartleggingsmateriale. 1A mener steinerskolelærere er mer bevisst på å være i en prosess enn å komme i mål. Hun mener at ”vi kanskje drar opp gulroten for tidlig” ved tidlig testing. Og som hun sier: ”Jeg synes vi skulle speke kjøttet litt mer”. Dette er ikke rettet mot den steinerpedagogiske kartleggingen, slik jeg forstår det, men mot tidlig kartlegging og målstyring generelt. 2C deler her 1A sitt syn på den måten at hun forteller at heller ikke hun synes det er bra med for mye målstyring. Hun uttaler at det er viktig å finne en god balanse, slik hun opplever at hun gjør i steinerskolen.

1B synes hun har for lite kunnskap om hvordan lese- og skrivevansker ytrer seg, og mener hun burde vite mer for å svare på hva som er spesielt forbyggende innen steinerpedagogikken på dette området. Men for forebygging av lærevansker generelt sier hun at de beste forutsetninger for læring får man i førsteklasse ved at barna får være i en stemning av ”at alt er lov”, i den mening at man får lov til å være den man *er*, får være trygg og blir møtt med livsglede.

Informantenes oppfatning om hva som skiller forebygging i steinerpedagogikken fra forebygging i den allmenne pedagogikken handler først og fremst om variasjon og mangfold i undervisning og aktiviteter. Dette handler særlig om en tilnærming og bearbeiding av lærestoffet gjennom kunstnerisk aktiviteter som tegning og gjennom bevegelse. En av informantene sier at man i steinerskolen bruker mye muntlig språk og bruker språket på en

'levende måte'. Det er noe motstridende synspunkter på hva som er forebyggende arbeid og når det gjelder hvorvidt man i steinerpedagogikken er god nok på forebygging.

4.2.6 Oppsummering av funn - forskningsspørsmål 1

Hva mener steinerskolelærere gir et godt grunnlag for barnets skriftspråkutvikling?

Steinerskolelærerne gir et bredt bilde av språklige aktiviteter i første og andreklasse. Disse aktivitetene kan knyttes til fonologisk bevissthet og talespråk, selv om informantene ikke selv kategoriserer aktivitetene slik. Av ferdigheter og kompetanser lærerne mener er viktig før og når man skal begynne å lese og skrive, kommer det frem både språklige og ikke språklige ferdigheter og kompetanser. De ikke-språklige handler først og fremst om følelsesmessig, sosial og kroppslig kompetanse, og *trygghet* som grunnlag for all læring. Det er særlig gjennom de språklige aktivitetene i *Ringene* og i eventyrstunden at språkkompetansen vektlegges, men også gjennom samtale og lek med andre barn og voksne. I andreklasse blir også det å kunne skille mellom lyd og bokstav, vokal og konsonant, viktig. Lærerne mener det er en forbindelse mellom muntlig og skriftlig språk, men det er ulikt hvor mye de vektlegger språkarbeidet som forebygging for lese- og skrivevansker. Informantene mener det spesielle knyttet til forebygging av lese- og skrivevansker i steinerskolen handler om å gi et variert og mangfoldig opplegg med særlig vekt på kunstnerisk aktivitet og bevegelse og i tillegg mye bruk av muntlig og levende språk. En lærer poengterer særlig bruk av *god tid* i innlæringen som forebyggende element.

Det som kommer frem i denne oppsummeringen tolker jeg som det steinerskolelærerne mener gir et godt grunnlag for barnets skriftspråkopplæring og kan forbindes med *allmenn forebygging*. Disse hovedfunnene vil bli drøftet i drøftingsdelen.

4.3 Å oppdage og ivareta barn i risiko for å utvikle lese- og skrivevansker

Her presenterer jeg funn sett i relasjon til det andre forskningsspørsmålet mitt: *Hvordan oppdages og ivaretas barn som er i risiko for å utvikle lese- og skrivevansker?* Dette forskningsspørsmålet har tilknytning til *problemminnsiktet forebygging* (Jf. Teoridelen). I temaene under, om lese- og skrivevansker og om barn i risiko, kommer informantenes erfaringer frem. Deres svar kan også til dels være reflekterende for deres kompetanse om temaene. I avsnittet *Lese- og skrivevansker* kommer det frem hva informantene legger i begrepet og hva de ser som tegn på at barn kan få vansker med skriftspråket. I avsnittet *Barn i risiko*, kommer det frem hvor og hvordan informantene oppdager barn i risiko for å utvikle lese- og skrivevansker, hvordan det steinerpedagogiske kartleggingsmaterialet blir brukt, noe

om samarbeid og hvilke tiltak som brukes og hva informantene tenker om *tidlig innsats* og tidlig identifisering av barn i risiko. Til slutt presenteres informantenes forhold til antroposofi og dens betydning for deres tilnærming til barn.

4.3.1 Lese- og skrivevansker

Begrepet lese- og skrivevansker blir beskrevet på forskjellige måter. Alle informantene nevner dysleksi eller dyslektisk foruten *en*, der jeg innfører begrepet i samtalen, men det er usikkert hva de egentlig legger i begrepet. Ingen skiller mellom avkodingsvansker og forståelsesvansker, men 2C skiller mellom dysleksi og generelle lese- og skrivevansker. 1A sier at det er mange måter å ha lese- og skrivevansker på, men når hun forteller hva hun legger i begrepet lese- og skrivevansker nevner hun to forskjellige vansker. Det ene er å ikke kunne se 'ordbilder', altså ikke kunne se hele ordet når man skal skrive ned noe fra tavla, men må skrive bokstav for bokstav. Det andre er at hun ser at det er en sammenheng mellom lesehastighet og leseforståelse, men har samtidig opplevd at elever med lav lesehastighet likevel har hatt akseptabel leseforståelse. 1B forteller at hun har sett vanskene som en sammensatt problematikk, altså hvor det forekommer sammen med adhd eller sosiale og emosjonelle vansker. 1C beskriver det som når "du ikke får mening, eller det tar så lang tid å få mening ut av en tekst", men også at man mangler ord og mister selvtilliten til å skrive. 2C sier at lese- og skrivevansker har man når man ikke kan følge klassens progresjon, og det er tydelig at man strever.

Flere av informantene er opptatt av det sosiale og emosjonelle aspektet ved vanskene. 1B gir uttrykk for at hun best kjenner de emosjonelle utfordringene ved å ha lese- og skrivevansker. Hun har sett hvordan det har gått utover barns selvfølelse, og har også blitt koblet inn i klassearbeid for å hjelpe til å styrke selvfølelsen hos barn hun kjente godt fra førsteklasse. Hun gir uttrykk for at hun lurer på om vanskene kan henge sammen med en form for "låsning" eller "blokkering". 1C forteller at hun har opplevd at elever mister selvtilliten og føler seg dumme, og at det også er en vanske som går utover andre fag. 1A er opptatt av hvordan man kan hjelpe elever med lese- og skrivevansker på det sosiale og emosjonelle plan. Det handler først og fremst om å la dem få bruke den tiden de trenger og ikke stresse dem, og å hjelpe foreldrene til ikke å bli stresset, beskriver hun. Hun mener det er viktig at også de med lesevansker får lese høyt i klasserommet. Men da er det viktig at de får lese først, slik at de slipper å grue seg, og at de får vite hva de skal lese på forhånd, sier hun. Hun forteller om hvor viktig hun opplever at det er å skape en aksepterende holdning i klasserommet, at man

kan lytte til hverandre og ”bære hverandre litt”, og gjennom det skape en fellesskapsfølelse. Hun uttaler at vi heller ikke må gjøre lese- og skrivevansker ”livsfarlige”.

Tegn på at barn kan få vansker med skriftspråket beskrives også på forskjellige måter. To førsteklasseinformanter forteller at de registrerer om barn speiler bokstavene, når de for eksempel skriver navnet sitt, men at dette ikke er noe de vektlegger. En informant sier at det å ha lite ordforråd og å uttrykke seg utydelig muntlig kan være slike tegn. En annen erfarte at eget barn, som senere fikk lese- og skrivevansker, hadde tidlige vansker med språk. Hun forteller også at hun har lagt merke til at når barn har vansker med språk kan det vise seg i bevegelsen, at de for eksempel kan bevege seg ”litt stakkato” og at det ikke er ”strøm” i bevegelsen. 2C forteller om tegn som å ikke forstå rim, ikke forstå hva som blir sagt og ikke kunne klappe stavelser i første klasse. I andre klasse lurte hun på om det å ikke få riktig bevegelse inn i skrivingen, umodne tegninger og å ikke få med seg instruksjoner fra tavla kan være tegn. 2C forteller også om erfaring med en elev som jobbet sakte, lenge skrev store bokstaver, og som kunne skrive men ikke lese egen tekst. Han viste seg å ikke være ”en drømmer”, som hun først antok, men å ha dysleksi. 1B ser mest etter tegn i det sosiale, og kommer til innsikt i løpet av intervjuet om at hun mangler kompetanse på det språklige området og om hvilke tegn hun skal se etter.

Forskningsbasert praksis virker ikke å vektlegges i særlig grad av informantene. To informanter ga uttrykk for at de ikke var spesielt opptatt av eller prioriterte å holde seg oppdatert på forskning på forebygging av lese- og skrivevansker. 2C fortalte derimot at hun har blitt mer og mer opptatt av forskning. Hun forteller at hun har lest og brukt mye av Jørgen Frost, men påpeker at dette ikke nødvendigvis er ny forskning. Hun forteller også at de har hatt foredrag på skolen om lese- og skrivevansker hvor nyere forskning har blitt trukket frem. 1C sier hun leser noe om forskning når hun har tid og finner noe eller er opptatt av noe spesielt. 1A nevner en studie angående lesing og steinerskoleelever. Det ble ikke klart hvilken studie det var, men det kan ha vært snakk om studien fra New Zealand eller den svenske rapporten (Jf. Teori- og forskningsdelen). Hun sier at hun først og fremst prioriterer å fordype seg i hvert enkelt barn og i foreldresamarbeidet fremfor å oppsøke forskningsresultater.

Ut fra det informantene forteller, kan det virke som at de ikke har så mye kunnskap om spesifikke lese- og skrivevansker. De skiller ikke mellom avkodingsvansker og forståelsesvansker. Flere viser et engasjement hva det gjelder å støtte elevene emosjonelt og sosialt. De virker også å se en forbindelse mellom vansker med muntlig språk og lese- og

skrivevansker. Ut fra det de forteller så gir de et inntrykk av at kunnskapen deres hovedsakelig er erfaringsbasert, og at de har en mer overordnet forståelse av enkelteleven og fokuserer mindre på spesifikke vansker.

4.3.2 Barn i risiko

Oppmerksomhet og observasjon

Tre av informantene sier at de merker seg i *Ringene* om barna får med seg hva de skal gjøre. Det er situasjoner der de merker om barna forstår hva som blir sagt og om de for eksempel får til å rime. Informantene nevner også tegn som lite ordforråd, vansker med å uttrykke seg muntlig, ikke kunne klappe stavelser, og vansker med å få med seg beskjeder fra tavla i andreklasse. 1A legger merke til om det er barn som ikke sier så mye i garderoben, og hun merker at de som ikke har "så godt språk ofte holder seg tilbake". 1B ser mest på det sosiale, om de er "inne i gruppen eller ikke", men hun sier også at hun blir oppmerksom på barnets språk i oppvask- og malesituasjonen. 2C nevner arbeidsstunden i andreklasse hvor hun gjør underveisvurdering. Både 1A og 2C poengterer at det er en fordel med små grupper for å kunne se barna og oppdage eventuelle vansker.

Steinerskolens kartleggingsmateriale

Alle informantene, foruten *en*, gir uttrykk for at dette kartleggingsmaterialet er til hjelp for dem. 1C synes observasjonskartleggingen av barn i gruppe er bevisstgjørende. 1A sier at denne kan det være fint å ha med til den første foreldresamtalen, og det gjør at hun også "blir våken på de som trenger litt ekstra". 1B uttaler seg ikke mye om observasjonskartleggingen, men sier at hun forstår meningen med den. Hun er derimot ikke så positiv til den individuelle kartleggingen og gir uttrykk for at den har tatt urimelig mye tid. Hun mener det er en kartlegging som passer bedre for andreklasse fordi flere av oppgavene ikke var relevante i første klasse, at det var for tidlig for barna. Men hun forteller også at den har gitt "aha opplevelser" og at de har hatt det morsomt med den. 1A og 2C forteller om positive erfaringer med den individuelle kartleggingen. 1A synes det er interessant å se om rim- og rytmeversene hun har laget og brukt med barna under høsthalvåret gir resultater på våren. Hun oppdager de som ikke kan rime, hvilket bare forekommer en sjelden gang. 2C er skuffet over at den individuelle kartleggingen nå er flyttet til andreklasse. Hun synes det var lurt å gjøre den i første klasse med tanke på elever det ikke er noen grunn til å vente med å henvise til PPT. Hun har også brukt språkstesten *Språk 6 – 16*, i tillegg til steinerskolens kartlegging, på en elev i andreklasse.

Samarbeid og tiltak

Informantene beskriver tiltak som blir foretatt innenfor fellesskapets rammer gjennom daglige aktiviteter og gjøremål. Det blir fortalt om *en til en* kontakt mellom voksen og barn, men ikke om spesialpedagog, logoped eller lignende som kommer utenfra. 1A sier at flere barn har allerede fått en starthjelp i barnehagen, at de har en IOP eller er blitt gjort oppmerksomme på. Hun sier at tiltak ved språklige vansker ofte er tettere bemanning, og at det har de allerede i hennes førsteklasse. Hun sier at de har satt inn mye ressurser i førsteklasse ved at det er to voksne på en gruppe på tolv til tretten barn, og slik har de ”liksom tatt innersvingen på det” og behøver ikke å søke om hjelp sent på året. 1C kan bekrefte at man sjelden eller aldri setter inn tiltak med enkeltbarn i første klasse. Derimot forteller både 1A og 1C at de gjør språkövelser og vers med hele gruppen som kan være rettet mot barn som har språklige utfordringer. 1C nevner vers rettet mot artikulasjon og R-lyds problematikk. 1A forteller at hun gjennom sine mange år ved skolen har fått en del logopedøvelser som hun innimellom bruker med hele gruppen. 1B uttrykker at hun ikke er positiv til logopedhjelp i førsteklasse, men synes at den eventuelle hjelpen barna behøver bør settes inn i andreklasser.

Førsteklasseinformantene forteller om det å øve språk i en naturlig ramme. Som 1A sier:

Jeg synes det er så dumt å sitte der og øve med et og et barn, men det å gjøre noe som er helt naturlig å gjøre i dagliglivet, det, der tror jeg man skal flette inn disse oppgavene (1A).

Dette skjer for eksempel rundt matbordet, i malesituasjonen, under oppvask og i garderoben. Det kan også være at den voksne henvender seg til ”et barn som trenger litt mer” i disse situasjonene. 1A forteller om at hun spør barnet om å hjelpe henne i forbindelse med malingen, med å tørke av bordet og å gjøre i stand til malingen. Hun forteller om hvordan hun får i gang en enkel samtale med et barn i garderoben om for eksempel barnets jakke. 1B forteller om oppvask hvor en voksen og en til tre barn har mulighet til å snakke sammen om oppgavene de utfører. 1A forteller at hun tror mye språkforståelse kommer av en god omgivelse og et språkstimulerende miljø. Hun poengterer også at det er viktig med en aksepterende holdning i rommet for barn med språkproblemer. Hun sier at det beste hun kan gjøre er å sette barn som trenger språklig støtte ved siden av seg selv, slik at hun naturlig kan hjelpe dem med det daglige språket. Hun passer også på at slike barn får plass ved siden av andre barn med god språkforståelse, og at de får leke med *bordspillet* sammen med ’de språksterke’. Både 1A og 1B snakker om at en god rytme i dagen gir trygghet og om

gjentagelsen som viktig. 1B gir uttrykk for det at man for eksempel gjentar aktivitetene i *Ringen*, kan være med på å støtte de barna som har en ”annen modning”.

Tre av informantene forteller om ressursteam eller spesialpedagogisk team på skolen. 1A forteller at noen fra ressursteamet kan komme å se på hele gruppen eller enkeltbarn, men hun sier ikke noe mer om hva dette kan føre til. 1C og 2C forteller om et nært samarbeid med det spesialpedagogiske teamet på skolen. Det er rutine at noen derfra kommer og observerer i første og andreklasser. Begge informantene rådfører seg og drøfter med denne gruppa når det er noe de er usikre på angående et barn. Begge gir uttrykk for at det er viktig at det er ”flere øyne som ser” og at man kan drøfte vanskene sammen. 2C beskriver hele prosessen fra hun tar kontakt med spesped-gruppa frem til henvisning til PPT. Derimellom er også foresatte involvert. 1A forteller om det viktige samarbeidet med foreldrene. I forbindelse med språkstøtte, kan hun foreslå for foreldrene at de gjør litt enkelt språkarbeid hjemme, for eksempel ved å la barna få hjelpe til med å dekke bordet og snakke om det. 1B forteller om et tiltak for et barn med språkvansker. Barnet skal få hjelp etter skoletid av en kollega. De skal utdype det de gjør i *Ringen* og eventyret, og barnet kan få snakke om det som det ikke forstår. 1B har tro på fordypning av de aktivitetene de allerede gjør. Hun forteller også at da en yngre kollega ville ta en språktest på et av barna, var hun negativ til dette. Deretter endret hun seg, og så at det var fornuftig å gjøre. Hun syntes det var bra for å dokumentere barnets vansker. Som 1B sier:

...det er bare at jeg tenker at man lærer...., bare han får gjøre mer av det vi gjør i ringen så blir det bra. Men hun tenkte videre, heldigvis (1B).

1B sier at hun ville nok ikke gjort denne testen selv, men innså at den yngre kollegaen hadde en annen vei til kunnskap enn henne.

2C forteller om tiltak som blir gjort i den ordinære undervisningen, hvor en ekstra voksen skal bidra for å øke en elevs mestringsopplevelser under arbeidsstunden. Hun forteller også om tiltak med intensiv leseopplæring hun har gjort i grupper i fjerdeklasse.

Tidlig innsats og tidlig identifisering

Det er litt usikkert hvor god kjennskap informantene har til begrepet *tidlig innsats*. 1B og 1A forteller begge om en alternativ oppfatning av begrepet. For 1B handler det om ”å rydde rom for at det barnlige får være barnlig”. Innholdet vil være aktiviteter som ”masse resitering, høre eventyr, leke og synge”. Hun mener det er viktig at man som pedagog lytter til ”barna

bakenfor”, at vi ikke pålegger barna den voksnes bevissthet eller virkelighetsoppfatning, da barn etter hennes oppfatning ser annerledes på verden enn voksne. 1A forklarer tidlig innsats som ”et rikt liv på alle måter”, og når det gjelder små barn vil dette innebære at ting er oversiktlige, trygge og gjentagende. Hun uttaler at ”det aller viktigste er at barn må være trygge”. 1C forstår begrepet som ”å begynne med å finne måter å hjelpe barnet på tidlig hvis man ser det har en utfordring”. Hun tenker at hvis det har med uttale å gjøre så må man jobbe med språklige øvelser. Ellers beskriver hun at de jobber mye med kropp, og at kropp, bevegelse og språk hører sammen. 2C sier hun ikke er kjent med begrepet men kan tenke seg hva det betyr. Hun synes selv at hun ventet for lenge med å henvise to elever i en tidligere klasse. Hun syntes det var for sent at problemene ble oppdaget i fjerde klasse. Men hun tror at de generelt er litt mer ”på” nå i første og andre klasse på hennes skole.

I spørsmålet om hva informantene synes om å *tidlig identifisere barn i risiko* for å utvikle lese- og skrivevansker var det også ganske forskjellige svar. 2C forteller at hun ser dette som veldig viktig. Hun mener det er viktig å ikke vente til det har gått for langt. Hun forteller at hun tenker at hvis man finner noen små problemer, setter inn tiltak i en periode og det viser seg at barnet tar igjen klassen, så var det kanskje ikke noe. 1C forteller at hun synes det kan være et dilemma, og at det kommer an på barnet og hva problemet er. Hun synes det er positivt å jobbe med bevegelse og vers i gruppen, men ser det ikke som positivt å ta noen ut av gruppen i førsteklasse. Hun forteller også om erfaring med at elever synes det har vært negativt å bli tatt ut av ordinær undervisning høyere opp i klassene. Hun mener at et for stort fokus på problemet kan forsterke problemet, samtidig som det er viktig å ikke overse det. 1A er ikke for ”voldsomme kartlegginger veldig tidlig”. Hun sier at det er så store forskjeller i barns utvikling, og med erfaring får man etter hvert et trent blikk for å se hva som ligger godt utenfor normalen. Og som hun sier: ”Man må passe på at den ’innenfor normalen’ ikke blir så stram” (1A). Hun mener altså at det er viktig å ha en viss romslighet for forskjeller innen barns språklige utvikling. Hun mener også at man må gi barna tid. Dette gjelder både i forhold til det muntlige og det skriftlige språket. Samtidig er hun av den oppfatning at vi ”stadig vekk må kikke på barn” og se hvordan vi kan hjelpe dem. For barn som trenger noe ekstra, er det viktig å finne det de trenger så fort man kan, sier hun. Når det gjelder skriftspråkutviklingen forteller hun at man ikke behøver å bekymre seg om barn ikke kan lese før halvveis i fjerde klasse. Hun mener at det er viktig å kunne lese i vår tid ”da så mye er skrevet”, men det er også viktig å ha aksept for at noen leser senere enn andre. De som er litt langsomme kan utvikle noe viktig i vår tid, sier hun, nemlig en ”tillit til at ting kommer”.

Ut fra det informantene forteller, oppfatter jeg det slik at de først og fremst blir ekstra oppmerksomme på barn under språkaktivitetene i *Ringene*. Garderobesituasjonen, under oppvask, malesituasjonen og under arbeidsstunden i andreklasse blir også nevnt i denne sammenhengen. De fleste informantene opplever at det steinerpedagogiske kartleggingsmaterialet har vært til hjelp. Av tiltak som blir satt i verk er det tiltak innenfor fellesskapet og under de vanlige aktivitetene som først og fremst blir vektlagt. To informanter forteller om tett samarbeid med spesialpedagogisk gruppe på sin skole og en informant vektlegger samarbeid med foreldrene sterkt. Når det gjelder spørsmål om *tidlig innsats* og *tidlig identifisering* av barn i risiko, mener to av informantene at det viktigste er at barn får oppleve trygghet og være i sin barnlighet. Slik jeg tolker det, mener de at det er viktig at vi voksne ikke griper for sterkt inn i 'barnets verden' og at det er viktig å akseptere at barn utvikler seg i forskjellig tempo. En informant synes *tidlig identifisering* er et dilemma, og en informant synes det er viktig da hun har opplevelsen av at hun og skolen har vært for sene med å oppdage barn i risiko for å utvikle lese- og skrivevansker.

4.3.3 Steinerpedagogikk og antroposofi

Informantenes forhold til antroposofi og deres syn på barn kan si noe om hvilken holdning de har til barn og utvikling, og kan også være hensiktsmessig for å forstå deres uttalelser for øvrig.

Ingen av informantene virker å skille sterkt mellom hvordan de ser på barn de er bekymret for og barn generelt når det kommer til spørsmål om det antroposofiske menneskesynet. Alle informantene gir uttrykk for at barn "har noe med seg" når de blir født. 1A og 1B uttaler begge at antroposofien er deres inspirasjonskilde, og for dem er antroposofi og pedagogikk sterkt forbundet med hverandre. 1A forteller at hun tenker at barn "har med seg en oppgave", og derfor må hun være forsiktig i måten å hjelpe dem på. Hun beskriver at hun er "en slags døråpner for verden". Hun forteller at for å være døråpner og pedagog, er det viktig å inngi tillit, være nysgjerrig og begeistret for hvem hun møter, slik at hun kan være barna "tilliten verdig". Hun tenker også at det ikke er tilfeldig hvilke barn hun møter. Men det betyr ikke at hun er "skjebnetyngt", sier hun, men tenker derimot at friheten ligger foran henne og barna, og at den må de "være litt nennsom med". 1B forteller at slik hun ser det, så kommer alle barn "fra en himmel" og det er ikke nødvendigvis "så greit for dem å bli født". Hun ser det derfor som at mye av hennes arbeid handler om å skape et godt sted for dem å være. Hun forteller at i dette arbeidet søker hun kraft og hjelp fra den åndelige verden, og at hun ikke kan tenke seg

et liv uten bønn. Hun ber også for de barn hun vet har det vondt i sin klasse i tillegg til å samarbeide med foreldrene.

1C og 2C er litt mer tilbakeholdne i sine uttalelser om antroposofi og forhold til en åndelig verden. Begge forteller at de har tro på steinerpedagogikken, som de poengterer er forankret i antroposofien, fordi de kan se hvordan den virker i praksis. 1C trekker frem at hun synes pedagogikken tiltaler barna på de forskjellige stadiene de er på i forhold til det antroposofiske menneskebildet. Hun sier hun har erfart hvordan temaene i læreplanen ”treffer” barna på det alderstrinnet de er, og det at hun sjelden har opplevd skoleleie barn synes hun taler for at pedagogikken ”treffer dem”. I sitt møte med barn med spesielle behov, uttrykker hun at det handler om å tale til det ”friske” i barnet, og at alle har en frisk sjel selv om det kan ha sykdomssider eller utfordringer. 2C sier at selv om det kanskje ikke er noe spesielt for steinerskolelærere, så synes hun det er veldig viktig ”å ta barnet på alvor”. Når hun begynte å jobbe med barn så hun hvor ”utrolig forskjellige” de er, og at ”de er små unike individer som holder på å vokse opp til store flotte mennesker”. Det å se at barn har forskjellige behov, å respektere dem for den de er og for det ”de har med seg”, ser hun som viktig.

Mitt inntrykk er at alle informantene er opptatt av å anerkjenne barnas individualitet og å imøtekomme barnas behov med kjærlighet og omsorg. Gjennom intervjuene gir de inntrykket av å være sterkt forbundet med og engasjert i sin oppgave som pedagoger, og at de er opptatt av å imøtekomme hvert enkelt barn uavhengig av hvilke utfordringer det måtte ha. Det antroposofiske menneskesynet og bevissthet om en åndelig dimensjon i det pedagogiske arbeidet kommer sterkest frem hos to av informantene.

4.3.4 Oppsummering av funn – forskningsspørsmål 2

Hvordan oppdages og ivaretas barn som er i risiko for å utvikle lese- og skrivevansker?

Steinerskolelærerne baserer seg tilsynelatende først og fremst på erfaringsbasert kunnskap om utvikling av lese- og skrivevansker. Flere av dem er opptatt av den sosiale og emosjonelle siden av vanskene. Vansker med språk oppdages først og fremst i språklige aktiviteter og i dagligdagse situasjoner, i arbeidsstunden i andreklasse og gjennom det steinerpedagogiske kartleggingsmaterialet. Tegn kan være lite ordforråd, vansker med å uttrykke seg muntlig, vansker med å forstå hva som blir sagt, taushet, ikke forstå rim, ikke kunne klappe stavelser, eventuelt vansker med skrivebevegelsen, umodne tegninger og vansker med å få med seg beskjeder fra tavla i andreklasse. To lærere har tett samarbeid med spesialpedagogisk team og en lærer fremhever samarbeid med foreldre. Tiltak blir først og fremst iverksatt innenfor

fellesskapets rammer. Når det gjelder *tidlig innsats* er to av informantene av den oppfatningen om at det ikke er bra å gripe inn tidlig verken når det gjelder muntlig eller skriftlig språk, da det er stor forskjell i barns utvikling og tempo. Hva som er normalt bør være et vidt begrep. En lærer synes steinerskolen har vært for dårlig på forebygging i form av å kartlegge og oppdage barns vansker. Det antroposofiske menneskesynet kan ha betydning for at lærerne ser hvert barn som unikt og ønsker å imøtekomme deres behov med omsorg og interesse. To lærere gir inntrykk av at de har en åndelig verden med i sin bevissthet når det gjelder pedagogisk arbeid. De to andre informantene virker å legge mer vekt på steinerpedagogikkens virkning i praksis og hvordan den passer til barnas utvikling.

Det som kommer frem i denne oppsummeringen tolker jeg som uttrykk for hvordan steinerskolelærerne oppdager og ivaretar barn som er i risiko for å utvikle lese- og skrivevansker. Funnene kan forbindes med *probleminnsiktet forebygging*. Disse hovedfunnene vil bli drøftet under i drøftingsdelen.

5 Drøfting

I dette kapitlet vil jeg drøfte hovedfunnene fra analysen opp mot teori og tidligere forskning i kapittel 2. Tolkning av funnene utdypes også her. Jeg drøfter funnene i lys av de to forskningsspørsmålene mine, og for å tydeliggjøre det står hvert forskningsspørsmål over den delen av drøftingen som tilhører det forskningsspørsmålet. Jeg drøfter funnene både i lys av teori og forskning på steinerskolen og steinerpedagogikk, og i lys av den mer generelle teorien og forskning på feltet.

5.1 Drøfting av hovedfunn knyttet til forskningsspørsmål 1

Hva mener steinerskolelærere gir et godt grunnlag for barnets skriftspråkutvikling?

5.1.1 Språklige aktiviteter og prediktorer for skriftspråkutviklingen

Steinerskolelærerne gir et bredt bilde av språklige aktiviteter i første og andreklasse. Disse aktivitetene har jeg knyttet til fonologisk bevissthet og talespråk, selv om informantene ikke selv kategoriserer aktivitetene slik.

Eventyret er en språklig aktivitet der barna først og fremst lytter til den voksne som forteller fritt og uten bok eller bilde støtte. Bruk av eventyrfortelling har jeg tolket dit at det både har en rent språklig og en bilde dannende funksjon (Steiner, 1986; Kvalvaag, 2004; Steinerskoleforbundet, 2007). Slik jeg tolker det, kan den indre bilde dannelsen også henge sammen med det språklige fordi, slik Steiner (1986) påpeker, kan bildene hjelpe barna til å utvikle ”bevegelige og levende” begreper. Dette er i tråd med steinerskolens læreplan hvor det står at fortellingene skal ”gi næring til fantasi og forestillingsevne” men også ”utvide elevenes språk og begrepsverden” (Steinerskoleforbundet, 2007, s. 9). I andreklasse appelleres det enda mer til den indre bilde dannelsen, som igjen kan knyttes til begrepsutviklingen, og til bruk av eget språk gjennom gjenfortellingen. Kanskje de indre bildene barnet har dannet seg, og som har fått ’modne’ under søvnen, også er en hjelp til selv å sette ord på fortellingen. 2C påpekte at det er først og fremst i eventyr og gjenfortelling samtale foregår. Et mål på språkforståelse er ifølge Hoover & Gough (1990) å vurdere evnen til å svare på spørsmål om innholdet i en historie man har lyttet til. *Eventyret* er hovedaktiviteten, selv om hun også bruker høytlesing fra bok. Høytlesingen hun bruker har, slik jeg tolket det, først og fremst en sosial-emosjonell funksjon i dette tilfellet, hvilket er betydningsfullt spesielt i forhold til senere lese motivasjon (Hagtvatn, 2004; Aukrust, 2005). Dette kan være positivt med tanke på at motivasjon er en faktor som ofte legges til SVR, da man vet at som for all læring er motivasjon viktig for lesing (Manger, 2012; Traavik, 2013),

og for lesing gjelder særlig den *indre motivasjonen* (Bråten, 2007; Skaalvik & Skaalvik, 2011). Dermed kan høytlesningens sosiale-emosjonelle funksjon her også fylle en viktig funksjon for senere lesing. Men er det mulig at den muntlig eventyrfortellingen kan sidestilles med *høytlesning* på den måten at den kan være en støtte for barnets ordforrådsutvikling og samtaleferdigheter? Dette beskriver faglitteratur og forskning at høytlesning kan være (Dickinson et al., 2003; Hagtvatn, 2004; Presseley & Allington, 2015) Forskning legger da særlig vekt på *dialogisk høytlesning* (Broström mfl., 2013; Melby-Lervåg, 2011) og *kognitivt utvidede samtaler* (Aukrust, 2007), og gjennom dette en utvidelse av ordforrådet. Spørsmålet blir hvor mye slik støtte som gis i forbindelse med eventyrfortellingen. Eller er den språklige siden av eventyret noe som først og fremst 'siver inn' i barna gjennom den voksnes levende og varierte bruk av språket? 1A fortalte at barna først og fremst etterligner henne i denne alderen. Men hun fortalte også at hun i gjenfortellingen hjelper barna med det språklige uten å korrigere. Hun forteller at hun bevisst bruker litt spesielle ord i førsteklasseeventyret som barna tar opp og senere bruker i lek. 2C forteller at hun av og til forklarer og skriver spesielle ord opp på tavlen i forbindelse med eventyret. 1B forteller at hun åpner opp for en slags dialog i eventyret og at av og til får barna også være med å dikte. På bakgrunn av dette, i tillegg til språklig trening gjennom dukketeater og gjenfortelling, har jeg tolket det som at eventyrfortellingen kan brukes på en dialogisk måte og dermed bidra til å utvide barnas ordforråd og samtaleferdigheter. Det er mulig at det ikke er det som eksplisitt er eventyrets funksjon, men at det allikevel er noe som implisitt skjer, og kan forstås i forbindelse med det som står i læreplanen om at fortellingene skal "utvide elevenes språk og begrepsverden" (Steinerskoleforbundet, 2007, s. 9).

I førsteklasse er det også andre aktiviteter der språklig samhandling foregår. I dagligdagse hendelser, som rundt matbordet, skjer det språklig kommunikasjon, noe alle førsteklasselærerne nevnte. Det å utvikle samtaleferdigheter i dagliglivet sier Aukrust (2007) kan være med på å gjøre barn oppmerksomme på at forhold mellom forfatter og leser er viktig for å forstå tekst på et senere tidspunkt. Dette fordi man blant annet må ta hensyn til samtalepartnern og ta hensyn til hans eller hennes perspektiv i situasjonen. En god tekstfortolker er også inneforstått med at en tekst inneholder informasjon om forholdet mellom forfatter og tekst (Aukrust, 2007). Ordkunnskapen blir utvidet gjennom at barn og voksen gjennom samtaler i dagliglivet bruker *forklaringer* av ord og at man *forteller* hverandre om ulike temaer (Aukrust, 2007). Det å gjøre seg forstått og å kunne lytte til andre i en samtale for eksempel rundt matbordet, hvor også den voksne er deltagende, tolker jeg som

en slik mulighet til utvidelse av ordkunnskap. Slik jeg har forstått informantene, ble det også arbeidet med ordforråd og språkforståelse i *Ringen*. Her var innholdet i vers og sanger viktig. Leker med innhold som krever at man forstår hva som skal gjøres var også viktig. Slik jeg tolker det er det et implisitt arbeid med ordforråd som skjer, og ikke et eksplisitt og systematisk arbeid slik Lyster (2009) etterlyser. At det skjer implisitt tenker jeg er i tråd med steinerpedagogikken som er en holistisk pedagogikk som vektlegger sammenheng og ikke systematisk trening av et avgrenset område.

Slik jeg har tolket det, er det først og fremst i *Ringen* arbeidet med fonologisk bevissthet vektlegges. Her fortelles det om lek med lyder, ord, rim, stavelser, språklyder, og i tillegg fonembevissthet i forbindelse med skriftspråket i andreklasse. Alt dette beskriver faglitteraturen (Frost og Lønnegaard, 1996 ; Hagtvvet, 2004; Bråten, 2007, Presseley & Allington, 2015) som ulike nivåer av fonologisk bevissthet. Sammenhengen mellom fonologisk bevissthet og leseprestasjoner i begynneropplæringen er allment akseptert og kanskje det best dokumenterte på forskningsfeltet (Dickinson et al., 2003; Aukrust, 2005). Lek og arbeid med fonologisk bevissthet skjer også på en implisitt måte, innbakt i ringlekenes årstidstema eller i andreklassens bokstavperiode, og ikke som en eksplisitt fonologisk bevissthetstrening. Hagtvvet (2004) og Frost og Lønnegaard (1996) påpeker at fonologiske språkleker skal gjøres i en lekende stemning daglig. Slik det fremkommer av informantene skjer aktivitetene i ringen daglig, og det legges vekt på gjentagelsen av aktivitetene. Men hvor bevisst og med hvilken intensitet det gjøres er et annet spørsmål. Det er derimot i tråd med steinerpedagogikken å ha en kunstnerisk og helhetlig tilnærming til lærestoffet, og 'lekestemningen' ivaretas sannsynligvis godt. Den fonemiske bevisstheten er viktig når barn skal lære seg å lese (Aukrust, 2007; Pressley & Allington, 2015). Om den eksplisitt ble øvet i forbindelse med lydvers og slikt informantene i første klasse fortalte om er usikkert. Men i andreklassens bokstavopplæring blir det arbeidet med lydvers for å komme frem til en bestemt lyd og bokstav, slik 2C gir eksempelet med T. Hun har også arbeidet med fonologisk segmentering og manipulering ved å ta bort lyder, sette til lyder og bytte ut lyder i ord. Dette har jeg tolket som arbeid med fonembevissthet, som i forbindelse med bokstavinnlæring har vist seg å ha positiv innvirkning på barns ordavkodningsferdigheter (Muter, Hulme, Snowling & Stevensons, 2004; Hagen, Melby-Lervåg og Lervåg, 2014). I steinerskolen går man skriveveien, altså man skriver seg inn i lesingen, noe som også Hagtvvet (2004) anbefaler. Som Lyster og Frost (2012) påpeker, kan det skje en forsterkning som har forebyggende perspektiver hvis man forbinder skriveveien med språklig bevissthet (for eksempel fonologisk

bevissthet). Det viste også programmet med utforskende skriving i barnehagen, hvilket resulterte i at barns begynnende staving og lesing økte samt hadde en positiv effekt på fonemisk bevissthet (Hofslundsengen, Hagtvatn og Gustafsson, 2016). Hvor mye utforskende skriving som gjøres i steinerskolen eller steinerbarnehagene var ikke tema for min undersøkelse, men den begynnende skriftspråkopplæringen 2C beskriver virker å gi gode forutsetninger for en god skriftspråkutvikling. Det hun beskriver er også i tråd med Steiners (2011) råd til de første steinerskolelærerne, beskrevet med lyden/bokstaven B som eksempel (Jf. Teoridelen). Det er en sammenheng mellom fonembevissthet og lesekompetanse (Pressley & Allington, 2015). Det var også den fonemiske bevisstheten 'steinerbarna' skåret like bra på ved skolestart i undersøkelsen til Suggate og kollegaer (2012), til tross for at de ikke hadde arbeidet med bokstavkunnskap eller avkoding i barnehagen, slik barna fra den offentlige skolen hadde. Gjennom studien til Suggate og kollegaer (2012) kan det se ut til å være tilstrekkelig å vektlegge fonologisk stimulering gjennom muntlige språkferdigheter for å forbedre fonologisk bevissthet, og at arbeidet med skriftspråket før skolestart så ut til å tilføre lite i denne sammenheng. Man kan derfor stille seg spørsmål til om bokstavinnlæring i forbindelse med fonemisk bevissthet er nødvendig å begynne med allerede i barnehagen (eller første klasse) for å få en god leseutvikling. Som nevnt, hadde 'steinerbarna' like gode leseferdigheter som de andre ved elleve års alder. Det må påpekes at studien ikke rettet seg spesielt mot barn i risiko, og at det der kanskje ville sett annerledes ut.

Jeg har tolket det som at det informantene forteller om språklige aktiviteter er en del av det de mener gir et godt grunnlag for barnets skriftspråkutvikling, da informantene har gitt uttrykk for at de mener det muntlige språket har betydning for skriftspråket. Det de sier at de gjør i forbindelse med de språklige aktivitetene ser jeg også i forbindelse med allmenn- eller primærforebygging, da det er noe som kommer alle til gode. En annen tolkning er at de ser på det språklige som viktig uten å koble det til senere skriftspråk. Det muntlige språket har en verdi i seg selv uavhengig av skriftspråket, og informantenes arbeid med språkaktiviteter behøver ikke først og fremst å være med tanke på skriftspråket. Som en informant påpekte, er språket som kommunikasjonsmiddel vel så viktig for førsteklasseelever. Behersker man ikke språket, risikerer man å bli utenfor sosialt og kan kompensere med uheldig adferd. Men slik jeg har drøftet over, ligger det i de språklige aktivitetene uansett et potensiale for forebygging av lese- og skrivevansker.

5.1.2 Ferdigheter og kompetanser som grunnlag for skriftspråkutviklingen

Av ferdigheter og kompetanser lærerne mener er viktig før og når man skal begynne å lese og skrive, kommer det frem både språklige og ikke-språklige. De *ikke språklige* handler først og fremst om følelsesmessig, sosial og kroppslig kompetanse, og *trygghet* som grunnlag for all læring, noe førsteklasselærerne la særlig vekt på. Dette er i tråd med steinerpedagogisk idégrunnlag og steinerskolens læreplan som i første klasse er rettet mot barnehagepedagogikk (Steinerskoleforbundet, 2007; Mathiesen, 2014). Ettersom den første syvårsperioden Steiner (1980) beskriver, er forbundet med den fysiske kroppens utvikling og vilje/handlingsområdet, er det naturlig at førsteklasselærerne vektlegger bevegelse og kroppslige aktiviteter. Dessuten er det i tråd med steinerpedagogikken og Steiners (2008) sanselære å vektlegge sanseerfaringer, særlig gjennom 'viljessansene' og dertil *bevegelsessansen*, som grunnlag for senere læring. I første klasse er hovedmålet å tilegne seg basiskompetanser som senere læring bygger på (Steinerskoleforbundet, 2007). Jeg synes å se likheter mellom steinerskolens *basiskompetanser* og Frost (2003) sine *bakgrunnsfaktorer* i den interaktive lesemodellen. I følge Bredtvet kompetansesenter (2004) er bakgrunnsfaktorene i lesemodellen ikke direkte medierende i forhold til lese- og skriveutviklingen, men kan ha stor indirekte innflytelse. Under bakgrunnsfaktoren *bevegelse/motorikk* beskrives at barnets kroppslige kontroll vil være av betydning på et generelt nivå, at mye uro i kroppen vil gi vansker med konsentrasjon og stillesittende aktiviteter og at finmotorikken er av særlig betydning for tegning og skriving. I steinerskolens læreplan (Steinerskoleforbundet, 2007) beskrives under *kropps- og bevegelseskompetanse* at grov- og finmotorikk utvikles gjennom blant annet løping, hopping, klatring, bruk av slengtau, daglige ringleker, matlaging, snekring og annet håndtverk. Bakgrunnsfaktoren *sosial virkelighet* (Frost, 2003) beskrives som at barnets sosiale virkelighet kan ha stor innflytelse på betingelsene for læring (Bredtvet kompetansesenter, 2004). Under *sosialkompetanse* blir det blant annet beskrevet at å omgås hverandre er noe som må læres (Steinerskoleforbundet, 2007). Selv om flere av begrepene som brukes innen *basiskompetanser* og *bakgrunnsfaktorer* ligner, beskriver de ikke nødvendigvis det samme, eller som i disse eksemplene, beskrives de fra forskjellige vinkler. Likhetene ligger i at det må ligge noen forutsetninger til grunn for å kunne lære og som indirekte også virker inn på leselæringen. Disse forutsetningene kommer i tillegg til språkferdighetene som faktorene *avkodning* og *forståelse* i 'The Simple View of Reading' (Gough & Tunmer, 1986) er avhengig av. Det virker som man i steinerskolens første klasse vektlegger dette grunnlaget spesielt før skrive- og leseopplæringen begynner. Når det gjelder språkkompetansen i første klasse har jeg tolket det som at informantene legger vekt på at barna skal mestre den

øvingen av språk som foregår hovedsakelig i *Ringene* og *Eventyret* som beskrevet over. Men slik det ble poengtert av to informanter, handler språkkompetanse også om å kunne fortelle om sine tanker, følelser og opplevelser, og om det å kunne lytte. En førsteklasseinformant ser sammenhengen mellom det å fortelle historier muntlig og interessen for senere skriving, og at det å kunne lytte til andres fortellinger er med på å utvikle interesse for å senere lese hva andre har skrevet. Dette kan også sees i forbindelse med det Aukrust (2007) beskriver om at samtaleferdigheter kan gjøre at barn blir oppmerksomme på forholdet mellom forfatter og leser som nevnt over. Men også interessen som informantene nevner tolker jeg kan ha med motivasjon å gjøre. Siden flere studier har vist at den affektive relasjonen mellom barn og voksen som leser høyt har betydning for senere lesemotivasjon (Aukrust, 2005), kunne man kanskje tenke seg at den affektive relasjonen har betydning også når det gjelder muntlige fortellinger. Andreklasselæreren (2C) ser språkferdighetene mer direkte forbundet med skrive- og leseopplæringen. Når hun nevner å kunne klappe stavelser, rime, lytte, og viktigheten av å kunne skille mellom lyd og bokstav, vokal og konsonant, er det alle elementer knyttet til fonologisk bevissthet. Å ha kunnskap om regler for lyd-bokstav forbindelsen er i følge Gough & Tunmer (1986) grunnleggende for avkodingsferdighetene, den ene komponenten i SVR. Hun er også den som eksplisitt uttaler at hun synes å ha opplevd at det er en sterk sammenheng mellom barnets muntlige språk og skrive- og leseutviklingen. I tillegg uttaler både 2C og 1C at ordforrådet er viktig for skriftspråkutviklingen. Å forstå meningen i ord, inngår i språkforståelse, den andre komponenten i SVR. Dette er forenelig med synet på at muntlig språk ligger til grunn for lesing (Pressley & Allington, 2015), og at ordforrådet er spesielt viktig med tanke på leseforståelse (Aukrust, 2005; Lyster, 2009; Melby-Lervåg, 2011; Hagtvet m.fl., 2011). Både 1C og 2C nevner også høytlesing som viktig, og 2C har merket at barn som har fått lite språklig stimuli hjemme, for eksempel gjennom høytlesing, har hatt vansker med å tilegne seg skriftspråket. Høytlesning i hjem og barnehage blir som nevnt både i faglitteratur og forskning trukket frem som et viktig forebyggende tiltak (Helland, 2012; Melby-Lervåg, 2011; Pressley & Allington, 2015).

5.1.3 Steinerpedagogikk og forebygging

Det kommer frem at informantene mener det spesielle knyttet til forebygging av lese- og skrivevansker i steinerskolen handler om å gi et variert og mangfoldig opplegg med særlig vekt på kunstnerisk aktivitet, bevegelse og mye bruk av muntlig og levende språk. En lærer poengterer dessuten særlig bruk av *god tid* i innlæringen som forebyggende.

Som nevnt er steinerpedagogikk en holistisk pedagogikk, og vektlegger at man tiltaler hele mennesket gjennom tanke, følelse og vilje (Mathiesen, 2014; Steiner, 1980). Kanskje kan variasjon i opplegget, og det å nærme seg læring på forskjellige måter virke forebyggende inn fordi man når inn til flere sider i barnet og når frem til variasjoner av anlegg og interesser i elevflokket? Den kunstneriske tilnærmingen i steinerpedagogikken innebærer ikke bare at man utfører kunstneriske aktiviteter, men også undervisningen i seg selv må bli til en virkelig kunst (Steiner, 2011). I tillegg blir kunstneriske aktiviteter som tegning og maling vektlagt, for som en av informantene poengterte, så tegner både elever og lærere mye. Som en annen informant påpekte, så er tegning bra i seg selv, men også viktig for skriveutviklingen. Steiner (2011) påpeker at skriveopplæringen krever at man på forhånd har beskjeftiget seg noe med tegning slik at man kan hente skriveingen ut av tegneaktiviteten. To informanter ser det å bruke mye bevegelse i innlæringen som forebyggende. Barnets selvfølelse, mestringsfølelse gjennom fin- og grovmotorisk aktivitet, sanseerfaringer, og tillit til egen kropp blir nevnt. At man gjør bevegelser til vers og rytmer blir som en slags ”kroppshukommelse” som en av informantene sier. Høyen & Lundberg (2012) sier også at god motorikk er viktig for utviklingen av et godt selvbilde, hvilket igjen er viktig for all læring, og dermed også for lesing, men de påpeker at det er usikkert om det er en direkte sammenheng mellom motorikk og lesing. Å bruke bevegelse i innlæringen er derimot i tråd med Steiners (2008) sanselære som drøftet tidligere. Oppfatningen om at mye bruk av muntlig språk kan virke forebyggende, bekrefter både teori og forskning som beskrevet over. Men hvordan kan man forstå bruk av *god tid* i skriftspråkinnlæringen som forebyggende for lese- og skrivevansker slik en informant poengterte så sterkt? I følge steinerpedagogikken skal undervisningsstoffet i andreklasse fordøyes gjennom søvnen for så og hentes opp igjen (Mathiesen, 2014). I følge Steiner (2008) har læreren en oppgave i å lære elevene å puste og å sove på riktig måte. Dette er en måte å lære på som bruker *tiden* til hjelp, noe som er betegnende for læring i den andre syvårsperioden (Mathiesen, 2014), men jeg har ikke kjennskap til forskning som har sett på effektene av søvn på leseutviklingen. Selv om steinerpedagogikken ikke oppfordrer til en rask innlæring, stiller Tellmann (2009) spørsmål ved om metoden ved å bruke hele året på alfabetinnlæring kan bli for langsom. Hun stiller spørsmål ved om det kan være fare for at spennet mellom barna kan bli forsterket, altså at de raske løper videre eller blir demotiverte og de langsomme blir enda mer hengende etter, og foreslår nye metodiske grep innenfor steinerpedagogiske rammer.

5.2 Drøfting av hovedfunn knyttet til forskningsspørsmål 2

Hvordan oppdages og ivaretas barn som er i risiko for å utvikle lese- og skrivevansker?

Steinerskolelærerne baserer seg tilsynelatende først og fremst på erfaringsbasert kunnskap om utvikling av lese- og skrivevansker. Når Befring (2012) snakker om probleminnsiktet forebygging, sier han det er viktig å ha kompetanse til å oppdage og forstå signaler om risiko. En probleminnsiktet eller sekundær forebygging kan innebære tiltak rettet mot barn med forsinket språkutvikling (Hagtvet & Horn, 2012). Dersom lærere kun støtter seg til egen erfaring vil det bli veldig sårbart for det enkelte barn. Barnet vil da være avhengig av hva læreren har opplevd tidligere. Har læreren for eksempel ikke opplevd barn med dysleksi eller språkvansker, og derfor ikke vet noe om disse vanskene, kan det få store konsekvenser for barnet som da ikke får nødvendig hjelp. Derfor er det, slik Befring (2012) påpeker, viktig å ha kompetanse for å kunne forebygge vansker. En av informantene kommer til innsikt om at hun behøver mer kunnskap for å vite hvilke tegn hun skal se etter. En forskningsbasert kunnskap om språkvansker og lese- og skrivevansker kan være nødvendig for å vite hva man skal se etter. En annen informant sier hun er blitt mer opptatt av forskning, og det kommer frem at hun bruker mye av det faglitteraturen (Frost & Lønnegaard, 1996; Hagtvet, 2004) anbefaler for å styrke fonologisk bevissthet når hun forteller om lytteleker, klapping av stavelser og aktiviteter forbundet med fonologi. Dette virker ikke å være noe motsetningsfullt i forhold til steinerpedagogikken, heller tvert om, det virker bare å være en forsterkning av de aktiviteter som gjøres i *Ringene*. Slik jeg forstår det er dette noe som kommer alle elevene til gode, og inngår dermed i den allmenne forbyggingen eller primærforebyggingen.

5.2.1 Å oppdage og å sette inn tiltak for barn i risiko

Vansker med språk, som tidligere er definert som en risikofaktor for utvikling av lese- og skrivevansker, oppdager informantene først og fremst i språklige aktiviteter og i dagligdagse situasjoner, i arbeidsstunden i andreklasser, men også gjennom det steinerpedagogiske kartleggingsmaterialet i førsteklasser. Informantene nevner risikofaktorer som lite ordforråd, vansker med å uttrykke seg muntlig, vansker med å forstå hva som blir sagt, taushet, ikke forstå rim, ikke kunne klappe stavelser, og vansker med å få med seg beskjeder fra tavla. Disse vanskene kan sees i forbindelse med Bishop & Snowlings (2004) modell (Vedlegg 1, fig 2). I følge modellen har *svake forståere (poor comprehenders)* svake ikke-fonologiske ferdigheter kombinert med sterke fonologiske ferdigheter. Har man et begrenset ordforråd, noe informantene nevnte, kan man få vansker med å forstå hva som blir sagt, ta beskjeder fra tavla og å uttrykke seg muntlig. Mens har man i følge Bishop & Snowling (2004) svake

fonologiske ferdigheter sammen med sterke ikke-fonologiske ferdigheter, gir det i følge modellen *klassisk dysleksi*. Det å ha vansker med rim og stavelser, som ble nevnt av informantene, er vansker med den fonologiske siden av språket og kan være tegn på dysleksi (Høyen & Lundberg, 2012; Hulme & Melby-Lervåg, 2015). Har man vansker både med fonologiske og ikke-fonologiske sider ved språket, gir det i følge modellen *klassiske spesifikke språkvansker*. At barn i førsteklasse har vansker med språket på en av de nevnte måtene, behøver ikke bety at de kommer til å utvikle lese- og skrivevansker, men det er all grunn til å være oppmerksom på slike tegn i det språklige, slik hovedsaklig to av informantene uttrykte at de var. I følge Snowling & Hulme (2015) er barn i større risiko for å utvikle dysleksi hvis de har taleproduksjonsvansker som vedvarer til skolealder. En av informantene fortalte også om erfaringen med en elev i en tidligere klasse som arbeidet langsomt med skriftspråket og ikke kunne lese egen tekst. Eleven fikk påvist dysleksi i fjerdeklasse, noe hun synes var for sent. Det virker som hun på grunn av dette er mer oppmerksom på tegn på risiko nå. Hun var ikke enig i at den steinerpedagogiske kartleggingen ble flyttet til andreklasse, da hun syntes den var en hjelp til å oppdage barn i risiko. Jeg kjenner ikke til årsaken til flytting av tidspunkt for kartleggingen, men i forhold til *tidlig innsats* (Utdanningsdirektoratet, 2009) virket kartleggingen av språkkompetansen relevant for å oppdage og indikere vansker i det språklige. En av informantene beskrev at hun oppdaget en sjelden gang noen som ikke kunne rime under kartleggingen. Å oppdage dette blir vesentlig, da bevissthet på rim og stavelser er noe barn allerede kan ha i tre-fireårs alderen, og som kan være en forløper i utviklingen både til fonembevissthet og lesing (Hagtvet, 2004). En informant syntes ikke at kartleggingen var til hjelp. Hun sa at hun merket mye mer av barnas språk under andre aktiviteter. Hun utdypet ikke hva hun mente med dette, og her kunne jeg ha stilt oppfølgingsspørsmål. Men hun ga uttrykk for at hun syntes den individuelle kartleggingen skjedde for tidlig i barnets liv. Språkvansker kan også være skjulte vansker (Stangeland og Færevåg, 2014) og dermed ikke lett å oppdage i gruppe. Dette vil kunne være et argument for en individuell kartlegging i førsteklasse. Informanten sa også selv at hun av og til fikk en 'aha opplevelse' under kartleggingen. Flere av informantene ga også uttrykk for at barna likte å få være alene med læreren under disse kartleggingsoppgavene, noe som kan ha en verdi i seg selv. To informanter forteller om nært samarbeid med spesialpedagogisk team på skolen hvilket også kan være en hjelp til å oppdage vansker og vurdere hva man skal gå videre med eller ikke. En annen informant nevner at i tillegg til observasjonskartleggingen er foreldresamtalene en viktig hjelp for henne til å finne ut av eventuelle vansker med språk. Hun oppfordrer også foreldrene til å fortelle om det er lese- og skrivevansker i familien, og at

dette har vært til stor hjelp for henne tidligere når hun skulle tilrettelegge for barn med lese- og skrivevansker i skolen. Arvelighet er en risikofaktor både ved dysleksi og ved språkvansker (Høyen & Lundberg, 2012; Helland, 2012) og det er derfor en fordel å vite om vanskene finnes i familien for å kunne være ekstra observant. Selv om man arver de genetiske disposisjonene, er miljøfaktorer med på å bestemme i hvilken grad disposisjonene gir seg utslag i dysleksi (Høyen & Lundberg, 2012), og da vil lærerens kompetanse og arbeidet man gjør i skolen ha stor betydning.

Tiltak blir først og fremst iverksatt innenfor fellesskapets rammer gjennom daglige aktiviteter og gjøremål. Det blir fortalt om *en til en* kontakt mellom voksen og barn, men ikke om hjelp fra spesialpedagog, logoped eller terapeuter som kommer utenfra. Her kunne jeg ha spurt litt mer inngående om dette stemmer, da jeg i ettertid ikke kan være helt sikker på det. Det er i hvert fall ikke helt i tråd med det som blir fremhevet i den svenske undersøkelsen (Dahlin m.fl., 2006) som beskriver et variert tilbud av tiltak og terapier i steinerskolen. Det kan derimot hende at dette tilbudet gjaldt for eldre elever, da første- og andreklassinger ikke var med i undersøkelsen. Dessuten er rapporten fra 2006 og mye kan ha forandret seg siden den gang. Som Hagtvatn & Horn (2012) poengterer er det ikke meningen at sekundærforebyggingen skal organiseres i segregerte eller segregerende tiltak selv om den er mer individrettet. Den bør foregå i inkluderende sammenhenger (Hagtvatn & Horn, 2012). Det virker som informantene vektla å nå barn med utfordringer innenfor fellesskapet og å øve språk i naturlige rammer. Man kan imidlertid stille spørsmål ved om det er mulig å hjelpe enkelte barn med tiltak rettet mot hele gruppen, og om de virkelig treffer de barna som trenger det mest. En av informantene fortalte om hvordan hun synes hun best kan hjelpe barn med språkutfordringer ved å sette dem ved siden av seg selv ved bordet og således hjelpe dem naturlig i det daglige språket. Eller også hvordan hun tar seg tid til å snakke med et barn i garderoben eller gi ekstra oppmerksomhet til et barn i malesituasjonen. Hun sier også at tiltak når det gjelder språklige vansker ofte handler om tettere bemanning, og at det i hennes førsteklasse er sørget for en god bemanning i utgangspunktet. I følge Friskoleloven (2003) skal skolen sørge for at en tilpasset opplæring i første- til fjerdeklasse innebærer særlig høy lærertetthet blant annet i norsk, og være særlig rettet mot elever blant annet med svake leseferdigheter. Ettersom leseopplæringen i steinerskolen ikke begynner i førsteklasse, kan det hende at man isteden retter oppmerksomheten mot språk. Har man en tett bemanning, og i tillegg små grupper, vil det også være lettere å rette seg spesielt mot elever som trenger språklig støtte. Om de andre informantene hadde like god bemanning vet jeg ikke, men

andreklasseinformanten forteller om et tiltak som handler om å ha en ekstra voksen inne i klassen for å hjelpe en av elevene. Hun forteller også om intensiv lesetrening i grupper i fjerdeklasse som rettet seg mot 'lesesvake' elever, og som også må ha krevet ekstra lærer. Selv om Tellmann (2009) ikke går direkte inn på tiltak for elever som har vansker med å tilegne seg skriftspråket, sier hun at slike tiltak bør handle om ekstra støtte innenfor arbeidsfellesskapet på de første klassetrinnene. Det er mulig at en holdning til at ekstra støtte skal foregå innenfor arbeidsfellesskapet ikke er uvanlig hos steinerskolelærere.

Når det gjelder *tidlig innsats* er to av informantene av den oppfatningen om at det ikke er bra å gripe inn tidlig verken når det gjelder muntlig eller skriftlig språk, da det er stor forskjell i barns utvikling og tempo, og at hva som er normalt bør være et vidt begrep. Slik jeg forstår det, er de begge av den oppfatningen at det er viktig at "barn får være i sin barnlighet" og at de får oppleve trygghet. Men de er ikke uinteressert i å hjelpe barn som trenger det. En av dem fortalte at hun tenkte at det beste er å intensivere aktivitetene de allerede gjør, men åpnet samtidig opp for at en kollega kunne ta en språktest på et av barna. Den andre ga uttrykk for at det er viktig å finne det barn behøver så fort som mulig, men det er uklart hvilke tiltak hun da mente. Slik jeg oppfatter det, mente disse informantene at barna må få bruke den tiden de trenger både muntlig- og i skriftspråklig utvikling. I følge Stortingsmelding 16og ingen stod igjen. *Tidlig innsats for livslang læring* (Kunnskapsdepartementet, 2006) handler tidlig innsats ikke kun om å gi støtte tidlig i et barns liv, men også om å tre støttende til når man oppdager problem uansett alder. Spørsmål her vil både være hva man mener med *et tidlig tidspunkt i et barns liv* og hva innsatsen skal bestå i når man avdekker problemer uansett alder. Slik jeg tolker det, virker det som de to informantene mener at man bør være forsiktig med å tidlig identifisere barn i risiko. Kanskje henger dette sammen med det antroposofiske menneskebildet, og en redsel for å skade barnet i sin utvikling ved å gripe inn. Steiner (1980) uttalte at det kan virke skadelig hvis man griper inn i områder av barnets natur som ikke utviklingsmessig er moden for det. Barnets behov for beskyttelse både kroppslig og sjelslig var også vesentlig i argumentasjonen mot senket skolestart i 1997 (Stabel, 2013). Det kan også handle om, slik som for 1C, at det er et dilemma knyttet til tidlig identifisering og at det kan være vanskelig å vite når man 'gjør det riktige'. Når det gjelder skriftspråkutviklingen mener en av informantene at man ikke behøver å bekymre seg før i fjerdeklasse, mens en annen mener det er for sent å oppdage lese- og skriveproblematikk i fjerdeklasse. Begge virker å begrunne sine holdninger med egne erfaringer. Slik jeg antydte i innledningen, har tendensen i steinerskolen vært å vente med å sette inn spesielle tiltak for lese- og

skrivevansker. Kanskje har det å gjøre med at Steiner en gang uttalte at det ikke var nødvendig å kunne lese før i sjetteklasse, slik en av informantene nevnte?

Hos de to informantene med litt forskjellig holdning til tidlig identifisering av lese- og skrivevansker er det forskjell i alder. Den ene som mente at man ikke trengte bekymre seg før i fjerdeklasse nærmer seg pensjonsalder, mens den andre er minst tyve år yngre. Spriket i alder hos førsteklasseinformanten og hennes kollega som ville ta språktest er enda større. Kanskje viser det til en holdning i steinerskolen som er i ferd med å endres? Kanskje er man på vei bort fra en 'vente og se' holdning. Faren ved å vente for lenge vil jo være at barn går unødvendig lenge med vansker som det hadde vært mulig å avhjelpe på et tidligere tidspunkt. I følge Melby-Lervåg (2011) vil det være viktig å iverksette tiltak allerede i førskolealder dersom man oppdager barn som strever med språkferdigheter enten relatert til fonologi eller språkforståelse. Hvordan tiltak kan gjennomføres innenfor en steinerpedagogisk ramme vil da være spørsmålet.

5.2.2 Steinerpedagogikk og antroposofi

Det antroposofiske menneskesynet kan ha en betydning for at lærerne ønsker å imøtekomme barnas behov med omsorg og interesse. To informanter gir inntrykk av at de har en åndelig verden med i sin bevissthet når det gjelder pedagogisk arbeid. De to andre informantene virker å legge mer vekt på steinerpedagogisk praksis og hvordan den passer til barnas utvikling. Kan deres menneskesyn ha noe å si for hvordan de møter barn og for hvordan de oppdager og ivaretar barn i risiko? En av informantene sier at hun tenker at barn "har med seg en oppgave" og derfor må hun være forsiktig med hvordan hun hjelper dem. Hun ser på seg selv som "en døråpner for verden". Det kan tolkes som at hun velger å ha en litt avventende holdning slik at barnet skal få utvikle seg uten at læreren griper for mye inn. Men det behøver ikke å bety at man ikke skal være støttende og hjelpe. Slik jeg tolker det kan det handle om *når og på hvilken måte* man hjelper. Denne informanten var også veldig opptatt av å skape en aksepterende holdning til barn med vansker, både språkvansker og lese- og skrivevansker. Kan aksept for 'hele barnet' og ulikheter hos barn også kunne gå på bekostning av nødvendig hjelp? Flere av informantene var opptatt av den sosiale og emosjonelle siden ved lese- og skrivevansker, og viktigheten av å støtte elever med slike vansker. Jeg ser dette i tråd med hovedfunn i Glasøs (2015) oppgave, hvor hun konkluderer med at steinerskolelærerne ser på elever med dysleksi som mer enn sin vanske, og i tråd med Falck-Ytters (2008) oppgave, hvor det kommer frem at steinerskolen ønsker å styrke elvenes selvtillit, egenverd, læringsutbytte, og å fremheve barnets individualitet. Ingen ting av dette behøver å stå i motsetning til tidlig

identifisering og tiltak for barn i risiko. Disse intervjuundersøkelsene var kun utført på steinerskolen, og sier derfor ikke noe om læreres holdninger til elever med dysleksi er annerledes i steinerskolen enn i den offentlige skolen. Den svenske undersøkelsen (Liljeröth, Naeser & Dahlin, 2006), som indikerer at de intervjuede elevene med lærevansker i steinerskolen hadde et positivt selvbilde, hadde heller ikke et tilsvarende sammenligningsgrunnlag med intervjuer av elever i den offentlige skolen. Om det å legge vekt på å styrke elevenes selvfølelse og selvtillit kan være typisk for steinerskolelærere og/eller har med det antroposofiske menneskesynet å gjøre er en mulighet, men i så fall skulle det ikke behøve å bety at en ikke setter inn tiltak når barnet behøver det. Det informantene vektlegger i forhold til å møte barn, er ikke nødvendigvis heller noe avvikende fra en hvilken som helst engasjert og omsorgsfull lærer. Det som kan sees på som noe annerledes, er å gjennom det antroposofiske menneskebildet erkjenne at mennesket er et sammensatt vesen av kropp, sjel og ånd som gjennomgår forskjellige utviklingsstadier slik Steiner (1980) og Mathiesen (2014) beskriver. Et slikt menneskesyn eller erkjennelse kan sette sitt preg på hvordan de nærmer seg barn og hvordan pedagogikken utføres i praksis.

5.3 Oppsummerende diskusjon

Steinerskolelærerne virker å vektlegge det man kan forbinde med allmenn forebygging av lese- og skrivevansker. Dette gjør de gjennom daglige språklige aktiviteter forbundet med, og i tillegg til, bevegelse, kunstneriske aktiviteter og variasjon. Det blir dessuten lagt vekt på å møte hvert barn som en individualitet, og å møte barnet med omsorg og interesse slik at barna får oppleve en grunnleggende trygghet for å kunne lære. Man kan få et inntrykk av at det som forbindes med probleminnsiktet (sekundær) forebygging ikke er like vektlagt som den allmenne forebyggingen. Noe av grunnen til det kan være at informantenes kunnskaper om språkvansker og lese- og skrivevansker først og fremst virker å være erfaringsbaserte. Men også at de ikke er så opptatt av å identifisere vansker i første og andre klasse, med unntak av en informant som eksplisitt uttalte at hun syntes det var viktig med tidlig identifisering. Slik Hagtvet & Horn (2012) påpeker har den allmenne forebyggingen tradisjonelt blitt forbundet med allmenn pedagogikk, mens den probleminnsiktede forebyggingen, som er mer individinnrettet, har blitt forbundet med spesialpedagogikk. At man som allmennpedagoger, slik mine informanter er, legger størst vekt på det man forbinder med allmenn forebygging kan derfor være forståelig. Den sosiale og emosjonelle støtten i tilknytning til vansker virker å bli ivaretatt. Man kan allikevel stille seg spørrende til *når* barn som er i risiko for å utvikle

lese- og skrivevansker blir oppdaget i steinerskolen, om de får den hjelpen de trenger i forhold til de spesifikke vanskene, og om de på denne måten blir ivaretatt.

Gjennom oppgaven/resultatpresentasjonen har jeg forsøkt å la alle informantene komme til uttrykk, og at alles meninger skulle bli hørt, og således representere informantenes synspunkter på en rettferdig måte jf. Rettferdighetskriteriet til Lincoln & Guba i Bryman (2016). Hvilke tolkninger jeg har gjort og hvilke slutninger jeg har dratt vil uten tvil være preget av min forforståelse, noe som er nødvendig i en hermeneutisk/fortolkende tilnærming. At min forforståelse er preget av kjennskap til steinerskolemiljøet og steinerpedagogikk kan som nevnt være en trussel mot validiteten, for eksempel ved at jeg ikke har klart å være kritisk nok, og har blitt for empatisk innstilt overfor informantene. Samtidig ser jeg dette som en fare ved all intervjuforskning, og det spørres om jeg ville vært mer kritisk og mindre empatisk overfor mennesker i et miljø jeg ikke var kjent med. Styrken ligger i at ved å kjenne steinerskolemiljøet har jeg kanskje fått tilgang til informantenes livsverden på en nærere måte enn hvis jeg ikke kjente miljøet. Min forforståelse inneholder også min forståelse av spesialpedagogikk og forebygging av lese- og skrivevansker som jeg har tilegnet meg gjennom masterstudiet i spesialpedagogikk. Jeg har forsøkt å være så objektiv som mulig og ikke bevisst forsøkt å påvirke forskningsprosess og tolkning gjennom egne verdier jf. Bekreftbarhetskriteriet til Lincoln & Guba i Bryman (2016). Jeg ser i ettertid at det er flere steder jeg burde ha stilt oppfølgingsspørsmål og mer inngående spørsmål for å få vite mer om hva informantene egentlig mente. Dette kan ha påvirket min tolkning og forståelse, og kan dermed også være en trussel for validiteten.

Jeg har ikke forsøkt å generalisere, hvilket ikke ville være mulig med et utvalg på fire informanter. Om studien er overførbar til andre sammenhenger er også usikkert. Den sier først og fremst noe om oppfatningene til de fire steinerskolelærerne jeg har intervjuet på den måten jeg har tolket dem. Dette med bakgrunn i min forforståelse slik den er kommet frem i teori og forskningsdelen.

6 Avslutning

Jeg har gjort en kvalitativ studie av første- og andreklasselærere i steinerskolen sine oppfatninger om forebygging av lese- og skrivevansker. Dette har jeg gjort gjennom kvalitative intervjuer, tematisk analyse og en abduktiv tilnærming. I den grad jeg har fortolket og forsøkt å forstå informantenes uttalelser, sier funnene noe om hva informantene tenker og mener: hvilke oppfatninger *de* har om forebygging av lese- og skrivevansker. Det kunne vært interessant å vite hva resultatet ville blitt hvis jeg hadde intervjuet lærere i ordinærskolen. Etersom det er gjort forholdsvis lite forskning på steinerskolen og steinerpedagogikk i Norge, og lite forskning på den steinerpedagogiske skrive- og leseopplæringen, ser jeg det som nødvendig at det blir forsket mer på dette temaet. Det virker også internasjonalt å være et behov for videre forskning på steinerskolens praksis av skrive- og leseopplæringen noe Burnett (2007) påpekte for over ti år siden. Slik jeg oppfatter det, har man gjennom steinerpedagogikken store muligheter for å gi elevene et godt grunnlag for lese- og skriveutviklingen ved bruk av mye muntlig språk i begynneropplæringen, noe som også kom frem gjennom min undersøkelse. Gjennom steinerpedagogikk har man kanskje mulighet til å gi barna *A Pleasurable path to literacy* ved en balansert skrive- og leseopplæring slik Burnett (2007) fremstiller den. På bakgrunn av min undersøkelse tenker jeg at steinerskolelærere har et potensiale for å bruke skriftspråkets klare prediktorer *fonologisk bevissthet* og *talespråk* i enda høyere grad og med mer bevissthet på forebygging av lese- og skrivevansker. Slik jeg ser det, ligger dette innbakt i steinerpedagogikken gjennom aktivitetene som er beskrevet, men kanskje kunne man allikevel ha en større bevissthet på det forebyggende elementet ved disse aktivitetene. Det er noe alle barn kunne ha nytte av. Likeledes synes jeg undersøkelsen sier noe om at det også finnes et ubenyttet potensiale hos steinerskolelærerne til å oppdage og ivareta barn som står i fare for å utvikle lese- og skrivevansker. De virker ikke å være så opptatt av forskning på området, men nå er det ikke sikkert at andre lærere er det heller. Ved å tilegne seg mer kunnskap om hva som ligger til grunn for lese- og skrivevansker vil man kunne vite mer om hva man skal se etter. Det behøver ikke, etter min mening, å bety at man går på bekostning av steinerpedagogikkens idégrunnlag og skader barnet i sin utvikling ved å gi det adekvat hjelp. Utfordringen vil være å finne den spesialpedagogiske hjelpen innen de steinerpedagogiske rammene, og kunne *styrke* barnet der det trenger det. Hvis vi ikke oppdager vanskene eller ikke våger å sette inn adekvate tiltak, vet vi jo heller ikke hvilke skader vi påfører barnet for deres senere liv. For de aller fleste går det bra å lære seg å skrive og lese. De aller fleste oppnår funksjonell leseferdighet, men det finnes også de som ikke gjør det, og de trenger kanskje mer hjelp på veien.

Litteraturliste

- Aukrust, V. G. (2005). *Tidlig språkstimulering og livslang læring – en kunnskapsoversikt* (Rapport utarbeidet for Utdannings- og forskningsdepartementet). Hentet fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/ufd/rap/2005/0032/ddd/pdfv/267_903-aukrust_sprakstimulering.pdf
- Aukrust, V. G. (2007). ”Røverkjøp” og ”bra kjøp”: om språk og leseforståelse i et utviklingsperspektiv. I Bråten, I. (Red.), *Leseforståelse. Lesing i kunnskapssamfunnet – teori og praksis* (s. 110 – 127). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Befring, E. (2012). Forebygging blant barn og unge i et psykososialt perspektiv. I Befring, E. og Tangen, R. (Red.), *Spesialpedagogikk* (s. 129 – 147). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Bishop, D. V. M. & Snowling, M. J. (2004). Developmental Dyslexia and Specific Language Impairment: Same or Different? *Psychological Bulletin*, Vol. 130, s. 858-886.
- Bishop, D. V. M, Snowling, M. J, Thompson, P. A., Greenhalgh, T., CATALISE-2 consortium. (2017). Phase 2 of CATALISE: a multinational and multidisciplinary Delphi consensus study of problems with language development: Terminology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 58:10, s. 1068–1080.
- Bjørneboe, J. (1970). *Jonas*. Oslo: Pax Forlag.
- Bjørneboe, J. (2006). Da jeg skrev Jonas (trykt første gang i tidsskriftet Bokvannen 1956 nr. 11/12). I Bjørneboe, J. *Under en mykere himmel. Pedagogikk og antroposofi*. (s. 245-252). Oslo: Antropos forlag.
- Bredtvet kompetansesenter, Dysleksiseksjonen. (2004). ‘Arbeidsprøven’ et redskap til å kartlegge utviklingspotensialer hos barn med lese- og skrivevansker. Hentet 05.05.2018 fra <http://www.statped.no/globalassets/fagomrader/sprak-og-talevansker/sprak-og-talevansker-dokumenter/arbeidsproven/arbeidsproven-art.pdf>
- Broström, S., de Lopez, K. J., Løntoft, J. (2013). *Dialogisk lesing i teori og praksis*. Oslo: Pedagogisk forum.

- Bryant, P. E., Bradley, L., Maclean, M. og Crossland, J. (1989). Nursery rhymes, phonological skills and reading. *Journal of Child Language*, 16, s. 407-428.
- Bryman, A. (2016). *Social Research Methods. 5th edition*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Bråten, I. (2007). Leseforståelse – komponenter, vansker og tiltak. I Bråten, I. (Red.) *Leseforståelse. Lesing i kunnskapssamfunnet – teori og praksis* (s. 45-81). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Burnett, J. (2007). A pleasurable path to literacy: Can Steiner contribute to the literacy debate? *Journal of Early Childhood Literacy. Vol 7 (3)*, 321-331. DOI: 10.1177/1468798407083663. Hentet fra <http://ecl.sagepub.com/content/7/3/321>
- Caroll, J. M., Snowling, M. J., Hulme, C. & Stevenson, J. (2003). The development of phonological awareness in pre-school children. *Developmental Psychology*, 39, s. 913–923.
- Dahlin, B., Liljeroth, I. & Nobel, A. (2006). *Waldorfskolan: En skola för människobildning? Slutrapport från prosjektet Waldorfskolor i Sverige*. Karlstad Universitet. Hentet fra <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:6688/FULLTEXT01.pdf>
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dickinson, D., McCabe, A., Anastasopoulos, L., Peisner-Feinberg, E. & Poe, M. (2003). The comprehensive language approach to early literacy: The interrelationships among vocabulary, phonological sensitivity, and print knowledge among pres-school aged children. *Journal of Educational psychology*, 95(3), s. 465-481.
- Direktoratet for e-helse (2018a). F81.0 Spesifikk leseforstyrrelse. *ICD-10: Den internasjonale statistiske klassifikasjonen av sykdommer og beslektede helseproblemer 2018*. Hentet 01.05.2018 fra <https://ehelse.no/Documents/Helsefaglig%20kodeverk/ICD-10%20-%202018.pdf>
- Direktoratet for e-helse (2018b). F80. Spesifikke utviklingsforstyrrelser av tale og språk. *ICD-10: Den internasjonale statistiske klassifikasjonen av sykdommer og beslektede helseproblemer 2018*. Hentet 01.05.2018 fra <https://ehelse.no/Documents/Helsefaglig%20kodeverk/ICD-10%20-%202018.pdf>

- Edlund, B. (2008). *Forpliktende idealisme under skiftende betingelser. Antroposofiske tiltak for utviklingshemmede 1924 – 1990*. (Doktorgradsavhandling). Universitetet i Oslo, Oslo.
- Edlund, B. (2010). *Kulturøyer. Antroposofiske tiltak for mennesker med spesielle behov, 1924 – 1990*. Oslo: Antropos Forlag.
- Falck-Ytter, P. (2008). *Steinerskolen og hvordan lese- og skriveopplæringen gis til elever med dysleksi: Et kvalitativt studie av tre lærere på tre forskjellige steinerskoler om kartlegging, tiltak, opplæringsmetoder og samarbeid i forhold til lese- og skriveopplæringen av elever med dysleksi*. (Mastergradsavhandling, Universitetet i Oslo). Hentet fra <https://www.duo.uio.no/handle/10852/31096>
- Fives, H. & Gill, M. G. (Red.). (2015). *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs*. New York: Routledge
- Friskolelova. (2003). *Lov om frittstående skolar*. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2003-07-04-84?q=friskoleloven>
- Frost, J. (2003). *Prinsipper for god leseopplæring*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Frost, J. & Lønnegaard, A. (1996). *Språkleker. Praktisk del*. Oslo: N. W. Damm & Søn.
- Gilje, N. & Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger. Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gilje, N. & Grimen, H. (2002). *Repetisjonshefte til Samfunnsvitenskapenes forutsetninger. Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Glasø, B. (2015). *Steinerskolelæreres erfaring med undervisning til elever med dysleksi*. (Mastergradsavhandling) Oslo: Rudolf Steiner University College .
- Gough, P. B. & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, Reading, and Reading Disability. *Remedial and Special Education*. Vol. 7 (1), s. 6-9.
- Hagen, Å., Melby-Lervåg, M., Lervåg, A. (2014). Barn som strever med språk og leseferdigheter: Hvilke tiltak virker? *Norsk tidsskrift for logopedi*, 4, s. 6-13.
- Hagtvet, B. E. (2004). *Språkstimulering. Tale og skrift i førskolealderen*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

- Hagtvet, B. E., Lyster, S-A. H., Melby-Lervåg, M., Næss, K-A. B., Hjetland, H. N., Engevik, L. I., Hølland, S., Karlsen, J., Klem, M., Kruse, J. (2011). Ordforråd i førskolealder og senere leseferdigheter – *En metaanalytisk tilnærming. Spesialpedagogikk*, 11(01), 34-49.
- Hagtvet, B. E. & Horn, E. (2012). Tidlig forebyggende innsats med fokus på språket. I Befring, E. & Tangen, R. (Red.), *Spesialpedagogikk* (s. 563 -593). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Helland, T. (2012). *Språk og dysleksi*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Heilevang, T. (2004). 6-åringane – 1. Klasse. I Kvalvaag, J. (Red.). *Idé & innhold. Fag og arbeidsmåter gjennom 13 skoleår. En læreplan for Steinerskolen 2004*. (s. 210-222). Oslo: Antropos.
- Hjardemaal, F. (2014). Vitenskapsteori. I Kleven, T. A. (Red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolking og vurdering*. (2. utg) (s. 179 – 216). Bergen: Fagbokforlaget.
- Hofslundsengen, H., Hagtvet, B. E. & Gustafsson, J-E. (2016). Immediate and delayed effects of invented writing intervention in preschool. *Reading and Writing*, 29, s. 1473 - 1495. <https://doi.org/10.1007/s11145-016-9646-8>
- Hoover, W. A. & Gough, P. B. (1990). The Simple View of Reading. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 2, s. 127-160.
- Hulme, C. & Snowling, M. (2011). Children's Reading Comprehension Difficulties: Nature, Causes, and Treatments. *Psychological Science*, 20(3), s. 139-142.
- Hulme, C. & Melby-Lervåg, M. (2015). Educational interventions for children's learning difficulties. I A. Thapar, D. S. Pine, J. F. Leckman, S. Scott, M. J. Snowling & E. A. Taylor (Red.). *Rutter's Child and Adolescent Psychiatry*, Sixth Edition. (s. 533-544). Oxford: Willey-Blackwell.
- Høien, T. (2014). *LOGOS-håndbok*. Bryne: Logometrica as.
- Høyen, T. og Lundberg, I. (2012). *Dysleksi. Fra teori til praksis*. 5.utgave. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

- Høien-Tengesdal, I. (2010) Is the Simple View of Reading too Simple? *Scandinavian Journal of Educational Research*, 5, s. 451-469.
- Kleven, T. A. (2014). Forskning og forskningsresultater. I Kleven, T. A. (Red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolking og vurdering* (2. utg.) (s. 9 – 26). Bergen: Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *...og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring.* (Meld. St 16 2006-2007). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-16-2006-2007-/id441395/>
- Kvale, S. og Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju.* Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kvalvaag, J. (Red.). (2004). *Idé & innhold. Fag og arbeidsmåter gjennom 13 skoleår. En læreplan for Steinerskolen 2004.* Oslo: Antropos.
- Larsen, A. K. (2017). *En enklere metode. Veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode, 2. utgave.* Bergen: Fagbokforlaget.
- Lervåg, A., & Aukrust, V.G. (2010). Vocabulary knowledge is a critical determinant of the difference in reading comprehension growth between first and second language learners. *Journal of Child Psychology & Psychiatry*, 51, s. 612–620.
- Lesesenteret. (2014). *Dysleksi.* Hentet 09.05.2018 fra <https://lesesenteret.uis.no/lese-og-skrivevansker/dysleksi/>
- Liljeroth, I., Naeser, M., & Dahlin, B. (2006). Waldorfpedagogiken och elever med inlärningssvårigheter och funktionshinder. Synsätt – bemötande – arbetssätt. (Arbetsrapport) Karlstad: Avdelningen för organisation, utbildning och samhälle, Karlstads universitet. Hentet 09.05.2018 fra <http://www.waldorfanswers.org/Dahlin6-September2006.pdf>
- Lund, T. (2005). The Qualitative-Quantitative Distinction: Some comments. *Scandinavian Journal of Educational Research*, Vol. 49, No. 2, s. 115-132.
- Lyster, S-A. H. (2009). Ordforråd og leseutvikling. I Frost, J. (Red.), *Språk- og leseveiledning – i teori og praksis* (s. 231 – 252). Oslo: Cappelen Akademisk forlag.

- Lyster, S. A. H. (2011). *Å lære å lese og skrive. Individ i kontekst*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lyster, S. A. H. (2012). *Elever med lese- og skrivevansker. Hva vet vi? Hva gjør vi?* Oslo: Cappellen Damm Akademisk.
- Lyster, S-A. H. & Frost, J. (2012). Lese- og skriveopplæring på språklig grunnlag. Forebygging av vansker, og tiltak for elever med spesielle behov. I Befring, E. & Tangen, R. (Red.), *Spesialpedagogikk* (s. 341-369). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Maclean, M., Bryant, P. og Bradley, L. (1987). Rhymes, Nursery Rhymes and Reading in Early Childhood. *Merril-Palmer Quarterly*, 33 (3), s. 255-281.
- Manger, T. (2012). *Motivasjon og mestring*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Mathiesen, A., Steinerskoleforbundet. (2014). *En læreplan for steinerskolene. Oversikt – steinerpedagogisk ide'og praksis, 2014*. Revidert 2015. Hentet fra <http://www.steinerskole.no/wp-content/uploads/2016/01/En-lareplan-for-steinerskolene-Oversikt-steinerpedagogisk-ide-og-praksis-2014.pdf>
- Melby-Lervåg (2011) Effekten av språkstimulering i førskolealder på senere leseforståelse: Hva kan forskning fortelle oss? *Spesialpedagogikk*, 2, s. 41-51.
- Muter, V., Hulme, C., Snowling, M. J. & Stevenson, J. (2004). Phonemes, Rimes, Vocabulary, and Grammatical Skills as Foundations of Early Reading Development: Evidence From a Longitudinal Study. *Developmental Psychology* Vol. 40, No. 5, s. 665–681
- NOU 2009:18 (2009). *Rett til læring*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2009-18/id570566/>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=opplæringslova>
- Pressley, M. & Allington, R. L. (2015). *Reading instruction that works: The case for balanced teaching. 4th Edition*. New York: The Guildford Press.

- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2011). *Motivasjon for skolearbeid*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Snowling, M. J. & Hulme, C. (2015). Disorders of reading, mathematical and motor development. *Rutter's Child and Adolescent Psychiatry*, Sixth Edition. I A. Thapar, D. S. Pine, J. F. Leckman, S. Scott, M. J. Snowling & E. A. Taylor (Red.). *Rutter's Child and Adolescent Psychiatry*, Sixth Edition. (s. 702-717). Oxford: Willey-Blackwell.
- Stabel, A-M. (2013). *Visjoner og vilkår. Om steinerskolens utvikling i Norge fra 1926–2004*. (Doktorgradsavhandling). Universitetet i Oslo, Oslo.
- Stabel, A-M. (2016). *Hva skal vi med skole? Steinerskolens historie i Norge 1926 – 2016*. Oslo: Pax forlag.
- Stangeland, E. B. & Færevaa, M. K. (2014). Barn vi skal være spesielt oppmerksomme på i begynneropplæringen. I K. Lundetræ & F.E. Tønnessen (Red.). *Å lykkes med lesing: Tidlig innsats og tilpasset leseopplæring* (s. 68-97). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Steiner, R. (1986). *Oppdragelsen og tidens åndsliv*. (Foredrag holdt av R. Steiner i Ilkley, Yorkshire i 1923). Oslo: Forlaget Antropos.
- Steiner, R. (1980). *Barnets oppdragelse*. (Foredrag holdt av R. Steiner i Tyskland i 1907). Oslo: Antropos Forlag.
- Steiner, R. (2008). *Almen menneskekunnskap som grunnlag for pedagogikken*. (Foredrag holdt av R. Steiner i Stuttgart i 1919). Oslo: Antropos Forlag.
- Steiner, R. (2011). *Pedagogisk kunst. Praktiske råd for undervisningen*. (Foredrag holdt av R. Steiner i Stuttgart i 1919). Oslo: Antropos Forlag.
- Steinerskoleforbundet. (2007). *En læreplan for steinerskolene 2007 – grunnskolen. Fagenes formål og perspektiver – kompetansemål – vurdering*. Revidert 2013. Hentet fra http://www.steinerskole.no/wp-content/uploads/2015/09/Læreplan-for-steinerskolene-2007-grunnskolen-v-2-1_aug_2015.pdf
- Steinerskoleforbundet, kartleggingsgruppen. (2010). *Steinerpedagogiske basisgjennomganger 1.klasse (SPBG1)*.

- Steinerhøyskolen. (2018a). *Studietilbud*. Hentet 22.03.2018 fra <https://www.steinerhoyskolen.no/#studietilbud>
- Steinerhøyskolen. (2018b). *Steinerpedagogikk*. Hentet 22.03.2018 fra <https://www.steinerhoyskolen.no/om/steinerpedagogikk>
- Suggate, S. P. (2013) Does early reading instruction help reading in the long-term? A review of empirical evidence. *RoSE (Research on Steiner Education), Vol 4, No 1*. Hentet fra <http://www.rosejournal.com/index.php/rose/article/view/143/162>
- Suggate, S. P., Schaughency, E. A., Reese, E. (2013). Children learning to read later catch up to children reading earlier. *Early Childhood Research Quarterly*, 28, 33–48. Hentet fra <http://web.uvic.ca/~gtreloar/Articles/Language Arts/Children learning to read later catch up to children reading earlier.pdf>
- Tangen, R. (2012). Tilnæringsmåter og temaer i spesialpedagogikk – en introduksjon. I Befring, E. og Tangen, R. (Red.), *Spesialpedagogikk* (s. 17 - 30). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Tellmann, M. (2009). *Til forsvar for læringens langsomhet? Steinerpedagogisk skriftspråkopplæring i lys av politikk, debatt og forskning*. (Mastergradsavhandling). Oslo: Rudolf Steiner University College.
- Traavik, H. (2013). Den tidlige skrive- og leseutviklinga. I Traavik, H. og Jansson, B. K. (Red.), *Norskboka 1. Norsk for grunnskolelærerutdanning 1-7* (s. 39 - 53). Oslo: Universitetsforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2009). *Spesialundervisning. Veileder til opplæringsloven om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.

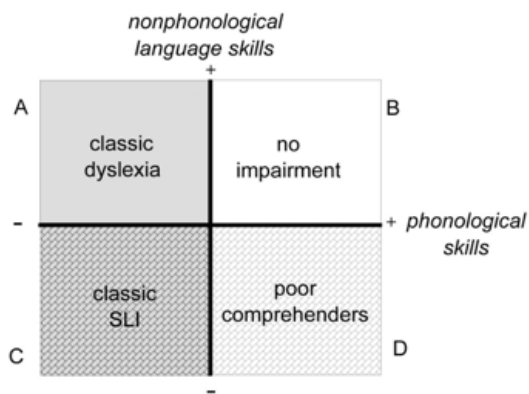
Vedlegg 1

Figur 1



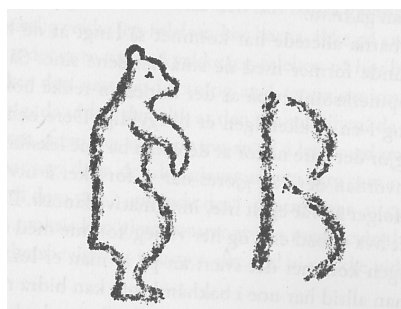
(Frost, 2003, s. 143)

Figur 2



(Bishop & Snowling, 2004, s. 859)

Figur 3



(Steiner, 2011, s. 52)

Vedlegg 2

Intervjuguide 1. og 2. klasse

Bakgrunnsspørsmål

- Hvilken stilling har du?
- Hvilken utdanning har du, og når var du ferdig utdannet?
 - Evnt videreutdanning?
- Hvor lang erfaring har du med å være 1.klasse-/ 2.klasselærer?
- Har du erfaring med andre klassetrinn? I så fall hvilke?
 - Annen relevant erfaring (fra steinerskole eller annen skole/bhg)?
- Har du erfaring med barn med forsinket språkutvikling/ språkvansker?
 - Hvilken type vansker? (kort)
- Har du erfaring med barn med lese- og skrivevansker? (kort)

Introduksjonsspørsmål

1. **For 1.kl lærere:** Kan du fortelle litt om hvordan du arbeider med å tilrettelegge for den skrive- og leseopplæringen som begynner i 2.kl?

For 2.kl.lærere: Kan du fortelle litt om hvordan du arbeider med skrive- og leseopplæringen i 2.kl?

2. Kan du fortelle litt om hvilke ferdigheter og kompetanser du synes er viktig at barnet har med seg **før/når** det skal lære å skrive og lese?

Tema språklige ferdigheter

3. **For 1.kl lærere:**

I steinerskolens læreplan står det beskrevet 7 basiskompetanser for barnets læring i førskolealder/1.kl. Den første er *språkkompetanse*.

- A. Hva legger du i dette begrepet?
- B. Hvordan arbeider du med *språkkompetanse*/språk i klassen? Gi eksempler (F.eks språkleker, samtaler, fortelling etc)

For 2.kl lærere:

Hvordan arbeider du med muntlig språk i forbindelse med skriftspråksopplæringen?

- A. I Bokstavinnlæringen
- B. På andre måter? Gi eksempler.
- C. Fra skriving til lesing – hvordan gjøres dette?

Tema prediktorer for skriftsspråkutviklingen

- 4. Er det noen språklige områder du synes er spesielt viktig å arbeide med?
 - A. Hva med språkets formside (språklig-/fonologisk bevissthet)?
 - Evnt hvordan arbeider du med dette?
 - B. Hva med språkets innholdsside (språkforståelse – ordforråd)?
 - Evnt hvordan arbeider du med dette?
- 5. Hvilken betydning tenker du barnets språk/språkkompetanse har for skrive- og leseutviklingen?

Tema lese- og skrivevansker

- 6. Det kan være flere grunner til at barn får lese- og skrivevansker. Her konsentrerer jeg meg om vansker med språket. Lese- og skrivevansker kan være vansker med avkoding og staving eller vansker med forståelsen, evnt vansker med begge deler.
 - Hva legger du i begrepet lese- og skrivevansker? (kort)
 - Hva tenker du kan være tegn på at et barn kan få vansker med skriftspråket?
 - Evnt Hvor tidlig har du erfart at man kan oppdage at et barn har vansker?

Tema barn i risiko

7. Hva skal til for at du blir spesielt oppmerksom på noen barns språkutvikling/ skrive- og leseutvikling/innlæring?
 - Når (i hvilke situasjoner) er du spesielt oppmerksom?
 - Er steinerskoleforbundets kartleggingsmateriale ”steinerpedagogiske basisgjennomganger” i 1.kl til hjelp? I så fall på hvilken måte?
8. Hva gjør du hvis du er bekymret for et barn?
 - Observerer barnets utvikling spesielt nøye, følger spesielt godt med, venter og ser an...?
 - Kartlegging/testing? Evnt drøfter med andre lærere?
 - Samarbeid med andre (spes ped team, ppt)?
 - Setter inn tiltak? Evnt hvilke?
9. Kjenner du til begrepet *tidlig innsats* ? Hva legger du i det?
10. Hva synes du om å tidlig identifisere barn i risiko for å utvikle lese- og skrivevansker?
 - Evnt er det bare av det gode/dårlige?

Steinerpedagogikk og antroposofi

11. Tenker du at det er noen måte steinerpedagogikken skiller seg fra allmenn pedagogikk på hva det gjelder forebygging av lese- og skrivevansker? I så fall hvordan?
12. Har ditt forhold til antroposofi noen betydning for din tilnærming til barn du er spesielt oppmerksom på/bekymret for? I så fall hvordan?

Eventuelt

- **A:** I hvilken grad vektlegger/prioriterer du å holde deg oppdatert på forskning på forebygging av lese- og skrivevansker? Hvilken type forskning?
 - i. Er det noe skolen prioriterer?
 - ii. Er det noe du har gjort deg noen tanker om?

- **B: Til 2.kl lærere (evnt 1.kl):** Har du opplevd noen gang at du møter barn hvor du tenker at dette barnet kanskje ville hatt bedre nytte av et annet pedagogisk opplegg enn det steinerpedagogiske for å tilegne seg/forberede seg på skriftspråket?
 - i. I så fall, hva er det som gjør at du tenker det? Evnt hvilke utfordringer har disse barna?
 - ii. Hva gjør du, eller hva tror du at du kan gjøre for å tilrettelegge for de barna?

Avslutning

- Er det noe du synes vi ikke har belyst?
 -som du mener er viktig for barns skrive- og leseopplæring.
 -om hvordan du jobber med språkkompetanse/ skrive- og leseopplæring.
 -om dine erfaringer med språkkompetanse / skrive- og leseopplæring.

Vedlegg 3

- **Trygghet** gjør at man sakte men sikkert **våger** sette ord på ting
- **Skape tillit**
 - Først tillit til læreren, så **bygge relasjoner** med andre
 - Gjensidig tillit
 - Være en slags **mamma**

Tema prediktorer for skriftspråkutviklingen

Språklige områder

- A. **Formsid** (fonologisk bevissthet)
- B. **Innholdssid** (forståelse, ordforråd)
- **Vers og sanger med bevegelse, meningsfylt**
 - Etterligning
 - Hører til årstidene
 - **Verbalt uttrykk** her brukes i andre sammenhenger – **språkutvikling** (sier versene i andre sammenhenger)
 - **Lyder** – i vers som 'Runde rare rulle rusk.....'
 - Andre' Bjerkes vers
 - Ser det for seg – **begeistring**
- **Tulleord**
 - Språk i utvikling
 - **Lage nye ord**
 - Lek med lyder, lek med ord
 - Mye av dette rundt **karnevalstider**
 - Vers som er litt **frekke og rampete** – liker barna godt
 - **Rare tullete historier**
 - **Latter**
- **Eurytmi** (1x i uken)
 - **Bevegelse, vers og eventyr**
 - **Språkbilde, lydbilde**
- **Ring** (4x i uken)
 - **Sanger og vers**
 - **Leker**
 - **Språkforståelse**
 - **Må gjøre det som sies i leken**
 - **Eks krype under bordet og over stolen**
 - **Hensikt i lekene**
 - **Barn med IOP**
 - **Repeterer leken** – plutselig sitter språket inne
 - **Viktig at de vanligste preposisjonene er inne før 2.kl.**
- **Kartlegging**
 - Høst og vår
 - Sjekker språket

Vedlegg 4



Jannicke Karlsen
Remmen
1757 HALDEN

Vår dato: 26.09.2017

Vår ref: 55519 / 3 / EPA

Deres dato:

Deres ref:

Tilbakemelding på melding om behandling av personopplysninger

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 28.08.2017.

Meldingen gjelder prosjektet:

55519	<i>Fra muntlig til skriftlig språk. Forebygging av lese- og skrivevansker. En kvalitativ undersøkelse av steinerskolelæreres oppfatninger om forebygging i 1. og 2. klasse</i>
Behandlingsansvarlig	Høgskolen i Østfold, ved institusjonens overste leder
Daglig ansvarlig	Jannicke Karlsen
Student	Ingunn Rinnan Haakensen

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

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

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget [skjema](#). Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en [offentlig database](#).

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.06.2018, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Dersom noe er uklart ta gjerne kontakt over telefon.

Vennlig hilsen

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSD's rutiner for elektronisk godkjenning

Vedlegg 5



Jannicke Karlsen
Avdeling for lærerutdanning
Høgskolen i Østfold
Remmen
1757 HALDEN

Vår dato: 06.11.2017

Vår ref: 55519/EPA/tr

Deres dato:

Deres ref:

BEKREFTELSE PÅ ENDRING

Vi viser til endringsmelding mottatt 06.11.2017 for prosjektet;

55519

Fra muntlig til skriftlig språk. Forebygging av lese- og skriveansker. En kvalitativ undersøkelse av steinerskolelæreres oppfatninger om forebygging i 1. og 2. klasse

Endringen består i at det skal samles inn sensitive opplysninger om politisk/filosofisk/religiøs oppfatning. Disse opplysningene er knyttet til Steinerpedagogikk og antroposofi.

Personvernombudet har vurdert endringen og finner at behandlingen av personopplysninger vil være regulert av personopplysningsforskriften § 7-27, og ikke av § 31 i personopplysningsloven, som først vurdert. Bakgrunnen for denne vurderingen er utvidet informasjon fra studenten/forskeren om prosjektets fagområde.

Personvernombudet legger til grunn at prosjektopplegget for øvrig er uendret.

Personvernombudet vil ved prosjektslutt, 01.06.2018, rette en henvendelse vedrørende status for behandling av personopplysninger.

Ta gjerne kontakt dersom noe er uklart.

Vennlig hilsen

Vigdis Namtvedt Kvalheim
avd. direktør

Eva J. B. Payne
Rådgiver

Kopi: Ingunn Rinnan Haakensen

Vedlegg 6

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

”Fra muntlig til skriftlig språk. Forebygging av lese- og skrivevansker. En kvalitativ undersøkelse av steinerskolelæreres oppfatninger om forebygging i 1.og 2.klasse.”

Bakgrunn og formål

Som masterstudent i spesialpedagogikk ved Høgskolen i Østfold ønsker jeg å undersøke hvilke oppfatninger steinerskolelærere har om forebygging av lese- og skrivevansker. Jeg ønsker å undersøke hva steinerskolelærere mener gir et godt grunnlag for barnets skriftspråkutvikling og hvordan man i steinerskolen oppdager og ivaretar barn som er i risiko for å utvikle lese- og skrivevansker. Det kan være flere grunner til at barn kan få vanskeligheter med lesing og skriving. I mitt prosjekt vil jeg avgrense det til først og fremst å omhandle språklige ferdigheter og utfordringer. For å lykkes med skriving og lesing kan ferdigheter innen språklig bevissthet (språkets form) og språkforståelse (språkets mening) være avgjørende. Jeg ønsker å intervjuer både 1.og 2.klasselærere i steinerskolen, for å få et innblikk i hva de tenker om dette både før den første skriftspråkoppleringen begynner og når den har begynt. Spørsmålene som blir stilt vil befinne seg innenfor temaene:

- Språklige ferdigheter
- Lese- og skriveutvikling
- Lese- og skrivevansker
- Barn i risiko
- Forebygging
- Steinerpedagogikk og antroposofi

Jeg ønsker primært en 1.klasselærer og en 2.klasselærer fra samme steinerskole, og ønsker i utgangspunktet å begrense det til to steinerskoler på Østlandet, innen rimelig reiseavstand fra mitt utgangspunkt der. Da jeg som tidligere eurytmilærer og nåværende forelder i en steinerskole kjenner steinerskolemiljøet, valgte jeg å spørre skoler jeg ikke har personlig binding til. Jeg ser det som viktig for studiens kvalitet at jeg ikke kjenner deltagerne fra før.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Deltagelsen vil innebære ca.1 times intervju, hvor det vil bli stilt spørsmål i forhold til temaene nevnt ovenfor. Det vil også bli stilt noen innledende spørsmål angående utdanning og erfaring. Intervjuet vil foregå med lydopptak som vil bli slettet ved prosjektets slutt.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det vil kun være jeg og min veileder som vil ha tilgang til personopplysninger. Alle personopplysninger og datainnsamlingsmateriale vil bli lagret adskilt på min pc som er passordbeskyttet.

Deltakere skal ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15.05.2018. Etter dette vil alle personopplysninger og datamateriale anonymiseres. Lydfiler vil bli slettet.

Frivillig deltakelse

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

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Ingunn R. Haakensen, tlf 92856606 eller min veileder Jannicke Karlsen, tlf 94437191.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

Samtykke til deltakelse i studien

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)