

Tilrettelegging for den første lese- og skriveopplæringen

HANNE BJORHEIM

VEILEDER
Magnhild Selås

Universitetet i Agder, 2021
Fakultet for humaniora og pedagogikk
Institutt for nordisk og mediefag

Master

Forord

Å skrive masteroppgaven har vært en krevende, men lærerik prosess med både oppturer og nedturer. Jeg har gjennom oppgaven og i møte med forskningsdeltakere fått en større innsikt i hvordan man kan jobbe med begynneropplæring i lesing og skriving, samt hvordan man kan tilpasse undervisningen for mangfoldet i klassen. Dette setter jeg stor pris på og er noe jeg vil ta med videre i mitt arbeid. Det går nå mot slutten og jeg vil i den anledning takke alle de gode menneskene jeg har hatt rundt meg.

Først og fremst vil jeg takke kollektivet for at de har holdt ut med en stresset og distre masterstudent. Takk for at dere har satt av tid til å korrekturlese oppgaven, samt komme med gode innspill. Med dette vil jeg gi en spesiell takk min gode venninne Malin som har satt av mye tid for at jeg skulle komme i mål med denne oppgaven.

Jeg vil også takke mine gode studievenner for støtte, «lått og løye» og gode samtaler på lesesalen.

I tillegg vil jeg utdele en takk til venner og familie som har vært gode støttespillere og hatt troen på at dette skulle ordne seg til slutt. Jeg er heldig så har så mange gode folk rundt meg.

Til slutt vil jeg takke min gode veileder Magnhild Selås for raske, gode og konkrete tilbakemeldinger på veien. Samt den gode støtten og de oppmuntrende ordene ved siste innsjutt.

Hanne Bjorheim

Kristiansand, mai 2021

Innholdsfortegnelse

| | |
|--|-----------|
| Forord | 2 |
| Sammendrag | 6 |
| Abstract | 6 |
| 1.0 Innledning | 7 |
| 1.1 Aktualitet | 7 |
| 1.2 Problemstilling og avgrensninger | 8 |
| 1.3 Oppgavens oppbygning | 9 |
| 2.0 Teori | 10 |
| 2.1 Skolestart | 10 |
| 2.2 Hva er skriving? | 11 |
| 2.3 Hva er lesing? | 12 |
| 2.4 Fonologisk bevissthet | 13 |
| 2.5 Den første muntlige opplæringen | 16 |
| 2.5.1 Trygge omgivelser i det muntlige fellesskapet | 17 |
| 2.5.2 Øve på å holde ordet alene | 17 |
| 2.5.3 Fortellinger | 18 |
| 2.5.4 Hvordan delta i samtaler | 19 |
| 2.5.5 Klassesamtalen | 20 |
| 2.5.6 Begreper og ordforråd | 21 |
| 2.6 Den første skriveopplæringen. | 23 |
| 2.6.1 Barns skriveutvikling..... | 23 |
| 2.6.2 Hva kommer først i begynneropplæringen? Lesing eller skriving? | 25 |
| 2.6.3 Helhetlig skriveundervisning..... | 26 |
| 2.6.4 Skriftforming | 26 |
| 2.6.5 Skriftlig ordforråd..... | 27 |
| 2.6.6 Modellering | 28 |
| 2.6.7 Bruk av digitale verktøy | 30 |
| 2.6.8 Å skrive seg til lesing | 31 |
| 2.6.9 Veiledet skriving | 32 |
| 2.6.10 Gode skriveoppgaver og skrivestrategier for de yngste elevene..... | 33 |
| 2.7 Den første leseopplæringen..... | 34 |
| 2.7.1 Fonologisk bevissthet i leseopplæringen | 35 |
| 2.7.2 Syntetiske leseopplæringsmetoder..... | 36 |
| 2.7.3 Analytiske leseopplæringsmetoder | 37 |
| 2.7.4 Helhetlige metoder i leseopplæringen | 37 |
| 2.7.5 Leseutviklingen hos barn..... | 38 |
| 2.7.6 Skape kultur for lesing..... | 39 |
| 2.7.7 Lesestrategier..... | 40 |
| 2.7.8 Lese med sammenheng og forståelse | 41 |
| 2.8 Tilpasset opplæring | 42 |
| 2.8.1 Elever med ulikt læringspotensial | 43 |
| 2.8.2 Elever med et stort og ekstraordinært læringspotensial | 43 |
| 2.8.3 Elever som ligger på midten | 44 |
| 2.8.4 Elever med lavt læringspotensial..... | 45 |

| | |
|---|-----------|
| 2.8.5 Elever med minoritetsspråklig bakgrunn | 46 |
| 3.0 Metode | 48 |
| 3.1 Kvalitativ forskningsdesign | 48 |
| 3.2 Etnografi | 50 |
| 3.3 Etnografisk forskning | 50 |
| 3.4 Forskningsdesign | 51 |
| 3.5 Utvalg av forskningsdeltakere | 51 |
| 3.6 Kombinasjon av metoder | 52 |
| 3.6.1. Observasjon og observatørroller | 52 |
| 3.6.2 Intervju | 54 |
| 3.6 Metoderefleksjon og validitet | 55 |
| 4.0 Empiri av observasjon og intervju | 58 |
| 4.1 Skole X | 58 |
| 4.1.1 Morgenrutiner | 59 |
| 4.1.2 Stasjonsarbeid og gruppeinndeling | 59 |
| 4.1.3 Lesestasjon | 60 |
| 4.1.4 Ipad | 60 |
| 4.1.5 Hefte | 61 |
| 4.1.6 Sette klyper på bilder som inneholder ukas bokstavlyd | 62 |
| 4.2 Stasjonsarbeid (dag 2) | 63 |
| 4.2.1 Lesestasjon | 63 |
| 4.2.2 Modellkitt | 64 |
| 4.3 Stasjonsarbeid (Dag 3) | 64 |
| 4.3.1 Skrivestasjon | 65 |
| 4.3.2 Lesestasjon | 66 |
| 4.3.3 Hefte | 66 |
| 4.4 Elever som ikke har knekt lesekode | 66 |
| 4.5 Skole Y | 68 |
| 4.5.1 Morgenrutiner | 68 |
| 4.5.2 Innlæring av ny bokstavlyd | 68 |
| 4.6 Stasjonsarbeid og gruppeinndeling | 69 |
| 4.6.1 Ipad-stasjon | 70 |
| 4.6.2 Modellkitt-stasjon | 70 |
| 4.6.3 Lesestasjon | 70 |
| 4.6.4 Skrive- og tegnestasjon | 71 |
| 4.7 Morgensamling (Dag 2) | 71 |
| 4.7.1 Bruk av modelltekst | 72 |
| 4.8 Stasjonsarbeid (Dag 3) | 73 |
| 4.8.1 Alias-stasjon | 73 |
| 4.8.2 Rimesatsjon | 74 |
| 4.8.3 Trekk kort og skriv | 74 |
| 4.8.4 Ipad-stasjon | 75 |
| 4.9 Fortsett på fortellingen | 75 |
| 4.10 Lage noe på ukas bokstav | 76 |
| 4.11 Elever som trenger ekstra oppfølging | 76 |

| | |
|---|------------|
| 5.0 Drøfting av empiri | 78 |
| 5.1 Skole X og Y | 78 |
| 5.2 Den første muntlige opplæringen | 80 |
| 5.3 Den første skriveopplæringen | 83 |
| 5.4 Den første leseopplæringen..... | 88 |
| 6.0 Avslutning | 94 |
| Litteraturliste | 98 |
| Vedlegg | 102 |

Sammendrag

Formålet med denne masteroppgaven er å belyse ulike måter lærere kan tilrettelegge for den første lese- og skriveopplæringen. Studien ser på ulike arbeidsmetoder og strategier lærere kan ta i bruk for å sikre ivaretagelse av elevenes behov i undervisningen. For å innhente informasjon om hvordan lærere tilrettelegger for utviklingen av lese- og skriveferdighetene, ble det gjennomført observasjoner og intervjuer ved to skoler. Gjennom observasjonene og intervjuene ble det synliggjort at opplæringen av den muntlige ferdigheten spilte en viktig rolle for utviklingen av lese- og skriveferdighetene, ettersom disse ferdighetene bygger på talespråket. Samtidig viser observasjonene viktighetene av å være bevisst elevenes nivå, forutsetninger og interesser for å best mulig kunne tilrettelegge etter elevenes behov. Ved bruk av ulike arbeidsmetoder og strategier får vi gjennom observasjonene og intervjuene innblikk i hvordan lærere på de aktuelle skolene tilrettelegger for det store mangfoldet i klassen. Dette for å sikre ivaretagelse i fellesskapet og likeverdige muligheter til læring og utvikling.

Abstract

The purpose of this master's thesis is to shed light on different ways teachers can facilitate the first reading and writing training. The study looks at different work methods and strategies that teachers can use to ensure that students' needs are met in teaching. In order to obtain information about how teachers can facilitate education of reading and writing skills, observations and interviews were conducted at two separate schools. Through the observations and interviews it was made visible that training of the oral skills played an important role for the development of reading and writing skills, as these skills are based on spoken language. At the same time the observations show the importance of being conscious about the students' levels, prerequisites and interests to be able to facilitate the students' needs in the best possible way. By using different work methods and strategies through the conducting of the observations and interviews, we get insight into how teachers in the schools in question facilitate the great diversity of the class. This is to ensure care in the community and equal opportunities for learning and development.

1.0 Innledning

1.1 Aktualitet

Vi lever i dag i et samfunn hvor vi er omringet av tekst, og der evnen til abstrakt tenking utvikles gjennom det å lese og skrive. Disse ferdighetene er spesielt viktige å ha som forutsetninger for å klare seg i utdanning og yrkesliv, utvikle identitet og sosiale relasjoner, samt ivareta egne rettigheter og plikter som samfunnsborger. Det kan i dag være krevende å finne seg jobb, en plass i samfunnet eller delta aktivt i et demokratisk samfunn dersom man ikke har utviklet disse ferdighetene, da det å kunne lese og skrive er veien til kunnskap. For å bli aktive og deltakende samfunnsborgere, har skolen et særlig ansvar å bidra til at elevene tilegner seg og utvikler sin kompetanse i de fem grunnleggende ferdighetene; lesing, skriving, regning, muntlige ferdigheter og digitale ferdigheter. I skolen skal disse ferdighetene inngå i alle fag og på fagenes premisser, da de er viktige redskaper for læring og faglig forståelse. Hvert fag har sin egen terminologi, teksttype og skrivemåte. Elevene må derfor lære å bruke de grunnleggende ferdighetene på ulike måter i de ulike fagene (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 10). Det å ha utviklet god kompetanse i de grunnleggende ferdighetene legger grunnlaget for læring hele livet.

Med det store mangfoldet man har i dagens samfunn er likeverd og likestilling to viktige verdier som må ivaretas. Skolen har i oppgave å sikre disse verdiene, ved å gi elevene likeverdige muligheter til å ta selvstendige valg og legge til rette for at det store mangfoldet av elever føler tilhørighet i skolen og samfunnet (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 4). Elevene som kommer til skolen er ulike individer med ulike erfaringer, forkunnskaper, holdninger og behov. Skolen har derfor i oppgave å gi alle elevene, uavhengig av deres forutsetninger, en likeverdig mulighet til læring og utvikling. Opplæringen skal være med på å danne mennesket og gi dem mulighet til å utvikle sine evner. Gjennom tilpasset opplæring får elevene tilrettelegginger som sikrer best mulig utbytte av den ordinære opplæringen i fellesskapet. Krav på spesialundervisning, gjelder kun de elevene som trenger tilrettelegginger utenfor den ordinære opplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 14-15). Opplæring og tilpasset opplæring skal gjøre elevene til trygge språkbrukere, slik at de kan bruke språket til å tenke, skape mening, kommunisere og knytte bånd med andre (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 5).

Med tanke på at jeg snart har fullført femårig lærerutdanning, og snart skal ut i arbeidslivet som ferdigutdannet er tema for oppgaven særlig aktuelt. Jeg ønsker mer kunnskap om hvordan man jobber med begynneropplæringen i lesing og skriving, samt hvordan man kan tilrettelegge undervisningen til mangfoldet i klassen. Som nyutdannet lærer i ny jobb vil kunnskap innenfor dette området komme til god nytte, da jeg i løpet av mine kommende år som lærer vil kunne bli kontaktlærer i første klasse, hvor de driver med begynneropplæring. Videre kan det argumenteres at oppgaven er aktuell da lærere spiller en stor rolle i hvordan opplæringen blir lagt opp på skolen for å ruste samfunnsborgere. Ved å undersøke mulighetene man har for tilpasset opplæring og ha kjennskap til dette før man er i jobb, kan man tidlig i sitt arbeid tilrettelegge opplæringen for å sikre mangfold og likeverd i klasserommet. Oppgaven retter seg også mot det første året elevene starter på skolen, noe som er med å bygge opp om fokuset som foreligger med tidlig innsats. Dersom man tidlig avdekker elever som strever kan man tilrettelegge for den individuelle eleven, for å unngå at forskjellene i læringsutbytte mellom elevene blir for stort, eller at den individuelle eleven havner for langt bak i opplæringsløpet (Utdanningsdirektoratet, 2018). Tiltak for tilpasset opplæring som settes inn tidlig nok kan være med å forhindre og dempe skjevutvikling i det faglige for enkelte elever (Utdanningsdirektoratet, 2021).

1.2 Problemstilling og avgrensninger

Jeg er interessert i å undersøke hvordan lærere kan tilrettelegge begynneropplæringen i lesing og skriving. Dette for å se nærmere på hvordan lærere tilrettelegger for at elever skal oppnå mest mulig tilfredsstillende lese- og skriveferdigheter og bli kunnskapsrike mennesker, samt gode samfunnsborgere. Dette har ledet meg til oppgavens forskningsspørsmål som lyder: *Hvordan kan lærere tilrettelegge den tidlige lese- og skriveopplæringen for alle elevene i klassen?* Ved å undersøke denne problemstillingen, håper jeg å få innblikk i ulike arbeidsmetoder og tilrettelegginger som kan hjelpe meg når jeg kommer ut som lærer, og skal tilrettelegge lese- og skriveopplæringen for mangfoldet i klassen.

På bakgrunn av begrenset tid og oppgavens omfang har jeg valgt å gjøre noen avgrensninger. Mangfoldet i klassen er stort og Idsøe har i sin bok *Differensiering i skolen: En praktisk bok om tilpasset opplæring* gjort noen avgrensninger når det gjelder tilpasset opplæring til mangfoldet i klassen. Hun har valgt å kun ta utgangspunkt i noen elevgrupper, og dermed rettet fokuset bort fra de elevene med diagnoser. Det kan likevel være mulig at noen av gruppene inneholder elever med diagnoser, men det er ikke tatt høyde for dette i

avgrensningen. Utgangspunktet hennes var elever med et stort/ekstraordinært læringspotensial, elever som ligger på midten, elever med lavt læringspotensial og elever med norsk som andrespråk. Dette kan for mange virke som en kunstig inndeling da man ikke skal sette elever i bokser, men tanken er at det kan hjelpe oss lærere å forstå de ulike behovene elevene har (Idsøe, 2020, s. 27). Jeg har i min oppgave valgt å ta utgangspunkt i samme inndelinger og avgrensninger som Idsøe når det gjelder inndelingen av elevmangfoldet, og retter heller ikke fokuset mot elevene med diagnoser. Oppgaven min avgrenses også til seksåringer i begynneropplæringen, da fokuset mitt kun rettes mot den første lese- og skriveopplæringen. Grunnet begrenset tid og et fokus om å få mer dybde og kvalitet i observasjonene, samt intervjuene, valgte jeg å bare ta for meg to skoler. Jeg er tydelig kjent med skolens ansvar for at elevene tilegner seg og utvikler sin kompetanse innenfor de fem ferdighetene, samt viktigheten disse ferdighetene gir elevene i videre skolegang og voksenliv. For å avgrense oppgaven i omfang så jeg meg nødt til å avgrense fokuset i oppgaven til tre av disse ferdighetene; lesing, skriving og muntlige ferdigheter. I oppgaven har jeg bevisst valgt å dele opp lese- og skriveopplæringen i egne deler, selv om disse ferdighetene nesten er uløselig fra hverandre. Selv om disse ferdighetene inngår i hverandre, er dette et valg jeg har tatt for å illustrere at dette er to ulike ferdigheter elevene må tilegne seg. Den muntlige ferdigheten ble tatt med som et resultat av at forskning og teori påpeker at lese- og skriveferdigheter bygger på talespråket.

1.3 Oppgavens oppbygning

Masteroppgaven er bygd opp av ulike deler for å skape struktur og oversikt i oppgaven. Oppgaven inneholder først en teoridel (kap 2.0) hvor det trekkes frem teori jeg anser som relevant for å belyse begynneropplæringen, etterfulgt av teori på den første muntlige-, skrive- og leseopplæringen. Til slutt i teorien vil tilpasset opplæring blir presentert. I etterkant av teoridelen kommer det en metodedel (kap 3.0) som viser valget av kvalitativ forskningsdesign og som beskriver metoden jeg har valgt med observasjon og intervju. Deretter kommer delen som illustrerer observasjonene og intervjuene jeg har gjennomført (kap 4.0). Denne delen er flettet sammen for å skape et mer helhetlig bilde av empirien. Drøftingsdelen vil så bli fremstilt (kap 5.0). Her vil funn fra observasjon og intervju bli drøftet opp mot den foreliggende teorien, og videre refleksjoner knyttet til det som presenteres vil trekkes frem. Oppgaven avsluttes så med en avslutningsdel som søker å besvare oppgavens forskningsspørsmål (kap 6.0).

2.0 Teori

I dette kapittelet vil jeg presentere ulike teorier og arbeidsmetoder jeg senere vil anvende i drøftingen av oppgaven, for å besvare forskningsspørsmålet mitt. Strukturen i dette kapittelet er lagt opp til at jeg først presenterer den aktuelle elevgruppen i kapittel 2.1. Deretter vil jeg i kapittel 2.2 og 2.3 utdype relevant teori for å beskrive hva det å kunne skrive og lese innebærer. Fonologisk bevissthet vil i kapittel 2.4 trekkes frem som en felles bevissthet elevene må lære seg for å mestre de ulike ferdighetene innenfor muntlig, skriftlig og lesing. I kapittel 2.5, 2.6 og 2.7 presenteres den første opplæringen innenfor muntlige ferdigheter, skriveferdigheter og leseferdigheter. Under disse inngår ulike delkapitler som fremmer ulike teorier og arbeidsmetoder som kan anvendes i begynneropplæringen. Til slutt trekkes tilpasset opplæring frem i kapittel 2.8. Her presenteres ulike metoder og strategier lærere kan ta i bruk for å tilrettelegge opplæringen til de ulike elevgruppene jeg har tatt for meg i denne oppgaven.

2.1 Skolestart

Å begynne på skolen er en stor endring for en seksåring. De aller fleste seksåringene har hørt mye om hvordan det er på skolen og de er ofte veldig spente på å begynne. Før de begynner på skolen har de fleste barn allerede opparbeidet seg gode erfaringer, kunnskaper, ferdigheter og kompetanser de kan ta med seg til skolen. De fleste barn er veldig motiverte til å begynne på skolen og det er viktig at læreren tar vare på denne motivasjonen. Samtidig er det viktig at læreren utnytter de erfaringene elevene har fra før og knytter det til undervisningen (Bjerke & Johansen, 2017, s. 13). At læreren kjenner elevene sine godt og får overblikk over hvor langt hver enkelt elev har kommet i sin utvikling, både mentalt og fysisk, er et godt steg i riktig retning for å lykkes med dette (Bjerke & Johansen, 2017, s. 13-14).

Når en lærer skal ta imot førsteklasingene er det viktig at læreren er forberedt på at elevene er på ganske forskjellige steder i sin mentale og fysiske utvikling (Helle, 2005, s. 30). Det er også forskjeller på hvor langt elevene har kommet kroppslig og motorisk. Innenfor begynneropplæringen i norsk handler det derfor om å se disse forskjellene, og løfte de frem for å skape motivasjon og bygge selvtillit (Bjerke & Johansen, 2017, s. 14). Håkansson skriver at på tross av ulikhetene har elevene fortsatt noen likheter når man ser på utviklingen generelt. Den kroppslige utviklingen går fort, ettersom kroppen er i kraftig vekst, noe som kan medføre rastløshet og bevegelsestrang og gjør det vanskelig å sitte stille.

På den ene siden kan man si at seksåringene har tilegnet seg mye kunnskap og erfaringer i løpet av sine første leveår, på en annen side er de i stor fortsatt utvikling både mentalt og fysisk. Det er viktig at vi som lærere setter oss inn i barnets situasjon når de begynner på skolen etter som det er det mye som skjer på en gang for den lille seksåringen. Kroppen og hjernen utvikler seg raskt, på samme tid som barna sosialiseres inn i en helt ny kontekst. For dem er det meste nytt, noe som er spennende og gøy for de fleste, men det kan for noen være litt skummelt og krevende. Vi må derfor være klar over at elevene noen ganger har tankene et helt annet sted enn i arbeidsboken (Bjerke & Johansen, 2017, s. 15).

2.2 Hva er skriving?

Skriving er som nevnt en av de fem grunnleggende ferdighetene. Men det å lære seg å skrive er en kompleks oppgave, og det er muligens noe av det vanskeligste gjennomsnittsmennesket må lære seg. Det å skrive innebærer flere delferdigheter som blant annet avkoding, forståelse, visuelt minne og fonologisk bevissthet. Disse delferdighetene må man videre kombinere i de stadig mer utfordrende skriveoppgavene (Aske, 2018, s. 36). Delferdighetene må også utvikles og samordnes for at man skal kunne skrive på en forståelig og hensiktsmessig måte. Dette betyr at man må være i stand til å planlegge, utforme og bearbeide tekster som er tilpasset skrivingens innhold og formål. Evnen til å kunne skrive innebærer å kunne ytre seg på en forståelig og hensiktsmessig måte om ulike emner, samt kommunisere med andre. Skriving fungerer samtidig som et redskap for å utvikle egne refleksjoner og egen læring. Å utvikle gode skriveferdigheter gjør det mulig å gå inn i ulike skriveroller i kunnskapssamfunnet, samtidig som det er en forutsetning for livslang læring da man kan delta aktivt i samfunnslivet på en kritisk og reflektert måte (Utdanningsdirektoratet, 2017).

Norskfaget har spesielt ansvar for skriveopplæringen, og det å kunne skrive i norskfaget omhandler evnen til å kunne uttrykke seg i et bredt utvalg skjønnlitterære og sakpregede sjangre. Samtidig handler det også om å utvikle personlige skriftlige uttrykksmåter og beherske skrivestrategier, rettskriving og oppbygging av tekster. Når man skriver utvikler og strukturerer man også tanker og metoder for å lære. Utviklingen av skriveferdighetene i norsk går fra den grunnleggende skriveopplæringen til det å kunne planlegge, utforme og bearbeide tekster i ulike sjangre, samt tilpasset forhold, medium og mottaker (Utdanningsdirektoratet, 2020). En definisjon man ofte bruker når det gjelder skriving er skriveformelen, hvor skriving

er lik budskapsformidling ganget med innkoding og motivasjon ($S=B \times I \times M$). Gangetegnet brukes for å formidle at de tre faktorene er gjensidig avhengig av hverandre. Formelen informerer at når man skal skrive må man ha noen å skrive om, altså et budskap, og noen å formidle dette budskapet til. Budskapet kan innkodes ved bruk av bokstaver, ord og setninger. For å motiveres til å bli en god skriver bør man skrive ofte og mye (Traavik, 2013, s. 40).

2.3 Hva er lesing?

For å forklare hva lesing er har jeg valgt å ta utgangspunkt i Phillip Gough og William Tunmer sin definisjon *The simple view of reading*, hvor lesing = avkoding x forståelse ($L=A \times F$) (Gough & Tunmer, 1986). Definisjonen av leseformelen forteller oss at det å kunne lese innebærer de to komponentene, avkoding og forståelse. Samtidig informerer leseformelen at dersom de to komponentene ikke er tilstrekkelige eller lik null, vil også lesingen bli svakere eller fraværende. For eksempel kan man rent teknisk avkode en tekst, men dersom man ikke forstår innholdet, har man ikke lest teksten. Når det gjelder forståelsen påpeker Gough og Tunmer at de ikke snakker om leseforståelsen, men den språklige forståelsen (Gough & Tunmer, 1986). Elevene må derfor beherske ordavkoding samtidig som de har tilstrekkelig språkforståelse for å mestre det å kunne lese. Ved bruk av *The simple view of reading* legger Gough og Tunmer mye vekt på avkodingen. Likevel mener de at det som skal avkodes også må forstås. Avkodingen er derfor ikke tilstrekkelig for lesingen, men nødvendig (Gough & Tunmer, 1986). Motivasjon er imidlertid ikke en faktor i deres definisjon, men er lagt til i etterkant og blitt en naturlig del av formelen, da det er viktig å ha en indre eller ytre motivasjon for å lese (Bjerke & Johansen, 2018, s. 110-111). *The simple view of reading* er en enkel formel som bare tar for seg to komponenter når det gjelder lesing.

Lesing er flere ting samtidig og derfor et komplekst fenomen, hvor flere faktorer og momenter må være på plass for at lesingen skal forekomme. Med utgangspunkt i dette vil jeg trekke frem modellen *The reading rope*. *The reading rope* ble skapt av Hollis Scarborough tidlig på 2000-tallet. Modellen er en visuelle fremstilling av flere tråder som må veves sammen for at man skal bli en dyktig leser. Disse trådene representerer de mange delferdighetene som er viktige når det gjelder lesingen. Samtidig illustrerer en sammenkobling av alle disse trådene at de ulike komponentene er gjensidig avhengige av hverandre. *The reading rope* eller lesetauet som man kaller det på norsk, er delt inn i to deler hvor det er fokus på språkforståelse og ordgjenkjenning. Trådene i den første delen som er

språkforståelse, omhandler bakgrunnskunnskap, ordforråd, språkstruktur, verbal resonnering og kunnskaper om lese- og skriveferdigheter. Etter hvert som trådene blir flettet sammen blir språkforståelsen mer strategisk, og innebærer at elevene kan klare å forstå det de leser, som også er målet med lesingen. Innenfor ordgjenkjenning omhandler trådene fonologisk bevissthet, avkoding og syns-gjenkjenning. Over tid vil disse ferdighetene bli vevd sammen, ordgjenkjenningen vil bli mer automatisk og elevene vil få en bedre leseflyt (VanHekken, 2021).

Den fonologiske bevisstheten er en viktig faktor. Gjennom systematisk og eksplisitt øving i å oversette grafemer og fonemer legger man grunnlaget for at elevene skal bli gode lesere. For at elevene skal kunne avkode ordene nøyaktig er fonemisk bevissthet viktig. Har elevene en svekket fonemisk bevissthet og svekket kunnskap om stavemønster fører dette til en svak tråd som igjen vil svekke hele tauet, og dermed gjøre det vanskelig for elevene å bli dyktige lesere. Samtidig er den fonemiske bevisstheten med på å bygge elevenes ordgjenkjenningsferdigheter. Da elevene jobber med å kjenne igjen lyder i ord. Som lærer har man i oppgave å lære elevene å lese. For å hjelpe elevene til å lykkes med lesingen, kan lærere ta i bruk lesetauet for å identifisere elevenes behovsområder (VanHekken, 2021).

2.4 Fonologisk bevissthet

Det å være klar over lydene i talespråket er en viktig forutsetning og en gunstig påvirkningsfaktor for å lære skriftspråket. Det er viktig å jobbe systematisk med fonologisk bevissthet. Dette kaller Jørgen Frost å oppøve fornemmelse for talespråkets fonologiske struktur og viser forskning som sier at det er en sammenheng mellom denne bevisstheten og leseutviklingen. Selv om målet er at elevene skal utvikle en «så sikker språklig bevissthet at de kan identifisere språklyder i talte ord», sier han at lek bør være det metodiske prinsippet i dette arbeidet (Frost, 2009, s. 254).

Læreplanen i norsk har et kompetansemål etter andre årstrinn som handler om fonologisk bevissthet, selv om det ikke blir eksplisitt nevnt. I kompetansemålet heter det at elevene skal «leke med rim og rytme og lytte ut språklyder og stavelser i ord» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Barn opplever det å leke med språket som morsomme øvelser. Slike øvelser foregår ofte i samlingsstunder, og målet for aktiviteten trenger ikke være kjent for elevene. Kaldestad skriver om en barnekultur som finner sted i førskoleårene som «en lang praksis i poetisk

språk». Her prøver barn ut ord, finner regler for ordene, bryter disse og lager nye ord (Kaldestad & Knutsen, 2006, s. 12). Å jobbe med rim er en form for eksperimentering med språket. Rim er lydlikhet, som vil si at lydsekvenser fra ord gjentas i nye ord (Bjerke & Johansen, 2017, s.66).

Stavelsesklapping er et annet eksempel på språklig lek man finner i første klasse. Formålet med denne leken er å øve elevenes evne til å skille talespråkslydene fra hverandre. Når man er i stand til å høre hvilke lyder talespråket er satt sammen av er man fonologisk bevisst. Elever i barnehage alder lærer seg gradvis de fleste lydene og kan kombinere dem effektivt for å lage ord, men de er ikke uten videre i stand til å identifisere dem. For elevene blir ord sett på som hele «lydpakker», og de er mer interessert i innholdet i ordet enn hvordan ordene er satt sammen. Vi har for eksempel oppgaver der elevene skal si hvilket ord som er lengst av *tog* og *lokomotiv*. Lokomotiv er et lengre ord en tog, og det har med egenskaper ved ordet å gjøre. Dette er noe barn i seksårsalderen ikke nødvendigvis er så bevisst på, og tenker bare på ordets konkrete betydning. Barn som er fonologisk bevisst mestrer blant annet å kjenne igjen lyder som opptrer i flere ord, som at lyden a finnes i både Ada og Adam. De kan også finne første og siste lyd i et ord, som at sol starter med s-lyd, og slutter med en l-lyd. Så kan de høre ved bruk av klapp at ordet pizza har fem stavelser: p, i, t, s og a. I tillegg kan de trekke sammen lydene b, i og l, høre at ordet blir bil (Bjerke & Johansen, 2017, s. 65).

Dette handler mye om lek, som Kaldestad er inne på. En grunn til at vi finner lese- og skrivevansker hos de yngste elevene er ofte at de har en mangelfull fonologisk bevissthet (Andreassen & Jansson, 2014, s. 189). Elevene må derfor i begynneropplæringen øve på dette for å forebygge vansker og til å forsterke lesingen. Det har blitt gjort forsøk med begynnerklasser som skal lære å lese, der det viser at ekstra vekt på språkstimulerende leker og øvelser har positiv effekt på lesingen (Andreassen & Jansson, 2014, s. 189).

Ved siden av å kunne analysere talespråket (være fonologisk bevisst) er det viktig å ha artikulasjonsbevissthet, som vil si at elevene skal være klar over lydene som lages (Frost, 2009, s. 254). Læreren bør bevisstgjøre elevene på hvordan lydene lages. Skal elevene lage f-lyden må læreren fortelle at de skal sette tenne i underleppa å blåse ut luft. Læreren bør også sammen med elevene studere tunge, tenner og munnåpning når lyden lages. Dette gjøres for å bevisstgjøre elevene på lydsystemet vårt. Læreren må prate om hvordan munnen er når man

skal lage vokaler og hvor vokalene blir til i munnhulen, med utgangspunkt i at tungen holdes cirka rett i munnen (Bjerke & Johansen, 2017, s. 69).

Ser man på en tegning av munnhulen til ett menneske sett fra siden, vil man se at de fremre, trange vokalene lages oppe og fremme i munnen. Bakerst og nederst i munnen lages de åpne og lave vokalene. Noen av vokalene er samtidig lange og skal holdes lenge (Bjerke & Johansen, 2017, s. 70). Det finnes flere måter å forklare hvor tungens plassering er i munnhulen når vi uttaler vokaler, og jeg har valgt å forholde meg til Jan Kristian Hognestad sin måte. Forestill deg at du setter en prikk midt på tunga. Når du uttaler en lang *i*, vil prikken være lengst oppe og fremme i munnen. Uttaler du derimot en lang *o*, vil prikken være lengst bak og oppe i munnen. Når man uttaler en lang *a*, vil den være langt nede og ganske midt på. Når man selv prøver å uttale både de lange og korte vokalene vil man se at det faktisk er en liten forskjell på tungens plassering. Dette viser at det gir mening å snakke om 18 vokalfonemer, da de operer som separate enheter (Hognestand, 2013, s. 105-106). En fin måte å trene elevene i å kjenne hvordan tungen og munnstillingen endrer seg, er at de for eksempel skal gå fra lyden *i* via *y* til *o* eller fra lyden *a* via *å* til *o*. Det er viktig at lærere starter med å snakke med elevene om hvor lydene lages i munnen i begynneropplæringen for å gi elevene artikulasjonsbevissthet (Bjerke & Johansen, 2017, s. 70-71).

Når vi skal uttale konsonantene snevrer vi på en eller annen måte inn eller tetter igjen luftstrømmen som skal ut av munnen. Læreren bør snakke med elevene om hva som skjer når de lager konsonanter, som for eksempel: «Hvor treffer tungen når vi sier jiii?». Eller fortelle dem at lyden *p* lages ved at vi presser leppene sammen og slipper ut luft. Deretter kan eleven få prøve selv og kjenne etter at dette stemmer. Så har vi også stemte og ustemte lyder. De stemte lydene lages ved at stemmebåndet vibrerer, og de ustemte lydene lages ved at vi bruker leppene og tungen på ulike måter uten å lage lyd med stemmebåndet. Å vekselvis uttale stemte og ustemte lyder som lages likt, er en mye brukt måte å lære elevene forskjellen på stemte og ustemte lyder. Når man holder på med dette kan man bruke lydparene *p-b*, *t-d* og *k-g*. Læreren kan gi elevene et tynt papirstykke de skal holde foran munnen og kjenne at det kommer mer luft ut når de lager de ustemte lydene kontra de stemte lydene.

Å ha fonologisk bevissthet og kunnskap om hvordan lydene lages er særlig viktig for elever med et annet morsmål enn norsk. Alle språk har hver sine sett med lyder - hver sitt foneminventar. Når man da skal lære et nytt språk er det ikke alltid like lett å oppfatte eller

produsere språklyder man ikke er vant til. Norsk har mange vokaler (18 i tillegg til diftonger), i motsetning til andre språk der det er vanlig med fem vokaler. Dette er språk som gresk, spansk, russisk, tsjekkisk, japansk og kinesisk. Kj-lyden kan for andrespråks elever være vanskelig å uttale da den er lite utbredt globalt. Det kan for disse elevene også være vrient å høre forskjell på enkelte lyder, og noen lyder kan være vanskelige å uttale. Det å jobbe med fonologisk bevissthet og arbeid med lydene vil være til fordel for alle elevene, men spesielt for andrespråks elever (Bjerke & Johansen, 2017, s. 71-72).

2.5 Den første muntlige opplæringen

I følge Marit Aksnes har fokuset på den muntlige ferdigheten vært svingende. Tidligere har den muntlige ferdigheten i skolen vært i bakgrunnen for skriftspråket, og undervisningen i muntlighet var en ren form eller stillære. I siste del av 1900-tallet fikk derimot muntlig disiplin en større plass i skolen, og i M87 ble muntlig norsk rangert som et hovedemne for første gang. Senere i L97 ble det lagt mer vekt på at barna selv skulle være aktive i kunnskapstilegnelse og problemløsning. Den muntlige kompetansen kom likevel ikke inn i skolen for alvor før LK06, og da het det «Å kunne uttrykke seg muntlig». I senere tid er dette blitt endret til muntlige ferdigheter og ses på som en like stor ferdighet å mestre som lese- og skriveferdighetene (Aksnes, 2015, 18-21).

I Læreplanen 2020 finner man, særlig i norsk, kompetansemål hvor elevene skal utvikle gode muntlige ferdigheter. Vi ser at norsklæreren har et særlig ansvar i å utvikle elevenes evne til å kommunisere muntlig (Bjerke & Johansen, 2017, s. 43-44). I begynneropplæringen er det derfor viktig at læreren skaper god kultur for bruk av det muntlige språket. Det er viktig at læreren viser interesse og lytter når elevene vil si noe, samt få elevene til å kjenne at det de sier blir tatt på alvor. I tillegg må læreren lære elevene at de kan bruke språket til å komme med meninger, fortellinger eller informasjon. Dette for å gi dem lyst til å kommunisere med andre. Den muntlige ferdigheten har som nevnt ikke hatt like stor plass i skolen, og selv om den er viktig, er det fortsatt en ferdighet i skolen som har vært mindre vektlagt enn eksempelvis lesing og skriving. Det å ha muntlige ferdigheter er en av de fem grunnleggende ferdighetene elevene skal tilegne seg i skolen, og det er derfor viktig å ha fokus på dette i tillegg (Bjerke & Johansen, 2017, s. 43). Samtidig er det viktig å stimulere denne ferdigheten, da det å utvikle gode lese- og skriveferdigheter bygger på talespråket (Traavik, Alver & Færevaaag, 2003, s. 25).

Jeg skal nå se nærmere på hvordan norsklærere kan tilrettelegge for utviklingen av en god muntlig kommunikasjon hos elevene ved bruk av ulike arbeidsmetoder, og hvordan elevene skal bli trygge og vant til å bruke språket i ulike kommunikasjonssituasjoner i begynneropplæringen (Bjerke & Johansen, 2017, s. 43-44).

2.5.1 Trygge omgivelser i det muntlige fellesskapet

Ved all læring er det å føle seg trygg veldig viktig. Når man som elev for eksempel skal presentere noe muntlig for resten av klassen er det fort gjort å føle seg blottlagt, ettersom stemmen er noe av det mest personlige vi har. Da er det viktig at elevene føler seg trygge blant dem de er sammen med i klassen (Bjerke & Johansen, 2017, s. 44). Læreren må bygge et godt klassemiljø for at elevene skal tørre å presentere noe muntlig for klassen og at de dermed blir bedre språkbrukere over tid. Læreren må legge til rette for samtaler som skaper en god samtalekultur, der elevene lytter aktivt og respekterer hverandres synspunkt (Aksnes, 2016, s. 25). Å skape et trygt og godt læringsmiljø der elevene tør å presentere muntlig, er noe som må etableres allerede fra starten av første klasse. Elevene trer inn i et fellesskap når de øver på de muntlige ferdighetene som skjer ved bruk av klassesamtaler, diskusjoner i grupper, samtaler med andre elever, konfliktløsning, rollespill og andre læringsaktiviteter. Den muntlige ferdigheten spiller en viktig rolle i dagens samfunn og man må kunne uttrykke seg muntlig for å kunne delta i det demokratiske samfunnet vi har i Norge (Bjerke & Johansen, 2017, s. 44).

2.6.2 Øve på å holde ordet alene

Det å øve på å snakke muntlig er noe man kan tenke virker rart når man ser på elevene i første klasse. Vi som har erfaring med denne aldersgruppen vet at elevene liker godt å snakke om seg og sitt, men den erfaringen elevene har ved å snakke, er å fortelle om noe i dialoger med andre. Dette gir en helt annen dynamikk og man får hyppig respons fra samtalepartneren. Det man da mener med å øve elevene i å snakke muntlig er at de skal ha ansvaret for ordet alene. Dette innebærer at eleven skal prate uten støtte fra andre, velge struktur og innhold selv og finne ut hvor mange detaljer og forklaringer som er nødvendig å gi for å formidle det man ønsker (Bjerke & Johansen, 2017, s. 45). Det å velge struktur og innhold selv handler om å utvikle *mottakerbevissthet*, som vil si at man har en viss sans for mottakerens behov for informasjon. Elevene forteller ofte hva de har gjort i helgen og ramser opp alt i kronologisk rekkefølge uten at de nødvendigvis legger vekt på høydepunktet. Det å finne ut hvor mange

detaljer og forklaringer som er nødvendige å gi er derfor viktig å lære, da elevene får en øving i å velge ut det som er interessant å høre om og presentere dette for andre i en hensiktsmessig rekkefølge (Bjerke & Johansen, 2017, s. 45-46). Når elevene presenterer er det også viktig at de snakker klart og tydelig slik at alle hører og at de har øyekontakt med de som hører på. Det å presentere noe muntlig for sine medelever øves på ved at læreren setter enkle og klare mål som. For at elevene skal forstå hva de skal gjøre kan læreren modellere og demonstrere hvordan det skal gjøres. Etter at læreren har vist hvordan man kan gjøre det kan elevene trene på hverandre to og to, og deretter fortelle i plenum. Når elevene presenterer for hverandre er det i tillegg viktig at elevene er gode lyttere, og læreren må sørge for å gi elevene en felles forståelse av hva det vil si å være en god lytter. På samme tid som elevene trenger systematisk øvelse i å fortelle, er det viktig å tenke at det er formidlingen av selve innholdet som er viktigst for elevene, og ikke treningen i seg selv. Den formelle treningen bør derfor bli porsjonert slik at elevene ikke mister fortellergleden (Bjerke & Johansen, 2017, s. 46-47).

2.5.3 Fortellinger

Forteller sjangeren har fått en sentral plass i skolen og brukes for eksempel når elevene skal snakke alene. Fortellinger har eksistert både muntlig og skriftlig i lange tider blant mennesker i ulike samfunn og kulturer. En fortelling fortelles ofte kronologisk og omhandler ofte en fiktiv handling, hvor det ofte forekommer en utvikling, et høydepunkt og en moral eller et budskap. Det er derimot tidsstrukturen som gjør dem så anvendelige og lette for barn å bruke (Bjerke & Johansen, 2017, s. 47). Når elevene begynner i første klasse har de som regel erfaringer med fortellinger. De fleste elevene er i stand til å fortelle fortellinger muntlig selv. Når det kommer til barns fortellinger skiller man mellom refererende og egentlige fortellinger. Refererende fortellinger består av en oppramsing av hendelser som blir fortalt i en kronologisk rekkefølge og uten at det nødvendigvis er et høydepunkt. Slike fortellinger har også ofte en «og så»-struktur. I motsetning til refererende fortellinger har egentlige fortellinger det som kalles «fortellingsgrammatikk» (Bjerke & Johansen, 2017, s. 48). Den består av et plott og en spenningskurve (Karsrud, 2014, s. 23). Det som går igjen når førsteklasingene skal fortelle om seg selv eller en oppdiktet fortelling er at de bruker refererende fortellinger.

Førsteklasselærerens viktige oppgave blir derfor å videreutvikle elevenes fortellinger. Det vil si at elevenes fortellinger skal gå fra å være refererende fortellinger til egentlige fortellinger med et innhold og et poeng. Som man kan lese i Fridunn Karstad sin bok *Muntlig fortelling i*

barnehagen, ser man at det å gjendikte eventyr kan hjelpe elevene i denne utviklingen fordi eventyr er gode eksempler på egentlige fortellinger. Eventyr er ikke så lange, og kun det som er viktig for handlingens fremdrift blir tatt med. Det er lett å følge handlingen i et eventyr fordi grunnstrukturen stort sett følger faste mønstre. Personene blir presentert for oss, det oppstår ofte et problem, heltene drar ut og støter på hjelpere og motstandere og blir satt på prøve. Disse elementene kjenner barnet til og kan støtte seg på når de skal gjenfortelle. Eventyr elementene kan også brukes når elevene skal produsere tekster selv for å skape en overføringsverdi til andre fortellinger (Bjerke & Johansen, 2017, s. 48). Fortellerstunden er en arena hvor man kan jobbe med eventyr og fortellinger. Det kan være greit å ha rammer rundt fortellerstunden, som vil si at man lager til noe uvanlig slik at elevene konsentrere seg om fortellingen for å dempe forstyrrende elementer. En fortellerstol eller det å henge opp tepper, pledd eller andre ting for å avgrense et sted der fortellingen skal være, kan være eksempel på slike dempere. Elevene og læreren kan i en fortellerstund veksle på å fortelle eller gjenfortelle. Dette gir både trening i muntlige ferdigheter og en felles opplevelse med litteratur. Et slikt arbeid vil også tjene flere formål. Læreren kan bruke eventyr og fortellinger som utgangspunkt for temaer som interesserer elevene, som samtaletrening eller som utvikling av ordforråd og begrepsforståelse. Med tanke på senere skriveoppgaver er eventyr og fortellinger noe elevene skal skrive og det er derfor viktig å jobbe godt med dette som en investering i senere oppgaver (Bjerke & Johansen, 2017, s. 48-49).

2.5.4 Hvordan delta i samtaler

En annen viktig del av den muntlige kompetansen er å delta i samtaler, med en eller flere deltakere. Etter andre årstrinn i norskplanen heter det også at elevene skal kunne «lytte, ta ordet etter tur og begrunne egne meninger i samtaler» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Samtalen kan enten være av den uformelle typen, der elevene snakker fritt om temaer som interesserer dem eller det kan være en faglig samtale. Skal man være en god samtalepartner må man øve på å lytte til det de andre sier, samtidig som de lytter til deg. Man skal heller ikke avbryte når andre snakker, men overta og overlate ordet på en passende måte (Bjerke & Johansen, 2017, s. 52). Det er forskjell på å høre og lytte. Vi er forholdsvis passive når vi hører, da vi ikke bearbeider informasjonen. Når vi lytter er vi derimot aktive. Vi leter etter sammenheng og konstruerer mening for at samtalen skal utvikle seg. Å lytte handler derfor om å ville høre og ikke bare høre (Penne & Hertzberg, 2008, s. 64). For at det man selv sier skal ha kobling til det som ble sagt tidligere er det viktig at man lytter oppmerksomt på det

som blir sagt. I tillegg til alt dette skal man bidra til at samtalen utvikler seg videre (Bjerke & Johansen, 2017, s. 52).

For en førsteklassing kan det være mye å holde styr på alt dette, da de både kan være impulsive og selvsentrerte. Da kan det være greit at læreren noen ganger velger ut en mindre del av samtalekompetansen, og modellerer og forklarer hva elevene skal øve på mens de snakker. Før og under samtalen kan læreren minne elevene på at alle skal prate etter tur slik at alle blir hørt. Dette kan være noe krevende for en førsteklassing, men det er med på å gjøre elevene oppmerksomme på at det er viktig å snakke etter tur og lytte til hverandre (Bjerke & Johansen, 2017, s. 53).

2.5.5 Kllassesamtalen

En av skolens mest typiske aktiviteter er kllassesamtalen. En kllassesamtale finner sted når klassen er samlet under ledelse av læreren som fører en felles samtale der en og en får ordet. Denne samtalen brukes for det meste til faglig gjennomgang, litterære samtaler, konfliktløsning, helgefotelling, felles tekstsaking og mer. For de minste barna på skolen, spesielt førsteklassingene, kan dette være en utholdenhetsprøve. Som regel er det læreren som har ordet mesteparten av tiden og fåtall av elever sier noe. Men det er viktig at en førsteklassing lærer å mestre slike situasjoner da det er mange å dele ordet med. Som lærer må man derfor ta stilling til elevenes utholdenhet, alder og konsentrasjonsevne. Det å være forbedret til å bytte aktivitet når man ser elevene ikke følger med er her viktig for en lærer. En øvelse man kan gjøre når elevene er slitne, men som fortsatt får dem til å mene noe og uttrykke seg, er at alle elevene reiser seg og går ut på gulvet i en ring med ansiktet vendt innover. Så kan læreren komme med påstander som elevene skal ta stilling til. Er elevene enige i påstanden læreren kommer med skal de bare stå på stedet, men er de uenige i påstanden skal de ta et skritt frem. Ved å gjøre en slik aktivitet uttrykker alle seg overfor de andre i klassen og alle får uttrykt seg samtidig (Bjerke & Johansen, 2017, s. 54).

Det som er viktig under kllassesamtalen på de laveste trinnene er å bevisstgjøre elevene på lytterrollen de har, få dem til å følge tursystemet og lære å gi respons til det som blir sagt (Bjerke & Johansen, 2017, s. 54). Lytterrollen kommer som regel ikke av seg selv. De minste elevene er som tidligere nevnt impulsive og selvsentrerte og de er vant til en annen samtaledynamikk enn den skolen ofte byr på. Man må derfor øve på å bli en god lytter.

Læreren må da tematisere rollen og gi elevene overkommelige kriterier på hva som kjennetegner en god lytter (Bjerke & Johansen, 2017, s. 55).

Tursystemet i klassesamtalen handler mye om å rekke opp hånda slik at man får tildelt ordet. Dette er noe som må læres, da barn er veldig ivrige til å ta ordet uten at de har fått tildelt det. For elever som har mye på hjertet kan læreren bruke ulike strategier som gjør at elevene får snakke mer. Dette kan gjøres ved blant annet å innføre samtaler med læringspartneren som en del av klassesamtalen. Elevene kan da prate to og to sammen før det tas opp i fellesskap med de andre. Dette kan for mange elever være tryggere. For å få en god samtale er nettopp trygghet, tillit og respekt forutsetninger noe som må til. Slike små samtaler som dette trenger ikke å ta lang tid, ettersom elevene kan sitte der de sitter. For at dette skal bli vellykket er dette også noe man må øve på. Flere lærere synes dessverre at dette blir for kaotisk, og holder seg heller til det mer rigide systemet, der bare en og en får si noe. Det at elevene sporer av samtalen og ikke holder seg til saken kan ofte skje. Da er det viktig at læreren raskt går videre til det som er samtalen tema. Læreren kan gi eleven en rask kommentar før de går videre slik at eleven ikke føler seg avvist. For at elevene skal ha forutsetninger for å mestre deltakelsen i en samtale må samtalen organiseres og ledes (Bjerke & Johansen, 2017, s. 55). I en klassesamtale er det viktig å ikke miste det viktigste aspektet, nemlig at elevene får si noe. Det å engasjere seg og glede seg over å få utforske både faglige og andre temaer er viktig for elevene. Da er det også viktig at temaet for samtalen er engasjerende. Som lærer er det å vise at man setter pris på det elevene forteller viktig. Olga Dysthe skriver at dette kan gjøres på to måter: opptak og høy verdsetting. Når elevenes innspill får ros og positiv omtale av læreren kaller man det høy verdsetting. Høy verdsetting er også med på å øke både mestrings- og selvfølelsen hos eleven, og motiverer til deltakelse i samtalen. Opptak er når læreren spiller videre på elevenes innspill. «Vet dere, det som Kristine sa nå tror jeg vi skal snakke litt mer om». Dette oppleves svært motiverende for elevene (Bjerke & Johansen, 2017, s. 56).

2.5.6 Begreper og ordforråd

Under muntlige aktiviteter i førsteklasse rommet kommer også regelmessig og systematisk arbeid med barns begreper og ordforråd inn. Et godt utviklet ordforråd kan virke inn på leseforståelsen som er en viktig begrunnelse. Det ser ut til at lesere med et større ordforråd forstår det de leser bedre enn de som har et mindre ordforråd (Bråten, 2007, s. 54).

Undervisningen kan hjelpe til å trene på ordforrådet (Bråten, 2007, s. 55). Ved bruk av

begrepsundervisning, litterære samtaler, rollelek eller annen lek kan elevene utvikle et bedre ordforråd.

Det finnes flere måter å arbeide med ordforråd på. Når man skal jobbe med begrepsundervisningen finnes det utarbeidede lister der sentrale ord er kategorisert i for eksempel farger (rød, blå, orange, grønn), form (firkanter, sirkler, trekkanter, oval) og plassering (først, sist, over, under, etter). Man kan også kategorisere begreper i over- og underbegreper som trær (bjørk, gran, furu), familie (mor, far, bror, søster) og gårdsdyr (gris, hest, ku, sau). Ordlistene knyttet til temaer i lærebøker er også vanlig. Det varierer nok hvordan lærere velger å løse dette. Ordene som blir kalt øveord blir på en eller annen måte gjenstand for øving i lesing. Men slik øving som med all annen øving må gjøres meningsfull og relevant for elevene. Ordene som blir presentert bør så langt det er mulig brukes i situasjoner der de hører hjemme. Å *modellere* bruken av ordene, altså vise konkret bruk av dem, er noe læreren kan gjøre. Etterpå kan elevene prøve dem ut i rollespill og øvelser (Bjerke & Johansen, 2017, s. 59-60). Læreren kan da si: Jeg står bak pulten og foran tavlen. Så kan elevene svare hva de gjør. En annen måte å øve ordforståelsen på kan være at elevene kommer inn i et klasserom der læreren har organisert en hinderløype for å komme seg inn døra. Hinderløypen kan bestå av for eksempel noen bord, noen stoler eller andre ting i klasserommet. Før elevene går inn i klasserommet må de fortelle læreren hvordan de vil gjennomføre hinderløypen. Elevene kan for eksempel si at jeg vil gå over stolen, under bordet og ved siden av boken. Deretter gjentar elevene ordene mens de gjennomfører løypen og læreren ser om de bruker begrepene riktig. Det er også mye å hente i at barn får snakke med mer erfarne språkbrukere som oss voksne. «Den naturlige begrepsutviklingen» som har foregått mellom foreldre og barn når de har lært å snakke blir her stimulert. De fleste begrepene barn har lært seg, har de lært ved å ta i bruk ord de hører de voksne bruker. Barna får også forklaringer på hva ord betyr og blir korrigert om de bruker dem feil. På skolen er det og viktig å ha klasesamtaler hvor man forklarer og tar i bruk ord. Læreren kan i slike sammenhenger ta opp ord som er sentrale i fag, bøker og skolehverdagen (Bjerke & Johansen, 2017, s. 60).

For andrespråkselever er også systematisk begrepsarbeid viktig og nyttig. Flere elever med norsk som andrespråk har ofte et flytende dagligspråk som også kan omtales som overflatespråk eller språkfasade i følge Danbolt og Palm. For at andrespråkelevne skal mestre skolehverdagen, mener Danbolt og Palm at disse elevene behøver et mye større ordforråd og en større begrepsdybde på norsk. Det kan for læreren se ut som at disse elevene

har et godt dagligspråk, men ordforrådet som brukes i lek sammen med andre barn er ikke det samme som de trenger for å forstå alt som skjer i klasserommet. Det er viktig at læreren er oppmerksom på dette, ellers vil elevene få vansker med å henge med på skolen, og da spesielt når lærebøkene blir mer faglig krevende desto høyere klassetrinn (Bjerke & Johansen, 2017, s. 61).

2.6 Den første skriveopplæringen.

Det første barn skriver har som formål å kommunisere noe og skrive vil derfor bli en kommunikasjonsform mellom barnet og den voksne. Det er derfor viktig at man ikke bare ser på det tekniske ved skriveopplæringen, men man må også se på hva barna vil formidle. Allerede i 1930-åra sa Lev Vygotsky at man måtte skille mellom skriving som en mekanisk ferdighet og skriving som språk eller skriftspråk. Skriftspråk og skriftspråkutvikling definerer Vygotsky til det barnet skriver, som enten er den kognitive eller tekniske siden ved skriveopplæringen. For barn handler skriving i første ledd om å uttrykke seg gjennom tegning, før de i neste ledd tar i bruk skriveopplæringen. Det å skrive handler derfor om å knekke den alfabetiske koden. Det er viktig at barn får vite at de bruker språket sitt når de skriver, men de må også lære seg å se sammenhengen mellom muntlig og skriftlig språk (Nilsen, 2005, s. 82).

I den sosiokulturelle læringsteorien som Vygotsky står for, finner man noe han kaller for den «proksimale utviklingssonen», også kalt den «nærmeste utviklingssonen» eller «optimale utviklingssonen», hvor barnet har behov for en voksen som kan hjelpe dem videre. De voksne er her tilstede for barnet og bygger stillas som gjør at barnet kan utvikles og bli motivert, noe som er viktig når barn skal lære å skrive (Nilsen, 2005, s. 82).

2.6.1 Barns skriveutvikling

Skriving og lesing er knyttet nært sammen og disse ferdighetene forutsetter at elevene knekker skriftspråkkoden, da de lærer å se sammenhengen mellom språklyd (fonem) og bokstav (grafem). Elevenes muntlige ferdigheter er med på å bygge videre på elevenes lese- og skriveutvikling (Aske, 2018, s. 38). For å lære seg skriftspråksystemet må elevene delta i skriftlige samspill med andre, slik de gjør når de deltar i språklig samspill med andre for å utvikle den muntlige ferdigheten. I egen skriving og samtaler om skriftspråket prøver elevene ut regler og analyser de har dannet seg ut fra å analysere skrift, bevisst og ubevisst. På samme måte som ved tilegnelsen av språksystemet, vil elevene etter hvert justere og korrigere sine

egne regler, da de finner ut at andre skriftspråkbrukere følger andre regler for skriftlig språk (Høigård, 2019, s. 205-206). Jeg skal nå ta for meg de ulike fasene i skriveutviklingen og se på leseutviklingen senere i oppgaven.

Første fase i skriveutviklinga er pseudoskriving, som er det samme som liksomskrift eller skriverabling. I denne fasen leker barn med skriften ved å etterligne håndskriften til de voksne, samtidig som dette bare er skriftlikende kruseduller har elevene fått en forståelse av hva skrift er (Aske, 2019, s. 38). Dette er derimot en skrivemåte barn bruker før de begynner på skolen. Noen elever vil også ta denne skrivemåten i bruk i første klasse, og da er det viktig at læreren gir rom til dette i noen sammenhenger (Bjerke & Johansen, 2017, s. 74-75). Neste fase i skriveutviklingen er bokstavutforskning. Elevene tar i denne fasen i bruk bokstaver de kjenner, uten å kjenne til den tilhørende bokstavlyden. En riktig bokstavkombinasjon er heller ikke til stede, ettersom bokstavene blir tilfeldig plassert. Bokstavene blir også skrevet speilvendt eller opp-ned (Bjerke & Johansen, 2017, s. 75). Etter bokstavutforskning følger fasen logografisk skriving, som også kalles helordsskriving. I denne fasen klarer barn å skrive enkeltord og ordbilder som de har memorisert (Høigård, 2017, s. 45). Dette kan være ord de ser ofte, som eget navn, ord på ulike emballasjer eller navn på ulike familiemedlemmer (Bjerke & Johansen, 2017, s. 75).

Den nest siste fasen er fonologisk skriving og de fleste elevene er i denne fasen når de begynner på skolen. Elevene har i denne fasen forstått sammenhengen mellom fonem og grafem, da de har knekt den alfabetiske koden (Høigård, 2013, s. 45). Lydene i talespråket blir koblet til bokstavene, og ved å lytte til lydene i talespråket kan barna skrive ned ordene. Det er nå skriving i egentlig forstand kommer inn (innkoding). Som regel blir ordene i denne fasen skrevet lydrett, ettersom de skriver ordene slik de hører de, og finner egne løsninger på lyder som ikke har egne bokstavtegn (Bjerke & Johansen, 2017, s. 76). Siste fase er ortografisk skriving, og i denne fasen har barna lært å skrive alle de ikke lydrette-ordene, som ord med dobbel konsonant, stumme lyder som d, h, t, og bokstavkombinasjoner for lyden skj og kj, da de ikke har egne bokstavtegn (Bjerke & Johansen, 2017, s. 76). Rettskrivingsregler og de øvrige konvensjonene for riktig skriftspråk er i denne fasen noe elevene behersker. Samtidig er dette en fase som vil ta flere år å utvikle (Høigård, 2019, s. 216).

En slik utvikling som er vist ovenfor går ikke alltid regelrett fra fase til fase.

Førsteklassingene kan være i den fonologiske fasen, samtidig som man finner trekk fra de

tidligere fasene. Som nevnt kan det ta flere år å bli en ortografisk skriver og elevene vil i de første årene bevege seg mellom fonologisk og ortografisk skriving. På veien til å bli ortografiske skrivere vil elevene i den tidlige skriveopplæringen bevege seg mellom de ulike fasene (Bjerke & Johansen, 2017, s. 76-78).

2.6.2 Hva kommer først i begynneropplæringen? Lesing eller skriving?

Ser man tilbake på læreplanene som har vært i skolen opp gjennom årene ser vi at lesing har kommet før skriving. I *Mønsterplanen for grunnskolen* fra 1974 ser vi også at leseferdigheten ble mer vektlagt enn skriveferdigheten og i de to tiårene denne planen preget skolen var synet på hvordan elevene tilegnet seg skriftspråket gjennom det som kan kalles *leseveien*. I senere tider har man også sett at det som kan kalles *skriveveien* også er en vellykket vei inn i skriftspråket, om det ikke er en bedre vei for elevene (Lundberg, 2009, s. 4). Jeg har derfor valgt å først sette fokus på den første skriveopplæringen før jeg tar for meg den første leseopplæringen, fordi jeg mener dette kan være en bedre måte for elevene å tilegne seg skriftspråket på. Samtidig blir det presentert i Kunnskapsløftet 2006 at «Lesing og skriving er parallelle prosesser i den enkeltes læringsforløp. Elevene utvikler skrivekompetanse gjennom å skrive og lese og lesekompetanse gjennom å lese og skrive» (Utdanningsdirektoratet, 2006). Det å skrive vil derfor legge grunnlaget for lesingen.

En forklaring på hvorfor å skrive seg til lesing er en vel så god måte som å lese seg til skriving, er at lesing handler om å avkode innholdet i en tekst, mens skriving handler om å formidle det innholdet man kjenner. Når man sier at skriving er en naturlig vei inn i skriftspråket, mener man at skriving er noe mer enn bare å forme bokstaver og det å jobbe med håndskrift. Skrivningen skal være en meningsfull prosess. Når Bjerke og Johansen her skriver at elevene skal skrive seg til lesing betyr ikke dette at lesingen skal bli satt på vent. Det å kombinere både leseopplæringen og skriveopplæringen er nok den beste veien inn i skriftspråket (Bjerke & Johansen, 2017, s. 80). Skrivning og lesing utvikler hverandre gjensidig. Gjennom å skrive og lese utvikler elevene skrivekompetanse og gjennom å lese og skrive utvikler de lesekompetansen. Lesing og skriving bør derfor legges opp som parallelle aktiviteter i undervisningen (Høigård, 2013, s. 41).

2.6.3 Helhetlig skriveundervisning

Å jobbe isolert med delferdigheter er en skriveundervisning som er helt motsatt av helhetlig skriveundervisning. Inn i skriftspråkinnlæringen er det viktig å ta med seg perspektivet om talespråkinnlæring. Det vil si at barn lærer talespråket i uformelle lærings situasjoner som er preget av mening, innhold og forståelse. Da alt dette er med, kan vi si at talespråkinnlæringen er en helhetlig språkutvikling, selv om det også her er flere delferdigheter som må læres. Som nevnt må vi ta med oss dette perspektivet inn i skriftspråkinnlæringen, da det å øve på delferdigheter er helt greit, men det må skje til sin tid og i lys av helheten. Med dette sagt har vi lærere en stor jobb foran oss, da elevene i første klasse kan være på svært ulike nivåer, i tillegg til at det er flere formelle målkrav elevene enda ikke mestrer. For å opprettholde motivasjonen og interessen som disse elevene har, må vi jobbe bredt og allsidig. Hvordan man kan ivareta de ulike sidene av skriveundervisningen, jeg vil ta for meg i de neste avsnittene, samtidig som jeg vil gjøre rede for ulike arbeidsmetoder i skriveopplæringen (Bjerke & Johansen, 2017, s. 87).

2.6.4 Skriftforming

I begynneropplæringen har det å lære seg bokstavenes grunnform og håndskrift tradisjonelt hatt en stor plass i skolen. Lærere har tatt i bruk flere virkemidler som fargestifter, pensler, sandkasse, plastelina og papir som gjerne inneholder hjelpelinjer for å tydelig vise hvor høyt eller lavt bokstavene skal gå, og hvilke bokstaver som hører til i «mellometasjen». Elevene må få automatisert bokstavkunnskap før de kan ta for seg andre aspekter ved skriveundervisningen (Bjerke & Johansen, 2017, s. 88) .

Hekneby skriver at de fleste lærerne innfører lesebokstavene (grunnformene) når elevene skal lære seg bokstavene. Samtidig sier hun at det likevel er noen lærere som velger å innføre skrivebokstavene, ettersom de kan være lettere å overføre til sammenhengende skrift. (Bjerke & Johansen, 2017, s. 88-89). I følge den nye læreplanen (L20) skal elevene skrive tekster med funksjonell håndskrift. Her ser vi at de har gått bort fra å skrive sammenhengende, og lærere kan derfor fokusere på skriving av grunnformene (trykkbokstaver) i begynneropplæringen. Læreren må likevel stille krav til elevenes håndskrift, og må selv gå frem som et godt eksempel på hvordan man skal skrive. Å innføre bokstavformene er derfor en viktig og sentral del av norskfaget, selv om det fort kan bli en isolert øving av delferdigheter. Å balansere øving i delferdigheter opp mot helhetlig skriveundervisning er derfor viktig (Bjerke & Johansen, 2017, s. 89-90).

Det har gjennom årene vært mye variasjon rundt spørsmålet om elevene skal starte med de store (versaler) eller små (minuskler) bokstavene. På slutten av 90-tallet skulle elevene lære de store bokstavene, ettersom disse var lettere å skille fra hverandre med tanke på utseende. Det er nå vanlig å innføre begge formene fra starten. Baktanken er å lære elevene forskjellen på hvor og når de skal bruke minuskler og versaler. Det er imidlertid lettere for elevene å lære de store bokstavene, ettersom alle er like høye. De små bokstavene har ulike høyder og derfor vanskeligere å lære, men ved ta i bruk av verktøyet *bokstavhus* - med kjeller, stue og loft, kan lærerne illustrere bokstavenes form og utseende (Bjerke & Johansen, 2017, s. 90).

Det er også vanlig å bruke hjelpelinje system når en skal øve inn bokstavenes grunnformer. Disse hjelpelinjene kan man finne i flere skrivebøker og læreverk. Både bokstavhus og hjelpelinjer skal gjøre det lettere for elevene å øve på å automatisere riktig høyde på bokstavene. Ordene loft, stue og kjeller skaper også et konkret språk læreren kan bruke i samtaler om bokstavene (Bjerke & Johansen, 2017, s 90-91).

I en innøvings fase av bokstavene er det ikke bare høyden på bokstavene som skal læres, men også startpunktet og skriveretningen på bokstavene. For å illustrere bokstavenes skriveretning kan læreren ta i bruk modellalfabet, hvor startpunktet for bokstaven presenteres med et kryss, og skriveretningen med piler (Bjerke & Johansen, 2017, s. 91).

2.6.5 Skriftlig ordforråd

Ut fra prinsippet om at en lyd har sin bokstav og omvendt, lærer barn lesing og skriving. Teksterfaringen skjer gjennom lesing alene eller sammen med voksne, og via deltakelse i tekstsaking og prøving i å skrive selv. Gjennom mye teksterfaring lærer barn mye om rettskriving. Flere lærere øver også mer eksplisitt på elevenes rettskriving ved at de plukker ut høyfrekvente og sentrale ord hvor elevene skal lære seg stavemåten, eller ved bruk av lapper der elevene lærer å kjenne igjen ordene som ordbilder for etterpå å skrive dem. Det finnes også mer systematiske øvinger som den såkalte «gloseprøven». Ved en slik type testing kan flere elever møte på nederlag, og man skal som lærer være forsiktig med å bruke gloseprøver. Lærere bør være oppmerksomme på å finne måter å øve ord og begreper på som gir mestring, da det er med på å motivere og øke læringen. Et tidlig nederlag i skolen kan føre til at elever blir hengende bak faglig gjennom skoleårene, grunnet redusert motivasjon (Bjerke & Johansen, 2017, s. 94-95).

I både lærebøker og kopieringsoriginaler finner vi øvingsoppgaver for rettskriving, begrepsinnlæring og mer. Eksempel på slike oppgaver kan være drill- og øvingsoppgaver, kryssord eller liknende. Dette er oppgaver som gjør at elevene må konsentrere seg om delferdighetene i skrivekompetansen som kan føre til at mening, innhold og motivasjon kommer i andre rekke. Vi som lærere må derfor være klar over dette for å skape en balanse i norskundervisningen da en slik undervisningsform fungerer best i samspill til den helhetlige skriveundervisningen (Bjerke & Johansen, 2017, s. 95).

2.6.6 Modellering

Å modellere er noe som blir mye brukt i begynneropplæringen. Lærere kan gjennom modellering forklare og demonstrere hvordan en tekst blir til. Samtidig som elevene observerer lager læreren en tekst hvor h*n «tenker høyt» gjennom de valgene som blir tatt, og lyderer ord mens h*n skriver for eksempel på tavlen. I metodene *felles tekstskaping*, *oppdagende skriving* og *skriving etter eksempeltekster* er læreren som skrivemodell sentral, og elevene lærer mye av å delta i tekstskapingsøker sammen med læreren. Å jobbe på en slik måte gjør at elevene både får med seg lesing, skriving og rettskriving (Bjerke & Johansen, 2017, s. 96).

Vi kan si at felles tekstskaping for skrivingen er det samme som høytlesing er for lesingen (Bjerke & Johansen, 2017, s. 98). Vi driver med høytlesing for elevene slik at de skal kunne ta del i litteratur de ikke klarer å lese. På samme måte, driver vi med tekstskaping for at elevene skal få ta del i de delene av tekstproduksjonen de enda ikke klarer alene. I en felles tekstskapingsøkt er det viktig at tankene og erfaringene om innholdet er klare før man skal starte. Det kan være greit å ta utgangspunkt i noe som er kjent for elevene, noe de allerede har tanker og erfaringer om. En slik økt kan foregå som en klassesamtale hvor elevene først får snakke sammen i par, slik at alle er aktive. Etterpå kan læreren lage et tankekart på tavlen, hvor alle forslagene blir skrevet opp. Deretter skal elevene sammen med læreren lage setninger ut fra det som står på tankekartet. Da fungerer læreren som en sekretær og skriver ned de setningene elevene kommer med. Underveis kan læreren stille dem spørsmål for å hjelpe dem på vei eller oppfølgingsspørsmål til setningene elevene foreslår. Læreren bruker hjelpemidler som er tilgjengelig i klasserommet når h*n skriver ned setningene, for å vise elevene hvordan skriften blir til. Samtidig som læreren skriver bør h*n lydere ordene som blir nedskrevet, og i etterkant lese teksten i kor med elevene. Dette kan hjelpe elevene til å kjenne

igjen lyder og bokstaver, og gi dem en god innsikt i leseteknikken. Det er også viktig at skrivingen har et formål og kan brukes til noe. Teksten kan for eksempel brukes til å kopieres over på pc, slik at alle elevene får en hver og kan jobbe videre med den ved å tegne til den. Elevene kan også få med seg teksten hjem for å vise den til de voksne hjemme eller ha den som leselekse (Bjeker & Johansen, 2017, s. 98-99).

At det finnes en riktig måte å stave ord på er også noe de minste elevene må forholde seg til. Korsgaard, Hannibal & Vitger tar utgangspunkt i danske barnehager når de skriver i sin bok at det finnes en arbeidsmåte som kalles oppdagende skriving. På en ufarlig og tilpasset måte kan en slik arbeidsmåte gjøre elevene bevisst på at det finnes en rettskrivingsnorm. I motsetning til diktater og øveord gir også denne en mer helhetlig tilnærming til rettskrivingen (Bjerke & Johansen, 2017, s. 96). Synnøve Matre, Iris Solheim og Randi Myran skriver at oppdagende skriving innebærer å «la barna eksperimentere med skriving og selv få oppdage og utforske skriftens lydprinsipp før de har lært om lyder og bokstaver» (Klæboe & Sjøhelle, 2013, s. 18). Elevene bruker den skriften de kan, som kan være skribleskrift bare de selv kan lese, eller bokstaver de har lært i forbindelse med eget navn og dagligdagse situasjoner. Det viktigste er derimot at elevene får bruke den skriften de kan til å oppfatte at skrift kan brukes til å kommunisere med andre (Korsgaard, Hannibal & Vitger, 2011, s. 31). «Metoden bygger på teorier om at barn får skrivemønster gjennom å bli lest høyt for og bli gjort oppmerksom på fonem-grafem-forbindelser» (Klæboe & Sjøhelle, 2013, s. 18). De metaspråklige erfaringene elevene får fra slike samtaler bruker de når de selv skal skrive og utforske skriftspråket. Elevene vil videre bruke informasjonen fra tekster de har lest til å eksperimentere med skriften og utvikle metaspråklig bevissthet om skrift og tekst etter hvert som leseferdighetene utvikles (Dobson 1986 i Korsgaard, Hannibal & Vitger, 2011, s. 26). Denne metoden har mye til felles med veiledet lesing og skriving, noe jeg skal se mer på senere i oppgaven.

Det å skrive etter eksempeltekster har tradisjonelt sett vært en ganske vanlig skriveopplærings metode. Gjennom skriving etter eksempeltekster lærer elevene med sin egen skriving å mestre særskilte kvaliteter ved skrivingen (Bjerke & Johansen, 2017, s. 99). Kåre Kverndokken (2014) sier at det å skrive etter eksempeltekster på den ene siden er et spenn mellom originalitet, selvstendighet og kreativitet, mens på den andre siden er det et spenn mellom imitasjon og modellering. For at en slik arbeidsmetode skal ha en hensikt må læreren velge ut gode tekster, studere teksten sammen med elevene, veilede, hjelpe og gi dem respons (Kverndokken, 2014, s. 53).

Når man skriver etter eksempeltekster skal ikke teksten være for vanskelig, men på et nivå som gjør at elevene har noe å «strekke seg etter». Det bør være en tekst med et klart formål og tydelige kjennetegn. Tekstens innhold bør være noe elevene kan relatere seg til og noe de interesserer seg for. Dette kan være korte tekster som brev, bursdagsinvitasjon, plakat osv. Skjønnlitterære tekster som dikt og eventyr bør også bli brukt som eksempeltekster (Bjerke & Johansen, 2017, s. 99-100) .

Eksempeltekster starter med at både læreren og elevene leser teksten sammen, hvor læreren leder lesingen og alle leser i kor. Deretter kan elevene lese sammen i par eller for hverandre. Når teksten er lest noen ganger og er godt forstått, skal man samtale i fellesskap om typiske trekk ved teksten og tekstens formål. Læreren og elevene kan i fellesskap lage en ordliste på tavlen over ord som kan være med. Når elevene starter skrivearbeidet kan de få hjelp ved å se på eksempelteksten, ordlisten, hjelpe hverandre eller spør læreren om hjelp. Læreren kan hjelpe elevene med ord og setninger de synes er vanskelige. Elevene kan gå til læreren med ord eller setninger de ønsker å skrive, og læreren kan skrive disse ned på en lapp som de kan ta med seg tilbake å skrive av. Dette kan man også kalle «sørvislapper». Som i all tekstsøking er det viktig at tekstene elevene har skrevet brukes til noe. Tekstene kan henges opp på veggen, sendes med hjem eller samles til en bok/hefte. En slik arbeidsmetode sikrer helhet og innhold i skrivearbeidet for elevene (Bjerke & Johansen, 2017, s. 99-100).

2.6.7 Bruk av digitale verktøy

Nå som pc og spesielt nettbrett har fått en stor plass i skolen er det flere som er skeptiske til om dette skal erstatte læreboka og blyanten. Dette er ikke hensikten, da det kognitivt sett er positivt for elevene å fysisk forme bokstaver med blyant (Bjerke & Johansen, 2017, s. 101). I læreplanen står det at elevene skal «skrive tekster for hånd og med tastatur» etter andre årstrinn (Utdanningsdirektoratet, 2020). Det betyr derfor ikke at man enten skal bruke digitale verktøy eller penn og papir, men at en kombinasjon av disse to kan hjelpe elevene i skriveopplæringen.

En fordel med bruk av digitale verktøy er at elevene slipper å forme bokstavene selv. De trenger kun å konsentrere seg om hvilke bokstaver de skal bruke, og bokstavene kommer i riktig skriveretning og er lesbare. Noen elever strever med finmotorikken og de vil ved hjelp av ulike tastaturer kunne få en pause fra det krevende håndarbeidet. Dette vil også være med å

bidra til at andre sider ved skriveprosessen får oppmerksomhet, som det å utforske rettskriving eller formidle et innhold. Det er viktig at man tar i bruk slike verktøy i begynneropplæringen (Bjerke & Johansen, 2017, s. 101). Ved bruk av nettbrett kan man også enkelt tilpasse oppgaver til nivået elevene er på i sin skriveutvikling. Noen kan bruke verbaltekst som ord og setninger med bokstaver til å formidle, mens andre kan formidle muntlig ved bruk av innspilt tale. Digitale verktøy kan på denne måten ivareta den helhetlige skrivingen, noe som er viktig da innholdet og formidlingen av dette er sentralt for skriveforståelsen (Bjerke & Johansen, 2017, s. 102-103).

2.6.8 Å skrive seg til lesing

Grunntanken i metoden *å skrive seg til lesing* er at barn nærmest leker seg inn i lesingen ved å skrive på papir eller eksperimentere på tastaturet. Ifølge Bente Eriksen Hagtvedt kan barn som skriver tidlig også lese tidlig, da de «skriver seg inn i lesingen» (Klæboe & Sjøhelle, 2013, s. 27). Som jeg tidligere har vært inne på i begynnelsen av dette kapitlet, ligger ferdigheten å skrive nærmere enn lesingen og elevene synes derfor å skrive før de leser. Denne metoden har lesingen som mål, men tanken er at veien til lesingen kan gå gjennom skrivingen. Barn utvikler gjennom skrivingen kunnskap om språk og sjangre, og viderefører denne kunnskapen til lesingen (Korsgaard, Hannibal & Vitger, 2011, s. 13). Samtidig er denne metoden en arbeidsmetode hvor eleven får skriveerfaring, slik at de kan produsere tekst (Bjerke & Johansen, 2017, s. 103).

I metoden *å skrive seg til lesing* jobber elevene sammen i par som læreren har satt sammen. Som lærere er det viktig å sette sammen to elever som kan lære noe av hverandre. Jeg har tidligere snakket om den sosiokulturelle læringsteorien hvor læring skjer i samspill med andre mennesker, og denne måten å jobbe på er en variant av dette. Tilpasset opplæring kommer også inn her da elevene jobber med det utgangspunktet de har og får muligheten til å utvikle seg. Parene læreren har satt sammen setter seg foran en pc eller et nettbrett hvor de skal samarbeide om hva de skal skrive. Friskriving er også noe elevene bør få mulighet til. For de minste elevene egner en pc eller et nettbrett seg godt, da de slipper å bruke så mye krefter på å holde blyanten og forme bokstavene riktig. Ved å la elevene jobbe selvstendig ved bruk av pc, nettbrett eller penn og papir, får læreren viktig informasjon om hvor elevene er i sin skriftspråklige utvikling. I tillegg gir det læreren en god pekepinn på hva elevene interesserer seg for (Bjerke & Johansen, 2017, s. 103).

Uansett om man skal jobbe med *å skrive seg til lesing* eller friskriving må man ha en førskrivingsfase hvor læreren motiverer og forbereder elevene på hva som skal skje. Innholdet for tekstene elevene skal jobbe med kan være hva som helst og uansett hva det er må læreren samtale om stoffet som er aktuelt for teksten elevene skal skrive, slik at de vet hva de skal ha med i teksten. Ved bruk av en slik arbeidsmetode bør læreren gi elevene strategier og måter de kan få hjelp og støtte til skrivingen på (Bjerke & Johansen, 2017, s. 103-104). Jeg vil videre i de neste kapitlene foreslå noen skrivestrategier som kan anvendes.

2.6.9 Veiledet skriving

Veiledet skriving, også kalt *guided writing*, er ikke et nytt fenomen. Flere land har holdt på med veiledet skriving lenge, men det har ikke enda helt funnet sin form i norske skoler da det er lite forskning på området. Ut fra Skrivesenteret sin definisjon er veiledet skriving «å veilede eleven fram mot økt skrivekompetanse og skriveglede» (Skrivesenteret, 2017). Som en del av den veiledende skrivingen skal læreren aktivt gjennom dialog støtte elevene før, under og etter skrivingen. Gjennom veiledet skriving blir det lagt vekt på eksplisitt undervisning, refleksjon, veiledet revisjon og egenvurdering (Hertzberg & Dysthe, 2012, s. 63). Gjennomføringen av veiledet skriving skjer som oftest i små elevgrupper på stasjoner, hvor læreren arbeider sammen med elevene om en skriveoppgave. Det å jobbe i små grupper gir læreren større mulighet til å hjelpe alle, spesielt de som trenger ekstra hjelp. Det vil også gjøre det lettere for læreren å tilpasse opplæringen til hver enkelt elev (Klæboe & Sjøhelle, 2013, s. 23-27).

En arbeidsøkt med bruk av veiledet skriving kan ifølge Sharan Gibson deles inn i fire faser. Den første fasen er en introduksjonsfase hvor læreren tar utgangspunkt i en felles klasseopplevelse eller noe elevene er interessert i, for å engasjere og motivere elevene. Læreren skal introdusere temaet elevene skal jobbe med, samtidig som læreren gir elevene støtte i form av å lese en tekst og videre modellere setningsstrukturen. I samtalefasen som er den neste fasen, samtaler læreren sammen med elevene om hva som skal være innholdet i skriveoppgaven. Læreren modellerer samtidig ulike former for skrivehjelp, som tankekart, stikkordsliste eller det Gibson kaller for støttekort. Støttekortene kan støtte elevene når de skal lære å for eksempel skrive om en bestemt sjanger. Elevene som kan lese kan selv lese det som står på støttekortet, mens de som ikke kan lese får instruksjonene muntlig fra læreren. Før elevene starter bør læreren likevel forklare for alle hva de ulike punktene betyr. Lærerne kan

også skrive ned det elevene ønsker å skrive på en lapp, slik at elevene kan bruke denne til avskrift. Elevene får dermed den individuelle støtten de behøver. Nest siste fase er skrive- og veiledningsfasen. Her jobber elevene individuelt med skrivningen og læreren veileder underveis. Etterarbeid er siste fasen hvor elevene eller læreren har en kort presentasjon av tekstene elevene har skrevet. Dette er med på å gi elevene en opplevelse av at skrivningen har et formål (Klæboe & Sjøhelle, 2013, s. 24-25).

Innenfor veiledet skrivning er *stillasbygging* et grunnleggende prinsipp. Begrepet ble i sin tid introdusert av forskerne David Wood, Jerome Bruner og Gail Ross, og kommer fra det engelske ordet *scaffolding*. Med stillasbygging gir læreren elevene akkurat så mye hjelp de trenger for å løse oppgaven. Stillaset skal deretter gradvis demonteres, da målet er at elevene etter hvert skal mestre oppgaven helt alene, og det kan fjernes helt når strategiene for å løse oppgaven er internaliserte. I elevenes læringsprosess er det viktig at lærerne driver med stillasbygging slik at elevene får støtte og hjelp fra en voksen i form av ulike veiledningsstrategier. Dette kan være strategier som støttekort, eksempeltekster, spørsmål fra læreren og andre former for skrivehjelp, som kan støtte elevene når de er i ferd med å lære noe nytt (Klæboe & Sjøhelle, 2013, s. 17).

2.6.10 Gode skriveoppgaver og skrivestrategier for de yngste elevene

Som jeg tidligere har vært inne på må tekstene elevene skriver ha et formål, noe læreren kan sørge for på flere måter. Ved å tilrettelegge for at tekstene for eksempel når flere mottakere eller at de blir hengt på veggen eller høytlest, kan elevene bli mer motiverte i skrivningen. Samtidig er det også viktig å sikre gode og meningsfulle skriveoppgaver, og at elevene har gode strategier for å mestre skriveoppgavene (Bjerke & Johansen, 2017, s. 106).

For at læreren skal klare å lage gode skriveoppgaver for elevene er det viktig at læreren tar utgangspunkt i de teksterfaringene førsteklasingene har med seg hjemmefra, fra fritidsaktiviteter og fra barnehagen. På skolen blir elevene omringet av tekster hele tiden. Dette er tekster som bøker, plakater, skjermttekster, lapper, skilt og etiketter og flere andre tekster som er synlige på skolen. Elevene har også erfaring med at tekstene kan være lange, da de fleste barn har blitt lest for hjemme. I tillegg har elevene erfaring med muntlige tekster som fortellinger, vitser og gåter. Det er ofte korte tekster med klare formål som gavelapper, bursdagsinvitasjoner, dørskilt, handlelapper, navneskilt og bildebøker elevene er vant med. Disse korte tekstene kan være greie eksempeltekster å ta utgangspunkt i når elevene skal

skrive tekster selv. Det kan for eksempel være nok å starte med å skrive en navnelapp. Etter hvert som elevene utvikler sine skriveferdighetene kan man øke omfanget og kompleksiteten på tekstene (Bjerke & Johansen, 2017, s. 106).

Det er ikke uvanlig at elevene ikke kan skrive når de begynner i første klasse. For å hjelpe dem på vei i skriveopplæringen kan læreren gi dem strategier som gjør at de mestrer skrivearbeidet. Strategier der læreren tar over deler av skrivearbeidet kan for eksempel være at læreren skriver ned det elevene dikter. Dette kan gjøres med enkeltelever, i grupper eller i full klasse. En annen strategi kan være å ta i bruk «sørvislapper», som jeg beskrev i kapittel 2.6.6. Tekster læreren modellerer som elevene kan støtte seg på i egen skriving, er en annen strategi som kan brukes (Bjerke & Johansen, 2017, s. 108).

Strategier hvor læreren henter ord, setninger og strukturer fra ferdige tekster kan være å se på eksempeltekster, slik at elevene kan hente ut ord, setninger og andre elementer og strukturer til sin egen tekst. Læreren og elevene kan lage en ordliste sammen over ord som er aktuelle å bruke i en tekst. Ordboka må hele tiden være synlig for elevene i skrivearbeidet. Påbegynte setninger eller fraser er også noe læreren kan skrive opp slik at det er synlig for elevene under skrivingen (Bjerke & Johansen, 2017, s. 108).

Strategier som minner elevene på ulike måter å prøve seg selv kan være bruk av hemmelig skrift der elevene bruker pseudoskrift. Læreren kan gi elevene i oppgave å lytte til ordet de selv sier og prøve å skrive ordet slik de tror det skal skrives. Dette er en fonologisk strategi. Å snakke med andre å få hjelp av dem er også en god strategi der det også blir lagt opp til en hjelpe- og delekultur i klasserommet (Bjerke & Johansen, 2017, s. 108).

2.7 Den første leseopplæringen

Ser man i kapittel 2.4 innebærer det å lese å knekke den alfabetiske koden. Det vil si at elevene har skjønnet at det er en sammenheng mellom fonem (språklyd) og grafem (bokstav), og at fonemene kan trekkes sammen til ord. Dette er imidlertid langt fra alt som innebæres i lesekompetansen, men likevel et av grunnprinsippene (Bjerke & Johansen, 2017, s. 110).

Lesing må også ha et formål for at elevene skal motiveres til å lære å lese. På samme måte som barn lærer talespråket, lærer de også å lese. Både de muntlige-, skriftlige og

leseferdighetene inneholder flere delferdigheter som det tar lang tid å lære. Når det gjelder talespråket lærer barn dette ved å bruke det i meningsfulle sammenhenger. Språket kommer på plass, mens barna lærer å uttale lydene og forstå prinsippene i talespråket, samtidig som de bruker språket til å kommunisere med de rundt seg. Læreren må også sørge for at noe av denne språklige innlæringen hvor mening, innhold og opplevelse knyttes sammen, skjer når elevene skal lære å lese, da dette inngår i det vi kaller en helhetlig lese- og skriveopplæring. Selv om elevene ikke har lært seg å avkode alle bokstavene eller oppdaget sammenhengen mellom fonem og grafem, innebærer helhetlig leseopplæring å gi elevene tekster som gir mening og opplevelse. Leseopplæringen bør derfor ikke bli for teknisk (Bjerke & Johansen, 2017, s. 111). Fra første stund burde elevene få oppleve at «lesing dreier seg om mening, glede, betydning, budskap og forståelse» (Lundberg & Herrlin, 2008, s. 12). Tekster som er betydningsfulle og oppleves som relevante vil samtidig motivere elevene (Bjerke & Johansen, 2017, s. 111).

2.7.1 Fonologisk bevissthet i leseopplæringen

Som tidligere nevnt i kapittel 2.4 er det å ha fonologisk bevissthet viktig i begynneropplæringen for at elevene skal «knekke koden» i alfabetisk skriftspråk, ettersom elevene skal lære hvilke lyder talespråket er satt sammen av. Fonologisk bevissthet handler om å gi elevene kunnskap om at én lyd i talespråket kan representeres av ett skriftsymbol (Danbolt, 2013, s. 192). Et ord består av flere fonemer, men flere elever sliter med å høre lydene adskilte og ser dermed på ord som hele lydpakker (Traavik, Alver & Færevaa, 2003, s. 31). Elevene må derfor lære å identifisere lydene ved å sette dem sammen til ord (syntese) og dele ord opp i lyder (analyse). Lundberg og Herrlin skriver at barn sliter med å avkode dersom de ikke har utviklet god fonologisk bevissthet (Bjerke & Johansen, 2017, s. 112). Læreren bør derfor legge opp til språkleker hvor elevene trener den fonologiske bevisstheten. Det kan for eksempel være språkleker hvor elevene jobber med rim og regler, deler ord i stavelser, hører ut hvilke ord som er lange eller korte og identifisere hvilke fonem som er til stede i et ord, og hvor fonemet er plassert i ordet. Ved å bruke slike språkleker og språklige samtaler kan man se at det å ha fonologisk bevissthet kan gå hånd i hånd med kodeknekkingsarbeidet (Bjerke & Johansen, 2017, s. 113).

2.7.2 Syntetiske leseopplæringsmetoder

Man må beherske både analyse og syntese for å kunne lese. Syntetisk leseopplæring tar for seg de minste delene av språket, som er lydene (fonemene). I denne metoden skal elevene bli bevisste at det finnes bokstavlyder for hver enkelt bokstav, og deretter lære å trekke bokstavlydene sammen til større enheter som stavelser, ord og setninger. Dette kalles gjerne lydering. Elevene skal for eksempel lære å trekke sammen bokstavene $s + o + l = sol$. For at ordet skal bli uttalt riktig må elevene forstå forskjellen på bokstavnavn og bokstavlyd. Å automatisere koblingen mellom lyd og bokstav, for å så koble sammen nye og ukjente bokstavkombinasjoner, er et av målene med syntetiske metoder. Utgangspunktet i syntetiske leseopplæringsmetoder er å lære elevene en og en bokstav i en bestemt rekkefølge, da bokstavene i neste omgang kan settes sammen til ord. Elevene kan for eksempel lære bokstaven *l* i begynnelsen av uken og bokstaven *å* senere i uken, for å så sette disse bokstavene sammen til ordene *lå* og *ål*. I en syntetisk metode styres valget av hvilke ord som skal leses av valg av bokstaver som læres. Lise Iversen Kulbrandstad skriver at elevene må kjenne alle bokstavene i ordene som brukes når hovedvekten legges på syntese. I tillegg bør ordene elevene lærer være nokså enkle å uttale, og annenhver lyd bør være vokal og konsonant. Å variere antall ord elevene skal lære i begynneropplæringen i lesing blir ved bruk av en slik metode svært begrenset. Kulbrandstad skriver også at de få bokstaver elevene lærer gjør det vanskelig å utforme meningsfylte tekster, og det vil dermed gå på bekostning av innhold og opplevelse. Språket i slike tekster blir ofte kalt mus-i-mur-språk. Likevel er en syntetiske leseopplæringsmetode viktig for at elevene skal utvikle nødvendig leseteknikk. Læreren bør derimot ha i bakhodet at denne måten å jobbe på bør balanseres med andre arbeidsmåter (Bjerke & Johansen, s. 2017, s. 114-115).

Syntetiske leseopplæring handler om avkodningsfaktoren i leseformelen, da hovedmålet er å lære elevene å automatisere forholdet mellom fonem og grafem, samt kunne avkode ordene man får ved å trekke disse sammen. Elevene kan jobbe med ulike aktiviteter for å lære seg det å trekke fonemene og grafemene sammen. Det er viktig at læreren jobber med å utvikle og utvide elevenes indre forestillinger. Dette kan lærere gjøre ved hjelp av gi elevene varierte erfaringer der de bruker sansene sine og gjør såkalte *førstehåndserfaringer*. Elevene kan bruke sansene som å smake, lukte og føle i direkte kontakt med det ordet står for, for utvide begrepsinnholdet (Bjerke & Johansen, 2017, s. 23). Elevene kan i tillegg ta i bruk flere andre sanser ved å bruke hele kroppen til å forme ulike bokstaver og ord, eller bruke en finger eller en pinne til å skrive bokstaver i sanden. Samtidig er det også viktig å visualisere bokstavene

(Bjerke & Johansen, 2017, s. 117-118). I de fleste klasserommene i norske skoler finner vi alfabetet hengende på veggen. Ved siden av bokstaven kan man ofte se et bilde eller en tegning av noe bokstaven begynner på. Dette gjør det lettere for elevene å huske bokstavene da de har en gjenstand å knytte den til. For at læreren faktisk skal se om eleven har forstått sammenhengen mellom fonem og grafem kan læreren for eksempel legge ti bokstaver, sammen med bilder av ti forskjellige gjenstander ut på et bord. De ti bokstavene representerer første bokstaven i gjenstanden på de ti bildene og elevene skal deretter sette sammen den riktige bokstaven til det riktige bilde (Bjerke & Johansen, 2017, s. 118).

2.7.3 Analytiske leseopplæringsmetoder

Den analytiske leseopplæringsmetoden lærer elevene å dele opp en større språklig helhet i mindre enheter. Dette vil si at elevene lærer å dele ord og setninger helt ned til fonemnivået. Denne metoden går motsatt vei av den syntetiske tilnærmingen da metoden starter med meningsfulle helheter, som regel ord elevene kjenner, og deler disse i mindre enheter. Det er her analysen starter, da elevene lærer en bokstav om gangen i ord de kjenner som ordbilder. De lærer for eksempel å dele opp ordet bil = b-i-l, for å etterpå sette ordet sammen igjen: b + i + l = bil (Høigård, 2019, s. 228). Knytter vi den syntetiske og analytiske leseopplæringsmetoden til leseformelen som er nevnt i kapittel 2.3, ser vi at syntetiske oppgavetyper tar utgangspunkt i avkodningen, mens analytiske oppgaver tar utgangspunkt i forståelsen (Bjerke & Johansen, 2017, s. 122).

2.7.4 Helhetlige metoder i leseopplæringen

Frost skriver at læreren må ha kunnskap om både den syntetiske og analytiske leseopplæringsmetoden da disse metodene støtter hverandre og på mange måter er komplementære. Lærerne bør trekke ut det beste fra begge tradisjoner og tilnærminger, og forene det i en helhetlig metodikk for at undervisningen skal være optimal. Videre skal vi se på metoder for helhetlig leseopplæring, der de to metodiske tilnærmingmåtene blir interegert i undervisningen. Metodene jeg nå skal trekke frem kan dekke alle de tre faktorene i leseformelen, da særlig motivasjonsfaktoren (Bjerke & Johansen, 2017, s. 124-125).

En av metodene som kan trekkes frem er en leseopplæringsmetode kalt *Läsning på talets grund* (LTG). Denne metoden ble utviklet av Ulrika Leimar i 1970-årene. Metoden skulle ta utgangspunkt i elevenes eget talespråk, ettersom hun mente at språket og innholdet i

lærebøkens tekster ikke var motiverende nok, da innholdet ikke var av elevenes interesse. Hun ønsket derfor flere meningsfulle tekster i leseopplæringen, og begynte å skrive ned det elevene sa for å senere bruke det som utgangspunkt i elevenes leseopplæring. Leimar valgte dermed å bruke en analytisk tilnærming hvor elevene fikk være med å lage utgangspunktet for lesingen, som gjorde at forståelsen og motivasjon allerede var til stede før de satte i gang med lesingen (Bjekre & Johansen, 2017, s. 125).

En annen metode jeg vil trekke frem er veiledet lesing, også kalt *guided reading*. Denne metoden ble først introdusert på New Zealand av pionerene Myrtle Simpson og Ruth Trevor, og er en målrettet og strukturert metode som har en helhetlig tilnærming til språket som utgangspunkt. Når det gjelder leseopplæringen har denne metoden etter hvert fått gjennombrudd i norske grunnskoler over hele landet. Metoden blir mest brukt på småskoletrinnet der veiledningen varer i 12-15 minutter. Den kan også brukes på mellomtrinnet, men da gjerne 20-25 minutter, da disse elevene har høyere lesenivå. Arbeidsmetoden foregår vanligvis i organisert stasjonsundervisning, da denne stasjonen må være lærerstyrt (Klæboe & Sjøhelle, 2013, s. 18). Elevene blir delt inn i små homogene grupper etter lesenivå (Klæboe & Sjøhelle, 2013, s. 56). Læreren introduserer elevene for en meningsfull tekst som de ved hjelp av veiledning fra læreren bearbeider. Veiledningen foregår som regel gjennom samtaler mellom læreren og eleven, der læreren leder samtalene, og innholdet i samtalene avhenger av teksten og elevenes lesenivå. Metoden kan introduseres som et ledd i elevenes leseopplæring, eller etter at elevene har lært å lese (Klæboe & Sjøhelle, 2013, s. 18-19).

LTG og veiledet lesing er to viktige metoder som kan brukes for gir elevene en helhetlig leseopplæring og motivasjon. Grunnet oppgavens omfang, og fordi det ikke kommer til syne i mine observasjoner, har jeg valgt å ikke gå i dybden på disse metodene, men nevne disse kort da de er en stor del av den helhetlige leseopplæringen.

2.7.5 Leseutviklingen hos barn

Elevene utvikler gradvis kunnskap i leseutviklingen slik de gjør i skriveutviklingen. Leseutviklingen kan deles inn i de fire fasene tekst i kontekst, logografisk lesing, fonologisk lesing og ortografisk lesing. For å mestre avkodingsaspektet ved lesing går de fleste elevene gjennom disse fire fasene.

Den første fasen er lesing av kontekst også kalt pseudolesing. I denne fasen tolker barnet konteksten og «leser» ut fra den. Barnet kan for eksempel peke på en lego eske og si at det står lego, men bytter man ut bokstavene på esken vil barnet fortsatt si at det står lego, da bokstavene ikke spiller noen rolle når barna leser på denne måten. Det er ikke den skrevne teksten som gir holdepunktet for lesingen, men situasjonen som helhet (Høigård, 2019, s. 229-230). Neste fase kalles logografisk lesing eller helordslesing. Dette er en fase hvor barnet flytter oppmerksomheten fra konteksten og over til ordbildet. Barn har her begynt å gjenkjenne bokstavbilder og noen bokstaver, og kan i noen kontekster «lese» enkelte ord. De kan for eksempel lese ordet melk også uten at det er knyttet til melkekartongen, for eksempel på et ark da barnet har dannet seg et visuelt bilde av ordet og kjenner det igjen hvor som helst. Ordbildene elevene ofte lærer seg er eget navn, navn til personene rundt seg og produktnavn som logoer, eller attraktive ting som leker, godterier eller liknende (Høigård, 2019, s. 230-231).

Fasen etterpå kalles fonologisk lesing og innebærer at elevene har forstått at det er en sammenheng mellom fonem og grafem og at disse kan trekkes sammen og bli til ord. Elevene har i denne fasen knekt lesekode. Dette er en energikrevende lese måte da elevene leser lyd for lyd. Imidlertid foregår dette bare i en periode før elevene blir ortografiske lesere. Det siste steget i leseutviklingen er ortografisk lesing. I denne fasen behøver ikke barnet lenger å gå veien om lydene for å forstå og lese ordet, og bruker heller ikke lenger energi på avkodingen av ordene da lesingen er automatisert (Høigård, 2019, s. 233-234). Samtidig avsluttes aldri denne fasen, da vi som mennesker hele livet utvikler oss som lesere. Det tar og lang tid å komme seg til dette nivået og elevene vil lenge veksle mellom av fonologisk og ortografisk lesing, før det meste blir automatisert på det ortografiske nivået. Selv om det aller meste etter hvert er blitt automatisert vil man når man møter nye ord ofte gå ned på det fonologiske nivået igjen (Bjerke & Johansen, 2017, s. 131-132).

2.7.6 Skape kultur for lesing

En viktig faktor for leseopplæringen er motivasjon, og denne skapes som nevnt i en helhetlig leseopplæring der det legges vekt på meningsfulle tekster og gode leseopplevelser.

Motivasjonen styres også av ytre faktorer som hvor godt læreren klarer å skape en god kultur for lesingen i klasserommet. Trude Hoel skriver at bruk av høytlesing er en god måte å skape en slik kultur på, både for elever som har mye erfaring med tekst, men også for de som ikke har så mye erfaring. Videre skriver hun at høytlesing er med på å stimulere til fantasi og

kreativitet, samt gode opplevelser som kan føre til at elevene får lyst til å lese selv. Høytlesing gir også elevene et felles tekstgrunnlag, da ikke alle er blitt lest for like mye (Hoel, 2005, s. 9).

Når det gjelder lesingen er det viktig at læreren går frem som en god rollemodell ved å snakke om ting de har lest selv. Dette kan for eksempel være noe de har lest i avisen eller en kakeoppskrift de vil prøve ut. Ved at læreren trekker frem noe h*n har lest, kan h*n viderefremme viktigheten og nytten av det å kunne lese for å få informasjon og lære noe. Som nevnt kommer ikke alle elevene fra hjem hvor de har blitt lest mye for. Det er derfor viktig at lærere forteller foresatte om viktigheten av det å lese, da de også er med på å skape en kultur for lesing. Samtidig som de også er rollemodeller for elevene når det gjelder lesingen (Hoel, 2005, s. 9-10).

I den første leseopplæringen er det i tillegg viktig at læreren husker å legge til rette for at elevene får lese på egenhånd. Dette kan gjøres ved å ha *stillelesingsstunder* hvor elevene får velge en bok selv. Ved slike stunder er det ikke alltid at elevene behøver å være helt stille selv om det heter stillelesing. Som regel ønsker førsteklasingene å bla i bøker sammen og snakke om det de ser i boken, da ikke alle mestrer leseteknikken. Det hender ofte at elevene vil se i den samme boken flere ganger. Ved å bla i den samme boken vil de ofte kommentere handlingen med egne ord eller huske deler av teksten utenat, som blir en form for pseudolesing eller liksomlesing. Likevel er dette en teksthendelse som skaper interesse for litteratur. Etter hvert vil elevene mestre reell lesing og læreren må derfor finne litteratur de interesserer seg for både innholdsmessig, tematisk og med en vanskelighetsgrad som passer hver enkelt. Elevene kan også velge bøker selv, men læreren kan komme med forslag. Flere lærere låner også bøker de kan ha i klassen til stunder hvor elevene kan lese i ledige stunder. Bøkene blir stadig byttet ut for å variere og læreren kan presentere noen av de nye bøkene h*n legger til i klassebiblioteket for å skape nysgjerrighet. Dette kan gjøres ved at læreren leser litt av boken høyt for klassen. Dersom elevene er interesserte kan de oppsøke boken i etterkant (Bjerke & Johansen, 2017, s. 146-147).

2.7.7 Lesestrategier

Når man skal få mest mulig ut av en tekst og ikke forstår det man leser kan man bruke ulike lesestrategier. Disse strategiene brukes både før, under og etter lesingen. Å jobbe med elevenes førforståelse er viktig for at elevene skal forstå en tekst. Å koble elevenes

forkunnskaper til førlesingsfasen er med på å skape forestillinger og forventninger om tekstens innhold (Høigård, 2019, s. 236). En annen måte å få innsikt i teksten før man har lest den, er å bruke en strategi hvor man ser på forsiden, bilder i boken, baksiden og kanskje lese overskriften. Disse strategiene er ofte med på øke forståelsen og utbytte av lesingen. For å sette i gang den siste strategien kan læreren for eksempel spør elevene hva de tror boken skal handle om ved å vise forsiden eller se på bildene i teksten. En annen lesestrategi som kan brukes når elevene skal lese, er å stoppe opp ved ord og begreper de ikke forstår. Dette kan læreren modellere for elevene gjennom høytlesing slik at eleven kan ta det med seg videre i egen lesing. Læreren kan da stoppe opp ved ord h*n tror elevene ikke forstår og forklare det, eller å få elevene til å forklare det for hverandre. For at elevene skal huske det de har lest kan læreren i etterarbeidsfasen bruke ulike strategier som hjelper dem å huske. Dette kan være strategier som å tegne noe til tekstens innhold eller fortelle det de husker av handlingen til sidemannen (Bjerke & Johansen, 2017, s.133-134).

2.7.8 Lese med sammenheng og forståelse

Leseflyt og leseforståelse henger nært sammen og er en viktig del av begynneropplæringen. Forskere som Lundberg og Herrlin og Chard, Pikulski og McDonagh mener at «leseflyt kan forstås som *broen* mellom avkoding og leseforståelse» (Bjerke & Johansen, 2017, s. 134). Dette innebærer at god leseflyt kan føre til økt leseforståelse. Ifølge Finn Egil Tønnessen og Per Henning Uppstad, vil det bli vanskelig for elevene å skape en sammenheng i teksten dersom de har en sakte og ujevn leseflyt. Samtidig skriver de at elevene med svekket leseflyt legger all energien i det å få teksten til å henge sammen, noe som fører til at de ofte glemmer meningen eller mister tråden i setninger, fordi lesingen går tregt og hakkete. For å hindre at elevene får en svekket leseflyt begynner lærerne allerede i førsteklasse å fokusere på utvikling av lesefart og automatisert ordgjenkjenning (Bjerke & Johansen, 2017, s. 135). Det finnes flere måter elevene kan oppøve leseflyten. Elevene kan blant annet ta i bruk «lesefingen», altså føre en finger under ordene de leser med jevn bevegelse, som en hjelp for å se hvor de befinner seg i teksten. Etter hvert er målet at elevene skal klare å lese uten å bruke lesefingeren. Det er i tillegg viktig at læreren leser høyt for elevene og modellerer hvordan man skal lese og hvor det er naturlig å ta pauser. Læreren må også gi elevene mulighet til å lese mye og mange forskjellige tekster selv. Samtidig er det viktig at elevene får jobbe med regler, rim og dikt. Å jobbe med å automatisere ord er viktig for å skape god leseflyt, ettersom elevene slipper å lydereg seg gjennom alle ordene i teksten. I begynneropplæringen i lesing er derfor målet å utvikle elevenes evner til å lese flere ord med automatikk, samt lese enkle og

korte setninger med sikkerhet og forståelse (Bjerke & Johansen, 2017, s. 135-136). Dette uttrykkes i tillegg i læreplanen for norsk etter andre årstrinn, da elevene skal kunne «lese med sammenheng og forståelse på papir og digitalt og bruke enkle strategier for leseforståelse» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Caroline Liberg skriver også at «etter hvert som leseferdighetene utvikles, vil lesingen være en støtte for skrivingen» (Klæboe & Sjøhelle, 2013, s. 17).

2.8 Tilpasset opplæring

Det å mestre de store ulikhetene mellom elevene på skolen, er den største utfordringen lærerne står overfor i et klasserom. Tilpasset opplæring har som intensjon at alle elever, uavhengig av nivå, skal fungere innenfor et læringsfellesskap (Unneland & Buli-Holmberg, 2020, s. 142). Skolen må derfor tilpasse opplæringen slik at alle elevene får best mulig utbytte av den ordinære opplæringen, både faglig og sosialt. Alle elevene som kommer til skolen er forskjellige individer med ulik erfaring, motivasjon, interesse og kunnskap. De kommer også fra et stort mangfold av familier og kulturer, noe som medfører ulike individuelle behov som lærerne må tilrettelegge for. Prinsippet og begrepet *tilpasset opplæring* handler om hvordan man skal møte det store mangfoldet som kommer til skolen (Haug, 2020, s. 11-12). Slik det blir presentert i rammeplanen av 2020, skal tilpasset opplæring derfor være et prinsipp som skal gjelde alle elevene i alle fag, og skal i størst grad skje gjennom variasjon og tilpasninger til elevgruppens mangfold innenfor fellesskapet (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 15).

Elevene trenger tilpasninger for å oppleve mestring, lærelyst og fremgang. Det er derfor viktig at læreren blant annet kjenner elevenes interesser, styrker og svakheter, samt måter å tilegne seg læring på, for å best mulig kunne tilrettelegge for elevene. Gjennom pedagogisk differensiering kan elevene få ulike oppgaver, ulike innleveringsfrister, eller selv velge innganger til læring ut fra deres interesser og kunnskap om læringsstrategier (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 20). Ella Cosmovici Idsøe og Carol Ann Tomlinson skriver hver for seg at gjennom pedagogisk differensiering har læreren i oppgave å tilpasse innhold, motivasjon, kunnskapsnivå, prosess og produkt til elevenes potensial og interesse. Møter elevene for store eller for lite utfordringer vil læringen kunne stoppe som et resultat av frustrasjon eller redusert motivasjon (Idsøe, 2020, s. 15-16). Vygotskijs «proksimale utviklingszone» handler på den ene siden om det elevene mestrer alene, og på den andre siden

om det elevene klarer når de er sammen med andre som er mer kompetente (Imsen, 2020, s. 200).

Prinsippet om likeverdig opplæring står også sterkt i skolen og ved bruk av tilpasset opplæring kan lærerne tilrettelegge for likeverdig opplæring.

I følge Midtlyngutvalet handlar likeverdig opplæring om å gi alle like vilkår til opplæring uavhengig av evner og føresetnader, alder, kjønn, hudfarge, sosial bakgrunn, seksuell orientering, religiøs eller etnisk bakgrunn, bustad, utdanningsnivået i familien eller økonomien i heimen (NOU 2009:18, s. 15).

I dette ligger det at alle skal ha like vilkår for opplæringen noe som forutsetter ulike former for differensiering eller tilpasninger til hver enkelt elev (Haug, 2020, s. 26).

2.8.1 Elever med ulikt læringspotensial

Et av de mest essensielle elementene i tilpasset opplæring er det å kjenne elevene og respondere på deres behov. Man må møte det mangfoldet som kommer til skolen, og lærerne må hele tiden sjekke om elevene får de tilpasningene de har behov for gjennom undervisning og organisering. Samtidig kan man ikke forvente at lærerne hele tiden klarer å tilpasse undervisningen til alle elevenes behov, men de må heller ikke overse noen elevers behov over lengre tid. Diane Heacox sier det å øke lærernes bevissthet om mangfoldet i klassen vil ruste lærerne til å reflektere over ulikhetene elevene har, og lære å tilpasse for å nå så mange elever som mulig (Idsøe, 2020, s. 26). Jeg vil nå se på noen elever grupper når det gjelder tilpasset opplæring.

2.8.2 Elever med et stort og ekstraordinært læringspotensial

Alle barn har potensial for læring, men noen barn har et større potensial enn andre. Disse elevene lærer raskere enn det som forventes knyttet til alder, og det er derfor viktig at også disse elevene har en skolehverdag som er tilpasset deres evner og forutsetninger (Idsøe, 2020, s. 27). Kjedsomhet og redusert motivasjon kan oppstå om ikke disse elevene får tilpasninger ut fra deres behov. Esra Altinas og Ahmet Ozdemir påpeker at hjernen er en muskel der delene man ikke bruker ikke vil være i optimal utvikling. Ella Cosmovici Idsøe og Kjell Skogen sier at elever som oppnår gode resultater på skoleoppgavene, uten å gjøre en innsats, vil miste potensiell hjernekraft. Samtidig vil ikke disse elevene utvikle «selvregulert læring» da alt er for lett (Idsøe, 2020, s. 27-28). Flere av disse elevene går gjennom skolegangen uten

at noen oppdager deres potensial. Noen blir feildiagnostisert med autisme eller ADHD (Olsen, 2020, s. 65-67). Hvordan kan vi da tilrettelegge for at behovet deres dekkes?

Hallvard Håstein og Sidsel Werner sier at inkludering, variasjon, erfaring, relevans og sammenheng er verdier som er relevante for tilpasset opplæring (Olsen 2020, s. 71). Det er viktig at alle elevene føler seg inkluderte i fellesskapet. Opplæringstilbudet elevene møter skal inneholde variasjon og stabilitet med relevans for nåtiden og fremtiden. Elevene skal oppleve en sammenheng mellom opplæringens ulike deler, men også føle at deres erfaringer, kompetanse og potensial blir tatt i bruk og utfordret. Dette innebærer at læreren evner å tilegne seg kunnskap om elevenes nivå og utviklingspotensial for kunne tilpasse opplæringen (Olsen, 2020, s. 71-72). Mirjam Harkestad Olsen og Peder Haug viser til Idsøe som fremhever at lærerne kan differensiere innhold, prosess, produkt og læringsmiljø (Olsen & Haug, 2020, s. 72). Det kan for eksempel være at elevene har samme fagstoff, men at vanskelighetsgraden er høyere. Disse elevene kan også få pensumbøker fra høyere trinn, men læreren må huske på å ikke overlate dem til seg selv (Idsøe, 2020, s. 30). Lærerne kan øke forventningene de har til disse elevene slik at de lærer å utfordre seg selv. Selv om disse elevene ofte blir raskt ferdig med oppgavene de har fått, bør læreren unngå å sette de som hjelpeassistenter for de elevene som strever. Selv om det noen ganger kan være læring i å lære andre noe, ønsker disse elevene heller å gå videre til mer kompliserte ting (Idsøe, 2020, s. 29).

Olsen viser til Maureen Neihart, Sally Reis, Nancy Robinson og Sidney Moon som sier at lærerne i tillegg må tenke på å legge om organiseringen av undervisningen til tider da flere elever med et stort læringspotensial vil oppleve frustrasjon når de møter tradisjonelle undervisningsopplegg (Olsen, 2020, s. 83). Videre skriver Olsen at slike elever heller ikke ønsker repetisjon av fagstoff, da de hele tiden ønsker å bli utfordret. Da er det positivt at læreplanverket 2020 sentrale arbeidsformer fokuserer på berikelse og dybdelæring i fagene. Dette gir undervisningssituasjonen større fleksibilitet som skaper gode betingelser for tilpasset opplæring (Olsen, 2020, s. 83). Myten om at disse elevene klarer seg selv er derfor bare en myte, de behøver like mye tilpasninger som andre elever (Olsen, 2020, s. 89).

2.8.3 Elever som ligger på midten

De elevene som gjør det ok på skolen er de elevene som ligger på midten. Disse elevene stråler ikke, er ikke stresset, og er ganske ofte stille. Elevene skiller seg heller ikke ut, men noen av dem trenger litt ekstra støtte for å komme seg frem. Denne elevgruppen trenger å

finne sin stemme. Dersom disse elevene ikke blir sett eller får den støtten de trenger er de i risiko for å miste motivasjon. Elevene innenfor denne gruppen kan være de som har blitt mobbet eller utnyttet emosjonelt og kan dermed bruke all energi på å holde «skammen» hemmelig istedenfor å bruke energi på å lære. Innenfor denne elevgruppen kan man også finne de som har et stort læringspotensial, men som kan frykte å skille seg ut da risikoen for å bli kalt «nerd» kan være stor. Disse elevene venter på at noen skal se potensialet de har, og si at de også kan komme seg helt til toppen, men de trenger støtte for å komme seg dit (Idsøe, 2020, s. 33).

Elevene har behov for å bli sett og satt pris på. De behøver å vite at de er verdifulle og inkludert i skolen. Læreren må bli kjent med disse elevene og finne ut hva de interesserer seg for, og bruke informasjonen til å hjelpe dem å finne sin stemme. Som alle andre elever trenger også disse elevene lærerens oppmerksomhet. Å undervise med et vekstorientert tankesett vil kunne hjelpe disse elevene til utvikle sitt potensial. Lærerne må ha høye forventninger og tro på deres potensial. Samtidig må disse elevene motiveres til å trene på å tørre å si ifra og be om hjelp. På lik linje som elevene med lavt læringspotensiale trenger også elevene som ligger på midten oppgaver hvor de kan variere sin rolle som tenkere, problemløsere, ledere, eksekutører og idégeneratorer for å kunne utvikle sitt potensial (Idsøe, 2020, s. 34).

2.8.4 Elever med lavt læringspotensial

Elever som strever med å lære, går inn under gruppen med «lavt» læringspotensial. Læringsprofilen kan variere hos disse barna. Noen kan for eksempel streve med skoleoppgaver men være flinke på andre områder utenfor skolen. Jeg vil derfor gå dypere inn på ulike prinsipper fremhevet av Idsøe, som kan hjelpe lærere i arbeidet med å utvikle læringspotensialet til de elevene som strever. Idsøe har tatt utgangspunkt i forskerne William Ayres, Carol Dweck, Ella Cosmovici Idsøe, Thormod Idsøe, Inkeri Rissanen, Elina Kuusisto, Moona Tuominen, Kirsi Tirri, David Sousa og Carol Ann Tomlinson for å belyse de ulike prinsippene (Idsøe, 2020, s. 31).

Alle elever har behov for kjærlighet og man må ved denne elevgruppen vise at man er en trygg voksen som ser dem og anerkjenner dem. Disse elevene kan ha en utfordrende atferd de ikke klarer å regulere, men det å gi dem kjærlighet kan være med på hjelpe barna å regulere emosjonene sine slik at de klarer å konsentrere seg mer om det akademiske. Lærerne må ha tro på at det finnes et latent potensial som elevene kan utvikle for oppnå bedre resultater.

Samtidig vil elevene også være mer åpne for å lære og prøve ut nye ting når de stoler og er trygge på læreren. For å utvikle elevens potensial må lærerne oppfordre elevene til å jobbe med oppgaver som ligger litt over deres nivå, samtidig som det tilrettelegges for nødvendig støtte. Dette gjøres ved å undervise med et «growth mindset». For å motivere elevene til å utvikle læringspotensialet sitt må lærerne finne det elevene gjør bra og rose disse tingene. Oppgavene lærerne lager må samtidig bruke denne styrken elevene har slik at de er motiverte til å takle vanskeligere områder, ettersom mestring er med på å øke læringspotensialet. Lærerne må også lage oppgaver som interesserer elevene. Ved å bruke underveisvurdering og samtaler med elevene vil lærerne få innblikk i elevenes interesser, samt hva de synes er lett eller utfordrende. Et annet prinsipp som er viktig er å være tydelig i hva du forventer av elevene. Lærerne må kommunisere læringsmålene og fremgangsmåtene ved å bruke språk elevene forstår, samt være konkrete. I tillegg må lærerne hjelpe elevene å se relevansen i det de gjør og hvordan de kan bruke denne kunnskapen videre i livet. Å variere arbeidsmetoden er et annet prinsipp som er viktig da noen liker å lytte og se, andre liker å lære gjennom å gjøre noe fysisk, noen foretrekker å jobbe alene, mens andre trenger interaksjon med andre elever for å lære og mestre oppgaver (Idsøe, 2020, s. 31-33).

2.8.5 Elever med minoritetsspråklig bakgrunn

Elever med minoritetsspråklig bakgrunn er ikke en homogen gruppe. Disse elevene kan streve på noen områder, men lykkes på andre områder. Noen kan sitt eget morsmål flytende, mens andre har ikke hatt mulighet til å utvikle språklige ferdigheter i eget morsmål. De kan for eksempel komme fra problemfylte hjem eller fra hjem med mye støtte, eller fra familier med lav eller høy sosioøkonomisk status. En ting disse elevene likevel har til felles er at de strever med å forstå innholdet i undervisningen (Idsøe, 2020, s. 34-35). Disse elevene har også rett på tilpasset opplæring, enten det er tilpasninger ut fra et språklæringsbehov eller om det generelt er for å skape et inkluderende fellesskap hvor erfaringer og kompetanse blir verdsatt. Tilpasset opplæring handler dypest sett om pedagogisk arbeid med mangfoldet og den enkelte elevs bakgrunn og individuelle forutsetninger (Myklebust, 2020, s. 97). Lærerne må derfor ta høyde for det store språklige og kulturelle mangfoldet som befinner seg i klasserommet, når de skal tilpasse opplæringen. For at lærerne på best mulig måte skal tilrettelegge for disse elevene kan man se på noen prinsipper Robin Aleksander, Kirsten Palm og Carol Ann Tomlinson viser til som viktige (Idsøe, 2020, s. 35):

Det er viktig at læreren anerkjenner og verdsetter deres språk og kulturbakgrunn og drar nytte av dem, slik at de føler seg inkludert i klassefelleskapet. Læreren må gi disse elevene mulighet til å snakke i læringsfelleskapet. Språklige aktiviteter skaper inkludering og et større læringsutbytte og en læringsarena hvor elevene får øve på å bruke språket. Bruk av for mye individuell oppgaveløsning, er ikke gunstig (Idsøe, 2020, s. 35). For elever som holder på å lære seg norsk er både undervisningsspråket og det faglige innholdet i en deltakende sammenheng en stor hindring. Det er krevende å uttrykke seg på et språk man ikke behersker tilstrekkelig godt. Samtidig skaper undervisningsspråket stor usikkerhet rundt forståelsen av det faglige innholdet. Dette skyldes ofte manglende ordforråd i norsk. For å sikre deltakelse må lærerne tilpasse innholdet og aktivitetene slik at de elevene som holder på å lære seg norsk, får en innholdsmessig forståelse av deltakelsen og til å selv kunne kommunisere for å forstå og bli forstått (Myklebust, 2020, s. 101). Læreren kan gi dem større læringsutbytte ved å bruke forskjellige opplæringsstrategier. Dette kan for eksempel være strategier som å gi dem både muntlige og skriftlige instruksjoner, modellering, oppsummering, tilby tospråklige ordlister eller bruke apper og spill for å fremme faglige nøkkelbegreper og vokabular og andre språklige ferdigheter. Dersom skolen har en morsmålslærer kan læreren samarbeide med h*n for å kartlegge elevenes styrker. Læreren kan med dette løfte dem frem på områder de er sterke for å gi dem motivasjon og mestringfølelse til videre læring (Idsøe, 2020, s. 36).

Gode forbindelser mellom undervisningens innhold og elevenes begrepsverdener kan være med på å sikre elevenes læringsutbytte. For at læreren skal kunne skape denne forbindelsen må læreren kjenne til elevenes erfaringsbakgrunn og de mentale forestillingene de har om ulike saker. Elevene må ha gode kommunikasjonsmuligheter og gode språklige ferdigheter for å håndtere abstrakt kunnskap og utvikling av komplekse begreper. For å sikre elevenes læringsutbytte må tilpasset opplæring i det flerkulturelle klasserommet motvirke assimilerende faglig innhold og segregerende arbeidsmåter. Faglig innhold og kommunikasjonen i klasserommet må derfor gjøres relevant og gjenkjennelig for alle elevene. Ulike flerspråklige praksiser blir med dette en del av klasseromsarbeidet og tilpasset opplæring blir dermed et virkemiddel for realiseringen av en inkluderende flerkulturell skole (Myklebust, 2020, 102-103).

Elever med minoritetsspråklig bakgrunn har rett på individuell tilpasset opplæring og i opplæringsloven § 2-8. særskild språkopplæring for elever fra språklige minoriteter står det formulert slik:

Elevar i grunnskolen med anna morsmål enn norsk og samisk har rett til særskild norskopplæring til dei har tilstrekkeleg dugleik i norsk til å følgje den vanlege opplæringa i skolen. Om nødvendig har slike elevar også rett til morsmålsopplæring, tospråkleg fagopplæring eller begge delar (Opplæringsloven, 1998, § 2-8).

Paragrafen tilrettelegger opplæringa slik at de elevene som går på skolen og ikke mestrer undervisningsspråket i tilstrekkelig grad, skal få et tilfredsstillende utbytte av undervisningen i norskfaget og alle de andre skolefagene. Det blir for disse elevene vanskelig å få utbytte av fagene i skolen om de har mangler norskspråklige ferdigheter, noe som gjør det nødvendig at de får bruke morsmålet sitt som redskap for å gjenkjenne, forstå og mestre innholdet i undervisningen. For at disse elevene skal få en slik opplæring må det kartlegges om de har «tilstrekkeleg dugleik» i norsk eller ikke. I opplæringslovens § 2-8 fjerde ledd står det:

Kommunen skal kartleggje kva dugleik elevane har i norsk før det blir gjort vedtak om særskild språkopplæring. Slik kartlegging skal også utførast undervegs i opplæringa for elevar som får særskild språkopplæring etter føresegna, som grunnlag for å vurdere om elevane har tilstrekkeleg dugleik i norsk til følgje den vanlege opplæringa i skolen (Opplæringslova, 1998, § 2-8).

Ved en kartlegging av elevenes norskspråklige kompetanse og en vurdering av elevenes utbytte av ordinær undervisning vil man kunne se om elevene skal få språklig tilrettelegging og opplæring. Likevel gjelder bare vilkåret til elevene har oppnådd «tilstrekkelig dugleik i norsk til å følgje den vanlege opplæringa i skolen» (Myklebust, 2020, s. 106).

3.0 Metode

I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for design, utvalg og metoder jeg anvendte i innsamlingen av oppgavens empiri. Jeg benyttet meg av en kvalitativ metode, og valgte å observere i to ulike førsteklasser på skoler i kristiansandsområdet, samt intervjuere lærerne underveis og i etterkant. Lærerne for disse to klassene hadde god kompetanse på temaet oppgaven min omhandler. Målet med observasjonen og intervjuene var å undersøke forskningsspørsmålet, som omhandler det å tilrettelegge lese- og skriveopplæringa for alle elevene i klassen.

3.1 Kvalitativ forskningsdesign

Det å velge forskningsdesign avhenger av hvilke type forskningsspørsmål en arbeider med (Krumsvik & Jones, 2019b, s. 69). Forskningsspørsmålet i mitt studie er: «Hvordan kan lærere tilrettelegge den tidlige lese- og skriveopplæringa for alle elevene i klassen?». For å

kunne svare på dette forskningsspørsmålet har jeg valgt å bruke kvalitativ forskningsdesign, da det tar for seg ord og tekst. I motsetning til kvalitativ metode innebærer kvantitativ metode tall og statistikk (Postholm & Jacobsen, 2014, s. 41).

Kvalitative forskningsprosjekter er åpne og fleksible i sin tilnærming til empirien, i motsetning til kvantitative forskningsprosjekter, som har en mer lukket tilnærming (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 229). Jeg har med dette valgt en induktiv tilnærming, noe som betyr at jeg har forsøkt å gå inn i skolen med et åpent sinn, ved å unngå å ha forutinntatte holdninger eller hypoteser. Innenfor det kvalitative forskningsdesignet har jeg videre valgt å bruke metoden deltakende observasjon og intervju, da dette kunne gi meg god innsikt i oppgavens forskningsspørsmål. Kvalitative metoder gir oss mulighet til å gå i dybden, og har gitt meg muligheten til å studere mitt tema dypere, i lys av konteksten og en helhetlig sammenheng (Krumsvik & Jones, 2019a, s. 19). Hensikten ved bruk av kvalitativ metode i denne oppgaven har vært å få en detaljert forståelse for hvordan lærere i første klasse tilrettelegger for lese- og skriveopplæringen for alle, uansett nivå. Målet med kvalitativ forskning er å avlese virkelighetens slik den er ved å innhente data for å beskrive ulike fenomen (Krumsvik & Jones, 2019a, s. 24). Jeg ville med denne metoden forsøke å forklare begynneropplæringen innenfor lesing og skriving.

Det å bruke kvalitativ metode har også sine svakheter. Metoden kan blant annet være ressurskrevende da man må få tak i forskningsdeltakere som vil være med på studien (Dalland, 2017, s. 57). Det krever også en del forarbeid før man skal ut i feltet å intervju og/eller observere. Samtidig krever det en del etterarbeid ved for eksempel transkripsjon av datamaterialet man har samlet inn etter et intervju. I tillegg får man mye og ustrukturert informasjon som man i etterkant må bruke tid på for å danne et helhetlig bilde av emnet man forsker på (Krumsvik, 2019, s. 170-172). I motsetning til kvantitativ metode som har et større spekter av forskningsdeltakere, tar kvalitativ metode ofte bare utgangspunkt i noen få personers ståsted, og man får ikke den store bredden. Man får heller ikke et tilfeldig utvalg, et gjennomsnitt eller et tverrsnitt av skoler eller lærere, men et innblikk i hvordan noen lærere driver med tilrettelegging av begynneropplæringen. Likevel har jeg i min oppgave forsøkt å kompensere ved å velge ut informanter som har gode kunnskaper på området jeg skal forske på. Det å ta utgangspunkt i få forskningsdeltakere ga meg også mulighet til å stille oppfølgingsspørsmål underveis og i etterkant, samt be om en forklaring dersom det var noe jeg ikke forstod.

3.2 Etnografi

Ordet etnografi betyr «læren om folk» og kommer fra de greske ordene «etno», som betyr folk, og «grafien», som betyr å skrive (Kjelaas, 2020, s. 29). Etnografi var i utgangspunktet delvis overlappende med begrepet og fagfeltet sosialantropologi, da termen etnografi viste til det vitenskapelige studiet av «fremmede» kulturer og samfunn. Katrine Fangen skriver at begrepet også brukes i metodisk sammenheng om ei forskningsmessig tilnærming, som innebærer det å undersøke folks handlinger og hendelser i kontekster som virker naturlige for dem, altså en kontekst forskeren ikke har lagt til rette for (Kjelaas, 2020, s. 29). Begrepet brukes ofte synonymt med deltakende observasjon, hvor forskeren går inn som både deltaker og observatør, og undersøker hvordan mennesker oppfører seg, hvilke inngående situasjoner og relasjoner de er i, hvordan de samhandler med andre, hvordan de snakker om egne handlinger, situasjoner og relasjoner osv. Med andre ord inneholder tilnærmingen både samhandling og samtale med forskningsdeltakerne (Kjelaas, 2020, s. 29-30). Katrine Fangen skriver at en slik «innvendig» metode gjør at forskeren får mulighet til å studere de fenomenene som undersøkes, ved å få innsikt i forskningsdeltakernes perspektiv og praksis (Kjelaas, 2020, s. 30). Det å gi mest mulig helhetlig beskrivelse og analyse av fenomenet man undersøker er målet med en slik metode.

3.3 Etnografisk forskning

Når jeg skulle gjennomføre en etnografisk undersøkelse måtte jeg gjennom noen faser. Den første fasen handlet om å velge et forskningstema jeg var interessert i å undersøke, samtidig som jeg ønsket at kunnskapen jeg utviklet skulle ha relevans i skolen (Kjelaas, 2020, s. 34). Temaet for min oppgave ble derfor begynneropplæring. Å undersøke og besvare hva som kjennetegner begynneropplæring er derimot ikke forskbart med tanke på alt sitt mangfold. Jeg måtte derfor spisse forskningsspørsmålet mitt slik at det kunne belyse et mer avgrenset aspekt ved begynneropplæringen. Mitt forskningsspørsmål ble derfor å se på hvordan lærere kan tilrettelegge lese- og skriveopplæringen for alle elevene i klassen, noe som gjør spørsmålet «mer» forskbart. Forskningsspørsmålet var fortsatt vidt, noe som gjorde at jeg måtte bryte det ned i mindre og mer spesifikke forskningsspørsmål. Etnografiske studier kjennetegnes også som åpne og fleksible, og gjorde at mine forskningsspørsmål ble utviklet underveis i feltarbeidet etter som jeg gjorde nye observasjoner (Kjelaas, 2020, s. 38-39). Det var viktig at forskningsspørsmålet mitt var klart før jeg skulle begynne å utforme forskningsdesignet og

gjennomføre feltarbeidet. Etter at forskningsspørsmålet var utarbeidet måtte jeg finne ut hvilke datainnsamlingsmetoder som var best egnet for å belyse mitt forskningsspørsmål.

3.4 Forskningsdesign

Det er ofte forskningsinteressen og forskningsspørsmålet ditt som legger føringer for valgt av metode. Jeg har i dette tilfellet vært opptatt av å undersøke hvordan lærere legger til rette for lese- og skriveopplæringen i praksis og bli kjent med både forskningsdeltakerne og den aktuelle konteksten. Dette gjør at jeg har valgt deltakende observasjon og intervju som primær innsamlingsmetode. Gjennom forskningsspørsmålet blir det lagt føringer for forskningsdesignet. Forskningsdesignet sier noe om hva du vil gjøre for å besvare forskningsspørsmålet. Dette er det neste steget i den etnografiske forskningsprosessen. Her må man legge en detaljert plan over hva man skal gjøre, hvordan man skal gjøre det, hvor man skal gjøre det, hvilke forskningsdeltakere som skal være med og hvor lang tid man skal bruke (Kjelaas, 2020, s. 39).

3.5 Utvalg av forskningsdeltakere

Utvalget man gjør i kvalitative studier er ofte hensiktsmessige og strategiske. Når man da skal finne forskningsdeltakere, velger man de som har kunnskap om temaet du ønsker å undersøke. Dette vil kunne bidra til at man får den informasjonen man trenger om temaet (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010, s. 106). Temaet for mitt studie er begynneropplæring, og jeg har derfor valgt å observere i første klasse på to ulike skoler. Det å tilrettelegge for elevenes behov kan gjøres på flere forskjellige måter. Ved å observere på to ulike skoler fikk jeg dermed muligheten til å se om skolene tilrettela for begynneropplæringen i lesing og skriving på ulike måter.

For å innhente empiri valgte jeg å kontakte rektorene fra tidligere praksissteder via mail. Der skrev jeg at jeg nå holdt på med min masteroppgave og ønsket å komme på besøk for å observere hvordan lærere tilrettela for begynneropplæring, da særlig lesing og skriving. På bakgrunn av oppgavens tidsramme og omfang valgte jeg å begrense antall skoler til to. På bakgrunn av forskningsspørsmålet var det relevant å observere på første trinn, noe skolene jeg kontaktet samtykket til. Videre dialog og avtaler med lærerne ble gjort via mail. Lærerne ble i dialogen informert om at personvernet ville bli ivaretatt, da jeg ikke hadde behov for noe personinformasjon og kom til å benevne dem kun ut fra kjønn i teksten for å bevare deres

anonymitet. Dette da kjønn i seg selv ikke vil være en avslørende faktor. I tillegg skulle jeg ikke bruke videoopptak eller lydopptak, men skrive ned det jeg observerte med penn og papir. På forhånd vurderte jeg ut i fra NSD (Norsk senter for forskningsdata) sine krav at det ikke skulle anvendes sensitiv informasjon i oppgaven. På bakgrunn av dette var det ikke nødvendig å melde inn oppgavens prosjekt.

3.6 Kombinasjon av metoder

I min datainnsamling valgte jeg å bruke både deltakende observasjon og intervju da de kan fungere som likeverdige og komplementære strategier. Jeg brukte begge disse metodene for å utvikle en helhetsforståelse for min forskning. Først var tanken å bare observere, men etter hvert som jeg jobbet med empirien dukket det opp spørsmål jeg opplevde som ubesvarte etter observasjon. Jeg bestemte meg derfor for å spørre om mine forskningsdeltakere var villige til å utføre et kort intervju i tillegg. Når man observerer kan man heller ikke utelukke at det man observerer er farget av egen kunnskap og erfaring. Jeg kan med min bakgrunn tolke fenomenet jeg har undersøkt anderledes enn andre som har en annen kunnskap og erfaring (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 128). Dette gjorde meg bevisst på at mine observasjoner stod i fare for å kunne bli farget av mine subjektive meninger. Ved å i tillegg ta i bruk metoden intervju fikk jeg høre lærernes subjektive mening om det som skjedde, for å finne ut om vi delte den samme forståelsen av observasjonene som ble gjort.

3.6.1. Observasjon og observatørroller

Ifølge Patricia Adler & Peter Adler er den mest fundamentale måten å samle inn data på gjennom observasjon. Michael Angrosino og Kimberly Mays de Pérez skriver at observasjoner som regel blir kalt naturalistiske da de gjennomføres i naturlige situasjoner. Ifølge Michael Angrosino og Judith Rosenberg vil forskeren gjennom observasjon fange opp menneskelig aktivitet og hvor den fysiske settingen finner sted (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 113-114). Når man skal observere må man bruke alle våre sanser til å oppfatte og forstå det som skjer ved å være åpne, samtidig som man har fokuserte observasjoner. En ulempe ved å bruke observasjon er at det er kun forskerens blikk som kommer til syne. Forskerens subjektivitet vil som regel påvirke hva som velges ut og skrives ned, selv om han eller hun har et klart fokus for sine observasjoner (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 128). Det kan derfor være en fordel å bruke observasjon sammen med en annen metode, som for eksempel intervju, slik at riktig informasjon kommer til syne. I kvalitativ forskning vil det derfor være

gunstig å kombinere observasjon og intervju i datainnsamlingen, da disse metodene går som hånd i hanske. På bakgrunn av dette har jeg også valgt å bruke intervju i min oppgave, noe jeg vil gå mer innpå senere i metoddelen.

Før forskeren skal ut å observere må forskeren bestemme seg for hvilken rolle som skal tas, og holde seg til den. Alle som skal forholde seg til forskeren vet da hva observatørens rolle er og kan forholde seg til det (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 131). I boken til Postholm & Jacobsen (2018) legger de frem ulike observatørroller beskrevet av ulike teoretikere. Jeg har valgt å ta utgangspunkt i det Postholm og Jacobsen viser til om hvordan Svain-Baden og Major beskriver observatørrollen. De beskriver dem gjennom fem ulike deltakerroller. Den deltakerrollen jeg anser som å passe best for min observasjon er «den balanserte deltakerrollen». I følge Svain-Baden og Major prøver forskeren i denne rollen å finne en balanse mellom det å være en «outsider» og en «innsider» (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 116). Det vil si at forskeren deltar tilfeldig i ulike aktiviteter samtidig som han eller hun observerer.

I rollen jeg hadde som observatør var jeg både aktiv og passiv under de ulike aktivitetene. I noen av aktivitetene stod jeg på sidelinjen og kun observerte det som skjedde, mens i andre satte jeg meg ned med elevene slik at jeg hadde mulighet til å hjelpe dem om de ønsket det, og få en bedre innsikt i hva de jobbet med. Ved å ta en slik rolle måtte jeg tenke over hva det gjorde med elevene med min tilstedeværelse og observasjon, og hvordan dette påvirket elevenes arbeidsinnsats. Jeg opplevde ikke selv at jeg forstyrret elevene da jeg var til stede. De hadde allerede hatt praksisstudenter på besøk og var derfor vant til at det var flere voksne til stede i klasserommet. Noen av elevene var selvfølgelig veldig opptatt av hvem jeg var, læreren introduserte meg derfor allerede i første time. Det var også noen av elevene som syntes det var spennende å snakke med meg, men dette forsøkte jeg å ta når det var friminutt slik at jeg ikke skulle forstyrre dem i arbeidet.

Jeg valgte å være aktiv eller passiv der det føltes riktig til enhver tid. Elevene kjente meg ikke fra før og det å være aktiv i noen deler av observasjonen kan ha gjort elevene utrygge. Samtidig ønsket jeg å bygge relasjoner med elevene slik at de skulle bli trygge på meg, dette måtte jeg da gjøre gjennom å være aktiv. Som nevnt hadde klassen akkurat hatt studenter på besøk og var derfor vant med å bli observert. Når elevene jobbet med de ulike aktivitetene var det i noen situasjoner passende å gripe inn som en «assistent». Samtidig kan det å være aktiv

også være en fordel. Ved å være aktiv fikk jeg et bedre innblikk og forståelse i det elevene jobbet med, noe som gjorde at jeg fikk mye god informasjon ut av observasjonene. I tillegg til det å være aktiv var jeg også passiv. Å være passiv ga meg større mulighet til å samle inn informasjon som ikke var i like stor grad påvirket av min tilstedeværelse. Samtidig kan også min tilstedeværelse i seg selv ha påvirket elevene, men sannsynligvis ikke i like stor grad. Slik jeg oppfattet min tilstedeværelse gikk ikke dette ut over elevens arbeidsinnsats, men jeg kan ha påvirket dem mer enn jeg merket. En annen svakhet med deltakende observasjon er at den er tidkrevende. Det kan for forskeren i tillegg være vanskelig å balansere sin rolle overfor de han eller hun observerer. Man kan da stille seg spørsmålet om de man observerer oppfører seg naturlig om man blir for godt kjent med de? Jeg var ikke på de to skolene så lenge at det oppstod noe undring om hvilken rolle jeg hadde. Samtidig var jeg der lenge nok til at elevene kunne føle seg trygge på meg. Jeg opplevde ikke at noen av elevene var ute etter å imponere meg på noe vis.

3.6.2 Intervju

Ordet intervju kommer fra det franske ordet *entrevue* som betyr *inter view* (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 117). I det engelske ordet *interview* står *view* for betrakte eller se, mens *inter* står for mellom (Postholm & Jacobsen, 2014, s. 61). Kunnskapen som innhentes i et intervju skapes ifølge Egon Guba og Yvonna Lincoln i møte mellom forsker og forskningsdeltakere (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 117). Ved å bruke intervju kan man samle data man trenger om temaet man ønsker å undersøke. Man vil med et intervju ikke se handlingene i praksis, men man vil få begrunnelser og refleksjoner rundt handlingene. I dette tilfellet vil disse begrunnelsene og refleksjonene støtte opp under og oppklare det jeg observerte.

Et intervju foregår normalt ansikt til ansikt (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 117), men på grunn av dagens situasjon med *Covid-19* valgte jeg å intervju mine forskningsdeltakere over det digitale kommunikasjonsplattformen *zoom*. Hadde ikke situasjonen vært som den er ville det vært mer aktuelt å møte dem ansikt til ansikt. Zoom er imidlertid en god erstatning da man i det minste får se og høre hverandre. Det var en fordel å ha blitt kjent med forskningsdeltakerne på forhånd gjennom mine observasjoner, slik at de kunne føle seg trygge i intervjuet og at vi kjente til hverandre før vi møttes på zoom.

Forskerne Andrea Fontana og James Frey mener observasjon og det ustrukturerte intervju som datainnsamlingsmetode går hånd i hånd (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 117). Jeg har i denne oppgaven derfor valgt å ta i bruk denne formen for intervju i tillegg til å observere. I et slikt intervju er spørsmålene ikke utformet på forhånd. Et ustrukturert intervju gir også lærerne mulighet til å undrveis komme bort og fortelle om undervisningspraksisen til forskeren som sitter og observerer. Forskeren vil med dette få et bedre innblikk i situasjonen, enn om han eller hun bare hadde brukt observasjon. I tillegg vil forskeren ved et slikt intervju få høre tankene bak de ulike aktivitetene, samt få innblikk i hvorfor noen elever jobber med andre oppgaver og hvorfor gruppene er satt sammen slik de er (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 120-121). Samtidig har jeg også brukt det ustrukturerte intervjuet i etterkant av observasjonene for å stille forskningsdeltakerne noen oppfølgingsspørsmål, da noe var litt uklart og dette bidro til å skape et mer helhetlig bilde. Med utgangspunkt i dette opplevde jeg å få innhente den informasjonen jeg trengte for å svare på min forskning.

For å forberede forskningsdeltakerne på det oppfølgende intervjuet, valgte jeg på forhånd å sende de det jeg hadde notert ned av observasjonen slik at de kunne lese gjennom det og være forberedt på hva oppfølgingsspørsmålene ville omhandle. Jeg tok da utgangspunkt i det som allerede var blitt observert, men det ble i tillegg stilt spørsmål som kunne utdype det jeg så, samtidig som det dukket opp nye spørsmål underveis (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 122). Grunnen til at jeg valgte å stille oppfølgingsspørsmål var for å komme mer i dybden og for å få all den informasjonen jeg trengte, samt gjøre oppgaven mer valid.

3.6 Metoderefleksjon og validitet

Med tanke på mitt forskningsspørsmål var det en fordel å observere og intervju for å få et bedre innblikk i hvordan lærerne i første klasse tilrettelegger for begynneropplæringen i lesing og skriving. Grunnet valg av metode vil funnene kun si noe om hvordan *to* lærere tilrettelegger for lesing og skriving i begynneropplæringen. Det finnes et stort mangfold individuelle elever, disse lærerne må tilrettelegge ut fra deres elevers behov. Funnene vil derfor ikke gjøre seg gjeldende for alle skoler i Norge, da tilretteleggingen kan gjøres på andre måter ved andre skoler, ut fra andre behov. Det er derimot ikke utenkelig at andre skoler tilrettelegger på en lignende måte, da jeg ser lærerne fra de to skolene jobber med mye av det samme.

En fordel med etnografisk studie er at den har en bredde som kan øke den didaktiske relevansen, da forskeren deltar og gjør seg kjent med et bredt sett praksiser og perspektiv. Forskeren forsøker å fange «the daily life conditions, opinions, values, attitudes, and knowledge base of those we study» (Cicourel sitert i Kjelaas, 2020, s. 35) for at beskrivelsene og analysene forskeren gjør, skal oppleves som gjenkjennelige, troverdige og relevante for personene kunnskapen gjelder (Kjelaas, 2020, s. 35). Med dette har jeg gjennom å observere, sett hvordan man *kan* drive begynneropplæring i lesing og skriving, ved å være en del av skolepraksisen. Samtidig har jeg fått innblikk i hvordan lærere på ulike måter legger til rette for elevenes behov.

Med tanke på at min metode er induktiv har jeg vært opptatt av at observasjonene, intervjuene og de funnene jeg har fått, ikke skal være farget av min subjektivitet. Ved å sende forskningsdeltakerne det jeg hadde observert, fikk jeg bekreftet at vi delte en forståelse for observasjonene. Dette var med på å sikre funnenes validitet. Forskningsdeltakerne fikk med dette også mulighet til å komme med innspill eller korrigeringer dersom det var noe jeg hadde glemt eller oppfattet annerledes. Samtidig vil jeg trekke frem at dette bare er mine og lærernes subjektive meninger, da det ikke vil være en objektiv sannhet i det som er observert, som er en svakhet ved bruk av denne metoden. En annen svakhet med denne metoden er at det er vanskelig å være helt sikker på om forskningsdeltakerne jeg observerte og intervjuet, ville ha oppført og uttalt seg på samme måte dersom jeg ikke hadde vært til stede i den settingen jeg var i. En fordel med denne metoden er derimot muligheten jeg hadde underveis til å hele tiden kunne stille lærerne spørsmål under observasjonene. Jeg fikk med dette en bekreftelse på det jeg observerte og en dypere forståelse til hvorfor lærerne gjorde det de gjorde. Jeg ser også at det å kombinere observasjon og intervju har vært med på å styrke validiteten i oppgaven, da kombinasjonen av disse metodene har bidratt til en helhetlig forståelse av oppgavens forskningsspørsmål.

Jeg valgte observere før jeg intervjuet, da jeg ønsket å undersøke fenomenet i praksis og ikke bare høre hvordan lærere tilrettelegger, men faktisk se hvordan de gjør det. I min forskning kunne jeg likevel gått for intervju før observasjon. Ved å intervjuer først ville jeg kunne fanget opp hva lærerne tenkte, mente, ønsket og ville i forkant, ikke hva de faktisk gjorde i praksis (Kjelaas, 2020, s. 34). Jeg kunne da sett om lærernes utsagn bekreftet det jeg observerte. I mitt tilfelle var ikke dette nødvendig, da jeg ikke var opptatt av å bevisstgjøre lærerne på egen praksis, men ønsket en forståelse av hvordan og hvorfor de tilrettela for elevgruppen de

hadde. Begge måtene å gjøre det på har både styrker og svakheter, men jeg valgte å intervju underveis og i etterkant av observasjonene, da det føltes riktig for min oppgave, med tanke på at dette er noe som skjer i praksis.

Det strukturerte intervjuet er motsatsen til det ustrukturerte intervjuet jeg valgte og passer bedre å bruke i forkant av en observasjon. I et slikt intervju vil man ha spørsmålene klar på forhånd som begrenser responskategoriene. Samtidig vil spørsmålene bli stilt i en bestemt rekkefølge. Dette gjorde at valget mitt ikke falt på det strukturerte intervjuet. Valget falt heller ikke på det semi-strukturerte intervjuet, da dette også kan egne seg best på forhånd av en observasjon. I et semi-strukturert intervju har man noen spørsmål klar på forhånd, og noen spørsmål som dukker opp underveis da forskningsdeltakeren kan introdusere nye temaer for forskeren. Spørsmål blir i et slikt intervju stilt der det passer, og ikke i en bestemt rekkefølge (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 120-121). Valget falt på det ustrukturerte intervjuet da dette kan brukes samtidig som en observasjon i og med at det gir lærerne mulighet for å fortelle meg om sin underveispraksis, som ga meg innblikk i situasjonen på en helt annen måte enn ved å bare observere. I etterkant av observasjonene hadde jeg samtidig bare noen oppfølgingsspørsmål som gjorde at jeg ikke behøvde å lage en intervjuguide på forhånd.

Jeg valgte som tidligere nevnt å notere med penn og papir i stedet for å ta lydopptak og videoopptak. Årsaken til at jeg valgte å gjøre det på denne måten var fordi jeg hele tiden hadde mulighet for å notere da det ikke var jeg som stod for læringen. Det å kun notere kan være problematisk da notatene kun representerer informasjonen jeg har bemerket meg i *en* observasjonssituasjon. Det er bare de hendelsene jeg har sett som nedskrives. Ut fra rådata vil det for andre være vanskelig å sjekke om mine konklusjoner er riktige. Gjennom min observasjon kan det være at jeg kun har sett det som passer med mine tanker om fenomenet. Samtidig vil jeg understreke at man ved notering lærer å lage seg et kodespråk, der man bruker forkortelser som kan være vanskelig for andre å forstå, men ved bruk av mitt kodespråk kunne jeg skrive ned store mengder med informasjon på kort tid. Det kunne imidlertid vært mer gunstig å bruke videoopptak i mitt tilfelle, da jeg ikke fikk med meg alt på en gang. Jeg vil likevel si at jeg fikk god tid til å observere alle elevene da jeg var på besøk på skolene, og opplever jeg fikk den informasjonen jeg trengte for å svare på mitt

forskningsspørsmål. Samtidig er intervjuene av forskningsdeltakerne med på å styrke oppgaven og gjøre den mer valid.

4.0 Empiri av observasjon og intervju

For å få innblikk i hvordan begynneropplæringen fungerer i skolen og hvordan lærere tilrettelegger for at elevene skal kunne utvikle gode lese- og skriveferdigheter, har jeg valgt å observere førsteklasse på to ulike skoler i Kristiansandsområdet. Jeg har også underveis og i etterkant av observasjonene gjennomført intervju av lærerne på de aktuelle skolene, for å avdekke refleksjoner og oppklaringer rundt mine observasjoner. Dette kapitlet vil ta for seg interessante funn fra observasjonene og intervjuene, noe jeg har valgt å flette sammen for å gi et mer tydelig helhetsbilde av empirien. Det er likevel viktig å understreke at funnene fra disse observasjonene bare er et utvalg av mulig måter man kan tilrettelegge for og drive begynneropplæringen.

Under observasjonene har jeg bemerket meg at elevene i første klasse jobber mye med å knytte bokstav og bokstavlyd sammen for å koble bokstavinnlæringen til både lesing og skriving. Når elevene jobber med innlæring av nye bokstaver bruker derfor lærerne å snakke om bokstavlyden, da denne kan videreføres til lesingen. Etter at elevene har knekt lesekode og kommet et stykke videre i bokstavinnlæring begynner lærerne å bruke ordet bokstav i stedet for bokstavlyd. En for tidlig innlæring av bare bokstaven og ikke bokstavlyden vil kunne føre til at elevene vil lese den feil. Jeg har derfor valgt å bruke bokstavlyd i stedet for bokstav flere steder i dette kapitlet.

4.1 Skole X

Da jeg ankom skole X fikk jeg beskjed om at nesten ingen av elevene kunne lese før de begynte på skolen. Kontaktlærer hadde derfor valgt å starte rolig med bare en bokstavlyd i uken. Da jeg startet observasjonene på skole X hadde elevene allerede gått i første klasse i ca en og en halv måned, og skulle derfor øke til å lære to bokstavlyder i uken. I samtale med kontaktlærer kom det frem at hun var veldig spent på om noen av elevene ville falle av da de skulle begynne med to bokstavlyder. Kontaktlærer sa likevel hun hadde god tro på at elevene ville klare å henge med, da alle hadde lært seg bokstavene og bokstavlydene til nå.

4.1.1 Morgenrutiner

Elevene startet hver morgen med sang for å få en fin start på dagen. I etterkant trakk læreren en ispinne hvor hver elev sitt navn stod på en ispinne. Eleven som ble trukket fikk lov til å komme frem til tavlen og fikk ansvar for å spørre de andre elevene i klassen om hvilken dag, dato, måned og år det var, og dersom eleven behøvde hjelp stod læreren på siden og hjalp til. Medelevene fikk svare ved å rekke opp handa. Elevene skulle også svare på hvilket vær det var den dagen. Dette ble gjennomført ved at eleven med ansvar spurte medelevene sine på engelsk og medeleven som fikk ordet måtte svare på engelsk. Underveis når elevene svarte ble svaret hengt opp på tavlen. Da elevene hadde svart på alle spørsmålene og planen for dagen hang klar, gikk læreren gjennom planen en gang til for å sjekke at alle hadde fått med seg hva som skulle skje i løpet av dagen. Dette ble gjennomført for å skape trygghet for elevene, slik at de kunne være forberedt på hva som skulle skje videre den aktuelle dagen.

4.1.2 Stasjonsarbeid og gruppeinndeling

Skole X brukte mye stasjonsarbeid i begynneropplæringen. Stasjonsarbeid var noe læreren sa hun opplevde fungerte veldig bra i klassen og hadde derfor valgt å holde seg til det. Tidligere hadde de også hatt noen skriveøker, men læreren sa hun oppdaget at det å jobbe med stasjoner hadde bedre resultat i denne klassen. Stasjonene læreren satt opp var varierende, men det var som regel alltid en lesestasjon, en Ipad-stasjon og to andre skrivestasjoner hvor elevene jobbet med ukas bokstav/bokstaver. To av stasjonene var som regel lærerstyrt, da det som oftest alltid var to lærere til stede i klasserommet. Flere dager i uken hadde de også en lærling til stede som var med på en av de andre stasjonene. Elevene ble delt inn i fire grupper med fire elever i hver gruppe. Gruppene rullerte mellom fire stasjoner som varte mellom 12-15 minutter. Læreren forklarte at de holdt seg til denne tiden for å holde på elevenes konsentrasjon.

Gruppene elevene ble delt inn i varierte. Noen ganger var gruppene nivådelte. Da lagde lærerne oppgaver som passet hver enkelt gruppe. Andre ganger var gruppene delt inn mer sosialt eller etter elevenes behov. Andre ganger valgte lærerne å dele gruppene inn med elever med ulikt nivå, slik at elevene fikk jobbe med den kompetente andre. Gruppene var ikke nivådelte når jeg observerte på denne skolen.

Første dag jeg observerte var det satt opp fire ulike stasjoner og 'F' var ukas bokstavlyd.

Den første stasjonen var en lesestasjon hvor elevene leste leseleksen for læreren. Elevene som ikke leste fikk leke på gulvet foran læreren. Den andre stasjonen var en Ipad stasjon hvor elevene jobbet med oppgaver på lesepillet *Poio*. På tredje stasjon jobbet elevene i heftet sitt. Den fjerde stasjonen besto av at elevene fikk tildelt hver sin runde plate hvor det stod en bokstav i midten. Rundt bokstaven var det flere bilder av ulike ting. Elevene skulle her feste en klype på alle bildene som hadde ukas bokstav i seg eller på de bildene som begynte eller sluttet på bokstaven.

4.1.3 Lesestasjon

Lesestasjonen var en av de stasjonene som alltid var lærerstyrt. Jeg observerte elevene etter tur sette seg ved bordet der læreren satt, og leste gjennom leseleksen sammen med læreren. Læreren holdt en penn under ordene elevene skulle lese og flyttet den etter leseretningen samtidig som elevene leste. Underveis hjalp læreren elevene med de bokstavlydene eller ordene som var utfordrende. Det var variasjon mellom gruppene og noen elever var i mer behov av hjelp enn andre, selv om nesten alle hadde knekt lesekode. Elevene som ikke leste for læreren fikk lov til å leke på gulvet fremfor læreren. Med dette fikk læreren oversikt over de elevene som lekte samtidig som hun kunne fokusere på eleven som leste.

Leseleksene elevene hadde var tatt fra leseopplæringsmaterialet *iMAL* (Se vedlegg 1). Læreren fortalte at hun tidligere kun hadde brukt *iMAL* på de elevene som hang litt etter i lesingen. Nå valgte læreren å bruke dette opplegget på hele klassen og begrunnet dette med at hun opplevde det som et nyttig verktøy for alle, også de som kunne lese. Gjennom dette opplegget møter elevene kun på bokstaver de kjenner fra før. Læreren fortalte at hun med dette opplevde at elevene følte seg tryggere i både lesingen og skrivingen, da elevene blir forberedt på at de kun møter bokstaver de har jobbet med tidligere. I tillegg kan læreren bytte ut ord for å gjøre leseleksen vanskeligere eller lettere da elevene er på ulike stadier i leseutviklingen. Dette har allerede læreren gjort, da elevene i klassen har ulike leselekse.

4.1.4 Ipad

Hver elev hadde hver sin Ipad som de brukte til å jobbe med ulike oppgaver på skolen. Lærerne hadde på forhånd delt inn Ipadene etter gruppene elevene var inndelt i. Når elevene kom på stasjonen lå Ipadene klar, men de måtte selv gå å hente hodetelefonene sine som lå i hyllen deres. Læreren forklarte at hodetelefonene ble brukt som en tilrettelegging for elevene

som hadde behov for ekstra støtte i sin leseutvikling, samt for at lyden ikke skulle forstyrre medelever. Dagen jeg observerte skulle elevene jobbe med oppgaver inne på Poio (Se vedlegg 1). Poio er et lesepill hvor elevene skal samle inn bokstaver som danner en bok. Elevene jobbet i ulikt tempo, og fikk beskjed om å starte der de avsluttet forrige gang de spilte.

4.1.5 Hefte

Heftet elevene jobbet med var også fra metoden iMAL. I heftet elevene fikk utdelt var det ulike oppgaver elevene skulle jobbe med. Oppgavene i heftet inneholdt ulike tilrettelegginger for skriveopplæringen. Som tidligere nevnt var 'F' ukas bokstav og første oppgave i heftet var å følge prikker som dannet en stor 'F'. Elevene lærte her hvordan bokstaven ble skrevet ved å spore prikkene med en blyant og samtidig si lyden høyt. Elevene skulle begynne der pilen stod og skrive i den skriveretningen pilen viste. Etterpå skulle elevene gjøre det samme med den lille bokstaven. På neste side i heftet var det åtte ruter. Innenfor hver rute var det et bilde av en ting og under hvert bilde stod ordet skrevet med stiplede linjer. Elevene skulle bruke blyanten til å spore de stiplede linjene, for å øve seg på å skrive bokstavene og ordet. De skulle også uttalte bokstaven og ordet samtidig som de gjennomførte sporingen. Neste side hadde fem ruter hvor hver rute inneholdt den samme stiplede bokstaven. Under var det fem like ruter med en ny bokstav. I dette tilfellet var det bokstavene 'F' og 'U' elevene jobbet med. Elevene skulle skrive over disse samtidig som de sa bokstavlyden høyt. På samme side var det satt opp flere bokstaver som elevene skulle si høyt for læreren. Deretter var det to linjer med ord som elevene skulle lese for læreren. Den første linjen hadde ord på to bokstaver og den andre linjen hadde ord som inneholdt tre eller fire bokstaver. Når elevene hadde gjennomlest dette en gang for læreren, kunne de sette kryss i en boks som stod under hver linje. På nest siste side skulle elevene trekke en strek fra ord til bilde. Etter at de hadde gjort dette skulle de skrive ordet på linjen som var ved siden av bildet. Siste side i heftet bestod av et kryssord. Her var det bilder av ting elevene skulle skrive i ord. Tingene på bildet inneholdt alltid ukas bokstaver, enten tingen begynte på, inneholdt eller sluttet på en av bokstavene. Når elevene var ferdig med disse oppgavene fikk de lov til å fargelegge forsiden av heftet. Elevene rakk ikke alltid å komme gjennom alle oppgavene i løpet av de minuttene de var på stasjonen, de fikk derfor fortsette der de slapp neste gang de skulle jobbe med stasjoner.

Når jeg gikk rundt og observerte på denne stasjonen var det stor variasjon. Selv om alle elevene fikk det samme heftet, jobbet de i ulikt tempo og etter ulikt nivå. Dette fremsto

ikke som et problem da oppgavene var tilpasset alle og det som regel alltid var en voksen til stede på stasjonen som eleven kunne spørre om hjelp. Dette var en stasjon hvor elevene jobbet med oppgaver som gjorde dem bevisste på hvordan ukas bokstav så og hørtes ut.

4.1.6 Sette klyper på bilder som inneholder ukas bokstavlyd

Elevene fikk her hver sin runde plate med bilder på. I midten av platen var både den lille og den store bokstaven elevene skulle jobbe med. Rundt bokstaven var det åtte bilder. Ut fra disse åtte bildene skulle elevene sette klyper på ordene som begynte på eller inneholdt bokstaven som viste i midten. Når elevene var ferdig med det ene kortet måtte de vise læreren hva de hadde kommet frem til. Læreren kunne da se om alt var riktig eller ikke. Var det noe som ikke var riktig veiledet læreren elevene til å se hva som var feil. Når elevene hadde gjort seg ferdig med ett kort, og alt var riktig, kunne de ta ett nytt kort med ny bokstav. Bokstavene som kortene inneholdt var bokstaver elevene hadde jobbet med tidligere. Når jeg observerte på denne stasjonen så jeg at elevene jobbet på ulike måter for å finne bokstavlyden i ordet. Noen av elevene uttalte ordet sakte og høyt, slik at de mestret å lytte ut bokstavlydene, andre elever valgte å si ordet inni seg. Denne stasjonen ble benyttet for å ta i bruk flere arbeidsmetoder, noe læreren begrunnet med at ikke alle elevene lærte på samme måte.

Det var også ulike nivå innad på gruppene på denne stasjonen, da noen elever jobbet mye raskere enn andre. Læreren valgte hvilket kort noen av elevene skulle jobbe med for å tilpasse til den enkelte elevs nivå. På den ene gruppen fikk en av elevene et kort med en bokstav de ikke hadde hatt til nå. Jeg spurte da læreren hvorfor denne eleven fikk det. Hun forklarte at det ikke var tilfeldig da denne eleven mestret en utfordring. Andre elever hadde behov for at læreren hjalp til ved å si ordene høyt sammen med dem og finne hvilke ord som inneholdt bokstaven de skulle se etter. Jeg observerte også at læreren var flink til å tilrettelegge for ulike behov. På den ene gruppen var det blant annet en elev som strevde med konsentrasjonsvansker. Denne eleven hadde derfor fått beskjed av læreren at h*n måtte sette klyper på tre kort før h*n fikk leke ut resten av tiden.

Underveis som elevene jobbet med kortene på denne stasjonen tok læreren en og en elev til side og viste dem kort med ulike bokstaver som elevene skulle si bokstavlyden til. Læreren brukte bokstaver som elevene allerede kunne fra før, og noen nye for å gi dem en liten utfordring. En elev ble spurt om å si hvilket ord som stod skrevet på noen andre kort læreren

tok frem. Læreren forklarte i ettertid at denne eleven fikk ord og ikke bokstaver fordi eleven hadde knekt lesekode, og måtte få en utfordring som var tilpasset elevens nivå.

4.2 Stasjonsarbeid (dag 2)

Som tidligere nevnt fremmet læreren at stasjonsarbeid fungerte godt i denne klassen og det var også det de skulle jobbe med den andre gangen jeg observerte. Elevene skulle denne uken lære to nye bokstavlyder og var allerede kommet i gang med å lære 'Ø'. Stasjonene som var satt opp denne dagen var lesestasjon, Ipad stasjon, sette klype på kort-stasjon og en stasjon hvor elevene skulle jobbe med modellkitt. Jeg valgte denne dagen å fokusere på lese- og modellkitt-stasjonen, da læreren forklarte at elevene skulle gjøre akkurat det samme som sist gang jeg observerte på Ipad- og sette klype på kort-stasjonen. Ved å fokusere på kun to stasjoner denne dagen fikk jeg med meg mer av tilretteleggingen, særlig på lesestasjonen.

4.2.1 Lesestasjon

Lesestasjonen elevene skulle jobbe i denne gangen var ikke helt lik som forrige gang. Læreren starter med en gjennomgang av ukeplanen og presenterte for elevene at de skulle jobbe med bokstavlydene 'Ø' og 'H' denne uken. Dette var noe læreren fortalte at de vanligvis pleide å gjøre på smartboarden ved morgensamlingen. Denne dagen valgte de å gjøre dette gruppevis på stasjonen. Læreren fortalte at det denne dagen var tiltenkt at alle gruppene skulle lese leseleksen i kor sammen med læreren på lesestasjonen. Etter at de hadde gjennomgått leseleksen fikk hver elev utdelt et hefte hvor de skulle jobbe med bokstaven 'Ø'. Læreren snakket først litt om bokstaven til elevene. Elevene skulle deretter begynne på den første siden i heftet hvor de skulle spore den stiplede linjen som dannet bokstaven 'Ø', både den store og den lille bokstaven. Samtidig som de skrev bokstaven 'Ø' skulle de også si bokstavlyden høyt, noe læreren begrunnet med at de skulle få øving i å koble på flere deler av hjernen samtidig.

Jeg observerte ulike grupper på lesestasjonen for å se hvordan læreren tilpasset opplegget for alle. I de gruppene hvor elevene allerede har knekt lesekode var det ikke behov for at læreren måtte forklare så mye før de satte i gang arbeidet, men i gruppene hvor elevene var i behov av mer støtte lyder læreren ordet som stod skrevet. Elevene gjentok da ordet tilbake til læreren. Dette gjorde læreren med hele teksten før hun leste leseleksa i kor sammen med elevene. Etterpå hørte læreren enkelte elever i bokstavlyder. Læreren pekte da på en bokstav

som elevene skulle si bokstavlyden til. Deretter skulle elevene begynne på første side i heftet hvor de skulle følge den stiplede linjen som formet bokstaven 'Ø'. Her skulle elevene tegne bokstaven seks ganger, der de annenhver gang skulle bruke fargen rød og blå, samtidig som de sa bokstavlyden høyt. På en annen gruppe, hvor lesenivået var sterkere, leste elevene hver sin setning høyt for de andre elevene i gruppen. Jeg bemerket meg også en elev i klassen som krevde ekstra oppfølging og som hadde med seg en voksen. Sammen fulgte eleven og den voksne den stiplede linjen for å lage bokstaven 'Ø'. Den voksne holdt hånda og blyanten sammen med eleven og hjalp til med å dra hånda rundt for å forme bokstaven.

Elevene hadde på dette tidspunktet gått en uke hvor de hadde lært to bokstavlyder i uken. Læreren forklarte at dette fungerte greit, men understreket at det var litt mer krevende for de elevene som fortsatt strever med lesingen. Elevene fikk derfor mye øving på bokstavlydene på stasjonene de hadde i klassen, samt at noen fikk ekstra hjelp utenfor klasserommet, noe jeg vil komme mer tilbake til senere.

4.2.2 Modellkitt

På denne stasjonen fikk elevene utdelt klumper med fargekitt. Ved bruk av dette kittet skulle elevene forme bokstaven 'Ø'. Elevene tok i bruk den taktile sansen når de formet bokstavene. Når elevene var ferdig med å forme bokstaven kunne de forme andre bokstaver de kjente til fra før eller forme figurer som startet på 'Ø' eller hadde bokstaven i seg. Den ene eleven lagde for eksempel en ørn. Lærlingen klassen hadde med seg satt på denne stasjonen og formet bokstaver sammen med elevene. Jeg observerte at noen elever valgte å rime når de jobbet med å forme bokstaver, eksempelvis hørte jeg noen elever si: «bjørn-ørn».

4.3 Stasjonsarbeid (Dag 3)

Tredje dag jobbet elevene som vanlig på lesestasjonen og de som ikke leste fikk perle. De andre stasjonene denne dagen var Ipad, hefte og en skrivestasjon. Elevene jobbet fortsatt med bokstavlydene 'Ø' og 'H', da jeg var og observerte i samme uke som ovenfor. Når det gjaldt Ipadstasjonen jobbet elevene fortsatt med det samme som første dag jeg observerte. Jeg tok derfor en avgjørelse på å ikke bruke tid på å observere denne stasjonen denne gangen.

4.3.1 Skrivestasjon

Læreren fortalte at hun denne dagen valgte å legge inn en skrivestasjon for at elevene skulle få øving i skriving. Denne stasjonen var lærerstyrt da elevene var i behov av en del veiledning i skrivingen. Læreren startet med å spørre elevene hva de gjorde på fredag uken før. Flere elever kom ikke helt på hva de gjorde. Læreren spurte dem derfor mer konkret om de kunne huske hva de gjorde når de var på uteskolen, som var aktiviteten den aktuelle fredagen. Sammen med læreren skulle elevene skrive hva de gjorde på fredagen. Læreren skrev på smartboarden med penn for å modellere hvordan elevene skulle skrive og forme bokstavene. Samtidig skrev elevene det læreren modellerte i skriveboka si. Først startet læreren med å fortelle at en tekst må ha en overskrift og spurte elevene hva man burde skrive der. Elevene kom med noen forslag og læreren brukte forslagene til å lage overskrifter. Læreren hadde på forhånd tegnet opp linjer på smartboarden slik at hun kunne vise elevene hvor man skulle plassere overskriften. Hun viste først et eksempel hvor hun skrev overskriften ovenfor linjen, og forklarte at de ikke skulle skrive slik. Deretter viste hun hvordan elevene skulle skrive det og forklarte at bokstavene skulle ligge på linjen. Elevene skulle etterpå skrive det samme i sin bok.

Etter overskriften var ferdig skulle elevene sammen med læreren skrive ned noen punkter om hva de gjorde. Elevene kom med forslag til hva som kunne stå på de ulike punktene. Dersom elevene ikke kom på noe, hjalp læreren dem på vei ved å stille de veiledende spørsmål. Læreren skrev opp setningene, samtidig som elevene kom med forslag og uttalte høyt hvordan lydene i ordet de skulle skrive hørtes ut. Læreren skrev først på smartboarden slik at elevene kunne se hvordan bokstavene og ordene skulle skrives. Samtidig som læreren skrev fortalte hun elevene at det alltid skal være mellomrom mellom ordene. Hun forklarte at et mellomrom skal være like stort som en lillefinger. Underveis gikk læreren rundt for å se hva elevene hadde gjort og hjalp dem dersom det var nødvendig. Samtidig hjalp læreren elevene med å bytte ut de store bokstavene med de små bokstavene i elevenes skrivebøker. Dette ga elevene en øving i å både skrive store og små bokstaver, og ikke minst å se hvor det skulle være store og små bokstaver. Før elevene skulle bytte til neste stasjon spurte hun elevene hvor mange ord de hadde skrevet. Noen elever begynte da å telle bokstaver. Læreren rettet da på elevene og forklarte da at det ikke var ord, men bokstaver. Deretter viste hun dem hva et ord var og hjalp dem med å telle.

4.3.2 Lesestasjon

Denne dagen fikk de elevene som ikke leste lov til å perle. Samtidig som elevene satt og perlet gikk læreren rundt til elevene og hørte dem i leseleksen. Når elevene leste holdt læreren en penn eller finger under ordet eleven skulle lese. Noen elever fikk også være med å holde sin egen finger under ordet. De elevene som strevde med lesingen fikk hjelp av læreren.

Læreren forklarte denne dagen at årsaken til at elevene alltid jobbet med en lesestasjon var for å gi læreren en kontinuerlig pekepinn på nivået til de ulike elevene i lesing. Med utgangspunkt i dette var det lettere for læreren å kartlegge hva hver enkelt elev behøvde mer øving i, slik at hun kunne tilrettelegge for dette. Læreren ga elevene masse øving i lesing da de hadde en leseleksje til hver bokstavlyd de lærte i uken. Denne uken hadde de leseleksje til bokstavlydene 'Ø' og 'H'.

4.3.3 Hefte

Elevene jobbet med heftet de fikk i starten av uken. Flere av elevene hadde gjort seg ferdige med oppgavene inni og fikk derfor lov til å fargelegge forsiden. De som ikke var ferdig med oppgavene, måtte jobbe med de før de fikk fargelegge. På denne stasjonen satt det denne dagen en voksen som kunne hjelpe elevene med oppgavene i heftet. Jeg observerte at det var noen elever som var i behov av mer hjelp enn andre og det var derfor viktig at det satt en voksen på denne stasjonen slik at de kunne få støtte.

4.4 Elever som ikke har knekt lesekode

Noen elever ble tatt ut i noen av timene for å øve mer på det de hadde behov for, slik at de kunne knekte lesekode. Elevene var ikke ute lengre en ca. 15 minutter slik at de ikke skulle gå glipp av all undervisningen. De fleste i klassen kunne som nevnt tidligere lese, det var derfor bare noen få som ble tatt ut for å få ekstra trening. Jeg valgte å være med ut av klasserommet noen ganger for å observere.

Den første gangen jobbet elevene med å trekke sammen lyder til ord. Disse elevene kunne lydene, men sleit med å trekke dem sammen til ord. Når elevene skulle trekke sammen lyder til ord, tok læreren frem et ark som viste et bilde av ordet elevene skulle lese. Ved siden av bildet stod ordet skrevet med bokstaver. Over hver bokstav var det en prikk og under hele ordet var det en pil. Prikkene var der for å vise elevene at hver enkel bokstav har hver sin

bokstavlyd og pilen under ordet indikerer ordets leseretning. Bildet var for å støtte elevene i lesingen. Noen ganger klarte elevene å si ordet fordi de så hva som var avbildet på bildet. Elevene sa da bare ordet på automatikk og «gjettet» seg til riktig svar. Dette merket læreren fort og fikk elevene til å lese ordet. Selv om elevene «gjettet» seg til riktig svar på grunn av bildet fikk elevene likevel en læring i å se hvordan ordet så ut.

Neste gang jeg var med ut skulle elevene leke med språket. Elevene skulle finne stavelser i ord ved å klappe. Denne gangen var ikke elevene ute så lenge da de kun jobbet med å klappe stavelsene i ordet.

Jeg var også nysgjerrig på om det var forskjell mellom de elevene som var etnisk norske og de elevene med innvandrerbakgrunn. Læreren fortalte at det var lite forskjell mellom dem, men at de elevene med innvandrerbakgrunn ikke hadde et like godt ordforråd og hadde mangel på begreper. Hun fortalte videre at de kunne lese, men at de ikke alltid forstod det de leste. Disse elevene var i behov av mye begrepsinnlæring og læreren hadde som regel alltid med seg konkreter når hun skulle forklare begreper slik at disse elevene hadde noe å feste begrepene på.

Det var også andre utfordringer i klassen, hvor noen elever hadde behov for mer tilrettelegging enn andre. Det var blant annet en elev med atferdsvansker. Lærerne holdt fortsatt på å prøve seg frem for å finne ut hva som funket best for denne eleven. Av og til måtte denne eleven ut for å ikke forstyrre de andre. Etter hvert kom som regel eleven inn igjen når eleven hadde fått med seg forklaringen læreren hadde gitt de andre elevene på hva de skulle gjøre. Andre ganger måtte eleven observere hva de skulle jobbe med først, da eleven ikke var så veldig glad i å gjøre nye ting. Ellers kunne døren og stå på gløtt dersom eleven var ute. Da kunne eleven høre hva som skjedde i klasserommet og gikk ofte inn i igjen for å jobbe med det de andre holdt på med. Eleven var ellers faglig sterk og var ikke i behov av noe særlig tilrettelegging i det faglige.

Tidligere nevnte jeg en elev som hadde ekstra oppfølging av en voksen. Denne eleven var lesesterk, men strevde med skriving og fikk derfor ekstra oppfølging til dette. Eleven brukte som regel Ipad til å løse de ulike oppgavene.

Lærerne hadde også laget ulike konkretiseringsmateriale som kunne brukes når elevene måtte øve litt ekstra for å knekke lesekode. En boks inneholdt to lydsord og trelydsord som læreren kunne bruke når elevene skulle lære å trekke sammen lyder til ord. I en annen boks var det lapper hvor elevene skulle finne bokstavlyden som var i midten av ordet. Eksempel på dette var ordet «fly». Her skulle elevene finne at 'L' var bokstavlyden i midten. I samme boks skulle elevene også finne bokstavlyden ordet startet på. I den siste boksen jeg så i skulle elevene finne ut hvilket ord som var lengst. For eksempel kunne læreren spørre hvilket ord som var lengst av «skje» og «tallerken» eller «prinsesse» og «ring». Dette var eksempler som ble vist på lappene som lå i boksen.

4.5 Skole Y

På skole Y var det bare et par elever som kunne lese litt før de begynte på skolen. Denne skolen valgte imidlertid å starte med to bokstavlyder i uken, da dette er anbefalingen. Dette fungerte greit ifølge læreren og de valgte å fortsette med to bokstavlyder i uken da de så at de fleste elevene hang med.

4.5.1 Morgenrutiner

Skoledagen startet alltid læren med en gjennomgang av dagen for å skape en forutsigbarhet hos elevene. Først spurte læreren hvilken dag det var. Når eleven hadde svart på dette skulle de sammen med læreren se på hvilken bokstav dagen startet med og hvilken bokstav dagen sluttet på. I etterkant gikk læreren gjennom hvordan resten av dagen skulle være. På skole Y lærte de to bokstaver i uken og bokstavene de skulle lære den uken jeg observerte var bokstavlyden 'G' og 'K'.

4.5.2 Innlæring av ny bokstavlyd

Når elevene skulle lære en ny bokstav og bokstavlyd brukte læreren å ha alle elevene samlet i en samlingsstund. Læreren tegnet opp et bokstavhus på tavlen for å vise elevene formen og høyden til de ulike bokstavene. Læreren tegnet først den store K'en inn i bokstavhuset, deretter den lille k'en. Samtidig som læreren tegnet inn bokstavene forklarte hun at man alltid skulle begynne på loftet når man skulle skrive denne bokstaven. Læreren viste også en tredje 'K', som elevene kan finne i bøkene de leser (lesebokstaven). Etterpå skulle elevene sammen med læreren uttale bokstaven og kjenne etter hvor i munnen de lagde bokstavlyden. Læreren stilte underveis elevene spørsmål for å hjelpe dem på vei. Hun stilte spørsmål som: «Er

munnen åpen eller lukket?» eller «Kommer lyden bak eller fremme i munnen?». Deretter spurte læreren om elevene kunne komme på noen ord som begynner på bokstaven 'K'. Forslagene elevene kom med skrev læreren opp på tavlen. I etterkant tegnet hun et bilde av forslaget, eksempelvis en tegning av en kopp. En av elevene i klassen sa så ordet «kjeks». Da brukte læreren denne muligheten til å forklare at ordet «kjeks» starter på 'k', men at det har 'kj'-lyden, som er sammensatt av to bokstaver som skaper en lyd. Etter en gjennomgang av dagens bokstav skulle elevene jobbe på stasjoner. Dette var noe læreren på skole Y fortalte de hadde god erfaring med i begynneropplæringen for elevene.

Læreren fortalte også at hver gang elevene lærte en ny bokstav lagde de også noe som begynte på denne bokstaven. Dette kunne være alt fra å male, tegne, fargelegge eller klippe og lime i papir. Det elevene lagde ble så hengt opp i klasserommet under bokstaven som både stod med stor og liten skrift. I tillegg var læreren opptatt av at elevene skulle få bruke flere sanser når de skulle lære en ny bokstavlyd for at bokstaven skulle sette seg ekstra godt i minne. Læreren ga derfor elevene mulighet til å smake på noe som begynte på bokstaven de skulle lære. I dette tilfellet var det bokstaven 'K' som skulle læres og jeg observerte at elevene fikk smake på kakao.

4.6 Stasjonsarbeid og gruppeinndeling

Stasjonene elevene skulle jobbe på dagen jeg observerte var Ipad-stasjon, modellkitt-stasjon, lesestasjon og skrive- og tegnestation. Stasjonsarbeidet var lagt opp til at hver gruppe skulle bruke ca. 12-15 minutt på hver stasjon. På hver gruppe valgte læreren ut en leder som fikk ansvaret for at gruppene stod på ei fin rekke når de skulle bytte stasjon. Hver gang elevene skulle jobbe med stasjoner rullerte de på hvem som skulle få lov til å være lederen på gruppen.

Læreren delte inn i faste grupper, og forklarte at de hadde brukt samme grupper siden elevene startet og at disse ikke var nivådelte. Videre forklarte læreren at hun nå vurderte at hun snart måtte nivådele elevene i to sterke grupper, en mellom sterk gruppe og en svakere gruppe. Dette begrunnet hun med at de sterke skulle få mulighet til å strekke seg enda mer. Læreren sa også at hun vurderte og gi de sterke en mer utfordrende leselekse enn de andre. Læreren påpekte at dette også ville føre til større muligheter for at hun kunne gi den svake gruppen enda mer oppfølging. Når det gjaldt gruppen som ligger midt på beskrev læreren at de var

godt på vei i læringen og at det ikke skulle så mye til å før de strakk seg til nivå med de sterkeste. Hun forklarte at hun også ønsket å gi denne gruppen den lille ekstra tilretteleggingen de trengte, for at de skulle kunne komme opp til neste nivå. Læreren forklarte at hun derfor ville forsøke disse gruppeinndelingene frem til jul for å se om det kunne fungere slik hun så for seg. Hun ønsket videre å variere mellom nivådelte grupper og tilfeldige grupper da hun så både positive og negative sider med begge inndelingene. Det positive læreren opplevde ved tilfeldig inndeling var at elevene fikk jobbe med det Vygotsky kaller «den nærmeste utviklingssonen», da de fikk jobbe med kompetente andre.

4.6.1 Ipad-stasjon

Hver elev hadde hver sin Ipad på skolen. Dersom læreren hadde tid før timen startet pleide hun sammen med en assistent gjøre klar Ipadene til elevene, slik at elevene kom rett inn på programmet de skulle jobbe i når de åpnet Ipaden. Elevene i denne klassen jobbet som regel med *Ordriket* (Se vedlegg 1), hvor de skulle løse ulike oppgaver. Hver elev hadde også hodetelefoner som lå klar slik at de kunne ha på lyd uten å forstyrre hverandre, samt få lesestøtte. Gjennom forklaring fra læreren og egne observasjoner la jeg merke til at elevene fikk lest opp alt som viste på skjermen, enten ved å trykke på de ulike tingene eller trykke på høyttalersymbolet.

4.6.2 Modellkitt-stasjon

Noen ganger når elevene skulle jobbe med en ny bokstav fortalte læreren at de pleide å bruke modellkitt for å forme bokstavene de skulle lære. På bordet hvor denne stasjonen fant sted lå det et ark med en liten og stor 'K' som elevene skulle bruke som mal til å forme disse bokstavene, ved å for eksempel legge kittet oppå bokstavene på arket. Dersom elevene mestret dette kunne de lage andre bokstaver som de tidligere hadde lært. På denne stasjonen fikk elevene lære hvordan bokstavene så ut samtidig som de lærte å forme de. Jeg observerte også at det fremstod som at elevene hadde det gøy når lærte bokstaver på denne stasjonen, hvor de fikk kombinere lek og læring.

4.6.3 Lesestasjon

Ifølge læreren var lesestasjonen alltid lærerstyrt. Elevene leste på denne stasjonen gjennom leseleksa sammen med læreren. Øverst i leseleksa fant elevene bokstavene de allerede hadde lært. Disse bokstavene stod først med versaler og under med minuskler. Under her igjen var

det ord som inneholdt to eller tre bokstaver elevene allerede hadde lært. Deretter kom den endelige teksten elevene skulle lese. Etter elevene hadde lest, skulle de sammen med læreren sette ring rundt ordene som inneholdt liten eller stor 'G' og 'K'. Jeg så tydelig en progresjon i leseleksen og fikk bekreftet av læreren at det var det som var målet. Når elevene gikk fra å kun lese bokstaven til at de i neste omgang skulle lese ord, var det ifølge læreren for å lære elevene å trekke sammen bokstavlydene til ord.

Elevene som ventet på å få lese for læreren, leste eller bladde stille i hver sin bok alene. Bøkene elevene leste i var valgt ut av læreren og lå i en bokkasse i klasserommet. De fleste elevene bladde som regel bare i bøkene, da det kunne være mye tekst for dem selv om det egentlig var korte bøker med lite tekst. Læreren forklarte at hun ikke var så opptatt av at de måtte lese, men at de kunne bla i bøkene for å få mer tekst erfaring.

4.6.4 Skrive- og tegnestasjon

På denne stasjonen fikk elevene utdelt hvert sitt ark der det var avbildet en stor og en liten 'K' øverst på arket. Både den store og den lille K'en hadde piler som viste bokstavens skriveretning. Elevene skulle så føre blyanten oppå bokstavene i den skriveretningen pilen viste. Under disse bokstavene var det tegnet opp en linje hvor elevene skulle øve seg på å skrive den store K'en bortover på linjen. Det samme skulle de gjøre med den lille k'en. Når elevene var ferdig med dette, skulle de nederst på arket i en stor rute skrive og tegne ord som begynner med bokstaven 'K'. Ordene læreren skrev opp og tegnet på tavlen tidligere ved morgensamlingen kunne være til hjelp for elevene når de skulle skrive og tegne i ruten. Læreren forklarte meg at hun bevisst hadde valgt å ikke vaske det bort fra tavlen, slik at elevene kunne bruke det som støtte i skrivingen.

4.7 Morgensamling (Dag 2)

Neste gang jeg observerte brukte læreren samlingsstunden til å gå igjennom hele alfabetet, hvor de skulle si både navnet til bokstaven og bokstavlyden. Lærer sa «navnet til bokstaven er...?» og «lyden er...?», hvorpå elevene svarte i kor undervis. Samtidig som læreren hadde en gjennomgang av hele alfabetet brukte hun tid på å lære elevene hvilke bokstaver som er vokaler og hvilke som er konsonanter. Læreren brukte alfabetet som hang på veggen i klasserommet for å forklare at alle de røde bokstavene er vokaler og at de resterende er

konsonanter. Deretter hadde læreren en gjennomgang av både de store og de små bokstavene. Etter samlingsstunden skulle elevene jobbe med en skriveoppgave ved bruk av modelltekst.

4.7.1 Bruk av modelltekst

Elevene skulle etter samlingsstunden lage en felles klassebok hvor hver elev fikk lage hver sin side. Ved bruk av en modelltekst som læreren hadde valgt ut skulle elevene lage egne setninger ut fra eksempel teksten. Læreren samlet alle i samlingskroken hvor hun på skjermen hadde gjort klar bilder som hun hadde tatt av boken hun skulle lese. Da kunne alle elevene se på bildene samtidig som læreren leste. Læreren slapp dermed å hele tiden måtte snu boken slik at alle elevene skulle få se. Når alle var samlet fortalte læreren elevene hva boken heter og at dette kalles for en tittel. Deretter fortalte hun at personen som hadde skrevet boken kalles for forfatter og at personen som hadde laget bildene kalles for illustratør. Læreren spurte så elevene hva de trodde boken handlet om. Bokas tittel var «Når to vil kose seg».

Læreren leste boken for elevene samtidig som hun stoppet opp innimellom og pratet om bildene. Etterpå hadde de en felles samtale om boken og hva den handlet om. Deretter ga læreren elevene en liten tenkepause, hvor de skulle tenke på hva noe eller noen kunne gjøre når de skal kose seg. Etter tenkepausen hadde flere elever funnet på noe. Noen elever var veldig opphengt i boken og kom derfor ikke på så mye selv, andre klarte å dikte opp nye setninger. Det kom flere forslag, et eksempel var: «Når to rever skal kose seg, bader de under sofaen». Alle skulle få komme med hver sitt forslag og de elevene som stod litt fast fikk hjelp og veiledning av læreren. Noen av eksemplene elevene kom med ble skrevet opp på tavlen. Før læreren begynte å skrive setningene på tavlen spurte hun elevene om de kunne huske hvordan setningen skulle starte. Samtidig som læreren skrev forklarte hun og viste at det alltid er viktig at man bruker mellomrom mellom alle ordene.

Etter de hadde fått skrevet ned noen eksempler på tavlen, hang læren opp et ark for å vise hvordan elevene skulle gjøre det når de fikk et eget ark de skulle skrive på selv. Læreren spurte så elevene om de hadde noen forslag til hvem eller hva i lærerens tekst som skulle kose seg. Elevene kom med flere forslag, læreren valgte ut forslaget: «når to griser vil kose seg, ruller de seg i sølepytten». Deretter forklarte læreren at «når to griser vil kose seg» måtte stå øverst på arket og resten av setningen nederst på arket. Dette forklarte læreren skulle gjøres for å gi plass til en stor tegning av grisene som koste seg i søla midt på arket. Læreren fortalte så at elevene skulle få lage hver sin side i en bok som skulle bli klassens bok.

Elevene fikk så beskjed om å sette seg ved pulten sin, mens læreren gikk rundt og delte ut ark. Samtidig som læreren delte ut ark, kom hun med flere forslag til hvem som kunne kose seg for å hjelpe elevene i gang. Noen elever hadde lite utfordringer med å komme i gang med skrivingen, andre elever strevde veldig. Læreren forklarte at hun var forberedt på at flere elever kom til å streve med oppgaven, da dette var en ny måte å jobbe på for elevene. Oppgaven gjorde det derimot mulig for læreren å observere ulike nivå i klassen. Underveis i skrivingen gikk læreren rundt og hjalp elevene, samtidig som de også prøvde å hjelpe hverandre. Læreren forsøkte å få elevene til å lytte ut lydene i ordet og rådet dem til å se på tavlen for å se hva de skulle skrive og hvordan ordene skulle staves. Elevene som ble ferdig før tiden fikk ta frem Ipaden og jobbe med *GraphoGame* (Se vedlegg 1).

4.8 Stasjonsarbeid (Dag 3)

Siste gang jeg gjennomførte observasjon skulle elevene jobbe med stasjoner igjen. Læreren hadde lagt opp til at elevene skulle jobbe med andre stasjoner enn de stasjonene de jobbet på sist. Stasjonene under denne observasjonen var: Alias-stasjon, rimestasjon, Ipad-stasjon og en stasjon hvor elevene skulle trekke kort med bilde på og skrive det som viste på bilde ned i en skrivebok.

4.8.1 Alias-stasjon

Læreren hadde på forhånd forklart elevene at når de skulle spille alias var det viktig å ikke bruke ordet som viste på kortet, men forklare rundt ordet. I samlingsstunden viste læreren hvordan de skulle spille ved å trekke opp et kort og forklare bildet/ordet som viste ved bruk av andre ord. Læreren modellerte for at elevene skulle forstå hvordan de skulle spille spillet. På forhånd hadde læreren kun lagt ved de kortene som hun trodde elevene kunne klare å forklare, og tatt bort de andre. Hun hadde også bestemt at de kun skulle bruke kortene og ikke spillebrettet. Jeg observerte stor variasjon mellom gruppene på denne stasjonen. Jeg bestemmer meg derfor for å hjelpe de på veg ved å stille dem veiledende spørsmål som de kan bruke til å forklare bilde/ordet som vises på kortet. De elevene med godt ordforråd hadde ikke så store utfordringer med å forklare og gjette. Elevene med begrenset ordforråd, og da særlig de med utenlandsk bakgrunn, strevde mer både med å forklare og gjette.

4.8.2 Rimesatsjon

Denne stasjonen ble også forklart i samlingsstunden. For å forklare elevene hvordan denne stasjonen fungerte tegnet læreren opp et kort på tavlen som var likt de kortene som lå på stasjonen. Kortet bestod av en vannrett rute, under denne strekte læreren opp tre loddrette ruter. I den øverste ruten tegnet hun en gris og skrev ordet gris. I de tre rutene under skrev og tegnet hun inn et ord i hver rute der ett av ordene rimte på gris. Læreren valgte da å tegne og skrive «sky», «is» og «sol». Deretter spurte læreren elevene om det var noen av disse ordene som rimte på gris og hvorfor. Det oppstod da en klassesamtale rundt det spørsmålet, før elevene skulle gå på stasjonene.

Når elevene satt seg ned på stasjonen fikk de utdelt en kloss eller en klype som de skulle plassere på det ordet som rimte med hovedordet (ordet som stod øverst på kortet). Læreren forklarte at elevene måtte se på de siste bokstavene i ordet for å se om ordene rimte. Også her var det variasjon mellom gruppene. Noen elever kunne bare trekke hvert sitt kort, og fant fort ordene som rimte. Andre elever strevde mer og hadde behov for hjelp. Da dette var en lærerstyrt stasjon var hjelpen alltid tilgjengelig. Når elever strevde hjalp læreren ved å finne ordet sammen med eleven. Læreren spurte da eleven om hvilke ord som rimte og om eleven kunne forklare hvorfor. I forbindelse med at alle kortene også viste bilder klarte elevene å se hvilke ord som rimte selv om de ikke klarte å lese. Samtidig klarte de også å se likheter med for eksempel ordene «nese» og «lese», da de to og tre siste bokstavene i ordene er like. Læreren leste også ordene sammen med elevene for å øve på leseferdighetene.

4.8.3 Trekk kort og skriv

Her skulle elevene som nevnt ovenfor skrive ned ordet som ble vist på bilde ned i skriveboken. Læreren stilte krav om at alle elevene måtte klare ti ord hver. Noen elever klarte mer enn ti ord, og andre mindre. Elevene som mestret å skrive ordene, fikk en utfordring der de kunne skrive en liten setning til bildet som viste på kortet. For eksempel kunne det være bilde av en rev, og da kunne elevene skrive «Reven bor i skogen». Det var flere elever som strevde og måtte forsøke å lytte ut lydene i ordet for å finne bokstaven. Noen av disse elevene strevde også etter at de fant lyden, da de ikke husket hvordan bokstaven så ut. Elevene spurte da hverandre om hjelp, men de kunne også se på lappen med alfabetet som var festet til hver pult. Her fant elevene alfabetet nedskrevet med både store og små bokstaver. Dette kunne være en stor hjelp til ulike skriveoppgavene elevene jobbet med.

4.8.4 Ipad-stasjon

Den siste stasjonene elevene skulle jobbe på var Ipad-stasjonen. Her skulle elevene høre på en lydbok. Når de hadde hørt ferdig lydboken skulle de lage tegninger til boken. Her var det flere elever som ble ferdig tidlig og var ivrige på å komme i gang med å tegne. Andre elever var ikke er like ivrige innstilt på å tegne og var heller opptatt av å spille på Ipaden.

4.9 Fortsett på fortellingen

Senere denne dagen hadde læreren valgt ut en bok hun skulle lese for elevene, som de etterpå skulle skrive videre på. Boken læreren leste for elevene het «Reisa til H». Læreren hadde valgt denne boken da bokstaven 'H' var en av bokstavene de skulle jobbe med denne uken. Bilder fra boken ble fremvist på smartboarden slik at alle elevene kunne se samtidig som læreren leste. Underveis stilte læreren elevene spørsmål om ting som hun sa hun så for seg kunne være utfordrende for elevene. Hun stilte for eksempel spørsmålet: «Hva vil det si å ruge?». Noen elever visste hva det betydde mens andre ikke, og det ble derfor forklart av både medelever og læreren, samt vist bilder fra boken. Læreren fikk også oppmuntret elevene til å stille spørsmål underveis dersom det var noe de lurte på. Når bokstaven 'H' kom frem i ordet Hamburg, stoppet læreren opp og spurte elevene hvilken bokstav ordet «Hamburg» begynte på. Elevene svarte da i kor med bokstavlyden 'H'. Etter at læreren hadde lest en stund, stoppet hun opp midt i fortellingen og ga beskjed om at hver elev skulle fortsette fortellingen selv.

Før elevene satt seg på hver sin pult for å skrive en fortsettelse på fortellingen satt læreren i gang en klassesamtale hvor hun spurte elevene hva de trodde kom til å skje videre. Læreren skrev ned eksemplene elevene kom med på tavlen. For å hjelpe noen av elevene i gang stilte læreren dem veilede spørsmål som: «Hvor tror dere de kommer?». Deretter stavet læreren ordene samtidig som hun skrev dem på tavlen. Når læreren kom til ordet «kjære», forklarte hun at 'kj'-lyden er satt sammen av to bokstaver.

Elevene satt seg så til hver sin pult for å fortsette fortellingen. De hadde fått i oppgave å lage en overskrift selv. Når elevene skulle ta fatt i oppgaven var det noen elever som kjapt både kom på overskrift og hva som skulle skje videre. Andre elever hadde mer behov for hjelp og skrive støtte. De elevene kunne bruke setningene som var modellert på tavlen som hjelp og kunne da skrive rett av tavlen, og fikk likevel skrivetrening. Etter at de hadde skrevet ferdig fikk de i oppgave å tegne hovedpersonene i fortellingen som da var kyllingen og kaninen. De

som ville kunne også tegne jenta, Selma, om de ville det. Underveis gikk læreren rundt og observerte når elevene jobbet, og hjalp dem i skrivingen dersom de stod fast eller spurte etter hjelp.

4.10 Lage noe på ukas bokstav

Som nevnt tidligere lager elevene noe hver gang de lærer en ny bokstav. Denne gangen skulle de lage en hare på bokstaven 'H'. De skulle da bruke en svamp som de først skulle dyppe i maling, deretter bruke svampen til å trykke rundt en utklippet hare som var plassert midt på arket. Læreren viste elevene på forhånd hvordan de skulle gjøre det før de satt i gang. Haren var festet på arket med blu-tack for at den ikke skulle flytte seg når elevene trykket svampen ned på arket. Elevene kunne dyppe svampen i flere forskjellige farger om de ville. Læreren forklarte at de ikke måtte trykke for hardt, for da kunne det komme maling under haren som de skulle ta bort når malingen hadde tørket, noe som kunne føre til at silhuetten av haren ble ødelagt. I tillegg forklarte hun at det ikke var nødvendig å trykke med svampen på haren da den skulle bort. Det var rundt haren og på resten av arket de måtte trykke. Dette var en oppgave som elevene synes var spennende og de var veldig nysgjerrige på resultatet.

4.11 Elever som trenger ekstra oppfølging

De elevene som hadde behov for litt ekstra hjelp ble tatt ut av en ressurslærer i lesing tre ganger i uken i 15 minutter, for å øve litt mer på det de jobbet med i timene, slik at de kunne komme på samme nivå som de andre. I hovedsak jobbet de med å knekke lesekode. Disse elevene var delt inn i to grupper på to eller tre elever som var på ca. samme nivå. I gruppene øvde de på å kjenne igjen bokstavlyder, som både var lyder de kjente til, men også lyder som var vanskelige for dem. Etterpå gikk de over til å jobbe med rim, før de skulle lytte ut lydene i et ord. Til slutt skulle elevene selv lage ord til bilder, med bokstaver som lå foran dem.

Elevene jobbet først med å si alle lydene til bokstavene som de viste til hverandre, og speilet hverandre. Da var læreren mest mulig passiv. Elevene hjalp hverandre med å forme munnen slik lyden uttales. Bokstavene som ble brukt, var bokstaver de allerede har hatt. Deretter la læreren noen av bokstavene ned på bordet og uttalte lyden til en av bokstavene. Den ene eleven skulle da peke på den bokstaven som passet til lyden og gjenta lyden. Dette gjorde elevene annenhver gang. Etterpå la læreren ut noen kort med bilder på, der to av

kortene rimte på hverandre. Elevene skulle da finne disse to og sette dem sammen. Læreren hjalp elevene som strevde med å forstå hva det var bilde av, ved å si det høyt til dem. Videre viste læreren elevene bilder der de først skulle si den første lyden i ordet som var på bildet, deretter skulle de lytte ut siste lyden av ordet. Neste oppgave gikk ut på at læreren fant frem kort med ord på tre bokstaver. Elevene skulle da lytte ut alle lydene en etter en. Læreren viste først den første bokstaven, samtidig som hun holdt de andre bokstavene skjult under hånden sin. Når elevene uttalte riktig bokstavlyd, viste læreren neste bokstav. Etter elevene hadde lyttet ut alle lydene skulle de si hva som stod på kortet.

Videre la læreren ut noen bokstaver og bilder. Ut fra disse bokstavene skulle elevene lage ordet som bildene viste. For å få til dette måtte elevene lytte ut lyden til både ordet på bilde og bokstavene som lå foran dem. Læreren viste dem at man i noen ord kunne bytte ut bokstaver for å danne et annet nytt ord. Elevene synes dette var spennende og prøvde seg frem sammen med læreren. Helt til slutt skulle elevene skrive ord som læreren sa høyt. Bokstavene de brukte tidligere lå fortsatt foran elevene. Disse kunne de bruke dersom om de lurte på hvordan bokstaven så ut.

Det var stor variasjon i disse gruppene. Den ene gruppen hadde færre bokstaver enn den andre gruppen når de skulle peke på bokstaven læreren uttalte lyden til. Samtidig måtte læreren si et ord som begynte på de ulike bokstavene. Læreren uttalte også alle bokstavlydene, samtidig som hun pekte på bokstavene. Når den ene gruppen skulle lage ord av bokstavene som lå på bordet, måtte de først lydere før de klarte å si ordet de hadde laget. Den andre gruppen hadde ikke like store utfordringer med dette og læreren påpekte at det ikke var lenge før de som var i denne gruppen kom på samme nivå som de andre i klassen.

Jeg bemerket meg en elev i klassen som strevde med språkvansker og hadde en litt utagerende atferd. Læreren forklarte at hun fortsatt forsøkte å prøve seg frem, for å finne ut hva som ville være best mulig tilrettelegging for denne eleven. Eleven hadde syv timer med en spesialpedagog i uken og de forsøkte så langt det var mulig å alltid ha en voksen til stede rundt eleven. Språkvanskene eleven hadde gikk på at h*n manglet begreper, noe som medførte at eleven strevde både med å forstå læreren og finne ord til å forklare noe selv. Læreren fortalte også at de forsøkte å la eleven jobbe noe sammen med de andre elevene i klassen, og at oppgavene som ble lagt opp kunne tilpasses hver enkelt elev. Målet var å jobbe med tilpasset opplæring i klasserommet, men denne eleven hadde nå en del egen undervisning

for å komme på samme nivå som de andre. Læreren forklarte at hun opplevde at det var denne type tilrettelegging som virket å fungere best for eleven akkurat nå.

Også i denne klassen var jeg nysgjerrig på om det var stor forskjell mellom elevene som var etnisk norske og elever med innvandrerbakgrunn. Læreren fortalte at hun opplevde en del forskjell dersom hun sammenlignet disse elevene. Elevene med innvandrerbakgrunn var flinke teknisk i lesingen, men hadde ikke alltid forståelse for hva de leste. De koblet bokstavene og lydene sammen, men forstod ikke alltid ordene på grunn av manglende begreper. Elevene som hadde behov for ekstra norskopplæring fikk en time i uken med forsterket norskopplæring hvor de jobber med ord og begreper. To elever fikk også morsmålsopplæring.

5.0 Drøfting av empiri

Målet med denne studien var å undersøke hvordan lærere tilrettelegger for begynneropplæringen i lesing og skriving i første klasse. I lys av teorien som tidligere er presentert i kapittel 2.0 vil jeg i dette kapitlet drøfte og vurdere funnene fra mine observasjoner og intervjuer fra kapittel 4.0. Jeg vil dermed i denne delen vise tilbake til disse kapitlene for å trekke tråder til det aktuelle som drøftes. Resultatene fra observasjonene vil bli sortert og presentert under tre kategorier: den første muntlige opplæringen, den første skriveopplæringen og den første leseopplæringen. Jeg vil med dette undersøke om det er en sammenheng mellom den faglig tillærte teorien og gjennomføring i praksis. Dette vil også kunne gi en pekepinn på teoriens relevans.

5.1 Skole X og Y

De observerte skolene strukturerte dagene på ulike måter. Skole X brukte bare stasjonsundervisning, mens skole Y varierte arbeidsaktivitetene. På tross av dette jobbet de med mye av det samme når det gjaldt lese- og skriveopplæringen. På grunnlag av disse observasjonene er det interessant å merke seg hvordan, og i hvilken grad, lærere legger opp undervisningen i tråd med teori. I tillegg har jeg notert meg at begge lærerne brukte metoder som ligger tett opp mot teorien, og det er derfor relevant å drøfte de ulike observasjonene opp mot hverandre, både med hensyn til likheter og ulikheter.

Morgensamling var en fellesnevner for skole X og Y. I løpet av morgensamlingen ble planen for dagen gjennomgått av lærer. Dette gjennomføres for å skape en forutsigbarhet for elevene. Forutsigbarhet er viktig og elevene har hele tiden mulighet til å være forberedt på hva som møter dem. Dette kan også bidra til å skape trygghet for elevene. Som nevnt i kapittel 2.1 viser Bjerke og Johansen til at seksåringers kropp og hjerne er i rask utvikling, noe som medfører mange nye inntrykk i en ny situasjon med overgang til skole (Bjerke & Johansen, 2017, s. 13-14). Skolen bør derfor tilrettelegge for at disse elevene får en forutsigbar hverdag på skolen. Morgensamlingen var en fin mulighet for å få samlet elevene, og for å forberede dem på hva de skulle jobbe med den aktuelle dagen.

Både skole X og Y brukte stasjonsundervisning. Dette kan være en måte å tilrettelegge for både i lese- og skriveundervisningen. Ved bruk av stasjonsarbeid ble klassene inndelt i grupper på fire til fem, hvor de skulle jobbe med ulike arbeidsoppgaver. Håstein og Werner påpeker blant annet inkludering og variasjon som viktige faktorer for tilpasset opplæring (Olsen, 2020, s. 71). Stasjonsarbeid med grupper tilrettelegger både for sosial inkludering og varierte arbeidsoppgaver. Som lærerne på begge skolene forklarte jobber elevene bare 12-15 minutter på hver stasjon. Bjerke og Johansen skriver at seksåringer kan møte begynneropplæringen med at det er spennende og gøy, samtidig som det kan være skummelt og krevende for dem (Bjerke & Johansen, 2017, s. 15). Det er derfor viktig å tilpasse tiden på stasjonsarbeidet til elevenes alder slik at de klarer å holde fokus på arbeidsoppgavene. Stasjonsarbeid skaper variasjon i løpet av en arbeidstime og er med på å forebygge at elevene kjeder seg, ettersom de ikke må jobbe så med en oppgave. Altinas og Ozdemir viser til hjernen som en muskel som må trenes for optimal utvikling. Variasjon i arbeidsoppgavene medfører at elevene får bruke flere deler av hjernen i løpet av en skoletime og dermed får trening i de ulike delene i hjernen. Samtidig gir det læreren mulighet til å variere oppgavene til de ulike gruppene som er på stasjonene. Elevene får også beveget seg litt mellom stasjonene, noe som kan være med på å gi dem utløp for litt energi. Stasjonsarbeid kan derfor også vurderes som en tilpasning for å motvirke kjedsomhet og redusert motivasjon, kanskje særlig for elevene med stort og ekstraordinært læringspotensial (Idsøe, 2020, s. 27-28).

Jeg bemerket meg at lærerne på skolene jeg observerte ikke delte inn gruppene etter nivå. Begge lærerne fortalte at de pleide å variere inndelingen av gruppene mellom nivådelte grupper, tilfeldig inndeling og grupper hvor elevene jobber med de kompetente andre. Læreren på skole X sa at hun til tider også deler gruppene inn etter klassens behov, dersom

hun blant annet ser at noen elever har behov for arbeidsro. På skole Y ble jeg fortalt av læreren at hun vurderer å nivådele gruppene ettersom de sterke elevene skulle få strekke seg enda lengre, samtidig som de svake elevene kunne få tilpasset ekstra oppfølging. Som presentert i kap 2.9 viser Idsøe (2020) at for store eller for få utfordringer kan resultere i manglende motivasjon eller frustrasjon for elevene. Ved bruk av nivådelte grupper kan lærerne tilpasse opplæringen etter elevenes behov, samtidig som det gjør at elevene kan oppleve mestring. For elever med høyt læringsnivå vil det å tilrettelegge for mer utfordring i gruppen kunne føre til at de utvikler seg enda mer og opplever mestring (Olsen, 2020, s. 71-72). Ved å tilrettelegge for dette i stasjonsarbeid med pedagogisk differensiering vil man i større grad kunne tilrettelegge for å plassere elevene i den proksimale utviklingssonen i tråd med Vygotsky pedagogikk (Idsøe, 2020, s. 15-16). Ved å nivådele slik at de elevene med lavt læringsnivå er i en gruppe, vil læreren kunne bruke mer tid på den aktuelle gruppen, samt være den som inntar rollen som den kompetente andre. Deler læreren inn i grupper med blanding av nivåer vil dette kunne medføre at elever med lavt læringsnivå kan jobbe med den kompetente andre. Den kompetente andre, som da er en elev med høyere læringsnivå vil kunne oppleve mestring ved å lære andre, og eleven med lavt læringsnivå vil kunne lære av eleven med høyere læringsnivå og strekke seg utenfor grensen eleven klarer å lære i når den er alene (Imsen, 2020, s. 200). Det man imidlertid bør være forsiktig med i en slik inndeling, er slik som Idsøe påpeker, at man må sikre at den kompetente andre ikke havner i en hjelpeassistent-rolle, da dette vil kunne føre til redusert utvikling (Idsøe, 2020, s. 29).

5.2 Den første muntlige opplæringen

Den muntlige ferdigheten var ikke så vanlig å ha fokus på før det på alvor ble fremhevet i LK06. I kapittel 2.5 kommer det frem at gode lese- og skriveferdigheter bygger på talespråket. Det er derfor viktig å utvikle en god kompetanse i muntlige ferdigheter. Ved å inneha gode muntlige ferdigheter kan det også argumenteres, slik som Bjerke og Johansen gjør, at man har større forutsetninger for å delta i det demokratiske samfunnet vi lever i (Bjerke & Johansen, 2017, s. 44).

På skole X observerte jeg lite konkret øving i muntlige ferdigheter. Jeg undret meg over hvorfor skole X hadde så lite fokus på dette, da teorien tydelig sier at talespråket er viktig for å kunne utvikle gode lese- og skriveferdigheter. En faktor som kan spille inn på at mine observasjoner inneholdt lite muntlig opplæring på denne skolen, kan være at jeg ikke var på

skolen i mer enn tre dager. Det kan likevel hende at læreren pleier å legge opp til øving i muntlige ferdigheter, men at dette har skjedd utenfor min observasjon. De muntlige ferdighetene til elevene kom likevel frem ved morgensamlingen på skole X. Under morgensamlingen tilrettela læreren for at en elev skulle ha ansvaret for blant annet å gå gjennom hvilken dag, dato, måned og år det var, hvorpå de andre elevene skulle svare (kap 4.1.1). Både eleven som stilte spørsmål og eleven som svarte fikk med dette mulighet til å øve de muntlige ferdighetene. Eleven som hadde ansvaret fikk øving i å snakke høyt, holde ordet alene og være i fokus. Trening i å presentere noe muntlig for klassen kan være med på å trygge elevens rolle når de er sammen med de andre i klassen (Bjerke & Johansen, 2017, s. 44-47). Samtidig fikk elevene øve på sin tålmodighet ved å være i lytterrollen og følge tursystemet som Bjerke og Johansen fremhever, ved å rekke opp handa og ikke svare før de har fått ordet. Dette er god trening for seksåringer, da de ofte kan være impulsive og veldig ivrige til å ta ordet uten at de har fått det tildelt (Bjerke & Johansen, 2017, s. 55). Ved at elevene øver på de muntlige ferdighetene sammen, trer de inn i et fellesskap hvor de får en felles forståelse for regler og struktur i kommunikasjon med andre. Under morgensamlingen stod læreren ved siden av som støtte, for å være tilgjengelig til å hjelpe elevene dersom de hadde behov for det. Læreren holdt likevel avstand slik at elevene skulle få prøve seg selv.

På skole Y observerte jeg derimot at det var mye fokus på den muntlige opplæringen. Ved første morgensamling spurte læreren elevene hvilken dag det var og elevene svarte ved å rekke opp handen for å øve på tursystemet. Når elevene skulle jobbe med aktiviteten «bruk av modelltekst», viste læreren frem boken på smartboardet for å visualisere for elevene det hun leste (kap 4.7.1). Dette er en tilpasning og en form for modellering som kan skape verdifull hjelp ved å danne indre forestillinger hos elevene, når man skal jobbe med begrepsutviklingen (Bjerke & Johansen, s. 60). Det gir dem mulighet til å visuelt se at de kan ta i bruk flere ord enn det de kommer på ved å bare tenke selv, og som Bråten påpeker, blir undervisningen en del av det å trene på ordforrådet (Bråten, 2007, s. 55). Elever med begrenset ordforråd, da særlig de med minoritetsspråklig bakgrunn, kan med en slik tilpasning ifølge Myklebust, i større grad inkluderes i fellesskapet (Myklebust, 2020, s. 101). Etter gjennomlesing av boken satt læreren i gang en klassesamtale hvor hun spurte elevene om de kunne komme med forslag til «hva to kan gjøre når de vil kose seg». Elevene fikk da muligheten til å være kreative og komme med egne forslag til fellesskapet, øve på å delta i samtaler ved å lytte og ta ordet etter tur (Bjerke & Johansen, 2017, s. 52). Når elevene kom med forslag responderte læreren med å skrive forslagene på tavlen, noe elevene syntes var stas. Læreren kunne da

bygge videre på elevenes innspill i klassesamtalen. Denne aktiviteten ledet til at førsteklassingene fikk mulighet til å øve på å dele ordet med andre, samtidig som de fikk kjenne på mestringsfølelse når forslaget deres ble anerkjent av læreren. Her kommer teorien til Dysthe med høy verdsetting og opptak inn, som i stor grad kan bidra til en økning av elevens mestring- og selvfølelse, som i seg selv kan gi økt motivasjon (Bjerke & Johansen, 2017, s. 56).

Aktiviteten «fortsett på fortellingen» fungerte på nokså samme måte som den overnevnte. I denne aktiviteten stoppet derimot læreren opp ved ord eller begreper hun ikke trodde elevene forstod (kap 4.9). Ved bruk av slike lesestopp vil begrepsinnholdet kunne feste seg bedre i hjernen, enn når elevene er mer passive og bare får ordet forklart. Læreren avsluttet så fortellingen midt i og ba elevene om å komme med forslag til hva som skjer videre. For å sette i gang elevenes tankeprosesser kom hun selv med forslag til hva som kan skje videre. Elevene vil i aktiviteter som dette øve på sine fortellerferdigheter, ved å lære hvordan man skriver egentlige fortellinger i stedet for refererende fortellinger. Elever i seksårsalderen som er i begynneropplæringen har en tendens til å ramse opp hendelser i kronologisk rekkefølge, for eksempelvis ved å si: «Og så..., Og så...,» og skaper dermed en refererende fortelling. Ved å utvide ordforrådet, trene på begrepsforståelse, samt øve på de muntlige ferdighetene i fellesskapet, vil de i større grad kunne videreutvikle sine fortellerferdigheter (Bjerke & Johansens, 2017, s. 48). Bruk av fortellinger i begynneropplæring kan også tenkes å være en tilpasning knyttet til at det er kjent for de fleste elever og noe de opplever som gøy. Ifølge Bjerke og Johansen (2017) har man i en fortelling en tidsstruktur ved at det er en begynnelse, en handling og en avslutning. I muntlige settinger kan læreren sammen med elevene finne frem til hva som er budskapet med fortellingen. Tidsstrukturer gjør det ifølge Bjerke og Johansen enklere for barn å forstå (Bjerke & Johansen, 2017, s. 47). Fortellinger kan derfor være et verktøy som tilpasses elevenes alder og forståelse i begynneropplæringen.

Når elevene jobbet med muntlige aktiviteter som Alias (kap 4.8.1), observerte jeg flere elever som ikke hadde et godt utviklet ordforråd, og merket meg at dette særlig gjaldt elever med minoritetsspråklig bakgrunn. Jeg spurte derfor læreren i etterkant om dette var tilfeldig. Læreren fortalte at det ikke var tilfeldig og at disse elevene hadde behov for mer trening i ordforråd og begreper. Samtidig var det i tillegg andre elever som hadde behov for å trene på å utvide ordforrådet. Myklebust påpeker at det å gi elevene mulighet til å utvikle et godt ordforråd, kan skape mindre usikkerhet rundt forståelsen av det faglige innholdet, da særlig

for de elevene med minoritetsspråklig bakgrunn (Myklebust, 2020, s. 101). Muntlige aktiviteter bidro til trening i nettopp dette. Læreren hadde forsøkt å tilpasse oppgaven til alle elevene, ved å velge ut kort de skulle jobbe med på forhånd. En slik tilpasning kan i stor grad bidra til inkludering i fellesskapet, ettersom alle elevene kan delta på samme aktivitet, uavhengig av nivå.

Øving i begrep og ordforråd var noe begge skolene hadde fokus på. På skole X kom dette frem i intervjuet med læreren, og på skole Y kom dette tydelig frem gjennom observasjonen. På skole X fortalte læreren at hun alltid tok i bruk konkrete for å forklare nye begreper. Hun begrunnet dette med at elevene skulle få mulighet til å forstå hva hun snakket om. Videre forklarte hun at hun pleide å modellere når hun skulle sette i gang nye aktiviteter elevene ikke var kjent med fra før. På skole Y observerte jeg at læreren modellerte mye av det hun gjorde for å vise elevene hvordan de skulle løse oppgavene senere. Hun skrev, viste bilder eller tegnet for å visualisere for elevene. Samtidig brukte læreren blant annet bilder og tegninger for å visualisere ordet. Man ser med dette at både skole X og Y brukte visuelle verktøy som modellering og konkrete når de jobbet med begrepsutviklingen, for å forsøke å skape indre forståelse hos elevene. På skole Y viser funn fra observasjonene at de særlig brukte visuelle verktøy når de jobbet med begrepsutviklingen for elever med minoritetsbakgrunn. Modellering og konkrete kan være en tilpasning som gjør at elevene tar i bruk flere sanser i opplæringen. Dette vil jeg se nærmere på i kapittel 5.3 senere i oppgaven.

Som tidligere nevnt er den muntlige ferdigheten en forutsetning for lese- og skriveferdigheter. Ved å trene på de muntlige ferdighetene rustet læreren elevenes forutsetninger og legger en videre føring for senere forståelse i lese- og skriveferdigheter (Traavik, Alver & Færevaa, 2003, s. 25).

5.3 Den første skriveopplæringen

Veien til skriftspråket har tidligere primært vært lesing, men i kapittel 2.6.2 ser vi at skrijving i seg selv er en like god vei til skriftspråket, om ikke bedre. I kapittel 2.6.1 er det fremhevet at elever som skal lære å bli gode skriftspråksbrukere vil gjennomgå fire ulike faser i skriveutviklingen; pseudoskriving, logografisk skrijving, fonologisk skrijving og ortografisk skrijving. Målet med skriveopplæringen er å gjøre elevene til ortografiske skrivere og lesere, en fase det ifølge Høigård vil ta flere år å utvikle (Høigård, 2019, s. 216). De fleste

seksåringer kjenner til liksomskrivning (pseudoskriving) og bokstavutforming av kjente bokstaver (logografisk skriving). Mesteparten av elevene ligger på det fonologiske nivået når de begynner på skolen, ettersom de har oppdaget språklydsystemet og knekt den alfabetiske koden. Elevene skal på det fonologiske nivået lære at det er en sammenheng mellom fonem og grafem, altså utvikle en fonologisk bevissthet, noe de videre skal benytte seg av når de skal lese og skrive (Bjerke & Johansen, 2017, s. 65)

Både skole X og Y jobbet med det Lundberg (2009) kaller skriveveien, da de hadde mye fokus på skriving og mindre på lesing (Lundberg, 2009, s. 4). Gjennom mine observasjoner så jeg at læreren ved skole Y ved innlæring av nye bokstaver tegnet et bokstavhus, som en del av skriftformingen, for å vise elevene formen og høyden til de ulike bokstavene (Bjerke & Johansen, 2017, s. 90-91). Bokstavhuset er en form for tilrettelegging læreren brukte som et visualiseringsverktøy for å illustrere bokstavens grunnform. Samtidig som læreren og elevene uttalte bokstavlydene, fokuserte læreren på å snakke om hvor i munnen man laget de ulike bokstavlydene. For å bevisstgjøre elevene på lydsystemet vårt studerte læreren og elevene tungen, tennene og munnåpningen sammen. Her ser man at læreren forsøkte å skape artikulasjonsbevissthet hos elevene (Frost, 2009, s. 254). Læreren tegnet også opp ting elevene sa som begynte på dagens bokstav. Da ordet «kjeks» dukket opp benyttet læreren muligheten til å forklare 'kj'-lyden, siden det er en bokstavlyd satt sammen av to bokstaver. Dette en bokstavlyd barn strever med å uttale og som kan falle sent på plass for elevene, særlig for elever med norsk som andrespråk (Bjerke & Johansen, 2017, s.71-72). Ved at læreren er bevisst på dette, og griper muligheten til å ta tak i dette allerede ved innlæring av bokstavlyden, tilpasser læreren skriftspråkopplæringen i fellesskapet, som en del av den ordinære opplæringen.

Læreren på skole Y brukte flere ulike arbeidsaktiviteter for å gi elevene øving i skriveferdigheter. Under stasjonsundervisningen skulle elevene blant annet jobbe på en skrive- og tegnestasjon (kap 4.6.4). På denne stasjonen øvde elevene på bokstavforming ved å føre blyanten over den store og den lille bokstaven som var avbildet på arket i den retningen pilen pekte. I etterkant skrev de bokstaven bortover på en hjelpelinje. I kapittel 2.6.5 kommer det frem at det over tid er stilt spørsmål ved om elevene skal lære den store eller den lille bokstaven først. I dag er det vanlig å lære begge formene samtidig, noe jeg også fikk bekreftet under mine observasjoner. En innføring i bokstavformene er en viktig del avnorskfaget, samtidig som dette fort kan bli en isolert øving i delferdigheten (Bjerke & Johansens, 2017, s.

89-90). Stasjonsundervisning med ulike arbeidsaktiviteter, hvor de rullerer etter 12-15 minutter, er en tilpasning slik at det ikke blir for ensidig opplæring i denne delferdigheten. Som nevnt i kapittel 5.1 kan dette være en tilrettelegging for å unngå demotivering. Læreren må være bevisst og sikre at stasjonsundervisningen er lagt opp til de ulike elevenes interesser, styrker og svakheter, slik at motivasjonsnivået og lærelysten holdes ved like (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 20). Bokstavhuset og tegningene læreren tidligere hadde brukt i innføringen av bokstavene sto enda på tavla som en støtte for elevene. De kunne da bruke tavla som inspirasjon i videre oppgaver, noe som bidro til at alle stasjonene ikke måtte være lærerstyrte, ettersom elevene kunne ta i bruk hjelpemidler som allerede var visualiserte i omgivelsene i klasserommet. Dersom lærere er bevisst dette kan de bruke mer tid på elevene med lavt læringspotensial som må ha støtte og elevene som ligger på midten, og de elevene med høyere læringspotensial får mulighet til å jobbe mer selvstendig. Samtidig har læreren kontroll på at alle jobber og er tilgjengelig dersom det er behov for hjelp (Idsøe, 2020, s. 26).

Ved en annen stasjonsundervisning skulle elevene på den ene stasjonen trekke et kort og skrive ned ordet som tilhørte bildet på kortet (kap 4.8.3). Læreren hadde på forhånd satt et krav til at de skulle skrive ti ord hver. Etter intervju med læreren fikk jeg forståelse for at dette handlet om å utfordre elevene, særlig de elevene som lå på midten, til å strekke seg litt lenger og utvikle potensialet deres. Som Idsøe viser til kan gruppen med elever som ligger på midten ha stort læringspotensiale, samtidig som de kan bære på en frykt for å skille seg ut. Det er da viktig at læreren legger merke til denne gruppen, og videre støtter og oppfordrer dem til å bruke potensiale til å øke sin faglige læringsutvikling. Disse elevene trenger også å bli sett for å ikke miste motivasjonen i arbeidet (Idsøe, 2020, s. 33). Elevene som mestret å skrive ti ord eller mer, fikk en ekstra utfordring i å skrive en liten setning til bildet på kortet. De som strevde kunne få hjelp av hverandre, læreren eller bruke modellalfabetet som lå foran dem på pulten. Modellalfabetet viser som nevnt i kapittel 2.6.5 bokstavens startpunkt og skriveretning, og kan dermed være en hjelp til ulike skriveoppgaver elevene skal jobbe med. Ved at dette lå tilgjengelig på elevenes pult var det et godt hjelpeverktøy i denne aktiviteten. Aktiviteten tilrettela for en form for automatisk tilrettelegging da elevene skrev det de klarte ut fra deres individuelle nivå.

En annen skriveaktivitet læreren på skole Y anvendte er «bruk av modelltekst» (kap 4.7.1). I en felles tekstskapingsøkt skulle elevene sammen med læreren lage egne setninger ut fra eksempelteksten læreren leste høyt for dem. Ifølge Bjerke og Johansen skal

tekstskapingsøker bidra til at elever får ta del i produksjonen av en tekst, samt se hvordan skriften blir til. Elevene bør kjenne til tekstens formål og hva den skal brukes til i forkant, slik at de motiveres til å jobbe med teksten (Bjerke & Johansen, 2017, s. 98). Læreren påpekte tidlig formålet med teksten, nemlig at de skulle lage en klassebok. På forhånd av tekstskapingsøkten gikk læreren gjennom eksempelteksten i samlingsstunden, hvor læreren skrev ned elevens forslag til «når to vil kose seg» på tavlen. Disse forslagene kunne elevene bruke som støtte i skrivingen og var en del av tilretteleggingen. Dette lyder godt med det Bjerke og Johansen (2017) skriver om at elevene bør være kjent med innholdet ved at de har gjort seg opp noen tanker på forhånd. Underveis i skriveøkten gikk læreren rundt og hjalp de som hadde behov for det. Når hun hjalp elevene forsøkte hun å få dem til å lytte ut lydene i ordet eller råde dem til at de kunne se på tavlen for å huske hva de skulle skrive.

For å utvikle elevenes begrepsinnhold på skole Y ga læreren alltid elevene mulighet til å lage og smake på noe som begynte på ukens bokstaver, noe som kommer frem i kapittel 4.5.2 og 4.10. Bjerke og Johansen viser til at det er viktig å utvikle elevenes indre forestillinger. Ved å gi elevene en slik førstehåndserfaring, der elevene tar i bruk flere sanser, får elevene noe konkret å feste bokstavene til (Bjerke & Johansen, 2017, s. 23). Et av eksemplene jeg observerte var da de hadde bokstaven 'k' og fikk smake kakao, som begynte på denne bokstaven. Samtidig som elevene fikk noe konkret å feste bokstaven til, tok de i bruk flere sanser under opplæringen, noe som også medfører at de bruker flere hjernedeler. En annen ting jeg vil trekke inn som en form for å trekke det mot noe konkret, var da jeg observerte skole Y kombinere skriving og tegning. Også her kunne elevene få en bedre forståelse av hva de skrev da de kunne få se det visuelt med tegningen (Bjerke & Johansen, 2017, s. 118). Kombinering av skriving og tegning kan føre til at elevene husker bokstavene bedre da de har noe konkret å knytte det opp mot. Samtidig vil det på denne stasjonen oppstå en automatisk tilpasning da noen elever vil skrive i stede for å tegne for å utfordre seg selv.

Skole X brukte ofte leseopplæringsmaterialet iMAL til å øve elevene, både i lesing og skriving, da det inneholder både lese- og tekstopp-gaver. Når det gjelder skriveopp-gavene, jobbet elevene med et hefte hvor de skulle spore bokstaver og ord ved å spore prikker samtidig som de uttalte bokstavene/ordene høyt for å koble på flere hjernedeler. Prikkene elevene skulle spore var en støtte for å lære elevene bokstavens grunnform (kap 4.1.5 & 4.3.3). Ved bruk av metoden iMAL observerte jeg at elevene tok i bruk flere sanser når de jobbet med heftet ettersom de både kunne se og høre bokstaven og bokstavlyden, samtidig

som de tok i bruk skrivebevegelsen når de lærte bokstavens form (iMAL, 2020). Jeg merket meg også at heftet inneholdt en progresjon ettersom elevene skulle ta i bruk bokstavene de allerede hadde lagret, og videre bruke disse i de neste oppgavene hvor de skulle lese bokstavlyder, tolydsord og trelydsord. Til slutt skulle de jobbe med oppgaver som blant annet kryssord for å vedlikeholde og automatisere de innkodede bokstavene (iMAL, 2020). Å jobbe med denne metoden så ut til å fungere veldig greit i klassen, men det kan likevel fort bli en isolert øving i delferdighetene, og dermed bli litt for ensformig. Lærerne må derfor balansere slike arbeidsmåter med en helhetlig skriveundervisning. Med mer bredde i arbeidsoppgavene kan elevene jobbe mer allsidig. Bjerke og Johansen påpeker at det er en forutsetningen at læreren har med seg dette perspektivet i skrivespråkkinnlæringen, da dette kan bidra til å ivareta elevenes motivasjon og interesse (Bjerke & Johansen, 2017, s. 87). Det kan også tenkes at elevene som allerede har knekt lesekoden etter hvert vil trenge en utfordring, ettersom repetisjon kan skape frustrasjon.

Som en del av den skriftlige opplæringen kombinerte læreren på skole X den overnevnte metoden med en skrivestasjon, hvor elevene sammen med læreren skulle jobbe med en felles tekstskepingsøkt (kap 4.3.1). Som presentert i kapittel 2.6.7, kan det være greit å ta utgangspunkt i en felles opplevelse for å motivere elevene i en tekstskepingsøkt. I dette tilfellet var den felles opplevelsen uteskolen. Læreren skrev først ned elevenes forslag til setninger på smartboarden, for så å modellere hvordan ordene skulle skrives. Samtidig som hun skrev, lyderte hun ordene, ettersom dette kunne føre til at elevene gjenkjente lyder og bokstaver. Formålet med en slik økt er som tidligere nevnt å gjøre elevene bevisste på hvordan skriften blir til. Når læreren modellerte og skrev ned det elevene sa, lærte elevene i tillegg at det fantes en riktig måte å skrive på. Samtidig som læreren skrev, nevnte hun blant annet at elevene måtte huske å ha mellomrom mellom hvert ord, og forklarte at mellomrommet skal ha lik lengde som en lillefinger. Læreren viste med dette til en rettskrivingsregel for å skille ord, og ga i denne forbindelsen elevene en god huskeregel for hvor stort et mellomrom skal være (Høigård, 2019, s. 216).

Når elevene i tekstskepingsøkten jobbet med å skrive, gikk læreren rundt og hjalp dem med de store og de små bokstavene, slik at de lærte hvordan disse skulle brukes i skrivingen. Elevene ble spurt om å telle alle ordene de hadde skrevet ned før de byttet stasjon. Noen elever begynte da å telle bokstaver. Læreren grep dermed muligheten til å gjøre elevene bevisste på forskjellen mellom bokstaver og ord. Arbeidsmetoden læreren brukte er en form

for tilpasset opplæring, ettersom læreren modellerte og ga elevene noe støtte ved å drive med stillasbygging slik at de klarte å løse oppgaven. Klæboe og Sjøhelle (2013) viser til stillasbyggingen som bruken av ulike støttestrategier når elevene skal lære noe nytt. Prinsippet er da at elevene skal få akkurat nok hjelp til at de klarer oppgaven, men ikke for mye slik at oppgaven fortsatt gir elevene en utfordring. Tanken er at læreren på sikt skal kunne «demontere» stillaset/støtten, hvor elevene til slutt mestrer skrivingen på egenhånd (Klæboe & Sjøhelle, 2013, s. 17). Skriveøkten læreren brukte går også under metoden veiledet skriving, da læreren aktivt støttet elevene før, underveis og i etterkant av skrivingen. Ofte foregår denne type aktivitet i små grupper på stasjoner (Klæboe & Sjøhelle, 2013, s. 23-27), noe det også gjorde på skole X. Læreren hadde mulighet til å hjelpe alle elevene ettersom hun delte de inn i små grupper, noe som medførte at stasjonsundervisningen var en nyttig tilrettelegging for å tilpasse opplæringen til hver enkelt elev eller elevgruppe.

En aktivitet begge skolene hadde til felles var modellkitt (kap 4.2.2 og kap 4.6.2). Dette var en stasjon hvor elevene øvde på bokstavforming ved å ta i bruk flere sanser. På denne stasjonen tok elevene blant annet i bruk den taktile sansen hvor de følte på bokstavene de laget. Den taktile sansen bidrar ifølge Bjerke og Johansen til å skape en førstehåndserfaring for elevene, som videre kan gjøre det lettere for elevene å huske de ulike bokstavformene (Bjerke & Johansen, 2017, s. 23). Dette er en måte å tilrettelegge for opplæringen av bokstavforming, ettersom alle elevene lærer på ulike måter. Noen elever liker å skrive med penn og papir, imens andre liker å være mer aktive. Ved å tilrettelegge på denne måten bidrar læreren til inkludering og ivaretagelse av mangfoldet, noe Kunnskapsdepartementet påpeker som en av skolens viktigste oppgaver. Tilpasset opplæring skal med dette være med på å sikre at elever får best mulig utbytte av undervisning i fellesskapet (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 14-15).

5.4 Den første leseopplæringen

For å utvikle elevenes leseferdigheter må elevene jobbe med å knekke den alfabetiske koden, hvor målet er å lese flere ord med automatikk. Bjerke og Johansen viser til flere forskere som Lundberg, Chard, Pikulski og McDonagh som videre påpeker at god leseflyt fører til god leseforståelse (Bjerke & Johansen, 2017, s. 134). Jeg observerte at lærerne på begge skolene jobbet med leseoppgaver når de hadde stasjonsundervisning. Skole X hadde alltid en egen lesestasjon, noe som førte til at læreren kontinuerlig fikk en pekepinn på elevenes lesenivå, og

dermed kunne tilpasse lesingen til elevenes nivå. Under lesingen på skole X brukte læreren eller elevene det man kaller «lesefingeren». Lesefingeren ble brukt for å oppøve elevenes leseflyt, samtidig som det hjalp elevene å se hvor de befant seg i teksten. Dette er en god teknikk som kan bidra til bedre leseflyt, enten ved at læreren selv bruker det eller ved at læreren oppfordrer elevene til å bruke det. På samme måte som stillasbygging, er tanken at man etterhvert kan stoppe å bruke lesefingerteknikken når man har fått forståelse for leseretningen og har innøvd en leseflyt (Bjerke & Johansen, 2017, s. 135-136). Under lesingen så jeg også at læreren hjalp noen av elevene med bokstavlyder eller ord som var utfordrende. Jeg merket meg at læreren varierte på hvordan hun tilrettela lesestasjonen ved at hun ved en annen anledning la opp til korlesing. Noen elever hadde da behov for at læreren lyderte hele teksten hvorpå elevene gjentok ordene tilbake til læreren før de leste gjennom teksten i kor. Videre var det noen elever som skulle øve på enkelte bokstavlyder for å øve på å se sammenhengen mellom fonem og grafem. I gruppene hvor lesenivået var høyt lot læreren hver elev lese en setning høyt foran alle for å utvikle sin lesekompetanse.

Læreren på skole X brukte som nevnt leseopplæringsmaterialet iMAL (iMAL, 2020). Ved bruk av dette læremiddelet kan man endre vanskelighetsgraden på tekstene ved å bytte ut ord, enten ved å legge til ekstra ord eller ved å gjøre teksten lenger. Gjennom observasjonen la jeg merke til at elevene ikke hadde den samme teksten, men den samme grunnformen på teksten. Læreren begrunnet dette med at det var ulikt lesenivå i klassen. Noen elever hadde derfor behov for en vanskeligere tekst enn den originale for å utfordre seg selv. Læreren tilrettela i denne situasjonen for at elevene med særlig høyt lesenivå fikk utfordre seg i større grad. Dette kan sies å være en tilrettelegging for å unngå at disse elevene havner i en situasjon hvor de må repetere det de allerede kan, ettersom nivået de ligger på ofte medfører at de jobber raskere enn andre. Dersom disse elevene ikke blir utfordret, vil man som Olsen påpeker, kunne stå i fare for at motivasjonen og lærelysten deres reduseres (Olsen, 2020, s. 83). Videre kan det argumenteres for at en slik form for tilrettelegging legger opp til at tilpasningen de får kan foregå i fellesskapet, samt være med på å forhindre at de havner i den såkalte hjelpeassistentrollen, da de ofte blir ferdig før tiden er omme (Idsøe, 2020, s. 30).

Hovedvekten i iMALs lese materiale bygger på syntetiske metoder ettersom elevene kun møter bokstaver de kjenner. Kulbrandstad påpeker, ifølge Bjerke og Johansen, at dersom elevene kjenner til få bokstaver vil meningsinnholdet i og opplevelsen av tekstene være begrenset. Videre klassifiserer hun språket i slike tekster for mus-i-mur-språk. Tatt i

betraktning at læreren kan bytte ut ord for å øke vanskelighetsgraden, bør en likevel ta høyde for at en tekst med mus-i-mur-språk kan bli for ensformig for elever med høyt nivå. Selv om den syntetiske leseopplæringsmetoden er viktig for at elevene skal utvikle nødvendig leseteknikk, bør læreren vurdere å ta i bruk andre metoder for å gi elevene som trenger det ekstra utfordring, for å skape en balanse (Bjerke & Johansen, 2017, s. 114-115). Det kan for eksempel kombineres med at det andre ganger brukes den analytiske metoden, noe jeg vil vise til nedenfor, da dette kom frem i en annen situasjon på skole X.

Stasjonen hvor elevene skulle sette klyper på kort var lagt opp etter den analytiske metoden (kap 4.1.6). Elevene skulle lytte ut lyden til bokstaven som viste på kortene, i ordbildene til bildene som viste rundt bokstaven, for å øve den fonologiske bevisstheten. Flere elever kan streve med å forstå ord som en sammensetning av flere lyder, da de ofte ser på ord som hele lydpakker. Ved å forstå at ett ord består av flere bokstavlyder vil elevene kunne øke sin fonologiske bevissthet (Traavik, Alver & Færevaa, 2003, s. 31). Den analytiske metoden fremkommer ved at de ikke nødvendigvis kan lese ordbildet i bildene, men likevel øver på å identifisere de ulike bokstavlydene i ordet. Elevene må da dele opp en språklig helhet i mindre enheter. Dette viser at elevene jobber i motsatt retning av den syntetiske metoden da de bryter ned et ordbilde (Høigård, 2019, s. 228). I leseopplæringen er det viktig å jobbe med begge metodene da den syntetiske metoden tar utgangspunkt i avkodingen og den analytiske metoden tar utgangspunkt i forståelsen (Bjerke & Johansen, 2017, s. 122). Dette tolkes som at det er den samlede bevisstheten rundt avkodingen og forståelsen som leder elevene til å knekke lesekoden.

Skole Y hadde også en lesestasjon en av gangene jeg gjennomførte observasjon (kap 4.6.3). Elevene hadde fått leselekse av læreren etter nivå og skulle på lesestasjonen lese leseleksen for læreren en til en. I motsetning til mus-i-mur-tekstene til skole X, hadde læreren på skole Y laget leseleksen selv for å gi den et mer innholdsrikt innhold som skapte mer mening og opplevelse for elevene. Det er ifølge Lundberg og Herrlin et mål at elevene i møte med lesing skal oppleve mening, glede, betydning, budskap og forståelse (Lundberg & Herrlin, 2008, s. 12). Det er derfor viktig at læreren tilrettelegger for at leseleksen har et innhold som skaper dette for elevene. I likhet med skole X, inneholdt leseleksen på skole Y bokstaver elevene allerede kjente til. Leseleksen inneholdt også en progresjon hvor elevene først jobbet med å finne den riktige bokstavlyden til bokstaven. Deretter skulle de lydere tolydsord og trelydsord,

før de til slutt skulle lese teksten for læreren. Elevene fikk på denne stasjonen øve på ulike ferdigheter i lesing.

Elevene som ventet på å få lese for læreren skulle på denne stasjonen sitte stille og lese eller bla i en bok. Bøkene de leste valgte de selv fra klassebiblioteket. Noen elever leste alene, andre valgte å lese sammen. Som Bjerke og Johansen (2017) skriver kan læreren legge opp til slike stunder for å vekke interesse for litteratur hos elevene. Selv om elevene ikke nødvendigvis leser teksten, vil elevene kunne få en tekstforståelse ved å se på bildene i bøkene. Dersom de gjør dette sammen med andre elever og samtidig prater om innholdet kan det oppstå en pseudo eller liksomlesing, som kan føre til at de vil huske noe av handlingen til boken i etterkant (Bjerke & Johansen, 2017, s. 146-147). Det er derfor viktig at læreren sikrer at de har litteratur tilgjengelig som interesserer elevene, samt litteratur som matcher lesenivået til de ulike elevene i klassen.

Skole Y hadde også en rimestasjon knyttet til leseopplæringen (kap 4.8.2). På denne stasjonen ble den analytiske metoden brukt der elevene fikk trene på den fonologiske bevisstheten gjennom rim og rytme. Elevene brukte kort de fikk tildelt av læreren til å dele opp de språklige helhetene i mindre enheter, for så å finne hvilke ord som rimte på hverandre. Dette er en stasjon som er lagt opp etter kompetansemålet hvor elever skal få mulighet til å lytte ut språklyder og stavelser i ord, gjennom rim og rytme (Utdanningsdirektoratet, 2020). Dette er også en fin stasjon for å få inn lek i opplæringen. Lek har en høy verdi i seg selv ifølge Bjerke og Johansen (2017), og som Kaldestad benevner som en del av barnekulturen er lek viktig for barns språkutvikling (Kaldestad & Knutsen, 2006, s. 12). For å gjøre elevene bevisst på hva som fikk ordene til å rime på hverandre, forklarte læreren elevene at de måtte se på de to eller tre siste bokstavene i ordene. Kortene elevene satte sammen viste også bilder, slik at de som ikke kunne lese kunne se hvilke ord som rimte på hverandre. Læreren leste ordet på kortet høyt for elevene som strevde, slik at de også fikk øving i leseferdighetene. Denne aktiviteten måtte ifølge læreren være lærerstyrt, ettersom flere av elevene hadde behov for forklaringer underveis. Arbeid med rim kan også være en arbeidsmetode for å hjelpe elevene til å automatisere ord for å få en god leseflyt (Bjerke & Johansen, 2017, s. 135).

Læreren på skole Y brukte som nevnt i kapittel 5.3 læringsaktivitetene «bruk av modelltekst» og «fortsett på fortellingen». Ved bruk av høytlesing kan elevene oppleve at lesingen har et formål. Hoel påpeker at høytlesing skal bidra til å skape leseglede og kultur for lesing,

samtidig som det gir elevene et felles tekstgrunnlag de kan jobbe videre med. Hun understreker at høytlesing skal bidra til stimulering av fantasi og kreativitet (Hoel, 2005, s. 9), noe som i seg selv kan tenkes å være en god faktor for motivasjon. Samtidig kan høytlesing være en god arbeidsmetode for å illustrere for elevene hvordan man leser tekst og hvor det er naturlig at man tar pauser (Bjerke & Johansen, 2017, s. 135). Når læreren leste høyt for klassen tok hun i bruk ulike lesestrategier. Den ene strategien brukte hun når hun forklarte elevene hva en tittel, forfatter og illustratør var, samt når hun spurte dem hva de trodde boken handlet om. Dette var for å øke forståelsen og utbytte av lesingen. Hun brukte også en strategi hvor hun underveis stoppet opp ved ord og begrep hun i forkant var bevisst elevene mulig ikke ville forstå. Ved å tilrettelegge for at elevene får førforståelse for teksten, vil man kunne bidra til at elevene får forventninger og forestillinger til hva teksten handler om, allerede før de går i gang med lesingen (Høigård, 2019, s. 236).

Som tidligere nevnt i kapittel 2.6.8 viser Bjerke og Johansen (2017) til pc og nettbrett som nyttige verktøy da de gir mulighet for multimodale tekster i begynneropplæringen. Funn viser at Ipad-stasjonen er felles for begge skolene. Selv om klassene bruker ulike apper og læringsressurser fungerer denne stasjonen på samme måte på begge skolene. Skole X brukte lesepillet Poio (Vik, u.å.a). Skole Y brukte lesepillet GraphoGame (Vik, u.å.b) og den digitale plattformen til læreverket Ordriket (Fagbokforlaget, u.å.b). Elevene jobbet på Ipad-stasjonen for å bedre lesekompetansen, samt innlæring av bokstavene og bokstavlydene. Høytalerne ble brukt som lesestøtte. Dette er en form for tilrettelegging, særlig for de elevene som behøver ekstra støtte i sin leseutvikling. I tillegg justerer appene Poio og GraphoGame seg automatisk etter elevenes nivå, noe som gir elevene mulighet til å jobbe i eget tempo (Vik, u.å.a; Vik, u.å.b). Dette taler for at bruk av digitale verktøy bidrar med tilpasninger til elevens nivå slik Bjerke og Johansen er opptatt av (Bjerke & Johansen, 2017, s. 102-103). Ettersom disse appene som læringsressurser hjelper elevene i arbeidet, frigjøres læreren mye fra stasjonen, slik at læreren kan bruke mer tid på andre stasjoner.

I tillegg til apper brukte også skole Y lydbok på Ipad-stasjonen (kap 4.8.4). Ved bruk av lydbok på Ipad-stasjonen observerte jeg at elever som var svake i lesing fortsatt kunne henge med i læringen sammen med resten av klassen. Det kan da også tenkes at dette er et verktøy de videre kan bruke som tilrettelegging dersom noen elever strever med noen delferdigheter knyttet til å knekke lesekoden. I leseopplæring kan man blant annet anvende Scarboroughs modell om lesetauet. Tauet representerer to deler bestående av ulike delferdigheter som man

må inneha for å bli en dyktig leser. Under den ene delen finner man for eksempel delferdigheten avkodning (VanHekken, 2021). Det kan derfor tenkes at verktøyet lydbok kan brukes dersom en elev har avkodingsvansker, for å sikre elevens forståelse slik at man ivaretar inkludering og deltakelse fra eleven i klasserommet.

Når den ordinære undervisningen ikke strekker helt til kan lærere tilrettelegge ved å ta elever til side for å øve litt ekstra slik at de kan komme på nivå med de andre i klassen. På begge skolene var det elever som hadde behov for ekstra støtte for å knekke lesekode. Disse elevene ble til tider tatt ut av klasserommet for en kort periode for å øve på ulike delferdigheter ved lesingen. Skole X brukte flere ulike arbeidsmetoder for å tilrettelegge for disse elevene (kap 4.4). De brukte blant annet kort som konkretiseringsmateriale som tilrettelegging i leseopplæring. Noen kort inneholdt bilder og skrift til ordene de skulle lære å lese, prikker som illustrerte de ulike bokstavlydene som var i ordet og piler som viste leseretningen. På noen andre kort skulle elevene finne bokstavlyden i midten av et ord, samt hvilken bokstavlyd ordet startet på. De hadde også kort med ulike ord hvor de skulle identifisere det lengste ordet. Bjerke og Johansen (2017) skriver at barn ofte er mer interessert i innholdet i ordet enn hvordan det er satt sammen. Elevene må dermed jobbe for å bli bevisste på at man snakker om ordets skrivelengde og ikke egenskapene ved ordet. I tillegg til kortene observerte jeg også at de brukte stavelsesklapping som en form for aktivitet i læringen. I denne aktiviteten skulle de lære å separere talespråkslydene fra hverandre i ordene de klappet til (Bjerke & Johansen, 2017, s. 65). Tilretteleggingene skolen brukte når de tok disse elevene ut hadde i stor grad fokus på å jobbe mot å skape fonologisk bevissthet for elevene. Læreren var alltid tett på som støtte når disse elevene skulle jobbe med å knekke den alfabetiske koden.

Elevene som ble tatt ut på skole Y jobbet også med å knekke lesekode (kap 4.11). Disse elevene jobbet først med å trekke sammen bokstav og bokstavlyd. Læreren uttalte da en bokstavlyd og elevene pekte på bokstaven som lå foran dem og gjentok deretter lyden som en form for bevisstgjøring av språklydene i talespråket. De hadde i etterkant en språklek med rim som en aktivitet hvor elevene skulle sette sammen to kort som rimte med hverandre. Som en del av den fonologiske bevisstheten skulle elevene etter språkleken lytte ut den første, mellomste og siste bokstavlyden i ulike ord læreren viste dem. I neste oppgave skulle de arbeide med den syntetiske metoden, hvor de skulle trekke lyder sammen til ord ved å lytte ut en og en lyd for så og sette disse sammen til et ord. Etterpå skulle elevene bruke bokstavene

som lå på bordet til å danne ord som læreren viste bilde av. Til slutt skulle elevene skrive ordet læreren sa på et ark. Jeg merket meg at læreren hadde lagt opp arbeidsmetodene slik at de bygget på og hang sammen med hverandre. Det er som Idsøe (2020) påpeker viktig at læreren legger opp til at elevene ser relevansen i arbeidet de gjør, særlig for de med lavt læringspotensiale. Dette fordi elevene må forstå hvordan de kan bruke kunnskapen de lærer i videre arbeid, og på sikt videre i livet. Ved at læreren varierte arbeidsmetodene tilrettela hun også for flere ulike læringsmetoder, noe som anses å være en god tanke for å ivareta prinsippet om at elever lærer på ulike måter. Det er samtidig viktig at læreren under slike øvelser roser elevene når de mestrer oppgaven, slik at de kan kjenne på mestringfølelsen som videre er en stor del av å utvikle læringspotensialet sitt (Idsøe, 2020, s. 31-33).

Begge skolene hadde elever med minoritetsspråklig bakgrunn som både hadde dårlig ordforråd og få begreper. Noen av disse barna var en del av de elevene som ble tatt ut for å få ekstra hjelp til å knekke lesekode. Elever med minoritetsspråklig bakgrunn som lærer norsk, kan streve med både undervisningsspråket og det faglige innholdet. Det er viktig at lærere er bevisst deres tilstedeværelse i klasserommet når de underviser, slik at de kan tilrettelegge ved å bruke ulike strategier for å hjelpe denne elevgruppen til å dyrke et bredere vokabular og få en større forståelse rundt det faglige innholdet (Myklebust, 2020, s. 101; Idsøe, 2020, s. 36). Som tidligere nevnt brukte lærerne på begge skolene en del tid på begrepsundervisning, slik at blant annet elevene med minoritetsspråklig bakgrunn kunne følge med på innholdet i den vanlige undervisningen. På skole Y var det imidlertid en elev som hadde forsterket norskopplæring en time i uken for å gi eleven tilstrekkelig med ferdigheter i norsk til å kunne følge den ordinære undervisningen. Det var også to elever som fikk morsmålsopplæring da de strevde særlig i det norske språket, og var derfor i behov for å kunne forstå de andre fagene gjennom eget morsmål.

6.0 Avslutning

Innledningsvis presenterte jeg ønsket jeg hadde med mitt forskningsspørsmål, nemlig å utforske hvordan lærere kan tilrettelegge for begynneropplæringen i lesing og skriving. Kunnskapsløftet 2020 fremmer lesing og skriving som to av de grunnleggende ferdighetene elevene skal tilegne seg gjennom hele opplæringsløpet (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 10). På bakgrunn av dette lå min interesse i å utforske hvordan denne opplæringen kan tilrettelegges, da begynneropplæringen setter de viktigste forutsetningene for elevenes videre

læring. I lys av relevant teori, samt egne observasjoner og intervju, har jeg forsøkt å belyse hvilke arbeidsmetoder, verktøy og strategier lærere kan ta i bruk for å tilpasse den første lese- og skriveopplæringen. Mine funn indikerer at lærere anvender flere tilpasningsmetoder i undervisningen og at disse tilpasses etter de ulike nivåene i klassen.

For å besvare forskningsspørsmålet innså jeg tidlig at det var sentralt å trekke frem muntlige ferdigheter, ettersom lese- og skriveferdighetene i stor grad bygger på elevenes talespråk. Begge forskningsdeltakerne mine la opp til morgensamlinger for å forberede elevene på dagen. Her var det lagt opp til ulike aktiviteter hvor elevene fikk trene på den muntlige ferdigheten, både alene og i samspill med andre. Ved å trene den muntlige ferdigheten ser jeg at elevene får mulighet til å øve ordforrådet som de videre kan ta med seg i lesing og skriving. Ved noen anledninger startet tilpasningen til lesing og skriving allerede her, da læreren brukte morgensamlingsstunden til å forberede elevene ved å modellere eller ta i bruk konkreter. Det oppstod da ofte en klassesamtale hvor elevene fikk komme med forslag eller besvare lærernes spørsmål. Man ser her at utbytte elevene får fra det muntlige talespråket som anvendes i morgensamlingen kan tas med videre som en forforståelse til arbeidet de skulle i gang med i etterkant. Dette illustrerer at ved å tilrettelegge i den muntlige opplæringen, tilrettelegger man også for lese- og skriveopplæringen.

Funn i forskningen viser at det å skrive seg til lesing var noe forskningsdeltakerne mine hadde i fokus. Dette viser at forskningsdeltakerne anvender det som kalles for skriveveien og som Lundberg (2009) påpeker som en mulig bedre vei til skriftspråket. I undervisningen så man tydelig lærernes bruk av stillasbygging gjennom modellering og lydering, og tilpasningen i skriveøktene bestod av flere ulike visuelle hjelpemidler. En metode som utpreget seg var lærernes fokus på bruk av sanser. Elevenes bruk av flere sanser i skriveøktene leder som nevnt til bruk av flere hjernedeler, og hjelper elevene til å få en førstehåndserfaring. Dette bidrar til oppnåelse av indre forestillinger i innlæringen av bokstaven, ettersom elevene får noe konkret å feste bokstaven til. Fonologisk bevissthet oppstår her ved at elevene lærer bokstavens utseende, form og lyd gjennom bruk av sanser.

Mestring av lesing innebærer som nevnt at elever har avkoding og forståelse på plass for å kunne knekke lesekoden. Syntetiske og analytiske leseopplæringsmetoder ble anvendt for å skape variasjon i leseopplæringen på begge skolene. På denne måten lærer elevene å sette sammen bokstavlyder til ord, og motsatt; dele ord opp i mindre enheter. Dette tilrettelegger

for at elevene skal se hvordan skriftspråket er bygd opp av ulike bokstaver og bokstavlyder. Lærerne tilrettela for ulike arbeidsaktiviteter som blant annet lek med rim og rytme, visualiseringsarbeid og høytlesing. På denne måten fikk de inn lek i læringen og elevene fikk stimuli via kreativitet og fantasi, noe som videre fører til glede og motivasjon i arbeidet. Læreren på skole Y fokuserte også på å skape interesse for litteratur, noe hun gjorde ved å tilrettelegge for stillelesing hvor elevene fikk velge litteratur selv, og ved bruk av digitale verktøy. Begge skolene la opp til progresjon i leseopplæringen. Samtidig var det også tydelig at læringen i lesing bygde på det de tidligere hadde lært i den muntlige og skriftlige opplæringen.

Når det kommer til lærernes tilrettelegging for elever i klassen, handler det om å være bevisst hvem elevene er, deres forkunnskaper og interesser. Ut ifra dette, samt elevenes prestasjoner, kan lærere tidlig kartlegge elevenes nivå. Ved å kjenne til elevenes nivå kan lærerne tilpasse for alle elevene i den ordinære undervisningen. Inkludering og fellesskap er skolens plikt og oppgave, men det er lærerens eget ansvar å tilrettelegge for at undervisningen ivaretar mangfoldet. En slik tilrettelegging kommer tydelig til syne i funnene fra observasjonene, ettersom lærernes tilrettelegging er tilpasset de ulike elevgruppene jeg har valgt å trekke frem. Elevene med lavt læringspotensial fikk støtte i lesing og skrivingen, og lærerne gjorde seg ofte tilgjengelig for denne elevgruppen. Elevene som lå på midten ble sett samtidig som læreren tilrettela for at denne gruppen skulle strekke seg til høyere nivå. Elevene med stort og ekstraordinært læringspotensial fikk tilrettelegginger som utfordret dem og varierte arbeidsoppgaver slik at de ikke mistet motivasjonen. De minoritetsspråklige elevene fikk tilpasninger etter nivået de var i, men de fikk særlig øving i ordforråd og begreper. Elever som ble tatt ut for ekstra læring ble raskt tatt inn igjen for å sikre at de ikke ble ekskludert fra undervisningen. Tilretteleggingen for de ulike elevgruppene foregikk i klasserommet, og arbeidsaktiviteten var lagt opp til at læreren skulle sikre de overnevnte tilpasningene.

Det vil være lite sannsynlig at en lærer har mulighet til å tilpasse for hver enkelt elev i hver time, men dersom læreren er bevisst elevenes nivå, samt hvilke tilpasningsmuligheter en har ved å bruke ulike arbeidsmetoder og lærestrategier, vil man i større grad kunne strekke seg mot at dette skal bli reelt. For videre forskning ville det vært interessant å trekke inn flere skoler i forskningsmateriale. Dette ville gitt mulighet til å se på hva andre skoler gjør for å tilrettelegge og om de bruker andre arbeidsmetoder og strategier, ettersom mine funn kun

baserer seg på tilpasningene til to skoler. Det ville videre også vært relevant å sett på ressurs og tid, da dette ofte er hindringer i en lærers arbeidshverdag.

Litteraturliste

- Aksnes, L. M. (2016). Om muntlighet som fagfelt. I K. Kverndokken (Red.). *101 måter å fremme muntlige ferdigheter på*. (s. 15-35). Bergen: Fagbokforlaget.
- Aksnes, L. M. (2016). Om muntlighet som fag. I K. Kverndokken.(Red.). *101 måter å fremme muntlige ferdigheter på: om muntlig kompetanse og muntlighetsdidaktikk*. (s. 15-34). Bergen: Fagbokforlaget.
- Andreassen, R. & Jansson, B. K. (2014). Lese- og skrivevansker. I B. K. Jansson & H. Traavik (Red.). *Norsk boka 2. Norsk for grunnskolelærerutdanning 1-7*. (s.183-215). Oslo: Universitetsforlaget.
- Aske, J. (2018). Skriveopplæringa i norskfaget. I K. Breivega & M. Selås (Red.). *Skriveboka: innføring i skriveopplæring*. (s. 36-50). Oslo: Det Norske Samlaget.
- Bjerke, C. & Johansen, R. (2017). *Begynneropplæring I Norskfaget*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Bråten, I. (2007). Leseforståelse. Komponenter, vansker og tiltak. I I. Bråten (Red.). Leseforståelse. Lesing i kunnskapssamfunnet. Teori og praksis (s. 45-82). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Dalland, O. (2017). *Metode og oppgaveskriving*. (6. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Danbolt, A. M. V. (2013). Begynneropplæring for elever med norsk som andrespråk. I H. Traavik & B. K. Jansson (Red.). *Norsk boka 1: Norsk for grunnskolelærerutdanning 1-7*. (s. 187-208). Oslo: Universitetsforlaget.
- Fagbokforlaget (u.å.a) Hentet 6. mars fra <https://www.fagbokforlaget.no/Verk/Ordriket>
- Fagbokforlaget (u.å.b) Ordriket 1. Hentet 6 mars fra <https://ordriket1.fagbokforlaget.no>
- Fagbokforlaget (2020, 1. april). *ORDRIKET webinar* [Videoklipp]. Hentet fra <https://vimeo.com/402837669>
- Frost, J. (2009). *Språk og leseveiledning i teori og praksis*. Oslo: Cappelen Akademisk.
- Gough, P. B & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, reading and reading disability: Remedial and special education. doi: 10.1177/074193258600700104
- Haug, P. (2020). Tilpassa opplæring. I M. H Olsen & P. Haug (Red.). *Tilpasset opplæring*. (s. 11-40). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Helle, L. (2005). *Småskolelæreren*. Oslo: Universitetsforlag.
- Hertzberg, F. (1997). "Rett ting til rett tid, eller prosesskrivingens inntog i landet", s 84-102. I F. Hertzberg & O. Dysthe. (2012). *Prosesskriving - hvor står vi i dag?* I S. Matre, D.

- K. Sjøhelle & R. Solheim (Red.). *Teorier om tekst i møte med skolens læringspraksiser*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hoel, T. (2005). Kultur for lesing. Ein måte å vera på. I A. håland (Red.). *Leik og læring*. Grunnleggjande lese- og skriveopplæring på 1. trinn. (s. 8-11). Stavanger.
- Hognestad, J. K. (2013). Fonetikk og fonologi. I H. Traavik & B. K. Jansson (Red.). *Norsk boka 1: Norsk for grunnskolelærerutdanning 1-7*. (s. 97-113). Oslo: Universitetsforlaget.
- Høigård, A. (2013). Frå barnehage til skole. I H. Traavik & B. K. Jansson (Red.). *Norsk boka 1: Norsk for grunnskolelærerutdanning 1-7*. (s. 15-37). Oslo: Universitetsforlaget.
- Høigård, A. (2019). *Barns språkutvikling: muntlig og skriftlig*. (4. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Idsøe, E. C. (2020). *Differensiering i skolen: En praktisk bok om tilpasset opplæring* (1. utg.). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- iMal (u.å.) Hentet 24. mars fra <https://imal.no>
- Imsen, G. (2020). *Elevers verden. Innføring i pedagogisk psykologi*. (6. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kaldestad, P. O. & Knutsen, H. (2006). *Diktboka. Om arbeid med poetiske tekstar i skolen*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Karsrud, F. T. (2014). *Muntlig fortelling i barnehagen*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Kjelaas, I. (2020). Etnografi i norskdidaktiske masterprosjekt. I R. Neteland & L. A. Aa (Red.). *Master i norsk: Metodeboka 2*. (s. 27-48). Oslo: Universitetsforlaget.
- Klæboe, G. & Sjøhelle, D. K. (2013). *Veiledet lesing og skriving i begynneropplæringen*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Korsgaard, K., Solheim, R., Myran, I., Matre, S., Thorbjørnsen, K., Hannibal, S. & Vitger, M. (2011). *Oppdagende skriving: En vei inn i lesingen*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Krumsvik, R. J. & Jones, L. Ø. (2019a). Kva er kvalitativ forskning i lærerutdanninga? I R. J. Krumsvik (Red.). *Kvalitativ metode i lærerutdanninga*. (s. 13-41). Bergen: Fagbokforlaget.
- Krumsvik, R. J. & Jones, L. Ø. (2019b). Kvalitativ forskningsdesign i grunnskulelærerutdanninga. I R. J. Krumsvik (Red.). *Kvalitativ metode i lærerutdanninga*. (s. 67-78). Bergen: Fagbokforlaget.
- Krumsvik, R. J. (2019). Kvalitative metoder i lærerutdanninga. I R. J. Krumsvik (Red.). *Kvalitativ metode i lærerutdanninga*. (s. 151-190). Bergen: Fagbokforlaget.

- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Motivasjon - Mestring - Muligheter*. (Meld. St. 22. (2010-2011)). Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2020). *Overordnet del - Undervisning og tilpasset opplæring*. Hentet fra: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Kunnskapsdepartementet. (2020). *Overordnet del*. Hentet fra: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Kverndukken, K. (2014). Elevers tekstskaping. Øve eller skape selv? Om eksempeltekster, skriverammer, lærermodellering og samforfatterskap. I K.Kverndokken (Red.). *101 skrivegrep. Om skriving, skrivestrategier og elevers tekstskaping* (s. 36-56). Bergen: Fagbokforlaget.
- Lundberg, I. & Herrlin, K. (2008). *God leseutvikling. Kartlegging og øvelser*. Oslo: Cappelen Akademisk.
- Lundberg, I. (2009). *God skriveutvikling. Kartlegging og øvelser*. Oslo: Cappelen Akademisk.
- Myklebust, R. (2020). Tilpasset opplæring i det flerkulturelle klasserommet. I M. H. Olsen & P. Haug (Red.). *Tilpasset opplæring*. (s. 93-120). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Nilsen, L. L. (2005). Å få vera språkforskar og forfattar. Korleis kan skulen møte den vesle tidlegskrivaren? I S. Skjong (Red.). *GLSM. Grunnleggjande lese-, skrive og matematikkopplæring* (s. 82-98). Oslo: Samlaget.
- NOU 2009:18. (2009). *Retten til læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet
- Olsen, M. H. (2020). Tilpasset opplæring når elever har stort læringspotensial. I M. H. Olsen & P. Haug (Red.). *Tilpasset opplæring*. (s. 65-92). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_2#KAPITTEL_2
- Penne, S & Hertzberg, F. (2008). *Muntlige tekster i klasserommet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Poio (u.å.) Hentet 3. mars fra <https://poio.no>
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2014). *Læreren med forskerblick: innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. (6. utg.). Kristiansand: Høyskoleforlag AS.
- Postholm, M., Jacobsen, D. & Søbstad, R. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Skrivesenteret. (2017, 11. januar). Veiledet skriving med de yngste. Hentet fra: <http://www.skrivesenteret.no/ressurser/veiledet-skriving-med-de-yngste/>
- Traavik, H., Alver, V. & Færevaa, M. (2003). *Skrive- og lesestart: Skriftspråkutvikling i førskole- og småskolealderen: Teori og metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Traavik, H. (2013). Den tidlige skrive- og leseutviklinga. I H. Traavik & B. K. Jansson (Red.). *Norsk boka 1: Norsk for grunnskolelærerutdanning 1-7*. (s. 39-53). Oslo: Universitetsforlaget.
- Unneland, A. K. R & Buli-Holmberg, J (2020). Ledelse av tilpasset opplæring. I M. H. Olsen & P. Haug (Red.). *Tilpasset opplæring*. (s. 121-148). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Læreplan i norsk* (NOR1-03). Hentet fra: <https://www.udir.no/kl06/NOR1-03/Hele/Hovedomraader>
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter*. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeverk/rammeverk-for-grunnleggende-ferdigheter/2.5-a-kunne-skrive/>
- Utdanningsdirektoratet. (2018). *Intensiv opplæring for elever fra 1.-4. årstrinn*. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/intensiv-opplaring/1/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan i norsk* (NOR1-06). Hentet fra: <https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-1k20/NOR01-06.pdf?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2021). *Tilpasset opplæring*. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/>
- VanHekken, A. (2021, 4. mars). The Reading Rope. *Haggerty*. Hentet fra: <https://heggerty.org/blog/the-reading-rope/>
- Vik, L. G. V. (u.å.a). Barnevakten. Hentet 3. mars fra <https://www.barnevakten.no/app/poio/>
- Vik, L. G. V. (u.å.b). Barnevakten. Hentet 4. mars fra <https://www.barnevakten.no/app/graphogame-norsk/>

Vedlegg

Vedlegg 1: Digitale læringsressurser og andre læringsressurser lærerne brukte på de to skolene hvor jeg gjennomførte observasjon

Teksten er hentet fra nettsidene til de ulike appene og læringsressursene, samt nettsiden barnevakten.no.

Poio

Poio er et lesespill som er utviklet for å hjelpe elevene på vei inn i lesingen. Denne appen setter lek og læring på samme nivå og gir elevene motivasjon og leseglede. En fordel med denne appen er at den tilpasser seg til elevens nivå og gir dem mulighet til å jobbe i eget tempo. Sliter eleven med oppgaver får eleven lettere oppgaver å jobbe med eller repetisjonsoppgaver. Mestrer eleven de fleste oppgavene, blir eleven tildelt vanskeligere oppgaver. Appen fokuserer også på mestring, ikke på feil, og gir elevene oppmuntringer og belønninger som skaper motivasjon til å fortsette. Målet er å gjøre læringen givende for elevene (Poio, u.å.).

I appen blir man presentert for en historie om trollet Poio som ikke kan lese. Han fanger noen søte kryp kalt «leslinger» for å få hjelp til å lese. Disse lesningene må mates med bokstaver, men de har ulike preferanser for hvilke bokstaver de liker. I bakgrunn av spillet finnes det en tom bok som må låses opp kapittel for kapittel. Dette gjøres ved å samle inn ord på Sugerørøya, som er en slags startskjerm for oppdragene i spillet. Underveis i spillet samler man inn ord for å fylle kapitlene i boken. Gjennom arbeidet med disse oppgavene er det en progresjon og økende vanskelighetsgrad der elevene stadig lærer nye ord og bokstaver (Vik, u.å.a).

Hver bokstav blir underveis lydert av en stemme når man fanger dem. Etterhvert må elevene plassere bokstavene inn i ord, hvor elevene får se hvordan enkeltlyder blir til meningsbærende helheter. Elevene staver da ordene de har plukket opp underveis. Spilleren må sette konsonantene på riktig plass, men får hjelp av leslingene til å plassere vokalene. Av og til får elevene også oppgaver hvor de skal tegne bokstavene, og når leslingene blir fanget i bur må elevene koble riktig lyd og bokstav sammen for å få dem fri (Vik, u.å.a).

GraphoGame

Underveis som spilleren løser de ulike oppgavene får h*n penger som kan brukes til å kjøpe hus og møbler til lesingene. Holder eller trykker man på de ulike møblene blir det lest opp hva møblene heter og hva de brukes til, som gjør at substantiv og verb kobles inn, og det blir knyttet til læring. Dette er en stasjon i spillet hvor elevene kan få et lite avbrekk og «leke» med møblene. Underveis vil deler av boken avsløres og elevene kan selv lese det som står eller får høre setningene bli opplest (Vik, u.å.a).

Appen GraphoGame også kalt «gg» er et lesespill som er tilpasset de elevene som skal i gang med å «knekke lesekoden». I tillegg er spillet basert på metoder for leseopplæringen. GraphoGame har som mål å lære elevene å koble bokstav til bokstavlyd. I likhet med Poio tilpasses også vanskelighetsgraden i dette spillet seg til hvordan den som spiller løser oppgavene. Dette skaper hele tiden nye utfordringer for barnet. Etter hvert som elevene spiller går de gradvis over fra å lære korte ord til å lære lengre ord. Underveis gir spillet positive tilbakemeldinger for å gi elevene motivasjon til å spille videre. Spillet viser i tillegg detaljert informasjon om spilletid, svarprosent osv, som gjør det enklere for både læreren og foreldrene å ha oversikt over barnets progresjon. Som lærer må man huske at dette spillet ikke er beregnet for lange spilløkter, men heller korte perioder (Vik, u.å.a).

Appen GraphoGame også kalt «gg» er et lesespill som er tilpasset de elevene som skal i gang med å «knekke lesekoden». I tillegg er spillet basert på metoder for leseopplæringen. GraphoGame har som mål å lære elevene å koble bokstav til bokstavlyd. I likhet med Poio tilpasses også vanskelighetsgraden i dette spillet seg til hvordan den som spiller løser oppgavene. Dette skaper hele tiden nye utfordringer for barnet. Etter hvert som elevene spiller går de gradvis over fra å lære korte ord til å lære lengre ord. Underveis gir spillet positive tilbakemeldinger for å gi elevene motivasjon til å spille videre. Spillet viser i tillegg detaljert informasjon om spilletid, svarprosent osv, som gjør det enklere for både læreren og foreldrene å ha oversikt over barnets progresjon. Som lærer må man huske at dette spillet ikke er beregnet for lange spilløkter, men heller korte perioder (Vik, u.å.b).

Første oppgave handler om gjenkjenning. Elevene skal koble bokstavlyden som blir lest opp til riktig bokstav ved å trykke på bokstaven. Ønsker elevene at bokstavlyden skal bli gjentatt, kan de trykke på et høyttalerikon så mange ganger de ønsker. Elevene har ingen tid å forholde

seg til og kan derfor bruke den tiden de trenger for å løse oppgaven, for det er bare ved riktig svar man får gå videre til neste oppgave (Vik, u.å.a).

I GraphoGame lager elevene hver sin karakter/avatar ved å velge navn, kjønn, hudfarge og farge på klærne. Karakteren blir så plassert på et kart hvor de finner ulike oppgaver. Spillfiguren kan vandre frem og tilbake i en skog med trær, steiner og planter. Elevene kan selv velge hvilke oppgaver de ønsker å løse til enhver tid (Vik, u.å.b).

Oppgavene elevene jobber med er varierende og er med på å skape motivasjon. Det kan for eksempel være oppgaver der elevene skal kaste baller på tømmerstokker hvor det står bokstaver eller ord. Den bokstaven eller det ordet som blir lest opp skal elevene trykke på. Det er også oppgaver hvor de skal skyte med kanon på luftballonger med bokstaver eller ord i, eller føre et spøkelse fra bunnen av en stige til toppen av et bygg ved å trykke på riktig bokstav når bokstavlyden blir lest opp. I tillegg er det flere andre oppgaver som er liknende (Vik, u.å.b).

Underveis tjener spilleren opp lekepenger som de kan bruke til å handle i en butikk. Spilleren kan kjøpe klistremerker som festes i en bok eller klær og annet tilbehør til avataren de har laget. Samtidig med lesetreningen får elevene regnetrening ved å se på prisene i butikken og sammenlikne det med pengene de har i lommeboken (Vik, u.å.b).

Ordriket som læreverk og nettressurs

Ordriket er et læreverk for hele barnetrinnet. Oppgavene i læreverket legger opp til arbeid med de grunnleggende ferdighetene. Målet med læreverket er å utvikle leselyst og leseglede. Bøkene og nettressursen skal sikre en rask, oversiktlig og systematisk innlæring av bokstavene. Elevene møter i tillegg ulike tekster og varierte oppgaver med varierende vanskelighetsgrad. Kapitlene i *Ordriket* er delt inn i ulike kategorier. Disse kategoriene er *Leseriket*, *Taleriket*, *Språkriket* og *Skriveriket* (Fagbokforlaget, u.å.a).

Hvert kapittel har ulikt innhold, og *Leseriket* inneholder tekster med ulik sjanger og vanskelighetsgrad. En lesestrategi blir presentert og øvd på i hvert kapittel. Kategoriene oppgavene er delt inn i er: ord i teksten, huske, tenke og fordype seg. Dette for at elevene skal kunne ta utgangspunkt i nivået de øver på i leseforståelsen. I *Taleriket* skal elevene gjennomgå og øve på de muntlige ferdighetene. Innenfor *Språkriket* skal elevene jobbe med

grammatikk, rettskriving og språkstruktur. I *Skriveriket* øver elevene på skriveferdigheter i ulike sjangere. Her presenteres det i hvert kapittel en skrivestrategi som er nyttig i skriveprosessen (Fagbokforlaget, u.å.a). I hvert kapittel er i tillegg oppgavene i boken delt inn i tre nivåer. Runding står for lett, trekant for middels og firkant for vanskelig. Det er blitt gjort slik for at alle, uansett leseferdighet, skal føle en deltakelse i klasserommet, og for at læreren ikke behøver å lete etter lettere eller vanskeligere tekster for de som trenger det. I tillegg kan alle føle en tilhørighet ettersom de jobber med samme læreverk (Fagbokforlaget, 2020, 2:59).

Innenfor nettressursen kan vi se hvordan det ser ut for elevene i første klasse, da det er mest relevant for denne oppgaven. Nettressursen til ordriket er åpen for alle og finnes på ordriket sin nettside. Når man kommer inn på nettsiden ser man hele alfabetet. Elevene kan da trykke inn på en av bokstavene og jobbe med oppgaver til denne bokstaven. Først kan de se på et myldrebilde hvor de kan trykke på ulike personer og gjenstander som inneholder bokstaven de jobber med. Når de trykke på disse personene eller gjenstandene vil ordet bli lest opp høyt. Etter det kan de jobbe med oppgaver hvor de for eksempel skal finne ut om bokstaven de jobber med er i begynnelsen, midten eller slutten av ordet. De skal også sette sammen bilde og ord, spille memory med ord og bilder, skrive på riktig ord til riktig bilde eller svare på spørsmål som hører til bilde og tekst (Fagbokforlaget, u.å.b).

iMAL

iMAL er en metode for å lære seg å lese og skrive. Metoden er ofte brukt for elever med lese- og skrivevansker og kan brukes i tillegg til ordinær begynneropplæring i både lesing og skriving. iMAL står for forkortelsen *Integrert, Multisensorisk, Assosiasjonsbasert Læring* og er utviklet av Regine Nagelhus. Hun videreutviklet metoden ut fra assosiasjonsmetoden, som ble utviklet i USA. Metoden skal lære elevene å se sammenhengen mellom bokstav og bokstavlyd (iMAL, 2020, 24. mars).

iMAL er en metode som hjelper bokstavene å feste seg i hukommelsen, slik at de blir automatisert. Elevene må ta i bruk flere sanser, noe som gjør at elevene trenes i å koble bokstaver, lyder og skrivebevegelse sammen i hjernens nettverksforbindelser, ettersom de skal skrive, si og lese lyder, stavelser og ord. Elevene skal lære å lagre bokstavene i hjernen, deretter skal de hente frem bokstavene som er lagret, før de til slutt skal vedlikeholde de innkodede bokstavene slik at de blir automatisert (iMAL, 2020, 24. mars). Dette gjøres ved

bruk av ulike oppgaver innenfor lesing og skriving. Øvelsene kan både gjøres på papir eller på den digitale plattformen til iMAL.

Læremidlet til iMAL kalles M+abc, og er en digital programvare som kan hjelpe lærere å tilpasse lese- og skriveoppgavene til elevene i begynneropplæringen. I programmet finner man ulike ark som kan brukes i klasserommet og/eller som lekse. Oppgavene er lagt opp til at elevene skal jobbe kontinuerlig med bokstavene de har lært, men M+abc gir lærere mulighet til å endre på ord eller bokstaver både i lese- og skriveoppgavene for å tilpasse oppgavene til hver enkelt elev (iMAL, 2020, 24. mars).

Metoden blir som regel brukt i starten av skoleåret. Når lærerne føler elevene har god nok kunnskap i både lesing og skriving går de over til å bruke andre lærebøker. Det er en metode som kan brukes på hele klassen og den er med på å sikre mestringsfølelse og individuell progresjon, da det er mulig å endre vanskelighetsgraden (iMAL, 2020, 24. mars).