

Hvordan gjennomføres bokstavinnlæringen i tre norske klasserom?

MARKUS DYBOS LARSSON

VEILEDER

Elin Gunleifsen

Universitetet i Agder, 2023

Fakultet for humaniora og pedagogikk

Institutt for nordisk og mediefag

Sammendrag

Hensikten med denne studien er å undersøke hvordan tre lærere gjennomfører bokstavinnlæringen i sine klasserom. Mye forskning har blitt gjort om bokstavinnlæring de siste årene, og resultatene indikerer at lærere står ovenfor mange ulike metodevalg og måter å undervise på. I min studie fokuserer jeg spesielt på balansen mellom en formell og funksjonell bokstavinnlæring, bokstavprogrammet, tidlig skriving, bruk av digitale ressurser, sammenhengen mellom en syntetisk og analytisk leseopplæringsmetode og bokstavprogresjon.

Studien dekker observasjoner og dybdeintervjuer med tre lærere fra tre ulike skoler i Norge. Resultatene viser at lærerne er reflekterte og klarer å begrunne sine valg godt. På den andre siden, gjør de flere ulike valg i sin undervisning. Lærerne vektlegger meningsaspektet på forskjellige måter – og gir ulike muligheter for både meningsfull tekstskaping og bruk av digitale ressurser. Et fellestrekk er imidlertid den multisensoriske tilnærmingen lærerne fremmer – med vekt på å høre, uttale, gjenkjenne og skrive hver bokstav. Samtidig viser studien at de tre lærerne bruker en rask bokstavprogresjon, noe som skiller seg fra mer tradisjonsbaserte og historiske praksiser.

Abstract

The purpose of this study is to investigate how three teachers implement letter instruction in their classrooms. A lot of research has been conducted about letter instruction in previous years, and the results indicate that teachers are faced with different choices of methods and ways of teaching. In my study, I particularly focus on the balance between the formal and functional letter instruction, the letter program, early writing, the use of digital resources, the relationship between synthetic and analytical method of reading, and letter progression.

This research covers observations and in-depth interviews with three teachers from three different schools in Norway. The results show that the teachers are reflective and justify their choices well. On the other hand, they make many different choices in their teaching. The teachers emphasize the meaning aspect differently – and provide varied opportunities for both meaningful text creation, and use of digital tools. However, one common feature is how the teachers promote a multisensory approach – with focus on hearing, pronouncing, recognizing, and writing each letter. At the same time, the study shows that the three teachers use a fast letter progression, which differs from more tradition-based and historical practices.

Forord

Endelig var jeg i mål. Det har vært en lærerik prosess som jeg vil ta med meg videre i livet. Helt siden jeg selv var en liten og nysgjerrig elev på skolebenken, har bokstavinnlæringen vært et tema som har inspirert meg. Det var derfor et enkelt tema å skrive om da jeg fikk mulighet til dette.

Jeg vil takke min veileder Elin Gunleifsen for gode råd og tips underveis i prosessen. Dine tilbakemeldinger har vært til stor hjelp, og har gjort det enkelt å holde motivasjonen og arbeidslysten oppe.

Samtidig vil jeg takke informantene som ønsket å stille opp i denne studien. Uten dere hadde det ikke blitt en oppgave. Jeg er svært imponert over deres refleksjonsnivå – og har lært mye av å få et innblikk i deres tanker, erfaringer og undervisningsteknikker. I mitt framtidige klasserom kan jeg med hånden på hjertet si at jeg kommer til å hente inspirasjon fra alle tre.

Samtidig vil jeg takke både familie og venner som velvillig har lest korrektur, samt gitt meg gode råd og tilbakemeldinger underveis i prosessen. Det har vært til stor hjelp!

Kristiansand, mai 2023

Markus Dybos Larsson

Innholdsfortegnelse

Sammendrag.....	2
Abstract	3
Forord	4
1.0 Innledning	7
1.1 Om studiens bakgrunn og relevans.....	7
1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål	8
1.3 Avgrensninger	9
1.4 Oppgavens struktur og oppbygning.....	9
2.0 Teori og tidligere forskning	10
2.1 Hva handler bokstavinnlæring om?	10
2.1.1 Formell bokstavkunnskap.....	10
2.1.2 Funksjonell bokstavkunnskap.....	12
2.2 Valg og instruksjonsmåter i bokstavinnlæringen	13
2.2.1 Bokstavprogrammet	13
<i>En multisensorisk tilnærming til bokstavprogrammet</i>	14
<i>En leken tilnærming til bokstavprogrammet</i>	15
<i>Et skriftspråkstimulerende klasserom</i>	16
2.2.2 Skrivning i bokstavinnlæringen.....	16
2.2.3 Digitale ressurser i bokstavinnlæringen	18
<i>Håndskrift eller tastatur i bokstavinnlæringen</i>	18
<i>Lese på papir eller skjerm</i>	19
<i>Bruk av apper i bokstavinnlæringen</i>	19
2.2.4 Analytiske og syntetiske leseopplæringsmetoder.....	21
<i>Syntetiske leseopplæringsmetoder</i>	21
<i>Analytiske leseopplæringsmetoder</i>	22
2.3 Progresjon i bokstavinnlæringen	23
2.3.1 Hvilken rekkefølge presenteres bokstavene i?.....	24
2.3.2 Hvor mange bokstaver i uken?.....	25
3.0 Metode	28
3.1 Kvalitativt forskningsdesign	28
3.2 Utvalg.....	28
3.3 Datainnsamling	29
3.3.1 Observasjon	29

<i>Gjennomføring av observasjon</i>	30
3.3.2 <i>Intervju</i>	31
<i>Pilotering</i>	32
<i>Gjennomføring av intervju</i>	32
3.4 Forskerrollen	33
3.5 Gyldighet og pålitelighet	34
3.6 Etske vurderinger	35
3.7 Analyse.....	36
4.0 Resultater og drøfting	37
4.1 Hvilke læringsaktiviteter og metodevalg vektlegger lærerne på 1. trinn?	37
4.1.1 <i>Bokstavprogrammet</i>	37
4.1.2 <i>Lek i bokstavinnlæringen</i>	40
4.1.3 <i>Et skriftspråkstimulerende klasserom</i>	42
4.1.4 <i>Skriving i bokstavinnlæringen</i>	43
4.1.5 <i>Digitale ressurser i bokstavinnlæringen</i>	46
4.1.6 <i>Analytiske og syntetiske leseopplæringsmetoder</i>	48
4.1.7 <i>Drøfting</i>	50
4.2 Hvilke tanker har lærerne omkring progresjon i bokstavinnlæringen?.....	57
4.2.1 <i>Hvilken rekkefølge presenteres bokstavene i?</i>	57
4.2.2 <i>Hvor mange bokstaver i uken?</i>	58
4.2.3 <i>Drøfting</i>	60
5.0 Oppsummerende betraktninger	66
5.1 Sentrale funn	66
5.2 Konklusjon	68
5.3 Veien videre	68
6.0 Litteraturliste	69
Vedlegg 1: Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet.....	76
Vedlegg 2: Godkjenningbrev fra NSD	78
Vedlegg 3: Feltskjema	81
Vedlegg 4: Intervjuguide.....	83
Vedlegg 5: Transkripsjon av intervju med Alma.....	85
Vedlegg 6: Transkripsjon av intervju med Bjørn	102
Vedlegg 7: Transkripsjon av intervju med Cecilie.....	118

1.0 Innledning

Dette er en kvalitativ masterstudie som undersøker hvordan tre lærere på 1. trinn gjennomfører bokstavinnlæringen i sin undervisning. I denne oppgaven vil jeg undersøke valg og instruksjonsmåter som lærerne benytter seg av, samt hvilken progresjon lærerne legger opp til i bokstavinnlæringen. I innledningen vil jeg først se nærmere på oppgavens bakgrunn og relevans, før jeg presenterer studiens problemstilling og forskningsspørsmål. Avslutningsvis i dette kapitlet ser jeg nærmere på avgrensninger som har blitt gjort, og hvordan teksten er strukturert og bygd opp.

1.1 Om studiens bakgrunn og relevans

Fagfornyelsen (LK20) vektlegger at skolen skal støtte og tilrettelegge for elevenes utvikling av de fem grunnleggende ferdighetene – der gode lese- og skriveferdigheter vil være vitalt for faglig kompetanse og utvikling innenfor alle skolens fag (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 12). Denne tilgangen til språket handler både om å få uttrykke seg selv, forstå, utforske, oppdage, mestre og delta i ulike prosesser i vårt samfunn – der skolens ansvarsområde handler om å gi elevene livslang læring og danning (Lesesenteret, 2016, 0:34–2:37).

For at elevene skal utvikle gode lese- og skriveferdigheter, vil en forutsetning være en automatisert og sikker bokstavkunnskap (Jones et al., 2012, s. 81; Kaye & Lose, 2018, s. 599; Skaathun, 1992, s. 30; Sunde et al., 2019, s. 153; Sunde & Lundetræ, 2019, s. 63). Derfor har bokstavinnlæringen en udiskutabel plass i undervisningen. Samtidig peker forskning på at det er store variasjoner rundt hvor mange bokstaver elevene kan når de begynner på skolen. Noen elever klarer å lese kortere tekster ved skolestart, mens andre elever kan få eller ingen bokstaver i alfabetet (Djuve, 2017, s. 76). Siden elevene befinner seg på ulike stadier, vil det være utfordrende for læreren å tilrettelegge for undervisningssituasjoner der alle elevene «får sikret best mulig utbytte av opplæringen» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 17–18).

Ettersom hver elev lærer best på ulike måter, spiller lærerens faglige skjønn en viktig rolle i organiseringen og gjennomføringen av undervisningen. Gjennom historien har vi hatt ulike trender og dominerende metoder, og tidligere var gjerne tendensen at lærebøkene var lagt opp etter et allment bokstavprogram der elevene helst skulle følge en fast og enhetlig progresjon (Kulbrandstad, 2018, s. 132). Dette har blitt tonet ned i dagens skole, der bokstavinnlæringen i større grad åpner opp for individuelle tilpasninger. Den økte metodefriheten stiller nye og strenge krav til læreren, der dagens lærer bør kunne mestre det å bruke, samt vurdere, forskjellige metodiske tilnærminger, og selv kunne vurdere hvorvidt en type læremateriell vil være fruktbar å benytte i klasserommet (Kulbrandstad, 2018, s. 132). Derfor vil det være interessant å se nærmere på valg og instruksjonsmåter som lærerne

foretar i sin undervisning, samt hvilke tanker og vurderinger lærerne gjør om progresjon i bokstavinnlæringen. I Rongved (2017) sin artikkel, blir det eksempelvis pekt på at flere lærere fortsatt benytter seg av tradisjonsbaserte praksiser og vaner på bekostning av mer forskningsbaserte praksiser. Samtidig pekes det på at praksiser rundt bokstavinnlæringen har forandret seg raskt de siste årene, og at det har blitt en stor etterspørsel etter mer kunnskap hos både lærere og skoleledere (Rongved, 2017). I slike omstillingsprosesser er det viktig at skolens ledelse skaper rammer, er involvert i satsinger og sikrer kompetanse (Frost, 2020, s. 60). Parallelt stilles det store krav til den enkelte lærerens innsikt og vilje til å holde seg oppdatert. Til sammen kan endringsvillighet og gode rammer skape organisasjoner der individer sammen utretter mer enn hva som er mulig på egen hånd (Grutle, 2018, s. 174).

Som dette delkapitlet viser, vil bokstavinnlæringen ha stor innvirkning på elevenes videre læring. Målet mitt er å belyse ulike perspektiver og sider av bokstavinnlæringen, og vurdere ulike valg og metoder utfra forankret teori og forskning. Samtidig representerer lærerens kyndighet noe større enn bare den teoretiske kunnskapen. Lea (2021, s. 321) tematiserer hvordan læreryrket også krever en situasjonell og praktisk kompetanse. Som lærer er det dermed ikke tilstrekkelig å lese seg til kunnskaper hentet fra teorier og forskning. Man må i tillegg gjøre erfaringer basert på egen yrkesutøvelse og egne observasjoner (Lea, 2021, s. 326). Et personlig mål med denne studien er derfor å få et innblikk i andre læreres tanker og vurderinger. Dette kan igjen bidra til å videreutvikle min faglige kompetanse, der praktiske erfaringer gjort av informantene også kan være til inspirasjon i egen framtidig yrkesutøvelse som nyutdannet lærer.

1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Problemstillingen som skal besvares i denne studien er: «*Hvordan gjennomføres bokstavinnlæringen i tre norske klasserom?*».

For å kunne besvare denne problemstillingen på en hensiktsmessig måte, har jeg formulert to ulike forskningsspørsmål:

- 1) Hvilke læringsaktiviteter og metodevalg vektlegger lærerne i bokstavinnlæringen på 1. trinn?
- 2) Hvilke tanker har lærerne omkring progresjon i bokstavinnlæringen?

Metodefriheten fører til at lærere har ulike praksiser og veier til mål. Derfor har jeg lyst til å undersøke hvordan akkurat disse tre lærerne legger til rette for læring, samt hvilke tanker og vurderinger de gjør om et såpass viktig område i begynneropplæringen.

1.3 Avgrensninger

Det finnes mye relevant forskning og litteratur innenfor bokstavinnlæringsfeltet. Derfor berøres bare forhold som rører bokstavinnlæringen spesifikt, og *ikke* andre sentrale områder innenfor den første lese- og skriveopplæringen på 1. trinn. Der jeg for eksempel belyser elevenes lese- og skriveprosesser, ser jeg på dette fra et bokstavinnlæringsperspektiv.

På bakgrunn av oppgavens omfang, ser jeg *bare* på bokstavinnlæringen som skjer på 1. trinn, selv om bokstavinnlæringen ofte foregår gjennom flere år i skolen. Årsaken til dette er at jeg vil undersøke hvordan bokstavinnlæringen gjennomføres helt fra starten av i opplæringen, og hvor kompakt innlæringen i det første skoleåret er. Hva rekker for eksempel lærerne å gjøre, og hva prioriteres ikke i like stor grad på det første årstrinnet?

1.4 Oppgavens struktur og oppbygning

Oppgaven er delt inn i fem ulike kapitler; innledning, teori og tidligere forskning, metode, resultater og drøfting og oppsummerende betraktninger.

Teori og tidligere forskning er delt inn i tre ulike hovedkapitler. I det første kapitlet ser jeg nærmere på hva bokstavinnlæring er, og hva det innebærer. Deretter ser jeg nærmere på ulike valg og instruksjonsmåter i bokstavinnlæringen, samt hvilke anbefalinger som forskningen stiller. Det siste hovedkapitlet diskuterer hvilken progresjon man bør legge opp til i bokstavinnlæringen – både med tanke på rekkefølgen som bokstavene presenteres i, og hvor mange bokstaver man bør presentere hver uke.

I *metodekapitlet* beskrives studiens forskningsdesign. Her tar jeg for meg valg av forskningsmetode, utvalg av informanter, hvordan studien ble planlagt og gjennomført, etiske aspekter ved studien, og studiens validitet og reliabilitet.

Resultat- og drøftingsdelen er delt inn i to ulike hovedkapitler som speiler mine forskningsspørsmål. Først presenterer jeg sentrale funn under hver underoverskrift, før disse drøftes i lys av mitt teoretiske rammeverk. Ettersom det første forskningsspørsmålet om valg og instruksjonsmetoder er større og rommer flere aspekter enn mitt andre forskningsspørsmål om elevenes progresjon i bokstavinnlæringen, utgjør det første forskningsspørsmålet en overvekt av dette kapitlet.

I *oppsummerende betraktninger* går jeg gjennom studiens hovedfunn. I tillegg diskuterer jeg studiens bidrag til forskningsfeltet, samt veien videre der framtidens behov diskuteres.

2.0 Teori og tidligere forskning

I dette kapitlet vil relevant teori og tidligere forskning presenteres for å belyse problemstilling og forskningsspørsmål. I samspill med innsamlet datamateriale vil dette kapitlet være utgangspunktet for resultat- og drøftingsdelen.

2.1 Hva handler bokstavinnlæring om?

Elevene begynner på skolen med ulikt utgangspunkt, og begrepet *emergent literacy* tar for seg barns tidlige erfaringer med lesing og skriving før den første lese- og skriveopplæringen (Gabrielsen & Oxborough, 2014, s. 54). Tidligere erfaringer med bokstavene handler både om bokstav- og språkstimulering i hjemmet, men senere vil også barnehagen spille en viktig rolle. Ettersom hvert barn vil besitte unike kunnskaper og erfaringer, vil elevene ved skolestart være på ulike stadier i bokstavinnlæringen.

Man kan si at bokstavinnlæringen er et middel, og ikke det endelige målet for eleven (Jones et al., 2012, s. 82). Å lære å lese og skrive handler ikke bare om å huske bokstavene – selv om det er et viktig skritt på veien – men om å utvikle videre ferdigheter innenfor lesing og skriving (Frost, 2020, s. 30). Forskningen anerkjenner uansett bokstavinnlæringens videre betydning for eleven, og peker eksempelvis på at god bokstavkunnskap er det beste holdepunktet for videre prestasjoner innenfor lesing – inkludert ferdigheter som staving, avkoding og forståelse (Jones et al., 2012, s. 81). Dermed er det avgjørende at læreren vet hva som kjennetegner en god bokstavinnlæring, slik at man kan gi elevene en god start når de begynner på skolen. Kapitlet handler derfor om hvilke faktorer som må være på plass for at eleven skal ha lært en bokstav.

2.1.1 Formell bokstavkunnskap

Det er flere sentrale aspekter som kjennetegner en formell bokstavkunnskap. For det første, er det sentralt at eleven gjenkjenner den *visuelle informasjonen* som bokstavene med sine særegne trekk viser (Frost, 2020, s. 51). I barns utvikling handler det først om å forstå bokstavenes prinsipp, deretter om å besitte bevisst kunnskap over hvilke visuelle særtrekk som særpreger hvert enkelt grafem (Høien & Lundberg, 2012, s. 260). Gjennom gjentatte møter med et grafem lagrer barnet minner om den grafemiske identiteten i langtidsminnet (Skaathun, 1992, s. 33). En utfordring med denne prosessen er at hvert grafem vil ha ulike allografer, altså mange forskjellige måter å skrive bokstaven på. Her vil det selvfølgelig være hensiktsmessig å gjenkjenne bokstaven i alle ulike former – både på tastatur og i tekst, og som stavskrift eller løkkeskrift. Hvis vi ser på de ulike bokstavenes distinkte trekk, vil det også være små forskjeller mellom ulike bokstaver. Det er eksempelvis bare lengden på overleddet som

skiller bokstavene h og n – mens bokstavene b og d har samme form, men vender motsatt vei (Hekneby, 2011, s. 135).

Elevene må også kunne *gjengi bokstavenes visuelle form* enten skriftlig eller ved en annen bevegelse (Frost, 2020, s. 51). For å skrive grafemet R, må man for eksempel forme en strek ned, en mage og så en fot (Kulbrandstad, 2018, s. 172). Når elevene skal forme bokstavene, er det nødvendig at elevene kjenner til bokstavens startpunkt, skriveretning og sluttspunkt (Hekneby, 2011, s. 140). Årsaken til dette er at selve skrivebevegelsen skal bli automatisert hos elevene, slik at ikke usikkerhet om bokstavens form trenger å ta bort oppmerksomheten fra andre ting – som innholdet i en tekst – i videre skriveprosesser. Bruker elevene en skriveretning som enten er feil eller uegnet, vil man i tillegg kunne ende opp med en tungvint og lite funksjonell håndskrift (Bjerke & Johansen, 2020, s. 101). Fitjar et al. (2022, s. 13) belyser også dette i sin studie, og peker på at uerfarne barn uten tilstrekkelig trening gjerne trenger flere penneløft og bevegelser i luften med blyanten i hånden for å produsere en bokstav som eksempelvis g. Når eleven får mer trening og veiledning, vil målet etter hvert være at eleven skal skrive g-en i en og samme bevegelse uten å løfte pennen fra arket før bokstaven er ferdig skrevet. Uten nok veiledning i denne prosessen, vil i stedet for en feilskrivning kunne bli automatisert, og den kan ta mye tid å avlære (Haugstad, 2010, s. 193).

Den formelle bokstavinnlæringen inkluderer også læring av *bokstavnavnene*. Mange barn har allerede ved skolestart lært navnet på alle bokstavene, men kunnskap om bokstavens navn har en underordnet betydning sammenlignet med *bokstavlydene* (Høien & Lundberg, 2012, s. 262). Årsaken til dette, er at vi bruker lyden til bokstaven og ikke bokstavnavnet når vi leser. Dersom elevene leser ordet is med bokstavnavnene blir det til «iess», og det blir helt galt (Bjerke & Johansen, 2020, s. 125). Samtidig er ikke innlæring av bokstavnavn uviktig heller. Tvert imot, vil innlærte bokstavnavn kunne sørge for at elevene har noe mer å bygge videre på, samt at bokstavnavnet vil kunne være en støtte for elever med svake fonologiske ferdigheter. Dette støttes også av forskning, som viser at en simultan undervisning i bokstavnavn og -lyd sørger for at elevene ofte lærer lydene bedre enn hvis undervisningen bare fokuserer på bokstavlydene (Lundetræ & Walgermo, 2014, s. 157–158; Piasta & Wagner, 2010, s. 324). En slik tankegang kan også anerkjennes av de konstruktivistiske teoriene, der skjemabegrepet står sterkt. Har vi et velutviklet skjema for en bokstav – eksempelvis ved at vi kan bokstavnavnet eller gjenkjenner grove visuelle trekk ved bokstaven – vil det ifølge disse teoriene kunne bli enklere å identifisere og lære oss nye egenskaper ved bokstavene igjen (Kluge, 2021, s. 38). Har eleven derimot ikke lært bokstavnavnet, vil ikke skjemaet være like velutviklet.

Det er flere faktorer som er med på å bestemme når eleven lærer en bokstav. For det første, peker Jones et al. (2012, s. 84) på at barn raskere lærer bokstavene som er plassert på starten eller slutten av alfabetet. Justice et al. (2006, s. 381) har også forsket på dette fenomenet, og peker på at fire år gamle

barn har lært flere av bokstavene i starten enn i slutten av alfabetet, selv om forskjellen er ganske marginal. Samtidig er det også viktig å ha et kritisk syn på utenlandske studier som tar opp slike tilfeller, grunnet at studiene ikke baserer seg på norske elever og norsk språk. Det vil også avhenge av hvor lydrett et språk er, og hvilke bokstaver som er lydrette. Norsk er eksempelvis mer lydrett enn engelsk, men mindre lydrett enn tyrkisk (Kulbrandstad, 2018, s. 99). Årsaken til at dette er relevant, er at forskning peker på at barn enklere vil lære bokstavene der bokstavnavn og -lyd er lik, enn bokstaver der bokstavlyden ikke representeres i bokstavnavnet (Jones et al., 2012, s. 84). Ett eksempel på en lydrett bokstav i vårt språk er i, mens h (uttales «hå») i «hest» ikke er lydrett. I tillegg peker forskning på at bokstavens eksponering vil være avgjørende for hvor tidlig bokstaven læres (Jones et al., 2012, s. 84). Dette vil først og fremst kunne gjelde bokstaver som finnes i elevens eget navn, men også bokstaver som forekommer oftere i barnets miljø – enten de er i bøker eller i foreldrenes navn.

2.1.2 Funksjonell bokstavkunnskap

Selv om man klarer å forme bokstaver og lære bokstavnavn, er det ikke selvsagt at barnet klarer å koble lydene og lese (Frost, 2020, s. 32–33). Siden det endelige målet med bokstavinnlæring ikke bare er å kunne bokstavene, men å kunne bruke sin innlærte kunnskap i ulike lese- og skriveprosesser, trenger eleven mer enn den formale kunnskapen. I Norge har det gjennom historien vært sterke tradisjoner for en formell bokstavinnlæring, men i dagens skole vektlegges betydningen av at bokstavinnlæringen også er funksjonell – det vil si at man kommer tidlig i gang med lesing og skriving (Lundetræ & Walgermo, 2014, s. 160; Rygg, 2020).

For at elevenes bokstavkunnskap skal være funksjonell, må eleven være *fonemisk bevisst*. En fonembevisst elev har skjønnet at talte ord kan brytes ned til enkeltlyder, der enkeltlydene til sammen utgjør en helhet. Det er kun på denne måten at elevene kan lære hva bokstavene står for (Frost, 2020, s. 39; Tønnessen & Uppstad, 2014, s. 142). En fonemisk bevisst elev har dermed forstått det alfabetiske prinsippet (Lundetræ & Walgermo, 2014, s. 162). De ser altså sammenhengen mellom grafem og fonem, og klarer å trekke bokstavlydene sammen til ord som gir mening. Mål består av /m/ + /å/ + /l/, og dersom vi bytter ut /m/ med /k/ får ordet en helt annen betydning. Hvis man i tillegg uttaler «mål» for sakte eller legger trykket på ordet feil, blir det også vanskelig å skjønne hva ordet tilsvarer i talespråket (Tønnessen & Uppstad, 2014, s. 142).

Jo bedre barnet behersker den eksplisitte fonembevisstheten, desto bedre er eleven til å analysere ordene man vil skrive, og til å lage mening av bokstavene ved å danne ord av enkeltbokstaver og deres lyd (Frost, 2020, s. 51). Elever som ved skolestart besitter en god språklig bevissthet, får dermed en kortere famlingsperiode i starten av skoleåret. For elever som derimot besitter lav fonembevisst i første klasse, kan en konsekvens være at eleven får vanskeligheter med å etablere en funksjonell

bokstavkunnskap (Frost, 2001, s. 498–499; Frost, 2020, s. 52). En årsak til dette er at elever som må bruke store kognitive krefter til å tolke og gjenskape eget språk ved bokstavene, ikke har tilstrekkelige krefter til overs til resten av lese- og skriveprosessen (Engen & Håland, 2005, s. 25). I tillegg til kreftene som elevene må bruke på å koble lyd og bokstav, peker Lavoie et al. (2019, s. 334) også på den store innsatsen som elever i begynnerfasen må legge ned i en skriveprosess for at bokstavene skal formes på korrekt måte. Det blir dermed en interessekonflikt mellom flere ulike kognitive prosesser, der kapasitetsteorien tar for seg at eleven bare har en viss oppmerksomhet tilgjengelig. Hvis fire personer deler en pizza inn i åtte like store biter, og den ene personen spiser halvparten av stykkene, blir det mindre igjen til resten av personene. Det samme er tilfellet i den begynnende lesingen og skrivingen, der en mangelfull funksjonell bokstavkunnskap fører til at man må legge ned mer krefter enn hensiktsmessig på avkodingsprosessen i lesing og innkodingsprosessen i skriving. Det å undervise barn i fonembevissthet, kan dermed styrke deres mulighet til å bli gode lesere og skrivere på et tidlig stadium (Frost, 2005, s. 23; Frost, 2020, s. 45). Læringsaktiviteter som kan fremme god fonembevissthet hos elevene er oppgaver der elevene skal lytte ut framlyd, utlyd eller stavelser i ulike ord og bilder, samt arbeide med rim og regler – der skiftet mellom å se på ordenes innholdsmessige side, samt utforske den lydmessige siden, vil kunne stimulere elevenes språklige bevissthet (Frost, 2005, s. 22; Frost, 2020, s. 65; Kulbrandstad, 2018, s. 171).

2.2 Valg og instruksjonsmåter i bokstavinnlæringen

Engen og Håland (2005, s. 24) peker på at valget mellom metodiske tilnærminger i bokstavinnlæringen som regel er både-og, og ikke enten-eller. Barn vil alltid lære best på ulike måter, og det vil være en feilslutning å trekke den konklusjonen om at det er en fasit i bokstavinnlæringen – der en tilnæringsmåte er bedre enn alle andre. Samtidig har vi gjennom alle tider hatt ulike pendelbevegelser – der fokuset i noen perioder har vært på enkeltbokstaver, mens man i andre perioder har fremhevet betydningen av å begynne med ord, setninger eller tekster i bokstavinnlæringen. Tidligere var det også gjerne en forventning om at læreren hadde et felles leseopplæringsprogram og en felles progresjon, men i dag er det en mye større åpenhet for individuelle tilpasninger (Kulbrandstad, 2018, s. 131–132). Mens noen elever trenger mer meningsfulle og utfordrende lese- og skriveoppgaver, trenger andre elever en mer systematisk opplæring med vekt på avkoding og syntese for å gjøre bokstavene til funksjonelle verktøy i lesing og skriving (Engen & Håland, 2005, s. 24; Traavik & Alver, 2008, s. 91). I dette kapitlet vil jeg derfor gå inn på et bredt mangfold av ulike instruksjonsmåter og valg i bokstavinnlæringen, og se på hvilke anbefalinger som dagens forskning gir.

2.2.1 Bokstavprogrammet

For at elevene skal komme godt i gang med lesing og skriving, er det en forutsetning at læreren legger opp til en eksplisitt bokstavinnlæring (Lundetræ & Walgermo, 2014, s. 156). Det er derfor vanlig at læreren har et bokstavprogram knyttet til hver bokstav. Ett slikt program tar gjerne mye tid å gjennomføre, og slår ofte ulikt ut på elevenes motivasjon. På den ene siden, vil flere elever omfavne forutsigbarheten, samt det å kjenne igjen de samme læringsaktivitetene fra bokstav til bokstav. Samtidig vil andre mene at bokstavprogrammet blir for kjedelig og rutinemessig i lengden (Bjerke & Johansen, 2020, s. 127). En løsning på dette kan være å differensiere læringsaktivitetene, slik at elevene arbeider med ulike læringsaktiviteter som best treffer deres behov. Forskning peker også på at leksjonene i bokstavprogrammet bør være korte – og inneholde aktiviteter om bokstavens form, navn og lyd (Jones et al., 2012, s. 82). Det vil også være hensiktsmessig å bruke mer tid på høyfrekvente bokstaver enn eksempelvis Z og X, som elevene sjelden kommer til å møte i videre lesing og skriving.

En multisensorisk tilnærming til bokstavprogrammet

Et godt bokstavprogram tar utgangspunkt i elevenes forskjellige sanser, der varierte aktiviteter gir økt mulighet for at elevene skal huske de innlærte bokstavene (Haugstad, 2010, s. 201). Eksempler på aktiviteter som stimulerer den auditive sansen er å lytte ut den første bokstaven i ord, og fonemsyntese der elevene lytter til en sekvens av talte lyder og setter dette sammen til et gjenkjennelige ord – slik at for eksempel /v/ /i/ /n/ /t/ /e/ /r/ blir til vinter (Haugstad, 2010, s. 202; Lundetræ & Walgermo, 2014, s. 155).

Læringsaktiviteter der elevene skal skrive og lage bokstaver har også en viktig rolle i øvingsprogrammet – eksempelvis ved oppgaver der elevene skal spore bokstavene, skrive versalene og minusklene inn i bokstavhuset, eller fargelegge eller skape bokstaven ved hjelp av ulike konkreter (Haugstad, 2010, s. 203–205). Samtidig vektlegger Lundetræ og Walgermo (2014, s. 160) at man bør prioritere oppgaver der elevene aktivt må tenke over hvordan bokstaven faktisk skal formes. Dersom eleven skal fargelegge S, og ikke forholder seg til startpunkt eller skriveretning, vil oppgaven kunne fungere mot sin virkning dersom eleven starter å fargelegge på «feil sted». I ytterste konsekvens kan elevene ta med seg uvaner tilbake til håndskriften igjen, som kan bli mindre funksjonell. Ved å innøve bokstavformene i et bokstavhus, vil elevene derimot få trening i å automatisere riktig høyde og størrelse på bokstavene de skriver. I tillegg gir en slik skriveaktivitet læreren mulighet til å bruke et konkret språk (loft, stue og kjeller) i veiledning og samtale med elevene (Bjerke & Johansen, 2020, s. 100). En innvending mot en aktivitet som bokstavhuset er imidlertid at den bygger på et strengt system, der det er små nyanser mellom en riktig og en mindre riktig utførelse. For elever som strever med finmotoriske ferdigheter, vil en slik aktivitet kunne føles demotiverende, der man aldri føler man får det helt til. Samtidig er selve skrivebevegelsen viktig for at elevene skal få mengdetrening i å forme bokstaven med kroppen sin (Traavik & Alver, 2008, s. 96). Lærerens veiledningskompetanse er

også sentral – for dersom læreren klarer å instruere og veilede elevene i å avspenne de riktige musklene, bruke riktig skriveredskap, blyantgrepet, sittestilling og hvordan arket ligger riktig på pulten – så vil det kunne stimulere en positiv skriveutvikling hos eleven (Haugstad, 2010, s. 355–359).

Læringsaktiviteter som fremmer elevenes uttale, bør også prioriteres i bokstavprogrammet. Her vil både oppgaver der eleven trener på å uttale bokstavlyden, samt terper på kjeve- tunge- og leppestilling være sentralt (Haugstad, 2010, s. 205). Man må gi elevene knagger å huske på, og dette kan eksempelvis gjøres ved huskereglene, der elevene peker ut av vinduet når man skal uttale U, og på øret når de skal si Ø (Molander & Skauge, 2009, s. 185). Læreren kan også ha en modellerende rolle, der læreren først viser med munnen hvordan bokstavnavn eller -lyd skal uttales, og så skal elevene herme etter lærerens uttale (Jones et al., 2012, s. 83).

I arbeidet med hver bokstav, bør man også legge opp til læringsaktiviteter der elevene skal gjenkjenne bokstavtegnenes form i skrevet tekst. Elevene kan gå på jakt etter utvalgte versaler og minuskler i teksten, der de setter strek under eller ring rundt de riktige bokstavnavnene eller -lydene (Jones et al., 2012, s. 83). En funksjonell bokstavkunnskap innebærer også at elevene har et visuelt minne knyttet til bokstavene, og at man hurtig og automatisert klarer å gjenkjenne bokstaven på en presis måte (Haugstad, 2010, s. 207).

En leken tilnærming til bokstavprogrammet

Barns tidlige skriveerfaringer springer ofte ut fra leken – der barnet skribler, tegner eller former bokstaver eller bokstavlignende former (Kulbrandstad, 2018, s. 83). Denne lekenheten er noe som ofte får mye plass i barnehagen, men som i skolen ofte får mest plass i friminuttene og på SFO. En av informantene i Hogsnes og Moser (2014, s. 14) sin studie peker på en bekymring om at skolen ikke må bli for «skolsk». I stedet for å ha et umettelig fokus på øveskriving og å skrive bokstaver «riktig» – bør man også gi plass til språkleker i skolen, og ikke bare aktiviteter der elevene sitter på hver sin plass og skriver bokstaver. I arbeidet med en ny bokstav i bokstavprogrammet, kan en leken tilnærming eksempelvis innebære at læreren bruker gjetteleker som «mitt skip er lastet med» med den aktuelle språklyden (Bjerke & Johansen, 2020, s. 129). Det kan også være at elevene former bokstavene med leire, eller med sine egne kropper som redskaper. Samtidig tematiserer Engen (2005, s. 50) barns evne til oppmerksomhet, og peker på at flere elever på 1. trinn har en ensoprett oppmerksomhet som gjør at de lett glipper ut av oppmerksomhetskrevende aktiviteter. I leksituasjoner vil dermed noen elever bli så opptatte av lekelementene i aktiviteten, at det går ut over det pedagogiske læringsmålet, som for eksempel er å lære seg bokstavformen. Derfor er det viktig at læreren har et reflektert forhold til leken i klasserommet, og fleksibelt evner å justere undervisningen for hver enkelt elev.

Et skriftspråkstimulerende klasserom

Traavik og Alver (2008, s. 99) vektlegger betydningen av å skape et skriftspråkstimulerende læringsmiljø i klasserommet. Et vanlig syn i mange klasserom er bokstavplakater på veggene, alfabetremser på pultene og innbydende bøker i bokhyllene. Flere klasserom har også lesekreker som kan innby til gode lesepraksiser. Samtidig kan også innlæringen av bokstaver skje mer ubevisst. Traavik og Alver (2008, s. 100) fremhever eksempelvis hvordan navnelappen på boksen med sakser kan stimulere barns interesse for bokstaver. Derfor er det også viktig å omfavne de mer uformelle møtene med bokstavene i løpet av en skoledag. Den formelle bokstavinnlæringen kan også knyttes inn i mer hverdagslige aktiviteter. Ett eksempel på dette er hvordan en kommentar som «... han starter med samme bokstav som meg» i morgensamlingen kan være et fint utgangspunkt for en spontan utforskningsaktivitet som fanger elevenes interesser.

2.2.2 Skrivning i bokstavinnlæringen

Eksplisitt bokstavinnlæring er en forutsetning for at elevene skal komme godt i gang med lesing og skrivning. Samtidig bør læringsaktivitetene til hver bokstav i bokstavprogrammet kombineres med meningsfulle aktiviteter, der elevene anvender bokstavene i lesing og skrivning (Lundetræ & Walgermo, 2014, s. 156).

Bjerke og Johansen (2020, s. 89–90) skiller mellom tre skriveroller som læreren bør veksle mellom i sin bokstavinnlæring. I *øveskriverrollen* arbeider elevene med den tekniske siden av skrivingen – der trening på å forme bokstavene riktig, utfylling og avskrift står sentralt. Tradisjonelt sett er det denne skriverollen som har dominert bokstavinnlæringen gjennom historien. I *språkforskerrollen* vektlegges derimot betydningen av at eleven får prøve ut og utforske skrivingen uten å måtte ta hensyn til formelle krav som eksempelvis rettskriving. I starten av første klasse er mange av elevene på det fonologiske skrivestadiet, og dermed vil elevene særlig streve med å skrive lydstridige ord. Det er også normalt at elevene blander bokstavnavn – og lyd, og eksempelvis skriver «esl» i stedet for «esel». En gevinst ved språkforskerrollen sett fra et bokstavinnlæringsperspektiv, er at den fonologiske skriveren vil måtte lytte ut lyder i ordet før de skriver det ned. Dermed vil denne skriverollen kunne stimulere elevenes forståelse for sammenhengen mellom fonem og grafem. *Forfatterrollen* handler på sin side om at eleven skaper tekst utfra det skrivestadiet som eleven er på. Bred forskning indikerer at tekstskapingen kan styrke fonologisk bevissthet, bokstavkunnskap og ulike bokstavnavn- og bokstavlydkorrespondanser (Håland et al., 2018, s. 65). I forfatterrollen er det også viktig at læreren opptrer som et støttende stillas for eleven. Innenfor det sosiokulturelle perspektivet er Lev Vygotsky sentral, og han bruker betegnelsen «den proksimale utviklingssonen» for å beskrive hva eleven kan få

til med god veiledning og tilpasning fra læreren (Luntley, 2017, s. 962). Noen ganger kan læreren skrive for eleven, mens andre ganger kan eleven få hjelpemidler som alfabet- og ordlister. Læreren bør i tillegg være tilgjengelig innenfor elevenes rekkevidde, slik at elevene underveis i skriveprosessen kan få gode og hensiktsmessige tilbakemeldinger (Bjerke & Johansen, 2020, s. 90). Dersom eleven skal beholde motivasjonen og føle at bokstavinnlæringen er meningsfull, må elevene få mulighet til å være i forskjellige skriveroller – og ikke bare øveskriverrollen. Det vil også være utfordrende å bedrive tilpasset opplæring i et stramt bokstavprogram der øveskriverrollen er overrepresentert – både for de som kan bokstaver fra før, og de som trenger ekstra terping (Bjerke & Johansen, 2020, s. 134).

Forskning peker imidlertid på at et flertall av norske elever ikke får tilstrekkelige muligheter til å utforske og uttrykke seg med språket, og at øveskriverrollen fortsatt er dominerende (Håland et al., 2018, s. 70). En årsak til dette, er en oppfatning hos flere lærere om at «siden elevene ikke har lært alle bokstavene, blir det vanskelig å skrive tekster». En slik påstand indikerer at lærerne har et sekvensielt syn på lesing og skriving, der lesing går før skriving. Lærerne ser dermed ikke på skriving som en drivkraft for å lære bokstavene i like stor grad som ved lesing. Dette synet problematiserer Elbow (2004, s. 2), som hevder at elevene er godt egnet for skriving, og at elever kan skrive alle ord de kan si. Man trenger ikke å ha lært alle bokstavene for å kunne skrive. Den sekvensielle troen, der lesing kommer før skriving, strider også mot grunnleggende teorier om skriving – der forskning peker på flere gevinster ved at barn forsøker seg på egne oppfinnsomme skrivemåter i den fonologiske skrivefasen (Håland et al., 2018, s. 70). Ett annet argument som mange lærere bruker for å forsvare lite vekt på spesielt forfatterrollen i undervisningen, er at det er «mange ting som må læres i første klasse». Håland et al. (2018, s. 70–71) peker altså på at andre aspekter av undervisningen blir mer målrettet prioritert enn den meningsfulle skrivingen. Dette henger også sammen med det sekvensielle synet på lesing og skriving, der læreren ikke innser at skrivingen også inneholder lesing og er med på å utvikle elevenes bokstavkunnskap og fonologiske bevissthet. Samtidig peker Roth og Guinee (2011, s. 354) på at man ikke nødvendigvis trenger å bruke «hele dager eller timer» på skriving heller. Studien deres tar for seg interaktiv skriving, som kjennetegnes av at læreren og elevene arbeider sammen for å skape en meningsfull tekst, der ulike detaljer i skriveprosessen blir diskutert (Roth & Guinee, 2011, s. 333). Disse detaljene kan både være hvordan bokstavene formes, eller at elevene diskuterer hvilken lyd som er først i et ord. En slik skriveprosess bygger i tillegg på Lave og Wenger sin sosiokulturelle læringsteori, der læring best skjer gjennom aktiv deltakelse, og der elevene vil besitte varierende kunnskaper og kan lære mye av hverandre i et praksisfellesskap (Farnsworth et al., 2016, s. 140; Lave & Wenger, 2003, s. 79). Studien til Roth og Guinee (2011, s. 354) viser også at såfremt lærerens instruksjonspraksiser er effektive og tilpasset den enkelte klasse, blir det en positiv effekt av ti daglige minutter med intensiv skriving – noe som absolutt vil kunne være overkommelig å få tid til.

2.2.3 Digitale ressurser i bokstavinnlæringen

Forskning peker på at den daglige bruken av nettbrett i skolen ble nær fordoblet fra 2015 til 2019, og at stadig flere av elevene på de laveste klassetrinnene har sin egne digitale enhet i undervisningen (Nickelsen, 2021). Dette henger også sammen med innføringen av de grunnleggende ferdighetene i læreplanen, der digitale ferdigheter skal legges til rette for og støttes i alle skolens fag (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 12). I dette delkapitlet vil jeg derfor se nærmere på hva forskning sier om gevinster og utfordringer med bruk av nettbrett og PC i bokstavinnlæringen.

Håndskrift eller tastatur i bokstavinnlæringen

En studie som tar for seg effekter av å skrive på papir eller skjerm viser at forskningen innenfor området er sprikende. Wollscheid et al. (2016, s. 19) peker på en tendens der studier med et kognitivt eller nevrovitenskapelig perspektiv fremmer det å skrive for hånd, mens studier med et mer sosiokulturelt perspektiv heller mot skriving med digitale ressurser. Totalt sett bør likevel prinsippet i bokstavinnlæringen være «både og», og ikke «enten eller» (Traavik & Alver, 2008, s. 96).

En fordel med å skrive på en skjerm eller et tastatur er at eleven kan konsentrere seg om hvilke bokstaver de skal bruke, der formen på bokstavene «kommer av seg selv». Det betyr at eleven ikke trenger å vie like mye oppmerksomhet til blyantgrepet, skriveretning, og det å skrive bokstavene i riktig størrelse (Bjerke & Johansen, 2020, s. 111). Med utgangspunkt i kapasitetsteorien som Lavoie et al. (2019, s. 334) tematiserer, vil dermed skriving på skjerm i begynneropplæringen sørge for at eleven kan konsentrere seg mer om innholdet i teksten som de skal skrive. En tendens de siste årene, er også et skifte fra en bokstavbasert til en mer digitalisert-tekstbasert undervisning. Mens tendensen tidligere var at læreren introduserte én eller få bokstaver i uken, med vekt på lydering og skriftforming – har flere lærere gått over til en tekstproduksjonstilnærming der de digitale ressursene har en sentral plass (Hultin & Westman, 2013, s. 1098–1100). Ett eksempel på dette er iWTR-metoden (Integrated Write to Learn), som lar elever bruke digitale verktøy til å skrive tekster, og deretter diskutere og revidere dem i et samspill med lærer og medelever (Genlott & Grönlund, 2013, s. 98).

Motivasjonsaspektet er også en framtrædende fordel ved skriving på skjerm, og Genlott og Grönlund (2013, s. 103) beskriver hvordan alle elevene vil kunne skrive like fine bokstaver ved hjelp av tastaturet. Som Hekneby (2011, s. 128) peker på, vil skriving med blyant forutsette en koordinering av de finmotoriske egenskapene – og elevene vil alltid utvikles i et ulikt tempo. Hvis mulighetene til å skrive på et tastatur neglisjeres, vil det dermed bety at man kan frata elever som strever med blyantskrivingen en mulighet til å skinne og føle mestring.

Samtidig peker forskning på at håndskrift ser ut til å aktivere bestemte områder i elevenes hjerne som tastaturskriving ikke gjør (Wollscheid et al., 2016, s. 20). En av årsakene til dette, er at elevene får bokstavformen inn gjennom kroppen ved at man former bokstaven med sine egne kroppslige bevegelser (Traavik & Alver, 2008, s. 96). Ved å forme en bokstav som G gjentatte ganger på et papir, kan det dermed bli lettere å huske formen til enkeltbokstaven enn hvis man taster inn G på tastaturet. I tillegg diskuterer Mangen og Balsvik (2016, s. 101–102) hvordan den økende bruken av standardisert skrift kan føre til at elevene bare kjenner igjen et begrenset utvalg av bokstavvarianter. Hvis elevene bare får lese hverandres trykkskrift, og ikke får praktisere avkodning av hverandres håndskrift, kan det dermed gå utover elevenes visuelle gjenkjenning av bokstavene. Ett annet argument for blyant i bokstavinnlæringen er at håndskriften er en ferdighet som elevene trenger å mestre gjennom hele livet. Alle har en blyant lett tilgjengelig, og med en uleselig eller lite funksjonell håndskrift blir det vanskelig å kommunisere skriftlig med andre. Selv om elevene har lite håndskrift i undervisningen, vil de likevel utforske språket skriftlig i andre sammenhenger, og feilskrivninger som blir automatisert her, vil som Haugstad (2010, s. 193) peker på, kunne ta lang tid å avlære.

Lese på papir eller skjerm

En annen interessant debatt i bokstavinnlæringen er hvorvidt eleven bør lese bokstavene på skjerm eller papir. I en nyhetsartikkel fra Verdens Gang pekes det eksempelvis på en tendens der mange skoler ikke lenger kjøper inn lærebøker, og heller satser mer på nettbrett (Ertesvåg, 2021).

På den ene siden kan digitale tekster være en fin inngang til bokstavinnlæring, og gi fine muligheter for tilpasset opplæring og individuelle preferanser. Man kan eksempelvis justere størrelsen på bokstavene, og tilpasse opplegget mer til hver enkelt elevs interesser – noe som også kan øke elevenes motivasjon (Nyberg, 2020). På den andre siden, er det også viktig at elevene får erfaringer med bokstavene fra trykte bøker. Ellers risikerer man et klaseskille i leseferdigheter mellom foreldre som er bevisste på bøkens funksjon, og foreldre som tillegger dette mindre vekt (Nyberg, 2020). Hvis elevene ikke møter bøker på skolen heller, vil det helt klart være uheldig for elevenes bokstavinnlæring, i og med at elevenes tekniske papirlesestrategier krever andre strategier enn lesing på skjerm. Nickelsen (2021) peker også på at jo mer grunnleggende leseferdigheter som skal innlæres, desto mer uheldige virkninger vil mye lesing på skjerm ha. I tillegg peker Nickelsen (2021) på at skjermlesingen hos elever ofte preges av en overfladisk lesing som kjennetegnes av scrolling og mindre oppmerksomhet, noe som vil være uheldig i en bokstavinnlæring der det å huske og forstå er svært sentralt.

Bruk av apper i bokstavinnlæringen

En følge av den økte tilgjengeligheten av PC og nettbrett i klasserommet, er bruk av ulike apper i elevenes bokstavinnlæring. En fordel med appene er at de lett kan tilpasses den enkelte elevs behov, der de kan øve på spesifikke oppgaver på eget nivå (Lyster et al., 2019, s. 359). I tillegg kan funksjoner i appene opptre som støttende stillaser for elevene, der en fortellerstemme eksempelvis kan fortelle hva elevene skal gjøre i oppgaven. Bruk av apper kan også ha gevinster fra et behavioristisk perspektiv. De kan gi umiddelbar respons på elevsvar, eksempelvis ved at man får stjerner og morsomme animasjoner ved riktige svar, og der appen heller ikke blir oppgitt når eleven svarer feil (Høien & Lundberg, 2012, s. 271; Kluge, 2021, s. 48). Samtidig diskuterer Frost (2020, s. 62) hvordan apper noen ganger kan få uønsket effekt, der elevene trykker vilkårlig på skjermen for å komme videre til neste oppgave i stedet for å benytte mer hensiktsmessige strategier. I tillegg risikerer man at elevene tilegner seg strategier som fungerer for å lese den aktuelle oppgaven, men som ikke kan overføres til andre prosesser i elevenes bokstavinnlæring (Frost, 2020, s. 62). Dette har jeg selv opplevd i praksis da elevene har arbeidet med avkrysningsoppgaver. Hvis tre spørsmål rett etter hverandre har de samme tre svaralternativene, vil flere elever utfra oppgavestrukturen kunne skjønne hva som blir svaret på det siste spørsmålet – nemlig svaralternativet som ikke ble svaret på de to første. I tillegg peker også Nyberg (2020) på nødvendigheten av at appene bygger på forskning om hva som fungerer i bokstavinnlæringen, noe ikke alle apper tar hensyn til. Nyere forskning gir eksempelvis klare anbefalinger om bokstavrekkefølgen som elevene bør introduseres for, og da vil det være uheldig hvis appens innhold peker i stikk motsatt retning.

Samtidig kan Puentedura sin modell om digital teknologi brukes for å diskutere lærerens praksiser i møter med ulike apper og digitale ressurser. Han har utviklet SAMR-modellen, der han tar for seg hvordan teknologien kan skape et varierende læringsutbytte ut fra hvordan den benyttes (Repstad et al., 2021, s. 85). På de to laveste nivåene beskriver Puentedura hvordan teknologien kan forsterke undervisningen. Det vil si at teknologien ikke tilfører noe vesentlig i forhold til hva en ikke-digital undervisning hadde gjort (Repstad et al., 2021, s. 86–87). På de to øverste nivåene vil imidlertid teknologien kunne transformere undervisningen – altså skape nye muligheter som ikke er mulig uten det digitale. Eksempler på transformerende apper kan være STL+ eller Book Creator, der elevene blant annet kan «snakkeskrive» eller lage multimodale tekster (Repstad et al., 2021, s. 86). På den ene siden beskriver Repstad et al. (2021, s. 86) hvordan det er viktig med variasjon i undervisningen, der dette blant annet kan dreie seg om ulik verktøybruk. Samtidig kan man argumentere for at de transformerende appene kan og bør ha en sterk stilling i en helhetlig bokstavinnlæring.

Lærerens digitale kompetanse er også en forutsetning, og et klart fellestrekk ved skoler som har en vellykket implementering av digitale verktøy er at skoleledelsen har tatt et stort ansvar for satsingen (Berrum et al., 2016, s. 1). På slike skoler ser man på digitale verktøy som en ressurs, der motsatsen

gjærne er skoler som har et større enten eller-fokus knyttet til bruken av digitale og ikke-digitale redskap.

2.2.4 Analytiske og syntetiske leseopplæringsmetoder

Historisk sett har det vært vanlig å dele leseopplæringen inn i en syntetisk og analytisk retning (Kulbrandstad, 2018, s. 143). Årsaken til at leseopplæringsmetodene gis en sentral plass i en studie om bokstavinnlæring, er at hensikten med å lære bokstavene er å bli en god leser og skriver. Målet er også at bokstavene skal læres funksjonelt, slik kapittel 2.1.2 tar for seg, og det betyr at både lesing og skrivning også har en sentral plass i selve bokstavinnlæringen. Prinsippet om tilpasset opplæring står sterkt i skolen, og for å kunne legge til rette for en god bokstavinnlæring, bør læreren ha god kunnskap om ulike leseopplæringsmetoder.

En utfordring med   bruke metodebegrepet når vi tar for oss leseopplæringen, er at ulike fagpersoner og forskning gjennom tidene har brukt begreper om hverandre (Skjelbred, 1998, s. 107). Ett eksempel på dette er diskusjonen rundt LTG, lesing på talespråkets grunn, der hovedmålet er å utnytte elevenes talespråk og interesser i opplæringen (Kulbrandstad, 2018, s. 162). Mens noen hevder at LTG er en leseopplæringsmetode, argumenterer Skjelbred (1998, s. 108) for at det ikke er en leseopplæringsmetode, men snarere et prinsipielt utgangspunkt for å gi leseopplæring der man i den praktiske gjennomføringen igjen må benytte seg av metoder som lyd- og helordsmetode. Metodebegrepet er også et til dels upresist begrep, og opererer med ulikt innhold. For å unngå den begrepsmessige forvirringen i min oppgave, velger jeg å *ikke* bruke ordet lesemetode, siden begrepet også kan forstås som en strategi som leseren bruker i leseprosessen. Jeg bruker heller *leseopplæringsmetode*, siden begrepet underbygger at det er snakk om strategier som læreren legger opp til, og ikke metoder eleven skal bruke når vedkommende leser (Skjelbred, 1998, s. 105).

Syntetiske leseopplæringsmetoder

De eldste leseopplæringsmetodene i den norske og europeiske skolen, er de syntetiske leseopplæringsmetodene (Kulbrandstad, 2018, s. 144; Skjelbred, 1998, s. 113). Disse metodene tar utgangspunkt i de minste elementene i v rt skriftspråk, de ulike lydene (fonemene). Elevene skal bli bevisste på at bokstavlydene har tilhørende bokstaver, og lære å lydere disse bokstavlydene sammen til ord. Slike metoder blir ofte kalt for nedenfra-og-opp-metoder, siden man først starter med bokstavlydene, f r man så fortsetter med større enheter som ord og setninger (Bjerke & Johansen, 2020, s. 125).

En vanlig framgangsmåte i en ren syntetisk leseopplæringsmetode er at læreren innfører én eller flere nye bokstaver i uken som elevene skal lære, og så leser eleven tekster bestående av ukens bokstav og andre bokstaver som elevene tidligere har lært i sitt bokstavprogram (Bjerke & Johansen, 2020, s. 125). Undertegnende gjennomførte en lærebokanalyse av hvordan Kaleido 1, utgitt i 2013, la opp sin bokstavinnlæring, og der fant jeg en slik inndeling som Bjerke og Johansen skisserer. Kaleido hadde to lesetekster til hver bokstav, «les selv» og «les sammen», og les selv-tekstene til læreverket tilrettela stort sett for syntetiske leseopplæringsmetoder der de tok for seg den aktuelle bokstaven som var i fokus, i tillegg til tidligere innlærte bokstaver og ordbilder (Johansen & Andersen, 2013, s. 18; Larsson, 2020, s. 9–11). En naturlig konsekvens av dette er at man har færre bokstaver å velge mellom i starten av skoleåret, enn det man får mot slutten av skoleåret. Kulbrandstad (2018, s. 149–152) bruker betegnelsen «mus-i-mur»-språk for å beskrive hvordan rene syntetiske tekster kan bli til tekster der ord og setninger virker helt uforståelige og uten mening. Hvis elevene stadig møter tekster der de sliter med å finne substans, så kan det gå ut over elevenes motivasjon, der man sliter med å finne årsaken til hvorfor man leser. På den andre siden viser også Kulbrandstad (2018, s. 152) til at elever ofte i en periode vil kunne føle mestringsglede bare av å kunne lydere enkle, små ord – selv om de ikke alltid gir mening. Det bør også poengteres at en syntetisk leseopplæringsmetode er viktig i den forstand at den bidrar til at elevene utvikler den nødvendige leseteknikken (Bjerke & Johansen, 2020, s. 126). Elevene får trent på å automatisere forholdet mellom fonem og grafem, og ved å trekke sammen lydene til ord får de trent på å avkode ordene (Bjerke & Johansen, 2020, s. 128). Samtidig vil det være lurt å kombinere syntetiske leseopplæringsmetoder med andre leseopplæringsmetoder for å opprettholde elevenes motivasjon, slik at elevene også kan lese tekster som stimulerer elevenes tekstforståelse og kognitive sider i større grad.

Analytiske leseopplæringsmetoder

Mens de syntetiske leseopplæringsmetodene ofte blir kalt nedenfra-og-opp-metoder, kalles gjerne de analytiske leseopplæringsmetodene for ovenfra-og-ned-metoder, siden man starter ovenfra med ordene og tekstene, og deretter bryter det ned i mindre enheter (Bjerke & Johansen, 2020, s. 134). De analytiske leseopplæringsmetodene tar dermed utgangspunkt i leseforståelsen, mens de syntetiske fokuserer mer på avkoding (Bjerke & Johansen, 2020, s. 135).

Historisk sett har det ikke vært så vanlig å bruke analytiske leseopplæringsmetoder i Norge, og en årsak til dette er at det norske språket er forholdsvis lydrett i forhold til en del andre språk (Kulbrandstad, 2018, s. 155). Samtidig har vi gjennom historien hatt perioder der den analytiske tilnærmingen har hatt hegemoni. Kulbrandstad (2018, s. 156–162) tar for seg både ordbilde-, setnings- og helhetsmetoder – som alle har vært fremtredende i ulike ABC-verk som Kulbrandstad har tatt for seg i sine historiske undersøkelser.

I tillegg beskriver Kulbrandstad den såkalte LTG-bølgen – lesing på talespråkets grunn – som gradvis ble vanligere å ta i bruk på 1980-tallet. Hovedmålet med LTG var å ta i bruk barnas eget talespråk, interesser og opplevelser i leseopplæringen (Kulbrandstad, 2018, s. 162). En utfordring med en slik tilnærming vil imidlertid være at det ikke vil være en tydelig forhåndslagt progresjon i skriftspråket som elevene møter når de begynner på skolen (Kulbrandstad, 2018, s. 155). Samtidig vil det at elevene kjenner igjen ord (som navnet sitt), og det at elevene selv kjenner innholdet i tekstene de skal lese, være mulige gevinster ved lesing på talespråkets grunn (Kulbrandstad, 2018, s. 163). LTG-tilnærmingen deles gjerne inn i 3 faser. I *samtalefasen* tar elever og lærere utgangspunkt i en felles opplevelse som kan settes språk på. I *dikteringsfasen* oppdager elevene hvordan talen skrives ned, og i *etterarbeidsfasen* skal elevene utforske og arbeide med bokstaver, ord og helhet – der en gevinst er at leseteksten er en tekst der eleven har god førforståelse (Traavik & Alver, 2008, s. 90).

En fordel med å ta i bruk analytiske leseopplæringsmetoder i bokstavinnlæringen er at lærestoffet inngår i meningsfulle sammenhenger, noe som forskning belyser viktigheten av (Traavik & Alver, 2008, s. 90). «The simple view of reading» (lesing = avkoding * forståelse * motivasjon) viser samtidig hvordan avkoding i seg selv er nødvendig, men ikke tilstrekkelig. I den funksjonelle bokstavinnlæringen bør derfor både innholdsforståelsen og motivasjon vektlegges i den tidlige lesingen som tar form når elevene skal lære bokstavene. Leselysten som elevene tilegner seg ved meningssøkende aktiviteter, må ikke undervurderes. I tillegg peker Traavik og Alver (2008, s. 90) på at en dyktig leser ofte bruker strategier som gjenkjenning av orddeler og ordbilder, og ved analytiske leseopplæringsmetoder tilrettelegger man for slik strategibruk. Gevinster av dette vil være at leseren gradvis klarer å konsentrere seg om en større del av leseprosessen enn bare avkodingen. På den andre siden, finnes det også utfordringer med en undervisning som fremmer de analytiske leseopplæringsmetodene i for stor grad. Elevene vil kunne få mindre øvelse enn nødvendig i å dele opp skrevne ord i bokstaver, talte ord i lyder, samt lyderings- og synteseprosessen (Traavik & Alver, 2008, s. 90–91). Sett fra et motivasjonsperspektiv, vil det heller ikke være heldig hvis eleven stadig vekk må drive rene gjetteleker for å tolke hva som står i en tekst. I lys av dette, må læreren også ha et bevisst og kritisk forhold til når eleven faktisk har knekt lesekoden, og når eleven bare gjetter seg fram, eller har lært seg teksten utenat.

2.3 Progresjon i bokstavinnlæringen

Det er fortsatt vanlig at bokstavinnlæringen i norske klasserom har et formelt preg, der fokuset ofte er på hvor mange bokstaver elevene skal lære hver uke. Dette utgangspunktet kan gå på bekostning av en mer funksjonell tilnærming, der elevene lærer bokstavene fordi de trenger dem i sin egne utforskende skriving (Rygg, 2020). Selv om de formelle prosedyrene har vært dominerende gjennom historien,

kjennetegnes diskusjoner og ideer om bokstavprogresjonen av store variasjoner. En oversikt fra Kulbrandstad (2018, s. 150) viser eksempelvis hvordan ti historiske abc-bøker basert på lydmetoden benytter seg av åtte ulike begynnerbokstaver. I dette kapitlet vil jeg derfor se nærmere på hvordan ulike trender og forskning belyser og diskuterer bokstavprogresjonen i norske klasserom.

2.3.1 Hvilken rekkefølge presenteres bokstavene i?

En debatt i bokstavinnlæringen handler om hvorvidt man bør starte med de store eller små bokstavene, eller arbeide parallelt med begge. På den ene siden, peker Jones et al. (2012, s. 82) på en tradisjonell praksis der elevene først lærer versalene, før de så begynner på nytt og starter med minusklene. Et argument som kan støtte en slik tilnærming, er at elevenes kunnskap om de store bokstavene kan fungere som en introduksjon for de små bokstavene. I en studie gjennomført av Turnbull et al. (2010, s. 1757), pekes det på at barn har mer enn 16 ganger større mulighet for å gjenkjenne minuskelen hvis de kan den tilsvarende versalen. I tillegg er de store bokstavene vanskeligere å forveksle og lettere å forme (Lundetræ & Walgermo, 2014, s. 158). På den andre siden, finnes det også flere klare argumenter for å arbeide parallelt med begge. For det første, er det de små bokstavene som forekommer mest i elevenes tekster (Lundetræ & Walgermo, 2014, s. 158). Dermed kan man argumentere for at det er funksjonelt for elevene å lære de små bokstavene samtidig. De små bokstavene har også ulike høyder – der noen bokstaver går opp i loftet eller ned i kjelleren. Derfor vil de små bokstavene være enklere å skille fra hverandre (Lundetræ & Walgermo, 2014, s. 158). Jones et al. (2012, s. 82) argumenterer i tillegg for at en stegvis introduksjon – med innlæring av de store bokstavene før de små – ikke klarer å bygge på elevenes kjennskap til de store bokstavene, og forsinker tiden som elevene bruker på å lære alle bokstavene. Den langsomme bokstavinnlæringens virkninger vil igjen tematiseres i neste delkapittel.

Bokstavrekkefølgen kan også ses i sammenheng med hvilke leseopplæringsmetoder som brukes. Når størsteparten av vekten legges på syntetiske leseopplæringsmetoder, bør elevene kjenne til alle bokstavene i teksten de skal lese (Kulbrandstad, 2018, s. 148). Derfor bør høyfrekvente bokstaver som s, i, l og o introduseres tidlig i bokstavinnlæringen. I tillegg bør de første bokstavene ha lyder som kan forlenges. Derfor bør plosiver som b, d og g komme senere i en bokstavrekkefølge (Kulbrandstad, 2018, s. 142). Et annet prinsipp er at elevene bør introduseres for både vokaler og konsonanter tidlig i bokstavinnlæringen, for ord med konsonantforbindelser vil være vanskelig å lydere (Kulbrandstad, 2018, s. 149). Fra et analytisk leseopplæringsperspektiv, vil også bokstavene som elevene har lært til dels styre ordvalget i lesetekstene. Likevel peker Kulbrandstad (2018, s. 161) på at ordene vil være mer vekslende enn fra et syntetisk perspektiv, hvor man ikke tar like mye utgangspunkt i at elevene har lært alle bokstavene som finnes i teksten. Jones et al. (2012, s. 84) eksemplifiserer hvordan de

første bokstavene som eleven lærer ofte er bokstavene i eget navn – så fra et analytisk perspektiv kan det være interessant å starte med disse bokstavene.

Et dilemma i bokstavinnlæringen er hvordan man forholder seg til formlike og lydrette bokstaver. På den ene siden, kan det være hensiktsmessig at like bokstaver blir presentert på noenlunde samme tidspunkt, der vekten er på hvilke egenskaper som skiller bokstavene (Jones et al., 2012, s. 87). Man kan eksempelvis presentere bokstavene E og F over noen dager, og legge vekt på hva som skiller bokstavene rent visuelt. På den andre siden, kan det være lønnsomt å ha litt avstand mellom bokstaver som er lett å forveksle (Engen & Håland, 2005, s. 25; Høien & Lundberg, 2012, s. 261). Det er for eksempel bare lengden på overleddet som skiller h og n, og både f og t består av en loddrett linje med en tverrstrekk (Hekneby, 2011, s. 135). Disse marginale forskjellene kan noen ganger være lett å overse for eleven i bokstavinnlæringen. Det samme dilemmaet gjelder de lydrette bokstavene, og Skaathun (1992, s. 39) beskriver hvordan lyder som g-k og v-f kan være vanskelig å skille fra hverandre.

Det er også interessant å se på hvilke bokstaver som elevene kan når de begynner på skolen. Forskning gjennomført av Justice et al. (2006, s. 381–384) peker blant annet på at fire år gamle barn kan flere bokstavnavn fra bokstaver tidligere enn senere i alfabetet, selv om forskjellen ikke er veldig stor. I tillegg peker studien på at barn oftere kjenner igjen bokstaver som deres egen uttale inneholder bokstavlyden for. Barna i studien lærer også raskest de bokstavene som de har eierskap til og blir eksponert for i hverdagen, der deriblant den såkalte egen navn-fordelen blir løftet fram. Samtidig er ikke dette faktorer som det nødvendigvis tas mye hensyn til i bokstavinnlæringen. I Rasmussen (2013, s. 61) sin masteroppgave kommer det nemlig fram at hele 74 % av lærerne i undersøkelsen følger den innebygde progresjonen som elevenes lærebøker legger opp til, i stedet for at lærerne bestemmer progresjonen på egenhånd, der de overnevnte faktorene fra Justice et al. (2006) tas mer hensyn til.

2.3.2 Hvor mange bokstaver i uken?

Vi har ikke hatt en tradisjon for å ha et høyt læringstrykk i begynneropplæringen, og det kan virke paradoksalt med tanke på at elever har en stor evne til å lære ved skolestartsalder (Lundetræ & Walgermo, 2014, s. 159). Noen har innført én bokstav i uken, mens andre lærere kan ha brukt opptil to uker på innlæring av én bokstav. En konsekvens ved å ha en så langsom bokstavprogresjon, er at elevene bare rekker å lære mellom 8 og 18 bokstaver i løpet av høstsemesteret, noe som betyr at elevene ikke har vært innom alle bokstavene før langt ute på våren (Bjerke og Johansen, 2020, s. 132).

En av årsakene til at bokstavprogresjonen har vært såpass langsom, er at man gjerne har brukt to-tre skoletimer i uken på en bokstav (Bjerke & Johansen, 2020, s. 134). Øveskriverrollen har vært vektlagt, og man har ikke hatt nok skoletimer tilgjengelig til å introdusere elevene for flere bokstaver. Samtidig

peker Sunde og Lundetræ (2019, s. 72) på at læreren ikke bør bruke mer enn cirka 10-15 minutter på å introdusere en ny bokstav, før eleven deretter anvender bokstaven i meningsfulle lese- og skriveaktiviteter – eksempelvis i det Bjerke og Johansen (2020, s. 89) kaller språkforsker- og forfatterrollen. Her spiller også bokstavrekkefølgen – som beskrevet i kapittel 2.3.1 – en viktig rolle, for allerede før elevene har lært alle bokstavene kan jo elevene skrive eller skrive ned ord de kjenner innholdet av eller formen til.

Historisk sett har det vært en oppfatning om at man bør gå langsomt fram for å forsikre seg om at ingen elever blir hengende etter i bokstavinnlæringen. En slik oppfatning blir derimot dementert av nyere forskning, som viser at det til og med for de svakere elevene vil være en fordel å presentere bokstavene raskt (Rongved, 2017). Samtidig peker også en studie gjennomført av Sunde et al. (2019, s. 151) på at en av effektene ved en raskere bokstavprogresjon er at man forttere kan automatisere flere bokstaver. For det første, peker forskning på at en raskere bokstavprogresjon vil gjøre det enklere å tilpasse undervisningen til hver elev (Bjerke & Johansen, 2020, s. 132). For elever som kan mange bokstaver når de begynner på skolen vil en treg bokstavprogresjon virke demotiverende. Det vil ta lang tid før elevene blir introdusert for bokstavene som de trenger for å skrive ulike ord, og det vil representere en ineffektiv tidsbruk for elever som allerede har lært bokstavene som læreren bruker lang tid på å introdusere (Sunde et al., 2019, s. 142). Hvis læreren praktiserer en raskere bokstavprogresjon, kan det derimot være enklere å differensiere undervisningen – der elevene som *kan* bokstaven kan jobbe med mer meningsfulle lese- og skriveoppgaver, mens andre elever kan repetere én eller flere enkeltbokstaver. En rask bokstavprogresjon kan i tillegg lette kartleggingen for læreren. Med en langsom bokstavprogresjon blir det vanskeligere å forstå om en elev sliter med å lese grunnet en vanske, eller om det er fordi eleven ikke har lært alle bokstavene enda (Lundetræ & Sunde, 2021). Hvis eleven i stedet for har lært tolv bokstaver etter noen uker, vil det derimot lette mulighetene for at læreren kan få et riktig blikk på hva som er utfordringen for den enkelte elev. Samtidig kan man også si at en rask bokstavprogresjon stiller ekstra krav til lærerens kartleggingspraksis. Ved en rask bokstavprogresjon er det viktig at læreren jevnlig kartlegger alle elevers bokstavkunnskap, slik at man sikrer at undervisningen tilpasses hver enkelt elev der sikker og automatisert bokstavkunnskap er et mål (Rongved, 2016). Motivasjonsaspektet må også løftes frem, for hvis man spør kommende førsteklassinger om hva de gleder seg mest til å lære på skolen, så er det «å lese og skrive» (Bjerke & Johansen, 2020, s. 133). Hvis elevene føler at de ikke får tilstrekkelige muligheter til dette, og føler at oppgavene i bokstavinnlæringen virker meningsløse, kan det være uheldig for videre læring. Bokstavene skal jo være et middel for å lære å lese og skrive, og ikke et mål i seg selv – men ved en langsom bokstavinnlæring kan man imidlertid bevege seg mot en slik praksis. I tillegg trekker Bjerke og Johansen (2020, s. 133) fram at en rask bokstavprogresjon også kan gi fordeler i andre fag. Jo tidligere elevene blir habile lesere – som en rask bokstavprogresjon med mer fokus på funksjonell

lesing og skriving kan sikre – desto raskere kan eleven klare å lese oppgavetekster i samfunnsfag eller matematikk på egen hånd.

I tillegg til de overnevnte gevinstene, peker Jones et al. (2012, s. 84) på at en raskere progresjon gir mulighet for flere instruksjonssykluser gjennom skoleåret. Hvis læreren eksempelvis presenterer én bokstav om dagen i stedet for én i uken, bruker man bare fem-seks uker på å gjennomgå alle bokstavene. Samtidig trenger man ikke å legge like mye vekt på de mer lavfrekvente bokstavene. Deretter kan man starte på nytt i en ny syklus igjen. Dette gir muligheten for at elevene kan få repetert bokstavene seks-syv ganger i løpet av første klasse. I en av syklusene har Jones et al. (2012, s. 85) eksempelvis fokusert på bokstavfrekvensen, mens i andre sykluser har man forsøkt å utnytte den såkalte «eget navn»-fordelen eller fokusert på bokstavenes visuelle trekk.

Samtidig tematiserer forskning at den raske bokstavprogresjonen fortsatt ikke har utløst sitt potensial i klasserommet. Sunde og Lundetræ (2019, s. 62) tematiserer riktignok at en raskere progresjon sørger for at det blir brukt mer tid på skriving og lesing, og mindre tid på håndskriftsøvelser og oppgaveark. Likevel peker studien på at flere lærere fortsatt setter av lite eller ingen ting tid til elevenes skriving i løpet av det første halvåret i første klasse (Sunde & Lundetræ, 2019, s. 73). En av årsakene som lærerne begrunner dette med, er at det er tidskrevende å introdusere elevene for flere bokstaver i uken. Samtidig blir dette mot sin virkning, for hovedhensikten med en rask bokstavprogresjon er jo nettopp at elevene skal møte flere meningsfulle lese- og skrivepraksiser når de starter i første klasse.

3.0 Metode

I dette kapitlet vil jeg beskrive studiens forskningsdesign. Jeg vil gå nærmere inn på hvorfor jeg har valgt et kvalitativt forskningsdesign, studiens utvalg, og hvordan og på hvilken måte data ble samlet inn. I tillegg ser jeg nærmere på forskerrollen, før studiens gyldighet og pålitelighet diskuteres. Avslutningsvis ser jeg nærmere på etiske vurderinger som har blitt gjort i metodeprosessen, og hvilken framgangsmåte jeg har brukt i mitt analysearbeid.

3.1 Kvalitativt forskningsdesign

Problemstillingen i denne studien er *Hvordan gjennomføres bokstavinnlæringen i tre norske klasserom?* – mens mine underordnede forskningsspørsmål er *Hvilke læringsaktiviteter og metodevalg vektlegger lærerne i bokstavinnlæringen på 1. trinn?* og *Hvilke tanker har lærerne omkring progresjon i bokstavinnlæringen?* I prosessen med å svare på disse spørsmålene, har jeg valgt et kvalitativt forskningsdesign. De kvalitative metodene kjennetegnes ved at man ofte har et konstruktivistisk utgangspunkt, der man går ut fra at virkeligheten konstrueres av forskeren og informantene som bidrar i studien (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 90). I denne studien er det i første rekke lærerens valg og tanker jeg ønsket å gå i dybden på, og da vil en kvalitativ metode der virkeligheten i hovedsak oppfattes gjennom språket være mer hensiktsmessig enn en kvantitativ metode der virkeligheten oftere og hovedsakelig formidles ved tall og på mer målbare måter (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 89).

3.2 Utvalg

I arbeidet med å knytte meg til gode informanter har jeg benyttet meg av et strategisk utvalg, som kjennetegnes ved at utvalget er basert på en plan og noen forhåndsbestemte kriterier (Neteland, 2020, s. 54). For det første, var det et ønske at læreren underviste på 1. trinn og hadde ansvaret for bokstavinnlæringen i sin klasse. I tillegg var det et ønske at jeg hadde lærere fra forskjellige skoler. Årsaken til dette var at jeg ville få et mer helhetlig og nyansert blikk over hvordan bokstavinnlæringen ble gjennomført, og ved å bare observere og intervjuere lærere på en skole, kunne jeg gått glipp av relevant informasjon og kunnskap fra andre skoler. Jeg vet også fra egne praksisperioder i skolen at ledelsen ofte innfører felles satsingsområder og prosjekter der delingskulturen står sterkt – noe som kunne ført til at flere lærere fra samme skole muligens hadde hatt veldig like valg og erfaringer.

Jeg observerte og intervjuet *tre* lærere fra tre ulike skoler. De utvalgte skolene ligger på Sør- og Østlandet. I arbeidet med å finne gode informanter hadde jeg et godt samarbeid med Universitetet i Agder, i tillegg til at jeg sendte mail til skoleledere på ulike skoler, der jeg beskrev mitt prosjekt og

sendte med mitt informasjonsskriv som vedlegg (vedlegg 1). Informantene blir anonymisert i teksten, og her er en kort presentasjon av dem:

Alma har en femårig lærerutdannelse, og har jobbet som lærer i 17 år. Hun har hatt ansvaret for bokstavinnlæringen i første klasse seks ganger.

Bjørn har en femårig lærerutdannelse med tillegg, og har jobbet som lærer i 13 år. Han har hatt ansvaret for bokstavinnlæringen i første klasse seks ganger.

Cecilie har en femårig lærerutdannelse med tillegg, og har jobbet som lærer i 20 år. Hun har hatt ansvaret for bokstavinnlæringen i første klasse seks ganger.

På grunn av studiens omfang, måtte jeg begrense antallet informanter til å være de overnevnte. Årsaken til dette er fordi oppgavens størrelse begrenser hvor mange informanter man har mulighet til å omtale og analysere utsagnene til. I tillegg er også innsamlingen og bearbeidingen av empirien et tidskrevende prosjekt. Målet med studien var heller ikke å generalisere hvordan lærere flest gjennomfører sin bokstavinnlæring, men å gå i dybden på hvilke valg og tanker noen få lærere gjør ved bokstavinnlæringen i sin klasse. Med et større utvalg, ville fort observasjonene og intervjuene blitt mer skrapende på overflaten.

3.3 Datainnsamling

Studiens ambisjon var å få en mest mulig helhetlig og nyansert forståelse av bokstavinnlæringen i disse tre klasserommene. For å oppnå denne forståelsen, vil en kombinasjon mellom observasjon og intervju kunne være gunstig (Kjelaas, 2020, s. 29; Neteland & Aa, 2020, s. 17). Derfor valgte jeg å observere lærerne i deres undervisning, før jeg etter siste undervisningsøkt samme dag gjennomførte et dybdeintervju med lærerne.

3.3.1 Observasjon

Mine observasjoner hadde et todelt siktemål. På den ene siden ønsket jeg at observasjonene skulle fungere som et forarbeid til det etterfølgende intervjuet. Jeg kunne bli bedre kjent med lærernes praksiser, og jeg fikk mulighet til å forfatte nye spørsmål på bakgrunn av det jeg hadde sett i klasserommet. Samtidig kan også observasjoner og intervjuer fungere som likeverdige og kompletterende datainnsamlingsmetoder, der den ene metoden kan utfylle den andre (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 115). Det betyr at jeg kunne få tak i observasjoner som det kommende intervjuet ikke besvarte like helhetlig. Et eksempel kan være klasserommets utforming sett fra et

bokstavinnlæringsperspektiv, eller den interessante dynamikken som oppstår i et klasserom når læreren iscenesetter en ny skriveoppgave (Solheim, 2020, s. 121). Hadde jeg utelukkende forholdt meg til lærernes skildringer og begrunnelser uten å ha sett på deler av innlæringen med egne øyne, ville jeg ha fått et mindre, helhetlig blick på lærernes praksiser. Samtidig observerte jeg bare lærernes undervisning i én undervisningsøkt, noe som betyr at jeg ikke kunne besvare min problemstilling med observasjonene alene.

I rollen som observatør, var jeg veldig bevisst på hvilken rolle jeg skulle ha. En utfordring med en mer deltakende observasjon er at jeg fort ville ha tatt lærerjobben på alvor, og eksempelvis blitt for oppmerksom på å hjelpe en elev som sto litt fast. Dette kunne ha ført til at jeg hadde gått glipp av verdifulle observasjoner i klasserommet på samme tid, for det var jo tross alt læreren jeg skulle observere. Jeg valgte derfor å ha en observatør-som-deltaker-rolle, som kjennetegnes av at jeg var mest observatør, og samtidig ikke deltakende i undervisningstimen som ble observert (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 115).

Gjennomføring av observasjon

I forkant av observasjonene hadde jeg utarbeidet et feltskjema (vedlegg 2). Her hadde jeg valgt meg ut noen fokusområder som jeg ønsket å observere på de tre skolene, og disse hadde også nær tilknytning til spørsmålene i intervjuguiden. Hensikten med de forhåndsinndelte fokusområdene var å sikre at jeg så etter det samme på alle skolene. Samtidig fokuserte jeg på å ha relativt åpne kategorier, samt en åpen rute der jeg kunne notere observasjoner som ikke nødvendigvis passet inn i de andre kategoriene. Årsaken til dette var at jeg ikke ville at fokusområdene skulle gjøre mitt forskerblick smalere, og sørge for at jeg ikke registrerte observasjoner som uavhengig av mine kategorier kunne være relevant for min studie.

Tidspunktet for observasjonene hadde blitt avtalt en god stund i forkant, og ble utført i januar 2023. Alle observasjonene ble gjennomført fra starten av dagen. I **Alma** sin klasse observerte jeg en undervisningsøkt på 75 minutter, og i klassen på 15 elever var også to hjelpelærere til stede. I **Bjørn** sin klasse var det to lærere til stede, samt en fagarbeider. Det var 25 elever til stede i klassen, og her ble elevene delt inn i to grupper – der en av gruppene var på biblioteket med den ene læreren, mens den andre gruppen hadde en skriveoppgave med Bjørn i klasserommet. Her observerte jeg en undervisningsøkt på 120 minutter, inkludert 30 minutter på starten av dagen der elevene hadde frilek i klasserommet. På **Cecilie** sin skole, hadde hele trinnet norskstasjoner den dagen jeg observerte. Trinnet besto av tre klasser på omkring 20 elever som ble delt inn i fire grupper på samme størrelse, der en lærer var ansvarlig for gjennomføringen av hver stasjonsgruppe. Samtidig løftet Cecilie fram teamarbeidet på denne skolen, der lærerne på trinnet planla alle stasjonene i fellesskap. Her observerte

jeg også en undervisningsøkt på 120 minutter, der oppstarten i Cecilie sin klasse varte i omkring 20 minutter. Deretter fulgte jeg samme elevgruppe for å sikre at jeg fikk observert alle stasjonene.

Jeg deltok så lite som mulig i samspillet i klasserommet. I oppstarten av timen ble jeg på alle skolene presentert for elevene i klassen, og jeg fortalte elevene at jeg var der for å lære mer om hvordan de lærer bokstaver. I etterkant ville noen av elevene stille meg spørsmål, og da forsøkte jeg å svare etter beste evne. Etter at presentasjonen var over snakket jeg kun med elevene hvis de henvendte seg til meg med konkrete spørsmål. Ellers hadde jeg mest fokus på å observere, følge med på detaljer og notere ned egne refleksjoner. Underveis i observasjonene hadde jeg alltid feltskjemaet lett tilgjengelig, slik at jeg kunne skrive ned observasjonene så raskt som mulig. I forkant av observasjonene trente jeg på å bruke feltskjemaet, der jeg tok utgangspunkt i en undervisningstime jeg selv hadde hatt. Da jeg startet å notere, så jeg fort at jeg kom til å få for liten plass. Dermed ble skjemaet utvidet fra å være på én side til å bli dobbeltsidig. Selv med denne endringen opplevde jeg at noen av rutene ble for små, noe som sørget for at den åpne ruten i feltskjemaet ble overfylt. Samtidig fikk jeg skrevet ned alt jeg ville, og alle observasjonene ble også ført mer oversiktlig og utfyllende inn i et nytt dokument på PC-en senere samme dag – da de fortsatt lå friskt i minnet.

3.3.2 Intervju

I en problemstilling som hadde lagt vekten på undervisningssituasjoner og lærerens veiledning – ville nok observasjon vært metoden som hadde passet best, men jeg hadde også lyst til å undersøke hvilke refleksjoner, kunnskaper og tanker som lærerne hadde om bokstavinnlæringen. (Neteland, 2020, s. 51–53). Derfor valgte jeg å komplettere observasjonene med et dybdeintervju av lærerne.

Jeg benyttet meg av det semi-strukturerte intervjuet, som kjennetegnes ved at man har noen forberedte temaer og spørsmål, men at man likevel er åpen for at informanten kan introdusere tema og vinklinger som jeg ikke hadde tenkt på i forkant (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 121). I forkant av intervjuene, la jeg stor vekt på å utforme en intervjuguide (vedlegg 3) som dekket problemstillingen og forskningsspørsmålene mine best mulig. Spørsmålene ble tematisert i ulike undergrupper som baserte seg på mine hovedtemaer fra kapitlet om teori og tidligere forskning. Rekkefølgen på spørsmålene var ikke fastsatt når intervjuene startet. Denne fleksibiliteten forutsetter imidlertid at man setter seg godt inn i intervjuguiden og ulike tema i forkant, noe jeg hadde brukt mye tid på. Ved å forberede seg godt, kan det også bli enklere å stille gode oppfølgingsspørsmål, altså spørsmål som kan være med på å tydeliggjøre lærerens tanker som kommer fram i intervjuet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 121).

For å øke etterprøvbareheten i intervjuene, peker Neteland (2020, s. 56) på at det vil være nyttig å ta i bruk en lydopptaker, noe jeg også har valgt å gjøre i min studie. Det kan være krevende å skrive ned

alle relevante svar, samtidig som man skal være fullt tilstede i intervjuet. En lydopptaker ga meg også anledning til å lytte gjennom intervjuet flere ganger, noe som var til stor hjelp i prosessen med å gjengi situatene så presist som mulig.

Pilotering

For å stille bra forberedt, valgte jeg å trene på intervjusituasjonen med å gjennomføre et pilotintervju. En gevinst med denne generalprøven, er at du kan få en god og faglig tilbakemelding fra en annen person innenfor fagfeltet. Dette kan være med på å forbedre de påfølgende intervjuene der det virkelig gjelder. Jeg fikk også anledning til å se hvor lang tid intervjuet kunne ta, og hvilke spørsmål og temaer jeg burde fjerne eller spisse litt mer. På bakgrunn av at pilotintervjuet ble gjennomført med en tidligere lærer som ikke hadde nylige erfaringer med bokstavinnlæringen, valgte jeg å ikke inkludere intervjuet i mine forskningsdata.

En annen årsak til at jeg ønsket å gjennomføre et pilotintervju, var at jeg ville sjekke om utstyret fungerte som det skulle. Jeg hadde aldri brukt en lydopptaker før, og ville forsikre meg om at lyden ble bra og at opptaket ble tatt opp på riktig måte. Piloteringen ga meg dermed en viktig trygghet i de påfølgende intervjuene. Uten den tryggheten kunne fort lydopptakeren fått mer oppmerksomhet i intervjuene på bekostning av informantene, noe som helt klart ville ha gått utover intervjuets kvalitet.

Gjennomføring av intervju

Alle intervjuene ble gjennomført samme dagen som observasjonene. En fordel med dette er at situasjoner fra undervisningen sitter friskere i minnet. Intervjuene ble gjennomført på lærernes arbeidsplass, der de fant et sted vi kunne sitte i ro. Før intervjuene var i gang hadde jeg allerede rukket å bli godt kjent med informantene, og vi hadde snakket løst og fast om både bokstavinnlæring og lærerjobben. Det var dermed enkelt å føre intervjuet med lærerne. I forkant av intervjuet så vi nærmere på samtykkeskjemaet, og jeg forklarte både om formålet med intervjuet, informantens rettigheter og lydopptakeren sin funksjon. Etter at informanten hadde fått mulighet til å lese gjennom samtykkeskjemaet, samt stille spørsmål til studien om noe var uklart, skrev vedkommende under med sitt samtykke. Deretter stilte jeg noen korte spørsmål om informantens bakgrunn som lærer og hvor mange ganger informanten hadde hatt ansvaret for bokstavinnlæringen i sin klasse. Her noterte jeg svarene ned på arket der jeg hadde skrevet ned intervjuguiden. Etter at jeg hadde fått svar på dette, ga jeg beskjed om at lydopptakeren ville bli slått på, og deretter var intervjuet formelt i gang.

I samtykkeskjemaet står det at intervjuet er forventet å vare i omkring 45 minutter, og intervjuene mine varte mellom 37 og 42 minutter. Alle informantene virket reflekterte og hadde gode begrunnelser

for sine valg i undervisningen. Lyden på lydopptakeren var god, og det var ikke noe problem å høre hva som ble sagt i etterkant. Intervjuene ble transkribert ordrett i sin helhet for å sikre at jeg fikk med all relevant informasjon fra intervjuene. På denne måten ble jeg også godt kjent med materialet som oppgaven min bygger på.

3.4 Forskerrollen

Postholm og Jacobsen (2018, s. 133) tematiserer hvordan forskeren må reflektere over sin rolle i forskningen. Det vil alltid være en fare for at førforståelser eller fordommer kan påvirke mine funn. Som forsker kan jeg aldri bli helt objektiv over egen subjektivitet, men jeg må samtidig være klar over hvilken påvirkningskraft jeg vil ha i egen forskning (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 220).

For det første, kan min rolle som observatør ha påvirket situasjonen i klasserommet. Kanskje møtte lærerne mer forberedt til undervisningen fordi de ville imponere meg, eller så kan det hende at lærerne ble mer nervøse ved at de følte seg studert. Jeg observerte bare lærerne i én undervisningsøkt, og da vil kanskje dette spesielt komme til syne, kontra hvis jeg hadde vært en del av klassemiljøet over lengre tid og bygget opp en enda sterkere tillit. På den andre siden, var lærerne på alle skolene drevne på å ha flere voksne i klasserommet. I tillegg vil en tett relasjon til miljøet man skal observere potensielt skape fordommer eller et partisk syn på ulike situasjoner som oppstår under observeringen.

En annen utfordring med å observere, er at man som observatør bare kan se det som man er i stand til å observere. Observasjoner vil aldri bli helt objektive, der det *jeg* ser ikke nødvendigvis vil korrelere med hva andre ser i samme situasjon. Noen ganger kan man også misforstå eller feiltolke en situasjon, noe som eksempelvis kan skyldes at jeg ikke har samme relasjon til læreren eller eleven i klasserommet som i motsetning til meg ser hverandre «hver dag». I arbeidet med å bevisstgjøre meg selv på det subjektive blikket, lagde jeg et observasjonsskjema inspirert av Kjelaas (2020, s. 42–43) sin inndeling med en tydelig refererende og beskrivende del, og en egen del hvor jeg skrev ned egne fortolkninger og vurderinger. En slik inndeling vil ikke eliminere mitt subjektive blikk, men det var likevel et fint hjelpemiddel i prosessen med å sortere hva jeg mente jeg så, og hvilke tanker og refleksjoner jeg gjorde meg. Samtidig var begge kolonnene i tabellen til hjelp i intervjuet, der jeg fikk mulighet til å oppklare og utdype tanker og situasjoner som jeg fant interessante.

I tillegg tematiserer Postholm og Jacobsen (2018, s. 133) hvordan lærerstudenten kan ha en distanse til skoler og lærere som skal studeres, i og med at det kan være en helt ny kontekst for forskeren å forholde seg til. Selv om man har vært gjennom flere praksisperioder som student, vil man ofte ikke ha vært en del av miljøet på skolen på samme måte som en mer drevet lærer ville ha vært. Samtidig har

jeg i flere perioder av min studietilværelse jobbet som lærervikar, og dermed fått gode erfaringer og en forståelse av hvordan en hverdag som lærer på barnetrinnet kan forløpe.

3.5 Gyldighet og pålitelighet

For å styrke studiens gyldighet og pålitelighet, har jeg for det første valgt å benytte meg av flere metoder der jeg får sett virkeligheten fra ulike vinkler. Postholm og Jacobsen (2018, s. 236–237) peker på at en studie som bare baserer sine funn på én metode har en større risiko for å få skjeve resultater. Eksempelvis kan det hende at informantene i min studie ubevisst gjør gode valg i den observerte undervisningen som vi ellers ikke hadde kommet inn på. I arbeidet med gyldighet og pålitelighet, har jeg også forsøkt å være så åpen som mulig i mine beskrivelser om studiens forarbeid, gjennomføring og etterarbeid. Dersom jeg hadde hatt en annen erfaringsbakgrunn, forskningstilnærming eller teoretisk bakgrunn – er det nærliggende å tenke at jeg hadde fått andre og annerledes funn i min forskning.

For å styrke studiens gyldighet, har jeg også lest mye teori og tidligere forskning i forkant av datainnsamlingen. Hvis sammenhengen mellom problemstilling og forskningsspørsmål stemmer dårlig overens med det teoretiske grunnlaget og mine observasjon- og intervjueskjemaer, er det en fare for at studien ikke måler det den skal gjøre. På den andre siden er det viktig at kunnskapen jeg leser meg til i forkant av studien, ikke bidrar til forutinntatthet. I tillegg løfter Postholm og Jacobsen (2018, s. 233) frem viktigheten av et åpent syn i stedet for å trekke forhastede slutninger. Selv om en av informantene hadde løftet fram noe som ikke hadde fungert i sin klasse, kan jeg ikke argumentere for at det ikke vil fungere i andre klasser heller.

Et spesifikt tiltak jeg har gjort for å styrke studiens pålitelighet, er å basere observasjonene og intervjuene på forhåndsbestemte skjema. På den ene siden er det viktig å være fleksibel og åpen for informantenes erfaringer og meninger, for man får ikke et mest mulig helhetlig blikk på lærerens tanker, valg og erfaringer ved å være fastlåst til skjemaene. Samtidig sikret skjemaene at informantene ble observert på samme grunnlag og fikk like spørsmål, i stedet for at informantene styrte retningen på samtalen selv. For å sikre studiens pålitelighet, peker også Postholm og Jacobsen (2018, s. 225) på betydningen av en god relasjon mellom forsker og deltaker. En måte å bygge tillit på, kan være å la deltakeren bestemme stedet for intervjuet. Neteland (2020, s. 57) tematiserer stedets betydning, og det er nærliggende å tenke at informanter åpner seg mer hvis intervjuet skjer i et miljø som vedkommende er fortrolig og trygg i. Derfor ble intervjuene gjennomført i et rom på arbeidsplassen valgt av informanten selv, der vi kunne sitte i fred og ro uten forstyrrelser. Lærerens innstilling vil også kunne påvirke resultatene i studien. Postholm og Jacobsen (2018, s. 226) eksemplifiserer hvordan informanter i situasjoner som oppfattes som truende vil kunne svare mer selektivt og strategisk enn

hvis man føler seg tryggere. Samtidig fikk jeg et inntrykk av at mine informanter virket reflekterte, åpne og genuint interesserte i å svare på mine spørsmål.

3.6 Ethiske vurderinger

Informantene fikk i forkant av studien både muntlig og skriftlig informasjon om mitt forskningsprosjekt. Alle informantene skrev også under på et samtykkeskjema (vedlegg 1). Prinsippet om informert samtykke står sterkt innenfor forskning, og innebærer at informantene deltar frivillig, og har fått full informasjon om hvilke muligheter og farer en deltakelse kan medføre (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 247). Når som helst i studien, hadde også informantene mulighet til å trekke seg fra oppgaven uten å oppgi nærmere begrunnelser.

Hensynet til informantenes privatliv står sterkt i forskning, der kravet om konfidensialitet er sentralt. Det betyr at det kan være praktisk mulig å identifisere enkeltpersoner, men at jeg som ansvarlig garanterer at personopplysninger ikke blir spredt, samt iverksetter tiltak for å hindre at andre kan identifisere informantene i min studie (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 251). Informantene har blitt anonymiserte med fiktive navn, og informasjon om bosted eller arbeidsplass har heller ikke blitt oppgitt. Opptakene har blitt oppbevart og lagret på et trygt sted, og blir slettet idet studien er ferdig vurdert. Samtidig vil data og informasjon som potensielt kan være identifiserbart, inneholde en lavere detaljeringsgrad, slik at ingen av informantene kan gjenkjennes i den ferdige oppgaven.

Når jeg presenterer mine observasjoner og intervjuer, må jeg ha tenkt nøye gjennom hvordan informantene i studien fremstilles (Anker, 2020, s. 106). Jeg har forsøkt å gjengi resultatene fullstendig og i riktig sammenheng, og er bevisst over at sitater som er tatt ut av kontekst kan få en ny betydning. Derfor har jeg valgt å inkludere det transkriberte datamaterialet fra mine intervju som vedlegg. Her må det samtidig bemerkes at jeg også fikk svar på spørsmål både før og etter at diktafonen var på – enten det var i klasserommet før observasjonen, eller da jeg pakket sammen utstyret i etterkant av intervjuet. Det belyser samtidig det William Labov kaller observatørens paradoks. Sollid (2002, s. 176) diskuterer hvordan språkbrukere har et register bestående av formelle og mer uformelle stiler å prate på. I det jeg skrur på diktafonen, kan informanten ubevisst skifte fra en mer naturlig tale til en mer formell tone. Dette kan potensielt bety at interessante betraktninger eller formuleringer ikke bare kommer til uttrykk når diktafonen er på, men også når den er avslått. Samtidig følte jeg at praten fløyt godt under selve intervjuet. Sollid (2002, s. 176) beskriver hvordan det kan skyldes det gode forarbeidet, der observasjonene og den uformelle praten i forkant av intervjuet kan bygge et tillitsforhold og gjøre informantene mer trygge på meg og min forskerrolle. Samtidig er det nærliggende å tenke at egen stemme- og stilbruk er av viktig betydning. Hvis min spørsmålsstilling hadde båret preg av

opplesning og lite frigjøring fra intervjuguide, er det naturlig å anta at informantenes respons ville ha vært mer formell og kortfattelig.

Hensynet til informantene veier også tungt, og betyr at eventuell informasjon som kunne ha satt informantene i et særlig dårlig lys, ikke hadde blitt inkludert. Dette har uansett ikke vært et aktuelt tema i min studie. Postholm og Jacobsen (2018, s. 251) peker på et etisk prinsipp om at forskningsdeltakerne bør være de første leserne av den ferdige oppgaven, og det har også mine informanter fått mulighet til å være i min studie.

3.7 Analyse

Feltnotatene fra observasjonene og transkriberingen av intervjuene utgjør til sammen 55 sider med råmateriale. I arbeidet med å kode og kategorisere det innsamlede materialet, har jeg hatt det Anker (2020, s. 79–80) kaller en abduktiv tilnærming. Det innebærer at jeg først fant koder ved å nærlese det empiriske materialet. Deretter så jeg på mine foreløpige koder utfra forskningsspørsmålene og mitt teoretiske materiale, før jeg videre så på kodene fra et empirinært ståsted igjen. Den abduktive tilnærmingen kjennetegnes dermed av de kontinuerlige skiftene mellom empiri og teori (Kjelaas, 2020, s. 32). Underveis i analyseprosessen returnerte jeg stadig til mine feltnotater og transkripsjoner for å kvalitetssjekke at det jeg gjenga, stemmer så godt overens som mulig med mitt materiale. Dette sikret også at jeg ikke overså viktige detaljer som kunne få betydning for hvilke resultater jeg kom fram til.

4.0 Resultater og drøfting

I studien har jeg undersøkt hvordan tre lærere på 1. trinn gjennomfører bokstavinnlæringen i sin undervisning. For å besvare min problemstilling og mine forskningsspørsmål har jeg valgt å observere lærerne i deres undervisning, samt intervjuer lærerne for å få et innblikk i deres valg og tanker. Inndelingen av delkapitlene 4.1 og 4.2 tar utgangspunkt i mine to forskningsspørsmål, og vil også speile den teoretiske inndelingen i kapittel 2.0. I de to delkapitlene vil jeg først presentere mine funn knyttet til forskningsspørsmålet. Her ser jeg nærmere på emne for emne, og tar for meg hvordan hver enkelt komponent blir praktisert i skolen. Deretter blir resultatene drøftet ut fra teori og tidligere forskning i slutten av delkapitlet.

4.1 Hvilke læringsaktiviteter og metodevalg vektlegger lærerne på 1. trinn?

I dette delkapitlet vil jeg presentere mine funn og drøftinger knyttet til det første forskningsspørsmålet. Først ser jeg nærmere på bokstavprogrammet som lærerne bruker i sin undervisning, og hvilke læringsaktiviteter som lærerne vektlegger ved hver bokstav. Deretter ser jeg nærmere på hvordan lærerne i min studie fremmer det lekne og skriftspråkstimulerende klasserommet, før jeg presenterer lærerens tanker og idéer kring elevenes tekstskaping og bruk av digitale ressurser i bokstavinnlæringen. Videre tar jeg for meg lærerens tanker rundt bruken av analytisk og syntetisk leseopplæringsmetode i bokstavinnlæringen.

4.1.1 Bokstavprogrammet

Lærerne starter på mandag med å introdusere ny bokstav. I undervisningsøkten jeg observerte hos Alma repeterte de bokstaven B, og gangen var lik den første gjennomgangen på høsten. Alma starter undervisningen i lyttekroken når ny bokstav skal introduseres. Hun har alltid med en kiste der alle rekvisittene starter med den aktuelle bokstaven – som en bil, barbiedukke, børste, bamse og bok. Først pleier Alma å spørre om hva som er likt med disse rekvisittene – og elevene svarer kjapt at «alle tingene starter med lyden b». Alma skriver også bokstaven inn i et bokstavhus på tavlen, mens elevene former bokstaven i luften med sin pekefinger. Deretter har Alma flere aktiviteter med den aktuelle lyden – både der hun gjennomgår hvordan tungen og leppene beveges, og der elevene lytter ut lyden i ord. Alma fokuserer tydelig på bokstavlyden framfor -navnet, og hun forklarer om et tydelig fokus som starter allerede i barnehagen hun samarbeider med. Fra starten av oppmuntres dermed elevene til å si lyden og ikke navnet. Bjørn deler fokuset på bokstavlyd framfor -navn, og forklarer hvordan han aktivt bruker lyden mer i undervisningen enn før. Cecilie diskuterer også dette fokuset i intervjuet, og viser til hvordan elever kan komme til skolestart og si «jodd» i stedet for bokstavlyden J. Hun bruker

derfor begrepene bokstavnavn og -lyd aktivt når elevene introduseres for nye bokstaver, og vektlegger tydelig bokstavlyden i sin undervisning. Avslutningsvis i lyttekroken finner Alma fram en kurv som skjuler noe spiselig som elevene skal gjette seg fram til. Da elevene har gjettet riktig, får de lov til å smake på tingen – og elevene skjønner fort at det er «b for bananer». Alma understreker i intervjuet hvordan hun hele tiden forsøker å få med alle sansene når elevene skal lære seg bokstavene – og i etterkant av stunden i lyttekroken bruker hun ofte aktiviteter der elevene skal lage bokstavene med kroppen, tegne på ryggen til hverandre, legobygging med bokstavene og tegne- og fargeleggingsoppgaver der elevene får bokstavene «inn i kroppen».

Cecilie bruker i likhet med Alma mye tid på å innlære hver bokstav. Hun beskriver hvordan elevene møter «gjenkjennbare elementer i alle timene», der gangen er ganske lik ved hver bokstav. Bokstavnavnet og -lyden presenteres og forklares, og elevene arbeider med oppgaver der den visuelle formen er i sentrum. Noe av tiden til hver bokstav går til at elevene arbeider i Salto sin lærebok. Hvert kapittel i Salto 1a sin arbeidsbok inneholder seks sider, og i hvert kapittel presenteres elevene for to nye bokstaver (Fjeld et al., 2019, s. 2). Først blir de to nye bokstavene presentert over en dobbeltside hver. Oppgavene til hver bokstav følger et fast system – der eleven først skal øve på å skrive bokstaven og korte ord inn i et bokstavhus. Deretter skal elevene skrive og tegne ord med den aktuelle bokstaven, før elevene gjør en fonologisk oppgave der de må lytte ut lyder og gjenkjenne bokstaver. Videre legger Salto opp til en oppgave som varierer fra bokstav til bokstav (Fjeld et al., 2019, s. 2–3). Disse oppgavene gjøres fast ved hver bokstav, selv om eleven har god kjennskap til bokstaven fra før av. Cecilie forklarer dette slik:

Hvis man tenker på arbeidsboka vår, så er jo det første de møter når det kommer en ny bokstav – er at de skal forme bokstaven. Så det starter alle med. For uansett om du «kan» skrive, så er det mange som har en innlært bokstav eller skrivemåte som kan være litt tungvint og ... Hvis man skriver for eksempel ett åttetall da, så lager de to ringer og setter over hverandre i stedet for å ha den mer effektive skrivemåten. Så alle er gjennom det samme der. Og så kommer det at vi kan gi individuell etterpå da.

Etter at elevene har vært gjennom disse sidene – går Cecilie videre til det siste oppslaget i hvert kapittel. Der er det differensierte oppgaver knyttet til kapitlets to bokstaver, og her har Salto differensiert oppgavene på tre ulike nivåer. Her får dermed elevene mulighet til å jobbe med oppgaver på sitt nivå. I klassen til Cecilie har man også en bokstavsang til hver innlærte bokstav, der klassen pigger en sang eller regle der fokusbokstaven frekventerer. Kontinuiteten mellom barnehage og skole er en av hovedårsakene til at Cecilie bruker disse sangene aktivt i undervisningen, og hun forklarer hvordan eksempelvis I-sangen var kjent fra før for elevene. Alma vektlegger også denne tryggheten i intervjuet, og viser i tillegg til hvor gjennomtenkt både sanger og regler blir introdusert i hennes

klasse. Fokuset på rim og regler er også stort i Bjørn i sin klasse, og han beskriver hvordan de tøyser med ord og utforsker rim og stavelser i oppstarten av timer i lyttekroken.

I Bjørn sin bokstavinnlæring brukes Salaby sine nettressurser når elevene skal lære ny bokstav. I introduksjonen i lyttekroken legges det spesielt vekt på hvordan bokstaven ser ut, gjennomgang av bokstavnavn – og lyd, hvordan lyden kjennes ut i munnen, og å finne ord som starter med den aktuelle bokstaven (Salaby, u.å., [ABC](#)). Gangen er mer eller mindre lik i bokstavprogrammet, der de samme aktivitetene som regel gjennomføres ved hver bokstav. Samtidig peker Bjørn på at han har forandret sitt fokus siden første gangen han gjennomførte bokstavinnlæringen i sin klasse:

Første gangen jeg hadde første klasse i [årstall], så hadde vi mye mer fokus på litt sånn plastelina og klippe ting og finne og lete mer etter bokstaven i ting. For da hadde vi mye mer fokus på bare den ene bokstaven.

Bjørn har dermed mindre konkrete aktiviteter til hver bokstav i dag kontra hva han hadde før, og i stedet brukes det mer tid på skriveoppgaver. Bjørn forklarer også at han ikke har så mye fokus på å skrive bokstaven i den første instruksjonssyklusen med bokstaven. I stedet arbeider de mer med læringsaktiviteter som går på lyd og det å gjenkjenne bokstaven, mens man på runde to med bokstavene – fra midten av november – fokuserer mer på hvordan bokstavene skrives.

En populær aktivitet i lærerens bokstavprogram er stasjonsarbeid, men lærerne har forskjellige tilnærminger til dette på sine skoler. Alma bruker dette aktivt i sin undervisning. Hun deler klassen inn i tre-fire små grupper, og bruker både SFO- og klasserom. En av stasjonene inneholder som regel arbeid i iMal-hefter til hver bokstav. Disse heftene vies også mye tid i resten av undervisningen. iMal står for integrert, multisensorisk, assosiasjonsbasert læring (iMal, u.å., [om metoden](#)) – og i heftene fokuserer Alma spesielt på repeterende oppgaver der innkoding og avkoding av bokstavene er i sentrum. Et annet fast innslag i stasjonsarbeidet er å skrive dagens bokstav med plastelina, og i likhet med iMal-heftene er det også her mye fokus på skriveretning og at bokstaven skal være riktig proporsjonert. De andre stasjonene inneholder ofte en iPad-gruppe, der elevene kan arbeide med utvalgte norskspill. En annen stasjon fokuserer mer på lesing, enten ved at elevene leser selv, eller blir lest for og skal gjenfortelle. Alma pleier å være på den siste stasjonen, og her arbeider elevene med ulike differensierte aktiviteter. I økten jeg observerte så jeg noen elever som forsøkte å lage setninger ut fra ordkort de hadde trukket fra en bunke. Noen trakk spørsmålskort med spørsmål som «Hva er lengst?» og et bilde av en burger og en pizza, der elevene måtte lese spørsmål med alternativ og plassere en brikke på riktig bilde. Andre elever arbeidet igjen med å skrive ord utfra strimler, der hver strimmel inneholdt en bokstav og en del av et bilde, som igjen måtte settes sammen i riktig rekkefølge. I stasjonsarbeidet er dermed variasjon et viktig stikkord i Alma sin undervisning.

I Bjørn sin klasse brukes ikke stasjonsgrupper like utbredt som hos Alma. I stedet går det mer tid til todeling, der Bjørn og hans medlærer ofte deler seg i to grupper. I økten som jeg observerte, var den ene gruppen på biblioteket der de lånte og leste bøker – mens den andre halvdel av klassen hadde en skriveoppgave i klasserommet. I Cecilie sin klasse var man i startfasen med bruken av stasjoner. På hennes skole startet man ikke med stasjoner på høsten, fordi man først ville få satt klassene og skape trygghet for elevene. Samtidig vektlegger hun at gevinstene med stasjoner også kan oppnås med forskjellige og differensierte oppgaver i klasserommet. Likevel ble stasjoner først en del av bokstavprogrammet etter jul, der de tre klassene på trinnet blir delt inn i fire grupper. Typiske aktiviteter som elevene gjør på stasjonene er å arbeide i Salto sin arbeidsbok, oppgaveark der de leser setninger eller korte tekster og svarer på spørsmål, og ulike norskspill der elevene får terpet på sammenhengen mellom grafem og fonem. I tillegg har de en fast plastelinastasjon, der elevene skal forme ukens to bokstaver, samt ulike ord som begynner på bokstavene. Elevene fikk anledning til å utforske bokstavene slik de ville uten at læreren rettet på skriveretning – noe som ikke alltid sørget for like funksjonelle måter å skrive bokstaven på.

4.1.2 Lek i bokstavinnlæringen

I intervjuet kommer det fram at lærerne har ulike tilnærminger til lek i bokstavinnlæringen. I Alma sitt klasserom peker hun på at det foregår mye styrt lek:

Når det kommer til selve bokstavinnlæringen, når vi har hatt den første økten – ikke sant, hvor vi skal jobbe med det så er det jeg som lærer som legger til rette for de språklekene og som finner frem leker til dem. Og jeg kan se at ofte så synes de det er gøy, men det er jo ikke noen form for noe sånt fri lek hvor de velger hva de vil leke, og jeg må liksom gelede de inn på de riktige oppgavene. Da har jeg funnet fram en form for puslespill eller det å trekke ord fra sånn «hai-spill» som du har sett.

I løpet av undervisningsøkten som jeg observerer, forklarer Alma at hun synes det kan være utfordrende å kombinere den frie leken og bokstavinnlæringen i klasserommet. Hun trekker fram butikkleken som et eksempel – og belyser hvordan hun synes det kan være vanskelig å vurdere hva det faktiske læringsutbyttet blir når elevene utforsker og leker friere. Samtidig synes Alma at det kan være vanskelig å finne balansegangen mellom hvor styrt og fri leken bør være. Derfor mener hun at det er enklere å organisere lekpregede aktiviteter der elevene lager bokstaver med kroppene sine, eller der de skaper bokstaver ved hjelp av maling, pinner, lego eller plastelina. Lignende aktiviteter beskrives også i kapittel 4.1.1 – hvor Alma fremhever lekenheten i stasjonsarbeidet. På den andre siden, framsnakker samtidig Alma betydningen av at elevene får anledning til å bruke fantasien og «leke seg inn» i faglige

emner som opptar dem. Da jeg spør om hvordan hun arbeider for å opprettholde motivasjonen til elevene gjennom bokstavinnlæringen, bruker Alma eventyret om de tre bukkene Bruse som et eksempel for å vise hvordan leken kan komplettere det faglige innholdet i bokstavinnlæringen:

Om de har lyst til å leke bukkene Bruse etterpå, så er jo det veldig viktig – ikke sant? Å stoppe opp, og så la de få lov til å gjøre det. At det er rom for det. Det tror jeg er med på å opprettholde (motivasjonen).

Dermed kan man argumentere for at den frie leken også har en plass i Alma sin undervisning, selv om det virker som at den er underordnet den mer styrte leken. Samtidig belyser hun på flere tidspunkter i intervjuet hvor viktig det er at elevene er aktive og bruker sansene aktivt.

Bjørn forklarer derimot at leken har en mindre rolle i hans undervisning:

I år, så vil jeg kanskje si at vi ikke har vært så flinke til å dra inn lek akkurat i bokstavinnlæringa. For vi har mer hatt den leketida før. Og så har vi hatt korte økter hvor det heller har vært – hva skal jeg si - typiske skoleaktiviteter i bokstavinnlæringa.

Samtidig nevner han leketiden som elevene har på starten av dagen, for elevene i Bjørn sin klasse starter dagen med omtrent 30 minutters frilek i klasserommet. Her observerte jeg at flere av elevene i klassen brukte leketiden til å skrive og tegne egne kort og gaver til hverandre på eget initiativ. Dette betinger at elevene har tilgjengelige ark og skrivesaker, og Bjørn forklarer at elevene har det tilgjengelig i hverdagen. Samtidig forteller han i intervjuet at han hadde ønsket å være flinkere til å dra leken aktivt inn i bokstavinnlæringen, og peker på at han har gjort det annerledes i tidligere år – der lekpregede aktiviteter som bokstavbutikk og det å «lete etter bokstaver» har hatt en større plass. Selv om ikke leken tillegges så stor plass i Bjørn sitt klasserom, peker han likevel på at klassen har hatt flere temadager der bokstavene har vært i fokus. Ett eksempel på dette var temafesten de hadde i november, som markerte at klassen var ferdig med den første gjennomgangen av bokstavene. Dagen ble feiret med at elevene gikk rundt i klasserommet og farget bokstaver, elevene lagde ord med bokstavkjeks som de senere fikk spise, og elevene fikk både diplom og medalje.

Cecilie forklarer derimot hvor viktig leken er i hennes klasse, der elevenes skolehverdag er preget av lange undervisningstimer. Flere av timene varer i én time, mens første time varer i hele 75 minutter. Hun er derfor tydelig på at hun ikke kan ha for lange økter der hun står og underviser, mens elevene bare blir passive mottakere. Hun fremmer derfor betydningen av elevaktivitet på flere tidspunkt i intervjuet:

Det er for lenge å sitte rolig. Og så er det også forskjellige måter å lære på. Det å skrive på ryggen, det var veldig populært. Gjette. Altså, de går sammen med læringspartner. Når jeg har brukt den «skrive på ryggen», så har jeg latt de gå rundt i klasserommet også. For å få den bevegelsen.

Samtidig beskriver Cecilie hvordan hun har utviklet sitt forhold til lekpreget læring i skolen. Hun forteller at hun i starten av sin lærerpraksis var «veldig sånn skolete», der leken i skolen ble sett mer ned på. Nå forklarer Cecilie at hun føler seg mye friere, og at hun har mye mer aktivitet i skolen. Hun forklarer imidlertid at det forutsetter strenge rammer, forutsigbarhet og forventninger i møte med elevene. Hvis dette er på plass, forklarer Cecilie at hun kan tillate seg ti minutter med «litt kaos», der elevene eksempelvis ligger på gulvet og former bokstavene med kroppen sin, før timen fortsetter videre med en annen læringsaktivitet. Andre timer kan det være aktiviteter som «mitt skip er lastet med» og «Kims lek». Samtidig beskriver Cecilie hvordan den lekpregede læringen tilpasses den enkelte elevgruppen:

Det skal være gøy i et klasserom. Elevene skal kunne gå hjem og på en måte ha smilt eller ha ledd litt i løpet av en dag. Så det å se på gruppa si og finne ut: hva er motiverende? Hva er oss? Også er de med å være å danne «oss»-et.

4.1.3 Et skriftspråkstimulerende klasserom

På tavlen har lærerne hengt opp en dagsplan, og i alle tre klassene observerer jeg elever som tar et blikk opp på tavlen og leser gjennom planen i det de kommer inn i klasserommet. Dagen gjennomgås i morgensamlingen. I Alma og Bjørn sin klasse velger de ut én elev som leser gjennom dagsplanen – mens i Cecilie sin klasse stiller læreren spørsmål om dagen, mens elevene svarer i kor. Bjørn bruker lengst tid på å gjennomgå dagen, og i etterkant av observasjonen forklarer han hvordan «enkle rutiner» kan være gjenstand for mer uformelle læringssituasjoner der bokstavene er i fokus. Etter at eleven i Bjørn sin klasse har lest gjennom hele dagsplanen, bruker han derfor ekstra tid på å repetere bokstavene ved å stille spørsmål som «Hvilken lyd kommer først i friminutt?» og «Hvordan ser en liten b ut?». Det er ikke bare dagsplanen som Bjørn bruker til slike formål. Senere i undervisningsøkten som jeg observerer skal Bjørn dele klassen inn i to grupper – en skrivegruppe og en bibliotekgruppe. Da tar Bjørn frem en boks med elevenes navn skrevet på små remser. Han drar så hver lapp forsiktig ut av boksen, slik at en og en bokstav vises. Videre skal elevene forsøke å gjette hvilken elev som står på lappen. Etter at elevene har gjettest riktige navn – stiller Bjørn forskjellige spørsmål knyttet til elevenes navn. Han stiller eksempelvis spørsmål om visuelle trekk ved bokstavene, samt spørsmål om fram-, midt- og baklyd og antall stavelser – der elevene enten får

beskjed om å svare i kor, eller å rekke opp hånden. I denne timen gikk det omkring ti minutter til denne aktiviteten.

Et fellestrekk hos både Alma, Bjørn og Cecilie – er hvordan klasserommet bevisst er utformet for å støtte elevene i bokstavinnlæringen. På veggen henger det bokstavplakater med de store og små bokstavene, og et bilde av noe som starter på bokstaven. I tillegg finnes det også egne plakater der bokstavene er skrevet inn i bokstavhus. På veggene henger det også andre plakater og ark med tekst, og både bokser og hyller er merket med navneskilt – eksempelvis på elevenes hyller, eller i blyant- og viskelærboksene som ligger lett tilgjengelig i de tre klasserommene.

I Alma sitt klasserom er veggene fulle av oppgaver som elevene har gjort. Der henger det bursdagsballonger på veggene med elevenes navn, store plakater med avisutklipp av ord og bokstaver, og en tidligere skriveoppgave der elevene har skrevet en faktatekst om ål. Også i Bjørn sitt klasserom er det flere tegninger og prosjekter på veggene, og flere av disse inneholder bokstaver, ord eller setninger skrevet av elevene. Cecilie pleier også å henge opp flere av elevenes skriveoppgaver, og i timen jeg observerte hang det tekster om juleferien og julenissen med tilhørende illustrasjoner på veggen.

Alle skolene har et eget skolebibliotek. Mens Bjørn og Cecilie sine klasser har fast ukentlig bibliotektid, begynner imidlertid ikke Alma å bruke biblioteket aktivt før etter jul. Likevel er det et stort utvalg av barnebøker i alle klasserommene, der elevene får tid til å lese og utforske et variert utvalg av bøker. I både Alma og Bjørn sitt klasserom har man en lesestol eller en sofa der elevene kan lese, og i begge klasserommene er det også en lyttestol som egner seg godt til høytlesing. Dette har ikke Cecilie samme tilgang til, selv om SFO-lokalene i perioder kan lånes.

4.1.4 Skrivning i bokstavinnlæringen

De tre lærerne har ulike tilnærminger til skrivning i bokstavinnlæringen. Alma prøver å gi elevene én skriveoppgave i uken, men forteller samtidig at hun bruker mer tid på skrivning etter jul. Hun peker på hvor tidkrevende en hel skriveoppgave kan være – med fokus på både førforståelse, tekstsaking og etterarbeid – og forklarer hvordan hun heller går mer i dybden og bruker god tid på skriveoppgavene, enn at oppgaven blir et halvveis produkt. Samtidig peker hun på at elevene skriver hver dag – men da handler det mer om oppgaver der elevene skriver bokstaver, ord eller setninger – enten de jobber i et iMal-hefte, har hentedikta eller trekker lapper og skriver ord i riktig rekkefølge. Noen ganger er skriveoppgavene til Alma relatert til bokstaven de skal lære den aktuelle uken – og hun beskriver hvordan elevene skrev en faktatekst om ål da de hadde om bokstaven Å:

Vi lagde tankekart på tavla om hva de kunne om ålen, og vi så en... noe på barne-tv, NRK super, som heter Tords garasje – en sånn liten snutt med en gutt som forsker, eller som har egen ål i et sånt akvarium. Og så fylte vi tankekartet etterpå om hva de hadde lært mer om ål da. Og da hadde det tankekartet blitt større – ikke sant – og så etterpå når vi satt i grupper, da skulle de tegne på én stasjon – ål – og så på min stasjon, så skulle de skrive hva de kunne om ålen.

Alma forklarer hvordan noen av elevene skriver egne setninger, mens andre trenger mer støtte. Hun er derfor opptatt av å skape gode skriverammer for elevene, og bruker blant annet post it-lapper der hun hjelper elevene med å skrive ord eller korte setninger. Samtidig vektlegger Alma hvordan de aktivt arbeider i førskrivingsfasen. Hun trekker frem et annet eksempel der elevene senere skal skrive en tekst om nyper. Aller først starter hun gjerne prosessen med at elevene er ute i skogen, plukker nyper, tar de med inn og kutter de opp. Elevene får dermed opptrådt i en forskerrolle, samt aktivert gode forkunnskaper, noe som kan gi følelse av mening videre i skriveprosessen. Et annet eksempel på det gode forarbeidet, er fra da elevene i Alma sin klasse skrev en tekst om marihønen. Først leste hun høyt fra en marihønebok, før elevene deretter fikk i oppdrag å male sin egen marihøne. Deretter kulminerer de to foregående aktivitetene i en skriveoppgave der eleven lager sin egen bok om marihønen. I intervjuet vektlegger Alma hvordan bruken av ulike skriveroller legges opp til, og viser til eksempler der både foreldre, faddere, rektor og forfattere kan være mottakere i ulike skriveprosesser.

Bjørn bruker mye tid på varierte skriveoppgaver i sin klasse, og beskriver hvordan de alltid har én eller to skriveøkter i uken – i tillegg til at elevene skriver fast i loggboken etter tur. Det har de gjort helt siden skolestart, og Bjørn beskriver hvordan elevene skriver like mye fra starten av første klasse som i vårsemesteret. Det er mye fokus på meningsskaping når elevene skal skrive, og Bjørn forklarer hvordan elevene skal kunne føle at det er et formål med teksten, og at det skal skje noe med teksten de har laget:

De har skrevet brev til barnehagen for eksempel om hvordan det var å begynne på skolen. Vi skrev brev til rektor og inspektør rett før jul, litt sånn ønskeliste til hva man ønsket seg til skolen og «god jul».

I skriveøkten jeg observerte i Bjørn sin klasse, leste han fra Anna Fiskes bok – *Hvordan er det å være voksen?*. Han hadde spesielt valgt ut det niende oppslaget i boken, som tar for seg ulike jobber man kan ha som voksen (Fiske, 2021). Deretter diskuterte klassen ulike yrker man kan ha, før elevene ble presentert for en skriveoppgave der de skulle skrive en tekst om «hvilken jobb de ville ha som voksen». Først ble klassen enige om tre ulike overskrifter som elevene kunne velge mellom, og da elevene hadde fått utdelt et ark å skrive på – skrev Bjørn ned flere startersetninger på tavlen.

Underveis i skriveprosessen går Bjørn som regel rundt i klasserommet og deler ut post-it-lapper med tips og hjelp tilpasset hver elev. Samtidig kommer han også med oppmuntrende kommentarer, og hjelper elevene som «sitter litt fast» med oppgaven. Som skrive støtte får også elevene utdelt et ark med et bilde av alle bokstavene, og flere av elevene bruker dette aktivt i skriveprosessen.

Det er interessant å se på hvordan elevene i Bjørn sin klasse arbeider. Mens noen av elevene skriver med et ortografisk preg eller skriver av det som står på tavlen, gjetter andre elever seg mer fram til ordene de skal skrive. Samtidig har også flere av elevene sine «egne» skriveretninger, der bokstavene skrives litt annerledes. Bjørn viste meg flere av tekstene etter at undervisningen var ferdig, og forklarer at han er forsiktig med å kommentere bokstavformen – både fordi de ikke har fokusert så mye på den hittil i første klasse, og fordi det er «bra at de skriver og utforsker bokstavene på det nivået de er på». Samtidig observerer jeg at Bjørn retter på skrivegrepet til en av elevene i løpet av timen, og her kommenterer han til meg at han «ikke ønsker at uvaner skal oppstå». Alma har derimot et større fokus på å korrigere elevenes skrift, og understreker i intervjuet hvordan elevene skal utvikle en funksjonell skrift. Likevel understreker Alma hvordan hun aktivt retter mer på elevene når de gjør utpregede øveskriveroppgaver enn når de skriver andre typer tekster, og argumenterer for at all den energien som elevene bruker på å huske og gjenkalle bokstaven helt korrekt kan gå utover andre aspekter i en skriveprosess.

I Cecilie sin klasse brukes det mindre tid på skriveaktiviteter der elevene skaper egen tekst. Hun kommenterer at skrivingen kommer mer etter hvert, men forklarer samtidig at hun bruker flere av oppgavene i Salto sitt læreverk. Såfremt Salto «dekker behovet», brukes bøkene så mye som mulig når elevene skal skrive. Når elevene skal forfatte egne ord eller egen tekst – handler det på høsten mest om skriveoppgaver der elevene skal skrive og tegne ord som inneholder bokstaven som gjennomgås. Noen ganger kan også ekstraoppgaver gå ut på at elevene skriver ord eller setninger til et bilde. Samtidig brukes bokstavhuset aktivt, og både ved første og andre bokstavgjennomgang legges det mye vekt på oppgaver der elevene øver på å forme bokstavene. Likevel forklarer Cecilie at flere elever strever med å bruke riktig skriveretning når de skriver:

Vi har veldig mange som speiler, så det er klart at skriver du en stor J så kan det se ut som en L hvis du speiler, eller motsatt da. Til og med så opplever jeg at noen speiler helt konsekvent, at de begynner å skrive på venstre side og skriver konsekvent speilvendt. Men det er heldigvis ikke så ofte. Men jeg er ikke så opptatt av rettskriving i begynneropplæringen. Jeg er ikke så opptatt av om bokstaven er litt feil. Jeg er mest opptatt av motivasjon når de skal skrive selv.

Cecilie beskriver samtidig hvordan oppgavene i Salto kan suppleres med andre typer skriveoppgaver. Hun peker imidlertid på at nivået i klassen er utrolig ulikt, og at hun fortsatt etter jul har elever som «ikke husker bokstaver». Derfor bruker hun mye tid på å hjelpe elevene i oppstarten av skriveoppgaven når elevene «skriver om egne ting»:

... så skriver læreren én setning. Vi starter opp sammen. Læreren skriver enten et tankekart eller noen setninger på tavlen. Og så kan man skrive videre fra det. På den måten så får man trent skriving selv om man ikke kan bokstavene ordentlig. Og så kan de som bare vil ta tankekartet og begynne å skrive, de kan bare gjøre det. Men da finnes det liksom en plan A og plan B – i forhold til at elevene blir møtt.

I undervisningsøkten som jeg observerte i Cecilie sitt klasserom, var veggen full av elevtekster om julenissen eller juleferien. Noen av elevene hadde skrevet mange setninger, mens andre hadde skrevet enkeltord. Elevene hadde også tegnet noe som passet til teksten – og Cecilie forklarer at hun både vektlegger skriving og tegning når elevene arbeider med skriveoppgaver som skal opp på veggen, slik at «alle skal føle at de har fått til noe bra».

4.1.5 Digitale ressurser i bokstavinnlæringen

Alle elevene i Alma, Bjørn og Cecilie sine klasser har et nettbrett hver til bruk i undervisning. Mens elevene i Alma og Bjørn sine klasser fikk dette i starten av skoleåret, fikk Cecilie sine elever først nettbrettene på nyåret i første klasse.

Lærerne er klare i debatten om hvorvidt elevene bør lese på papir eller skjerm i bokstavinnlæringen. Cecilie er klar på at tekster i bokstavinnlæringen leses på papir. Samtidig viser hun også til at lesing på skjerm kommer mer etter hvert, spesielt når det gjelder leseoppgaver som inneholder informasjonsuthenting. Samtidig tematiserer hun hvordan nettbrettet kan påvirke elevenes konsentrasjon:

Det er veldig mange forstyrrende elementer. Så det å få til den gode økta for alle. Da må du være veldig, veldig rigid i hvordan du gjør det.

Alma er også tydelig på at tekster leses på papir, og forklarer at elevene kun leser på ark eller i bok. Bjørn er på sin side klar på at nettbrettet skal være et supplement, og skal ikke ta over det å lese i en bok. Samtidig argumenterer han for at det er viktig med variasjon – slik at elevene leser alt fra egne bøker de har lånt på biblioteket og leseleksene i læreboka, til lydbøker inne på Salaby.

Både Alma og Cecilie forklarer i intervjuet hvordan de prioriterer at elevene skriver for hånd fremfor tastatur. I samtalen med meg forklarer Alma hvordan elevene hennes «lærer bokstavene» ved å skrive dem, eller lage dem med maling eller plastelina. Hun svarer bekreftende på at det å få bokstavene «automatisert inn i kroppen» vektlegges stort. Cecilie understreker også i intervjuet hvor viktig håndskriften er i begynneropplæringen, og at skriving på nettbrettet vektlegges lite. På den andre siden vektlegger hun samtidig det «å skrive seg til lesing» i intervjuet, der elevene «skal kunne si et ord og så tar de bokstav for bokstav». Imidlertid blir ikke talesynteseprogrammer på nettbrettet tatt i bruk i Cecilies bokstavinnlæring.

I likhet med Alma og Cecilie vektlegger også Bjørn betydningen av å forme bokstavene for hånd i begynneropplæringen. Selv om han i starten av første klasse hadde mest fokus på å skrive for hånd, bruker han mer tid på skriveoppgaver med tastatur utover første klasse. Han forteller at de har brukt en del Skoleskrift, der elevene får opp lydene de skriver. Klassen har også begynt å bruke Book Creator, hvor man kan veksle mellom å bruke fingeren til å forme bokstaver på skjermen, skrive med tastatur eller spille inn lydfiler. Alma sine elever har også brukt Book Creator noe, og utover i første klasse vil appen brukes mer:

Nå skal vi begynne mer med sånn tankekart og skrive litt til tekster på Book Creator. For eksempel hvis vi da har om et dyr da, ulv og sånn – så da blir det jo at de skriver og ja... Så det blir spennende å se om hvordan de tar det da.

Samtidig forklarer Bjørn at apper som Salaby og Ordriket tas i bruk. Som Bjørn påpeker, handler oppgaver på disse appene stort sett om å høre og trykke, selv om noen av oppgavene også kan gjøre eleven mer «kjent med tastaturet». Både Alma og Cecilie nevner samtidig Salaby sine nettressurser i intervjuet, i tillegg til at Cecilies elever noen ganger får utdelt ekstraoppgaver i nettressursene til Salto. Her forklarer Cecilie hvordan typiske oppgaver er at elevene prøver å finne ord eller bilder med en bestemt lyd, eller øver på å forme bokstaven med fingeren på skjermen. De digitale oppgavene som elevene gjør på Salto er derfor nært knyttet til de samme oppgavene som elevene gjør i læreboka.

De tre lærerne har til felles at de bruker appen GraphoGame i undervisningen. Spillet ble opprinnelig utviklet av leseforskere i Finland, men ble laget i en norsk versjon i sammenheng med *På sporet*-prosjektet til Lesesenteret i Stavanger (Statped, 2022). Målet med appen er å utvikle elevenes avkodingferdigheter, og spillet går ut på at eleven skal koble bokstavlyden til riktig bokstavtegn. Etter hvert som elevene mestrer oppgavene, blir spillet mer utfordrende og går fra enkeltbokstaver til ord (Statped, 2022). Samtidig får elevene imaginære penger og diamanter som belønninger inne på spillet. I undervisningsøkten som jeg observerte hos Bjørn, fikk elevene lov til å gå inn på GraphoGame hvis

han hadde godkjent skriveoppgaven elevene skulle gjøre først. I intervjuet beskriver han hvordan oppgavene på nettbrettet fungerer for elevene samtidig som de skaper en ro i klasserommet:

Ja, altså de øktene du bruker iPad, trenger jo ikke å planlegges på samme måte som det du skal gjøre når du skal ha skriveøker med hånd. Og selvfølgelig, når du skal ha skriveøker for hånd sånn som den vi hadde tidligere i dag, så vet du at da er det mange som trenger hjelp, så da flyr du jo da mellom pultene – mens hvis du jobber med for eksempel GG (forkortelse for GraphoGame) eller de har oppgaver på Salaby eller de har oppgaver på Ordriket, så flyr du ikke på samme måte. Da kan du gå til de som du vet kanskje trenger litt ekstra enten bare nærkontakt med læreren eller støtte i undervisninga.

Samtidig observerte jeg at flere av elevene i Bjørn sin klasse lett kunne miste fokus på hva som egentlig var «viktig» i spillet. Hos noen av elevene stjal belønningene fokus, og jeg hørte flere elever som sammenlignet antall mynter de hadde i spillet. I tillegg så jeg noen elever som åpenbart gjettest seg frem til riktig svar, ved at de trykket rundt på de ulike alternativene helt til de «kom videre i spillet». Alma bruker også GraphoGame i undervisningen, og hun delte den samme bekymringen da vi snakket om utfordringer ved bruk av digitale ressurser i bokstavinnlæringen:

Det er det at de gjetter. Ikke sant, det kan jo være full gjetting for mange av dem. Spesielt i matte føler jeg at det kan være litt gjetting der. Og de henger seg opp i, på en måte, poengene de får og bare vil «komme videre». Og man får jo egentlig ikke oversikt over hvordan de egentlig tenker. Ikke sant, så det er jo det vi er ute etter. For det er jo viktig å ha oversikt over elevene og få kartlagt dem og hvordan de ligger an da. Så det mister man.

Samtidig beskriver Bjørn hvordan det er mye argumenter for og imot bruk av digitale verktøy, og at det må brukes til «det som det er til», nemlig som et verktøy – og ikke at det skal erstatte det å skrive for hånd. På den ene siden peker han på en utfordring der nettbrettet kan ta over for leken i bokstavinnlæringen, og sørge for lengre og flere stillesittende øker. Samtidig vektlegger han den indre motivasjonen som mange elever opplever når de arbeider på nettbrettet:

.. jeg opplever jo at de har en egen motivasjon med en gang det er oppgaver som er på iPaden. Og da tenker jeg når vi har det, så må jo vi bruke det for alt det er verdt for å skape gode lesere og gode skrivere.

4.1.6 Analytiske og syntetiske leseopplæringsmetoder

Alma forklarer i intervjuet hvordan hun har lett for å trekke seg mot de syntetiske leseopplæringsmetodene. Hun argumenterer for at det passer godt til de svakere leserne. Derfor bruker hun tekstene i iMal sin ressursbank (iMal, u.å., [student task setup](#)), samt Åge Didriksen sine gamle tilpassede lesebøker som innehar en tydelig syntetisk retning (Kulbrandstad, 2018, s. 150). Hun forklarer at bøkene til Didriksen ikke inneholder punktum og stor bokstav, og at de ikke er særlig meningsfulle – men heller mestringsfulle å lese:

Jeg har flere ganger sett at de velger heller en «grå og kjedelig» bok som er etter den syntetiske lese- og skrivemetoden – en sånn typisk Odd Haugstad og Åge Didriksen – enn disse til Salto.

Med «disse til Salto» - mener hun de små lesebøkene i serien *Salto bokhylle* – som inneholder korte tekster tilpasset ulike nivåer (Salaby, u.å., [Salto bokhylle](#)). Disse bøkene mener Alma er mye mer meningsfulle, men samtidig vanskeligere for elevene å lese. Alma påpeker at hvis eleven forsøker å lese en slik bok – og ikke mestrer – så forsvinner motivasjonen lett. I starten av skoleåret brukes dermed disse bøkene mest som samtalebilder i klassen. Samtidig påpeker Alma at «det er utrolig viktig å ha begge deler» på spørsmålet om hvordan leseopplæringsmetodene vektlegges – så etter at elevene har vært innom alle bokstavene, legges det gradvis mer vekt på analytisk leseopplæringsmetode utover våren i første klasse. Alma forklarer hvordan hun da bruker mye tid på å øke leselysten og motivasjonen til elevene, og at hun setter inn støtet på de mer meningsfylte tekstene i elevenes leseopplæring.

Etter at intervjuet var fullført, fortsatte vi å diskutere leseopplæringsmetoder – og Alma diskuterte hvordan LTG-metoden kunne tas i bruk i hennes klasserom. Hun forklarte hvordan de flere ganger hadde skrevet tekst sammen på tavlen etter at de hadde vært på tur. Etter at teksten var skrevet ned, forklarer Alma hvordan de flere ganger har brutt ned teksten deres i mindre deler – og blant annet lett etter bokstaver eller utforsket lyder og stavelser i ord.

Bjørn var litt usikker på hva som lå i begrepene analytisk og syntetisk leseopplæringsmetode – men etter at vi hadde diskutert begrepenes betydning – forklarer han hvordan begge metodene kombineres i undervisningen. Bjørn forklarer hvordan det er mye fokus på lyd og det å «plukke» ordene fra hverandre, samtidig som de også arbeider mye med ordene som helheter. Skolen til Bjørn bruker Zeppelin sine lesebøker, og han forklarer hvordan leseleksene er delt inn i rød, gul og blå stjerne – der de røde tekstene har et tydelig syntetisk preg. De fleste elevene pleier å lese tekstene med gul stjerne – som inneholder litt «vanskeligere tekster». Cecilie forklarer i likhet med Bjørn hvordan hun vektlegger begge metodene. Når elevene skal lese – minner hun elevene på at de skal «lese lyden» og «dra den ene bokstaven fram til de møter den neste». Samtidig kombineres dette med et fokus på at elevene skal

bli kjent med ordbilder. Skolen til Cecilie bruker Salto sine lærebøker, der tekstene er delt inn i stjerne-, måne- og solnivå. Disse tekstene anvendes stort i Cecilies undervisning, og forutsetter bruk av varierte leseopplæringsmetoder.

4.1.7 Drøfting

Resultatene viser at både Alma og Cecilie høyt prioriterer læringsaktiviteter der den formelle bokstavkunnskapen er i fokus. Begge lærerne fremmer skriveoppgaver der elevene er i øveskriverollen – og hvor forming, avskrift og utfylling av bokstavene tillegges stor vekt. Dette funnet er i tråd med Håland et al. (2018, s. 70) sin forskning, der de peker på at mer meningsfulle skriveaktiviteter ofte blir nedprioritert i undervisningen. På den ene siden beskriver Jones et al. (2012, s. 81) hvordan gode formelle bokstavkunnskaper hos de yngste elevene er den sterkeste prediktoren for senere prestasjoner i lesing og skrivning. Ut fra dette argumentet gir det dermed mening å arbeide strategisk med slike øveskriveroppgaver til hver bokstav, som Alma og Cecilie forklarer at de gjør. Samtidig beskriver Bjerke og Johansen (2020, s. 127) tryggheten som deres kontinuitet kan skape, der elevene kjenner igjen aktivitetene som skal gjøres ved hver bokstav. På den andre siden kan man samtidig stille spørsmål til Alma og Cecilie sin tidsbruk, og hvorvidt det vil være hensiktsmessig å bruke såpass mye tid på innlæring av hver enkelt bokstav. Jones et al. (2012, s. 82) poengterer at bokstavinnlæringen først og fremst skal være et middel for videre lese- og skriveutvikling, og ikke et mål i seg selv. Dermed kan Alma og Cecilies tidsbruk, der henholdsvis oppgavene i iMal-heftene og Salto sin arbeidsbok tillegges stor vekt, fungere mot sin hensikt og skape uønskede effekter. Man får mindre tid til mer meningsfulle lese- og skriveoppgaver, og opplæringen kan i stedet for oppleves som både meningsfattig og langtekkelig (Bjerke & Johansen, 2020, s. 89). Samtidig kan man dele oppgavene i iMal og Salto inn i ulike kategorier. Mens majoriteten av oppgavene elevene gjør er avskriftsoppgaver eller fokuserer på formell kunnskap til hver enkelt bokstav, inneholder også iMal og Salto oppgaver der elevene skal skrive ord med fokusbokstav eller til et bilde. Når elevene ikke løser disse oppgavene med direkte avskrift, men ved å utforske ulike skrivemåter – kan man argumentere for at elevene også opptrer i språkforskerrollen som Bjerke og Johansen (2020, s. 90) beskriver.

Bjørn forklarer på sin side hvordan han i dette skoleåret har brukt mye mindre tid på hver enkelt bokstav enn hva han gjorde før. I likhet med Alma og Cecilie, og i tråd med Bjerke og Johansen (2020, s. 127) sine argumenter om hvordan elevene kan ha godt av kontinuitet, vektlegger Bjørn hvordan elevene skal kunne gjenkjenne faste elementer i undervisningen fra bokstav til bokstav. Derfor er Salaby (u.å., [ABC](#)) sine nettressurser et fast innslag ved hver bokstav. Samtidig har han i tråd med Kaye og Lose (2018, s. 602) kortere instruksjoner, og en undervisning der det er mer fokus på å skape meningsfulle forbindelser mellom de ulike bokstavene enn det Alma og Cecilie har. Språkforsker- og forfatterrollen tillegges mer vekt, og øveskriverrollen har dermed ikke den samme

dominerende stillingen i Bjørn sitt klasserom som hos Alma eller Cecilie (Bjerke & Johansen, 2020, s. 90).

På tross av at resultatene forteller hvordan lærerne prioriterer språkforsker- og forfatterrollen ulikt i sine klasserom, viser mine funn at lærerne har god kjennskap til hvordan man kan tilrettelegge for gode skriveoppgaver. Luntley (2017, s. 962) beskriver Vygotskys sosiokulturelle perspektiv, og skildrer hvordan det støttende stillaset, i dette tilfellet læreren og det gode for- og underarbeidet, kan støtte elevene i den proksimale utviklingssonen. I intervjuet pensler lærerne inn på tankekart, introduksjonsfilmer og startersetninger som gode måter å starte en skriveprosess på – og både Alma og Bjørn forklarer hvordan høytlesing kan være en fin måte å vekke elevenes forkunnskaper på i forkant av en skriveoppgave. Derfor starter gjerne Alma å lese fra en mariehønebok før elevene lager en faktabok om marihønen, mens Bjørn leser et oppslag fra Anna Fiske sin bok om voksenlivet før elevene skriver om sitt favorittyrke. Felles for førskrivingsfasen er også fokuset på aktiv deltakelse, der lærerne legger opp til at elevenes ulike og varierte kunnskaper sammen kan skape gode praksisfellesskap. En slik praksis støtter oppunder Lave og Wengers sosiokulturelle læringsteori (Farnsworth et al, 2016, s. 140).

Samtidig vektlegger lærerne hvordan elevene må støttes underveis i skrivefasen. Både Alma og Bjørn forklarer hvordan de deler ut post it-lapper med hjelp og støtte tilpasset hver elev mens de skriver. Dermed er det et paradoks at den meningsfulle skrivingen ikke vektlegges mer i flere av klasserommene. Alma forklarer at hun forsøker å gi elevene én skriveoppgave i uken, og beskriver samtidig hvordan det blir mer tid til skriving etter jul. Hun argumenterer for at det er bedre å gå i dybden og bruke god tid på skriveoppgavene. På den ene siden vil skriveoppgavene med grunnmuren som Alma skisserer gi elevene god støtte og inspirasjon i deres skriveprosess. Samtidig peker forskning på at de lengre skriveoppgavene kan og bør kompletteres med mer effektive instruksjonspraksiser, der til og med ti minutters intensiv skriving vil kunne oppnå god effekt (Roth & Guinee, 2011, s. 354). Selv om Alma bruker god tid på skriveoppgavene som introduseres, kan man derfor argumentere for at den mer intensive skrivingen bør vinne mer momentum i Alma sitt klasserom. Bjørn legger større vekt på skriveoppgaver tilhørende språkforsker- og forfatterrollen. Han har én til to skriveøkter i uka, i tillegg til at elevene ukentlig skriver i loggboken etter å ha vært på tur. Dette skiller Bjørn sine praksiser fra Cecilies, som på sin side bruker mindre tid på slike skriveaktiviteter. I intervjuet tematiserer hun utfordringen med at flere elever fortsatt «ikke husker bokstaver» etter jul i første klasse. Elbow (2004, s. 2) diskuterer dette synet på skriving og lesing, og hevder på sin side at elevene er godt egnet for skriving – selv om de hverken kan alle ordene de skal skrive, eller har lært alle bokstavene. Det samme gjør Håland et al. (2018, s. 70) og Bjerke og Johansen (2020, s. 90) – som peker på at prosesser der elevene får lov til å utforske og prøve ut sine

egne oppfinnsomme stavemåter, vil kunne ha god effekt på elevenes fonologiske bevissthet og bokstavkunnskap.

Selv om man kan argumentere for at øveskriverrollen prioriteres for høyt i Alma og Cecilie sine klasser, viser resultatene samtidig hvordan deres bokstavprogram – i likhet med Bjørn sitt – følger mange av anbefalingene som den oppdaterte forskningen gir. For det første, viser mine funn hvordan lærerne prioriterer kunnskap om bokstavens lyd framfor navn, noe som samsvarer med Høien og Lundberg (2012, s. 262) sine anbefalinger. De tre lærerne bruker god tid på å introdusere og forklare lyden, og de viser tydelig hvordan man lager lyden i munnen. Alma har det tydeligste fokuset på bokstavlyd framfor -bokstav, mens Cecilie bruker bokstavnavnet mer aktivt i undervisningen for å vise forskjellen på lyd og navn ved hver bokstav. Hun forklarer hvordan elevene kommer til skolen og kan si «jodd» i stedet for lyden, så i tråd med Piasta og Wagner (2010, s. 324) sine anbefalinger bruker hun dermed tid på å dra skillelinjer mellom lyd og bokstav i undervisningen.

For det andre, viser resultatene hvordan lærerne har en multisensorisk tilnærming til sitt bokstavprogram. Dette er i tråd med Haugstad (2010, s. 201–207) sine anbefalinger, og innebærer at elevene får rike og mangfoldige erfaringer i å skrive og lage de ulike bokstavene. Alma har mange aktiviteter til hver enkelt bokstav – og forklarer hvordan tegne- og fargeleggingsoppgaver, legobygging, plastelinaforming, det å lage bokstaver med kroppen, samt det å spore og skrive bokstavene inn i hefter er vanlige læringsaktiviteter i hennes bokstavinnlæring. I Bjørn og Cecilies klasser vektlegges blyantskrivingen høyt. Samtidig er bokstavforming med kroppen eller plastelina som hjelpemiddel et fast innslag hos Cecilie. På den ene siden kan man argumentere for at bokstavinnlæringen bør ta mye hensyn til elevenes finmotorikk, og følgelig variere måter som elevene former bokstavene på. Det å forme bokstavene med små bevegelser, samt det vanskelige blyantgrepet, kan være vanskelig å få til for mange elever (Haugstad, 2010, s. 203–204). Samtidig vil de varierte skrivemåtene kunne forbedre elevenes bokstavminne. Elevenes motivasjon må også tillegges vekt, og et faktum er at barns tidlige skriveerfaringer springer ut av lek (Kulbrandstad, 2018, s. 83). Denne lekenheten har Alma og Cecilie bestemt seg for å bygge videre på, selv om blyantskrivingen heller ikke blir glemt. På den andre siden kan man argumentere for bokstavinnlæringens funksjonelle siktemål. Målet er at elevene skal bli gode skrivere senere i livet. Da vil verken skriving med lego eller plastelina være vanlige måter å kommunisere skriftlig på, selv om slike oppgaver kan være et middel for videre læring. Videre argumenterer Lundetræ og Walgermo (2014, s. 160) for at læreren bør prioritere aktiviteter der eleven aktivt må tenke over hvordan bokstaven skal formes. Traavik og Alver (2008, s. 96) støtter dette, og vektlegger betydningen av at elevene får skrivebevegelsen inn i kroppen. Når elevene i Alma sin klasse fargelegger bokstavene eller former de med lego – kan viktige prinsipper som startpunkt og skriveretning bli nedprioritert. På den andre siden, må det poengteres

hvordan den ene assistenten i Alma sin klasse eksplisitt formulerte skriveretningen som et av flere av læringsmål på plastelinastasjonen jeg observerte i hennes klasse.

Samtidig er det interessant å se på hvilke tanker som de tre lærerne har til riktig skrivemåte i bokstavinnlæringen. Mens Bjørn har en tilnærming der elevene får utforske skrivemåter, og der riktig skriveretning og -måte ikke tillegges så stor vekt – viser resultatene hvordan Alma har et større fokus på å korrigere elevenes skrift. I lys av Bjerke og Johansen (2020, s. 90) sin språkforskerrolle, kan man argumentere for at elevene bør få mulighet til å utforske skriveingen uten å ta hensyn til formelle krav som rettskriving. Samtidig belyser Lavoie et al. (2019, s. 334) de store kreftene det koster for en elev i begynneropplæringen å forme bokstavene på riktig måte. Ut fra kapasitetsteorien, kan man derfor argumentere for at det vil være mer funksjonelt å prioritere læringssituasjoner der meningsaspektet står sentralt i tekstarbeidet (Lorentzen, 2005, s. 32). På den andre siden, peker Bjerke og Johansen (2020, s. 96-101) på at elever med lite funksjonell håndskrift står i fare for å automatisere lite hensiktsmessige skrivemåter. I så fall vil Almas aktive instruering kunne fremme mer funksjonelle skrivemåter – slik at antall penneløft (jf. Fitjar et al., 2022, s. 13) og skriveretning blir optimalisert. Alma tematiserer dessuten konteksten, og påpeker hvordan hun aktivt korrigerer elevenes skrift mer når de gjør typiske øveskriveroppgaver. Her har Alma og Cecilie ulike praksiser, for Cecilie forklarer i intervjuet hvordan hun ikke er spesielt opptatt av rettskriving i begynneropplæringen, selv når elevene har skriveoppgaver som tilhører øveskriverrollen. Med tanke på at formålet til øveskriverrollen først og fremst er å øve på de tekniske sidene ved skriveingen, kan man argumentere for at en tilnærming der man er opptatt av «motivasjon når de skal skrive selv» vil kunne oppfattes som litt motstridende.

I tråd med den multisensoriske tilnærmingen som Haugstad (2010, s. 201-207) skisserer, legges det ikke bare opp til oppgaver der elevene skal lage eller skrive bokstavene – men også aktiviteter som omfatter syns-, høre- og uttaleområdet. Lærerne er samstemte i betydningen av visuelle sanseerfaringer. Derfor blir bokstavens særtrekk, i tråd med Høien og Lundberg (2012, s. 260) sine anbefalinger, grundig gjennomgått og gjort synlig i klasserommet ved hver bokstavgjennomgang. I tillegg til den eksplisitte gjennomgangen, er klasserommene til Alma, Bjørn og Cecilie bevisst utformet for å støtte elevene i deres utvikling med både bokstavplakater, bokstavhus, navneskilt og annet arbeid som elevene tidligere har gjort i undervisningen. Traavik og Alver (2008, s. 100) fremmer betydningen av bokstavens synlighet, og viser til hvordan det kan stimulere barnets interesse for bokstavene. Resultatene viser også hvordan lærerne prioriterer bruk av rim, regler og sanger i bokstavinnlæringen. Dette støttes av forskning, som forklarer hvordan slike undervisningspraksiser utvikler elevenes fonembevissthet, og der skiftet mellom språkets form og innhold kan stimulere elevenes språklige bevissthet (Frost, 2005, s. 22; Frost, 2020, s. 65).

Et annet interessant funn i denne studien, er hvilke tilnærminger de tre lærerne har til lek i bokstavinnlæringen. Alma betoner viktigheten av den styrte leken, og forklarer hvordan hun legger til rette for språklege og andre lekpregede aktiviteter i undervisningen. Parallelt diskuterer hun hvordan det er vanskeligere å kombinere den frie leken med bokstavinnlæringen i klasserommet, selv om hun betoner viktigheten av at elevene eksempelvis får lov til å «leke Bukkene Bruse» og bruke fantasien etter at de har hørt eventyret. Cecilie viser i likhet med Alma størst interesse til den styrte leken, og forklarer hvor viktig rammene og forutsigbarheten er når elevene har lekpregede aktiviteter i bokstavinnlæringen. Bjørn forklarer i motsetning hvordan den styrte leken har en mindre plass i hans klasserom. Samtidig gir han større plass til den frie leken, der elevene starter dagene med frilek i klasserommet. På den ene siden kan man argumentere for at den frie leken, der elevene utforsker bokstavene eller fortellinger mer selvstendig, bør vinne mer momentum. Kulbrandstad (2018, s. 83) trekker fram barns tidlige skriveerfaringer når de skribler, tegner eller former bokstaver og bokstavliggende former – og det var opptil flere elever i Bjørn sitt klasserom som valgte å skrive eller lage kort på eget initiativ. Et motargument vil imidlertid være hvordan noen elever velger bokstavforming og tegning – mens andre igjen vil velge helt andre aktiviteter i frileken som ikke har det samme utbyttet sett fra et bokstavinnlæringsperspektiv. Samtidig kan man trekke frem Hogsnes og Moser (2014, s. 14) sin studie, der en bekymret informant argumenterer for at skolen ikke må bli for «skolsk». Det er interessant å diskutere viktighetsgraden av at alt som gjøres på skolen – eller i bokstavinnlæringen spesifikt – skal ha et like stort eller relevant læringsutbytte for alle elever. Elever vil alltid være ulike, og er i forskjellig grad rustet for en faglig og stillesittende undervisningshverdag der leken kan være et nødvendig pust i bakken.

Samtidig viser resultatene hvordan Alma og Cecilie vier mer tid til den styrte leken i skolen enn hva Bjørn gjør. Dette kan gi etterlengtet variasjon i en teoritung hverdag. For det første, vektlegger formålsparagrafen hvordan elevene skal få utfoldet sin skaperglede og utforskertrang – og her vil leken spesielt kunne spille en viktig rolle for de yngste elevene (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 3). Bjørn påpeker samtidig hvordan innføringen av nettbrett kan føre til lengre og mer stillesittende økter i hans klasserom. Her vil jeg argumentere for at mindre lek kan gi dårligere forutsetninger for en undervisning som tar hensyn til elevenes «totale sanseklaviatur», slik Haugstad (2010, s. 201) formulerer som et undervisningsmål. På den andre siden tematiserer Engen (2005, s. 50) den utfordringen som mange barn har med oppmerksomheten i sine yngre leveår, der en ensporet oppmerksomhet kan føre til at man bare klarer å konsentrere seg om én ting ad gangen. Når elevene i Alma eller Cecilie sin klasse eksempelvis former bokstaver og ord med plastelina – vil noen av elevene bruke ekstra lang tid på å utforske plastelinaen eller forme kuler med den, mens andre elever har en mer tosporet oppmerksomhet og lager bokstaver og ord samtidig som de leker med plastelinaen.

Nickelsen (2021) refererer til forskning som viser at stadig flere av elevene har sin egen digitale enhet til bruk i undervisningen. Dette stemmer godt overens med Alma, Bjørn og Cecilies klasser, der alle elever har hvert sitt nettbrett. Likevel må det påpekes hvordan Cecilies klasse først fikk nettbrett etter jul, mens Alma og Bjørn har hatt de tilgjengelige siden skolestart. Et fellestrekk i studien er hvilken tilnærming som lærerne har til lesing på skjerm. Alma og Cecilie vektlegger hvordan lesing på papir er det primære i bokstavinnlæringen. Samtidig argumenterer Cecilie for at lesing på skjerm kommer mer etter hvert når informasjonsuthenting er målet. I tråd med Nickelsen (2021), peker Cecilie på de forstyrrende elementene, der skjermlesingen ofte bærer preg av en mer overfladisk lesing som ikke vil være hensiktsmessig når målet i bokstavinnlæringen er å huske og forstå bokstavene. Av de tre lærerne er det Bjørn som er mest åpen for lesing på skjerm i bokstavinnlæringen. Han argumenterer for at det er viktig med variasjon, og vektlegger i likhet med Nyberg (2020) den motivasjonen som lesing på skjerm kan skape.

Samtidig viser mine funn hvordan de digitale ressursene brukes ulikt i de tre klasserommene. Alle lærerne argumenterer riktignok for de kognitive gevinstene av å skrive for hånd, og Cecilie forklarer hvordan skriving på nettbrettet vektlegges lite til ingenting i bokstavinnlæringen. Alma forteller derimot at klassen hennes gradvis bruker nettbrettet mer utover skoleåret, der elevene eksempelvis kan lage tankekart eller skrive egne tekster. Bjørn deler dette fokuset, og forklarer hvordan elevene gradvis begynner å skrive mer på tastaturet senere i skoleåret. Likevel er majoriteten av skriveøktene fortsatt med blyant. Traavik og Alver (2008, s. 96) argumenterer for at det bør være en både-og-tilnærming i bokstavinnlæringen, der ikke blyant- og tastaturskrivingen vektlegges som enten-eller. På den ene siden vil de kognitive gevinstene, der forskningen beskriver hvordan håndskriften ser ut til å aktivere bestemte deler av hjernen – samt hvordan den kroppslige bevegelsen kan få bokstavformen «inn i kroppen» – være med på å underbygge lærerens praksiser (Traavik & Alver, 2008, s. 96; Wollscheid et al., 2016, s. 20). På den andre siden vektlegger også studier hvordan skriving på tastatur kan fremme elevenes behov i bokstavinnlæringen. Jamfør Lavoie et al. (2019, s. 334) sin kapasitetsteori, kan skriving på tastatur sørge for at eleven kan konsentrere seg mer på innholdet de skal skrive – og dermed fungere som et støttende stillas når elevene skal skrive sine egne meningsfulle tekster. Når elevene befinner seg i språkforsker- eller forfatterrollen, bør man derfor ikke begrense skrivemulighetene til å omfatte blyant og papir. På veggene i Cecilie sitt klasserom var det hengt opp flere elevtekster om julenissen eller juleferien, og hun påpekte hvordan hun både legger vekt på skriving og tegning når de arbeider med slike oppgaver, slik at alle skal føle mestring. Nå ble imidlertid denne skriveoppgaven gjennomført før elevene fikk sitt nettbrett, men man kan argumentere for at tastaturskrivingen kan skape skriveoppgaver der elevene får flere bokstaver ned på arket, og der alles bokstaver blir like fine takket være tastaturet (Genlott & Grönlund, 2013, s. 103). Dermed kan tastaturet skape mer mestring hos elever som føler de ikke får til så fine håndskrevne bokstaver.

Bjørn forklarer hvordan apper som Skoleskrift og Book Creator blir brukt i bokstavinnlæringen. Dette er apper som innbyr til meningsfulle skriveoppgaver. Alma forklarer på sin side hvordan de planlegger å bruke Book Creator senere i skoleåret. I tillegg til disse appene – nevnes digitale ressurser som Salaby, Salto, Ordriket og GraphoGame i intervjuene med de tre lærerne. På den ene siden kan man argumentere for at de fire overnevnte ressursene gir gode muligheter for terping og mengdetrening, der man på GraphoGame eksempelvis får trening i å koble riktig bokstavlyd med -tegn. Samtidig gir flere av appene gode muligheter for tilpasset opplæring, slik Lyster et al. (2019, s. 359) peker på. Elevene kan gradvis få vanskeligere oppgaver når de mestrer, og samtidig kan elevene få lest opp oppgaveteksten når de ikke helt skjønner hva oppgaven spør om. Oppgavene kan også gjøre elevene bedre kjent med tastaturet, slik Bjørn påpeker.

På den andre siden kan man stille flere spørsmål til oppgavene som elevene møter på sine nettbrett. For det første inneholder disse appene en stor overvekt av oppgaver der elevene skal lese og trykke, eller der oppgavestrukturen er veldig lik den i lærebøkene. Med utgangspunkt i Puentedura sin modell om digital teknologi, kan vi si at teknologien på de to laveste nivåene kan forsterke undervisningen, mens den på de to øverste nivåene kan transformere undervisningen (Repstad et al., 2021, s. 86). Både Skoleskrift og Book Creator gir muligheter for funksjoner som ikke vil være mulig uten teknologien, og tilhører derfor de to øverste nivåene der elevene får anledning til å vise og utvikle sin kompetanse på flere og mer meningsfulle måter. De andre overnevnte ressursene tilhører de to nederste nivåene. De kan selvfølgelig forsterke og fremme utvikling, og variasjonen mellom ulike verktøyer kan være hensiktsmessig i seg selv – men man kan argumentere for at de to øverste nivåene av modellen bør prege den digitale innlæringen i større grad. Dette går på bekostning av praksiser der de digitale praksisene hovedsakelig brukes for å gi elevene et læringsutbytte som kan oppnås også uten digital støtte. For det andre, tematiserer lærerne hvordan nettbrettet kan inneholde flere forstyrrende elementer i undervisningen. Som Frost (2020, s. 62) diskuterer, viser både observasjoner og intervju hvordan flere elever i Alma og Bjørn sin klasse gjetter seg vilkårlig fram til riktige svar for å komme videre i spillet. I Bjørn sin klasse observerte jeg samtidig hvordan belønningene hos flere av elevene så ut til å stjele fokus på bekostning av ny læring, enten det gjaldt mynter i spillet eller antall stjerner. Kluge (2021, s. 48) diskuterer de behavioristiske teoriene fra et teknologisk perspektiv – der de på den ene siden kan gi elevene en ytre form for motivasjon, slik jeg observerte i Bjørn sin klasse. På den andre siden får elevene samtidig øyeblikkelig respons ved riktige svar, der det vil være nærliggende å tenke at følelsen av mestring gjør at elevene enklere går videre til neste oppgave med ny og større giv.

Avslutningsvis i dette drøftingskapitlet er det interessant å se på hvilken tilnærming som lærerne har til bruk av syntetisk og analytisk leseopplæringsmetode i bokstavinnlæringen. Alma forklarer i intervjuet hvordan hun trekker seg litt mot de syntetiske leseopplæringsmetodene i starten av skoleåret. Hun argumenterer særlig for hvor godt det passer for de svakere leserne, samt at elevene

heller velger en «grå og kjedelig bok» der de kan føle mestring. Dette kan understøttes av Kulbrandstad (2018, s. 152), som viser til hvordan elevene ofte vil kunne føle mestringsglede ved å lydere enkle, små ord som ikke alltid gir mening. På den andre siden løfter Traavik og Alver (2008, s. 90) fram viktigheten av at lærestoffet inngår i meningsfulle sammenhenger. Elevenes motivasjon vil ikke bare være knyttet til mestring, men også til læringssituasjoner og erfaringer med tekst som kan stimulere elevens kognitive sider og følelser i større grad. Samtidig må det legges til at Alma peker på viktighetsgraden av å bruke begge leseopplæringsmetodene. Derfor prioriteres det analytiske mer og mer utover skoleåret. Kombinasjonen mellom analytisk og syntetisk leseopplæringsmetode er sentral i både Bjørn og Cecilie sin bokstavinnlæring. I samsvar med Bjerke og Johansen (2020, s 134–135) sine anbefalinger, kombinerer de dermed et nedenfra og opp-perspektiv med et ovenfra og ned-perspektiv, der både avkodings- og forståelsesaspektet vies plass i leseopplæringen.

4.2 Hvilke tanker har lærerne omkring progresjon i bokstavinnlæringen?

I dette delkapitlet vil jeg presentere mine funn og drøftinger vedrørende det andre forskningsspørsmålet. Først ser jeg nærmere på bokstavrekkefølgen som lærerne anvender i sin bokstavinnlæring, før jeg presenterer lærernes tanker og vurderinger knyttet til bokstavprogresjonen de legger opp til i sine klasser.

4.2.1 Hvilken rekkefølge presenteres bokstavene i?

Alma veksler mellom å bruke bokstavrekkefølgen til Salto og iMal sine ressurser i bokstavinnlæringen. Hun forklarer:

Jeg synes det er viktig å begynne med S-I-L-O-R-E-M-A, fordi at det er bokstaver hvor det er mange ord du kan sette sammen. Så det kan bli til mange ord. Ellers så synes jo at det viktigste er jo egentlig å bruke god tid på de bokstavene som du vet er utfordrende, sånn som for eksempel B, D, G – og liksom ta seg god tid og gjøre mange ulike typer oppgaver, ikke sant – med hele kroppen og med alle sansene. Det er egentlig viktigere, tror jeg, enn hvilken rekkefølge du lærer det i.

Bjørn løfter også fram S-I-L-O-R-E-M-A, og beskriver den som en kjent rekke som han har brukt flere ganger. Tidligere har han også brukt Ordriket sin rekkefølge, men nå har han valgt å følge bokstavprogresjon som Zeppelin sitt læreverk legger opp til. De starter med bokstavene I-S-V-L-E-A-R-T. Bjørn beskriver hvordan det er lett vint å legge opp leseleksene når man følger læreverkets progresjon, og forklarer at han ikke har satt seg så mye inn i Zeppelin sine valg. Han hevder også at de ulike rekkefølgene han har brukt har vært gode, og har hatt lite å si. Samtidig vektlegger han også i

intervjuet hvordan bokstavrekkefølgen bør være slik at man kan lage mange ord tidlig, at man starter med lette og tydelige lyder, og at de høyfrekvente bokstavene kommer først. Som motsetning til dette peker han på den manglende funksjonaliteten som en alfabetisk bokstavrekkefølge gir:

Så lenge du ikke begynner på A, og så B, C og D – så tenker jeg det er greit. Bruker du de fire, så er det ikke så mange ord du kan lage etter fire uker, eller to uker da hvis man har rask bokstavinnlæring. Men begynner du med S og I, eller begynner med I, S, L, A eller M, og E og N, så er det plutselig veldig mange – og R. Du har jo en sånn liste med 10 bokstaver, at hvis de er noen av de første, så kan du lage masse ord.

Cecilie bruker på sin side Salto sin bokstavrekkefølge, og den starter med bokstavene I-S-E-L-R-O-M-V. Hun vektlegger som Bjørn hvordan det er lett å følge læreboken. I intervjuet bruker hun betegnelsen «lett å lære» om bokstaver som I og S, og forklarer hvorfor det eksempelvis er dumt å begynne med R som første eller andre bokstav, siden «det er så utrolig mange» som sliter med å uttale bokstaven. Samtidig betoner Cecilie viktigheten av å starte med de høyfrekvente bokstavene, og forklarer hvordan progresjonen i hennes klasserom skal sørge for at elevene skal klare å skrive små tolydsord tidlig i innlæringen. I et av mine oppfølgings spørsmål svarer hun også bekreftende på at hun vektlegger bokstaver med «lange lyder» tidlig i bokstavprogresjonen.

I diskusjonen om bokstavrekkefølger, er det også relevant å se på hvorvidt elevene lærer de små og store bokstavene samtidig eller stegvis. I Alma sin klasse lærer elevene de store og små bokstavene simultant. Samtidig beskriver hun hvordan de har mest fokus på de små bokstavene, siden det er de man møter i tekstene. De store bokstavene lærer de – ifølge Alma – mer av seg selv, og også etter hvert i tekster. Cecilie vektlegger også at elevene lærer de store og små bokstavene samtidig. Hun viser til at mange av elevene allerede kan de store bokstavene når de begynner på skolen – og da kan man bygge videre på det i første klasse. Samtidig påpeker hun at det er «nesten litt sånn» at hun må vende de av med å bare bruke de store bokstavene, slik at elevene kommer fort inn i riktig måte å skrive på. Bjørn har en mer stegvis tilnærming, der han forklarer at elevene lærer de små bokstavene mer etter hvert i skoleåret. På høsten i første klasse fokuserer Bjørn mest på versalene. Elevene bruker stort sett de store bokstavene når de skal skrive – og han vektlegger i intervjuet hvordan de er enklere å skrive rent motorisk. Han bruker også de store bokstavene når han skal skrive på tavlen. På den andre siden, trekker han også fram at elevene blir eksponert for de små bokstavene i bøker og leselekser. Likevel har Bjørn valgt en tilnærming der minusklene først er ordentlig i fokus etter at elevene har gjennomgått alle bokstavene én gang.

4.2.2 Hvor mange bokstaver i uken?

De tre lærerne gjennomfører alle en rask bokstavprogresjon. Imidlertid er det likevel flere variasjoner mellom hvordan Alma, Bjørn og Cecilie gjennomfører dette i sine klasser.

Alma forklarer at hun i starten av skoleåret hadde én bokstav i uken. Etter at elevene hadde vært gjennom S-I-L-O-R-E-M-A på de åtte første ukene, brukte hun et par uker på å repetere disse bokstavene. Deretter hadde hun to-tre bokstaver i uken, slik at elevene hadde vært gjennom alle bokstavene rett etter juleferien. Her har Alma forandret sine undervisningspraksiser, for hun beskriver hvordan hun tidligere har hatt en langsommere bokstavprogresjon. Likevel forklarer Alma hvordan hun fortsatt har lett for å trekke seg «litt mer mot det syntetiske», og her argumenterer hun for at det passer veldig godt til de litt svakere leserne. Alma forklarer også hvordan hun har erfart at elever med andre førstespråk enn norsk, og som besitter mindre begrepsforståelse, strever med en rask progresjon. På den andre siden, hevder hun senere i intervjuet hvordan forskningen viser at den raske progresjonen lønner seg – uansett om eleven er «sterk» eller «svak», og uavhengig av om eleven har norsk som førstespråk eller ikke. Etter at elevene til Alma har vært innom alle bokstavene, bruker hun tid på å repetere de bokstavene som elevene synes er vanskelig. Elevene tar også bokstavtesten fra Lesesenteret (2022) – der testen avdekker elevenes bokstavkunnskap og hvilke bokstaver som må brukes mer tid på. På grunnlag av testen ble derfor bokstaver som b, d, t og p repetert – mens «enkler» bokstaver ikke ble repetert på samme måte. Samtidig vektlegger også Alma hvordan hun bruker mer tid på å øke elevenes leselyst og ulike skriveoppgaver når alle bokstavene er gjennomgått. Fram til da har elevene brukt mye tid på av- og innkoding av bokstavene, men i resten av første klasse gis dermed meningsaspektet større plass. Den raske bokstavprogresjonen medfører dermed mer tid til lesing og skriving i Alma sitt klasserom.

I intervjuet forteller Bjørn at de har to bokstaver i uken, og han trekker fram flere årsaker til dette. Han har erfart at elevene både leser raskere – og blir sterkere lesere raskere – i de årene han har praktisert en rask progresjon. I tillegg forklarer Bjørn hvordan han tidligere får fanget opp elever som strever med å koble lyder og bokstaver. Han trekker også fram at en rask bokstavinnlæring gir mulighet for flere repetisjoner gjennom skoleåret, slik at elevene starter på runde to med bokstavene rett etter første gjennomgang. Samtidig er Bjørn opptatt av at instruksjonssyklusene ikke blir for lange – og derfor fokuseres det mest på lyd og det å gjenkjenne bokstaven i første runde, og det å skrive bokstaven i andre runde. I tillegg bruker han også mye tid på de mer «uformelle» møtene med bokstavene – slik beskrevet i kapittel 4.1.3 – der han bevisst bruker elevenes navn til å øve på bokstavene i ulike sammenhenger. Den raske bokstavinnlæringen medfører også mye tid til skriving, og Bjørn forklarer i forkant av observasjonen hvordan han «aldri har skrevet så mye i første klasse som det de har gjort dette skoleåret». Til forskjell fra Alma sin klasse, skriver Bjørn sine elever like mye fra starten av skoleåret som mot slutten.

Bjørn forklarer også i intervjuet hvordan han ikke alltid har praktisert en rask bokstavinnlæring. På skolen han jobbet før var det fast praksis at elevene bare hadde én bokstav i uken, og at man ikke startet å lære bokstavene før i november. Han beskriver samtidig hvordan lærerne og ledelsen hadde tydelige føringer på det de mente var vanlig praksis, og at han dermed måtte tilpasse seg etter forholdene. Samtidig forklarer alle lærerne i denne studien hvordan deres skoler enten har, eller i Alma i sitt tilfelle har hatt, tydelige føringer på at den raske bokstavinnlæringen er ønsket praksis. Likevel argumenterer Bjørn for hvordan man hele tiden må se på hva som «fungerer». Hvis han hadde sett at «det her går alle elevene hus forbi med to bokstaver i uka», så forklarer han hvordan de kanskje måtte ha roet ned – og enten bare hatt én bokstav i uken, eller brukt mindre tid på skriving og mer tid på hver enkelt bokstav. Alma tematiserer det samme i sitt intervju, og forklarer hvor viktig det er å få det «inn under huden selv». En motsetning til dette vil som Alma peker på, være å «kopiere» trenden med rask bokstavinnlæring uten tilstrekkelig forberedelse, der man ikke har fått mulighet til å prøve det ut, samt diskutere og kjenne på det.

Cecilie beskriver i intervjuet at de har to bokstaver i uken. Hun forklarer hvordan det har vært en diskusjon i mange år:

«Skal man ha én i uka? Skal man ha to i uka? Skal man jobbe med en i to uker?». Men det er hvert fall... Vi følger det systemet som har blitt lagt opp, og jeg tenker at det er for at de skal få en verktøykasse som er rik, og så er vi allerede nå i januar i gang med å begynne å repetere alle bokstavene. Da repeterer vi to og to bokstaver. Så forventninga er ikke at de skal kunne alle bokstavene før jul, men de skal ha vært innom og blitt kjent med. Og så kan de veldig mange av dem. Jeg har tatt noen tester på det, og ser at de kan.

Cecilie har dermed gjennomgått alle bokstavene før jul, og har også flere repetisjonsuker i løpet av høsten med fokus på både kartlegging og små skriveoppgaver. I sitatet ovenfor beskriver Cecilie at forventningene ikke er at elevene skal kunne alle bokstavene etter første gjennomgang, og den andre gjennomgangen av bokstavene bærer mange likhetstrekk til hva som gjøres ved første gjennomgang. Det er fremdeles mye fokus på bokstavhuset og det å lytte ut lyder. Samtidig forklarer også Cecilie i intervjuet hvordan det er viktig med «riktig tilrettelegging», og at hun derfor gir elevene mer differensierte oppgaver når elevene er på runde to med bokstavene. I tillegg peker hun også på at tekstsapingen får større plass etter hvert, og peker også på at dette kommer mer «etter hvert» i Salto sine lærebøker. Da kan noen av elevene i Cecilie sin klasse jobbe med «helt enkle ord», mens andre kan som hun sier jobbe med lengre tekster.

4.2.3 Drøfting

Resultatene viser at lærerne deler flere tanker og erfaringer omkring progresjon i bokstavinnlæringen. Både Bjørn og Cecilie følger bokstavprogresjonen som henholdsvis Zeppelin og Salto har lagt opp, og beskriver hvordan det er lettvis å følge læreboken sine vurderinger. Dette er de ikke alene om å gjøre, for Rasmussen (2013, s. 61) sin studie viser hvordan 74 % av lærerne i undersøkelsen følger den innebygde lærebokprogresjonen i deres bokstavinnlæring. Alma har imidlertid valgt en annen tilnærming, og forklarer hvordan hun veksler mellom iMal og Salto sin bokstavrekkefølge. Hun starter med bokstavene S-I-L-O-R-E-M-A, og argumenterer for at denne ramsen inneholder bokstaver som kan settes sammen til mange ulike ord. Målet er samtidig at elevene skal kunne lese tekster der de stort sett gjenkjenner alle bokstavene – som tekstene fra iMal sin ressursbank, eller Odd Haugstad og Åge Didriksens eldre tilpassede lesebøker.

Kulbrandstad (2018, s. 148) diskuterer hvordan bokstavrekkefølgen kan ses i sammenheng med leseopplæringsmetoder. Ut fra dette, kan man argumentere for at Alma, Bjørn og Cecilie sin bokstavrekkefølge deler en syntetisk retning. For det første, styres ordvalgene i elevenes leseleksjoner av de bokstavene som elevene har lært. Både Zeppelin og Salto legger opp til differensierte leseleksjoner, der de enkleste tekstene inneholder bokstaver som har blitt gjennomgått. En utfordring hvis Bjørn og Cecilie hadde valgt en annen bokstavrekkefølge, er derfor at elevene ville ha møtt bokstaver i leseleksjonene som enda ikke hadde vært formelt gjennomgått. Samtidig tar også bokstavrekkefølgene til de tre lærerne hensyn til hvilke lyder som er enkle å lydere – samt at de inneholder en god variasjon mellom vokaler og konsonanter – slik Kulbrandstad (2018, s. 149) anbefaler i en bokstavrekkefølge med en syntetisk vinkling. På den andre siden, forklarer også Bjørn i intervjuet (se kapittel 4.1.3 om skriftspråkstimulerende klasserom) hvordan han aktivt kompletterer den faste bokstavrekkefølgen med flere uformelle og små bokstavleksjoner i løpet av første klasse. Hvis klassen skal deles inn i to grupper, bruker Bjørn ofte ekstra tid på utforskningsoppgaver der særlig elevenes navn er i fokus. Slike språklige aktiviteter har et mer analytisk perspektiv – der man ikke tar hensyn til at elevene har lært alle bokstavene, eller om elevenes navn er lydrette eller enkle å lydere (Kulbrandstad, 2018, s. 161). Samtidig tar Bjørns leksjoner mer hensyn til forskning som fremmer betydningen av egen navnefordelen. Både Jones et al. (2012, s. 84) og Justice et al. (2006, s. 384) vektlegger nemlig hvordan eleven raskest lærer de bokstavene som de får eierskap til og blir eksponert for i hverdagen.

I tillegg til det jeg nå har drøftet, viser resultatene hvordan lærerne presenterer de store og små bokstavene på ulike måter i undervisningen. Både Alma og Cecilie forklarer at elevene lærer versalene og minusklene simultant i bokstavinnlæringen. Samtidig forklarer Alma hvordan hun har mest fokus på de små bokstavene, siden det er de som elevene møter i tekstene. Lundetræ og Walgermo (2014, s. 158) anerkjenner dette argumentet, og peker i tillegg på hvordan de små bokstavene har ulike høyder og er lettere å skille fra hverandre. Cecilie argumenterer på sin side for at man bør bygge videre på all den kunnskapen som elevene har om de store bokstavene, og at versalene og minusklene derfor

vektlegges ganske så likt i undervisningen. Å bygge på eksisterende kunnskap om de store bokstavene støttes av de konstruktivistiske læringsteoriene som Kluge (2021, s. 38) beskriver, der et velutviklet skjema vil gjøre det enklere å ta imot ny læring – i dette tilfellet de små bokstavene.

Mens både Alma og Cecilie lærer de store og små bokstavene simultant, har Bjørn en mer stegvis tilnærming. Den innebærer at Bjørn har flere instruksjonspraksiser i løpet av skoleåret, der versalene er mest i fokus ved første gjennomgang. Dette stemmer overens med hva Jones et al. (2012, s. 82) beskriver som tradisjonell praksis, der de store bokstavene dominerer undervisningspraksisene i starten av første klasse. På den ene siden, viser Turnbull et al. (2010, s. 1757) til hvordan barn har 16 ganger større mulighet for å gjenkjenne minuskelen hvis de kan versalen. Dersom elevene klarer å skrive de store bokstavene, kan de ut fra dette argumentet få en enklere overgang til å skrive de små bokstavene senere i skoleåret. Samtidig argumenterer Bjørn for at de små bokstavene er vanskeligere å forme, et argument Lundetræ og Walgermo (2014, s. 158) støtter. Hvis elevene i tillegg bruker mindre krefter på å skrive versalene framfor minusklene i egen tekstsikaping, kan elevene jamfør kapasitetsteorien Lavoie et al. (2019, s. 334) belyser, også bruke mer krefter på meningsinnholdet i teksten som de skal skrive. På den andre siden, kan man samtidig diskutere hvor funksjonell Bjørn sin praksis egentlig er. Selv om innlæringen av minusklene blir nedprioritert i den første instruksjonssyklusen, møter elevene fortsatt på de små bokstavene i deres leselekser. Her kan man diskutere hvorvidt elevene vil ha dårligere forutsetninger til å gjenkjenne den visuelle informasjonen som minusklene kommer med, all den tid elevene blir mindre eksponert for de små bokstavene i resten av undervisningen. I tillegg diskuterer Jones et al. (2012, s. 82) hvordan den stegvise innlæringen forsinker tiden som elevene bruker på å lære alle bokstavene. Bjørn beskriver hvordan han står for en rask bokstavprogresjon, og da kan det virke motstridende å kombinere dette med en stegvis tilnærming til bokstavene i innlæringen.

Et fellestrekk i lærernes praksiser er ønsket om å ha en rask bokstavprogresjon. Samtidig viser resultatene at lærerne organiserer tidsbruken på ulike måter. Alma startet innlæringen med S-I-L-O-R-E-M-A, der elevene arbeider med én bokstav i uken. Deretter hadde hun noen repetisjonsuker, før alle bokstavene ble gjennomgått til rett etter jul. På den ene siden, argumenterer Bjerke og Johansen (2020, s. 132) for at en raskere progresjon vil gjøre det enklere å tilpasse undervisningen for hver enkelt elev. Intensjonen med tilpasning er at samtlige elever skal kunne møte mestring, motivasjon og utbytte av læringsaktivitetene som læreren legger fram – uansett hvilke behov og forutsetninger elevene har. Når studien til Djuve (2017, s. 76) avdekker hvordan noen elever kan komme til skolen og lese opp mot 100 ord i minuttet, kan man stille spørsmål til hvor fruktbart det vil være for elever med stort læringspotensial å bruke over to måneder på de åtte første bokstavene. Det kan potensielt føre til at elevene automatiserer færre bokstaver enn i en raskere bokstavprogresjon, jamfør Sunde et al. (2019, s. 150) sin forskning. Bokstavene i S-I-L-O-R-E-M-A anses i tillegg for å være blant de enklere bokstavene å lære – all den tid de både er høyfrekvente og inneholder lyder som kan forlenges

(Kulbrandstad, 2018, s. 148). På den andre siden, kan man argumentere for at det nettopp er de høyfrekvente bokstavene man bør vektlegge mest i bokstavinnlæringen. Bokstavinnlæringen er et middel for å nå målet om å bli en god leser og skriver – der innlærte bokstaver som s og i vil være overordnet eksempelvis x og z. Allerede før elevene har lært samtlige bokstaver, kan elevene lese eller skrive ord som de kjenner innholdet av eller formen til. Samtidig forklarer Alma hvordan bokstaver som b, d, t og p blir repetert etter at første bokstavgjennomgang er fullført i starten av januar. Dette er bokstaver som Alma erfarer at elevene sliter med. Kulbrandstad (2018, s. 142) forklarer hvordan plosivene skaper utfordringer for elevenes synteseteknikk, og Alma forklarer i intervjuet hvordan hun har lett for å trekke seg mot det syntetiske. Dermed gir det mening at Alma bruker mest tid på disse bokstavene i repetisjonsrunden, der de «enklere» bokstavene ikke repeteres på samme måte.

I likhet med Alma, forklarer også Bjørn hvordan den raske bokstavprogresjonen gir mer tid til meningsfulle lese- og skriveaktiviteter i løpet av første trinn. Sunde og Lundetræ (2019, s. 73) fremmer det økte potensialet for lese- og skriveopplæring som kan inntreffe i en raskere progresjon. Samtidig fremlegger de forskning som viser at flere lærere med rask bokstavprogresjon gir lite eller ingen tid til skriveoppgaver i første semester der utforskning og meningsskaping står sentralt. Dette er imidlertid ikke tilfellet i Alma og Bjørn sine klasser – selv om resultatene viser hvordan Alma gradvis vektlegger skriveoppgaver enda mer etter jul, mens Bjørn sine klasser skriver like mye fra starten av skoleåret. Det store fokuset på skriving kombinerer Bjørn med en progresjon der elevene lærer to bokstaver i uken. Etter at samtlige bokstaver har blitt gjennomgått i slutten av november, starter Bjørn umiddelbart på en ny instruksjonssyklus. Sunde og Lundetræ (2019, s. 72) argumenterer for at læreren ikke bør bruke mer enn cirka et kvarter på å introdusere en ny bokstav – og Bjørn er bevisst på å holde instruksjonene korte. Derfor har han mest fokus på lyd og det å gjenkjenne bokstaven i første runde, og mest fokus på å skrive bokstaven i andre syklus. På den ene siden argumenterer Jones et al. (2012, s. 84) for at hyppigere instruksjonssykluser gir flere muligheter til å repetere bokstavene gjennom skoleåret. Samtidig kan man stille spørsmål ved hvor hensiktsmessig det vil være å vente til andre gjennomgang før man har det store fokuset på skriftforming. Selv om eleven gjenkjenner bokstavens form, peker Hekneby (2011, s. 140) på hvordan startpunkt, skriveretning og slutt punkt er nødvendig i en korrekt gjengivelse. Hvis eleven ikke er sikker på hvordan bokstaven skal formes, kan usikkerheten stjele fokus fra andre elementer i skriveprosessen. I tillegg er det viktig å finne det riktige balansepunktet mellom de formelle og funksjonelle prosessene i innlæringen. Selv om meningsskapingen bør og må vektlegges i de ulike klasserommene, vil det være uheldig hvis det går såpass utover oppgaver der den formelle bokstavkunnskapen er sentral at elevene sitter igjen med en lite formell og fungerende kunnskap om de ulike bokstavene. Samtidig erfarer Bjørn for at den raske innlæringen sørger for at han tidligere får fanget opp elever som strever med å koble grafem og fonem. Som Rognved (2016) poengterer, forutsetter det at læreren jevnlig kartlegger elevene. Denne kartleggingen gjennomføres både strukturert og i mer tilfeldige former, der et eksempel på sistnevnte

form kan være da Bjørn rettet på blyantgrepet til en elev. Siden elevenes bokstavforming først er i hovedfokus ved andre instruksjonssyklus, vil jeg argumentere for at det stiller ekstra krav til Bjørn sin kartlegging. Forskning peker riktignok på betydningen av at elever får utforske ulike måter å skrive bokstavene på – men Haugstad (2010, s. 355) vektlegger samtidig betydningen av at læreren er oppmerksom på og korrigerer ulike ergonomiske forhold i elevenes skriveutvikling.

Resultatene viser at Cecilie i mindre grad enn Alma og Bjørn vektlegger tekstsapingen i høstsemesteret. På den ene siden fremmer Cecilie betydningen av å få en rik verktøykasse som et argument for den raske innlæringen. Dette argumentet støttes av Bjerke og Johansen (2020, s. 132) som illustrerer hvordan en langsom tilnærming sørger for at bokstavene ikke er gjennomgått før langt ute på våren. På den andre siden, kan man diskutere hvor mye som skiller Cecilie sin raske bokstavprogresjon – der hun har to bokstaver i uken – med en langsommere innlæring. Årsaken til dette er den store tidsbruken Cecilie har på hver enkelt bokstav. Lundetræ og Walgermo (2014, s. 159) diskuterer det tradisjonelle, lave læringstrykket som den norske skolen tradisjonelt har tendert mot i bokstavinnlæringen – der man gjerne har brukt flere skoletimer på å introdusere bokstaven, samt gjøre oppgaver tilhørende øveskriverollen. Dette strider imot anbefalingene til Sunde og Lundetræ (2019, s. 72) som tematiserer hvordan en bokstavintroduksjon ikke trenger å vare i mer enn et kvarter. Samtidig står argumentet om tilpasset opplæring sterkt i debatten om rask bokstavprogresjon. Sunde et al. (2019, s. 143) peker på hvordan en raskere bokstavprogresjon kan gi bedre muligheter for differensiert undervisning, og Cecilie understreker at hun særlig tilrettelegger for ulike lese- og skriveaktiviteter i andre instruksjonssyklus. I kapittel 4.1.1 får man et innblikk i Cecilies argumenter, der hun forklarer at første syklus følges ganske så slavisk for å hindre mindre funksjonelle og mer tungvinte skrivemåter. Etter at samtlige bokstaver er gjennomgått for første gang, gis det imidlertid et mer differensiert opplegg. Bedre muligheter for tilpasset opplæring er også argumenter som både Alma og Bjørn eksplisitt og implisitt erfarer og argumenterer for i debatten om rask bokstavprogresjon.

I tråd med hva Bjerke og Johansen (2020, s. 132) betegner som tradisjonell praksis, har lærerne tidligere brukt lengre tid på å gjennomgå bokstavene. Alma forklarer hvordan hun fortsatt tenderer mot det syntetiske, selv om hun i dag følger en raskere progresjon. Basert på flere erfaringer, forklarer hun hvordan den langsommere progresjonen særlig har passet bra for flerspråklige elever som besitter mindre begrepsforståelse. Som beskrevet i metodekapitlet er det 15 elever i Alma sin klasse, der flere av elevene har en flerspråklig bakgrunn. Samtidig er det et brudd i Almas forklaring, for senere i intervjuet argumenterer hun for hvordan forskningen viser at en rask progresjon passer best for alle elevene. Det flerspråklige aspektet av bokstavinnlæringen tematiseres ikke eksplisitt i kapitlet om teori og tidligere forskning – men min utvalgte teori og forskning kan fortsatt brukes til å diskutere Almas påstander og erfaringer. På den ene siden, peker Lundetræ og Sunde (2021) på at en langsommere innlæring kan gjøre det vanskeligere å forstå hvorvidt en elev strever med å lese grunnet en vanske,

eller om det skyldes at eleven ikke har lært alle bokstavene enda. Leseutviklingen til de flerspråklige elevene kan dermed både skyldes at eleven ikke klarer å koble riktig bokstavlyd til grafem grunnet en mer langtekkelig progresjon – men også andre vansker. Samtidig argumenterer Jones et al. (2012, s. 84) for gevinstene som flere repetisjoner gjennom skoleåret kan gi, der elever som strever med å tilegne seg den formelle bokstavkunnskapen kan ha nytte av flere og kortere instruksjoner. På den andre siden har Alma unektelig et poeng når hun løfter fram hvordan en syntetisk tilnærming kan passe ekstra fint for elever som strever med mindre begrepsforståelse – all den tid de analytiske tilnærmingene tar utgangspunkt i hele ord og setninger som videre skal brytes ned. Da vil det være uheldig hvis den norske bokstavinnlæringen bygger på ord og meningsskapende aktiviteter som flerspråklige elever ikke forstår eller mestrer – både sett fra et motivasjonsaspekt og basert på konstruktivistiske teorier som fremmer betydningen av at innlæringen baserer seg på eksisterende skjemaer (jf. Kluge, 2021, s. 38).

Til forskjell fra Bjørn og Cecilies skoler, har ikke lenger skolen til Alma faste føringer på at den raske bokstavprogresjonen er ønsket praksis. Frost (2020, s. 60) diskuterer viktigheten av at ledelsen på skolen er involvert i satsinger, skaper rammer og sikrer kompetanse hos personalet. Samtidig har Bjørn erfart hvordan skoleledelsens rammer kan utfordre egne tanker og idéer. På hans tidligere arbeidsplass var det nemlig fast praksis at elevene bare hadde én bokstav i uken, og at innlæringen først startet i november. Bjerke og Johansen (2020, s. 133) har intervjuet lærere på forskjellige skoler, der en av tilbakemeldingene var at det intensive tempoet løftet de svakere leserne og sørget for flere gode lesere tidlig i første klasse. Bjørn deler disse erfaringene, og argumenterer for hvordan elevene sterkere og raskere har blitt gode lesere og skrivere med en rask progresjon. Skolens faste rammer sørget dermed for at Bjørn måtte undervise i strid med egne erfaringer og et bredt forskningsgrunnlag. Samtidig tematiserer Alma betydningen av å få undervisningspraksisene under huden. Basert på tidligere erfaringer opplever Alma viktighetsgraden av å diskutere, utprøve og kjenne på praksisene før utprøving. Som nevnt i kapittel 1.1, kan organisasjonen utrette mer i fellesskapet enn hva som er mulig på egenhånd (Grutle, 2018, s. 174). Spesielt kan dette være tilfelle i en omstillingsprosess der en skole er i ferd med å bytte ut tradisjonsbaserte praksiser, som systemet med én bokstav i uken kan karakteriseres som, til fordel for en forskningsbasert praksis som belyser fordeler med flere bokstaver i uken. Samtidig er Bjørns tidligere erfaringer interessante, all den tid de viser at individene i en profesjonsgruppe også kan besitte mer eller annerledes kunnskap enn resten av organisasjonen (Grutle, 2018, s. 174). Cecilie forklarer på sin side hvordan hun er lojal til det systemet som er lagt opp. Uavhengig av om ledelsen hadde hatt føringer på én bokstav annenhver uke eller to bokstaver i uken – hadde systemet blitt fulgt. Samtidig har Cecilie, som tidligere beskrevet, hatt gode erfaringer med en raskere bokstavprogresjon.

5.0 Oppsummerende betraktninger

Hensikten med studien har vært å undersøke hvordan bokstavinnlæringen gjennomføres i tre norske klasserom. I prosessen med å besvare problemstillingen har jeg laget to forskningsspørsmål: *Hvilke læringsaktiviteter og metodevalg vektlegger lærerne i bokstavinnlæringen på 1. trinn?* og *Hvilke tanker har lærerne omkring progresjon i bokstavinnlæringen?*

For å kunne skape et mest mulig helhetlig og nyansert blikk rundt hvordan bokstavinnlæringen faktisk gjennomføres av de tre lærerne, har jeg valgt en kombinert metodebruk der observasjonene og intervjuene sammen kan underbygge, utvide og støtte hverandre. Resultatene av denne prosessen har så blitt presentert, og deretter blitt drøftet i lys av relevant teori og forskning. Resten av kapitlet inneholder dermed en oppsummering av interessante funn, samt et delkapittel om veien videre.

5.1 Sentrale funn

Lærerne starter på mandag med å introdusere ny bokstav. De er opptatte av kontinuitet, der det samme opplegget i grove trekk gjennomføres ved hver bokstav. Dette kan skape en forutsigbarhet og trygghet blant elevene. Et fellestrekk i lærerens bokstavprogram er hvordan de anvender en multisensorisk tilnærming. Lærerne har fokus på bokstavlyd framfor -navn i innlæringen – og vier også mye tid til sang, rim og regler. Språkleken ses på som viktig, der lærerne er bevisste på hvordan utforskning av språket og høy elevaktivitet kan fremme elevenes utvikling. De visuelle sanseerfaringene anerkjennes også av lærerne, der bokstavens visuelle kjennetegn – med både startpunkt og skriveretning – gjennomgås grundig i innlæringen. Samtidig vektlegger lærerne betydningen av å skape et skriftspråkstimulerende klasserom der elevene hele tiden eksponeres for bokstavene. Derfor har lærerne bokstavplakater, elevarbeid og andre tekster på klasserommets vegger, samt et stort utvalg av innbydende barnebøker i hyllene. To av lærerne fremhever samtidig hvordan skolebiblioteket aktivt blir anvendt gjennom hele første klasse, mens en annen lærer forklarer hvordan dette først brukes aktivt etter jul.

Det er imidlertid større forskjeller rundt hvordan lærerne arbeider med bokstavforming i sine klasser. Mens to av lærerne prioriterer aktiviteter der bokstavformingen er i fokus, får skriftforming først større plass i andre instruksjonssyklus hos en av lærerne. To av lærerne, dog i ulik grad, vektlegger betydningen av at elevene øver på bokstavforming på ulike måter. Bokstavforming med plastelina og det å forme bokstavene med kroppen går igjen i begge klasserommene, selv om blyantskrivingen fortsatt står for majoriteten av bokstavformingen i de tre klasserommene. Mine funn viser samtidig at lekens rolle i bokstavinnlæringen vektlegges ulikt hos de tre lærerne. To av lærerne framsnakker

betydningen av den styrte leken i bokstavinnlæringen, mens den frie leken vies mer plass hos den tredje læreren.

Samtidig viser mine funn at lærerne prioriterer ulike typer skriveoppgaver i bokstavinnlæringen. To av lærerne prioriterer i stor grad skriveoppgaver der elevene er i en øveskriverrolle. Her tillegges bokstavforming og avskrift mye vekt. En av lærerne vier imidlertid mer tid til skriveoppgaver der elevene er i en språkforsker- eller forfatterrolle. Frekvensen av tid brukt på tekst- og meningsskapning representerer en av de største variasjonene i lærerens praksiser. Mens en av lærerne gir elevene flere skriveoppgaver i uken, gir en annen lærer omkring én skriveoppgave i uken til elevene. Den siste læreren vier på sin side mindre tid til egen skrivning.

Innføringen av de grunnleggende ferdighetene i læreplanen belyser hvilken stilling de digitale enhetene skal ha i bokstavinnlæringen, men også i resten av undervisningen. I tråd med dette viser min studie at alle elevene har hvert sitt tilgjengelige nettbrett til bruk i undervisning – selv om elevene i den ene klassen først fikk dette etter jul. På samme måte viser studien at elevene skriver mest for hånd, selv om apper som Skoleskrift og Book Creator også blir brukt i en viss grad – spesielt hos en av lærerne i studien. Lærerne vektlegger betydningen av at elevene skal lese på papir, og hos to av lærerne er dette en nær totaldominerende praksis. En av lærerne påpeker imidlertid hvordan variasjon kan være hensiktsmessig, for eksempel ved at elevene leser og hører på en lydbok på Salaby. Når det gjelder lesing i bokstavinnlæringen, viser samtidig mine funn at lærerne veksler mellom å bruke analytiske og syntetiske leseopplæringsmetoder i undervisningen. Samtidig forklarer en av lærerne hvordan det er lett å trekke seg mot de syntetiske leseopplæringsmetodene i starten av skoleåret, før analytisk leseopplæringsmetode vektlegges mer utover våren i første klasse.

Et fellestrekk i denne studien er hvordan lærerne gjennomfører en rask bokstavprogresjon. Den ene læreren er ferdig med første instruksjonssyklus i november, mens de to andre lærerne er ferdig rundt jul. Etter at alle bokstavene er gjennomgått, velger to av lærerne å gjennomgå samtlige bokstaver på nytt i en ny instruksjonssyklus. En av lærerne repeterer kun bokstavene som elevene strever med eller synes er vanskelig. I bokstavgjennomgangen bruker to av lærerne den innebygde bokstavrekkefølgen til læreverket, mens en av lærerne kombinerer bokstavrekkefølgene til Salto og iMal. Samtidig velger to av lærerne å fokusere på de store og små bokstavene simultant i bokstavinnlæringen, mens en av lærerne har en mer stegvis tilnærming. De tre lærerne har tidligere erfaringer med å bruke langsommere progresjoner, men har til felles at de ser flere positive sider ved dagens praksiser. Likevel kan man argumentere for at lærerne fortsatt ikke har fått ut det fulle potensialet som den raskere bokstavprogresjonen skaper – noe som diskuteres i kapittel 4.2.3.

5.2 Konklusjon

Riktignok vil mitt utvalg bestående av tre lærere ikke kunne generaliseres til en større del av den norske lærerstanden, men studien kan likevel gi oss svar på flere interessante valg og tanker som et utvalg lærere gjør og har. Resultatene viser at det er flere fellestrekk mellom hvordan de tre lærerne gjennomfører bokstavinnlæringen på første trinn. Lærerne fremhever betydningen av kontinuitet, der mine funn viser hvordan de har et fast og multisensorisk opplegg til hver bokstav. Dette kombinerer lærerne med en rask bokstavprogresjon, der alle bokstavene enten har blitt gjennomgått før eller rett over jul. Samtidig avdekker studien at det gjøres flere ulike valg og vurderinger i de tre klasserommene. Den mest bemerkelsesverdige forskjellen er hvordan bruken av ulike skriveroller vektlegges. Variasjonene i min studie vil imidlertid være et naturlig resultat av metodefriheten som lærerne har, i tillegg til at prinsippet om tilpasset opplæring står sterkt hos alle tre. Jeg opplever at lærerne jevnt over har et reflektert forhold til sine valg og metodiske tilnærminger, der de klarer å begrunne hvorfor de gjør som de faktisk gjør.

5.3 Veien videre

Som Rognved (2017) diskuterer, har det i lange tider vært en tradisjon for at lærere benytter seg av tradisjonsbaserte praksiser i stedet for mer forskningsbaserte. Samtidig har vi i det siste tiåret sett en tendens til at lærere har endret sine metoder. Ett eksempel på dette er innføringen av en raskere bokstavprogresjon. I 2013 svarte hele 78,3 % av lærerne i en kvantitativ studie at de introduserte elevene for maks én bokstav i uken (Rasmussen, 2013, s. 54). I en studie gjennomført av Two Teachers noen år senere, svarte imidlertid over 60 % av lærerne bekreftende på at de lærte to eller flere bokstaver i uken (Rognved, 2017). Dette er et godt bilde på hvor raskt norskfaget utvikler seg. Flere praksiser har blitt forandret, og endringer kommer også til å skje i løpet av de neste årene. Jeg håper derfor at min forskning kan bidra til å fremme et aktuelt tema i begynneropplæringen. Samtidig håper jeg at videre forskning går mer i dybden på hva som er god undervisningspraksis i en rask bokstavprogresjon. Mye forskning baserer seg på *hvorfor* en rask progresjon er bra, men det hadde samtidig vært interessant med mer forskning som svarer på *hvordan* dette best kan utføres. Samtidig har bruken av digitale verktøy i begynneropplæringen økt massivt, noe som skaper både muligheter og utfordringer i undervisningen. Derfor hadde forskning på digitale ressurser i bokstavinnlæringen vært et etterlengtet tilskudd.

6.0 Litteraturliste

Anker, T. (2020). *Analyse i praksis: En håndbok for masterstudenter*. Cappelen Damm Akademisk.

Berrum, E., Halmrast, H. H., Helle, M. & Lønvik, K. (2016). *Erfaringer i skoler som opplever å ha lykket med bruk av nettbrett og/eller pc i sin grunnleggende lese- og skriveopplæring*. Rambøll.

<https://no.ramboll.com/-/media/files/rno/publikasjoner/rapport-august-2016.pdf?la=no>

Bjerke, C. & Johansen, R. (2020). *Begynneropplæring i norskfaget* (2. utg.). Gyldendal

Djuve, K. J. (2017). *Hva kan elevene når de begynner på skolen?: Variasjonen i norske elevers skriftspråklige ferdigheter ved skolestart, og lærerens forutsetninger for å møte denne variasjonen*.

[Masteroppgave. Universitetet i Stavanger]. UiS Brage. <https://uis.brage.unit.no/uis-xmlui/browse?value=Djuve,%20Karoline%20J%C3%A5rvik&type=author>

Elbow, P. (2004). Write first: Putting writing before reading is an effective approach to teaching and learning. *Educational Leadership*, 62(2), 8–13.

https://works.bepress.com/peter_elbow/11/?fbclid=IwAR3EVGN_FE6xaZYfhw9vZyO7bH77yeNwnDexVDBc16TIR7Pv2dpek1z0TFo

Engen, L. (2005). Hva mestrer elevene mine, og hvordan kan jeg følge utviklingen deres? I A. Håland (Red.), *Leik og læring - Grunnleggjande lese- og skriveopplæring på 1. trinn* (s. 48–50). Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning.

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.

Ertesvåg, F. (2021, 12. nov). *Slår alarm om lærebok-krise*. Verdens Gang.

<https://www.vg.no/nyheter/innenriks/i/34VB40/slaar-alarm-om-laerebok-krise>

Farnsworth, V., Kleanthous, I. & Wenger-Trayner, E. (2016). Communities of practice as a social theory of learning: A conversation with Etienne Wenger. *British Journal of Educational Studies*, 64(2), 139–160. <https://doi.org/10.1080/00071005.2015.1133799>

Fiske, A. (2021). *Hvordan er det å være voksen?* Cappelen Damm

Fitjar, C. L., Rønneberg, V. & Torrance, M. (2022). Assessing handwriting: a method for detailed analysis of letter-formation accuracy and fluency. *Reading and writing*, 2022, 1–37.

<https://doi.org/10.1007/s11145-022-10308-z>

Fjeld, S. M., Granly, A. & Sunne, L. T. (2019). *Salto 1a Arbeidsbok: Store og små bokstaver* (2. utg.). Gyldendal.

Frost, J. (2001). Phonemic awareness, spontaneous writing, and reading and spelling development from a preventive perspective. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 14(5–6), 487–513. doi:10.1023/A:1011143002068

Frost, J. (2005). Språkleker – bindeledd til barnehage og fotfeste for den skriftspråklige utviklingen. I A. Håland (Red.), *Leik og læring - Grunnleggjande lese- og skriveopplæring på 1. trinn* (s. 21–23). Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning.

Frost, J. (2020). *Merk språket – skriv og les*. Info Vest Forlag

Gabrielsen, N. N. & Oxborough, G. H. O. (2014). Det gode grunnlaget. I K. Lundetræ & F. E. Tønnessen (Red.), *Å lykkes med lesing: Tidlig innsats og tilpasset leseopplæring* (s. 34–67). Gyldendal

Genlott, A. A. & Grönlund, Å. (2013). Improving literacy skills through learning reading by writing: the iWTR method presented and tested. *Computers & Education*, 67(9), 98–104.

<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2013.03.007>

Grutle, B. (2018). *Profesjonsfelleskap og skoleutvikling – lærere som lærer*. Cappelen Damm Akademisk

Haugstad, O. (2010). *Den grunnleggjande lese- og skriveopplæringen. Praktisk/teoretisk innføring*. Pedagogisk forlag.

Hekneby, G. (2011). *Skrive - lese - skrive: Begynneropplæring i norsk* (3. utg.). Universitetsforlaget.

Hogsnes, H. D. & Moser, T. (2014). Forståelser av gode overganger og opplevelse av sammenheng mellom barnehage, skole og skolefritidsordning. *Tidsskrift for nordisk barnehageforskning*, 7(6), 1–24. <https://doi.org/10.7577/nbf.625>

Hultin, E. & Westman, M. (2013). Early literacy practices go digital. *Literacy Information and Computer Education Journal (LICEJ)*, 4(2), 1096–1104.

<https://doi.org/10.20533/licej.2040.2589.2013.0145>

Høyen, T. & Lundberg, I. (2012). *Dysleksi: Fra teori til praksis* (5. utg.). Gyldendal akademisk.

Håland, A., Hoem, T. F. & McTigue, E. M. (2018). Writing in First Grade: The Quantity of Practices in Norwegian Classrooms. *Early Childhood Education Journal*, 47(1), 63–74.

<https://doi.org/10.1007/s10643-018-0908-8>

iMal. (u.å.). *Om metoden*. <https://imal.no/om-metoden/>

iMal. (u.å.). *Student task setup*. <https://www.imalabc.no/student/task-setup>

Johansen, R. & Andersen, T. (2013). *Kaleido 1: Lærerens bok*. Cappelen Damm.

Jones, C. D., Clark, S. K. & Reutzel, D. R. (2012). Enhancing Alphabet Knowledge Instruction: Research Implication and Practical Strategies for Early Childhood Educators. *Early Childhood Education Journal*, 41(2), 81–89. <https://doi.org/10.1007/s10643-012-0534-9>

Justice, L. M., Pence, K., Bowles, R. B. & Wiggins, A. (2006). An investigation of four hypotheses concerning the order by which 4-year-old children learn the alphabet letters. *Early Childhood Research Quarterly*, 21(3), 374–389. <http://doi.org/10.1016/j.ecresq.2006.07.010>

Kaye, E. L. & Lose, M. K. (2018). As Easy as ABC? Teaching and Learning About Letters in Early Literacy. *The Reading Teacher*, 72(5), 599–610. <https://doi.org/10.1002/trtr.1768>

Kjelaas, I. (2020). Etnografi i norskdidaktiske masterprosjekt. I R. Neteland & L. I. Aa (Red.), *Master i norsk: metodeboka 2* (s. 26–48). Universitetsforlaget.

Kluge, A. (2021). *Læring med digital teknologi*. Cappelen Damm Akademisk

Kulbrandstad, L. I. (2018). *Lesing i utvikling. Teoretiske og didaktiske perspektiver* (2. utg.). Fagbokforlaget.

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnoppleringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnoppleringen/id2570003/>

Larsson, M. D. (2020). *Korleis blir bokstavinnlæringa lagt fram i Kaleido 1 sine bøker?* [FoU-oppgave]. Universitetet i Agder.

Lave, J. & Wenger, E. (2003). *Situert læring og andre tekster*. Hans Reitzel Forlag.

Lavoie, N., Morin, M.-F. & Coallier, M. (2019). An explicit multicomponent alphabet writing instruction program in grade 1 to improve writing skills. *European Journal of Psychology of Education*, 35(2), 333–355. <https://doi.org/10.1007/s10212-019-00428-6>

Lea, K. (2021). Hva må en kyndig lærer kunne? I L. P. S. Torjussen & L. Hilt (Red.), *Grunnspørsmål i pedagogikken* (s. 319-344). Fagbokforlaget.

Lesesenteret. (2016, 22. april). *Språkløyper – Å gi tilgang til språket* [Video]. YouTube.

<https://www.youtube.com/watch?v=4x2fOSMgyIU>

Lesesenteret. (2022, 6. januar). *Prøvemateriell: Lesesenterets bokstavprøve*.

<https://www.uis.no/nb/lesesenteret/provemateriell-lesesenterets-bokstavprove>

Lorentzen, R. T. (2005). «Sjå! Vi ha skriva Bryneset!» Om datamaskin i første skrive- og leseopplæringa i Trondheim og andre stader. I A. Håland (Red.), *Leik og læring - Grunnleggjande lese- og skriveopplæring på 1. trinn* (s. 28–32). Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning.

Lundetræ, K. & Sunde, K. (2021, 8. november). *Raskere bokstavlæring er god opplæring, også for elever som strever*. Lesesenteret. <https://www.uis.no/nb/forskning/raskere-bokstavlaering-er-god-opplaering-ogsaa-for-elever-som-strever>

Lundetræ, K. & Walgermo, B. R. (2014). Leseopplæring – å komme på sporet. I K. Lundetræ & F. E. Tønnessen (Red.), *Å lykkes med lesing: Tidlig innsats og tilpasset leseopplæring* (s. 148–171). Gyldendal

Luntley, M. (2017). Forgetski Vygotsky: Or, a plea for bootstrapping accounts of learning.

Educational philosophy and theory, 49(10), 957–970. <https://doi.org/10.1080/00131857.2016.1248341>

Lyster, S. A.-H., Melby-Lervåg, M. & Hofslundengen, H (2019). Lese- og skrivevansker. I E. Befring, K.-A. B. Næss & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (s. 338–364). Cappelen Damm Akademisk.

Mangen, A. & Balsvik, L. (2016). Pen or keyboard in beginning writing instruction? Some perspectives from embodied cognition. *Trends in Neuroscience and Education*, 5, 99–106.

Molander, B. & Skauge, I., S. (2009). *Lese Lære Lykkes*. Gyldendal Akademisk

Neteland, R. (2020). Kvalitative intervju i norskfaglige oppgaver. I R. Neteland & L. I. Aa (Red.), *Master i norsk: metodeboka 2* (s. 50–67). Universitetsforlaget.

Neteland, R. & Aa, L. I. (2020). Å designe og gjennomføre eit forskingsprosjekt. I R. Neteland & L. I. Aa (Red.), *Master i norsk: metodeboka 2* (s. 12–24). Universitetsforlaget.

Nickelsen, T. (2021, 8. februar). *Elevenes leseforståelse er redusert: Å lese på skjerm gir mindre læring*. Forskningsmagasinet Apollon.

https://www.apollon.uio.no/artikler/2021/1_skole_skjerm_vs_papir.html

Nyberg, E. (2020, 22. oktober). *Hva er best – lesing på skjerm eller papir?* Forskning.no.

<https://forskning.no/barn-og-ungdom-boker-partner/hva-er-best--lesing-pa-skjerm-eller-papir/1749687>

Piasta, S. B. & Wagner, R. K. (2010). Learning letter names and sounds: Effects of instruction, letter type, and phonological processing skill. *Journal of Experimental Child Psychology*, 105(4), 324–344. doi:10.1016/j.jecp.2009.12.008

Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm Akademisk.

Rasmussen, A. (2013). *Begynneropplæring i lesing i norske skoler – en undersøkelse av bokstavinnlæring og metodevalg*. [Masteroppgave, Universitetet i Stavanger]. UiS Brage.

<https://uis.brage.unit.no/uis-xmlui/bitstream/handle/11250/185828/Rasmussen%20Annelin.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Rongved, E. (2016, 14. september). *Hvordan jobbe med rask bokstavprogresjon?*

Utdanningsforskning. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2016/hvordan-jobbe-med-rask-bokstavprogresjon/>

Rongved, E. (2017, 21. mars). *Førsteklassingene lærer bokstavene raskere*. Utdanningsforskning. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2017/forsteklassingene-larer-bokstavene-raskere/>

Repstad, K. G., Ruhaven, I. & Smith-Gahrsen, M. (2021). *Studentaktiv undervisning*. Fagbokforlaget

Roth, K. & Guinee, K. (2011). Ten minutes a day: The impact of interactive writing instruction on first graders' independent writing. *Journal of Early Childhood Literacy*, 11(3), 331–361. DOI: 10.1177/1468798411409300

Rygg, R. F. (2020, 4. desember). «Et alternativ til formell bokstavinnlæring er funksjonell bokstavinnlæring». Utdanningsnytt. <https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel-grunnskole-norskopplaering/et-alternativ-til-formell-bokstavinnlaering-er-funksjonell-bokstavlaering/172303>

Salaby. (u.å.). *ABC*. <https://skole.salaby.no/1-2/norsk/abc>

Salaby. (u.å.). *Saltos bokhylle*. <https://skole.salaby.no/1-2/norsk/saltos-bokhylle-niva-1-41>

Skaathun, A. (1992). *Bokstavlæring*. LNU/Cappelen.

Skjelbred, D. (1998). «... de umisteligste Bøger»: en studie av den tidlige norske abc-tradisjonen. [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Oslo.

Solheim, R. (2020). Inngangar til studiar av skriveforløp og vurderingspraksisar. I R. Neteland & L. I. Aa (Red.), *Master i norsk: metodeboka 2* (s. 114–137). Universitetsforlaget.

Sollid, H. (2002). Om observatørens paradoks, *Målbryting*, 6, 175–190. <http://doi.org/10.7557/17.4758>

Statped. (2022, 9. desember). *GraphoGame*. <https://www.statped.no/laringsressurser/sprak-og-tale/graphogame/>

Sunde, K., Furnes, B. & Lundetræ, K. (2019). Does Introducing the Letters Faster Boost the Development of Children's Letter Knowledge, Word Reading and Spelling in the First Year of School? *Scientific Studies of Reading*, 24(13), 141–158. <https://doi.org/10.1080/10888438.2019.1615491>

Sunde, K. & Lundetræ, K. (2019). Is a faster pace of letter instruction associated with other teaching practises? *Nordic Journal of Literacy Research*, 5(2), 62–78. <https://doi.org/10.23865/njlr.v5.1668>

Traavik, H. & Alver, V. R. (2008). *Skrive- og lesestart: Skriftspråksutvikling i småskolealderen* (2. utg.). Fagbokforlaget.

Turnbull, K. L. P., Bowles, R. P., Skibbe, L. E., Justice, L. M. & Wiggins, A. K. (2010). Theoretical Explanations for Preschoolers' Lowercase Alphabet Knowledge. *Journal of Speech, and Hearing Research*, 53, 1757–1768. DOI:10.1044/1092-4388(2010/09-0093)

Tønnessen, F. E. & Uppstad, P. H. (2014). Leseundervisning. I K. Lundetræ & F. E. Tønnessen (Red.), *Å lykkes med lesing: Tidlig innsats og tilpasset leseopplæring* (s. 137–147). Gyldendal.

Wollscheid, S., Sjaastad, J. & Tømte, C. (2016). The impact of digital devices vs. Pen(cil) and paper on primary school students' writing skills – A research review. *Computers and education*, 95, 19–35. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.12.001>

Forespørsel om deltakelse til forskningsprosjektet «Bokstavinnlæring i begynneropplæringen»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å få innsikt i læreres erfaringer med bokstavinnlæring på første trinn. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Dette prosjektet skal gjennomføres som en del av min masteroppgave i begynneropplæring i norsk, ved Universitetet i Agder. Formålet med prosjektet er å få en dypere innsikt i hvordan lærere legger opp sin undervisning i bokstavinnlæring på 1. trinn. Prosjektets foreløpige problemstilling er: *Hvordan gjennomføres bokstavinnlæringen i to norske klasserom?* Forskningsspørsmålene mine er foreløpig *Hvilke metodevalg og instruksjonsmetoder foretar lærerne seg ved bokstavinnlæringa på 1. trinn?* og *Hvilke tanker og erfaringer har lærerne omkring progresjon i bokstavinnlæringen?*

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Den prosjektansvarlige for forskningsprosjektet er veileder Elin Gunleifsen, førsteamanuensis ved Universitetet i Agder, fakultet for humaniora og pedagogikk, institutt for nordisk og mediefag.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du har blitt spurt om å delta i dette prosjektet siden du oppfyller kriteriene for utvalget. Du er lærer på 1. trinn, og har erfaringer med å jobbe med bokstavinnlæring i klasserommet.

Hva innebærer det for deg å delta?

Dersom du takker ja til å delta i dette forskningsprosjektet, vil du bli intervjuet i løpet av våren 2023. Intervjuet vil vare i omkring 45 minutter. Intervjuet vil bli gjennomført fysisk, og blir tatt opp med en lydopptaker. I forkant av intervjuet vil jeg observere 1-2 undervisningstimer, der du arbeider med bokstavinnlæring i egen klasse.

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. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

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 meg og min veileder Elin Gunleifsen som har tilgang til datamaterialet.
- Ditt navn og dine kontaktopplysninger vil erstattes med en kode som lagres på en egen navneliste adskilt fra andre data. Lydopptaket og datamaterialet med dine

personopplysninger vil bli slettet så fort prosjektet er avsluttet, noe som etter planen vil være i juni 2023.

- Informasjon vil lagres på en ekstern harddisk.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Agder har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

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

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

- *Markus Dybos Larsson. Mail: markus.dybos.larsson@gmail.com Tlf.: 45 02 73 45*
- *Elin Gunleifsen. Mail: elin.gunleifsen@uia.no ved Universitetet i Agder*
- *Vårt personvernombud: Ina Danielsen. Mail: personvernombud@uia.no*

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

- Personverntjenester på epost (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig

Student

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Bokstavinnlæring i begynneropplæringen*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i observasjon
- å delta i intervju

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2: Godkjenningsbrev fra NSD

Referansenummer

961143

Vurderingstype

Standard

Dato

11.11.2022

Prosjekttittel

Bokstavinnlæring i begynneropplæringen

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Agder / Fakultet for humaniora og pedagogikk / Institutt for nordisk og mediefag

Prosjektansvarlig

Elin Gunleifsen

Student

Markus Dybos Larsson

Prosjektperiode

01.01.2023 - 31.08.2023

Kategorier personopplysninger

- Alminnelige

Lovlig grunnlag

- Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 31.08.2023.

Kommentar

OM VURDERINGEN

Personverntjenester har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg.

VIKTIG INFORMASJON TIL DEG

Du må lagre, sende og sikre dataene i tråd med retningslinjene til din institusjon. Dette betyr at du må bruke leverandører for spørreskjema, skylagring, videosamtale o.l. som institusjonen din har avtale med. Vi gir generelle råd rundt dette, men det er institusjonens egne retningslinjer for informasjonssikkerhet som gjelder.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til den datoen som er oppgitt i meldeskjemaet.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

TAUSHETSPLIKT

Deltakerne i prosjektet har taushetsplikt. Intervjuene må gjennomføres uten at det fremkommer opplysninger som kan identifisere elever.

PERSONVERNPRINSIPPER

Personverntjenester vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om: - lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen - formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål - dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet - lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet DE

REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), og dataportabilitet (art. 20). Personverntjenester vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13. Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Personverntjenester legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32). For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema> Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

Personverntjenester vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet. Kontaktperson hos oss: Lene Chr. M. Brandt Lykke til med prosjektet!

Vedlegg 3: Feltskjema

Tid:

Sted:

<p>1. Hvordan er klasserommet utformet for å støtte bokstavinnlæringen? (bokstavplakater, bøker, dagsplan, bokstavremse på pulten, ukens ord, plakat der det står hvilke bokstaver elevene har lært, k&h-prosjekter som skal symbolisere bokstaver)</p>		
	Hva jeg (mener jeg) ser	Tanker og tolkninger
2. Hvordan starter læreren undervisningsøkten?		
3. Hvilke læringsaktiviteter gjennomføres?		
4. Hvilke læringsressurser benyttes?		

5. Hvordan oppsummeres timen?		
6. Spesielle situasjoner jeg observerer		
7. Åpen rute: Bokstavprogram? Skriveoppg.? Bruk av digitale ressurser? Leseopplæringsmetoder? Progresjon?		

Vedlegg 4: Intervjuguide

Innledning:

1. Kan du fortelle litt om deg selv og din egen utdanningsbakgrunn?
2. Hvor lenge har du jobbet som lærer?
3. Hvor mange ganger har du hatt ansvaret for bokstavinnlæringen på din skole?

Valg og instruksjonsmåter i bokstavinnlæringen:

Bokstavprogrammet:

4. Elevene skal lære seg en ny bokstav. Hvilke læringsaktiviteter vektlegger du? Hvorfor?
5. Bruker du de samme læringsaktivitetene ved hver bokstav? Hvorfor? Og gjør alle elevene de samme læringsaktivitetene når ny bokstav skal introduseres?
6. Hvilken funksjon har leken i bokstavinnlæringen?
7. Hvordan arbeider du for å skape et skriftspråkstimulerende klasserom?
8. Hvordan arbeider dere for å opprettholde elevenes motivasjon gjennom bokstavinnlæringen?
9. Hvis en elev blir hengende etter i bokstavinnlæringen, hvilke læringsaktiviteter settes inn som forebyggende tiltak?

Skriving i bokstavinnlæringen:

10. Når elevene skriver i bokstavinnlæringen. Hvilke skriveoppgaver vektlegges? Hvorfor?
11. Hvor ofte skriver elevene egne tekster i bokstavinnlæringen? Hvorfor? Hvordan?

Digitale ressurser i bokstavinnlæringen:

12. Hvordan vektlegges håndskrift og det å skrive på tastatur i bokstavinnlæringen? Hvorfor?
13. Hvordan vektlegges det å lese på papir eller skjerm i bokstavinnlæringen? Hvorfor?
14. Hvordan brukes digitale verktøy i bokstavinnlæringen? Hvilke verktøy brukes? Hvilke gevinster mener du digitale verktøy har i din undervisning?
15. Hvilke utfordringer ser du ved bruk av digitale verktøy i bokstavinnlæringen?

Analytiske og syntetiske leseopplæringsmetoder:

16. Hvordan vektlegger du analytisk og syntetisk metode i bokstavinnlæringen? Hvorfor?

Progresjon i bokstavinnlæringen:

17. Hvilken bokstavrekkefølge brukes i bokstavinnlæringen? Hvorfor?

18. Lærer elevene de store og små bokstavene samtidig? Hvorfor?

19. Hvor mange bokstaver lærer elevene i uken? Hvorfor?

20. Hvis du gjennomfører en rask bokstavinnlæring, har dette ført til at du også har endret andre praksiser i bokstavinnlæringen?

21. Hva "skjer" etter at elevene har vært gjennom alle bokstavene i alfabetet?

Oppsummeringsspørsmål:

22. Arbeider du på en annen måte nå enn tidligere med bokstavinnlæringen? Hva har du forandret, og hvorfor?

23. I dagens skole har lærerne en større metodefrihet enn før. Mener du at dette er positivt eller negativt?

24. Er det noe annet som informanten ønsker å tilføye eller lurer på?

Vedlegg 5: Transkripsjon av intervju med Alma

41:46 langt. Jeg har transkribert alt som har blitt sagt mens diktafonen har stått på. I alle tre intervjuene har praten også gått både før og etter at diktafonen har blitt tatt i bruk. Der diktafonen ikke var i bruk, noterte jeg i åpen rute i feltskjemaet (se vedlegg 3).

M står for mitt navn, mens I står for informant.

M: Sånn. Aller først, når elevene begynner på skolen i første klasse, og for eksempel skal lære seg bokstaven S eller bokstaven I – hvordan ser da en uke med bokstavinnlæring ut i din klasse?

I: Det er jo mange like oppgaver, altså mye repetisjon. Mye kjent for dem. Det er mye konkrete ting som de kan ta på (00:00:30). Vi starter i lyttekroken. Vi har stasjonsarbeid. Vi har bare norsk, eller lesing og skriving på alle gruppene. Så det er ikke noe matte eller engelsk i dem. Vi kjører liksom rene norskgrupper. Vi trekker inn... gjerne bøker med den bokstaven for eksempel. Bukkene Bruse for bokstaven B (00:01:00), eller om vi er på tur så kanskje vi lager bokstaven med pinner eller med kroppen vår. Så vi prøver at det er en rød tråd på en måte gjennom hele uka. Jeg vet ikke helt om svar på...? Var det noe av det du tenkte på?

M: Ja, det var det jeg tenkte på. Og så bruker dere også det der iMal-opplegget?

I: Ja, vi bruker egentlig både Salto og iMal, men iMal er det vi har brukt når vi introduserer ny bokstav (00:01:30). Og vi ser at det har vært en stor framgang og utvikling for veldig mange av elevene. At de blir trygge på den måten, og mestrer det. Og Salto-leseverket er jo tekster som er mye mer meningsfulle, men det er jo veldig mye vanskeligere ord. Det er jo ikke en-lyds-ord eller to-lyds-ord – det er jo... Du møter på ng-ord. Ikke sant?

M: Ja

I: Ja, de ordene.. Og... De er jo så lange, så de får ikke noe flyt i det. Det er mye hakking. Så jeg synes ikke at det er noe god leselekse for dem (00:02:00). Jeg synes det er veldig viktig at leseleksen er... At de egentlig mestrer å klare å lese teksten uten at det er noe særlig hakking da. Og det blir mye repetisjon. Så vi har brukt mye de gamle bøkene fra 70-tallet som er Åge Didriksen og iMal sine leselekser. Og så Salto, de andre tekstene er mer noe vi kan snakke om. Altså mer samtalebilder i klassen. Men det er ikke noe som... Det er (00:02:30) ikke leseoppgaver vi bruker for at det skal bli... for at de skal få en god leseutvikling da. Eller da en god, trygg leser. Det er mer for å øke motivasjonen deres at vi har brukt Salto.

M: Ja. Men hvordan vil du si at dere vektlegger bruken av syntetisk og analytisk (00:03:00) leseopplæringsmetode i deres klasse?

I: Jeg har jo litt lett for å trekke meg litt mer mot det syntetiske, men jeg prøver jo å tenke at det skal være en rask bokstavprogresjon. Jeg er gjennom alle bokstavene... Det var vi så å si til jul. Men det er for det at passer veldig godt til de svake leserne. Men det er utrolig viktig å ha begge deler (00:03:30).

M: Ja. Er det mest da «syntetisk» fra iMal og «analytisk» mer i Salto da?

I: Ja

M: Jeg skjønner

M: Og et annet tema, er da leken i bokstavinnlæringen. Og hvordan er det dere legger opp til lek når dere har bokstavinnlæring?

I: Jeg må jo si at vi har litt mye sånn «styrt lek». Når det kommer til selve bokstavinnlæringen, når vi har hatt den første økten – ikke sant, hvor vi skal jobbe med det så er det jeg som lærer (00:04:00) som legger til rette for de språklekene og som finner frem leker til dem. Og jeg kan se at ofte så synes de det er gøy, men det er jo ikke noen form for noe sånt fri lek hvor de velger hva de vil leke, og jeg må liksom geilede de inn på de riktige oppgavene. Da har jeg funnet fram en form for puslespill eller det å trekke ord fra sånn «hai-spill» som du har sett (00:04:30).

I: Jeg vet ikke om du kaller det lek?

M: Jo, og det er litt sånn både lek og læring i ett da

I: Ja, det er... Ja, så sånn sett så er vi veldig opptatte av at det er mye lek. Men jeg er også opptatt av at de skal kunne lese og skrive og lytte og gjerne prate – altså i løpet av den økten. I løpet av norsktimer da. At de ikke bare har sittet og tatt imot eller ja... (00:05:00). Eller bare skrevet. Du må kombinere alle tingene.

M: Og så er det også veldig mye fokus på sang? Er det ikke det?

I: Jo, når de er i lyttekroken, så har vi jo mye rim og regler. Og det tenker jeg at det støtter oppom det at ... at de kan rime, det er veldig viktig på første trinn. Så de har... Når det kommer til sanger og rim

og regler som jeg tar (00:05:30) inn i de norskøktene, så er det jo veldig gjennomtenkt. Men når det kommer til at de bare skal bevege seg og ha det gøy så i musikktime, så er det litt mer sånn Just Dance og litt mer sånn ja.. elevenes stemme da, som «betyr» noe.

M: Jeg skjønner. Og et annet tema som blir mye diskutert, det er hvordan man best mulig kan opprettholde elevenes motivasjon gjennom hele bokstavinnlæringa – for det er jo en god del bokstaver (00:06:00) som elevene skal gjennom – og da lurer jeg på, hvordan er det dere prøver å gjøre det i deres klasse?

I: Å opprettholde motivasjonen?

M: Ja

I: Jeg synes at det å bruke fryktelig mye tid og krefter på å finne tekster, eller meningsfylte tekster, det er ikke det barna blir motiverte av. Barnet er motivert når de mestrer noe/leser det (litt utydelig hva informant sier her). Så er det lette nok tekster, så er de motivert (00:06:30). Jeg har flere ganger sett at de velger heller en «grå og kjedelig» bok som er etter den syntetiske lese- og skrivemetoden – en sånn typisk Odd Haugstad og Åge Didriksen – enn disse til Salto. De der små bøkene, for det at det blir fort vanskelig. Og når ikke de mestrer, så mister de motivasjonen. Når det er noe som er tilrettelagt, og det er noe du mestrer (00:07:00), og de får det til, så øker motivasjonen. Men det er jo klart at ting... Det må være gøy leker å.

I: Og det må ikke gå for seint frem heller. Man må jo ta hensyn til de sterke elevene som klarer 2-3 bokstaver i uka. Og at de kan bruke fantasien sin, ha oppgaver eller lek hvor de kan bruke fantasien sin og få lov til å leke seg litt inn i det.

I: Om de har lyst til å leke bukkene Bruse etterpå (00:07:30), så er jo det veldig viktig – ikke sant? Å stoppe opp, og så la de få lov til å gjøre det. At det er rom for det. Det tror jeg er med på å opprettholde (motivasjonen). Ellers har jeg ikke følt at det har vært så veldig problem...

I: Vi smaker... Vi har alltid smakt på den tingen vi skal lære da. Det har alltid vært veldig stas. Om det har vært fanta for F, og ja... Ananas har vi hatt å (00:08:00). Det har vært noe søtt også. Og det har vært veldig stas. At de har lurt på hva det er som de skal få lov til å smake på når vi skal gjennomgå ny bokstav.

M: Så dere prøver å få med dere alle sansene da?

I: Ja, alle sansene. Bruke kroppen og. Tegne på ryggen til hverandre. Og ligge på gulvet og farge og male. Vi har bygd lego med alle bokstavene.

M: Mmm, og så når jeg tok og observerte tidligere i stad, i lyttekroken, så observerte jeg også at det var veldig mye elevaktivitet da i lyttekroken. Du involverte elevene veldig mye (00:08:30), og hva er tanken bak det?

I: Tenker du at de svarte mye, eller mente du at de... Hva tenker du?

M: Jeg tenker jo at de er veldig aktive. De sitter ikke der og er passive elever som på en måte blir formidlet informasjon, de er delaktige. Veldig mye.

I: Ja, ja. Det er jo det vi hører veldig ofte når vi er på kurs og sånn. Det er jo at lærerne prater for mye. Og det er jo ikke det de lærer av heller. Barna lærer jo av at det er de som (00:09:00) prater, at det er de som er aktive. Og det prøver jeg å ha i bakhodet hele tiden. Ofte trekker vi sånne pinner på hvem som skal svare, sånn at det ikke blir de samme hele tiden. Men at man trekker, og hvis det er en jeg vet er veldig sjenert og egentlig ikke har så lyst til å svare, så stiller jeg alltid et spørsmål som jeg vet at han eller hun kan klare det så de blir trygge, og sånn får man de ofte aktive (00:09:30)

M: Dere er jo en litt mindre skole. Hvordan er tilgangen til bøker som elevene kan lese i?

I: Vi har jo et eget bibliotek.

M: Dere har det, ja?

I: Og, det har vi begynt å bruke nå etter jul – ikke i det første halve året hvor vi går opp der og titter litt, og ja... Fadderne kom innom her og de ble lest for, og vi har ofte en egen lesegruppe hver gang vi har stasjoner (00:10:00). Vi har jo stasjoner nesten to ganger om dagen i to forskjellige økter i både matte og norsk, så vi har veldig ofte stasjoner og vi ser at det er en veldig fin måte å lære på. Og da har vi en egen lesestasjon, hvor de velger seg en bok som de vil lese, eller hvor en voksen leser for dem. Og da har de mulighet til å stoppe opp mer i boka og at de kan stille spørsmål og undre seg litt mer når det er litt færre elever der, enn når man tar det foran en hel klasse. Og jeg synes at det å ha de i sofaen, sammen og nærme, er koseligere og gir dem mer (00:10:30) nærhet og forståelse av boka enn når de sitter på stolen sin langt bak og skal se på en skjerm. Så jeg synes jo at vi har... Det er på en måte ikke noen unnskyldning heller å ikke ha tilgang til bøker, for man har jo fin mulighet til å låne på biblioteket i byen, som vi å har gjort da. Jeg har jo kasse her å... Så det å ha tilgang på bøker, det er viktig.

M: Også et litt annet tema igjen, og det er jo da skriveoppgaver (00:11:00), og på veggen i klasserommet deres så så jeg jo at elevene hadde hatt en skriveoppgave om ål, hvor de skulle skrive noe om ålen og så skulle de tegne noe i tillegg. Og hvor ofte er det elevene skriver i deres bokstavinnlæring? Altså at de skriver mer egne tekster.

I: Ja, vi prøver å ha det én gang i uka. Den teksten der var når vi gjennomgikk bokstaven Å. Og da så vi på smartboarden først. Vi lagde tankekart på tavla (00:11:30) om hva de kunne om ålen, og vi så en... noe på barne-tv, NRK super, som heter Tords garasje – en sånn liten snutt med en gutt som forsker, eller som har egen ål i et sånt akvarium. Og så fylte vi tankekartet etterpå om hva de hadde lært mer om ål da. Og da hadde det tankekartet blitt større – ikke sant – og så etterpå når vi satt i grupper, (00:12:00) da skulle de tegne på én stasjon – ål – og så på min stasjon, så skulle de skrive hva de kunne om ålen. Og da ser du at de sterke elevene klarer jo på en måte å danne egne setninger, og noen er avhengige av støtte – og da bruker vi gule post-it-lapper, og da spør jeg de om hva de har lyst til å skrive. Også skriver jeg for de, og så skriver de av. Noen ganger så er det noen som bare skriver enkeltord (00:12:30) – for eksempel slimete, lang og tynn – mens andre skriver med hele setninger.

M: Ja

I: Men det å modellere en tekst, er jo noe som er viktig alt i fra første klasse.

I: Og så det å danne tekster – om det er en faktatekst eller et dikt eller noe sånt – det prøver vi å gjøre allerede fra første klasse. For det trenger jo ikke å være så avansert. Så det var den teksten (00:13:00).

M: Ja. Har dere også sånn fokus på at elevene skal inn i ulike skriveroller og sånt da?

I: Ja

M: Skriver til mottakere for eksempel

I: Ja, det gjør vi absolutt. Vi har jo blant annet tidligere – ikke i denne klassen – men for eksempel skrevet om fakta eller «for eller imot» utebukse – for at mange synes at det er irriterende å skulle ha på seg utebukse. Så de skriver da faktatekst til mamma (00:13:30). At «jammen, den er tung», «jeg løper ikke så fort», «jeg blir for varm», og så blir det litt sånn for og imot – og så har vi en mottaker.

I: Eller så kan det være til rektor, eller det kan være til en fadder, eller en forfatter. Ja, så det er jeg opptatt av ja.

M: Og du sa jo at dere skriver en del fra starten av, men er det sånn at dere skriver mer i vårsemesteret enn på høstsemesteret?

I: Ja. I hvert fall i mine klasser.

M: Ja, så det blir litt mer etter jul da

I: Ja

M: Så etter jul så er det kanskje til og med mer enn en gang i uka da? Eller er det mindre enn én i uka før jul?

I: Ja, men ikke nødvendigvis (00:14:00) en hel tekst, for det krever jo førforståelse, også er det jo underveis, og så er det etterarbeid og sånn. Man må jo gjerne bearbeide på en måte teksten og «forske» gjerne litt på den... Hvis man «forsker» på nyper og skal skrive, så skal det jo gjerne være litt aktiviteter rundt at du er ute i skogen og plukker nyper for eksempel, ta det med inn og kutte det opp, og ting tar jo tid. Og det er jo bedre at man går i dybden, og bruker god tid på det, enn at det blir sånn halvveis tekster. For det er jo ikke så veldig meningsfullt (00:14:30). Så å få det til veldig mye mer enn det er vanskelig. Men at barna skriver setninger, det prøver vi på hver dag. Men det går mer i stasjonsarbeid hvor det blir at de trekker lapper med et verb og substantiv og adjektiv og så må de sette dem i riktig rekkefølge og skrive de ned i boka si for eksempel. Eller hentedikta eller sånne ting.

M: Ja. Og et annet tema igjen, og det er digitale ressurser – og hvordan vektlegger du håndskrift og det å skrive (00:15:00) med tastatur i bokstavinnlæringa?

I: Jeg vektlegger bare håndskrift, omtrent. Vi har brukt GG, en app som står for GraphoGame, og det går jo på bokstavlyder. Og så går det på innlæring av... altså huske lyden, og når du ser den så skal du trykke på riktig.

M: Ja

I: Og da fanger jo appen opp hvilke bokstaver du kan, sånn at det bare er 10 % du støter på som du ikke kan da, eller 90 % mestring eller sånn (00:15:30). Så det er en veldig bra app.

I: Men ellers så mener jeg at bare... male, lage noe plastelina, skrive – ja

M: På en måte få bokstavene automatisert inn i kroppen da?

I: Ja. Ja, absolutt.

M: Men gjelder det samme også når elevene skal lese? At det er utelukkende bok, eller leser dere også på skjerm?

I: Nei, mine leser ikke på skjerm

M: Nei

I: Men de leser kun i bok. Og ja, eller (00:16:00) på ark – hvor de får limt det inn i en leksebok hvor de tegner til eller skriver.

I: Men ja. Nå skal vi begynne mer med sånn tankekart og skrive litt til tekster på Book Creator. For eksempel hvis vi da har om et dyr da, ulv og sånn – så da blir det jo at de skriver og ja... Så det blir spennende å se om hvordan de tar det da.

M: Altså – du nevner jo GG og Book Creator (00:16:30), men er det også andre ressurser på iPaden som dere bruker i bokstavinnlæringa enn de to appene? Eller mest de to?

I: Du nevnte GG og...?

M: Og Book Creator

I: Ja, den er jo ikke nødvendigvis en norsk app tror jeg.

I: Vi har jo noe som heter Poio som barna liker veldig godt. Og så er det jo noe på Salaby. Og det tenker jeg, at du har jo ikke muligheten til å være en voksen per stasjon hvis vi har fire stasjoner i klassen (00:17:00), så det at noe må være selvdrevent, eller... Og da er det veldig greit å ha en iPad – fordi at de leker de, og da gjør de gjerne ofte det de skal. Eller så må du ha en lekestasjon, og det er jo... Det kan være fint det å, absolutt, men da ser jeg på en måte nytten ved å bruke iPad.

I: Men det å liksom ta fram en iPad og sitte med det for å lære, det er noe jeg ikke har valgt å gjøre da (00:17:30)

M: Så iPaden da, den er mest på stasjonsarbeid da?

I: Ja

M: Ja. Og så blir jo en fordel med det også at da får jo elevene (ofte) tilbakemeldinger underveis, så du slipper man jo å være to steder på en gang. Det er jo akkurat det.

I: Ja. Og nå har det jo ikke vært noe problem at de går inn på andre ting heller. Det er jo heller tvert om. De spør om de kan få lov til å gå på iPaden noen ganger, gå på Poio og GG når de har frilek, men det har jeg ofte sagt nei til da. At da skal vi leke. Og ja, mmm...

M: Og hvilke utfordringer ser du ved bruk (00:18:00) av iPad i bokstavinnlæringa?

I: Det er det at de gjetter. Ikke sant, det kan jo være full gjetting for mange av dem. Spesielt i matte føler jeg at det kan være litt gjetting der. Og de henger seg opp i, på en måte, poengene de får og bare vil «komme videre». Og man får jo egentlig ikke oversikt over hvordan de egentlig tenker. Ikke sant, så det er jo det vi er ute etter. For det er jo viktig å ha oversikt over elevene og få kartlagt dem og hvordan de ligger an da (00:18:30). Så det mister man.

M: Ja, absolutt

M: Og så er det jo også det med bokstavrekkefølge. Og dere fulgte jo da Salto sin? Stemmer ikke det?

I: Jo. Vi har brukt litt Salto og iMal sin. Så det at vi har... Jeg har ikke nødvendigvis fulgt Salto sin slavisk da.

M: Men hva er det du synes er viktig i en bokstavrekkefølge (00:19:00)?

I: Jeg synes det er viktig å begynne med S-I-L-O-R-E-M-A, fordi at det er bokstaver hvor det er mange ord du kan sette sammen. Så det kan bli til mange ord. Ellers så synes jo at det viktigste er jo egentlig å bruke god tid på de bokstavene (00:19:30) som du vet er utfordrende, sånn som for eksempel B, D, G – og liksom ta seg god tid og gjøre mange ulike typer oppgaver, ikke sant – med hele kroppen og med alle sansene. Det er egentlig viktigere, tror jeg, enn hvilken rekkefølge du lærer det i.

M: Ja. Og hvis du har to bokstaver da, eller tre bokstaver som du nevner nå da, som er veldig like lydmessig. Er det noen spesielle grep dere tar da for at elevene skal lære seg (00:20:00) å skille bokstavene fra hverandre?

I: Jeg har jo veldig fokus på «hvor er tunga?», «hva gjør du med leppene?», «hvordan du hører det» – bruker tid på det. Finne... Altså lytte ut lydene sist og først og i midten, og legge til et fonem – og ja, det her. Og ellers må man jo på en måte (00:20:30) bare... Jeg har ikke noe sånt spesielt svar der på hva jeg egentlig gjør...

M: Man tar det kanskje litt mer underveis å, hvis man ser at elevene for eksempel blander to bokstaver?

I: Ja, og da stopper man jo opp. Ikke sant (en liten forstyrrelsespause) (00:21:00).

I: Nei, altså det er jo... Mange elever har jo veldig forventninger når de begynner i første klasse på første skoledag. Så vi har begynt med... Da lærte vi I, og da fikk de is. Og så var det S, og så tok vi en bokstav i uka i åtte uker, og så hadde vi en pause hvor vi repeterte litt. Og så hadde vi to-tre bokstaver i uka.

M: Så dere var ferdige før jul da?

I: Vi var ferdige rett (00:21:30) rundt jul, sånn cirka. Men det datt noe av på grunn av noe temaarbeid og sånn, men ja.. Litt sånn opphold med litt repetisjon, og så ja...

M: Men hva er det som er årsaken til at dere har valgt å gjøre akkurat det da? Altså, ha to i uka, og så samtidig noen repetisjonsuker da?

I: Det er jo for at forskning viser at det lønner seg. Det har ikke noe å si om man er «sterk» eller «svak» da (00:22:00), eller minoritetsspråklige – så hvorfor skal du vente? Og det kan nok være veldig motiverende. Så jeg synes jo det er viktig å følge den da.

M: Men ser du noen utfordringer med en rask bokstavinnlæring i din klasse?

I: Ja, jeg kan se det. Jeg har hatt klasser hvor jeg omtrent bare har hatt tre eller fire i klassen, der begge foreldrene er norske. Og det er jo klart at det er (00:22:30) vanskeligere for dem som har flere språk og har liten begrepsforståelse, å lære to til tre bokstaver i uka. Det har jeg jo sett flere ganger. Altså det å på en måte bremse opp og jobbe etter den syntetiske lese- og skriveopplæringa, det må jeg jo si at det har jeg vel tro på. Men så er det noe med det, at du kan ikke bare ta hensyn til det.

M: Nei

I: Du må ta hensyn til alle, men du må også se an klassen din og hver enkelt elev (00:23:00)

M: Ja, det er jo veldig viktig det

I: Så ja, mmm

M: Men et annet spørsmål, og det går jo på at... Hvis du ser at en elev skriver en bokstav «feil» eller former en bokstav feil, hvor aktiv er du på å rette på eleven tidlig?

I: Veldig kjapp. Og jeg har til og med snakket med førskolelærer i barnehagen, og når jeg har vært på kurs med dem, også forteller dem hvor viktig det er at de sier bokstavlyden (00:23:30), og ikke bokstavnavnet.

M: Ja

I: Det er utrolig viktig. Og det med bokstaver og retning, skriveretning, er veldig viktig. For det skal jo bli en funksjonell skrift

M: Ja, det er jo akkurat det ja

I: Så det er jeg opptatt av. Så det er mye som må avlæres for noen i første klasse.

M: Ja. Men er det sånn at hvis man har en elev som sliter med mange bokstaver. Da tar man kanskje noen ting først, og så...

I: Da tar man bare noen ting ja (00:24:00). Og jeg har hatt elever som har begynt akkurat nå, eller begynt etter de andre, og ikke har vært gjennom de samme bokstavene – og da får jo den eleven tilrettelagte oppgaver etter iMal, hvor de må gjennom, på en måte, samme progresjonen for at ting skal sitte. Og det har jeg tro på.

I: Men det er jo klart at man må jo se på... man retter jo på de kjapt, og så må man jo gjøre det på en fin måte. Si «det var en veldig fin E, men vet du at når (00:24:30) vi skriver liten e så begynner vi her». Så det er jo å si det på en fin måte, men selvfølgelig være tidlig med å være... da...

M: Ja, det er jo lurt det å. Og jeg skriver jo selv i min egen oppgave at hvis eleven lærer seg feil håndskrift tidlig, så kan det ta lang tid å på en måte avlære, for man automatiserer jo måten man skriver på...

I: Jo, absolutt. Og noen klarer det aldri. Jeg ser at de gjør sånn i fjerde og femte trinn og oppover. Så det er kjempeviktig (00:25:00)

M: Også nevnte du også barnehagen eller førskolen – og hvilket samarbeid er det dere har med de utfra bokstavinnlæringa da? Samarbeider dere om noen oppgaver, eller ... ?

I: Nei, ikke når det gjelder bokstavinnlæring, så har vi ingen samarbeid. Men vi har jo et veldig godt..., det er en veldig god, rød tråd mellom barnehage og skolen her i [navn på område] hvor de skal møte (00:25:30) på kjente sanger, kjente bøker, kjente eventyr og kjente leker – for at det skal bli en trygg og god start for første klasse. Og mye lek. Og det er jo vanlig at de kommer jo her på besøk. Først på besøksdag, så er det førskole, og så er det jo på første klasse – og vi har også overføringsmøte med barnehagen, og vi får papirer i god tid hvor vi leser om elevene og får bilder (00:26:00). Jeg må si at det er veldig bra.

I: Og vi skal ha et møte her. Det blir i uke [nummer], hvor foreldrene kan komme her og hente seg bøker de kan låne. Et slags bibliotek på en måte (00:26:30). Og det skal være kjent fra barnehagen også. Så et slags samarbeid. Absolutt.

M: Så flere av sangene som dere synger i lyttekroken, det er også sanger som elevene er kjent med fra før av da?

I: Absolutt. Både rim og regler og leker – som fisken i røde hav, og en-to-tre rødt lys. Det er så viktig, å ha veldig mye kjent når de begynner i første klasse, for de skal føle seg trygge (00:27:00).

M: Ja, og til et annet progresjonsspørsmål, og det er... Lærer elevene i din klasse de store og de små bokstavene samtidig?

I: Det gjør de, men vi har fokus på de små – for det er de som de møter på i tekstene. De store lærer de som oftest mer av seg selv og etter hver i tekster. Så vi har absolutt fokus på de små – men lærer jo begge.

M: Og når elevene skal skrive tekster, er det fokus da på at elevene skal bruke de små bokstavene, eller kan de velge litt selv nå i starten?

I: Jeg ser det litt an på hver enkelt elev (00:27:30), men hvis jeg vet at de «kan» de små så sier jeg at «jeg ønsker at du skal skrive de små». Men hvis de sier at «jeg vil skrive de store», så jeg sier at «da skriver du de store, da». Jeg retter ikke på det, for jeg synes at skrivelysten er veldig viktig, spesielt når de skal skrive en fritekst – eller hvis de skriver da om ål eller er inne i en tekst – da er det viktigste bare at de får ned noe på papiret. Da er jeg veldig forsiktig med å rette på dem (00:28:00)

I: Men hvis de skal skrive... Hvis de har mer sånn skrivetrening hvor de skal skrive samme ordet flere ganger på en måte, da er jeg nøye på at det skal være... at den skal opp på loftet, og «sånn ser den lille l-en ut», og ja... Da er jeg veldig nøye.

M: Så da brukes bokstavhuset veldig aktivt da?

I: Ja, veldig. Men det er spesielt i lyttekroken når vi skal gå gjennom en bokstav – men jeg har hørt nemlig (00:28:30), at forskning sier at... Eller, det var en foreleser på [navn på universitet], som sa det at små barn som skal lære å lese og skrive – de bruker så mye energi på å huske bokstaven og kunne gjenkalle den, å kunne klare å få den ned på papiret, å kunne klare å huske skriveretningen. At hvis du da skal begynne i tillegg (00:29:00) å terpe på at den skal opp på loftet, og den skal ned i kjelleren... Det tror jeg skaper, eller det kan drepe helt motivasjonen.

M: Ja

I: Så jeg er veldig skeptisk til det da – å rette for mye på dem når de kommer til det. Det blir mer det at de skriver oppå – altså som i iMal – hvor de skriver oppå og følger sånn prikker, for da får de jo det automatisk inn hva som skal på loftet og hva som skal i kjelleren.

M: Ja, så det er rene sanne øveskriveroppgaver hvor elevene skal ta å øve (00:29:30) på å forme bokstavene, da er det mye mer fokus på det.

I: Ja, da er det i hvert fall fokus på skriveretningen

M: Ja

I: At den er riktig, og at de skriver de små bokstavene – men i første klasse så synes jeg det er litt voldsomt å begynne med... Du må se an eleven, for veldig mange vet eller kan det, så sier jeg «ja men den skal jo opp på loftet, ikke sant?», eller «her har du jo slurva litt» og så retter vi de fint. Mens du

ser andre har problemer bare med å klare å huske (00:30:00) hvilken retning S-en er – ikke sant – eller hvilken vei den er, og da tenker jeg at da har de mer enn nok med det. Og så må man se det an.

M: Yes. I tillegg, du bruker jo en rask bokstavprogresjon. Har du alltid brukt en rask bokstavprogresjon?

I: Nei

M: Og kontra da du ikke brukte det, føler du nå at du har mer tid til å også gjøre andre ting i norskfaget i første klasse? Fordi at man lærer bokstavene raskere?

I: Ja, det er jo et veldig godt spørsmål (00:30:30). Det vil jeg jo tro ja...

M: Det kan jo for eksempel være skriveoppgaver, at elevene kanskje skriver mer på våren fordi at de har gjennomgått bokstavene.

I: Mmm

M: Eller at man bruker mer tid på lesing eller gjenfortelle eventyr som dere gjorde i stad?

I: Ja da, absolutt. Jeg vil jo... Nå har vi jo liksom holdt på med den der raske bokstavprogresjonen i en liten stund, så det at ... (00:31:00), det er jo ikke så mye nytt det der med å skrive tekster og sånn, men det er jo klart at det sier seg selv at man får mer tid til det. Men ting skal jo repeteres, så at... man må jo ofte ta opp igjen bokstaver og jobbe med de på den måten man gjorde helt i starten da.

M: Men når elevene har for eksempel to eller tre bokstaver i uka (00:31:30), er det en bokstav på mandag, og en bokstav på tirsdag for eksempel? Eller hvordan er det dere legger opp det?

I: Mandag og onsdag. Fredag har vi litt sånn repetisjon, der vi møter på begge. I hvert fall så har det vært sånn når vi hatt iMal da – de heftene. Litt sånn at vi kommer litt inn i det.

M: Men etter at elevene har gått gjennom alle 29 bokstavene i alfabetet. Repeterer man alle 29 da?

I: Nei. Det går jo litt sånn... Man tar jo (00:32:00) for seg de som på en måte du vet er vanskelig – sånn som b og d og t og p. Sånn som I og S er jo som regel ikke noe som trengs så mye å repeteres. Du tar jo utgangspunkt i de som du ser klassen synes er vanskelig, og jeg tar jo ofte en bokstavtest på de fra lesesenteret, hvor de skal peke og si lyden på (00:32:30) de store og de små, og da får jeg jo veldig

kjapp oversikt over hvilke bokstaver klassen synes er vanskelig å huske – og som repeteres ekstra godt.

M: Mmm, og nå repeterer de jo bokstaven B. Og etter at dere på en måte har repetert bokstavene i runde 2 på en måte da, hva er det dere bruker mest tid på i slutten av 1. klasse i norskfaget da?

I: Ja, jeg vil bruke mye tid på å øke leselysten deres (00:33:00), for da har de liksom knekt lesingen, og da har de hatt enkle tekster hvor det kan være litt sånn «Far ser Siri. Siri ror til mor.» - ikke sant. Det er ikke nødvendigvis de mest meningsfylte, og da de har holdt på med det da i en god stund, så synes jeg det er viktig at man ikke glemmer lesetekstene da og motivasjonen der. At man setter inn støtet der på tekstene (00:33:30).

I: Og ikke minst på skrivinga. Sånn at det blir en rød tråd der. Gjerne lese en bok, og så skrive noe. Gjerne lære om det å. For eksempel om marihønene. Finne en bok om marihønen, og så male marihønen på en stein for eksempel – ikke sant. Og lage en egen marihønebok hvor de gjør seg flid med den. Hvor de skriver hva som skjedde på mandag, tirsdag, onsdag – (00:34:00) så gode lese- og skriveoppgaver som på en måte går litt inn i... Og at elevene blir stolte av produktet. Og gjerne henge det opp. Eller ta det med hjem. Det er viktig. Få det opp på veggen med en gang elevene er ferdige med en tekst, ikke sant.

M: Ja, vise det fram

I: Vise det fram. Gjerne komme fram og lese det foran klassen. Så det er noe vi kommer til å bruke tid på fram mot juni nå. Litt sånne type tekster og oppgaver og lesing (00:34:30)

M: Yes, også lurer jeg også på, for du har jo hatt ansvaret for bokstavinnlæring i klasserommet i første klasse noen ganger nå. Og arbeider du på en annerledes måte nå enn hva du gjorde da? Og hva er det i hovedsak eventuelt du har forandret på?

I: Jeg har jo forandret på at det vi har en raskere bokstavprogresjon. Også har jeg jo blitt litt tryggere på meg selv da, så jeg blir ikke så stresset hvis jeg ser at en elev ikke får det til – da vet jeg at det repeteres jo (00:35:00)

M: Ja

I: Ikke sant, dette kommer vi jo tilbake til, og sånn er det jo med mange ting. Når ikke jeg stresser, så merker jeg jo at det blir litt mer sånn ro da altså i klassen. Og så er det noe med å kunne stoppe opp og

se at «åj, nå ser jeg at de synes det er kjempemoro å leke det, for det hadde de vi om i stad». Så la de få lov til å utforske og fantasere og bruke tid på det, så der har jeg endret meg litt (00:35:30).

M: Ja, så mer trygg på deg selv?

I: Ja, mer trygg på meg selv ja. Bruke mer magefølelsen. Ja, ikke være så opphengt i noe som læreboka sier da.

M: Nei, jeg skjønner

I: Men det går jo på erfaring å. Du ser at «åj, nå er det for mye. Nå er det mye surring, nå må jeg stoppe opp. Nå må vi repetere bare. Nå må vi bare ta dette fra begynnelsen». Altså, så det handler jo selvfølgelig om erfaring å.

M: Og så lurer jeg også på (00:36:00), for mange forskere sier jo at generelt i skolen så kan man si at metodefriheten til lærerne egentlig er blitt litt mindre. At det er mye mer styring ovenfra da.

I: Ja

M: Men samtidig så pekes det jo på at bokstavinnlæringa egentlig er litt motsatt tilfelle, for her er det veldig stor valgfrihet da med tanke på hva man kan gjøre. Og synes du at den valgfriheten er positiv, eller mer utfordrende å forholde seg til?

I: Jeg synes det er kjempeviktig at (00:36:30) ledelsen lytter til hva lærerne i klasserommet faktisk mener og synes. For det er klart at ledelsen får jo også fra oppvekst et ønske om at i kommunen så skal vi drive med 2-3 lyder, ikke sant, og at vi skal følge med hva forskning sier. Men du må jo på en måte få det inn under huden selv, og du må jo gjøre det om til ditt eget. Det er ikke bare å kopiere noe fra en bok, og så kan du hoppe inn i noe (00:37:00). Så det er viktig at man på en måte kurses litt, og at hele personalet setter seg inn i det og at man diskuterer det og snakker om det. Prøver det ut, og kjenner litt på det. For da man får man det også ofte en mening rundt det. Når vi startet med det her, så var vi jo veldig sånn som skulle ha disse typene skriveoppgaver og så skulle de forske på det og de skulle ha de og de bokstavene (00:37:30). Og vi skulle begynne med 2-3 bokstaver (i uka) fra første dag liksom, men det har jo vi gått i bort i fra. Vi ønsker å... Det er jo litt mer opp til hver enkelt lærer her selvfølgelig. Og jeg er jo enig med deg i at det er stor valgfrihet

M: Ja

I: Men du må jo ha med deg ledelsen og det må på en måte være greit for ledelsen. Og jeg har inntrykk av at de fleste lærerne gjør hva de ønsker å gjøre selv. Vi har valgt å ha én bokstav i uka i begynnelsen, og så en pause – men ellers så blir det jo mer og mer ovenfra (00:38:00) hvis det er et ønske om at ting skal gjøres på den og den måten.

M: Ja, men har skolen her for eksempel sagt at dere skal ha så mange bokstaver i uka, eller dere skal gjøre noe annet, eller er det noe dere velger litt mer selv?

I: En liten periode så var det det, at vi skulle hive oss på og gjøre akkurat det vi også. Men så fikk vi jo prøvd det ut litt og sånn, og måtte diskutere litt – og så har vi jo også ledelsen fått med seg det at det er viktig å kjenne (00:38:30) på magesfølelsen. Og ta hensyn til hver enkelt klasse og hver enkelt elev. Og da må man en jo stoppe opp. Så derfor så har vi jo en egen..., eller at vi har en frihet til å gjøre det man ønsker da. At de har troen på oss og tillit til hva vi gjør da. Det er veldig fint.

M: Yes. Og litt sånn avslutningsvis også. Er det noe du føler vi ikke har snakket nok om, eller ikke har vært nok innom, i dette intervjuet her (00:39:00)? Noe som for eksempel dere gjør veldig bra i deres klasse, som du føler at du ikke har fått ordentlig fram enda?

I: Jeg synes jo faktisk at leseleksen til elevene er viktig å ta fram. Nå er det jo mange skoler som har leksefri skole, og det har ikke vi. Og så lenge vi ikke er en leksefri skole, så har vi lekser og vi fokuserer jo på lesing. Vi synes det er kjempeviktig at barna leser hver eneste dag.

I: De tekstene de fikk i starten, ble tatt ut fra iMal (00:39:30) – og da lagde vi jo tekster, eller da ble det printet ut tekster hvor de bare støter på bokstaver som de har lært. Da skal de jo bruke lesefingeren sin, og så si bare lydene, holde under bokstavene og si lydene, og så blir det jo mye sånn ord som at, et, yt, ut, ei, et, it – og ja, videre... Så det er ikke noe «meningsfullt», men det går jo mye på at de sikker i (00:40:00) bokstavlydene da. Og så skal tekstene, eller de enkle setningene, være lette for dem, så de klarer å mestre og lese da. Sånn som for eksempel «Ida må ha en gitar. Håkon har en gitar.» Så det er mye gjentakelser, mye repetisjon av de samme ordene som vi har veldig troen på, og så når de har vært ferdig med (00:40:30) bokstavene så har de fått en lesebok av Åge Didriksen, som vi mener er tilpasset hver enkelt elev, og her er det på en måte ikke punktum og stor bokstav og at det skal være så veldig meningsfylt riktig enda, men at det skal være mestringsfullt å lese det da. At det er det som ja... Vi har veldig troen på det på denne skolen her, og så (00:41:00) er det jo selvfølgelig at de som ønsker, de barna som ønsker å ha mer eller ekstra tekst med seg hjem, med flotte bilder... til Salto, og der det blir vanskeligere – de får gjerne det. Og det har jeg snakket med foreldrene om, men det er egentlig ikke noe de ønsker har vi lagt merke til.

I: Så akkurat det med den lesinga synes jeg er viktig.

M: Mmm, så mye avkodingsfokus?

I: Mye avkoding. Veldig mye fokus på det. Veldig, veldig mye (00:41:30). En-lyds-ord, og så kommer to-lyds-ord, de leser stavelser og ja...

I: Så ja

M: Er det noe annet du lurer på helt avslutningsvis?

I: Nei, ikke som jeg kommer på.

Intervju avsluttet: 41:46

Etter intervjuet var avsluttet og jeg begynte å pakke sammen utstyret, fortsatte vi praten – og kom inn på flere spennende og interessante temaer som jeg kjapt måtte notere ned i mitt feltskjema. De står dermed oppført i den åpne ruten (rute 5) i feltskjemaet.

Vedlegg 6: Transkripsjon av intervju med Bjørn

37:42 langt. Jeg har transkribert alt som har blitt sagt mens diktafonen har stått på. I alle tre intervjuene har praten også gått både før og etter at diktafonen har blitt tatt i bruk. Der diktafonen ikke var i bruk, noterte jeg i åpen rute i feltskjemaet (se vedlegg 3).

M står for mitt navn, og I står for informant.

M: Aller først, når du har en uke med bokstavinnlæring i din klasse, når dere skal lære en ny bokstav, hvilke aktiviteter er det du vektlegger da i din undervisning.

I: Hmm, hvilke aktiviteter? Det har vært mye forskjellig opp igjennom, skal jeg ha fokus på det vi gjør nå, eller litt generelt alt hva jeg har gjort.

M: Hovedsakelig på det du gjør nå, men det er også interessant hvis du på en måte har noen kontraster til hva (00:00:30) du gjorde før på en måte da.

I: Ja... For fra første gangen jeg hadde første klasse i [årstall], så hadde vi mye mer fokus på litt sånn plastelina og klippe ting og finne og lete mer etter bokstaven i ting. For da hadde vi mye mer fokus på bare den ene bokstaven.

M: Ja

I: Ehh, mens nå hvor vi har to bokstaver i uka, og vi har mye mer fokus på å skrive fra starten, så har vi ikke så liksom mange konkrete aktiviteter med en bokstav (00:01:00)

M: Jeg skjønner

I: Da er det mer alle. Og da har det vært litt sånn mer at vi synger litt mer med bokstaver, og så har vi hatt en sånn kort bare bokstavgjennomgang, og så er det oppgaver som går på liksom den bokstaven og rundt. Og mye skriving – skriving av tekster er egentlig det som har vært mest fokus

M: Men har dere på en måte også sånn at når dere for eksempel har bokstaven I da, starter dere da først (00:01:30) med det å gjenkjenne bokstaven, gjengi formen...

I: Ja, vi ser på bokstaven. Nå i år så har vi brukt mye av det som ligger på Salaby (her fikk jeg vist siden i etterkant av intervjuet)

M: Ja

I: Der vi ser hvordan bokstaven ser ut, hvordan er lyden, hvordan kjennes lyden ut i munnen, finner vi noen ord som begynner på det. Ja, det er vel kanskje det som har vært det faste.

M: Ja, og når dere på en måte har den bokstavinnlæringa her da. Er det sånn at elevene på en måte gjør de samme aktivitetene ved hver bokstav da (00:02:00). Eller er det helt ulikt?

I: Ja, vi har gjort det mer eller mindre likt på hver eneste bokstav. Små forskjeller, men altså når vi hadde første gjennomgang av bokstavene, så hadde vi ikke så fokus på hvordan man skriver bokstaven. Da gikk det mer på lyd og det å gjenkjenne bokstaven. Og nå, når vi har begynt på runde nummer to – så har vi mer oppgaver som går på å skrive bokstaven (00:02:30) Og da er det de små bokstavene som er hovedfokus

M: Ja

M: Men i selve læringsaktivitetene da, hvilken funksjon har på en måte leken i bokstavinnlæringa?

I: I år, så vil jeg kanskje si at vi ikke har vært så flinke til å dra inn lek akkurat i bokstavinnlæringa. For vi har mer hatt den leketida før. Og så har vi hatt korte økter hvor det heller har vært – hva skal jeg si - typiske skoleaktiviteter i bokstavinnlæringa (00:03:00)

M: Men med tanke på en måte.. leken med språket da. Det har dere jo en del av da

I: Det har vi ja. Vi har jo mye rim og regler, og det å tøyse med ord, og ja...

M: Ja, for jeg så når jeg var hos dere i dag også på starten av dagen – at når de kunne velge fritt, så var det flere som faktisk begynte å skrive og tegne selv også. Så da var det jo faktisk litt

I: Ja, det er jo sant.

M: Så det var jo litt bokstavutforskning der å – sånn sett. Så det var jo interessant. Dette var jo på en måte noen som valgte det aktivt over for eksempel det å leke (00:03:30)

I: Ja, det er jo sant. Og det tenkte vi på. For det er jo noen som har lyst til det altså. Så i leketiden så har vi jo også alt fra blanke ark og til å skrive bokstaver, skrive tall – eller sånn prikk til prikk-oppgaver. At det har vært, typisk ja.. Så noen har jo gjort det i leketida

I: Men når jeg tenker liksom tilbake igjen, så kunne jeg jo ha ønska at vi hadde vært flinkere til å på en måte dra inn leken i vår bokstavinnlæring (00:04:00)

M: Ja, jeg skjønner

I: Typ, bare sånn bokstavbutikk har jeg vært med på før. Og, være mer sånn ute og lete etter bokstaver og ja.. Litt sånn type ja. Mens ja, nå, og litt med hvordan organiseringen er, så har det vært litt tøffere å gjennomføre.

M: Ja

I: Ja, og med tanke på hvordan timeplanen er lagt opp og litt sånn ja.

M: Jeg skjønner

M: Og altså, når du på en måte snakker om klassen. Hvordan er det på en måte dere arbeider (00:04:30) for å opprettholde elevenes motivasjon da, gjennom hele bokstavinnlæringen?

I: Jeg synes det er veldig viktig at man liksom viser elevene, at elevene blir klar over sin egen framgang, og dette med å ha fokus på hvor viktig det er å lese, at det er gøy å lese, og at man tenker litt den der helhetslesingen med teksten. At man har mye høytlesing for dem. Sånn at de har lyst til å lese selv (00:05:00). Og at man på en måte, at det blir et formål med hvorfor vi skriver og leser og gjør de oppgavene som vi gjør. Og så prøver vi å bruke mye biblioteket – og mye høytlesing, og ikke minst som sånn nå når jeg nå har begynt på andre runde på bokstavtester, at jeg faktisk viser de at «dette gjorde du sist gang, og se hva du klarer nå»

M: Ja, vise fremgangen ja.

I: Ja, vise fremgangen, at de blir litt sånn bevisste på at «jeg har blitt sykt mye bedre» (00:05:30)

M: Ja

I: For det er jo mange som fortsatt er sånn: «Å, jeg kan jo ikke, og jeg får jo ikke til å lese». Og de ser de rundt har liksom knekt den mer. Og da tenker jeg jo at det er viktig at de også opplever det, at de har sin egen kurve på en måte.

M: Ja, og apropos det – så hørte jeg at noen av elevene snakket om i stad også at – med tanke på motivasjon – at de hadde hatt sånn [navn på temafest] på høsten

I: Ja, det er sant.

M: Hva var det den gikk ut på?

I: Det var når vi var ferdige med den første gjennomgangen av alle bokstavene – så hadde vi [navn på temafest] (00:06:00). Og da, altså det finnes et hav av oppgaver – men det vi hadde gjort, var at vi hadde hengt masse bokstaver rundt om i klasserommet, og så var de i to forskjellige farger, og så gikk de rundt med et ark der de skulle fargelegge. Og så ble det et mønster til slutt. Hvis du ser for deg hvordan..

M: Ja, jeg skjønner

I: Problemet da var at det var plutselig en liten bunke med bokstaver som vi ikke hadde hengt ut, så de lette og lette og vi ble jo aldri ferdige, og vi skjønte jo heller ikke hvorfor de ikke ble ferdige – men de synes i hvert fall det var veldig gøy (00:06:30), selv om – ja – ikke man ble ferdige.

M: Ja

I: Og de fikk diplomer å og medalje å

M: Så de ble gjort veldig stas på – rett og slett

I: Ja, de ble jo gjort stas på. Ja, og det er jo sånn som neste uke også. Da er det [en annen type temafest,] Så ja, vi gjør jo litt sånn... Bokstavkjeks hadde vi den dagen på [navn på temafest] hvor de lagde ord med bokstavkjeks, og så kunne de spise det etterpå.

M: Ja, litt sånn kosedag

I: Ja, så det er jo litt sånne ting man kanskje skulle ønske man hadde klart å dra inn litt mer i hverdagen (00:07:00).

M: Og så er det litt (over til) neste tema, for jeg har delt opp litt bunkevis i tema, og det er jo skriving i bokstavninnlæringa som vi allerede har vært litt inne på. Hvilke skriveaktiviteter er det på en måte dere gir elevene i løpet av første klasse da, og hvorfor?

I: (00:07:30) Skal vi se (tenkepause) – i løpet av en uke?

M: Ja

I: Så ville jeg jo tenkt at vi har alltid loggbok etter tur, sånn at da er det litt sånn gitt... Vi skriver litt sånn startere på setningene, og at de skriver litt av gjorde vi jo mest av i starten – at de skrev direkte av – men at vi lagde tekst sammen. Det blir jo som en modelltekst da. Så noen ganger hadde vi skrevet det på tavla i forkant, så elevene bare kom inn og begynte, og andre ganger så lagde vi den teksten sammen (00:08:00). Ja, så det har vi alltid hatt hver uke.

I: Og så har vi alltid hatt én eller to skriveøkter til, og det har liksom variert i alt fra at man har tatt utgangspunkt i en bok – eller de har skrevet brev til barnehagen for eksempel om hvordan det var å begynne på skolen. Vi skrev brev til rektor og inspektør rett før jul, litt sånn ønskeliste til hva man ønsket seg til skolen og «god jul» (00:08:30). Det som vi har hatt mest fokus på i skriveoppgavene, er at de skal føle at det er et formål eller at det skjer noe med den teksten de har laget da.

M: Ja, at de på en måte er inne i ulike skriveroller egentlig da.

I: Ja, så utenom kanskje akkurat loggboka, for den er i en bok, og de skriver der hver uke. Men de andre skriveoppgavene har vi jobba virkelig for at de skal føle at det er et formål med teksten. Eller en mottaker eller at vi leser det høyt innimellom (00:09:00) eller ja..

M: Men er det sånn at dere bruker mer tid til skriving på våren enn på høsten, eller har dere på en måte fordelt det litt mer jevnt utover hele...

I: Vi har egentlig skrevet altså... Nå har vi jo ikke, ja vi har skrevet egentlig like mye fra start.

M: Ja

I: Så vi ser jo nå, sånn som på oppgaven i dag, at vi har liksom spriket fra de som vil skrive alt selv og som får alt riktig, de som vil skrive alt selv og som vi ikke skjønner hva de skriver innimellom (00:09:30), de som skriver kjempemasse når de kan skrive av, og noen som selvfølgelig ikke vil skrive

noe i det hele tatt, eller du må liksom jobbe deg gjennom kanskje ett par ord. Men alle får jo skrevet noe, og alle får brukt masse bokstaver hele tiden, og da er vi opptatt av at de har mulighet til å se på bokstaver. Så fra første dag så hadde vi limt på sånne bokstavkort på pultene, men de har liksom pirka mye på, så vi har latt være nå og lime de på på nytt, og så får de heller utdelt ark med alle bokstavene (00:10:00) når vi tenker at det kan være nyttig.

M: Og så er det et annet tema igjen, og det er litt det med digitale ressurser som er mye debattert. Og nå når dere for eksempel leser i bokstavinnlæringen eller har om bokstaver i selve bokstavinnlæringen, hvordan vektlegges da det å lese på papir, og det å lese på skjerm?

I: Jeg tenker at det er liksom det... Det vektlegges kanskje ikke likt (00:10:30) akkurat når det kommer til lesing, men jeg synes at..., for det har jo vært mye sånn for og imot med digitale verktøy, og jeg tenker at vi må bruke det som det er til, og som et verktøy. Det skal ikke erstatte bøker, eller det skal ikke erstatte det å skrive for hånd (PAUSE: her ble vi forstyrret i noen sekunder) (00:11:00). Men at man har det som et supplement da, og sånn at vi varierer i alt fra at de leser egne bøker som de har lånt på biblioteket selv, til at de leser for oss leseleksen, til at vi leser for de med fysiske bøker, til at vi har lydbok på Salaby som vi hører på felles, eller at de har lydbok på Salaby som de hører på selv (00:11:30)

I: Og så bruker vi jo GG, som er en del av.. Ja, den går jo på lesing den å, men den går jo mer på lesetrening og lese.. Ja, men den tenker jeg at den er ikke med i den her at den gir ikke leseglede på samme måte, men den øver jo den enkelte i hvordan bli en god leser. Med å lære seg bokstavlydene, og høre lyder og dra sammen en og to og tre lyder. Så jeg tenker at vi bruker begge deler, og jeg tror at begge deler er viktig, for at ungene nå er veldig (00:12:00) opptatt av iPad. Så jeg opplever jo at de har en egen motivasjon med en gang det er oppgaver som er på iPaden. Og da tenker jeg når vi har det, så må jo vi bruke det for alt det er verdt for å skape gode lesere og gode skrivere.

M: Ja.

I: Ja, og Book Creator har vi også begynt å bruke, men den også går jo litt mer på skrivinga, men nå er det jo litt sånn at det handler om det samme. Det å lære seg bokstavene, og bli god til å skrive og god til å lese. Det er jo mye... Ja... (00:12:30)

M: Neste spørsmål går jo egentlig litt inn i det her, for når det gjelder skriving på iPad, vektlegges det litt på samme måte?

I: Ja.

M: Når elevene har skriveoppgave for eksempel da.

I: Når vi har skriveoppgave for eksempel, så prøver vi å variere. Vi har kanskje fra starten av hatt mest fokus på å skrive for hånd fordi når jeg gikk på [beskrivelse av etterutdanning], så var det noe som var sagt der, at det var bra. Og det har jeg også vært med på tidligere, at det å liksom forme bokstavene med hånd – da er du med på å lære bokstavene. Sånn at vi kanskje har skrevet mest for hånd (00:13:00), men vi har også brukt en del «Skoleskrift», og der får de jo på en måte opp lydene når de skriver selv, også er det jo også oppgaver på Salaby eller Ordriket har vi også brukt. Men de skriver jo ikke så der, der er det jo mer å høre og så trykke, og så finne lyder og bli kjent med tastaturet. Og så har vi nå også begynt med Book Creator, og der skriver de jo alt fra liksom å bruke fingeren til å skrive inn (00:13:30), til at du skriver tekster med tastaturet, eller du leser inn noe.

M: Og altså, når vi snakker om digitale ressurser, hvilke utfordringer ser du ved bruk av digitale ressurser i bokstavinlæringa?

I: Nei, jeg kanskje tenker at utfordringa er å passe på at det ikke tar over for det andre. Jeg synes ikke det har vært noe problem hos oss, og enn så lenge så har jeg opplevd bare – nå er det iPaden jeg har jobbet mest (00:14:00) med på første- og andreklasse – at det har bare vært positivt fordi jeg opplever at elevene synes det er motiverende.

M: Ja

I: Men det kan nok være at det kanskje blir litt lengre og flere stillesittende økter fordi du har en iPad som motiverer i stedet for å ha en gøy lek som motiverer eller litt sånn (00:14:30), og det gir jo sånn som når vi har en klasse som vi synes det er flere elever med utagerende atferd, så kjenner jo vi på at de øktene vi bruker iPad er et lite rom for å kunne puste litt ut, for det synes «alle» elevene er gøy, og det fungerer for alle – fordi de jobber jo på sitt nivå. Så alle opplever mestring (00:15:00)

I: Så da – uten at det skal være en pause for lærerne, så blir det på en måte noe som fungerer for elevene samtidig som det blir en slags ro da.

M: Ja, så man kanskje får mer tid til å på en måte planlegge godt andre aspekter av undervisningen igjen da

I: Ja, altså de øktene du bruker iPad, trenger jo ikke å planlegges på samme måte som det du skal gjøre når du skal ha skriveøkter med hånd. Og selvfølgelig, når du skal ha skriveøkter for hånd sånn som

den vi hadde tidligere i dag (00:15:30), så vet du at da er det mange som trenger hjelp, så da flyr du jo da mellom pultene – mens hvis du jobber med for eksempel GG eller de har oppgaver på Salaby eller de har oppgaver på Ordriket, så flyr du ikke på samme måte. Da kan du gå til de som du vet kanskje trenger litt ekstra enten bare nærkontakt med læreren eller støtte i undervisninga.

M: Og et annet spørsmål som også er knyttet til det med lesing igjen, det er jo det med (00:16:00) leseopplæringsmetoder og vektlegging av analytisk metode og syntetisk metode i undervisningen, og hvordan er det dere på en måte vektlegger det? Er det like mye fokus på analytisk og syntetisk, eller er det på en måte sånn at dere prioriterer den ene litt foran den andre da.

I: Mm, nå må jeg bare tenke litt, sånn at jeg klarer å koble riktig ting til riktige begreper her.

M: For jeg tenker jo at sånn syntetisk liksom, da er det mer fokus på lydering da (00:16:30) og fokus på lyd til ord – mens analytisk så er det litt mer på helhet og meningsskaping.

I: Ja, ja. Jeg tenker at vi har en god blanding.

M: En god blanding?

I: Ja, og det synes jeg at vi gjør. Det er jo litt sånn som i dag, når vi gikk gjennom melkehentere, så var det jo veldig fokus på lyd når vi leser og du plukker fra hverandre ordet litt – mens det å jobbe med ord som helhet og betydningen og begreper er vi jo også veldig opptatt av, fordi at vi er jo en skole (00:17:00) med mange flerspråklige elever.

M: Ja. Men hvilke leseverk eller læreverk bruker dere i norsk?

I: Ja, vi har Zeppelin lesebok

M: Men er det sånn i Zeppelin at det er en tekst som er på en måte litt sånn syntetisk, og så er det en tekst som er litt sånn analytisk da? Til hver bokstav liksom, eller er det delt inn litt annerledes?

I: Altså, ja og nei. Altså, til hver bokstav så har du, den boka er jo litt nivå delt i den grad at til hver bokstav, så har du en liste med enkeltord (00:17:30)

M: Ja

I: Og så har du en mindre tekst hvor noen av de samme ordene går igjen, og så har du på en måte til det flere vanskeligere tekster, men i første runde, så har vi jo spesifisert på leseleksen hva vi ønsker at de skal lese, og da er det litt sånn rød, gul og blå stjerne. Og da, så veldig mange nå er på den midterste (00:18:00), men det er fortsatt noen vi spesifiserer at de må bare lese orda. Og da får du ikke den menings..., da er det jo bare å lese ord. Men det er jo der de er. Og jeg tenker, den der balansegangen mellom mestringsfølelse og meningen med å lese, den er jo også litt sånn.. I første klasse må de også oppleve mestring, du kan ikke bare gi de en tekst, og så si at dette her er jo meningsfylt. De må jo også på en måte mestre det.

M: (00:18:30) Ja, og så blir jo utfordringa også hvis de på en måte pugger teksten utenat, så kan de lure en til å tro at en faktisk kan lese kanskje bedre enn hva man kan og da.

I: Ja, for du merker jo stor forskjell på de som øver og ikke øver. De som synes det er litt vanskelig

M: Men over til et annet tema igjen, og det er da på en måte progresjon i bokstavinnlæringa. Hvilken bokstavrekkefølge har dere valgt å bruke, og hvorfor?

I: Vi bruker den i Zeppelin

M: I Zeppelin?

I: Og det er for at den er (00:19:00) lettvinnt når man legger opp leseleksene, og det å følge gjennom boka. Også er det jo, som de første kanskje liksom 10-12 bokstavene, er jo mer eller mindre liksom, de går igjen i samme. Kanskje ikke liksom akkurat sånn nøyaktig. Jeg har tidligere brukt mye S-I-L-O-R-E-M-A, den er en kjent rekke (00:19:30). Også har jeg brukt Ordriket som verk, og den har ikke helt S-I-L-O-R-E-M-A. Den har også en litt sånn egen, og jeg har ikke helt lest eller liksom hvorfor Zeppelin har valgt akkurat brukt den. Og Ordriket akkurat brukt den. Men jeg tenker det er viktigste er jo at du bruker en rekkefølge hvor du kjapt kan lage mange ord, at du har lette og tydelige lyder, og at det er ord som – altså bokstaver som brukes ofte (00:20:00). Så tenker jeg at min erfaring er at det ikke har hatt så mye å si om det har vært Zeppelin sin rekkefølge vi har brukt, eller Ordriket sin rekkefølge, eller om vi har brukt S-I-L-O-R-E-M-A.

M: Nei, for det har vært på en måte blitt valgt på bakgrunn av en god hensikt uansett

I: Ja. Så lenge du ikke begynner på A, og så B, C og D – så tenker jeg det er greit. Bruker du de fire, så er det ikke så mange ord du kan lage etter fire uker, eller to uker da hvis man har rask bokstavinnlæring. Men begynner du med S og I, eller begynner med I, S, L, A eller M (00:20:30) – og

E og N, så er det plutselig veldig mange – og R ... Du har jo en sånn liste med 10 bokstaver, at hvis de er noen av de første, så kan du lage masse ord. Og det tenker jeg har vært det jeg synes har vært det viktigste for å ... utenom at jeg kan liksom koble det på en teori.

M: Men apropos, hvor mange bokstaver lærer dere i uken, og hvorfor?

I: Ja, vi har hatt 2

M: Ja

I: 2 i uka har vi hatt. Vi begynte vel en torsdag (00:21:00), så den første uka – torsdag og fredag – så hadde vi I. Og så har vi hatt 2 i uka etter det. Og det har vi fortsatt med nå når vi er på runde nummer to, da begynte vi bare på nytt igjen, og da har vi fortsatt med to i uka.

M: Ja, men hva er tanken bak å ha for eksempel to bokstaver i uka, i stedet for en bokstav i uka?

I: Jeg tenker at da kommer du raskere gjennom alle bokstavene, og du får raskere fanget opp de som synes det å koble lyder og bokstaver, lyder og symboler, er vanskelig (00:21:30). Også får du gått gjennom alle raskt, og så kan du gå gjennom alle en gang til.

I: Så jeg ville si at de gangene jeg har vært med på å ha rask bokstavinnlæring, så opplever jeg at elevene leser raskere, blir sterkere lesere fortere etter endt første klasse (00:22:00)

M: Skjønner

I: Og du kan for eksempel se det tydelig – skal vi se, nå var det [årstall] sist gang jeg hadde første klasse hvor vi bare hadde én bokstav i uka, og da begynte vi heller ikke før i november. Og da så jeg når kartleggingsprøvene, de nasjonale kartleggingsprøvene, kom på våren – så var jo ikke vi ferdig med alle bokstavene. Og da så jeg at det var veldig mange som på en måte både på diktaten og på å gjenkjenne lyder, så var de bokstavene vi ikke hadde hatt, var de de ikke kunne (00:22:30). Det var liksom en gjenganger. Mens nå ser vi..., at nå er det mer sånn at når noen ikke kan noen bokstaver, da handler det om andre ting enn om vi har gjennom de eller ikke. De fleste kan jo liksom de vi lærer tidlig, for det er det de ser mange ganger.

I: Selv nå når vi nå har begynt på runde 2, så er det noen som ikke kan alle (00:23:00)

M: Med tanke på bokstavene, så er det også noen som er veldig like visuelt som E og F, eller som er veldig like lydmessig – og hvordan arbeider dere for at elevene skal kunne klare å skille mellom disse bokstavene?

I: Det var et godt spørsmål (og så tenkepause)

M: Er det sånn at dere for eksempel tar og sammenligner de og bruker tid på det, eller har dere for eksempel lang tid mellom de for at de ikke skal blande de.

I: Det har jeg ikke tenkt på, faktisk. Akkurat det (00:23:30)

I: Eller altså, med liten b og d, den har jeg alltid liksom hatt fokus på. Og de er en stund fra hverandre, så de har vi alltid sammenlignet når vi har hatt de bokstavene.

M: Og det er jo et veldig godt eksempel, med de to.

I: Den er jo den likeste, og så har jeg snakket mye med elever om r, h og n – for når vi har de små bokstavene, så kan de tre fort bli veldig like hos noen (00:24:00). Men jeg har ikke hatt noe system på hvordan jeg har løst det egentlig.

M: Jeg skjønner

I: Det har vært sånn, det er veldig rart, for det er veldig mange sånne ting som man tenker at «det har vi aldri hatt om på lærerutdanninga», men som man på en måte plukker litt opp underveis da. Når man ser at «åj», her er det noen elever som har skrevet et ord, «og så er det r eller h eller n», og så...

M: Og så tar man det litt da i stedet for?

I: Ja, så har man tatt det litt da ja. Ja, man ser litt hva som rører seg (00:24:30)

M: Ja, hvis det er et problem, så gjør man noe med det da.

I: Ja, jeg synes ofte at når noe dukker opp, så føles det ofte mer naturlig å jobbe med det. Enn at «nå skal vi jobbe med det dere», og så er ungene litt sånn «åja, er de like» - enn hvis det er noe de plutselig har oppdaget selv. Jeg kan typisk (00:25:00) snakke meg bort noen ganger i sånne typer.

M: Og når det gjelder bokstavene som de lærer, er det sånn at elevene lærer både de store bokstavene og de små bokstavene samtidig? Eller tar dere på en måte det mer stegvis?

I: Vi presenterer de store og de små samtidig når vi har første runde. Men i og med at vi ikke har så mye fokus på hvordan vi skriver de da, så er det ganske naturlig at det egentlig (00:25:30) er den største de husker best. Det er i hvert fall min opplevelse nå, eller min erfaring nå er at de i hele høst har elevene valgt å bruke den store, og det tror jeg også handler litt om den store er mye lettere motorisk å skrive. Og vi har i høst også skrevet mest på tavla med store bokstaver. Men leseleksene er jo med små bokstaver. Og i bøkene de møter ellers, så er det mest små bokstaver. Så tenker jeg at når vi da skal skrive ..., (00:26:00) når vi skriver nå, og lærer runde nummer to med bokstaver og har mer fokus på hvordan vi skriver de, så kommer jeg til å mase mer på hvordan..., «prøv og bruk de små hvis du kan de små» (00:26:30)

I: Ja, så jeg tenker at man presenterer og lærer de samtidig, men det er ganske naturlig at de velger de største først, og så ser jeg allerede at det er noen som blander, og «i-en» er jo den første bokstaven de fleste begynner med liten, men da er det lettere å skille den fra «l».

M: Ja

I: Og så pusher jeg på, så ser jeg det er mange nå som liksom ... , de blander litt (00:27:00).

M: Men når dere sier at dere lærer to bokstaver i uken, og på en måte etter at dere har begynt å gjøre det da i stedet for for eksempel én bokstav i uken – er det sånn at du føler at det har endret andre praksiser i norskfaget også? At du får mer tid til noe annet utover i skoleåret?

M: Jeg har jo laget en sånn tabell her, og her står det at hvis du har én bokstav i uken fra du starter på skolen og man følger skoleruta, så er man ferdig i sånn mars/april (00:27:30) med 29 bokstaver. Og hvis man har to i uka, da er man i utgangspunktet ferdig i slutten av november for eksempel. Og med den ekstra tida her da for eksempel, er det sånn at man får mer tid til andre ting da? At dere for eksempel får mer tid til skrivning eller mer tid til å lese?

I: Ja, jeg tror at det varierer veldig fra skole til skole, for at det er så mye variasjon i hva man bruker tid på i utgangspunktet (00:28:00). Og så kan du tenke deg at når jeg for eksempel første året når jeg hadde første klasse, så brukte vi jo tid på den ene bokstaven. Men du hadde jo fokus på den ene bokstaven over lengre tid, men du dro jo også inn andre aktiviteter. Mens nå som du bruker to bokstaver i uka, så er det jo andre aktiviteter som går ut. For da har du jo dårligere tid til å gjøre andre ting (00:28:30) Og så skal du gjerne ha inn helst stasjoner etter hvert, og så er det noen ting du jobber

med bokstaven kan gå inn på stasjoner, og noe må du uansett ha på siden. Også skal du helst ha litt temaer etter hvert, så jeg synes at jeg ikke har noe god tid uansett om det er én eller to bokstaver – så opplever jeg at det alltid er et hav av ting som jeg burde gjort, som jeg burde gjort mer, og burde gjort det mer. Og så må man kanskje bare plukke litt ut i fra kanskje hva slags type klasser man har, og hva slags type elever (00:29:00). Hva man kanskje ser fungerer. Og jeg tenker jo at hadde vi sett at det her går «alle» elevene hus forbi med to bokstaver i uka, så måtte vi jo kanskje bare roa ned og gått over til én.

M: Ja

I: Eller brukt mer tid på «det» - mindre tid på skriving, og mer tid på liksom ha fokus på bokstav og lyd. Så, man har jo en plan, men så må man jo også se hvordan det går.

M: Ja, men opplever du – du har jo snakket litt om det med (00:29:30) at du f.eks. har gått fra én bokstav i uka og startet i november, og gått til to bokstaver i uka nå. Men sånn utenom det, merker du også at til du på en måte arbeider på noen annerledes måter nå enn hva du gjorde før da med bokstavinnlæringa? Eller er det veldig likt ellers?

I: Tenkepause

M: Og det er jo også et litt vanskelig spørsmål, for det avhenger jo litt av klasse og mange andre ytre faktorer å.

I: Ja, fordi nå har jo jeg hatt 1. klasse på [antall] forskjellige skoler (00:30:00), hvor [antall] av skolene har jeg hatt første klasse to ganger. Og på den ene skolen, så jobbet vi med leseopplæringsplanen i mellomtida, så jeg var liksom ..., jeg begynte på en skole hvor vi begynte seint, og så var jeg med på dette arbeidet, og så begynte vi tidlig og med to bokstaver i uka.

I: Og så tror jo ..., jeg vil jo absolutt si at liksom, det er jo noe som har endret seg, samtidig som man får erfaring (00:30:30). Men jeg synes det er vanskelig, vi har snakka mye om det på trinnet, dette med å få ting ned på papiret, «hva er det faktisk vi gjør» - sånn at vi kan dele det videre med andre, og liksom de som kommer etterpå. Men det er vanskelig, for det er noen ting som gjør litt sånn på automatikk, og så endres det man gjør litt på automatikk fordi at man ser at det har liksom fungert, eller det har ikke fungert. Jeg må jo absolutt si at «ja», jeg gjør jo mye annerledes nå enn da (00:31:00), men jeg synes det er vanskelig å si akkurat hva det er jeg gjør.

I: Men jeg har mye mer fokus på lyd

M: Ja, altså på bokstavlyden.

I: Ja, på bokstavlyden.

M: Ja, kontra et fokus på bokstavnavn.

I: Ja, jeg bruker lyd mer nå enn det jeg gjorde da.

I: Også har jeg mye mer fokus på leseleksene. Det å høre de i lesing, og det å snakke sammen om teksten, og at den er gått gjennom på forhånd (00:31:30). Sånn at du får litt den der «at vi har en felles tekst sammen».

I: Og så er det litt sånn, jeg tror det er litt det der med det man lærer etter hvert, liksom å se ting i den teksten som vi faktisk kan gjøre der og da. Sånn som i går når vi leste ett ord, så var det et ord med kj-lyd, og da liksom «å ja, her er det et ord. Dette har vi ikke snakket så mye om enda» (00:32:00), og det å kunne ta det når det kom der med kj-lyden. Og så var det også noen som oppdaget plutselig at det var et ord med stum bokstav, så da tok vi det.

I: Men ja, det bør sikkert systematiseres enda mer, men ja ... – men akkurat sånne type ting gjør jeg nok mye mer nå enn hva jeg gjorde før. Da gjorde jeg nok på en måte «det jeg skulle», og var litt mer oppskrift og planlagt i forkant (00:32:30), mens nå er det litt mer sånn at du «ser det» når det kommer.

M: Jeg skjønner, og sånn ellers. Når man snakker generelt om bokstavinnlæringa, så sier veldig mange forskere at de som er lærere i dag har en veldig mye større metodefrihet enn hva lærere for eksempel tredve og førti år siden hadde.

I: Åja

M: Mener du det er positivt da, at den økte friheten som på en måte lærerne har til å velge ulike aktiviteter, eller mener du det er mer negativt? (00:33:00).

I: Det er et veldig vanskelig spørsmål, for jeg opplever jo det egentlig som litt motsatt, at det er mer – kanskje ikke akkurat på bokstavinnlæringa – men sånn generelt i skolen, så er det mindre metodefrihet. Det er mer styrt hva man skal gjøre når man skal gjøre ting enn det det var før.

M: Jeg tenker på bokstavinnlæringen ja. Den går jo kanskje litt imot strømmen der, for det var jo gjerne sånn før at man fikk ... , (00:33:30) at man hadde en bok, og så hadde man på en måte de oppgavene man skulle gjøre til hver bokstav, og så hadde man én leselekse for eksempel til hver bokstav, og så var det veldig sånn slavisk.

I: Veldig firkanta ja. Og, det tenker jeg at det er bra at det har blitt mer frihet, men det kommer jo helt an på hva læreren gjør, så jeg synes jo at det er litt «skummelt» - eller hvilket ord skal man bruke – at det finnes nesten like mange måter å drive bokstavinnlæring på som det finnes skoler (00:34:00). Så jeg tenker at det er bra med frihet, og jeg tror også det er viktig at noe er styrt, sånn at man får ... - og du kan tenke deg selv at hvis du har 3 barn da, og så skal alle de tre barna gå på samme skole. Og så er det veldig varierende hvilken lærer du får, hva slags opplæring elevene får – eller hvis det da er sykdom, og det kommer vikarer, så tenker jeg at hvis du har et litt mer fast system som ligger, (00:34:30) så sikrer man jo litt mer den her at elevene får «det samme», eller «det samme utbyttet». Og det tenker jeg, det synes jeg er litt viktig. At det ikke skal ha så mye å si hvilken lærer du har.

M: Ja, at det blir litt mer system på det (00:35:00).

I: Jeg tror i hvert fall det er viktig at det ligger en grunntanke og grunnsystem, og det gjør det nok de fleste steder slik at her på skolen så er det «gitt» at du begynner med to bokstaver i uken. Den dag da jeg begynte på en annen skole, så var det liksom gitt at vi ikke begynte med bokstavene før i november. Så da måtte jeg jo vente til november, selv om jeg egentlig hadde veldig lyst til å begynne med en gang, så fikk ikke jeg gjøre det. Så, det var ikke frihet nok til det.

M: Jeg skjønner.

I: Og det var jo ikke så lenge siden (00:35:30).

M: Sånn avslutningsvis, er det noe du føler som du gjør bra i bokstavinnlæringa som du på en måte ikke har fått fram nå. Altså noen spesielle aktiviteter, eller noen andre tanker eller ideer dere har i deres første klasse?

I: Nei, det viktigste er jo at alle barna har det bra på skolen i første omgang, for de lærer jo ingenting hvis de ikke har det bra (00:36:00). Så relasjonen mellom lærer og elev er jo hoved ... , det ligger jo i bunn. Og i hvert fall hvis det er barn som kommer fra områder eller hjem hvor det ikke er så mye oppfølging hjemme. Så det de lærer/bruker tid på på skolen er det som «skjer» på en måte. Da er det ekstra viktig at det er ... (00:36:30).

I: Og så har jeg alltid vært veldig opptatt av det med klasseledelse og tydelighet, og at elevene skal være trygge på hverandre. Og alt dette med arbeidssituasjon. Man kan kalle det arbeidsro eller arbeidsprat eller ... Alt ettersom hva man vil, men ja – rammene rundt må også være gode uavhengig av om du leker eller om du skal sitte ved pulten (00:37:00) og gjøre oppgaver, eller om du sitter på iPaden, eller sitter i lyttekroken og snakker om lydene

M: Er det noe annet du har lyst til å tilføye som du føler at du ikke har fått fram i intervjuet?

I: Nei, jeg føler vi har vært gjennom det.

Intervju avsluttet: 37:42

Vedlegg 7: Transkripsjon av intervju med Cecilie

40:52 langt. Jeg har transkribert alt som har blitt sagt mens diktafonen har stått på. I alle tre intervjuene har praten også gått både før og etter at diktafonen har blitt tatt i bruk. Der diktafonen ikke var i bruk, noterte jeg i åpen rute i feltskjemaet (se vedlegg 3).

M står for mitt navn, mens I står for informant.

M: Og aller først, når elevene begynner i første klasse så begynner de jo (ganske) fort med bokstavene, og hvordan ser da en uke med bokstavinnlæring ut hvis man tenker litt sånn fra mandag til fredag?

I: Vi starter på mandag med én bokstav. Så har vi forming av bokstaven, vi fokuserer mye på bokstavens lyd, og har noen oppgaver om den (00:00:30). Vi har en del lekpreget aktivitet, jeg vet ikke om du kommer inn på det senere?

M: Jo

I: Og så får de en liten lekse, og lekser er tredelt sånn at vi har tre ulike nivåer. Det enkleste nivået er bare med to bokstaver, og så er det ... Vi kaller det sol, måne og stjernetekst

M: Ja, så det er leselekse da?

I: Leselekse ja, så de begynner med en lekse fra starten av (00:01:00).

I: Og så jobber vi med den ene bokstaven mandag og tirsdag, og litt på onsdag – men på onsdag lærer de også da neste bokstav. Så det er to bokstaver i uka, og mye praktisk arbeid: sang, lek – og så lekser

M: Men stasjonsarbeid, er det noe dere har fast hver uke?

I: Ja, nå har vi det. Men det startet vi ikke med i høst. Det er noe med å få satt klassene (00:01:30). Det er en del uromoment som kan være litt vanskelig sånn i starten. Så det å få klasserommet til å funke før man starter med stasjoner...

M: Ja, få den tryggheten først.

I: Ja, men det oppnår med stasjonene, det kan man også oppnå i klasserommet ved å ha forskjellige typer oppgaver. Så noe av det som du har sett i dag, kunne vi trekket inn i klasserommet og bruke der.

M: Og når dere lærer de ulike bokstavene bort til elevene, er det de samme læringsaktivitetene (00:02:00) ved for eksempel bokstaven I og bokstaven X da? Eller gjør dere ulike oppgaver til hver bokstav? Eller er det litt samme gangen i det?

I: Gangen er ganske lik, for de er vant med at vi har noe tid i arbeidsbok, vi har lesing hver gang, vi har noe tid i arbeidsbok, og vi har noe bevegelse. Enten sang eller skrive på ryggen til hverandre og gjette (00:02:30), mitt skip er lastet med – mye sånne ting. Så det er mange gjenkjennbare elementer i alle timene

M: For å sikre kontinuitet da?

I: Ja, det er trygt for mange.

M: Og så har dere også bokstavsang til hver bokstav? Stemmer ikke det?

I: Jo

M: Og hvor er det dere finner de hen? Eller lager dere de selv?

I: Nei da, de ligger på nettet. Vi har lastet de ned (00:03:00) til vår PC på en måte, men de ligger der. Og de bruker de også i barnehagen, så da vi begynte på den første I-sangen, så var det også fint – for da var det mange av elevene som allerede hadde et forhold til den.

M: Ja, det er jo veldig lurt.

M: Men er det sånn at når dere begynner på én ny bokstav, at dere starter med at alle elevene gjør de samme aktivitetene. Eller differensierer dere «med en gang» når det er ny bokstav? (00:03:30)

I: Hvis man tenker på arbeidsboka vår, så er jo det første de møter når det kommer en ny bokstav – er at de skal forme bokstaven. Så det starter alle med. For uansett om du «kan» skrive, så er det mange som har en innlært bokstav eller skrivemåte som kan være litt tungvint og ... Hvis man skriver for eksempel ett åttetall da, så lager de to ringer (00:04:00) og setter over hverandre i stedet for å ha den mer effektive skrivemåten. Så alle er gjennom det samme der. Og så kommer det at vi kan gi individuell etterpå da.

M: Jeg skjønner. Og til noe som vi på en måte streifet litt inn på i stad da. Det er jo leken i bokstavinnlæringen. Hvordan gjør dere det i klassen deres?

I: Ja, brudd altså... Timene er ganske lange. En del timer varer i seksti minutter (00:04:30), og første time varer faktisk i én time og ett kvarter. Det er for lenge å sitte rolig. Og så er det også forskjellige måter å lære på. Det å skrive på ryggen, det var veldig populært. Gjette. Altså, de går sammen med læringspartner. Når jeg har brukt den «skrive på ryggen», så har jeg latt de gå rundt i klasserommet også (00:05:00). For å få den bevegelsen. Så det bruker vi. Da har vi ofte... Kanskje vi går gjennom dagens bokstav, og så tar vi en liten – da har vi sittet en stund stille – en liten økt med sang, bokstavsangen. Bevege seg og skrive på ryggen til den andre, sette seg ned igjen og jobbe med arbeidsboka. Kanskje «mitt skip er lastet med» (00:05:30). Eller Kims lek, bruker vi litt. Så vi bruker det for å lage gode brudd som er lekpreget læring da.

M: Veldig lurt. Ett annet spørsmål som på en måte går litt inn på det samme – og det er jo da elevenes motivasjon. Hvordan arbeider dere spesifikt for å sikre at elevene sin motivasjon er høy gjennom hele bokstavinnlæringa?

I: (00:06:00) (tenkepause)

M: Noen spesielle tiltak kanskje?

I: Det er jo det med de bruddene. For jeg har jo elever i klasserommet som egentlig synes det er best å bare sitte og skrive og lese og holde på. Det å ha brudd vil allikevel være viktig for mange, for de som man kan se får en utfordring når det gjelder motivasjon (00:06:30), er gjerne de elevene som ikke klarer å sitte lenge rolig. Så de er litt avhengig av det. Og så det at ikke jeg skal ha for lang økt der jeg står og underviser.

M: Mye elevaktivitet da?

I: Ja, og vi bruker [navn på undervisningsvisjon], kjenner du til den?

M: Ja

I: Sånn at nå kan jeg være tydelig og si at «nå er det min eller deres tid». (00:07:00).

M: Jeg skjønner. Og på skolen deres, eller egentlig også i klassen deres – hvilken tilgang har dere til å låne eller ha bøker som elevene kan lese i?

I: Vi har et bibliotek, og vi har [en ansatt] som har en prosentstilling på det biblioteket. Så [kjønn på ansatt] er flink (00:07:30). Så vi har bibliotektid hver uke. Fast. Alle trinnene har sin tid, og så har jo vi det veldig litt tilgjengelig, så vi kan gå og hente. Og jeg har også en kasse inne i klasserommet som jeg bytter ut med jevne mellomrom. Så ja, der kan de låne.

M: Og over til noe litt annet, og det er skriving i bokstavinnlæringa. Og da lurer jeg litt på med det med skriving (00:08:00). Hvor ofte er det elevene skriver egne tekster underveis i bokstavinnlæringa i klassen deres?

I: Det er ... Altså, nå er vi jo i januar. Og jeg har fremdeles elever som ikke husker bokstaver. Så nivået er utrolig ulikt nå, og da blir det sånn at ofte når vi skal skrive egne ting (00:08:30), så skriver læreren én setning. Vi starter opp sammen. Læreren skriver enten et tankekart eller noen setninger på tavlen. Og så kan man skrive videre fra det. På den måten så får man trent skriving selv om man ikke kan bokstavene ordentlig. Og så kan de som bare vil ta tankekartet og begynne å skrive, de kan bare gjøre det. Men da finnes det liksom en plan A og plan B – i forhold til at elevene blir møtt (00:09:00)

M: At man får noe som er oppnåelig.

I: Ja

M: Men starter dere å skrive egne tekster helt fra starten i 1. klasse, eller er det sånn at det kommer mer etter hvert?

I: Det kommer mer etter hvert.

M: Ja

I: Men boka vår. Den er liksom lagt opp til at noen steder så... (viser i boka). Så ser du bilde, og så skal du skrive.

M: Ja

I: Så vi bruker jo boka så mye som mulig – dersom den dekker behovet (00:09:30). Så har vi da også fått iPad – eller læringsbrett, og det vil jo også kunne differensiere arbeidet mer. Men som jeg nevnte tidligere, så kom det litt senere enn det vi hadde håpet. Men nå er de der.

M: Og apropos det med iPad – så er det jo en debatt gående med det å f.eks. lese på iPad kontra det å lese på papir, eller lese i en bok. Og hvordan fordeler dere det i deres klasse? (00:10:00)

I: Nå ser du jo alderen min. Så jeg er veldig glad i at de skal ha bok. Jeg tenker at iPaden kan vi bruke masse. Og etter hvert så kommer de til å lese fagstoff på den, altså hente ut informasjon. Men det å ha bøker... Vi prioriterer bøker på de første trinnene – både arbeidsbok og lesebok. Og så har vi et veldig godt... Altså Skolestudio bruker vi da – Gyldendal sitt (00:10:30). Og der er det jo veldig mye bra å hente. Men samtidig, så prioriterer vi at de yngste skal også skal ha en lesebok og en arbeidsbok.

M: Og da er jeg litt partisk, men jeg er jo helt enig i at det høres lurt ut.

M: Men det samme gjelder også når elevene skal skrive da?

I: Ja

M: Så det er mest... Nesten bare blyant? Eller er det også litt på paden?

I: Nå er det jo så kort tid siden vi fikk paden da. Vi fikk den jo etter jul (00:11:00)

M: Ja, ikke sant. Så det har ikke vært så mange uker enda.

I: Nei, så det har ikke vært så mye av det. Men det blir jo brukt noe der også. Men håndskriften er viktig i begynneropplæringen.

M: Det å på en måte få bokstavformen inn i kroppen på en måte da

I: Ja. Og noen... Vi snakker jo litt om det å skrive seg til lesing også. Så det å få inn det der at de skal kunne si et ord og så tar de bokstav for bokstav (00:11:30). Og så bruke forskjellige metoder da. Lese og forstå. Men samtidig også kunne skrive. Det er jo en del som ikke helt skjønner at de har knekt koden, for at de ikke får til ... Det er ikke så lett for de å bare avkode ordet, men når de skriver det så er det enklere.

M: Men når dere nå planlegger å bruke kanskje iPaden mer framover da – eller læringsbrettet – hvilke ressurser vil dere først og fremst fokusere på da? (00:12:00)

I: For vår egen del så er det jo veldig enkelt å bruke ressurser direkte fra Skolestudio. For der har de jo ekstraoppgaver, og de har forskjellige ting der.

M: Men Skolestudio, der er det?

I: Der er det norsk ... Og, jeg kan vise deg det etterpå. Det er norsk, matte, naturfag og det er engelsk. Så det er Gyldendal sin store samlesekk med masse (00:12:30).

I: Vi bruker, eller «bruker» ... Det er jo noen her som har jobbet på andre skoler, så noe som heter GG. Den har de så vidt rekket å bli kjent med. Ja, så flere sånne sider. Men som sagt, siden vi er så ferske i det – så har vi teamtid og så setter vi hverandre inn i «hvordan kan man bruke det?» (00:13:00). Og så drar vi nytte av det sammen.

M: Og det er jo litt lurt å ta tida litt til hjelp også, tenker jeg da – at man ikke bare tar og bruker ting ukritisk.

I: Ja, og jeg er veldig sånn ... Det er jo noen som sikkert da kunne tenkt seg og gått inn på YouTube og masse sånt noe.

M: Vi har jo snakket litt om det, for hvilke utfordringer ser du med bruk av for eksempel da læringsbrett i bokstavinnlæringen spesifikt? (00:13:30)

I: Altså, disse her er små. Og det er veldig mange forstyrrende elementer. Så det å få til den gode økta for alle. Da må du være veldig, veldig rigid i hvordan du gjør det. Så enkle ord som «snu skjerm» - og vi bruker jo mye [navn på program] (00:14:00). Da skal de sitte på stolen. De skal se på læreren. Hendene skal i fanget. Og det må vi jo også bruke da. For det er klart at de har headset ... Ja, så vi må ha et veldig sånn tydelig, korte beskjeder også i forhold til det. Så ja, mest mulig ryddig og oversiktlig. Du så jo sikkert at vi hadde hengt headsettene på veggen, sånn at det er lett å få tak i (00:14:30).

M: Yes, men over til et litt annet tema igjen. Og det er jo da lesing i bokstavinnlæringen. Hvordan vektleggers bruken av analytisk og syntetisk leseopplæringsmetode i bokstavinnlæringa. Med liksom de syntetiske, så er det mer fokus på det med lydering og fra lyd til ord, mens

I: Når elevene kommer, så «risikerer» vi å ha elever som sier «jodd» (00:15:00). Og de sier «ess». Og de sier «kåå». Vi er veldig bevisst på bokstav... Vi bruker bokstavnavn og bokstavlyd. Det er det vi sier til dem. Og når du har lyd, så når de skal lese for oss, så sier vi alltid det – «les lyden». For det er mange som sier «ja vel, der står det ess, a». «Nei, hva er lyden?» – og så blir de minnet på det. Så det er sånn gjentakende, enda så holder vi på med det (00:15:30).

I: Og at de da blir vant med at de skal «dra den ene bokstaven fram til de møter den neste». Så hvis det er svar på det spørsmålet, så bruker vi jo mye tid på å snakke om bokstavens lyd.

M: Så det er også mye fokus på lydering?

I: Ja

M: Men, med tanke på lese...

I: Men vi har jo også sånn at de kan bli kjent med ordbildet (00:16:00). For det er klart at når jeg har en som ikke kan bokstavene, så kan han allikevel se at «åja, det der er jo is». Så vi bruker begge deler.

M: Så kort oppsummert, så er både mye fokus på lydering, men også det å på en måte «lese med mening»

I: Ja, og det synes jeg egentlig at boka vår er litt sånn. Ehh, hvis du ser den stjerneteksten da (00:16:30), så er det bare «enkle ord» – men så kommer det veldig fort over på setninger med mening. Så når jeg gjennomgår boka i lekse med dem, så ser vi på bildene først, «hva tror du det handler om?» – for da skal teksten bygge... altså bildet bygger jo opp under teksten.

I: Og så er det bare det enkle. Men de enkle orda de stemmer jo også med det som man ser (00:17:00), også er det det med mening. Så vi sier jo også til de hjemme at det er fint om dere leser sammen med de her selv om de ikke kan det. Og så tar vi det på skolen først.

M: (leser i Salto sitt læreverk) For jeg ser jo at det er et klart hopp fra det syntetiske til det mer analytiske her, for her (peker i bok) er det på en måte mer «mening» da.

I: Ja, så det bygger oppunder hverandre, på en måte.

I: Men det er jo veldig krevende hvis det er en elev som sliter med å huske noen bokstaver (00:17:30), skal gå rett over på å lese det vi kaller «solteksten» da. Denne her (peker i bok) ..., solteksten møter de også bokstaver de ikke har lært.

M: Og selv fra når jeg har jobbet som student eller som vikar i skolen, så har jeg også litt erfaring med at når de skal lese en tekst som det her da (peker på en tekst med høy vanskegrad), så kan de kanskje pugge teksten ganske bra utenat, og nesten «lure» en til å tro at man faktisk kan lese selv om de egentlig ikke kan på en måte «lese så godt» da (00:18:00)

I: Men det synes ikke jeg gjør noe. Så lenge jeg kjenner gruppa mi, så synes jeg at hvis de kan komme på skolen – og jeg bruker høytlesing av lekser fra første stund – men først da, «hvem har lyst til å lese?». Også etter hvert så har jeg en forventning om at de skal lese høyt. Og da, hvis det er en som ikke «kan lese», kan komme å lese «IRIS RIS SER» (00:18:30), så er det så godt for selvtilliten. Og jeg har sagt det til foreldrene – «det gjør ikke noe». For det har noe med... – da kan ordbildene feste seg. Og så vil det andre komme. Men så vil de få noen sånn boost av motivasjon ved at jeg står der og sier «så flott» – for «da får de den».

M: At de føler mestring, ja?

I: Ja, og så vet den eleven at «jeg er klar over at ikke de kan alle bokstavene» (00:19:00). Og det gjør ikke noe. De får til noe der og da – og så vet ikke jeg om alle er enige i den måten å tenke på, men jeg har i hvert fall valgt å gjøre det. Og jeg har valgt at de skal lese høyt, og får de det ikke til, så tar vi og hjelper hverandre. Jeg vil ha lav terskel for at du trenger ikke få til alt for å skulle si noe høyt (00:19:30)

M: Og over til et litt nytt tema i selve intervjuet, og det er jo da progresjon i bokstavinnlæringen. Og jeg så i klasserommet på de plakatene på veggen at dere følger vel samme progresjon med tanke på hvilke bokstaver dere lærer med tanke på rekkefølgen som det som de gjør i Salto?

I: Ja

M: Er det noen andre årsaker til at du synes en slik progresjon er lur å ha da for elevene?

I: (00:20:00) I er jo én av de bokstavene som er veldig lett å huske. Altså – lyden, at det er en bokstav de ofte kan, eller som er lett å lære. Men utover det så har jeg ikke ... Og så har du, ja vi har S-en da. I og S er de første, så man bruker jo... Progresjonen er jo at man har bokstaver som (00:20:30) brukes mye. Så er det dumt å begynne med R, for det er så utrolig mange som sliter med R. Så det er jo ikke

nødvendig at de som andre bokstav får R-en som ikke de da klarer å si. Det er veldig mange som sier «ejj». Men det å ha den progresjonen som gjør at vi kan skrive små tolydsord veldig tidlig i innlæringa (00:21:00). Så, det er jo det som... Om det akkurat hadde vært de bokstavene, men noen vi bruker mye da. Vi bruker O. Og altså, det er jo litt forskjellige typer lyder også. Altså I – med munnen – og O og E.

M: Ja, og at det er litt lange lyder først?

I: Ja

M: Og så er det selvfølgelig frekventheten som du også er inne på. At det er de bokstavene som man bruker mest som kanskje er larest å ha lenger foran da.

I: Ja, og så er det veldig morsomt når de liksom setter eller skriver en I da – de kan jo ikke hverken lese eller skrive (00:21:30), men så skriver de en I og så skriver de en S etterpå – og så plutselig så «det er is det». De kan fort få litt mestringsfølelse da.

M: Og i bokstavinnlæringa så er det ofte sånn at det er noen bokstaver som er veldig like visuelt da som E og F – eller som er veldig like lydmessig som f.eks. V og F. Har dere noen spesielle tiltak for at elevene ikke skal forveksle bokstavene? (00:22:00) Eller er det litt sånn at dere tar det mer når det kommer?

I: Jeg tror vi tar det mer når det kommer. Det er d og b – der prøver vi å ha noen sånne huskereglar. Så ser vi at det er ganske mange elever som da bare svinger opp til den store bokstaven i stedet for – for å være sikker, for den kjenner de bedre. Men... Vi har veldig mange som speiler (00:22:30), så det er klart at skriver du en stor J så kan det se ut som en L hvis du speiler, eller motsatt da. Til og med så opplever jeg at noen speiler helt konsekvent, at de begynner å skrive på venstre side og skriver konsekvent speilvendt. Men det er heldigvis ikke så ofte. Men jeg er ikke så opptatt av rettskriving i begynneropplæringen (00:23:00). Jeg er ikke så opptatt av om bokstaven er litt feil. Jeg er mest opptatt av motivasjon når de skal skrive selv.

M: Ja, så hvis en elev for eksempel speiler en del bokstaver, så bruker du ikke altfor mye tid på å rette det?

I: Nei, og jeg har sagt til foreldrene når de gjør lekser hjemme at «hvis du sitter der med de...» og det jeg bruker i klasserommet å – hvis jeg er der, så kan jeg stille spørsmål «Ja, hva står det egentlig der?». Eller «hvilken bokstav er det igjen?». Så tar vi det der og da. Og hvis jeg ser at det er masse feil

(00:23:30), så kanskje jeg velger meg ut én eller to som er liksom sånn «kan du ikke se på den». Men det er i en dialog med eleven, sånn at du prøver å få de observante på sin egen skrift da.

M: Jeg skjønner

M: Og når elevene lærer bokstavene, lærer dere både den store og den lille bokstaven samtidig?

I: Ja

M: Er det noen spesiell årsak til det?

I: Nei, det er sånn som det har vært lagt opp her [navn på skolen] (00:24:00). Jeg vet jo at det...

Veldig mange kan jo de store bokstavene når de kommer. Så i barnehagen og sånn så har de lært ofte, hvis de har jobbet med bokstaver, så har det vært de store. Så det blir jo nesten litt sånn at vi må vende de av med. Vi prøver å få de inn i riktig måte å skrive på ganske fort. Om ikke vi... Vi krever ikke at det skal være sånn, men å på en måte «hvorfor har vi stor bokstav der? Ja, det var et navn ja.»

(00:24:30). Så at vi kommer ganske fort inn i tanken om at det er begynnelsen av en setning og egennavn.

M: Jeg skjønner. Hvor mange bokstaver er det elevene lærer hver uke?

I: To

M: Og er noen spesiell årsak til at dere har valgt en litt raskere bokstavinnlæring?

I: Det har jo vært en diskusjon i mange år rundt det der. I hvert fall de åra som jeg har vært i skolen (00:25:00). Så har det vært en diskusjon – «Skal man ha én i uka? Skal man ha to i uka? Skal man jobbe med en i to uker?». Men det er hvert fall... Vi følger det systemet som har blitt lagt opp, og jeg tenker at det er for at de skal få en verktøykasse som er rik, og så er vi allerede nå i januar i gang med å begynne å repetere alle bokstavene (00:25:30). Da repeterer vi to og to bokstaver. Så forventninga er ikke at de skal kunne alle bokstavene før jul, men de skal ha vært innom og blitt kjent med. Og så kan de veldig mange av dem. Jeg har tatt noen tester på det, og ser at de kan.

M: At det er fin utvikling?

I: Ja, det er veldig mange som kan de. Og de som ikke kan de, da er det ofte mange de ikke kan da (00:26:00).

I: Så da er det sånn at vi kan ha lesegrupper, skrivegrupper. Hvis alle er her, så er vi veldig godt med lærere her. Og da har vi spesielt en som er veldig god på det med å lese og skrive, og [ansatt] har en stor verktøykasse da på hva [kjønn på ansatt] kan gjøre.

M: Men hvis det er noen da, som sliter veldig med å lære bokstaver, er det noen spesielle aktiviteter som det fokuserer ekstra på da? (00:26:30)

I: Da bruker vi grupper – smågrupper

M: Så mer voksentetthet da?

I: Ja. En voksen. Én til én, eller én til to. Altså to elever og en voksen. Sånn som jeg, som har en som på en måte glemmer nesten alt. Da er han med [ansatt] alene. Og sånn som [kjønn på ansatt] har gjort da, så har [kjønn på ansatt] for eksempel funnet ut av hva som er interessene hans (00:27:00). Også har [kjønn på ansatt] klart å kopiere opp et bilde av en ninja, og da skjønner han at det er «n». Så [kjønn på ansatt] jobber veldig sånn bevisst for å prøve å

M: Veldig rettet mot enkelteleven da?

I: Ja

M: Men når du har to bokstaver i uka. Er det en sånn fast praksis som på en måte gjelder på hele skolen, eller er det ulike...?

I: Nei, hele skolen. På vår skole gjør vi sånn.

M: Og så har dere også noen oppsummeringsuker innimellom når dere har de to bokstavene (00:27:30), og hva er det dere gjør i de oppsummeringsukene?

I: Da er det egne oppgaver som også Salto legger opp til. Det verket vår legger opp til det, hvor man får jobbet litt mer grundig med det man har lært.

M: Men hvor ofte er det typisk at man har en sånn oppsummeringsuke? Er det sånn en gang i måneden, eller?

I: Åj, det er jeg ikke helt sikker på (00:28:00). Jeg er ikke helt sikker på det altså. Eller nei, det er ikke boka vår som har lagt opp til det. Det har vi bare bestemt selv.

M: Bestemt det selv?

I: Ja, det har vi bare gjort. Så, jeg vet ikke hvor ofte vi har gjort det jeg. Kan godt hende at det er en gang i måneden, at vi har hatt en sånn uke eller... Ikke i starten, for da ville vi først at de skulle lære en del bokstaver. Men vi hadde i hvert fall flere i løpet av høsten, men det var ikke boka som hadde lagt opp til det (00:28:30), det var vi som hadde bestemt det bare. Altså vi, vi kan jo gjøre sånn som vi vil selv...

M: Og neste spørsmål som kommer, det går jo litt på det med rask bokstavinnlæring – for her beskriver flere skoler i forskning at når dem har begynt (00:29:00) å ha en raskere bokstavinnlæring, der lærer to eller tre bokstaver i uken, så har de også endret andre undervisningspraksiser i norskfaget. Og føler du at det er tilfelle hos dere også, at dere bruker mer tid på andre ting, for at dere har to i uken i stedet for en i uken?

I: Jeg er ikke helt sikker på om hva du mener. Men jeg vil i hvert fall si at jeg tror at når (00:29:30) vi har to om gangen da, så er det ikke med å ødelegge for lekpreget aktivitet i norsken, eller skrive og tegne. Jeg føler ikke at det tar bort noe. Men det er jo klart det at vi da kan bruke mer tid etter hvert nå som vi også har fått læringsbrettene da, eller iPaden (00:30:00). Så vil vi også kunne, hvis man går inn og jobber på sider da, så kan man mer tenke «hvor er denne eleven i landskapet», så kan vi bruke andre verktøy for å stimulere på ulike nivå. Jeg vet ikke om det er det du tenker?

M: Jo, det blir jo litt det. Men så tenker jeg også at dere tar alle bokstavene første runde, og når dere er ferdige i runde én, da starter dere på runde to med en gang da?

I: Ja, det gjør vi (00:30:30). Og det er jo klart at da... Jeg har en del... Jeg har elever som nå kan lese mye tekst. Og da er det fint at når man er i gang med andre runde, så kan tenke mer på at de også skal få riktig tilrettelegging. Tilpassing.

M: Så andre gangen er det et litt annet fokus enn første gangen da? Så da er mer lesing... (avbrutt)

I: Da er det repetisjon av hvordan man skriver (00:31:00), og så er oppgavene mer differensiert i forhold til at noen av oppgavene er at du må lese en lengre tekst, mens andre oppgaver er...

I: (ser i Salto-boka) Altså, du har ganske lange tekster innimellom som krever en god leser, med mange hele setninger, så da kan jo noen jobbe med å bare ta helt enkle ord (00:31:30) som skrive og lese enkle ord, også kan andre gå til det å lese en tekst og gjøre... Og igjen, hvis jeg ser at da «er det ikke noe for de elevene», jeg vet ikke om du kaller de evnerike?

M: Ja, jeg skjønner hva du vil fram til.

I: Så kan jeg gå inn på f.eks. Salaby. De har jo mye sånn «les og svar» (00:32:00)

M: Yes, og så lurer jeg også på om... arbeider du på en måte nå enn hva du gjorde tidligere med bokstavinnlæringa, og hva er det eventuelt du har endret litt fokus på?

I: Hvis du spør meg personlig da, det er jo det som jeg må tenke. Så var det en periode når jeg gikk fra å være det vi kalte førskolelærer til å begynne i skolen (00:32:30), så var det litt sånn ja... «De driver jo med lek.». Det var jo litt sånn negativt ladet en periode. Så jeg tror nok at kanskje... Jeg ble jo veldig sånn «skolete», mens nå har jo leken blitt mye mer, et mye større tema igjen (00:33:00). Så jeg føler meg mye friere nå enn da.

I: Jeg har mye mer aktivitet, og det jeg også har mye mer av – det er timer hvor vi bruker læringspartner, hvor de jobber sammen to og to. De diskuterer ting. Jeg kan luften tema, og så får de snakket sammen, og så tar vi det felles igjen. Spesielt i matematikk bruker jeg det masse (00:33:30), men også i norskfaget – det at de ikke skal være passive. Jeg bruker også veldig mye fellessvar hvis det er sånn en ting jeg er ute etter. Så klasserommet mitt nå i forhold til sånn som det var, er et mye mer aktivt klasserom på ulike felt (00:34:00). Både i forhold til kropp, samtale, tenke kreativt på... Boka er ikke fullt så viktig som den var.

M: Jeg skjønner

I: Den er ikke «tryggheten» min lenger. Men den er en kjempegod ressurs.

I: Men så vet jeg ikke om du så det, men jeg jobber jo med [antall på ansatte] som egentlig er ganske nyutdannet. Faren er at jeg sitter på ganske mye (00:34:30) lek og aktiviteter som jeg tenker at «det kan gjøre da, og det kan vi gjøre da». Så jeg må være flink til å putte det inn i planene, så at de vet at alle klasserommene får omtrent det samme. Men samtidig så kommer de med en del ting som for eksempel smarte ting på iPaden og sånne ting som jeg kan lære av da. Så det er styrken ved å være et team da (00:35:00)

M: Ja, absolutt. Og det her spørsmålet går jo litt inn i det med nettopp team egentlig, for i dagens skole så sier jo veldig mange at lærerne kanskje har en litt strengere frihet enn før. At det egentlig... At det er flere føringer som kommer ovenfra. Men samtidig sier jo man også at bokstavinnlæringa går kanskje litt imot det, for hvis man ser på undervisningen i dag – så er den jo egentlig mer variert da innenfor bokstavinnlæringen enn hva den for eksempel var for tredve-førti år siden (00:35:30). Mener du det er positivt eller negativt?

I: Jeg mener absolutt at det er positivt, men jeg er også opptatt av at på vår skole så skal foreldrene ha en forventning eller... Hvis du har tre barn på skolen vår, så skal det være gjenkjennbart – men det er klart at jeg gjør det annerledes enn en annen. Det gjør jeg (00:36:00). Så noe forskjell gjør man, men nå tror jeg ikke at jeg svarte helt på spørsmålet ditt?

M: Jo, du gjorde egentlig det altså

I: Bra, så jeg... Vi har stor frihet, men friheten skal alltid bygge opp under målet. Så det skal stå et mål der, og altså hvordan elevene kommer seg til det målet (00:36:30), det er opp til meg og den gruppa jeg har å finne frem til.

M: Jeg skjønner. Litt sånn avslutningsvis, er det noe du føler som du på en måte brenner inne med som du føler vi ikke har vært nok innom i løpet av samtalen?

I: (tenkepause) (00:37:00) Jeg tror det er viktig med strenge rammer, forutsigbarhet og forventninger – for det er den eneste måten som jeg føler at jeg får til å ha lekpregede aktiviteter. At du kan på en måte si at i ti minutter kan det være litt kaos, fordi at de skal ligge på gulvet og forme bokstaver med kroppen (00:37:30), gå sammen i gruppe på fire og lage ord med kroppene sine. Vi skal gjøre mye sånne ting, og det kan jeg gjøre – fordi at jeg har lært de klasseromsreglene. Så hvis du vil ha masse frihet og masse aktivitet og kreative løsninger på lese- og skriveopplæringen, så må du ha litt sånn strenge rammer (00:38:00)

M: Ja, jeg skjønner

I: Det høres litt ut som en motsetning, men jeg tror det er med på å bygge oppunder at de... At man kan ha det gøy i klasserommet da. Jeg tror... Det skal være gøy i et klasserom. Elevene skal kunne gå hjem og på en måte ha smilt eller ha ledd litt i løpet av en dag. Så det å se på gruppa si og finne ut: hva er motiverende (00:38:30)? Hva er oss? Også er de med å være å danne «oss»-et

M: Jeg skjønner. Også vil det være et veldig klart skille mellom at altså elevene vet hva som er forventningen når de for eksempel skal leke, og når de ikke skal leke.

I: Ja, og jeg har arbeidsrolys. Det er et lys som jeg tenner, og så sier jeg at «nå skal det være helt stille». Og når det lyset er brent ned, da har vi belønningstime. Også det er et sånn tydelig tegn (00:39:00) på «hva er forventninga nå».

M: I de belønningstimene, hva er det de ofte går ut på da?

I: Nei, det er ren og skjær belønning. Det kan være lek på SFO-rommet. Det kan være at jeg har bakt en kake. Det kan være... ja.. Bare sånn hygge, for hyggens skyld.

M: Yes, og helt avslutningsvis. Er det noe du lurer på? Noe som er uklart?

I: Nei, jeg tror ikke det

M: Så du føler at vi har vært innom alt? (00:39:30)

I: Jeg vet ikke helt jeg.

M: Ja, jeg føler egentlig vi har vært det

I: Ja, jeg tror det. Men... Skolen vår har lagt opp til at vi skal ha mest mulig voksentetthet på de første trinnene.

M: Det merket jeg når jeg kom hit også, at det var veldig mange voksne.

I: Ja, også det tror jeg er for å få med... At vi ikke får for mange av de som «ikke husker bokstaver» eller som ikke finner (00:40:00)..., som ikke føler seg ivaretatt da.

M: At det lønner seg å forebygge tidlig, i stedet for å på en måte prøve å ta det igjen på et senere tidspunkt.

I: Ja. Så det vil jeg i hvert fall si at... Det er alltid med litt sånn spenning i magen at man starter med første klasse, men det er en trygghet å vite at vi er mange. Og selv om jeg ikke kjenner elevene i andre klasserom så godt, så er det likevel «mine» elever (00:40:30). Vi er sammen om de. Og vi tenker også

at når den ene læreren henter ut noen, hvem kan det passe sammen med i en annen gruppe? Så vi har godt med ressurser.

M: Ja

I: Hvis alle er der.

Intervju avsluttet: 40:52

Etter at intervjuet var over, så vi litt nærmere på oppgaver elevene gjerne jobbet med på hver bokstav, pluss noen eksempler på skriveoppgaver som har/vil forekomme i løpet av bokstavinnlæringen i første klasse. Her viste lærer ulike oppslag fra Salto sitt læreverk.