

Utvikling av bokstavkunnskap på 1. trinn

En kvalitativ undersøkelse av hvordan lærere legger til rette for å utvikle elevers bokstavkunnskap.

ANDREA BERNTSEN OG INGRID OLSEN

VEILEDER

Magnhild Selås

Universitetet i Agder, 2023

Fakultet for humaniora og pedagogikk

Institutt for nordisk og mediefag

Forord

Masterskrivingen har vært en spennende, lærerik og krevende periode. Vi sitter igjen med mange nye erfaringer og inntrykk som vi vil ta med oss videre i læreryrket.

Først ønsker vi å takke vår veileder, Magnhild Selås, for god hjelp under hele prosessen. Dine råd, veiledning og gode samtaler har bidratt til at vi har kommet oss i mål. Din kunnskap har inspirert oss, og vi setter stor pris på hjelpen vi har fått underveis.

Vi ønsker også å takke våre kjære informanter som har deltatt i oppgaven vår. Uten deres gjestfrihet i klasserommet, og reflekterte tanker rundt bokstavinnlæringen hadde oppgaven aldri blitt til. Takk for all kunnskap og erfaringer dere har delt med oss!

Tusen takk til familie, venner, samboere og kollegaer for forståelse og tålmodighet i denne travle tiden, og for alle gode råd og oppmuntringer underveis.

Nå ser vi frem til å bruke kunnskapen og erfaringene som vi har fått når vi nå tar fatt på arbeidslivet som kontaktlærere for hver vår 1.klasse.

Kristiansand, 14. mai 2023

Ingrid Olsen & Andrea Berntsen

Sammendrag

Formålet med denne studien har vært å undersøke hvordan et utvalg lærere arbeider med bokstavinnlæring på 1.trinn. Oppgaven skal svare på problemstillingen:

Hvordan legger lærere til rette for utvikling av elevers bokstavkunnskap på 1.trinn?

For å undersøke dette har vi brukt både observasjon og intervju som metode. Vårt utvalg av informanter består av fire 1. klasselærere ved fire ulike skoler. Vi observerte to undervisningsøkter hos hver lærer, og hadde et semistrukturert intervju med hver av lærerne.

Resultatene viser at lærerne gjør mye likt i undervisningen for å utvikle elevers bokstavkunnskap. Alle informantene introduserer elevene for to bokstaver i uka, bruker en rekkefølge med en blanding av konsonanter og vokaler, og bruker varierte leseopplæringsmetoder. Lærerne jobber også med både bokstaver, ord, setninger og hele tekster på ulike måter, og bruker ulike kartleggingsverktøy for å kunne tilpasse undervisningen til alle elever. Arbeidsmåtene skiller seg også fra hverandre på den måten at lærerne vektlegger forhold i bokstavinnlæringen ulikt. Alle måter er likevel med på å utvikle bokstavkunnskap hos elever på ulike vis. Gjennom systematisk arbeid med bokstavenes lyd, navn og form, utvikler elever sikker bokstavkunnskap som er viktig for å mestre lesing og skriving.

Abstract

The purpose of this study has been to investigate how a selection of teachers work with letter learning in 1st grade. The assignment will attempt to answer the research question:

How do teachers facilitate the development of pupils' knowledge of letters in 1st grade?

To investigate this, we have used both observation and interview as methods. Our selection of informants consists of four first-grade teachers from four different schools. We observed two lessons with each teacher and had a semi-structured interview with each of them.

The results show us that the teachers use some of the same methods in their lessons to develop pupils' letter knowledge. All of the informants introduce two letters a week, a combination of consonants and vowels, and use varied reading methods. The teachers also work with letters, words, sentences and texts in different ways, and use various mapping tools to be able to adapt the education to all students. There are also some differences in the methods the teachers are using. All methods do nevertheless contribute to developing letter knowledge in different ways. Through systematic work with the letter sound, name and shape, pupils will develop secure letter knowledge which is important for reading and writing.

Innholdsfortegnelse

Forord.....	1
Sammendrag	2
Abstract.....	3
1.1 Bakgrunn for tema	7
1.2 Problemstilling.....	8
1.3 Oppgavens struktur.....	8
2.0 Teori og tidligere forskning	10
2.1 Lesing.....	10
2.1.1 Barns leseutvikling.....	11
2.1.2 Forholdet mellom lesing og skriving	13
2.2 Grunnleggende faktorer i leseopplæringen	14
2.2.1 Språklig bevissthet	14
2.2.2 Fonologisk bevissthet.....	15
2.2.3 Fonetisk bevissthet.....	15
2.2.4 Det alfabetiske prinsipp	16
2.2.5 Ordforråd.....	17
2.3 Bokstavinnlæring	18
2.3.1 Bokstavkunnskap	18
2.3.2 Bokstavrekkefølge	19
2.3.3 Bokstavprogresjon	21
2.3.4 Store og/eller små bokstaver.....	23
2.3.5 Vokaler og konsonanter	24
2.3.6 Innøving av bokstavformer	26
2.3.7 Skriftforming.....	28
2.4 Metodiske tilnærminger til bokstavinnlæring	29
2.4.1 Syntetisk metode.....	30
2.4.2 Analytisk metode	31
2.5 Kartlegging	32

2.5.1	Hvorfor kartlegge?	32
2.5.2	Kartleggingsverktøy i skolen	33
2.6	<i>Organisering</i>	35
2.6.1	Stasjonsundervisning	35
3.0	Metode	37
3.1	<i>Kvalitativt forskningsdesign</i>	37
3.2	<i>Utvalg</i>	37
3.3	<i>Datainnsamling</i>	39
3.3.1	Observasjon	39
3.3.2	Intervju	41
3.4	<i>Gjennomføring</i>	42
3.4.1	Observasjonsskjema	42
3.4.2	Observasjon	43
3.4.3	Intervjuguide	45
3.4.4	Pilotering	45
3.4.5	Intervju	46
3.5	<i>Forskerrollen</i>	47
3.6	<i>Validitet og reliabilitet</i>	48
3.7	<i>Etiske vurderinger</i>	49
3.7.1	Meldeplikt	50
3.8	<i>Analyse</i>	51
4.0	Resultater	53
4.1	<i>Hvordan gjennomføres bokstavinnlæringen på 1.trinn?</i>	53
4.1.1	Hvilke leseopplæringsmetoder brukes?	53
4.1.2	Bokstavrekkefølge	54
4.1.3	Progresjon	55
4.1.4	Repetisjon	59
4.1.5	Organisering	60
4.2	<i>Hvordan jobber lærerne med bokstavkunnskap?</i>	64

4.2.1 Formell bokstavkunnskap	64
4.2.2 Funksjonell bokstavkunnskap	69
4.3 Kartlegging	72
4.3.1 Kartleggingens betydning for lærerens undervisning	74
5.0 Drøfting	77
5.1 Hvordan gjennomføres bokstavinnlæringen på 1.trinn?	77
5.2 Hvordan jobber lærere med bokstavkunnskap?	84
5.3 Kartlegging	90
6.0 Avslutning	93
6.1 Oppsummering av funn	93
6.2 Konklusjon	95
6.3 Studiens begrensninger	96
Vedlegg 1	106
Vedlegg 2	109
Vedlegg 3	110

Oversikt over figurer:

Figur 1: Stadiene i leseutviklingen.....	12
Figur 2: Illustrasjon av bokstavhus som viser loft, stue og kjeller.....	27
Figur 3: Oversikt over informantene som har deltatt i undersøkelsen.....	38
Figur 4: Oversikt over observasjonsøktene hos de fire informantene.....	43

1.0 Innledning

Denne oppgaven er en kvalitativ studie som har som mål å finne ut hvordan en gruppe lærere arbeider med bokstavinnlæring på 1.trinn. Gjennom oppgaven har vi et ønske om å finne ut hvordan lærere ved ulike skoler arbeider for å utvikle elevers bokstavkunnskap. Vi vil undersøke hvordan lærere arbeider med å utvikle både formell og funksjonell bokstavkunnskap, hvordan de organiserer undervisningen og hvilken betydning kartleggingen av elevers bokstavkunnskap har for lærerens og elevenes undervisning. Vi har også et ønske om å finne ut hvordan lærerne begrunner sine valg av metoder i undervisningen.

1.1 Bakgrunn for tema

Gjennom flere års skolegang skal elever tilegne seg ferdigheter som er viktige for deres videre skolegang og for deltakelse i samfunnet. Flere av disse ferdighetene blir fremhevet i læreplanverket som grunnleggende ferdigheter som skal gjennomsyre alle fag i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 12). De fem grunnleggende ferdighetene er lesing, skriving, regning, muntlige ferdigheter og digitale ferdigheter. Blant disse kan lesing og skriving ses på som sentrale ferdigheter for all videre skolegang. Lesing og skriving er viktige ferdigheter for å kunne kommunisere i et samfunn som stadig krever høyere kommunikativ kompetanse (Lyster, 2011, s. 11). Å kunne lese er en forutsetning for å lære i alle fag i skolen (Michaelsen, 2018, s. 139). Etter den første lese- og skriveopplæringen, der elever har lært å lese og skrive, går de inn i den andre lese- og skriveopplæringen. Da bruker elevene i større grad lesing og skriving som verktøy for læring i alle fag.

Lesing og skriving er ferdigheter som begge bygger på en god bokstavinnlæring. Det er nødvendig med kunnskap om bokstavene for å utvikle en forståelse for skriftspråket. En god bokstavinnlæring kan slik sies å legge grunnmuren for videre lese- og skriveutvikling, og bør ha stor prioritet i begynneropplæringen i skolen. Lærere har et stort handlingsrom i sin undervisning innenfor gitte rammer. Lærere må forholde seg til målene i læreplanen, men har innenfor disse rammene stor metodefrihet. En slik metodefrihet gjør at det kan være store variasjoner i hvordan lærere legger opp sin egen undervisning. Hva lærere legger vekt på i undervisningen, og hvilke arbeidsmetoder de bruker, kan ha betydning for elevenes læring og skolegang. En slik metodefrihet har vekket interesse i oss for å undersøke nærmere hvordan et utvalg lærere underviser i begynneropplæringen.

Vi har gjennom flere år med arbeidserfaring og praksisperioder på lærerstudiet fått stor interesse for bokstavinnlæringen på 1.trinn. Vår interesse for bokstavinnlæringen har derfor vært bakgrunnen for vårt valg av tema, og er noe vi har et ønske om å lære enda mer om. Vi har gjennom erfaringene våre opplevd at bokstavinnlæringen utføres på ulike måter, og at det er variasjoner i hva lærerne vektlegger i undervisningen sin. Noen lærere legger vekt på rask bokstavprogresjon, mens andre har en sakte progresjon. Vi har også opplevd variasjoner i hvilken rekkefølge bokstavene blir presentert i, og hvilke arbeidsmetoder lærerne tar i bruk. Vi ser på kompetanse rundt bokstavinnlæringen som svært viktig for å kunne bidra til å utvikle god bokstavkunnskap for elever, og være med på å danne et godt grunnlag for videre skolegang. Etter forskningsoppgaven har vi et ønske om å sitte igjen med mer erfaring og kunnskap rundt bokstavinnlæringen, og ideer som vi kan ta med oss i egen undervisning som lærere.

1.2 Problemstilling

Problemstillingen som danner grunnlaget for denne studien er:

Hvordan legger lærere til rette for utvikling av elevers bokstavkunnskap på 1.trinn?

Vi ønsker å undersøke hvordan lærere jobber med å utvikle både formell og funksjonell bokstavkunnskap hos elevene, og hva de legger vekt på i sin undervisning. Dette innebærer blant annet et ønske om å finne ut om lærerne introduserer små eller store bokstaver først, hvilken progresjon og rekkefølge de bruker, og hvordan elevene lærer om bokstavens form og lyd. Vi ønsker også å undersøke hvordan lærerne jobber med repetisjon av bokstavene, hvordan lærere kartlegger elevenes bokstavkunnskap, og hvordan dette påvirker lærerens undervisning. Underveis ønsker vi å innhente lærernes begrunnelser for sine valg og arbeidsmåter, og hvilke erfaringer de har gjort seg.

1.3 Oppgavens struktur

Oppgaven er inndelt i seks hovedkapitler, hvor hvert av kapitlene også har tilhørende delkapitler. De seks hovedkapitlene er innledning, teori, metode, resultater, drøfting og avslutning. Dette delkapittelet er med på å danne oppgavens første kapittel, innledning, som presenterer bakgrunn for tema og oppgavens problemstilling.

I teorikapittelet vil vi ta for oss relevant teori for oppgaven. Teorien vil være sentral for videre drøfting. I teorikapittelet vil vi presentere de ulike stadiene i barns leseutvikling før vi går videre inn på grunnleggende faktorer i leseopplæringen. Senere vil vi ta for oss teori og forskning knyttet til ulike deler av bokstavinnlæringen, bokstavprogresjon og ulike metodiske tilnærminger til bokstavinnlæringen. Videre i kapittelet vil vi vise til teori knyttet til kartlegging av elevers bokstavkunnskaper, og avslutningsvis si noe om organisering begynneropplæringen.

Det tredje kapittelet er et metodekapittel. Her vil det være en beskrivelse av oppgavens forskningsdesign, oppgavens utvalg og en beskrivelse av gjennomføringen av intervjuer og observasjoner. Videre i kapittelet vil vi ta for oss hva forskerrollen innebærer, og oppgavens validitet og reliabilitet. Avslutningsvis vil vi diskutere etiske vurderinger knyttet til oppgaven.

Kapitlene om resultater og drøfting blir lagt frem etter de ulike emnene som blir presentert under problemstillingen. Først vil resultatene fra studiens undersøkelser bli presentert i oppgavens fjerde kapittel, før dette deretter vil bli drøftet i lys av relevant teori i kapittel fem. Vi vil starte med å først se på hvordan lærere gjennomfører bokstavinnlæring, hvordan de jobber med bokstavkunnskap, og hvordan de bruker kartlegging i sin undervisning. Dette tar blant annet for seg hvilken leseopplæringsmetode, progresjon og bokstavrekkefølge lærerne bruker, og hvordan de jobber med den formelle og funksjonelle bokstavkunnskapen. Underveis vil vi også se på lærernes erfaringer og begrunnelser for sine valg og metoder.

Det siste kapittelet vil være avslutningen på oppgaven. Her samler vi trådene i en oppsummering før vi går videre på oppgavens konklusjon, som vil svare på problemstillingen vår. Avslutningsvis vil vi kort si noe om oppgavens begrensninger, og hvordan dette kan ha hatt påvirkning for oppgavens resultat.

2.0 Teori og tidligere forskning

I teorikapittelet vil vi vise til relevant teori som gir grunnlaget for oppgaven og den videre analysen av oppgaven. Teorikapittelet starter med å si noe om hva lesing er, for så å gå videre inn på noen av de grunnleggende faktorene i leseopplæringen. Videre vil vi ta for oss hva bokstavkunnskap er, ulike metodiske tilnærminger til bokstavinnlæringen, teori om kartlegging i begynneropplæringen, og hvordan selve bokstavinnlæringen kan organiseres.

2.1 Lesing

I dagens samfunn er lesing noe vi møter hver eneste dag. Vi leser på mobilen, på tilbudsplakater i butikken, i aviser og i matoppskrifter (Kulbrandstad, 2022, s. 27). Lesing er en av de fem grunnleggende ferdighetene som skal gjennomsyre alle fag i skolen, og er et nødvendig redskap for både læring og faglig forståelse (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 12). Lesing ses også på som en grunnleggende ferdighet som er viktig for å utvikle elevenes sosiale relasjoner, identitet og for å kunne delta i kommende arbeids- og samfunnsliv (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 12).

Lesing blir ofte definert gjennom leseformelen til Gough og Tunmer (1986), som sier at lesing = avkoding x forståelse. Leseformelen innebærer både det å trekke sammen bokstaver til ord (avkoding), at man forstår det man leser (forståelse), og at man har en indre drivkraft (motivasjon) til å lese (Bjerke & Johansen, 2020, s. 122). Delferdighetene avkoding og forståelse virker gjensidig på hverandre, og det er viktig at begge er til stede for å kunne lese. Dersom det er en svikt i avkodingen, vil det virke inn på leseforståelsen (Hekneby, 2011, s. 53).

Med avkoding menes de tekniske sidene ved lesing. *Avkoding* innebærer at elevene kan omkode symboler (bokstaver eller ord) til noe lydlig. Når eleven etter hvert kan se et skrevet ord og uttale det som står der, mestrer eleven avkodingen (Kulbrandstad, 2022, s. 35). God bokstavkunnskap er sentralt for å mestre avkodingen. Det innebærer kjennskap til bokstavens form og hvilken språklyd som tilhører de ulike bokstavene (Hekneby, 2011, s. 55). I starten vil lesing nærmest være synonymt med avkoding. Etter hvert som flere ord blir lest ortografisk, ved at ordene raskt kan hentes frem og kobles automatisk til de lydlige ordene og begrepene, kan leseren rette mer fokus på å forstå innholdet i det som blir lest (Hekneby, 2011, s. 57). *Forståelse* omfatter og forutsetter et høyere kognitivt nivå enn det avkoding gjør,

og er ikke en ferdighet som kan automatiseres (Hekneby, 2011, s. 57). Å forstå innholdet i en tekst kan være krevende. Elever har ulike erfaringer med tekster, og har dermed ulike forutsetninger for å forstå innholdet (Hekneby, 2011, s. 57). Barn har gjerne et lite utviklet ordforråd, og det kan derfor være krevende å forstå ulike typer tekster (Kulbrandstad, 2022, s. 46). Avkoding og forståelse er prosesser som griper inn i hverandre, og som er viktige å jobbe godt med for å bli gode lesere (Kulbrandstad, 2022, s. 46). *Motivasjon* blir også ofte presentert som en faktor i leseformelen, og gir leseren en indre eller ytre drivkraft for å lese (Bjerke & Johansen, 2020, s. 122). Motivasjon for lesing er gjerne knyttet opp til hva eleven opplever at lesingen kan brukes til. Det er derfor viktig å legge opp til en leseopplæring der elever møter tekster som er meningsfylte og som er med på å motivere til lesing (Bjerke & Johansen, 2020, s. 122).

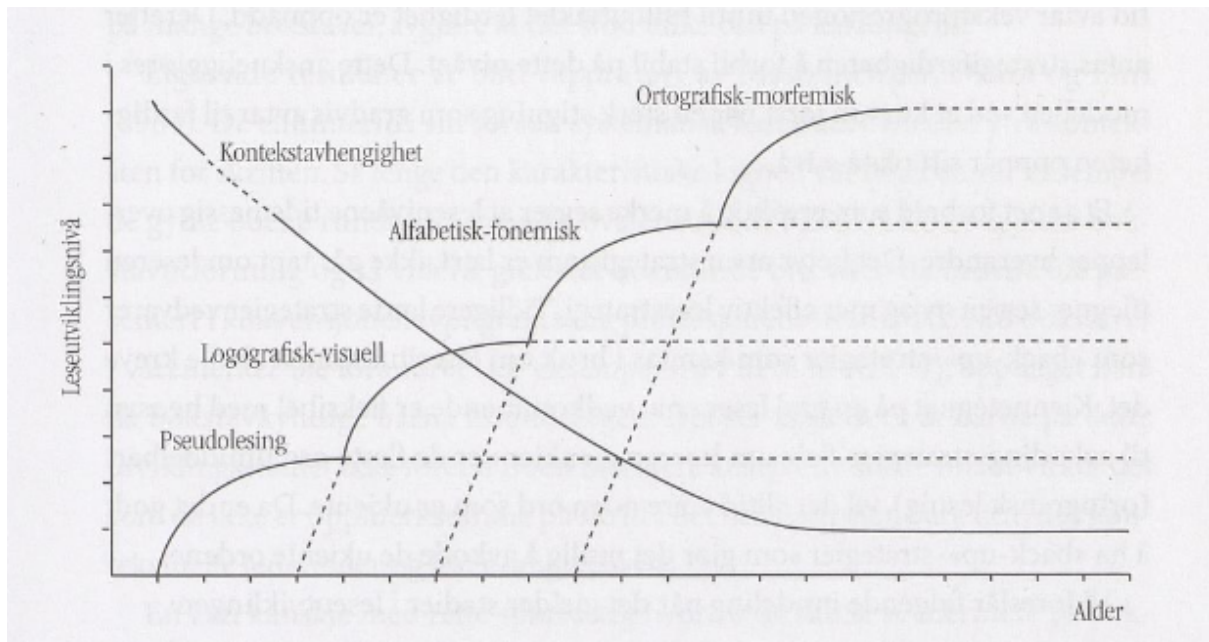
2.1.1 Barns leseutvikling

Barn utvikler seg ulikt og lærer i forskjellig tempo. Når elevene begynner i første klasse, kan det være stor spredning i deres faglige nivå. Noen elever kan lese når de begynner, andre har kunnskap om noen få bokstavnnavn, mens noen ikke har utviklet kunnskap om bokstaver enda. For læreren er det viktig å ha kunnskap om de ulike utviklingsstadiene til elevene, slik at det er lettere å tilpasse undervisningen (Bjerke & Johansen, 2020, s. 145).

I litteraturen finner vi flere forskjellige modeller som gjør rede for barns leseutvikling over tid. Høien og Lundberg (2012) har gjort en videreutvikling av Frith (1985) sin tidligere stadiemodell for leseutvikling (Høien & Lundberg, 2012, s. 54). Modellen til Høien og Lundberg er utviklet med tanke på å beskrive hvordan ulike enkeltord leses (Lyster, 2011, s. 48). Man deler gjerne barns leseutvikling i fire ulike faser. De ulike fasene i leseutviklingen glir over i hverandre, og elevene beveger seg mellom dem (Bjerke & Johansen, 2020, s.145). De to første stadiene er det vi kaller for føralfabetiske stadier, og blir kjennetegnet av at barnet ikke har knekt den alfabetiske koden enda (Svanes, 2021, s. 60). De to siste stadiene er alfabetiske lesestadier, der barnet har forstått det alfabetiske prinsippet og kan avkode ord på ulike nivå (Svanes, 2021, s. 60).

Figur 1 viser oss stadiene i Høien og Lundberg sin modell for leseutvikling. Den øverste kurven viser oss hvordan avhengigheten til forskjellige kontekstuelle holdepunkter minker (Høien & Lundberg, 2012, s. 54). Elever som ikke har kommet særlig langt i leseutviklingen

sin, vil ha behov for å ta i bruk konteksten for å støtte ordavkodningen (Høien & Lundberg, 2012, s. 54).



Figur 1: Stadiene i leseutviklingen (Høien & Lundberg, 2012, s. 53).

Pseudolesing blir regnet som den første fasen i leseutviklingen (Høien & Lundberg, 2012, s. 54). Denne fasen kommer gjerne før skolealder, og går ut på at barn leser ut fra situasjonen og omgivelsene de er i, og fra egne forventninger om hva som står skrevet (Bjerke & Johansen, 2020, s. 145). Barnet retter ikke så mye oppmerksomhet på selve skriften, men leser omgivelsene og utnytter kontekstuelle ledetråder (Høien & Lundberg, 2012, s. 55). Undersøkelser har vist at bokstavene ikke spiller noen rolle når barn leser på denne måten. Barn kan blant annet fortsatt si at det står melk på en melkekartong selv om bokstavene er byttet ut med andre bokstaver (Høigård, 2013, s. 268).

Logografisk lesing er det neste stadiet i leseutviklingen (Høien & Lundberg, 2012, s. 54). I det logografiske stadiet har ikke barnet forståelse for det alfabetiske prinsippet, og har ikke knekt skriftspråkets kode (Høien & Lundberg, 2012, s. 56). Ved logografisk lesing kjenner barnet igjen ordet på samme måte som et bilde eller gjenstand, gjennom det visuelle (Lyster, 2011, s. 52). Det logografiske stadiet innebærer at barnet har assosiasjoner mellom ordets visuelle trekk og ordets mening. På den måten kjenner barnet igjen flere ord uten å nødvendigvis lese bokstavene (Høien & Lundberg, 2012, s. 57). Logografisk lesing gjelder ordbilder som barnet ofte møter på, som for eksempel produsentnavn på varer eller

butikkjeder slik som “KIWI”. Barnet har fortsatt ikke knekt lesekoden, og kan derfor ikke stave seg gjennom ordet. Barnet har likevel et visuelt bilde av ordet, og kan lese logoer på butikker, leketøy og lignende (Bjerke & Johansen, 2020, s. 146).

Det neste steget i leseutviklingen er *fonologisk lesing*. For å komme til dette stadiet må barnet ha en sikker bokstavkunnskap (Waalder & Waalder, 2018, s. 18). I den fonologiske lesingen har elevene oppdaget sammenhengen mellom bokstavlyd (fonem) og bokstav (grafem). Elevene kan i denne fasen lese bokstavene lyd for lyd, og sette de sammen til ord (Bjerke & Johansen, 2012, s.146; Waalder & Waalder, 2018, s. 18). Det er her barna knekker lesekoden, og det er dette som er kjernen i leseutviklingen (Aske, 2006, s. 91). Det fonologiske stadiet setter krav til elevenes analytiske ferdigheter og kunnskaper om grafemer og fonemer (Høien & Lundberg, 2012, s. 58).

Ortografisk lesing, eller helordslesing, er det siste stadiet i leseutviklingen (Høien & Lundberg, 2020, s. 61). Etter hvert som elever leser ord flere ganger, øker farten og sikkerheten barna har i avkodingen. Elevene bruker nå en mer avansert form for avkoding hvor gjenkjenningsprosessen er automatisert (Høien & Lundberg, 2012, s. 60; Waalder & Waalder, 2018, s. 20). Å lese ortografisk vil si at barnet kan lese ordbildet, og ikke lengre trenger å stave seg gjennom ordet (Bjerke & Johansen, 2020, s. 146). Når barnet har kommet til det ortografiske stadiet vil det kunne bruke mer krefter på å utnytte de semantiske og syntaktiske strukturene som gjør en tekst meningsfull (Høien & Lundberg, 2012, s. 61).

Begynnerleseren befinner seg på det fonologiske nivået, men beveger seg sakte mot det ortografiske (Bjerke & Johansen, 2020, s. 146). Gjennom utviklingen vil elevene ha innslag av både fonologisk og ortografisk lesing, før eleven når det ortografiske nivået og lesingen er automatisert. Lesere som har nådd det ortografiske nivået går også ofte ned på det fonologiske i møte med nye og vanskelige ord. Da har de behov for å stave seg gjennom ordet for å lese det (Bjerke & Johansen, 2020, s. 146).

2.1.2 Forholdet mellom lesing og skriving

Lesing og skriving er to ferdigheter som virker gjensidig på hverandre (Hekneby, 2011, s. 46). Man sier gjerne at skriving og lesing er to sider av samme sak, og at vi kan tenke oss at de er som to tannhjul som driver hverandre fremover (Svanes, 2021, s. 63). Stadiene for

leseutviklingen er gjerne like som i skriveutviklingen. Noen ganger samsvarer de ulike stadiene, det vil si at elever for eksempel kan være på det fonologiske stadiet i både lesing og skriving samtidig (Svanes, 2021, s. 63). Andre ganger er stadiene i lesing og skriving svært ulike. Ofte har barn blitt ortografiske lesere før de blir ortografiske skrivere (Svanes, 2021, s. 63). Selv om lesing og skriving blir sett på som parallelle prosesser betyr ikke det at barn utvikler skriving og lesing parallelt. I noen perioder kan skrivingen ha kommet lengre enn lesingen, og omvendt (Høigård, 2013, s. 268).

2.2 Grunnleggende faktorer i leseopplæringen

For å kunne bli gode lesere er det flere sentrale ferdigheter som må være på plass. Ferdighetene kan ses på som grunnleggende for å oppnå gode leseferdigheter. I dette delkapittelet vil vi ta for oss noen av de grunnleggende faktorene for en god leseopplæring. Vi vil si noe om språklig-, fonologisk- og fonemisk bevissthet, det alfabetiske prinsippet og ordforråd.

2.2.1 Språklig bevissthet

På første trinn er det et mål at elevene skal lære å lese og skrive. For at barn skal komme på sporet av å utvikle lese- og skriveferdigheter, er det en forutsetning at de utvikler en forståelse av hvordan skrift fungerer (Lundetræ & Walgermo, 2021, s. 43). For å kunne utvikle lese- og skriveferdigheter må de utvikle kunnskap om hvordan tale blir kodet om til skrift, og hvordan skrift blir kodet om til tale (Lyster, 2011, s. 76). De må utvikle en skriftspråklig bevissthet ved å forstå at det er en sammenheng mellom talespråk og skriftspråk, forstå hvordan skrift fungerer, samt få en forståelse for at setninger vi sier, er laget av ord, og at ord igjen er laget av bokstaver (Lundetræ & Walgermo, 2021, s. 43).

Å forstå hva et ord er, krever abstrakt tenkning og språklig bevissthet. En 5-6-åring har normalt sett ikke en forståelse av hva et ord er, eller hvor grensene går mellom ord (Høigård, 2006, s. 210; Hekneby, 2011, s. 39). Vi har nemlig ikke pauser mellom ordene når vi snakker. Det å kunne snakke om ord, forutsetter at vi klarer å se ord som en enhet. Dette krever metaspråklig bevissthet og metaspråklig kompetanse (Hekneby, 2011, s. 39). Med å utvikle dette, kan elevene forstå og kunne reflektere over at skriftspråket har en forside i tillegg til en innholds side (Kulbrandstad, 2018, s. 109; Klæboe & Sjøhelle, 2013, s. 42). Metaspråklig bevissthet er avgjørende for en god lese- og skriveopplæring, og er derfor noe førsteklassinger

må utvikle for å kunne utnytte bokstavinnlæring på en hensiktsmessig måte (Klæboe & Sjøhelle, 2013, s. 43).

2.2.2 Fonologisk bevissthet

Et aspekt med å utvikle en språklig bevissthet, er å utvikle fonologisk bevissthet (Høigård, 2019, s. 190). Fonologisk bevissthet blir regnet som å være en forutsetning for å kunne lære skriftspråk, og innebærer at elevene forstår det fonologiske prinsippet med å kunne skille ut fonemer i talte ord gjennom analyse (Kulbrandstad, 2018, s. 110; Høigård, 2019, s. 188-189). Første etappe mot å utvikle fonologisk bevissthet består av at barnet blir klar over at talestrømmer består av ord (Høigård, 2006, s. 210). Deretter kan barnet bli bevisst på lydene disse ordene består av. Det er først når barnet kan skille ut lydene i ord, at de er språklig og fonologisk bevisste nok til å kunne forstå at bokstaver representerer de samme lydene de hører i talen, og kan benytte seg av denne kunnskapen i innkoding når de skal skrive, og avkoding når de skal lese (Høigård, 2013, s. 29).

2.2.3 Fonetisk bevissthet

Lesing er en teknisk og avansert prosess, som krever forståelse av visse prinsipper for skrift (Lundetræ & Walgermo, 2021, s. 43). I tillegg til dette, må barn også være fonetisk bevisste for å komme i gang med lesing. Fonetisk bevissthet defineres av Phillips og Torgersen (2007) som en direkte forståelse av at ord er satt sammen av en rekke lyder som er mindre enn stavelser, kjenner særtrekk til slike fonemer, og kan identifisere fonemer i ord. Av talt språk er fonemer betegnelsen på disse språklydene, og skiller seg fra grafemer som er betegnelsen på disse enhetene i skrevet språk (Lundetræ & Walgermo, 2021, s. 44). Grafemer representerer fonemer når ord skal staves.

Ved skolestart, har elevene ulik grad av fonetisk bevissthet. Alle elever kommer med ulike erfaringer og forutsetninger. Noen er mer bevisste på språkets lyder enn andre. Å være fonetisk bevisst er imidlertid nødvendig for å lære å lese, ettersom man må vite at lyder har grafemer som representerer dem (Lundetræ & Walgermo, 2021, s. 44).

Selv om fonetisk bevissthet er nødvendig for å lære å lese, er det derimot ikke noe som trenger å gjøres i forkant av bokstavinnlæringen. Forskning har nemlig vist at fonetisk bevissthet er lettest å tilegne seg dersom det kombineres med bokstavinnlæring (National

Reading Panel, 2000, s. 114). Ved å arbeide med bokstaver kan det være lettere for noen elever å bli fonemisk bevisste, og forstå hvordan vi kan dele opp ord i lyder, fordi ordet som er skrevet fungerer som en konkretisering og en visualisering av det talte ordet. Det kan være med å gjøre det hele litt mindre abstrakt, og mer konkret for elevene å forstå.

Når elever regnes som fonemisk bevisste, mestrer de oppgaver som å gjenkjenne lyder i ord, gjenkjenne lyder som er felles i ord, sette sammen en sekvens av talte lyder til et ord, telle ut hvor mange lyder det er i et ord, og å gjenkjenne hva som blir igjen når et bestemt fonem tas bort fra et ord (National Reading Panel, 2000, s. 2).

2.2.4 Det alfabetiske prinsipp

Skriftspråket vårt bygger på det alfabetiske prinsipp. Det vil si at hver bokstav (grafem) i utgangspunktet representerer en språklyd (fonem) i talespråket, og at det er en korrespondanse mellom bokstav og lyd, og dermed også mellom skriftspråk og talespråk (Høigård, 2019, s. 187; Kulbrandstad, 2018, s. 102). Opplæring i fonemisk bevissthet, kombinert med systematisk opplæring i bokstaver, er essensielt for å mestre og knekke koden til alfabetiske skriftspråk (Lundetræ & Walgermo, 2021, s. 45). For å lære å lese og skrive, er det en forutsetning å forstå det alfabetiske prinsippet med at det er en fonem-grafem-korrespondanse. For at elever kan knekke den alfabetiske koden, og forstå det alfabetiske prinsipp, må de dermed kunne se sammenheng mellom grafem og fonem, klare å identifisere lyder i ord og trekke bokstavlyder sammen til meningsfulle ord (Lundetræ & Walgermo, 2021, s. 52; Hekneby, 2011, s. 42). De må kjenne til at det er en sammenheng mellom lydene vi hører, og bokstavene som skrives.

Det er imidlertid viktig at man ikke blander bokstav og lyd i denne prosessen. Fonem er ikke det samme som bokstav (Høigård, 2006, s. 207). Vi kan nemlig ikke høre bokstaver. Bokstaver kan bare ses. Det er lydene vi hører, og for å lære skriftspråket, må barn dermed kunne finne disse lydene i ord og vite hvilke grafem de representeres av (Høigård, 2006, s. 207). Dette er også viktig med tanke på at det norske språket har ord som ikke skrives lydrett, og at det er noen lyder som trenger å bli representert av flere grafemer sammen for at det skal bli riktig (Engen & Andreassen, 2007, s. 23). Det finnes for eksempel ikke en k-lyd i kino, s-lyd i skjørt eller en o-lyd i folk. Fonemer kan uttrykkes av enkeltbokstaver, men også ved hjelp av bokstavkombinasjoner, slik som kj-lyden, skj-lyden og ng-lyden.

Det alfabetiske prinsipp omtales som “broa mellom talespråk og skriftspråk”. For å kunne gå på broa mellom tale og skrift må barnet ha innsikt i at muntlig tale kan brytes ned til fonemer, og at disse blir oversatt til grafemer (bokstaver) i skriftspråket (Engen, 2002, s. 13). Når barnet finner denne broa, og får forståelse for dette, skjer det et kvalitativt sprang i barnets skriftspråkutvikling (Høigård, 2006, s. 209). Da har barnet oppdaget det alfabetiske prinsippet, og vi kan si at det har løst den skriftspråklige koden. Barnet har likevel en lang vei å gå før det kan regnes som en sikker og rask leser og skriver, men det har nå klart å danne seg et solid grunnlag å bygge videre på.

2.2.5 Ordforråd

Ifølge Silverman & Hartranft (2019) har det å lære seg selve leseprosessen tradisjonelt sett vært dominert av fokus på tekniske aspekter som ordavkodning og staving. Med leseforståelse som en viktig faktor i det å kunne lese, har det å forstå meningen bak det som avkodes og staves fått en større oppmerksomhet. Ved skolestart er det imidlertid store variasjoner i elevenes språkforståelse, og dette vil igjen påvirke deres leseforståelse (Lundetræ & Walgermo, 2021, s. 40).

Barns vokabular påvirkes av genetikk, gjennom at barn er ulikt genetisk disponert og lærer i forskjellig tempo, i tillegg til hva barn blir eksponert for av stimuli i omgivelsene sine (Lundetræ & Walgermo, 2021, s. 40). Noen barn blir i mindre grad eksponert for talt språk, og har et smalere vokabular enn andre. Barn fra hjem med lavere sosioøkonomisk status blir ofte disponert for et mindre rikt språk, enn barn fra hjem med høyere sosioøkonomisk status (Hekneby, 2011, s. 37). Ut fra hva barn tilegner seg av språk fra omgivelsene sine, for eksempel hjemme, i barnehage eller andre arenaer, kan det bli store forskjeller i barnas språklige nivå.

Ordforråd er en sentral del av leseprosessen, ettersom det gir tilgang til forståelse av ordet som avkodes, og er nødvendig for å utvikle funksjonelle ordlesingsferdigheter (Lundetræ & Walgermo, 2021, s. 40; Hekneby, 2011, s. 37). Páez, Bock og Pizzo (2011) viser at vokabular er en av de sterkeste prediktorene på senere leseforståelse. Når barn vet betydningen av ord, er det lettere å lese og forstå tekster. Dette viser videre til betydningen av vokabulartrening i leseopplæringen. Tekster elevene skal lese på egen hånd i begynneropplæringen består stort sett av enkle, regelrette ord, og et enkelt språk. Arbeid med vokabular bør dermed ikke baseres på det elevene selv møter av tekst, men heller på muntlig språk og elevenes

lytteforståelse (Lundetræ & Walgermo, 2021, s. 41). Dette ligger ofte et godt stykke foran språket elevene er i stand til å lese.

2.3 Bokstavinnlæring

God bokstavkunnskap, deriblant å kunne gjenkjenne og forme store og små bokstaver, og vite hvilke lyder de representerer i skriftspråket, er avgjørende når det kommer til å mestre skriftspråket. Bokstaver har ingen mening i seg selv for barn som aldri har lært om bokstaver før, og det må derfor læres. Gjennom systematisk bokstavinnlæring er målet å tilegne seg gode bokstavkunnskaper slik at elevene kan bruke denne bokstavkunnskapen til å lære seg å lese og skrive. Lærere som har ansvaret for å undervise i bokstavopplæring, har dermed et stort ansvar, og det er en rekke spørsmål som de bør ta stilling til i forkant. I hvilken rekkefølge skal bokstavene læres i? Skal elevene lære bokstavnavn eller bokstavlyd, store eller små bokstaver? Hvor raskt skal man gå gjennom alfabetet, og hvor mange bokstaver skal læres om gangen? Dette delkapittelet vil ta for seg teori om nettopp dette. Dette er spørsmål som det ikke nødvendigvis er et korrekt svar på. Det er ofte flere hensyn som må tas i henhold til disse valgene (Lundetræ & Walgermo, 2021, s. 46). Deretter vil delkapittelet ta for seg teori om innøving av bokstavformer, skriftforming og vokaler og konsonanter. Dette er faktorer som spiller inn på bokstavinnlæringen og noe lærere ofte vektlegger ulikt i sin undervisning.

2.3.1 Bokstavkunnskap

Når elevene starter i første klasse, kommer de med ulike erfaringer og kunnskaper om bokstaver. Noen elever kan skrive navnet sitt, noen kan et par bokstaver, mens andre har allerede lært seg å lese. For at elevene skal oppnå automatiserte avkodingsferdigheter, er det nødvendig med god bokstavkunnskap (Hekneby, 2011, s. 55). Dette gjelder kunnskap om bokstavens form, hvilken lyd de ulike bokstavene representerer, og hva de ulike bokstavene heter (Engen & Håland, 2005, s. 25). Dette innebærer at elevene kan kjenne igjen bokstavens visuelle identitet, og kan koble dette til identiteten til den tilsvarende lyden (Hekneby, 2011, s. 55). Mange barn har en del kunnskap om bokstaver før de begynner på skolen, så et sentralt poeng er at all bokstavkunnskap ikke utelukkende kommer fra den formelle bokstavinnlæringen på skolen. Den formelle bokstavinnlæringen er likevel nødvendig nettopp for å sikre at alle elever har mulighet til å få denne kunnskapen.

Det er sentralt å ha god bokstavkunnskap for å forstå det alfabetiske prinsippet og for å kunne lære seg å lese og skrive. Vi skiller gjerne mellom formell bokstavkunnskap og funksjonell bokstavkunnskap (Svanes, 2021, s. 39). *Formell bokstavkunnskap* handler om at eleven kan bokstavens navn, hvordan bokstaven ser ut og hvilken lyd som tilhører den aktuelle bokstaven (Svanes, 2021, s. 39). Etter hvert er målet at elevens bokstavkunnskap skal bli automatisert (Svanes, 2021, s. 39). Skal bokstavene automatiseres krever det mye og systematisk arbeid med form, lyd og navn. Dette gjøres ved å ha en nøye planlagt bokstavinnlæring som gir elevene den rette kunnskapen til å kunne lære seg å lese og skrive (Engen & Håland, 2005, s. 25).

Den *funksjonelle bokstavkunnskapen* innebærer at elevene kan koble fra språklyder til bokstaver og omvendt. Det vil si at de har kunnskaper om hvordan bokstavene kan brukes til å produsere ord. Dette må kunne skje på en rask og effektiv måte. Først når elevene mestrer dette kan de bruke kognitiv energi på å tolke og gjenskape eget språk ved hjelp av bokstavene (Engen & Håland, 2005, s. 25). Frost beskriver elevenes utvikling av funksjonell bokstavkunnskap som noe som skjer gjennom eksperimentering av skriving, og ved å la dem lese ordene de selv produserer (Frost, 1999, s. 187). Gjennom å bruke spennende tekstsoppgaver kan læreren derfor bidra til å vise elevene at skriftspråklige ferdigheter er viktige, og at de kan brukes til noe (Engen & Håland, 2005, s. 25). Det innebærer at læreren gir elevene meningsfulle oppgaver som gjør at de ser hva skriftspråket kan brukes til. Håland, Hoem og McTigue påpeker viktigheten av at 1. klassinger opplever en meningsfull skrivepraksis, og mener det har flere fordeler (Håland et al., 2019, s. 3). Gjennom meningsfull skriving kan elever lære seg viktigheten av å bruke skrift til kommunikasjon og kan oppleve meningen med å uttrykke seg gjennom skrift (Håland et al., 2019, s. 3).

2.3.2 Bokstavrekkefølge

I bokstavinnlæringen i Norge har det vært vanlig å starte med bokstavene SOLIREMA, SILOREMA, ISOLEVAT eller andre progresjoner. Noen lærere baserer rekkefølgen på læreverk de bruker i norsk, andre på en leseplan på skolen eller i kommunen, og andre på forskning eller egne erfaringer. Når elevene skal lære bokstaver, vil rekkefølgen bokstavene introduseres i, påvirke hva de er i stand til å lese og skrive i starten. Det er derfor en fordel om de første bokstavene som introduseres gir muligheter til å lese og skrive enkle, regelrette ord (Lundetræ & Walgermo, 2021, s. 46). Bokstaver som sjelden brukes, kan derimot holdes igjen i bokstavinnlæringen frem til elevene har tilegnet seg de mest frekvente bokstavene som de

vil ha stor bruk for i både lesing og skriving (Høien & Lundberg, 2012, s. 261). Dette gjelder blant annet bokstaver som *z*, *q*, *x*, *c* og *w*.

Av de 29 bokstavene i det norske alfabetet, er det også noen bokstaver som barn lærer seg raskere enn andre. Barn lærer seg ofte sine “egne bokstaver” først, slik som bokstavene i navnet sitt, og da spesielt forbokstaven (Piasta, 2014, s. 204). Under bokstavinnlæringen introduseres ofte bokstavene en og en, eller to og to, og det vies som regel like mye tid og oppmerksomhet til alle bokstavene. Det er imidlertid noen bokstaver som er enklere å lære enn andre, og som gjør at dette gjerne ikke er like nødvendig (Stahl, 2014, s. 262). I tillegg kan man forutsette at mange barn har kunnskap om mange bokstaver fra før.

Forskningsrådsprosjektet *DigiHand*, har gjennomført en studie som undersøker lese- og skriveferdighetene til et utvalg norske elever ved skolestart i 1. klasse, som viser at elevene i studien i gjennomsnitt hadde bokstavkunnskap om 17,47 bokstaver rett etter skolestart (Rogne et al., 2021, s. 8). Det kan derfor tilsi at det ikke er alle bokstaver elevene trenger å bruke like mye tid på. Det er ofte egenskapene til bokstavene som er med på å avgjøre hvor enkle de er å lære. Faktorer som posisjon i alfabetet, grafikk, form og hvordan de uttales er egenskaper som er av betydning for dette (Piasta & Wagner, 2010, s. 8-9). Når man skal bestemme rekkefølgen på bokstavinnlæringen, kan dermed kunnskap om hvilke bokstaver som er vanskeligere å lære seg, være nødvendig for å legge til rette for en gunstig og effektiv bokstavinnlæring. Slik kunnskap kan nemlig føre til at du kan bruke mer tid på bokstaver som kan skape utfordringer for elevene, og heller bruke litt mindre tid på bokstaver som elevene har lett for å lære seg (Jones et al., 2012, s. 86).

I det norske skriftspråket er det noen bokstaver som ser ganske like ut, eller representerer lyder som er nesten like. Dette er for eksempel *k* og *g*, *u* og *n*, *p* og *b*, og *t* og *d*. For at innlæringen skal være effektiv, og at elevene ikke skal forveksle disse bokstavene med hverandre, er det en fordel at slike bokstaver læres på ulike tidspunkt (Engen & Håland, 2005, s. 25). Mange lærere velger i tillegg å starte med bokstaver som er enkle å lære med tanke på både bokstavforming og uttale. Dette kan være konsonanter som *s*, *l* og *m*, som er lette å kjenne igjen og forholdsvis lette å skrive (Engen & Håland, 2005, s. 25). Språklydene som korresponderer på disse konsonantene, er også enkle å identifisere, fordi bokstavlyden kan holdes på lenge, ettersom de er nesten like sonare som vokaler (Kristoffersen, 2015, s. 19). I tillegg er det relevant å tenke på at elevene skal kunne bruke bokstavene de har lært til lesing og skriving, og det er derfor også sentralt å introdusere noen vokaler mellom disse. Vokalene

kan være vanskeligere å identifisere artikulatorkisk, men oppleves likevel som relativt enkle å lære for elevene, ettersom det stort sett er godt samsvar mellom bokstavenes navn og lyd (Engen & Håland, 2005, s. 25). Her er det imidlertid noen unntak, for eksempel med de bakre vokalene, og da spesielt med kort uttale, for eksempel med ord som sopp, bukk og hopp.

Det norske alfabetet består av 29 bokstaver, der noen er vokaler og noen er konsonanter. Ord består av stavelser, som igjen er bygget opp av vokaler og konsonanter. Norske stavelser foretrekker å følge sonoritetsprinsippet (Kløve & Husby, 2008, s. 16). Sonoritetsprinsippet er universelt prinsipp, som er gjeldende for alle språk, uavhengig av hvor enkle eller komplekse stavelsene er (Kløve & Husby, 2008, s. 16). Prinsippet innebærer at en stavelse deles inn i en kjerne og en margin. Marginen kan enten være i begynnelsen av stavelsen, og kalles da *opptakt*, eller det kan være etter stavelseskjernen, og kalles *koda*. Felles er at vokalene nesten alltid befinner seg i stavelsens kjerne, mens konsonantene befinner seg i marginen (Kristoffersen, 2015, s. 25; Kløve & Husby, 2008, s. 16). Vokaler og konsonanter er derfor begge nødvendige for å kunne danne stavelser, og dermed også for å lage ord. Det er derfor sentralt å introdusere en blanding av både vokaler og konsonanter i starten av bokstavintroduksjon for elever i begynneropplæringen, dersom målet er at de tidlig kan bruke kunnskapen til å lese og skrive enkle, lydrette ord.

2.3.3 Bokstavprogresjon

Hvor lang tid det tar fra den første bokstaven til den siste bokstaven er introdusert, kalles bokstavprogresjon (Engen & Håland, 2005, s. 25). Progresjonen vil si hvor fort lærerne går fram med å introdusere bokstavene, og påvirker hvor lang tid den første bokstavinnlæringen tar. Det er vanlig å skille mellom en langsom og en rask bokstavprogresjon.

Langsom bokstavprogresjon

De siste 40 årene har det vært vanlig med en langsom bokstavprogresjon, der førsteklassinger blir introdusert for en bokstav i uka (Rongved, 2017; Lesesenteret, 2015). Dersom bokstavintroduksjonen startet ved skolestart, vil det ta 28 uker med en langsom bokstavprogresjon, eller fram til april, før elevene har blitt introdusert for hele alfabetet (Lundetræ & Walgermo, 2021, s. 49). Bak denne metoden er det en oppfatning at skriftspråket med det alfabetiske prinsippet er vanskelig å lære, og er noe elever trenger god tid på å forstå (Lesesenteret, 2015). Tanken bak en langsom bokstavprogresjon er også at barn

må være bevisst på lydene før de lærer bokstavene (Lesesenteret, 2015). Med en langsom bokstavprogresjon får elevene tid til å jobbe med fonemene i talespråket, og hvordan de kan skille ut lyder fra talen. De blir da fonologisk bevisste, noe som vil være til hjelp på veien mot å knekke den alfabetiske koden, som god lesing og skriving krever (Høigård, 2013, s. 26; Kulbrandstad, 2018, s. 109). Traavik og Alver (2008) mener at når elevene er fonologisk bevisste og vet at et ord er bygd opp av ulike språklyder, kan man gå over til å vise hvilken bokstav som hører til lyden de hører, hvordan bokstaven ser ut og hvordan de skal skrive de. De får da automatisert ny kunnskap om en bokstav, før de går videre til neste.

Rask bokstavprogresjon

De siste årene har det vært et skifte i tradisjon når det gjelder hvilken takt man introduserer bokstavene i. I 2013 varierte progresjonen i bokstavinnlæringen fra få måneder og til nærmere to år (Rasmussen, 2013, s. 57). I denne studien oppga 78 % av lærerne at de på det meste introduserte en bokstav i uka (Rasmussen, 2013, 54). I studien *Two Teachers* som ble gjennomført av Lesesenteret i 2016, svarte derimot 60 % av de 150 førsteklasseleererne som deltok, at de introduserte to eller flere bokstaver i uka (Rongved, 2017). En bokstavinnlæring som innebærer en gjennomgang av to eller flere bokstaver i uka, regnes som en rask bokstavprogresjon (Lundetræ & Sunde, 2020). Flere norske skoler har dermed gått over til å bruke en rask bokstavprogresjon i bokstavinnlæringen det siste tiåret (Strandos et al., 2017; Rongved, 2021a).

Ved en rask bokstavprogresjon er tanken at elevene har mulighet til å utvikle seg til bedre lesere og skrivere. Hensikten med å gå raskere fram med bokstavinnlæringen, er at elevene får tilgang på flere bokstaver på kortere tid (Rongved, 2021b). Hvor mange bokstaver man har lært, er nemlig med på å avgjøre hva man er i stand til å lese og skrive. Med en rask bokstavprogresjon vil elevene få hele alfabetet introdusert før jul, og får dermed tidlig kunnskap om alle bokstavene man trenger for å lese og skrive, og kan lese og skrive mer (Rongved, 2021b). Dette gir muligheter for å kunne bruke god tid på å repetere alle bokstavene flere ganger, slik at alle elevene får automatisert bokstavkunnskap. I tillegg får elevene mer lese- og skrivetrening, og møter de ulike bokstavene flere ganger (Jones et al., 2012, s. 85). For hvert nytt møte med bokstav og tekst, vil leseferdighetene og innkodingen til skrift utvikle seg og bli mer automatisert (Lesesenteret, 2016, 7:31).

2.3.4 Store og/eller små bokstaver

Fra barnehagen og hjemmet har flere barn allerede tilegnet seg kunnskap om bokstavene før de begynner på skolen. Da er det ofte de store bokstavene de kjenner best til og har kontroll på. De store bokstavene er nemlig ofte det første barn begynner å utforske i tidlig bokstavutforskning (Høigård, 2006, s. 239). Dette kan det være flere grunner til. Barn får ofte tidlig en tilknytning til forbokstaven i navnet sitt, og ser ofte på det som “sin” bokstav. Forbokstav i navn skrives alltid med stor bokstav, og barn får dermed tidlig erfaring med dette. I tillegg vil ofte skilt og logoer som vekker barns interesse, være skrevet med store bokstaver. Bokstavene på tastatur på datamaskiner og nettbrett består også av de store bokstavene, og i dag får barn tidlig tilgang på datamaskin eller nettbrett. De trenger ikke være gamle før de kan vise engasjement og glede ved å finne kjente bokstaver på tastaturet (Høigård, 2006, s. 239).

Om man skal starte med de store eller små bokstavene når man skal lære bokstaver har vært mye diskutert gjennom de siste tiårene (Bjerke & Johansen, 2020, s. 99). De store bokstavene kjennetegnes gjerne ved at de er like høye, mens de små bokstavene har ulike høyder (Bjerke & Johansen, 2020, s. 100). I perioden 1980-1990-årene var det vanlig å ha særlig fokus på de store bokstavene i lese- og skriveopplæringen fordi disse var lettere å skrive, samtidig som de er lettere å skille fra hverandre utseendemessig (Bjerke & Johansen, 2020, s. 99). Flere mener at det for en seksåring kan være lettere å lære seg de store bokstavene først. Elevene blir også kjent med de små bokstavene, men at de lærer å skrive disse senere (Hekneby, 2011, s. 132). Hulme beskriver imidlertid problemet med at elevene automatiserer de store bokstavene først, med at disse må avlæres igjen når elevene senere møter tekster med små bokstaver, og skal bevege seg bort fra den første fonologiske skrivingen (Haugstad, 2020, s. 195-196; Hekneby, 2011, s. 132). I dag er det for det meste vanlig å introdusere elevene for både stor og liten bokstav fra starten av. For elever er de store bokstavene ofte enklere å skrive fordi dette er noe de ofte er kjent med fra barnehagen. De små bokstavene krever på sin side mer av elevene rent motorisk, men kan være enklere å kjenne igjen fordi de har spesielle særtrekk som gjør at de fleste bokstavene skiller seg fra hverandre (Hekneby, 2011, s. 137). De små bokstavene har gjerne ulik høyde og er plassert ulikt på linjesystemet (Hekneby, 2011, s. 137).

I klasserommet kan bokstavene være tilgjengelige gjennom bokstavplansjer på veggen eller alfabetremser på pultene til barna. Bokstavene her bør være store og tydelige, og vise både

den store og lille bokstaven (Engen & Håland, 2005, s. 26). Anne Håland og Liv Engen (2005) sier nemlig at svaret på om man burde ha store eller små bokstav i bokstavinnlæringen burde være “både- og” i stedet for “enten-eller”. Bokstaver, både store og små, er noe elevene bør møte mye i klasserommet gjennom skolegangen. Særlig i første klasse er det viktig å ha bokstaver tilgjengelige slik at det kan brukes som en støtte, og slik at elever kan lære og være nysgjerrige rundt bokstavenes lyd og form. I klasserommet må elevene ha tilgang til lesebøker der man finner både de store og de små bokstavene (Engen & Håland, 2005, s. 26). Når elevene skal skrive i første klasse bruker noen de store bokstavene, og noen bruker de små. Dette avhenger ofte av deres forkunnskaper om bokstavene, og hva de er vant med å bruke. Engen og Håland mener at barna skal få lov til å bruke den skrifttypen de selv ønsker, og dersom de blander store og små bokstaver så er ikke det så farlig (Engen & Håland, 2005, s. 27).

2.3.5 Vokaler og konsonanter

I norsk deles fonemene i språket inn i to grupper, nemlig vokaler og konsonanter. Det er vanlig å presentere vokaler og konsonanter til elever i begynneropplæringen, og dette kan gjøres på forskjellige måter. Noen bruker navnene vokaler og konsonanter, andre omtaler vokaler som “rød bokstaver” og konsonanter som “blå bokstaver”, eller at vokaler er bokstaver som har lik lyd og navn, mens konsonanter trenger hjelp fra vokaler for å si navnet sitt. Det er imidlertid viktig å huske på at en vokal og en konsonant er selve språklyden, og ikke bokstaven. Bokstaver brukes bare som representant for lyden.

Vokaler er språklyder der luftstrømmen har mest mulig åpen passasje, uten innsnevring i taleorganene som hindrer luftstrømmen (Vanvik, 1970, s. 19). Vokaler får klinge fritt i hulrommet som skapes mellom tungeryggen og ganen når vi uttaler lydene (Hognestad, 2021, s. 129). Vokalene kan ofte bli presentert til elever som lyder man kan synge på, ettersom lyden kan holdes helt til man stopper den selv. Det er ikke noe som forstyrrer eller bryter inn.

Norsk er et veldig vokalrikt språk sammenlignet med andre språk i verden (Hognestad, 2021, s. 126). Akkurat hvor mange vokaler det er i norsk, varierer i fra dialekt til dialekt, men det er vanlig å regne disse ni vokaler i norsk fonologi: *a, e, i, o, u, y, æ, ø, å* (Hognestad, 2021, s. 126). Disse vokalene kan i tillegg uttales på ulike måter, og være korte og lange (Hognestad, 2021, s. 126). De korte og lange vokalene er ikke ulike varianter av hverandre, men kan faktisk være meningsendrende i ord og bestemme ordenes betydning. Vi har for eksempel ord

som *mine* og *minne*, der det er vokalene i tale som skaper forskjell mellom ordene. Med de lange og korte variantene av vokalene utgjør det slik sett minst 18 ulike vokalfonemer i språket vårt, ettersom de korte og lange vokaler er egne fonemer (Hognestad, 2021, s. 126). Vokalene kan også uttales forskjellig. Noen er trange og bakre, andre er åpne og fremre, og noen har lepperunding (Hognestad, 2021, s. 127). Alle disse faktorene er med på å bestemme hvordan vokalene uttales, og hvordan munnen og leppene formes når vi uttaler disse fonemene.

Vokalene i norsk er stemte, og kan i motsetning til konsonantene, lage stavelser alene (Høigård, 2006, s. 123). Vokaler er de som utgjør stavelsernes kjerne, mens konsonantene er deres omgivelser og yttertøy (Hognestad, 2021, s. 129). Hovedforskjellen mellom vokaler og konsonanter er nok imidlertid hvordan de artikuleres. Mens vokaler regnes å ha ganske så fri luftstrøm opp fra lungene, er dette ikke tilfellet for konsonanter.

En konsonant er en språklyd der det er innsnevring i taleorganene når lyden uttales, som gjør at luftstrømmen på en eller annen måte hindres på før den slipper ut (Vanvik, 1970, s. 28). Det finnes flere språklyder i norsk enn det er bokstaver i alfabetet. Derfor trengs det noen ganger flere enn bare én bokstav for å gjengi en konsonantlyd. Disse blir representert med faste konsonantkombinasjoner i språket, slik som med ng-lyden, kj-lyden og sj-lyden (Høigård, 2006, s. 121). Sj-lyden skrives for eksempel noen ganger med -skj, og er et eksempel hvor det trengs hele tre bokstaver for å lage konsonantlyden.

Konsonanter kan være stemte eller ustemte, nasale eller orale, og kan ha ulike artikulasjonssteder (Vanvik, 1970, s. 28-29). Dette påvirker blant annet hvordan lyden skal uttales, hvor i taleorganene luftstrømmen hindres før den slipper ut, om luftstrømmen kommer ut gjennom nesen eller munnen, hvor tunga skal være når lyden uttales, og hvordan leppene skal formes og vibreres. I motsetning til vokalene, kan ikke lyden av de fleste typene av konsonanter holdes, men opptrer kun som en enkel lyd. Som nevnt tidligere, er det imidlertid noen unntak. Konsonanter som *s*, *l* og *m* har for eksempel lyder som kan holdes på lenge, og er nesten like sonare som vokaler (Kristoffersen, 2015, s. 19).

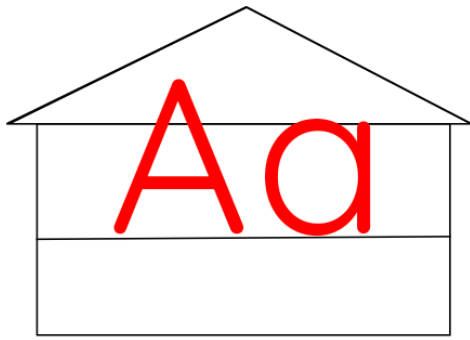
2.3.6 Innøving av bokstavformer

Å lære elever en god og fungerende håndskrift er noe som har blitt sterkt vektlagt på de minste klassetrinnene (Traavik & Alver, 2008, s. 96). God håndskrift innebærer at elevene har de motoriske ferdighetene som kreves, og at de har kunnskap om hvordan bokstaven formes (Hekneby, 2011, s. 128). Det er en fordel om elever møter et samsvar mellom hvordan de selv skal forme bokstavene de skriver, og hvordan bokstavene de leser i tekster er formet. Det bør altså være et samsvar mellom lesebokstaver og skrivebokstaver. Det vil si at elevene møter de samme typene bokstaver i tekst og egen skriving. Innlæring av flere ulike bokstavtyper kan nemlig vanskeliggjøre automatiseringsprosessen av bokstavene, og gjøre det forvirrende med å skrive en bokstavtype, men lese en annen (Haugstad, 2010, s. 192). Valg av store eller små bokstaver, stavskrift eller trykkskrift, samt valg av font i ulike tekster, er dermed av betydning når det kommer til hvor mange typer av de ulike bokstavene elevene blir introdusert for.

Engen og Håland (2005) viser til flere arbeidsmåter å ta i bruk når læreren skal introdusere bokstavens form. De viser til viktigheten av å snakke om bokstavens formelementer, som buer, streker og runde former. De mener også at læreren kan la elevene gjenskape bokstavformene ved å forme bokstavene på tavla, på ark, male bokstavene, eller å gjøre store bevegelser i lufta (Engen & Håland, 2005, s. 26).

Å ha bokstavplakater i klasserommet gir elevene tilgang til bokstaver fra første dag. På den måten kan de studere bokstavens form og utseende og samtidig øve på uttalen (Traavik & Alver, 2008, s. 99). Ved at elevene tidlig blir introdusert for bokstaver, og har tilgang på dem i klasserommet, legger det et godt grunnlag for å skape interesse og nysgjerrighet rundt bokstavene. En slik nysgjerrighet vil kunne bidra til tilretteleggelsen av lese- og skriveferdigheter (Traavik & Alver, 2008, s. 100).

Ettersom bokstavene formes ulikt og har ulike høyder, har *bokstavhuset* vært mye brukt i undervisningen for å illustrere hvordan man skal forme bokstaven (Bjerke & Johansen, 2020, s. 100). I et bokstavhus snakker man gjerne om kjeller, stue og loft, som alle viser til hvordan man skal skrive bokstaven (Bjerke & Johansen, 2020, s. 100). I tillegg til å ta i bruk bokstavhus er det vanlig å bruke hjelpelinjer for å trene på bokstavens grunnform. Flere læreverk har slike hjelpelinjer når elevene skal øve på bokstavforming (Bjerke & Johansen, 2020, s. 100).



Figur 2: Illustrasjon av bokstavhus som viser loft, stue og kjeller.

Målet med å ta i bruk bokstavhus og hjelpelinjer er at elevene på sikt skal kunne klare å automatisere bokstavens høyde og form (Bjerke & Johansen, 2020, s. 100). Å ta i bruk disse verktøyene gjør det også lettere for læreren å beskrive konkret hvordan bokstavene formes. Læreren kan for eksempel si at bokstaven skal skrives opp på loftet eller ned i kjelleren (Bjerke & Johansen, 2020, s. 100). Modellalfabet er en annen metode for å trene på slik bokstavforming, og brukes ofte sammen med bokstavhus. Et modellalfabet viser bokstavens skrivemåte ved hjelp av kryss og piler. Startpunktet på bokstaven er markert med et kryss, mens skriveretningen er vist med piler (Bjerke & Johansen, 2020, s. 101). Det er viktig å trene på riktig skriveretning fordi det øker lesbarheten og gjør det enklere for andre å lese det som er skrevet (Myran et al., 2021, s. 23). Elever som er usikre på hvordan bokstaver skal formes, bruker nemlig mye energi på dette, og vil dermed ha mindre kapasitet til andre aspekter ved skriving (Myran et al., 2021, s. 23). Dette er for eksempel faktorer som å generere innhold, og skrivehastighet. Dette kan blant annet innebære at elevene kan mestre det å skrive mer innholdsrike og lengre tekster.

Uavhengig av hvilken måte læreren bruker for å trene på elevenes bokstavforming, er det svært krevende for små barn å øve på å forme bokstaver (Bjerke & Johansen, 2020, s. 102). I begynneropplæringen er det derfor viktig at elevene får utfolde seg fritt i skrivingen i starten, slik at ikke alt fokus ligger på utformingen av bokstavene (Bjerke & Johansen, 2020, s. 102). Det kan være med å dempe skrivegleden til elevene dersom det fokuseres og rettes mye på skrivingen.

2.3.7 Skriftforming

Det å kunne ha en funksjonell håndskrift er et av mange viktige kompetansemål etter 4. trinn (Kunnskapsdepartementet, 2019). Å kunne lære seg håndskrift har derfor hatt en stor plass i begynneropplæringen (Bjerke & Johansen, 2020, s. 96). Bokstavforming av bokstavens grunnform er noe elevene ofte møter på i begynneropplæringen. Mange velger å lære bokstavens grunnformer først, altså bokstaven uten "leiehanker" som brukes til sammenhengende skrift (Bjerke & Johansen, 2020, s. 96). Dette er i tråd med Hekneby (2005) og Karlsdottir (2016) anbefalinger og å starte med grunnformene først (Bjerke & Johansen, 2020, s. 97). Grunnformene er den usammenhengende bokstaven i skrift som ser ut som den trykte (Bjerke & Johansen, 2020, s. 98). Det er disse som samsvarer mest med lesebokstavene (Hekneby, 2005, s. 79-82).

Etter hvert som elevene blir eldre har det vært vanlig å legge vekt på at elevene skal ta i bruk leiehanker for å få en sammenhengende skrift (Bjerke & Johansen, 2020, s. 97). Tidspunktet for når det har vært vanlig å innføre sammenhengende skrift har variert, og blir gjort ulikt hos flere lærere (Bjerke & Johansen, 2020, s. 97). Noen lærere starter tidlig med å skrive sammenhengende slik at elevene lærer seg dette allerede fra starten av, mens andre velger å først fokusere på grunnformene, for senere gå over på å skrive sammenhengende. I norskplanen fra 1997 var det et kompetansemål etter 2. trinn at elevene skulle kunne skrive sammenhengende skrift, og det samme gjaldt fra 4. trinn i Kunnskapsløftet fra 2006 (Det kongelige, kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1996, s. 118; Kunnskapsdepartementet, 2013). I dagens gjeldende læreplan finner vi ikke det samme kompetansemålet. Det nevnes ikke lengre at håndskriften til elevene skal være sammenhengende, men i stedet at den skal være funksjonell (Kunnskapsdepartementet, 2019). Å ha en funksjonell håndskrift betyr i hovedsak to ting. For det første skal håndskriften være så god at man kan lese den med normal lesehastighet (Bjerke & Johansen, 2020, s. 97). For det andre så betyr den funksjonelle håndskriften at hastigheten på selve skrivingen er så høy at det ikke tar bort fokuset fra andre ting i skriveprosessen (Skrivesenteret, 2023). På en enklere måte kan man si at funksjonell håndskrift innebærer at håndskriften er leselig, og at den fungerer til det som det skal brukes til.

Om læreren vektlegger sammenhengende skrift eller ikke kan også vise seg å ha innvirkning på elevenes lesing i begynneropplæringen (Bjerke & Johansen, 2020, s. 98). Tidligere forsøk

har vist at det kan være krevende for elevene å kjenne igjen bokstavene dersom de er sammenbundet (Bjerke & Johansen, 2020, s. 98). Liten *v* og *u* er typiske bokstaver som lett kan forveksles når de skrives sammenbundet (Bjerke & Johansen, 2020, s. 98). Det kan være lettere for eleven å dele opp lydene i språket dersom bokstavene ikke er skrevet sammenhengende (Karlsdottir, 2016, s. 19). Dette er et viktig argument for hvorfor bokstavens grunnformer bør læres først. Grunnformene er den usammenhengende bokstaven i skrift som ser ut som den trykte (Bjerke & Johansen, 2020, s. 98). Det er disse som samsvarer mest med lesebokstavene (Hekneby, 2005, s. 79-82). Det er stor variasjon i hvilke former lærere tar i bruk i opplæringen, og det er viktig å huske på at læreren er en viktig modell for elevenes skriving (Bjerke & Johansen, 2020, s. 99).

2.4 Metodiske tilnæringer til bokstavinnlæring

Å utvikle leseferdigheter innebærer å kunne beherske både analyse og syntese (Høigård, 2006, s. 266). Å analysere betyr at man kan dele opp en språklig helhet i mindre enheter, for eksempel dele en setning eller et ord i mindre enheter helt ned til bokstav- eller fonemnivå. Syntese er motsatt, der man går fra mindre enheter som bokstaver eller fonemer, til større helheter som ord eller setninger. Begge prosessene er imidlertid knyttet til lesingens avkodingsaspekt, og har gitt navn til hver sin leseopplæringsmetode i tradisjonell leseopplæring - analytisk metode og syntetisk metode (Høigård, 2006, s. 266). Dette delkapittelet vil ta for seg teori om disse to metodene, og bruken av dem. Den sentrale forskjellen mellom de to er utgangspunktet man bruker for leseopplæringen. Mens de syntetiske metodene tar utgangspunkt i de minste elementene i språket, slik som bokstaver eller stavelser, tar de analytiske metodene utgangspunkt i en meningsbærende del av skriftspråket, slik som ord, setninger eller større tekster (Kulbrandstad, 2018, s. 143). Analytisk metode bruker slik sett også forståelse i større grad for å nærme seg avkodingen, ettersom det tar utgangspunkt i en meningsbærende del av språket.

Det har til tider vært heftige diskusjoner om hvilken leseopplæringsmetode som er den beste å bruke for å lære barn å lese (Kulbrandstad, 2018, s. 131). Det er hovedsakelig i USA at debatten om leseopplæringsmetoder i den første leseopplæringen har vært mest intens, men det har fått følger for leseopplæringen også i Norge (Tønnessen & Uppstad, 2021, s. 120). I dag er det imidlertid mer vanlig å se på det som ulike tilnæringer til lesing, snarere enn at det finnes to metoder i leseopplæringen (Høigård, 2006, s. 266). Det er i tillegg også en mer

åpenhet mot at det også finnes flere måter for elever å knekke lesekoden på, og at det ikke nødvendigvis er én riktig måte å drive leseopplæring på for å oppnå dette. Lærere blir ikke lenger rådet til å holde seg til én metode i leseopplæringen slik som tidligere. Det sies snarere at det heller er nødvendig å bruke både analytiske og syntetiske tilnæringsmåter i leseopplæringen, ettersom noen elever vil ha størst utbytte av en analytisk tilnærming, mens andre av en syntetisk tilnærming (Høigård, 2006, s. 267).

2.4.1 Syntetisk metode

Her til lands var lydmetoden den vanligste lesemetoden frem til 1980-tallet (Hekneby, 2011, s. 81). Det er også den mest kjente syntetiske metoden, og tar utgangspunkt i det enkelte fonemet (Haugstad, 2010, s. 161). Det kan også kalles delmetode, ettersom tanken er at elevene lærer del for del, for så å sette de sammen til helheten. I lydmetoden lærer elevene en og en bokstav, med fokus på bokstavens lyd, og lyderer seg fram lyd for lyd til de til slutt sitter igjen med et ord. Det var lenge en oppfatning at dette var den metoden som var sikrest når det kom til å lære elevene å lese rent teknisk (Høigård, 2006, s. 267). Tanken var at innholdet i det som ble lest fikk komme senere, når elevene hadde lært seg hvordan de trakk lyder og bokstaver sammen til ord.

Lydmetoden stod lenge sterkt i den første leseopplæringen, og mye av grunnen er at norsk er et forholdsvis lydrett språk, som i stor grad gjør det mulig å lydere seg fra en lyd til neste, og slik lydere seg fram til ord (Høigård, 2006, s. 267). Elevene ble introdusert for bokstavene i en rekkefølge som så fort som mulig gjorde det mulig å danne korte ord, som elevene kunne øve på å lese. Lesebøkene som ble brukt da lydmetoden dominerte leseopplæringen, bestod derfor av mange korte leseøvsord slik som *les*, *lem*, *os*, *los*, *sil* og *sal*, og setninger som *Se lam Ola* og *Mus i mur sa Eli* (Høigård, 2006, s. 267). Hensikten med slike leseøvsord og setninger, var å trene elevene i fonologisk lesing tidlig (Høigård, 2006, s. 267).

Det var strenge krav til leseøvsordene i abc-bøker som bygget på lydmetoden. De skulle blant annet kun bestå av bokstaver elevene har lært, inneholde bokstaver som svarer til lyden man kan forlenge uttalen av, være lydrette, ikke inneholde konsonantforbindelser og være korte (Kulbrandstad, 2018, s. 149). Disse kravene gjorde at det ikke var enkelt å finne ord i starten når elevene har lært få bokstaver. Dette går ofte på bekostning av ordenes innholdsside, og ofte kan det bli så store innholdsmessige mangler at språket kan bli nærmest uforståelig. Dette språket har blitt kjent som “mus-i-mur-språk”, og er også grunnen til at

lydmetoden og skriftspråket brukt i denne metoden, er blitt sterkt kritisert (Kulbrandstad, 2018, s. 249). Metoden ble også kritisert for at det ble mye fokus på drill og overflatisk testing, og at det tok for lang tid før elevene fikk oppleve meningsfull lesing. Flere fryktet at interessen og motivasjonen hos elevene skulle svekkes før de kom så langt. Analytiske metoder kom dermed som et motsvar på dette.

2.4.2 Analytisk metode

Den mest vanlige analytiske metoden tar utgangspunkt i ordbilder, og kalles helordsmetoden eller ordbildemetoden (Haugstad, 2010, s. 163). Denne metoden baserte seg på at elevene først skal lære seg å gjenkjenne en rekke meningsfylte ord. Disse ordene blir “lest” som ordbilder. Det er hovedsakelig korte, høyfrekvente ord som blir brukt i starten (Tønnessen & Uppstad, 2021, s. 122). Etter å ha lært noen ordbilder, skal elevene gradvis lære å analysere ordbildene i bokstaver med sine tilsvarende språklyder.

Først når elevene er sikre på et visst antall ordbilder, begynner selve analysen der ordene blir delt opp i bokstaver eller fonemer, og selve bokstavinnlæringen begynner (Høigård, 2006, s. 266). Bokstavinnlæringen med en analytisk leseopplæringsmetode ble som regel organisert ved at elevene fikk introdusert bokstavene i ett ord om gangen. Ordet de kjente som helhet, ble så ferdig analysert i bokstaver eller fonemer, før de ble satt sammen til en helhet igjen. Elevene gikk så videre til det neste kjente ordbildet, og gjorde det samme med det. Etter hvert som elevene ble mer og mer trygge i denne prosessen, ble denne metoden utvidet fra å ikke bare omfatte kjente ordbilder, til å også omfatte ukjente ord. Når elevene så mestret dette, var de blitt en leser (Høigård, 2006, s. 267).

En slik rendyrket ordbildemetode har ikke vært spesielt utbredt i Norge, i hovedsak grunnet at norsk er et nokså lydrett språk. Dette er i motsetning til for eksempel engelsk, hvor langt færre ord skrives lydrett, og hvor den analytiske tilnærmingen har blitt langt mer brukt (Kulbrandstad, 2018, s. 155). Her til lands var imidlertid arbeid som omfattet lesing på talens grunn mer utbredt, og slikt LTG-inspirert arbeid kan også sies å være en analytisk tilnærming til lesing (Høigård, 2006, s. 267). LTG-metoden kom nemlig som en kritikk mot lydmetoden, der det var en oppfatning at leseopplæring ikke kunne starte med bokstaver og bokstavlyder, men heller burde ta utgangspunkt i helheten i ord og setninger (Haugstad, 2010, s. 166). Denne metoden var i tillegg preget av at det skulle baseres på barnas egne erfaringer, og deres eget språk (Frost, 2020, s. 74). Språket skulle slik ha en større meningskomponent for

elevene, og helheten i tekster med både språk og innhold, skulle dermed prioriteres i større grad.

Hovedforskjellen mellom analytisk og syntetisk metode, kan slik forklares med at opplæringen med en analytisk tilnærming til leseopplæringen, ikke starter umiddelbart med bokstavnivået, slik den gjør i lydmetoden (Kulbrandstad, 2018, s. 155). Bokstavinnlæringen er imidlertid en viktig del av leseopplæringen, men det er som regel setninger eller tekster som brukes som utgangspunkt for opplæringen.

2.5 Kartlegging

De siste 20 årene har det vært en tradisjon i norsk skole med å kartlegge elevenes leseutvikling (Færevaa & Gabrielsen, 2021, s. 234). Kartlegging er imidlertid et overordnet begrep, og kan brukes om alt arbeid som utføres for å vite noe om og dokumentere et barns eller en barnegruppes ferdighet på ulike områder (Færevaa & Gabrielsen, 2021, s. 234). Ved hjelp av kartleggingsprøver i småskolen får lærere mulighet til å danne et bilde av elevenes utvikling innen leseferdigheter, på både individ- og gruppenivå. Kartleggingen kan dermed føre til igangsetting av ulike tiltak og vurderinger. Først og fremst skal kartleggingen bidra til økt læring for barna, og være til barnas beste (Færevaa & Gabrielsen, 2021, s. 234). Dette delkapittelet vil ta for seg hvorfor man bør kartlegge, i tillegg til en beskrivelse av noen kjente kartleggingsmateriell som er relevant for denne studien.

2.5.1 Hvorfor kartlegge?

Kartleggingen i norsk skole har som formål å gi et godt grunnlag til lærere for å fremme læring hos elevene. Kartlegging skal gi informasjon om elever på individnivå, slik som hva som er elevenes vansker, hva de strever med, og hva de mestrer (Færevaa & Gabrielsen, 2021, s. 235). Dette er nyttig for læreren med tanke på å kunne tilpasse opplæringen slik at den fremmer læring hos flest mulig elever.

Det er viktig at læreren får god kjennskap til den enkelte elev når de begynner i 1. klasse. Det er viktig å følge med på lese- og skriveutviklingen til elevene, allerede fra de begynner i 1. klasse (Færevaa & Gabrielsen, 2021, s. 241). Gough og Tunmer (1986) sin leseformel sier at lesing = avkoding x forståelse, og indikerer dermed at lesing forutsetter ordlesingsferdighet i tillegg til språkforståelse. Det er med andre ord flere sider ved lese- og skriveprosessen som

må mestres for å lære å lese og skrive. Selve avkodningsprosessen er kompleks, og består igjen av blant annet å kunne identifisere lyder i ord og å kunne trekke bokstavlyder sammen til ord (Færevaag & Gabrielsen, 2021, s. 241). Som lærer er det derfor viktig å ha god kunnskap om elevers lese- og skriveutvikling slik at læreren så tidlig som mulig kan sette inn tiltak for elever som henger etter i utviklingen (Traavik & Alver, 2008, s. 140).

Kartlegging av elever er med på å kvalitetssikre lese- og skriveopplæringen, samtidig som det er med på å avklare hvor elevene er i utviklingen og hva som hindrer dem i fremgang (Lyster, 2012, s. 72). Det gjør det lettere for læreren å sette inn tiltak. En kartlegging gjør at læreren lettere kan planlegge og tilpasse undervisningen videre, enten gjennom tilpasset opplæring eller enkelte timer utenfor klasserommet (Lyster, 2012, s. 72).

2.5.2 Kartleggingsverktøy i skolen

Når det kommer til kartlegging, er det ulike områder som kan gi læreren informasjon om elevenes utvikling i skolen. Bokstavkunnskap er blant annet en sterk prediktor for lese- og skriveutvikling, og noe som ofte kartlegges i begynneropplæringen (Høien & Lundberg, 2012, s. 260). Bokstavkunnskap innebærer kunnskap om hvordan de store og små bokstavene ser ut, hvilke lyder de representerer og hvordan de skal skrives (Færevaag & Gabrielsen, 2021, s. 241). En annen forutsetning for å kunne skrive, er å mestre det å identifisere lydenes plassering i ord. Det enkleste er å lytte ut lyder i starten av et ord, og derfor er det sentralt å kartlegge og fange opp elever som strever med dette (Færevaag & Gabrielsen, 2021, s. 242). Dette er kartlegging av fonologisk posisjonsanalyse. Elever vil etter hvert som de lærer flere og flere bokstaver, også være i stand til å lytte ut lyder i midten av ord og på slutten av ord. Fonologisk lesing er nødvendig for å mestre det å kunne lese nye og ukjente ord, og det er derfor viktig å kartlegge dette i elevenes leseopplæring. Kartlegging av fonologisk lesing vil kunne avdekke om elevene har lært seg ord som ordbilder, eller husker ordene fra å ha hørt teksten eller setningen opplest tidligere, eller om de faktisk mestrer leseprosessen. Fonologisk lesing innebærer å trekke bokstavlyder sammen til ord (Færevaag & Gabrielsen 2021, s. 242).

I skolen møter vi på ulike kartleggingsverktøy som er med på å gi lærere oversikt over hvilke kunnskaper elevene sitter med. De ulike verktøyene er med på å avdekke elevenes fremgang eller stagnering i en bestemt ferdighet som læreren ønsker å undersøke. Det finnes ulike kartleggingsverktøy som blir brukt etter hva læreren ønsker å kartlegge. Slik kartlegging

baseres ofte på ulike typer tilnærminger som observasjoner, screeningsmateriell og tester (Færevaaag & Gabrielsen, 2021, s. 235).

Selv om kartleggingsprøver er viktige for å få oversikt over elevenes kunnskaper, nevner Traavik og Alver at den daglige observasjonen i klasserommet er det viktigste formen for kartlegging (Traavik & Alver, 2008, s.140). Det er stor enighet om at en systematisk observasjon i klasserommet gir læreren et godt grunnlag for å kunne tilpasse og planlegge undervisningen (Traavik & Alver, 2008, s. 141). Det vil si at det vi observerer og uformelt kartlegger underveis i skolehverdagen er sentralt for å danne et bilde av elevenes kunnskaper. Det vil også være viktig for læreren å se resultatene fra kartleggingsprøver i samsvar med det læreren observerer daglig i klasserommet (Traavik & Alver, 2008, s. 140). Traavik og Alver peker på kartleggingsprøver som et supplement til lærerens daglige observasjon, og mener at man som lærer bør være bevisst på at kartleggingsprøver ikke nødvendigvis gir hele svaret på elevers lese- og skriveutvikling (Traavik & Alver, 2008, s.140-141).

Et vanlig kartleggingsverktøy i skolen er Utdanningsdirektoratet (Udir) sine kartleggingsprøver. *Utdanningsdirektoratets kartleggingsprøve i lesing* er valgfri for skoler å gjennomføre på 1. trinn, i motsetning til på de andre klassetrinnene, der skoler er pålagt å gjennomføre dem (Utdanningsdirektoratet, 2023). Prøven inneholder ulike oppgaver hvor elevene blant annet skal lese og skrive ord, lytte ut lyder og trekke lyder sammen til ord. Utdanningsdirektoratets kartleggingsprøve i lesing skal hjelpe skoler og lærere med å oppdage og finne de elevene som trenger litt ekstra hjelp med lesing i løpet av de første skoleårene (Utdanningsdirektoratet, 2023). Hensikten er å hindre at det er elever som faller fra senere i opplæringsløpet. Lesesenteret har laget en kartleggingsprøve som har som hensikt å måle elevenes bokstavkunnskaper på 1.trinn. Kartleggingsprøven heter *Bokstavprøven*, og er med på å kartlegge elevenes fremgang eller stagnasjon i bokstavkunnskapen. Kartleggingsprøven utføres flere ganger gjennom 1.klasse og skal gi læreren informasjon om at bokstavkunnskap er automatisert (Bentsen & Dahle, 2020, s. 3). I tillegg har lesesenteret i Stavanger en annen kartleggingsprøve, *Skolestart*, som lærere kan ta i bruk i starten av 1.klasse for å måle elevers bokstavkunnskap (Lesesenteret, 2020, 0:26). Prøven gir en oversikt over hva elevene mestrer når de begynner i 1.klasse. Kartleggingsprøven gir en oversikt over elevenes evne til bokstavgjenkjenning, framlydsanalyse, å lese ord, fonologisk syntese, bokstavgjenkalling og å stave ord (Lesesenteret, 2020). *Carlsten leseprøve* er et kartleggingsverktøy som har lang tradisjon i norsk skole. Kartleggingsprøven er med på å gi

læreren oversikt over elevenes grunnleggende skrive-og leseferdigheter. Prøven som tas i bruk på 1.trinn måler elevenes evne til å kjenne igjen språklyder, og viser hvilke bokstavkunnskaper elevene har (Cappelen Damm, 2016). Kartleggingsverktøyene kan brukes til å formelt kartlegge elevenes kunnskaper og utvikling.

2.6 Organisering

Det finnes flere måter å organisere undervisningen på når man driver med bokstavinnlæring. Hvordan en lærer organiserer undervisningen avhenger av flere faktorer. Klassestørrelse, elevgruppe, alder og lærerens erfaring er blant annet viktige faktorer for hvordan læreren velger å organisere undervisningen for at elevene skal få et best mulig læringsutbytte. Noen vanlige organiseringsformer er stasjonsundervisning, uteskole, gruppeundervisning og bruk av læringspartner. I dette delkapittelet presenteres stasjonsundervisning som organiseringsmetode i bokstavinnlæringen, ettersom stasjonsundervisning er en metode som er mye brukt blant på de laveste klassetrinnene, og er en metode som går igjen på skoler uavhengig av skolers lokasjon, størrelse, klassetrinn og lignende.

Det er kjent at yngre barn kan ha vansker med å sitte stille siden kroppen er i stadig utvikling. Et barn er laget for intervaller, som veksling mellom pauser og innsats (Vingdal, 2018, s. 39). Det kan derfor være viktig for en lærer å være bevisst over elevenes kroppslige uro, og deres behov for bevegelse. En vanlig form for organisering som gir elevene bevegelse i arbeidet er stasjonsundervisning.

2.6.1 Stasjonsundervisning

Stasjonsundervisning er en mye brukt undervisningsmetode på 1. og 2. trinn. Dette er en undervisningsmetode som gir stort rom for variasjon og tilpasset undervisning i en økt (Lesesenteret, 2021, 0:30). Med mindre grupper av elever, er det ofte enklere å tilpasse og differensiere undervisningen til elevenes nivå. Målet med stasjonsundervisning er at alle elever skal få utfordringer på nivået de er på, oppleve økt læring og god progresjon.

Stasjonsundervisning organiseres med at elevgruppen blir delt inn i mindre grupper. Vanligvis er disse gruppene på rundt 4-5 elever. Gruppene fordeles så på ulike læringsstasjoner rundt om i klasserommet eller andre rom, hvor elevene møter varierende og ulike læringsoppgaver eller arbeidsmetoder. I norsk kan det ofte være lesestasjon, skrivestasjon, en praktisk/motorisk

stasjon, lekestasjon eller lignende, i tillegg til lærerstyrt stasjon. Antall stasjoner og hva stasjonene innebærer, vil variere fra lærer til lærer, og styres av faktorer som hva målet for timen er, hva elevene skal lære den uka, hva de har lært tidligere og lignende. Lærerstyrt stasjon regnes imidlertid som den viktigste stasjonen (Lesesenteret, 2021, 2:57). Det er denne stasjonen som gir muligheter for innlæring av nytt stoff, og læreren kommer tett på elevene. Dette gir en unik mulighet til å gi tilpasset undervisning, og møte elevene der de er, og det de strever med og mestrer.

Veiledet lesing er en mye brukt metode for leseopplæring i begynneropplæringen, og er ofte organisert som lærerstyrt stasjon i stasjonsundervisning. Elevene deles ofte inn i grupper etter lesenivå, og arbeider med den samme teksten sammen med en lærer (Klæboe & Sjøhelle, 2013, s. 18). I veiledet lesing øver elevene på å bruke ulike lesestrategier for å bedre kunne forstå teksten (Hjellup, 2014, s. 10).

Stasjonsundervisning med en lærerstyrt stasjon har vist seg å være en god arbeidsform på de laveste klassetrinnene, og er noe mange lærere har gode erfaringer med (Klæboe & Sjøhelle, 2013, s. 28; Lesesenteret, 2021, 0:16). Dette er en undervisningsform som ofte skaper engasjement hos elevene, og som motiverer til læring. Oppgavene og arbeidet på hver stasjon varer som regel mellom 10-15 minutter, før elevene bytter stasjon og møter noe nytt. Dette gjør at det blir flere korte økter, mye variasjon, og flere avbrekk underveis i økta, noe som de yngste elevene ofte trenger og responderer bra på. Ved å planlegge stasjonsundervisning på en praktisk og god måte, kan det slik være en god måte å legge til rette undervisningen på for å gi elevene god bokstavkunnskap og gode lese- og skriveferdigheter (Lesesenteret, 2021).

3.0 Metode

Dette kapitlet handler om undersøkelsens design, utvalg og metoder som har blitt brukt for innsamling av datamateriale. I kapitlet blir gjennomføringen av intervjuer og observasjoner beskrevet, og utvalg av kandidater blir gjort rede for. Vi vil også ta for oss undersøkelsens kvalitet og pålitelighet. Deretter vil det være en refleksjon over etiske hensyn som har hatt betydning for utførelsen av undersøkelsen. Avslutningsvis vil vi kort si noe om hvordan vi tenker å analysere og behandle datamaterialet.

3.1 Kvalitativt forskningsdesign

Undersøkelsen tar utgangspunkt i problemstillingen: *Hvordan legger lærere til rette for utvikling av elevers bokstavkunnskap på 1.trinn?* Vi har valgt å ta i bruk kvalitative forskningsmetoder for å kunne svare best mulig på forskningsspørsmålene. Ved en kvalitativ metode er intensjonen å kunne beskrive og forstå hva enkelte mennesker gjør i sitt hverdagsliv, og hvilken mening disse handlingene har for dem (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 95). I vårt tilfelle vil metoden hjelpe oss å forstå hvorfor lærere gjør som de gjør i bokstavinnlæringen, og hvilken mening deres valg av arbeidsmetoder har for dem.

En kvalitativ metode er en metode hvor man i hovedsak ønsker å samle inn data i form av ord som forsøker å beskrive og forstå menneskers handlinger og meningsskaping i en naturlig kontekst (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 113). I undersøkelsen er det viktig å få frem hvordan ulike lærere tenker og arbeider med bokstavinnlæring, og hvordan de begrunner sine valg av metoder. Innenfor et kvalitativt forskningsdesign er det intervju og observasjon som er mest brukt for innhenting av datamateriale. Dette er to metoder som begge blir brukt i vår oppgave for å hente inn data til å svare på forskningsspørsmålene. Ved å bruke begge metodene blir dette lettere å kunne se en sammenheng mellom det læreren beskriver i intervjuet og det som skjer i praksis i klasserommet.

3.2 Utvalg

Vårt mål med oppgaven har vært å finne ut hvordan lærere ved ulike skoler introduserer elever for bokstaver, hvilke arbeidsmetoder de bruker og hvordan de begrunner sine valg. Det har derfor vært naturlig å ta utgangspunkt i et utvalg lærere fra første trinn, siden det er her bokstavinnlæringen starter. For å kunne svare tilstrekkelig på forskningsspørsmålene, valgte

vi å observere og intervju fire lærere ved ulike skoler. Lærerne er også valgt ut fra ulike kommuner for å kunne se ulikheter og likheter med bokstavinnlæringen på tvers av kommunegrenser, i tillegg til at dette gjorde at vi unngikk å få mange like resultater.

I forkant av undersøkelsen sendte vi ut et skriv til rektoren ved de ulike skolene, om det ville være aktuelt å delta i prosjektet vårt. Skrivet vi sendte ut fortalte hva oppgaven gikk ut på og fortalte om informantenes rolle og rettigheter. Når vi fikk svar at de ulike skolene takket ja til å delta ble det gjort videre avtaler om når observasjonene og intervjuene skulle finne sted. Kontakten ble holdt med de ulike informantene for å avtale videre intervjuer etter juleferien. Alle som takket ja til å delta i observasjonen, takket også ja til å delta i intervjuet.

For oss var det flere kriterier som var viktige når vi skulle velge informanter. Først og fremst var det viktig at informantene jobbet på første trinn og tok del i bokstavinnlæringen der. Vi hadde også et krav om at de som deltok hadde en pedagogisk utdanning. For oss var det ikke like viktig hvor lenge informantene hadde jobbet som lærer, eller hvor mange ganger de hadde tatt del i bokstavinnlæringen. Vi tenkte at informanter med ulik arbeidserfaring ville gi oss en bredere innsikt i arbeidsmetoder og ulike begrunnelser for å velge disse metodene. Her kommer en kort presentasjon av informantene, som er anonymisert i teksten:

<p>Anne er utdannet adjunkt, og har en 4-årig lærerutdanning. Hun har jobbet som lærer i 25 år, der de aller fleste av disse har vært på småskolen. Hun har hatt ansvar for bokstavinnlæringen en gang tidligere i starten av karrieren, i tillegg til at hun har ansvaret dette skoleåret.</p>	<p>Bente er utdannet allmennlærer for 1.-10. trinn, og har omtrent 20 års erfaring som lærer. Hun har på disse årene vært innom alle klassetrinn fra 1.-10. trinn, men har de siste årene overtatt en ny 1. klasse hvert år. Hun har hatt ansvar for bokstavinnlæring omtrent ti ganger.</p>
<p>Cecilie har tatt en 4-årig lærerutdanning, og holder på med en videreutdanning i spesialpedagogikk. Hun har jobbet som lærer i 19 år, der noen av disse har vært som undervisningsinspektør. Hun har hatt ansvar for bokstavinnlæringen syv ganger i løpet av disse årene.</p>	<p>Daniel har tatt lærerutdanning for 1-7. trinn, og er utdannet adjunkt med opprykk. Han har jobbet som lærer i åtte år, og dette er andre året han har ansvaret for bokstavinnlæring i 1. klasse.</p>

Figur 3: Oversikt over informantene som har deltatt i undersøkelsen.

De fire skolene vi har brukt i prosjektet, er av varierende størrelse, og veksler mellom å være lokalisert i by og i mindre bygder. Ved å ha ulike skoler, både i størrelse og lokasjon, tenkte vi at vi kanskje kunne få ulike resultater på hvordan lærerne la opp sin undervisning. Ettersom vi nettopp er ute etter å se hvordan lærere kan jobbe med bokstavinnlæring, med ulike variasjoner og ulike arbeidsmåter det kan inneholde, var dette positivt. Antall lærere har vi valgt ut fra både tid og kapasitet vi har til å gjennomføre observasjoner og intervjuer. Av de vi spurte om å delta i undersøkelsen, svarte samtlige ja til å delta. Dette gjorde at vi ganske tidlig i masterløpet kunne starte planleggingen av observasjoner og intervjuer. På grunn av travle dager på universitetet, og lærere som hadde mye å gjøre i starten av første klasse, fikk vi ikke observert før midten av november/desember. Siden lærerne ofte hadde innlæring av ny bokstav på de samme dagene, ble observasjonene fordelt over flere uker.

3.3 Datainnsamling

Valget med å bruke både observasjon og intervju som metode har blitt gjort på bakgrunn av vårt ønske om å få en bedre innsikt i, og forståelse for hvordan lærere arbeider med bokstavintroduksjon på første trinn og hvilke arbeidsmetoder de velger. Ved å kombinere intervju og observasjon, har vi hatt mulighet til å observere i praksis det lærerne har fortalt. Dette har gitt oss en større innsikt i hvordan lærere jobber med bokstavinnlæring på 1.trinn.

3.3.1 Observasjon

Ifølge Adler og Adler (1994) blir observasjon sett på som den mest fundamentale måten å samle inn data på. Innenfor en kvalitativ forskning blir observasjonen gjort i naturlige omgivelser hvor man observerer situasjoner slik de utspiller seg. Observasjon blir derfor kalt for naturalistisk (Angrosino & Pérez, 2000, sitert i Postholm & Jacobsen, 2018, s. 113). For forskeren betyr dette at det ikke blir gjort observasjoner i et laboratorium, men forskeren fanger opp menneskelig aktivitet som senere blir analysert (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 113). Ifølge Cresswell (2012) innebærer observasjon som forskningsmetode at man registrerer førstehåndsinformasjon om menneskers atferd eller om steder i ulike gitte situasjoner. Det vi som forskere registrerer kan være mer enn bare det mennesker gjør (Høgheim, 2020, s. 134). En observasjon handler ikke bare om å se, men også om å bruke alle sansene til å oppfatte og forstå (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 114). For forskeren vil det si å være åpen for inntrykk og fange opp det som skjer. I motsetning til observasjoner i hverdagslivet har forskeren i en

forskningssammenheng et bestemt fokus under sine observasjoner (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 114).

Siden man i en kvalitativ studie utvikler kunnskap i møte mellom forskere og forskningsdeltakere, er ikke observasjon i seg selv en tilstrekkelig måte å innhente informasjon på (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 114). Når man observerer er det bare forskerens eget blikk som rettes mot det som utspiller seg. Forskeren som observerer, analyserer og tolker det som skjer ut fra eget ståsted (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 114). Å samle inn datamateriale fra forskerens observasjoner, hvor deltakernes egne meninger ikke tas i betraktning, er derfor ikke tilstrekkelig i en kvalitativ forskning (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 114). Dersom intervjuet er tatt i bruk sammen med observasjon, vil de derimot kunne utfylle hverandre på en god måte (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 114). Ved å ta i bruk både intervju og observasjon som metode kan observasjonene gi nødvendige forutsetninger for å forstå informasjonen man får i intervjuene. Ved å være tilstede i klasserommet når bokstavinnlæringen foregår, får man erfaringer av lærernes undervisning og undervisningsmetoder, som kan gjøre det enklere å forstå og visualisere det informantene forteller om i intervjuene. På tilsvarende måte kan intervjuet hjelpe til med å utfylle det bildet som observasjonene gir (Dalland, 2018, s. 96). Observasjoner og intervjuer kan derfor fungere som likeverdige datainnsamlingsmetoder hvor begge har en stor rolle i studien (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 115).

Som observatør i en studie kan man ha flere ulike roller. Rollene varierer etter hva man har et ønske om å finne ut av, og hvor mye man skal delta i det som observeres. Gold (1985) har satt navn på ulike observatørroller man kan ha. En av observatørrollene som han nevner er “observatør-som-deltaker” (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 115). Dette innebærer at man som forsker er mest observatør, og ikke deltar i aktiviteten. Dersom man blir stilt spørsmål i klasserommet, har man derimot lov til å svare vennlig på spørsmål om hvem man er og hvorfor man er der. I en slik observatørrolle skal man unngå å svare på spørsmål om selve undervisningen. På den måten er ikke forskeren en del av det som observeres (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 115). En slik observatørrolle inntok vi også i vårt forskningsarbeid. Fokuset vårt lå på å observere, men vi svarte høflig på spørsmål fra elevene om hvorfor vi var tilstede i klasserommet. Dersom de hadde spørsmål knyttet til undervisningen, henviste vi dem videre til læreren.

Når man som forsker skal observere til et forskningsprosjekt går man gjerne inn med en målsetting, og med konkrete spørsmål man ønsker å få svar på. Med utgangspunkt i det man ønsker å undersøke, kan det være hensiktsmessig å utarbeide et observasjonsskjema som en overordnet plan for det man skal observere (Høgheim, 2020, s. 136). Observasjonsskjemaet er en plan som sier noe om hva, hvem og hvor man skal observere (Høgheim, 2020, s. 136). Det gjør det lettere å rette fokuset mot det man ønsker å få svar på. Når man som forsker har observasjon er det sentralt å kunne skrive ned det man observerer slik at det blir enklere å ta det i bruk senere. I en observasjonssituasjon kan det derfor være sentralt å ta feltnotater. Woods (1986) sier at feltnotatene er med på å registrere det man observerer, enten underveis eller rett etterpå.

3.3.2 Intervju

Et forskningsintervju er en samtale hvor kunnskap skapes i samspill med andre mennesker, mellom forskere og deltaker (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 49). Den som intervjuer og intervjupersonen agerer overfor hverandre, og kan påvirke hverandre (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 49). Kunnskapen som skapes i et slikt samspill, skapes av selve samspillet i situasjonen mellom intervjuer og intervjupersoner. Når intervjupersonen er en annen produseres derfor et annet samspill, og en annen kunnskap (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 49). Forskningsintervjuet tar utgangspunkt i en problemstilling som forskeren ønsker å undersøke nærmere (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 117). Formålet med kvalitative forskningsintervju er å kunne få en beskrivelse av situasjonen som intervjupersonen befinner seg i (Dalland, 2020, s. 68). Intervju blir som oftest utført ansikt til ansikt, og forskeren registrerer både muntlig og kommunikativ informasjon for å kunne løfte frem deres egne erfaringer og tanker rundt et gitt tema (Høgheim, 2020, s. 130). Kommunikativ informasjon vil si at man som forsker også tar til seg hvordan informantene kommuniserer gjennom kroppsspråk, ordlyder og andre signaler (Høgheim, 2020, s. 130).

Det finnes flere ulike former for intervju. De ulike formene viser til forskjellige praktiske måter å planlegge og gjennomføre intervjuene på (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 120). Semistrukturert eller halvstrukturert intervju er den mest vanlige intervjuemetoden innenfor kvalitativ forskning (Krumsvik, 2014, s. 124). Det semistrukturerte intervjuet har som mål å forstå deltakerens perspektiv (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46). I denne intervjuformen har forskeren temaer og spørsmål klare på forhånd, gjerne gjennom en ferdig utarbeidet intervjuguide (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 121). Selv om spørsmålene er laget på forhånd,

er ikke målet å måtte følge disse til punkt og prikke, eller bringe frem spørsmålene i en bestemt rekkefølge. Spørsmålene blir stilt der det er naturlig å stille dem (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 121). I det semistrukturerte intervjuet har forskeren mulighet til å kunne følge opp svarene med konkrete spørsmål som ikke er formulert på forhånd. Intervjuguiden som er laget på forhånd til et slikt intervju blir derfor brukt som en skisse med temaer og forslag til spørsmål som kan tas opp (Krumsvik, 2014, s. 125). Muligheten til å kunne stille oppfølgingsspørsmål, og ikke være avhengig av intervjuguiden, er det som er med på å skape god flyt i intervjuet. Som forsker er det viktig å være bevisst på sin rolle, og opptre profesjonelt, slik at både forsker og informant opplever intervjuet som positivt. Å være bevisst på sin rolle innebærer også å vise interesse og være en god og aktiv lytter samtidig som det er forskeren som styrer intervjuet.

3.4 Gjennomføring

I denne studien er det fire lærere fra fire forskjellige skoler og kommuner som er blitt observert og intervjuet. Lærerne ble observert i løpet av en fire ukers periode på høsten, og ble intervjuet etter nyttår. Alle lærerne ble observert i to økter. Den ene økten inneholdt den første introduksjonen av en bokstav, mens de i den andre økten jobbet med videre med den samme bokstaven. Ettersom skolene arbeidet ulikt med bokstavinnlæringen, og vi var på de ulike skolene i forskjellige uker, var det ulikt hvor langt de hadde kommet da vi var og observert. Noen hadde kun lært noen få bokstaver, mens andre var nesten ferdige med alfabetet. De som vi observert sist, hadde naturligvis kommet noe lengre enn de vi observert først.

I forkant av gjennomføringen, hadde vi utarbeidet et observasjonsskjema (vedlegg 2) og en intervjuguide (vedlegg 3), som vi brukte som styring for feltnotater under observasjonene, og som samtalestyring i intervjuene. Dette fungerte som god hjelp for å sikre at vi observert det samme hos alle informantene, og at intervjuene tok utgangspunkt i de samme temaene.

3.4.1 Observasjonsskjema

Med bakgrunn i problemstillingen og de ulike temaene vi ønsket å ha fokus på i studien vår, valgte vi ut noen områder som vi ønsket å ha fokus på å observere i undervisningsøktene. Det samme observasjonsskjemaet ble brukt under alle observasjonene på de ulike skolene, slik at det var de samme fokusområdene som ble benyttet hver gang. Under noen av fokusområdene

ble det litt liten plass til å skrive, men ellers fungerte skjemaet greit. Det var oversiktlig og hjalp oss med å se etter de samme tingene på alle de fire skolene vi var på, selv om undervisningen var lagt opp ulikt og gjennomført på ulike måter.

3.4.2 Observasjon

I forkant av observasjonene, ble det avtalt tidspunkt. Ettersom dette måtte passe med lærerne og deres timeplan, i tillegg til at det måtte legges i timer de hadde bokstavinnlæring, ble det varierende dager og timer på de ulike skolene. De ulike skolene hadde også lagt opp bokstavinnlæringen noe ulikt, så det var derfor vanskelig å få observasjonen til å bli helt like på de ulike skolene. Vi prøvde imidlertid å få observasjonene til å være likeverdige i forhold til hva vi fikk av informasjon, og vurderer at de ble gjennomført så likt som mulig på de ulike skolene.

Alle observasjonene ble gjennomført i elevenes klasserom, i tillegg til tilhørende rom som grupperom og gang. Vi som observatører ble presentert for elevene av læreren, som noen som skulle være med å se på hvordan de lærte bokstavene. I tillegg til oss og læreren var det også variasjoner på skolene på hvor mange andre voksne som var til stede i undervisningsøktene. Her er en enkel oversikt over de gjennomførte observasjonsøktene:

<p>Anne: Skolen har to klasser i 1.trinn, med omtrent 20 elever i hver gruppe. Vi observerte den ene klassen under bokstavintroduksjonen. I denne klassen var det 19 elever og to voksne til stede. Bokstavintroduksjonen var i en undervisningsøkt på ca. 30-40 min. Vi observerte også en 45 minutters arbeidsøkt hvor elevene jobbet med bokstavene i egne arbeidsbøker. Denne økta var det en pedagog og to assistenter.</p>	<p>Bente: Skolen har en gruppe på 1. trinn med 63 elever. Disse organiseres ofte i tredeling og stasjoner, men er også samlet alle. Vi observerte en undervisningsøkt på ca. 30-40 minutt, der det var en tredeling av elevene. I tredelingen var en gruppe delt i to igjen under bokstavintroduksjonen, som to stasjoner. Her var det en pedagog på hver av stasjonene. Vi observerte også en time med stasjonsundervisning (ca. 60 min). Her var det totalt tre voksne til stede.</p>
<p>Cecilie: Skolen har en klasse på 1. trinn, med totalt 22 elever. Vi observerte en</p>	<p>Daniel: Skolen har to klasser på 1. trinn, med omtrent 18 elever i hver klasse. Vi</p>

<p>undervisningsøkt med bokstavintroduksjon. Da var klassen delt i to grupper, med 11 elever i hver gruppe. Per gruppe var det med en pedagog. Vi observerte også en undervisningsøkt der elevene hadde stasjoner. Også her var klassen delt i to, slik at det totalt var elleve elever om gangen. På stasjonene var det to pedagoger som hadde hver sin lærerstyrte stasjon.</p>	<p>observerte den ene klassen i en undervisningsøkt på 45 minutt med bokstavintroduksjon, hvor det var to pedagoger til stede (en knyttet opp til enkeltelev). Vi observerte også en arbeidsøkt hvor elevene hadde stasjonsarbeid i en dobbeltime (90 minutt), hvor elevene jobbet med bokstaven. I denne økta var det tre pedagoger til stede (en knyttet opp til enkeltelev).</p>
---	---

Figur 4: Oversikt over observasjonsøktene hos de fire informantene.

Underveis i undervisningsøktene vekslet vi på å stå bak i klasserommet, sitte bak lyttekrok og gå rundt i rommet. Vi prøvde å ikke påvirke samhandlingen og det som skjedde i klasserommet, da vi ville observere slik som undervisningen var tenkt og hadde vært uten oss til stede. Noen elever henvendte seg imidlertid til oss og spurte om hjelp med noe, eller hadde noen spørsmål. Ved faglige spørsmål henviste vi elevene videre til læreren, men svarte ellers på spørsmål om hvorfor vi var til stede.

Under observasjonene fylte vi ut observasjonsskjema fortløpende etter hvert som vi følte det passet. Det ble vekslet mellom å skrive stikkord og hele setninger som passet til de ulike fokusområdene vi hadde sett oss ut på forhånd. I tillegg skrev vi ned om det var noe annet interessant vi ville ha med oss videre i arbeidet, men som ikke passet i fokusområdene på observasjonsskjemaet. Tanken var at det var viktig å skrive ned så mye informasjon som mulig av det som var av relevans for studien vår. Observasjonene og feltnotatene ble skrevet så objektivt som mulig, med kun fokus på nettopp hva læreren gjorde eller la opp til i arbeidet i undervisningen. Egne fortolkninger av det som skjedde, ble ikke skrevet ned i observasjonsskjemaet. Hva som eventuelt blir lagt merke til og valgt ut som viktig, preges imidlertid av noe subjektivitet.

Ved å observere lærere i tillegg til å intervju dem, fikk vi opplevd hvordan lærerne gjennomførte undervisningen, og ikke bare hørt hvordan de selv tenkte de gjennomførte den. Vi fikk dermed bekreftet eller avkreftet om det som ble sagt i intervjuene i ettertid, stemte

med det vi så i observasjonene. Dette gjorde i tillegg at helhetsinntrykket av lærerne og undervisningen deres i bokstaver, ble bedre og mer utfyllende. Vi fikk større innsikt i lærernes tanker, og hvorfor de gjorde som de gjorde i selve undervisningstimene.

3.4.3 Intervjuguide

I forkant av intervjuene, utarbeidet vi en intervjuguide (vedlegg 3) som skulle lede oss gjennom selve intervjuet. I et kvalitativt intervju er samtaleform kjennetegnet på intervjuet, og da kan vi ikke bare stille en liste med spørsmål (Dalland, 2020, s. 83). I en intervjuguide til et semistrukturert intervju, slik som et kvalitativt intervju, er det som regel ikke en liste med definerte spørsmål som må følges slavisk (Postholm & Jacobsen, 2016, s. 78). Spørsmålene som stilles, utvikles underveis i samtalen, og følges opp avhengig av de svarene informasjonen gir. Det er imidlertid relevant å lage en intervjuguide på forhånd, da den kan være en hjelp til å huske de temaene som skal tas opp, og sikre at vi kommer innom de temaene vi ønsker og som er relevante for forskningen vår.

Med utgangspunkt i at vi ønsker at intervjuet skal foregå mer som en samtale, har vi forsøkt å utarbeide intervjuguiden i hovedsak med åpne spørsmål. Intervjuspørsmålene er prøvd å oppfordre til beskrivelser og utdypelser fra informantene. Målet er å få informantene til å gi en mest mulig spontan fremstilling av det de skal si (Dalland, 2020, s. 83). Å utarbeide intervjuguiden var samtidig en god forberedelse til intervjuene, da vi ble mer bevisste på hva vi ønsket å komme inn på, og hva vi ville samle inn av informasjon.

3.4.4 Pilotering

Før man starter opp med å intervju deltakerne i prosjektet er det helt avgjørende at man har en godt utarbeidet plan for hvilke spørsmål eller temaer man skal innom. Ved å ha et godt intervju får man et godt datamateriale å jobbe videre med i forskningen. I forkant av intervjuene kan det derfor være naturlig å gjennomføre et pilotintervju på en annen deltaker enn de som skal delta i prosjektet. Å pilotere instrumentene man skal bruke i forskningen vil si å prøve ut de instrumentene man har tenkt å ta i bruk (Høgheim, 2020, s. 164).

Instrumentene som tas i bruk i denne forskningsoppgaven er intervjuguide. Hensikten med pilotering er at man skal få en bedre innsikt i om instrumentet man tar i bruk, gir de svarene eller informasjonen man er ute etter (Høgheim, 2020, s. 164). Det kan være nyttig å la de som deltar i piloteringen komme med innspill og tilbakemeldinger slik at det er mulig å endre instrumentet før det skal tas i bruk (Høgheim, 2020, s. 165.) Ved å gjøre et pilotintervju før de

planlagte intervjuene kan man finne ut om noen av spørsmålene bør formuleres på en annen måte, eller om det er spørsmål som bør tas bort eller legges til. I tillegg er pilotering en god øvelse i hvordan man som forsker skal oppføre seg, hvordan man kan stille gode spørsmål og en øvelse i hva man skal si (Høgheim, 2020, s. 165).

I forkant av våre intervjuer ble det utført et pilotintervju med en lærer som takket ja til å prøve ut intervjuet. Dette er en lærer som vi kjenner til fra før, og som ikke tilhører skolene som er valgt for prosjektet vårt. Læreren hører også til på småskoletrinnet, og kunne svare godt og utfyllende på spørsmålene. Underveis kom læreren med tips og innspill til spørsmål som kunne endres for å få en bedre struktur og flyt på intervjuet. Dette gav oss mulighet til å justere og forbedre intervjuet før vi skulle samle inn det ekte datamaterialet. Det var også viktig for oss å kunne teste ut en intervjusituasjon før de planlagte intervjuene fant sted. Da ble vi tryggere på oppgaven og rollen vår som forsker.

3.4.5 Intervju

I forkant av intervjuene hadde vi avtalt dato for når intervjuet skulle finne sted. Det var viktig for oss at det var en dag som passet med informantene slik at deltakelsen ikke opplevdes som en ekstra byrde på arbeidsdagen. Alle intervjuene var gjennomført innen slutten av februar, slik at vi hadde god tid til å analysere datamaterialet. Før intervjuene tok sted fikk informantene tilsendt intervjuguiden på forhånd slik at de kunne stille forberedt. Vi opplevde dette som svært positivt fordi informantene hadde fått tenkt godt gjennom spørsmålene og ga oss utfyllende svar. Siden informantene stilte forberedt, opplevde vi også at de var mer avslappet til intervjusituasjonen, og at det ble en god samtale oss imellom. Det at informantene var forberedt gjorde også at det ble bedre flyt i samtalen, og at vi kom innom de fleste spørsmålene uten å følge intervjuguiden til punkt og prikke. Intervjuene fant sted på hver av informantenes skole, og det var viktig for oss at de fant et sted vi kunne sitte som de selv syntes var behagelig og trygt. Intervjuene ble utført ansikt til ansikt med informantene. Dette gjorde at vi kunne bygge en god relasjon med dem og observere og forstå ansiktsuttrykk, noe som generelt ga oss mulighet til å forstå informantene bedre. Gjennom hele intervjuet var det sentralt at vi som forskere tydelig viste interesse for svarene, og var gode og aktive lyttere.

Vi startet intervjuene med å fortelle kort om prosjektet vårt, hvilke rettigheter informantene hadde og at det hele ble anonymisert i besvarelsen. Dette var viktige punkt for å få informantene til å føle seg trygge på oss og det de hadde takket ja til. Vi informerte også om at den ene av oss kom til å stille spørsmål, og den andre kom til å notere ned svarene. Vi forklarte at dette ble gjort for å slippe å bruke tid på søknader og transkribering. Alle intervjuene hadde god flyt, og vi opplevde engasjerte lærere som hadde mye å fortelle. Det ble naturlige samtaler der lærerne hadde mye å si om de ulike temaene. Vi la vekt på å ikke bryte inn i samtalen med nye spørsmål dersom det var god flyt slik at informantene fikk sagt det de ønsket å si. Intervjuguiden fungerte som et hjelpemiddel dersom det var temaer vi ikke hadde kommet innom. Avslutningsvis spurte vi om det var flere punkter som informantene ønsket å tilføre, og takket samtidig for at de ønsket å bistå i vårt forskningsprosjekt.

Intervjuene ble notert ned på PC etter hvert som informantene svarte på spørsmål. Dette gjorde også at vi ivaretok deltakernes anonymitet i undersøkelsen. Varigheten på intervjuene varierte alt etter hvor utdypende svar deltakerne ga. Varigheten lå på mellom 45 til 60 minutter per intervju. I etterkant av intervjuene fikk informantene utdelt samtykkeskjema (vedlegg 1) som de skrev under på. Dette skjemaet beskrev oppgaven og hva deres deltakelse gikk ut på. Skjemaet hadde de fått tilsendt på e-post tidligere, slik at de visste hva deltakelsen innebar.

3.5 Forskerrollen

I et forskningsprosjekt vil forskeren på en eller annen måte påvirke forskningsprosessen og resultatene man ender opp med, uavhengig av forskningsmetodene som brukes (Malterud, 2003, s. 44). I forkant av undersøkelsen er det derfor viktig at forskerne har reflektert over sin egen rolle i forskningsarbeidet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 133). Dette er viktig med hensyn til informantene, slik at de vet hva de har å forholde seg til (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 133). Glesne (2011) mener at vi som forskere har mulighet til å velge hvilken rolle vi har ut fra flere ulike forhold. Vi kan blant annet velge vår rolle som forsker ut fra vår egen personlighet og verdier, forskerens teoretiske ståsted eller hensikten med forskningen.

I vårt forskningsprosjekt har vi selv stått ansvarlig for intervjuene og observasjonene. For oss har det gjennom hele prosessen vært viktig å være klar over vår rolle i arbeidet med innhenting av datamateriale. Å være bevisst egen rolle i arbeidet har også vært med på å

påvirke vårt valg av metode. Siden vi har brukt både observasjon og intervju, har det vært sentralt at vi på forhånd har laget et observasjonsskjema og intervjuguide slik at alle informantene blir intervjuet og observert under de samme omstendighetene. Under observasjon er det også viktig at vi som observatører er klar over konteksten der observasjonen finner sted (Vedeler, 2000, s. 50). Det er en fordel om man har erfaringer fra feltet man skal ut i. I dette tilfellet er det lærerens undervisning i klasserommet som skal observeres. For å kunne forstå og analysere konteksten, er det sentralt at man har erfaring med det selv (Vedeler, 2000, s. 50). For oss som forskere er det en stor fordel at vi har flere tidligere praksiser og vikartimer som lærere, slik at vi bedre kan forstå konteksten.

Våre verdier, holdninger og erfaringer kan være med å påvirke hva vi legger merke til i observasjonene, og hvordan vi tolker det vi ser. Det kan også oppstå feil i registreringen av observasjonene, fordi vi som observatører kan misforstå det som skjer, eller ikke få med oss alt. Her er det en fordel at intervjuene er lagt etter observasjonene, ettersom det gir mulighet til å spørre lærerne om noe er uklart, eller om det var noe de burde utdype eller forklare nærmere.

3.6 Validitet og reliabilitet

Ved å innhente informasjon gjennom en kvalitativ forskningsmetode, slik vi gjør i denne studien, er det grunnleggende krav at materialet som samles inn er relevant for forskningsspørsmålene, og faktisk undersøker det vi ønsker å finne ut av (Dalland, 2020, s. 63). Datamaterialet må i tillegg bli samlet inn på en pålitelig måte, bli oppfattet som troverdige og objektive (Dalland, 2020, s. 63). Troverdighet ved en kvalitativ forskningsmetode dreier seg om i hvilken grad fremgangsmåtene og funnene forskeren har brukt og kommet fram til, reflekterer studiens formål og representerer virkeligheten. For å øke troverdigheten, har vi valgt å benytte oss av flere metoder. Flere metoder kan nemlig bidra til å gjøre resultatene og funnene mer riktige og presise, og at tolkningene blir basert på et mer realistisk og nyansert bilde av det som foregår i klasserommene (Vedeler, 2000, s. 116).

Objektiviteten i en slik forskning er imidlertid en av forskningsmetodens utfordringer, ettersom det kan være med å påvirke studiens troverdighet. Ved å intervju lærere, som forteller om sine tanker, sine syn og sine erfaringer og meninger, må målet være å holde seg objektiv. I vårt tilfelle møter vi fire ulike lærere, som alle gjør bokstavintroduksjonen noe

ulikt. Det er derfor en av oppgavene våre som forskere, å holde oss nøytrale og ikke bli tydelig påvirket til å mene at noe er bedre enn noe annet, slik at oppgaven og forskningsresultatet kan være mest mulig reliabelt og troverdig. Flere av informantene er personer som inngår i vårt eget nettverk, og det har derfor vært spesielt viktig å stille seg nøytral i både intervju og observasjoner. På den måten unngår vi at egne holdninger og verdier vil påvirke resultatet vårt. Selv om informantene inngår i eget nettverk er det ikke personer som vi har diskutert det faglige innholdet med. Spørsmålene i intervjuguiden og temaene i problemstillingen vår er derfor ikke noe vi vet om informantene fra før av. Dette har gjort det enklere for oss å være nøytrale i intervjuer og observasjoner.

For at forskning skal oppfattes som pålitelig og troverdig, er det sentralt å være bevisst på hvilke data som brukes, hvordan de samles inn, og hvordan de bearbeides. Det er også av betydning at den har høy validitet. Validitet handler om vi har dekning for de fortolkningene vi gjør underveis i forskningen vår, og om vi drar konklusjoner som er basert på sanne premisser (Postholm & Jacobsen, 2016, s. 126). I denne forskningsoppgaven er det derfor sentralt at det blir benyttet teori og materiell som selv har høy validitet og pålitelighet, at observasjon og intervju blir gjennomført på en pålitelig måte, og at dette kobles sammen på relevante premisser.

3.7 Etske vurderinger

I en forskerrolle er det viktig å ha tenkt over etiske vurderinger som angår forskningsprosjektet. Det er nemlig juridiske retningslinjer og etiske anliggender som man må forholde seg til i forskningen. Etikk handler om prinsipper, regler og retningslinjer i en vurdering av hva som er riktig og galt (Johannessen et al., 2006, s. 91). I forskning som handler om mennesker, slik som pedagogisk forskning gjør, gjør etikken seg spesielt gjeldende. Etikk som omhandler en slik pedagogisk sammenheng, handler om hva man kan gjøre, og hvordan det eventuelt kan påvirke andre. Innsamling av data som direkte berører andre mennesker, vil automatisk lede til etiske problemstillinger (Johannessen et al., 2006, s. 91-92). Intervjuer, observasjoner eller eksperimenter er alle eksempler på metoder av datainnsamling der mennesker blir direkte berørt. Det er derfor av relevans at slike innsamlinger blir gjennomført på en etisk og respektfull måte.

I arbeidet med å finne informanter til dette forskningsprosjektet, var vi bevisste på å innhente et informert samtykke, opplyse om anonymitet og taushetsplikt, i tillegg til konsekvenser ved å delta i forskningsprosjektet (Dalland, 2020, s. 82). Det er viktig som forsker å ivareta personvern, behov og rettigheter hos informantene (Høgheim, 2020, s. 80). Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) har også vedtatt noen forskningsetiske retningslinjer for forskning her til lands (Johannessen et al., 2006, s. 93). Disse retningslinjene innebærer blant annet tre viktige hensyn, nemlig informantenes rett til selvbestemmelse og autonomi, forskerens plikt til å respektere informantenes privatliv, og forskerens ansvar for å unngå skade (Johannessen et al., 2006, s. 93-94).

Informantenes rett til selvbestemmelse og autonomi innebærer at det er informantene selv som bestemmer om de ønsker å delta i undersøkelsen eller ikke. Det innebærer også at det skal være et informert samtykke, der informantene vet hva undersøkelsen går ut på, og hva det krever av dem (Dalland, 2018, s. 82). I dette forskningsprosjektet var det helt frivillig å delta, og informantene ble også informert om at de kunne trekke seg underveis dersom de ønsket det. Forskerens plikt til å respektere informantenes privatliv viser til at informantene rett til å selv ha kontroll over eget privatliv, og hvem som får tilgang til personlige opplysninger. I dette ligger det også et ansvar hos forskeren ved å ivareta anonymitet (Dalland, 2018, s. 82). Dette forskningsprosjektet etterspurte ikke personlige opplysninger, foruten om informasjon om lærernes faglige bakgrunn og utdanning. Forskerens ansvar for å unngå skade innebærer forhold omkring hvorvidt datamateriale kan berøre sårbare områder. De som deltar i en undersøkelse, skal utsettes for minst mulig belastning (Johannessen et al., 2006, s. 94). Dette forskningsprosjektet går først og fremst på læreres undervisning og arbeidsmåter, og er slik sett i liten risiko for å komme til skade med elever eller lærerne selv.

3.7.1 Meldeplikt

I forskning blir det ofte innhentet personlige opplysninger som kan gjøre deltakerne identifiserbare. Johannessen et al. (2006) definerer personlige opplysninger som personlig informasjon som gjør det mulig for andre å kjenne igjen og identifisere enkeltpersoner. Dette gjør at det er visse juridiske retningslinjer man som forsker må ta hensyn til. Ifølge personopplysningsloven skal alle forsknings- og studentprosjekter som innebærer behandling av personopplysninger meldes til Norsk Samfunnsvitenskapelige Datatjeneste (NSD) (Kleven & Hjørdemaal, 2018, s. 29). Dette er viktig med tanke på informantenes rett til anonymitet (Dalland, 2018, s. 77). Personopplysninger som kan knyttes til enkeltpersoner kan være

direkte ved for eksempel oppgitt navn, fødselsnummer, adresse eller telefonnummer. Det kan også være indirekte gjennom bakgrunnsopplysninger som alder, kjønn, arbeidssted og stilling (Dalland, 2018, s. 237).

Spørsmålene i intervjuene i dette prosjektet, omhandler ikke personopplysninger eller sensitiv informasjon. Spørsmålene handler derimot hovedsakelig om hvordan selve undervisningen er strukturert, hvordan den blir gjennomført, samt hva lærerne tenker om hvorfor de gjør det slik de gjør. Lærerne og skolene blir anonymisert i forskningsprosjektet, og kan ikke spores tilbake, og regnes dermed ikke som meldepliktig. Ved observasjoner har begge notert ned for hånd og anonymisert datamaterialet slik at dette ikke kan spores tilbake til verken den aktuelle skolen eller læreren. Under intervjuene har det alltid vært en som har stilt spørsmål, og en som har notert ned det som blir sagt. Dette gjør at det ikke er nødvendig å ta opptak av informantene, og sparer mye tid som ville gått til å transkribere intervjuet. Selv om vi ikke trengte å søke til NSD, har vi likevel fått samtykke og underskrift fra de ulike informantene. Informantene fikk tilsendt et skriv i forkant av intervju og observasjon, som opplyste om informantenes rettigheter, at deres deltakelse blir anonymisert i oppgaven, og at de står fritt til å trekke seg dersom de ønsker det.

3.8 Analyse

Etter at man har hentet inn datamateriale, skal dataene senere analyseres. Dette innebærer at man som forsker skal ta for seg datamaterialet og trekke ut sentral informasjon, perspektiver og meninger som kan være med på å belyse den valgte problemstillingen (Høgheim, 2020, s. 175). Når man analyserer en oppgave vil det si at man bryter ned en større helhet til ulike deler for å undersøke hver dels mening eller budskap (Høgheim, 2020, s. 199). Siden denne forskningsoppgaven er en kvalitativ undersøkelse, har det vært naturlig for oss å ha en fenomenologisk analyse. I en fenomenologisk analyse blir det tatt utgangspunkt i tidligere forskning og kunnskaper. Målet med en slik analyse er at forskeren skal få en forståelse av det fenomenet som studeres (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 161). Informantenes utsagn skal analyseres og gi en beskrivelse av deres erfaringer knyttet til temaet. I dette tilfelle vil det innebære en beskrivelse av deres erfaringer rundt arbeidet med å utvikle elevers bokstavkunnskap. For oss har en slik analyse vært praktisk å ta i bruk, og har gitt oss en ryddig og systematisk gjennomgang av materialet.

Datamaterialet i vårt prosjekt består av både intervjuer og observasjoner. For å få en god oversikt over materialet vårt leste vi gjennom det flere ganger. Høgheim påpeker viktigheten av å gjøre et grundig arbeid med å lage en oversikt over datamaterialet, fordi det da gir forskeren lettere tilgang til materialet som skal tas i bruk (Høgheim, 2020, s. 203). Etter å ha lest gjennom datamaterialet, lagde vi ulike kategorier som skulle gi grunnlag for oppgaven. Kategoriene var nøye tenkt gjennom, og hang sammen med inndelingen og kategoriene i intervjuguiden. Med utgangspunkt i råmaterialet vårt valgte vi og fargekode svarene etter de ulike kategoriene i oppgaven. Kategoriene er presentert i innledningen, og er de emnene vi mener svarer best på problemstillingen. Ved å sortere materialet på denne måten ble det mer oversiktlig for oss å hente ut materialet i resultatkapittelet. Fargekodene gjorde det også lettere for oss å sammenligne resultatene fra de ulike informantene. Etter å ha lest gjennom resultatene og kodet det i ulike kategorier, var det noe av materialet som vi fant ut at ikke var like nødvendig å ta med. Dette var viktig for å få en bedre oversikt over materialet, og for å ha mulighet til å kunne svare godt på problemstillingen.

4.0 Resultater

I dette kapittelet skal vi ta for oss funnene fra datainnsamlingen og drøfte de i lys av relevant teori fra kapittel to. Datamaterialet skal svare på problemstillingen:

Hvordan legger lærere til rette for utvikling av elevers bokstavkunnskap på 1.trinn?

For å belyse dette ønsker vi å finne ut hvordan lærere gjennomfører bokstavinnlæringen, hvordan de jobber med bokstavkunnskap og hvordan de bruker kartlegging i sin undervisning. Disse spørsmålene danner utgangspunktet for den videre fremstillingen av datamaterialet. Samtidig ønsker vi å få vite noe om hvordan de begrunner valgene sine, og dette vil bli belyst underveis i delkapitlene. For å kunne svare på disse spørsmålene har vi tatt i bruk både intervju og observasjon som metode, noe som har gitt oss en dypere innsikt i hvordan lærere legger opp bokstavinnlæringen.

4.1 Hvordan gjennomføres bokstavinnlæringen på 1.trinn?

Gjennom vår datainnsamling har vi fått informasjon om hvordan de fire lærerne gjennomfører bokstavinnlæringen i sine klasser. Dette har vi delt inn i hvilke leseopplæringsmetoder de bruker, bokstavprogresjon, bokstavrekkefølge, hvordan de jobber med repetisjon, og hvordan de organiserer undervisningen.

4.1.1 Hvilke leseopplæringsmetoder brukes?

Anne forteller at hun i sin undervisning baserer bokstavinnlæringen på både analytisk og syntetisk metode. Hun forteller at de i starten legger mest fokus på syntetisk metode, hvor hovedfokuset er på de enkelte lydene i ordene. I Anne sine timer legger hun imidlertid også opp til bruk av analytisk metode. Hun forteller at hun gjerne legger opp til å bruke 15 minutter av norsktimen til å lese felles tekster på skjerm, for så å jobbe med klassen på de mindre delene av teksten. Da jobber elevene ofte sammen med læreren med å finne og kjenne igjen ord de er kjent med fra før, både basert på ordbilder og ved å kjenne igjen bokstavene og lydene ordet består av, og sette det sammen til ord.

I Bente sin undervisning blir det også brukt både analytisk og syntetisk metode. Hun forteller i likhet med Anne at det i starten er mye fokus på syntetisk metode hvor de retter fokuset på lydene i ordet. Dette gjør hun fordi det gir elevene et bedre grunnlag for å kunne sette lydene

sammen til ord, og på den måten utvikle deres lesekompetanse. Når hun bruker den analytiske metoden bruker hun gjerne hele ord eller setninger, for så å bryte det ned til mindre deler. Da legger de gjerne vekt på stavelser og etter hvert lydene i ordet de ser på. Bente forteller at hvilken metode hun velger å ta i bruk i undervisningen, kommer an på hvor elevene er i lesingen. Noen elever trenger å øve på stavelsernivå, og går fra stavelser og bygger videre på disse til ord. Andre elever er gjerne mer bevisste på ord som helhet, og kan gå fra ord til stavelser og lyder.

Cecilie velger å ha fokus på både analytisk og syntetisk metode i sin undervisning. Cecilie sier at hun har mest fokus på syntetisk metode i starten, med mest vekt på lydene for å kunne sette bokstavene sammen til ord. Samtidig forteller hun at hun relativt tidlig tar i bruk analytisk metode i undervisningen sin. Helt fra skolestart har elevene småbøker i leseleksjoner hvor de møter nesten alle bokstavene i alfabetet. Elevene har i lekse å lese hele boka de har utdelt, og blir da i tillegg presentert for hele setninger og ord. Cecilie bruker å gå gjennom leseleksa sammen med elevene gjennom veiledet lesing på stasjoner. Ved veiledet lesing får elevene utforske ordnivå og setningsnivå, og får øve seg på å bryte det ned i mindre deler og enheter. Cecilie sier at hun velger både analytisk og syntetisk metode fordi elever lærer ulikt. Hun opplever at noen lærer best ved analytisk metode og at noen lærer best ved syntetisk metode.

Daniel forteller oss at han også tar i bruk begge leseopplæringsmetodene. Han har også mest fokus på bokstavene og lydene, og på å kunne trekke disse sammen til ord. Dette forteller Daniel er viktig for å kunne øve seg på å sette lydene sammen for å senere kunne lese. Når elevene har lært seg lydene, jobber Daniel gjerne motsatt vei. Det vil si at han da tar for seg større enheter som setninger og ord, og bryter det ned i mindre deler.

4.1.2 Bokstavrekkefølge

Anne forteller at rekkefølgen på hvilke bokstaver som blir introdusert for elevene hennes, er styrt av læreverket de har i norsk på 1. trinn på skolen. Læreverket som brukes er *Norsk 1* av Cappelen Damm. Rekkefølgen er S-I-L-O-A-M-E-N i starten. Anne forteller at det er første gang hun bruker dette læreverket, og forteller at hun skulle ønske bokstaven "R" kom tidligere i rekkefølgen. Læreren laget egne leseleksjoner og oppgaver med bokstavene elevene hadde fått introdusert, og dette var en bokstav hun følte behov for tidlig. Hun forteller at det

er en bokstav som brukes mye, og at introduksjon av den gir muligheter for å lage enda flere ord.

Skolen til Bente bruker *Salto* fra Gyldendal, og hun har brukt bokstavrekkefølgen til dette læreverket i sin introduksjon. Dette læreverket legger opp til en rekkefølge med bokstavene S-I-L-O-R-E-M-A. Bente opplyser om at hun har gode erfaringer fra denne rekkefølgen, og at det er greie lyder å begynne med, og som er lette å sette sammen til ord.

Cecilie forteller at de bruker arbeidsbøker i *Jeg vil lære å lese*-serien av Ivar Topstad ved den første introduksjonen av bokstavene, og bruker bokstavrekkefølgen som disse bøkene er basert på. Dette er bokstavene I-S-R-O-L-A-F-E. Cecilie forteller imidlertid at skolen også har læreverket *Zeppelin* av Aschehoug, og at de bruker denne arbeidsboken og rekkefølgen i denne når de skal repetere og ha en gjennomgang av alle bokstavene på ny etter jul. I dette læreverket brukes rekkefølgen I-S-V-L-E-A-R-T.

Kommunen som Daniel jobber i har utarbeidet en leseplan som skolen følger. I denne er det utarbeidet en bokstavrekkefølge som er tiltenkt bokstavintroduksjonen. Daniel forteller imidlertid at han ikke har fulgt denne rekkefølgen dette skoleåret, da 1. trinn har fått prøve Startpakken til Aski Raski. Denne pakken legger opp til detaljerte periodeplaner, og Daniel bruker rekkefølgen S-I-L-O-R-E-M-A, som denne pakken legger opp til.

4.1.3 Progresjon

Alle fire informanter opplyser at de introduserer to bokstaver i uka. Det betyr i praksis at de alle opererer med en rask bokstavprogresjon i opplæringen. Det er imidlertid store forskjeller på når de er ferdige med introduksjon av alle bokstavene. Dette påvirkes blant annet av når i skoleåret de velger å starte med bokstavinnlæringen, om de har noen uker med repetisjon, og eventuelt hvor ofte de har dette.

Anne opplyser at de starter med introduksjon av første bokstav allerede samme uke som elevene starter i første klasse. Hun introduserer imidlertid kun én bokstav den første uka, selv om hun ellers går gjennom to i uka. Dette begrunner hun med at det allerede er mye nytt for elevene og mange rutiner som skal læres. Ellers i skoleåret har hun introdusert en bokstav på mandag, og en ny på onsdag, slik at de har omtrent like mye tid de kan jobbe med hver av bokstavene.

Tidligere var praksis på skolen at elevene ble introdusert for en bokstav i uka. Anne forteller at det har vært årlige samlinger i kommunen der de har diskutert bokstavprogresjonen på skolen, og der de har blitt anbefalt å introdusere elevene for to bokstaver i uka. Dette er første året Anne har ansvaret for bokstavinnlæringa alene, men har vært med på det flere ganger, og sier at hun selv ikke vil gå tilbake til en langsom bokstavprogresjon. Hun forteller at hun synes en rask bokstavprogresjon har stor betydning for å kunne lære å lese tidlig, ettersom elevene har flere bokstaver å spille på tidligere. Samtidig forteller hun at hun opplever at elevene får god tid til å øve og repetere bokstavene, og at det er positivt for elever som henger litt bak, ettersom disse får god tid til å hente seg inn igjen.

Anne forteller at hun gjennom hele høsten, har introdusert elevene for åtte bokstaver før de har hatt en uke pause med repetisjon. I repetisjonsuka har de hatt fokus på å repetere de åtte siste bokstavene de da har gått gjennom. Dette gjorde at de kom gjennom de mest frekvente bokstavene før jul, og gikk gjennom de siste bokstavene *c*, *q*, *w*, *x* og *z* etter jul. Disse bokstavene ble gjennomgått raskt etter hverandre, og Anne forteller at de ikke fikk like grundig introduksjon som de resterende bokstavene i alfabetet, ettersom dette er bokstaver som ikke er så mye brukt i lesing.

Bente har valgt å teste ut noe nytt i 1. klasse dette skoleåret, og har valgt å endre praksis fra tidligere. Bente har hatt ansvar for bokstavinnlæring omtrent ti ganger, men har dette året valgt å ha mye fokus på lek. Bente forteller at hun nå starter hver skoledag med 45-60 minutters lek. I tillegg forteller hun at de bruker de første ukene av skoleåret på å leke, bygge relasjoner, bli kjent med nye rutiner, og at elevene skulle bli trygge på hverandre og den nye hverdagen sin. De første ukene ble derfor brukt til mye språkleker, fokus på rim, rytme, stavelser og begreper, og ikke bokstavintroduksjon.

Etter høstferien begynte hun med å introdusere den første bokstaven. Det er omtrent syv uker etter at elevene først begynte på skolen. Da forteller Bente at hun introduserte to bokstaver i uka fra dette, og stanset etter rundt seks bokstaver for å ha repetisjon av disse. Hun valgte også å stoppe bokstavintroduksjonen i november, og ha repetisjon fram til juleferien av bokstavene de hadde lært. Til juleferien hadde elevene fått introdusert ti bokstaver. Etter jul fortsatte hun med å introdusere seks bokstaver før de tok en pause med repetisjon, og til vinterferien hadde elevene fått introdusert 16 bokstaver. Bente forteller at hun ikke har en bestemt dato for når de har introdusert alle bokstavene, og vet ikke når det blir. Med tempoet

hun har fulgt så langt, kan det antas at de har introdusert alle rundt april. Hun sier imidlertid at hun ikke er redd for å stoppe opp og ha flere pauser, og forteller blant annet at de har hatt temauker der de har hatt mye annet program, og dermed tatt pause fra bokstavintroduksjon. De har heller brukt uka på lesing og skriving innen temaet de har hatt.

De to bokstavene som elevene skal bli introdusert for i ei uke, blir introdusert samtidig på mandagen. Bente forteller at de deler trinnet i tre under introduksjonen, og har ca. 30-45 minutter til rådighet på introduksjonsøkta. Ved å introdusere begge bokstavene på mandagen, sier Bente at de på den måten får god tid til å jobbe med begge bokstavene i løpet av uka.

I motsetning til dette, forteller Cecilie at de begynte med å introdusere den første bokstaven for elevene allerede første skoledag. Hun har deretter fortsatt med to bokstaver i uka gjennom hele høsten, og var ferdig med introduksjon av alle bokstavene frem til jul. Skolen hadde et leseprosjekt rundt høstferien, og Cecilie la derfor inn to ukers pause i bokstavinnlæringen i forbindelse med dette. Til da hadde elevene lært rundt ti-tolv bokstaver. Etter det fortsatte hun med to bokstaver i uka, uten pause.

Cecilie forteller at hun var skeptisk til en rask bokstavprogresjon i starten, ettersom hun var redd for å ikke få med alle elevene. Hun har hatt ansvaret for bokstavinnlæringen syv ganger, og forteller at det kun er de siste tre-fire årene skolen har hatt en rask bokstavprogresjon. Hun har tidligere vært vant til en langsom progresjon, med introduksjon av en bokstav i uka, og har vært veldig fornøyd med det. Hun forteller at hun likevel valgte å høre på forskning som sier at leseopplæring i Norge går for sakte, og prøvde ut det å introdusere elevene for to bokstaver i uka. Cecilie forteller at hun opplevde at det fungerte godt, og så at de elevene som ikke henger med på gjennomgangen av to bokstaver i uka, ikke nødvendigvis hadde fått med seg alt om de hadde introdusert en bokstav i uka heller. De siste årene har hun derfor benyttet en rask bokstavprogresjon, og er fornøyd med det. Kommunen Cecilie jobber i, har i tillegg utarbeidet en egen leseplan, som gjelder for alle skolene i kommunen. Den inneholder blant annet føringer om bokstavprogresjon, med at det skal være en gjennomgang av to bokstaver i uka.

Cecilie presiserer at selv om elevene får introdusert to bokstaver i uka gjennom høsten, blir de likevel presentert for alle bokstavene fra dag en. Hun driver mye veiledet lesing og skriving med elevene, og da er det ikke begrenset hvilke bokstaver som brukes etter hvilke bokstaver

elevene har fått introdusert. Dermed får elevene slik sett fått litt kjennskap til de fleste bokstavene før selve introduksjonen.

Daniel introduserte elevene for en bokstav den første uka de startet på skolen. Han forteller at dette mest er fordi elevene kommer med store forventninger til å begynne på skolen og lære bokstaver. Denne første bokstaven ble så repetert igjen uka etterpå. Ellers har han introdusert to bokstaver i uka hele høsten, men har hatt noen uker pause med repetisjon. Daniel forteller at han har brukt *Startpakken* til *Aski Raski* i bokstavinnlæringen dette skoleåret, og at ved å følge opplegget i pakken så ligger det innlagt hurtig bokstavprogresjon. Daniel forteller imidlertid at denne progresjonen ikke har lagt inn pauser og repetisjon i løpet av introduksjonsperioden, og at han derfor har valgt å legge inn repetisjonsuker etter introduksjon av noen bokstaver, slik at de får repetert de underveis.

Repetisjonsukene har blitt lagt inn etter at de har lært mellom seks og ti bokstaver, og har variert mellom å være en eller to uker, avhengig av antall bokstaver som har blitt introdusert. Daniel forteller at de var ferdig med alle bokstavene de skulle introdusere i løpet av første halvår, noen uker før jul. *Startpakken* til *Aski Raski* legger ikke inn introduksjon av de ikke-frekvente bokstavene *c*, *q*, *w*, *x* og *z* sammen med de andre bokstavene. Introduksjonen av disse skal ifølge denne pakken legges til rett før sommerferien. Daniel forteller at bokstaven "W" var kjent i klassen, og at han derfor valgte å introdusere den før jul, men at han har ventet med de andre ikke-frekvente bokstavene.

I likhet med kommunen Cecilie jobber i, har kommunen til Daniel en leseplan som er styrende for begynneropplæringen og progresjonen. I tillegg til dette har *Startpakken* til *Aski Raski* også vært styrende for Daniels bokstavintroduksjon, ettersom han sier at dette har vært førende for når han har gjort hva. *Startpakken* legger opp til en hurtig bokstavprogresjon, og her forteller Daniel at han opplever at ikke alle elevene får med seg alt den første introduksjonen, men at de får mulighet til å hente seg inn igjen i repetisjonsukene han legger inn underveis. Det legges i tillegg opp til flere runder med repetisjon på vårhalvåret, etter den første introduksjonsrunden.

4.1.4 Repetisjon

Anne, Bente og Daniel har alle lagt opp bokstavinnlæringen med uker der det er pause fra bokstavintroduksjon. I repetisjonsukene er det fokus på bokstavene elevene allerede har fått introdusert. Repetisjonsukene har de lagt inn etter seks-ti bokstaver, og det har variert hvor lenge de har hatt pause med repetisjon. Anne og Daniel har hatt en til to uker med repetisjon, mens Bente ofte har hatt lengre. Cecilie forteller derimot at hun kun hadde to uker pause med repetisjon i forbindelse med leseprosjektet på skolen, men at hun ellers har introdusert to bokstaver i uka uten pause.

Progresjonen, og når lærerne er ferdige med å introdusere bokstavene første gang, påvirker hvordan de jobber med bokstavkunnskapen til elevene ved repetisjon i skoleåret. Cecilie, Daniel og Anne forteller at de legger opp bokstavinnlæringen i flere runder. Første runde er den første introduksjonen. Når alle bokstavene her er introdusert, så går de over til andre runde der alle repeteres en gang til. For disse tre lærerne var dette omtrent etter nyttår.

I andre runde forteller Anne at hun jobber mye med lesing. Hun er opptatt av at elevene skal møte tekst med mening, lese meningsfylte tekster, og at med mengdetrening på dette får de repetert alle bokstavene, i tillegg til å automatisere rekkefølge, retning og avkodingsferdigheter. I tillegg bruker hun en del arbeidsbøker, repetisjonsark og bevisstgjøring av bokstavens form og lyd.

Cecilie forteller at hun har to runder med introduksjon av bokstavene. Etter at alle bokstavene er introdusert første gang før jul, repeterer hun bokstavene på ny med introduksjon av to bokstaver i uka en gang til etter jul. Hun bruker mye repetisjon gjennom bokstavpose. Hver elev har en bokstavpose i meldemappa si, der de får en ny bokstav hver gang de har gjennomgått en ny. Posen brukes både i lekse der elevene skal øve på å repetere bokstavene med foreldrene, men også på skolen. I repetisjonen lar hun elevene skrive bokstavene på tavle og lar de finne riktig bokstav når lyden blir sagt. Cecilie presiserer at hun synes det er viktig å både kunne skrive bokstaven og si lyden den har når de ser bokstaven. I tillegg legger hun opp undervisningen til mye lesing og skriving slik at elevene kan øve på bokstavene gjennom innkoding og avkoding.

Daniel forteller at de skal ha rundt tre runder totalt. Alle bokstavene vil dermed bli gått gjennom og ha en felles introduksjon tre ganger i løpet av 1. klasse. Ved repetisjon i andre og tredje runde, er gjennomgangen og arbeidet nokså likt som i første runde, men at han nå har mer fokus på å skille mellom vokaler og konsonanter. Selve introduksjonen og gjennomgangen av de formelle kunnskapene rundt bokstaver, slik som bokstavens lyd og form, er tilnærmet likt i alle rundene. Bokstavintroduksjonen i andre og tredje runde går imidlertid forttere fram enn med to bokstaver i uka slik som i første runde, og de går da heller gjennom fire-seks bokstaver i uka. Han forteller at han i tillegg har mer fokus på å legge opp til mer temabaserte økter, der de har fokus på skriveglede og det å bruke bokstavene i noe meningsfylt.

For Bente, er arbeidet med repetisjon lagt opp litt annerledes. Etersom hun ikke introduserer like mange bokstaver på kort tid som de andre informantene, kan det ikke legges opp til like mange uker med ren repetisjon i etterkant av den første introduksjonen. Bente forteller at det er vanskelig å svare på når de skal jobbe med å repetere bokstavene, ettersom hun enda ikke vet når de har gjennomgått alle. Hun forteller at det imidlertid brukes mye tid på å repetere hele tiden, og at hun har flere og lengre perioder med pause fra bokstavintroduksjonen med repetisjon i løpet av den første gjennomgangen. I tillegg forteller hun at elevene jobber jevnt og trutt med bokstavene gjennom hele året, for eksempel i ulike temauker, og ikke bare i selve bokstavinnlæringen.

4.1.5 Organisering

Alle de fire informantene forteller at de har innføring av ny bokstav på mandag. Anne, Cecilie og Daniel har alle introdusert en bokstav på mandag, og en på onsdag, mens Bente introduserer begge av ukas to bokstaver på mandag. Alle lærerne opplyser at de gjennomfører stasjonsundervisning, og har flere stasjoner opp mot bokstavinnlæringen. Noen har en gang i uka, mens andre har det fast to dager i uka.

Da vi observerte Anne sin bokstavintroduksjon, varte selve introduksjonen framme i samling rundt 15-20 minutter. Anne forteller at dette er relativt likt med alle bokstavene, ettersom hun har et nokså fast program. Introduksjonen består av et bokstavvers av den aktuelle bokstaven, å se på bilde i leseboka og gjette bokstaven, se filmer om den enkelte bokstaven, trekke ut konkreter med bokstavens lyd fra bokser, spore bokstaven på ryggen til hverandre, skrive bokstaven på vindu, snakke om begreper som begynner på bokstaven, og øve på å uttale

bokstavens lyd i speil. I observasjonsøkta satte Anne elevene til å jobbe i arbeidsbok med oppgaver om den aktuelle bokstaven etter selve introduksjonen, og også dette forteller Anne er ganske standard for andre bokstaver også. Ellers anslår hun at det brukes omtrent tre skoletimer i uka på å øve og jobbe med én bokstav, men at de har fokus på lesing og skriving i andre fag enn norsk også.

De andre timene de bruker på å gjennomgå og jobbe med en bokstav, brukes til å jobbe med bokstavoppgaver i arbeidsbok, ukas ord, ark og hefter som Anne lager til elevene, i tillegg til at de har stasjoner en gang i uka. Anne forteller at hver torsdag har de stasjoner, der de har en blanding av både norsk og matematikk. Stasjonsundervisningen består av fem stasjoner, der de som er norskrelaterte og handler om bokstavinnlæringen består av blant annet av å gå gjennom og høre elevene i leselekse, lese i småbøker, bygge bokstaver i LEGO, forme de med plastelina, legge alfabetet med melkekorker med bokstaver på, lage ord med melkekorker, skrive bokstaver, lytte ut lyder og identifisere hvor i ord en lyd plasserer seg.

Bente jobber på en trinnskole, og i praksis betyr det at Bente har 63 elever i 1. klasse. Dette krever en annen organisering enn med en mindre elevgruppe. Bente forteller at de blant annet ikke har pulter til alle elevene, og at de bruker lyttekrok som pulter når det er mange av barna som skal jobbe. Hun forteller imidlertid at klasserommet er utformet slik at det er store muligheter for bevegelse og læring. I tillegg til å være mange elever, er det også mange voksne til stede. Bente forteller derfor at de i store deler av undervisningen benytter seg av en tredeling av elevene. Da er elevene i grupper på ca. 20 elever, hvor de har tre ulike fag i tre ulike stasjoner, og hvor det er en til to voksne på hver stasjon. Hver gruppe er på hver stasjon i ca. 30-45 minutter. På mandagen blir elevene introdusert for ukas to bokstaver samtidig, under en slik tredeling.

Bente forteller at de på stasjonen med bokstavintroduksjon, snakker en del om hvor i munnen lyden til bokstaven lages, bruker bilder til å lytte ut hvor i ordet bokstaven er, går gjennom leselekse, bygger bokstavene i LEGO, lager bokstaven med kroppen og sporer bokstavene på ryggen til hverandre. Hun benytter seg også aktivt av bokstavhus i introduksjonen, lar elevene åpne de ulike etasjene for å se om bokstavene befinner seg i kjeller, loft eller stue. Bente er også opptatt av læring gjennom aktivitet, og at det skal være minst mulig stillesitting. Ved flere introduksjoner har hun hengt opp bilder i rommet der elevene skal gå sammen i par for å finne bildene. De skal så finne ut om tingene på bildet inneholder den bestemte bokstaven, og

så skrive ned ordet. Hun bruker også en del hentedikttat, ordjakt og lar blant annet elevene hoppe bokstaver. Bente forteller videre at siden de er to pedagoger på en slik stasjon på tredelingen, deler de ofte gruppa i to igjen og har ca. ti elever hver i halvparten av tiden, eller at den ene pedagogen tar ut elever og repeterer ulike ting.

I tillegg til en slik tredeling, har de også stasjonsundervisning. Tirsdag og fredag er halve trinnet på uteskole, og andre halvdel er da igjen på skolen og har stasjoner. Da blir elevene delt inn i fire grupper på syv-åtte elever. Bente forteller at de har fire ulike stasjoner, som alle varer 15-20 minutter hver. De første ukene var det stort sett de samme faste stasjonene slik at det skulle være forutsigbart og trygt for elevene. Da var det stort sett maling av bokstaver, forme bokstaver i modelleire, leke med LEGO, i tillegg til en lærerstyrt stasjon. Bente forteller videre at det ikke lenger er like viktig at det er de samme stasjonene hver gang, ettersom elevene har blitt vant til stasjonsundervisning og hvordan det organiseres. Nå pleier hun som regel å ha en eller to lærerstyrte stasjoner, og noen som er selvgående. Dette kan være for eksempel konstruksjonslek, jobbing med bokstaver, mye repetisjon og å lage bok på iPad.

Cecilie har 22 elever, men forteller at hun også deler klassen ved bokstavintroduksjon. Hun pleier å dele klassen i to, der elleve har bokstavintroduksjon, mens de andre elleve har matematikk eller jobber på læringsbrett. Hun forteller at hun opplever at det er lettere å få dem til å følge med når de er færre, og at det er enklere å engasjere dem. Det er mindre venting på å få si noe når man er en av elleve enn når man er en av full klasse.

Cecilie forteller at hun introduserer en bokstav på mandag, jobber med den i to dager, før den andre bokstaven introduseres på onsdag, og jobber med videre resten av uka. Selve introduksjonen av bokstavene varer i ca. 20 minutt, der Cecilie har kasser med ting på den bestemte bokstaven som trekkes opp, i tillegg til at elevene får forme bokstaven på pulten sin, på tavla og at de jobber i alfabetbøker. Cecilie forteller at hun baserer mye av sin bokstavinnlæring på arbeid på stasjoner. Hun har innlæring i halv klasse, og jobber så med bokstaven på gruppe på stasjon dagen etter. Dette gjelder med begge av ukas to bokstaver, da Cecilie forteller at de har stasjoner hver tirsdag og torsdag.

I stasjonsundervisningen er elevene delt inn i fire grupper, og det er fem stasjoner som varer ca. tolv minutter. Cecilie forteller at hele elevgruppa igjen blir delt i to når det er stasjoner,

slik at det er elleve elever som fordeles på disse fire gruppene. I praksis betyr det to-tre elever i hver gruppe. Stasjonene er nokså faste, med to lærerstyrte og tre ubetjente stasjoner. De lærerstyrte stasjonene er veiledet lesing og lyd- og bokstavinnlæring med språkleker, mens de ubetjente er stillelesing, bygge- eller lekestasjon, og en med lese- og skriveoppgaver enten for hånd eller på iPad. Cecilie opplyser om at det er de lærerstyrte stasjonene som er de viktigste. På stasjonen med veiledet lesing, brukes det særlig analytisk metode der elevene får ta del i å lese ord og setninger, for så å gå ned på lydnivået til disse sammen med læreren. På denne stasjonen får elevene småbøker som er tilpasset deres nivå. Disse bøkene er så leselekse for elevene de neste dagene, fram til neste stasjonsundervisning. På stasjonen med lyd- og bokstavinnlæring, brukes det imidlertid mest syntetisk metode. Her jobber elevene på lydnivå sammen med en lærer, og går så videre til å se hvilke ord den lyden kan være en del av. Cecilie forteller videre at hun bevisst har en stasjon mer enn det er grupper, da dette frigjør en lærer to ganger i løpet av stasjonsundervisningen. Da bruker de denne ledige tiden til å veilede der det trengs, kartlegge bokstavkunnskapen til elever, repetere bokstavene med enkeltelever og støtte de som trenger det på de stasjonene de befinner seg.

Under observasjonene i klassen til Daniel, begynte selve introduksjonen av en bokstav med at elevene satt i lyttekrok og fikk bokstaven introdusert. Denne sekvensen varte omtrent 15-20 minutter, før elevene selv fikk jobbe med bokstaven. Daniel forteller at dette er typisk for hans bokstavintroduksjon med de fleste bokstaver. I introduksjonen i lyttekrok går Daniel gjennom praktiske ting som hvordan man uttaler bokstavens lyd, viser på tavla hvordan bokstaven skrives og formes riktig, og ulike ord som begynner på bokstavens lyd eller har denne lyden i seg. Han forteller videre at han her oppfordrer elevene til å prøve å identifisere nettopp hvor i ordet lyden er - om det er i starten, på midten eller til slutt. Etter denne introduksjonen, får elevene jobbe selv. Dette kan variere med at elevene selv skal skrive stor og liten bokstav i bokstavhus, jobbe i arbeidsbok eller skrive tankekart med ting med bokstavens lyd i en skrivebok.

I likhet med Anne og Cecilie, introduserer Daniel en bokstav på mandag og en på onsdag. Totalt forteller Daniel at de bruker omtrent tre-fire timer på å jobbe med en bokstav hver uke. I tillegg til timen på mandag og onsdag med introduksjon og påfølgende jobbing med bokstaven, har han stasjonsundervisning to dager i uka. I likhet med Cecilie, har Daniel stasjoner tirsdag og torsdag, og har fire grupper på fem ulike stasjoner. Det er fire-fem elever i hver gruppe, og hver stasjon varer omtrent 15 minutter. Også her er de ulike stasjonene nokså

like og faste uke for uke. Det er to lærerstyrte stasjoner med veiledet lesing og veiledet skrivning i arbeidsbok, i tillegg til ubetjente stasjoner med stillelesing, frilek og jobbing med den aktuelle bokstaven på data.

4.2 Hvordan jobber lærerne med bokstavkunnskap?

I arbeid med bokstavkunnskap skiller vi mellom formell og funksjonell bokstavkunnskap. De fire informantene jobber med dette på ulike måter i sin undervisning, og vektlegger ting ulikt. Likevel har de en del likheter, og har gode refleksjoner og tanker om hvorfor de gjør ting slik som de gjør. Disse funnene skal vi presentere videre, der formell og funksjonell bokstavkunnskap presenteres hver for seg.

4.2.1 Formell bokstavkunnskap

Store eller små bokstaver

Anne informerer oss om at hun introduserer både stor og liten bokstav under selve bokstavintroduksjonen. Dette gjør hun fordi hun mener det er viktig å få kunnskap om begge deler. Selv om Anne introduserer elevene for både stor og liten bokstav sier hun at hun vektlegger de små bokstavene mest. Dette gjør hun fordi elevene møter de små bokstavene i læreverket og i andre bøker når de leser. Elevene øver særlig på å spore bokstavene, både stor og liten. Ved friskrivning forteller Anne at hun ikke retter så mye oppmerksomhet på om elevene velger å bruke den store eller lille bokstaven, slik at elevene kan få fokusere på selve skrivingen. Hun forteller derimot at hun går rundt og veileder elevene dersom hun ser at de bruker tungvinte måter å forme bokstaven.

Anne forteller at flere av elevene har lært bokstaver i barnehagen eller hjemme, og at flere av dem har kontroll på både liten og stor bokstav før de begynner på skolen. Hun forteller at det er varierende kunnskaper om bokstavene, men at relativt mange har god kontroll på de store bokstavene. Anne opplever derfor at elevene ofte tar i bruk de store bokstavene i starten når de skal lære å skrive.

I klasserommet til Anne møter elevene små og store bokstaver på bokstavremser de har på pulten. Her er det kun den lille bokstaven som er plassert i bokstavhuset, fordi hun ønsker at de skal bruke de små bokstavene når de skriver. Elevene kan derfor støtte seg til

bokstavhuset. I klasserommet finner vi også bokstavplakater på veggene. Hver plakat viser både stor og liten bokstav, i tillegg til bilder som viser til noe som starter på den aktuelle bokstavlyden. Anne forteller at hun har laget egne bokstavplakater og har to bilder til hver av bokstavene slik at elevene mest sannsynlig kan kjenne igjen et av bildene. Her er bokstavene farget rød eller blå, etter om det er vokal eller konsonant.

Bente introduserer også elevene for både stor og liten bokstav. Hun forteller at hun ønsker at elevene skal ha kjennskap til begge formene, slik at de kan kjenne de igjen når de leser. Selv opplever hun at mange av tekstene og bøkene elevene leser er med liten bokstav, og hun har derfor et ønske om å gi elevene tilgang på begge deler. Når elevene skriver tekster forteller Bente at elevene får lov til å velge selv om de skriver med stor eller liten bokstav. Hun har et ønske om å skape skriveglede i begynneropplæringen, og synes derfor det er viktig at elevene får velge selv hvilken bokstav de ønsker å bruke i skrivingen. For elever som har kommet langt i skrivingen, som beveger seg mot å skrive setninger, utfordrer hun dem til å prøve å skrive med små bokstaver. Når elevene skriver, får de skrive fritt, men Bente forteller at hun kan rette litt på elever som har kommet langt i utviklingen, dersom de speiler bokstavene.

I likhet med Anne opplever Bente også at det er store variasjoner i hvor mye bokstavkunnskap elevene har når de begynner på skolen. Hun forteller at noen av elevene kan forme både de store og små bokstavene, og leker allerede med å binde bokstavene sammen til ord. De store bokstavene har mange av barna lært seg i barnehagen. Bente forteller at selv om flere av elevene har gode kunnskaper om flere av bokstavene, er det også elever som ikke har hørt om de ulike bokstavene som presenteres.

Siden Bente deler sitt klasserom med SFO, har hun valgt å ikke ha bokstavremser på pultene. Hun forteller derimot at hun har flere remser liggende som hun tar frem dersom det er skriveøkt eller elever har behov for det, og på disse vises både store og små bokstaver. I klasserommet til Bente har hun også hengt opp bokstavplakater med bilde av noe som begynner på den aktuelle bokstavlyden. Bokstavene vises som enten blå eller røde, etter om det er vokal eller konsonant. På bokstavplakaten vises både stor og liten bokstav, og viser samtidig hvor i bokstavhuset bokstaven er plassert.

I klassen til Cecilie blir elevene introdusert for både stor og liten bokstav, men hos henne er hovedfokuset på den store bokstaven. Cecilie forteller at hun er ferdig med gjennomgangen av

alle bokstavene til jul, og frem til da er det de store bokstavene som har vært i fokus. Det er de store bokstavene elevene bruker når de skriver selv, og det er det læreren legger mest vekt på i undervisningen. Cecilie begrunner valget sitt med at den store bokstaven er enklere å skrive. Alle de store bokstavene er omtrent like store og like høye, og hun opplever at det er lettere for elevene å starte med å skrive de store bokstavene. Dette forklarer hun med at de store bokstavene krever mindre finmotorikk fra elevenes side enn de små. Cecilie forteller likevel at elevene også må kunne de små bokstavene, siden de møter disse i bøker, og for å kunne beherske leselekser.

Når alle de store bokstavene har blitt gjennomgått til jul, fortsetter de med repetisjon av alle bokstavene etter jul. Cecilie forteller at de da har en systematisk innlæring av de små bokstavene, og at det da er disse som har hovedfokus. Hun opplever at det er vanskelig for mange av elevene å gå over til å skrive de små etter jul fordi de har blitt så vant til å skrive med store bokstaver. Cecilie opplyser om at det å møte og lære formen til både små og store bokstaver kan bli krevende for flere av elevene, ettersom det er mye å skulle holde styr på.

Når elevene starter på skolen, opplever Cecilie at det er stor forskjell mellom elevenes bokstavkunnskap. Noen elever kan alle bokstavene, både store og små, mens andre har lite eller ingen kunnskap om de ulike bokstavene. Hun forteller at flere kan skrive navnet sitt, men at de ikke nødvendigvis har automatisert kunnskapen.

Som både Anne, Bente og Cecilie, introduserer også Daniel elevene sine for både stor og liten bokstav. Han forteller at det er fordi han ønsker å bade elevene i informasjon og kunnskap. Første gangen elevene går gjennom alle bokstavene velger Daniel å ikke rette på hvilken form de velger å bruke av de to. Når de går gjennom bokstavene for andre gang, retter han derimot. For Daniel er det viktig å kunne ha en oversikt over elevenes bokstavkunnskaper slik at det er mulig å tilrettelegge. Han forteller at han ikke tvinger de svakeste barna til å skrive med små bokstaver, men lar dem bruke de bokstavene de kan. Når det gjelder speiling av bokstavene sier Daniel at dette også er noe han veileder dem på, alt etter hvor langt de har kommet i læringen. For de som nettopp har begynt å skrive bokstaver, er ikke fokuset å rette på alt de gjør.

I klasserommet har Daniel både bokstavremser på hver pult og bokstavplakater på veggene. Bokstavremsene og bokstavplakatene viser begge de små og store bokstavene.

Bokstavremsene som elevene har på pulten, viser i tillegg bilder som viser til første lyden i ordet. Bokstavplakatene viser hvor den store og lille bokstaven skal skrives i bokstavhuset, men viser ikke et tilhørende bilde.

Bokstavlyd eller bokstavnavn

Alle informantene forteller at de introduserer elevene for både bokstavens navn og lyd i introduksjonen. Både Anne, Bente, Cecilie og Daniel presiserer imidlertid at de fokuserer mest på bokstavens lyd, ettersom det er lyden som brukes i lesing og når elevene skal sette bokstaver sammen til ord.

Anne forteller at hun synger alfabetet en del med elevene, og at hun her bruker bokstavnavnet, men at de har mye fokus på både lyd og navn når de jobber med ukas bokstaver. I introduksjonen av en bokstav, bruker Anne speil for at elevene skal få bevissthet for hvordan lyden til bokstaven uttales. Hver elev får et lite speil, og ser på munnen sin i speilet når de uttaler bokstavlyden. Anne forteller at hun opplever at mange elever synes det er vanskelig å beskrive hvor i munnen lyden skal lages, men at hun synes dette er med å gjøre elevene mer bevisst på hvordan munnen skal formes. Hun forteller videre at dette også er med på å gi henne en veiledende oversikt over hvilke elever som eventuelt strever med å uttale hvilke bokstavlyder. Elevgruppa til Anne består av mange flerspråklige elever. Anne forteller imidlertid at det kan være utfordrende å kommunisere til de flerspråklige elevene hvordan lydene skal produseres i munnen når de ikke snakker samme språk, og når det ikke er tolk til stede.

For å gjøre elevene bevisste på hvordan lydene uttales, bruker Bente mye modellering. Hun modellerer hvordan munnen hennes formes når hun uttaler lydene. I tillegg forteller Bente at elevene får kjenne på ansiktet sitt når de uttaler de ulike lydene. De blir så spurt om hvordan munn og kinn beveger seg, hvor tunga plasseres, om det er forskjell på munnen når vi sier en lyd enn en annen lyd.

Dette er ganske likt som måten Cecilie forteller at hun jobber på. I introduksjonen av en bokstav, snakker hun med elevene om hvor i munnen de forskjellige lydene sitter, og øver på å si lyden høyt. Hun forteller at elevene ser på hverandre, og hvordan munnen deres beveger seg når de uttaler de ulike lydene. Cecilie forteller at hun, i likhet med Anne, opplever det vanskelig og utfordrende å få elevene med på dette, ettersom det er vanskelig for de å forklare

hvor lydene plasserer seg i munnen og hvor de produseres. Hun opplever at elevene ikke har ord eller vokabular for dette enda.

Daniel forteller at han ønsker å hjelpe elevene til å ha en knagg å feste lyden på, ettersom det er han synes det er viktigst at elevene lærer bokstavlyden. I introduksjonen av en bokstav, bruker han derfor tid på å la elevene lytte ut hvordan man lager lyden, hvordan munnen skal være, hvordan tunga skal formes og plasseres, om man skal ha luft eller ikke.

Formen på bokstaven

Anne forteller at elevene i år lærer trykkskrift, ettersom det er dette de møter i de fleste bøker. Elevene lærer utformingen av bokstavene slik de er i trykkskrift, og det er denne måten de skal forme bokstavene når de skriver selv. På spørsmål om hvordan undervisningen legges opp for at elevene skal lære utformingen av bokstavene, svarer Anne at hun blant annet sporer bokstaven på interaktiv tavle, i tillegg til at elevene skriver bokstaven i lufta, på ryggen til hverandre, på vinduene med tusjer, og sporer bokstavene i bok. Anne forteller videre at det er vanskelig, men viktig, å følge med på hvordan elevene former bokstavene, ettersom det er tungvint om elevene lærer feil utforming av bokstavene. Hun og andre voksne i klassen observerer derfor elevene, og retter underveis. Dette er også et fokus etter den første bokstavintroduksjonen.

Elevgruppen til Bente blir introdusert for stavskrift, og lærer å skrive bokstaven med “krok” for å kunne binde sammen bokstavene etter hvert. Bente forteller at de imidlertid blir presentert for “lesebok-bokstaven” også, ettersom det er denne elevene møter i bøker og teksten, men at de ønsker at elevene skal bruke bokstavene i stavskrift når de selv skal skrive. Bente bruker flere ulike aktiviteter i undervisningen for å legge til rette for at elevene skal lære utformingen av bokstaven. Hun forteller at hun varierer blant annet mellom å la elevene spore bokstavene i lufta, skrive på tavle, spore på ryggen, forme bokstavene på gulvet, bygge bokstavene i LEGO, og forme dem i modellkitt.

Cecilie forteller at de også bruker stavskrift, men ettersom de først introduserer de store bokstavene for elevene i den første runden med bokstavintroduksjon, er det ikke store forskjeller fra trykkskrift. I andre runde etter jul, introduseres de små bokstavene, og da lærer elevene at de skal skrives med “hank” for å kunne bindes sammen. Cecilie forteller at hun

legger opp til at elevene skal lære utformingen av bokstavene gjennom å blant annet forme bokstavene på ryggen til hverandre, på pulten og skrive den på tavla.

Daniel forteller at på skolen han jobber på, er det bestemt at elevene skal lære stavskrift. Han omtaler “hanken” eller “kroken” som en “vennskapsbue” til elevene, som de kan bruke for binde bokstavene sammen etter hvert. For å legge opp til at eleven lærer utformingen av bokstavene med vennskapsbue, forteller han at elevene får bokstavutformingen modellert på tavla, før elevene selv får tegne i lufta med lesefingeren, skrive selv i bokstavhus, forme bokstaven i leire, og bygge bokstaven med Plus Plus eller LEGO. Han presiserer imidlertid at det ikke er fast hva elevene gjør, men at dette har variert med de ulike bokstavene de har gått gjennom.

4.2.2 Funksjonell bokstavkunnskap

Alle de fire informantene forteller at de i introduksjonen til en bokstav, viser elevene og modellerer hvordan de kan bruke bokstaven både i innkoding og avkoding av ord. Ved å referere til bokstavens lyd, og vise hvordan bokstaven formes, legges det til rette for at elevene kan lese og skrive bokstaven. I tillegg opplyser alle de fire informantene om at elevene får mulighet til å bruke bokstavene de har lært i ulike lese- og skriveaktiviteter.

Da Anne introduserte en ny bokstav, hadde hun ulike bokser tilhørende den aktuelle bokstaven, med ting på bokstavens lyd. Anne var da opptatt av å lydere ordet sakte for elevene, slik at alle elevene kunne få mulighet til å høre om bokstavens lyd var i ordet, og eventuelt hvor i ordet lyden befant seg. Hjemme har elevene leselekse hver dag. Anne forteller at hun i starten hadde fire ulike leselekser. Hun lagde blant annet leseark til elevene som de hadde i lekse, som bestod kun av lyder og bokstaver de har gått gjennom på skolen. Hun forteller videre at hun laget to nivåer på disse lesearkene, og tilpasset ut fra elevenes nivå. Lesearkene bestod av lyder og stavelser som elevene skulle lese, i tillegg til at de skulle sette ring rundt en spesifikk lyd, både stor og liten bokstav. I tillegg hadde hun to leselekser i leseboka, der det er nivådelte tekster. Alle elevene som hadde leselekse i leseboka skulle lese den ene teksten, og så kunne de velge om de ville ha den andre. Videre forteller hun at hun nå bruker nivådelte tekster i leseboka som lekse tre ganger i uka, og har skrivelekse en gang i uka. Skriveleksa er hovedsakelig basert på finskrift av ord og å markere ut høyfrekvente ord.

I tillegg forteller Anne at hun har fokus på lesing og skriving hver dag, og ikke bare i norskfaget. Hun fokuserer mye på å skrive setninger til myldrebilder, og synes dette fungerer

bra med tanke på at hun enkelt kan differensiere oppgaven til de ulike elevene. Elever som er flinke til å skrive kan for eksempel skrive hele setninger, og bruke mer avanserte ord, mens andre elever kan fokusere på å skrive enkle ord eller “Jeg ser”-setninger. Anne forteller at hun vektlegger mye friskriving, og at hun da er bevisst på å ikke rette så mye på skrivemåte. Hun forklarer at hun er opptatt av skrivingen som er i fokus, og at elevene prøver å skrive det de ønsker å kommunisere. Hun presiserer imidlertid at hun differensierer med de ulike elevene, og at hun for eksempel utfordrer noen elever til å skrive med for eksempel små bokstaver, mens hun ikke retter så mye på andre.

Ved bokstavintroduksjon er også Bente opptatt av å lydere ord for å finne bokstavens lyd. Hun forteller videre at ved flere av bokstavintroduksjonene, finner elevene bilder og skal lydere seg frem til om tingene inneholder en av de to bokstavene de gjennomgår den uka. Bente forteller at de ikke har arbeidsbok i norsk, og at hun derfor har laget en del oppgaver til stasjoner og lignende selv, i tillegg til at de stort sett har mye praktiske lekpregete aktiviteter. I tillegg sier hun at hun er opptatt av å jobbe med lesing og skriving i forbindelse med andre fag. En typisk aktivitet er at hun viser frem bilder som elevene skal skrive til. Da kan elevene enten skrive “Jeg ser”-setninger eller ord de ser på bildene. De har også ulike uker med bestemte tema, for eksempel vinter, der elevene får jobbe med lesing og skriving knyttet til dette i flere fag. Bente er også opptatt av å tilrettelegge lesingen ut fra hvor elevene er i leseutviklingen. Hun forteller at de har veiledet lesing i små grupper, og at disse gruppene er nivådelte, men hele tiden flytende. Hun presiserer at det er viktig å ikke holde de nivådelte gruppene sammen over lang tid.

Bente forteller at elevene har en leselekse som de leser hver dag i en uke. Dette er enten en tekst i leseboka, eller et leseark. Både tekstene i leseboka og lesearkene er nivådelte, og varierer mellom to- og trelydsord, til setninger og til lekser på tekstnivå. Bente forteller at hun er opptatt av å fortelle foreldrene hvor barna er i leseutviklingen, og hva de strever med, slik at de kan øve på det hjemme også. Foreldrene kan da lese resten av lekser for elevene, dersom det er for vanskelig.

Cecilie bruker en kasse med ulike konkrete med bokstavens lyd i bokstavintroduksjonen. Ganske likt som Anne og Bente, er hun opptatt av å lydere ordene på konkretene slik at elevene får et tydelig og praktisk bilde på bokstavens lyd og hvordan den kan opptre i ord. I etterkant av introduksjonen får elevene jobbe med å forme og skrive bokstaven på pulten sin.

Hun forteller imidlertid at hun i tillegg legger opp til at elevene får jobbe systematisk med lesing og skriving utenom selve bokstavintroduksjonen. Dette legger hun opp til ved å ha fokus på lesing og skriving i alle fag. Hun opplyser om at hun legger opp til både åpne og differensierte oppgaver, men at hun opplever at det kan være noe vanskelig med veldig frie oppgaver. Cecilie forteller at hun ikke bruker leselekser som er basert på hvilke bokstaver elevene har fått introdusert på skolen eller ikke, men at hun går gjennom nivåbaserte småbøker med elevene i forkant som de har i leselekse hjemme. Ved å bruke veiledet lesing aktivt fra første skoledag, legger hun opp til lesing av mer meningsfulle tekster allerede fra starten. Leseleksa er slik sett tilpasset lesenivået til eleven, og elevene får to ulike småbøker i uka. I tillegg legger hun opp til to skrivelekser i uka, en til hver bokstav som de går gjennom den uka. Skriveleksene baserer seg på å spore stor bokstav av bokstaven som gjennomgås, fargelegge den rød eller blå om det er vokal eller konsonant, skrive bokstaven i bokstavhus fire-fem ganger, og tegne noe som hører til eller skrive ord på bokstaven.

Hun forteller at de jobber med veiledet skriving hver uke, der hun legger opp til at elevene skal skrive for seg selv. Hun hjelper imidlertid med modellsetninger og veileder elever som trenger det med å skrive setninger på en liten lapp som de kan se på. Fokuset er at alle skal mestre det å skrive noe, og så blir det differensiert ut fra om de klarer det helt på egen hånd, eller om det mer eller mindre blir avskrift. Alle skal uansett sitte igjen med et produkt. Cecilie forteller at slike skriveoppgaver har vært å skrive brev til rektor, ønskeliste til julenissen, i tillegg til butikklek der de skriver handlelister, navn på butikken og lignende, og sykehuslek der de skriver medisiner, resepter og journaler.

Daniel bruker en del tankekart i forbindelse med bokstavintroduksjon, og elevene skriver ord med bokstaven i egen arbeidsbok. I tillegg forteller Daniel at han leser bokstavrekker med elevene hver dag, der han leser først og elevene hermer. Han legger også til rette for lesing og skriving i flere fag, og har spesielt fokus på skriveglede og at elevene skal oppleve en mening med det de skriver. En time i uka er satt av til friskriving, der elevene skriver om et bestemt tema, skriver brev, hva de har gjort i ferien og lignende. I tillegg legger han opp til hentediktat, bokstavbingo, ulike spill, Aski Raski-stier, og diverse leker som kan passe. I tillegg er den ene timen satt av som bibliotekstime, der elevene går på skolebiblioteket og får lese og låne bøker som de kan ta med hjem og lese. Daniel har også noe lignende som bokstavposen Cecilie bruker. Daniel forteller nemlig at hver elev får en konvolutt i

meldemappa si, som de får en bokstavbrikke til hver av bokstavene de har gjennomgått på skolen. Disse bokstavbrikkene brukes både hjemme i lekse, og som repetisjon på skolen.

Daniel presiserer at skolen han jobber på legger opp til 15 minutter med lekser hver dag for elevene i 1. klasse. Han forteller at han har leselekse hver dag, der det i starten var leseark der elevene skulle lese enkeltlyder og stavelser. Etter hvert begynte elevene også med småbøker basert på veiledet lesing av leksene i forkant, slik som Cecilie. Disse småbøkene er også nivåbaserte, og er tilpasset elevenes nivå. Elevene får også en ukelekse i skriving hver uke, der de skal skrive bokstavene som gjennomgås den uka i bokstavhus.

4.3 Kartlegging

Lærere vektlegger kartlegging av elevenes bokstavkunnskaper ulikt, og det er også forskjell i hvordan kartleggingen gjøres. Anne forteller at hun opplever at det kan være vanskelig å finne kartleggingsprøver som måler det hun ønsker å finne ut av. I tillegg forteller Anne at mangel på voksne ressurser i klassen har ført til at det ikke har vært like enkelt å kartlegge elevene.

For å kartlegge elevenes bokstavkunnskaper har Anne brukt mye tid på å høre elevene i leselekse. Da føler hun at hun får en god oversikt over hvor langt elevene har kommet i utviklingen, og hva de eventuelt synes er vanskelig. Anne har også laget bokstavkort med små og store bokstaver som brukes aktivt for å sjekke hvilke av bokstavene elevene kan gjenkjenne og gjenkalle. Når hun gjennomgår bokstavene på kortene, noterer hun ned for seg selv hvilke bokstaver elevene eventuelt strever med. I tillegg har Anne tatt i bruk *Salto oppstartsprøve* for å kartlegge elevene. Denne har hun tatt på alle elevene i oktober. Resultatene fra denne kartleggingen er med på å påvirke hvilke elever som skal være med på intensiv opplæring. De som scorer lavt på oppstartsprøven, blir kartlagt videre av en spesialpedagog for å se om de har behov for å være med på intensiv opplæring. Kartleggingen gir da et bilde over elevenes progresjon. Anne forteller likevel at den daglige observasjonen og kartleggingen er svært sentral for å kunne få oversikt over elevens kunnskaper.

Bente forteller at hun kartlegger elevenes bokstavkunnskap flere ganger i løpet av første klasse. Allerede tidlig ved skolestart, etter bare et par uker på skolen, blir første kartlegging gjennomført. Da forteller Bente at de bruker Lesesenterets kartleggingsprøve, *Bokstavprøven*.

Denne kartleggingsprøven blir utført på alle elevene for å få en oversikt over hvilke bokstavkunnskaper elevene har når de starter på skolen. Det gir et bedre grunnlag for lærerne og deres videre undervisning. Samme kartleggingsprøve blir utført igjen i januar for å se hvordan elevene ligger an i forhold til progresjonen. De som læreren føler henger etter i bokstavinnlæringen, utfører en bokstavprøve igjen i juni. Når vi intervjuet Berit er elevene ikke ferdig med alle bokstavene. Siden elevene i år ikke følger den samme progresjonen Berit har brukt tidligere, er hun usikker på om de også skal ta Udir sin kartleggingsprøve. Hun forteller at siden elevene ikke følger den samme progresjonen som prøven tar utgangspunkt i, vil det kunne være vanskelig å få et riktig svar på kartleggingen. Dette er derfor noe hun ønsker å se på senere i bokstavprogresjonen.

Bente sier at de i tillegg til bokstavprøven utfører en fonologisk test rundt september/oktober. Dette er en test som kartlegger fonologisk bevissthet i forbindelse med elevenes leseutvikling. Den fonologiske testen tester blant annet elevenes kunnskaper om riming, stavelser, frafall av lyd og å legge til lyd. I denne testen gjør elevene oppgavene frem til der de har kommet i opplæringen. Neste gang testen utføres gjør elevene hele testen, inkludert det de testet forrige gang. Da blir oppgavene repetert, samtidig som det gir læreren en oversikt over hvilke hull som er tettet eller bør jobbes videre med. I klassen til Bente skriver de også leselogg for å kunne følge progresjonen til de elevene som får ekstra hjelp.

Cecilie forteller oss at hun kartlegger elevene med *Carlstens lesetest* i september, og en gang til i februar. Da deler hun klassen i to, og har bare elleve elever med seg om gangen. Hun forteller at hun ikke er så fornøyd med kartleggingsverktøyet, men at hun bruker det i mangel på noe annet. I tillegg bruker hun også kartleggingsverktøyet *Skolestart* fra lesesenteret i Stavanger. Denne kartleggingsprøven tar hun på elevene i starten av første klasse, i august eller i starten av september, og en gang til i januar. Kartleggingsprøven gjennomføres individuelt med elevene. Dette er en kartleggingsprøve hun er godt fornøyd med å ta i bruk. Kartleggingsprøven er adaptiv, og blir tilpasset til elevene. Cecilie opplever derfor at elevene sitter igjen med en god mestringsfølelse og positive opplevelser etter å ha gjennomført testen. Ellers bruker hun stasjonene når de har stasjonsundervisning og daglige observasjoner for å få en oversikt over elevenes bokstavkunnskaper. På stasjonene bruker hun lærerstyrt stasjon med bokstavbrikker til å kartlegge elevene. Bokstavbrikkene viser både stor og liten bokstav, og Cecilie bruker dem til å la elevene gjenkalle og gjenkjenne bokstavene.

Daniel forteller at han kartlegger elevenes bokstavkunnskaper hele tiden, men at han ikke bruker formelle kartleggingsprøver til å gjøre dette. Gjennom hele høsten kartlegger han derimot elevenes kunnskaper gjennom å ha bokstavediktater for å kunne se hvordan elevene kan knytte bokstavnavn til bokstavlyd, gjenkalle og gjenkjenne. I klassen har de også tatt i bruk verktøy fra Aski Raski for å få en bedre oversikt over hvilke bokstaver elevene mestrer, og hvilke de strever med. Daniel kartlegger lesingen underveis ved å høre elevene i lesing, med særlig fokus på hvordan de lyderer seg frem. Dette er noe han ofte bruker lærerstyrt stasjon til å kunne gjøre. Han forteller at det gjennom *Startpakken til Aski Raski* er lagt en plan for når de skal “kartlegge” elevene, og hvilke uker dette skal gjøres. I tillegg skal Daniel i år utføre Udir sin kartleggingsprøve i mars. Denne er frivillig for elever i første klasse, men skolen til Daniel har bestemt at alle i 1. klasse skal ta denne. Dette gir Daniel en god oversikt over elevenes bokstavkunnskaper, og hvilke tiltak det kan være lurt å sette inn.

4.3.1 Kartleggingens betydning for lærerens undervisning

Anne forteller oss at hun synes det er viktig å kartlegge elevenes bokstavkunnskaper. Hun forteller at det gir henne en trygghet i å ha kartlagt alle elevene, og at hun på den måten unngår at noen “sklir imellom”. Med det mener hun elever som ikke viser store hull i bokstavkunnskapen, men som likevel kan ha mangler når det kommer til kunnskaper om bokstavene. På den måten sikrer hun at hun får hjulpet de som har behov for ekstra oppfølging. Anne sier at kartleggingen påvirker hva voksne legger opp til underveis i undervisningen.

I tillegg synes Anne at kartleggingen er viktig for de voksne for å sjekke om det de har observert stemmer overens med resultatene i kartleggingen. For de voksne er det en trygghet i å ha oversikt over hvilke elever som kan ha hull i kunnskapen.

For elever som henger etter i bokstavinnlæringen har skolen et tilbud med intensiv opplæring. Skolen tar i bruk *På sporet*, som er et leseprogram utviklet av lesesenteret i Stavanger. Elevene som har scoret lavt på Anne sin tidligere kartlegging, blir kartlagt videre av en spesialpedagog for å se om de skal motta tilbudet om intensiv opplæring. Opplæringen blir fulgt opp av en spesialpedagog som har fem timer i uka med programmet i en periode på 18 uker. Anne synes det er et godt tiltak for å kunne gi elevene et ekstra løft.

Berit er svært positiv til kartlegging. Hun forteller at hun opplever at særlig den fonologiske testen gir en god oversikt og et godt bilde over de ulike elementene i lesingen og bokstavkunnskapen til elevene. Dette gjør at Berit får en oversikt over hva elevene kan godt, og hva de enkelte elevene trenger å trene mer på. Det gir henne også en god oversikt over hvilke elever som skal bli tatt ut til ekstra undervisning, og til hvordan hun kan tilpasse stasjoner og annen undervisning.

På Berits skole har de en egen leselærer og spesialpedagog som følger opp elevene som strever med lesing og bokstavkunnskap. Leselæreren og spesialpedagogen, sammen med pedagogene i klassen, er med på å følge opp elevene som henger etter i bokstavprogresjonen. Berit forteller at lærerne selv gjerne lager oversikt over hva de ønsker at leselæreren eller spesialpedagogen skal jobbe med, eller hva de ønsker at lærerne skal teste av kunnskaper.

Cecilie synes at kartleggingen er svært viktig for å kunne kvalitetssikre at lærerne har fått riktig oppfatning av elevenes kunnskaper. Hun forteller at det er viktig å kunne se kartleggingsprøvene i sammenheng med det bildet hun selv har av elevenes kunnskap. Hun opplever at kartleggingsprøvene ikke alltid er helt i samsvar med det hun selv har opplevd, og at hun da må finne ut hvorfor det gir slike resultater. Cecilie forteller oss at det som regel er veldig stor sammenheng mellom det hun selv observerer og opplever, og resultatene elevene får på kartleggingsprøven. Hun opplever kartleggingsprøver som svært viktige for å være sikker på at hun har sett alle elevene, samtidig som det gir henne kunnskaper om hvordan hun kan tilpasse stasjonene for dem som strever.

Elevene til Cecilie som henger litt etter i bokstavinnlæringen får ekstra øving sammen med en pedagog to ganger i uka. Dette gjør de på de lærerstyrte stasjonene, og har et ønske om at denne ekstra øvingen skal være så lystbetont som overhodet mulig for at elevene kan oppleve mestring og glede rundt læringen. Elevene som henger etter i bokstavprogresjonen får også beskjed hjemme om å øve litt ekstra på bokstavene, samtidig som de kutter på noen av de andre leksene for at det skal være overkommelig. Cecilie forteller at det derfor er svært viktig for hun å ha godt samarbeid med foreldrene. Hun pleier også å tipse foreldre om hvordan de kan øve hjemme, og om ulike apper som kan være en god støtte i innlæringen.

I klassen til Cecilie har de ingen egne grupper for elevene som henger etter i bokstavinnlæringen. De har valgt å bruke de ressursene de har tildelt på andre måter. Begge pedagogene som driver begynneropplæring i klassen, er derfor med på å følge opp elevene. Dette gjør de som regel på stasjoner, eller ved å hanke ut noen elever i overganger eller i spising.

For Daniel er kartlegging av elevenes bokstavkunnskaper svært viktig for lærerens arbeid på skolen. Ved å kartlegge elevenes kunnskaper gir det lærerne muligheter til å kunne tilpasse de ulike stasjonene de har på skolen, eller å holde igjen på repetisjonsuker dersom de opplever at flere elever henger langt bak i bokstavprogresjon. På denne måten blir kartleggingen et viktig redskap for Daniel til å få god oversikt over elevenes kunnskaper, og for å lettere kunne tilpasse og planlegge undervisningen for alle.

Dersom elever i Daniel sin klasse ser ut til å henge etter i bokstavinnlæringen, er det første han gjør å sende melding til de voksne hjemme hos barnet. På den måten skaper Daniel et godt samarbeid med hjemmet, samtidig som de voksne vet hvordan barnet ligger an i forhold til bokstavprogresjonen på skolen. Videre er det satt av tidlig innsats-timer til de av elevene som trenger et ekstra løft. Hos Daniel blir det satt av egne timer til de som har behov for det. I tidlig innsats-timer er det en av de to pedagogene som hører til klassen som har ansvar for timen. Skolen har også et spesialpedagogisk team som også kan bidra med ekstra timer og tiltak, dersom dette ikke er tilstrekkelig.

5.0 Drøfting

I denne delen av oppgaven vil vi ta for oss resultatene fra intervjuene og observasjonene, og drøfte dem i lys av relevant teori og forskning. Resultatene har blitt presentert i kapittel fire og teori i kapittel to. Drøftingen blir presentert etter samme struktur og temaer som i resultatkapittelet. Temaene som er grunnlaget for drøftingen er hvordan bokstavinnlæringen gjennomføres på 1.trinn, hvordan lærere jobber med bokstavinnlæring og kartlegging. Drøftingen skal være med på å belyse problemstillingen:

Hvordan legger lærere til rette for utvikling av elevers bokstavekunnskap på 1.trinn?

5.1 Hvordan gjennomføres bokstavinnlæringen på 1.trinn?

Alle de fire informantene opplyser om at de bruker en variasjon av metoder i undervisningen sin. Alle benytter seg av både en analytisk og syntetisk metode, til ulik tid i undervisningen. Ut fra intervjuene og observasjonene våre er inntrykket vårt at lærerne synes det er viktig å jobbe på lydnivå i starten, slik at elevene kan bli bevisste på at ordene består av lyder som man kan dele ordet opp i. Når elevene har fått denne forståelsen, gir det rom for å bruke analytiske metoder i større grad. Cecilie utpeker seg imidlertid noe her i forhold til de tre andre informantene. Gjennom veiledet lesing av småbøker helt fra skolestart, og at dette er leselekse hver uke, møter elevene hele ord og setninger som de skal lese. De får tilgang på alle bokstavene med en gang, selv om alle ikke er gjennomgått på skolen. Gjennom veiledet lesing på stasjoner, bryter læreren og elevene ned setningene og ordene i boka ned til bokstaver og lyder. Cecilie arbeider slik sett mer analytisk enn de andre informantene, selv om hun opplyser at i selve bokstavintroduksjonen er det mer syntetisk metode som blir brukt. Da er det mer på lydnivå, med fokus på hvilken lyd som tilhører den enkelte bokstaven som gjennomgås, og hvor i ord den befinner seg.

Funnene våre viser at alle lærerne bruker en bestemt rekkefølge på bokstavintroduksjonen, og at denne er styrt og bestemt av enten læreverk som brukes på skolen, eller andre forhold. Det er kun Daniel, som bruker rekkefølgen i *Startpakken* til Aski Raski, som ikke bruker en rekkefølge som er basert på læreverk. Anne forteller at hun skulle ønske at bokstaven *r* kom tidligere i rekkefølgen hos henne, men ellers opplyser informantene om at de er tilfredse med rekkefølgen bokstavene kom i.

Alle rekkefølgene hadde en blanding av både vokaler og konsonanter, der elevene ble introdusert for begge deler helt fra starten av. Som Kløve og Husby (2008) forteller, er vokaler og konsonanter begge viktige i forhold til det å kunne bruke bokstavene til å lage stavelser og ord. Selv om dette er helt i begynnelsen av innlæringsfasen av bokstaver, er dette også viktig med tanke på å utvikle funksjonell bokstavkunnskap senere. Høien og Lundberg (2012) sier nemlig at barn må lære både vokaler og konsonanter helt fra starten av, slik at de raskt kan begynne å lese og skrive ord, og etter hvert enkle setninger.

Innlæring av bokstaver og hvilke bokstaver elevene har tilegnet seg kunnskap om, påvirker blant annet hva de er i stand til å lese og skrive. Med rekkefølgen bokstavene introduseres i, er det variasjoner hos informantene om hvorvidt dette preger resten av undervisningen i norskfaget. Anne, Bente og Daniel benytter stort sett bokstavene som har blitt gjennomgått i klassen i ulike oppgaver og leselekser. Dette begrenser antall bokstaver de bruker i tekster, og er med på å sette visse rammer for hvilke ord som kan lages. Denne måten kan igjen være med å begrense innholdet i tekstene elevene møter. Dette vil spesielt være begrensende helt i starten av bokstavinnlæringen, ettersom elevene ikke har blitt introdusert for så mange bokstaver enda. Anne forteller for eksempel at hun lager en del leseark selv til leselekse, der hun lager ord og leseremser basert på de gjennomgåtte bokstavene. Bente bruker leselekser i læreverket *Salto*, hvor det er nivådelte tekster. Det enkleste nivået består kun av bokstaver som har blitt gjennomgått, mens det vanskeligste nivået benytter seg av andre bokstaver i alfabetet. Cecilie bruker imidlertid alle bokstavene i alfabetet fra skolestart av, og det at bokstavene ikke er gjennomgått felles i klassen er ikke en hindring. Slik sett vil disse elevene allerede få kjennskap til mange av bokstavene, og deres lyd og form, før de har hatt en felles gjennomgang i klassen. På en side kan dette være mye å huske på for 1. klassingene, og det kan bli utfordrende å mestre oppgavene og leseleksene dersom de ikke husker alle lydene til bokstavene som brukes. En fordel er at elevene har gått nøye gjennom leseleksa sammen med læreren på veiledet stasjon samme dag, slik at den allerede er litt kjent for dem. På en annen side kan elevene tidligere gjenkjenne bokstavene, lese flere ord og setninger med bokstavene i, og slik sett fortære kunne lese flere tekster.

Denne tilnærmingen med å la elevene bli kjent med alle bokstavene fra start, kan på den måten gjøre at elevene raskere tilegner seg kunnskap om de ulike bokstavene. De kan raskere gjenkjenne bokstaven, bli oppmerksom på bokstavens form og grafikk, i tillegg til at de blir kjent med bokstavens lyd. Når det er tid for introduksjon og gjennomgang av disse

bokstavene felles i klassen, trengs det kanskje ikke å settes av like mye tid til dette. Mange barn har for eksempel allerede lært seg de tre første bokstavene i alfabetet *a*, *b* og *c* før de starter i 1. klasse, gjennom eksponering av bøker, sanger, regler og lignende. Ved å la elevene bli kjent med alle bokstavene, og eksponert for dem, vil de etter hvert utvikle mer og mer kunnskap om de andre bokstavene i alfabetet også. Jones et al (2012) mener at det burde brukes mer tid på innlæring av de bokstavene elevene ikke kjenner til, eller som regnes som vanskeligere å lære, enn de bokstavene elevene allerede har kunnskap om. Dersom man som lærer ser at det er bokstaver elevene fort kjenner igjen, og lærer seg lyden til, kan det dermed heller prioriteres å bruke mer tid på bokstaver som de ser elevene strever med og synes er utfordrende. Når studien til DigiHand-prosjektet viser til at elever i gjennomsnitt har bokstavkunnskap om 17,47 bokstaver rett etter skolestart i 1. klasse, er det mye som tyder på at mange barn kan mye om bokstavene fra før (Rogne et al., 2013, s. 8). Som lærer er dette viktig kunnskap når det kommer til å planlegge og legge opp undervisningen i bokstavinnlæringen.

Bokstaver som sjelden brukes, kan derimot holdes igjen i bokstavinnlæringen frem til elevene har tilegnet seg de mest frekvente bokstavene som de vil ha stor bruk for i både lesing og skriving (Høien & Lundberg, 2012, s. 261). Dette gjelder blant annet bokstaver som *z*, *q*, *x*, *c* og *w*. Dette er bokstaver elevene stort sett ikke vil møte i lesing og skriving av enkle ord og setninger i starten, og som de derfor ikke trenger å kjenne til med en gang. Våre funn viser at Anne og Daniel ikke introduserer disse bokstavene sammen med de andre, men venter en stund. De bruker i tillegg også mindre tid på gjennomgang av disse. Bente og Cecilie opplyser ikke noe om dette, men i bokstavrekkefølgen de bruker i henhold til læreverkene *Salto* og *Zeppelin*, kommer disse bokstavene til slutt, og også samtidig. Det betyr at også disse introduseres raskt etter hverandre, og brukes mindre tid på.

Alle informantene er imidlertid opptatt av å bruke lesing og skriving på meningsfulle måter, og alle forteller at de skriver brev, lister og andre skriveoppgaver. I slike oppgaver bruker elevene de bokstavene de trenger for å skrive det de ønsker å kommunisere, og er slik ikke begrenset til de bokstavene de har gjennomgått i klassen. Daniel forteller blant annet at han her veileder elevene med å skrive opp eksempler på hva elevene kan skrive på tavla, slik at elevene kan bruke det som støtte. Han bruker også små lapper der han skriver ned ord eller setninger elevene er usikre på hvordan skrives, slik at de kan skrive av eller støtte seg på dette i skrivingen sin.

Alle de fire informantene opplyser om at de introduserer to bokstaver i uka, som ifølge Lundetræ og Sunde (2020), regnes som en rask bokstavprogresjon. Både Anne og Cecilie forteller blant annet at de tidligere var skeptiske til en rask progresjon, ettersom de var redde for at det gikk for fort fram for noen elever, men at de valgte å høre på nyere forskning. Lesesenteret ved Universitetet i Stavanger har nemlig gjort en del forskning på at leseopplæring går for sakte fram i Norge (Rongved, 2021b). De har gått ut med at elever bør lære bokstavene fortere, og i et raskere tempo. De foreslår derfor heller en rask bokstavprogresjon framfor en langsom.

Flere av informantene forteller imidlertid at de har brukt en langsom bokstavprogresjon tidligere, med å introdusere en bokstav i uka, og at det kun er de siste årene de har benyttet seg av en rask progresjon. Cecilie forteller blant annet at hun var godt fornøyd med dette, og at det ga elevene god tid til å automatisere bokstavene før de går videre til neste, og slik utvikler en sikker bokstavkunnskap. Dette støttes i teori som tilsier at en langsom og grundig gjennomgang av bokstavene, gir alle elevene mulighet til å automatisere ny kunnskap før de går videre til neste bokstav (Engen og Håland, 2005, s. 25). Engen og Håland (2005) påpeker imidlertid videre at det er viktig å tenke på at elever som allerede kan bokstavene fra før, får muligheter til å jobbe videre med lese- og skriveaktiviteter, og at deres lese- og skriveutvikling ikke stagnerer på grunn av for lite utfordringer.

Undervisningen bør legges opp slik at elevene ikke kjeder seg eller mister motivasjonen, og må derfor kunne tilpasses både til de sterke og de svake elevene. Lesesenteret benevner rask bokstavprogresjon som en metode for å kunne gjøre akkurat dette. De omtaler raskere bokstavlæring som en god opplæring, også for elever som strever (Lundetræ & Sunde, 2021). Ved å introdusere elevene for to bokstaver i uka, er ikke tanken å kjappe seg gjennom alfabetet på kortest mulig tid. Det handler heller om å gi elevene tilgang til skriftspråket, slik at de kan få anledning til å øve og repetere bokstavene, og slik at det skal være lettere for lærere å tilpasse undervisningen til alle (Lundetræ & Sunde, 2021). De elevene som allerede kan alle bokstavene før de starter på skolen, vil ha utbytte ved at de raskere kan bruke denne kunnskapen til mer meningsfull lesing og skriving. De elevene som strever, trenger derimot ofte flere repetisjoner av koblingen bokstav-lyd for å få automatisert bokstavkunnskap, og får større muligheter til å repetere ved en rask bokstavprogresjon. Da legges det nemlig til rette for flere repetisjoner av bokstavene gjennom hele skoleåret, framfor kun en gjennomgang.

Ved en langsom bokstavprogresjon, der elevene får introdusert en bokstav i uka, får elevene repetert og øvd seg på de bokstavene de ble introdusert for først gjennom hele skoleåret. Dette er bokstaver som *i*, *s*, *l* og *e* hos våre informanter. Dersom bokstavinnlæringen starter ved skolestart, vil bokstavintroduksjonen være ferdig rundt april i 1. klasse med introduksjon av en bokstav i uka. Elevene får slik sett kun noen få uker etter dette på å repetere de bokstavene som ble introdusert sist. Tanken er dermed at ved en raskere gjennomgang, får elevene raskere tilgang på alle bokstavene, og kan repetere og øve på alle. De får dermed mange møter med alle bokstavene i løpet av første skoleår, og kan kanskje tidligere være i stand til å bruke bokstavkunnskapen i meningsfull lesing og skriving. Med tanke på resultater fra studien i *DigiHand*-prosjektet, er det i tillegg grunn til å tenke seg at elever har en del forkunnskaper om en del bokstaver før den formelle bokstavintroduksjonen. Med en langsom bokstavprogresjon, vil elever som kan mange bokstaver gjerne bruke mye tid på noe de allerede har kunnskap om. Dette kan ofte bli sett på som ineffektivt, sett i motsetning til at elevene kan bruke den bokstavkunnskapen til å lese og skrive mer, og dermed bli bedre lesere. De kan på den måten gjerne mestre det å bruke lesing og skriving som verktøy for læring tidligere.

Alle elever er imidlertid ulike, og vil lære bokstavene best på ulike måter. Variert undervisning og varierte arbeidsmetoder vil være gunstig slik at vi kan inkludere flest mulig av elevene. Lærere har et utfordrende arbeid med å tilpasse og differensiere undervisningen til elever i 1. klasse, nettopp fordi forskjellene ofte er store. Med en rask bokstavprogresjon kan læreren gjerne få mulighet til å tidligere kunne få oversikt over hvilke elever som strever med bokstavinnlæringen, og nettopp hva det er de strever med (Lundetræ & Sunde, 2020). Dersom elevene blir introdusert for en bokstav i uka, og ikke har fått introdusert alle før utpå våren i 1. klasse, er det vanskelig å si om en elev strever med å lese fordi alle bokstavene ikke er lært enda, eller om er en vanske som ligger til grunn. Dette er nemlig noe som først kan avdekkes når eleven har lært seg alle bokstavene, men fremdeles sliter med lesing (Helland, 2012, s. 107-108). Lesesenteret legger til grunn at ved en slik situasjon vil mye verdifull tid ha gått tapt, og at man med en raskere progresjon vil kunne gi elevene tilrettelagt opplæringen mye tidligere (Rongved, 2021b).

Å kunne lese er en forutsetning for å lære i alle fag, og en god start øker sannsynligheten for å lykkes med videre skolegang. Jo tidligere problemer kan avdekkes og det kan settes inn tilrettelagt hjelp og støtte, jo større er sannsynligheten for at mer komplekse vansker og

problemer kan avdekkes (Michaelsen, 2018, s. 139). Dette er noe som har blitt mye belyst i flere stortingsmeldinger, blant annet gjennom begreper som tidlig innsats. Rask bokstavprogresjon kan kanskje slik sett betraktes som en metode for å kunne tilrettelegge for tidlig innsats i de første skoleårene, ettersom det gir rom for å oppdage og sette inn tiltak tidlig.

Selv om Bente har en rask bokstavprogresjon, gjør det faktum at hun venter med å introdusere bokstaver, og har en del repetisjon, at elevene hennes ikke blir introdusert for alle bokstavene før utpå våren i 1. klasse. Denne tilnærmingen kan dermed sammenlignes med elever som får bokstavene introdusert gjennom en langsom progresjon, ettersom de også har gjennomgått alle bokstavene ut på våren i 1. klasse. På en måte kan det dermed sies at elevene på samme måte som med en langsom bokstavprogresjon, får mindre tid etter alle bokstavene er introdusert på å repetere og øve på meningsfull lesing og skriving med bruk av alle bokstaver. De bokstavene elevene får introdusert sist, får elevene mindre tid til å øve på og repetere, enn de som de får introdusert først. Disse får de til sammenligning store deler av skoleåret på å repetere og bruke. Også her kan det være en utfordring for læreren å vite om en elev strever med å lese fordi alle bokstaver ikke er lært enda, eller om det er vansker som ligger bak.

På en annen side, legger Bente opp en undervisning med fokus på lesing og skriving i alle fag. Elevene skriver ofte setninger ut fra bilder, beskrivende tekster, i forbindelse med ulike temabaserte uker, og har i tillegg veiledet lesing. Her møter elevene flere bokstaver enn de som har blitt introdusert i klassen, og finner ofte ut at de for eksempel mangler en bokstav for å kunne skrive det de ønsker å formidle. Elevene jobber slik med alle bokstaver jevnt og trutt gjennom hele skoleåret, og ikke bare i bokstavinnlæringen. Dette legger opp til at elever kan lære seg bokstaver gjennom en oppdagende tilnærming. Ved å møte bokstaver de ikke har lært enda flere ganger, kan de enklere gjenkjenne form, grafikk og automatisere dette. Slik kan de utvikle bokstavkunnskap om bokstavene, selv om de ikke har fått en formell gjennomgang enda. Slik sett vil en tilnærming som dette bidra til at elevene får jobbet med å repetere og øve på alle bokstavene gjennom hele skoleåret likevel.

Alle de fire informantene introduserer bokstaver på mandagen. Dette begrunner de med at de da har god tid resten av uka til å jobbe med bokstavene, slik at elevene kan møte dem i varierte arbeidsmåter og framstillinger. Anne, Cecilie og Daniel introduserer kun en bokstav på mandag, og introduserer en ny på onsdag. Argumentet for dette er at de kan jobbe med

hver bokstav i to dager. Cecilie og Daniel har et nokså likt opplegg med bokstavintroduksjonen, der en bokstav introduseres og jobbes med på mandag og onsdag, og jobbes med videre på stasjoner dagen etterpå. Fredag brukes så til å repetere begge ukas to bokstaver. Anne forteller at hun ikke har et slikt fast opplegg med stasjoner, men at hun som regel har pleid å ha det en gang i uka. Det har imidlertid vært arbeidsoppgaver med både matematikk og norsk, og ikke et ensidig fokus på bokstavene.

Bente introduserer til sammenligning begge bokstavene de skal gå gjennom den uka på mandag. De to bokstavene introduseres samtidig i samling, og dette gir elevene god tid til å jobbe med begge bokstavene. Elevene får slik sett hele uka på begge bokstavene, i stedet for to dager på hver bokstav. Samtidig er det mer for elevene å huske på, og for noen kan det gjerne være forvirrende eller utfordrende å huske på begge bokstavene på en gang, fremfor å gjennomgå de separerte og at de får fokus hver for seg. Imidlertid får elevene til gjengjeld også lengre tid på begge bokstavene med at de bruker hele skoleuka på begge, noe som kan gjøre opp for at det kan være forvirrende, og gi elevene tid til å gjerne automatisere bokstavkunnskapen i større grad.

Våre funn gjennom observasjonene og intervjuene viser at lærerne bruker varierte arbeidsmåter under bokstavinnlæringen, og alle bruker ulike sanser og fremstillinger av bokstavene. Det kan gjelde bokstavens lyd ved bruk av speil, kjenne på ansiktet når man sier lyden, og lignende. Eller det kan være ulike fremstillinger av bokstavens form, ved for eksempel å bygge bokstaven i LEGO, lage den i modelleire, skrive den på vindu eller tavle, forme den med kroppen og skrive den på papir. Ved ulike arbeidsmetoder, gruppearbeid, bruk av læringspartner, uteskole og lignende, opplyser også informantene om at variasjon er betydningsfullt og viktig for dem. Elever lærer ulikt og på ulike måter, og variasjon av undervisning kan dermed være et middel for å kunne nå flest mulig. Cecilie påpeker imidlertid at hun varierer noe, mens noe er likt hver gang. Variasjon kan være inkluderende for alle, og kan være motiverende, men det er samtidig viktig at det noe er gjenkjennelig og forutsigbart for elevene. Dette kan være med på å gjøre dem trygge, og skape gode rammer. Anne deler dette synet, og kjører et fast program ved introduksjon av hver bokstav. Det er imidlertid kun den første introduksjonen som er lik, mens hun varierer innholdet mer når det kommer til å arbeide med bokstavene etterpå.

Alle informantene bruker stasjonsundervisning aktivt som en måte å organisere bokstavinnlæringen på. Anne har ikke noen fast struktur på stasjonsundervisning, men har som regel hatt det en gang i uka. Her har hun hatt stasjoner med en blanding av både norsk og matematikk. Bente, Cecilie og Daniel har derimot stasjoner i norsk fast to ganger i uka, hvor de også har nokså faste stasjoner hver gang. Her er spesielt veiledet lesing og skriving de opplever som viktige. På lærerstyrt stasjon kan læreren lettere tilpasse undervisningen til de ulike elevene og deres nivå. De kan få nivådelte tekster, oppgaver og får tettere oppfølging og veiledning fra læreren enn i undervisning i hele klassen. Når Cecilie deler elevgruppa si i to, og har stasjoner med elleve elever om gangen, får hun slik sett enda større mulighet til å komme tett på elevene. To pedagoger på elleve elever gir større anledning til god veiledning og individuell støtte til den enkelte elevs arbeid og oppgaver, i forhold til to pedagoger på en elevgruppe på rundt 20 elever.

Som Vingdal (2018) forteller, er barnekroppen laget for intervaller, der det er en veksling mellom pauser og innsats. Stasjonsundervisning er en organiseringsform som legger til rette for dette. Det legges opp til at elevene jobber aktivt i de minuttene de er på en stasjon, før det brytes opp med en pause når de skal bytte. Da får elevene litt bevegelse, og det blir i tillegg et skifte i aktivitet. Alle informantene opplyser også om at de som regel har en stasjon eller to med mer aktiv undervisning. Dette kan være å bygge bokstaver i LEGO, male bokstaver, forme den i leire, eller bare vanlig frilek. Dette er også med på å gi elevene bevegelse i arbeidet deres.

5.2 Hvordan jobber lærere med bokstavkunnskap?

Den formelle bokstavkunnskapen handler om, slik Svanes beskriver det, elevenes kunnskap om blant annet bokstavens navn, form og lyd (Svanes, 2021, s. 39). Arbeid med den formelle bokstavkunnskapen er noe vi har sett at informantene legger stor vekt på i deres opplæring. Dette øver de på gjennom å gi elevene en mengde varierte oppgaver og ved å introdusere elevene for bokstavene på ulike måter.

Informantene opplever at de i 1. klasse møter elever med varierende kunnskaper om de ulike bokstavene. Noen kan både små og store bokstaver, andre bare de store, mens andre har lite til ingen erfaring med bokstaver. De fleste har likevel en viss kjennskap til bokstaver, og ifølge Stahl er det ofte de store bokstavene barna begynner å utforske først (Stahl, 2014, s. 262).

Selv om informantene opplyser at de introduserer elevene for både stor og liten bokstav, er det likevel forskjeller i hva de legger mest vekt på i sin undervisning.

Hos alle informantene blir elevene introdusert for både store og små bokstaver under selve bokstavintroduksjonen. Dette er fordi informantene mener at det er viktig at elevene har kjennskap til begge deler i møte med ulike tekster. Å introdusere elevene for både store og små bokstaver er også i tråd med Anne Håland og Liv Engen sine anbefalinger om at innlæringen av små og store bokstaver bør være en «både-og» fremfor en «enten-eller»-situasjon (Engen & Håland, 2005, s. 26). Selv om alle informantene introduserer elevene for både stor og liten bokstav, er det ulikheter i hvordan de vektlegger de ulike formene. Anne velger å sette mest fokus på liten bokstav, siden det er dette hun opplever at elevene i stor grad møter på i læreverk og lesebøker. Dette samsvarer med det Haugstad (2010) sier om at det bør være samsvar mellom lesebokstaver og skrivebokstaver. Når elever møter tekst som for det meste består av små bokstaver, vil elevene oppleve kontinuitet dersom det er dette de selv lærer å skrive. Dette vil i tillegg gjøre at det er enklere å gjenkjenne bokstavene i tekster, ettersom det er den samme bokstavtypen som går igjen, og som elevene ofte møter.

Cecilie har på sin side mest fokus på å skrive den store bokstaven frem til jul. Hun opplever at det er lettere for flere av elevene å skrive de store bokstavene siden dette er noe de fleste er kjent med fra før. På en side kan det dermed være greit å ta i bruk de store bokstavene fordi det gir elevene en trygghet i å bruke kjente bokstaver, som er lettere for dem å forme. Samtidig opplever Cecilie at det kan være krevende siden elevene må omstille seg til å skrive de små bokstavene etter jul, og at det kan være en utfordrende overgang for mange. Det er dette Hulme ser på som en utfordring med å la elevene automatisere det å bruke de store bokstavene først, ettersom det er vanskelig å avlære det etterpå (Haugstad, 2010, s. 195-196). Cecilie beskriver også at det kan gjøre det litt vanskeligere for noen elever ved å ha “dobbel læring” etter jul. Da kan de store bokstavformene være så innøvd, at det kan være krevende å gå over til å bare skrive de små.

Selv om Anne, Bente og Daniel har fokus på å skrive små bokstaver, forteller alle tre at de lar elevene velge fritt om de ønsker å skrive med stor eller liten bokstav under friskrivning. De har et ønske om å skape skriveglede, og lar derfor elevene bruke den formen de er mest komfortabel med. Engen og Håland understøtter dette ved at de også mener at elever bør få

bruke de bokstavene de kan, og at det ikke er så nøye på om bokstavene blandes helt i begynnelsen av skrivingen (Engen og Håland, 2005, s. 27).

I lærernes klasserom finner vi både bokstavplakater med bilder og med bokstavene skrevet i bokstavhus. I tillegg har de fleste av lærerne bokstavplakater på pultene, eller tilgjengelige til når elevene skal skrive egne tekster. Ifølge Traavik og Alver er det sentralt å ha bokstavplakater tilgjengelig i klasserommet, og de er tydelige på viktigheten av å skape et skriftspråkstimulerende miljø i klasserommet hvor elevene har mulighet til å se og bli nysgjerrige på bokstavene (Traavik & Alver, 2008, s. 99). Gjennom intervjuer og observasjoner opplever vi at alle informantene har bidratt til at elevene skal få oppleve et språkstimulerende miljø. De har bokstavene tydelig fremme, og har dem også på pultene til elevene. På denne måten bidrar lærerne til at elevene møter på alfabetet hver dag, og får blitt kjent med bokstavens form og lyd. Traavik og Alver poengterer at når elever får møte bokstaver i klasserommet, kan det være med å skape nysgjerrighet og lærelyst som kan være grunnleggende for elevenes videre lesing og skriving (Traavik & Alver, 2008, s. 100).

Alle lærerne presenterer elevene for både bokstavnavn og bokstavlyd, men sier samtidig at hovedfokuset ligger på bokstavens lyd. Dette begrunner de fire informantene med at bokstavlyden er viktig for at elevene skal kunne trekke lydene sammen til ord, og for å lettere kunne lære seg å lese. De fire informantene samtaler med elevene om hvor i munnen lyden lages, slik at elevene vet hvordan de selv skal produsere lyden. En av lærerne bruker i tillegg speil slik at elevene kan observere hvordan munnen beveger seg når man lager de ulike lydene, og dermed bli mer bevisste på akkurat dette. Flere av informantene forteller at det kan være krevende å la elevene forklare og snakke om hvor i munnen lyden lages, fordi elevene ofte ikke har utviklet et rikt nok vokabular til å kunne sette ord på hvordan de produserer lyden. Engen og Håland påpeker at dersom elever skal kunne automatisere bokstavene, så krever det mye systematisk arbeid med bokstavens form, lyd og navn (Engen & Håland, 2005, s. 25).

For at elevene skal lære seg å lese er det en viktig forutsetning at de forstår det alfabetiske prinsippet. Dette innebærer at elevene har forståelse for at hver bokstav representerer en språklyd, og at det dermed er en sammenheng mellom skriftspråk og talespråk (Kulbrandstad, 2018, s. 102). Gjennom å introdusere elevene for både bokstavens lyd og bokstavens navn, bidrar lærerne helt fra første bokstavinnlæring til å utvikle det alfabetiske prinsippet. På den

måten har elevene mulighet til å se at det er en korrespondanse mellom bokstav og lyd.

Sett i sammenheng med Høien og Lundberg (2012) sine utviklingsstadier i lesing, er det svært naturlig at lærerne legger mest vekt på bokstavens lyd fremfor bokstavnnavnet. En begynnerleser er ofte på det fonologiske stadiet før det går over til det ortografiske nivået (Bjerke & Johansen, 2020, s. 146). For at elevene først skal komme til det fonologiske nivået er det sentralt at elevene kan trekke lydene sammen til ord (Færevaaag & Gabrielsen 2021, s. 242). Dette er også noe som informantene er svært bevisst på, og de vektlegger derfor i stor grad å fokusere på bokstavlyden i innlæringen av nye bokstaver. På den måten bidrar lærerne til at elevene raskt får tilgang til bokstavens lyd, og kan begynne å trekke sammen lydene for å lese.

I bokstavinnlæringen forteller alle lærerne om bokstavens form, og viser hvordan bokstavene skal skrives. Dette gjør de ved å modellere for elevene hvordan bokstaven formes, før de deretter lar elevene forme bokstaven selv. I arbeid med bokstavens form er det flere av arbeidsmåtene som går igjen hos lærerne. Anne, Bente og Cecilie forteller alle at de lar elevene spore bokstaven på ryggen til hverandre. Dette gjør de etter at de selv har modellert hvordan bokstavene skal formes. I tillegg forteller flere av lærerne at de lar elevene spore bokstavene i lufta, på tavla, skrive dem på vinduet, bygge dem og forme dem i ulikt materiale. Dette er arbeidsmetoder som Engen og Håland nevner er viktige aktiviteter som kan inngå i bokstavinnlæringen (Engen & Håland, 2005, s. 26). I tillegg bidrar aktivitetene til at elevene får bruke ulike sanser i arbeid med bokstavens form. Cecilie forteller at hun lar elevene forme bokstaver med kroppene sine på gulvet. På den måten legger hun til rette for barnets intervallkropp hvor hun veksler mellom læring og instruksjoner, og praktiske aktiviteter hvor elevene får beveget kroppen (Vingdal, 2018, s. 39).

Cecilie benytter seg av stavskrift i sin bokstavinnlæring, men ettersom hun har mest fokus på å introdusere stor bokstav i første runde med bokstavintroduksjon, forteller hun at disse bokstavene er relativt like bokstaver i trykkskrift som elevene møter i bøker. En forutsetning for dette er at tekstene er skrevet med store bokstaver, noe ikke alle bøker er. Dette er imidlertid heller ikke langvarig, ettersom elever vil møte bøker og tekster med små bokstaver etter hvert. Når hun begynner å introdusere de små bokstavene med stavskrift i andre runde med bokstavintroduksjon, kan det dermed være mindre samsvar mellom bokstavtypene elevene møter i bøker og tekster, og de som de skal skrive selv.

Bente og Daniel benytter seg av stavskrift gjennom hele bokstavinnlæringen, og elevene lærer bokstavenes form med “leiekrok” som senere kan brukes til å binde sammen bokstavene og skrive sammenhengende. Anne er den eneste av informantene som bruker trykkskrift i bokstavinnlæringen. På en side vil elevene til Anne slik sett møte stor grad av samsvar mellom lesebokstaver og skrivebokstaver i den første lese- og skriveopplæringen. De møter trykkskrift i bøker og tekster, og lærer også formen til bokstavene med trykkskrift når de skal skrive dem selv. Valg av trykkskrift er noe som er styrt og regulert på skolenivå, og Anne forteller selv at hun skulle ønske de brukte stavskrift istedenfor. Dette er hovedsakelig fordi de likevel skal lære stavskrift og å skrive sammenhengende skrift senere, og at det på den måten blir “dobbel læring” ved at elevene må lære enda en ny form av bokstavene senere. Ved å lære stavskrift med en gang, slipper de dermed dette. På en annen side kan det dermed sies at elevene må lære seg å forme dobbelt så mange bokstavtyper.

Selv om Bente, Cecilie og Daniel bruker stavskrift i sin bokstavinnlæring, har likevel både *Salto*, *Zeppelin* og *Aski Raski* trykkskrift i sine tekster og arbeidsoppgaver. I praksis betyr dette at elevene ikke opplever samsvar mellom sine lesebokstaver og skrivebokstaver. Selv om de lærer stavskrift, må de likevel også lære seg eller bli kjent med bokstavene i trykkskrift for å kunne kjenne disse igjen når de leser. Mange bokstaver er forholdsvis like i stavskrift og trykkskrift, men dette kommer også an på hvilken skrifttype som brukes. Bokstaver som for eksempel *a*, *b*, *e*, *v*, *k*, *p* og *å*, har imidlertid ofte ulik form på trykkskrift og stavskrift, og må således læres “to ganger”. Elevene skal lære 29 bokstaver, men de skal i tillegg lære stor og liten bokstav av hver. Når de i tillegg skal lære formen på både stavskrift og trykkskrift, blir det etter hvert mange bokstavformer å holde styr på for elevene. Selv om elevene til Anne skal lære stavskrift senere, har de kanskje en fordel med at elevene får lese og skrive samme type bokstavformer i starten. De slipper å lære alle bokstavformene på en gang. Når de senere skal lære stavskrift, har de gjerne allerede utviklet god og trygg bokstavkunnskap, og mestrer overgangen på en god måte.

I 1.klasse er det sentralt at elevene lærer seg bokstaver, men også at de får erfare hva bokstavene kan brukes til. Den funksjonelle bokstavkunnskapen innebærer at elevene kan koble språklyder til bokstaver og motsatt, og på den måten lage ord av bokstavene (Engen & Håland, 2005, s. 25). Funnene våre viser at informantene lar elevene jobbe med lesing og skriving på ulike måter. Allerede ved introduksjon av ny bokstav viser lærerne hvordan

elevene kan ta i bruk bokstavene til lesing og skriving av ord. Dette legger de til rette for ved å vise hvordan bokstaven formes og hvordan bokstavlyden lages. Gjennom å legge til rette for ulike lese- og skriveaktiviteter bidrar lærerne til at elevene får se verdien i god bokstavkunnskap.

Gjennom intervjuene har vi erfart at alle de fire informantene arbeider med funksjonell bokstavkunnskap, og gir elevene varierte skrive- og leseoppgaver. Anne, Bente og Cecilie forteller alle at de viser gjenstander eller bilder hvor elevene får mulighet til å lydere ordet for å finne bokstavens første lyd eller hvor i ordet lyden befinner seg. Daniel leser opp bokstavremser med elevene, slik at de kan trene seg på å lese bokstavlydene. Aktivitetene gir elevene et bilde på hvordan lyden kan opptre i ord, og gjør dem mer bevisste på bokstavens funksjon i ordene.

Alle informantene opplyser om at de legger stor vekt på lesing og skriving i alle fag. En slik holdning, og et slikt fokus på lesing og skriving, er med på å tydelig vise elevene viktigheten av god bokstavkunnskap. Dette legger lærerne opp til ved å gi elevene varierte oppgaver, som elevene kan se på som meningsfulle. Ved å gi elevene en meningsfull skrivepraksis, kan det bidra til at elevene ser viktigheten av å kunne bruke skrift til å uttrykke seg og kommunisere med andre (Håland et al., 2019, s. 3). Cecilie og Bente legger opp til meningsfull skrivepraksis ved å knytte lesing og skriving til lek. Cecilie drar frem sykehuslek, med skriving av medisiner og resepter som et eksempel på lek hvor elevene opplever skrivingen som meningsfull. Anne og Daniel forteller at de i sin undervisning legger opp til mye friskriving. Dette er også noe som engasjerer og motiverer elevene til å bruke kunnskapen til å produsere tekster hvor de kan uttrykke seg. Det er nettopp gjennom en slik eksperimenterende skriving, hvor elevene i tillegg får mulighet til å lese ordene de skriver, som er med på å utvikle elevenes funksjonelle bokstavkunnskap (Frost, 1999, s. 187). Anne og Bente benytter også undervisningen til å bruke bilder som utgangspunkt for skriving. Da kan de enkelt differensiere skrivinger til ord eller setninger, samtidig som elevene kan skrive om det på bildet som interesserer dem. Da får elevene muligheten til å ta i bruk bokstavene til å få frem det de ønsker å kommunisere.

Samtidig som informantene legger opp til en rekke varierte skrive- og leseoppgaver, gir de også elevene lekser med forskjellige oppgaver. På samme måte som med skrive- og leseoppgavene er leksene med på å gi elevene innsikt i bokstavens betydning for

skriftspråket. Anne, Bente, Cecilie og Daniel forteller at de gir elevene leselekser hver uke. Leseleksene er varierte, men innebærer i starten mye fokus på lesing av lyder, stavelser og ord. Anne og Bente bruker begge leseark med fokus på å lese lyder og stavelser. Daniel bruker også leseark med kun gjennomgåtte bokstaver i starten, men går etter hvert over til å ta i bruk nivådelte småbøker som de har brukt i veiledet lesing på skolen. En forutsetning for mange elever er at de har lært de ulike bokstavene for å kunne lese og skrive ord. Cecilie forteller derimot at hun helt fra skolestart legger opp til leselekser i småbøker som baserer seg på flere av bokstavene enn det elevene har blitt presentert for. Dette gjør at elevene får tilgang til alle bokstavene fra skolestart, og gir rom for at de kan bli nysgjerrige på å lære nye bokstaver til egen lesing og skriving.

Cecilie og Anne forteller i tillegg at de har skrivelekser som i hovedsak går ut på at elevene skal øve på å spore bokstavene og skrive bokstavene pent. De ulike leksene lærerne gir, gjør at elevene helt fra starten av kan se bokstavens verdi. Ved å gi elevene leksener som øver på å koble språklyder til bokstaver og omvendt, bidrar de til at elevene raskere kan bruke sin kognitive energi på å gjenskape språket med bokstavene (Engen & Håland, 2005, s. 25).

5.3 Kartlegging

Kartlegging i skolen har som formål å gi lærere et godt grunnlag for å kunne bidra til å fremme læring hos elever (Færevaag & Gabrielsen, 2021, s. 235). Kartleggingsprøvene kan være med på å gi læreren et bilde av elevenes lese- og skriveutvikling, og er derfor et viktig redskap for å kunne sette inn tiltak og sikre elevene god kunnskap og ferdigheter (Færevaag & Gabrielsen, 2021, s. 234). Som lærer er det sentralt å kunne få en god oversikt over hva elevene mestrer og hva de strever med for å kunne løfte dem til et høyere faglig nivå.

Resultatene i undersøkelsen vår viser at alle lærerne kartlegger elevene, men at de tar i bruk ulike kartleggingsverktøy for å danne seg et bilde av elevenes kunnskaper.

Kartleggingsprøvene som informantene tar i bruk er *Salto oppstartprøve*, *Bokstavprøven*, *Udirs kartleggingsprøve*, fonologisk test, *Carlstens lesetest*, *Skolestart* og *Aski Raski*. Alle informantene bruker ulike kartleggingsverktøy i sin undervisning. Selv om de tar i bruk ulike kartleggingsverktøy stiller lærerne seg positive til å kartlegge elevene, og ser på det som et viktig redskap for å sikre god bokstavkunnskap hos alle elever.

Flertallet av lærerne forteller også at de kartlegger allerede i starten av første klasse for å danne seg et bilde av kunnskapene som elevene kommer med til skolen. Ved å kartlegge allerede fra starten av første klasse, gir det læreren mulighet til å følge elevenes progresjon i lese- og skriveutviklingen. For å kunne følge elevenes progresjon, eller vite hvor det eventuelt stagnerer, er det ifølge Traavik og Alver sentralt at lærerne har kunnskaper om elevenes lese- og skriveutvikling for å så raskt som mulig kunne sette inn tiltak (Traavik & Alver, 2008, s. 140).

Alle lærerne forteller at de synes det er viktig å kartlegge, og at det kan gi dem mye nyttig informasjon. Det er likevel flere av dem som opplyser om at det kan være vanskelig å finne kartleggingsverktøy som viser det de ønsker å finne ut av. Man kan derfor tenke seg at mangel på kunnskap om ulike kartleggingsverktøy, og bruken av dem, kan hindre lærere i å ta i bruk effektive kartleggingsverktøy som gir svar på det de ønsker å finne ut av.

Selv om alle informantene kartlegger elevene med ulike kartleggingsverktøy, forteller flere av dem at de kartlegger hver dag gjennom å observere det som skjer i klasserommet. Dette er i tråd med Traavik og Alvers mening om at den daglige observasjonen i klasserommet er den viktigste kartleggingen (Traavik & Alver, 2008, s. 140). Lærerne observerer elevene på stasjoner, når de arbeider med ulike oppgaver, og hører dem også ofte i lesing. Dette er viktige observasjoner om elevenes kunnskaper, som raskt kan si noe om elevenes ferdigheter. Observasjonene gir lærerne god innsikt i hva elevene strever med og hvilke tiltak som kan settes inn. En systematisk observasjon kan derfor gi lærerne et godt grunnlag for å tilpasse egen undervisning til elevene (Traavik & Alver, 2008, s. 141).

I tråd med Lyster (2012) gir kartleggingen lærerne en oversikt over hvor elevene er i utviklingen og hva som eventuelt hindrer dem i progresjonen. Hovedmålet er nettopp at kartleggingen skal gi lærerne informasjon og kunnskap om elevenes ferdigheter slik at det bidrar til økt læring. Kartleggingen skal være en ressurs for å vise hvilke elever som strever og gjøre det lettere for lærerne å sette inn tiltak og kunne tilpasse undervisningen gjennom tilpasset undervisning (Lyster, 2012, s. 72). Man kan på den måten si at kartleggingen er for barnets beste (Færevaaag & Gabrielsen, 2021, s. 243). Dette er noe informantene også gir uttrykk for at de bruker resultatene i kartleggingen til. Hos alle informantene blir kartleggingen brukt for å skaffe en oversikt over elevens bokstavkunnskaper, og for å se hvem som eventuelt trenger ekstra oppfølging. For Anne, Bente og Daniel gir kartleggingen

oversikt over hvilke av elevene som kan ha mulighet for tilbud om ekstra undervisning utenfor klasserommet. De tre lærerne har egne pedagoger eller spesialpedagoger som tar av seg de av elevene som trenger en ekstra oppfølging. Disse har eget opplegg for å kunne nå et høyere faglig nivå. Cecilie forteller at hun også bruker kartleggingen for å få en oversikt over bokstavkunnskaper, men at hun heller velger å tilpasse undervisningen i eget klasserom ut fra de ressursene de har der.

Resultatene våre viser at lærerne er svært positive til kartleggingen, og sier at det er av betydning for deres egen undervisning. Kartleggingen gjør det lettere for dem å tilpasse undervisningen i klasserommet, på stasjoner, eller holde igjen på progresjonen på bokstavene om flere henger langt bak. Flere av informantene forteller at det er viktig for dem for å kunne vite hvem som eventuelt kan få et tilbud om ekstra undervisning utenfor klasserommet, og det gir samtidig lærerne et innblikk i hvordan de selv kan tilrettelegge mer i klasserommet. For informantene er kartleggingen en trygghet for å se om det de har observert stemmer overens med resultatene i kartleggingen. Traavik og Alver påpeker også viktigheten av å kunne se observasjonene i lys av resultatene de får fra kartleggingsprøvene (Traavik & Alver, 2008, s. 140). En av informantene forteller at kartleggingsprøvene er med på å kvalitetssikre at de har fått riktig oppfatning av kunnskapene som elevene sitter med.

6.0 Avslutning

Denne forskningsoppgaven har hatt som mål å kunne svare på problemstillingen:

Hvordan legger lærere til rette for utvikling av elevers bokstavkunnskap på 1. trinn?

For å kunne svare godt på problemstillingen har vi i oppgaven valgt å undersøke noen valgte temaer som vi mener kan hjelpe oss å få et bedre innblikk i hvordan lærere legger til rette for utvikling av elevers bokstavkunnskap. Temaene handler om hvordan bokstavinnlæring gjennomføres på 1. trinn, hvordan lærere jobber med bokstavkunnskap og hvordan de bruker kartlegging i sin undervisning. For å kunne få svar på dette har vi valgt ut fire informanter ved fire ulike skoler, og observert to undervisningsøkter ved hver av disse. Vi har i tillegg hatt et semistrukturert intervju med hver av lærerne. Utførelsen av masterprosjektet er beskrevet i metodekapittelet, og resultatene våre er presentert i lys av relevant teori. I dette kapittelet vil vi først ha en kort oppsummering av funnene i oppgaven. Avslutningsvis vil det være en konklusjon og noen tanker rundt studiens begrensninger.

6.1 Oppsummering av funn

Resultatene fra undersøkelsen vår viser at det er flere likheter i hvordan informantene gjennomfører bokstavinnlæringen på 1. trinn, og hvordan de begrunner valgene sine. Selv om rekkefølgen informantene introduserer bokstavene i er ulik, bruker alle rekkefølgen til det de bruker som læreverk i norsk. Rekkefølgene består imidlertid alle av en god blanding av vokaler og konsonanter, som er vesentlig for at elevene skal kunne bruke bokstavene til å lese og skrive ord. Alle de fire informantene bruker en rask progresjon i bokstavinnlæringen, og introduserer to bokstaver i uka. Det er imidlertid forskjeller når det kommer til når alle bokstavene er introdusert. Noen er ferdig før jul, andre rett etter jul, mens andre lenger ut på våren i 1. klasse. Dette avhenger av om lærerne velger å legge inn uker med pauser og repetisjon av de bokstavene som allerede er introdusert.

Selv om alle informantene introduserer to bokstaver i uka, varierer det når disse to blir introdusert. Mens den ene informanten introduserer begge bokstavene samtidig på mandag, introduserer de andre en bokstav på mandag og en på onsdag. I selve bokstavintroduksjonen modellerer alle lærerne bokstavens form, hvordan den skrives, hvilken lyd den har, ulike begreper på samme forbokstav, og lar elevene skrive bokstaven på hverandres rygg og i lufta.

Videre nevner alle lærerne at stasjonsundervisning er noe de bruker hver uke, og er noe som er en viktig del av deres organisering av bokstavinnlæringen. Alle lærerne synes det er viktig med variasjon i undervisningen, samtidig som det er viktig med systematikk og forutsigbarhet for elevene. Dette gjør at elevene opplever det trygt, og at de kan være mer selvstendige.

I bokstavintroduksjonen blir elevene til alle de fire informantene introdusert for både stor og liten bokstav. Dette gjør lærerne fordi de tenker det er sentralt med kunnskap om begge formene i møte med ulike tekster i skolen. Informantene introduserer også elevene for både bokstavens lyd og bokstavens navn, men forteller at de legger mest fokus på bokstavens navn i selve introduksjonen. Dette begrunner de med at bokstavens lyd er sentral for å raskt kunne lære seg å lese. For å lære å lese er det også nødvendig å utvikle språklig bevissthet, og lærerne jobber ulikt med dette. Noen har mer fokus på språkleker, rim og leking med språket, men alle lærerne bruker mye tid på å lytte ut lyder i ord og bli bevisste på dette.

Lærerne legger opp undervisningen ulikt når det gjelder formen på bokstaven. En av lærerne tar i bruk trykkskrift som den første skrifttypen elevene lærer. De andre informantene har stavskrift som sin skrifttype i første klasse. Alle lærerne har bokstavene tydelig plassert i klasserommet. Dette har de gjort ved å henge opp bokstavplakater, og ved å gi elevene tilgang til bokstavene på egne remser på pulten. Dette legger til rette for at elevene kan bruke dette som støtte, og bruke bokstavene i lesing og skriving. Lærerne legger opp til oppgaver som viser hvordan elevene kan ta i bruk bokstaver til både innkoding og avkoding av ord, og alle er opptatt av å bruke varierte og meningsfulle oppgaver hvor elevene får se viktigheten av å kunne bruke bokstaver til å kommunisere.

Alle lærerne opplyser at de synes kartleggingen er sentral for deres eget arbeid, og for å lettere kunne tilpasse undervisningen til elevene. Lærerne bruker ulike kartleggingsverktøy for å få en oversikt over elevenes bokstavkunnskaper. Hvilke kartleggingsverktøy lærerne tar i bruk kan ha sammenheng med hva som tidligere har blitt brukt på skolen, eller være preget av lærerens egne erfaringer med prøvene. De reflekterer alle rundt bruken av kartleggingsprøvene, og opplever at det ikke er alle kartleggingsprøvene de synes er like relevante å bruke. Hvilken kartleggingsprøve de tar i bruk, avhenger også av hva de har et ønske om å finne ut av, og det kan derfor være variasjoner i hvilke prøver som tas i bruk.

6.2 Konklusjon

Funnene våre viser at det finnes flere forskjellige måter å jobbe på for å utvikle elevers bokstavkunnskap. Selv om informantene har lagt opp undervisningen sin ulikt, og vektlegger forskjellige ting, er det alle måter som på ulike vis er med å utvikle bokstavkunnskap hos elever på 1. trinn. Det er også en del likheter som går igjen blant de fire informantene. Alle er blant annet opptatt av å variere undervisningen, bruke ulike sanser for å lære bokstavens form, og legger opp til varierte og meningsfulle lese- og skriveoppgaver for å skape lese- og skriveglede i begynneropplæringen. Alle nevner også stasjonsundervisning som en sentral organiseringsmetode, der de kan gi individuell, tilpasset og nivåbasert veiledning og undervisning for å utvikle sikker bokstavkunnskap hos elevene.

Resultatene har vist at informantene legger mest vekt på bokstavlyden i bokstavinnlæringen for å utvikle bokstavkunnskap hos elevene. Ved å være bevisst på bokstavens lyd, kan elevene raskt lære seg å trekke lydene sammen til ord, og på den måten lære seg å lese. Vi har erfart at læreren gjennom systematisk arbeid med bokstavens form, lyd og navn bidrar til å utvikle elevenes formelle bokstavkunnskap. Gjennom studien har vi sett viktigheten av at elevene har bokstaver som er tilgjengelige i klasserommet. Dette har lærerne gjort både gjennom bokstavplakater og remser på pulten. Ved at bokstavene er lett tilgjengelige skaper det nysgjerrighet og interesse rundt bokstavene, og det skaper et skriftspråkstimulerende miljø der elevene kan utvikle sikker bokstavkunnskap gjennom å bli bevisste på bokstavens form.

Alle informantene bruker en rask bokstavprogresjon i sitt arbeid med å utvikle elevers bokstavkunnskap, der de veksler med å introdusere konsonanter og vokaler. Funnene våre viser at en rask bokstavprogresjon frigjør mye tid til å repetere bokstavene i flere runder, og at bokstavene dermed blir gjennomgått flere ganger. Dette kan være heldig for elever som strever med å lære bokstaver. For hvert møte med bokstaven, blir bokstavkunnskapen mer automatisert. I tillegg gir en rask bokstavprogresjon muligheter til å tidligere kunne avdekke om det er en vansker som ligger bak at en elev strever med lesing, eller om det er fordi de ikke har lært alle bokstavene enda. Rask bokstavprogresjon kan slik bidra til tidlig innsats, slik at elever som trenger litt ekstra støtte til å utvikle sikker bokstavkunnskap, kan få dette tidlig.

Funnene våre viser at kartlegging av elevenes bokstavkunnskaper er sentralt for å skaffe en oversikt over hvor i utviklingen elevene er, og hvordan læreren kan hjelpe elevene videre. Kartleggingen avdekker eventuelle kunnskapshull hos elevene, og gjør det enklere for læreren å sette inn tiltak. Det har vist seg sentralt å kartlegge elevene fra starten av skoleåret for å lettere kunne følge elevenes utvikling. Informantene tar i bruk ulike kartleggingsverktøy som alle har betydning for hvordan læreren legger opp sin undervisning. Informasjonen lærerne får gjennom kartleggingen gjør det enklere for dem å kunne tilpasse undervisningen slik at alle elever kan utvikle god bokstavkunnskap. Selv om lærerne tar i bruk ulike kartleggingsverktøy i sin undervisning, har vi erfart at den daglige observasjonen i klasserommet er minst like viktig for å kunne gi læreren et godt grunnlag for å kunne utvikle elevers bokstavkunnskap. Å ha kunnskap om ulike kartleggingsverktøy og bruken av dem har derfor vist seg å være sentralt i utviklingen av elevers bokstavkunnskap. Vi opplever at alle informantene er svært positive til å ta i bruk kartlegging for å lettere kunne tilpasse egen undervisning.

6.3 Studiens begrensninger

Det er flere faktorer som kan ha vært med å spille inn på resultatene i forskningsoppgaven. Først og fremst kan vår egen rolle som forskere ha hatt stor betydning for de resultatene vi har fått. Hvordan vi som forskere har valgt ut informanter, gjennomført og planlagt intervjuer og observasjoner, er alle faktorer som kan ha hatt påvirkning for vårt resultat. Informantene i oppgaven er også noe som kan ha påvirket resultatet vårt. Vi har valgt ut fire lærere som skulle gi grunnlaget for oppgaven vår. Resultatene våre kunne derfor vært annerledes hvis vi hadde valgt ut andre informanter, fra andre skoler. Siden oppgaven vår har tatt utgangspunkt i fire lærere ved fire ulike skoler, kan ikke resultatene våre si noe om hvordan bokstavinnlæringen gjøres på en generell basis. Oppgaven vår gir oss derimot et innblikk i hvordan bokstavinnlæringen utføres i et utvalg norske klasserom, og gir eksempler på hvordan bokstavinnlæring kan gjøres. Arbeidet med forskningsoppgaven har også blitt utført innenfor et begrenset tidsrom og med et begrenset omfang. Gjennom arbeidet har vi hatt to økter med observasjon og et intervju med hver av de fire informantene. Dersom vi hadde hatt bedre tid til å kunne observere bokstavinnlæringen i praksis, og større plass i oppgaven til å observere og intervju flere lærere, kunne resultatene som ble presentert vært annerledes.

Selv om vi har et lite utvalg av lærere, kan oppgaven i sin helhet gi et innblikk i hvordan lærerne legger til rette for at elevene skal utvikle bokstavkunnskap på 1.trinn, og hvordan de begrunner sine valg.

Litteraturliste

- Adler, P.A., Adler, P. (1994). Observational Techniques. I N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Red.), *Handbook of Qualitative Research* (s. 377-392). Sage Publications.
- Aske, J. (2006). Salmar frå klasserommet. I:P. Haug (Red), *Begynnaropplæring og tilpassa opplæring. Kva skjer i klasserommet?* (s. 85-112). Caspar Forlag.
- Bentsen, E. I. & Dahl, A. E. (2020). *Bokstavprøve*. Lesesenteret.
<https://www.uis.no/sites/default/files/inline-images/xYVhVRWi9dUvM3ktxSlzoTpCl8LT19mWUfzY9yNKwJfZeoqIT4.pdf>
- Bjerke, C. & Johansen, R. (2020). *Begynneropplæring i norskfaget* (2. utg.). Gyldendal.
- Cappelen Damm. (2016). *Carlstensprøvene*. Cappelen Damm.
<https://www.cappelendammundervisning.no/verk/Carlstenprøvene-126517>
- Cresswell, J.W. (2012). *Educational research. Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Pearson Education.
- Dalland, O. (2018). *Metode og oppgaveskriving* (6. utg.). Gyldendal.
- Dalland, O. (2020). *Metode og oppgaveskriving* (7. utg.). Gyldendal.
- Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Nasjonalt læremiddelsenter.
- Engen, L. (2002). *Lærerens ABC. Håndbok i lese- og skriveopplæring*. N. W. Damm & Søn.
- Engen, L. & Andreassen, A. B. (2007). *Ny start for skriftspråklig utvikling*. Lesesenteret, Universitetet i Stavanger.

- Engen, L. & Håland, A. (2005). Bokstavlæring. I A. Håland (Red), *Leik og læring. Grunnleggjande lese- og skriveopplæring på 1. trinn* (s. 24-27). Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning.
- Frith, U. (1985). "Beneath the surface of developmental dyslexia". I K. Patterson, J. Marshall & M. Coltheart (Red.), *Surface dyslexia*. Erlbaum.
- Frost, J. (1999). *Lesepraksis – på teoretisk grunnlag*. Cappelen Akademisk Forlag.
- Frost, J. (2020). *Merk språket: skriv og les*. Infovest Forlag.
- Færevaag, M. K. & Gabrielsen, N. N. (2021). Kartlegging av lese- og skriveferdighet: Utfordringer og muligheter. I K. Lundetræ & F. E. Tønnessen (Red.), *Å lykkes med lesing: Tidlig innsats og tilpasset leseopplæring* (2. utg., s. 231-253). Gyldendal.
- Glesne, C. (2011). *Becoming qualitative researchers: An introduction* (4. utg.). Pearson.
- Gold, R. L. (1958). Roles in sociological field observation. *Social Forces*, 36(3), 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), 6-10. <https://doi.org/10.1177/074193258600700104>
- Haugstad, O. (2010). *Den grunnleggende lese- og skriveopplæringen: Pedagogisk/teoretisk innføring*. Pedagogisk forlag.
- Hekneby, G. (2005). *Elevenes håndskrift. Skriftforming i grunnskolen*. Universitetsforlaget.
- Hekneby, G. (2011). *Skrive-lese-skrive: Begynneropplæringen i norsk*. (3.utg.) Universitetsforlaget.
- Helland, T. (2012). *Språk og dysleksi*. Fagbokforlaget.
- Hjellup, L. H. (2014). *Helhetlig leseopplæring: Leseglede og tidlig innsats*. Pedlex.

- Hognestad, J. K. (2021). Fonetikk og fonologi. I M. Nygård & C. Bjerke (Red.), *Norskboka 1: Norsk for grunnskolelærerutdanning 1-7* (2. utg., s. 117-149). Universitetsforlaget.
- Høgheim, S. (2020). *Masteroppgaven i GLU*. Fagbokforlaget.
- Høien, T. & Lundberg, I. (2012). *Dysleksi: Fra teori til praksis*. Gyldendal.
- Høigård, A. (2006). *Barns språkutvikling* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Høigård, A. (2013). Frå barnehage til skole. I H. Traavik & B. K. Jansson (Red.), *Norskboka 1: Norsk for grunnskolelærerutdanning 1-7* (s. 15-37). Universitetsforlaget.
- Høigård, A. (2019). *Barns språkutvikling: muntlig og skriftlig* (4. utg.). Universitetsforlaget.
- Håland, A., Hoem, T. F. & McTigue, E. M. (2019). Writing in First Grade: The Quantity and Quality of Practices in Norwegian Classrooms. *Early Childhood Education Journal* 47, 63-74. <https://doi.org/10.1007/s10643-018-0908-8>
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2006). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Abstrakt forlag.
- Jones, C. D., Clark, S. K. & Reutzel, D. R. (2012). Enhancing Alphabet Knowledge Instruction: Research Implications and Practical Strategies for Early Childhood Educators. *Early Childhood Education Journal*, 41, 81-89. <https://doi.org/10.1007/s10643-012-0534-9>
- Karlsdottir, R. (2016) Håndskriftsundervisning. *Viden om Literacy*, (Nr. 19), 15-24. <https://videnomlaesning.dk/media/1916/viden-om-literacy-nr-19.pdf>
- Kleven, T. A. & Hjordemaal, F. R. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: En hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (3. utg.). Fagbokforlaget.
- Klæboe, G. & Sjøhelle, D. K. (2013). *Veiledet lesing og skriving i begynneropplæringen*. Cappelen Damm Akademisk

- Kløve, M. H. & Husby, O. (2008). *Norsk som andrespråk: Undervisningsopplegg i uttale*. Abstrakt Forlag.
- Kristoffersen, G. (2015). *Innføring i norsk fonologi* (4. utg.). Universitetet i Bergen.
- Krumsvik, R. J. (2014). *Forskningsdesign og kvalitativ metode: Ei innføring*. Fagbokforlaget.
- Kulbrandstad, L. I. (2018). *Lesing i utvikling: Teoretiske og didaktiske perspektiver* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Kulbrandstad, L. I. (2022). *Lesing i utvikling: Teoretiske og didaktiske perspektiver* (3. utg.). Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
- Kunnskapsdepartementet. (2013). *Læreplan i norsk (NOR1-05)*. Fastsatt som forskrift. Læreplan for Kunnskapsløftet 2006. <https://www.udir.no/kl06/NOR1-05>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsatt som forskrift. Læreplan for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06?lang=nob>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Lesesenteret. (2015, 11. august). *Førsteklassingene bør lære alle bokstavene før jul*.
- Lesesenteret. <https://utdanningsforskning.no/artikler/forsteklassingene-bor-lare-alle-bokstavene-for-jul/>
- Lesesenteret. (2016, 18. mars). *Bokstaver! – Bokstavfilm om rask bokstavprogresjon* [Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=S3JE7MNKMyg>
- Lesesenteret. (2020, 28. august). *Skolestart kartleggingsverktøy* [Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=IVPUmneXwdw>

- Lesesenteret. (2020). *Skolestartappen - Brukermanual*. Lesesenteret, Universitetet i Stavanger. <https://www8.uis.no/fag/skolestart/Brukermanual-til-skolestartappen.pdf>
- Lesesenteret. (2021, 17. september). *Stasjonsundervisning Økt 1: Hva er stasjonsundervisning (rev.)* [Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=wYQzrObE8u8&t=37s>
- Lundetræ, K. & Sunde, K. (2021). *Raskere bokstavlæring er god opplæring, også for elever som strever*. Lesesenteret. <https://www.uis.no/nb/forskning/raskere-bokstavlaering-er-god-opplaering-ogsa-for-elever-som-strever>
- Lundetræ, K. & Walgermo, B. R. (2021). Leseopplæring - Å komme på sporet. I K. Lundetræ & F. E. Tønnessen (Red.), *Å lykkes med lesing: Tidlig innsats og tilpasset leseopplæring* (2. utg., s. 37-67). Gyldendal.
- Lyster, S. A. H. (2011). *Å lære å lese og skrive: Individ i kontekst* (2.utg). Gyldendal akademisk.
- Lyster, S. A. H. (2012). *Elever med lese- og skrivevansker: Hva vet vi? Hva gjør vi?* Cappelen Damm akademisk.
- Malterud, K. (2003). *Kvalitative metoder i medisinsk forankring* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- 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., Johansen, M. B., Kvistad, A. H & Tollaksen, K. V. (2021). *Skriving i begynneropplæringen: en praktisk innføring*. GAN Aschehoug.
- National Reading Panel (2000). *Teaching children to read. An evidence based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction: Reports of the subgroups*. National Institute of Child Health and Human Development.

- Páez, M. M., Bock, K. P. & Pizzo, L. (2011). Supporting the Language and Early Literacy Skills of English language learners: Effective Practices and Future Directions. I S. B. Neuman & D. K. Dickinson (Red.), *Handbook of Early Literacy Research* (3. utg., s. 228-241). Guilford Press.
- Phillips, B. M. & Torgersen, J. K. (2007). Teaching children to read. An evidence based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction: Reports of initial reading accuracy. I S. B. Neuman & D. K. Dickinson (Red.), *Handbook of Early Literacy Research*, (s. 101-112). Guilford Press.
- Piasta, S. B. (2014). Moving to Assessment-Guided Differentiated Instruction to Support Young Children's Alphabet Knowledge. *The Reading Teacher*, 68(3), 202-211.
<https://doi.org/10.1002/trtr.1316>
- Piasta, S. B. & Wagner, R. K. (2010). Developing Early Literacy Skills: A Meta-Analysis of Alphabet Learning and Instruction. *Reading Research Quarterly*, 45(1), 8-38.
<https://doi.org/10.1598/RRQ.45.1.2>
- Postholm, M. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm Akademisk.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2016). *Læreren med forskerblikk: Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Cappelen Damm Akademisk.
- Rasmussen, A. (2013). *Begynneropplæring i lesing i norske skoler: en undersøkelse av bokstavinnlæring og metodevalg* (Masteroppgave). Universitetet i Stavanger.
- Rogne, W. M., Gamlem, S. M. & Ottesen, R. L. (2021). Lese- og skriveferdigheter ved oppstart i 1. klasse med vekt på bokstavkunnskap. *Acta Didactica Norden*, 15(1), 1-17.
<https://doi.org/10.5617/adno.8327>
- Rongved, E. (2017, 21. mars). *Førsteklassingene lærer bokstavene raskere*. Lesesenteret, Universitetet i Stavanger. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2017/forsteklassingene-larer-bokstavene-raskere/>

- Rongved, E. (2021a, 16. februar). *Raske bokstaver: Utnytt mulighetene!* Lesesenteret, Universitetet i Stavanger. <https://uis.no/nb/raske-bokstaver-utnytt-mulighetene>
- Rongved, E. (2021b, 8. november). *Rask tilgang til bokstavene gjør at flere førsteklassinger blir gode lesere.* Lesesenteret, Universitetet i Stavanger. <https://www.uis.no/nb/forskning/rask-tilgang-til-bokstavene-gjor-at-flere-forsteklassinger-blir-gode-lesere>
- Silverman, R. & Hartranft, A. (2019). Observational research on vocabulary and comprehension in upper elementary school classrooms. I V. Grøver, P. Uccelli, M. Rowe & E. Liven (Red.), *Learning through language: Towards an educationally informed theory of language learning* (s. 110-122). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781316718537.011>
- Skrivesenteret. (2023, 13. mars). *Håndskrift eller skriving på tastatur?* NTNU. <https://skrivesenteret.no/ressurs/handskrift-eller-skriving-pa-tastatur/>
- Stahl, K. A. D. (2014). New insights about letter learning. *Reading Teacher*, 68(4), 261-265. <https://doi.org/10.1002/trtr.1320>
- Strandos, H. S., Vikdal, R. Å. & Bjørhusdal, E. (2017). Begynnaropplæring i norsk for fagleg sterke elevar. *FoU i Praksis*, 11(2), s. 29-31. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2017/begynnaropplaring-i-norsk-for-fagleg-sterke-elevar/>
- Svanes, I. K. (2021). Den første lese- og skriveopplæringen. I M.Nygård & C. Bjerke (Red.), *Norskboka 1: Norsk for grunnskolelærerutdanning 1-7* (2.utg., s. 31-64). Universitetsforlaget.

Traavik, H., & Alver, V. (2008). *Skrive- og lesestart: Skriftspråksutvikling i småskolealderen*. Fagbokforlaget.

Tønnessen, F. E. & Uppstad, P. H. (2021). Leseundervisning. I K. Lundetræ & F. E. Tønnessen (Red.), *Å lykkes med lesing: Tidlig innsats og tilpasset leseopplæring* (2. utg., s. 120-129). Gyldendal.

Utdanningsdirektoratet. (2023). *Kartleggingsprøver*. <https://www.udir.no/eksamen-og-prover/prover/kartlegging-gs/>

Vanvik, A. (1970). *Kort innføring i fonetikk*. Universitetsforlaget.

Vedeler, L. (2000). *Observasjonsforskning i pedagogiske fag. En innføring i bruk av metoder*. Gyldendal Akademisk Forlag.

Vingdal, I. M. (2018). Lærande kropp i endring. I E. Michaelsen & K. Palm (Red.) *Den Viktige begynneropplæringen: En forskningsbasert tilnærming*. (s. 33-55) Universitetsforlaget.

Waller, V. L. & Waller, V. (2018). *Når lesing blir vanskelig*. Dysleksi Norge.

Woods, P. (1986). *Inside schools. Ethnography in educational research*. Routledge & Kegan paul.

Vedlegg 1

Vil du delta i forskningsprosjektet

Hvordan legger lærere til rette for utvikling av elevers bokstavkunnskap på 1.trinn?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvilke arbeidsmetoder og tilnærminger lærere bruker i arbeidet med bokstavinnlæring. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med dette prosjektet er å undersøke noe om hvordan lærere introduserer de ulike bokstavene til elever på 1. trinn, hvilke ulike arbeids- og undervisningsmetoder som blir brukt i forbindelse med dette, og eventuell hensikt de ulike arbeidsmåtene har.

Prosjektet tar for seg problemstillingen «Hvordan introduserer lærere bokstaver på 1. trinn, og hvilke arbeidsmetoder bruker de?», og vil også ta for seg forskningsspørsmål knyttet til hvordan selve introduksjonen av bokstaver er, hvilken rekkefølge bokstavene introduseres i, hvilken bokstavprogresjon som brukes, og hvordan bokstavene eventuelt repeteres.

Dette prosjektet er en del av en masteroppgave for to femte års studenter på grunnskolelærerutdanning 1-7. klasse ved Universitetet i Agder, og opplysningene fra dette forskningsprosjektet vil utelukkende bli brukt til dette.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Andrea Berntsen og Ingrid Olsen er ansvarlig for prosjektet.

Magnhild Selås er veileder for dette forskningsprosjektet, og er foreleser i begynneropplæring i norsk på Universitetet i Agder.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta, vil vi observere to undervisningsøkter på 45 minutter på 1. trinn hvor det introduseres nye bokstaver eller arbeides med dette. Vi vil ikke påvirke øktene eller undervisningen på noen måte, men observere i bakgrunnen og notere ned litt underveis. Notatene inneholder ikke personopplysninger og vil kun bli brukt for vår egen del i forbindelse med skriving av metoder og aktiviteter som ble brukt.

Det innebærer også et intervju av en lærer på 1. trinn som underviser i bokstavinnlæring. Da er det fastsatte spørsmål i en intervjuguide som stilles, og svarene noteres ned av oss. Selve intervjuet vil være i starten av 2023. Intervjuguiden sendes ut i forkant av intervjuet slik at det er mulig å stille forberedt.

I dette forskningsprosjektet vil det ikke bli samlet inn data om involverte personer, da dette ikke er relevant for problemstillingen i prosjektet.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det vil kun være opplysninger om selve bokstavinnlæringen som den enkelte lærer og skole bruker, og hvordan det jobbes med dette. Skole og lærer vil være anonymisert. Navn og kontaktopplysninger om lærere og skole vil ikke gjenkjennes eller kunne være identifiserbart i publikasjon.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes 01.09.2023.

Forskningsprosjektet vil være tilgjengelig for andre, både studenter og forskere, i tiden etter prosjektslutt og på ubestemt tid.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

Dine rettigheter

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

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

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

- Andrea Berntsen. (E-post: andrea.berntsen@dabb.no, telefon: 90639765) eller Ingrid Olsen (E-post: ingrid_olsen99@hotmail.com, telefon: 91360155)

Eller vår veileder Magnhild Selås ved Universitetet i Agder
E-post: magnhild.selas@uia.no, telefon: 91615522

Med vennlig hilsen

Andrea Berntsen

Andrea Berntsen

Ingrid Olsen

Ingrid Olsen

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Hvordan introduserer lærere bokstaver på 1. trinn, og hvilke arbeidsmetoder brukes?* og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta i observasjon av to undervisningsøkter på 45 minutter

å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2

Observasjonsskjema

Sted:

Dato:

Antall elever og lærere:

1.Beskrivelse av klasserom	
2. Stor/ Liten bokstav Form/ retning Bokstavnavn/bokstavlyd Uttalelse/hvor bokstaven lages i munnen	
3.Kombinasjon lyd og bokstav	
4. Fonologisk bevissthet Fonemisk bevissthet	
5. Metode og organisering /tidsbruk	
6.Annet	

Vedlegg 3

Intervjuguide

Sted:

Dato:

Før intervjuet starter	Takker for at informanten ønsker å delta i undersøkelsen. Kort gjennomgang av prosjektet og deltakerens rettigheter.
Lærerens erfaring og utdanning	Hva er din faglige bakgrunn, utdanning og erfaring? Har du tatt noe videreutdanning? Har du tatt noen kurs som er rettet mot bokstavinnlæringen? Hvor mange år har du jobbet som lærer? Hvor mange av disse har du hatt ansvar for bokstavinnlæring på 1. trinn?
Formell bokstavkunnskap	Hva er dine erfaringer med barnas bokstavkunnskap når de begynner på skolen? Når starter dere med innlæring av første bokstav? Hvor mange bokstaver i uka lærer dere? Hvorfor? Hvilken rekkefølge lærer elevene bokstavene? Er rekkefølgen basert på læreverk, egen erfaring eller leseplan? Blir elevene introdusert for lyd på bokstaven, bokstavnavnet eller begge to samtidig? Hvorfor gjør du det på denne måten?

	<p>Hvordan jobber du med å lære elevene hvordan de skal uttale de ulike bokstavlydene?</p> <p>Introduserer du stor eller liten bokstav først, eller begge to samtidig? Hvorfor?</p> <p>Hvilken skrifttype lærer dere? Trykkbokstaver, stavskrift, hvorfor denne måten? Har dere erfaringer med andre skrifttyper?</p> <p>Har du fokus på å skille mellom vokaler og konsonanter i din introduksjon? Hvorfor/hvorfor ikke?</p> <p>Hvor lang tid bruker du på innlæringen av en bokstav?</p> <p>Hvordan legger du opp til at elevene skal lære utformingen av bokstavene?</p> <p>Når er dere ferdig med bokstavintroduksjon?</p> <p>Hvordan tenker dere å jobbe med bokstavene etter at alle bokstavene er introdusert?</p>
<p>Funksjonell bokstavkunnskap</p>	<p>Hvordan lar du elevene jobbe med lesing og skriving? Hvilke typer oppgaver? (like, åpne, differensiere) Hvorfor?</p> <p>Baserer du bokstavinnlæringen på analytisk eller syntetisk metode? Eller en blanding? Hvorfor?</p>
<p>Utforming av klasserom</p>	<p>Har dere bokstavremser på pulten, i klasserommet? Har dere tilgjengelige bokstavplakater? Har dere andre bokstav-verktøy i klasserommet?</p>
<p>Arbeidsmåter/organisering</p>	<p>Hvordan organiserer dere undervisningen når dere arbeider med bokstavinnlæringen? Hvorfor gjør dere det på denne måten?</p>

	<p>Hva fungerer/ hva fungerer ikke? Hvorfor?</p> <p>Hvilke metoder/ arbeidsmåter bruker dere i forbindelse med innlæring av bokstaver/lyd? Hvorfor? (selve introduksjon)</p> <p>Hvor lange økter har dere i forbindelse med bokstavinnlæring?</p> <p>Hva vektlegger du mest i arbeidet med bokstavinnlæring og bokstavintroduksjon? Hvorfor?</p> <p>Hva baserer du dine aktiviteter/arbeidsmetoder på? Forskning, tidligere erfaringer, plan på skolen?</p> <p>Har du lagt opp lekser i forbindelse med bokstavinnlæring? Har du leselekse, skrivelekse, eller begge? Hvorfor?</p>
<p>Ressurser / organisering i skolen</p>	<p>Hvor mange voksne er dere i klasserommet (pedagoger/assistenter/fagarbeidere) under bokstavinnlæringen? (bundet til enkeltelever?)</p> <p>Samarbeid på trinnet? Hvorfor/hvorfor ikke?</p> <p>Hvilket læreverk har dere tilgang på? Hvordan bruker dere dette i bokstavinnlæringen?</p> <p>Har dere tilgang på digitale verktøy (iPad, Chromebook, smartboard)? Hvordan bruker dere dette i forbindelse med bokstavinnlæringen? Hvorfor bruker dere eventuelt ikke dette?</p> <p>Hvilke verktøy og ressurser har dere tilgang til? Hvilke finner dere nyttige i bokstavinnlæringen? Hvordan bruker dere de?</p> <p>Har skolen/kommunen utarbeidet en egen leseplan som dere følger? Hva innebærer isåfall den, og hvordan fungerer eventuelt dette?</p>
<p>Repetisjon av bokstavene</p>	<p>Når har du lagt opp til repetisjon av de ulike bokstavene? Hvorfor?</p>

	<p>Hvor ofte har dere repetisjon av bokstavene?</p> <p>Hvordan jobber du med repetisjon av bokstavene med elevene? Hvorfor?</p>
Kartlegging	<p>Hvordan og når kartlegger dere bokstavkunnskapen til barna? Standardiserte kartleggingsprøver?</p> <p>Hvilke tiltak gjør dere dersom noen henger etter på bokstavinnlæringen? Hvorfor?</p> <p>Hvem følger opp elevene som eventuelt henger etter?</p> <p>På hvilken måte er denne kartleggingen viktig for din undervisning? Hvorfor?</p>
Avslutning	<p>Kort oppsummering av intervjuet.</p> <p>Er det noe annet du ønsker å informere om eller tilføye?</p>