

Forholdet mellom lesing og skriving i den første lese- og skriveopplæringen

EMILIE HOVSTAD EKRA

VEILEDER

Magnhild Selås

Universitetet i Agder, 2021

Fakultet for humaniora og pedagogikk

Institutt for nordisk og mediefag

Master

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	4
Summary	5
Forord	6
1 Innledning	7
1.1 Oppgavens hensikt	7
1.2 Forskningsspørsmål.....	8
1.3 Avgrensing	8
1.4 Definere bruk av sentrale begreper	8
1.5 Oppgavens oppbygging	9
2 Et historisk blikk på lese- og skriveopplæringen	10
2.1 Læreplanen – skolens styringsdokument.....	10
3 Teori	15
3.1 Språktilegnelse, språklæring og språkutvikling	15
3.2 Den første lese- og skriveopplæringen.....	17
3.2.1 Definisjon av begrepet «den første lese- og skriveopplæringen»	17
3.2.2 Det alfabetiske prinsippet og metaspråklig bevissthet.....	19
3.2.3 Leseprosessen	21
3.2.4 Skriveprosessen	22
3.2.5 En meningsfull opplæring.....	23
3.3 Hvordan utvikles lese- og skriveferdighetene?	24
3.3.1 Teorier om lese- og skriveutviklingens faser	24
3.3.2 Leseveien og skriveveien	27
3.3.3 Å skrive seg til lesing.....	30
3.4 Hva påvirker opplæringen?	32
3.4.1 Førsteklassingene er ingen «tomme kar»	32

3.4.2 Skolens styringsdokument.....	34
3.4.3 Metodefrihet.....	35
3.4.4 Tendenser i den første lese- og skriveopplæringen.....	36
3.5 Ulike arbeidsmetoder og tilnærminger i den første lese- og skriveopplæringen...	37
3.5.1 Syntetisk tilnærming.....	39
3.5.2 Analytisk tilnærming.....	40
3.5.3 En opplæring preget av begge tilnærmingene.....	41
3.5.4 Arbeidsmetoder som oppfordrer til å kombinere en analytisk og syntetisk tilnærming til skriftspråket.....	45
4 Metode.....	47
4.1 Metodevalg.....	47
4.2 Observasjon som kvalitativ metode.....	48
4.3 Intervju som kvalitativ metode.....	50
4.4 Gjennomføring.....	52
4.5 Empirisk-analytisk tilnærming.....	55
4.5.1 Avgrensning av funn.....	56
4.6 Utvalg.....	56
4.6.1 Presentasjon av lærerne.....	57
4.7 Oppgavens pålitelighet og gyldighet.....	57
4.8 Mitt etiske ansvar.....	59
5 Presentasjon av funn.....	62
5.1 Opplæringens formål.....	62
5.2 Læreres planlegging av opplæringen.....	62
5.2.1 Tilpasset opplæring.....	63
5.2.2 Tidlig innsats.....	64
5.2.3 Språkleker.....	64
5.3 Hva legger føringer for læreres undervisning?.....	65

5.3.1 Legger læreplaner føringer for læreres undervisning?	65
5.3.2 Skolens standard for bokstavprogresjon	65
5.4 Varierte skolehverdager og metoder.....	66
5.4.1 Læreres skolehverdager.....	66
5.4.2 Metodevariasjon	67
5.4.3 Lærernes foretrukne arbeidsmetode.....	68
5.5 Forholdet mellom lesing og skriving	70
5.6 En vellykket lese- og skriveopplæring.....	71
5.6.1 «Plystrer elevene til skolen?».....	71
5.6.2 Elevenes mestring og språkets nytteverdi	72
6 Drøfting.....	73
6.1 Skriv og les i den første opplæringen!.....	73
6.1.1 Opplæringens formål	73
6.1.2 Trygt skolemiljø, tilpasset opplæring og tidlig innsats	75
6.1.3 Skriftspråksutviklingen – en vekselvirkning.....	76
6.2 Arbeidsmetoder og teoretiske tilnærminger i den første lese- og skriveopplæringen	79
6.2.1 En helhetlig opplæring.....	80
6.2.2 Læreres foretrukne arbeidsmetode	83
7 Konklusjon og avslutning	87
7.1 Konklusjon	87
7.2 Veien videre.....	89
Litteraturliste.....	90
Vedlegg	96
Vedlegg 1	96
Vedlegg 2	97

Sammendrag

Historisk sett har skolens lese- og skriveopplæring endret fokus. Fra starten var leseopplæringen i Norge obligatorisk, mens skriveopplæringen var noe foreldrene selv måtte be om for sine barn. I dag har lese- og skriveopplæringen fått en sentral og grunnleggende rolle i hele opplæringen. Denne skiftningen gir en inngang til oppgavens forskningsspørsmål. Hensikten med masteroppgaven har vært å belyse forholdet mellom lesing og skriving er i den første lese- og skriveopplæringen, og hvordan lærere legger til rette for den første lese- og skriveopplæringen. Forskningsspørsmålet er: *Hvordan er forholdet mellom lesing og skriving i den første lese- og skriveopplæringen, og hvilke arbeidsmetoder legger lærere til rette for i elevenes første formelle skriftspråksopplæring?*

For å belyse forskningsspørsmålet, ble det gjennomført en kvalitativ studie med deltakende observasjoner og kvalitative intervjuer. Studiens utvalg består av seks lærere som alle hadde mer enn femten års erfaring med den første lese- og skriveopplæringen. Oppgaven står i en hermeneutisk og fenomenologisk tradisjon og funn har blitt bearbeidet gjennom en kvalitativ innholdsanalyse.

Skriftspråsutviklingen drives av en vekselvirkning mellom lesing og skriving. Derfor må den første opplæringen legge til rette for at elevene både får skrive og lese for å få en optimal forutsetning for læring. Dette er spesielt viktig fordi førsteklassingene har ulik språklig bagasje. Denne studien viser at lærere ikke nødvendigvis er bevisste på hvordan skriftspråkutviklingens vekselvirkning fungerer. Lærerne opplever ofte at lesingen kommer i første rekke og skrivingen i andre rekke. Samtidig viser studien at flere lærere i planlegging og valg av arbeidsmetoder legger til rette for at elevene skal få skrive i den første lese- og skriveopplæringen. På den måten tilpasser lærere opplæringen slik at elevene kan tilnærme seg skriftspråket på en hensiktsmessig og progresjonsfremmende måte for dem.

Summary

Historically, the Norwegian school has had a different focus on teaching reading and writing compared with today. While parents had to specifically apply for writing training for their children, training in writing were compulsory. Now the reading and writing training have been given a central role in the entire teaching system. This master's thesis has aimed to elucidate how the relationship between reading and writing is in the first teaching of reading and writing. It has also been a goal to find out how teachers facilitate the first reading and writing training. The research question is: *How is the relationship between reading and writing in the first teaching of reading and writing, and which working methods does teachers facilitate for the pupils in the first reading and writing training?*

Information about the first reading and writing training was provided by participant observations and qualitative interviews. The participants in this project are six teachers who have been working with the first teaching for over fifteen years. After the observations and interviews, the data were analyzed by qualitative content analysis.

Reading and writing acquisition is driven by an interaction between reading and writing. The consequence should be that teachers allow the pupils to both read and write in the first year of learning to ensure optimal and effective conditions for learning. This is important because the pupils starting the first year of school have different linguistic starting points. This study indicates that teachers aren't necessarily aware of the relation between reading and writing training and how the interaction in the acquisition of reading and writing skills works. The teachers emphasize reading to a greater extent than writing. Simultaneously the study also shows that teachers in didactic planning and facilitation of work methods for the first reading and writing training includes writing. Consequently, this enables teachers to adapt the training which allows the pupils to approach the written language in ways that support their linguistic acquisition.

Forord

Etter fem lærerike og innholdsrike år på lærerutdanningen setter denne masteroppgaven et (foreløpig) punktum for min tid som student ved Universitetet i Agder. I løpet av årene har jeg fått lov til å utvikle meg og min identitet som lærer. Gjennom studiet har jeg fått erverve kunnskap og kompetanse som jeg allerede har fått oppleve som nyttige. Noe av det som har vært mest lærerikt og inspirerende for meg, har vært hvordan jeg, i møte med elever i skolen, har fått lov å legge til rette for at elever «knekker koden». Spørsmålet om hvordan man som lærer kan legge til rette for at noen «knekker koden», er også det som har vært inspirasjonskilden til denne masteroppgaven.

Takk til lærerne som, til tross for hektiske skoledager og pandemi, åpnet klasserommet for meg og satt av tid til mitt prosjekt. Deres engasjement for den første lese- og skriveopplæringen imponerer og inspirerer.

Jeg vil også gjerne benytte muligheten til å takke min fantastiske veileder, Magnhild Selås. Tusen takk for god og faglig veiledning. Det har alltid vært godt å søke hjelp hos deg – du har gitt meg gode råd, møtt meg med forståelse og gitt meg håp om en ferdigstilt oppgave. Takk!

Å skrive en masteroppgave har vært en krevende, men lærerik opplevelse. Dagene har vært lange og noen netter enda lengre. Tusen takk til heiangjengen og den fine storfamilien min som heier på meg, gir meg oppmuntringer og hjelper med barnevakt. Dere har stadig gitt meg ny energi og pågangsmot.

Og til den lille gjengen min hjemme; nå er jeg endelig ferdig! Takk, kjære gode mannen min, for at du er en stødig og trygg klippe som alltid er der for meg. Takk, Julie Dorthea, for at du vil leke, le og danse med mamma. Ingen er som du. Takk for at dere alltid støtter meg og heier på meg. Nå gleder jeg meg til sommerferie med dere!

Grimstad, 18. mai 2021

Emilie Hovstad Ekra

1 Innledning

Gjennom en kvalitativ studie retter denne masteroppgaven fokus på lesing og skriving i den første lese- og skriveopplæringen.

1.1 Oppgavens hensikt

Som lærerstudent ved Universitetet i Agder og i praksis, lærervikar og tante til to gutter på barneskolen, har jeg fått en liten smakebit på hva den første lese- og skriveopplæringen innebærer og hvordan den gjennomføres. Dette har bidratt til at jeg har blitt nysgjerrig på hvordan lærere forholder seg til nettopp denne opplæringen. Som en del av min utdanning og fordypning i norsk ser denne oppgaven nærmere på læreres erfaringer med den første lese- og skriveopplæringen. Oppgaven er en norskdidaktisk oppgave hvor jeg håper resultatene ikke bare kan være med på å berike det didaktiske, men også det norskfaglige aspektet i den første opplæringen.

Ifølge Edvard Befring (2020, s. 11) er forskningens generelle formål «[...] å bidra til ny innsikt og eliminere feiloppfatninger og fordommer. Det handler om å forbedre kunnskapsgrunnlaget og kompetansen på ulike samfunns- og fagområder». Hensikten med oppgaven er å belyse hvordan forholdet mellom lesing og skriving er i den første lese- og skriveopplæringen, og hvordan lærere legger til rette for den første lese- og skriveopplæringen. Å gi elevene tilgang til skriftspråket, og muligheten til å utvikle ferdighetene til å ta det i bruk, er viktige premisser for at en elev skal kunne ta del i samfunnet vi har i dag. Ved at elever utvikler sine lese og skriveferdigheter kan de uttrykke meninger og følelser, og ta en aktiv del i skriftspråksamfunnet. Ved at elevene får verktøy til å uttrykke følelser og ta del i samfunnet kan ferdighetene være med å fremme god psykisk helse, samfunnsengasjement og demokrati. Dette er verdier som ifølge *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen* (Kunnskapsdepartementet, *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*, 2017) står sterkt i skolens opplæring og samfunnsansvar i dag. I tillegg er det viktig å belyse hvordan den første lese- og skriveopplæringen foregår, slik at det kan bidra til refleksjon rundt egen praksis og hvilken tilnærming dagens opplæring har til den første lese- og skriveopplæringen. Oppgaven vil etterstrebe det å belyse læreres erfaringer med planlegging og gjennomføring av den første lese- og skriveopplæringen.

1.2 Forskningsspørsmål

Forskningsspørsmålet som ligger til grunn i denne oppgaven er: *Hvordan er forholdet mellom lesing og skriving i den første lese- og skriveopplæringen, og hvilke arbeidsmetoder legger lærere til rette for i elevenes første formelle skriftspråksopplæring?*

Denne oppgaven undersøker om lese- og skriveferdighetene vektlegges likt i den første lese- og skriveopplæringen eller om disse ferdighetene gis ulikt fokus. I den forbindelse vil det være naturlig å kartlegge hva formålet med den første lese- og skriveopplæringen er. I tillegg belyses læreres erfaringer og refleksjoner om rekkefølgen på lesing og skriving i den første opplæringen. Som en forlengelse av dette kartlegges hvilke arbeidsmetoder lærere legger til rette for i den første skrive- og leseopplæringen. Oppgaven etterstreber å beskrive læreres erfaring med tidlig lese- og skriveopplæring, hva som vektlegges i planleggingen og gjennomføringen av opplæringen. Oppgaven tar for seg læreres filosofi, holdning og klasseromspraksis.

1.3 Avgrensning

På grunn av oppgavens omfang har det vært flere områder ved den første lese- og skriveopplæringen jeg ikke har hatt mulighet til å belyse. Dette har ført til at jeg ikke berører lese- og skrivevansker, elever med norsk som andrespråk og elevers opplevelse av den første skrive- og leseopplæring. Hjemmets betydning for skriftspråsutviklingen, organiseringen av det fysiske læringsmiljøet og organisering av undervisningstimen, er også sider ved opplæringen denne oppgaven ikke belyser. Jeg har heller ikke hatt mulighet til å kommentere lovens bestemmelse om tidlig innsats (Opplæringslova, 1998, § 1-4) og hvordan dette kan gjennomføres utover at oppgaven inkluderer det som en rett elevene har.

1.4 Definere bruk av sentrale begreper

I oppgaven brukes begrepene «første lese- og skriveopplæring» og «første skrive- og leseopplæring» bevisst om hverandre. Dette fordi det viser seg at både lesing og skriving utgjør en viktig rolle i elevenes skriftspråkutvikling. I tillegg brukes begrepet «arbeidsmetoder» om de aktivitetene eller arbeidsmåtene elevene får arbeide med i den første

lese- og skriveopplæringen. Arbeidsmetoder er altså aktiviteter og arbeidsmåter lærerne legger opp til at elevene skal arbeide med under den første skrive- og leseopplæringen.

1.5 Oppgavens oppbygging

Denne oppgaven er delt opp i syv hovedkapitler; innledning, historisk kapittel, teori, metode, presentasjon av funn, drøfting og til slutt konklusjon og avslutning.

Det historiske kapitlet og teori kapitlet danner på mange måter et teoretisk grunnlag for å forstå og belyse forskningens funn. Det historiske kapitlet etterstreber å gi en kort historisk presentasjon av lese- og skriveopplæringen basert på ulike læreplaner. I tillegg danner det en historisk og teoretisk bakgrunn for hvordan lese- og skriveopplæringen har vært.

Teorikapitlet gjør rede for den første lese- og skriveopplæringen og teori om skriftspråksutviklingen. Deretter tar kapitlet for seg noen ulike faktorer som kan påvirke opplæringen. Avslutningsvis presenteres noen arbeidsmetoder og hvilken tilnærming arbeidsmetodene kan representere.

Metodekapitlet beskriver metodevalg, observasjon og intervju som kvalitative metoder, samt hvordan funnene ble analysert. Deretter beskriver oppgaven gjennomføringen og forskningens utvalg. Avslutningsvis problematiseres oppgavens pålitelighet og det etiske ansvaret jeg som forsker har hatt, og har, i dette prosjektet.

For å kunne formidle oppgavens funn så tydelig som mulig, blir forskningens funn presentert i et eget kapittel, før funnene blir belyst og drøftet i lys av det teoretiske grunnlaget.

Drøftkapitlet etterstreber å belyse forholdet mellom lesing og skriving i den første lese- og skriveopplæringen, for deretter å belyse hvilke arbeidsmetoder og teoretiske tilnærminger man finner i den første lese- og skriveopplæringen i dag.

Mot slutten oppsummerer jeg, samler trådene fra drøftingen og kommer med en konklusjon. Avslutningsvis ser jeg kort på hva forskningens funn kan bety for det norskdidaktiske landskapet. Og i det denne oppgaven ser sin slutt innlemmes jeg, som nyutdannet lærer, i det norskdidaktiske landskapet og forskningens funn får dermed også konsekvens for meg og min praksis.

2 Et historisk blikk på lese- og skriveopplæringen

I det følgende kapittelet presenteres et historisk overblikk på den første lese- og skriveopplæringen i skolen. På lik linje som andre dokumenter kan også læreplaner tolkes ulikt og dermed være begrunnelsen for forskjellig pedagogisk praksis. Jeg velger likevel å legge læreplaner til grunn i denne historiske fremstillingen fordi læreplaner er en sentral del av skolens styringsdokumenter. Læreplanene har lagt og legger en føring for hvordan skolen og lærere gjennomfører opplæringen (NOU 2014:7, s. 96). Dette kapittelet vil skissere en historisk linje i norskfaget ved å gjøre kort rede for hvordan lese- og skriveopplæringen har blitt presentert og vektlagt i læreplanene, fra allmueskolen til i dag.

2.1 Læreplanen – skolens styringsdokument

I 1739 kom loven som skulle gjøre skolen tilgjengelig for alle. Både mennesker som bodde i byen og på landet skulle få undervisning. Skolen som ble opprettet, ble kalt allmueskolen, og i forbindelse med denne skolen kom det en læreplan som presenterte lesing, skriving og regning som ferdigheter man kunne få opplæring i. Lesing ble gjort obligatorisk, mens opplæring i skriving og regning måtte bli spesifikt ønsket av foreldrene (Norsk lokalhistorisk institutt, 1988, s. 6). Som Dagrun Skjelbred (2010, s. 35) peker på, ble tre av det vi i dag kaller for de fem grunnleggende ferdighetene inkludert allerede fra allmueskolens start. Til tross for at flere ferdigheter ble presentert som undervisningspotensiale, ble opplæringsfokuset lagt på lesingen og gjengivelse av det elevene leste. Nærmere 100 år etter allmueskolens oppstart kom *Plan, hvorefter Undervisningen og Disciplinen i Almueskolerne paa Landet skal indrettes, og instrux for Lærerne ved Almueskolerne* (1834). Dette var en læreplan som la til rette for at både lesing og skriving skulle fokuseres på gjennom å legge føringer for hvordan undervisningen skulle foregå i form av konkrete råd som gjaldt arbeidsmetoder (Norsk Skolemuseums Venner, 1834, s. 678-679). Læreplanen som kom i 1877, hadde flere delkapitler, og lese- og skriveopplæringen var tilegnet tre egne kapitler: «Læsning og Modersmaalet», «Udvalgte Stykker af Læsebogen» og «Skrivning». I disse kapitlene ble fokuset på arbeidsmetoder videreført fra den tidligere læreplanen, i tillegg til at planen også sa noe om skriftforming og hvilke tekster elevene skulle bli kjent med (Norsk Skolemuseums Venner, 1877, s. 2-3, 5-7 & 9-10).

I 1889 kom *Lov om Folkeskolen paa Landet* (P. T. Mallings Boghandels Forlag, 1960). Denne loven bidro til endringer. Blant annet ble norskfaget et eget fag og lesing ble en del av faget. Skrivning ble derimot fortsatt sett på som et eget fag (P. T. Mallings Boghandels Forlag, 1960, s. 4). Likevel kan vi si at denne endringen som skjedde har hatt stor betydning for lese- og skriveopplæringens historie. «Den utviklingen vi har sett hvor særlig lesing, men senere også skrivning, mer og mer blir et norskfaglig ansvar, har sin begynnelse her» (Skjelbred, 2010, s. 38). I Normalplanene som kom i 1922 og 1925, ble skrivning presentert som et eget fag, men dette var først og fremst et fag som omhandlet skriftforming. Norskfaget ble delt i tre deler: taleøvinger, lesing og skriftlige øvinger. Hva elevene skulle lære, ble delt opp planer etter hvert klassetrinn (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1922; Kirke- og undervisningsdepartementet, Normalplan for byfolkeskolen, 1925). Etter første skoleår skulle elevene både kunne lese korte setninger og utøve skriftlige øvelser knyttet til lesingen. I planene var det også lagt inn krav om progresjon i den første lese- og skriveopplæringen (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1922, s. 12-13; Kirke- og undervisningsdepartementet, 1925, s. 14-15). De samme tendensene var å finne i den neste læreplanen, *Normalplanen av 1939* (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1957). I *Mønsterplanen for grunnskolen* (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1974) blir skriftformingen inkludert i norskfaget, og norskfaget samler dermed både lesing, skrivning og skriftforming i ett og samme fag. Samtidig anses skriftforming som «noe annet» enn skrivning, og norskfaget får navnet «Norsk m/skriftforming». Først i 1987 skilles det ikke på skrivning og skriftforming. Lese- og skriveopplæringen blir først fullstendig integrert i norskfaget gjennom *Mønsterplan for grunnskolen fra 1987* (Kirke- og undervisningsdepartementet) og *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen fra 1997* (Det kongelige kirke- utdannings- og forskningsdepartementet).

Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006 (Kunnskapsdepartementet), ble en motreaksjon på filosofien om at lesing og skrivning var ferdigheter som var et norskfaglig ansvar.

Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006, videre kalt LK06, presenterte lesing og skrivning som to av fem grunnleggende ferdigheter. Det ble presisert at opplæring i disse ferdighetene skulle skje i alle fag (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 2). Opplæringsansvaret ble ikke fratatt norskfaget. Det ble heller lagt på flere fag. På den måten skulle LK06 legge til rette for at elevene kunne få en bedre utvikling av sine grunnleggende ferdigheter, og læreplanen tydeliggjorde også hvordan ferdighetene var en nødvendighet i skolens fag på et generelt grunnlag. Samtidig poengterte også læreplanen at norskfaget hadde et særlig ansvar for

opplæringen i den første lese- og skriveopplæringen og videre opplæring i skriftspråket (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 31). Med det ble norskfagets særlige ansvar for språkutviklingen til elevene tydeliggjort. Ansvaret ble også understreket gjennom kompetansemålene i norskfaget som omhandlet muntlig kommunikasjon, skriftlig kommunikasjon og språk, litteratur og kultur (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 3-35).

Siden 1739 har skolens læreplaner vært gjennom flere endringer og fornyinger. Det kan virke som om fornyingene har vært en reaksjon eller utdyping av de tidligere planene. Dette bekrefter det Hilde Traavik og Vigdis Alver (2008, s. 27) peker på, hvor de presiserer at nye læreplaner ikke blir til av seg selv: «Nye læreplaner blir selvsagt ikke til i et tomrom, uavhengig av tidligere læreplaner. Tvert om bygger de på det som stod i tidligere planer» (Traavik & Alver, 2008, s. 27). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020* (Kunnskapsdepartementet, 2017), videre kalt LK20, er siste tilskudd i rekken av læreplanene. Også skolefagene, inkludert norskfaget, i den forbindelse fått ny læreplan som kalles Fagfornyelsen. Sammenligner man LK06 (Kunnskapsdepartementet, 2006) og LK20 (Kunnskapsdepartementet, 2017), ser vi at sistnevnte tar med seg noen trekk, men at den også har nye elementer ved seg. Blant annet videreføres fokuset på de grunnleggende ferdighetene. Lesing og skriving er to av fem grunnleggende ferdigheter (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11) som skal fokuseres på i alle fag. Samtidig videreføres også norskfagets særlige ansvar for lese- og skriveopplæringen fra tidligere læreplaner. Den nye læreplanen for norskfaget skisserer hvordan lese- og skriveopplæringen skal ha en utvikling som starter med den grunnleggende opplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 4-5). Ifølge kompetansemålene etter 2. trinn (direkte sitert etter Utdanningsdirektoratet, 2020) skal elevene kunne:

- lytte til og samtale om skjønnlitteratur og sakprosa på bokmål og nynorsk
- låne og lese bøker fra biblioteket
- uttrykke tekstopplevelser gjennom lek, sang, tegning, skriving og andre kreative aktiviteter
- samtale om og beskrive hvordan ord vi bruker, kan påvirke andre
- leke med rim og rytme og lytte ut språklyder og stavelser i ord
- trekke bokstavlyder sammen til ord under lesing og skriving
- lese med sammenheng og forståelse på papir og digitalt og bruke enkle strategier for leseforståelse

- lytte, ta ordet etter tur og begrunne egne meninger i samtaler
- beskrive og fortelle muntlig og skriftlig
- skrive tekster for hånd og med tastatur
- bruke store og små bokstaver, punktum, spørsmålstegn og utropstegn i tekster og samtale om egne og andres tekster
- lage tekster som kombinerer skrift med bilder
- utforske og samtale om oppbygging av og betydningen til ord og uttrykk
- utforske eget talespråk og samtale om forskjeller og likheter mellom talespråk og skriftspråk

(Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 5-6)

I læreplanens overordnede del presiseres det at «opplæringen skal sikre at elevene blir trygge språkbrukere, at de utvikler sin språklige identitet, og at de kan bruke språk for å tenke, skape mening, kommunisere og knytte bånd til andre» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 5).

Opplæringen skal med andre ord sikre elevenes språkutvikling slik at de kan ta i bruk språket og ta del i samfunnet. Skaperglede, engasjement og utforskertrang er også verdier vi finner i den nyeste læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 6). Opplæringen skal gi elevene mulighet til å skape noe, engasjere seg og utforske verden. I boka *Begynneropplæring i norskfaget* skriver Christian Bjerke og Ronny Johansen (2020, s. 15) at Fagfornyelsen eksplisitt stiller krav til at de egenskapene elevene som starter i 1. klasse har, blir ivaretatt og styrket. Ser vi disse verdiene i sammenheng med opplæringens ansvar for språkutvikling, kan vi si at lese- og skriveopplæringen er et svært viktig oppdrag.

Læreplanen sier mye om hva opplæringen skal sikre og hva elevene skal bli, læreplanen må derfor også legge føringer for hva en lærer skal gjøre.

Videre skal læreren legge til rette for at elevene utvikler muntlig og skriftlig språk ved å få prøve seg fram og være kreative. [...] Læreren skal gi veiledning om videre læring og tilpasse opplæringen slik at elevene kan bruke veiledningen for å utvikle ferdigheter i lesing, skriving og muntlighet. (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 6)

Lærerne skal altså legge til rette for elevenes utvikling, veilede dem og tilpasse opplæringen til elevenes nivå og behov slik at språkferdighetene til elevene utvikles. Bjerke og Johansen

(2020, s. 16) peker på hvor viktig det er at lærere bruker «[...] flere og varierte arbeidsmåter». De viser til at arbeidsmåtene må tillate elevene til å arbeide på forskjellige måter hvor de kan prøve ut ulike arbeidsmetoder, framgangsmåter og dra nytte av sine tidligere erfaringer. Bjerke og Johansen (2020, s. 16) fremmer i denne sammenheng et helhetlig syn på lese- og skriveopplæringen. Dette innebærer at elevene skal få tilegne seg skriftspråket i naturlige og meningsfulle situasjoner som er tilpasset hver enkelt elev.

Læreplanen setter også et fokus på ulike kjerneelementer og tverrfaglige temaer i ulike fag. Innenfor lese- og skriveopplæringen er blant annet kjerneelementene «Tekst i kontekst» og «Skriftlig tekstskapning» i norskfaget særlig relevant. «Tekst i kontekst» definerer at «elevene skal lese tekster for å oppleve, bli engasjert, undre seg, lære og få innsikt i andre menneskers tanker og livsbetingelser» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 2), mens «Skriftlig tekstskapning» presiserer at «elevene skal få oppleve skriveopplæringen som meningsfull» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 3). Opplæringen skal med andre ord oppleves som betydningsfull, slik at de ferdighetene og den kunnskapen elevene utvikler, oppleves som relevante og nyttige, og at elevene har kjennskap til situasjoner de kan ta i bruk ferdighetene og kunnskapene de har utviklet. Læreplanen har også fokus på tverrfaglige temaer. Innenfor norsk innebærer det blant annet å lære seg hvordan man kan bruke skriften og språket til å uttrykke følelser, tanker og meninger. På den måten tar læreplanen siktemål til å utruste folkehelsen, livsmestringen, demokratiet og medborgerskapet i samfunnet (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 3-4).

Som vi har sett, har opplæringens fokus skiftet. Leseopplæringen har gått fra å være obligatorisk, mens skriveopplæringen måtte bli ønsket av foreldre, til at lese- og skriveopplæringen har fått en sentral og grunnleggende rolle i hele opplæringen. Denne skiftningen gir en inngang til oppgavens forskningsspørsmål. Vi har sett at lesing og skriving defineres som to av fem grunnleggende ferdigheter og at opplæringens mål er at elever etter 2. trinn skal kunne lese og skrive. Men hvordan vektlegger lærerne disse ferdighetene i opplæringen? Blir det, som tidligere læreplaner har fordret, lagt mer vekt på lesing enn skriving? Og hvilke arbeidsmetoder lar lærerne elevene arbeide med i den første lese- og skriveopplæringen? I denne oppgaven har ønsket vært å se på forholdet mellom lesing og skriving i den første lese- og skriveopplæringen, og hvilke arbeidsmetoder lærere legger til rette for i elevenes skriftspråklæring. Dette kapittelet tas med videre som et bakteppe i observasjon og intervju, funn og drøfting.

3 Teori

I dette kapittelet presenteres aktuell teori om den første lese- og skriveopplæringen, hva som preger den og ulike tilnærminger man kan ha til skriftspråket.

3.1 Språktilegnelse, språklæring og språkutvikling

Det råder ulike syn om hvordan språklæring og språkutvikling skjer og hvordan undervisningen skal foregå. Greta Hekneby (2011, s. 18) peker på at variasjonen kan knyttes til forskjellige teorier og teoretiske modeller om utviklingen av språk og læring generelt. Noam Chomsky legger for eksempel vekt på denne innebygde språkevnene (Faarlund, 2005, s. 30-32), mens andre vektlegger at språket tilegnes i et sosialt samspill (Vygotsky, 1978). En annen læringsteori er behaviorismen som legger fokuset på stimuli-respons som modell for læring (Cejka et al., 2017, s. 22). I en behavioristisk forståelse av språklæring legges det til grunn at barn lærer språk ved å kopiere og imiterer språklige uttrykk. Barn holder fast ved de språklige uttrykk og uttaler det barnet får positiv respons på, mens de legger fra seg det de får negativ respons på (Cejka et al., 2017, s. 22). At språk kun tilegnes ved at barnet får høre og deretter hermer, setter Chomsky (Faarlund, 2005, s. 50), og i senere tid Dagmar Andrea Cejka, Ann-Kristin Helland Gujord og Magnhild Selås (2017, s. 22) og Liv Gjems (2009, s. 16-17) store spørsmålstegn ved, og trekker frem hvordan barn lager og sier ytringer de trolig aldri har hørt før. Ifølge Jorunn Aske (2018, s. 37) preget denne retningen undervisningen fram til 1970-tallet, men det etter dette har vært større vekt på individets utgangspunkt for læring og det sosiale samspillet.

Kognitive og sosiale læringsteorier aktualiserer hvordan individer er utrustet til å lære språk og at det skjer i fellesskapet med andre. Cejka et al. (2017, s. 24) trekker frem at kognitive læringsteorier fokuserer på at man lærer og utvikler språk ved hjelp av generelle kognitive mekanismer og erfaringer. I kognitive læringsteorier står med andre ord våre kognitive ferdigheter og erfaringer sentralt. «Barn lærer mønstre ved at dei blir eksponerte for språk, og ved at dei får erfaring med språkbruk, fordi vi lærer språk ved å bruke det i interaksjon med menneske rundt oss» (Cejka et al., 2017, s. 24). Det sosiale i språkutviklingen blir med andre ord essensielt. I den sosiokulturelle tradisjonen er Lev S. Vygotsky en sentral skikkelse. Han omtaler læring som en utvikling fra det individuelle til det sosiale, og han hevder blant annet at læring og utvikling er en sentral del av barns liv helt fra fødselen av (Vygotsky, 1978, s.

84-85). Barnet blir født inn i et sosialt fellesskap hvor barnet lærer. Læringen skjer med andre ord i et samspill mellom det individuelle og det sosiale. I hans teori om den proksimale utviklingszone hevder han at mennesker trenger en kompetent andre for å lære og utvikle seg selv. Den kompetente andre er vesentlig i prosessen, og med hjelp av en som kan mer enn seg selv får man tre inn i sin proksimale utviklingszone hvor læring og utvikling skjer (Vygotsky, 1978, s. 84-91). Læring i et trygt fellesskap, blir med andre ord avgjørende for elevers utvikling. Dette er også noe Cejka et al. (2017, s. 25) peker på som en viktig forutsetning for språklig utvikling. «Ein føresetnad for språkutvikling hos alle barn er at dei får rikeleg tilgang til innputt i varierte situasjonar som dei føler seg trygge i, slik at dei får utnytte det potensialet dei har til å lære språk» (Cejka et al., 2017, s. 25)

Hva legges i ordene språktilegnelse, språklæring og språkutvikling? Anne Høigård (2019, s. 16) har kort gjort rede for begrepene «språktilegnelse» «språklæring» og «språkutvikling» i innledningen av boka *Barns språkutvikling. Muntlig og skriftlig* og definerer selv begrepene på ut fra det sosiokulturelle læringssynet. Ifølge Høigård (2019, s. 16) blir ordene brukt synonymt, men begrepene innehar også en forskjell i betydning. Hun hevder at «språktilegnelse» handler om at barnet i samspill med andre lærer språket selv, og det er, ifølge henne, dette begrepet som samstemmer best med det sosiokulturelle grunnsynet. Når hun bruker «språklæring» holder hun på et sosiokulturelt grunnsyn – dermed handler det om hva elevene selv lærer, framfor hva elevene blir undervist i. «Språkutvikling» defineres som «[...] en nøytral fellesnevner for det som skjer når barn tilegner seg språk» (Høigård, 2019, s. 16).

Denne oppgaven er skrevet med et kognitivt og sosiokulturelt grunnsyn. Dette kommer til syne ved at jeg tar utgangspunkt i at språklæring er en individuell prosess som skjer i samspill med andre. Høigårds (2019, s. 16) definisjoner av «språktilegnelse», «språklæring» og «språkutvikling» vil bli brukt om elevenes individuelle og sosiale reise med, og videre inn i skriftspråket. Dette grunnsynet vil jeg ta med meg i diskusjonen om hva lærerne gjør for at elever skal lære, tilegne og utvikle skriftspråket. Oppgaven sentrerer seg ikke rundt eleven og hvilken utvikling eleven går gjennom, men hva læreren gjør for at eleven skal kunne utvikle skriftspråket sitt.

3.2 Den første lese- og skriveopplæringen

3.2.1 Definisjon av begrepet «den første lese- og skriveopplæringen»

I arbeidet med å definere den første lese- og skriveopplæringen, erfarer jeg at ulike begrep brukes synonymt eller om hverandre for å definere lese- og skriveopplæringen som skjer de første årene på skolen. Dette bekreftes i artikkelen «Begynneropplæring – et kjent, men uklart begrep: En analyse av læreres perspektiver» (Hoff-Jenssen et al., 2020) hvor det blant annet kartlegges hva faglitteratur sier om begynneropplæringen. I artikkelen fremkommer det at det i faglitteratur rettet inn mot norskfaget ofte trekkes paralleller fra begynneropplæringen til lese- og skriveopplæringen (Hoff-Jenssen et al., 2020, s. 145-146). Dette bekreftes også i artikkelens empiri, hvor lærere knytter begynneropplæringen til den grunnleggende lese- og skriveopplæringen (Hoff-Jenssen et al., 2020, s. 148-149). Reidun Hoff-Jenssen, Mari Odberg Bjerke og Hilde Wågsås Afdal (2020, s. 148-149) definerer en slik forståelse som blant annet knytter den grunnleggende lese- og skriveopplæringen til begynneropplæringen, som en smal forståelse av begynneropplæring. «For de første skoleårene vil smal begynneropplæring i hovedsak tilsi opplæring i lesing, skriving og regning» (Hoff-Jenssen et al., 2020, s. 149). Den første lese- og skriveopplæringen blir med andre ord ofte definert som begynneropplæringen i lesing og skriving.

Den første lese- og skriveopplæringen blir også av faglitteraturen definert og beskrevet med ulike begrep. Vi finner blant annet at Jørgen Frost (2020) bruker «begynnerundervisning i skriftspråk» om den aktiviteten som omhandler undervisningen i skriftspråk som elever får de første årene på skolen. Bjerke og Johansen (2020, s. 13) definerer den formelle opplæringen som skjer i første klasse som «begynneropplæring», men peker samtidig på at det også er vanlig å se undervisningen som skjer på hele småskoletrinnet som begynneropplæring. Hekneby (2011, s. 46) viser til at man gjerne skiller «[...] mellom den første og den andre begynneropplæringen, også for de yngste elevene i skolen. Den første lese- og skriveopplæringen er den som foregår til elevene har knekt lesekode og kan avkode ord og lese og forstå enkle ytringer. De fleste barn når dette stadiet i løpet av første klasse» (Hekneby, 2011, s. 46). I boka *Skrive- og lesestart. Skriftspråkutvikling i småskolealderen* av Traavik og Alver (2008) brukes både «den første skrive- og leseutvikling», «grunnleggende skrive- og leseopplæring» og «begynnerundervisning i skriving og lesing» om det som skjer i undervisningen som skal fremme skriftspråkutviklingen i småskolen. Den samme tendensen

finner vi hos Hilde Traavik, Gro Ulland og Tuva Bjørkvold (2013, s. 71-72) – her leser vi om «den grunnleggende skrive- og leseopplæringa» og «den første skrive- og leseopplæringa». De definerer ikke begrepet eksplisitt, men peker på at noe av det viktigste i den første lese- og skriveopplæringen er «[...] at flest mulig elevar skal knekke den alfabetiske koden og automatisere ferdighetene» (Traavik et al., 2013, s. 71-72).

Fokuset i definisjonene ligger både på opplæring og utvikling, men hva er forskjellen? Traavik et al. (2013, s. 72) peker på forskjellen mellom «opplæring» og «utvikling» og hevder at:

Den første, altså skrive- og leseopplæringa, er det læreren og skolen som har ansvaret for. Det andre, altså skrive- og leseutviklinga, er noe som skjer hos den enkelte eleven. Med andre ord er det eleven som tilegner seg skriftspråksferdigheiter og utviklar seg stadig vidare, og det er gjennom meningsfull kommunikasjon og god tilrettelegging i heim, barnehage og skole at denne utviklinga kjem i stand og kan bli optimal. (Traavik et al., 2013, s. 72)

Forskjellen på «opplæring» og «utvikling» ligger med andre ord i hvem som har ansvaret. Læreren kan ikke skape en skriftspråklig utvikling hos elevene, men de kan og de har ansvar for å legge til rette for det gjennom opplæringen. Som Traavik, Ulland og Bjørkvold (2013, s. 96) sier: «Å legge til rette for at små elevar utviklar positive haldningar til lesing og skriving, slik at ferdighetene blir funksjonelle og optimale, er småskolelærarens fremste oppgåve». Lærere skal med andre ord legge til rette for og tilpasse opplæringen i undervisningen slik at elevene får mulighet til å utvikle skriftspråket sitt.

Faglitteraturen definerer, som vi har sett, ikke begrepet «den første lese- og skriveopplæringen» eller «den første skrive- og leseopplæringen», men bruker heller andre begreper for å omtale og forklare hva opplæringen innebærer. Fellesnevneren er at opplæringen ofte omtales som begynneropplæringen i lesing og skriving. Trekker vi paralleller fra faglitteraturen til artikkelen til Hoff-Jenssen, Bjerke og Afdal (2020), ser vi at forståelsen av den første lese- og skriveopplæringen ligner det artikkelforfatterne (2020, s. 148-149) kaller en smal forståelse av begynneropplæring. Ifølge Traavik, Ulland og Bjørkvold (2013, s. 96) vil elevenes skriftspråkutvikling også være avhengig av at lærere legger til rette for en positiv opplevelse med lesing og skriving i den første lese- og

skriveopplæringen. På bakgrunn av dette kan vi si at den første lese- og skriveopplæringen kan defineres som den tilpassede opplæringen elevene får for å utvikle lese- og skriveferdigheten de første skoleårene. Videre vil jeg bruke denne definisjonen når jeg bruker begrepet «den første lese- og skriveopplæringen» eller «den første skrive- og leseopplæringen».

3.2.2 Det alfabetiske prinsippet og metaspråklig bevissthet

Flere peker på at elever som lærer å lese og skrive, blir kjent med det alfabetiske prinsippet. Dette gjelder først og fremst de som skal lære å lese og skrive i et fonembasert alfabetisk skriftsystem, som for eksempel norsk (Bugge, 2019, s. 23). Det alfabetiske prinsippet handler om at hver bokstav, et grafem, i prinsippet representerer en bokstavlyd, et fonem (Høigård, 2019, s. 187-188; Frost, 2020, s. 10). Når man kobler lyd til skriften, dras det nytte av det alfabetiske prinsippet, og barn som mestrer det alfabetiske prinsippet, finner koblinger mellom bokstavene og lydene i skriftspråket. Høigård (2019, s. 188-189) hevder det er en abstrakt bro mellom det talte språket og skriftspråket.

For å finne denne brua må barnet ha innsikt i at muntlig tale kan brytes ned i mindre og mindre deler, helt ned til fonemene. I skriftspråket blir fonemene oversatt til grafemer (bokstaver). Disse kan så bygges opp igjen til større og større enheter tilsvarende dem på talespråksida, inntil vi får en hel skriftlig tekst. (Høigård, 2019, s. 188)

Høigård (2019, s. 189) peker på at det er først når barn finner broa mellom talen og skriftspråket at de har løst skriftkoden, og skriftspråkutviklingen får et kvalitativt sprang.

Det alfabetiske prinsippet og den metaspråklige bevisstheten henger tett sammen i skriftspråkutviklingen til elevene. Høigård (2019, s. 43) understreker at det er viktig at elevene utvikler en bevissthet om at skriftspråket er et fenomen, og at man kan snakke om språket på lik linje som et annet fenomen eller en annen gjenstand. Den metaspråklige bevisstheten inkluderer en rekke faktorer som retter bevisstheten på ulike sider med språket. I korte trekk handler metaspråklig bevissthet om evnen til å snakke om stavelser og lyder i ord, de betydningsbærende enhetene i språket, ordenes ordgrenser og form, hva ord og ytringer betyr, setninger og setningsledd, oppbygging og binding av tekst, samt hvordan man kan

bruke språket (Høigård, 2019, s. 190). Høigård (2019, s. 190) kategoriserer disse ulike bevissthetene som fonologisk bevissthet, morfologisk bevissthet, ordbevissthet, semantisk bevissthet, syntaktisk bevissthet, tekstbevissthet og pragmatisk bevissthet. Videre trekker hun frem fonologisk bevissthet og ordbevissthet som avgjørende for elevenes skriftspråksutvikling. «For å få tak i det alfabetiske prinsippet må de ha en fonologisk bevissthet. Men før barna klarer å snakke om lyder og stavelser i ord, må de ha en bevissthet om hva ord er» (Høigård, 2019, s. 190). Når barn skal lære seg skriftspråket, må det med andre ord fokuseres på å først utvikle en ordbevissthet, og deretter en bevissthet om skriftspråkets lyder og stavelser.

Mange barn har trolig erfart at de kan bruke ord og lyder for å bli forstått. Men når man skal utvikle en bevissthet om ord må man, ifølge Høigård (2019, s. 190), synliggjøre ordene for barna, slik at elevene kan snakke om ordene. Hun peker på at elever kan utvikle sin ordbevissthet ved å legge opp til at elevene får erfaring med å skrive tekster og språklek. Dette er også noe Frost (2020, s. 30-31) peker på. Ifølge han blir barna kjent med analyse av ord og språkets lyder ved å leke med regler, rim, stavelser og rytme. Når elevene har utviklet en ordbevissthet, står den fonologiske bevisstheten for tur. «Fonologisk bevissthet vil si at en er bevisst at ord består av stavelser og lyder (fonemer), og at en kan snakke om disse enhetene» (Høigård, 2019, s. 190). Høigård (2019, s. 192) peker på at denne utviklingen kan være den vanskeligste, da elevene skal utvikle en bevissthet om noe abstrakt og uten egen betydning. For å øve og utvikle denne bevisstheten, trekker hun derfor frem muntlige aktiviteter og utforsking av bokstaver som aktiviteter som fremmer den fonologiske bevisstheten. Å la elevene leke med rim og regler, og invitere de til samtale om ord, bokstavlyder og språkets form kan ifølge Liv Gjems (2016, s. 190-192) være med på å styrke barns bevissthet rundt skriftspråket. Hun trekker også frem at puslespill og lek med bokstaver inviterer barn til å utforske og leke med skriftspråket. I tillegg kan også spill på digitale verktøy, samt tegning, skribling og lekeskriving med blyant og papir være med på å styrke barns språklige bevissthet (Gjems, 2016, s. 192).

Det alfabetiske prinsippet og utvikling av fonologisk bevissthet og ordbevissthet er avgjørende for skriftspråksutvikling. Ifølge Høigård (2019, s. 190) vil en først forstå det alfabetiske prinsippet når man har utviklet en bevissthet om hva ord er og en fonologisk bevissthet. Dersom man skal ta dette på alvor, bør dermed den første lese- og skriveopplæringen legge til rette for at elevene får utvikle en bevissthet om hva ord er og

skriftspråkets fonologiske side. Dette kan gjøres på ulike måter – blant annet ved å legge opp til at elevene får skrive tekster, bli kjent med ord, stavelser og skriftspråkets minste enheter. På den måten får elevene redskap til å knytte skriftspråkets fonem og grafem sammen og dermed forstå det alfabetiske prinsippet.

3.2.3 Leseprosessen

Lesing er et produkt av flere faktorer. I 1986 hevdet Philip B. Gough og William E. Tunmer (1986, s. 7) at lesing er et produkt av avkoding og forståelse, og kalte dette «A Simple View of Reading». De utformet formelen « $R = D \times C$ » (Gough & Tunmer, 1986, s. 7) hvor «R» står for *reading*, «D» for *decoding* og «C» for *comprehension*, altså lesing = avkoding x forståelse. Dette synet har i senere tid blant annet blitt anerkjent av leseforsker Solveig-Alma Halaas Lyster (2011, s. 36) og Høigård (2019, s. 227). Flere (Høigård, 2019, s. 227-228, Traavik, 2013, s. 39-40) mener også at motivasjon må inkluderes i leseformelen, og at motivasjon er et grunnleggende og avgjørende element i en leseprosess. Høigård (2019, s. 227) presenterer en leseformel slik: «lesing = motivasjon x avkoding x forståelse» (Høigård, 2019, s. 227).

Andre forskere har tatt til orde for andre teorier om hva leseprosessen er avhengig av. Frost (2020, s. 53) trekker frem at lesing består av avkoding og forståelse, men setter også søkelys på at forskningen tilsier at det er enda flere elementer som spiller inn for at man skal bli en god leser. Blant annet tematiserer artikkelen «The Complex Nature of Reading Fluency: A Multidimensional View» (Hudson et al., 2008) hvordan flere underprosesser i hjernen må være fullført for at man kan lese flytende. Andre trekker frem språklig forståelse og ordgjenkjenning som avgjørende for leseferdigheten. Hollis S. Scarborough (2001, s. 97-98) hevder at åtte ulike faktorer danner et solid grunnlag for leseferdigheten. Denne teorien er kjent som «The Reading Rope» og illustrerer hva som kreves for å bli en dyktig leser gjennom et visuelt bilde hvor åtte tau tvinnes sammen til et sterkt tau. Teorien hevder med andre ord at åtte ulike faktorer danner grunnlaget for at man blir en kyndig leser. Disse faktorene kan deles i to ulike hovedkategorier: språklig forståelse og ordgjenkjenning. Språklig forståelse innebærer at man har bakgrunnskunnskap, ordforråd, forståelse for språklige strukturer, et verbalt resonnement og kjennskap til tekstlige normer. Det hevdes at disse faktorene, i kombinasjon med fonologisk bevissthet, avkoding og gjenkjenning av kjente ord gjør en til en dyktig leser.

«The DRIVE model» (Cartwright & Duke, 2019) er en annen teori som prøver å sette ord på hva som skjer når man leser. DRIVE står for «Deploying Reading in Varied Environments» (Cartwright & Duke, 2019, s. 8), altså «distribuere lesing i varierte miljøer». Modellen er ment som et bilde på hvor mange ulike komponenter man må forholde seg til når man leser – på samme måte som man må forholde seg til flere elementer når man kjører bil. I hovedtrekk aktualiserer teorien at lesing krever en aktiv leser, at formålet og teksten er viktig i leseprosessen, samt at lesing består av mange forskjellige bidragsyttere og at disse også samhandler med hverandre. I tillegg legger teorien både et kognitivt og sosiokulturelt læringssyn til grunn i forståelsen av hva som skjer når man leser (Cartwright & Duke, 2019, s. 8-10). Modellen inkluderer svært mange faktorer og understreker dermed at lesing er en svært kompleks prosess.

Ser vi etter likheter mellom de ulike teoriene om lesing, oppdager vi at lesing kan skisseres som en kompleks ferdighet som krever flere forskjellige faktorer og prosesser. Anerkjenner vi lesing som en kompleks ferdighet, bør også opplæringen i lesing ta hensyn til dette. Konsekvensen blir dermed at man som lærer bør ta hensyn til og være bevisst på hva lesing krever når man skal legge til rette for elevenes skriftspråkutvikling.

3.2.4 Skriveprosessen

Ifølge Bente E. Hagtvat (2004, s. 276) er også skrivning et produkt av flere faktorer. Hun definerer skrivning som et resultat av budskapsformidling, innkoding og motivasjon. Disse faktorene setter hun inn i en formel. Skriveformelen til Hagtvat (2004, s. 276) ser slik ut: «(skrivning = budskapsformidling x innkoding (x motivasjon))». Hun har satt motivasjonsfaktoren i parentes fordi hun hevder at det ikke er en like avgjørende faktor som budskapet og innkodingen. Skriveformelen poengterer at man i en skrivesituasjon må ha et budskap man vil formidle, motivasjon til å formidle det samt ferdighetene til å innkode budskapet. Vi kan ikke unngå å koble Hagtvat sin skriveformel til leseformelen til Goug og Tunmer (1986, s. 7). Denne koblingen aktualiseres når Lyster (2011, s. 36) peker på at man ikke kan se lese- og skriveutviklingen som to uavhengige prosesser, men at de må ses på som to prosesser som påvirker hverandre. «Lesing og skrivning kan sees som overordnede begreper, paraplyer, der ordgjenkjenning eller ordavkoding og staving eller innkoding er underordnede, men svært viktige, elementer» (Lyster, 2011, s. 36). I både skriveformelen og leseformelen

utgjør hver av komponentene en viktig brikke – også multiplikasjonstegnet.

«Multiplikasjonsteiknet er viktig å huske på, både i «leseformelen» og «skriveformelen», for når vi multipliserer blir svaret som kjent null om ein av faktorane er null» (Traavik, 2013, s. 40). Konsekvensen av dette er at dersom man for eksempel ikke har språklig forståelse for det man avkoder eller innkoder vil det resultere i at man ikke klarer å lese eller skrive (Gough & Tunmer, 1986, s. 7).

Hekneby (2011, s.68) definerer skriving som en mental prosess som fører til at man kan lære og tilegne seg ny eller omformet kunnskap på. Denne definisjonen begrunner hun ut fra at man i senere tid har begynt å se på skriving som «[...] et samspill med én eller flere lesere, og med andre tekster» (Hekneby, 2011, s. 68). At skrivingen er en individuell og sosial prosess, samsvarer med det sosiokulturelle grunnsynet jeg har gjort rede for tidligere. Hjernen er også en viktig aktør i utviklingen av lesing og skriving som ferdigheter, slik Frost (2020, s. 46-56) peker på når han skriver at «[...] lesing og skriving krever høy grad av samtidig samarbeid mellom mange områder i hjernen» (Frost, 2020, s. 49). Skriveprosessen er med andre ord avhengig av flere elementer på samme måte som lesing er det. Opplæringen som fokuserer på at elevene kan utvikle skriveferdigheten sin bør derfor få samme konsekvens. Opplæringen bør ta hensyn og legge til rette for at elevene kan utvikle det som kreves av elevene når de utvikler skriveferdigheten sin.

Vi har sett at både lesing og skriving krever flere ulike faktorer. Ser vi dette i lys av den første opplæringen, blir det dermed tydelig at opplæringen bør ta hensyn til dette. Læreren som legger til rette for den første lese- og skriveopplæringen, bør være bevisst på hva som kreves av elevene når de skal lese og skrive, samt at de også må ta hensyn til det når de legger til rette for elevenes skriftspråkutvikling.

3.2.5 En meningsfull opplæring

At elevene i den første skrive- og leseopplæringen er aktive i sin egen læring og at de opplever opplæringen som meningsfull, er det flere som vektlegger. Frost (2020, s. 30) trekker blant annet frem tre sentrale poenger for hvordan opplæringen bør foregå:

«Skriftspråkstimulering av 5-6 åringer, må gjennomføres på følgende måte: 1. Barnets behov for aktiv deltakelse må imøtekommes. 2. Barnet må oppleve å lykkes. 3. Barnet må føle at den kunnskapen og de ferdighetene de har tilegnet seg, verdsettes» (Frost, 2020, s. 30). Elevene

må med andre ord få være aktiv i sin egen læring, få tilpasset opplæring og få oppgaver som oppleves som meningsfulle. Iris Hansson Myran (2020, s. 66-71) slår også et slag for en opplæring som oppleves som meningsfull. Hun hevder at begynneropplæringen må være preget av en formålsrettet skriveopplæring. Dette innebærer at elevene må få vite hvorfor de skriver og hvem som skal lese teksten de skriver. I tillegg bør også skriveopplæringen oppleves som meningsfull for elevene. Ifølge Myran (2020) legger lærer til rette for en meningsfull begynneropplæring ved å la elevene få være med på å bestemme, utforske og oppdage, uten at de stadig vekk korrigeres. Medbestemmelse, utforsking og oppdaging bør med andre ord stå sentralt i den første lese- og skriveopplæringen.

Å legge opp til at skriftspråket oppleves som relevant og nyttig for individet og fellesskapet, er en viktig brikke i en opplæring som oppleves som meningsfull. Dette er noe blant annet Vygotsky (1978, s. 117) trekker frem. Han hevder at skriftspråket må oppleves som nødvendig og relevant. Mekanisk skriving og demotiverte elever kan ifølge han bli konsekvensen dersom opplæringen ikke oppleves som nyttig for elevene. Høigård (2019, s. 193) peker på at barna må få oppleve skriftspråket som personlig relevant for at de skal kunne bli skriftspråksbrukere. Med andre ord blir barna skriftspråkbrukere når de får uttrykke meninger og gjøre seg forstått, eller når de selv forstår det som blir kommunisert. Dette er i tråd med Traavik et al. (2003, s. 25) som hevder at: «en lærer å snakke, lese og skrive ved å bruke språket i meningsfulle situasjoner og i samspill med andre mennesker» (Traavik et al., 2003, s. 25). Det er med andre ord viktig å bevisstgjøre og legge til rette for at elevene både kan forstå og oppleve hva skriftspråket kan brukes til. Elever i den første lese- og skriveopplæringen bør få oppleve hvordan skriftspråket både kan bidra inn i et sosialt fellesskap, samt at skriftspråket også er nyttig for elevene som enkelt individ. Skal vi tro Høigård (2019, s. 193) vil elevene da ta skriftspråket aktivt i bruk.

3.3 Hvordan utvikles lese- og skriveferdighetene?

3.3.1 Teorier om lese- og skriveutviklingens faser

Uta Frith utformet i 1985 (s. 306-308) en teori om hvordan leseutviklingen foregår. Teorien går ut på at man først er på et stadium hvor man bruker logografiske strategier for å lese. Dette innebærer først og fremst at et barn som er i dette stadiet leser ved å kjenne igjen kjente ordbilder eller «gjettem-lese» ut fra hvilken kontekst barnet befinner seg i. I stadiet etter dette

utvikles en alfabetisk ferdighet hos barna. Denne ferdigheten handler om at barna kjenner til og kan identifisere grafem og koble dem til riktig fonem, og ut fra dette lese ord ved hjelp av en fonemanalyse. Frith (1985, s. 306) peker på at denne måten å lese på tillater barn å uttale og lese ord, men at det ikke nødvendigvis blir riktig uttalelse. Det siste stadiet Frith (1985, s. 306) beskriver er et ortografisk nivå. Dette stadiet er, til forskjell fra det logografiske stadiet, ikke visuelt. Det skiller seg også fra det alfabetiske stadiet ved at man som leser ikke trenger å gjennomføre en fonologisk analyse av hvert enkelt grafem. «Ortographic skills refer to the instant analysis of words into orthographic units without phonological conversion» (Frith, 1985, s. 306). Barnet som leser med hjelp av ortografiske ferdigheter, leser med andre ord ordbilder uten å måtte gjøre en grundig fonologisk analyse av ordet i forkant. Frith (1985, s. 306-307) peker på at man i utviklingen av leseferdigheten ikke nødvendigvis blir ferdig med å bruke logografiske og alfabetiske strategier, men at man oftest ikke trenger å gå tilbake på disse strategiene når man begynner å bruke ortografiske strategier. Det vil si at man på veien til å bli en leser som tar i bruk ortografiske strategier, kan i møte med nye ord, ta et steg tilbake og ta i bruk tidligere strategier. Utviklingen er med andre ord ikke nødvendigvis kronologisk, hvor barna går fra et trinn til et annet.

Hos Frost (2020, s. 34-36) finner vi igjen termene til Frith (1985) når han beskriver lese- og skriveutviklingen. Han bruker «logografisk strategi», «fonologisk strategi» eller «alfabetisk strategi» og «ortografisk strategi». Frost trekker frem at barnas evne til å etablere «[...] en analytisk fonologisk strategi» (Frost, 2020, s. 38) er viktig for lese- og skriveutviklingen deres. Å etablere en analytisk fonologisk strategi, handler om å forstå og kunne knytte språklyder til bokstavene og være fonembevisst, noe som er avgjørende for lese- og skriveutviklingen, ifølge Frost (2020, s. 38). «Fra et forskningssynspunkt er det meget sterkt begrunnet at utviklingen av fonembevissthet er helt sentralt i den første lese- og skriveutviklingen» (Frost, 2020, s. 33). Med andre ord hevder Frost (2020, s. 33) at fonembevisstheten, altså evnen til å gjennomføre en fonologisk analyse (Frost, 2020, s. 32), er vesentlig for elevers utvikling av lese- og skriveferdighetene. Dette understreker han også når han peker på at overgangen fra den fonologiske til ortografiske strategien er viktig for lesehastigheten og for at ordets mening skal komme tydeligere frem i lesing (Frost, 2020, s. 35).

Høigård (2019, s. 206) hevder at skriftspråksutviklingen til barna preges av at de utforsker og veksler mellom fem sider ved skriften. Ifølge Høigård (2019, s. 206) kan de blant annet veksle mellom skriverabling og bokstavutforsking.

Aske (2018, s. 38-39) definerer disse to kategoriene som det visuelle stadiet. Både Høigård (2019, s. 206) og Aske (2018, s. 38-39) peker på at det visuelle stadiet handler om barns utforsking og gjengivelse av det de ser og opplever. Også ved helordsskriving utforsker barna skriften som et visuelt bilde de kan gjengi (Høigård, 2019, s. 211). Barna kan også veksle mellom de visuelle stadiene til fonologisk skriving eller ortografisk skriving. Høigård (2019, s. 206) peker også på at de har oppdaget det alfabetiske prinsippet når de begynner å veksle mellom helordsskriving og fonologisk skriving. Barn har med andre ord ikke løst skriftkoden før de begynner å utforske de to siste sidene ved skriftspråket. Til teorien om skriveutviklingens fem faser trekker Høigård (2019, s. 206) paralleller til leseutviklingens faser, og særlig de tre siste som handler om avkodingen. I leseutviklingen handler de tre siste fasene om lærte ordbilder, språklyder som settes sammen til ord og til slutt ortografisk ordidentitet (Høigård, 2019, s. 229-234). Til tross for at man kan se paralleller mellom leseutviklingen og skriveutviklingen, peker Høigård (2019, s. 206) på at det ikke nødvendigvis er parallelle prosesser. «Det er imidlertid ikke slik at disse prosessene går helt parallelt. Mange barn kan være kommet lengre i skriveutviklingen enn i leseutviklingen. For andre kan det være omvendt» (Høigård, 2019, s. 206). Høigård (2019, s. 206) og Aske (2018, s. 38) peker også på at utviklingen ikke nødvendigvis er som en trapp hvor man går fra steg til steg. Utviklingen er mer som en spiral hvor eleven stadig må tilnærme seg nye ord gjennom det visuelle og fonologiske.

De ulike teoriene på lese- og skriveutviklingen kan samles i at elever som lærer seg skriftspråket utforsker skriftspråket i ulike faser og at de også må gå tilbake til tidligere faser når elevene skal tilnærme seg nye ord. I utviklingen kan det virke som om det er en alfabetisk eller fonologisk strategi som åpner døren enda mer opp for elevenes utvikling av skriftspråksferdighetene sine. Som vi har sett, er det alfabetiske prinsippet et viktig prinsipp for at elevene skal klare å knekke skriftspråskoden. Ser vi teoriene om lese- og skriveutvikling i lys av det alfabetiske prinsippet, legger vi merke til at flere gjør utforskingen av det fonologiske ved språket til et viktig poeng for skriftspråksutviklingen. Den fonologiske fasen i utviklingen kan dermed være en fase det er viktig at den første lese- og skriveopplæringen vektlegger.

3.3.2 Leseveien og skriveveien

Vi har tidligere sett at det har vært større fokus på lesing enn skriving i tidligere læreplaner for den norske skole. Leseferdigheten var lenge vektlagt. Bjerke og Johansen (2020, s. 88) peker på at Mønsterplan for grunnskolen fra 1974 la leseveien til grunn for begynneropplæringen av skriftspråket. Med det mener de at man først vektla lesingen, deretter skrivingen. Etter Mønsterplan for grunnskolen fra 1974 ble avvirket, peker de på at skrivingen har fått større plass i opplæringen, men at de selv opplever at begynneropplæringen fortsatt preges av leseveien. «Vår erfaring er at leseveien fortsatt står sterkt. Det er vårt inntrykk at dette er fordi ikke alle lærere er klar over den rollen skriving kan spille, også for lesingen hos de yngste elevene» (Bjerke & Johansen, 2020, s. 88). Bjerke og Johansen (2020, s. 89) poengterer at man ikke trenger å vente med leseopplæringen, men at man gjerne kan kombinere flere veier inn i skriftspråket.

At skriving og lesing henger sammen og spiller to viktige roller i skriftspråsutviklingen, peker blant annet Frith (1985, s. 310-311) på. Tidligere har vi sett at lese- og skriveferdighetene utvikles ved at man tar i bruk ulike strategier. Disse strategiene inkluderer Frith (1985, s. 310-311) også når hun teoretiserer hvordan lesing og skriving driver utviklingen. Hun setter logografisk, alfabetisk og ortografisk strategi i en modell som deles i seks steg hvor hver av strategiene» deles inn i to ulike nivåer, ut fra hvor godt utviklet strategien er. Modellen kaller hun «The Six-step Model of Skills in Reading and Writing Acquisition» (Frith, 1985, s. 311). I figur 1 gjengis modellen til Frith (1985, s. 311) i en forenklet og oversatt versjon.



Figur 1: Forenkelt og oversatt versjon av «The Six-step Model of Skills in Reading and Writing Acquisition» (Frith, 1985, s. 311: min forenkling og oversettelse).

Modellen viser at lese- og skriveferdighetene utvikles ved å gradvis adoptere strategiene og tillate at det enten er lesingen eller skriveferdigheten som drar utviklingen videre. Frith (1985, s. 310-311) hevder at man i første omgang leser og tar i bruk en grunnleggende logografisk strategi. Deretter utvikler man ferdigheten, og den logografiske strategien blir dermed så velutviklet at den kan overføres til skriveferdigheten. Skriveferdigheten tar over for drivkraften i skriftspråksutviklingen ved å gå fra å bruke en logografisk strategi til en alfabetisk strategi. Når man gjennom skriveferdigheten har fått en velutviklet alfabetisk strategi kan denne strategien overføres til lesingen, og lesingen overtar igjen drivkraften i skriftspråksutviklingen. Lesingen utgjør drivkraften i utviklingen ved å gå fra en alfabetisk strategi til en ortografisk strategi. Etter hvert som denne strategien blir mer og mer utviklet, kan den overføres til skriveferdigheten. «Developmental progress is envisaged as an alternating shift of balance between reading and writing. Reading is the pacemaker for the logographic strategy, writing for the alphabetic strategy, and reading for the orthographic one» (Frith, 1985, s. 311). Lese- og skriveferdigheten drives med andre ord i en vekselvirkning, hvor enten leseferdigheten eller skriveferdigheten utgjør en drivkraft for utviklingen.

Teorien om at skriftspråksutviklingen drives som en vekselvirkning mellom lesing og skriveferdigheten, har blant annet fått innpass i norsk tradisjon. Frost (2020) anerkjenner Friths teori (1985) om hvordan lese- og skriveferdigheten skjer i en vekselvirkning. Han peker blant annet

på at teorien er med på å belyse hvordan man i første skifte mellom lesing og skriving, altså i utviklingen fra en logografisk til en alfabetisk tilnærming til skriftspråket, oppfatter det alfabetiske prinsippet (Frost, 2020, s. 36). «[...] når barn begynner å skrive ord, er det ofte inngangen til at de også begynner å oppdage sammenhengen mellom artikulasjon og bokstaver [...]» (Frost, 2020, s. 36). Som vi har sett tidligere er dette et viktig prinsipp for skriftspråksutviklingen. I likhet med Frith (1985, s. 311) peker også Høigård (2019, s. 224) på at utviklingen av den ene ferdigheten påvirker den andre og at drivkraften i skriftspråksutviklingen skifter fra lesing til skriving. Hun hevder at lesingen trolig utgjør størst betydning av utviklingen i barns skriftspråk frem til 5-årsalderen. Når barna er mellom 5 og 7 år, mener hun det er vanlig at skrivingen utgjør drivkraften i utviklingen. Dette er fordi de utforsker og prøver ut det alfabetiske prinsippet. Observasjoner av barn som oppdager det alfabetiske prinsippet i dette aldersspennet kan, ifølge Høigård (2019, s. 224), gi grunnlag for å hevde at skriving er veien til lesing for mange barn. Etter en stund tar lesingen over igjen frem til leseferdigheten blir automatisert. Videre hevder hun (2019, s. 224) at skrivingen overtar drivkraften i skriftspråksutviklingen slik at ferdighetene blir styrket enda mer.

Også Lyster (2011, s. 36) peker på at utviklingen av leseferdigheten og skriveferdigheten ikke kan ses på som uavhengige prosesser. Utvikling av den ene ferdigheten legger grunnlaget for utvikling av den andre. Med andre ord hevdes det at utviklingen av den ene ferdigheten påvirker den andre – at de på mange måter driver hverandre frem. Dette er også noe Grethe Klæboe og Dagrun Kibsgaard Sjøhelle (2013, s. 15-18) hevder. De peker på at de to ferdighetene er med på å gjøre barnet bevisst på språket og at de sammen bidrar til at man utvikler kompetanse i skriftspråket. «Lesing og skriving er gjensidige pådrivere i utvikling av skriftspråklig kompetanse. Begge aktivitetene involverer lyder, bokstaver, ord og setninger. Begge krever kunnskap om syntaks og forutsetter kjennskap til hva som karakteriserer tekster i ulike sjangre» (Klæboe & Sjøhelle, 2013, s. 15). Lesing og skriving er med andre ord to ferdigheter som sammen bidrar til at barn utvikler skriftspråket sitt.

Vi har sett at skriftspråksutviklingen blant annet påvirkes av barns vekslende utforskning og utvikling av lese- og skriveferdighetene. Både lesing og skriving vil trolig alltid være en relevant faktor i utviklingen, men en av dem vil sannsynligvis ha vekslende større fokus enn den andre ferdigheten. Når barn er mellom 5 og 7 år utgjør trolig skrivingen den største drivkraften i skriftspråksutviklingen. Ser vi dette i sammenheng med den første lese- og skriveopplæringen, bør dette tas hensyn til. Samtidig bør det også tas hensyn til at

skriftspråksutviklingen også er avhengig av lesingen og at elever utvikler seg forskjellig og er på forskjellig nivå når de begynner på skolen.

3.3.3 Å skrive seg til lesing

Førsteklassingene i Norge er gjerne rundt 6 år når de starter på skolen, og som vi har sett, hevder Høigård (2019, s. 223) at skriveingen utgjør den største drivkraften i språkutviklingen til barn mellom 5 og 7 år. «Observasjoner av 5-7-åringene viser at svært mange barn lærer seg å skrive før de lærer å lese» (Høigård, 2019, s. 223). Flere forskere og pedagoger hevder at man bør dra nytte av denne drivkraften i opplæringen. Blant annet hevder Frøydis Hertzberg (1988), Bente E. Hagtvatn (1997), Arne Trageton (2003), Monique Sénéchal, Gene Quéllette, Stephanie Pagan og Rosemary Lever (2011) og Klara Korsgaard, Monique Vitger og Sara Hannibal (2010/2011) at man kan skrive seg til lesing.

En av fordelene med å la elever skrive seg til lesing, er at eleven allerede vet hvilket resultat og budskap de ønsker å formidle. Gjennom eksempler fra datterens utforskende skriving, viser Hertzberg (1988, s. 155-176) hvordan skriving kan være en lettere vei inn i skriftspråket enn lesing. Hun hevder (s. 174) at lesing, sammenlignet med skriving, kan være en mer komplisert prosess fordi man som leser både må tolke bokstavenes lyder og videre sette sammen disse til et ord som angivelig skal gi mening i den konteksten det står i. Dette står i kontrast til skrivingen, hvor man allerede vet hvilket resultat og mening man skal fram til, og dermed har en prosess mindre å forholde seg til. Å la skriveutviklingen ta utgangspunkt i elevenes egne opplevelser og tanker, var også et viktig poeng for Trageton (2003) når han tok til orde for at norske skoleelever skulle få skrive seg til lesing på PC. Det er flere fordeler med å la elevene skrive seg til lesing på PC. Arne Trageton (2009, s. 73) hevder blant annet at elevene kan få tilpasset opplæring, samt at elevene i den første skrive- og leseopplæringen får tilnærme seg skriftspråket ved å kombinere en analytisk og syntetisk tilnærming til språket (se kapittel 3.5 for redegjørelse for disse tilnærmingene). Trageton (2009, s. 74) trekker også frem leseformelen og peker på at det å skrive seg til lesing på PC ikke skiller mellom avkoding og forståelse.

Barnet skiller ikke mellom avkoding og forståelse, skrivingen og lesingen foregår samtidig. Å skrive seg til lesing på PC = innkoding x forståelsesfull leseavkoding. Når

barnet skriver, har det alltid et viktig budskap å formidle til seg selv og andre. Det gir ekstra motivasjon, og det gir skriveglede og leselyst. (Trageton, 2009, s. 74)

Hagtvat (2004, s. 373-374) peker også på at det sannsynligvis er svært gunstig å la barn mellom 5 og 7 år skrive seg til lesingen. Dette begrunner hun ved å peke på at barna ofte mestrer å forme bokstavene da, samt at de ofte er motiverte for å knekke skriftspråkkoden. I tillegg inviterer man de til å ta en aktiv del i utforskningen av skriftspråket sitt (Hagtvat, 2004, s. 273-283). Lar vi barna skrive, tar vi med andre ord også LK20 (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 6) læreplanen i norskfaget (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 5-6) på alvor, ved å la elevene være aktive og forske i sin egen læring. Hagtvat (2004, s. 374) peker på at skrivingen må oppmuntres dersom barna skal klare å knekke koden ved å ta i bruk skrivingen, og at de som ikke blir oppfordret til det ofte tar en annen vei inn i skriftspråket. «Men for barn som gis anledning til å skrive mye i den perioden de knekker den alfabetiske koden, ser skrivingen ut til å ha en sterkt utviklingsdrivende betydning» (Hagtvat, 2004, s. 374).

En annen fordel med å la elevene skrive seg til lesing, er at elevene øver og utvikler sin metaspråklige bevissthet. Korsgaard et al. (2010/2011, s. 13) trekker blant annet frem at barna får øve sin bevissthet om hva en tekst er og at man som forfatter av en tekst kan formidle et budskap til en annen. I tillegg peker de på at elevene får utvide kunnskapen sin om sjanger og språk, samt at det å skrive seg til lesing hjelper barna å knekke skriftspråkkoden. Dette er også noe Frost (2020, s. 31-36) peker på. Han hevder at språkleker og utforskende skriving, er med på å gi barna egne erfaringer om lydanalyse, bokstavformer, ord og korte tekster. Ifølge han er barnet på vei til å knekke koden til skriftspråket når barnet oppdager sammenhengen mellom artikulasjon og bokstaver som et resultat at det begynner å skrive. Når barnet først har knekt skriftkoden, hevder han at barnas språkutvikling skyter fart, fordi barnet da får inspirasjon til å skrive nye ord, samtidig som barnet også prøver å lese ordene som blir skrevet.

Å la førsteklasingene skrive seg til lesing, kan med andre ord være en gunstig vei inn i skriftspråket. Det kan blant annet oppleves som en lettere måte å utvikle skriftspråket sitt på fordi man tar utgangspunkt i et eget budskap og et ønsket resultat. Dette kan igjen være med på å styrke elevenes motivasjon i skriftspråkutviklingen. I tillegg oppfordrer skriveveien elevene til å utforske skriftspråket og bli bevisste på det alfabetiske prinsippet. Ifølge Trageton (2009) kan også det å la elevene skrive seg til lesing, bidra til at elevene både får

skriveglede og leselyst. Elevene får lyst til å lese det de har skrevet, og de får også lyst til å skrive mer de kan lese. På mange måter kan det å skrive seg til lesing, ses på som en metode som tar skriftspråkutviklingen vekselvirkning på alvor. Samtidig er det også viktig å være bevisste på at elevene trenger oppfølging og oppfordring til å skrive. Som Hagtvatn (2004, s. 374) påpeker, må barn oppfordres til å skrive – det må med andre ord legges til rette for at barna skal ha mulighet til å skrive og utforske skriftspråket gjennom skriveveien. Å legge til rette for at førsteklasingene kan få mulighet å skrive seg til lesing, blir dermed en del av førsteklasseleerens ansvar i den første lese- og skriveopplæringen.

3.4 Hva påvirker opplæringen?

3.4.1 Førsteklassingene er ingen «tomme kar»

Elever på 1. trinn er ofte nysgjerrige, spente og ivrige etter å starte på skolen – iveren etter å lære er stor, men elevene starter ikke på skolen som «tomme kar» som skal fylles opp på skolen. Frost (2020, s. 13) peker på at skriftspråket er tilgjengeliggjort for vestlige barn fra de er små gjennom bøker, aviser, nettbrett, datamaskiner og telefoner. Han peker på at språkutviklingen til elevene kan dra fordel av dette, fordi de har sett og opplevd nytten av skriftspråket. Ifølge Anne Høigård (2013, s. 18) er flere av elevene som begynner i 1. klasse godt i gang med å danne en grunnleggende morsmålskompetanse. I tillegg har de også dannet et godt utgangspunkt for videre språklæring med hjelp av foresatte, nære relasjoner og opplæring i barnehage.

Vibeke Grøver Aukrust og Veslemøy Rydland (2009, s. 187) har i en oversiktsartikkel analysert flere ulike studier, og ut fra disse hevder de at det er belegg for å si at barns opplæring i barnehagen har betydning for videre læring og språklæring. Vi kan blant annet se til *Rammeplan for barnehagen: Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver* (Kunnskapsdepartementet, 2017) for en forklaring på dette. Rammeplanen forplikter barnehagene til å gi barna erfaringer, kunnskaper og ferdigheter slik at de er utrustet og motivert til et nytt kapittel i livene deres (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 33). Skolens oppgave blir da å ta elevenes språklige bagasje på alvor, samt å ivareta og stadig etablere ny motivasjon. Bjerke og Johansen (2020, s. 17) understreker at læreres evne til å ivareta motivasjonen førsteklasingene har er svært viktig. «Å ta vare på denne motivasjonen er noe av det viktigste en førsteklasseleer kan gjøre. Læreren må klare å utnytte det elevene har av

erfaringer, og la dem bruke seg selv og det de vet, i undervisningen» (Bjerke & Johansen, 2020, s. 17). En måte en lærer kan få tilgang til hvilke erfaringer elevene har med skriftspråket er å ha god kommunikasjon med hjemmet og eventuell barnehage (Bjerke & Johansen, 2020, s. 31), samt kartlegge elevenes ferdigheter (Michaelsen, 2018, s. 139-160). Elevene må oppleve at den språklige erfaringen og motivasjonen deres blir tatt på alvor. Dette kan ifølge Bjerke og Johansen (2020, s. 19) gjøres ved å knytte ny kunnskap til det elevene selv har opplevd eller opplever. Skriftspråksopplæringen må med andre ord kunne knyttes til det elevene allerede kan, samt at den må være ny og oppleves som relevant.

Barnehagens fokus som opplæringsinstitusjon får en betydelig rolle for den tidlige språkutviklingen til elevene. Bjerke og Johansen (2020, s. 29-30) hevder det er viktig at barnehagen legger til rette for at barna får utvikle begrepsapparatet sitt i tillegg til de også får positive opplevelser med skriftspråket. Den språklige utviklingen er avhengig av det skriftspråklige og det muntlige. Dette poengterer også Høigård (2019) og hevder at «Utviklingen av lese- og skriveferdighet er avhengig av et velutviklet muntlig språk. Samtidig fører skriving og lesing til at det muntlige språket videreutvikles. [...] Lesing og skriving fører også til at barnet får større bevissthet om sjølve språket (metaspråklig bevissthet)» (Høigård, 2019, s. 83). Barns tidlige språktilegnelse, som ofte defineres som den språklæringen som skjer frem til barna er rundt åtte år gamle og som inkluderer alle sider ved språket, definerer Gjems (2016, s. 11) som tidlig litterasitet. Den tidlige litterasiteten inkluderer både det skriftlige, muntlige og symbolske ved språket. «Barn må lære om skrift for å lære å lese, og de må lære å lese for å lære å skrive. Og de må lære muntlig språk for å lære om både å lese og skrive» (Gjems, 2016, s. 190). Barns muntlige ferdigheter er med andre ord viktig for skriftspråksutviklingen.

Førsteklassingene er ikke «tomme kar». I løpet av årene før den formelle opplæringen har de trolig rukket å tilegne seg ulike erfaringer og opplevelse med språket. Dette bidrar både det samfunnet elevene vokser opp i og barnehagen til. Elevene som begynner i første klasse, har trolig en språklig bagasje som inneholder både erfaringer med det muntlige språket, men også skriftspråket. Grunnlaget for å videreutvikle og arbeide med den tidlige litterasiteten til barna, dannes med andre ord allerede før barna møter den første formelle lese- og skriveopplæringen. Den første lese- og skriveopplæringen bør derfor ta hensyn til den språklige bagasjen førsteklassingene allerede har.

3.4.2 Skolens styringsdokument

Som vi har gjort rede for tidligere, er det stor sannsynlighet for at barn som starter på skolen har erfaringer og kunnskaper om skriftspråket. Men, som Hekneby (2011, s. 46) peker på, er det først på skolen den formelle opplæringen starter. Gjennom opplæringen skal elevene «[...] utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Dei skal få utfalde skaparglede, engasjement og utforskartrong» (Opplæringslova, 1998, § 1-1). Med andre ord forplikter opplæringslova skolen til å legge til rette for at elevene får tilstrekkelig og god kompetanse om den verden de er en del av. Opplæringen skal, ifølge opplæringslova § 2-3 (1998), skje i tråd med vedtatte og gjeldende læreplaner, og det er rektoren som har det overordnede ansvaret for opplæringa og videreutviklingen av skolen (Opplæringslova, 1998, § 9-1). Opplæringen styres med andre ord av styringsdokumenter som opplæringslova og læreplaner, samtidig som opplæringen også skal skje i tråd med skolens ledelse og utvikling. Dette innebærer blant annet at opplæringen skjer i tråd med skolens vedtekter, visjoner og fokusområder.

I opplæringen skal elevene bli tatt på alvor. Ifølge opplæringslova (1998, § 9 A-2) har elevene i skolen blant annet rett på et godt og trygt skolemiljø, noe både elevene og personalet på skolen skal arbeide for. I tillegg gjelder retten til tilpasset opplæring (Opplæringslova, 1998, § 1-3) og tidlig innsats for alle (Opplæringslova, 1998, § 1-4). Det vil si at opplæringen må skje i trygge og gode fysiske og psykiske omgivelser, hvor opplæringen tilpasses elevene. Gunn Imsen (2014, s. 245) peker på at kravene som stilles dermed må tilpasses elevene. «Uansett kan ikke skolen stille samme krav til alle elever på alle områder. Valg av undervisningsinnhold og aktivitetsformer må være slik at alle elevene finner mening i læringsoppgavene, og at de får vokse og utvikle seg på en allsidig måte» (Imsen, 2014, s. 245). Elevene må stilles krav til, men oppgavene må differensieres slik at elevene opplever mestring. Bjerke og Johansen (2020, s. 19) peker på at barna har tilegnet seg mye kunnskap og erfaring årene før de begynner på skolen, samtidig som de står ovenfor en enorm mental og fysisk utvikling hvor de skal tilegne seg enda mer. Elevene som skal i gang med den første lese- og skriveopplæringen, står ovenfor en enorm utvikling som man må ta hensyn til i møte med elevene (Bjerke og Johansen, 2020, s. 19). Som Frost (2020, s. 46-56) peker på, er hjernen en viktig aktør for utviklingen av lese- og skriveferdighetene, og det er viktig å

tilpasse opplæringen med tanke på dette. Samtidig understreker han også at det å legge til rette for en arbeidsmetode som tar hensyn til alle prosessene i hver enkelt hjjerne, kan være krevende. Det er heller ikke alle elever som klarer å henge med på den forventede progresjonen, for disse elevene er det viktig at prinsippet om tidlig innsats (Opplæringslova, 1998, § 1-4) blir fulgt. Loven gir elever som er bak forventet progresjon rett på egen intensiv undervisning som fører til at de når forventet progresjon.

Ifølge første paragraf i opplæringslova (1998) skal opplæringen skje i samarbeid med hjemmet. Skolen og hjemmet skal med andre ord samarbeide om opplæringsansvaret, og hjemmet får dermed også et ansvar i den første lese- og skriveopplæringen. Traavik og Alver (2008, s. 20-21) understreker at barna tydelig påvirkes av skriftspråkspraksisen i hjemmet. «Dersom barna har foreldre som leser aviser og bøker jevnlig, og som også leser høyt for dem, vil dette sannsynligvis gi dem et positivt forhold til lesing og bøker fordi de har gode voksne lesemodeller» (Traavik & Alver, 2008, s. 21). Frost (2020, s. 36) peker også på viktigheten av at foreldre og eldre søsken veileder og støtter barnet i skriftspråsutviklingen. Han hevder for eksempel at barn kan oppdage det alfabetiske prinsippet gjennom skriving dersom barnet får støtte fra foresatte og eldre søsken. Hjemmet utgjør med andre ord en viktig rolle i elevenes skriftspråkutvikling. Holdninger og vaner dannes i hjemmet, og barns nære relasjoner bør som det pekes på være gode rollemodeller og støtte barnet. At skolen skal samarbeide med hjemmet, vil si at begge parter skal spille på lag – med andre ord samarbeide og spille hverandre gode. Dersom dette tas på alvor, kan både skolen og hjemmet utgjøre en viktig faktor i barns tilegnelse og utvikling av lese- og skriveferdighetene.

3.4.3 Metodefrihet

I forbindelse med utviklingen av LK20 og Fagfornyelsen ble lærernes handlingsrom i undervisningen diskutert. Det kommer fram at den profesjonelle lærer har frihet i valg av arbeidsmetoder og tilnærmingen til undervisningen, men at læreren også har et ansvar om å ta forskningsbaserte og velbegrunnede valg (NOU 2015:8, s. 78). Ser vi til opplæringslova (Opplæringslova, 1998) og den gjeldende læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017; Utdanningsdirektoratet, 2020), blir det også tydelig at lærerne har frihet til å ta egne profesjonelle valg når det gjelder tilnærming og arbeidsmetode i den første lese- og skriveopplæringen. Friheten som er lærerne har, gir med andre ord lærere mulighet til å legge til rette for ulike måter å drive opplæringen på. Dette er også noe Bjerke og Johansen (2020, s.

14) peker på: «Vi vet at det finnes ulike måter å arbeide med den første lese- og skriveopplæringen på, det finnes forskjellig praksis ute i skolene» (Bjerke & Johansen, 2020, s. 14). Lærernes metodefrihet blir trolig et utgangspunkt for at lærere tar ulike valg og utøver ulike praksiser i skolen, men som vi har sett, påvirkes også opplæringen av ulike faktorer læreren må ta hensyn til. Metodefriheten kommer med andre ord med et ansvar. Lærerne er ansvarlige for å ta valg som er godt begrunnet og forankret i forskning, i tillegg til at valgene også må være i tråd med skolens styringsdokument. Samtidig er lærerne gitt en frihet. Denne friheten kan komme til uttrykk gjennom hvilke arbeidsmetoder lærerne legger til rette for i den første lese- og skriveopplæringen.

3.4.4 Tendenser i den første lese- og skriveopplæringen

I den senere tiden har bokstavinnlæringens tempo vært et tema for diskusjon og forskning. Skal bokstavinnlæringen ha en tradisjonell progresjon eller en rask progresjon? En rask bokstavprogresjon legger opp til at det introduseres minst to bokstaver i uka (Lundetræ & Sunde, 2017). Når en bokstav blir presentert anbefales det at det kun brukes 15 minutter på innføringen, før elevene får arbeide med den aktuelle bokstaven, og de bokstavene de har lært, i lesing og skriving av meningsfulle tekster. Kjersti Lundetræ og Per Henning Uppstad (2016) hevder denne måten å tilnærme seg skriftspråket på gir mer tid til lesing og skriving. Kristin Sunde og Kjersti Lundetræ (2019, s. 73) hevder at en rask bokstavprogresjon også frigir tid til arbeid med en helhetlig lese- og skriveopplæring preget av meningsfulle tekstarbeid. Samtidig viser også studien at dette først kommer til uttrykk i det andre semesteret av første klasse. Den raske bokstavprogresjonen frigir tiden de vanligvis ville brukt i tradisjonell bokstavgjennomgang, men lærerne utnytter ikke den frigitte tiden (Sunde & Lundetræ, 2019). Utfordringen og oppfordringen til Sunde og Lundetræ (2019) er følgelig at lærere må ta i bruk den frigitte tiden til å gi elevene en lese- og skriveopplæring fylt med meningsfullt tekstarbeid. Kristin Sunde, Bjarte Furnes og Kjersti Lundetræ (2020) fant i sin studie at en rask bokstavprogresjon gagnar barns skriftspråkutvikling og at en slik progresjon fosterer gode resultater i den første lese- og skriveopplæringen. De så også at en slik progresjon særlig virker positivt inn for de svakeste elevene.

Å sikre en god skriftspråkutvikling for de svakeste elevene, har man gjerne brukt som argumentasjon for en tradisjonell progresjon. Kirsten Palm, Aslaug Andreassen Becher og Eva Michaelsen (2018, s. 24-25) peker på at det i en årrekke har vært tradisjon for å

introdusere én bokstav i uka for førsteklasingene. I et slikt bokstavprogram har fonologisk bevissthet stått sentralt, samt «[...] fokus på de enkelte bokstavenes lyd, navn og form. Elevene har lært bokstavene gjennom mange sanser (syn, hørsel, berøring, bevegelse) og artikulasjonsøvelser» (Palm et al., 2018, s. 24). Den språklige bevisstheten har med andre ord stått sentralt i en tradisjonell progresjon. Dette er også noe Jørgen Frost og Caroline Solem (2017) har trukket frem som viktig. De har forsøkt å rette fokus på barns utvikling av en språklig bevissthet og at denne utviklingen står i fare for å bli glemt i en rask bokstavinnlæring.

At bokstavene blir gjort tilgjengelig for elevene i den første lese- og skriveopplæringen, er viktig. Vi har tidligere sett at elevenes skriftspråkutvikling er avhengig av å ha forståelse for det alfabetiske prinsippet. For å knekke skriftspråskoden må elevene ha kjennskap til alfabetets fonem og grafem. De må med andre ord ha kjennskap til bokstavene og lydene som hører til. I hvilken hastighet elever i den første lese- og skriveopplæringen får tilgang til disse, kan dermed være en avgjørende faktor i elevenes skriftspråkutvikling. Lundetræ og Uppstad (2016) hevder at en rask bokstavprogresjon åpner opp for mer lesing og skriving. Dette støtter også Sunde og Lundetræ (2019) som peker på at den frigitte tiden kan brukes til å gi elevene meningsfulle oppgaver. En rask bokstavprogresjon åpner med andre ord opp for at skriftspråkutviklingen kan skje i arbeid med oppgaver som viser elevene nytten og bruken av skriftspråket. En slik tilnærming kan gi elevene en økt metaspråklig bevissthet fordi eleven blant annet må være bevisst på språket som fenomen. Rask bokstavprogresjon kan med andre ord gi elevene tilgang til flere bokstaver fortere, bidra til at elevene forstår det alfabetiske prinsippet, samt at progresjonen åpner opp for at elevene kan utvikle sin metaspråklige bevissthet.

3.5 Ulike arbeidsmetoder og tilnærminger i den første lese- og skriveopplæringen

Tidligere i kapittel 3.3.2 ble det gjort rede for at skriftspråkutviklingen trolig drives av en vekselvirkning mellom lesing og skriving og at den første lese- og skriveopplæringen bør ta hensyn til denne vekselvirkningen. Drivkraften i skriftspråkutviklingen til førsteklasingene vil trolig være skriving, men som vi har sett er også skrivingen avhengig av at man leser. Opplæringen bør dermed både invitere elevene til å skrive, samtidig som opplæringen også må legge opp til at elevene får lese. Arbeidsmetodene som lar elevene lese og skrive, og

hvordan arbeidsmetodene inviterer elevene til å tilnærme seg skriftspråket, blir dermed aktuelt å sette søkelys på.

Hvilken arbeidsmetode og tilnærming den første lese- og skriveopplæringen bør ha, har vært og er et tema for diskusjon. Aske (2018, s. 41) peker på at debatten setter søkelys på om det er analytiske metoder eller syntetiske metoder som bør brukes. Diskusjonen handler med andre ord om arbeidsmetodene i den første lese- og skriveopplæringen skal legge skriftspråket som helhet eller skriftspråkets mindre enheter til grunn. Traavik og Alver (2008, s. 82) peker på at synet på de ulike tilnærmingene har variert opp gjennom skolehistorien og at temaet har vært gjennom flere diskusjonsrunder. Diskusjonen er like aktuell i dag. Nylig ble det publisert to artikler om hvorvidt syntetisk tilnærming, eller som artiklene benevner det; «systematic phonics», bør være en foretrukket tilnærming i opplæringen eller ikke (Bowers, 2020; Buckingham, 2020). Forfatterne setter denne tilnærmingen blant annet opp mot andre tilnærminger som fokuserer på opplæring som vektlegger språket som helhet. For eksempel gjennom det de benevner som «whole language», altså en analytisk tilnærming. Artikkelen til Jeffrey S. Bowers (2020) viser til at hverken «systematic phonics» eller «whole language» gjør nytten i opplæringen og peker på at man må se etter andre alternative undervisningstilnærminger. Et krast motsvar på dette kom fra Australia bare få måneder etter. Jennifer Buckingham (2020) svarer med å poengtere at en syntetisk tilnærming i leseopplæringen er et godt og forskningsbasert alternativ og at opplæringen bør preges av syntetiske arbeidsmetoder. Diskusjonen om opplæringens arbeidsmetoder og metodenes tilnærming foreligger med andre ord fortsatt.

Diskusjonen blir dermed også avgjørende i denne oppgaven, som blant annet skal kartlegge hvilke arbeidsmetoder lærerne legger til rette for i den første lese- og skriveopplæringen. Hvilke arbeidsmetoder legger lærerne til rette for i den første lese- og skriveopplæringen, og vektlegger disse arbeidsmetodene skriftspråket som helhet eller skriftspråkets mindre enheter? Videre skal jeg gjøre kort rede for syntetisk og analytisk tilnærming til skriftspråket og hvilke metoder som kan kategoriseres under hver av disse tilnærmingene. Deretter vil jeg se hva forskere og pedagoger sier – må vi velge mellom tilnærmingene, eller kan vi si som Ole Brumm sier: «ja takk begge deler»? I forlengelsen av det vil to arbeidsmetoder som kombinerer de to tilnærmingene bli gjort kort rede for.

3.5.1 Syntetisk tilnærming

Klæboe og Sjøhelle (2013, s. 19) peker på at den syntetiske tilnærmingen «[...] legger vekt på at elevene skal lære bokstavnavn og bokstavlyder og deretter kunne trekke sammen bokstavelyder til ord, som de etter hvert setter sammen til setninger. Metodene kalles gjerne «bottom-up»-metoder eller fonologiske metoder» (Klæboe & Sjøhelle, 2013, s. 19). Hekneby (2011, s. 84), som også kaller det phonics, peker på at denne tilnærmingen blir kalt bottom-up fordi tilnærmingen først og fremst tar for seg det grunnleggende med språket for så å se det som en helhet. Høigård (2019, s. 228) peker på at den syntetiske tilnærmingen også kan bli kalt lydmetoden fordi man først og fremst lærer hvilken lyd som tilhører hver bokstav. Kunnskapen om skriftspråket skal konstrueres bit for bit, slik at det til slutt danner en helhet. «Med ei syntetisk tilnærming til lese- og skriveopplæring arbeider elevane først med dei minste byggjesteinane i språket, for så å byggje lese- og skriveferdigheitene opp derfrå» (Aske, 2018, s. 41). Aske (2018, s. 41) hevder at synet om at elevene begynner på bar bakke i møte med skriftspråket, kan minne om et behavioristisk grunnsyn på læring. Ifølge Høigård (2019, s. 229) var denne tilnærmingen den rådende tilnærmingen i leseopplæringen i Norge fram til 1980-tallet.

Når den syntetiske tilnærmingen tar utgangspunkt i språkets små enheter, vil også arbeidsmetodene være preget av et slikt fokus. Traavik og Alver (2008, s. 84) peker på at lydmetoden og stavelsesmetoden er arbeidsmetoder som går under en syntetisk tilnærming. I lydmetoden er det hver enkelt bokstav og deres språklyd som er i fokus – grundig gjennomgang av lydering og sammentrekninger av lydene står sentralt i denne metoden. Traavik og Alver (2008, s. 85) hevder at denne metoden fikk kritikk for tekstenes mangel på mening, i tillegg til at arbeidsmetoden undervurderte elevens tidligere erfaring med skriftspråket. Stavelsesmetoden går ut på å gjøre elevene bevisste på at bokstaver kan utgjøre stavelser i et ord. «Innledningsvis blir tekstene lest ved at en først trekker sammen lydene/bokstavene i stavelsen, for eksempel "b-a gir ba, d-e gir de, ba-de gir bade"» (Traavik & Alver, 2008, s. 87). Traavik og Alver (2008, s. 87) peker på at kjernen fra stavelsesmetoden har levd videre i det pedagogiske landskapet ved at lærere i dag er opptatt av å bevisstgjøre elever på stavelser.

Syntetiske arbeidsmetoder legger med andre ord språkets mindre enheter til grunn.

Arbeidsmetoder som fokuserer på lydering, sammentrekninger og stavelser kan kategoriseres

som syntetiske arbeidsmetoder. Ser vi dette i sammenheng med språkutviklingens behov for metaspråklig bevissthet (se kapittel 3.2.2), kan man si at en syntetisk arbeidsmetodene først og fremst retter fokuset på utviklingen av den fonologiske bevisstheten.

3.5.2 Analytisk tilnærming

En analytisk tilnærming til skriftspråket fokuserer først på helheten før de små enhetene i språket. En analytisk tilnærming gjør på mange måter hele skriftspråket tilgjengelig fra start av. Det er fra første stund snakk om «the whole language» (Hekneby, 2011, s. 84). Aske (2018, s. 41) peker på at denne tilnærmingen starter ovenfra og tar for seg helheten. Dette samstemmer med det Hekneby (2011, s. 84) peker på: Tilnærmingen «[...] tar utgangspunkt i helheter som tekst, setning eller ord. Helmetoden er den metodiske konsekvensen av å legge mest vekt på menings- og forståelsesaspektet i begynneropplæringen» (Hekneby, 2011, s. 84). Tilnærmingen åpner opp for at elever kan nærme seg skriftspråket gjennom meningsfulle tekster, setninger og ord. Når elever får arbeide med metoder som går fra det komplekse til det grunnleggende, kaller Klæboe og Sjøhelle (2013, s. 19) det for «top-down»-metoder. Ifølge dem fokuserer analytiske arbeidsmetoder på at elevenes motivasjon blir etablert når de blir kjent med ulike tekstsjangre og forstår tekstens innhold. Det hevdes at barn lærer i helheter og at det mest naturlige derfor vil være å la elevene lære skriftspråket i sin naturlige og helhetlige måte (Hekneby, 2011, s. 84), men Høigård (2019, s. 228) peker på at en reindyrket versjon av en analytisk tilnærming, ikke har slått sterke røtter i Norge. Til tross for dette kan det se ut som tilnærmingen likevel har inspirert ulike arbeidsmetoder i opplæringen.

Høigård (2019, s. 228) peker på at en analytisk metode kan kalles ordbildemetoden, fordi en analytisk tilnærming legger til rette for at elevene lærer flere bokstaver samtidig og at de lærer ordbildene i sin helhet, istedenfor at de lærer hver enkelt bokstav separat. Ordbildene er meningsfylte ord som fra begynnelsen skal leses og gjenkjennes som ord. Når elevene får lytte ut bokstaver i kjente og meningsfulle ord, dikt, regler og sanger får, ifølge Bjerke og Johansen (2020, s. 135), elevene tilnærmet seg skriftspråket på en analytisk måte.

Lesing av kjente tekster og tekstskaping er to sentrale arbeidsmetoder innenfor analytisk tilnærming. Flere (Traavik & Alver, 2008, s. 89; Hekneby, 2011, s. 88; Lyster, 2011, s. 113) peker på at den svenske LTG-metoden, utviklet av Ulrika Leimar (1974), representerer en analytisk tilnærming til språket. I denne arbeidsmetoden skal barna, gjennom ulike stadier,

bruke de ordene og begrepene de allerede kan for å skape en tekst de senere leser (Leimar, 1974). Metoden har ifølge Aske (2018, s. 42) fått kritikk for sitt fokus på tekstens budskap og helhet, framfor bokstavkunnskap. Den meningsfylte teksten har med andre ord vært i sentrum. En arbeidsmetode som er inspirert av LTG-metoden er tekstskaping, en arbeidsmetode utarbeidet av Rut Trøite Lorentzen (2005). Hun sier at tekstskaping er ment som en inspirasjon og modell for elevenes egen skriving. Videre påpeker hun at tekstskapingen bør skje i en meningsfull og læringsfremmende kontekst hvor elevene får snakke om skriving, tekst og språk (Lorentzen, 2005, s. 34). Om lærernes rolle i tekstskaping skriver Lorentzen:

Lærarane er ikkje berre nedskrivavarar av tekst, men konsulentar for tekst og skriveprosess og samtalepartnarar som byggjer opp støttestruktur slik at barna tileignar seg sjangerkunnskap, språklege verkemiddel og kompositoriske grep. Fellestekstar er også veilegna til arbeid med rettskriving fordi stavinga av ord er lausriven frå elevane si eiga utforskande skriving. (Lorentzen, 2005, s. 34)

I en tekstskapings situasjon er læreren med andre ord en som etablerer skriftspråks-stillaset til elevene og gir elevene egnede skriverammer, samt en som skal fortelle, forklare og veilede elevene slik at de får et godt grunnlag for videre utvikling av skriftspråket. Dette er i tråd med det Traavik og Alver (2008, s. 115) peker på. «Arbeid med felles tekstskaping gir en unik mulighet til å vise elevene sammenhengen mellom fonem og grafem, som vi vet er avgjørende for at de skal «knekke koden», tilegne seg skrive- og leseferdigheter og utvikle seg til kompetente skriftspråksbrukere» (Traavik & Alver, 2008, s. 115). Her hevdes det altså at man gjennom tekstskapingen kan gå fra skriftspråkets helhet til de mindre enhetene.

Å legge til rette for en lese- og skriveopplæring som tilnærmer seg utviklingen av skriftspråket på en analytisk måte, legger med andre ord til rette for at elevene får en helhetlig forståelse av hva skriftspråket er og hva det kan brukes til. Analytiske arbeidsmetoder fokuserer på at elever først og fremst utvikler en pragmatisk og tekstlig bevissthet før de utfordres på å utvikle en bevissthet om skriftspråkets mindre deler.

3.5.3 En opplæring preget av begge tilnærmingene

Målet med den første lese- og skriveopplæringen er å lage et læringsfremmende grunnlag slik at elevene utvikler lese- og skriveferdighetene sine. Denne skriftspråksutviklingen har vi sett

er avhengig av at elevene får forståelse for det alfabetiske prinsippet, samt at elevene utvikler en metaspråklig bevissthet. Å utvikle en metaspråklig bevissthet, innebærer at man både blir bevisst på språket som helhet og som del (Høigård, 2019, s. 190). Høigård (2019, s. 190) har riktig nok også trukket frem at utviklingen av fonologisk bevissthet og ordbevissthet utgjør en avgjørende faktor i elevers skriftspråksutvikling. Dette fordi det alfabetiske prinsippet er særlig avhengig av disse to bevissthetene. Skal vi vektlegge dette, kan vi si at opplæringen bør legge størst vekt på språkets minste deler. På den andre siden har vi også sett at det er flere andre faktorer som er med på å påvirke skriftspråksutviklingen til elevene. Vi har blant annet sett i kapittel 3.4.1 at førsteklassingene har ulike språklige bagasjer, noe som gjør at de har forskjellige behov og utgangspunkt i den første lese- og skriveopplæringen. I tillegg har vi sett at flere (Frost, 2020, s. 30; Høigård, 2019, s. 193; Myran, 2020, s. 66-71; Vygotsky, 1978, s. 117) har tatt til orde for at opplæringen bør oppleves som meningsfull. Dette utfordrer tanken om å kun vektlegge en syntetisk tilnærming i den første lese- og skriveopplæringen, fordi vi blant annet har sett at Traavik og Alver (2008, s. 85) peker på at syntetiske arbeidsmetoder kritiseres for mangelen på mening, samt at elevenes språklige bagasje undervurderes.

Å legge til rette for den første lese- og skriveopplæringen, ifølge Hekneby (2011, s. 187), er å la opplæringen skje på barnas premisser. Hun peker på at barnas naturlige tilnærming til språket først og fremst er på en helhetlig måte. Samtidig peker hun også på at opplæringen også må sikre at barna knekker skriftspråkskoden. Det kan gjøres ved å kombinere syntetiske og analytiske arbeidsmetoder. For at barn skal knekke skriftspråkskoden, må de, ifølge Høigård (2019, s. 189) finne broa mellom talespråket og skriftspråket. Og for at elevene skal finne denne broa må de være bevisste språket som fenomen, og de må kunne gjøre en analyse og syntese av språket (Høigård, 2019, s. 189). Utviklingen av skriftspråket krever med andre ord at man mestrer både å dele en språklig helhet i mindre deler, samtidig som en også må kunne sette sammen små deler til en helhet. Prinsippet om tilpasset opplæring er en tungtveiende grunn til å kombinere ulike arbeidsmetoder i skriftspråksopplæringen fordi en kombinasjon tillater at elevene har forskjellige behov (Traavik & Alver, 2008, s. 91). En syntetisk tilnærming viser seg, ifølge Linnea C. Ehri, Simone R. Nunes, Steven A. Stahl og Dale M. Willows (2011), å styrke skriftspråksutviklingen til barn med lesevansker. Studien deres viste også at en syntetisk tilnærming, styrker staveferdighetene til førsteklassinger generelt, men at en syntetisk tilnærming ikke er like hensiktsmessig for eldre elever. Studiens konklusjon var at:

Systematic phonics instruction by itself does not help students acquire all the processes they need to become successful readers. Phonics needs to be combined with other essential instructional components to create a complete and balanced reading program. [...] By emphasizing all of the processes that contribute to growth in reading, teachers will have the best chance of making every child a reader. (Ehri et al., 2011, s. 433)

Ved å bare vektlegge det fonologiske ved språket, altså språkets minste deler, vil med andre ord ikke opplæringen støtte elevene til å bli gode lesere. For å sikre at den første skrive- og leseopplæringen legger et godt grunnlag for elevens skriftspråksutvikling, bør opplæringen derfor variere hvilket aspekt ved skriftspråket som vektlegges. Dette kan gjøres ved å ta i bruk arbeidsmetoder som tillater elevene å fokusere på språket som helhet og del.

Opplæringen kan, ifølge Lyster (2011, s. 40), både være rettet mot en helhet og skriftspråkets detaljer. «Aktiviteter som hjelper elevene til å legge et godt grunnlag for den kommunikasjonsprosessen lesing er, behøver ikke å komme i konflikt med den detaljerte tilnærmingen som kodeknekkingen til tider krever» (Lyster, 2011, s. 40). Her peker Lyster på at barna må være bevisste lesere ovenfor en tekst som kommuniserer et budskap, samtidig som skriftspråksutviklingen til elevene krever at de også kan rette fokuset på detaljnivå. Hun viser til at ordavkoding er en viktig del av elevens utvikling. «Selv om det fremdeles er ulike meninger om hvordan barn best lærer å lese, synes det å være stor enighet om at et barn aldri blir en god leser om ikke ordavkodingen utvikler seg til en automatisk prosess» (Lyster, 2011, s. 39). Den automatiserte prosessen er viktig for videre læring. Lyster (2011, s. 39) peker på at barna de første årene skal gå fra å lære seg å lese, til å lese for å lære. Dette skjer når barnas ordavkoding er automatisert. Først da kan de fokusere på helheten og budskapet til teksten. Med andre ord fremmer Lyster (2011) at lærere må la elevene arbeide med arbeidsmetoder som kombinerer en analytisk og syntetisk tilnærming.

Flere peker på at det i dag er vanlig å kombinere analytisk og syntetisk tilnæringsmåte i opplæringen. Hvilken tilnærming som er rådende for opplæringen, hevder Aske (2018, s. 43) ofte henger sammen med hvilke læreverker man bruker og at læreverker i dag ofte kombinerer tilnærmingene. Også Margareth Sandvik (2018, s. 92) peker på at det er vanlig å kombinere analytiske og syntetiske arbeidsmetoder i opplæringen i dag. Høigård (2019, s. 229) peker på at man sjeldent kategoriserer tilnærmingene som to ulike arbeidsmetoder, men at man har

forskjellige tilnærminger til skriftspråket. Dette fordi ulike barn utforsker og nærmer seg skriftspråket på ulike måter. «Noen barn vil ha størst utbytte av en analytisk tilnærming, andre vil ha størst utbytte av en syntetisk tilnærming når de skal løse skriftkoden» (Høigård, 2019, s. 229). I den første lese- og skriveopplæringen vil man trolig møte en elevgruppe med ulike skriftspråklige erfaringer og ferdigheter, og det kan være avgjørende hvilke tilnærminger og arbeidsmetoder elevene får arbeide med. Frost (2020, s. 70) peker på at man gjerne kan veksle mellom en syntetisk og analytisk tilnærming i den første lese- og skriveopplæringen.

En metodisk struktur kan med fordel bygges opp gjennom skiftende fokus, på henholdsvis helhet, og del. [...] Målet vil til enhver tid være å kunne mestre lesing og skriving som hele prosesser, vel vitende om at det er konkrete delprosesser som skal kunne fungere på automatisert nivå, for at hele prosessen kan fungere. Det betyr at undervisningen skal legge vekt på delprosesser, og samtidig sørge for å innlemme delprosesser i den samlede lese- og skriveprosessen. (Frost, 2020, s. 70)

Skriftspråsutviklingen drives av en vekselvirkning mellom skriving og lesing, og i den første lese- og skriveopplæringen skal disse ferdighetene stimuleres og utvikles. Det blir dermed viktig å sette søkelys på hvordan elever i den første skrive- og leseopplæringen får stimulere disse ferdighetene. I innledningen av dette kapittelet ble diskusjonen om hvorvidt man skal la opplæringen bære preg av en syntetisk eller analytisk tilnærming til skriftspråket presentert. Det har nå blitt gjort rede for en syntetisk tilnærming og en analytisk tilnærming, samt hvordan disse ikke nødvendigvis må anses som to motpoler som ikke lar seg kombineres. Ifølge Lyster (2011, s. 40) kan opplæringen både fokusere på skriftspråkets mindre enheter og skriftspråket som helhet. Ved å la den første lese- og skriveopplæringen inneholde ulike arbeidsmetoder som tilnærmer seg språket på ulike måter, kan man ta hensyn til elevenes forskjellige språklige bagasje, behovet for arbeidsmetoder som er meningsfulle, samt at man også legger til rette for at elevene kan utvikle sin ordbevissthet og fonologiske bevissthet. Lærere i den første lese- og skriveopplæringen bør med andre ord legge til rette for elevers skriftspråkutvikling gjennom både syntetiske og analytiske arbeidsmetoder.

3.5.4 Arbeidsmetoder som oppfordrer til å kombinere en analytisk og syntetisk tilnærming til skriftspråket

En arbeidsmetode som oppfordrer elevene til å ta i bruk språkets små enheter, men også språket som helhet, er «forlag som metode». Ifølge Anne Håland (2016, s. 46-53) inviterer «forlag som metode» elevene til å skrive egne bøker – de skal med andre ord være forfattere. I denne arbeidsmetoden kan det ligge flere læringsfremmende fordeler. Arbeidsmetoden oppfordrer elevene til å være kreative, ta selvstendige valg som handler om innhold, tema og komposisjon, samt at arbeidsmetoden bevisstgjør elevene om at teksten skal ha en mottaker. Dette gir elevene mulighet til å se teksten som en helhet. Forlagssjefen, som er læreren, utgjør også en sentral rolle i denne arbeidsmetoden. I rollen som forlagssjef skal læreren inspirere, gi skrivestøtte og respons. Fokuset på språkets minste enheter kan blant annet komme til syne når eleven selv søker skrivestøtte eller når de i slutten av skrivearbeidet selv, eller sammen med forlagssjef, skal rette eventuelle skrivefeil. Håland (2016, s. 53) hevder også at en slik arbeidsmetode tar hensyn til at elevgruppa er på forskjellige steder i skriftspråsutviklingen og dermed har behov for at ulike deler ved språket vektlegges. Arbeidsmetoden lar seg med andre ord tilpasse hver enkelt elev sitt nivå. Den tillater at fokuset både ligger på språket som helhet og som mindre enheter, og på mange måter kan arbeidsmetoden bidra til at skriftspråkopplæringen skjer i en meningsfull kontekst.

Å la elevene skrive seg til lesing, er en annen arbeidsmetode som legger opp til at elevene kan kombinerer en syntetisk og analytisk tilnærming til skriftspråket (Trageton, 2003). Å skrive seg til lesing, har det allerede blitt gjort rede for i kapittel 3.3.3. Da ble det vektlagt hvordan denne metoden tar hensyn til at skriftspråkutviklingen drives fram av en vekselvirkning mellom lesing og skriving. Et annet poeng var også hvordan denne metoden inviterer elevene å tilnærme seg skriftspråket på en analytisk og syntetisk måte (Trageton, 2009, s. 73). Trageton (2009, s. 73) trekker frem et eksempel hvor en elev skal skrive hva hun/han har lært og viser til at eleven i det arbeidet både drar nytte av fonologisk bevissthet, ordbevissthet og syntaktisk bevissthet. Eleven må med andre ord være bevisst på språkets minste deler, samtidig som eleven også er bevisst på at budskapet skal komme frem og at teksten i sin helhet skal gi mening. Å la elevene skrive seg til lesing, oppfordrer med andre ord elever til å utvikle skriftspråket ved både å tilnærme seg skriftspråket på en syntetisk og analytisk måte. At en slik arbeidsmetode tillater en kombinasjon av disse tilnærmingene, altså en helhetlig tilnærming, kan man også finne i beskrivelsen av STL+, en videreutvikling av Trageton

(2003). Med Mona Wiklander og Liselotte Sjødin (2015/2016) i spissen har STL+, altså det å skrive seg til lesing med lyd støtte, blitt teoretisert og konkretisert som en arbeidsmetode i den første lese- og skriveopplæringen. Denne arbeidsmetoden handler om at førsteklasingene kun skal skrive med hjelp av digitale hjelpemidler det første året.

På denne måten påvirker ikke motorikken skrivingen. Skrivingen tar utgangspunkt i det elevene vil si, ikke det han klarer å skrive med blyant. Elevene benytter datamaskiner eller nettbrett som har program for talende tastatur og talesyntese. Når elevene skriver, får de bokstavlyder, ord, setninger og tekster opplest. Gjennom at elevene hører og ser hva de har skrevet, får de umiddelbar respons. (Wiklander & Sjødin, 2015/2016, s. 8)

Å skrive seg til lesing handler med andre ord om å la elevene øve på å ha to tanker i hodet på en gang: tekstens helhet og detaljer. Ut fra elevenes erfaringer med skriftspråket og det muntlige språket, danner elevene hypoteser om hvordan ord skal skrives. Ut fra disse hypotesene skriver elevene og øver sin fonologiske bevissthet. Skriftspråkets minste deler blir med andre ord inkludert i en slik arbeidsmetode. Samtidig kan det å la elevene skrive seg til lesing også la elevene bli bevisst på skriftspråket som helhet. Dette skjer ved at elevene produserer tekster hvor budskapet og tekstens innhold skal frem. Eleven må da se teksten de skriver i en helhet og blant annet øve sin syntaktiske bevissthet.

4 Metode

I dette kapittelet blir det gjort rede for hvilke metoder som har blitt brukt for å samle informasjon for å belyse oppgavens forskningsspørsmål. Forskningens forskningsspørsmål er: *Hvordan er forholdet mellom lesing og skriving i den første lese- og skriveopplæringen, og hvilke arbeidsmetoder legger lærere til rette for i elevenes første formelle skriftspråksopplæring?*

4.1 Metodevalg

I dette prosjektet har jeg hatt en pragmatisk tilnærming. Det betyr at jeg i forkant av gjennomføringen av prosjektet hadde noen antakelser om hvordan lesing og skriving vektlegges i den første lese- og skriveopplæringen, samtidig som jeg ønsket å møte feltet med et åpent sinn hvor blant annet disse antakelsene kunne bli korrigert eller bekreftet (Postholm & Jacobsen, 2016, s. 40-41). Balansen mellom det forutinntatte og det induktive ble belyst gjennom at jeg valgte å benytte ulike metoder. Oppgavens forskningsspørsmål la føringer på hvordan forskningsdataene skulle hentes. I denne oppgaven er jeg opptatt av læreres erfaringer med den første lese- og skriveopplæringen. For å få tilgang til dette, var det derfor naturlig å søke lærere på 1. og 2. trinn som har erfaring med denne typen opplæring. På grunn av oppgavens tidsomfang og størrelse, var det nødvendig å begrense antall informanter. Valget falt dermed på seks lærere som underviser enten på 1. eller 2. trinn på fire forskjellige skoler. En kort presentasjon av lærerne vil bli gitt i kapittel 4.6.1.

For å få tilgang til lærernes erfaringer, valgte jeg en kvalitativ tilnærming med deltakende observasjoner og kvalitative intervjuer. Målet med en slik metodekombinasjon er å belyse både hva lærerne tror og mener, samtidig som formålet med observasjonene er å belyse hva de faktisk gjør (Postholm & Jacobsen, 2016, s. 44). En slik metodekombinasjon er ifølge May Britt Postholm og Dag Ingvar Jacobsen (2016, s. 44) et forskningsmessig ideal fordi «[...] virkeligheten forsøkes belyst gjennom flere ulike type data. Slik kan ulike type data utfylle hverandre» (Postholm & Jacobsen, 2016, s. 44). På den måten kan en metodekombinasjon bidra til valide og reliable data. Observasjonene og intervjuene danner sammen grunnlaget for oppgavens primærdata. Befring (2020, s. 71) definerer primærdata som den unike innsamlede informasjonen som et resultat av forskningens undersøkelser. Den pragmatiske tilnærmingen

til undersøkelsesprosessen tillater meg å senere belyse oppgavens forskningsspørsmål på en abduktiv måte, hvor jeg bruker oppgavens primærdata og relevant teori (Kjelaas, 2020, s. 32).

Tove Thagaard (2018, s. 14) trekker frem at balansen mellom systematikk og spontanitet, er viktige kjennetegn ved en kvalitativ forskningsprosess. Hun peker på at systematikk er viktig for oppgavens pålitelighet, fordi systematikk krever begrunnelser av valg, tydeliggjøring av fremgangsmåter og refleksjoner knyttet til teori og data. At spontanitet kan knyttes opp mot en metode, understreker at prosessen også er preget av at forståelse dannes hos forskeren. Det betyr blant annet at forståelsen av det intervjupersonen forteller, dannes hos mottakeren. Det kan derfor være viktig å legge til rette for en metode som er preget av fleksibilitet (Thagaard, 2018, s. 16). At en metode er preget av fleksibilitet, betyr at man i prosjektet tilpasser undersøkelsen ved å endre eller legge til momenter utfra de erfaringene man gjør underveis i observasjoner og intervjuer (Thagaard, 2018, s. 16).

Forskningen kunne også blitt gjort ved å hente inn kvantitative data på en kvantitativ måte hvor det hadde kommet fram tall og kvantifiserende datagrunnlag (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 47). I en slik situasjon kunne man brukt informasjonen til å generalisere og gjøre det gjeldende for en større populasjon (Thagaard, 2018, s. 55). Det er likevel den kvalitative forskningsretningen som har fått prege dette prosjektet. Kvalitative studier er med på å belyse temaer ved hjelp av ord, noe som har vært hensiktsmessig med tanke på forskningsspørsmålet til oppgaven. Det har i denne oppgaven vært ønske om å kartlegge læreres refleksjoner og holdninger. Disse refleksjonene og holdningene beskrives trolig best i form av ord. Påliteligheten og gyldigheten til prosjektet vil bli diskutert mer senere. Videre vil jeg gjøre rede for observasjon og intervju som kvalitative metoder.

4.2 Observasjon som kvalitativ metode

Louis Cohen, Lawrence Manion og Keith Morrison (2011, s. 458) hevder at den kvalitative observasjonen utfordrer forskeren i å se deltakernes verden i lys av en fenomenologisk tilnærming. De hevder at dersom man som forsker ser på deltakernes verden med en slik tilnærming, vil en kunne kartlegge ulike situasjoner og sammenhenger. På den måten får man som forsker tilgang til informasjon som er «fersk». «The distinctive feature of observation as a research process is that it offers an investigator the opportunity to gather «live» data from naturally occurring social situations» (Cohen et al., 2011, s. 456). En observasjon kan være

med på å belyse et forskningsspørsmål ved at man registrerer informasjon ved hjelp av flere sanser. Postholm og Jacobsen (2016, s. 49) hevder at en observasjon innebærer å registrere informasjon gjennom syn, hørsel, berøring, følelser, lukt og smak. Gjennom disse sansene kan man innhente data om hva som foregår i en konkret situasjon. «Et grunntrekk ved observasjon er at forskeren bruker seg selv som registrerings-, vurderings og måleinstrument» (Befring, 2020, s. 72). Utfører man en kvalitativ observasjon, kreves det med andre ord et spesielt fokus hos forskeren. I mine observasjoner forsøke jeg derfor å være fokusert på lærerens klasseromspraksis. Postholm og Jacobsen (2016, s. 49) peker på at systematisk og målrettet observasjon er nødvendige nøkler for en vellykket observasjon. Befring (2020, s. 72) trekker frem hvor viktig det er at forskeren klarer å forholde seg objektiv i prosessen, særlig nettopp fordi forskeren bruker seg selv i hele prosedyren. Dette har vært viktig for meg å etterstrebe i hele prosessen.

Hva, hvem, hvor lenge og hvordan det skal observeres, er vesentlige spørsmål man må ta stilling til. Hva, hvem og hvor lenge det skal observeres, styres av forskningsspørsmålet og oppgavens omfang. I forbindelse med denne oppgaven har det vært naturlig å gjøre semi-strukturerte observasjoner. En semi-strukturert observasjon foregår med bakgrunn i en agenda og samler data deretter, samtidig som den semi-strukturerte observasjonen er åpen for andre innfallsvinkler og momenter (Cohen et al., 2011, s. 457). Hvilken tilstedeværelse og rolle forskeren skal ha i en observasjon er også viktig å definere. Befring (2020, s. 73) skisserer hvilken tilstedeværelse forskeren kan ha som observatør og lager et skille mellom deltakende observasjon og ikke-deltakende observasjon. Ikke-deltakende observasjon innebærer at man som forsker er skjernet og adskilt fra situasjonen. I en deltakende observasjon er forskeren til stede i konteksten det skal forskes på. Raymond L. Gold (1958, s. 219-222) deler opp observatørrollene i fire ulike klasser: fullstendig deltaker, deltakende observatør, observatør som deltaker og fullstendig observatør. I klassifiseringen hans er fullstendig deltaker og fullstendig observatør to ytterpunkter. En fullstendig observatør er en observatør som er løsrevet og utenforstående fra gruppen den observerer (Gold, 1958, s. 221-222). Når det gjelder klasseromsobservasjoner, poengterer Postholm og Jacobsen (2016, s. 49) hvor viktig det er å ha et bevisst fokus i observasjoner, og at det er med systematiske og målrettede observasjoner man får innblikk i lærernes klasseromspraksis. Observasjonene i denne oppgaven har vært deltakende, og jeg har forsøkt å være observatør som deltaker. Når man er observatør som deltaker har man, ifølge Gold (1958, s. 221), en formell og relativt kort

observasjon. Ulempen med en slik observasjon er at det er større sjanse for å misforstå det en observerer. Å intervju læreren i etterkant av observasjonene ble derfor ekstra viktig.

4.3 Intervju som kvalitativ metode

Forskningsintervjuet «[...] er et intervju der det konstrueres kunnskap i samspill eller interaksjon mellom intervjueren og den intervjuede» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 22).

Denne definisjonen på intervju finner vi også hos Thagaard (2018, s. 89) som mener at intervju kan gi «[...] fylldige og omfattende kunnskaper om hvordan andre mennesker opplever sin livssituasjon, og hvilke synspunkter og perspektiver de har [...]». Hun trekker også frem at intervju som metode gir mulighet til å utvikle en felles forståelse og refleksjon rundt et tema (Thagaard, 2018, s. 11). Steinar Kvale og Svend Brinkmann (2015, s. 46-50) karakteriserer det kvalitative forskningsintervjuet gjennom ulike nøkkelord som er inspirert av fenomenologien.

Det første nøkkelordet de trekker frem, er livsverdenen. De hevder at et slik intervju gjør det mulig å sette erfaringer fra den virkelige, sosiale verdenen inn i en teoretisk sammenheng. Kvale og Brinkmann (2015, s. 47) sier at «Det kvalitative forskningsintervjuet er en forskningsmetode som gir privilegert tilgang til menneskers grunnleggende opplevelser av livsverdenen». Videre peker de på at man gjennom denne metoden ønsker å forstå og skape mening ut fra det intervjupersonen forteller. For at det skal kunne skje, må man i intervjusituasjonen stille meningsspørsmål og faktaspørsmål. Det ble derfor viktig at jeg som forsker stille spørsmål og oppfølgingsspørsmål, samtidig som jeg også måtte se etter det som ble fortalt «mellom linjene» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 47). Ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 47) søker kvalitative studier beskrivende og nyanserte forklaringer gjennom ord, framfor tall og kvantifisering. Og som Thagaard (2018, s. 11) peker på, er kvalitative metoder med på å belyse og studere hvordan livet leves. Intervju som metode gjorde det dermed mulig for meg å få tilgang til refleksjoner, tanker og tankerekker. «Forskerens primære oppgave er å spørre hvorfor intervjupersonene opplever og handler som de gjør» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 48). Og når informasjon om hvorfor intervjupersonene gjør som de gjør innhentes, kan den informasjonen være grunnlaget for at generelle meninger om konkrete situasjoner får en betydning på et allment plan (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 48). Det kvalitative forskningsintervjuet er med andre ord deskriptivt og spesifisert.

Balansen mellom det å ha kunnskap om et tema som skal forskes på, samtidig som man som forsker ikke skal møte det med forutinntatte holdninger, var vanskelig å håndtere. Det innebar at jeg som intervjuer var bevisst og kritisk til mine egne holdninger og hypoteser i forkant av intervjuet og når intervjuet pågikk. Kvale og Brinkmann (2015, s. 48) understreker også at et kvalitativt forskningsintervju er preget av fokus, og at man som intervjuer har ansvar for å sette fokuset på hva som er viktig for undersøkelsen. De peker samtidig på hvor viktig det er å ikke legge føringer for intervjupersonens meninger. Intervjuene krevde med andre ord at jeg som forsker hadde kunnskap om temaet for oppgaven, samtidig som jeg la fra meg holdninger og forutinntatte meninger om læreres klasseromspraksis.

Flertydighet og forandring er også nøkkelord for det kvalitative forskningsintervjuet. Flertydighet er et nøkkelord fordi det kan framkomme utsagn som kan ha flere fortolkningsrammer og dermed forstås på ulike måter. En intervjuperson kan også legge fram meninger som kan være motstridende. Kvale og Brinkmann (2015, s. 48) hevder at dette ikke nødvendigvis skyldes vansker i kommunikasjonen under intervjuet, men at det like gjerne kan skyldes personlighet eller at det gjenspeiler den verden intervjupersonen opplever. En virkelig verden kan være motstridende og dermed være grunnlaget for motstridende meninger. En intervjuperson kan også endre holdningene sine til et tema ut fra en refleksjonsprosess. En slik prosess var jeg åpen for at kunne skje under intervjuene. I forkant av intervjuene gjorde jeg det blant annet klart for intervjupersonene at jeg ønsket å høre deres refleksjoner rundt de forskjellige spørsmålene. Noen av spørsmålene ga lærerne uttrykk for at de ikke hadde reflektert så mye over, og i de situasjonene reflekterte de seg fram til et nytt ståsted om gjeldene tematikk eller spørsmål. Det kvalitative forskningsintervjuet kan med andre ord bidra til forandring og refleksjon både hos den som intervjuer og den som intervjues.

Et intervju inviterer til en medmenneskelig situasjon hvor flere parter danner en kunnskap om et tema. «Den kunnskapen som produseres i et forskningsintervju, skapes av selve samspillet i den spesielle situasjonen som oppstår mellom intervjuer og intervjuperson» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 49). Det var derfor viktig for meg som forsker å være bevisst på hvordan et medmenneskelig samspill fungerer og hvilke premisser som ligger til grunn. Jeg etterstrebet å vise hensyn til den mellommenneskelige situasjonen som oppstod i forskningsintervjuet, og ønsket om at intervjuet skulle oppleves som positivt.

4.4 Gjennomføring

Formålet med observasjonene og intervjuene i dette prosjektet har vært å kartlegge hvordan forholdet mellom lesing og skriving er i den første lese- og skriveopplæringen, og hvilke arbeidsmetoder lærerne legger til rette for i elevenes skriftspråksutvikling. Formålet med å kombinere to metoder i undersøkelsesprosessen til dette prosjektet var at metodene skulle utfylle hverandre. Observasjonene ble derfor gjennomført i forkant av hvert intervju, slik at observasjonene kunne komplimentere og inspirere til aktuelle spørsmål til det påfølgende intervjuet. Denne metodekombinasjonen innhentet data som danner utgangspunkt for oppgavens data, og bak oppgavens data er det virkelige mennesker som er erfarne lærere. I arbeidet har jeg utviklet data ut fra lærernes refleksjoner og mine analyser. «Vi utvikler data på grunnlag av de kontaktene vi etablerer mens vi er ute i felten. Og vi utvikler data når vi tolker de tekstene og de visuelle uttrykksformene vi studerer» (Thagaard, 2018, s. 28). Uten de villige lærerne hadde med andre ord ikke prosjektet vært mulig å gjennomføre, og sammen har de respektive lærerne og jeg konstruert data til denne oppgaven. Irmelin Kjelaas (2020, s. 31) peker på hvordan forskeren i et sosialkonstruktivistisk syn ikke nødvendigvis samler inn data, men at man er med på å konstruere dem, nettopp fordi man som forsker ikke kan legge vekk alle forkunnskapene sine i forkant av en observasjon. Dette problematiseres nærmere i diskusjonen om oppgavens pålitelighet.

I forkant av observasjonene utarbeidet jeg en observasjonsguide (se vedlegg 1) på bakgrunn av oppgavens forskningsspørsmål. Observasjonsguiden ble brukt under observasjonene som fant sted i lærernes respektive klasserom og varte i to økter med en pause i midten. Det var naturlig å avslutte observasjonen etter disse to øktene da det kom mindre ny informasjon fram etter dette. I selve observasjonene forsøkte jeg å balansere mellom det å foreta åpne, men strukturerte observasjoner. Observasjonene var åpne i den forstand at informasjon fra undervisningsøktene, ble samlet inn gjennom beskrivelser av utvalgte hendelser som ble notert ned i et observasjonsskjema. Det strukturelle preget ble satt ved at jeg brukte observasjonsguiden som kompass i forhold til hva jeg skulle se etter. I utgangspunktet ønsket jeg å kartlegge hvordan lærere la til rette for lese- og skriveutviklingen til elevene og hvilke arbeidsmetoder de la til rette for at elevene skulle ta i bruk. Derfor var en strukturert observasjon et hensiktsmessig utgangspunkt for mine observasjoner (Postholm & Jacobsen, 2016, s. 57). Observasjonene gjennomførte jeg ved å være til stede under selve undervisningsøktene. En slik tilstedeværelse i observasjonene kategoriseres av Befring (2020,

s. 73) som deltakende observasjon. Observatørrollen min var en blanding mellom observatør som deltaker og fullstendig observatør, fordi jeg var til stede som forsker i de aktuelle undervisningene (Gold, 1958, s. 221-222). Ulempen med en deltakende observasjon er at denne type observasjon kan påvirke klasseromspraksisen. Fordelen er blant annet at man som forsker får direkte tilgang til klasseromspraksisen og dermed også kan få direkte tilgang til sammenhenger og konsekvenser.

Den induktive tilnærmingen til undersøkelsesprosessen ble viktig i observasjonene av intervjupersonene. I observasjonssituasjonene gikk jeg, så godt det lot seg gjøre, inn med et åpent sinn hvor jeg i utgangspunktet kun ønsket å registrere det som skjedde, uavhengig av mine egne hypoteser og erfaringer om undervisning (Postholm & Jacobsen, 2016, s. 40). Slik Postholm og Jacobsen (2016, s. 40) påpeker, var det vanskelig å beholde en fullstendig induktiv tilnærming til disse situasjonene, da observasjon i klasserom krever et spesielt fokus som blant annet ble preget av min forforståelse og mine planer om hva jeg ønsket å observere.

Etter at en observasjon var gjennomført, fulgte påfølgende intervju av samme lærer/lærere som hadde blitt observert. For å legge til rette for et godt intervju, utarbeidet jeg i forkant en intervjuguide (se vedlegg 2). Intervjuguiden skulle være med på å strukturere intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 162) og danne grunnlaget for det det Kvale og Brinkmann (2015, s. 46) omtaler som et semistrukturert intervju. Det vil si at temaene for intervjuene var bestemt på forhånd og at en del spørsmål var forberedt, men at det var en viss fleksibilitet og mulighet for å stille oppfølgingsspørsmål og faktaspørsmål knyttet opp til det intervjupersonen fortalte. Formålet med å bruke denne tilnærmingen, var å ivareta prosjektets formål og forskningsspørsmål, og samtidig ta fleksibiliteten i den kvalitative tilnærmingen på alvor. Det delvis strukturerte intervjuet åpnet også opp for at intervjupersonen kunne bidra med uforutsette temaer. At intervjupersonene kunne bidra med denne informasjonen er noe av kjernen til det kvalitative forskningsintervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 83), og den fleksibiliteten bidro til at resultatet fikk mer nyansert informasjon. Det skiller det kvalitative intervjuet fra surveyintervjuet, som er et mer lukket intervju som finner data som «[...] skal kunne reproduseres nøyaktig av andre intervjuere» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 83) åpner altså det kvalitative forskningsintervjuet opp for at kunnskap produseres på et sosialt og medmenneskelig plan (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 49).

I tillegg til å utarbeide en intervjuguide i forkant, gjennomførte jeg et pilot-intervju på en kontaktlærer på 1. trinn før jeg startet opp med observasjon- og intervjurunden. I pilot-intervjuet fikk jeg øvd meg på en intervjusituasjon, i tillegg til at jeg fikk konstruktive tilbakemeldinger som bidro til at intervjuguiden ble forbedret. Å gjennomføre et pilot-intervju, var helt nødvendig for å teste hvordan jeg håndterte å ta skriftlige notater fortløpende under intervjuet. Kvale og Brinkmann (2015, s. 206) problematiserer forskerens evne til å ta omfattende notater fortløpende under selve intervjuet, og peker på hvordan «[...] nøyaktige språklige formuleringer raskt glemmes» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 206). Dette var en problematikk jeg i forkant overveide og avgjørelsen om å likevel ta fortløpende notater, framfor å bruke andre hjelpemidler, ble tatt på bakgrunn av oppgavens forskningsspørsmål som først og fremst legger opp til å kartlegge læreres refleksjoner og holdninger, framfor å gjengi læreres direkte sitater. I tillegg har jeg tidligere erfaringer med at jeg mestrer å notere hurtig og presist. Dette fikk jeg erfart og bekreftet i pilot-intervjuet hvor jeg klarte å notere fortløpende og samtidig være til stede og stille oppfølgingsspørsmål der det var naturlig. I gjennomføringen av intervjuene ble det også små naturlige pauser hvor intervjupersonene stoppet opp i svarene sine for å tenke – i disse pausene fikk jeg tid til å skrive ut de direkte sitatene som er med i denne oppgaven. Det delvis strukturerte intervjuet ga også rom for pauser hvor sitater ble skrevet fullt ut, samt at jeg i disse pausene fikk stille oppfølgingsspørsmål til det lærerne la frem.

I forskningsprosessen har fleksibilitet og innlevelse vært avgjørende. I mitt tilfelle har intervjuets mulighet for fleksibilitet blitt en fordel da den har åpnet opp for at jeg som forsker kunne gå videre på de erfaringene og tankene observasjonene ga. I tillegg tillot intervjuene meg til å gå dypere inn på det intervjupersonene delte under selve intervjuet. Flexibilitet i gjennomføringen av en kvalitativ studie hevder Thagaard (2018, s. 23) er viktig. Hun understreker at fleksibiliteten i forskningen kan berike prosjektet ved at innhenting av data skjer parallelt med analyse av funnene. Ved å gjøre observasjonene i forkant av intervjuene, la jeg til rette for at funnene i observasjonene kunne være med på å bidra inn i intervjusituasjonen. Thagaard (2018, s. 14) understreker hvilken rolle innlevelse spiller i slike situasjoner og peker på at innlevelse i intervjukandidatens sosiale situasjon spiller en rolle for forståelsen av funnene som kommer frem. Innlevelsen som det kvalitative forskningsintervjuet åpnet opp for ga muligheter for nye refleksjoner.

4.5 Empirisk-analytisk tilnærming

Denne oppgaven står i en hermeneutisk og fenomenologisk tradisjon. Innenfor kvalitativ forskning peker Kvale og Brinkmann (2015, s. 45) på at fenomenologi er et «[...] begrep som peker på en interesse for å forstå sosiale fenomener ut fra aktørenes egne perspektiver og beskrive verden slik den oppleves av informantene, ut fra den forståelsen at den virkelige virkeligheten er den mennesker oppfatter». Det er på bakgrunn av fenomenet man tolker – med en tanke om at det man ser er et uttrykk for noe bakenforliggende (Thagaard, 2018, s. 36). Altså – ut fra det lærerne gjør i klasserommet, og det de forteller, kan man tolke og hente kunnskap om læreres refleksjoner og holdninger. Oppgaven står også i en hermeneutisk tradisjon fordi oppgavens empiri analyseres og tolkes. Fortolkning og mening er, ifølge Stian Hårstad, Terje Lohndal og Brit Mæhlum (2017, s. 51), de to viktigste egenskapene til en hermeneutisk tilnærming. Gjennom en analyse var målet å komme fram til meninger bak ulike handlinger og utsagn. «Det vil si at handlinger i et hermeneutisk perspektiv oppfattes som intensjonale; de er rettet mot noe, og slik sett betyr de noe – både for den som utfører handlingen, og for den som blir utsatt for handlingen» (Hårstad, Lohndal, & Mæhlum, 2017, s. 51). Som forsker ville jeg, ved å analysere undersøkelsenes funn, etterstrebe å finne meningen bak læreres valg og handlinger. Postholm og Jacobsen (2016, s. 102) peker på hvordan fleksibiliteten i metodene får konsekvenser for oppgavens datainnsamling, ved at det i observasjonene og intervjuene foregår en fortløpende og foreløpig analyse av det som ble sagt og gjort. Dermed danner datainnsamlingen et dynamisk forhold med analysen av data (Postholm & Jacobsen, 2016, s. 102). Observasjonsguiden og intervjuguiden har vært en guide i datainnsamlingen, men de ulike situasjonene har naturligvis bidratt til ulike svar og dermed har det også vært aktuelt med ulike oppfølgingsspørsmål som ikke er inkludert i intervjuguiden.

Analysen og tolkningene har blitt gjort i lys av den hermeneutiske sirkel som «[...] innebærer en pendling (interaksjon) mellom tolkning og dokument for å søke etter stadig mer helhetlig innsikt» (Befring, 2020, s. 20). Som tidligere nevnt, har jeg erfaringer som har gjort at jeg har blitt nysgjerrig på oppgavens tema. Disse erfaringene skaper ikke bare en nysgjerrighet, men de danner også en forforståelse for hvordan den første lese- og skriveopplæringen gjennomføres. Denne forforståelsen ser hermeneutikken på som grunnlaget for interaksjonen som skjer i den hermeneutiske sirkelen (Befring, 2020, s. 20). Konsekvensen av den hermeneutiske spiral er at jeg i analysearbeidet har gått fra helhet til deler og tilbake til

helheten for å finne mening. Det vil si at jeg dannet meg et helhetlig inntrykk av hver observasjon og hvert intervju før jeg analyserte ulike deler av intervjuet, som igjen ble en helhet. Funnene har med andre ord blitt bearbeidet gjennom en kvalitativ innholdsanalyse hvor innholdet i de forskjellige observasjonene og intervjuene har blitt meningsfortettet og systematisert i ulike kategorier og tema, som igjen utgir en helhet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 228-233). Det har i tillegg vært viktig å stadig gå tilbake til rådataene for å sikre at analysen ble så korrekt som mulig. Funnene fra observasjonene og intervjuene, samt mine fortolkninger fra disse situasjonene, vil senere være med på å belyse ulike sider ved oppgavens forskningsspørsmål.

4.5.1 Avgrensing av funn

Intervjuguiden til dette prosjektet la føringer om at oppgaven også skulle ta for seg diskusjonen om læreres erfaringer og valg av læreverk og undervisningsmaterialer. Det har i det nærmere arbeidet med oppgavens funn og forskningsspørsmål blitt nødvendig å se vekk fra dette temaet på grunn av oppgavens begrensinger i form av omfang. Å forske på læreres erfaringer med læreverk og annet undervisningsmateriale, og å se funnene i lys av ulik teori, hadde trolig vært en spennende studie.

Under selve observasjonene og intervjuene kom det også opp flere sider ved den første lese- og skriveopplæringen som det hadde vært interessant å belyse, men på grunn av oppgavens begrensinger ble funnene avgrenset til det som er relevant for oppgavens forskningsspørsmål. Funnene som har blitt utelatt i denne oppgaven handler om organiseringen av det fysiske læringsmiljøet, organiseringen av undervisningstimen, samt hjemmets betydning for skriftspråkutviklingen og hvordan skolen og hjemmet kan sammen kan støtte elevenes skriftspråkutvikling.

4.6 Utvalg

Informantutvalget til denne studien ble gjort som et strategisk utvalg. Det vil si at intervjupersonene «[...] har egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til problemstillingen» (Thagaard, 2018, s. 54). Målet for oppgaven har vært å få tilgang til læreres erfaringer med den første formelle opplæringen i lesing og skriving. Utvalget måtte dermed bestå av lærere med erfaring med den første lese- og skriveopplæringen. I arbeidet

med oppgavens forskningsspørsmål, erfarte jeg at jeg selv kjente til flere aktuelle kandidater, samt at jeg også fikk tips om andre som hadde lang erfaring med den første lese- og skriveopplæringen. Da disse hadde erfaringer med opplæringen, var de også kvalifisert til å være en del av utvalget. Utvalget er med andre ord et strategisk og selektivt utvalg. Ulempen med et slikt utvalg er at dataene kun kan representere seg selv og kan ikke alene bidra til generalisering (Cohen et al., 2011, s. 155).

En annen utfordring jeg møtte da jeg søkte etter lærere på 1. og 2. trinn våren 2021, var hvordan Covid-19 satt en stopper for flere observasjoner og intervjuer. Situasjonen Norge, og for øvrig verden, var i, satte preg og begrenset utvalget mitt ved at jeg ved flere skoler ikke fikk lov å komme for å observere og intervjuer. Dette gjorde utvalgsprosessen ekstra utfordrende. Til tross for dette fikk jeg lov å besøke fire forskjellige skoler, og jeg mener at utvalget, til tross for utfordringene, var hensiktsmessig, da lærerne som ble observert og intervjuet, var med på å bidra til kunnskap og refleksjon knyttet til forskningsspørsmålet.

4.6.1 Presentasjon av lærerne

De som har vært med å bidra inn i dette prosjektet, er seks lærere på fire forskjellige skoler, fire av disse lærerne var i to kontaktlærerpar som hadde ansvar for hver sin klasse på ulike skoler. De er i denne oppgaven anonymisert og gitt andre navn. Et kontaktlærerpar, heretter kalt Camilla og Bjørnar, var kontaktlærere på 1. trinn. Det andre paret, heretter kalt Torunn og Annlaug, var kontaktlærere på 2. trinn. Den femte læreren, heretter kalt Andrea, var kontaktlærer på 1. trinn, mens den siste, heretter kalt Julie, var lærer på 2. trinn. Alle lærerne hadde mer enn femten års erfaring med den første lese- og skriveopplæringen.

4.7 Oppgavens pålitelighet og gyldighet

I dette prosjektet kan jeg ikke påstå at jeg har funnet absolutte sannheter, fordi valgene jeg har tatt, har gitt konsekvenser og begrenser muligheten for å se helheten. Postholm og Jacobsen (2016, s. 126) hevder at så lenge vi som forskere bare studerer deler av en virkelighet, kan vi ikke påstå at det finnes én sannhet. Det vil derfor være nødvendig å peke på oppgavens pålitelighet og gyldighet. Jeg vil videre bruke definisjonen på relabilitet og validitet hentet fra Kvale og Brinkmann (2015, s. 276). De definerer at relabilitet omhandler i hvilken grad

funnene i undersøkelsen er pålitelig og troverdig, mens validitet handler om oppgavens gyldighet.

Validitet handler om i hvilken grad metodene jeg har brukt egner seg til å undersøke det jeg har undersøkt (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276) og dermed om hvorvidt oppgavens undersøkelser og poenger er gyldig. Både observasjon som kvalitativ metode og intervju som kvalitativ metode har både styrker og svakheter. Hvilken observatørrolle jeg har tatt i observasjonene og det medmenneskelige i intervjusituasjonene, kan ha påvirket oppgavens data. Som forsker la jeg premissene for observasjonene og intervjuene, kom med spørsmål og førte samtalen og retningen. Samtidig utleverte jeg meg ikke på noen måte. Det gjorde intervjupersonen ved å la seg observere og intervjuet. Intervjupersonen deltok på intervjuet uten å få betalt, og jeg som forsker bruker i oppgaven kun det materialet som er nyttig for å belyse sider ved forskningsspørsmålet. En slik asymmetri har det derfor vært helt nødvendig å være klar over. Kvale og Brinkmann (2020, s. 52) peker på hva konsekvensen av et slikt maktforhold kan ha og trekker frem det faktum at personene jeg intervjuer kan velge å holde tilbake informasjon i intervjusituasjonen. En slik problematikk gir ringvirkninger for oppgavens gyldighet, og vi kan dermed ikke konstatere én sannhet. På bakgrunn av observasjoner og intervjuer av utvalgte lærere kan vi likevel si noe om hvordan lesing og skriving vektlegges i den første lese- og skriveopplæringen og arbeidsmetoder lærere foretrekker i den første lese- og skriveopplæringen. Ved hjelp av teori og data ønsker jeg derfor å drøfte forskningsspørsmålet, og på den måten bidra til refleksjon knyttet til elevers første lese- og skriveopplæring.

Når det gjelder oppgavens overførbarhet, problematiserer Thagaard (2018, s. 55) det ved å peke på hvordan utvalget begrenser generaliseringen av funnene. Utvalget i denne oppgaven har blitt gjort på en strategisk måte hvor jeg kontaktet lærere med erfaring fra den første lese- og skriveopplæringen. «I kvalitative studier hvor utvalget er selektert på grunnlag av deltakeres hensiktsmessighet for prosjektets problemstilling, er utvalget ikke representative for en populasjon» (Thagaard, 2018, s. 55). Med andre ord kan ikke oppgavens funn bidra til generalisering i seg selv. Utvalget representerer en gruppe lærere med erfaring med den første lese- og skriveopplæringen og til tross for at utvalget ble gjort på en strategisk måte er det også sannsynlig at lærere har ulike erfaringer med opplæringen. Dette er med på å styrke oppgavens overførbarhet. Senere vil jeg knytte teori til funnene slik at funnene kan ses i en

større sammenheng og forhåpentligvis bidra til ettertanke for lærere som har ansvar for den første lese- og skriveopplæringen.

Kvale og Brinkmann (2015, s. 276) peker på at reliabilitet handler om i hvilken grad det er sannsynlig at andre forskere får de samme resultatene som det jeg har funnet. Med andre ord handler reliabilitet om hvorvidt denne oppgaven er pålitelig og troverdig. Jeg har tidligere gjort rede for hvordan en objektiv holdning er vesentlig for både observasjoner og intervjuer. Derfor er det viktig å peke på at notatene fra observasjonene ikke kan regnes som nøytrale. Dette fordi det i observasjonene foregikk en konstant utvelgelse av hva som skulle noteres eller ikke (Postholm & Jacobsen, 2016, s. 55). Det semi-strukturerte intervjuet preges til en viss grad også av forutinntatte holdninger på grunn av at tema og spørsmål skulle defineres på forhånd. I forlengelsen av intervjuene lot jeg intervjupersonene få tid til å legge til eventuell informasjon eller endre på noe de hadde sagt underveis. I tillegg finskrev jeg alltid observasjon- og intervjunotatene i forlengelsen av observasjonene og intervjuene slik at inntrykk og informasjon var fersk. Dette kan dermed være med på å bidra positivt inn på troverdigheten til oppgaven. Samtidig kan man likevel stille spørsmål ved oppgavens reliabilitet, da både observasjoner og intervjuer er krevende prosesser hvor ulike faktorer spiller inn. Det var derfor avgjørende for utførelsen av observasjonene og intervjuene at jeg hadde forberedt meg godt og øvd på intervjusituasjonen i forkant.

En annen faktor som taler positivt for reliabiliteten og validiteten til forskningens funn, er hvordan forskningens metodekombinasjon etterstreber å belyse virkeligheten med flere ulike type data (Postholm & Jacobsen, 2016, s. 44). Mens observasjonene i størst grad belyser hva lærerne gjør, belyser intervju hva lærerne erfarer, tenker og tror. For at lærernes handlinger ikke skulle bli preget av hva de hadde sagt i intervjuene, gjennomførte jeg alltid observasjon før påfølgende intervju. På den måten belyser observasjonene lærernes handlinger, mens intervjuene belyser lærernes refleksjoner. Dette tillater at dataene kan utfylle hverandre og danne et mer troverdig og valid bilde av virkeligheten.

4.8 Mitt etiske ansvar

Som forsker etterstreber jeg å ta det etiske ansvaret som er knyttet til en forskningsprosess. Kvale & Brinkmann (2015, s. 97) poengterer at det finnes etiske problemstillinger i alle stadiene i forskningsprosessen. De omtaler spesifikt det etiske når det gjelder

forskningsintervjuet, men disse problemstillingene har vært aktuelle både i observasjonene og intervjuene. Fra jeg startet å tematisere temaet for prosjektet til jeg nå leverer denne oppgaven er det etiske dilemmaer jeg har måttet være klar over. Gjennom hele prosjektet har jeg, slik Thagaard (2018, s. 21) poengterer viktigheten av, forsøkt å fastholde god og korrekt henvisningsskikk både når det gjelder fra observasjonssituasjoner, intervjusituasjoner og teoretiske verk. Når det kommer til det etiske innenfor tematisering av prosjektet hevder Kvale og Brinkmann (2015, s. 97) at man i en undersøkelse ikke bare skal ha verdien for det vitenskapelige for øyet, men også det menneskelige og hvordan prosjektet kan være med på å forbedre situasjonen som man som menneske står i. Dette mener jeg at jeg har imøtekommet ved at temaet og formålet med prosjektet har til enhver tid vært å kartlegge hvordan den første lese- og skriveopplæringen foregår. Ved å kartlegge dette har mitt ønske vært å gjøre ulike arbeidsmetoder for opplæringen tilgjengelig, samt og kartlegge hva lærere mener er viktig for denne opplæringen. Slik informasjon håper jeg kan bidra til ny kunnskap og forbedring i læreres hverdag.

Før og under selve observasjon og intervju har det vært vesentlig å gi personene som har deltatt tilstrekkelig informasjon om prosjektet (NESH, 2016, s. 13). Denne informasjonen ble gitt når jeg kontaktet intervjupersonene første gang. I tillegg ble informasjonen gjentatt i forkant av hvert intervju (se vedlegg 2). Premissgrunnet ble med andre ord klargjort for alle som var med i prosjektet (Befring, 2020, s. 74). Prosjektet har ikke behandlet personopplysninger og intervjupersonene har til enhver tid blitt anonymisert ved hjelp av pseudonymer. Konsekvensen av dette er at prosjektet ikke er pliktig til å innhente dokumenterbart samtykke (NESH, 2016, s. 14). Det har blitt understreket for deltakerne at de ikke er pliktig til å delta og at de ikke må oppgi begrunnelse for avgjørelsen. Thagaard (2018, s. 23) peker på hvordan informasjonsansvaret og fleksibiliteten i kvalitative studier utfordrer hverandre ved å trekke frem hvordan informasjonen kan påvirke intervjupersonenes holdninger og svar. Intervjupersonene har trolig blitt påvirket av informasjonen som har blitt gitt i forkant og intervjusituasjonen. Det vil derfor være nødvendig å være oppmerksom på i analysen av datafunnene.

Hvilke konsekvenser det å delta i dette forskningsprosjektet vil få for intervjupersonene, kan være flere, men det vil trolig ikke handle om alvorlige eller urimelige belastninger slik Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) (2016, s. 19) understreker at man må forhindre. «Prinsippet om at deltakerne ikke skal ta skade av å være

med i forskningsprosjektet, innebærer at forskeren forplikter seg til å beskytte deltakernes integritet gjennom hele forskningsprosessen» (Thagaard, 2018, s. 27). Prosjektet vil til enhver tid etterstrebe å beskytte deltakerne integritet ved å ta intervjupersonene på alvor, og fremstille intervjupersonene troverdig og på en ekte måte. I observasjonene og intervjuene har det vært et ønske om å kartlegge hva lærere gjør, framfor å kartlegge feil og mangler. Av hensyn av personvern har jeg gjennomført både observasjon og intervju med hjelp av skriftlige notater, framfor videopptak og intervju med lydopptak. På grunn av mangel på konkrete materialer som jeg kan etterprøve, har det vært svært viktig å gjennomføre en så lojal skriftlig transkripsjon av observasjonene og intervjuene som mulig (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 97). En kan til en viss grad gjennomføre en lojal transkripsjon, men det har, i likhet valg av utvalg, tema for prosjektet, hva som skal observeres og hvilke spørsmål som skal stilles, vært en viss grad av subjektiv utvelgelse også i transkripsjonen, særlig i intervjuene. Likevel mener jeg det kan forsvares fordi hovedpoengene i observasjonene og intervjuene er ivaretatt, i tillegg til at intervjuene ikke har hatt et formål om å kartlegge ordrett hva lærere sier.

5 Presentasjon av funn

I dette kapittelet presenteres forskningens funn. I kapittel 4.6.1 presenterte jeg lærerne som har vært villige til å delta i prosjektet mitt. Det er fra disse lærerne mine funn kommer fra. For å understreke lærernes anonymitet, ønsker jeg å presisere at lærerne er gitt andre navn. De blir heretter kalt Andrea, Julie, Camilla og Bjørnar, Torunn og Annlaug. Funnene fra observasjonene vil være med på å komplimentere funnene som ble gjort i intervjuene.

5.1 Opplæringens formål

Hva lærere legger i begrepet «den første lese- og skriveopplæringen» og hva de mener er formålet med opplæringen, har vært spennende å kartlegge. Den første lese- og skriveopplæringen mente Torunn er den opplæringen som skjer i 1. og 2. klasse og at den handler om å knekke lesekoden slik at elevene kan lese med flyt og forstå det de leser. Hun adresserte videre at målet med opplæringen er å hjelpe elevene til å gå fra å se et symbol til å koble lyder til disse symbolene, og trekke lydene sammen. Dette var også noe Julie, Bjørnar og Camilla fokuserte på. De mente at den første opplæringen handlet om å la elevene få bli kjent med fonemene og grafemene i skriftspråket. Bjørnar understrekte videre at den første opplæringen handler om å gi elevene sikker bokstavkunnskap slik at de kan ta i bruk bokstavene i lesing og skriving. Både Camilla og Andrea trakk frem at det i denne opplæringen er viktig å skape nysgjerrighet for bokstavene. Andrea fremmet også viktigheten av å vise elevene nytten av å kunne lese i hverdagen. I hvert sitt intervju valgte både Andrea og Julie å trekke frem at den første opplæringen inviterer til lek med språket. Julie mente at elevene bør få leke med språket fordi elevene er vant til det og trakk frem at hun hadde et særlig fokus på lek med rim, regler og rytmer. Julie fortalte at hun erfarer at fokuset i opplæringen på 1. trinn har skiftet fra å først ha fokus på språkleker, til at hun nå må ha et parallelt fokus med språkleker og det å lære bokstavene med en gang.

5.2 Læreres planlegging av opplæringen

Hvordan lærere planlegger undervisningen, bærer preg av hvordan de definerer formålet med opplæringen.

5.2.1 Tilpasset opplæring

Å tilpasse opplæringen, er noe samtlige lærere pekte på som en nøkkel både i planleggingen og gjennomføringen av undervisningen deres. Torunn fortalte at hun i planleggingen av undervisningen legger til rette for at elevene skal få skrive på sine egne premisser og at skriveoppgavene har mening. Begrunnelsen på dette var at hun planlegger på den måten for at elevene skal oppleve undervisningen som inspirerende og gøy. I forbindelse med Torunns filosofi om en inspirerende og gøy undervisning, pekte hun på hvordan fokuset på elevenes finskrift er et dilemma. Læreren fortalte at hun av og til veileder elevene på skriften sin, men at hun også synes det er viktig at elevene får mulighet til å skrive uten å ha fokus på at det skal se fint ut eller være helt riktig. Julie fortalte at hun alltid planlegger undervisning hvor alle kan mestre noe. Hun sa at hun i 1. klasse legger opp til at elevene kan arbeide med noe som er kjent for dem. Dette prinsippet meddelte hun at følger henne videre i undervisningen, hvor hun legger til rette for at undervisningen går fra det kjente til det ukjente. Hun fortalte at dette prinsippet ofte resulterer i differensierte hefter med noen obligatoriske oppgaver som alle mestrer, og noen oppgaver som utfordrer mer. I observasjonen av Julie ble dette bekreftet – da arbeidet elevene i oppgavehefter hvor de første oppgavene var obligatoriske, mens noen var frivillige. Læreren påpekte i intervjuet etter dette at det er viktig å sikre det grunnleggende for alle og at hun tror tar hensyn til dette ved å lage slike oppgavehefter. For de svakeste elevene fortalte hun også at hun lager grupper hvor en spesialpedagog jobber målrettet med det grunnleggende.

Andrea trakk, i likhet med Julie, frem at hun er opptatt av at elevene må få differensierte oppgaver og lesetekster tilpasset deres nivå fordi at alle elever er forskjellige. At elevene fikk lese tekster tilpasset sitt nivå, ble tydelig i starten av observasjonen av både Julie og Andrea sin klasseromspraksis. Hos begge klassene var det stillelesing i starten av timen. Under denne stunden hørte lærerne elevene i høytlesing i tillegg til å veilede de som trengte ny bok til å velge riktig bok for sitt nivå. Bjørnar og Camilla fortalte under sitt intervju at de legger til rette for en undervisning som har et mål og at elevene får utfordringer som passer dem. Bjørnar sa at elevene ofte får arbeide med å utforme tankekart med hjelp av digitale hjelpemidler. Han hevdet at elevene på den måten får mulighet til å tilpasse arbeidet med tankekartet ut fra deres nivå. Tilpassingen skjer ved at elevene enten kan lage tankekart med bilder, verbaltekst eller en kombinasjon.

5.2.2 Tidlig innsats

Flere av lærerne jeg intervjuet var også særlig opptatt av de svakeste elevene og hvordan de tilrettela undervisningen for disse. Både Torunn, Bjørnar og Andrea adresserte at tidlig innsats er avgjørende for elevene. Andrea fortalte at hun både legger vekt på å inkludere de svakeste elevene i klassens felles undervisning, men at disse elevene også får annen oppfølging gruppevis. Når de svakeste elevene ble inkludert i klassens undervisning, fortalte hun at hun er bevisst på å bruke alle tilgjengelige voksne som ressurser i opplæringen. Dette fikk jeg oppleve under observasjonen av Andrea. Etter at Andrea modellerte hva som skulle skje, fikk assistentene ansvar for å veilede en gruppe elever hver. Jeg fikk også observere at Andrea tok en gruppe elever ut av klassen hvor fokuset til Andrea var å «drille» elevenes fonologiske bevissthet. Bjørnar mente at tidlig innsats er viktig for alle. Han sa at «jeg tror det er viktig med tidlig innsats hos alle elever, og særlig de svake. Også er det viktig at vi bevisstgjør elevene på hvorfor de skal lære å lese og skrive». Bjørnar fortalte om skolens fokus på tidlig innsats hos de svakeste leserne og at de får tilbud om å følge et opplegg over 25 uker med 100 økter som fokuserer på helhetlig lesing. Læreren fortalte at han har hatt god erfaring med dette tilbudet.

Flere av lærerne poengterte også at kartlegging av elevene kan være til hjelp. Andrea understrekte at man må ha et mål med kartleggingen og at man ikke skal kartlegge bare for å kartlegge. Hun mente det er viktig å være klar over at elevenes læring og utvikling er som trappetrinn, og at elevene ikke alltid går rett opp. Julie fortalte at hun stadig gjennomfører oppsamlingsheat med elevene som ligger etter forventet progresjon. Hun presiserte at: «Begynneropplæringen er så viktig! Vi prøver å få med oss alle og må stadig ta oppsamlingsheat». Torunn mente at elevene må være modne for å lære, men at man også kan iverksette tiltak tidlig på bakgrunn av eventuelt kjent kunnskap om lese- og skrivevansker hos den aktuelle elevens familie.

5.2.3 Språkleker

Språkleker var også sentralt i lærernes skolehverdag. I observasjon og intervju kom det fram at både Julie, Andrea, Bjørnar og Camilla la til rette for at elevene kunne arbeide med språkleker. I observasjonen kom det blant annet frem at Julie, Bjørnar og Camilla fokuserte på ulike lekende tilnæringer til språket under felles samling i lyttekrok. De klappet blant annet

stavelser, delte ord i stavelser, lyttet ut bokstaver i ord, fant ord som rimte på hverandre og fant ord som inneholdt en forhåndsbestemt bokstav. Andrea fortalte at hun legger til rette for at elevene skal få leke med språket i trygge omgivelser hvor det er lov å svare feil. I observasjonen av Andreas klasseromspraksis startet hun samlingen i lyttekroken med å gi positive tilbakemeldinger til noen elever hun mente hadde gjort fremgang i lesingen. Andrea var også opptatt av at opplæringen skal baseres på skriving kombinert med bruken av elevenes sanser og muntlige språk.

5.3 Hva legger føringer for læreres undervisning?

5.3.1 Legger læreplaner føringer for læreres undervisning?

Læreplaner, fagplaner og skolens standard for opplæring legger trolig føringer for lærernes undervisning. Dette bekreftet både Torunn og Bjørnar under sine intervju. Bjørnar stadfestet det når han fortalte at skolen har satt en standard for opplæringen de skal drive. Han hevdet at standarden legger føringer på progresjon, rekkefølge, bokstavfont, om de skal ha fokus på minuskler eller versaler. Han sa at «skolen har satt en standard vi skal bruke slik at alle elevene møter den samme opplæringen og at det følger de videre oppover i løpet». Torunn fortalte at kompetansemålene setter fokuset for undervisningen, men at hun som lærer også har en metodefrihet. Andrea fortalte under intervjuet at skolen hun er lærer på, jobber med utarbeiding av nye fagplaner i forbindelse med Fagfornyelsen. Hun sa også at hun ikke har brukt fagplanene så mye i undervisningen til nå. Samtlige lærere trakk frem skolens standard for progresjon som styrende. Torunn fortalte at både progresjonen og formatet på opplæringen på hennes skole bestemmes av skolen i sin helhet.

5.3.2 Skolens standard for bokstavprogresjon

Skolens standard når det gjelder bokstavprogresjon var en fellesnevner i forbindelse med hva som styrer opplæringen. Torunn fortalte at skolen nylig har skiftet til rask bokstavprogresjon og at skiftet var krevende for kollegiet fordi det rådet ulike syn på hvordan opplæring skulle foregå. Andrea fortalte at hun var skeptisk til tempoet på progresjonen. Til tross for skepsisen sin, fortalte hun at hun aldri har hatt så gode resultater i den første lese- og skriveopplæringen som med rask bokstavprogresjon. Læreren fortalte at hun har erfart tradisjonell bokstavprogresjon og at den type progresjon har vært positiv for de svake elevene, men at den

har neglisjert de som lå lengre fremme i lese- og skriveprosessen. Rask bokstavprogresjon var noe også Julie, Camilla og Bjørnar trakk frem som styrende for opplæringen. Julie fortalte at hun har tro på rask bokstavprogresjon, men at det var en overveldende overgang fra opplæring i en til to bokstaver i uka. Hun fortalte at hun opplever at rask bokstavprogresjon gir mulighet til å repetere og jobbe mer med bokstavene, sammenlignet med før. At elevene får jobbet godt med hver enkelt bokstav i rask bokstavprogresjon, er også noe Julie trakk fram i intervjuet. Hun problematiserte også at det ikke er alle som mestrer den raske bokstavinnlæringen. Hun reflekterte over dette og sa «jo lengre jeg jobber, forstår jeg at vi tror vi har gjort noe fordi vi snakker og gjør det, men det vil ikke si at det er automatisert for elevene». Kartlegging og repetisjon var også noe Andrea trakk frem som nødvendig i en raskere bokstavinnlæring.

Julie skisserte under intervjuet hvordan skoleåret deles i to som en konsekvens av den raske bokstavprogresjonen. Hun fortalte at elevene i løpet av det første halvåret får bli kjent med alle bokstavene. Etter jul repeterer de bokstavene og får en enda grundigere gjennomgang. Læreren fortalte at selv om det ikke virker sånn fra start, tror hun at elevene lærer bokstaven grundigere på grunn av den raske bokstavprogresjonen. Hun hevdet også at en rask bokstavprogresjon tilpasser elevenes motoriske utgangspunkt, og da særlig med tanke på guttene. Hun forklarte at hun mener elevene i siste halvår av skoleåret er mer motorisk klare for å skrive for hånd. Julie poengterte også at hun mener at arbeidsmetoden tar elevenes lærelyst på alvor.

5.4 Varierte skolehverdager og metoder

5.4.1 Læreres skolehverdager

Lærerne må gjennomføre opplæring for unike elever i en trolig variert skolehverdager. Torunn fortalte at hun er opptatt av at undervisningen skal være variert. Skoledagene i en uke i klassen til Annlaug og Torunn har ulike fokusområder. Torunn fortalte at de en dag har stasjonsarbeid hvor en stasjon er veiledet lesing, annen dag sentreres undervisningen rundt grammatikk og skriveoppgaver knyttet til læreverket de bruker. Stasjonsarbeid og arbeid i læreverket var også noe Camilla og Bjørnar trakk frem som sentral for deres undervisning. Torunn fortalte videre at elevene får arbeide med varierte oppgaver som oppfordrer til friskrivning den tredje dagen. Hun sa at ulike undervisningsfokus i løpet av en uke «bidrar til at

det alltid er noe nytt og variasjon. Jeg opplever at det er gøy for elevene og at det bidrar til at undervisningen er tilpasset til elevene». Torunn poengterte at det er viktig at barna er motivert og inspirert for læring, og at det da er viktig å ikke ha for mange planer. Å være fleksibel og spontan var også noe Andrea trakk frem som viktige egenskaper for opplæringen.

Skolehverdagen til elevene i Andrea sin klasse er, ifølge læreren, preget av språkleker, individuell tekstskaping og felles tekstskaping. Hun sa at «når vi skriver felles, tillater det også de sterkeste elevene til å lese de mer krevende setningene, mens de svake leser ordene de kan». Andrea fortalte også at hun gjerne skaper nysgjerrighet og undring hos elevene med å avslutte en undervisningstime med oppsummering og et spenningsmoment knyttet til neste undervisningstime.

5.4.2 Metodevariasjon

Lærerne jeg intervjuet fortalte at de legger til rette for at elevene skal få arbeide med ulike metoder i undervisningen. Flere fortalte om brevskrivning hvor elevene fikk korrespondanse. I den forbindelse trakk Camilla fram viktigheten av at skriveoppgavene elevene får, har en mening. Andrea trakk også fram at korrespondansen etablerer en motivasjon hos elevene. Flere lærere fortalte også at elevene fikk oppgaver som øver de på språklig bevissthet. Camilla og Bjørnar fortalte at deres elever arbeider med sammensatte grafemer og dobbel og enkle konsonanter slik at elevene kan lese tekster med ulike grafemer, samt at ord får riktig betydning når elevene leser de. Annlaug trakk fram arbeid med ukas og dagens ord som en del av elevenes utvikling av språklig bevissthet. Hun fortalte at de gjennom ordene legger opp til en bevisstgjøring hos elevene når det gjelder ordenes stavelser, lyder, vokaler og konsonanter, skrivemåte og betydning. Digitale hjelpemidler var også sentralt for flere av lærerne. Både Bjørnar og Andrea hevdet at arbeid på nettbrett gagnet flere og at opplæringen med digitale hjelpemidler kunne tilpasses. Ifølge Bjørnar og Camilla fikk elevene bruke digitale hjelpemidler i skriftspråkutviklingen sin ved å blant annet skrive seg til lesing med hjelp av talesyntese.

For noen lærere var differensierte oppgaver sentralt når de skulle fortelle hvilke elevaktiviteter de hadde erfaringer med, og for andre var leken essensiell. Julie er lærer i 2. trinn når jeg intervjuer henne, men under intervjuet berettet hun også hvordan elevene arbeidet i 1. klasse. Hun fortalte at de i 1. trinn hadde fokus på repetering av bokstaver og at elevene skulle få kjempeenkle leseleker. Leseleksene var leseark med enkle ord med

bildestøtte. Dette fokuset fortalte hun at de hadde fordi elevene skulle lære å kjenne igjen grafemene og fonemene. Videre fortalte Julie at hefter med differensierte oppgaver er en sentral arbeidsmetode hun legger opp til i 2. trinn for å gi alle tilpasset opplæring. Oppgavene i heftet er i lagt opp til individuelt arbeid, men Julie fortalte også at elevene gjerne får lov å hjelpe og samarbeide med hverandre. Å være den kompetente andre, fortalte Julie at elevene synes er gøy. At elevene i klassen til Julie får arbeide i hefter hvor oppgavene er differensierte, fikk jeg observere. Under observasjonen fikk jeg også erfare at læreren stadig var til stede for å veilede og hjelpe elevene. I tillegg fikk jeg se hvordan elevene søkte til hverandre og var hverandres kompetente andre når de trengte det. Arbeid med å utforme lister, skrive verbaltekst til myldrebilder, dele opp ord og arbeide med vokaler og konsonanter, fortalte Julie at hun opplever at elevene liker og responderer positivt på. Torunn og Annlaug fortalte at de etterstreber å variere arbeidsmetodene for elevene. Ifølge dem har de lagt til rette for den første lese- og skriveopplæring gjennom «sykehus»-leken, lesing med støtte, skriving med skriverammer, høytlesing, litterære samtaler, lesehefter, felles tekstskaping og forlag som metode.

5.4.3 Lærernes foretrukne arbeidsmetode

Lærerne jeg møtte i denne studien trekker frem fire ulike arbeidsmetoder de foretrekker. Under observasjonen av Torunn og Annlaug gjennomførte Annlaug en undervisning med forlag som metode. Arbeidsmetoden utspilte seg i et slags rollespill hvor læreren var forlagssjef og elevene forfattere. Læreren trådte inne i rollen ved å ha på hatt, skjert og snakke med en annen dialekt. Hun ga instruksjoner på hva som skulle være fokuset for timen og bevisstgjorde de på sjanger og tematikk. I tillegg stilte hun elevene spørsmål som omhandlet elevenes tidligere arbeid og elevene svarte engasjert. Under selve produksjonen arbeidet elevene flittig og tok kontakt med forlagssjef når de ønsket å lese teksten høyt for forlagssjefen eller bli lest for. Under observasjonen tok også en elev tok kontakt med læreren for å få veiledning på hvordan eleven skulle skrive et ikke-lydrett ord. I etterkant av observasjonen valgte Torunn og Annlaug å trekke frem forlag som metode som en foretrukket arbeidsmetode for elevene. Torunn fortalte at hun opplever at elevene gleder seg når de får arbeide i denne metoden. Hun hevdet at elevene produserer enormt med tekst, er engasjerte og stolte. Hun fortalte også at elevene er kjent med denne arbeidsmetoden fra 1. trinn hvor de skulle lage produkter som de skulle vise til fadderne sine. I den forbindelse sa hun at hun tror det er viktig at skrivingen har et mål og en målgruppe.

Å velge arbeidsmetoder som skaper refleksjon hos elevene, var noe både Andrea og Camilla var opptatt av. Andrea trakk frem vurdering for læring som en viktig brikke i opplæringen og at hun derfor tror det er viktig å la elevene trekke frem hva de gjør bra og hva de ønsker å arbeide videre med. Hun hevdet at en slik måte å jobbe på fremmer bevisstgjøringen hos elevene, fordi elevene selv trekker frem det som er bra og det som kan forbedres. Når elevene hennes får reflektere rundt dette, tror hun at motivasjonen blir etablert innenfra, og dermed får en positiv konsekvens for elevenes utvikling. I tillegg var hun også tydelig på at disse vurderingene også kunne brukes til å tilpasse opplæringen og veilede elevene på det de uttaler. Camilla fortalte at hun liker å legge til rette for arbeid med oppgaver som krever at elevene reflekterer og produserer sine egne tekster. Læreren trakk frem det å skrive seg til lesing med talesyntese som en foretrukket arbeidsmetode, og sa «Når de får teksten lest opp, får de mulighet til å høre hva de har skrevet feil og deretter rette opp i det.» Observasjonen av Camilla og Bjørnar sin undervisning viste at de la til rette for at elevene kunne ta i bruk denne arbeidsmetoden, men i en moderert form hvor elevene også skrev for hånd. Læreren mente at denne arbeidsmetoden fungerer godt fordi det er adaptivt og tilpasset elevenes nivå. Hun fortalte også at hun får innblikk i om arbeidsmetoden er vellykket ved at elevene får vise sine tekster på tavla. Camilla hevdet at en slik arbeidsmetode inviterer elevene til å utforske og bruke lese- og skriveferdighetene så godt de mestrer.

Å leke og spille seg til lese- og skriveferdigheter var arbeidsmetoder som to av lærerne foretrakk. Bjørnar viste til digitale lesepill som lar elevene øve seg på skriftspråkets lyder og utfordrer elevene i oppgaver tilpasset deres nivå. Han fortalte at spillet gir adaptive oppgaver som tilpasser elevene sitt nivå ut fra hva de svarer. Jeg fikk observere en undervisningstime hvor elevene til Bjørnar skulle arbeide med et slikt digitalt spill. Spillet framsto som et spill hvor elevene skulle spille individuelt. Elevene satt med hvert sitt headset, leste og lyttet til ordet som ble presentert og deretter skulle elevene identifisere hva de hadde hørt. Mestret de den oppgaven, fikk de en ny oppgave med hardere vanskelighetsgrad. Dersom de ikke mestret oppgaven, fikk de ny oppgave med samme vanskelighetsgrad. Bjørnar fortalte i intervjuet at appen øver innlæringen av lyder og utfordrer elevene først med en-lydsord, deretter to- og så tre-lydsord. Mens Bjørnar viste til et digitalt lesepill, trakk Julie fram et analogt lesepill. Hun sa at «det er i lesepill med rare setninger jeg opplever at elevene skriver mest». Hun beskrev hvordan elevene i leken arbeider og produserer masse skrift, og at de etter dette skal

lese det de har produsert. Hun fortalte at det virker som om elevene synes det er morsomt å jobbe med og en slik arbeidsmetode kan virke motiverende.

5.5 Forholdet mellom lesing og skriving

Å kartlegge forholdet mellom lesing og skriving i den første opplæringen, har i dette prosjektet vært et av kjerneelementene. Når jeg inviterte lærerne til å reflektere rundt dette, fortalte Anlaug at hun har erfaring med ulike tilnærminger, også det at elevene skal skrive seg til lesing. Hun sa at «det som er spennende er jo at jeg opplever at alle arbeidsmetodene jeg har vært borti har gjort at elevene har lært å lese». Videre pekte hun på hvor viktig det er at man tilpasser opplæringen utfra elevgruppen, og hvordan de lærer. Anlaug fortalte videre at hun nå opplever at fokuset på lesing er størst og at skrivingen kommer i andre rekke. Hun mente også at nettbrettet utfordrer det sensomotoriske i opplæringen. Dette hevdet hun fordi hun mente at nettbrettet tok tiden hun heller ville latt elevene arbeide med sensomotoriske oppgaver knyttet til bokstavinnlæringen. Når Andrea reflekterte rundt sine forholdet mellom lesing og skriving, sa hun at hun mener det er for vanskelig å begynne rett på lesing og at elevene først og fremst må få arbeide med lydene. Videre sa hun «når det kommer til konseptet å skrive seg til lesing, får elevene av og til oppgaver hvor elevene skal skrive brev [...] eller at de får et bilde hvor de skal skrive det de ser. Her skriver de fritt og i disse tilfellene er det lite hensiktsmessig å gå inn å kommentere feil og mangler».

Camilla og Bjørnar fortalte at de først og fremst har fokus på lesing, deretter skriving. Camilla sa at hun «opplever at det er mye mer fokus på lesing og bokstaver nå enn før. Før ble elevene presentert for en bokstav i uka. Da skulle de skrive, forme og gjøre alt med denne bokstaven. Nå derimot har elevene fått presentert tre bokstaver i uka, hvor målet har vært å bli kjent med lydene». Bjørnar sa seg enig i det Camilla sa, men trakk frem at elevene også får skrive fra starten av og poengterte at elevene har en parallell opplæring hvor elevene får skrive med lyd støtte. Videre sa de at de erfarer at elevene lærer seg bokstavene kjapt, siden de fra start får bruke de i skrivingen. Bjørnar forklarte at han tror at elevene får skrive med støtte har mye å si for elevenes progresjon. Camilla støttet dette og trakk inn avgjørelsen om den raske bokstavprogresjonen og sammenlignet det med årene før. «Jeg mener jeg aldri har hatt en klasse som har lært å lese så fort som de har gjort med kjapp bokstavprogresjon. [...] Jeg merker stor forskjell på de to siste klassene jeg har hatt sammenlignet med de tidlige».

Torunn fortalte at hun tror elevene fortære mestrer å lese dersom de får lov å skrive tidlig. Hun sa at:

Min oppfatning rundt språklæring er at elevene har lært veldig mye i barnehagen. Når skolen da ikke tar inn bokstavlæringen fort nok, tror jeg det glipper veldig lett. Når de ikke får omringet seg med skriving og lesing. Jeg mener en god fremgangsmåte for opplæringen er å prøve å få korrekt innlæring istedenfor at vi gir rom for at elevene lærer feil først. Det finnes jo også forskning som sier at det mange lærer seg å lese gjennom å skrive, da mener jeg det er dumt å ikke bruke skriften mer fra start av. (Torunn, 2021)

Hun fortalte at det er viktig at elevene lærer seg bokstavene før de skal lese, men at man ikke må bruke for lang tid denne innlæringen. Hun sammenligner opplæringen hun driver i dag, med hvordan det var når hun skulle gjennomføre tradisjonell bokstavprogresjon. Hun fortalte at den sakte bokstavprogresjonen la til rette for mye språklek og at dette var positivt for noen, men ikke alle. Torunn sa at «barn er forskjellige og lærer på forskjellige måter. Det danner et grunnlag for at opplæringsmetoder alltid er et dilemma. For meg er det viktig å tenke på å legge til rette for at opplæringen blir tilpasset for elevene».

Julie fortalte i sitt intervju at hun opplever at et parallelt fokus på lesing og skriving er mest hensiktsmessig i opplæringen. Hun forklarte at opplæringen hun legger til rette for først har fokus på det muntlige, deretter lesing og skriving parallelt. Elevene får tidlig se ord og bilder, hvor noen elever prøver å lese og si ordene fort, mens andre lytter på medelevene sine. Julie fortalte også at undervisningen helt fra start av handlet om å ha høytlesing av bøker og tekster fra tavla, i tillegg til at elevene fikk skrive lister. Hun sa at elevene fikk rom for å prøve seg fram og skrive de ordene de kunne fra før av.

5.6 En vellykket lese- og skriveopplæring

5.6.1 «Plystrer elevene til skolen?»

Julie fortalte at det viktigste er at elevene gleder seg til å komme på skolen. Hun trakk frem sitatet «plystrer elevene til skolen?», og fortalte at målet hennes er at skolen skal være et godt sted å være, der elevene trives og lærer. For at hun skal klare det fortalte hun at hun bygger

relasjoner til elevene. Elevene må også være trygge på hverandre, hevdet Torunn og Annlaug. De mente det er viktig med faste rammer og forutsigbarhet i opplæringen. Elevene må med andre ord oppleve at de er trygge og har en viss kontroll på hva som skal skje. Annlaug trakk også frem at man må ta hensyn til hva førsteklasingene trenger – man må spille på fantasien og nysgjerrigheten til førsteklasingene, samt åpne opp for at de kan få leke. Andrea trakk også frem viktigheten av å kunne få lov å leke med språket i opplæringen.

5.6.2 Elevenes mestring og språkets nytteverdi

I intervjuene var det flere av lærerne som poengterte viktigheten av tilpasset opplæring. Julie trakk fram at det er viktig at elevene opplever at de mestrer det som forventes av dem. Både Andrea og kontaktlærerpåret Torunn og Annlaug påpekte at man som lærer må være bevisst på at elevene er forskjellige og dermed trenger variert opplegg. Torunn fortalte også at hun mener det er viktig at elevene opplever lese- og skriveopplæringen som lystbetont.

Begge kontaktlærerpårene trakk frem viktigheten av at elevene opplever opplæringen som nyttig. Bjørnar og Camilla understrekte at det er avgjørende å gjøre elevene oppmerksom på hvordan og hva lese- og skriveferdighetene kan brukes til. De var blant annet opptatt av at tekstene elevene skriver skulle ha en mottaker. Torunn og Annlaug påpekte at elevene må oppleve at det nytter å lese og at man kan skrive seg til kunnskap. Torunn sa at «jeg tror bokstavinnlæringen treffer de fleste. Begynneropplæringen bør være gøy og inspirerende. Det er også et poeng at elevene skjønner målet med opplæringen. Derfor tror jeg det er viktig å vise dem at elevene trenger dette for å kunne lese. Vi må altså vise hensikten til opplæringen. Vi må vise hvorfor de skal lære bokstavene, slik at det ikke blir mekaniske streker». Torunn og Annlaug påpekte med andre ord at mye må ligge til rette for at elevene får lyst til å lære seg å lese og skrive.

6 Drøfting

Videre i denne oppgaven skal jeg drøfte oppgavens forskningsspørsmål. Agendaen for denne oppgaven har vært å kartlegge læreres erfaringer med og refleksjoner om den første lese- og skriveopplæringen. Hvordan er forholdet mellom lesing og skriving i den første lese- og skriveopplæringen, og hvilke arbeidsmetoder legger lærere til rette for i elevenes skriftspråklæring? Videre skal jeg drøfte oppgavens funn i lys av relevant teori.

6.1 Skriv og les i den første opplæringen!

Å legge til rette for at elevene utvikler lese- og skriveferdighetene sine, er den første lese- og skriveopplæringens oppdrag. Men hvordan er forholdet mellom lesing og skriving i den første lese- og skriveopplæringen? Legger lærere til rette for å at elevene først skal lære å lese, og så skrive? Lar lærerne elevene skrive først, også lese? Eller får elevene utvikle disse to ferdighetene parallelt i opplæringen?

6.1.1 Opplæringens formål

For å kunne si noe om hvordan forholdet mellom lesing og skriving i den første lese- og skriveopplæringen er, ba jeg lærerne definere hva de selv legger i begrepet «den første lese- og skriveopplæringen» og hva de mener er formålet med opplæringen. I beskrivelsene av formålet med opplæringen vektla lærerne deres egne roller i opplæringen. De fortalte at de i opplæringen blant annet skal «hjelp elevene», «la elevene», «vise elevene» og «invitere til». Lærerne vektla med andre ord hvilken rolle de selv hadde i den første lese- og skriveopplæringen. Denne vektleggingen samstemmer med det Traavik et al. (2013, s. 72) og opplæringsloven (1998) peker på. Det er lærerne og skolen som har ansvaret for opplæringen, og ansvaret innebærer at lærerne skal legge til rette for at elevenes skriftspråksutvikling. Lærerne blir dermed viktig for at elevene skal nå målet med opplæringen. Ifølge flere av lærerne er formålet at elevene skal få bli kjent med det alfabetiske prinsippet. Altså å finne broen mellom det talte og det skriftlige språket (Høigård, 2019, s. 187-188). At det alfabetiske prinsippet står sentralt som opplæringens formål støtter Traavik et al. (2013, s. 71-72), som peker på at den første lese- og skriveopplæringen skal legge til rette for «[...] at flest moglege elever skal knekke den alfabetiske koden og automatisere ferdighetene» (Traavik et al., 2013, s. 71-72). Skriftspråksferdighetene, både lesing og skriving som ferdigheter, skal med andre

ord få utvikle seg og bli automatiserte under den første lese- og skriveopplæringen. Dette er det lærerne som skal legge til rette for.

Ifølge den overordnede delen av LK20 (Kunnskapsdepartementet, 2017) regnes lesing og skriving som to av fem grunnleggende ferdigheter som skal utvikles i alle fag. Samtidig viser det seg at norskfaget gjerne kobles inn når det er snakk om den første lese- og skriveopplæringen. Dette bekreftes blant annet i forskning gjort av Hoff-Jenssen et al. (2020, s. 145-145) og læreplanen for norskfaget (Utdanningsdirektoratet, 2020) som spesifiserer at norskfaget har et særlig ansvar for lese- og skriveopplæringen, fra grunnleggende opplæring til videre opplæring. Norskfaget har med andre ord hovedansvaret for å legge til rette for at elever utvikler lese- og skriveferdighetene sine. Observasjonene til dette studiet viser at lese- og skriveopplæringen er sentrert rundt norskfaget, og norskfagets ansvar for å legge til rette for den første lese- og skriveopplæringen ble dermed tydelig. Samtidig viste intervjuene at lærerne også vektla at elevene skulle få utvikle lese- og skriveferdighetene sine i andre fag. Gjennom intervjuene ble det dermed tydelig at lærerne var bevisste på at disse ferdighetene også skal utvikles i andre fag i.

Men skal begge ferdighetene vektlegges i den første opplæringen? I teorikapittelet og den historiske redegjørelsen i kapittel 2.1 har vi sett at den første lese- og skriveopplæringen inkluderer både lesing og skriving, til kontrast fra skolehistoriens tidligere læreplaner. I lærernes definering av formålet med opplæringen kan vi likevel se tendenser til at lesingen fortsatt blir lagt størst vekt på. Det viser seg blant annet at lærerne vektla sider ved opplæringen som fremmer utvikling av elevenes leseferdigheter når de skulle beskrive formålet med den første lese- og skriveopplæringen. Lærerne trakk frem at elevene skulle knekke lesekoden, få leseflyt og leseforståelse, samt at elevene skulle få oppleve nytten av å kunne lese. Dette er viktige mål for den første opplæringen, og støttes av Hekneby (2011, s. 46), men som både Traavik et al. (2013, s. 96) og Hoff-Jenssen et al. (2020, s. 149) peker på, er elevenes utvikling av skriveferdigheten like viktig. Oppgavens funn har kartlagt at kun én av lærerne vektla både lesing og skriving når lærerne skulle definere formålet med den første lese- og skriveopplæringen. Han vektla at elevene gjennom den første opplæringen skulle få kunnskap som de kan ta i bruk når de skal lære å lese og skrive.

At flere av lærerne først og fremst valgte å trekke frem lesing og ikke skriving i defineringen av den første lese- og skriveopplæringens formål, kan være en indikator på at lesingen fortsatt

vektlegges. Men det kan også være tilfeldigheter som har gjort at flest lærere har vektla lesingen i deres definisjon av opplæringsens formål. En formålsdefinering vil derfor være et svakt og snevert grunnlag for å konkludere om hvilken ferdighet som vektlegges i den første lese- og skriveopplæringen. Andre momenter med opplæringen må derfor belyses.

6.1.2 Trygt skolemiljø, tilpasset opplæring og tidlig innsats

I opplæringsloven (1998) kommer det særlig fram at elevene har rett til å bli tatt på alvor. Dette gjelder både deres rett på et godt og trygt skolemiljø (Opplæringslova, 1998, § 9 A-2), tilpasset opplæringen (Opplæringslova, 1998, § 1-3), samt tidlig innsats for elever som henger etter i lesing og skriving (Opplæringslova, 1998, § 1-4). Skolen og lærerne er med andre ord pliktig til å skape et godt klassemiljø hvor elevene er trygge, gi elevene tilpasset opplæring og eventuell intensiv undervisning i lesing og skriving. Å skape et klassemiljø hvor elevene er trygge på hverandre, på de voksne og lærings situasjonen var viktig for flere lærere, og flere av disse lærerne trakk frem trygghet som en forutsetning for elevenes læring. Julie poengterte blant annet at hun ønsket at elevene skulle «plystre til skolen». I dette la hun et ønske om at elevene skulle oppleve skolen som et godt sted å være, der elevene trives og lærer. I tillegg til trivsel trakk lærerne også tilpasset opplæring og tidlig innsats som viktige faktorer for den første lese- og skriveopplæringen.

Samtlige lærere trakk frem tilpasset opplæring som den viktigste nøkkelen i planleggingen og gjennomføringen av den første lese- og skriveopplæringen. De pekte på at opplæringen bør skje på elevenes premisser, og at det viktigste er at opplæringen sikrer det grunnleggende for alle. For flere av lærerne var det dermed viktig med repetisjon og det å «hente elevene inn» med oppsamlingsheat dersom noen ikke «hang med» i det som var forventet progresjon for eleven. Dette støttes i LK20 (Kunnskapsdepartementet, 2017) som presiserer at opplæringen skal tilpasses til elevene og at det skal legges til rette for elevenes utvikling av ferdigheter og kompetanse. Å tilpasse opplæringen, handlet for Julie blant annet om å ta hensyn til at førsteklasingene kan noe fra før av. Derfor var hun også opptatt av at opplæringen skulle gå fra det kjente til det ukjente og at elevene skulle få differensierte oppgaver. Dette vitner om en bevissthet om at elevene ikke er «tomme kar» som fylles opp av læreren. Ifølge Høigård (2019, s. 18) har skolestarterne allerede etablert en grunnleggende morsmålskompetanse, og ifølge Bjerke og Johansen (2020, s. 29-30) spiller barnehagen som opplæringsinstitusjon ofte en viktig rolle i denne språkutviklingen. I tillegg har trolig skolestartere i den vestlige verden

blitt eksponert for skriftspråket helt siden de ble født (Frost, 2020, s. 13; Gjems, 2016, s. 11). Gjennom muntlige og skriftlige erfaringer har barna i forkant av skolestart startet utviklingen av den tidlige litterasiteten (Gjems, 2016, s. 11). Førsteklassingene kommer med andre ord med en språklig bagasje som man som lærer bør ta hensyn til og tilpasse opplæringen ut fra.

For noen elever nytter det ikke bare med tilpasset opplæring. Noen trenger også et intensivt opplæringsforløp som særlig fokuserer på utvikling av lese- og skriveferdighetene.

Opplæringsloven (1998, § 1-4) er tydelig på at de svakeste elevene, de som til tross for tilpasset opplæring og oppsamlingsheat ikke klarer å hente seg inn til forventet progresjon i skriftspråklig utviklingen, skal få intensiv opplæring i lesing og skriving. For at man som lærer skal kunne ta denne loven på alvor, og gi de som trenger det intensiv opplæring, bør man finne ut hvilke erfaringer elevene har med skriftspråket. Dette kan blant annet gjøres ved å ha god kommunikasjon med hjemmet og eventuell barnehage (Bjerke & Johansen, 2020, s. 31), samt kartlegge elevenes lese- og skriveferdigheter (Michaelsen, 2018, s. 139-160). Dette viser forskningens funn at flere lærere var bevisste på. Intervjuene og observasjonene viser også at flere lærere anså den tidlige innsatsen som avgjørende for skriftspråkutviklingen og at flere la til rette for at elevene skulle få ekstra oppfølging og opplæring. Kjernen i funnene er at man som lærer bør iverksette tidlige tiltak som er tilpasset eleven.

Trygt skolemiljø, tilpasset opplæring og tidlig innsats er trolig både viktig og avgjørende faktorer for den første lese- og skriveopplæringen. Vi har sett at elever i den norske skole har rett på dette, og at man som lærer må ta dette på alvor. Samtidig er det flere sider ved disse temaene denne oppgaven ikke har belyst. Disse temaene er i seg selv tre interessante og viktige temaer det hadde vært interessant å forske videre på, men det går utenfor denne oppgavens rammer. Likevel kan vi si at det å skape et klassemiljø hvor elevene er trygge på hverandre og læreren, tilpasse opplæringen til elevenes ferdighets- og kompetansenivå, samt kartlegge og legge til rette for at de svakeste elevene får ekstra oppfølging og opplæring, er viktig i den første lese- og skriveopplæringen.

6.1.3 Skriftspråkutviklingen – en vekselvirkning

Den første lese- og skriveopplæringen skal legge til rette for at elever utvikler lese- og skriveferdighetene sine. Opplæringen skal legge til rette for at elevene utvikler skriftspråket

sitt slik at de kan ta i bruk disse lese- og skriveferdighetene. Spørsmålet blir da hvordan utviklingen skjer, og hvilken rolle disse ferdighetene spiller i skriftspråksutviklingen.

Bjerke og Johansen (2020, s. 88) peker på at det finnes to veier inn i skriftspråket – leseveien og skriveveien. Legger vi tidligere læreplaner til grunn, kan vi se at leseveien over en lengre periode har blitt prioritert, men at det i senere tid har blitt fastslått at både lesing og skriving skal bli vektlagt i opplæringen. Lovens bestemmelse om tidlig innsats i både lesing og skriving (Opplæringslova, 1998, § 1-4) understreker dette. Barn skal få tilnærme seg skriftspråket ved å ta i bruk både leseveien og skriveveien. Likevel opplever flere lærere i dag at lesingen fortsatt står i fokus. Både Annlaug, Camilla og Bjørnar pekte på at lesingen får størst fokus i den første lese- og skriveopplæringen, og at skrivingen kommer i andre rekke. Bjerke og Johansen (2020, s. 88) finner det samme. «Vår erfaring er at leseveien fortsatt står sterkt. Det er vårt inntrykk at dette er fordi ikke alle lærere er klar over den rollen skriving kan spille, også for lesingen hos de yngste elevene» (Bjerke og Johansen, 2020, s. 88). Firth (1985, s. 311), Aske (2018, s. 38) og Høigård (2019, s. 206) peker på hvilken rolle skrivingen kan spille for skriftspråksutviklingen. Både Frith (1985, s. 310-311) og Høigård (2019, s. 206) trekker paralleller mellom leseutviklingen og skriveutviklingen, og peker på at disse ikke nødvendigvis er kronologisk eller parallelle prosesser. Det man heller kan si, er at prosessene ofte kommer hverandre til gode, og at leseutviklingen og skriveutviklingen driver hverandre i en vekselvirkning i elevenes utforskning og tilegnelse av skriftspråket. Dette er også noe Lyster (2011, s. 36), Klæboe og Sjøhelle (2013, s. 15), samt Frost (2020, s. 37) anerkjenner. Men hva vil denne vekselvirkningen si?

I en vekselvirkning trengs det to forhold – i vårt tilfelle handler det om utviklingen av leseferdigheten og utviklingen av skriveferdigheten. Frith (1985, s. 311) peker på at utviklingen av den ene ferdigheten påvirker den andre, og at de skifter på å være hovedmotoren i skriftspråksutviklingen. Disse vekslingene forårsakes ved at man utvikler strategiene man bruker for å tilnærme seg skriftspråket. Strategiene utvikler seg fra å tilnærme seg skriftspråket ved å «gjettes-lese» eller skrible, videre til å identifisere grafem og koble dem til riktig fonem og så til å identifisere ordbilder uten en grundig fonologisk analyse, altså ved bruk av en ortografisk strategi (Frith, 1985, s. 306-308). Frith (1985) ser altså disse strategiene i vekselvirkningen og plasserer de inn i hvilke av ferdighetene som utgjør hovedmotoren i utviklingen. Hun definerer med andre ord hvilken ferdighet som egner seg best til å drive skriftspråksutviklingen etter hvert som strategiene utvikler seg. Lesingen driver

den logografiske strategien frem helt til denne strategien kan overføres til skriving. Deretter utvikles en alfabetisk strategi av skrivingen fram til denne strategien kan adopteres til lesingen. Videre utvikles en ortografisk strategi av leseferdigheten, helt til at også den strategien kan overføres til skrivingen. Er det slik blir det dermed viktig å sette søkelys på hvilken ferdighet som er hovedmotoren for skriftspråkutviklingen i den første lese- og skriveopplæringen.

Hagtvet (2004, s. 373-374) og Høigård (2019, s. 224) peker på at skriveferdigheten mest sannsynlig har størst betydning for elevenes utvikling når de er mellom 5 og 7 år. Dette vil si at skrivingen mest sannsynlig er hovedmotoren for førsteklasingens skriftspråkutvikling. Legger man dette til grunn, kan en opplæring være preget av at elevene får skrive seg til lesing. Oppgavens funn viser at én av lærerne ønsket å legge til rette for at elevene skulle få skrive seg til lesing. Ifølge læreren burde den skriftspråklige bagasjen førsteklasingene kommer med tas på alvor, og elevene må få ta i bruk skriften fra start av. En slik holdning kan vi finne støtte i hos Hagtvet (2004, s. 374) som peker på at elever som får rom og støtte til å skrive mye, ofte knekker den alfabetiske koden ved å ta i bruk skriveveien. Også Frost (2020, s. 36) støtter dette og peker på at dersom elevene knekker denne koden gjennom utforskende skriving, vil elevenes skriftspråkutvikling skyte fart. Utviklingen av skriveferdighetene kan med andre ord spille en svært viktig rolle for videre utvikling av leseferdighetene til elevene i den første lese- og skriveopplæringen.

Dersom førsteklasingenes skriftspråkutvikling først og fremst drives av skriveutviklingen, bør dette tas på alvor. Samtidig vil det neppe være gunstig å neglisjere utviklingen av leseferdighetene til elevene. Dette fordi utviklingen av ferdighetene drives med hjelp av hverandre (Klæboe & Sjøhelle, 2013, s. 15; Lyster, 2011, s. 36). Det vil derfor også være gunstig å vedlikeholde leseferdigheten i den første lese- og skriveopplæringen. Forskningens funn viser at flere lærere har et parallelt opplæringsfokus hvor både lesingen og skrivingen får plass. Julie var blant annet tydelig opptatt av å legge til rette for en parallell opplæring som tar utgangspunkt i elevenes muntlige språk. Dette er også noe vi kan finne støtte i hos Høigård (2019) og Frost (2020, s. 30-31). Høigård (2019, s. 190-192) peker blant annet på at elevenes ordbevissthet øker når man lar elevene skrive tekster og arbeide med språkleker, samt at muntlige aktiviteter og utforsking av bokstaver fremmer den fonologiske bevisstheten. Et slikt opplæringsfokus vil med andre ord legge til rette for at elevene får tak i det alfabetiske prinsippet (Høigård, 2019, s. 190). Å gi skrivingen plass i den første lese- og

skriveopplæringen var også noe Camilla og Bjørnar trakk fram som viktig, til tross for at lesingen oftest tok mest plass. Bjørnar begrunnet dette i en at skrivingen kunne være progresjonsfremmende, noe Høigård (2019, s. 190) støtter.

Annlaug fortalte at hun, fra årene hun har jobbet som lærer, har erfaringer med ulike fokus i den første lese- og skriveopplæringen. I den forbindelse sa hun: «det som er spennende er jo at jeg opplever at alle arbeidsmetodene jeg har vært borti har gjort at elevene har lært å lese». Opplæringen hun har erfaringer med har, med andre ord bidratt til at elever har utviklet skriftspråksferdighetene sine, til tross for at man noen ganger har vektlagt leseveien og noen ganger skriveveien. Hvordan kan dette ha seg? Et mulig svar kan vi finne i teorien om vekselvirkningen i skriftspråsutviklingen, og det faktum at førsteklassingene har ulike språklige bagasje og dermed har ulike behov. «Mange barn kan være kommet lengre i skriveutviklingen enn i leseutviklingen. For andre kan det være omvendt» (Høigård, 2019, s. 206). Noen førsteklassinger trenger med andre ord å videreutvikle leseferdigheten sin før de legger mest vekt på skrivingen, mens andre er i full gang med å utforske og utvikle skriveferdigheten sin.

6.2 Arbeidsmetoder og teoretiske tilnærminger i den første lese- og skriveopplæringen

Drivkraften i skriftspråsutviklingen til elever i den første lese- og skriveopplæringen vil trolig være skriving. Samtidig viser det seg at også lesing utgjør en viktig faktor i skriftspråkutviklingen. Den første skrive- og leseopplæringen bør derfor ta hensyn til dette og legge til rette for at elevene får utvikle skriftspråket ved å både ta i bruk leseveien og skriveveien. Hvilke arbeidsmetoder lærere legger til rette for i den første lese- og skriveopplæringen, er derfor aktuelt å belyse. I det pedagogiske landskapet har det, og blir det, diskutert hvilken tilnærming til skriftspråket arbeidsmetodene i den første lese- og skriveopplæringen bør være preget av (Aske, 2018, s. 41; Bowers, 2020; Buckingham, 2020). Diskusjonen handler om hvorvidt det er best at elevene får tilnærme seg skriftspråket som en helhet, for så å ta for seg skriftspråkets minste deler (Hekneby, 2011, s. 84), eller om arbeidsmetodene først og fremst bør bære preg av skriftspråkets mindre deler som elevene etter hvert setter sammen til setninger og større tekster (Klæboe & Sjøhelle, 2013, s. 19). Diskusjonen problematiserer med andre ord om det beste for elevenes skriftspråkutvikling er å legge til rette for at elevene skal tilnærme seg skriftspråket på en analytisk eller syntetisk måte.

6.2.1 En helhetlig opplæring

At lesing og skriving er kompliserte ferdigheter har blitt belyst av flere. I 1986 hevdet Gough og Tunmer (s. 7) at lesing består av avkoding og forståelse. Nyere forskning hevder at lesing ikke bare består av disse to elementene. Scarborough (2001, s. 97-98), Roxanne F. Hudson, Paige C. Pullen, Holly B. Lane og Joseph K. Torgesen (2008) og Cartwright og Duke (2019) peker på at leseprosessen består av flere faktorer. Også skriveprosessen krever flere faktorer. Dette ser vi blant annet i skriveformelen Hagtvet (2004, s. 276) presenterer. I tillegg aktualiserer Frost (2020, s. 46-56) at det skjer flere kognitive prosesser når man skal utvikle lese- og skriveferdighetene sine, og peker på at både «[...] lesing og skriving krever høy grad av samtidig samarbeid mellom mange områder i hjernen» (Frost, 2020, s. 49). For at førsteklasingene skal få utvikle skriftspråkskompetansen sin, krever det med andre ord at opplæringen har et bredt og variert fokus.

Skolens styringsdokument legger føringer for hvordan opplæringen drives. Lærerne er pliktig til å drive opplæring i tråd med opplæringsloven (1998), gjeldende læreplan (Kunnskapsdepartementet, 2017; Utdanningsdirektoratet, 2020) i tillegg til at valgene må være forskningsbaserte og velbegrunnede (NOU, 2015:8, s. 78). At lærere i skolen i dag tar dette ansvaret på alvor, kom blant annet frem i flere intervjuer. Bjørnar, Torunn og Andrea fortalte at styringsdokumentene, og særlig skolens interne vedtekter, visjoner og fokusområder, legger føringer for hva planleggingen og gjennomføringen av opplæringen preges av. Ser vi til lærernes beskrivelser av planleggingen og suksesskriteriene for den første lese- og skriveopplæringen, ser vi at lærerne også der vektlegger viktige poeng ved skolens styringsdokument som trivsel, tilpasset opplæring og tidlig innsats. Lærernes ansvar danner med andre ord en prinsipiell ramme som hver lærer er pliktig til å følge.

Hvilket tempo bokstavinnlæringen har i den første lese- og skriveopplæringen, er en avgjørende faktor for hvordan lærerne legger til rette for elevenes opplæring. Oppgavens funn viser at samtlige lærere jobber på en skole som har satt rask bokstavprogresjon som standard for den første lese- og skriveopplæringen. Ifølge Sunde et al. (2020) gagnar og fostrer en slik progresjon gode resultater for alle elevene i den første lese- og skriveopplæringen, men at den særlig bidrar positivt for de svakeste elevene. Frost og Solem (2017) har stilt spørsmålet om en slik progresjon utvikler barnas språklige bevissthet – noe vi har sett at er avgjørende for at

elevene knekker skriftspråskoden (Høigård, 2019, s. 190). Lærerne som ble intervjuet til dette prosjektet fortalte at de hadde vært skeptiske i forkant, men at de likevel praktiserte rask bokstavprogresjon blant annet på grunn av ansvaret de har til å drive opplæringen i tråd med skolens ledelse (1998, § 9-1). Julie ytret sin skepsis ved å adressere viktigheten av at man sikrer at man har alle med seg i opplæringen. Hun sa «jo lengre jeg jobber, forstår jeg at vi tror vi har gjort noe fordi vi snakker og gjør det, men det vil ikke si at det er automatisert for elevene». Til tross for skepsisen til Julie og de andre lærerne var samtlige lærere, etter å ha erfart fordelene med den raske bokstavprogresjonen, positive til en slik bokstavprogresjon i opplæringen.

Samtlige lærere pekte på at progresjonen gir elevene mulighet til å ta i bruk bokstavene, repetere dem og dermed lære dem grundig, samt at en slik progresjon tar første klassingenes lærelyst og språklig bagasje på alvor. Å la elevene aktivt ta i bruk bokstavene etter introduksjon er en av kjernene i en rask bokstavprogresjon (Lundetræ & Sunde, 2017). I tillegg peker både Lundetræ og Uppstad (2016) og Sunde og Lundetræ (2019, s. 73) på at en rask bokstavprogresjon frigir tid til lesing og skriving, og at lesingen og skrivingen bør skje ved at elevene får tilnærme seg skriftspråket gjennom meningsfulle oppgaver. En rask bokstavprogresjon åpner med andre ord opp for at elevene får erfaring med bokstavene, språkets minste deler, og hvordan disse kan brukes i en større helhet. Språkets nytteverdi blir synliggjort for elevene. En rask bokstavprogresjon legger dermed et grunnlag for en helhetlig og meningsfull opplæring som kombinerer en syntetisk og analytisk tilnærming til skriftspråket.

Innenfor opplæringens rammer er lærerne også gitt et handlingsrom som blant annet kommer til syne i form av metodefrihet og metodevariasjon. Ifølge Bjerke og Johansen (2020, s. 14) kan et slikt handlingsrom gi ulike opplæringspraksiser, noe forskningens observasjoner og intervjuer belyser. Forskningens funn viser at lærere både legger til rette for, og foretrekker å legge til rette for, ulike og varierte arbeidsmetoder i den første lese- og skriveopplæringen. Funnene viser at lærerne har en bred erfaring med ulike arbeidsmetoder i lese- og skriveopplæringen. Friheten som er gitt lærerne bidrar nettopp til dette – at lærere kan praktisere ulike opplæringspraksiser, slik at de kan legge til rette for at elevene får tilnærme seg skriftspråket gjennom ulike og varierte arbeidsmetoder. Flere av arbeidsmetodene lærerne hadde erfaring med er metoder som krever at elevene er bevisste på ulike deler av språket. Forskningens funn viser blant annet at lærerne fokuserte på fonem og grafem, lydering og

stavelser, dette er arbeidsmåter Traavik og Alver (2008, s. 84) kategoriserer som syntetiske arbeidsmetoder. Samtidig viser også forskningens funn at elevene også får arbeide med tekster, setninger og ord i sin helhet. Slike måter å arbeide på, vil, ifølge Hekneby (2011, s. 84), kategoriseres som analytiske arbeidsmetoder.

Forskningens funn viser at lærere i dag både legger til rette for arbeidsmetoder som gir elevene mulighet til å fokusere på språkets minste deler, i tillegg til at de også får arbeide med skriftspråket som helhet. Fordelen med dette kan være at elevene, gjennom de ulike arbeidsmetodene, får utvikle en metaspråklig bevissthet hvor de blir kjent med skriftspråkets ulike sider og dermed danner et grunnlag for å knekke skriftspråskoden. Ifølge Høigård (2019, s. 190) er den metaspråklige bevissthet, og særlig elevenes ordbevissthet og fonologiske bevissthet, viktig for skriftspråsutviklingen. Ordbevisstheten og den fonologiske bevisstheten utgjør en avgjørende rolle fordi det er når elevene forstår det alfabetiske prinsippet at elevene «knekker koden» og utviklingen får et kvalitativt sprang. For at dette skal skje, må elevene kunne behandle skriftspråket som et generelt fenomen og som et system bestående av mindre deler (Høigård, 2019, s. 189). Elevene må med andre ord kunne tilnærme seg språket på en analytisk og syntetisk måte. Ser vi dette i lys av Frith (1985) sin teori om skriftspråkutviklingens strategier og hvordan utviklingen drives av en vekselvirkning, kan vi se at skrivingen betydning for overgangen fra den alfabetiske til den ortografiske strategien utgjør en viktig rolle. Når barnet går fra å bruke en alfabetisk strategi til en ortografisk strategi utvikles barnets skriftspråk og forståelse ved at barnet går fra å sette skriftspråkets små enheter inn i en større sammenheng.

Det er som sagt to tilnærminger til lesing og skriving, men flere har også tatt til orde for en opplæring preget av begge tilnærmingene. Lyster (2011, s.40) peker på at en analytisk tilnærming til skriftspråket kan forenes med en syntetisk tilnærming, og at skriftspråkutviklingen trenger en slik helhetlig tilnærming. Forskningens funn viser at lærerne la til rette for en slik kombinasjon av tilnærmingene ved å la elevene produsere sine egne tekster som de også får lest opp eller leser selv. En fordel med å la elevene produsere tekster som i etterkant skal leses, er at skriftspråket og arbeidet med det kan oppleves som nyttig og meningsfullt, noe vi har sett at vektlegges både av lærere i dag og teori (Frost, 2020, s. 30; Opplæringslova, 1998, § 1-3- § 1-4; Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 3; Vygotsky, 1978, s. 117). En annen fordel med en slik kombinasjon er at opplæringen tar elevenes ulike språklige bagasje og rett på tilpasset opplæring på alvor. «Noen barn vil ha størst utbytte av

en analytisk tilnærming, andre vil ha størst utbytte av en syntetisk tilnærming når de skal løse skriftkoden» (Høigård, 2019, s. 229). Høigård (2019, s. 229) peker med andre ord på at noen barn utvikler skriftspråksferdighetene sine best ved å få bli bevisst på skriftspråket som helhet, mens andre drar mest nytte av å først bli bevisst på skriftspråkets alfabetiske prinsipp. Ved å legge til rette for en helhetlig opplæring der både syntetiske og analytiske arbeidsmetoder får plass, lar man, ifølge Hekneby (2011, s. 187), opplæringen skje på barnas premisser. Hun hevder nemlig at barna naturlig tilnærmer seg språket på en helhetlig måte – altså ved å veksle mellom språkets deler og helhet. En helhetlig opplæring åpner med andre ord opp for arbeidsmetoder som gir både språkets helhet og detaljer plass.

6.2.2 Læreres foretrukne arbeidsmetode

Forskningens funn viser at lærerne foretrekker ulike arbeidsmetoder og vektlegger ulike deler ved den første lese- og skriveopplæringen. Camilla, Torunn og Annlaug trakk frem to ulike arbeidsmetoder som legger til rette for at elevene skal skrive og lese, mens Bjørnar og Julie trakk frem to ulike arbeidsmetoder som inviterer elevene til å spille seg til utvikling. Andrea trakk frem at hun tror en god opplæring legger opp til at elevene selv får reflektere over sin egen utvikling.

For to av lærerne stod spill som fokuserte på ulike sider med skriftspråket sentralt i den første lese- og skriveopplæringen. Ifølge Julie var grunnen til dette elevenes motivasjon, samt at de fikk produsere tekst. Å legge motivasjon til grunn for utvikling og bruk av skriftspråket støttes blant annet av Hagtvatn (2004, s. 276) og Høigård (2019, s. 227). Ifølge Julie inviterte også denne arbeidsmetoden til tekstproduksjon. Vi har tidligere sett at når man lar barn skrive, støttes også utviklingen av leseferdigheten (Frith, 1985; Frost, 2020, s. 36). En slik arbeidsmetode, som kombinerer skriving med lesing, inviterer elevene til en helhetlig tilnærming til språket. Dette fordi eleven først må fokusere på språkets minste deler, for deretter å lese teksten i sin helhet. En annen arbeidsmetode er lesespill som legger størst vekt på språkets detaljer ved å først og fremst legge vekt på fonologisk bevissthet og det alfabetiske prinsippet. Bjørnar trakk også frem at spillet var adaptivt, det vil si at spillet tilpasset nivået ut fra elevenes svar. På denne måten kan metoden være med på å tilpasse opplæringen, noe som er en viktig premisse for opplæringen i norsk skole i dag (Opplæringslova, 1998, § 1-3). Ser vi arbeidsmetoden i lys Høigård (2019), finner vi at et slikt spill vil være med på å støtte elevenes vei mot å knekke skriftspråkskoden (Høigård,

2019, s. 189). Til tross for at to av lærerne trakk frem spill som foretrukket arbeidsmetode, viser det seg at fokuset i de forskjellige spillene er noe forskjellig. Det ene spillet kombinerer skriving og lesing, samt at spillet også lar elevene arbeide syntetisk og analytisk. Dette spillet får dermed et mer helhetlig fokus enn det andre spillet som først og fremst inviterer elevene til å lese og arbeide syntetisk.

Bevissthet og motivasjon var også noe Andrea trakk frem som viktig for den første lese- og skriveopplæringen. Det var riktig nok ikke en av bevissthetene som inngår i den metaspråklige bevisstheten som Høigård (2019, s. 190) beskriver, men heller en bevissthet og motivasjon som kommer av elevenes refleksjon. For å legge til rette for denne refleksjonen, pekte hun på at elevene selv skulle få trekke frem hva de mestret godt og hva de ønsket å fokusere mer på. På den måten hevdet hun at elevene fikk en indre motivasjon som kunne få positiv effekt for den første opplæringen. Igjen kan vi blant annet hente støtte hos Hagtvatn (2004, s. 276) og Høigård (2019, s. 227). En annen fordel med et slikt fokus i den første lese- og skriveopplæringen, er at læreren får innsikt som kan bidra til at læreren kan gi elevene det de har rett på - nemlig tilpasset opplæring og tidlig innsats (Opplæringslova, 1998, § 1-3- § 1-4). Ved å inkludere elevene i sin egen læring, tar man også Frost (2020, s. 30) sitt poeng om at elevene må få ta aktiv del i sin egen læring, få tilpasset opplæring og oppgaver som oppleves som meningsfulle, på alvor. Dette støtter Vygotsky (1978, s. 117) som hevder at skriftspråksutviklingen er avhengig av meningsfulle situasjoner. Elevene må, ifølge han, oppleve lesingen og skrivingen som relevant og nyttig for at de skal bli motiverte til å utvikle ferdighetene sine. Dette var også noe lærerne trakk frem som viktig for den første lese- og skriveopplæringen. Elevenes leseutvikling og skriveutvikling bør, ifølge lærerne, bære preg av en hensikt. Lærerne i dette prosjektet pekte blant annet på at tekstene elevene skriver burde ha en mottaker, samt at de bør få lese tekster som er nyttige å lese. Lærerne er ikke alene om å hevde dette. Både Frost (2020, 30) og Myran (2020, s. 66-71) hevder at opplæringen bør oppleves som meningsfull og settes inn i en formålsrettet kontekst.

En arbeidsmetode Camilla foretrakk, var en moderert form av å la elevene skrive seg til lesing med talesyntese. Ifølge Wiklander og Sjødin (2015/2016, s. 8) er dette en arbeidsmetode som legger opp til at elevene kun skal bruke digitale hjelpemidler det første året av den første lese- og skriveopplæringen. Observasjonene av Camilla og Bjørnar sin undervisningstime viste at elevene ikke bare brukte digitale hjelpemidler, derfor vil metoden Camilla foretrekker kategoriseres som en moderert form. Likevel finner vi flere av styrkene fra den originale

metoden av Wiklander og Sjødin (2015/2016, s. 8) i Camillas begrunnelser for valget. Ifølge Camilla inviterer metoden til refleksjon og at elevene først og fremst kan fokusere på å produsere tekst, samtidig som de får umiddelbar respons gjennom talesyntesen. Dette er i tråd med Wiklander og Sjødin (2015/2016, s. 8) som peker på at metoden legger til rette for at elevene får skrive, uavhengig av hva eleven faktisk mestre motorisk, samt at metoden gir denne fortløpende responsen.

En annen fordel, som vi stadig kommer tilbake til i flere arbeidsmetoder, er at arbeidsmetoden lar seg tilpasse hver enkelt elev og dermed bidra til at opplæringen blir tilpasset. Når man lar elevene skrive med talesyntese, gir det elevene mulighet til å fokusere på tekstens innhold og sjanger, samtidig som eleven også får navigere seg frem blant skriftspråkets grafemer og fonemer. En slik arbeidsmetode forener med andre ord en syntetisk tilnærming til språket med en analytisk tilnærming, og danner en helhetlig arbeidsmetode. Når man lar elevene i den første lese- og skriveopplæringen skrive seg til lesing tar man også elevenes skriftspråkutvikling på alvor. Dette fordi arbeidsmetoden krever at både lese- og skriveferdighetene brukes. I tillegg kan talesyntesen, ved å bevisstgjøre elevene på det alfabetiske prinsippet, være med på å støtte elevenes utvikling av den alfabetiske strategien som etter hvert kan kobles til en ortografisk strategi (Frith, 1985). Å legge opp til at elevene får skrive og lese, samt at elevene blir bevisstgjort på skriftspråkets detaljer som kan danne en helhet, legger med andre ord til rette for en helhetlig opplæring og tar hensyn til førsteklasingenes behov.

Forlag som metode er også en arbeidsmetode som legger til rette for en helhetlig tilnærming til språket. Forlag som metode inviterer elevene til å arbeide selvstendig, produsere tekster og engasjere seg (Håland, 2016, s. 46-53). Dette var også noe Torunn og Annlaug trakk frem da de definerte hvilken arbeidsmetode de foretrekker å legge til rette for i den første lese- og skriveopplæringen. Ved å la elevene ta avgjørelser som handler om innhold, sjanger, komposisjon og mottaker inviterer man elevene til å tilnærme seg språkets store linjer. Samtidig krever også arbeidsmetoden at man fokuserer på språkets minste deler (Håland, 2016, s. 53). Observasjonen av undervisningstimen Torunn og Annlaug hadde viste nettopp dette. Annlaug trådte inn i rollen som forlagssjef og satt arbeidsøkta i en kontekst og bevisstgjorde elevene på språkets store linjer. Da elevene selv søkte skrivestøtte, ble det tydelig at denne arbeidsmetoden også åpner opp en syntetisk tilnærming til språket.

Arbeidsmetoden tar med andre ord hensyn til hva eleven i den første lese- og skriveopplæringen trenger for å utvikle skriftspråket sitt (Frith, 1985; Høigård, 2019).

7 Konklusjon og avslutning

I oppgavens siste kapittel vil oppgaven bli oppsummert, og det vil bli gitt en konklusjon til oppgavens forskningsspørsmål. Avslutningsvis ser jeg kort på veien videre – for hva denne oppgaven kan ha av betydning for det norskdidaktiske landskapet, for lærere og andre interesserte.

7.1 Konklusjon

Ved hjelp av kvalitative observasjoner og intervjuer, samt relevant teori, har hensikten med denne studien vært å svare på forskningsspørsmålet: Hvordan er forholdet mellom lesing og skriving i den første lese- og skriveopplæringen, og hvilke arbeidsmetoder legger lærere til rette for i elevenes første formelle skriftspråksopplæring?

I denne oppgaven har vi sett at skriftspråksutviklingen drives av en vekselvirkning mellom lesing og skriving. Utviklingen stimuleres med andre ord ved at enten lesing eller skriving utgjør hovedmotoren i utviklingen. Denne prosessen bør lærere i den første lese- og skriveopplæringen være bevisste på og dra nytte av.

Vi har sett at lesingen historisk sett har blitt mest vektlagt i opplæringen, men at skolens styringsdokument i dag vektlegger at både lesing og skriving skal prege opplæringen. Til tross for dette kan vi fortsatt finne tendenser til at lesingen får størst fokus i den første lese- og skriveopplæringen. Tendensene finner vi blant annet i læreres definerings av formålet med den første lese- og skriveopplæringen og hvordan lærere selv opplever forholdet mellom lesing og skriving i den første opplæringen. Oppgavens funn viser at flere lærere opplever at lesingen kommer i første rekke og at skrivingen oftest kommer i andre rekke. Samtidig viser også denne studien at flere lærere, til tross for tendensene, i planlegging og valg av arbeidsmetoder legger til rette for at elevene skal få skrive i den første lese- og skriveopplæringen.

Skriftspråksutviklingen drives videre ved at lese- og skriveferdighetene skifter på være hovedmotoren i utviklingen. For førsteklasingene drives trolig skriftspråksutviklingen av skriving. Det vil si at skriftspråket stimuleres best av at man først og fremst får skrive og utforske. Samtidig er det viktig å være bevisst på at førsteklasingene ikke er «tomme kar» og at de starter på skolen med ulike behov. Dette betyr at noen elever er klare for å ta i bruk skriveveien i utforskingen av skriftspråket, mens andre utforsker og utvikler skriftspråkets sitt

best ved å lese. Lærere i den første lese- og skriveopplæringen bør derfor legge til rette for at elevene både kan utvikle skriftspråkets sitt ved å ta i bruk skriveferdighetene sine og leseferdighetene sine.

Gjennom ulike arbeidsmetoder får elever i dag tilnærme seg skriftspråket. Oppgavens funn viser at flere lærere har erfaring med ulike arbeidsmetoder som lar elevene både lese og skrive. I flere av disse arbeidsmetodene stod tekstproduksjon i sentrum hvor elevene først skriver og deretter leser det de selv har skrevet. Funnene viser at disse arbeidsmetoder tillater en helhetlig tilnærming hvor eleven både må være bevisst på språkets minste deler og språket som helhet. Dette er med på å bevisstgjøre elevene på hva skriftspråket kan brukes til og gi dem motivasjon til å utvikle skriftspråket sitt. I denne oppgaven har det også kommet frem at opplæringens bokstavprogresjon og spørsmålet om bokstavprogresjonens hastighet, kan være en avgjørende faktor for den første lese- og skriveopplæringen og at en rask bokstavprogresjon kan åpne opp for en helhetlig opplæring hvor både elevene får lese og skrive.

Oppgavens funn viser at lærere i dag er opptatt av å ta det ansvaret som er gitt dem som profesjonelle lærere. Lærere er opptatt av at elevene skal oppleve læringsmiljøet som trygt og godt. De tar ansvar for å legge til rette for og tilpasse opplæringen slik at elevene får den opplæringen de har rett på. Dette er i samsvar med skolens styringsdokument. I tillegg er både styringsdokument og lærere samstemte om at det er viktig å sikre at alle elever utvikler lese- og skriveferdighetene ved å legge inn en tidlig innsats for de elevene som henger etter i progresjonen i den første opplæringen.

Så hvordan er forholdet mellom lesing og skriving i den første lese- og skriveopplæringen, og hvilke arbeidsmetoder legger lærere til rette for i den første formelle opplæringen? Oppgaven har vist at skriftspråkutviklingen drives av en vekselvirkning mellom lesing og skriving. Utviklingen av lese- og skriveferdighetene utvikles med andre ord i vekselvis. Denne vekselvirkningen bør lærere være bevisste på. Samtidig viser også oppgaven at elever i den første lese- og skriveopplæringen har forskjellige utgangspunkt og at opplæringen dermed både må legge til rette for at elevene får skrive og lese. Oppgavens funn viser at lærere ikke nødvendigvis er uttalt bevisste på hvordan skriftspråkutviklingens vekselvirkning fungerer, men at de likevel, i planlegging og valg av arbeidsmetoder, legger til rette for at elevene skal få ta i bruk lese- og skriveferdighetene sine i skriftspråkutviklingen. En mulig grunn for at

lærere ikke uttalt legger vekt på vekselvirkningen og hvordan de kan dra nytte av denne, kan være fordi temaet ikke oppleves som like relevant som diskusjonen om raske bokstaver for de utvalgte lærerne. Likevel viser oppgavens funn at det legges det opp til at elevene kan utvikle lese- og skriveferdighetene sine gjennom arbeidsmetoder som lar elevene skrive og lese. På den måten legger lærere til rette for at elever kan arbeide med arbeidsmetoder som tar hensyn til at elevene trenger å tilnærme seg skriftspråket på den måten som er mest hensiktsmessig og progresjonsfremmende for dem.

7.2 Veien videre

Dette har vært en interessant studie som hadde vært interessant å utvide med flere temaer denne oppgaven ikke har hatt mulighet til å belyse. Dette gjelder blant annet hvordan læreverk og digitale hjelpemiddel brukes i den første lese- og skriveopplæringen. I tillegg ville det vært interessant å belyse hvordan skolemiljøet, tilpasset opplæring og tidlig innsats kan være avgjørende faktor for den første lese- og skriveopplæringen, samt det spesialpedagogiske aspektet ved den første lese- og skriveopplæringen. Oppgavens konklusjon henter også til at skriftspråsutviklingens vekselvirkning ikke nødvendigvis er på dagsordenen og at diskusjonen om raske bokstaver i større grad er et tema lærere er opptatt av i dag. Det hadde derfor vært en spennende vinkling å se enda dypere inn på hva en rask bokstavprogresjon har å si for elevers skriftspråkutvikling og hvilke konsekvenser en rask bokstavprogresjon har for den første lese- og skriveopplæringen.

Min oppgave viser at lærere i den første lese- og skriveopplæringen bør være bevisst på og dra nytte av skriftspråkutviklingens vekselvirkning, samtidig som man også må ta hensyn til elevers ulike nivåer. Oppgaven aktualiserer dermed hvor viktig det er å legge til rette for arbeidsmetoder hvor elevene i den første lese- og skriveopplæringen får lese og skrive. Det har vært interessant å undersøke og drøfte dette forskningsspørsmålet, og oppgavens funn vil være avgjørende for meg som nyutdannet lærer. For det norskdidaktiske landskapet håper jeg også at oppgavens funn setter et nytt fokus på hvordan lærere kan legge til rette for elevenes skriftspråkutvikling, og at funnene kan være med på å bidra til refleksjon om egen undervisningspraksis.

Litteraturliste

- Aske, J. (2018). Skriveopplæringa i norskfaget. I K. Breivega, & M. Selås (Red.), *Skriveboka: innføring i skriveopplæring*, (s. 36-50). Det Norske samlaget.
- Aukrust, G. V., & Rydland, V. (2009). Barnehagens kvalitet og skolefaglig læring – en kunnskapsoversikt. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 93(3), s. 178-187.
<https://www.idunn.no/npt/2009/03/art02>
- Befring, E. (2020). *Sentrale forskningsmetoder – med etikk og statistikk* (2. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Bjerke, C., & Johansen, R. (2020). *Begynneropplæring i norskfaget* (2. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Bowers, J. S. (2020). Reconsidering the Evidence That Systematic Phonics Is More Effective Than Alternative Methods of Reading Instruction. *Educational Psychology Review*, 32, s. 681–705. <https://doi.org/10.1007/s10648-019-09515-y>
- Buckingham, J. (2020). Systematic phonics instruction belongs in evidence-based reading programs: A response to Bowers. *The Educational and Developmental Psychologist*, 37(2), s. 105-113. <https://doi.org/10.1017/edp.2020.12>
- Bugge, E. (2019). *Skriftspråkleg mangfald som ressurs i opplæringa. Ei kort innføring*. Universitetsforlaget.
- Cartwright, K. B., & Duke, N. K. (2019). The DRIVE model of reading: Making the complexity of reading accessible. *The Reading Teacher*, 73(1), s. 7-15.
[doi:10.1002/trtr.1818](https://doi.org/10.1002/trtr.1818)
- Cejka, D. A., Gujord, A.-K. H., & Selås, M. (2017). Ein mangfaldig barnehage. I M. Selås, & A.-K. H. Gujord (Red.), *Språkmøte i barnehagen* (s. 9-34). Fagbokforlaget.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Research Methods in Education* (7. utg.). Routledge.
- Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi* (4. utg.). De nasjonale forskningsetiske komiteene.
- Det kongelige kirke- utdannings- og forskningsdepartementet. (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2008080100096
- Ehri, L. C., Nunes, S. R., Stahl, S. A., & Willows, D. M. (2011). Systematic Phonics Instruction Helps Students Learn to Read: Evidence from the National Reading

- Panel's Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 71(3), s. 393-447.
<https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.3102/00346543071003393>
- Faarlund, J. T. (2005). *Revolusjon i lingvistikken. Noam Chomskys språkteori*. Det Norske Samlaget.
- Frith, U. (1985). Beneath the Surface of Developmental Dyslexia. I K. .. Patterson, J. Marshall, & M. Coltheart (Red.), *Surface Dyslexia* (s. 301-330). Erlbaum.
- Frost, J. (2020). *Merk språket – skriv og les!* Info Vest forlag AS.
- Frost, J., & Solem, C. (2017, 5. september). Skoleklar? *Dagsavisen. Debatt*.
<https://www.dagsavisen.no/debatt/2017/09/05/skoleklar/>.
- Gjems, L. (2009). *Å samtale seg til kunnskap. Sosiokulturelle teorier om barns læring om språk og gjennom språk*. Fagbokforlaget.
- Gjems, L. (2016). *Barnehagens arbeid med tidlig litterasitet – på barns vilkår*. Fagbokforlaget.
- Gold, R. L. (1958). Roles in Sociological Field Observations. *Social Force*, 36(3), s. 217-223.
<https://doi.org/10.2307/2573808>
- Gough, P. B., & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, reading and reading disability. *Remedial and Special Education*, 7(1), s. 6-10.
- Hagtvet, B. E. (1997). Fra skriving til lesing? Om seks-åringers oppdagelse av skriftkoden og skrivingens betydning for lesing. I R. Söderbergh (Red.), *Från joller till läsning och skrivning* (s. 238-249). Gleerups.
- Hagtvet, B. E. (2004). *Språkstimulering. Tale og skrift i førskolealder* (2. utg.). Cappelen Akademisk .
- Høigård, A. (2013). Frå barnehage til skole. I H. Traavik, & B. K. Jansson (Red.), *Norsk boka 1. Norsk for grunnskolelærerutdanninga 1-7*, (s. 15-37). Universitetsforlaget.
- Høigård, A. (2019). *Barns språkutvikling. Muntlig og skriftlig* (4. utg.). Universitetsforlaget.
- Håland, A. (2016). *Skrivedidaktikk. Korleis støtte elevane si skriving i fag?* Universitetsforlaget.
- Hårstad, S., Lohndal, T., & Mæhlum, B. (2017). *Innganger til språkvitenskap. Teori, metode og faghistorie*. Cappelen Damm Akademisk.
- Hekneby, G. (2011). *Skrive – lese – skrive. Begynneropplæring i norsk*. (3. utg.). Universitetsforlaget.
- Hertzberg, F. (1988). Amerika! Eller en sjuårings vei til skriftspråket. I *I klartekst. Festskrift til Bernt Fossetøl på 60-årsdagen 30. juli 1988* (s. 155-176). Novus forlag.

- Hoff-Jenssen, R., Bjerke, M. O., & Afdal, H. W. (2020). Begynneropplæring – et kjent, men uklart begrep: En analyse av læreres perspektiver. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 2020(6), s. 143-157. <http://dx.doi.org/10.23865/ntpk.v6.2030>
- Hudson, R. F., Pullen, P. C., Lane, H. B., & Torgesen, J. K. (2008). The Complex Nature of Reading Fluency: A Multidimensional View. *Reading & Writing Quarterly*, 25(1), s. 4-32. <https://doi.org/10.1080/10573560802491208>
- Imsen, G. (2014). *Elevenes verden. Innføring i pedagogisk psykologi* (5. utg.). Universitetsforlaget.
- Kirke- og undervisningsdepartementet. (1922). *Normalplan for landsfolkeskolen*. https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2016101929003
- Kirke- og undervisningsdepartementet. (1925). *Normalplan for byfolkeskolen*. https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2016060348120
- Kirke- og undervisningsdepartementet. (1957). *Normalplan for byfolkeskolen [1939]*. https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2017062307152
- Kirke- og undervisningsdepartementet. (1974). *Mønsterplan for grunnskolen*. https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2008052804017
- Kirke- og undervisningsdepartementet. (1987). *Mønsterplan for grunnskolen*. https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2007080200101
- Kjelaas, I. (2020). Etnografi i norskdidaktiske masterprosjekt. I R. Neteland, & L. I. Aa (Red.), *Master i norsk. Metodeboka 2* (s. 26-49). Universitetsforlaget.
- Klæboe, G., & Sjøhelle, D. K. (2013). *Veiledet lesing og skriving i begynneropplæringen*. Cappelen Damm Akademisk.
- Korsgaard, K., Monique, V., & Hannibal, S. (2011). *Oppdagende skriving- en vei inn i lesingen*. (S. Matre, I. H. Myran, & R. Solheim, Overs.) Cappelen Damm Akademisk. (Opprinnelig utgitt 2010)
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Utdanningsdirektoratet.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. <http://www.udir.no/lk20/overordnet-del-samlet/>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagen: Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. <https://www.udir.no/globalassets/filer/barnehage/rammeplan/rammeplan-for-barnehagen-bokmal2017.pdf>

- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Leimar, U. (1974). *Läsning på talets grund. Läsinläring som bygger på barnets eget språk*. LiberLäromedel.
- Lorentzen, R. T. (2005). Tekstskaping som skriveundervisning. I A. Håland (Red.), *Leik og læring. Grunnleggjande lese- og skriveopplæring på 1. trinn* (s. 33-36). Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning.
- Lundetræ, K., & Sunde, K. (2017, 1. desember). *Debattinnlegg: Raskere bokstavlæring er god opplæring, også for elever som strever*. forskning.no. <https://forskning.no/sprak-barn-og-ungdom-debattinnlegg/debattinnlegg-raskere-bokstavlaering-er-god-opplaering-ogsaa-for-elever-som-strever/1161067>
- Lundetræ, K., & Uppstad, P. H. (Regissører). (2016). *Bokstaver! - Bokstavfilm om rask bokstavprogresjon* [Film]. <https://youtu.be/S3JE7MNKMyg>.
- Lyster, S.-A. H. (2011). *Å lære å lese og skrive. Individ i kontekst* (2. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Michaelsen, E. (2018). Dynamisk kartlegging av leseutvikling de første skoleårene. I K. Palm, & E. Michaelsen (Red.), *Den viktige begynneropplæringen. En forskningsbasert tilnærming* (s. 139-162). Universitetsforlaget.
- Myran, I. H. (2020). En analyse av metoden STL+ slik den er beskrevet i håndboka. *Bedre skole*, 32(1), s. 66-71.
- Norsk lokalhistorisk institutt. (1988). *Instruction for Degne, Klokkere og Skoleholdere paa Landet i Norge : Friederichsberg den 23 Januarii Anno 1739*. https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2008060600052
- Norsk Skolemuseums Venner. (1834). *Plan, hvorefter Undervisningen og Disciplinen i Almueskolerne paa Landet skal indrettes, og Instrux for Lærerne ved Almueskolerne*. https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2010063003017
- Norsk Skolemuseums Venner. (1877). *Undervisningsplan for den lavere Almueskole paa Landet i Kristiania Stift*. https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2010111006096
- NOU 2014:7. (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole. Et kunnskapsgrunnlag*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2014-7/id766593/>.
- NOU 2015:8. (2015). *Fremtidens skole. Fagfornyelsen av fag og kompetanser*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/?ch=1>.

- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. LOV-1998-07-17-61, Lovdata: <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>.
- Palm, K., Becher, A. A., & Michaelsen, E. (2018). Den viktige begynneropplæringen. I K. Palm, & E. Michaelsen (Red.), *Den viktige begynneropplæringen. En forskningsbasert tilnærming* (s. 13-31). Universitetsforlaget.
- P. T. Mallings Boghandels Forlag. (1960). *Lov om Folkeskolen paa Landet*. https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2010120606057
- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2016). *Læreren med forskerblick. Innføring I vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Cappelen Damm Akademisk.
- Sandvik, M. (2018). 1:1 iPad i den første lese- og skriveopplæringen? I K. Palm, & E. Michaelsen (Red.), *Den viktige begynneropplæringen. En forskningsbasert tilnærming* (s. 91-113). Universitetsforlaget.
- Scarborough, H. (2001). Connecting early language and literacy to later reading (dis)abilities:evidence, theory and practice. I S. B. Neuman, & D. K. Dickinson (Red.), *Handbook of early literacy research* (Vol. 1, s. 97-110). Guilford Press.
- Sénéchal, M., Ouellette, G., Pagan, S., & Lever, R. (2011). The role of invented spelling on learning to read in low-phoneme awareness kindergartners: a randomized-control-trial study. *Reading and Writing, 2012*(25), s. 917-934. <https://doi.org/10.1007/s11145-011-9310-2>
- Skjelbred, D. (2010). *Fra Fadervår til Facebook. Skolens lese- og skriveopplæring i et historisk perspektiv*. LNU/Fagbokforlaget.
- Sunde, K., & Lundetræ, K. (2019). Is a faster pace of letter instruction associated with other teaching practices? *Nordic Journal of Literacy Research, 2*(5), s. 62-78. <http://dx.doi.org/10.23865/njlr.v5.1668>
- Sunde, K., Furnes, B., & Lundetræ, K. (2020). Does Introducing the Letters Faster Boost the Development of Children's Letter Knowledge, Word Reading and Spelling in the First Year of School? *Scientific Studies of Reading, 24*(2), s. 141-158. <https://doi.org/10.1080/10888438.2019.1615491>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Trageton, A. (2003). *Å skrive seg til lesing: IKT i småskolen*. Universitetsforlaget.
- Trageton, A. (2009). *Skriv på pc - lær å lese!* Pedlex Norsk Skoleinformasjon.

- Traavik, H. (2013). Den tidlege skrive- og leseutviklinga. I H. Traavik, & B. K. Jansson (Red.), *Norskboka 1. Norsk for grunnskolelærerutdanninga 1-7* (s. 39-53). Universitetsforlaget.
- Traavik, H., Alver, V. R., & Færevaaag, M. (2003). *Skrive- og lesestart. Skriftspråksutvikling i førskole- og småskolealderen. Teori og metoder*. Fagbokforlaget.
- Traavik, H., & Alver, V. R. (2008). *Skrive- og lesestart. Skriftspråksutvikling i småskolealderen*. Fagbokforlaget.
- Traavik, H., Ulland, G., & Bjørkvold, T. (2013). Arbeidsmåtar i skriftspråksopplæringa på småskolesteget. I H. Traavik, & B. K. Jansson (Red.), *Norskboka 1. Norsk for grunnskolelærerutdanninga 1-7* (s. 71-96). Universitetsforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan i norsk*. <https://www.udir.no/lk20/NOR01-06>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society. The Development of higher Psychological Processes* (M. Cole, V. Jolm-Steiner, S. Scribner & E. Souberman., Red.). Harvard University Press Cambridge.
- Wiklander, M., & Sjødin, L. (2016). *STL+ Håndbok. Å skrive seg til lesing med lyd støtte - Sandvikenmodellen*. (T. Braut, Overs.) Info Vest Forlag AS. (Opprinnelig utgitt 2015).

Vedlegg

Vedlegg 1

OBSERVASJONSGUIDE

Observasjon nummer:

Kandidat:

Klasse:

Formål: Observere læreres klasseromspraksis i den første lese- og skriveopplæringen

<ul style="list-style-type: none">- Hva presenterer læreren?- Hvordan presenterer lærer arbeidet?- Hvordan setter lærer i gang arbeidet?- Legger læreren vekt på at elevene skal arbeide med lesing, skriving eller begge ferdighetene?- Hvilke arbeidsmetoder skal elevene arbeide med?	
--	--

Vedlegg 2

INTERVJUGUIDE

I dette masterprosjektet vil jeg se på samspillet mellom lesing og skriving i begynneropplæringen. Jeg vil kartlegge hvordan forholdet mellom lesing og skriving er i den første lese- og skriveopplæringen, og hvilke arbeidsmetoder lærere legger til rette for i elevenes første formelle skriftspråksopplæring. Oppgaven vil etterstrebe og beskrive læreres erfaring med tidlig lese- og skriveopplæring og hvordan den planlegges og gjennomføres. Oppgaven vil ta for seg læreres filosofi, holdning og klasseromspraksis.

I forkant

- Presentere meg selv
- Beskrive formålet med intervjuet og oppgaven min
- Adressere formålet om å kartlegge, fremfor å avdekke læreres erfaringer og praksis. Jeg ønsker ikke å se etter feil, men kartlegge læreres refleksjoner og erfaringer rundt begynneropplæringen i lesing og skriving.

Spørsmål til intervju

Kandidat:

1. Hvor mange år erfaring har du med den første lese- og skriveopplæringen?

Den første lese- og skriveopplæring

2. Hva legger du i begrepet «første lese- og skriveopplæring»?
3. Hva mener du er målet med denne opplæringen?
4. Hvilket fokus har du når du legger til rette for den første lese- og skriveopplæringen? / Hvordan planlegger du undervisning med vekt på opplæring i lesing og skriving?
5. Hvilke erfaringer og refleksjoner har du rundt rekkefølgen på lese- og skriveopplæringen? Hva har du erfart at er mest hensiktsmessig? (Parallell, lesing først, skriving først)

Styringsdokument og læreverk

6. Hvordan påvirker skolens styringsdokument planleggingen av undervisningen med vekt på den første lese- og skriveopplæringen? (Løser, læreplaner, årsplaner).
7. Bruker du læreverk i planleggingen og gjennomføringen av undervisning i lesing og skriving?

- a) Hvilke bruker du og i hvor stor grad, og hvorfor bruker du det?
 - b) Hvordan påvirker de ulike læreverkenes måten du underviser?
8. Bruker du annet undervisningsmateriale? Hva slags? (*Selvlaga, fått av kollegaer, inspirasjon fra grupper på facebook, for eksempel?*)
- a) Hva legger du vekt på når du eventuelt velger slikt materiale?

Arbeidsmetoder

Arbeidsmetodene elevene får mulighet til å bruke for å tilegne seg lese- og skriveferdigheter. (Loggbok, veiledet skriving, rammelek, forlag som metode, brev, e-post, sms, felles tekstsaking, skriving med lyd støtte, bokstav til lyd, ord, setninger, ekkolesning m.m.)

9. Hvordan legger du opp til at elevene skal få utvikle lese- og skriveferdighetene sine? / Hvilke arbeidsmetoder har du mest erfaring med i den første lese- og skriveopplæringen?
10. Kan du trekke frem en av metodene og fortelle om en episode/hendelse du la til rette for bruk av denne?
- a. Hvordan fungerte metodene hos elevene?
 - b. Hvordan fikk du innsikt i hvordan metodene fungerte?
 - c. Hva mener du gjorde metodene vellykket, eventuelt ikke vellykket?
 - d. Hva tenker du om metodene i etterkant?

Suksesskriterier

11. Hva mener du er suksess-kriteriene for begynneropplæringen i lesing og skriving?

Avslutningsvis

- Gir den jeg intervjuer mulighet til å legge til, endre eller kommentere det som har blitt sagt.
- Avslutter med å takke