

«Read and Write»

**Hvordan engelskundervisningen på 1. trinn blir lagt til rette for elever med svake
språkferdigheter**

Linn M. Gaasemyr og Solveig Tuft



Masteroppgave

LOGO 345, Masterprogram i logopedi

ved

UNIVERSITETET I BERGEN

INSTITUTT FOR BIOLOGISK OG MEDISINSK PSYKOLOGI

DET PSYKOLOGISKE FAKULTET

VÅR 2022

Forord

Denne masteroppgaven avslutter vårt masterprogram i logopedi ved Universitetet i Bergen. Det har vært en lærerik prosess der vi har utfordret oss selv på ulike måter. Vi har begge lang arbeidserfaring fra barnehage og skole, og har i den forbindelse møtt mange barn med ulike språklige utfordringer. I løpet av studietiden har vi tenkt tilbake på møtene med foresatte som gjerne ønsker hjelp til sitt barn, og foresatte som ikke ønsker hjelp. I tillegg har vi tenkt på alle pedagogene og fagarbeiderne som ønsker å hjelpe, men som ikke vet hva de skal gjøre eller hvordan de skal gjøre det. Det har vært meninger om at foresatte må gjøre mer for barna, andre har ment at barnehage, skole og offentlige tjenester må bidra mer. Som et lite bidrag til alle disse, har vi skrevet denne masteroppgaven. Vi retter søkelyset mot hvordan engelskundervisning legges til rette for førsteklassinger med svake språkferdigheter. Da vi leste i arbeidsbøker i engelsk for 1. trinn, observerte vi at det var mye engelsk tekst og overskrifter som f.eks. «Read and write». Vår første tanke var at det var høye forventninger til hva seksåringene skulle kunne, særlig de med svake språkferdigheter. Dermed hadde vi en tittel til studien vår.

Vi vil gjerne takke de fire informantene som stilte opp for å bli intervjuet, og som delte sine erfaringer med oss. Uten dem hadde ikke denne studien vært mulig. Vi vil også takke veilederne våre, professor emerita Turid Helland, førsteamanuensis Wenche Andersen Helland og førsteamanuensis Frøydis Morken, som har motivert oss og gitt oss konstruktive tilbakemeldinger hele veien.

Takk til Inger, Peder og Camilla for gjennomlesning og gode innspill. Til slutt, men ikke minst, takker vi Bjarte og Dag, som har motivert og støttet oss på hjemmebane. Uten dere hadde vi ikke hatt mulighet til å ta pause fra arbeidslivet, og være heltidsstudenter i to år.

Bergen, mai 2022

Linn M. Gaasemyr og Solveig Tuft

Innhold

Sammendrag	5
Abstract	6
Svake språkferdigheter og engelskundervisning på 1. trinn	7
Teoretisk og empirisk bakgrunn	7
Språkutvikling og språkvansker	7
Svake språkferdigheter	10
Lese- og skriveutvikling	12
Lese- og skrivevansker	13
Dysleksi	14
Barns forutsetning fra lek til læring	17
Barns forutsetning for læring og å lære fremmedspråk	18
Motivasjon og mestring	20
Læreplan i engelsk	21
Tilpasset opplæring og rettigheter	24
Kartleggingsprøver og nasjonale prøver	25
Lærebøker/læreverk	26
Hensikt og problemstilling	28
Metode	29
Forskningsdesign og vitenskapsteoretisk forankring	29
Bakgrunn for valg av metode	30

Det kvalitative forskningsintervjuet.....	31
Semistrukturert intervju	32
Intervjuguide	33
Utvalg.....	34
Inklusjons- og ekskluderingskriterier	34
Rammene rundt datainnsamlingen.....	36
Gjennomføring av intervjuene	36
Bearbeiding av datamaterialet.....	37
Transkribering.....	37
Analysering	38
Vurdering av studiens troverdighet.....	40
Validitet.....	40
Reliabilitet.....	43
Etiske aspekt ved studien	43
Referanser	45
Artikkel	
Vedlegg	

Sammendrag

Det er nå 25 år siden skolestart for seksåringer ble innført. Intensjonen var at skolestarten skulle være en myk overgang fra barnehagen, med mye fokus på lek, eventyr, sanger, rim og regler. Samtidig har engelsk vært et fag fra 1. trinn like lenge, og seksåringene skal lære fremmedspråk samtidig som den første lese- og skriveopplæringen på norsk. Frem til nå har det vært lite forskning på hvordan denne engelskundervisningen gjennomføres. For elever med svake språkferdigheter kan innlæring av et fremmedspråk som engelsk være særlig utfordrende. Dersom man ikke opplever mestring i engelsk, kan det påvirke videre læring. Denne kvalitative studien ønsker derfor å undersøke hvordan engelskundervisningen på 1. trinn legges til rette for elever med svake språkferdigheter ved hjelp av semistrukturerte intervju som metode. Utsagn fra fire lærere danner grunnlaget for resultatene til studien. Resultatene viser at engelskundervisningen gjennomføres likt for alle elever. Den består av mye muntlig dialog og lekbaserte aktiviteter. I tillegg fokuseres det på elevens mestring. Den tilretteleggingen elever med svake språkferdigheter får er i form av lettere og færre oppgaver. Dette er en liten studie som ikke kan gi en klar konklusjon. Likevel kan funnene indikere at elever med svake språkferdigheter ikke får den direkte og individuelle tilretteleggingen som de trenger.

Nøkkelord: Svake språkferdigheter, lese- og skrivevansker, engelskundervisning på 1. trinn, fremmedspråk, mestring.

Abstract

It has now been 25 years since the starting age for first graders was lowered to six in Norwegian schools. The intention was based on ensuring a soft transition from kindergarten, with a focus on play, storytelling, singing, rhymes and rules. English language has been taught as a subject from the first grade since then and six-year-olds should learn foreign languages parallel to learning how to read and write in Norwegian. Until now, there has been limited research on how the English language teaching is done. Learning a foreign language can be particularly challenging for pupils with poor language skills. If one does not master English language, it may inhibit further learning. This qualitative study therefore wishes to investigate, through semi-structured interviews as the main method, how English language teaching accommodates for pupils with poor language skills. The responses from four teachers provide the foundation for this study. The results show that the textbooks of the educational institutions are used little. The books are often replaced by websites and YouTube. English lessons are conducted equally for all pupils and consist of a lot of oral dialogue and play-based activities, as well as a focus on coping. The teaching adaptation for pupils with poor language skills is primarily done in the form of lighter and fewer assignments. This is a small-scale study that will not be able to provide a definite conclusion. The findings can, nevertheless, indicate that pupils with poor language skills do not receive the direct and individual adaptation they need.

Keywords: Poor language skills, reading and writing difficulties, English teaching first grade, foreign language, coping.

Svake språkferdigheter og engelskundervisning på 1. trinn

Vi ønsker med vårt masterprosjekt å rette fokus på hvordan engelskundervisningen på 1. trinn legges til rette for elever med svake språkferdigheter. Elever på 1. trinn har gjerne ikke blitt kartlagt for lese- og skrivevansker så tidlig, men vi vet at svake språkferdigheter kan være en indikasjon på senere lese- og skrivevansker (Helland, 2019, s. 21; Leonard, 2014, s. 166; Snowling et al., 2019). Vi bruker derfor begrepet svake språkferdigheter i denne studien. Med dette mener vi elever som er i risikosonen for å få lese- og skrivevansker. Forskning viser at barn som har svake språkferdigheter i førskolealder, har høy risiko for å få lese- og skrivevansker (Helland, 2019, s. 63; Snowling & Hulme, 2021). Gode muntlige språkferdigheter er svært viktig, og tidlig innsats er viktig for å forbedre muntlige språkferdigheter hos barn som har vansker på dette området (Hjetland et al., 2020). Det er i dag lite forskning som viser hvordan engelskundervisningen gjennomføres, selv om det er 25 år siden engelsk ble innført som fag på 1. trinn (Bjørke & Myklevold, 2017). Ettersom engelsk er et fremmedspråk, er det interessant å undersøke hvordan lærere fokuserer på tidlig innsats i dette faget. For å få informasjon om hvordan engelskundervisningen gjennomføres, valgte vi å intervjuere lærere i en større by i Norge.

Teoretisk og empirisk bakgrunn

Før vi går inn på innlæring av fremmedspråket engelsk og engelskundervisning på 1. trinn, vil vi presentere den teoretiske forankringen av barns språkutvikling. Skal man se på svake språkferdigheter hos barn, er det nødvendig å ha informasjon om den normale språkutviklingen først.

Språkutvikling og språkvansker

Det er anerkjent at de grunnleggende språklige ferdighetene stabiliseres ved ca. fire år (Bornstein et al., 2014; Høigård, 2019). Studier viser samtidig at det er stor variasjon i barns språkutvikling frem til denne alderen. Det er funnet at barn gjennomgår to spurter i

språkutviklingen. En omhandler ordforråd som skjer i løpet av barnets første to leveår, og den grammatiske utviklingen får en spurt i løpet av barnets tredje leveår (Kristoffersen et al., 2012). Dette kan indikere at fireårsalderen er en viktig alder for språkutviklingen. Har et barn svake språkferdigheter ved fire-årsalder, er tidlig innsats og intervensjon nødvendig (Bornstein et al., 2014). Dette for å forebygge vansker med lesing og skriving i skolealder. På 1. trinn har de fleste elever ikke blitt kartlagt eller fått diagnose for sine vansker. Begrepene språk, tale og kommunikasjon har ulik betydning, noe som er viktig å vite når en ser på ulike vansker ved et barns språk. Språket innebærer forståelsen og bruken av ord og setninger. Talen er barnets evne til å produsere lydene, noe som innebærer både artikulatoriske og språklige ferdigheter. Det er fullt mulig å ha god språkforståelse selv om en har utfordringer med talen. Språk og tale er deler av kommunikasjonen, som omfatter både ikke-verbale og verbale metoder for formidling (Bishop et al., 2016). Vi ønsker å se på hvordan språklige ferdigheter har betydning for innlæring av et nytt språk fra 1. trinn.

Språket kan deles inn i tre hoveddeler, som kan sies å være felles for alle språk.

Bloom & Lahey (1978) illustrerer språk ved hjelp av en språkmodell som kan synliggjøre dette (se Figur 1). Den viser hvordan språket er bygget opp som en helhet, bestående av tre deler som er avhengige av hverandre. Disse tre delene er språkets form, innhold og bruk.

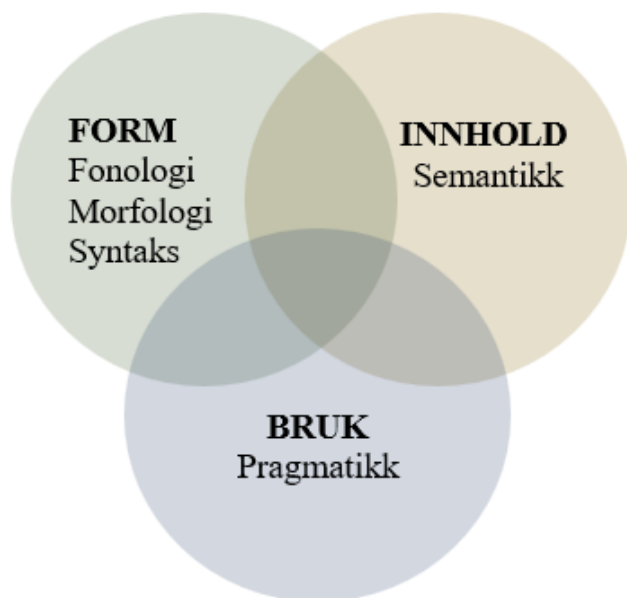
Språkets form er lydene og lydkombinasjonene, samt ordene og ordkombinasjonene (Bloom, 1980). Dette innebærer språklyder og grammatikk, både fonologi, morfologi og syntaks. Det vil si alt fra å sette lyder sammen til ord, til hvordan setningene er bygget opp. Fonologi er språkets lydsystem, hvordan lydene blir brukt i språket vårt. Det morfologiske siden av språket handler om ordbøyning og orddanning. Syntaks er setningslære, hvordan ord settes sammen til setninger. Innhold er hva ord og ordkombinasjoner betyr, det refererer til ordets mening (Bloom, 1980).

Innholdet i språket kan sies å være den semantiske delen. Semantikk er hvordan vi forstår språket. Det handler også om kultur, hvordan språket blir oppfattet ut fra den kulturen språket tilhører (Helland, 2019, s. 17).

Den delen som omhandler språkets bruk, er pragmatikk. Språkbruk er avhengig av hva som er hensikten eller målet med å snakke, der en må ta hensyn til lytterens behov. Bruken handler om hvordan man bruker språket i f.eks. samtaler og sosiale settinger (Bloom, 1980). De tre elementene form, innhold og bruk henger sammen og er gjensidig avhengige av hverandre. Barn med gode språkferdigheter behersker alle disse elementene. Barn med svake språkferdigheter kan ha vansker med form, innhold eller bruk, eller med samspillet mellom disse (Bloom, 1980).

Figur 1

Bloom & Lahey sin språkmodell (1978)



Note. Modellen viser hvordan språkets form, innhold og bruk henger tett sammen og er avhengige av hverandre (Bloom & Lahey, 1978).

Svake språkferdigheter

Det kan være flere årsaker til at barn har svake språkferdigheter. Noen har det som en sekundær- eller følgevanske, dvs. at språkvansken ikke er primærvansken. Dette kan for eksempel gjelde barn med psykisk utviklingshemming, cerebral parese, mutisme eller nedsatt hørsel (Helland, 2019, s. 64). Andre har en språkvanske som ikke kan forklares av en bestemt årsak (Bishop et al., 2017; Helland, 2019). De siste årene har det foregått en endring i begrepsterminologien, og som figur 2 viser, skilles det nå mellom Developmental Language Disorder (DLD), Language Disorder og Speech Sound Disorder (Bishop et al., 2017).

Developmental Language Disorder, DLD, det som på norsk kalles utviklingsmessige språkforstyrrelser, ble tidligere kalt spesifikke språkvansker. Dette er barn som strever med språket uten at det har en kjent årsak. De kan ha grammatiske vansker og utfordringer med ordforråd. I tillegg kan pragmatikk, verbal læring og minne være vanskelig (Bishop et al., 2017). Språklydsvansker kan også forekomme hos barn med utviklingsmessige språkforstyrrelser (Dodd, 2014). Man kan også være oppmerksom på at barn i skolealder med språklydsvansker også har økt risiko for lesevansker og dysleksi (Tambyraja et al., 2020).

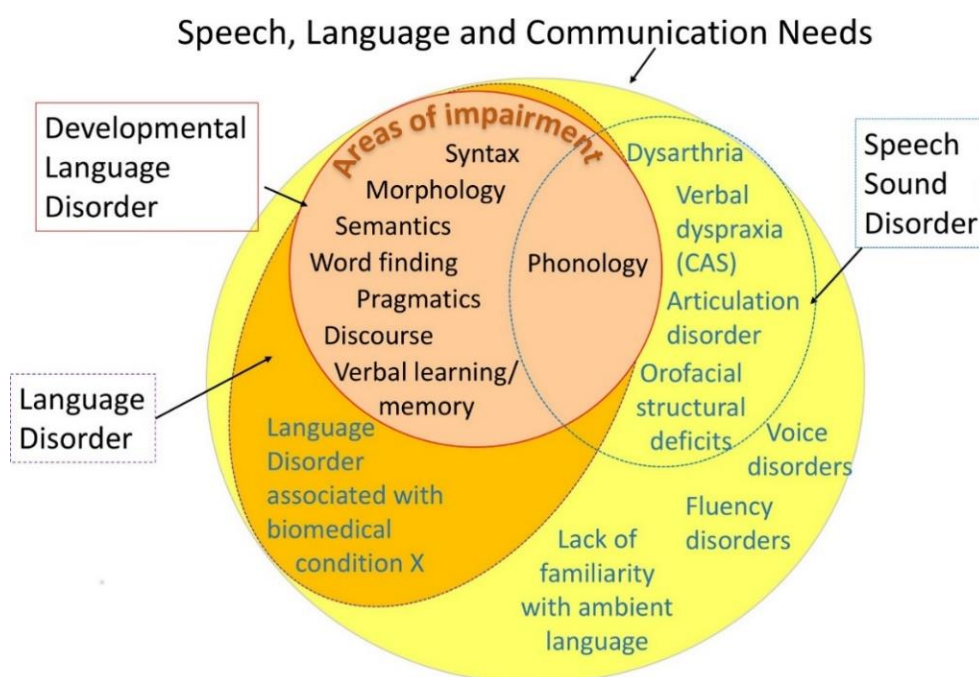
Alle barn vokser og utvikler seg, også språklig. Det viser seg at barn med utviklingsmessig språkforstyrrelse kan ha en språklig utvikling som kan ligge noen år bak de som ikke har en slik språkforstyrrelse (Norbury et al., 2016; Ottem & Lian, 2008, s. 39). Språk er et viktig grunnlag for videre skolegang, da lesing og skriving blir brukt i de fleste fag. Det vil trolig bli vanskelig å oppnå tilfredsstillende lese- og skriveferdighet i de første skoleårene hvis språkkunnskapene ikke er etablerte. Barn med utviklingsmessige språkforstyrrelser vil sannsynligvis ha vansker med dette, og mulighetene deres for å oppnå gode leseferdigheter vil bli redusert (Law et al., 2017). Det er derfor viktig at barna får tidlig hjelp, slik at det kan settes inn tiltak for å redusere risikoen for andre følgevansker. Utviklingsmessige språkforstyrrelser kan på mange måter være en skjult vanske som er

vanskelig å oppdage. Hvis det ikke blir oppdaget tidlig kan det få store konsekvenser for de barna det gjelder, fordi de kan oppleve å få adferdsvansker, psykiske vansker eller andre sosiale vansker i tillegg til lærevansker (Ottem & Lian, 2008, s. 42).

Det kan se ut til at det er en sammenheng mellom barns tidlige språkferdigheter og utviklingen av leseforståelse ved skolealder (Hjetland et al., 2020; Hjetland et al., 2017). Dette ble også støttet av en studie som viste at elever på 5. trinn med lave leseferdigheter hadde svakere språkferdigheter ved småbarnsalder, enn elever med moderate eller høye leseferdigheter (Reikerås & Dahle, 2022).

Figur 2

Venn-diagram som illustrerer forholdet mellom de ulike diagnostiske terminologiene.



Note. Figuren viser utviklingsmessige språkforstyrrelser som en del av vanskene knyttet til språk, tale og kommunikasjon (Bishop et al., 2017).

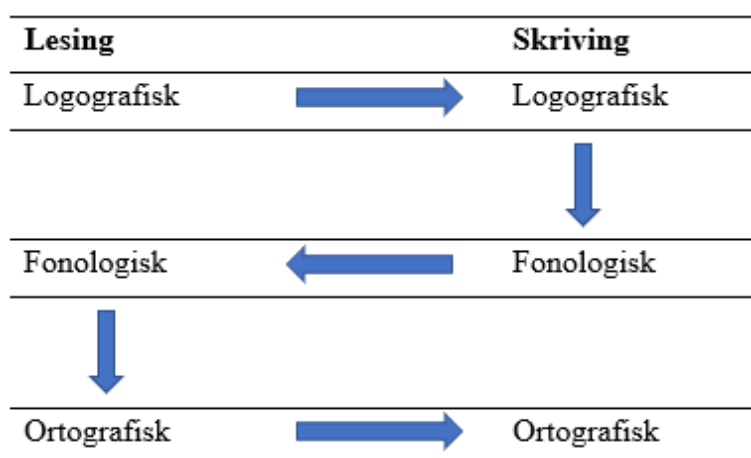
Lese- og skriveutvikling

For å forstå forholdet mellom lesing og skriving kan en benytte Frith sin modell (Frith, 1986) (se Figur 3). Den viser hvordan lesing og skriving henger sammen, og hvordan barna utvikler seg til å bli ortografiske lesere og skrivere ved å gå igjennom ulike faser. Den første fasen er den logografiske, der barnet leser ord og logoer ved å se på form og utseende, uten å lese bokstaver (Frith, 1986; Helland, 2019, s. 52). Barnet nærmer seg skriftspråket gjennom å observere andre barn og voksne som leser og skriver, og hermer etter dem. En del av barna er på dette stadiet når de begynner på skolen. Etter hvert lærer barna sammenhengen mellom bokstav og lyd, og de eksperimenterer mer med skrivingen (Frost, 2020, s. 34). Når de har forstått at bokstavene har en form, et navn og en lyd, og klarer å gjenkjenne dem, kan de sette dem sammen til ord. Da bruker de en fonologisk strategi (Frost, 2020, s. 35).

For å lære seg å lese og skrive, er det mange evner og stadier barna må inneha og være igjennom. De må blant annet ha evnen til å lytte, de må ha et godt ordforråd og uttale, og motivasjon for å lære. Er dette på plass, har barnet større mulighet til å forstå sammenhengen mellom fonem og grafem, og kunne lære seg å lese og skrive ved å bruke fonologisk strategi (Helland, 2019, s. 52). Meningen i ordet kommer når lydene er satt riktig sammen, men det kan være vanskelig der ordene ikke skrives etter det alfabetiske prinsippet, for eksempel at både hj-, gj-, g- og lj- kan assosieres med j-lyden. Etter hvert som barnet utvider ordkunnskapen sin, blir lesingen mer automatisert og går mer over til ortografisk fase. I denne fasen gjenkjennes ordene umiddelbart, og lesing og skriving er automatisert (Helland, 2019, s. 52).

Figur 3

Frith sin modell som viser forholdet mellom lesing og skriving



Note. Modellen viser hvordan lese- og skriveutviklingen går fra logografisk, via fonologisk til ortografisk lesing og skriving (Frith, 1986; Frost, 2020, s. 36).

Lese- og skrivevansker

Ved skolealder kan svake språkferdigheter vise seg i form av lese- og skrivevansker. De muntlige språkferdighetene til barnet spiller en kritisk rolle for alle aspekt ved leseforståelsen (Snowling & Hulme, 2021). «The simple view of reading» er en formel som viser komponenter som fører til leseforståelse. Den kommer til uttrykk slik: leseforståelse = avkoding x språkforståelse (Gough & Tunmer, 1986). Avkoding vil si evne til å gjenkjenne ord i skrift. Språkforståelse innebærer evnen til å forstå talespråk. Målet med å lese, er å forstå det en leser. Barn med gode språkferdigheter kan lære bedre å lese enn barn med svake språkferdigheter (Snowling & Hulme, 2021). Leseforståelsen er avhengig av både kognitive og språklige prosesser. «The simple view of reading» viser at dersom et barn ikke kan avkode ord som er skrevet ned, vil det ikke klare å tyde det selv om forståelsen av språket er bra. På samme måte, dersom barnet klarer å avkode tekst men ikke forstår språket, vil leseforståelsen utebli (Nation, 2019; Snowling & Hulme, 2021). For barn i barneskolealder vil det være en sterk sammenheng mellom avkoding og leseforståelse. I eldre aldersgrupper vil

lytteforståelse bli viktigere, sammen med leseforståelse (Lervåg et al., 2018). For barn som har vansker med avkodingen, ser det ut til at intervensjoner for å bedre denne vil ha stor betydning for leseforståelsen. Små bedringer kan gjøre en stor forskjell. Intervensjoner som også fokuserer bredt på språklige ferdigheter, er effektive for å hjelpe barn til å utvikle gode ferdigheter innen leseforståelse (Lervåg et al., 2018).

Elevene som har vansker med avkodingen, men som har god språkforståelse, kan ha en leseforstyrrelse. Mange kan også få diagnosen dysleksi. Motsatt, så har elever med gode avkodingsferdigheter, men dårlig språkforståelse, en mer generell lesevanske. Den tredje gruppen elever, inkludert mange med utviklingsmessige språkforstyrrelser, har vansker med både avkoding og språkforståelse (Snowling & Hulme, 2021). Det kan altså tyde på at de tidlige språkferdighetene har stor betydning for utviklingen av avkodingsrelaterte ferdigheter.

Lesing og skriving hører sammen. Når ordavkodingen er utfordrende, vil også rettskriving bli vanskelig (Høien & Lundberg, 2012, s. 32). Selv om barna husker noen av bokstavene, betyr ikke det at de kan lese og skrive. De må også forstå hvordan ord deles inn i språklyder og hvordan disse artikuleres. Dette kalles en analytisk fonologisk strategi, eller fonemanalyse (Frost, 2020, s. 38). Når hjernen skal huske ord og strukturer av ord, viser det seg at oppmerksomhet på artikulasjon er viktigere enn lydgenkjenning (Frost, 2020, s. 43). Elevenes skriftlige arbeid kan vise hvem som er gode og svake lesere, fordi ordavkoding er direkte relatert til håndskrift og staving hos elever som har dysleksi. Tidlig intervensjon i å lære håndskrift eller staving kan redusere antallet elever som får skrivevansker (Berninger & Amtmann, 2003).

Dysleksi

Det finnes ingen klar og vitenskapelig definisjon på hva dysleksi er. Man kan gjerne si at lese- og skrivevansker kan være en generell betegnelse på vanskene, mens dysleksi kan peke mer mot en diagnose. Når dagens definisjoner er uklare, kan det i flere tilfeller føre til

problemer for både forskere, lærere og for de som har lese- og skrivevansker. En konsekvens av det kan være at definisjonene blir tolket ulikt, alt etter hva de ønsker å oppnå (Tønnessen & Uppstad, 2015, s. 31). Internasjonale definisjoner, for eksempel den fra «British Dyslexia Association» (BDA) blir gjerne brukt:

Dyslexia is a learning difficulty that primarily affects the skills involved in accurate and fluent word reading and spelling. Characteristic features of dyslexia are difficulties in phonological awareness, verbal memory and verbal processing speed. Dyslexia occurs across the range of intellectual abilities. It is best thought of as a continuum, not a distinct category, and there are no clear cut-off points. Co-occurring difficulties may be seen in aspects of language, motor coordination, mental calculation, concentration and personal organisation, but these are not, by themselves, markers of dyslexia. A good indication of the severity and persistence of dyslexic difficulties can be gained by examining how the individual responds or has responded to well-founded intervention. (The British Dyslexia Association, 2010)

Ifølge BDA sin definisjon er ikke dysleksi en tydelig diagnose med klare grenser.

Dysleksi Norge sin definisjon viser også at det er gradvise overganger mellom svake avkodingsferdigheter og dysleksi. Dysleksi Norge har følgende definisjon på dysleksi:

Dysleksi er en spesifikk lærevanske som gjør det vanskelig å tilegne seg funksjonell lese- og skriveferdighet. Typiske kjennetegn er derfor omfattende vansker med ordavkoding og staving, i tillegg til vansker med andre språkrelaterte ferdigheter. Mest vanlig er vansker med fonologisk prosessering, hurtig benevning og fonologisk korttidsminne. Noen har også vansker med prosesseringshastigheten og automatiseringsevnen. Vanskene avviker fra personens øvrige kognitive ferdigheter. Dysleksi er en medfødt disposisjon som er livsvarig (Solem & Dysleksi Norge, 2017).

Dysleksi kan i dag betegnes som en multifaktoriell vanske, men vil gjerne ha særlig utfordringer knyttet til selve avkodingen (Nation, 2019). Dette kan ha en årsak i vansker med den fonologiske prosesseringen (Helland, 2019, s. 106). Det er trolig 5-10% av elevene som har dysleksi (Helland et al., 2021). Noen av de som har dysleksi har det sammen med andre vansker. Dette kan være utviklingsmessige språkforstyrrelser, konsentrasjons- og oppmerksomhetsvansker og/eller matematikkvansker (Solem & Dysleksi Norge, 2017). Det ser ut til at dysleksi har en arvelig risikofaktor, da både utviklingsmessige språkvansker og dysleksi forekommer oftere i noen familier enn i andre (Helland, 2019, s. 145).

Forebygging

Språklige aktiviteter i førskolealder viser seg å ha god effekt på barn med svake språkferdigheter. Ved å jobbe intensivt over lang tid, kan barna forbedre språkforståelsen sin og dermed ha et bedre utgangspunkt når de begynner på skolen (Hagen et al., 2017). Ifølge BDA sin definisjon på dysleksi, er de karakteristiske trekkene ved dysleksi at elevene har vansker med fonologisk bevissthet, verbal hukommelse og verbal prosesseringshastighet (The British Dyslexia Association, 2010). Dette ser en også i Dysleksi Norge sin definisjon (Solem & Dysleksi Norge, 2017). Elever med dysleksi kan ha vansker med fonemisk bevissthet og trenger direkte undervisning av fonemiske ferdigheter, i tillegg til bokstavkunnskap (Melby-Lervåg et al., 2012). Å jobbe med språklig bevissthet kan gjøres i form av ulike språkleker, rim og regler, lytte ut lyder i ord m.m. Gjennomføres disse øvelsene og lekene allerede i førskolealder har det visst seg å ha stor effekt på lese- og skriveopplæringen. Særlig utbytte fikk elever som var i risikogruppen for å utvikle dysleksi (Elbro & Petersen, 2004; Frost, 2001; Lundberg et al., 1988).

Ved at barna eksperimenterer med skriving samtidig som de jobber med språklig bevissthet, virker dette forebyggende og barna får et godt grunnlag for lesing og å lære det alfabetiske prinsippet (Frost, 2020, s. 67). Uansett om vanskene er knyttet til avkoding,

språkforståelse eller generell vanske med muntlig språk vil lesing og skriving være utfordrende. Undervisning og tiltak for å hjelpe eleven bør derfor velges ut fra hvilke vansker eleven har (Hagen et al., 2014). En dysleksidiagnose blir ikke gitt før elevene har fått lese- og skriveopplæring, men indikasjoner på lese- og skrivevansker kan identifiseres tidligere. Ved å ta utgangspunkt i det som er barnas sterke og svake sider, må alle med lese- og skrivevansker få hjelp, uavhengig av om de har en dysleksidiagnose eller ikke (Helland et al., 2021). Forskning viser også at man kan forbedre barns språkferdigheter gjennom intensive, målrettede språkintervensjoner, men det mangler enda studier som støtter effekten på lang sikt (Rogde et al., 2019).

Barns forutsetning fra lek til læring

Lek er en naturlig del av hverdagen til seksåringer. For mange barn kan overgangen fra barnehagen til skolen være stor, mye fordi det er mindre tid til lek. Læreplanene for alle fag er forskrifter til «Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa» (Opplæringslova, 1998). De er en del av læreplanverket som styrer planleggingen og tilretteleggingen av opplæringen på de ulike skolene (Utdanningsdirektoratet, 2020). I overordnet del av står det: «For de yngste barna i skolen er lek nødvendig for trivsel og utvikling, men også i opplæringen som helhet gir lek muligheter til kreativ og meningsfylt læring.» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Myndighetene mener altså at lek er nødvendig for de yngste elevene i skolen. Lek og læring må derfor betraktes som to sider av samme sak. Da forutsetter det lærere som har kunnskap om lek og læring, og vet hvordan de skal støtte barna til å bli aktive lærende (Lillejord et al., 2018).

Det er viktig å se på hvordan barna best mulig kan bli forberedt på en skolehverdag der gode språklige ferdigheter er avgjørende for å lykkes i de aller fleste fag. Allerede i barnehagen kan en ha aktiviteter som kan forebygge senere problemer med leseforståelse (Hagen et al., 2014). Det er hensiktsmessig at elevene med risiko for lese- og skrivevansker

får en god start med skriftspråket (Frost, 2020, s. 6). De fleste barn begynner selv å leke og eksperimentere med språk i barnehagen. Ved å oppmuntre til videre utforskning kan det fremme barnets lærelyst (Frost, 2020, s. 11). Frost beskriver viktigheten av å ha et rikt språkkulturelt miljø der det er mulighet for språkstimulering i alle samspillsituasjoner, både tale- og skriftspråklige aktiviteter, og at dette bør fortsette når barnet begynner på skolen (Frost, 2020, s. 16). Å jobbe med å styrke barnas fonembevissthet vil hjelpe dem når de skal lære seg skriftspråket (Frost, 2020, s. 28).

Barns forutsetning for læring og å lære fremmedspråk

Per Brodal, professor emeritus i medisin ved Universitetet i Oslo, var skeptisk til seksårsreformen, som i 1997 førte til at barna skulle begynne ett år tidligere på skolen enn det de hadde gjort før. Han var gjest i radioprogrammet «Abels Tårn» på NRK. Her uttrykte han at slik skolen er strukturert i dag, er det mulighet for at små barn ikke klarer å forstå reglene. Disse barna kan risikere å «mislykkes» i skolesammenheng. Han uttrykte også at seksårsreformen tok bort ett år av barndommen, og at seksåringene hadde det best i barnehagen der de var eldst og fikk ansvar (Brodal, 2021). Fra første trinn skal elever begynne med engelskundervisning på skolen. En har ment at på grunn av at hjernen er mer fleksibel i tidlig alder, er det lettere for unge elever å lære fremmedspråk enn for de eldre (Murphy, 2010). Dette kan også ha bakgrunn i antagelsen at det finnes kritiske perioder for læring, altså at læring bør skje innenfor en gitt tidsperiode (Flobakk-Sitter, 2018, s. 105). Kritiske perioder har gjerne blitt forvekslet med sensitive perioder. Sensitive perioder viser til at det finnes noen mer ideelle perioder for læring. Det betyr ikke at hjernen ikke er mottagelig på et senere tidspunkt, for læring kan skje hele livet (Blakemore & Frith, 2005, s. 107; Flobakk-Sitter, 2018). Sensitiv periode for læring av språk kan f.eks. være fra før fødsel til fem-seks årsalder (Murphy, 2010). I tillegg til at tiden er en avgjørende faktor for når barn best lærer språk, må en også ta barnets erfaring med i betraktningen. Som følge av erfaring

oppstår det nye nettverk i hjernen, noe som kan ha betydning for hvordan barn lærer seg nye språk (Helland, 2019, s. 43).

En forutsetning for god læring er å kunne kontrollere egne følelser, emosjoner og impulsive reaksjoner, også kalt eksekutive funksjoner (Flobakk-Sitter, 2018, s. 123; Urnes, 2018, s. 92). Selvregulering og impuls kontroll vil også være viktig for barnets kognitive og sosiale utvikling (Urnes, 2018, s. 91-92). Prefrontal cortex er området hvor impuls kontroll og evne til å holde oppmerksomhet over tid ligger. Dette området vil ikke være ferdig utviklet når barnet begynner på skolen (Urnes, 2018, s. 50). For å kunne lære seg impuls kontroll og selvregulering trekkes leken frem som et viktig område for denne utviklingen (Flobakk-Sitter, 2018, s. 125). Alle elever skal ha gode læringsbetingelser, men fordi det er store individuelle forskjeller både når det gjelder modning og andre funksjonsområder, vil det være en utfordring. De fleste vil ha utviklet tilstrekkelig evne til å mestre en skolehverdag der de må innordne seg og forstå reglene som gjelder. De mestrer å konsentrere seg om læring, mens andre vil ha vansker med det, uten at de nødvendigvis oppfyller kriteriene for noen diagnose (Urnes, 2018, s. 127).

En studie viser at det ikke nødvendigvis er en fordel å være ung når man skal tilegne seg et nytt språk etter 5-årsalderen. Dette ble bekreftet når spanske barn skulle lære engelsk som fremmedspråk. De eldre elevene hadde bedre engelskferdigheter, men de yngre var mer motiverte og hadde mer positive holdninger til engelsk. Undervisningsform og eksponering for fremmedspråket viste seg å være svært viktig, men der fremmedspråk ble undervist som emne på skolen hadde de eldre elevene en fordel (Murphy, 2010).

En kan skille mellom eksplisitt og implisitt språklæring. Eksplisitt læring er læren om formsiden av språket, f.eks. grammatikkregler og læring av nye ord, mens implisitt læring er eksponering av språket gjennom lytting og språkproduksjon (Dahl, 2019; Helland, 2019, s. 187). Det viktigste for de som skal lære et fremmedspråk på skolen, er graden av eksponering

av fremmedspråket. Hvis ikke elevene blir eksponerte for engelsk som kommunikasjonsform, vil ikke tidlig start med engelsk ha god nok effekt (Dahl, 2019).

For elever som har norsk som førstespråk, og som skal lære seg engelsk på skolen, kan det være en utfordring å forstå sammenhengen mellom grafem og fonem. På norsk samsvarer som oftest ett fonem med ett grafem, bortsett fra noen unntak. På engelsk er det annerledes, da det er lite sammenheng mellom fonem og grafem. Dette vil skape ekstra utfordring for elevene som har dysleksi (Helland, 2019, s. 181). Engelsk er et skriftspråk med såkalt «dyp» ortografi, dvs. at det ikke er en klar forbindelse mellom fonem og grafem. De barna som skal lære å lese og skrive et språk med dyp ortografi trenger lenger tid for å oppnå funksjonell leseferdighet, fordi det ikke er samsvar mellom fonem og grafem (Helland, 2019, s. 181). Elever som skal lære seg å lese og skrive på engelsk kan dermed ikke benytte seg av rettskrivingsregler de har lært på norsk.

De fleste barn som vokser opp i dag møter ikke engelsk muntlig for første gang når de begynner på skolen. Engelsk er et språk som dominerer i digitale medier som TV, digitale spill og YouTube etc. Medietilsynet gjennomførte en rapport om medievanene til småbarn fra 1- 5 år. Her rapporterte foreldre at 87 % av 1-5-åringene ser på film, serier eller tv-program. 72 % ser på YouTube eller YouTube Kids. Videre opplyser foreldre at over halvparten (52 %) spiller digitale spill daglig (Medietilsynet, 2021).

Motivasjon og mestring

Tilegnelse av lese- og skriveferdigheter innebærer også at eleven er motivert til å lære. Dette vil spesielt gjelde elever med lese- og skrivevansker. Når en elev har nedsatt lese- og skriveferdigheter vil gjerne lav motivasjon og lav mestringsfølelse være en stor utfordring. Dette bør vektlegges når tiltak settes inn. Man bør arbeide med å styrke motivasjonen til eleven, så vel som å arbeide med selve lese- og skrivevanskene (Lyster, 2012, s. 10). Har en elevutfordringer med tilegnelsen av lese- og skriveferdighetene på norsk, kan en tenke at det

også er utfordrende med tilegnelse av engelsk. Gode lese- og skriveferdigheter er et viktig grunnlag for videre læring og skolegang. Mangler eleven motivasjon og mestring allerede fra 1. trinn, kan det tenkes at skolegangen blir demotiverende og læring blir mangelfull. Dette kommer også til uttrykk av Kunnskapsdepartementet sin St. meld. nr. 16. Her påpekes det blant annet at god språkutvikling, gode leseferdigheter og mestring fremmer læring, mens forsinket språkutvikling, vansker med lesing og nederlag hemmer læring (St. meld. nr. 16 (2006-2007)). Ifølge Dysleksi Norge er det en sammenheng mellom mestring, motivasjon og læringsutbytte, og at det derfor er viktig at eleven opplever mestring i lærings situasjonen (Waalder & Waalder, 2019, s. 12). Mange barn med dysleksi kan ha lav mestringsfølelse i engelsk, fordi et nytt skriftspråk kan være utfordrende å lære for en med dysleksi. Det kan også være utfordrende for læreren å tilrettelegge undervisningen på best mulig måte slik at elevene opplever mestring (Waalder & Waalder, 2019, s. 12-13).

Læreplan i engelsk

I 1997 kom *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*, kalt L97 (Det kongelige kirke- utdannings- og forskningsdepartement, 1996). Denne viste seg å endre skolen slik man kjente den. Elevene skulle nå begynne et år tidligere på skolen, flere var fem år da de hadde sin første skoledag. Ved å fornye læreplanen ønsket man at det skulle bli en lettere overgang fra barnehage til skole. Leken skulle stå høyt i fokus, elevene skulle lære og utforske gjennom lek. Lek skulle være en måte man tilnærmet seg læring, og skulle også være en del av temaorganisert opplæring (Det kongelige kirke- utdannings- og forskningsdepartement, 1996, s. 73).

Engelsk ble også introdusert som et nytt fag fra 1. trinn, da man tidligere startet på 4. trinn. Man skulle da ha 71, 25 timer engelsk fra 1.-4. trinn (se Tabell 1). Det var ønskelig fra myndighetenes side at elevene skulle få et «godt grunnlag for å kunne lære seg flere fremmedspråk» (Det kongelige kirke- utdannings- og forskningsdepartement, 1996, s. 223).

Tilnærmingen til engelskundervisningen på 1. trinn skulle være praktisk-teoretisk med mye fokus på lek. Drama og musikk, rim og regler, bevegelsesleker, herme og lese i kor var noen av arbeidsmetodene som ble anbefalt (Det kongelige kirke- utdannings- og forskningsdepartement, 1996, s. 223-226). Først på 3. trinn var et av målene at eleven skulle utforske skriftspråket og leke med skriving, men da i form av plakatooppslag og lignende i klasserommet (Det kongelige kirke- utdannings- og forskningsdepartement, 1996, s. 227). Etter L97 kom Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK06) høsten 2006, som bestod av flere læreplaner som er blitt endret og revidert i takt med utviklingen i samfunnet (St. meld. nr. 030 (2003-2004)). Tabell 1 viser at timefordelingen i engelsk for 1.-4. trinn økte fra 71,25 timer med L97, til 138 timer med LK06. Timefordelingen har ikke økt etter 2006.

Dagens skolereform, Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 (LK20), trådte i kraft i august 2020. Det er ønskelig fra myndighetene at norske elever får tidlig engelskspråklig kompetanse for å bli bedre rustet til videre utdanning og til et verdenssamfunn hvor engelsk muntlig og skriftlig er dominerende (Utdanningsdirektoratet, 2020a).

Læreplan i engelsk (ENG01-04) beskriver hvilke grunnleggende ferdigheter eleven skal tilegne seg i løpet av opplæringen. Eleven skal få muntlige ferdigheter som blant annet innebærer «å skape mening gjennom å lytte, tale og samtale». Ferdigheter i å kunne skrive betyr «å kunne uttrykke ideer og meninger på en forståelig og hensiktsmessig måte i ulike typer tekster, på papir og digitalt». Lesferdigheter i engelsk vil si å «forstå og reflektere over innhold i ulike typer tekster på papir og digitalt og skal bidra til leseglede og tilegnelse av språk». Eleven skal også tilegne seg grunnleggende ferdigheter i bruk av digitale medier og ressurser, som kan bidra til å styrke innlæringen av engelsk (Utdanningsdirektoratet, 2020b).

Tabell 1*Timefordeling i engelsk, oppgitt i 60-minutters enheter*

Læreplan	1. – 4. trinn	5. – 7. trinn	8. – 10. trinn	Sum
L97	71,25 t.	199,5 t.	256,5 t.	703 t.
LK06	138 t.	228 t.	227 t.	593 t.
LK20	138 t.	228 t.	222 t.	588 t.

Note. Antall timer i engelsk fordelt på trinn, etter læreplanene L97, LK06 og LK20.

I begynnelsen av opplæringen skal eleven gradvis kunne bruke det muntlige språket allsidig og presist. Eleven skal kunne skrive enkeltord og fraser. Språklyder og stavemønstre skal eksperimenteres med, og gjennom bruk av digitale verktøy skal eleven utforske det engelske språket (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Kompetansemålene etter 2. trinn ligger til grunn for hva elevene skal tilegne seg i starten av opplæringen. Elevene skal da blant annet ha kompetanse i å «lytte til og gjenkjenne språklyder og stavelser i ord» og «koble språklyder til bokstaver og stavemønstre og trekke bokstavlyder sammen til ord». Elevene skal også «lytte til, lese og samtale om innhold i enkle tekster og enkle setninger». Videre skal de «lese og eksperimentere med å skrive kjente ord, fraser og enkle setninger (Utdanningsdirektoratet, 2020d). Det kommer også til uttrykk at læreren skal «la elevene være aktive, leke, utforske og bruke sansene sine i varierte opplevelser av innlæringen av språket». (Utdanningsdirektoratet, 2020c). Hvordan undervisningen skal gjennomføres er opp til læreren å bedømme. Hver enkelt skole og lærer må utøve skjønn og utarbeide egne arbeidsmetoder i undervisning. Det ser ut til at skolen og engelskundervisningen har gått fra å være en myk overgang fra barnehagen med mye lek i undervisningen, til vurdering av elevens kompetanse med høye

krav knyttet til språklyder, lesing og skriving. Det er lite forskning knyttet til hvordan undervisning i engelsk praktiseres (Bjørke & Myklevold, 2017).

Tilpasset opplæring og rettigheter

Elevers rett til tilpasset opplæring er nedfelt i lovverket. Der står det: «Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lære kandidaten» (Opplæringslova, 1998, § 1-3). I et historisk perspektiv kan man se at den tilpassede opplæringen ble fremtredende i L97. Alle elever skulle nå få utfordringer som svarte til deres forutsetninger (Det kongelige kirke- utdannings- og forskningsdepartement, 1996). Da LK06 trådte i kraft, var det enda mer tydelig at det var eleven som individ som skulle i fokus, og tilpasset opplæring ble derfor mer vektlagt. Dagens læreplan, LK20, beskriver at tilpasset opplæring skal sikre at eleven får variert undervisning, oppgaver og arbeidsformer som er tilpasset elevens nivå og forutsetninger (Kunnskapsdepartementet, 2017). Dette gjelder også for engelskundervisningen på 1. trinn. Den som vurderer hvilken tilpasset opplæring eleven får, er elevens lærere. Det kan da se ut til at tilpasset opplæring er en skjønnsmessig vurdering.

Tilpasset opplæring er et velbrukt begrep i skolen, men det kan nå se ut til at begrepet endres. Regjeringen ønsket at et opplæringsutvalg skulle revidere opplæringsloven. Dette utvalget gav anbefalinger og forslag til ny lov, nedskrevet i NOU 2019:23. Utvalget påpekte at brukerne av loven opplevde regelverket som omfattende, og med nye regler og retningslinjer som ofte ble endret på. I tillegg påpekte utvalget at det kunne oppstå noe ulik forståelse av loven. Som følge av dette anbefalte utvalget at begrepet tilpasset opplæring skal bli erstattet med universell opplæring (NOU 2019:23). Om dette nye begrepet gir en bedre innsikt i hva opplæringen skal inneholde er uvisst. Lærere må fremdeles utvise profesjonelt skjønn når de skal vurdere elevens læring, ferdigheter og nivå. De må ta utgangspunkt i

forkunnskapene til eleven, og læreren må planlegge den tilpassede opplæringen ut fra hvordan eleven lærer (Kunnskapsdepartementet, 2022).

Kartleggingsprøver og nasjonale prøver

Det har vært gjennomført kartleggingsprøver i leseferdighet og regning på 1.-3. trinn i grunnskolen siden 2008 (St. meld. nr. 31 (2007-2008)). I 2011 kom også kartleggingsprøver i engelsk for 3. trinn. Kartleggingsprøven i engelsk har alltid vært frivillig for skolen å gjennomføre, men hvis skolen har valgt å gjennomføre prøven har det vært obligatorisk for elevene å delta (Utdanningsdirektoratet, 2022). Skolens ledelse har likevel hatt mulighet til å fritta enkelte elever fra å gjennomføre kartleggingsprøver. Det gjelder de elevene som har enkeltvedtak om rett til spesialundervisning, og de elevene som har rett til egen språkopplæring for språklige minoriteter (Utdanningsdirektoratet, 2022). Formålet med kartleggingsprøver er å ha et hjelpemiddel for å identifisere de elevene som skårer under bekymringsgrensen, slik at skolen kan gi ekstra oppfølging til de elevene som havner under en definert oppfølgingsgrense. Kartleggingsprøvene er ment som et hjelpemiddel for skolen og lærerne, og resultatene skal ikke rapporteres videre (Utdanningsdirektoratet, 2022). Fra 2015 ble kartleggingsprøven i engelsk på 3. trinn elektronisk. Den målte lytte- og leseferdigheter i engelsk og tok utgangspunkt i kompetansemålene i læreplanen. Fra 2022 blir det gjort endringer i gjennomføringen av kartleggingsprøver. På 1. trinn blir prøvene i lesing og regning frivillige, og det blir ingen prøver på 2. trinn. På 3. trinn blir kartleggingsprøvene i lesing og regning obligatoriske, og prøven i engelsk går ut (Utdanningsdirektoratet, 2022). Vi har ikke funnet begrunnelse for hvorfor det ikke lenger skal være kartleggingsprøve i engelsk.

Kartleggingsprøvene skiller seg fra de nasjonale prøvene, blant annet ved at formålet med kartleggingsprøvene er å identifisere elever som har særlige utfordringer. Med de nasjonale prøvene er formålet at skolene skal få kunnskap om elevene sine ferdigheter i lesing, regning og engelsk. På den måten kan elevene få opplæring tilpasset sitt nivå, og

resultatet vil gi et grunnlag for undervisvurdering. Resultatet av de nasjonale prøvene kan brukes av kommuner og skoler som et grunnlag for kvalitetsutvikling. De nasjonale prøvene i engelsk gjennomføres på 5. og 8. trinn (Utdanningsdirektoratet, 2019).

Utdanningsdirektoratet publiserer statistikk over elevenes mestring etter nasjonale prøver, som viser en oversikt over utviklingen fra år til år. Ser en på statistikken for engelskfaget, viser det for 5. trinn en økning i antall elever på høyeste mestringsnivå. I 2017 var 25,5 % av elevene på det høyeste, i 2021 var 29,7 % av elevene på det høyeste nivået. I 2017 var det 23,2 % av elevene som kom innenfor det laveste mestringsnivået, mens antallet i 2021 var på 25 % (Utdanningsdirektoratet, 2021). Dette viser at antall elever som presterer på det høyeste mestringsnivået i engelsk har økt med 4,2 % de siste fem årene. Antall elever på det laveste mestringsnivået har økt med 1,8 %.

Fra 2015 til 2021 har det vært en liten økning i elever som har vært fritatt fra å delta på nasjonale prøver. I engelsk har andelen steget fra 4,4 % til 5,9 %. Det gjaldt elever som hadde enkeltvedtak om spesialundervisning etter kapittel 5 i opplæringsloven, eller som hadde særskilt språkopplæring etter opplæringsloven §2-8 eller §3-12 (Utdanningsdirektoratet, 2021).

Lærebøker/læreverk

Når det kommer til nye læreplaner, gir også forlagene ut nye lærebøker i alle fag. Vi foretok en spørreundersøkelse til skolene i en stor by i Norge, for å finne ut om de brukte læreverk i engelsk på 1. trinn, og hvilke de brukte. Vi fant ut at de fleste skolene ikke hadde noe fast læreverk eller arbeidsbøker. Av de som svarte, var det Cappelen Damm sitt læreverk, *Stairs*, som i den siste utgaven heter *Engelsk 1+2*, som ble mest brukt. Ifølge lærerveiledningen til *Engelsk 1+2* blir intensjonen i læreplanen, LK20, godt ivaretatt hvis progresjonen som det blir lagt opp til blir fulgt. Da bør temaene og leksjonene følges kronologisk. Det er lagt opp til at elevene skal øve inn ord gjennom lekpregede aktiviteter og

bruke ordene i sanger, regler og enkel tekst. Intensjonen til læreverket er at barna, gjennom varierte aktiviteter, modellering og lek, skal opparbeide seg et stort ordforråd slik at de kan bruke språket aktivt. Ifølge lærerveiledningen er modellering det viktigste på 1. og 2. trinn. For elever som trenger differensiering gis det tips om det (Johansen & Vestgård, 2020, s. 4-5).

I en doktoravhandling om lesing i engelsk på 4. og 5. trinn viste resultatene at de fleste lærerne brukte lærebøker, men hadde ellers lite engelsk lesestoff tilgjengelig for elevene. De mente det var viktig å differensiere lesestoffet, men synes det var vanskelig å få det gjennomført (Stuvland, 2019). I en annen doktoravhandling, om lesing i engelsk på 1. trinn, ble det rettet et kritisk blikk på om lærebøkene, og medfølgende CD- og nettressurser, er tilstrekkelig for å nå målene for hva elevene skal lære i engelskfaget (Dahl, 2015). I denne studien ble det funnet at engelskundervisningen på 1. trinn stemte overens med læreplanen i forhold til antall timer de skulle ha, det ble også brukt lærebøker som var tilpasset trinnet de gikk på. Disse oppgavene bestod stort sett av fargelegging, finne par og lignende.

Medfølgende CD inneholdt stort sett sanger med utydelig tale, og nettsidene bestod av å finne riktige bilder og høre oppleste ord, ikke mye naturlig bruk av språket. Det ble også observert elevgrupper der elevene oftere ble eksponert for engelsk utenom engelsktimene, og der det var mer høytlesning, historiefortelling og lignende på engelsk fra lærerne. Studien viser at det ikke er lærebøkene som er avgjørende for om elevene lærer engelsk på 1. trinn, men i hvilken grad de blir eksponert for språket (Dahl, 2015).

I arbeidet med sin doktoravhandling, erfarte Anne Dahl at lærebøkene som ble brukt på 1. trinn, stort sett bestod av å fargelegge, finne par og lignende (Dahl, 2015). Når vi ser igjennom arbeidsbøkene som blir brukt på 1. trinn i dag, ser vi mye av det samme. «Engelsk 1+2», eller «Stairs 1-2» som læreverket tidligere het, er fra forlaget Cappelen Damm (Johansen & Vestgård, 2019). Det er det læreverket de fleste skolene har svart at de bruker.

Der er arbeidsboken delt inn i 14 temaer som igjen er delt inn i egne sider for 1. og 2. trinn. For 1. trinn er det mye fargelegging, sporing av bokstaver og ord, matching av ord/bilde m.m. I tillegg er det mange oppgaver som krever lese- og skriveferdigheter. Eksempel fra boken kan være «What can you see? Find the right toy». Deretter er det et lite bildeutklipp på en puslespillbit av en del av en leke, og ved siden av står ordene «teddy bear – tricycle – doll» (Johansen & Vestgård, 2019, s. 66). Dette er bare ett av mange eksempel på lesing i boken. Et eksempel på skriving er at elevene skal fylle inn bokstaver som mangler i et ord. «Fill in e-i: c _ n t _ p _ d _», og så er det et bilde av en skolopender (centipede) (Johansen & Vestgård, 2019, s. 54). Selv om dette er oppgaver elever skal fylle inn bokstaver, kan det fra vårt perspektiv se ut til at slike oppgaver er utfordrende. Spesielt for elever som allerede strever med å lese og skrive på norsk.

Ifølge Stuvland sin studie, har lærebøkene legitimitet og troverdighet for språklæring blant lærere og rektorer. En grunn til det kan være at forlagene angir hvordan lærebøkene oppfyller læringsmålene i læreplanen, og på den måten begrunner bruken av dem (Stuvland, 2019). Studien påpeker at det er viktig at lærerne bruker læreverkene med skjønn, ut fra hva som passer best for klassen. Både lærere og elever kan oppleve trygghet i formen lærebøkene er bygd opp etter, men det er også viktig at læreren tar de avgjørelsene som passer best for sin klasse og ikke nødvendigvis følger læreverket fra begynnelse til slutt (Stuvland, 2019).

Hensikt og problemstilling

Hensikten med denne studien er å sette fokus på engelskundervisningen i skolen, og læring i forhold til barna som har svake språkferdigheter. Det er nå 25 år siden alle skulle ha engelsk fra 1. trinn, og seksårsreformen tok til. Intensjonen den gangen var at leken skulle ha en stor plass i skolehverdagen. Nå er kravene at eleven skal kunne lese og skrive på engelsk i løpet av 2. trinn. Det kan være utfordrende for lærerne å tilpasse og tilrettelegge undervisning i engelsk for at alle elevene skal klare dette og i tillegg oppleve mestring. Som lærer skal man

tilrettelegge opplæringen slik at alle elevene når målene sine, også de med lese- og skrivevansker (Waalder & Waalder, 2019, s. 16). Lærere og andre som er involverte i de yngste elevene, trenger bevisstgjøring på elevens forutsetninger for læring av et fremmedspråk. Det vil også være et behov for å se hvordan denne forutsetningen best kan ivaretas for elever som har utfordringer med lesing og skriving. Problemstillingen til denne studien er: Hvordan blir engelskundervisningen på 1. trinn lagt til rette for elever med svake språkferdigheter?

Metode

Vi vil her presentere valg av forskningsdesign, hvilken vitenskapsteoretisk forankring som ligger til grunn og gi en forklaring på valg av metode som er brukt til denne studien. Deretter vil studiens utvalg presenteres, før vi forteller hvordan vi har bearbeidet datamaterialet. Til slutt gjøres en redegjørelse av studiens troverdighet.

Forskningsdesign og vitenskapsteoretisk forankring

I dette forskningsprosjekt er det valgt en kvalitativ tilnærming, med intervju som metode. Både fenomenologisk og hermeneutisk vitenskapsteoretisk forankring blir benyttet. I fenomenologisk forskning er en interessert i å forstå menneskelige handlinger og å rette oppmerksomheten mot verden slik den oppleves av, og erfares av, den enkelte (Thomassen, 2006, s. 83). Hermeneutisk forskning handler om forståelse og tolkning. Et kjent begrep er «den hermeneutiske spiral», som viser til et forskningsmessig prinsipp om at man forstår «delene ut fra helheten og helheten ut fra delene». Ved at det er en spiralbevegelse, betyr det at en for hver omdreining får en økt forståelse (Thornquist, 2003, s. 143). Vi har begge lang erfaring som førskolelærer og lærer. Tatt i betraktning at vi har mange års erfaring i arbeid med barn, kan vi ikke unngå å ha meninger, forventninger og en forståelse for det vi skal forske på, så det blir dermed også en hermeneutisk tilnærming til studien (Thomassen, 2006, s. 171).

Bakgrunn for valg av metode

Samfunnsvitenskapen studerer mennesker, og menneskers meninger og oppfatninger om seg selv og andre. En kan skille mellom kvantitative og kvalitative metoder (Johannessen et al., 2011, s. 31). Prinsipielt skiller en mellom kvalitative og kvantitative metoder ut fra hvordan data registreres og analyseres. Kvalitative metoder opererer med tekst og har mindre formalisert prosedyre for innsamling og analyse av data. Kvantitative metoder bruker hovedsakelig tall og statistikk i dataanalysen, der det er volumet av data som gir validitet (Johannessen et al., 2011, s. 237). Både kvalitative og kvantitative metoder bidrar til at en øker forståelsen for samfunnet en lever i, hvordan mennesker handler og samhandler i ulike situasjoner og i ulike gruppesammensetninger (Dalland, 2020, s. 54).

For å få svar på problemstillingen i dette forskningsprosjektet, ønsket vi å komme i kontakt med lærere for å intervju dem. En kvalitativ studie har som mål å fange opp enkeltmenneskers meninger og opplevelser, noe som ikke kan tallfestes eller måles, og vil derfor ha et kvalitativt design. Vi kunne valgt å gjennomføre studien med en kvantitativ tilnærming, med f.eks. spørreskjema som metode. Hadde denne metoden blitt valgt, ville vi ikke fått de utdypende og detaljerte svarene som vi søkte etter.

Et annet kvalitativt alternativ til denne studien kunne være å intervju elever med svake språkferdigheter som er i risiko for å utvikle lese- og skrivevansker. Samtidig følger det utfordringer når man velger å involvere barn i en studie. Det ville blant annet stilt svært høye krav til etiske overveielser. Et eksempel på slike overveielser er at elever på 1. trinn ikke nødvendigvis har fått en vurdering om de har lese- og skrivevansker. Det ville da blitt utfordrende å både finne elever, men også få samtykke fra foresatte om deltagelse i prosjektet. Dersom det ikke er kjent for foresatte at eleven har utfordringer med lesing og skriving, ville det vært uetisk at vi som forskere sendte en slik forespørsel uten videre begrunnelse for valget vårt. I tillegg skal det gjøres en vurdering om prosjektet må meldes inn

til Norsk senter for forskningsdata (NSD) før studien starter. Dersom elever hadde blitt valgt til informanter i dette prosjektet, er det ikke sikkert en godkjenning fra NSD ville blitt innfridd. På bakgrunn av dette mener vi at valget om å bruke lærere som informanter til vårt prosjekt var en riktig avgjørelse.

Før vi gikk i gang med selve utførelsen av intervjuene, startet vi masterprosjektet med å lage en projektskisse og fremdriftsplan. Dette ble gjort for å få en bedre oversikt over hvordan oppgaven ville bli, og omfanget av den (Dalland, 2020, s. 238). På det tidlige tidspunktet var det enda litt vanskelig å se for oss det endelige resultatet. Ved å lage en skisse over prosjektet bidro det til at vi fikk satt oss grundig inn i det teoretiske grunnlaget. Det var nyttig for oss, og vi har brukt planen som støtte og hjelp for å organisere arbeidet.

Det kvalitative forskningsintervjuet

Målet med et kvalitativt forskningsintervju er å forstå verden sett fra informantens ståsted. Ifølge Kvale og Brinkmann finnes det forskjellige typer intervjuer, som har ulike formål: journalistiske intervjuer som skal gjengi viktige begivenheter i samfunnet, terapeutiske intervjuer som skal bedre menneskers livssituasjon og forskningsintervjuer som skal produsere kunnskap (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 21). Det finnes også ulike typer kvalitative forskningsintervju: strukturerte intervju med fastlagt tema, spørsmål og svaralternativ, ustrukturerte intervju med åpne spørsmål rundt et tema, eller semistrukturert intervju som vi har valgt i vår studie.

Som nevnt har vi lang erfaring som førskolelærere hvor vi begge har jobbet i barnehage, og en av oss har jobbet på 1. og 2. trinn i skolen. Vår førforståelse bidro til å danne grunnlaget for problemstillingen vår. Det kan heller ikke utelukkes at vår førforståelse for temaet kan ha en påvirkning på forståelsen og tolkningen av informasjonen fra informantene våre. Vi presenterte bakgrunnen vår til informantene før intervjuene fant sted. Dette kan også ha bidratt til at interaksjonen mellom oss som intervjuere og lærerne som

informanter ble påvirket. Opplevelsen av å bli intervjuet av andre likesinnede fagpersoner kan ha ført til at informantene ble tryggere i intervjusituasjonen. Samtidig kan vår bakgrunn ha ført til at de ble mer usikre, kanskje med en opplevelse av at vi skulle vurdere deres prestasjoner. Vår opplevelse av samspillet under intervjuet var at det var humorfylt med en uformell stemning. Vi uttrykte til informantene at vi ikke ønsket å vurdere undervisningen deres, kun få informasjon om hvordan de gjennomførte undervisningen sin. Vår oppfatning var at under disse fire intervjuene, var vår bakgrunn og førforståelse med på å trygge situasjonen. Det var også mindre risiko for misforståelser, og vi kunne korrigere spørsmålene underveis.

Semistrukturert intervju

I vårt forskningsprosjekt valgte vi å bruke semistrukturert intervju som er basert på en intervjuguide som utgangspunkt for intervjuet (Johannessen et al., 2011, s. 137). Målet med et semistrukturert intervju er å få beskrivelser om livsverden til den som intervjues, og tolke hva disse beskrivelsene betyr. Uttrykket “livsverden” brukes når temaer fra dagliglivet skal forstås ut fra en persons eget perspektiv, og hans eller hennes forhold til omgivelsene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46). Temaene i intervjuguiden tok utgangspunkt i problemstillingen i undersøkelsen. Det ble valgt et semistrukturert intervju fordi det har en struktur som er forholdvis lett å følge under selve intervjuet. Dette var til hjelp ettersom vi hadde liten erfaring med intervjumetoden. Et semistrukturert intervju kan samtidig gi rom for åpne spørsmål, og mulighet for oppfølgende spørsmål underveis. I analyseprosessen kan også det semistrukturerte intervjuet være en støtte når man skal tematisere og kategorisere datamaterialet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 163). Ved bruk av denne type forskningsintervju vil også svarene fra informantene bli sammenlignbare ettersom de alle har svart på de samme spørsmålene. Vi følte oss derfor trygge på at valget om et semistrukturert intervju var gunstig.

Intervjuguide

En intervjuguide vil være som et manuskript som benyttes for å strukturere selve intervjuet i en fastsatt rekkefølge (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 162). Vi startet tidlig i prosessen med å utarbeide en intervjuguide (se Vedlegg 1). Vi hadde ingen erfaring med dette arbeidet fra før, og vi oppdaget tidlig at dette var en omstendelig prosess som i perioder gjorde oss usikre. Mest usikker var vi på om de spørsmålene vi laget ville gi oss svar på problemstillingen og temaet vårt. Vår intensjon var å stille åpne og enkle spørsmål, men vi ønsket likevel at intervjuene skulle være en samtale med god dialog mellom intervjuer og informant. Vi ønsket ikke at intervjuet skulle bestå av mange, oppramsede spørsmål. Vår manglende erfaring med å intervjuer gjorde at vi likevel ønsket å strukturere intervjuet i temaer, og lagde konkrete spørsmål under hvert tema. I et semistrukturert intervju er det rom for oppfølgende spørsmål, som medfører at den som intervjuer er aktiv lyttende, er fleksibel og har mye kunnskap om intervjutemaet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 170). Her kan vi se at dersom vi hadde hatt mer kunnskap og erfaring som intervjuere ville kanskje flere oppfølgende spørsmål blitt stilt.

Intervjuguiden ble fulgt så langt som mulig, men vi oppdaget underveis at noen av spørsmålene gikk over i hverandre. En annen utfordring som vi ikke forutså var at noen av informantene gav oss mye informasjon, og gjerne fortalte oss svaret før vi hadde stilt spørsmålet. Innholdsmessig gikk dette greit, men det var noe vanskelig for intervjueren å holde tritt med intervjuguiden under samtalen. Det førte også til at transkriberingen muligens ble noe mer utfordrende enn om vi hadde forholdt oss tettere til manuskriptet. På grunn av den pågående Covid-19 pandemien, var det vanskelig å komme i kontakt med og gjennomføre prøveintervju med lærere. Som en del av forberedelsene før intervjuene valgte vi derfor å «pilot-intervjue» bekjente. Vi bestemte oss for å prøve ut bruk av teknisk utstyr, kjenne på rollen som intervjuer og øve på spørsmålsformuleringen. Dette var til hjelp for

selve utførelsen av intervjuet. Samtidig ser vi at det ville vært en fordel å heller stille spørsmålene til noen med kompetanse om temaet. Det ville muligens ført til noen endringer i spørsmålsformuleringene våre.

Utvalg

I kvalitative studier hvor intervju blir brukt som metode er det gjerne vanlig å ha et mindre utvalg, antallet ligger gjerne et sted mellom 5 og 25 (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 148). Det er også vanlig å velge størrelsen på utvalget når man har nådd datametning (Francis et al., 2010). Datametning er et begrep som innebærer å stoppe størrelsen på utvalget når datainnsamlingen ikke lenger gir nye aspekt til det man undersøker (Glaser & Strauss, 2017). I vårt tilfelle var det tid og ressurser som satt begrensninger i valg av antall informanter. Vi måtte velge antall informanter ut fra hva som var realistisk med tanke på at dette var en masteroppgave. Det var også utfordrende å finne informanter til studien. Dersom vi hadde hatt flere informanter i utvalget vårt, kunne kanskje funnene våre blitt styrket. På den andre siden, så var det ikke noe som tilsa at det kom frem ny informasjon hver gang en ny informant ble intervjuet.

Ettersom formålet til denne studien var å undersøke hvordan engelskundervisningen på 1. trinn legges til rette for elever med svake språkferdigheter, ble det naturlig å intervjuere lærere. Vi har derfor gjort et strategisk valg da vi har valgt lærere som har erfaring og kunnskap om gjennomførelsen av engelskundervisning på 1. trinn (Dalland, 2020, s. 79).

Inklusjons- og ekskluderingskriterier

I vårt utvalg ønsket vi å inkludere lærere med lang erfaring fra arbeidslivet. Sett i ettertid ville det også vært interessant å inkludere lærere med mindre erfaring for å se om det førte til mer variasjon i svarene. Vi startet utvalgsprosessen med å sende forespørsel via e-post til alle rektorer og avdelingsledere ved barneskoler i en større norsk by. Dette resulterte i lav respons, kun én lærer takket ja til å bli intervjuet. Vi måtte derfor undersøke andre

muligheter for å komme i kontakt med informantene. Løsningen ble å kontakte en logoped som var tilknyttet fire ulike barneskoler, som videreformidlet forespørselen vår direkte til aktuelle lærere. Ingen av oss hadde kjennskap til disse lærerne før intervjuene ble gjennomført.

Vi endte opp med fire informanter til vår studie. De arbeidet på barneskoler, og tre av informantene arbeidet i samme bydel. Informantene hadde mellom 12 og 25 års arbeidserfaring som lærere på barneskoler. To av lærerne hadde grunnutdanning som førskolelærere med undervisningskompetanse, to var allmennlærere og en av dem hadde videreutdanning i engelsk. Alle hadde erfaring med undervisning på 1.-4. trinn.

Informant 1 (I1) hadde 19 års erfaring som førskolelærer og 11 års erfaring som lærer på barnetrinnet. Engelsk har vært undervisningsfag i alle årene, men på ulike trinn. Undervisningsgruppen i inneværende skoleår bestod av 24 førsteklasinger. Informant 2 (I2) hadde grunnutdanning som førskolelærer med 13 års erfaring som lærer på barneskole. De fem siste årene hadde informanten undervist i engelsk. Undervisningsgruppen bestod av to grupper med 14 elever i hver gruppe. Informant 3 (I3) hadde 24 års erfaring som lærer og har undervist i engelsk i alle årene. Undervisningsgruppen varierte fra 16-25 elever. Gruppen varierte fordi trinnet blir delt inn i grupper ut fra nivå, ferdigheter og lærerressurser. Informant 4 (I4) hadde arbeidet som lærer i 25 år og har også undervist i engelsk siden oppstarten av lærerkarrieren. Undervisningsgruppen kunne variere på grunn av trinninndeling i grupper etter nivå, men bestod stort sett av ca. 19 elever. Alle fortalte at de hadde rundt 60 minutter engelsk i uken. Samtidig sa en av informantene at de har valgt å ha litt mer enn en dag i uken fordi de har engelsk litt hver dag istedenfor en hel sammenhengende time. Dette valget ble begrunnet med at elevene var for små til å holde fokus i 60 minutter.

Rammene rundt datainnsamlingen

Covid-19-pandemien gav noen begrensinger for intervjuprosessen. Ett av intervjuene ble gjort digitalt via Zoom, mens de tre andre intervjuene ble gjennomført i grupperom/møtelokale på informantenes arbeidssted. En av oss deltok på alle intervjuene. De siste to intervjuene ble gjennomført med kun en intervjuer som følge av sykdom. Ved å gjennomføre intervjuene på denne måten, fikk vi kontinuitet i intervjuprosessen selv om vi ikke var fulltallige. Selv om vi arbeidet mye med å tilegne oss kunnskap om temaet før intervjuene fant sted, kan vi også se at har vi fått en enda mer teoretisk dybde i etterkant. Dette vil gjerne være naturlig, da man tilegner seg mer kunnskap desto mer man arbeider med et tema. Likevel kan vi ikke se bort fra at spørsmålsformuleringene våre kanskje ville hatt en annen vinkling dersom intervjuene fant sted i dag.

Informantene mottok på forhånd et informasjonsskriv (se Vedlegg 2). Her fikk de informasjon om formålet til studien, hvem som var ansvarlig for studien, hva det innebar for de som deltok og at det var frivillig å delta. De ble også lovet anonymitet. Informantene fikk også opplysninger om at det når som helst var mulig å trekke seg fra studien, og at de personopplysningene som ble opplyst ville bli slettet når studien var over.

Personopplysninger vi fikk var navn, arbeidssted, alder og bakgrunn som kunne være gjenkjennbart. Dette er opplysninger som ikke er en del av det publiserte materialet. Det ble brukt lydopptaker og stemmen til informantene kunne bli gjenkjent, selv om informantens navn, arbeidssted osv. ikke blir nevnt i lydopptakene.

Gjennomføring av intervjuene

Før vi begynte selve intervjuet startet vi med en uformell samtale. Dette for å skape tillit og en god relasjon mellom intervjuer og informant. Vi var bevisst på å få god kontakt med informantene, fordi vi visste at dette kunne ha en betydning for hvordan intervjuet kom til å utvikle seg (Dalland, 2020, s. 78). Før intervjuene startet informerte vi om vår egen

bakgrunn, at vi begge er førskolelærere, og at en av oss har jobbet med elever på 1. trinn. Disse opplysningene synes vi var viktige å gi da de kunne ha innvirkning på noen av svarene vi fikk. Med tilnærmet lik bakgrunn kan ha bidratt til økt tillit og samforståelse mellom oss som intervjuere og de som informanter. Intervjuer minnet informantene om informasjonsskrivet, og påpekte blant annet at de når som helst kunne velge å trekke seg dersom de ønsket det. Informantene ble også minnet på taushetsplikten, for å unngå at de gav sensitive opplysninger til oss. Om det hadde skjedd, ble det informert om at dette uansett ikke ville bli brukt i forskningen. Vi gav også informasjon om at informantene kunne få lese den ferdige masteroppgaven dersom de ønsket det.

Det ble brukt lydopptaker på samtlige av intervjuene og vi spurte informantene om tillatelse til å bruke denne før vi begynte samtalen. Vi hadde ingen erfaring med verken å intervju eller bruk av lydopptak fra tidligere. Lydopptakeren ble testet før vi startet alle samtalene, og det ble også undersøkt om den fungerte før hvert intervju. Data fra lydopptak ble lagret på UiB sitt webområde, OneDrive og ble slettet ved studiens slutt. På de intervjuene hvor vi var to som deltok, var den ene intervjuer og den andre av oss tok skriftlige notater underveis. Under de samtalene hvor det kun var en som deltok, ble det av intervjueren tatt både notater og det ble intervjuet. Ved slutten av hvert intervju fikk informantene mulighet til å komme med innspill som ikke ble tatt opp under spørsmålsformuleringene. Oppklarende spørsmål var det også anledning til å gi svar på.

Bearbeiding av datamaterialet

Transkribering

Det første steget i en kvalitativ analyse er å transkribere datamaterialet vi har samlet inn. Transkribering innebærer å gjengi det muntlige språket som skriftlig tekst (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205). Vi benyttet lydopptak under intervjuene, og måtte derfor skrive det om, fra talespråk til skriftspråk. Transkripsjon fra lydopptak til tekst kan føre til flere

misforståelser, særlig når det gjelder om en skal transkribere ordrett eller i skriftspråkstil (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 207). Vi valgte å transkribere ordrett, uten bruk av tegn for tenkepauser etc. slik at det skulle bli minst mulig tolkning, og fordi det ellers ville blitt vanskelig å sammenligne intervjuene etterpå. Før vi gikk i gang med å transkribere lydopptakene til skriftlig tekst, ble vi enige om at vi skulle dele på transkriberingen. Vi transkriberte derfor to intervju hver. Vi benyttet oss av vanlig skriveprogram (Word) i denne prosessen.

Analysering

Analyseringsprosessen har vært induktiv, da vi har kategorisert og kodet våre data for å finne mønster i besvarelsene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 224). Ved å arbeide induktivt søker man informasjon fra et gitt antall tilfeller som kan gi grunnlag for å trekke slutninger. Induksjonsmodellen fungerer best når forskerne har noe bakgrunnskunnskap om det som skal forskes på (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 225).

Innholdsanalyse er brukt som analysemetode. I innholdsanalyse er det innholdet i datamaterialet som skal analyseres. Vi som forskere ønsker å forstå hva informantene mener, og leser datamaterialet fortolkende (Johannessen, s. 173). Det første vi gjorde, var å lese nøye gjennom det transkriberte datamaterialet. Underveis dukket det opp tanker og idéer som ble notert ned, og som etterpå ble delt mellom oss som intervjuere.

I neste fase kategoriserte vi det innsamlede datamaterialet ut fra de ulike temaene i intervjuet. Fordi alle informantene ble stilt de samme spørsmålene, kunne vi foreta en tematisk bearbeiding (Dalland, s. 96). Vi gikk systematisk gjennom tekstmaterialet og identifiserte uttalelser som var viktige for de ulike temaene. Vi lagde flere ulike skjemaer, et fra hvert tema fra intervjuguiden: «Bruk av læreverk», «Gjennomføring av engelskundervisning» og «Gjennomføring av engelskundervisning for elever med lese- og skrivevansker». Vi gikk deretter gjennom all transkribert data, for så å legge inn sitatene

under temaet som passet. Sitatene fra hver enkelt informant ble satt ved siden av hverandre, slik at vi fikk oversikt over at svarene passet til riktig tema. Ved at svarene ble plassert ved siden av hverandre, gjorde at vi også kunne se når informantene svarte ut fra spørsmålsformuleringen. Deretter gikk vi gjennom skjemaet på nytt, for å se etter fellestrekk. Disse fellestrekkene ble markert med ulike fargekoder. Ved å bruke fargekoder, ble svarene visuelt oversiktlige og lettere å sammenligne.

Etter første runde med analysering av dataen, oppdaget vi at temaet «mestring» ble fremtredende. Vi valgte derfor å tilføre «mestring» som et eget tema. Vi oppdaget også en utfordring med å bruke begrepet lese- og skrivevansker ettersom elever ikke er blitt kartlagt for sine vansker så tidlig på 1. trinn. Vi valgte derfor å endre begrep i kategoriene til svake språkferdigheter. Vi fikk da totalt fire skjemaer med tema: «Bruk av læreverk», «Gjennomføring av engelskundervisning», «Gjennomføring av engelskundervisning for elever med svake språkferdigheter» og «Mestring». Ettersom temaet «mestring» ble mer fremtredende enn vi hadde forestilt oss, så vi behov for å gå gjennom det transkriberte materiale på nytt. Dette for å se om vi oppdaget andre sider ved svarene som vi i første runde ikke fikk med oss. Vi valgte å gjøre samme prosedyre, vi brukte fargekoder og plasserte sitater i de kategoriene temaet handlet om.

Koding var nyttig i prosessen med kategorisering av teksten, og for å finne og tolke meningsinnholdet i det innsamlede materialet (Johannessen, s. 175). Da vi kodet materialet, ble vi bevisste på at vår forståelse og tolkning av det innsamlede datamaterialet kunne påvirke kodingen. Vi passet derfor på å ikke dele opp teksten slik at den fikk ny mening. I denne prosessen erfarte vi den hermeneutiske spiral i praksis, ved at vi fikk økt forståelse når vi gikk tilbake og undersøkte materialet på nytt. Vi så nye sider ved utsagnene som vi ikke hadde sett tidligere.

Vi satt nå igjen med en bedre oversikt over fellestrekkene og ulikhetene til informantene, og dette resulterte i de endelige funnene våre som vi mener besvarer problemstillingen vår. Disse var: «Lærebøker brukes i liten grad», «Ulikt syn på læringsmål», «Lettere og færre oppgaver», «Undervisningen er basert på muntlig kommunikasjon og aktiviteter» og «Fokus på elevens mestring». Resultatet av kategoriseringen og kodingen ble presentert ved å bruke direkte sitater fra informantene, i tillegg til våre tolkninger og kommentarer. Til slutt drøftes forskningsresultatene i forhold til teori og empiri.

Vurdering av studiens troverdighet

Begrepene validitet og reliabilitet har vært knyttet til kvantitativ forskning, fordi disse viste til en positivistisk tilnærming (Jacobsen, s. 227). Selv om en forskning er kvalitativ og ikke kan etterprøves på samme måte som en kvantitativ forskning kan, er det likevel viktig å foreta en vurdering av studiens troverdighet. Vi velger å bruke begrepene intern validitet, ekstern validitet og reliabilitet. Vi vil under dette kapittelet definere disse begrepene og beskrive hva vi har gjort for å sikre validiteten og hvilke begrensninger studien har.

Validitet

Validitet innebærer i hvilken grad studien er gyldig (Solbakken, 2019, s. 39). Validiteten kan også si noe om i hvilken grad metoden som er brukt er egnet til å undersøke det som var tenkt å undersøke (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). En kan skille mellom intern og ekstern validitet. Intern validitet vil si om resultatene i studien oppfattes som riktige, om det er samsvar mellom virkeligheten og forskerens beskrivelse av den (Jacobsen, s. 228). Den interne validiteten vil da være knyttet til gyldigheten av våre tolkninger av intervjuene. For å få informasjon om det vi forsket på, hadde vi laget en intervjuguide som vi fulgte. Vår tolkning var det som dannet grunnlaget for temaene, både i intervjuguide og i analyseprosessen. Dette var valg vi tok ut fra det vi mente gav best svar på problemstillingen. Denne tolkningen kunne påvirke validiteten. Selv om vi hadde åpne spørsmål i

intervjuguiden, ser vi at vi likevel la noen føringer i spørsmålsformuleringen. Et eksempel på dette var underspørsmål som omhandlet elevens opplevelse av mestring (se Vedlegg 1).

Informantene gav spontan informasjon om elevens mestring, selv om vi ikke hadde spurt om dette. Likevel kan vi se at ved å stille dette spørsmålet, kunne det føre til at fokuset på temaet ble noe større enn dersom det ikke var blitt stilt fra vår side. Vi vet at informantene ikke kan vite hvordan elevenes opplevelse av mestring er, men vi ønsket å få informasjon om informantenes tanker om det. Vi stoppet ikke informantene hvis de hadde utfyllende kommentarer. I tillegg, så avsluttet vi med å spørre om de hadde andre tanker knyttet til temaet, som ikke var kommet med i intervjuet. Slik informasjon, som kommer uoppfordret og som ikke er styrt av intervjueren, vil ofte tillegges stor gyldighet (Jacobsen, s. 232). I våre øyne er det å skrive en masteroppgave en læringsprosess. Valg vi tok i starten av prosjektet, er gjerne ikke de samme som vi ville tatt på slutten. Et av disse er valg av begrep i intervjuguiden. Vi så underveis en utfordring med å bruke begrepet lese- og skrivevansker, ettersom elever på 1. trinn ikke er blitt kartlagt for dette enda. Vi valgte derfor å endre begrepet til svake språkferdigheter. I intervjuene brukte vi begrepet lese- og skrivevansker. Dette kan ha påvirket den indre validiteten. Vi kan derfor ikke utelukke at vi kanskje hadde fått andre svar dersom vi hadde brukt begrepet svake språkferdigheter. Samtidig kan man gjerne si at resultatene er riktige ettersom vi presiserte at vi var interessert i elever i risikozonen for lese- og skrivevansker før intervjuene startet.

Det var også en utfordring å få tak i informanter til studien vår. Vi endte til slutt opp med fire lærere som passet i forhold til inklusjonskriteriene våre. Vi kjente ingen av dem fra før, og hadde dermed ingen relasjon til dem. Vi mener det øker validiteten. Tre av informantene arbeidet i samme bydel. Opplæringstilbudene til de ulike skolene skal være tilnærmet lik, men vi kan ikke se bort fra at det kan være noen forskjeller her. Det kan også være en mulighet at de ulike bydelene og skolene har noe ulikt språkstimulerende miljø. I

miljøer hvor det er mange engelsk- eller flerspråklige elever, kan svar fra lærere i slike skolemiljøer muligens gi et noe annet svar enn det vi fikk.

Ut fra våre informanters arbeidssituasjon, erfaring og at begge kjønn er representerte, anser vi dem som gode kilder til å gi oss den informasjonen vi søker. Alle jobber på 1. trinn og har engelskundervisning dette skoleåret, så vi kan forvente at informasjonen de gir oss er riktig. Det er ingen grunn til at de skal lyve, det vil ingen tjene på, men vi kan ikke utelukke at de innimellom vil «pynte på sannheten». Ifølge Jacobsen, kan informanter bli fristet til å framstå på en annen måte enn det som er sannheten, også der de ikke kjenner forskeren. Vi har oppdaget både likheter og ulikheter i svarene fra informantene våre. Det trenger ikke ha noe å si for gyldigheten, alle informantene svarer uavhengig av hverandre. En gyllen regel sier at «informasjon fra flere uavhengige kilder gir en gyldig beskrivelse av fenomenet». (Jacobsen, s. 231).

Intervjuene foregikk i november og desember 2021. Dette var i starten av forskningsprosjektet vårt, etter at vi hadde fått godkjenning fra NSD (se Vedlegg 3). Svakheten med innsamlingstidspunktet er at det er i første halvdel av skoleåret. Elevene har bare gått på skolen i 3-4 måneder, og informantene våre har kort erfaring med engelskundervisning for denne elevgruppen. Samtidig er dette lærere med lang erfaring, og svarene kan derfor bli farget av det. Det er også mulig at vi som intervjuere ville gjennomført intervjuene på en annen måte eller stilt andre spørsmål hvis innsamlingstidspunktet hadde vært senere. Svakheten med det kunne vært at vi da hadde gjort oss opp sterkere meninger om temaet, og vært mer på let etter informasjon som støttet opp om det (Jacobsen s. 232).

Det ble noen endringer i kategoriene underveis, men vi opplevde ikke at det hadde innvirkning på resultatet. I presentasjonen av resultatet har vi valgt å sitere informantene. Disse sitatene har fått frem informantenes uttalelser og synspunkter, og er med på å styrke studiens validitet. Vi har funnet lite tidligere forskning på det vi ønsker å finne ut av i studien

vår. Den forskningen som finnes, er sammenlignbar og har mange likhetstrekk med våre resultater. Dette mener vi styrker validiteten til studien vår.

Den eksterne validiteten dreier seg om i hvilken grad funnene i studien vår kan generaliseres til andre (Jacobsen, s. 237). Andre lærere som underviser i engelsk på 1. trinn vil trolig kjenne seg igjen i våre tolkninger, men det betyr ikke at alle vil kjenne seg igjen. Våre tolkninger er gjort på bakgrunn av kun fire informanters erfaringer, så vi kan derfor ikke si at det er overførbart til å gjelde alle skoler og lærere som underviser på 1. trinn.

Reliabilitet

Reliabilitet handler om påliteligheten i datamaterialet og om de resultatene vi har fått kan gjengis av andre forskere på andre tidspunkt (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Det ideelle er at alle intervju foregår på samme måte, og at intervjueren opptrer likt i alle intervjusituasjoner. Dette er ikke mulig å få til fordi et intervju er en kontakt mellom personer, og denne kontakten blir påvirket av alle parter (Jacobsen, s. 377). For å få intervjusituasjonen mest mulig lik, valgte vi at den samme av oss skulle gjennomføre alle intervjuene. Det førte til at spørsmålene, så godt som mulig, ble stilt på samme måte.

Under arbeidet med bearbeidingen av datamaterialet delte vi som nevnt på transkribering. Ved å gjøre dette vil det alltid være en mulighet for at vi har gjennomført arbeidet noe ulikt. Dette kan igjen føre til at analyseringen av materialet blir misvisende eller i verste fall feil. For å motvirke dette har vi begge lyttet igjennom alle lydopptakene og grundig lest gjennom alle transkriberingene. Gjennomlesning av transkripsjonene ble også gjort i flere runder. Dette for at vi skulle få en felles enighet i meningsinnholdet og forhindre at funnene våre hadde ulike betydninger.

Etiske aspekt ved studien

Gjennomfører man en kvalitativ studie med intervju som metode, vil det føre med seg etiske utfordringer og problemstillinger i hele forskningsprosessen. Dette fordi man utforsker

andre menneskers synspunkter. Synspunkter man så analyserer og fortolker før man offentliggjør de. Det er derfor nødvendig å ta hensyn til de etiske aspektene underveis i prosjektet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 97). Som tidligere nevnt fikk vi personopplysninger fra informantene. Krav om anonymitet ble lovet og dette har vi fulgt i hele prosessen. Alle informantene våre mottok informasjon om studien og signerte skjema for informert samtykke før intervjuene fant sted (se Vedlegg 4). Vi presiserte og minnet på informantene om taushetsplikten deres før intervjuene startet. Likevel opplevde vi at konfidensielle episoder med enkeltelever ble tatt opp under intervjuet. Vi valgte da å ikke bruke dette materialet videre i studien.

Ettersom vi også benyttet lydopptak, var det meldeplikt til Norsk senter for forskningsdata (NSD). Meldeskjema for prosjektet ble innsendt og godkjent juni 2021 (se Vedlegg 3). Vi har etter beste evne fulgt de forskningsetiske retningslinjer (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2014). Informantene skal ivaretas under hele prosessen, også når datamaterialet transkriberes, analyseres og tolkes. Vi startet å transkribere ordrett det informantene sa. Dette førte til en noe usammenhengende sitattekst og til tider dårlig formulerte setninger. Av hensyn til informantene, valgte vi derfor å fjerne fyllord (som ehm, liksom etc.) når sitatene skulle publiseres. Man kan i mange tilfeller se en forskjell mellom muntlig og skriftlig språk (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 213-214). Vi ønsket at meningsinnholdet i sitatene skulle komme frem, uten at informanten sitt muntlige språk ble vurdert negativt. Vi vurderte at dette var en etisk overveielse som var nødvendig å foreta da vi transkriberte. Vår rolle som forskere innebærer også å foreta en etisk refleksjon rundt våre holdninger og tanker om informantene og deres utsagn. Vi har satt stor pris på at informantene har bidratt med sine synspunkter og har etter beste evne behandlet deres utsagn med respekt.

Referanser

- Berninger, V. W. & Amtmann, D. (2003). Preventing written expression disabilities through early and continuing assessment and intervention for handwriting and/or spelling problems: Research into practice.
- Bishop, D. V., Snowling, M. J., Thompson, P. A., Greenhalgh, T., Consortium, C., Adams, C., Archibald, L., Baird, G., Bauer, A. & Bellair, J. (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), 1068-1080.
- Bishop, D. V. M., Snowling, M. J., Thompson, P. A. & Greenhalgh, T. (2016). CATALISE: A Multinational and Multidisciplinary Delphi Consensus Study. Identifying Language Impairments in Children (vol 11, e0158753, 2016). *PloS One*, 11(12).
<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0168066>
- Bjørke, C. & Myklevold, G. A. (2017). 20 år med engelskundervisning på 1. trinn: Har vi grunn til å feire? *Bedre Skole- Tidsskrift for lærere og skoleledere*, (4).
- Blakemore, S.-J. & Frith, U. (2005). The learning brain: Lessons for education: a précis. *Dev Sci*, 8(6), 459-465. <https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2005.00434.x>
- Bloom, L. (1980). Language development, language disorders, and learning disabilities: LD3. *Bulletin of the Orton Society*, 30(1), 113-133. <https://doi.org/10.1007/BF02653712>
- Bloom, L. & Lahey, M. (1978). *Language development an language disorders*. New York: John Wiley & Sons.
- Bornstein, M. H., Hahn, C. S., Putnick, D. L. & Suwalsky, J. T. (2014). Stability of core language skill from early childhood to adolescence: A latent variable approach. *Child Development*, 85(4), 1346-1356.

- Brodal, P. (2021, 26. februar). Forgård: Hjerneforsker Per Brodal [Podcast]. I *Abels tårn*.
https://radio.nrk.no/podkast/abels_taarne/1_4a451c00-e72f-40c5-851c-00e72fa0c5f0
- Dahl, A. (2015). Utvikling av språkforståelse i tidlig start med engelsk. *Communicare—et fagdidaktisk tidsskrift fra Fremmedspråksenteret*, 5(1), 4-8.
- Dahl, A. (2019). 17. PhD Revisited: Young language learners. I *English Didactics in Norway* (s. 356-375).
- Dalland, O. (2020). *Metode og oppgaveskriving* (7. utgave. utg.). Gyldendal.
- De nasjonale forskningsetiske komiteene. (2014). *Generelle forskningsetiske retningslinjer*.
De nasjonale forskningsetiske komiteene.
<https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/generelle/>
- Det kongelige kirke- utdannings- og forskningsdepartement. (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Nasjonalt læremiddelsenter.
- Dodd, B. (2014). Differential diagnosis of pediatric speech sound disorder. *Current developmental disorders reports*, 1(3), 189-196.
- Elbro, C. & Petersen, D. K. (2004). Long-term effects of phoneme awareness and letter sound training: An intervention study with children at risk for dyslexia. *Journal of Educational Psychology*, 96(4), 660.
- Flobakk-Sitter, F. (2018). *Pedagogikk og hjernen : en introduksjon til fagfeltet pedagogisk nevrovitenskap*. Fagbokforl.
- Francis, J. J., Johnston, M., Robertson, C., Glidewell, L., Entwistle, V., Eccles, M. P. & Grimshaw, J. M. (2010). What is an adequate sample size? Operationalising data saturation for theory-based interview studies. *Psychology and health*, 25(10), 1229-1245.
- Frith, U. (1986). A developmental framework for developmental dyslexia. *Annals of dyslexia*, 36(1), 67-81.

- Frost, J. (2001). Phonemic awareness, spontaneous writing, and reading and spelling development from a preventive perspective. *Reading & writing, 14*(5), 487-513.
<https://doi.org/10.1023/A:1011143002068>
- Frost, J. (2020). *Merk språket - skriv og les*. Info vest forlag.
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (2017). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Routledge.
- Gough, P. B. & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and special education, 7*(1), 6-10.
- Hagen, A. M., Melby-Lervag, M. & Lervag, A. (2017). Improving language comprehension in preschool children with language difficulties: a cluster randomized trial. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines, 58*(10), 1132-1140.
<https://doi.org/10.1111/jcpp.12762>
- Hagen, Å., Melby-Lervåg, M. & Lervåg, A. (2014). Barn som strever med språk og leseferdigheter: Hvilke tiltak virker. *Norsk Tidsskrift for Logopedi, 4*, 6-13.
- Helland, T. (2019). *Språk og dysleksi* (2. utgave. utg.). Fagbokforlaget.
- Helland, T., Morken, F. & Helland, W. A. (2021). Kindergarten screening tools filled out by parents and teachers targeting dyslexia. Predictions and developmental trajectories from age 5 to age 15 years. *Dyslexia, 27*(4), 413-435.
- Hjetland, H. N., Brinchmann, E. I., Scherer, R., Hulme, C. & Melby-Lervåg, M. (2020). Preschool pathways to reading comprehension: A systematic meta-analytic review. *Educational Research Review, 30*, 100323.
- Hjetland, H. N., Brinchmann, E. I., Scherer, R. & Melby-Lervåg, M. (2017). Preschool predictors of later reading comprehension ability: A systematic review. *Campbell Systematic Reviews, 13*(1), 1-155.

- Høyen, T. & Lundberg, I. (2012). *Dysleksi : fra teori til praksis* (5. utg. utg.). Gyldendal akademisk.
- Høigård, A. (2019). *Barns språkutvikling : muntlig og skriftlig* (4. utgave. utg.). Universitetsforlaget.
- Johannessen, A., Christoffersen, L. & Tufte, P. A. (2011). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4. utg. 2. opplag. utg.). Abstrakt.
- Johansen, K. M. & Vestgård, M. U. (2019). *Engelsk 1+2 Workbook*. Cappelen Damm AS.
- Johansen, K. M. & Vestgård, M. U. (2020). *Engelsk 1+2 Lærerveiledning*. Cappelen Damm AS.
- Kristoffersen, K. E., Simonsen, H. G., Eiesland, E. A. & Henriksen, L. Y. (2012). Utvikling og variasjon i kommunikative ferdigheter hos barn som lærer norsk en CDI-basert studie.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del- Skaperglede, engasjement og utforskertrang*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/1.4-skaperglede-engasjement-og-utforskertrang/>
- Kunnskapsdepartementet. (2022). *Tilpasset opplæring*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/#a159032>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Law, J., Levickis, P., McKean, C., Goldfeld, S., Snow, P. & Reilly, S. (2017). *Child Language in a Public Health Context*. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.25813.63206>
- Leonard, L. B. (2014). *Children with specific language impairment* (2nd ed. utg.). MIT Press.

- Lervåg, A., Hulme, C. & Melby-Lervåg, M. (2018). Unpicking the developmental relationship between oral language skills and reading comprehension: It's simple, but complex. *Child Development*, 89(5), 1821-1838.
- Lillejord, S., Børte, K. & Nesje, K. (2018). *De yngste barna i skolen: lek og læring, arbeidsmåter og læringsmiljø*. Kunnskapssenter for utdanning.
- Lundberg, I., Frost, J. & Petersen, O.-P. (1988). Effects of an Extensive Program for Stimulating Phonological Awareness in Preschool Children. *Reading research quarterly*, 23(3), 263-284. <https://doi.org/10.1598/RRQ.23.3.1>
- Lyster, S.-A. H. (2012). *Elever med lese- og skrivevansker : hva vet vi? Hva gjør vi?* Cappelen Damm akademisk.
- Medietilsynet. (2021). *Småbarn og medier 2020: Foreldres erfaringer med 1–5-åringers medievaner*. https://www.medietilsynet.no/globalassets/publikasjoner/barn-og-medier-undersokelser/2020/210209-smaabarn_og_medier_2020.pdf
- Melby-Lervåg, M., Lyster, S.-A. H. & Hulme, C. (2012). Phonological skills and their role in learning to read: a meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 138(2), 322.
- Murphy, V. A. (2010). The Relationship between Age of Learning and Type of Linguistic Exposure in Children Learning a Second. *The continuum companion to second language acquisition*, 158.
- Nation, K. (2019). Children's reading difficulties, language, and reflections on the simple view of reading. *Australian Journal of Learning Difficulties*, 24(1), 47-73.
- Norbury, C. F., Gooch, D., Baird, G., Charman, T., Simonoff, E. & Pickles, A. (2016). Younger children experience lower levels of language competence and academic progress in the first year of school: evidence from a population study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 57(1), 65-73.

- NOU 2019:23. (2019). *Ny opplæringslov : utredning fra et utvalg oppnevnt ved kongelig resolusjon 22. september 2017 : avgitt til Kunnskapsdepartementet 13. desember 2019*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2019-23/id2682434/?ch=2>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_1
- Ottem, E. & Lian, A. (2008). Spesifikke språkvansker I. I (s. 31-42). Cappelen akademisk.
- Reikerås, E. & Dahle, A. E. (2022). Relations between reading skill level in fifth grade and functional language skills at toddler age. *European Early Childhood Education Research Journal*, 1-14.
- Rogde, K., Hagen, Å. M., Melby-Lervåg, M. & Lervåg, A. (2019). The effect of linguistic comprehension instruction on generalized language and reading comprehension skills: A systematic review. *Campbell systematic review*, 15(4), n/a. <https://doi.org/10.1002/cl2.1059>
- Snowling, M. J. & Hulme, C. (2021). Annual Research Review: Reading disorders revisited—the critical importance of oral language. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 62(5), 635-653.
- Snowling, M. J., Nash, H. M., Gooch, D. C., Hayiou-Thomas, M. E., Hulme, C., Language, W. & Team, R. P. (2019). Developmental outcomes for children at high risk of dyslexia and children with developmental language disorder. *Child Development*, 90(5), e548-e564.
- Solbakken, S. S. (2019). *Statistikk for nybegynnere*. Fagbokforlaget.
- Solem, C. & Dysleksi Norge. (2017). *Faglige retningslinjer for kartlegging, utredning og oppfølging av elever med dysleksi*. Dysleksi Norge.

St. meld. nr. 16 (2006-2007). ... *og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring.*

Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-16-2006-2007-/id441395/>

St. meld. nr. 030 (2003-2004). *Kultur for læring.* Utdannings- og forskningsdepartementet.

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004-/id404433/?ch=3>

St. meld. nr. 31 (2007-2008). *Tidlig kartlegging og oppfølging.* Kunnskapsdepartementet.

Stuvland, R. A. C. (2019). PhD revisited: Approaches to English as a foreign language (EFL) reading instruction in Norwegian primary schools. *English Didactics in Norway-30 years of doctoral research.*

Tambyraja, S. R., Farquharson, K. & Justice, L. (2020). Reading Risk in Children With Speech Sound Disorder: Prevalence, Persistence, and Predictors. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 63(11), 3714-3726.

The British Dyslexia Association. (2010). *What is dyslexia?*

<https://www.bdadyslexia.org.uk/dyslexia/about-dyslexia/what-is-dyslexia>

Thomassen, M. (2006). *Vitenskap, kunnskap og praksis: Innføring i vitenskapsfilosofi for helse- og sosialfag* (9. utg.). Gyldendal akademisk.

Thornquist, E. (2003). *Vitenskapsfilosofi og vitenskapsteori: for helsefag.* Fagbokforlaget.

Tønnessen, F. E. & Uppstad, P. H. (2015). *Can we read letters?: Reflections on Fundamental Issues in Reading and Dyslexia Research.* Rotterdam: Birkhauser Boston.

Urnes, A.-G. (2018). *Den interaktive hjernen hos barn og unge : forståelse og tiltak ved nevrouviklingsforstyrrelser og nevropsykiatriske tilstander.* Gyldendal.

Utdanningsdirektoratet. (2019). *Kva er nasjonale prøver.* <https://www.udir.no/eksamen-og-prover/prover/nasjonale-prover/om-nasjonale-prover/>

Utdanningsdirektoratet. (2020a). *Læreplan i engelsk (ENG01-04)- Fagets relevans og sentrale verdier*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.

<https://www.udir.no/lk20/eng01-04/om-faget/fagets-relevans-og-verdier>

Utdanningsdirektoratet. (2020b). *Læreplan i engelsk (ENG01-04)- Grunnleggende ferdigheter*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.

<https://www.udir.no/lk20/eng01-04/om-faget/grunnleggende-ferdigheter>

Utdanningsdirektoratet. (2020c). *Læreplan i engelsk (ENG01-04)- Kompetansemål og vurdering*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.

<https://www.udir.no/lk20/eng01-04/kompetansemaal-og-vurdering/kv1>

Utdanningsdirektoratet. (2020d). *Læreplan i engelsk, kompetansemål og vurdering*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.

<https://www.udir.no/lk20/eng01-04/kompetansemaal-og-vurdering/kv1>

Utdanningsdirektoratet. (2021). *Elevene presterer bedre i engelsk*. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-grunnskole/analyser/analyse-av-nasjonale-prover-for-5.-trinn-2021/#a169338>

Utdanningsdirektoratet. (2022). *Kartleggingsprøver*. <https://www.udir.no/eksamen-og-prover/prover/kartlegging-gs/>

Waler, V. L. & Waaler, V. (2019). *Tilpasset opplæring i engelsk for elever med dysleksi*. Dysleksi Norge.

**Hvordan blir engelskundervisningen på 1. trinn lagt til rette for elever med svake
språkferdigheter?**

-En kvalitativ studie med erfaringer fra lærere

Linn M. Gaasemyr og Solveig Tuft

Forfatternote

Artikkelmanus for masteroppgave, Master i logopedi, Universitetet i Bergen.

Institutt for biologisk og medisinsk psykologi, Det psykologiske fakultet.

Sammendrag

Det er nå 25 år siden skolestart for seksåringer ble innført. Like lenge har engelsk vært et undervisningsfag fra 1. trinn. Det har til nå vært lite fokus på engelskundervisningen på dette trinnet, og kanskje like lite fokus på dette faget i det logopediske fagmiljøet. Engelsk kan være særlig utfordrende for elever med svake språkferdigheter. Tidlig innsats kan ha stor betydning for videre skolegang. Mestring fremmer læring, men dersom man ikke mestrer et fag kan det føre til nederlag som igjen gir lav motivasjon og hemmer videre læring. Derfor er det aktuelt å undersøke hvordan engelskundervisningen på 1. trinn blir lagt til rette for elever med svake språkferdigheter. Det er benyttet et semistrukturert intervju som metode, og informasjon fra fire lærere som informanter ligger til grunn i denne kvalitative studien. Studien har for lite grunnlag til å gi en endelig konklusjon. Likevel kan funnene indikere at elever med svake språkferdigheter får samme undervisning som resten av klassen, med vekt på muntlige aktiviteter. Den individuelle tilpasningen blir stort sett gjort i form av lettere og færre skriveoppgaver for at elever med svake språkferdigheter skal oppleve mestring.

Nøkkelord: Svake språkferdigheter, lese- og skrivevansker, engelskundervisning 1. trinn, fremmedspråk, mestring.

Abstract

It has now been 25 years since the start of school for six-year-olds was introduced. Since then, English has been taught as a subject starting from the first grade. Little attention has nevertheless been given to English language teaching at this grade, perhaps reflecting the similar lack of attention on the subject by speech-language therapists. English can be very challenging for pupils with poor language skills. Early intervention may have a major impact on further schooling. Coping furthers learning, however, if one does not master a subject, it may lead to a sense of defeat that in turn lowers motivation and inhibits further learning. It is therefore important to investigate how English language teaching in the first grade is accommodated for students with poor language skills. This qualitative study is based on information from semi-structured interviews with four informants, all working as teachers. The study has an insufficient basis to provide a definitive conclusion. Nevertheless, our findings may indicate that pupils with poor language skills receive the same teaching as the rest of the class, with an emphasis on oral activities. The individual adaptation is primarily done in the form of lighter and fewer writing assignments in order for pupils with poor language skills to experience coping.

Keywords: Poor language skills, reading and writing difficulties, English teaching first grade, foreign language, coping.

Hvordan blir engelskundervisningen på 1. trinn lagt til rette for elever med svake språkferdigheter?

I dagens samfunn kreves det god kompetanse på lesing og skriving, både på norsk og engelsk. I Norge har elevene hatt engelsk som fag fra 1. trinn siden Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (L97) kom i 1997 (Det kongelige kirke- utdannings- og forskningsdepartement, 1996). Det betyr at norsk skole har 25 års erfaring med engelsk for førsteklassinger. Det finnes lite forskning på hvordan undervisningen i engelsk gjennomføres (Bjørke & Myklevold, 2017). Elever med svake språkferdigheter møter en skolehverdag med forventninger og krav til måloppnåelse. De elevene som har hatt spesialpedagogisk hjelp i barnehagen får ikke denne automatisk overført når de begynner på skolen (Helland, 2019, s. 154). Med denne artikkelen ønsker vi å belyse hvordan engelskundervisningen på 1. trinn legges til rette for elever med svake språkferdigheter. Dette fordi vi vet at tidlig innsats er viktig for elever med risiko for å få lese- og skrivevansker.

Tidlige språkferdigheter viser seg å være en viktig forutsetning for senere leseutvikling. Utviklingen av leseforståelsen til et barn avhenger av underliggende muntlige språkferdigheter (Hjetland et al., 2020; Lervåg et al., 2018). I Norge begynner barna på skolen det året de fyller seks år. Noen av dem har kanskje blitt utredet for ulike språkvansker og vil ha risiko for å utvikle lese- og skrivevansker, andre er kanskje ikke «oppdaget» ennå. Språkvansker som ikke har oppstått som følge av en medisinsk tilstand, kan kalles Developmental Language Disorder (DLD) (Bishop et al., 2017). På norsk er begrepet oversatt til utviklingsmessig språkforstyrrelse. Det er antagelig 5-8 % av barna som har en utviklingsmessig språkforstyrrelse når de begynner på skolen (Bishop et al., 2017; Law et al., 2017; Leonard, 2014, s. 3; Rygvold & Klem, 2016; Torkildsen, 2010). Forekomsten kan være høyere enn det fordi den i mange tilfeller kan være vanskelig å oppdage (Helland, 2019, s. 68; Law et al., 2017). Disse barna kan ha fonologiske, syntaktiske og semantiske vansker.

Ordleting og pragmatiske vansker kan også være utfordrende. Det samme kan det være med diskurs og verbal læring og minne (Bishop et al., 2017; Helland, 2019, s. 66).

Språklydsvansker kan også forekomme, og man ser at barn med språklydsvansker har økt risiko for lese- og skrivevansker (Tambyraja et al., 2020). Det kan finnes flere årsaker til at en elev har svake språkferdigheter. På 1. trinn har de nødvendigvis ikke fått en diagnose, men med svake språkferdigheter mener vi elever som er i risikozonen for å få lese- og skrivevansker.

Når lese- og skriveopplæringen starter, kan vanskene vises ved f.eks. vansker med fonembevissthet, avkoding, rask gjenkjenning av ord, leseflyt, rettskriving (Waalder & Waalder, 2019, s. 8). Barn som har en risiko for å få lesevansker, bør også få tilpasset opplæring. Dette for å fremme utviklingen av leseferdighetene (Hjetland et al., 2017). Ved seksårsalder er leken fremdeles et naturlig element i barnets liv. Ved bruk av språkleker som rim, regler, klappe stavelser og sanger kan man arbeide med fonembevisstheten (Elbro & Petersen, 2004; Frost, 2020, s. 30-32).

De fleste barna som begynner på skolen, har gode forutsetninger for å lære å lese og skrive. En norsk studie viser at det er stor individuell variasjon i lese- og skriveferdighetene blant elevene i starten på 1. trinn. Den største forskjellen er på bokstavgjenkjenning og fonologisk analyse. Studien viser at det er viktig at elever med svake språkferdigheter får god tilrettelegging i den første lese- og skriveopplæringen, slik at forskjellene ikke skal øke (Rogne et al., 2021). Barn utvikler seg i ulikt tempo med egne mål, behov og intensjoner. Samtidig skal de sosialiseres inn i et fellesskap der det blir lagt føringer for hva de skal lære. Gjennom læreplanene blir de introdusert for hvilke mål, krav og forventninger som stilles fra samfunnet. En del barn vil bli møtt med krav om tempo og innsats som ikke samsvarer med deres forutsetninger (Flobakk-Sitter, 2018). Dette er uheldig, særlig når en vet at mange elever har utfordringer med læring. For eksempel kan elever med utviklingsmessige

språkforstyrrelser ha en risiko for vedvarende vansker i skoleløpet, blant annet innenfor lesing og skriving. Selv om de vil forbedre ordforrådet og språkferdighetene sine, kan de likevel ligge ca. to år bak de på sin egen alder (Norbury et al., 2016).

Engelsk har en dypere ortografi enn norsk. Et fonem vil som oftest ikke samsvare med grafemet, dvs. at den talte lyden kan være ulik den skrevne bokstaven (Helland, 2019, s. 180; Waaler & Waaler, 2019, s. 22). For elever med svake språkferdigheter kan det være særlig utfordrende å forstå denne sammenhengen. Språkinnlæring kan gjennomføres både implisitt og eksplisitt. Den implisitte språkinnlæringen vil være å produsere og lytte til språket, gjerne i form av situasjonsbetingede og naturlige settinger. Den eksplisitte innlæringen handler mer om språkets form, gjerne i en mer rutinepreget samtale som ved å benevne ukedager, vær osv. (Dahl & Vulchanova, 2014; Helland, 2019, s. 187). Det kan se ut til at skoletimene alene ikke fører til økt vokabular. Skal man lære et fremmedspråk viser det seg at det er eksponeringen av språket som er viktig. Da vil gjerne en implisitt språkinnlæring være en mer naturlig læring for barn (Dahl, 2015; Dahl & Vulchanova, 2014).

Da Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (L-97) ble innført i 1997, ble det også innført engelsk fra 1. trinn (Det kongelige kirke- utdannings- og forskningsdepartement, 1996). Da var timefordelingen 95 timer engelsk à 45 minutter, i 1.-4. trinn. Ved innføring av Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006 (LK06), økte timetallet til 138 timer à 60 minutter for 1.-4. trinn (Abildgaard & Helland, 2011). Dette timetallet er uendret etter innføring av Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 (LK20) (Utdanningsdirektoratet, 2021). Ettersom antall timer i engelskfaget økte med LK06, ble det i den forbindelse gjort en sammenligning av engelskkunnskapene til 6. og 7. klassinger. To grupper ble fulgt, en som fulgte undervisningsopplegg fra L97 og en fra LK06. Resultatene gav et noe overraskende svar. Selv om elevene i gruppen fra LK06 hadde hatt flere timer med engelsk enn gruppen fra L97,

viste resultatet at de hadde stort sett like ferdigheter, både muntlig og skriftlig (Abildgaard & Helland, 2011).

Læreplanen stiller krav til at læreren skal legge til rette for en opplæring som ivaretar alle elevene, slik at hver enkelt får best mulig utbytte av undervisningen. Det er skolens plikt å tilpasse opplæringen gjennom variasjon og ulike tilpasninger til elevgruppens behov (Kunnskapsdepartementet, 2022). Tilpassingen skal altså bygge på læreforutsetningene og personligheten til eleven. For å oppdage elever som trenger ekstra oppfølging har man kartleggingsprøver. Resultatene blir ikke offentliggjort, men skal brukes av skolene for å kartlegge hvem av elevene som trenger ekstra oppfølging i faget (Utdanningsdirektoratet, 2022a). Samtidig med at ny læreplan ble vedtatt, kom det også et utvalg av læreverk fra de ulike forlagene. De er lagt opp slik at blant annet kompetansemålene i læreplanen skal nåes, men da bør en bruke læreverket slik det er tenkt (Johansen & Vestgård, 2020, s. 4).

Formålet med denne studien er å undersøke hvordan engelskundervisningen på 1. trinn gjennomføres og hvordan den legges til rette for elever med svake språkferdigheter. Elever på 1. trinn er gjerne ikke blitt kartlagt for lese- og skrivevansker enda, så vi velger derfor å bruke begrepet svake språkferdigheter. Med dette mener vi elever som er i risikozonen for å få lese- og skrivevansker. Problemstillingen til studien er: Hvordan blir engelskundervisningen på 1. trinn lagt til rette for elever med svake språkferdigheter?

Vår forventning er at undervisningen blir lagt til rette for disse elevene. Dette fordi tilpasset opplæring gjelder for alle elever slik at de skal få best mulig utbytte av ordinær opplæring (Kunnskapsdepartementet, 2022).

Metode

Studiens forskningsdesign har en kvalitativ tilnærming, med bruk av semistrukturert intervju som metode. For å besvare studiens problemstilling ble fire lærere på skoler i en større by i Norge intervjuet i løpet av november og desember 2021. Tre av intervjuene ble

gjennomført på informantenes egne arbeidsplasser og ett intervju ble gjennomført digitalt via Zoom. Personopplysninger som navn, alder og arbeidssted ble innhentet, men denne informasjonen ble ikke en del av det skriftlige resultatet. Alle informantene ble intervjuet av samme intervjuer, og det ble brukt lydopptak. Godkjenningen fra Norsk senter for forskningsdata (NSD) ble gitt i juni 2021.

Informasjonsskriv

Informasjon om studien ble sendt til rektor, avdelingsleder og kontaktlærere ved barneskoler i en større by i Norge. Grunnet lav respons og tilbakemelding i denne fasen, ble en logoped som var tilknyttet fire ulike skoler i samme by kontaktet. Denne logopeden viderefremmet vårt prosjekt til lærere. Informasjonsskriv ble sendt direkte via e-post til de lærerne som ønsket å delta i studien, og samtykkeerklæring ble levert og signert av informantene før intervjuet fant sted.

Utvalg

Det er gjort et strategisk valg av informanter. Inklusjonskriteriene var at de hadde minst 10 års erfaring fra læreryrket, og at de underviste i engelsk på 1. trinn inneværende skoleår. Totalt er det fire informanter med i denne studien. En av dem ble med etter vår henvendelse til skolene, de tre andre ble med i studien etter forespørsel fra logopeden som var tilknyttet deres skoler. Se Tabell 1 for informasjon om informantenes utdanning, erfaring og størrelsen på nåværende undervisningsgruppe.

Alle fortalte at de hadde ca. 60 minutter engelsk i uken. Samtidig sa en av informantene at de hadde valgt å ha litt mer enn en dag i uken fordi de hadde engelsk litt hver dag istedenfor en hel sammenhengende time. Dette valget ble begrunnet med at elevene var for små til å holde fokus i 60 minutter.

Tabell 1*Oversikt og informasjon om informantenes bakgrunn og utdannelse*

	Informant 1	Informant 2	Informant 3	Informant 4
	(I1)	(I2)	(I3)	(I4)
Grunnutdannelse	Førskolelærer	Førskolelærer	Allmennlærer	Allmennlærer
Antall år i arbeid som lærer	19 år barnehage 11 år skole	13 år skole	24 år skole	25 år skole
Antall år engelsk-undervisning	11 år	5 år	24 år	25 år
Videreutdanning i engelsk	Nei	Nei	Nei	Ja
Undervisningsgruppe	24 elever	To grupper à 14 elever	16 – 25 elever, varierende inndelinger etter nivå, ferdigheter og lærerressurs.	Ca. 19 elever, varierende p.g.a. trinn- inndeling etter grupper / nivå

Note. Spørsmål om informantenes bakgrunn ble stilt i starten av intervjuene.

Intervjuguide

Intervjuguide ble fulgt. Den bestod av åpne spørsmål delt inn i temaer/ kategorier. Intervjuguiden ble organisert ved at det ble brukt temaene «Læreverk», «Gjennomføring av undervisning» og «Gjennomføring av undervisning for elever med lese- og skrivevansker». I tillegg var det tre til fem underspørsmål til hvert tema. Under tema «Læreverk» ble det stilt spørsmål om informantene brukte disse og hvilke, om de fulgte lærerveiledningen og om de brukte andre pedagogiske hjelpemidler som PC, Smartboard etc. Under de to neste temaene fikk informantene bl.a. spørsmål om hvordan de gjennomførte undervisningen, hvordan de tilpasset undervisningen for elever med lese- og skrivevansker, og hvordan disse elevene opplever mestring i engelskundervisningen. I tillegg fikk de spørsmål om hva de mener

læringsmålet på 1. trinn er. Alle informantene ble informert om at studien ønsket informasjon om elever som var i risikozonen for å få lese- og skrivevansker, selv om det er for tidlig å stille noe diagnose på 1. trinn. De fikk også informasjon om vår bakgrunn som førskolelærere.

Analyse

For å analysere datamaterialet ble det brukt innholdsanalyse, som betyr at en reduserer datamaterialet til relevante og meningsfulle kategorier (Jacobsen, 2018, s. 207). Etter intervjuene ble lydopptakene transkribert ord for ord. Deretter ble datamaterialet delt inn med utgangspunkt i temaene fra intervjuguiden. Sitatene fra informantene, som omhandlet det samme, ble gruppert i disse temagruppene, eller kategoriene (Jacobsen, 2018, s. 207). Etter å ha plassert delene av teksten inn i kategorier, ble transkripsjonene gjennomgått på nytt. Her ble fargekoder (nøkkelord) brukt som passet innen hver kategori. Dette ga en bedre oversikt over datamaterialet. Det ble nå hensiktsmessig å endre på noen av temaene i kategoriene. F.eks. ble mestring et større tema i datamaterialet. Det ble da valgt å ta dette som en egen kategori i det endelige resultatet. De endelige kategoriene ble «Undervisningen gjennomføres likt for alle elever», «Læreverk brukes i liten grad», «Ulikt syn på læringsmål», «Lettere og færre oppgaver», «Undervisningen er basert på muntlig kommunikasjon og aktiviteter» og «Fokus på elevenes mestring».

Resultat

Informantene ble ikke spurt direkte om hva de la i begrepet svake språkferdigheter. Likevel ga de opplysninger som kunne gi en oppfatning av hva de la i betegnelsen lese- og skrivevansker. Blant annet nevnes det elever med forsinket bokstavinnlæring, at de hang etter med bokstavene og ikke hadde klart å lære de. Informant 1 beskrev at de på 1. trinn ikke visste hvem som hadde lese- og skrivevansker enda, men at de allerede nå hadde en mistanke. Dårlig ordforråd og utfordringer med skriving ble nevnt. Dette kom til uttrykk slik:

Og vi ser jo at barn med lese- og skrivevansker har dårlig ordforråd. (...) Hvis det er veldig vanskelig å skrive f.eks., noen sliter jo med skrivingen. Noen skriver kjempestort, med veldig store bokstaver. (...) Jeg ser også an de jeg ser skriver veldig sakte, som jeg ser trenger litt ekstra. (I1)

Undervisningen gjennomføres likt for alle elever

Informantene fikk først spørsmål om hvordan de la opp undervisningen i engelsk. Deretter fikk de det samme spørsmålet, men da hvordan undervisningen ble lagt opp for elever med lese- og skrivevansker. Resultatene viste at engelskundervisningen ikke ble gjennomført på en annen måte for elever med svake språkferdigheter. Det vil si at de ikke laget egne undervisningsopplegg til disse elevene. Likevel beskrev de at de kunne tilpasse deler av undervisningen ved behov.

Jeg legger ikke opp undervisningen annerledes nei. Men jeg passer på at de klarer å henge med. Jeg er ekstra mange ganger borte hos de f.eks. i en time, sjekker at det går bra. Vi vet jo enda ikke hvem som har lese- og skrivevansker, siden det er så tidlig, men jeg har jo mine mistanker. Så ser jeg jo at de kanskje trenger litt hjelp til struktur og sånne ting. (I1)

Selv om informantene sa at undervisningen ble gjennomført likt for alle elever, viste resultatene fra studien av undervisningen likevel ble noe tilpasset for elever med svake språkferdigheter.

Læreverk brukes i liten grad

Før intervjuene startet ville det være interessant for denne studien finne ut om skolene brukte læreverk fra forlagene, og hvilke de brukte. Det ble derfor sendt ut en forespørsel til alle skolene i byen for å få et overblikk over hvilke læreverk som ble benyttet i engelskundervisningen. Det kom 15 svar (ca. 25 %) på denne forespørselen. Dette var kun et spørsmål om hvilket læreverk de brukte, ikke om hvilke undervisningsmetoder de brukte eller

hvilke erfaringer de hadde gjort seg. Figur 1 viser resultat av svarene. Der ser en at seks av skolene ikke brukte noe fast læreverk. De fleste svarte i tillegg, uansett om de brukte et fast læreverk eller ikke, at de brukte ulike læreverk for å plukke ut enkeltoppgaver til elevene. De benyttet seg av forlagenes nettressurser, YouTube og andre nettsider.

Da informantene våre fikk spørsmål om hvilke læreverk eller arbeidsbøker som ble benyttet i deres engelskundervisning, svarte de at de brukte læreverk, men i ulik grad. Det var læreverkene *Stairs*, fra Cappelen Damm og *Quest* fra Aschehoug Undervisning som ble brukt. Informant 1 fortalte at elevene ikke hadde egen arbeidsbok, men at det ble kopiert fra ett eksemplar. De andre informantene sa at de hadde arbeidsbøker til elevene, i tillegg til at de plukket og fant mye fra andre læreverk.

Akkurat nå er det *Stairs* som styrer, for der har vi tavlebok, og elevene har arbeidsbok.

Men det er veldig lite. Jeg bruker det ikke slavisk, jeg bruker akkurat det jeg har lyst til å bruke. Ser hvordan det er lagt opp i forskjellige bøker. Jeg lager ganske mye selv.

(I3)

Informantene brukte lærebøkene i tillegg til nettressurser og kopiering fra andre læreverk. Det ble spurt om de brukte lærerveiledningen som fulgte med lærebøkene. Dette gjorde informantene, men den ble mest brukt i forhold til mål og til å få idéer til leker, vers, rim og sanger og lignende. Informant 2 mente den var alt for omfattende, fordi det ble lagt opp til langt flere leksjoner i løpet av ett år enn det de har tid til. Hvis de hadde en skriftlig oppgave i arbeidsbøkene, ble den først gjennomgått i fellesskap hvis det var nødvendig, eller de som har behov for hjelp fikk det av læreren. De skriftlige oppgavene var gjerne å fylle inn bokstaver, avskrift eller fargelegging. Dersom det var vanskelige oppgaver, gjorde de oppgavene sammen på tavlen først. Noen av informantene synes det var vanskelig med skriveoppgaver fordi mange elever hadde ulike skriveutfordringer:

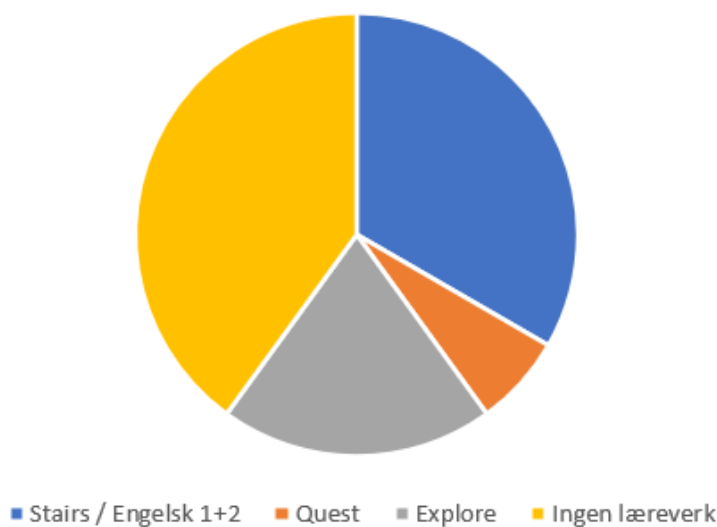
Det er vanskelig å skrive engelsk, det er jo ikke lydrett i det hele tatt. Men vi har en del oppgaver der de skal skrive av ord, så de øver seg på å skrive av. (I1)

Prøver å bruke boken litt slik at de får trent seg litt på å skrive, og noen av ordene kan de skrive inn i ruter så de ser veldig klart hva det er. Altså, det var ingen som kunne skrive når de begynte i klassen. (...) Mange kunne ikke holde i blyanten da de begynte på skolen. (I2)

Selv om de av og til brukte arbeidsbøker, tydet informantenes utsagn på at arbeidsbøkene ble brukt for å øve på skriveferdigheter, ikke nødvendigvis for å øve på engelsk.

Figur 1

Læreverk som blir brukt i skoleåret 2021/2022.



Note. Det ble sendt ca. 60 forespørsler til skoler i en større by i Norge. Vi fikk 15 svar på hvilke læreverk de brukte.

Ulikt syn på læringsmål

I «Læreplan i engelsk» står kompetansemålene og vurdering for 2. trinn, både når det gjelder muntlige ferdigheter, skriving, lesing og digitale ferdigheter (Utdanningsdirektoratet, 2020). Da det ble spurt om hva informantene mente læringsmålet i engelsk på 1. trinn var, svarte de noe ulikt. Informant 1 og 2 mente ordforråd, muntlig dialog og kommunikasjon var det viktigste.

Mest mulig ordforråd og enkle fraser, my name is, how do you do. Det tenker jeg er hovedmålet i første klasse, at de klarer å kommunisere bitte litt, i alle fall. (I1)

Jeg tenker vel at læringsmålet er at de kan noen hundre høyfrekvente ord og at de kan grunnleggende dialoger. (I2)

Informant 3 og 4 hadde en annen tilnærming til hva elevene skulle lære seg. De mente at læringsmålet for 1. trinn var å bli kjent med og leke med språket. Informant 4 svarte også at trygghet var et læringsmål i engelsk for elever på 1. trinn, særlig med tanke på utfordringer de ville møte i engelskfaget senere i skoleløpet. Her ser man at informantene hadde forskjellige synspunkter på hva elevene skulle tilegne seg av kunnskap.

Lettere og færre oppgaver

Informantene fikk spørsmål som omhandlet hvordan de tilpasset undervisningen for elever med lese- og skrivevansker. Flere uttrykte at det ikke var så mye tilpasset undervisning på 1. trinn. Dette mente de ville bli mer aktuelt på høyere trinn. Samtidig sa de at dersom en elev var forsinket i sin lese- og skriveopplæring kunne eleven få tilpasset oppgavene i undervisningen. Denne tilpassingen bestod gjerne av færre eller lettere oppgaver enn det de andre elevene fikk:

Jeg ser også an de jeg ser skriver veldig sakte, som jeg ser trenger litt ekstra. Da kutter jeg kanskje oppgavene litte grann, sånn at de også får gjøre det gøy på slutten. (...)

Det kan være at jeg f.eks. gir de ord som er litt lettere å skrive, men sånn foreløpig i

første klasse er det ikke så mye tilrettelegging sånn sett. Det finnes jo alternativ til alle ord. Det å få et godt ordforråd tenker jeg er veldig viktig. (I1)

Informanten mente at elever med lese- og skrivevansker hadde dårlig ordforråd og derfor hadde et behov for å kunne bruke et enklere vokabular. I tillegg var det behov for enkelte tilpasninger i skriftlige oppgaver. Dette påpekte også informant 2.

Tilpasningen som er der er at noen får litt mer hjelp av meg (...) Jo mer skriving det blir, jo mer tilpasset må det jo bli. Men nå er det slik at de som skriver veldig dårlig og som er i risikozonen, de kan ikke bli ferdig med oppgavene (...) Ja, da får de lettere og andre oppgaver. (I2)

Informanten fortalte at grunnen til at noen elever fikk en annen type oppgaver, var at de brukte ekstra tid på de oppgavene de strevde med. De fikk derfor ikke gjennomført oppgavene på lik linje med de andre elevene. Informanten gav også mer direkte hjelp til de elevene. Lekbaserte aktiviteter, bildestøtte og muntlige oppgaver ble også nevnt som en del av tilpassingen av engelskundervisningen:

Jeg tenker vi prøver å gjøre engelsk så lekpreget som mulig. På et så lavt nivå bør man kunne, selv om man har en sånn vanske så skal man kunne være med der. De får kanskje mer bildestøtte eller en annen type tekst. (I3)

Vi kan tilrettelegge engelsk. Det er sikkert noen kompetansemål på både lesing og skriving, men hvis det er noe man sliter med så må man jo tilpasse det. Da kan du fortelle istedenfor å måtte skrive. Bruke språket muntlig. (I3)

Informantene fikk også spørsmål om det var noen fordeler eller utfordringer med tilpassing av oppgaver. Flere nevnte da at det kunne være en utfordring at elever med risiko for å få lese- og skrivevansker, ikke fikk like mye mengdetrening som de andre elevene fordi de fikk færre oppgaver. De fikk mindre utfordringer, selv om elevene kanskje kunne ha klart

mer. Samtidig kom det til uttrykk at selv om elevene ikke fikk like mye trening, så jobbet de like hardt.

Undervisningen er basert på muntlig kommunikasjon og aktiviteter

Gjennom intervjuene kom det frem at alle brukte engelsk daglig i samling, når de snakket om kalender, vær og lignende. Når det gjaldt spørsmål om hvordan de gjennomførte undervisningen i engelsk, svarte alle at de hadde mest muntlig undervisning og muntlige aktiviteter.

Noen ganger så begynner vi med ordbankkort, viser dem hvilke gloser vi skal ha. Og så går vi videre til kanskje å høre en sang om det. Og så gjør vi kanskje noen oppgaver i forbindelse med dette. (I2)

Alle informantene svarte at de gjennomførte undervisningen ved å gjennomgå nye ord muntlig, og at de i tillegg brukte sanger, rim og regler, eventyr, lek og lignende aktiviteter. Elevene «memorerte ordbildene» fordi de ikke hadde lært bokstavene enda. Et eksempel var at elevene klarte å se at ordet var «Merry Christmas» uten å lese det. Informant 3 og 4 sa de også brukte bildebøker uten tekst, eller bøker med enkel tekst som leseaktivitet. Da skulle elevene enten herme etter læreren, eller de leste i kor. På spørsmål om hvordan de la opp undervisningen for elever med risiko for å få lese- og skrivevansker, sa de at de ikke gjorde det på noen annen måte, fordi alt foregikk muntlig og derfor var lettere å «henge seg på». Noen av informantene mente all kommunikasjon på engelsk var bra, enten elevene seg imellom, eller i dialog med lærer.

Alle sa de var opptatt av å få til dialog med elevene på engelsk, selv om dette ikke var noe vi spurte spesifikt om. Informant 3 prøvde å få i gang dialog og å gi instruksjoner på engelsk, for eksempel «stand up», «sit down» og «please, find your pencils». Informant 2 hadde erfaring med at elevene snakket mye engelsk seg imellom i frileken ute. De hadde en naturlig dialog i leken. Informant 4 sa at elever med svake språkferdigheter, som hadde eldre

søsken som «gamer», av og til var flinkere i engelsk enn norsk. Informanten begrunnet det med at fokuset i engelsk ble på lydene i ordet og ikke på bokstavene.

Ulike nettadresser, i tillegg til lærerveiledningene, ga dem idéer og inspirasjon. Både informant 1, 2 og 3 brukte YouTube for å finne sanger og eventyr som fenget elevene. Informant 3 beskrev det slik: «Vi bruker veldig mye YouTube, med alle gøy sanger og vers og filmer og sånn. Det er bare en sånn vill verden som fenger enormt.»

På spørsmål om de underviste på norsk eller engelsk svarte tre av informantene at de snakket engelsk i undervisningen, men med norsk som støtte. Den siste informanten synes ikke det var naturlig å snakke engelsk med elevene, og valgte å snakke norsk og heller gjenta på engelsk.

Fokus på elevens mestring

Flere av informantene ble overrasket over valg av tema til denne studien. De uttalte at engelsk var det faget som var gøy for elevene, og at det ikke var et problem for elever med risiko for lese- og skrivevansker. Informantene fikk spørsmål om hvordan elevene opplevde mestring i engelskundervisningen. Informant 1 fortalte at de hadde inntrykk av at elever generelt opplevde mestring i engelskfaget på 1. trinn, men at dette så ut til å endre seg når de begynte på høyere trinn hvor det ble stilt mer krav til lesing og skriving. Videre begrunnet informantene valg av muntlige aktiviteter, sang, eventyr og rim og regler i undervisningen med at da kunne alle elever oppleve mestring:

Med sanger og vers og rim og regler, da kan på en måte alle mestre og være med. Da blir du ikke annerledes eller sitter med en følelse at alle kan mer enn jeg får til. (I4)

Videre fortalte informantene at de ville at alle elever skulle kjenne på mestring i timene, uavhengig av hvilke oppgaver som ble gitt. Informant 1 uttrykte at eleven ikke måtte sitte og oppleve at han ikke klarte oppgaven.

Jeg tenker siden det er så muntlig er det lettere å henge seg på der. Det er ikke så store krav der, i hvert fall ikke på småtrinnet. Men jeg tror at på mellomtrinnet er det enda et fag man ikke føler mestring i. For det er så mye lesing og skriving. Og jeg tenker for de må det få være en lettelse nesten å komme på videregående hvor du skal få lov til å bli vurdert muntlig. Vi kan jo velge, vi skal jo ikke skrive noe vurdering. Vi kan jo fritt tillate oss å gjøre ting muntlig, tilrettelegging. Du skal faktisk ikke produsere noe. Du og jeg må jobbe muntlig her for å se. (I1)

Informantene fortalte at de oppmuntret elevene i form av ros og positive kommentarer, og påpekte fremgangen til eleven med utfordringer. Fellesskap og felles læring ble også trukket frem som viktig, eleven ikke skulle være alene i læringsprosessen. Flere av informantene uttrykte at det var først etter 2. trinn engelskfaget kunne bli utfordrende for elever med lese- og skrivevansker. Særlig kom dette til uttrykk når kartleggingsprøvene etter 2. trinn skulle gjennomføres. Ettersom engelskundervisningen på de to første trinnene fokuserte på muntlig kommunikasjon og aktiviteter, uttrykte informantene misnøye med at kartleggingsprøven i engelsk bestod av lytting og lesing. Dette var et tema alle tok opp uten at dette var spørsmål som ble stilt. Det var tydelig noe de ønsket å formidle. Informant 1 uttrykte tydelig frustrasjon på elevenes vegne:

De blir jo ofte gode i muntlig engelsk, men så kommer den forbaskede engelskprøven i tredje. Og jeg har så vondt av dem, rett og slett. De sitter og sitter, for de er nødt til å gjøre det og så klarer de det ikke. Du ser de ikke opplever mestring, og hva er vitsen da? Ikke får vi hjelpe de heller, det er det som er så trist. Når du vet at et barn har lese- og skrivevansker bør de ikke måtte føle det nederlaget. Kartlegging til enhver pris?.

(I1)

Informant 2 og 3 sa det var «mye lotto» på kartleggingsprøven, særlig fordi det var lett å gjette seg til riktig svar. De synes det var urettferdig for elevene at de ikke kunne gjennomføre prøven muntlig når det var lesing og lytting de skulle testes i.

Diskusjon

Denne studien undersøkte hvordan engelskundervisningen på 1. trinn legges til rette for elever med svake språkferdigheter. Funnene kan indikere at undervisningsopplegget ikke gjennomføres annerledes for elever med svake språkferdigheter. Lærebøker blir brukt i liten grad, og lærerne benytter seg mye av oppkopierte og selvlagte undervisningsmaterielle. Digitale ressurser som Salaby, YouTube og andre nettressurser blir tatt i bruk. Vi så også at informantene hadde noe ulikt syn på hva elever på første trinn skal lære seg i engelskfaget. Selv om undervisningen ble gjennomført likt for alle elever, kunne oppgavene bli tilpasset, og de elevene som hadde behov for det kunne få mer direkte hjelp. Den direkte hjelpen var blant annet at læreren var litt oftere i nærheten av eleven for å observere om han eller hun hadde vansker med oppgavene. Det kunne også være at oppgaven ble gjentatt eller at oppgaven ble presentert muntlig dersom det var en skriftlig oppgave som skulle gjøres. Selve undervisningsopplegget bestod av muntlig kommunikasjon og aktiviteter. Sanger og sangleker, eventyr, rim og regler ble hyppig brukt. Alle informantene fokuserte på at elevene skal oppleve mestring.

Undervisningen gjennomføres likt for alle elever

Som man ser av resultatene, forteller alle de fire informantene at de gjennomfører undervisningen likt for alle elever. Det kan være ulike forklaringer til disse resultatene. En av grunnene kan være at informantene tenker på utformingen av undervisningen som helhet, altså selve undervisningsopplegget som de planlegger fra start til slutt. Et annet moment kan være at elever med risiko for å få lese- og skrivevansker ikke er blitt kartlagt eller har fått en diagnose enda. Hvordan man skal gjennomføre et undervisningsopplegg vil derfor være

utfordrende fordi læreren enda ikke vet hvilke typer vansker eleven har, eller hvilke tiltak som skal settes inn. Tilrettelagte tiltak krever gjerne flere voksenressurser tilgjengelig og dette var noe begrenset hos våre informanter.

Læreverk brukes i liten grad

Det viste seg at informantene brukte lærebøker i liten grad. De plukket stort sett ut det de ønsket å bruke fra flere læreverk og lagde selv arbeidsoppgaver til elevene. Arbeidsbøkene ble brukt av og til, men ble ikke fulgt etter lærerveiledningens og forlagenes intensjon. Noen av informantene fulgte målene og fremgangsmåten i en del av leksjonene, men ellers brukte de lærebøkene til å få idéer til aktiviteter, sanger, leker, rim og regler. Læreplanen legger også vekt på at lek er nødvendig for både trivsel, utvikling og læring, og at barna uttrykker seg gjennom lek. Lek og læring hører sammen, og læreren må derfor ha det med i planleggingen sin. Ett av kompetansemålene etter 2. trinn i engelsk er blant annet at «elevene viser og utvikler kompetanse i engelsk på 1. og 2. trinn når de utforsker og bruker språket i lytting, lek og samtaler». (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Informantene laget mye av undervisningsmateriellet selv. Man kan da tenke seg at det kan føre til forskjeller i undervisningen, alt etter hvem man har som lærer. Noen lærere velger å lage gjennomtenkte og nyanserte materiell, andre i mindre grad. Velger man å følge lærebøkene kan strukturen på undervisningen bli mer lik fordi flere følger samme læreverk fra start til slutt. Samtidig kan man se en utfordring ved å følge læreverkene, spesielt for elever med svake språkferdigheter. En årsak til det kan være at arbeidsbøkene har oppgaver som krever lese- og skriveferdigheter. Instruksene står gjerne på engelsk, f.eks. «read and write», og mange elever, særlig de med svake språkferdigheter, vil ha behov for hjelp til å forstå hva de skal gjøre.

Læreverket er tenkt å brukes på en slik måte at temaene og leksjonene bygger på hverandre. Forlaget Cappelen Damm sin lærerveiledning i engelsk for 1. og 2. trinn

poengterer det, at for å få et best mulig utbygge av verket bør det følges kronologisk (Johansen & Vestgård, 2020, s. 5). Våre informanter ga uttrykk for at læreverkene var for omfattende, og at en time i uken ikke var tilstrekkelig for å komme igjennom leksjonene. De valgte derfor, i ulik grad, å bruke deler av verkene for å nå målene. De digitale tavlene og nettressursene som følger med læreverket ble brukt mer enn arbeidsboken. Tolkningen her er at informantene bruker læreverk i liten grad fordi dagens læreverk kanskje ikke klarer å fange mangfoldet av nivå hos elevene.

Ulikt syn på læringsmål

Informantene hadde ulike syn på hva elever skulle lære seg på 1. trinn. To av informantene mente at læringsmålet var å bli trygg og leke med språket. De to andre informantene fokuserte mer på antall ord og bedre ordforråd, og å lære grunnleggende dialoger. En mulighet til dette kan være at to av informantene våre var førskolelærere, med mye fokus på lek i sin grunnutdanning. Dette kan selvfølgelig bidra til å påvirke deres valg av undervisningsform. Samtidig er det interessant at de lærerne som hadde førskolelærerbakgrunn var de som svarte at læringsmålet var å lære mange høyfrekvente ord. Det kan se ut til at det elever på 1. trinn skal lære seg, er en skjønnsmessig vurdering fra lærernes side. Informantene så på engelskfaget som et «gøy» fag, der de kan synge, leke, prate sammen og gjøre oppgaver sammen. Bruk av språkleker i undervisningen samsvarer med tiltak som kan øke fonembevisstheten, og det kan elever med svake språkferdigheter ha utbytte av (Elbro & Petersen, 2004; Frost, 2020, s. 31). Det ble også poengtert at det var viktig å skape trygghet fra 1. trinn av. Dette samsvarer med det Dysleksi Norge sier, at et trygt læringsmiljø er viktig for læring. Dette gjelder også for elever med svake språkferdigheter (Waalder & Waalder, 2019, s. 12).

Lettere og færre oppgaver

Den tilpassingen som elevene får av våre informanter, er at de får lettere og færre oppgaver. Dette samsvarer med tidligere forskning (Dahl, 2019). Informantene opplever at disse elevene gjerne ikke får like mye mengdetrening i engelsk som andre elever.

Undervisningsform og tiltak bør velges ut fra hvilke vansker eleven har (Hagen et al., 2014). Det kan da være problematisk dersom eleven kun får lettere eller færre oppgaver, men ikke får oppgaven tilpasset direkte ut fra sine behov. Man kan stille spørsmål om eleven hadde fått økt læringsutbytte dersom tilpassing av oppgaver hadde blitt gjennomført på en annen måte. Her ser man en utfordring med den tilpassede opplæringen, spesielt fordi man på 1. trinn kanskje ikke har kartlagt vanskene til eleven.

Det kan se ut til at det ikke er noe forskning på effekt av den tilpassede opplæringen. Det kan være ulike forklaringer på dette. Det ene er at det kan være utfordrende å lage gode studier ettersom den tilpassede opplæringen gjennomføres på individuell basis. På den andre siden er vurderingen av hvem som skal ha tilpasset opplæring og hva som skal gjøres, avhengig av hvem som er lærer. Det er altså en skjønnsmessig vurdering. Informantene beskriver at de velger å gi elevene lettere oppgaver for at de ikke skal bli sittende med oppgaver de ikke mestrer. De velger også å gi oppgaver som er lettere for at de skal klare å bli ferdig på lik tid som de andre elevene. Som Kunnskapsdepartementet sin St.meld. nr. 16 «... og ingen sto igjen» viser, fører nederlag til svak motivasjon i et fag. Dersom elever med risiko for lese- og skrivevansker får mange oppgaver de ikke mestrer, kan det påvirke motivasjonen til videre læring i engelskfaget. Og vi vet at mestring er viktig for å fremme læring (St. meld. nr. 16 (2006-2007), s. 10).

Undervisningen er basert på muntlig kommunikasjon og aktiviteter

Alle informantene påpekte at de øvde på engelskord muntlig og brukte bilder som visuelle hjelpemiddel. I tillegg var det mye bruk av sanger, lek, rim og regler. Dette ble gjort

likt for alle elevene, også de med svake språkferdigheter. Når barn skal lære seg å lese og skrive, er det hensiktsmessig å jobbe med språklig bevissthet. Dette støttes av forskningen. Den viser at høytlesning, å sette navn på ting, lære rim og regler, lytte ut lyder i ord og stave enkle ord er aktiviteter som det er lurt å gjøre på 1. trinn (Elbro & Petersen, 2004; Frost, 2020, s. 31; Waaler & Waaler, 2019, s. 23). Mye av dette gjør informantene sammen med elevene sine. Samtidig er det nødvendig å vite at dette kan være utfordrende for noen elever med risiko for å få dysleksi. Tidlige tegn hos disse elevene er at de kan ha vanskeligheter med å lære enkle rytmer eller synge. De kan glemme ord og ha vansker med å følge instruksjoner (The British Dyslexia Association, 2022). Da vil en individuell, tilpasset undervisning være viktig.

For elever med svake språkferdigheter kan det være utfordrende å lære seg det engelske skriftspråket. Mange kan ha vansker med å lære det norske skriftspråket, som er lydrett og har stort sett samsvar mellom fonem og grafem. På engelsk er det lite samsvar mellom fonem og grafem (Helland, 2019, s. 180-181). Man kan heller ikke benytte de samme reglene for lesing og skriving som på norsk. For elever som kan utvikle dysleksi, kan det derfor være svært vanskelig å lære det engelske lydsystemet (Waalder & Waaler, 2019, s. 22).

Ingen av informantene nevnte at de hadde lese- og skriveopplæring i engelsk på 1. trinn. De hadde muntlig gjennomgang av nye engelskord med bildestøtte, og noen sa at elevene memorerte ordene. Lærerveiledningen i engelsk for 1. og 2. trinn viser heller ikke tegn til at elevene skal lære å lese eller skrive på engelsk (Johansen & Vestgård, 2020, s. 4). Dette til tross for at læreplanens kompetansemål etter 2. trinn sier at «eleven skal kunne lytte til, lese og samtale om innhold i enkle tekster, inkludert billedbøker» og «eleven skal kunne lese og eksperimentere med å skrive kjente ord, fraser og enkle setninger» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Når man vet at leseforståelsen avhenger av de muntlige språkferdighetene kan disse kompetansemålene være utfordrende for elever med svake

språkferdigheter (Hjetland et al., 2020; Lervåg et al., 2018). Ved å fokusere på muntlig og svært lite skriftlig undervisning på 1. trinn kan det bli en stor overgang til kompetansemålene på 2. trinn. Dersom man begynner å eksperimentere med skriving samtidig med språkleker, kan dette være forebyggende for en god lesestart for alle elever (Frost, 2020, s. 67). Dette kommer også frem i en studie som viser at det er stor forskjell i språkferdighetene til norske førsteklasinger. Studien konkluderer med at god og individuell tilrettelegging vil hindre at forskjellene blir større (Rogne et al., 2021).

Informantene til denne studien uttrykte at de daglig snakker engelsk med elevene om hvilken dag det er, hvilket vær det er og bruker enkle fraser om dagligdagse ting. Ifølge Dahl fører ikke slik undervisning til at elevene utvikler ordforrådet sitt, fordi dette ikke er naturlig språkbruk og det inneholder lite variasjon. For at små barn skal lære seg språk, er det oftest basert på implisitte prosesser, ved at de blir eksponert for språket i stor grad (Dahl, 2015; Dahl & Vulchanova, 2014). 60 minutter i uken med engelsk, hvor deler av timen også blir snakket på norsk, fører gjerne ikke med seg at eleven blir eksponert nok for engelsk. Resultater fra de nasjonale prøvene viser også at elever ikke er blitt bedre i engelsk de siste årene (Utdanningsdirektoratet, 2022b). Kanskje er det da grunn til å stille spørsmål om man heller burde bruke tiden og ressursene på begynneropplæringen i norsk før innlæring av engelsk.

Det ble også nevnt i denne studien at mange av elevene brukte engelsk naturlig i leken, og i dialogen seg imellom. Dette kan ha sammenheng med at i enkelte deler av byen bor det flere mennesker med opphav fra andre land. De barna blir kanskje mer eksponerte for engelsk enn de som vokser opp i andre deler av byen. Det kan også ha sammenheng med det informantene mener når de beskriver at elevene snakker «gaming-engelsk» med hverandre i friminuttene. Elevenes muntlige språk kan bære preg av engelske ord og fraser som de har lært via digitale medier. I dag er det gjerne ikke på skolen elevene hører engelsk for første

gang. Dersom innholdet i det barna ser via digitale medier, tv, internett o.l. er engelskspråklig, kan det ha en forklaring på det våre informanter har observert.

Fokus på mestring

Elevenes mestring var viktig for informantene i studien. Ved å fokusere på det muntlige språket opplevde de at de aller fleste elevene mestret, også de med svake språkferdigheter. En tolkning er at når informantene planlegger undervisningen, fokuserer de på felles tilhørighet og at alle elever skal oppleve delaktighet.

Informantene mente at de som trengte hjelp fikk det, enten det var i form av enklere eller færre oppgaver, eller det var som muntlig støtte. Det var først etter 2. trinn engelskfaget ble vanskelig for de med svake språkferdigheter. Informantene uttrykte frustrasjon over kartleggingsprøvene og den negative påvirkningen disse hadde på elever med svake språkferdigheter. En grunn til dette var at elevene ble testet i engelsk lytting og lesing. På Utdanningsdirektoratet sine sider står det at kartleggingsprøven i engelsk utgår fra 2022. Formålet med kartleggingsprøver er å avdekke hvilke elever som trengte ekstra oppfølging i faget (Utdanningsdirektoratet, 2022a). Studien har ikke klart å finne noen begrunnelse på hvorfor disse kartleggingsprøvene utgår og kan heller ikke se at de blir erstattet av et annet kartleggingsmaterieill. En tolkning er at dersom elevene ikke har hatt lese- og skriveopplæring i engelsk på 1. og 2. trinn, vil de kanskje heller ikke oppleve særlig mye mestring på kartleggingsprøven. Informantene hadde litt ulike forklaringer på hvordan en kan vite om elevene opplever mestring. Noen mente det var å bli ferdig med oppgavene for å få leke, andre mente det var å kunne si enkle fraser på engelsk eller å få ros av læreren. Det kan se ut til at lærerens personlige vurdering av elevens behov er det som bidrar til mestringsfølelse.

Sterke og svake sider ved studien

Ved å bruke intervju som forskningsmetode fikk man direkte informasjon fra lærere om hvordan undervisningen gjennomføres. Samtidig er utvalget til denne studien for lite til at

det kan generalisere funnene til å gjelde alle lærere som underviser i engelsk på 1. trinn. Det kan heller ikke utelukkes at andre kanskje ville fått andre svar dersom utdypende spørsmål hadde blitt stilt. Informantene i denne studien var erfarne lærere og har gjerne et annet vurderingsgrunnlag enn nyutdannede lærere. Man kan derfor ikke se vekk i fra at det finnes ulike variasjoner av gjennomføringen av engelskundervisningen på 1. trinn.

Det er en utfordring at spørsmålsformuleringen i intervjuguiden burde inneholde hva informantene legger i begrepet lese- og skrivevansker eller svake språkferdigheter. Dette er en svakhet ved studien, da dette begrepet kan ligge til grunn for forståelsen av svarene informantene gir. Samtidig ble det opplyst om at studien søkte etter informasjon om elever med risiko for lese- og skrivevansker. Det ble også påpekt at vi var orienterte om at de mest sannsynlig ikke var blitt kartlagt for lese- og skrivevansker på 1. trinn. Informantene nevnte at elevene i risikozonen for lese- og skrivevansker gjerne hadde dårlig ordforråd, forsinket bokstavinnlæring, utfordringer med skriftspråket og trengte hjelp til struktur. Dette kan sies å samsvare med det vi legger i begrepet.

For videre forskning vil det være interessant å se effekt av innlæring av fremmedspråk ved seksårsalder kontra ved senere alder. For å lære engelsk ser det ut til at grad av eksponering av språket er avgjørende (Dahl & Vulchanova, 2014). Samfunnet er i en sterk, økende digital utvikling. Hvilken påvirkning denne utviklingen kan ha på innlæring av fremmedspråk kan være spennende å forske videre på. Denne studien er relevant for logopeder fordi den retter søkelys på utfordringer elever med svake språkferdigheter kan møte når de lærer engelsk samtidig som lese- og skriveopplæringen på norsk. Ved å få mer kompetanse kan logopeden forebygge, veilede og sette inn de riktige tiltakene tidlig, slik at ikke engelsk blir et fag eleven ikke føler mestring i.

Konklusjon

Denne studien er for liten til at den kan gi en tydelig konklusjon på problemstillingen. Selv om det ser ut til at undervisningen består av mye muntlig dialog, lek og andre aktiviteter, kan det være en mulighet for at elever med svake språkferdigheter ikke får den individuelle tilretteleggingen de har bruk for.

Informantene nevnte at engelsk på 1. trinn var et fag elevene synes er gøy. Dette kan være tilfelle for mange elever. Samtidig kan overgangen fra engelsk muntlig til engelsk lesing og skriving være krevende for elever med svake språkferdigheter. Det er mulig at engelsk kan bli et fag der elever med svake språkferdigheter ikke kjenner mestring når de kommer lenger i skoleløpet, selv om det oppleves gøy på 1. trinn. Man kan stille spørsmål om hvorfor man i dag begynner med innlæring av engelsk samtidig som begynneropplæring i lesing og skriving starter.

Referanser

- Abildgaard, E. & Helland, T. (2011). Sammenligning av engelskkunnskaper hos to grupper 6.–7. klassinger undervist etter henholdsvis L97 og K06. *Acta Didactica Norge*, 5(1), (Art 1-23 sider).
- Bishop, D. V., Snowling, M. J., Thompson, P. A., Greenhalgh, T., Consortium, C., Adams, C., Archibald, L., Baird, G., Bauer, A. & Bellair, J. (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), 1068-1080.
- Bjørke, C. & Myklevold, G. A. (2017). 20 år med engelskundervisning på 1. trinn: Har vi grunn til å feire? *Bedre Skole- Tidsskrift for lærere og skoleledere*, (4).
- Dahl, A. (2015). Utvikling av språkforståelse i tidlig start med engelsk. *Communicare—et fagdidaktisk tidsskrift fra Fremmedspråksenteret*, 5(1), 4-8.
- Dahl, A. (2019). 17. PhD Revisited: Young language learners. I *English Didactics in Norway* (s. 356-375).
- Dahl, A. & Vulchanova, M. D. (2014). Naturalistic acquisition in an early language classroom.
- Det kongelige kirke- utdannings- og forskningsdepartement. (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Nasjonalt læremiddelsenter.
- Elbro, C. & Petersen, D. K. (2004). Long-term effects of phoneme awareness and letter sound training: An intervention study with children at risk for dyslexia. *Journal of Educational Psychology*, 96(4), 660.
- Flobakk-Sitter, F. (2018). *Pedagogikk og hjernen : en introduksjon til fagfeltet pedagogisk nevrovitenskap*. Fagbokforl.
- Frost, J. (2020). *Merk språket - skriv og les*. Info vest forlag.

- Hagen, Å., Melby-Lervåg, M. & Lervåg, A. (2014). Barn som strever med språk og leseferdigheter: Hvilke tiltak virker. *Norsk Tidsskrift for Logopedi*, 4, 6-13.
- Helland, T. (2019). *Språk og dysleksi* (2. utgave. utg.). Fagbokforlaget.
- Hjetland, H. N., Brinchmann, E. I., Scherer, R., Hulme, C. & Melby-Lervåg, M. (2020). Preschool pathways to reading comprehension: A systematic meta-analytic review. *Educational Research Review*, 30, 100323.
- Hjetland, H. N., Brinchmann, E. I., Scherer, R. & Melby-Lervåg, M. (2017). Preschool predictors of later reading comprehension ability: A systematic review. *Campbell Systematic Reviews*, 13(1), 1-155.
- Jacobsen, D. (2018). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Cappelen Damm AS.
- Johansen, K. M. & Vestgård, M. U. (2020). *Engelsk 1+2 Lærerveiledning*. Cappelen Damm AS.
- Kunnskapsdepartementet. (2022). *Tilpasset opplæring*. Utdanningsdirektoratet.
- Law, J., Levickis, P., McKean, C., Goldfeld, S., Snow, P. & Reilly, S. (2017). *Child Language in a Public Health Context*.
- Leonard, L. B. (2014). *Children with specific language impairment* (2nd ed. utg.). MIT Press.
- Lervåg, A., Hulme, C. & Melby-Lervåg, M. (2018). Unpicking the developmental relationship between oral language skills and reading comprehension: It's simple, but complex. *Child Development*, 89(5), 1821-1838.
- Norbury, C. F., Gooch, D., Baird, G., Charman, T., Simonoff, E. & Pickles, A. (2016). Younger children experience lower levels of language competence and academic progress in the first year of school: evidence from a population study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 57(1), 65-73.

Rogne, W. M., Gamlem, S. M. & Ottesen, R. L. (2021). Lese-og skriveferdigheter ved oppstart i 1. klasse med vekt på bokstavkunnskap. *Acta Didactica Norden*, 15(1).

Rygvoid, A. & Klem, M. (2016). Spesifikke språkvansker-en begrepsavklaring. *Norsk Tidsskrift for Logopedi*, 62(1), 18-22.

St. meld. nr. 16 (2006-2007). ... og ingen sto igjen. *Tidlig innsats for livslang læring*. Kunnskapsdepartementet.

Tambyraja, S. R., Farquharson, K. & Justice, L. (2020). Reading Risk in Children With Speech Sound Disorder: Prevalence, Persistence, and Predictors. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 63(11), 3714-3726.

The British Dyslexia Association. (2022). *Signs of dyslexia (Early Years)*.

SVAKE SPRÅKFERDIGHETER OG ENGELSKUNDERVISNING 1. TRINN

Vedlegg

Vedlegg 1. Intervjuguide

Vedlegg 2. Informasjonsskriv

Vedlegg 3. Godkjenning fra NSD

Vedlegg 4. Samtykkeerklæring

Vedlegg 1. Intervjuguide

Intervjuguide

Fakta spørsmål

- *Hvor lenge har du arbeidet som lærer?*
- *Hvor lenge har du undervist i engelsk i 1. trinn?*
- *Hvor mange elever er det i gruppen når du underviser engelsk?*
- *Har du ekstra ressurs (f.eks. assistent/fagarbeider/spesialpedagog) tilgjengelig i engelsk undervisningen?*

Nøkkelsspørsmål**Forslag tema 1- læreverkt:**

- *Hvilke læreverkt/arbeidsbøker benytter du i engelskundervisningen?*
- *Dersom du bruker læreverkt, følger du lærerveiledningen?*
- *Bruker du andre pedagogiske hjelpemiddel (f.eks. PC, Ipod, Smartboard, etc.)? Hvis ja, hvilke?*

Forslag tema 2 – gjennomføring av undervisning

- *Hvordan legger du opp undervisningen i engelsk?*
- *Hvordan gjennomfører du undervisningen?*
- *Underviser du på norsk eller engelsk? Hvorfor/ hvorfor ikke?*
- *Hva tenker du er læringsmålet med engelskundervisningen i 1. trinn?*
- *Hvordan opplever elever mestring i engelskundervisningen?*
- *Har elevene lekser?*
- *Når begynner dere med skriftlige oppgaver?*

Forslag tema 3- gjennomføring av undervisning for elever med lese- og skrivevansker

- *Hvordan legger du opp undervisningen i engelsk for elever med lese- og skrivevansker?*
- *Hvordan tilpasser og gjennomfører du undervisningen til elever med lese- og skrivevansker?*
- *Hva er utfordringen/ fordelene med denne tilpassingen?*
- *Hvordan opplever elever med lese- og skrivevansker mestring i engelsk undervisningen?*

Avsluttende spørsmål

- *Har du andre tanker knyttet til engelskundervisningen i 1. trinn som ikke er kommet med i intervjuet?*
 - *Oppklaring av uklare svar*
-

Vedlegg 2. Informasjonsskriv**Vil du delta i forskningsprosjektet*****” Read and Write”******- en studie om hvordan engelsk undervisning på 1. trinn legges til rette for elever med lese- og skrivevansker?***

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan engelskundervisning på 1. trinn legges til rette for elever med lese- og skrivevansker. I dette skrevet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Vi er to studenter ved master utdanningen i logopedi ved Universitetet i Bergen. Formålet med vår masteroppgave er å undersøke hvordan undervisningen i engelsk på 1. trinn legges til rette for elever med lese- og skrivevansker. Dette vil vi undersøke ved å analysere lærebøker og intervjuere lærere som underviser i engelsk og har minst ti års arbeidserfaring.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Bergen er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

I denne studien ønsker vi å intervjuere fire lærere som underviser i engelsk på 1. trinn, og som helst har ti års arbeidserfaring fra 1-4. trinn. Forespørselen blir sendt til barneskoler i Bergensområdet.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar i et intervju som gjennomføres av oss. Spørsmålene handler om hvordan engelskundervisningen gjennomføres og hvilke evt. lærebøker du bruker. Intervjuet vil vare ca. 45 minutter. Vi vil bruke lydopptak og ta notater underveis.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Det vil ikke påvirke ditt forhold til arbeidsplassen eller arbeidsgiver. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Opplysninger du gir vil kun bli brukt i forbindelse med denne masteroppgaven.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- De som vil ha tilgang til opplysningene er studentene Solveig Tuft og Linn M. Gaasemyr, samt veilederne våre Turid M. Helland, Wenche A. Helland og Frøydis Morken ved Universitetet i Bergen.
- Lydopptak vil bli oppbevart innelåst og blir slettet når prosjektet er slutt. Navnet og kontaktopplysningene dine vil vi erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data.
- Ved en eventuell publisering vil deltagerne ikke kunne gjenkjennes, da alle opplysninger vil bli anonymiserte.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er juni 2022. Lydopptak vil bli slettet ved prosjektslutt.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Bergen har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Universitetet i Bergen v/ Turid Helland (veileder)
Telefon: 55 58 23 39
E- post: turid.helland@uib.no
- Universitetet i Bergen v/ Wenche Helland (veileder)
Telefon: 901 33 397
E- post: wenche.helland@uib.no
- Universitetet i Bergen v/ Frøydis Morken (veileder)
Telefon: 55 58 62 87
E- post: froydis.morken@uib.no
- Universitetet i Bergen v/ Solveig Tuft (student)
Telefon: 900 38 331
E-post: stu011@uib.no
- Universitetet i Bergen v/ Linn M. Gaasemyr (student)
Telefon: 901 73 182
E- post: lga031@uib.no
- Vårt personvernombud: Janecke Helene Veim
Telefon: 55 58 20 29 / 930 30 721
E-post: janecke.veim@uib.no

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Turid Helland, Wenche Helland og Frøydis Morken
Veiledere

Solveig Tuft og Linn M. Gaasemyr
Studenter

Vedlegg 3. Godkjenning frå NSD**NSD** NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA**Vurdering****Referansenummer**

599000

Prosjekttittel

” Read and Write” - en studie om hvordan engelsk undervisning på 1. trinn legges til rette for elever med lese- og skrivevansker.

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Bergen / Det psykologiske fakultet / Institutt for biologisk og medisinsk psykologi

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Turid Helland, turid.helland@uib.no, tlf: 55582339

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Linn M. Gaasemyr og Solveig Tuft, lga031@uib.no og stu011@uib.no, tlf: 90173182

Prosjektperiode

16.08.2021 - 24.06.2022

Vurdering (1)

25.06.2021 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 25.06.2021, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

Vedlegg 4. Samtykkeerklæring

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Read and Write*» - en studie om hvordan engelsk undervisning på 1. trinn legges til rette for elever med lese- og skrivevansker og har fått anledning til å stille spørsmål.

Jeg samtykker til å delta i intervju, og at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)