



UNIVERSITETET I AGDER

Verdien av tidlig innsats i begynneropplæringen

- Om forebygging av lese- og skrivevansker ved bruk av iMAL

Hanne Linn Nygård

Emnekode: PED233

Fag: Norsk

Antall tellende ord: 8637

Veileder

Vidar Haslum

Bacheloroppgaven er gjennomført som ledd i utdanningen ved Universitetet i Agder og er godkjent som del av denne utdanningen. Denne godkjenningen innebærer ikke at universitetet innestår for de metoder som er anvendt og de konklusjoner som er trukket.

Universitetet i Agder, 2016

Fakultetet for humaniora og pedagogikk

Institutt for pedagogikk

Innholdsfortegnelse

Innholdsfortegnelse	2
1.0 Innledning	4
1.1 Aktualitet	4
1.2 Presentasjon av problemstilling	4
1.3 Rapportens oppbygging	5
2.0 Teoretisk grunnlag	5
2.1 Den første lese- og skriveopplæringen	5
2.1.1 Hva er lesing?	6
2.1.2 Motivasjon- en essensiell side ved lesekompetansen	7
2.1.3 Lek og læring	8
2.2 Hva er lese- og skrivevansker?	9
2.2.1 Spesifikke lese- og skrivevansker	9
2.2.2 Dysleksi	10
2.2.3 Forebygging av avkodingsvansker og stavevansker	10
2.3 Multisensorisk stimulering	12
2.4 Metoden iMAL	13
2.4.1 iMALs nettressurs	15
2.4.2 iMAL og kartlegging	15
3.0 Metodedel	15
3.1 Kvalitativ metode	16
3.1.1 Observasjon	16
3.1.2 Intervju	16
3.2 Metoderefleksjon	17
3.2.1 Gyldighet og pålitelighet	17
4.0 Presentasjon og drøfting av funn	18
4.1 Interessante funn i empirien	19
4.1.1 Motivasjon	19
4.1.2 Differensiering og tidlig innsats	19
4.1.3 Kartlegging	20
4.1.4 Metaspråklig bevissthet	20
4.1.5 Lese- og skriveopplæring som inkluderer frilek	21
4.1.6 Multisensorisk tilnærming metode	22

4.2 Teori i henhold til undersøkelsene	22
4.2.1 Lesing og motivasjon	22
4.2.2 Elever med lese- og skrivevansker	23
4.2.3 Frilek og språklig bevissthet	24
6.0 Konklusjon og avsluttede kommentarer	26
6.1 Et kritisk blikk på min undersøkelse.....	27
6.2 Konklusjon.....	27
7.0 Litteraturliste.....	29
7.1 Faglitteratur.....	29
7.2 Elektroniske kilder	31
8.0 Vedlegg	33
8.1. Intervjuguide	33
8.2. Observasjonsskjema.....	35
8.3. Kartleggingen i iMAL.....	36
8.4. iMALs leseark.....	38

1.0 Innledning

Som fremtidig lærer vet jeg at det å ha ytterligere kunnskap om lese- og skrivevansker, samt forebygging, vil være gunstig for meg og mine elever.

Etter å ha tilbakelagt tre år av grunnskolelærerutdanningen med praksis og vikarjobbing, har jeg dannet meg en formening om hvilke metoder som fungerer og er effektive.

Jeg brenner for begynneropplæringen, og vil sørge for å danne et solid grunnlag for mine fremtidige elever. Derfor bestemte jeg meg for å skrive om metoden iMAL. En metode som brukes som supplement i begynneropplæringen. Jeg var nysgjerrig på denne metoden, og om den samstemte med det jeg allerede hadde lært om lese- og skriveopplæring.

I forkant av bacheloroppgaven var mitt ønske at den ville gi meg gode impulser angående hvordan jeg selv kan gjennomføre lese- og skriveopplæring.

Bacheloroppgaven er en gylden mulighet til å utbygge og videreutvikle mine kunnskaper innenfor dette feltet.

1.1 Aktualitet

Lese- og skriveopplæring, samt lese- og skrivevansker er to store emner. Bacheloren har begrensninger med tanke på tid og omfang. Oppgaven vil vektlegge lese- og skrivevansker og hvordan man som lærer kan forebygge dette. Derfor er det tekniske aspektet som omhandler avkoding og staving av ord det mest sentrale.

Undersøkelser viser at elever med store lese- og skrivevansker kan få god hjelp om problemene avdekkes tidlig (Roe, 2011, s. 27). Dette var årsaken til at jeg ville skrive en oppgave om lese- og skrivevansker.

1.2 Presentasjon av problemstilling

Problemstillingen er som følger: *Hvordan kan norsklæreren i første klasse forebygge lese- og skrivevansker i begynneropplæringen ved hjelp av metoden iMAL?*

1.3 Rapportens oppbygging

I oppgaven vil jeg først presentere teori om den første leseopplæringen. Jeg vil ta for meg hva lesing er og hvordan man motiverer til lesing, samt hva som kjennetegner lese- og skrivevansker og hvordan man kan forebygge dette. Deretter fremlegges en presentasjon av metoden iMAL. I kapittel tre gjør jeg rede for hvilke metoder jeg har anvendt under innsamlingen av empirien. I kapittel fire vil jeg anskueliggjøre interessante funn fra empirien, knytte funnene opp mot tidligere presentert teori, og tilslutt vurdere dette mot oppgavens problemstilling.

2.0 Teoretisk grunnlag

Teoridelen tar først for seg generell teori om første lese- og skriveopplæring. Deretter vil lese- og skrivevansker stå sentralt, etterfulgt av hvordan disse vanskene kan forebygges ved hjelp av ulike teknikker og metoder. Avslutningsvis inneholder teoridelen en fremstilling av viktige prinsipper ved iMAL.

2.1 Den første lese- og skriveopplæringen

Det grunnleggende og sentrale prinsippet elevene møter i den første leseopplæringen, er knyttet til det alfabetiske eller fonematiske prinsippet. Dette prinsippet innebærer at språkets lyder, fonemer, kan representeres i skrift ved hjelp av grafem (Høigård, 2013, s. 256). Å mestre det alfabetiske prinsipp krever at man kan identifisere språklyder i talespråket - man må kjenne bokstavformene og koble språklyder opp mot grafem og omvendt (Bjerke, 2005, s. 24). Fonembevisstheten er med på å styrke elevenes grunnlag for å mestre det alfabetiske prinsipp (Lyster, 2012, s. 24). Høigård illustrerer det alfabetiske prinsipp som en bro mellom talespråk og skriftspråk. For å komme fra talespråket og over til skriftspråket må eleven forstå at muntlig tale kan brytes ned i mindre deler, helt ned til fonemene. Når eleven finner broen mellom fonem og grafem, samt forstår at tale består av språklyder som kan omsettes til bokstaver, har eleven forstått det alfabetiske prinsipp (2013, s. 256-258). Det at eleven har kunnskap om hvordan lyder og grafem er knyttet sammen er vesentlig for ordavkodingen. Mestring i det alfabetiske prinsipp er selve ”kjerneferdigheten” i ordavkodingen. Selv om mange barn tilegner seg den alfabetiske koden uten formell lese- og skriveopplæring, er det likevel mange barn som trenger systematisk opplæring (Høigård, 2013, s. 255).

Det å tilegne seg gode lese- og skrivekunnskaper er nødvendig i dagens samfunn - både sosialt og kulturelt - i skole og arbeidsliv. Den første leseopplæringen danner et godt grunnlag for fungerende ordavkoding, men hvordan opplæringen skal foregå har det vært uenighet om. Uenigheten har i stor grad handlet om i hvilken grad elevene bør begynne med en analytisk eller en syntetisk metode (Roe, 2011, s. 25). For at man skal kunne lese må man mestre både analyse og syntese. Analyse handler om at man deler større enheter i mindre språklig enheter, for eksempel at man deler opp et ord ned til fonemnivået. Syntese er å sette sammen mindre enheter i en tekst, for eksempel fonemer til større enheter som ord. Begge disse sidene ved lesing er knyttet opp til avkodingsaspektet ved lesingen. Ut i fra disse begrepene har det blitt utviklet to metoder i tradisjonell leseopplæring - syntetisk og analytisk metode. Et overordnet mål i både syntetisk og analytisk metode, er at elevene skal forstå det alfabetiske prinsipp og utvikle en automatisert bokstavkunnskap, slik at de er i stand til å lese nye og ukjente ord. De fleste leseforskere i dag understreker at effektiv lesing forutsetter en automatisert bokstavkunnskap.

William Grey understrekte at dersom elevene skal oppnå gode leseferdigheter bør de bli introdusert for en kombinert lesemetode - både analytisk og syntetisk (Haugstad, 2010, s.171-172).

2.1.1 Hva er lesing?

Lesing er avkoding multiplisert med forståelse. I tillegg til avkoding og forståelse trengs det motivasjon. Elevene må lese så mye at avkodingen blir automatisert og forståelsen blir videreutviklet. Multiplikasjonene understreker at dersom en av faktorene er null, blir også det produktet vi sitter igjen med, altså lesingen, null (Traavik, 2013, s 40).

Lesing og skriving ligger nært opp til hverandre. Har man avkodningsvansker i lesing, vil man ha innkodningsvansker i skriving. Vi kan derfor si at om man forebygger lesevansker, forebygger man også skrivevansker (Høigård, 2013, s 333).

Amundsen (2015, s. 20) henviser til Rygvold (2008), som påpeker at forbindelsen mellom språklyd og bokstav må være automatisert før man kan fortsette med

leseforståelse. En avgjørende betingelse for at barn skal lære å lese er at de har en bevissthet om fonemene i det språket de skal lese på (Høigård, 2013, s. 314). Eleven må ha evne til å videreutvikle sitt fonologiske korttidsminne og kunne ”holde fast” verbal informasjon. For å kartlegge elevenes korttidsminne er det vanlig å bruke non-ord (Lyster, 2012, s. 60-61). Høien og Lundberg beskriver non-ord som ”Bokstavsekvens som ikke utgjør et virkelig ord” (2012, s. 23). Det fonologiske grunnlaget kan anlegges allerede i førskolealder, ved hjelp av for eksempel rim, regler og dikt (Lyster, 2012, s. 62).

Kunnskaper som bokstavens form, navn og hvilken språklyd grafemene representerer må læres grundig. Denne kunnskapen er vesentlig for å fungere i dagens samfunn. Funksjonell bokstavkunnskap handler om at man kan koble bokstaver til lyder og omvendt på en automatisert måte. Som pedagog må man motivere til lesing og skriving, samt lede elevene gjennom et bokstavprogram (Bjerke, 2005, s. 26). Lærere må også vite at det er i de første årene på skolen at fonologisk og morfologisk bevissthet står i sentrum. Å ha fonologisk bevissthet handler om at elevene vet at ord består av stavelser og fonemer og at elevene kan snakke om disse enhetene. Morfologisk bevissthet vil si at elevene vet at ord er bygd opp av en eller flere meningsbærende enheter, og at elevene kan snakke om disse enhetene. Det er først når barn er i førskolealder at de er modne for å bruke språket i den metaspråklige funksjonen, og det er i denne alderen at barn for alvor utvikler fonologisk bevissthet. Ofte skjer dette ubevisst (Høigård, 2013, s. 263).

2.1.2 Motivasjon- en essensiell side ved lesekompetansen

Å tilegne seg lesekunster avhenger av motivasjon. Høigård hevder at ”Et barn blir ingen leser om det mangler motivasjon” (2013, s. 314). Om elevene opplever at lesingen har en hensikt, vil motivasjonen og engasjementet øke betraktelig (Roe, 2011, s. 39). Det er mange forskere som har sett på verdien av motivasjon for læring, blant annet Bandura. Han så på motivasjon eller tap av motivasjon som et resultat av den forhåpningen et individ har om mestring (Lyster, 2012, s. 31). Mange av dagens lesebøker inneholder for mange vanskelige tekster. Det skaper ikke leseglede og motivasjon hos elevene når de må lese ord og tekster de ikke klarer å lese rent teknisk (Haugstad, 2010, s. 51). I dagligtalen handler begrepet motivasjon om en indre, positiv kraft som følge av at man har lyst til å gjennomføre en oppgave (Roe, 2011, s.

39). Motivasjon og mestring henger nært sammen, og elever som har en forventning om at de skal lykkes, har større sjanser for å gjøre det (Roe, 2011, s. 43). Det samme gjelder for personer som har opplevd nederlag med tanke på lesing - de prøver i størst mulig grad å unngå lesing (Refsahl, 2012, s. 57). Læreren må derfor bygge videre på det elevene allerede mestrer. Den russiske psykologen, Vygotsky, er kjent for tanken om ”den nærmeste utviklingssone”. Det elevene kan klare sammen med adekvat støtte og hjelp i dag, skal eleven klare alene i morgen. Med ”den nærmeste utviklingssone” hviler prinsippet om å gå fra det kjente til det ukjente. For at lærerne skal kunne tilby elevene hjelp i deres nærmeste utviklingssone, må læreren kjenne til hva eleven mestrer (Skaalvik og Skaalvik, 2013, s. 64-65).

Lærerens forventninger til eleven har betydelig innvirkning på elevenes faglige presentasjoner (Stangeland og Færevaa, 2014, s. 90). I punkt to i læringsplakaten står det: ”Skolen ... skal stimulere elevenes og lærlingens/lærerkandidatens lærelyst, utholdenhet og nysgjerrighet” (Kunnskapsløftet, 2013, s. 25).

2.1.3 Lek og læring

Et av kompetansemålene i norsk etter 2. trinn er ”Leke, improvisere og eksperimentere med rim, rytme, språklyder, stavelser, meningsbærende elementer og ord” (Kunnskapsløftet, 2013, s. 36). Høigård skriver at leken er barnets livsform og barnets mest sentrale læringsarena. I lek bruker barnet språket på en helt spesiell måte (2013, s. 90). Lillemyr peker på at barnet gjennom lek opplever individuell utfoldelse. Leken er indre motivert, meningsfylt og gir en form for tilfredsstillelse hos barnet (1999, s. 242). I tillegg åpner leken for barns videreutvikling av evnen til å kommunisere på flere plan, og åpner for mange muligheter til språkstimulering, som frilek eller rollelek. Dette er med på å utvikle elevenes metaspråklige bevissthet. Metaspråklig bevissthet handler om å kunne snakke om språk på linje med alt annet man kan snakke om (Høigård, 2013, s. 259). Håland påpeker at den frie rolleleken har vært lite brukt som pedagogisk virkemiddel i begynneropplæringen og bør i større grad brukes i tilegnelsen av lese- og skrivekompetansen. Den frie leken åpner for at barnet selv tar initiativ til utforskning og eksperimentering, noe som er viktig i begynneropplæringen (2005, s. 13). Ulike typer språkleker kan være nyttige supplement i begynneropplæringen. I språkleker er formålet å gjøre elevene bevisste på at språket både har et innhold og en form (Helle, 2005, s. 218). Gjennom lek vil

barnets kunnskaper om talespråket utvikles, og leken skaper en nysgjerrighet på språkets muligheter. Deweys ” Learning by doing” er sentralt å trekke frem. Elevene lærer mer når de utfører arbeidet selv og er delaktig i egen læring (Lesesenteret i Stavanger, 2008, s. 9).

2.2 Hva er lese- og skrivevansker?

Elever med lese- og skrivevansker omtales som de som ikke kan lese og skrive på lik linje med det som forventes av den mentale alderen og ut fra opplæringen barnet har fått (Lyster, 2012, s. 15). Vi kan dele lese- og skrivevansker inn i to hovedgrupper. Den ene er koblet til problemer med ordavkodingen, og betegnes ofte som dysleksi. Den andre hovedgruppen er vansker med leseforståelsen, og betegnes som en leseforståelsesvanske (Lyster, 2012, s. 15).

Det kan være mange forklaringer på at barn har utfordringer med lesingen. Årsakene kan være biologiske eller organiske, de kan være kognitive eller språklige og miljømessige (Høigård, 2013, s. 333).

Ved bokstavinnlæring må læreren fremheve hvilke synlige særtrekk som kjennetegner de ulike bokstavene. Et eksempel kan være retningsaspektet, ofte kan lesesvake elever blande bokstaver som ser visuelt like ut, slik som p og b (Høien og Lundberg, 2012, s. 260). Ofte skyldes disse problemene at elevene sliter med å huske bokstavtegn og lyd, for eksempel at /k/ er en lyd, og «kå» er bokstavnavnet (Lyster, 2012, s. 37). Mange elever strever eksempelvis med ordet ”kåpe” og skriver ”kp”. Det kan være hensiktsmessig å benytte ulike sansekanaler under grafem- fonem- læringen. Sporing og skrijving av bokstaver gir stimuli til både den taktile og kinestetiske sansen og gjør det lettere å skille på bokstavene (Høien og Lundberg, 2012, s. 261).

2.2.1 Spesifikke lese- og skrivevansker

Med spesifikk lese- og skrivevanske menes en spesiell funksjonssvikt. Det handler ikke om evnemessig defekter generelt (Høigård, 2013, s. 336). En spesifikk vanske er en vanske som er låst til ett eller få områder, samtidig som eleven har en utvikling som er på linje med jevnaldrende på andre felt (Lyster, 2012, s. 16). Disse vanskene kan ofte oppdages i tidlig alder og forhåpentligvis forebygges ved hjelp av

tilrettelagte øvelser og hjelpemetoder (Lyster, 2012, s. 24). Dysleksi er et eksempel på en spesifikk lese- og skrivevanske.

2.2.2 Dysleksi

Begrepet ”dysleksi” er formulert og prøvd beskrevet av mange forskere. Lyster forklarer dysleksi som ”Vansker med ordlesingen som er forårsaket av en bakenforliggende fonologisk svikt” (2012, s. 16). Høien og Lundberg definerer dysleksi med ”Lesevanske der det er et klart avvik mellom leseferdighet og intelligensnivå” (2012, s. 20).

Symptomene på dysleksi finner vi hos personer som strever med språkets lydstruktur. Ordavkodningen er ressurskrevende for den lesesvake, og det å lese blir anstrengende (Høien og Lundberg, 2012, s. 243). Dysleksi handler i første omgang om avkodingsproblemer og vansker med det fonologiske prinsipp. Dysleksi kan ikke helbredes, men det kan forebygges. Når barn sliter med det fonologiske prinsippet, kan dette føre til at læringen og oppdagelsen av det alfabetiske prinsipp ikke finner sted (Lyster, 2012, s. 17). I tillegg til den fonologiske lesestrategien bør man også lese ortografisk, som omtales som den ”direkte veien”. Denne strategien forårsaker at leseren har lest ordet før og kjenner ordet som ortografisk helhet. Når ordene er lagret ortografisk, leser man dem automatisk og raskt. Det er viktig at både fonologiske og ortografiske strategier utvikles for at elevene skal lese effektivt. De gode leserne leser med utgangspunkt i begge strategiene (Lyster, 2012, s. 20). Det er den fonologiske strategien elevene må lære seg å bruke når de skal lese ukjente ord. Problemet er at mange dyslektikere forblir lesende med utgangspunkt i denne strategien, noe som er strevsomt og tidkrevende (Lyster, 2012, s. 20).

Lærerne må stadig kartlegge og legge opp til at alle elever opplever en mestringsfølelse. Som pedagog må man bruke og bygge på elevenes sterke sider, og samtidig systematisk støtte og styrke de svake (Haugstad, 2010, s. 159). Slik kan lærere skape trygghet for at eventuelle utfordringer, som for eksempel at lese- og skrivevansker blir oppdaget så tidlig som mulig (Engen, 2005, s. 50).

2.2.3 Forebygging av avkodingsvansker og stavevansker

I første leseopplæringen er det normalt at barn strever med å lære bokstavene og knytte dem til deres lyder. Det er ordlesingen og ordstavingen, altså avkodingsvansker

som er utfordringen (Andreassen og Jansson, 2014, s. 183). Derfor er det essensielt å fokusere på avkodningstrening i begynneropplæringen. En god begynneropplæring for elevene kan virke forebyggende på slike vansker. Barn som ikke kommer godt i gang med lesingen i første klasse får ofte lesevansker senere (Andreassen og Jansson, 2014, s.189). Høigård hevder at å komme i gang med forebyggende tiltak tidlig hos de elevene som sliter med lese- og skriveferdighetene, er helt avgjørende for at vanskene ikke skal få drastiske følger i videre læring (2013, s. 336). I en forebyggingsprosess er det mange tiltak som kan benyttes. Undersøkelser viser at elever med store lese- og skrivevansker kan få god hjelp om problemene avdekkes tidlig (Roe, 2011, s. 27). For at problemene skal bli avdekket tidlig, er det viktig at læreren kartlegger hvilket nivå eleven er på. Læreren må ha kunnskap om lese- og skriveutvikling, og vite hvilket trinn i utviklingen elevene befinner seg på. En systematisk måte å innhente kunnskaper om elevene på, er å gjennomføre kartleggingsprøver (Andreassen og Jansson, 2014, s. 190). Kartleggingsprøvene på 1. trinn skal kartlegge delferdigheter som er nødvendig for lesing. En av disse delferdighetene er bokstavkunnskap. Etter endt kartlegging bør elevene vite hvordan de ulike bokstavene ser ut og hvilke lyder de inneholder. Færevag og Gabrielsen understreker at automatisert bokstavkunnskap er så vesentlig at den må testes hos alle som strever uansett klassetrinn (2014, s. 208). Kartleggingen bør derfor utføres jevnlig og skal gi læreren informasjon om hvilke elever som trenger spesiell oppfølging.

Barn med dysleksi har behov for mye lesetrening før de kan automatisere ordavkodningen (Lyster, 2012, s. 57). Sjansen for å identifisere dysleksi kan med relativt stor sikkerhet finne sted allerede før skolestart, for eksempel ved at barnet ikke hører ord som rimer, og kan ha ordletingsvansker (Lyster, 2012, s. 23). Ofte er det mangelfull bokstavkunnskap og lite fonologisk bevissthet som er grunnen til tidlig lese- og skrivevansker. Det er derfor viktig at den ordinære begynneropplæringen stimulerer til disse ferdighetene (Andreassen og Jansson, 2014, s.189). I tillegg til Roe og Høigård peker også ulike Stortingsmeldinger på at tidlig avdekking av lese- og skrivevansker kan ha avgjørende betydning for elevenes leseutvikling (St. meld. nr. 18 (2010-2011), s. 64, St. meld .nr. 31 (2007-2008), s. 33).

En stor del av lærerens oppgave handler om å gi hver enkelt elev oppgaver de mestrer, og vite at alle elever har krav på tilpasset opplæring. Dette presiseres også i

Stortingsmelding nummer 16, ”... og ingen stod igjen”. Lærerens kompetanse om forebygging, igangsetting av ulike tiltak og stødig kompetanse om lese- og skriveutvikling er avgjørende for å forebygge lese- og skrivevansker (Amundsen, 2015, s. 16). Hver enkelt elev kommer til skolen med ulike forutsetninger og behov, og lærere må se disse behovene og tilpasse opplæringen for alle. I Opplæringsloven (1998) § 1- 3 står det at opplæringen skal være tilpasset hver enkelt elev. Lærere har stor sannsynlighet for å fremme elevenes leseutvikling, dersom de tilrettelegger undervisningen for den enkelte elev (Haugstad, 2010, s 41). En form for støtte kan skje gjennom å undervise multisensorisk. Denne måten å undervise på egner seg når avkodings- og innkodingsvanskene skyldes at elevene ikke husker bokstavene.

2.3 Multisensorisk stimulering

En multisensorisk tilnærming legger vekt på at eleven stimulerer ulike sanser samtidig, som syn, hørsel, motorikk og kinestetiske sanseapparat i innlæringen. Disse sansene stimuleres innenfor et kort tidsintervall og danner identiteter for ord (Amundsen, 2015, s. 21). De etablerte identitetene kan kobles sammen i et nettverk av assosiasjoner, og fører til at elevene husker bokstavene og styrker forbindelsen mellom bokstavtegn og fonem (Andreassen og Jansson, 2014, s. 192).

Assosiasjonsbanene i minnet blir sterkere når de blir stimulert av ulike sansemodaliteter (Høien og Lundberg, s. 253). For at elevenes bokstavkunnskap skal fungere optimalt med tanke på lesingen, er det viktig at assosiasjonsbanene er automatisert. I en multisensorisk tilnærming vil automatiseringen skje raskere (Høien og Lundberg, 2012, s. 253). Amundsen (2015, s. 44) henviser til Hulme (1987), som har funnet interessante funn bak multisensorisk læring. Han mener informasjon fra ulike sanser i innlæringen etablerer et mangfold av minnespor i hjernen og at disse minnesporene kan hjelpe svake lesere til å holde på informasjon om blant annet bokstavene (2015, s. 44).

Psykologen Piaget var en av de fremste representantene for det som kalles *skjemateorien*. Denne teorien går ut på at hjernen til menneskene utvikler en form for hukommelsesmønster. Skjemaene kan dannes av situasjoner vi opplever flere ganger. Den russiske psykologen, Vygotsky, mener at når vi møter lignende situasjoner igjen, møter vi disse med spesielle forventninger og automatisk aktiverer våre forkunnskaper. ”Vygotsky beskriver plastisiteten i menneskets nervebaner som årsak

til at det blir dannet ”minnespor” i hjernen, noe som hjelper oss å huske” (Karsrud, 2014, s. 23).

Zola, en kjent leseforsker fremhever viktigheten av at det skjer en automatisering av deloperasjonene i leseprosessen og disse deloperasjonene må vedlikeholdes og repeteres. Repetisjonene skal være gjentatte, mangesidige og allsidige (Haugstad, 2010, s.185).

For elever med lese- og skrivevansker er de fonologiske og ortografiske identitetene uklare og mangelfulle. Det viser seg at innlæring som praktiserer sporing rundt former, styrker minnene for disse formene. Minnene lagres da i et eget motorisk minnesystem. I begynnerlesingen vil sporing av bokstavformer og ord føre til at formene forblir både i det motoriske og visuelle minnesystem. For at man skal tilegne seg kunnskap, må hjernen registrere det sansene utsettes for, og man må forstå denne informasjonen (Berg, 2009, s.116). Det finnes ulike metoder som tar utgangspunkt i en multisensorisk tilnærming - en av dem er iMAL.

2.4 Metoden iMAL

Kulbrandstad forklarer ”metode” som ”En framgangsmåte som oppstår ved at visse aktiviteter settes systematisk sammen i en rekkefølge” (2003, s. 104).

iMAL er først og fremst beregnet på elever som er disponert for lese- og skrivevansker, men også som felles aktivitet i klassen. Metoden brukes som supplement i tillegg til ordinær begynneropplæring. Forkortelsen står for *Integrert, Multisensorisk, Assosiasjonsbasert Læring* og er utviklet av Regine Nagelhus som er utdannet spesialpedagog og allmennlærer for grunnskole og videregående skole. Med inspirasjon fra assosiasjonsmetoden som ble utviklet i USA på 1940- tallet av Mildred McGinnis, videreutviklet Nagelhus det som i dag kalles iMAL. iMAL legger opp til at elevene skal få solid kunnskap om forbindelsen mellom språklyd og bokstavtegn.

Målet med metoden er at bokstavkunnskapen skal etableres som en automatisert ferdighet i hukommelsen slik at kognitive ressurser kan frigjøres til forståelse og læring i møte med bokstaver og tekster. Elevene skal lære at et ord består av flere lyder, og kjenne igjen allerede lærte lyder i et ord. I tillegg skal elevene skrive, si og

lese lyder, stavelser og ord. iMAL som metode tar i bruk ulike nivåer i automatiseringsprosessen av bokstaver. Det første nivået har som mål at bokstavene skal lagres i hjernen. Nivå to omfatter gjenhenting av bokstaver fra hukommelsen. Det siste automatiseringsnivået handler om at de innkodede bokstavene skal vedlikeholdes (iMAL, 2016, 07.02). Prinsippet om vedlikehold er viktig i iMAL. Når en bokstav er presentert for elevene er det essensielt at bokstavene vedlikeholdes jevnlig i både lesing og skriving - helt til bokstaven er automatisert. iMAL vektlegger også at elevene må få koble bokstavene til noe som gir mening - en meningskomponent. Av denne grunn lærer elevene to bokstaver første timen, slik at de kan lage ord med mening.

Metoden inneholder blant annet det som kalles «iMAL-ord». Dette er ulike ord som inneholder den bokstaven elevene jobber med. Hvis elevene arbeider med bokstaven "f", kan "iMAL-ordene" være: "far", "sofa", "fem". Poenget med "iMAL-ordene" er at en ny bokstav settes inn i ord med andre bokstaver elevene har lært. I tillegg legger disse ordene opp til språklig bevissthet. Sammen kan lærer og elev for eksempel snakke om hvor lyden befinner seg i ordene. Til slutt kan "iMAL-ordene" hjelpe elevene fra ordbildenivået over til lydnivået, da ordet blir presentert grundig med lydstreker og bokstaver/lyder.

Metoden bygger på mange pedagogiske prinsipper. Spesielt viktig er bruken av ulike sanser i innlæringen. iMAL bygger også på prinsipper som er sentrale når hjernen skal kodes til å lese. Denne omprogrammeringen av hjerneområder regner iMAL for innkoding av bokstavkunnskap (iMAL, 2016, 07.02). Det er ikke alle barn som mestrer denne innkodingen like godt og resultatet kan bli lese- og skrivevansker. I tillegg til ulike sanser i samspill og hjerneforskning, er også prinsippet om tilpasset opplæring vektlagt i iMAL.

Nagelhus peker på frileken som pedagogisk prinsipp i iMAL. I følge Nagelhus er en jevn balanse mellom frilek og intensive, korte arbeidsøkter på tjue minutter grunnleggende for forståelse og et helhetlig læringsbegrep. Hun mener elever trenger den friheten frilek legger opp til, og at lek gir avkobling, skaper samspill mellom elevene, samt at det gleder og motiverer til videre arbeid.

2.4.1 iMALs nettressurs

iMALs læremiddel kalles M+abc og er en digital programvare. Programmet er dynamisk og gjør det mulig for lærere å tilpasse lese- og skriveoppgaver i begynneropplæringen. Programvaren inneholder ulike ark læreren kan legge ved som lekse og/eller bruke i klasserommet. Av leseleksen finnes det fire differensierte nivå. M+abc gjør det mulig å tilpasse slik at elevene til enhver tid jobber med bokstavene de har lært, samt de bokstavene som må øves mer på. Programvaren er tilpasset omtrent alle læreverker som finnes på markedet. Dette er fordi læreverkene har ulike rekkefølge på bokstavinnlæringen. M+abc inneholder oppgaver til lesing, kartleggingsverktøy, bokstavediktat, lesing av lydrette og non-ord og bokstavlesing.

2.4.2 iMAL og kartlegging

Kartleggingen i iMAL kartlegger hvilke bokstaver elevene har lært seg. Den fokuserer på gjenhenting til lesing, og gjenhenting til skriving. Gjenhenting til lesing fungerer slik at det er ulike bokstaver på et ark som elevene skal lese. På denne måten ser man om eleven har automatisert bokstaven. Gjenhenting til skriving skjer ved at elevene får utdelt et ark med streker på, her skal de skrive de bokstavene som læreren sier. På samme måte som ved lesingen, ser læreren om bokstavene er automatisert. Kartleggingen legger videre opp til å lese non-ord. Non-ord brukes slik at læreren kan sjekke at elevene faktisk har lært bokstavene og ikke pugget dem (Se vedlegg 3). En annen del av kartleggingen tar for seg om elevene har lært seg diftongene, og videre de sammensatte grafemene. iMALs kartlegging legger opp til at lærerne jevnlig skal sjekke om de gjennomgåtte bokstavene har satt seg fast i elevenes hukommelse. Etter endt kartlegging vet lærere hvilke bokstaver elevene har automatisert og hvilke de må jobbe videre med. Det er her den tilpassede opplæringen særlig finner sted.

3.0 Metodedel

Denne delen omhandler metodene som har blitt brukt for innsamling av oppgavens empiri - observasjon og intervju. Hensikten med rapporten er å få innblikk i hvordan norsklærere kan forebygge lese- og skrivevansker i begynneropplæringen ved bruk av metoden iMAL. For å få et innsyn i dette, var det naturlig å observere klasseromsundervisning, og i tillegg intervju lærere som anvender metoden. Det er en kvalitativ forskningstilnærming som ligger til grunn i oppgaven.

3.1 Kvalitativ metode

Ved å velge en kvalitativ tilnærming i oppgaven gir det forskeren mulighet til å gå dypere inn på et lite utvalg, som igjen gir fyldigere informasjon fra informantene. En kvalitativ metode er mer fleksibel enn en kvantitativ tilnærming (Christoffersen og Johannessen, 2012, s. 17). De kvalitative metodene inneholder åpne spørsmål, hvor deltakeren står fritt til å svare på spørsmålene med egne ord. En fordel med kvalitativ tilnærming er at deltakeren kan svare mer utfyllende på spørsmålene som stilles, samt at forskere kan stille oppfølgingsspørsmål om noe er uklart. På den andre siden kan en kvalitativ forskningstilnærming være krevende og tar ofte mye tid (Christoffersen og Johannessen, 2012, s. 17). Kvalitative metoder er mer induktive enn kvantitative metoder. En induktiv metode kjennetegnes ved at forskeren gjennomfører forskningen uten forutinntatte meninger og et åpent sinn. Deduktive metoder kjennetegnes ved at man undersøker felten med forhåndsbestemte antakelser (Postholm og Jacobsen, 2011, s. 40). To mulige tilnærminger til kvalitative metoder er observasjon og intervju.

3.1.1 Observasjon

Observasjon benyttes om man vil finne ut hva som skjer i en situasjon og hvordan den utløper seg. Utfordringen med observasjoner er at denne tilnærmingen gir liten eller ingen informasjon om motivene bak handlingene. Generelt kan man si det finnes ulike observatørroller. Deltakende observasjon er den mest brukte formen for observasjon. I en slik type observasjon oppholder forskeren seg i felten og inkluderes i de sentrale aktivitetene sammen med de andre deltakerne (Postholm og Jacobsen, 2014, s. 53). Det var en slik observatørrolle jeg hadde. Det er vanlig at observasjonene dokumenteres med feltnotater. Disse notatene bør noteres og bearbeides så fort som mulig etter endt observasjon. Feltnotatene og/eller logg kan bli nyttige i forskerarbeidet (Postholm og Jacobsen, 2014, s. 58).

3.1.2 Intervju

Intervju brukes når man ønsker detaljerte beskrivelser av informantens erfaringer og oppfatninger av et gitt fenomen (Postholm og Jacobsen, 2014, s. 85). I tillegg kan et intervju gi informasjon om hvilke motiver som ligger bak handlinger som skjer. Når man skal foreta utvalg av informanter, handler det i kvalitative tilnærminger om et strategisk utvalg. Det er viktig at utvalget vi foretar oss er hensiktsmessig for å få svar

på de spørsmål vi stiller (Christoffersen og Johannessen, 2012, s. 83). Informantene som er valgt ut må kunne si noe som kan gjelde for alle, for eksempel alle lærere.

Innenfor kvalitative forskningsintervjuer skilles det mellom åpne og strukturerte intervjuformer. Det mest anvendte intervjuet er det semistrukturerte. Et semistrukturert intervju kjennetegnes ved at det inneholder en viss fastlagt struktur med et bestemt tema forskeren har valgt ut på forhånd (Postholm og Jacobsen, 2014, s. 75).

Jeg anvendte semistrukturerte intervju på alle mine informanter. Denne formen for intervju baserer seg på en utspørring av flere informanter, alene eller sammen. I semistrukturerte intervju er det spesielt viktig at forskeren på forhånd utarbeider en liste, en intervjuguide om konkrete tema man bør komme inn på i løpet av intervjuet (Postholm og Jacobsen, 2014, s. 78). Under intervjuet er det viktig at forskeren stiller oppfølgingsspørsmål som oppmuntrer til refleksjon over temaet/temaer som skal tas opp (Christoffersen og Johannessen, 2012, s. 83).

3.2 Metoderefleksjon

Da jeg har benyttet både observasjon og intervju, har jeg fått et solid bilde på hvordan iMAL fungerer i praksis og hva som er motivene bak metoden. Likevel er det viktig å være bevisst på at andre skoler kan ha andre erfaringer og synspunkter omkring iMAL.

Min problemstilling er hvordan iMAL *kan* fungere som et hjelpemiddel, noe man kan få gode svar på ved å anvende en kvalitativ tilnærming. Jeg har i min forskning vært induktiv, da jeg i starten visste lite om iMAL. Det var derfor uproblematisk å være åpen i min forskning innledningsvis. Dette ble mer utfordrende etter hvert som jeg satt meg inn i metoden. Likevel mener jeg at min empiri har vært preget av et induktivt ståsted. Jeg tror heller ikke at lærere eller elever ble påvirket av min tilstedeværelse i en grad som har farget funnene.

3.2.1 Gyldighet og pålitelighet

Gyldighet, eller validitet, omhandler det vi har dekning for, samt tolkningene vi har gjort basert på funn og resultater (Postholm og Jacobsen, 2014, s. 126). Man kan spør

seg i etterkant av intervjuene om man har foretatt et riktig utvalg av intervjuobjekter. Har disse informantene besvart spørsmålene på en tilfredsstillende måte?

En mulig svakhet ved mine resultat er at jeg har intervjuet til sammen fire lærere fra to forskjellige skoler. Dette kan blant annet bety at de har lik undervisningspraksis. Det hadde vært interessant å intervjuere lærere fra andre steder i landet som har benyttet seg av iMAL. Kanskje hadde resultatet i rapporten blitt annerledes enn hva de er. Dette har det verken vært tid eller mulighet til, med tanke på oppgavens omfang. Likevel har jeg intervjuet fire lærere, noe som burde være nok til å gi svar på hvordan iMAL *kan* fungere.

Pålitelighet omhandler hvorvidt leseren kan stole på at forskeren har gjort et godt arbeid med undersøkelsen. Hvilke data som brukes, innsamlingsmåten og hvordan funnene er bearbeidet avgjør påliteligheten (Postholm og Jacobsen, 2014, s. 129).

Kanskje kunne informantenes begeistring for iMAL reist et spørsmål vedrørende oppgavens pålitelighet. Oppgaven er dog pålitelig, da jeg har gjennomført en *member-checking*. Informantene ble bedt om å se om de kjente seg igjen i beskrivelsene, analysene og tolkningene som er gjengitt (Postholm og Jacobsen, 2014, s. 130).

4.0 Presentasjon og drøfting av funn

For å få svar på min problemstilling vil jeg i denne delen presentere og drøfte viktige momenter som kom frem i undersøkelsen. Deretter vil funnene diskuteres i henhold til teorien som er skrevet om i del to. Til slutt skal funnene vurderes opp mot oppgavens problemstillingen.

Oppgaven inneholder til sammen fem intervjuer. Et intervju med Regine Nagelhus over *Skype*, og fire intervjuer av lærere på ulike 1. trinn. Alle de fire lærerne har solide kunnskaper om iMAL. I tillegg til intervjuene, har jeg også observert i to klasser. For å anonymisere informantene har jeg valgt å kalle dem Anne Grete, Trude, Berit og Mona.

4.1 Interessante funn i empirien

4.1.1 Motivasjon

Et av mine kritiske spørsmål til informantene var om iMAL er motiverende nok for alle elevene - både de som sliter med innlæringen, men også de som kan lese når de kommer til skolen. På dette spørsmålet svarte Nagelhus at elevens opplevelse av mestring var et av grunnlagene for utarbeidelsen av metoden. Hun fortsatte ”Mestring fører til motivasjon. Metoden er trinnvis og bygger på det elevene allerede kan, noe som er viktig for alle elever”. I intervjuet med Nagelhus poengterte hun at elevene må få automatisert en bokstavkunnskap, som igjen vil gi motivasjon til videre arbeid. Anne Gretes svar på det samme spørsmålet var at de sterke elevene også opplever å få tilpasset lesing og skriving på deres nivå. Motivasjonen hos de mindre sterke elevene er det korte tidsrommet på øktene, og ikke minst forutsigbarheten til metoden. Trude svarte at mange av de svake elevene syntes iMAL er motiverende fordi de vet hva som skal skje og hvordan det skal skje. Det viste seg at alle lærerne jeg intervjuet brukte metoden første time hver dag, noe som fører til forutsigbarhet for elevene. I tillegg ligger det i underbevisstheten at de vil mestre det, noe som er motiverende – for alle elevene. Berit mente at det både for de sterke og de mindre sterke leserne kan være motiverende at alle gjør tilnærmelsesvis like oppgaver. Dette skaper en dynamikk i klasserommet som er godt for fellesskapet og samholdet.

4.1.2 Differensiering og tidlig innsats

Nagelhus poengterte at metoden setter krav til lærerens vurderinger med tanke på differensiering, og da spesielt de sterke elevene. Jeg spurte de ulike lærerne om hvordan metoden og programvaren var tilrettelagt for differensiert undervisning. På dette spørsmålet fikk jeg tilnærmet identisk svar fra alle informantene. Mona brukte metoden differensierende ved at hun hadde lengre tidsaspekt til de elevene som slet, og gav ekstraoppgaver til elevene som var klare for det. Berit mente iMAL la opp til differensiering ved at man kan velge hvor lange ord elevene skal lese og skrive. Trude svarte at selve innlæringsprogrammet er felles for alle elevene, men at metoden åpner for differensiering i for eksempel leseleksen, da det finnes forskjellige leseark med fire ulike vanskelighetsgrader (Vedlegg 4 inneholder første og fjerde nivå). Læreren må se hvilket nivå elevene er på, og tilpasse tekstene ut ifra deres nivå.

Alle lærerne jeg intervjuet kommenterte hvor viktig det er å iverksette tidlig innsats. Trude hadde på førskoledagen gjort en kartlegging av elevene, slik at hun visste hva elevene kunne, allerede før skolestart. På spørsmålet om hvorfor det er viktig å iverksette iMAL i tidlig skolealder svarte Trude:

”Det er de første årene som legger grunnlaget for resten av skolegangen - derfor er det så viktig at vi som pedagoger på småskolen gir elevene den opplæringen hver og en av dem har krav på, og det mener jeg iMAL legger opp til på mange måter, blant annet ved dens måte å legge opp til differensiering”.

4.1.3 Kartlegging

Anne Grete og Trude var samstemte da det kom til spørsmål omkring iMALs kartlegging. Begge benyttet seg av kartleggingen etter hver femte innlærte bokstav. Begge kommenterte at det er etter kartleggingen at differensieringen finner sted. De elevene som strever på kartleggingen får flere oppgaver med den aktuelle bokstaven. For Trude og Anne Grete var det også viktig med jevnlig kartlegging, slik at lærerne kan se hvor elevene ligger, og tidlig finne ut hvem som strever med de aktuelle bokstavene. Dette fikk støtte fra Berit og hun var tydelig på at kartleggingen er viktig fordi man som lærer har noe skriftlig å henvise til, for eksempel på utviklingssamtaler. Berit fremhevet at kartleggingen var godt tilpasset elevene, men også lærerne. Berit forklarte: ”Kartleggingen i iMAL er rask å gjennomføre og fungerer godt for videre arbeid”. Dette var de andre lærerne enige i. Monas svar samstemte med de andre og hun påpekte samtidig viktigheten av kartlegging, ved at man som lærer kan se om metoden fungerer. De fire lærerne benyttet seg også av metodens non-ord på kartleggingen, dette for å se om elevene hadde pugget bokstavene, eller om de kan koble grafem og fonem. Observasjonene og intervjuene viste at alle de fire lærerne var fornøyde med kartleggingen i iMAL.

4.1.4 Metaspråklig bevissthet

Regine Nagelhus, utvikleren av iMAL, er opptatt av at elevene skal utvikle metaspråklig bevissthet. Dette var noe alle de fire lærerne fokuserte på i sine klasser. Mona snakker med elevene i plenum hvor i ordet lydene kommer, og hvor lyden lages i munnen. I tillegg til dette viser hun et bilde som begynner på den aktuelle bokstaven. Noen ganger setter hun lydene i ordet i feil rekkefølge, så elevene selv må sortere

dem og sette lydene i riktig rekkefølge. Hun avslutter: ”Det er en erkjennelse at vi pedagoger svarer på spørsmål vi selv stiller elevene, eller gir elevene ordet for tidlig. iMAL er opptatt av at elevene selv skal finne lydene i ord, noe jeg mener er en fin tankegang”. Etter dette jobber de med et hefte hun har laget ved hjelp av nettressursen M+abc. Anne Grete introduserer bokstaven, hvor den sitter i munnen, skriver bokstaven i luften og på ryggen til hverandre, lager bokstavene i plastelina, eller i sand. De finner bokstaver i naturen, i aviser osv. Deretter jobber elevene individuelt med iMAL i et hefte hun har laget på forhånd.

Da jeg var på observasjon i klassen til Berit, startet hun bokstavinnlæringen med å plassere en sekk midt i lyttekroken. I sekken hadde hun mange gjenstander som begynte på den aktuelle lyden. På denne måten fikk elevene noe konkret å koble bokstavlyden opp mot. De snakket sammen om bokstaven, lyttet til en sang som inkluderte den aktuelle bokstaven og tegnet bokstaven i luften. Deretter gikk elevene hvert til sitt og arbeidet med iMAL i et hefte Berit hadde laget. Sekken med ulike gjenstander, var noe Trude også brukte i sin lese- og skriveopplæring.

I intervjuet med Regine Nagelhus understrekte hun at bokstavkunnskap er veien inn til språklig bevissthet, og ofte utvikler elevene metaspråklig bevissthet ubevisst, som for eksempel gjennom lek.

4.1.5 Lese- og skriveopplæring som inkluderer frilek

Alle lærerne jeg intervjuet var helt innforstått med at iMAL er nært knyttet opp til at elevene skal ha frilek etter endt arbeidsøkt på tjue minutter. De fleste av dem benyttet seg også av dette. Anne Grete og Trude synes imidlertid det er vanskelig å få til lek som ikke er styrt av lærer. Til spørsmålet om frilek svarte Anne Grete: ”Det er sikkert veldig lurt, men jeg må ærlig innrømme at jeg ikke får praktisert dette. Vi har mange språkleker, men de er for det meste organisert av meg”. Berit gjennomfører frileken etter endt arbeidsøkt på tjue minutter. Hun pekte likevel på at det er utfordrende med tanke på tid, ettersom elevene har mye de skal gjennom. Hun ser verdien av frilek, og det blir prioritert. Mona er opptatt av frilek og dens verdi med tanke på elevens læring. Hun iverksetter frilek for elevene etter en intensiv økt på tjue minutter.

”Jeg hadde aldri trodd jeg kom til å ha frilek med tjue førsteklasinger, da jeg så for meg mye kaos. Erfaringene ble det motsatte. Elevene trenger virkelig et lite pusterom i en hektisk hverdag, og samtlige av de konsentrer seg desto bedre etter en time-out”.

4.1.6 Multisensorisk tilnærming metode

Det var essensielt for meg å finne ut hvorfor lærerne var så positive til metoden, og hvorfor elevene sitter igjen med gode læringsresultater etter bruk av iMAL. På dette spørsmålet svarte Mona: ”Jeg tror metoden fungerer så bra fordi den er multisensorisk. Når elevene lærer bokstaven, lærer de også hvordan den ser ut - de skriver den og sier den høyt”. Anne Grete og Trude mener arbeidet med iMAL gir gode resultater fordi elevene jobber med en metode som er kjent for dem. Det er forutsigbart og elevene jobber kun med lyder de har gått igjennom, noe som er mindre vanlig i lesebøker. At metoden bygger på det elevene allerede kan, fører til mestring og motivasjon heller enn avskrekk og lite lærelyst. Berit mener metoden fungerer så godt fordi elevene ”tvinges” til å bruke flere sanser samtidig for å automatisere bokstavene. Hun fortsetter ”Jeg vil ikke jobbe på 1. Trinn uten iMAL, da metoden fungerer så godt”.

4.2 Teori i henhold til undersøkelsene

4.2.1 Lesing og motivasjon

Avkoding og utarbeidelse av ulike avkodingsstrategier står sentralt når det kommer til lesing de første skoleårene. Ved at elevene arbeider med det fonologiske korttidsminne gjennom iMAL, vil avkodingsferdighetene bli sterkere og elevene blir bedre lesere. Som tidligere nevnt er det viktig at forbindelsen mellom språklyd og bokstav er automatisert før man kan fortsette med leseforståelse. iMAL vektlegger at broen mellom språklyd og bokstavtegn skal automatiseres hos elevene så tidlig som mulig. Ordavkoding er en sentral side ved iMAL allerede fra første dag elevene blir introdusert for metoden. Elevene begynner, som tidligere nevnt, å lære to bokstaver første gang, slik at de kan lage ord av de to bokstavene.

Jeg nevnte i kapittel 2.1 at en grunnleggende forutsetning for å kunne lese, er mestring av analyse og syntese. iMAL tar hensyn til elevenes lesing både analytisk og syntetisk. Analytisk med tanke på de ulike ”iMAL-ordene”, som for eksempel «far»,

«sofa», og «fem». Da elevene ser på ordenes betydning og deretter deres enkeltlementer. iMAL kan også ses på som en syntetisk metode ved at elevene skal sette sammen ord til større enheter, som for eksempel fraser. Det er kanskje den syntetiske tilnærmingen som er mest fremtredende i iMAL. Metoden inneholder og baserer seg på ord som kun inneholder bokstaver elevene har lært, noe som kjennetegnes ved en syntetisk metode.

I kapittel 2.1.1 skrev jeg at både avkoding, forståelse og motivasjon må være tilstede for at man kan kalle det lesing. iMAL legger opp til disse tre faktorene. Avkoding ved at elevene skal lese og skrive de aktuelle ordene. Motivasjon ved at metoden fokuserer på elevenes mestring. Til slutt er det også viktig at elevene forstår det de leser. Dette ser vi i ”iMAL-ordene”. Elevene skal sammen med læreren snakke om hva ordene betyr og lage setninger av dem.

iMAL legger opp til individuell mestring, da læreren lager oppgaver til elevene ut ifra hvilke bokstaver elevene kan og har vært gjennom. At metoden inneholder tekster med bokstavene elevene har lært, er motiverende. Som jeg nevnte i kapittel 2.1.2, vil elever som har en forventning om å mestre, ha større sjanser for å gjøre det. iMAL skaper motivasjon ved å være en forutsigbar og tilpasset begynneropplæring, der elevene kartlegges og får arbeide med bokstaver i eget tempo. På denne måten skaper iMAL leseglede og motivasjon for videre læring hos elevene. Elevene jobber med samme metode og dette skaper et samhold som virker motiverende.

4.2.2 Elever med lese- og skrivevansker

Alle elever skal ha tilpasset lese- og skriveundervisning, og alle elevene fortjener å få lese- og skriveutfordringer på sitt eget nivå. Skal man som lærer og pedagog lykkes med dette, kreves kunnskap fra pedagogen. Kunnskap om lesing og skriving, samt hvordan man kan forebygge lese- og skrivevansker.

Som tidligere nevnt hevder Jansson og Traavik at elever som ikke kommer godt i gang med lesing i første klasse, ofte får lesevansker i senere tid. Tidlig innsats er et av de viktigste prinsippene i iMAL. iMAL legger stor vekt på at oppgavene skal være differensiert og tilpasset elevens nivå. Dette ser vi blant annet i lesearkene som sendes

hjem i lekse. Oppgavene elevene får er differensiert med tanke på hvilke bokstaver de sliter med.

I kapittel 2.2.3 vektlegges det at kartlegging på 1. trinn bør inneholde testing av ulike delferdigheter, blant annet bokstavkunnskap. I kapittel 4.1.3 kommer det frem at iMAL kan brukes allerede fra første klasse. Trude gjennomførte kartlegginger på elevene allerede på førskoledagene for å se hvilket nivå elevene lå på. iMALs kartlegging inneholder nettopp testing av bokstavkunnskap, ved at elevene kartlegges etter hver femte innlærte bokstav. Jeg tror jevnlig kartlegging er hensiktsmessig med tanke på å avdekke mulige lese- og skrivevansker tidlig. Kanskje kan denne måten å kartlegge på være hensiktsmessig også for lærere som ikke benytter seg av iMAL?

I kapittel 2.3.2 gjennomgås det hvordan læreren kan gi elever med lese- og skrivevansker støtte i deres opplæring og hvorfor en multisensorisk tilnærming kan gi elevene gode leseresultater. Observasjonene og intervjuene jeg har gjennomført viser at iMAL som metode ivaretar mange av prinsippene som kjennetegner en multisensorisk tilnærming. Elevene bruker ulike sanser i iMALs bokstavinnlæringen. Elevene snakker om bokstavens lyd, tegner bokstaven i lufta, hører sanger med den aktuelle bokstaven, samt former og tegner bokstaven. I tillegg handler en multisensorisk tilnærming om å etablere ulike spor i hjernen, slik at det skal bli lettere å hente det frem. I iMAL-innlæringen skriver alle elevene for hånd. Dette etablerer et motorisk minnespor om bokstaven i elevens hukommelse. Håndskrift handler på dette stadiet ikke om penskrift. Poenget er at bokstavens skrivemåte skal automatiseres og feste seg i hukommelsen, samtidig som lyden artikuleres når den skrives. Ved å skrive, artikulere og se bokstavene samtidig, dannes sterke forbindelser mellom flere minnespor. Dette styrker automatiseringsprosessen.

4.2.3 Frilek og språklig bevissthet

I kapittel 2.1.3 blir leken sett på som verdifull i barns tilegnelse av lese- og skriveferdigheter. Ved at leken åpner for at elevene utvikler sin metaspråklige bevissthet, er også leken med på å forebygge eventuelle lese- og skrivevansker. I leken har barnet en viss kontroll over det som skjer og er i kjente omgivelser.

Nagelhus påpeker at frilek styrker elevens læring. Barn må på lik linje med voksne, koble av i blant. Nagelhus mener verdien er størst med tanke på konsentrasjonen etter et avbrekk. Gjennom frileken opparbeider samtidig elevene språklig bevissthet. iMAL maner frem elevenes språklige bevissthet ved at elevene selv skal finne lydene i ord – det handler om å styrke elevenes fonologiske bevissthet. I mine intervjuer kom det frem at ikke alle informantene brukte den frie leken i like stor grad. Kanskje kan man sette et spørsmålstegn ved hvorvidt den frie leken er avgjørende for hvor godt iMAL fungerer. Kanskje barn generelt opplever språkstimulering som lek?

Jeg ser store fordeler med den frie leken, men jeg tror ikke det er den frie leken som gjør det store utslaget for de gode resultatene metoden har vist. Etter denne undersøkelsen sitter jeg igjen med en tanke om at mange aktiviteter bør være lærerstyrt, men at elevene samtidig har et stort behov for å ta egne valg. Egne valg øker engasjementet og interessen, noe den frie leken legger opp til. Den frie leken kan kanskje være utfordrende for elever med atferdsvansker. Derfor ser jeg på god organisering fra pedagogen som høyst nødvendig ved bruk av denne metoden.

Jeg har erfart gjennom observasjon og intervju at iMAL som metode i begynneropplæringen hever elever som sliter. Det hjelper dem med å lytte ut lyder i ord og høre hvilke ord som rimer. iMAL kjennetegnes også ved grundig innlæring av bokstavgjenkjenning og gjenkalling. Dette er med på å øke den språklige bevisstheten. Mine observasjoner viste at de elevene med svak språklig bevissthet klarte å gjenhente bokstavene både til lesing og skriving ved hjelp av teknikker i iMAL.

4.2.4 iMAL - en multisensorisk tilnærming metode

Ved bruk av iMAL dannes minnespor i hukommelsen både fonologisk, visuelt og motorisk. For eksempel når elevene skriver en bokstav flere ganger etableres det et motorisk spor i hjernen. Virkningen av dette sporet blir sterkere hvis bokstaven automatiseres med riktig skrivemåte. Elevene skal også skrive bokstaven og artikulere lyden. På denne måten etableres altså et lydspor i hjernen i tillegg til det visuelle og motoriske sporet.

En av oppgavene i iMAL er at elevene skal skrive den aktuelle bokstaven med en fargeblyant som er blå på den ene siden og rød på den andre. Når bokstaven er skrevet én gang, etter vist skriveretning, skal fargeblyanten snus og eleven skal skrive med den andre fargen. Dette kan sees på som et hjelpemiddel for å etablere et motorisk spor i hjernen. Ved å snu blyanten blir eleven mer bevisst på hvor bokstaven starter og hvor den slutter. Elevene benytter metoden inntil læreren har sjekket at alle elevene har fått det til. På denne måten blir bokstaven lagret i hjernen. Denne måten å lære bokstavene på styrker broen Høigård beskriver, mellom skriftspråk og talespråk. Observasjonen jeg gjorde samsvarte med blant annet Hulmes forskning om minnespor som lagres ved at man tar i bruk flere sanser samtidig i innlæringen.

Det er sentralt å drøfte hva som gjør iMAL suksessfull og spesiell i forhold til andre hjelpemetoder. Jeg har erfart at måten teknikkene er organisert på og måten den brukes på, skiller den fra andre metoder. Kanskje kunne andre lærere som ikke benytter seg av iMAL hentet inspirasjon med tanke på struktur og forutsigbarhet, og implementert dette i deres bokstavinnlæring.

Jeg tror det som gjør metoden så god, er at den er multisensorisk. Den ivaretar det auditive, det visuelle, det kinestetiske og det taktile barnet. Bruk av ulike sanser er integrert. iMAL legger opp til å stimulere minnekomponentene i hjernen, slik at minnesporene skal styrkes. Teknikken som omhandler gjenhenting av informasjon er også sentral, fordi mye av det grunnleggende i iMAL er nettopp repetisjon. Dette tror jeg har en effektiv virkning på elevene. Det at metoden fokuserer på bruk av non-ord tror jeg er av stor verdi med tanke på leseopplæringen, fordi læreren finner ut om elevene faktisk har automatisert bokstavene. Repetisjon og gjenhenting står sentralt. Teknikkene er sterkere fremhevet i iMAL enn i mange andre metoder.

6.0 Konklusjon og avsluttede kommentarer

I den avsluttende delen av oppgaven vil jeg oppsummere og komme med en konklusjon med tanke på problemstillingen som ble presentert i starten av oppgaven.

6.1 Et kritisk blikk på min undersøkelse

Informantene var veldig positive til iMAL, noe som sannsynligvis betyr at metoden fungerer godt i begynneropplæringen og for å forebygge lese- og skrivevansker. Det er informantene som er mitt grunnlag for å forstå metoden i praksis, derfor er resultatet farget av dette.

Kanskje en kvantitativ tilnærming ville vært mer hensiktsmessig for denne oppgaven, med tanke på et pålitelig bilde av hvordan iMAL fungerer forebyggende i begynneropplæringen. En kvantitativ tilnærming ville kanskje kunne vist hvordan elever som har brukt iMAL skårer på kartleggingsprøver, i forhold til elever som ikke har brukt iMAL. På en annen siden ville en slik tilnærming unnlatt viktige nyanser som kommer frem i lærerens praksis og ideene bak metoden ved å bruke en kvalitativ tilnærming.

6.2 Konklusjon

Problemstillingen i denne bacheloren er: *Hvordan kan norsklæreren i første klasse forebygge lese- og skrivevansker i begynneropplæringen ved hjelp av metoden iMAL?* Jeg har med bakgrunn i teori og funnene i analysen, forsøkt å se på hvordan iMAL kan forebygge lese- og skrivevansker i begynneropplæringen.

I kapittel 2.1 som omhandler den første lese- og skriveopplæring belyser jeg at en leseopplæring som inneholder en analytisk og en syntetisk del er velfungerende. iMAL legger opp til elevens lesing, både analytisk og syntetisk.

Kapittel 2.1.1 omhandler hva som menes med lesing og verdien av at elevene utvikler sitt korttidsminne. For å videreutvikle dette korttidsminne, kan det være effektivt å kartlegge elevene i non-ord. Kartlegging av non-ord står sentralt i iMAL.

I 2.1.2 om motivasjon, tar jeg for meg hvor viktig det er at elevene opplever mestring. I kapittel 4.2.1 blir det drøftet hvordan iMAL gir elevene en følelse av mestring, noe som kan virke forebyggende på eventuelle lese- og skrivevansker.

I kapittel 2.1.3 skriver jeg at leken er med på utvikle elevenes metaspråklige bevissthet, som igjen kan forebygge lese- og skrivevansker. Den frie leken blir ivaretatt ved bruk av iMAL.

I kapittel 2.2.3, om forebygging av lese- og skrivevansker blir viktigheten av tidlig innsats fremhevet, samt følgene hvis tidlig innsats ikke blir ivaretatt. I kapittelet 4.2.2 drøftet jeg, samt kommer frem til at iMAL legger opp til tidlig innsats, da metoden kan iverksettes allerede på førskoledagene.

Med dette som utgangspunkt er min påstand at iMAL kan forebygge lese- og skrivevansker.

Lærerne blir i dag utfordret på metodebruk og individuell tilrettelegging. Et av de sentrale elementene i LK-06 er lærerens metodefrihet og autonomi. Det står lite om hvilke metoder og pedagogiske prinsipper som bør benyttes for å gi elevene bedre leseferdigheter. Derfor er det viktig at pedagogen setter seg inn i nye metoder som utarbeides, samt selv er nytenkende og interessert i videre læring.

For at iMAL skal fungere og brukes hensiktsmessig, kreves det at læreren kjenner til metoden, samt vet hvordan den skal gjennomføres. Først da kan iMAL bli et godt verktøy som kan forebygge lese- og skrivevansker i begynneropplæringen.

7.0 Litteraturliste

7.1 Faglitteratur

Amundsen, C. R. (2015). Den første lese- og skriveopplæringen. *"Gi elevene trua på at de kan lære". En klasseromstudie av lærerens praksis i den første lese- og skriveopplæringen, med vekt på hvordan opplæringen eventuelt kan virke forebyggende mot utvikling av lese- og skrivevansker.* (Mastergradsavhandling, Norges teknisk – naturvitenskapelige universitet, NTNU). C. R. Amundsen, Trondheim.

Andreassen, R., & Jansson, B. K. (2014). *Lese- og skrivevansker.* I B. Kolberg & Traavik. H. (Red.), *Norskboka 2. Norsk for grunnskolelærerutdanning 1-7.* Oslo: Universitetsforlaget.

Berg, A. (2009). *Å lære med hele kroppen. Multisensorisk læring i barnehage og skole.* Oslo: SEBU Forlag.

Bjerke, A. (2005). *Bokstavlæring.* I Håland A (Red.), *Leik og læring. Grunnleggjande lese- og skriveopplæring på 1. trinn.* Stavanger: Lesesenteret.

Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene:* Abstrakt forlag.

Engen, L. (2005). *Hva mestrer elevene mine, og hvordan kan jeg følge utviklingen deres?* I Håland A (Red.), *Leik og læring. Grunnleggkande lese- og skriveopplæring på 1. trinn.* Stavanger: Lesesenteret.

Færevaaag, M. K., & Gabrielsen, N. N. (2014). *Kartlegging av lese- og skriveferdigheter. Utfordringer og muligheter.* I Lundetræ, K og Tønnessen, F. E (Red.), *Å lykkes med lesing. Tidlig innsats og tilpasset leseopplæring.* Oslo: Gyldendal Akademisk.

Haugstad, O. (2010). *Den grunnleggende lese – og skriveopplæringen. Praktisk/teoretisk innføring*. Kristiansand: Pedagogisk Forlag

Helle, L. (2005). *Småskolelærern*. Oslo: Universitetsforlaget.

Høien, T., & Lundberg, I. (2012). *Dysleksi. Fra teori til praksis*. 5. Utg. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Høigård, A. (2013). *Barns språkutvikling. Muntlig og skriftlig*. 3. Utg. Oslo: Universitetsforlaget.

Håland, A. (2005). *Skriftspråkstimulerande leik*. I Håland A (Red.), *Leik og læring. Grunnleggjande lese- og skriveopplæring på 1. trinn*. Stavanger: Lesesenteret.

Karsrud, F. T. (2014). *Muntlig fortelling i barnehagen*. En vei til danning, livsmot og literacy. Cappelen Damm AS.

Kulbrandstad, L. I. (2003). *Lesing i utvikling. Teoretiske og didaktiske perspektiver*. Fagbokforlaget.

Lesesenteret i Stavanger. (2008). *Lesing er....* Stavanger: Lesesenteret.

Lillemyr, O. F. (1999). *Hvorfor er barns lek så viktig ved overgangen barnehage - skole?* I Kibsgaard, S., & Wostryck, A (Red.), *Mens leken er god*, (1999). Tano Aschehoug.

Lyster, S – A. H. (2012). *Elever med lese- og skrivevansker. Hva vet vi? Hva gjør vi?* Cappelen Damm AS.

Postholm, M.B., & Jacobsen, D. I. (2014). *Læreren med forskerblikk. Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Kristiansand: Høyskoleforlaget

Refshal, V. (2012). *Når lesing er vanskelig. Leseopplæring på grunnleggende nivåer for unge og voksne*. Cappelen Damm AS.

Roe, A. (2011). *Lesedidaktikk etter den første leseopplæringen*. Oslo: Universitetsforlaget.

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2013). *Skolen som læringsarena*. Selvoppfatning, motivasjon og læring. Oslo: Universitetsforlaget.

Stangeland, E. B., & Færevaa, M. K. (2014). *Barn vi skal være spesielt oppmerksomme på i begynneropplæringen*. I Lundetræ, K. og Tønnesen, F. E (Red.), *Å lykkes med lesing*, (2012). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Saabye, M. (red.) (2013). *Kunnskapsløftet*. Oslo: Pedlex Norsk skoleinformasjon.

Traavik H. (2013). *Den tidlige skrive- og leseutviklinga*. I Traavik .H & B. Kolberg (Red.), *Norsk boka 1. Norsk for grunnskolelærerutdanning 1-7*. Oslo: Universitetsforlaget.

7.2 Elektroniske kilder

iMAL (2016) . *Om metoden*. Hentet 07.02. 2016, fra <http://imal.smas.no/om-metoden/>).

Opplæringsloven (1998). *Lov om tilpasset opplæring og tidlig innsats*. Hentet 11.02.2016 fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_1).

St. meld nummer 16 (2006- 2007). *..Og ingen stod igjen- tidlig innsats for livslang læring*. Hentet 08.02.2016, fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-16-2006-2007-/id441395/>

St. melding nummer 18 (2010-2011). *Læring og fellesskap*. Hentet 08.02.2016 fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-18-20102011/id639487/>

St. meld nummer 31 (2007-2008). *Kvalitet i skolen*. Hentet 08.02.2016, fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-31-2007-2008-/id516853/>

8.0 Vedlegg

8.1. Intervjuguide

Intervju med fire lærerne:

1. Bakgrunnsinformasjon:

- a) Hvor lenge har du jobbet som lærer?
- b) Hvor lenge har du jobbet med begynneropplæring?

2. Bakgrunn for bruk av iMAL

- a) Hvordan fikk du kjennskap til iMAL? Var det via internett, kollegaer eller andre?
- b) Når startet du å bruke iMAL?

3. iMAL i bruk:

- a) Hvordan er metoden å sette seg inn i og bruke?
- b) Fungerer metoden motiverende på alle elevene?
- c) Bruker du iMAL som metode på alle elevene?
- d) Åpner metoden for differensiering hos elevene?
- e) I iMAL finnes det egen kartlegging, har du benyttet deg av denne?
- f) Benytter du deg av frileken?

Intervju med Regine Nagelhus:

1. Bakgrunn for metoden:

- a) Hva er historien til iMAL?
- b) Hvilke pedagogiske teorier og antakelser ligger til grunn for utarbeidelsen av iMAL?

2. iMAL:

- a) Er metoden utarbeidet for å omhandle elever med lese- og skrivevansker eller som en metode å bruke i tillegg til ordinær lese- og skriveopplæringen?
- b) Hvorfor har du utarbeidet en metode som tar i bruk alle sansene?
- c) Hvordan vil du si metoden virker motiverende hos elevene?

3. Organisering:

- a) Hvorfor tror du det er viktig å legge opp til frilek?
- b) Hvordan skal man som lærer alene i en klasse organisere og bruke hjelpemetoden?
- c) Metoden er jo assosiasjonsbasert, hva legger du i det?

8.2. Observasjonsskjema

(Utsnitt av observasjonsskjemaet jeg brukte)

Dato:

Tid:

Observatør: Hanne Linn Nygård

Klassetrinn: 1. klasse

Lærer:

Hva som skal observeres:	Hva jeg faktisk observerer:
--------------------------	-----------------------------

For eksempel: Hvordan jobber elevene med iMAL?	Elevene jobber strukturert og målrettet med de oppgavene læreren gir.
Samsvarer undervisningen med måten iMAL er tenkt?	

8.3. Kartleggingen i iMAL

Leseark:

Dette arket brukes kun til lesing.

Instruksjon gjenhenting til skriving:

Nå skal jeg lese opp noen lyder. Du skal gjenta lyden høyt før du skriver bokstaven på linjen på arket. Dersom du ikke husker en lyd, setter du bare et kryss på linjen. Lærer leser opp fra bokstavrekken.

s i l o

Eleven skal nå lese fra bokstavrekken over og fra rammene nedenfor. Lærer noterer på notatarket.

il so il lo si lo lo so

sil li silo sol lo is

iso loli ili silo osi soli

Notatark

Kun dette arket brukes til skrijving. Her skriver eleven bokstavediktaten og her noterer lærer elevens leseferdigheter.

Elev: _____

Dato: _____

Gjenhenting til skrijving

Brett ark ved prikket linje. Eleven skriver her, mens lærer leser bokstaver fra lesearket.

Gjenhenting til lesing

Elev og lærer bytter ark. Eleven leser fra lesearket mens lærer noterer feillesinger her.

Bokstavrekke
s i l o
Kommentar:

Stavelser
il so il lo si lo lo so
☐ Lyderer ☐ Bokstavplukker ☐ Gjetter

Ord
sil li silo sol lo is
☐ Lyderer ☐ Bokstavplukker ☐ Gjetter

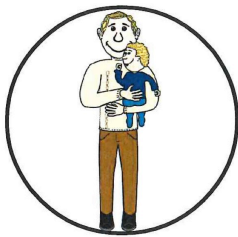
Nonord
iso loli ili silo osi soli
☐ Lyderer ☐ Bokstavplukker ☐ Gjetter

8.4. iMALs leseek

Nivå 1:

F f

a b c d e f g h i j k l m n o p q r s t u v w x y z æ ø å



far



sofa



fem

Siri se far.

Siri ser far.

Siri si far.

Siri sier far.

Sier Siri far?

Siri sa far.

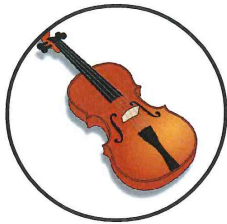


f a r l a m a r m
a r m f a r l a m

Nivå 4:

F f

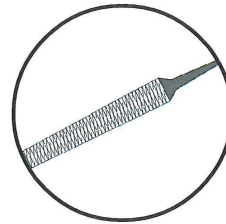
a b c d e f g h i j k l m n o p q r s t u v w x y z æ ø å



fele



sofa



fil

Far ser fele, sa mor.

Far ser fem feler, sier mor.

Far ser sofa.

Far ser mer sofa, sa Siri.

Siri sier far ser rar sofa.

Far sier fire filer.



s o f a f i r e f e l e
f e l e s o f a f i r e