

Silje Brøyn

Begynneropplæring i lesing og skriving

En studie om læreres tilrettelegging i begynneropplæringen for elever som har, eller står i fare for å utvikle lese- og skrivevansker.



Universitetet i Sørøst-Norge

Fakultet for humaniora

Institutt for pedagogikk

Postboks 235

3603 Kongsberg

<http://www.usn.no>

© 2020 Silje Brøyn

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng

Bokstavene

Hva er en bokstav?

En besynderlig ting –

En linje, en strek, en prikk og en ring.

Og så er det slik den skal være.

Én liten bokstav sier ikke det spor,

Men sammen med andre blir den til ord

Som lærer deg det du skal lære.

André Bjerke (2015)

Sammendrag

Lese- og skriveferdigheter er viktige ferdigheter som eleven må tilegne seg og beherske i dagens samfunn. Svake lese- og skriveferdigheter kan få store konsekvenser for elevene senere i livet. Formålet med denne masteroppgaven er å undersøke hvordan lærere tilrettelegger for lesing og skriving i begynneropplæringen. NOU 2009: 18 (Rett til læring) påpekes det at så mange som 25 prosent av elevene opplever vansker i løpet av opplæringen, samtidig som statistisk sentralbyrå (2018) viser til at fem prosent av elevene har lærevansker som skyldes lese- og skrivevansker. Som spesialpedagog er det de elevene som sliter med lese- og skriveopplæringen jeg ønsker å ha fokus på. I denne oppgaven bruker jeg kvalitativ forskningsdesign. For å få større innsikt i hvilken metodikk som brukes i begynneropplæringen, har jeg valgt å intervjuer noen lærere som har ansvar for 1.klassetrinn. Studien det refereres til her i oppgaven har utgangspunkt i intervjuer med fire lærere.

Noen av hovedfunnene i oppgaven er; Spørsmål om tilrettelegging for lese- og skriveopplæring i begynneropplæringen og valg av metode så ut til å være to sider av samme sak. Det kan se ut til at informantene ikke har et bevisst forhold til metodikken de benytter seg av i lese- og skriveopplæringen, og at de samtidig har et bevisst forhold til hvilke hjelpemidler de kan benytte. Avgjørelsen om å bruke iPad i skolen, samt valg av apper, ser ut til å ligge på kommunenivå, og lærerne får velge innenfor de rammene kommunen setter. Det er verdt å merke seg at ingen av informantene hadde en faglig begrunnelse for valg av metode.

Når det kommer til bokstavinnlæringen spriker funnene i forhold til hvor rask progresjon de har når de presenterer bokstavenes former og lyder, og samtlige presenterer elevene for de små og store bokstavtegnene samtidig. I forhold til samarbeid mellom skole og hjem, var det ingen av informantene som vektla samarbeidet før vansker var oppdaget. Alle informantene la imidlertid vekt på at foreldresamarbeid er viktig, og spesielt når eleven strever med lese- og skrivevansker. Samarbeidet med PP-tjenesten oppleves som godt, men samtlige informanter opplever at PP-tjenesten er for langt unna klasserommet, og at det derfor tar for lang tid fra oppmelding til de kommer på banen.

Abstract

Reading and writing skills are important that the student must acquire and master in today's society. Poor reading and writing skills can have major consequences for students later in life. The purpose of this master's thesis is to investigate how teachers facilitate reading and writing in the beginning of education. In NOU 2009: 18 (Right to learning), it is pointed out that as many as 25 percent of pupil's experience difficulties during their education, at the same time as Statistics Norway (2018) points out that five percent of the pupils have learning difficulties in reading and writing. As a special educator, it is the students who struggle with the reading and writing I would like to focus on. In this thesis I use qualitative research design. To gain greater insight into the methodology used in beginner education, I have chosen to interview some teachers who are responsible for 1st grade. The study referred to here in the thesis is based on interviews with four teachers.

Some of the main findings of the thesis are; Questions about facilitating reading and writing in beginner training and choice of method seemed to be two sides of the same coin. It may seem that the informants do not have a conscious relationship to the methodology they use in the reading and writing, and that they also have a conscious relationship to the rest aids that they can use. The decision to use the iPad in school, as well as the choice of apps, seems to be at the municipal level, and teachers are allowed to choose within the framework set by the municipality. It is worth noting that none of the informants had a professional justification for choosing a method.

When it comes to letter learning, the findings differ in relation to how fast their progression is when they present the shapes and sounds of the letters, and all the students present the lowercase and uppercase letters at the same time. In relation to cooperation between school and home, none of the informants emphasized the cooperation before the difficulties were discovered. However, all the informants emphasized that parental cooperation is important, and especially when the student is struggling with reading and writing. The collaboration with the PP-service is perceived as good, but all informants feel that the PP-service is too far away from the classroom, therefore takes too long for the school to be notified until they arrive on the field.

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	3
Abstract	4
Innholdsfortegnelse	5
Forord	7
1 Innledning	8
1.1 Bakgrunn og aktualitet for valg av forskningstema	9
1.2 Problemstilling.....	10
1.3 Oppgavens oppbygging	10
1.4 Avgrensning av oppgaven.....	11
2 Teori knyttet til begynneropplæring i lesing	12
2.1 Lesing og skriving som grunnleggende ferdigheter.....	12
2.2 Begynneropplæring.....	14
2.2.1 Lesing og skriving i begynneropplæringen	14
2.2.2 Språk i begynneropplæringen	15
2.2.3 Fonologisk bevissthet	16
2.2.4 Bokstavinnlæring.....	17
2.2.5 Tidlig innsats	19
2.2.6 SOL	20
2.3 Metoder i begynneropplæringen	21
2.3.1 To metodiske ytterpunkter.....	21
2.4 Digitale metoder.....	23
2.4.1 STL+	23
2.4.2 iMAL	25
2.5 Lese- og skrivevansker	26
2.5.1 Spesifikke lese- og skrivevansker.....	26
2.5.2 Generelle lese- og skrivevansker	28
2.5.3 Sammenheng mellom lese- og skrivevansker og språkvansker.....	29
3 Metode	31
3.1 Kvalitativ metode.....	31
3.1.1 Fenomenologisk forståelsesramme	32
3.1.2 Det kvalitative forskningsintervjuet.....	32

3.1.3	Utvalg	34
3.1.4	Presentasjon av informanter	35
3.1.5	Pilotintervju	35
3.1.6	Gjennomføring av de individuelle intervjuene	36
3.2	Etiske refleksjoner	37
3.3	Validitet og reliabilitet	38
4	Presentasjon og drøfting av funn	40
4.1	Metodikk	40
4.2	Faglig begrunnelse for valg av metode	47
4.3	Progresjon	50
4.4	Samarbeid	54
4.5	Oppsummering	58
5	Avslutning.....	60
	Litteraturliste	62

Forord

Da jeg skulle velge tema for masteroppgaven var jeg aldri i tvil om hva jeg ønsket å skrive om. Jeg ville skrive om begynneropplæringen. I lærerpraksisen kunne jeg se hvordan lærere arbeidet med begynneropplæringen, og jeg la merke til at de ulike skolene jeg var på, ofte benyttet seg av ulike metoder. Det skapte en nysgjerrighet i meg, og et driv til å finne ut hvordan de arbeider med metoder i begynneropplæringen. Jeg er svært takknemlig for å ha fått muligheten til å utvikle dybdelæring innenfor et felt jeg syntes er både viktig og spennende.

Først og fremst vil jeg takke for innsatsen til lærerne som har deltatt i denne studien, og derfor vært med på å kaste lys over metoder i begynneropplæringen. Jeg vil rette en stor takk til min veileder, Marie-Lisbet Amundsen, for gode veiledningssamtaler. Du har delt av din faglige innsikt, og bidratt med gode konstruktive tilbakemeldinger. Tusen takk til tidligere medstudenter som har bidratt med gode faglige diskusjoner. Dere har delt deres erfaringer, og har gitt meg både inspirasjon og motivasjon.

Jeg har tatt høyere utdanning sammenhengende i seks år nå, og må takke familie og venner for den fantastiske bistanden jeg har fått. Den siste tiden har vært preget av ekstremt lite sosialt samvær med andre. Mannen min, Håvard, har vært fantastisk i denne siste perioden. Barna mine, Elias, Magnus og Aurora Gjertine, har vært så flinke til å la meg få den tiden jeg har trengt. Jeg gleder meg til å være mer sammen med dere igjen!

Sandefjord, 30.august 2020

Silje Brøyn

1 Innledning

Ifølge opplæringslovens §1-1, skal skolen gjennom opplæring, bygge på verdier som respekt, likeverd og solidaritet, og den skal åpne dører mot fremtiden og verden (Opplæringslova, 1998, §1-1). Da kunnskapsløftet kom i 2006, ble det fokusert på fem grunnleggende ferdigheter. Gjennom argumentasjon av hvilke redskaper elevene vil ha mest nytte av for å kunne delta i dagens kunnskapssamfunn, kom utdannings- og forskningsdepartementet (2004, s.31) frem til følgende grunnleggende ferdigheter; å kunne lese, å kunne skrive, å kunne regne, muntlige ferdigheter og digitale ferdigheter.

Ferdighetene er ikke bare en del av den fagkompetansen elevene skal opparbeide seg, men også nødvendige redskaper elevene trenger for videre læring og utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 2). Selv om elevene har ulike forutsetninger og behov, har alle rett til tilpasset opplæring i henhold til opplæringslovens §13 (Opplæringslova, 1998, §1-3). I Stortingsmelding nr. 30, kultur for læring, vises det til at grunnleggende ferdigheter er redskaper for all læring som skjer både innenfor skolen, i arbeidslivet og innenfor samfunnslivet (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004, s. 31). Det er de grunnleggende ferdighetene å kunne lese og å kunne skrive som får min største oppmerksomhet i denne sammenheng.

Ettersom lese- og skriveferdigheter er så viktig i dagens samfunn, vil også svake lese- og skriveferdigheter få store konsekvenser både for elevens læring i skolen, og videre inn i arbeidslivet. Hvordan elever lærer best å lese å skrive, kan diskuteres. Det vi vet, er at elever er ulike, og de lærer ikke nødvendigvis på samme måte. Samtidig er lærere ulike, og alle underviser ikke på samme måte. Ulike metoder og arbeidsmåter vil derfor ha sine sterke og svake sider. Innenfor metoder i begynneropplæringen har man gjennom tidene vært innom mange forskjellige metoder. Jeg ønsker med denne oppgaven å se nærmere på disse, og få større forståelse for hvilken faglig begrunnelse som eventuelt legges til grunn for metodikken lærerne bruker i begynneropplæringen.

1.1 Bakgrunn og aktualitet for valg av forskningstema

Begynneropplæringen danner grunnlaget for resten av skolegangen. Derfor er dette kanskje den viktigste tiden i elevens tid på skolen. Dersom eleven ikke henger med fra begynnelsen, kan opplæringen bli strevsom, motivasjonen kan forsvinne, og eleven vil oppleve manglende mestring på ferdigheter som kreves i forhold til skolearbeid. I NOU 2009: 18 (Rett til læring, s. 14) hevdes det at så mange som 25 prosent av elevene i den norske skolen har vansker med å kunne delta aktivt i opplæringen. Tall som Statistisk Sentralbyrå (2018) hentet frem i 2016, viser at så mange som fem prosent av elevene har lærevansker som skyldes for eksempel konsentrasjonsvansker eller dysleksi. Det er nettopp på bakgrunn av dette, at det er så viktig å se på hvorfor så mange av elevene i grunnskolen får vansker med å lese og skrive i løpet av opplæringen.

Med andre ord er metoder innenfor begynneropplæringen et høyst aktuelt tema. Som nyutdannet lærer med fordypning i spesialpedagogikk vil jeg også ha ansvar for begynneropplæringen i lesing og skriving. Det vil være mitt ansvar å sørge for at disse elevene kommer seg gjennom begynneropplæringen med den kompetansen de trenger å ha i den videre skolegangen.

De første PISA-resultatene (Program for International Student Assessment) som ble gjort kjent i 2001, rangerte Norge rundt gjennomsnittet i OECD-landene (The Organisation for Economic Co-operation and Development). I perioden mellom 2006 og 2009 ble det satt inn ekstra tiltak på ungdomstrinnene, noe som førte til en fremgang i elevenes leseferdigheter, og en rangering noe over gjennomsnittet. Samtidig så man en liten reduksjon av antall elever som skåret på de lavest prestasjonsnivåene (Roe, 2013).

Siden vi vet at mange elever opplever nederlag allerede i begynneropplæringen, ønsker jeg å se nærmere på hvilke metoder lærere benytter seg av, og hvordan de tar tak når de mistenker lese- og skrivevansker hos elevene. Det er så viktig at elevene henger med når grunnmuren bygges, de grunnleggende ferdighetene skal etableres og lesestrategiene skal læres. Lesekompetanse er ikke noe elevene skal tilegne seg en gang for alle i begynneropplæringen, den utvikler seg gjennom hele livet (Roe, 2013, s.177).

1.2 Problemstilling

Det har i flere år vært et stort fokus på elevers manglende lese- og skriveferdigheter. Nye lover, regler og retningslinjer har blitt laget av kunnskapsdepartementet for å forsøke å sette i gang nye tiltak for å bedre norske elevers lese- og skriveferdigheter. I denne masteroppgaven ønsker jeg å finne ut hvilken metodikk som benyttes i klasserommet i begynneropplæringen i lesing og skriving. Jeg ønsker å se hva lærerne opplever som gode metoder, og hvorfor de tenker at akkurat dette fungerer, og eventuelt hva de opplever som ikke fungerer tilfredsstillende. Samtidig blir vår digitale verden også mer tilgjengelig, og nye digitale metoder kommer mer og mer inn i skolen. I denne masteroppgaven har jeg valgt å ha utgangspunkt i følgende problemstilling;

Hvordan tilrettelegger lærere for begynneropplæring i lesing og skriving?

Jeg ønsker også å undersøke hvordan lærere i ordinært klasserom legger til rette for elever som har, eller kan stå i fare for å utvikle lese- og skrivevansker. Jeg ønsker å se nærmere på hvilken metodikk de benytter seg av i begynneropplæringen, og om de har noen tanker om sin egen metodikk knyttet til de elevene som ikke opplever en forventet progresjon i begynneropplæringen.

1.3 Oppgavens oppbygging

Denne masteroppgaven er inndelt i fem hovedkapitler; innledning, teori, metode, analyse og drøfting av funn og til slutt avsluttende kommentar. I kapittel to vil jeg si noe om teori innenfor begynneropplæringen. Deretter vil jeg presentere teori om lesing og skriving, og noen utvalgte metoder i begynneropplæringen. I slutten av kapittel to vil jeg si litt om lese- og skrivevansker. I kapittel tre vil jeg si litt om valg av metode for avhandlingen, forskningsintervju, utvalg og komme med noen etiske refleksjoner. I kapittel fire vil jeg presentere og drøfte de ulike funnene jeg har gjort, før jeg oppsummerer dem. I kapittel fem vil jeg komme med en avsluttende kommentar, og kort se på veien videre.

1.4 Avgrensning av oppgaven

Tema om lesing og skriving er stort, og omfatter så mye mer enn hva jeg kan få plass til i denne oppgaven. På bakgrunn av det, har jeg valgt å ha fokus på den første lese- og skriveopplæringen, med et hovedfokus på grunnleggende ferdigheter og begynneropplæringen. Jeg har valgt å se på de elevene som deltar i ordinær undervisning, hvor faglærer eller kontaktlærer er den som underviser.

2 Teori knyttet til begynneropplæring i lesing

I dette kapittelet har jeg valgt teori som jeg mener er betydningsfull for å kunne svare på problemstillingen min. Det er mange flere kapitler jeg gjerne skulle hatt plass til, men på bakgrunn av oppgavens begrensede omfang har jeg valgt å ha fokus på begynneropplæringen. Jeg vil i teorikapittelet redegjøre for de grunnleggende ferdighetene, begynneropplæringen, fonologisk bevissthet, språklig bevissthet og bokstavinnlæringen. Samtidig var det viktig å få inn teori om noen metoder, lese- og skrivevansker, samt sammenhengen mellom lese- og skrivevansker og språkvansker.

2.1 Lesing og skriving som grunnleggende ferdigheter

Leseferdighet har historisk sett blitt ansett som noe eleven har, eller ikke har. Det har blitt sett på som en diktomi, to motsetninger som gjensidig utelukker hverandre. Altså har man blitt sett på som enten lesekyndig, eller analfabet (Gabrielsen, 2014, s.21). På verdensbasis er det hele 16 prosent av den voksne befolkningen som mangler grunnleggende ferdigheter i lesing og skriving. Det tilsvarer rundt 774 millioner voksne mennesker (Utenriksdepartementet, 2014, s.5). I norsk historie har leseferdigheten hatt en sentral plass fra starten av, men det er ikke før de senere årene leseferdighet har blitt definert som en basisferdighet, eller en grunnleggende ferdighet (Gabrielsen, 2014, s.21).

I 2004 kom Utdannings- og forskningsdepartementet med St.meld. nr 30 *Kultur for læring*, hvor det ble presentert et rammeverk for de fem grunnleggende ferdighetene; å kunne regne, å kunne lese, å kunne skrive, muntlige ferdigheter og digitale ferdigheter. Grunnleggende ferdigheter er nødvendige redskaper for læring og utvikling. Lesing og skriving er som nevnt to av de grunnleggende ferdighetene elevene skal opparbeide seg kompetanse i. Lesing og skriving som grunnleggende ferdigheter skal ikke bare være kompetanser eleven skal opparbeide seg, men det er også forutsetninger for å kunne vise de kompetansene (Utdanningsdirektoratet, 2017, s.2). Med andre ord; du kan ikke vise at du kan lese, uten å lese. Dersom eleven ikke kan lese og skrive, vil hen lett falle fra i forhold til de teoretiske fagene på skolen, eller utvikle seg videre slik samfunnet i dag forventer. Departementet (2004) vektlegger viktigheten av å kunne lese og skrive, og begrunnelsen ligger i at det er ulike måter å samhandle og kommunisere på, noe som er særs viktig i de sosiale

sammenhenger i dagens samfunn, både i skole, jobb, hjem og fritid (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004, s.32). Lesing og skriving som grunnleggende ferdighet, er også en kulturell kompetanse. De grunnleggende ferdighetene er ikke noe eleven skal tilegne seg kun som kvalifiserende redskaper til deltakelse i et demokratisk samfunn, arbeidsliv eller utdanning. De må også være bidragsgivende for enkeltelevens utvikling i sosiale relasjoner og egen identitet (Utdanningsdirektoratet, 2017, s.2). Det ligger i skolens mandat, at de gjennom opplæringen skal åpne dører for fremtiden og ut mot verden, og de skal bygge på verdiene om solidaritet, respekt og likeverd (Opplæringslova, 1998, §1-1). I debatten om skolens rolle i samfunnet, presenterer Stortingsmelding nr. 30, Kultur for læring (2004, s.31) en tosidig konflikt. Konkrete kunnskaper og ferdigheter blir plassert på den ene siden, mens likeverd, dannelse og demokrati plasseres på den andre siden. At elevene skal tilegne seg konkrete kunnskaper og ferdigheter, kan ses i sammenheng med Biesta (2014) sin kvalifiseringsdimensjon.

Biesta (2014) hevder man først og fremst er nødt til å erkjenne at spørsmål om læring alltid vil utløse et spørsmål om læringens formål. Altså stiller han spørsmål ved hvilken funksjon utdanningen skal ha, og hva som skal være utdanningens formål. I sin særegne pedagogiske teori, benytter han begrepet *kvalifisering* om elevens tilegnelse av kunnskap, evner, verdier og ulike ferdigheter (Biesta, 2014, s.88). I vid forstand handler det om hvordan utdanningen kvalifiserer den enkelte, gjennom å utstyre individet med ulike kunnskaper, ferdigheter og evner (Biesta, 2014, s.156). De grunnleggende ferdighetene kan ses i sammenheng med kvalifiseringsdimensjonen ettersom de også er ferdigheter elevene skal tilegne seg gjennom hele skolegangen. Biesta (2014) påpeker viktigheten av kvalifiseringsdimensjonen, og har et syn på at dette muligens er den viktigste dimensjonen for enkelte, og bør derfor få mest fokus. Likevel stiller han seg kritisk til et ensidig fokus på kvalifisering, da utdanning ikke bare dreier seg om tilegnelse av evner, ferdigheter og kunnskap (Biesta, 2014, s.156).

I begynneropplæringen skal elevene kvalifiseres, gjennom å tilegne seg kunnskap, ferdigheter og evner innenfor lesing og skriving, slik at de kan nyttiggjøre seg av skrift i ulike sammenhenger. Det vil på mange måter være grunnmuren som skal bygges for at reisverket skal stå stødig.

Undersøkelser som British Birth Cohort Studies og American Longitudinal Study Of Adult Learning viser til at svikt i de grunnleggende ferdighetene kan ha en økt opplevd risiko i forhold til

begrensninger individet føler i sin livsutfoldelse, som å fullføre utdanningsløp, ha vansker med å skaffe seg en jobb, eller utfordringer innenfor både psykisk- og fysisk helse (Gabrielsen, 2014, s.21).

2.2 Begynneropplæring

Begynneropplæringen er ingen klar term, og kan ofte ha flere betegnelser. Ofte kalles den vekselvis for den første lese- og skriveopplæringen, den systematiske lese- og skriveopplæringen, den grunnleggende lese- og skriveopplæringen, eller begynneropplæringen (Haug, 2006, s.7; Hekneby, 2003, s.13). Haug (2006) legger også til begreper som innskoling og skolestart (Haug, 2006, s.7). Tidsmessig tar begynneropplæringen for seg både overgangen fra barnehage til skole, og de fire første årene på skolen (Haug, 2006, s.7; Palm, Andreassen, Becher & Michaelsen, 2018, s.13). Begrepet begynneropplæring blir benyttet om alt det nye eleven møter når det handler om læringsmiljøet og aktiviteter, samt undervisning i alle skolens fag. Samtidig omhandler det også både de samfunnsmessige og de politiske sammenhengene som eleven og skolen er en del av (Palm med flere, 2018, s.13).

2.2.1 Lesing og skriving i begynneropplæringen

Når elevene starter på skolen, ligger det i vår kultur en forventning til at eleven skal lære seg å lese og skrive. Lyster og Frost (2012) definerer lesing på følgende måte: «Lesing er en meningsskapende bearbeiding av skriftspråklige symboler, som utføres med en bestemt hensikt i en gitt sammenheng» (Lyster & Frost, 2012, s. 342). Å lære å lese, handler om å koble sammen tale-, og skriftspråk. Lesing er altså bearbeiding av skriftspråklige symboler som bærer mening med seg. Den innerste kjernen i lesing kalles avkodning (Lyster & Frost, 2012, s. 342). Å få en god start på leseopplæringen, er for mange barn avgjørende for at det skal kunne lykkes med lesingen (Lundeberg & Herrlin, 2008, s.6). Elevene starter med ulike utgangspunkt, og på ulike stadier innenfor leseutviklingen. Det å få lov til å være med på elevens utvikling, og følge tett på når lyset tennes i elevens øyne, og lesekoden knekkes kaller Lundeberg og Herrlin et privilegium (2008, s.7). Dette privilegiet er både et stort ansvar og en stor utfordring for lærerne, når de møter «nybegynnere», og samtidig ikke skal «miste» noen av dem på veien. Frost (2017) hevder de lese- og skriveaktivitetene som foregår i klasserommet må henge sammen som ledd i kjeder av ulike aktiviteter. På denne måten kan eleven få akkurat de utfordringene de har behov for på et gitt

tidspunkt, og komme seg videre. Samtidig vil kjeden representere et utviklingsløp som er forankret i forskning (Frost, 2017, s.26). Aktivitetene blir på denne måten små skritt på vei mot læremålene som man arbeider mot. Aktivitetene som velges, må ses på som porter til ulike læringsprosesser, som samtidig passer inn i elevenes utviklingsløp (Frost, 2017, s.26). Refsahl (2012, s.13) påpeker at lesing ikke bare handler om mestring av en konkret ferdighet i møte med en bestemt tekst, men at det i like stor grad handler om en livssituasjon som skal takles, og et liv som skal leves. Det å ha nært fokus på detaljene i lesingen og leseprosessen, er viktig for å kunne fange opp de ulike utfordringene eleven møter på vei til mestringen av lesing. Det er ofte i detaljene man kan finne svar på hva som har vært, eller fortsatt er, utfordringen eller hinderet i den videre leseutvikling.

Læreplanen har ulike mål etter gitte trinn som skal oppfylles. I norskfaget skal elevene etter 2. årstrinn blant annet beherske kompetansemål som å «skrive tekster for hånd og med tastatur», «bruke store og små bokstaver, punktum, spørsmålstejn og utropstejn i tekster og samtale om egne og andres tekster», «utforske og samtale om oppbyggingen av og betydningen til ord og uttrykk» og «lese med sammenheng og forståelse på papir og digitalt og bruke enkle strategier for leseforståelse» (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 5). Dette er bare et utdrag av alle kompetansemålene elevene skal komme seg gjennom innen utgangen av 2. klassetrinn. Lærerne har gjennom alle kompetansemålene et enormt press på seg, både i forhold til tid, og i forhold til elevenes prestasjoner.

Lesing er en språklig prosess, og oppfattelsesprosessen skjer med et utgangspunkt i oppfattelsen av grafisk/fonemisk informasjon, syntaktisk informasjon og semantisk informasjon (Haugstad, 2002, s. 33). Det vil for enkelte elever kunne være svært krevende å få med seg all den informasjonen som her kreves. Selv små faglige vansker i tidlig skolealder kan utvikles, øke og strekke seg helt til ungdomsskolen. Det kan i verste fall føre til at motivasjonen og mestringsfølelsen blir mindre, og at noen dropper ut av skolen. Det er en av årsakene til at tidlig innsats nettopp er så viktig (Utdanningsdirektoratet, 2017, s.6). Dette kommer jeg mere inn på under kapittelet *Tidlig innsats*.

2.2.2 Språk i begynneropplæringen

Språket er mer enn bare talespråk. Det er kroppsspråk med sine gester og holdninger, tegnspråk som benyttes av døve, verbalspråk som benyttes av hørende og skriftspråk som er en visuell

representasjon av talespråket, og med sine semiotiske tegn. Disse semiotiske tegnene kan vi se på internasjonal skiltning, og de innehar en intuitiv og allmenn gyldighet (Helland, 2012, s.13). Gabrielsen og Oxborough hevder at talespråkutviklingen er selve grunnlaget for den senere utviklingen av skriftspråket (Gabrielsen & Oxborough, 2014, s.34). Barns utvikling av talespråk, har blitt forsket på over lang tid.

Språket brukes som tidligere nevnt, som en måte å kommunisere på. Det er betinget av at man har en sender og en mottaker i kommunikasjonen. Språket deles av språkforskere inn i form, innhold og bruk (Helland, 2012, s.14). Delene kan analyseres separat, men de står likevel i et gjensidig påvirkningsforhold til hverandre, som tre sirkler som overlapper hverandre. Form-delen deles videre inn i fonologi, morfologi og syntaks, innholds-delen kalles for semantikk, mens bruken handler om pragmatikk, altså hvordan språket brukes. Språkets bruk gjenspeiles av både kulturen og oppfattelse av den verden som kulturen representerer (Helland, 2012, s.15). De muntlige språkferdighetene er derfor avgjørende for at eleven skal kunne kommunisere på en effektiv måte med andre. Den språklige utviklingen starter lenge før begynneropplæringen, og har stor innvirkning på skoleprestasjonene til eleven.

Når barn skal lære seg å lese må de lære seg en skriftlig kode for talespråket (Haugstad, 2002, s.20). Språkforståelsen er sterkt relatert til leseforståelsen, og språkutviklingen påvirker lese- og skriveutviklingen. Dersom en elev utvikler store lesevansker, må også språkferdighetene kartlegges. Spesialpedagog med kunnskap om sammenhengen mellom språk og lesing må i de tilfellene ha tett samarbeid med skolen (Lyster, Melby-Lervåg & Hofslundsengen, 2019, s.343).

2.2.3 Fonologisk bevissthet

De språklydene som bygger opp ordene vi uttaler, er noe vi ofte ikke er bevisst på. Det er innholdet og meningen i det vi sier som ofte er fokuset. I talespråket forutsetter det ingen bevissthet rundt lydene som ordet er bygget opp av, og ordene er noe som kommer uanstrengt og automatisk (Lundberg & Herrlin, 2008, s.13). I motsetning til talespråket, har ordene i skriftspråket skiller mellom seg, som mellomrom, komma eller punktum. Bokstavene står pent etter hverandre, og hver av dem representerer en lyd. Noen ganger kan det være flere bokstaver sammen som representerer en lyd, og noen av bokstavene kan være stumme. Som eksempel kan vi se på ordet

sol, som er satt sammen av lydene s-o-l, samtidig som det har en faktisk betydning. For en del barn kan det være vanskelig å «knekke den alfabetiske koden», og for å kunne bli en god leser og skriver må man først ha en forståelse for det alfabetiske prinsippet (Lundberg & Herrlin, 2013, s.13). Et fonem er den minste meningskillende enheten i språket vårt, og fonologi er læren om systemet av disse (Hekneby, 2011, s. 29). Fonemene deles inn i vokaler og konsonanter.

Når eleven skal lære seg å lese, må det først kjenne igjen bokstaven, og hente frem lyden som tilhører bokstaven. Det kan være vanskelig for eleven å koble om bokstav til lyd, og nøkkelen ligger i forståelsen av at ord kan deles opp i enkeltlyder, eller biter av fonem størrelse (Frost, 2003, s.104-105; Lundberg & Herrlin, 2013, s.13). Assosiasjonene mellom de enkelte bokstavene og lydene er ikke alltid entydig, og elevene må derfor få nok trening i sammenhengen mellom bokstavlydene og bokstavene. Eleven må være bevisst på både innholdet og formen i språket.

2.2.4 Bokstavinnlæring

Bokstavinnlæringen er en sammensatt og kompleks prosess, som handler om å bli kjent med det alfabetiske prinsippet, og å lære hvilke navn og lyder de ulike bokstavene har. Det handler også om å kunne kombinere riktig bokstavgruppe med den riktige lyden, og å kunne skrive de store og små bokstavene korrekt (Vartun, Høegh-Omdal & Smestad, 2017). Sigmundsson, Eriksen, Ofteland og Haga (2018) fant i sin studie at jenter allerede i fem-seksårsalderen hadde en bedre bokstav-lyd-kunnskap enn guttene. Jentene scoret bedre på både bokstavnavn på de store bokstavene, bokstavlyden til store bokstaver, bokstavnavn på de små bokstavene og bokstavlydene til de små bokstavene. Brandslistuen, Flatø, Stoltenberg, Helland og Wang (2020) kom også frem til at det er et kjønnskilte mellom jenter og gutters lesekompetanse allerede i barnehagen. Ved seksårsalderen kunne omtrent halvparten av guttene som deltok i studien skrive ord, mens av jentene var det over 70 prosent som kunne skrive ord.

Det har de siste årene blitt forsket mer og mer på bokstavinnlæringen, men forskningen spriker, og det enes ikke helt om hvordan bokstavinnlæringen skal eller bør foregå. Det er særlig en splittelse i meninger om man skal benytte seg av en sakte, eller en rask progresjon i bokstavinnlæringen. Rongved (2019) hevder det tidligere har vært en nærmest udiskutabel praksis å gå for en sakte innlæring av bokstavene, men påpeker at denne tradisjonen nettopp har vært en tradisjon, og ikke

basert på forskning (Rongved, 2019). Sunde, Furnes og Lundetræ (2019, s.143) argumenterer derimot for at en raskere progresjon er en fornuftig måte å starte begynneropplæringen i lesing og skrivning på. Det argumenteres for at elevene vil få lengre tid til å trene på bokstavene dersom de har hatt en gjennomgang av alle innen jul i 1.klassetrinn, og at sannsynligheten for usikker bokstavkunnskap derfor vil reduseres.

Vartun, Høegh-Omdal og Smestad (2017) hevder også at flere og flere norske skoler benytter seg av en raskere fremgang av bokstavinnlæringen enn man i Norge tidligere har hatt som tradisjon (Vartun et. al, 2017). Vartun med flere, påpeker videre hvordan dette vekker bekymring hos blant annet organisasjonen Dysleksi Norge, ettersom de mener at en rask introduksjon av bokstavene kan gå ut over de som strever (Vartun et al, 2017).

Sviktende bokstavinnlæring kan få særlige negative konsekvenser for de elevene som har lese- og skrivevansker, eller dyslektiske tendenser, og det er derfor særdeles viktig med en grundig bokstavinnlæring (Hauge, 2002, s.101). Amundsen (2017) viser til at for noen elever kan det å lære store og små bokstaver samtidig bli for vanskelig fordi kortidsminnet ikke er godt nok. Dette kan føre til usikker bokstavkunnskap og sammenblanding av store og små bokstavtegn. Sikker bokstavkunnskap er helt grunnleggende for å kunne bli en god leser, så derfor er det viktig at lærer sikrer at alle får god nok tid til å gjøre seg kjent med bokstavens former og lyder i begynneropplæringen (Amundsen, 2017, s.49).

Engen og Håland (2005) mener at førsteklassingenes klasserom skal preges av store og små bokstaver, både på vegger, pulter og i bokhyllene. De mener elevene bør utsettes for både store og små bokstavene samtidig, og sier samtidig at det ikke er så farlig dersom førsteklassingen blander store og små bokstaver (Engen & Håland, 2005, s.26-27). Amundsen (Amundsen & Zeiner, 2003; Amundsen, 2017) argumenterer derimot for at elevene bør lære de store bokstavene først, fordi disse er lettere å skjelne visuelt og lettere å kopiere rent motorisk. Når elevene er så trygge på de store bokstavens lyder at de har en sikker bokstavkunnskap, noe som betyr at de lett assosierer fonem (lyd) til grafem (bokstav), lærer de som regel de små bokstavene i løpet av relativt kort tid. Hun viser til at sikker bokstavkunnskap er en forutsetning for å bli en god leser, og derfor er det viktig at elevene får den tiden de trenger til å bli kjent med bokstavens lyder og former (Amundsen, 2003, 2017).

Sunde, Furnes og Lundetræ (2019) fant i sin studie at elever som lærer bokstavene fort, sitter igjen med bedre leseutvikling på slutten av første trinn. De argumenterer for at elevene ved en sakte bokstavprogresjon vil ha veldig god tid til å lære de enkle bokstavene (som man ofte lærer først), mens man ikke får like god tid på å lære seg de vanskeligere bokstavene som man ofte da får presentert på slutten av året. Samtidig kom de frem til at et raskere tempo i bokstavinnlæringen gav betydelig bedre resultater for de lavtpresterende elevene.

2.2.5 Tidlig innsats

Ved å få et godt utgangspunkt allerede ved skolestart, vil sannsynligheten for å lykkes med den videre skolegangen økes (Kunnskapsdepartementet, 2006, s.27). Regjeringen hevder ulike undersøkelser viser en tendens til å «vente å se» i norske skoler, i stedet for å gripe inn tidlig i elevens utvikling og læring (Kunnskapsdepartementet, 2006, s.27).

Det påpekes i stortingsmeldingen at det er et ønske om å kunne forbedre utdanningssystemets evner til å imøtekomme den enkelte elevs behov ved å tilrettelegge opplæringen på en god måte. De mener tidlig innsats er nøkkelen til dette arbeidet (Kunnskapsdepartementet, 2006, s.10). Regjeringen vektlegger viktigheten av tidlig innsats, og ser på det som langt mer virkningsfullt enn forsøk på å kompensere for manglende ferdigheter senere i opplæringsløpet. Internasjonale studier viser derimot at så mange som mellom 15 og 20 prosent av elevene har så svake ferdigheter i både matematikk og lesing ved utgangen av grunnskolen, at det kan medføre utfordringer i den videre utdanningen og i arbeidslivet (Kunnskapsdirektoratet, 2017, s.12).

Med tidlig innsats menes det at man skal kunne sette i gang tidlig med tiltak, så fort det oppdages at en elev har behov for det, når som helst innen (barnehage og) skoleløpet. Tidlig innsats er et begrep som har preget den politiske debatten de siste årene (Palm, m.fl., 2018, s. 19). Sommeren 2018 fikk tidlig innsats på 1. til 4. trinn en egen paragraf i opplæringsloven. Paragrafen legger opp til at elever som ikke oppnår forventet progresjon i de grunnleggende ferdighetene lesing, skriving og regning, vil ha krav på intensiv opplæring med mulighet for eneundervisning i kortere perioder, dersom hensyn til elevens beste tilsier dette (Opplæringslova, 1998, § 1-4).

I 2018 ble *tidlig innsats* intensivert ved at elever ikke lengre behøvde å ha en individuell opplæringsplan (IOP) for å kunne delta på korte intensive kurs i lesing, skriving og regning. Det skulle bli enklere for elever på 1. til 4. trinn å få litt ekstra hjelp for å ikke bli hengende etter med lesing, skriving og regning. Ifølge Bjørnsrud og Nilsen (2012, s.13) handler tidlig innsats om stimulering og støtte av elevens læring gjennom tilrettelegging av opplæringen. Samtidig handler tidlig innsats også om tidlig innsikt, noe som innebærer at læreren tilegner seg kunnskap om forutsetningene og potensialet til hver enkelt elev (Palm. med flere., 2018, s.20). Regjeringen trekker frem metoder som kan benyttes for elever som strever med lesing, og elever som vurderes til å være i risikozonen for å kunne utvikle lese- og skrivevansker. Trening på bokstav-lyd assosiasjonen, vokabular samt lesing og skriving av ord og sammenhengende tekst er noen av metodene som blir trukket frem (Kunnskapsdirektoratet, 2017, s.51). Trening på assosiasjon mellom bokstav-lyd kan igjen ses i sammenheng med fonologisk bevissthet som jeg var innom tidligere.

2.2.6 SOL

Systematisk Observasjon av Lesing (SOL), er et observasjonsverktøy hvor man gjennom observasjoner kan kartlegge enkeltelevens progresjon i leseutviklingen. SOL er ikke standardisert, og skal derfor heller ikke erstatte standardiserte tester. Symbolet for SOL er en pyramide, hvor tanken er at det skal være et solid og stødig grunnlag, eller fundament, som eleven jobber seg trinnvis oppover på, og mot solen. Utgangspunktet er bygget på forskning om lesing og leseprosessen.

Modellen følger i stor grad fasene i leseutvikling som man kan finne igjen i *Spear-Swerling og Sternbergs* leseutviklingsmodell, men modellen er her utvidet noe og består av totalt 10 trinn. Det er ikke et poeng å plassere eleven nøyaktig på et visst trinn, men at læreren skal kunne få oversikt over hvilke delferdigheter eleven mestrer innenfor de ulike trinnene. Trinn 1 og 2 består av logografisk lesing, og handler om før-alfabetisk lesing og den begynnende alfabetiske lesingen. Trinn 3 og 4 består av fonologisk lesing, og handler om den tidlige fonologiske lesingen, og den automatiserte lesingen. Trinn 5 og 6 består av ortografisk lesing, og handler om den tidlige ortografiske lesingen og automatisert ordgjenkjenning. Trinn 7 omhandler økt automatisering og

leseflyt. Trinn 8 og 9 handler om strategisk lesing og bevisst strategisk lesing, mens trinn 10 handler om den voksne litterære lesingen (Gjesdal kommune, 2011).

2.3 Metoder i begynneropplæringen

Det finnes mange ulike metoder man kan benytte seg av i lese- og skriveopplæringen. I dette kapitlet skal jeg presentere noen aktuelle metoder som blir benyttet i lese- og skriveopplæringen. Gjennom årene er det forsket mye på de ulike metoder som finnes, og flere av metoder er slått sammen, eller ulike elementer fra flere metoder benyttes sammen i en «ny» metode. Det som ofte dominerer de ulike metodene, er læringssynet eller læringsteoriene som benyttes. De aktuelle metodene her, er valgt på bakgrunn av informantenes metodikker, og på bakgrunn av annen aktuell teori om begynneropplæring i lesing og skriving.

2.3.1 To metodiske ytterpunkter

Det har vært en veksling mellom de ulike metodene som har vært brukt i begynneropplæringen i lesing og skriving gjennom tidene, og det har vært diskusjon rundt hvilken metode opplæringen bør baseres på (Traavik & Alver, 2008, s.82). Tradisjonelt sett blir den første lese- og skriveopplæringen foretatt gjennom enten analytiske- eller syntetiske metoder (Sandvik, 2018, s.92). Gjennom analytiske metoder er utgangspunktet hele tekster som analyseres fra hele setninger til ord, og videre ned til de enkelte bokstavene og bokstavlyden. Syntetiske metoder starter med de minste enhetene og går over til bokstavene og stavelser, før man ser på hvordan disse settes sammen (Sandvik, 2018, s.92). Det som er felles for begge metodene er at det er lesingen som er utgangspunktet, og skrivingen tilkommer sekundært.

2.3.1.1 Analytiske metoder

«Oppløsning av et hele i dets enkelte bestanddeler» er betydningen av det greske ordet *analyse*. Analytiske modeller er det man kaller for «top down»-metoder, fordi utgangspunktet starter med hele tekster, som brytes ned via arbeid med setninger, til ord og videre ned til den enkelte bokstav eller bokstavlyd (Traavik & Alver, 2008, s.88). Med andre ord, tar de utgangspunkt i det komplekse, og går ned til det grunnleggende. Metoden kalles også for *whole language* eller *helmetoden* fordi utgangspunktet tas i de hele tekstene. I denne metoden vektlegges menings- og forståelsesaspektet

i begynneropplæringen (Hekneby, 2011, s.84). Eksempler på slike metoder er ordbildemetoden og LTG-metoden (leseopplæring bygd på barns muntlige språk).

I ordbildemetoden lærer elevene å gjenkjenne ordene som ordbilder, og bruker dette som utgangspunkt for analysen. Selve analysen av ordene handler om å kjenne igjen de ulike bokstavene og stavelsene, og det er dette som bidrar til at elevene knekker lesekode (Traavik & Alver, 2008, s.89). Metoden kan kritiseres for å være begrensende, da eleven ikke kan huske en uendelig mengde ordbilder for en uendelig mengde ord (Traavik & Alver, 2008, s.89). Hekneby (2011) hevder det er en fare for at svake lesere kan forbli helordslesere, og derfor bli værende på det logografiske nivået, og få vansker med den videre avkodingen (Hekneby, 2011, s. 86).

LTG-metoden handler om å lære å lese på talens grunnlag. Metoden tar utgangspunkt i elevenes erfaringer og det muntlige språket elevene har. Elevene lærer å lese hele ordet, deretter blir ordene delt inn i mindre enheter, og elevene lærer bokstavene (Hekneby, 2011, s.88). Siden metoden tar utgangspunkt i det talt språket, krever metoden at elevene får mulighet til både å snakke, og å bli hørt. Et av de positive aspektene med analytiske metoder, er at de tar hensyn til det veldig mye forskning sier, nemlig at læring skjer best dersom lærestoffet inngår i meningsfulle tekster og sammenhenger (Traavik & Alver, 2008, s.90). Det kan derimot bli for lite arbeid med segmentering, lydering og syntese for noen elever (Traavik & Alver, 2008, s.90).

2.3.1.2 Syntetiske metoder

Det greske ordet syntese betyr «sammenstilling av deler til en helhet», og kalles ofte «bottom up»-metoder (Traavik & Alver, 2008, s.84). Syntetiske metoder tar utgangspunkt i bokstaver og stavelser, går oppover til ord, og videre til setninger og tekster. Innenfor syntetiske metoder er de to mest kjente metodene *lydmetoden* og *stavelsesmetoden* (Traavik & Alver, 2008, s.84).

Lydmetoden kalles også for en delmetode fordi den går fra del til helhet. Lyden knyttes opp til den tilhørende bokstaven, og teksten bygges vider opp til stavelser, og ord, før setninger (Hekneby, 2011, s.81). Tekstene som det bygges opp til, er laget av de bokstavene som eleven til enhver tid har lært. Mange av ordene er derfor like, og bygger på få bokstaver.

Stavelsesmetoden fokuserer på nettopp stavelser. Lesebøkene bestod av tekster som var skrevet i stavelser, og to-stavellesord var oppdelt i to slik at elevene kunne se at det var to stavelser i ordet (Traavik & Alver, 2008, s.86). Metoden har ikke vært så utbredt siden 50-tallet, men den språklige bevisstheten som ligger i stavelserne, har blitt videreført.

2.4 Digitale metoder

Den digitale teknologien har utviklet seg voldsomt de siste tiårene, og stadig flere klasserom har blitt utstyrt med ny teknologi og nye redskaper som kan benyttes i undervisningen. Teknologiens utvikling vil spille en stor rolle for hvordan våre skrivevaner endres, og i forhold til det vil det være viktig å se på hvilke potensialer teknologien kan ha for elevene i begynneropplæringen (Sandvik, 2018, s.91). Det kan stilles spørsmål om hvilken rolle de digitale hjelpemidlene skal spille i dagens klasserom, og samtidig hvilken måte hjelpemidlene skal benyttes på for å bidra til økt læring.

2.4.1 STL+

Rundt år 2000 lanserte nordmannen Arne Trageton metoden «skrive seg til lesing på data» (STL). Noen år senere videreutviklet svenske Mona Wiklander metoden til STL+, ved å aktivt ta i bruk talesyntese i skrivingen (Wiklander & Sjødin, 2015, s. 6). Elevene benytter et tekstbehandlingsprogram som har innlest fonem, slik at bokstaven høres når bokstavgangen trykkes ned, og en talesyntese vil lese hele ordet når mellomromstasten trykkes ned. Å endre praksisen i begynneropplæringen kan ifølge Finne, Roås og Kjølholdt (2014) bidra til å øke læringen hos elevene. Videre hevder de at det å skrive seg til lesing egner seg godt både for tilpasset opplæring og for tidlig innsats. Literacytradisjonen er utspringet til det å skrive seg til lesing, og det vektlegger skriftspråkets parallelle utvikling med talespråket gjennom en vekselvirkning mellom talespråket, skrivingen og lesingen (Finne, Roås & Kjølholdt, 2014).

Ved bruk av metoden STL+ benytter ikke elevene blyant til å skrive bokstaver det første skoleåret, de benytter kun tastaturet. Wiklander og Sjødin (2015) vektlegger viktigheten av å forstå språket og knekke lesekode det første året, og at man derfor ikke har tid til å lære å skrive ved å benytte blyant på det tidspunktet (Wiklander & Sjødin, 2015, s. 9). Det er altså språket man skal ha fokus på, ikke forming av bokstaver.

Literacytradisjonen setter nettopp lesing og skriving inn en større sammenheng, og anerkjenner den kunnskapen elevene har når de kommer til skolen. Ettersom elevene ved skolestart har ulike bokstavkunnskaper, kan det være utfordrende både for eleven selv, og læreren (Finne, Roås & Kjølholdt, 2014). Når elevene skal starte opp med STL+ er det derfor viktig å ha modellsetninger slik at man kan møte alle elevene på deres nivå (Wiklander & Sjødin, 2015, s.12). Elever som allerede kan bokstavene vil ifølge Wiklander og Sjødin (2015) ha god nytte i modellsetninger for å se hvordan setninger bygges opp, samtidig som de får støtte i skrivingen. Videre hevder Wiklander og Sjødin (2015) at elevenes motorikk ikke vil påvirke skrivingen, og utgangspunktet for skrivingen er det eleven vil si, fremfor hva eleven vil klare å si ut fra hvilke bokstaver de kan fra før (Wiklander & Sjødin, 2015, s. 8). Fokuset ligger derfor i den språklige bevisstheten, og elevene skal bli bevisste på bokstavene og lydene i språket (Wiklander & Sjødin, 2015, s. 9).

Alle elevene i klassen benytter det samme verktøyet, og arbeider på sitt nivå. De sitter med hodetelefoner på seg under skrivingen, for ikke å forstyrre hverandre. Dersom to elever skal skrive sammen, benyttes det en splitter slik at begge kan høre det som blir skrevet. For å sikre at alle elevene kan arbeide aktivt med noe som er viktig for dem, starter skriveøkten ofte med en samtale om et felles tema. Det er dog læreren som bestemmer temaet de skal skrive om (Finne, Roås & Kjølholdt, 2014).

Trageton (2012) hadde et forskningsprosjekt om tekstskaping på datamaskin som gikk fra 1999 til 2002. Gjennom sitt 3-årige forskningsprosjekt i Norge, Danmark, Finland og Estland, har han vært opptatt av å snu opplæringen fra en vanskelig lese- og skriveopplæring, til en enklere skrive- og leseopplæring på datamaskin. I prosjektet ble den kompliserte håndskrivningen utsatt helt til 3.klassetrinn i Norge (Trageton, 2012, s.16). Det mest kontroversielle ved prosjektet var den utsatte håndskrivningen. Det interessante var derimot at deltakerne av prosjektet som fokuserte på digital tekstskaping, skrev bedre enn klassene som skrev for hånd. Ved slutten av 3.klasse ble klassene som skrev på datamaskin vurdert til å ligge i gjennomsnitt ett helt år over klassene som skrev håndskrift, og guttene lå nærmere jentenes nivå (Trageton, 2012, s.20).

2.4.2 iMAL

iMAL er en forkortelse av integrert, multisensorisk, assosiasjonsbasert, læring, og er en metodikk for innlæring av bokstavlydene. Fokuset metodikken har, ligger på aktivering av de auditive, motoriske og visuelle sansene. Metodikken ble utviklet av Regine Nagelhus (u.å), som er utdannet spesialpedagog og allmennlærer for grunnskole og videregående skole, da hun lot seg overtale av et foreldrepar til å teste en assosiasjonsmetode fra et universitet i USA. Noen av elementene fra assosiasjonsmetoden, opplevde hun som god hjelp for elever som strevde i begynneropplæringen, og de ble derfor videreutviklet for å kunne tas i bruk i begynneropplæringen i alle klasserom (iMAL, u.å).

Metodikken er derfor i utgangspunktet designet for å tjene elever som har lese- og skrivevansker, men fungerer også som felles aktiviteter i ordinær begynneropplæring. iMAL er et digitalt læremiddel som er nøye designet, og inneholder blant annet kursing for assistenter, pedagoger og skoleledere. Metodikken hevdes å være i bruk på hele 500 skoler rundt om i Norge. Nagelhus (u.å) hevder hjernen ikke er laget for å lese, men at man er født med evnen til å fange opp lyder gjennom lytting. Derimot kan man trenes opp til å lære de forskjellige bokstavtegnene som knyttes til lydene. Prosessen, eller omprogrammeringen, kaller hun for innkoding av bokstavtegn (Nagelhus, u.å). I innkodingsprosessen av bokstaver bruker iMAL tre nivåer som består av lagring i hukommelsen, gjenhenting fra hukommelsen og vedlikehold av innkodede bokstaver. Dersom hjernen ikke blir trent på riktig måte, kan resultatet bli lesevansker (iMAL, u.å).

Metodikken iMAL har fokus på innkoding av forbindelsen mellom lydene og bokstavene. Metoden vil på den måten kunne gjøre det enklere å lytte ut de enkelte lydenhetene i ord, for de elevene som allerede er disponert for lesevansker. Samtidig vil bokstavkunnskapen bidra til å gjøre det enklere for elevene å isolere lydene fra den lydpakken som et ord representerer. På den måten vil elevene bli mer bevisste på det fonologiske, og språklig (iMAL, u.å). Det er altså en kombinasjon av det taktile, det analoge og det digitale som benyttes i bokstavinnlæringen i iMAL, for at bokstavene skal «feste» seg og dermed automatiseres.

2.5 Lese- og skrivevansker

Når elevene starter på skolen, kommer de med en forventning om at de skal lære å lese og skrive. Denne forventningen innfris for de aller fleste, men for noen elever kan det bli starten på en lang kamp. De elevene som ikke mestrer dette, vil ha vansker med å klare og gjennomføre de faglige kravene skolen byr på. Samtidig vil de kunne ha vansker med å møte krav som stilles til både lese-, og skrivekompetanse utenfor skolen. Lese- og skrivevansker deles ofte inn i to hovedgrupper; generelle lese- og skrivevansker og spesifikke lese- og skrivevansker, og de kan utvikles av flere årsaker. Det er viktig at pedagogen har god oversikt og innsikt i de ulike faktorene som spiller inn, slik at riktige tiltak blir benyttet. Betegnelsen *lese- og skrivevansker* er en vid og generell betegnelse på elevens manglende skriftspråkferdigheter, målt ut fra aldersadekvat forventning. Begrepet *dysleksi* er derimot smalere, og brukes som betegnelse på spesifikke lese- og skrivevansker (Rygvold, 1999, s.18). Jeg vil videre benytte begrepet spesifikke lese- og skrivevansker når jeg snakker om dysleksi.

Kindervaag (2011) hevder at mange elever på et tidspunkt vil befinne seg innenfor et grenseland hvor de ikke har blitt utredet, eller der de inngår i en gråsoner for om de har spesifikke lese- og skrivevansker. Det er ikke uvanlig at vanskene ikke blir kartlagt før på 4. eller 5. trinn. En manglende dialog mellom skolen og foresatte kan være årsaken til dette, men det vil uansett være skolens ansvar å se til at det foreligger et godt fungerende samarbeid mellom skolen og hjemmet. Spesifikk avgrenset forskning på samarbeid mellom skole og hjem når eleven strever med lesing og skriving er mangelvare i Norge, ifølge Kindervaag (2011).

2.5.1 Spesifikke lese- og skrivevansker

Skriftspråket er en visuell kommunikasjonsform hvor det visuelle benyttes når man leser og skriver (Helland, 2012, s.51). Selv om lesing og skriving har mye til felles, er det likevel ikke bare tale i skrift. Lese- og skrivevansker deles som nevnt, oftest inn i to hovedgrupper; spesifikke lese- og skrivevansker og generelle lese- og skrivevansker. Vestlige land som Norge beskriver ofte «spesifikke lese- og skrivevansker» og «dysleksi» som synonymer (Lyster & Frost, 2012, s. 344), og det handler om vansker med lesing og skriving som hverken kommer av manglende opplæring, evnemessig- eller emosjonell art (Helland, 2012, s. 65).

Høien og Lundberg (2012, s.24) definerer dysleksi på følgende måte: «Dysleksi er en vedvarende forstyrrelse i kodingen av skriftspråket, forårsaket av en svikt i det fonologiske systemet». Hos elever som utvikler spesifikke lese- og skrivevansker, ligger det ofte til grunn en dårlig utviklet fonologisk bevissthet. Elevene har vansker med å forstå at ord både har en forside, i tillegg til et innhold. Å være fonologisk bevisst innebærer å beherske å rette fokuset mot ordenes lydmessige, eller fonologiske struktur (Lyster & Frost, 2012, s.351).

Høien og Lundberg (2012, s.21-22) hevder at det hos elever med spesifikke lese- og skrivevansker ofte kan forekomme forståelsesvansker, noe som ofte tolkes som sekundære vansker.

Hovedårsaken til disse sekundære vanskene er da ofte et resultat av dårlig ordavkoding. Ifølge Hagtvet, Frost og Refsahl (2014, s.39) er ikke primærårsaken til spesifikke lese- og skrivevansker kjent, foruten at det ser ut til å gå i arv i familier, og derfor er genetisk betinget. Arveligheten er også dokumentert gjennom både tvillingstudier, genetiske studier samt casebeskrivelser. Risikoen for å utvikle ulik grad av spesifikke lese- og skrivevansker er avhengig av en rekke ulike faktorer, og er noe man ifølge Lyster og Frost (2012, s.345) er født med, nettopp på bakgrunn av arvelighet og genetisk betingelse. Både kognitive og sosiale forhold er viktige faktorer som både kan styrke og svekke symptomer på spesifikke lese- og skrivevansker. En avgjørende faktor for alvorlighetsgraden kan være god pedagogisk og spesialpedagogisk oppfølging.

Et av hovedsymptomene på spesifikke lese- og skrivevansker er vansker med korrekt og hurtig avkoding, mens lytteforståelsen er normal. Den svake avkodingsferdigheten vil føre til redusert leseforståelse når de selv leser en tekst. Innholdet i teksten blir derimot forstått når teksten blir lest opp for dem (Bjørgero, 2016). Andre kjennetegn er at eleven ofte har store vansker med å lese ord, har store rettskrivingsvansker, samt store finmotoriske vansker som kan medføre et vanskelig tydbart skriftbilde (Bjørgero, 2016). Spesifikke lese- og skrivevansker kan ofte komme til syne gjennom elevens høytlesning, særlig når eleven møter nye ord, eller tekster med større kompleksitet (Hesselberg & Tetzchner, 2016, s.109).

Elever som har spesifikke lese- og skrivevansker kan også ha en uklar artikulasjon, et dårlig fonologisk korttidsminne, samt diffuse forestillinger om ordenes lydstruktur, noe som ofte kan føre til at de skårer dårlig på fonologiske oppgaver (Høien & Lundberg, 2012, s.25). Utviklingstempoet til

eleven vil påvirkes av både iboende og ytre forhold. Iboende forhold kan være interesse, evner og temperament, mens ytre forhold kan være for eksempel hjemmemiljø, den språklige påvirkningen og kvaliteten i leseopplæringen (Hagtvet, Frost & Refsahl, 2014, s. 69). Når kjennetegn på spesifikke lese- og skrivevansker første er oppdaget, er det viktig å søke etter mulige årsaker og opprettholdende faktorer som kan knyttes til undervisningsmiljøet. Det kan innebære å se på valg av metodikk i lese- og skriveopplæringen, undervisningsorganiseringen, krav til elevene, samspillet mellom lærer-elev og så videre (Rygvdal, 1999, s.49).

Ettersom elever med spesifikke lese- og skrivevansker strever med korrekt staving av ord, og å uttrykke seg skriftlig, kan god tilrettelegging, samt effektiv bruk av teknologi bidra til å hjelpe elevene med å utvikle de grunnleggende ferdighetene som skal inngå som mål i alle fag. Samtidig er digital kompetanse en av de fem grunnleggende ferdighetene som eleven skal tilegne seg. Digitale hjelpemidler kan være nyttig for elever som har behov for å tilegne seg kunnskap på alternative måter, eller for å få opplest digitale tekster. For de elevene som har lese- og skrivevansker kan de digitale hjelpemidlene kunne kompensere for mangelfulle lese-, skrive- og språkferdigheter (Lyster & Frost, 2012, s.358).

Andersen (2015, s.32) hevder det ligger mange muligheter i de digitale verktøyene, bare skolene går inn for å lære elevene å utnytte dem. Mange klasserom er digitalisert i dag, men for elever med lese- og skrivevansker kan hjelpemidlene handle om mer enn å bare håndtere en digital hverdag. På apples operativsystemer ligger det også talesyntese (voiceover), noe som ved et tastetrykk kan bidra til å gjøre nettbrettet om til et lesebrett. Det betyr at elever som har behov for det kan få opplest all digital tekst. På den måten kan elever med lese- og skrivevansker, selv med dagens høye krav om lese- og skrivekompetanse, kunne fungere i samfunnet på de samme vilkårene som andre elever (Andersen, 2015, s.31).

2.5.2 Generelle lese- og skrivevansker

Elever med generelle lese- og skrivevansker er den største gruppen av svake lesere (Bjørge, 2016). Når man har generelle lese- og skrivevansker har man vansker med både avkoding og lytteforståelsen, og ferdigheten innenfor disse områdene er nedsatt. Vanskene med leseforståelsen vil derfor for mange med generelle lese- og skrivevansker være større enn for dem som har

dysleksi. Hovedårsaken til lesevanskene vil derfor være en følge av nedsatt lytteforståelse (Bjørø, 2016). Elever med generelle lærevansker som har avkodingsvansker, vil ha de samme avkodingsvanskene som de som har spesifikke lese- og skrivevansker. De har også til felles at de har svak fonologisk prosesseringsferdighet, og begge gruppene har således en fonologisk kjernesvikt. Man antar at det er de fonologiske kjernevanskene som er den viktigste årsaken til avkodingsvanskene hos begge gruppene (Bjørø, 2016). Alle som har spesifikke- eller generelle lese- og skrivevansker vil i mer eller mindre grad ha vansker med fonembevissthet, avkodning, korttidsminnet og/eller automatisering.

2.5.3 Sammenheng mellom lese- og skrivevansker og språkvansker

Begrepet «språkvansker» hevder Rygvold (2012) er en samlebetegnelse som peker på at det eksisterer et språklig problem, uten at det presiseres en årsaksfaktor. På den måten mener hun begrepet er relativt nøytralt og upresist (Rygvold, 2012, s.326). Rygvold (2012) definerer en språkvanske som «(...) et kommunikasjonsproblem som viser seg som vansker med å forstå og / eller å produsere språk, og kan beskrives som en brist i en eller flere av de språklige komponentene innhold, form eller bruk, eller i interaksjonen mellom dem» (Rygvold, 2012, s.326).

Språkvansker kan grovt sett deles inn i to undergrupper: generelle språkvansker og spesifikke språkvansker. En generell språkvanske kan assosieres med, eller være en konsekvens av en annen diagnose, som en sekundærvanske. Ved en spesifikk språkvanske, vil språkvansken være barnets primære utfordring, uavhengig av barnets øvrige utvikling (Rygvold, 2012, s.327). Ulike språkvansker kan tilknyttes begge undergruppene. Språk som primærvanske kan implisere afasi, artikulasjonsvansker, stemmevansker, taleflytvansker, spesifikke språkvansker, samt dysleksi og lese- og skrivevansker (Helland, 2012, s.63-64).

Språk som sekundærvanske kan henstå fra andre individuelle vansker, som for eksempel psykisk utviklingshemning, cerebral parese, nedsatt hørsel eller pragmatiske språkvansker (Helland, 2012, s.65-67). Spesifikke språkvansker kan igjen deles inn i tre subgrupper etter hvordan vanskene utvikler seg: ekspressive vansker, ekspressive og impressive vansker, og fonologiske vansker (Rygvold, 2012, s.330; Helland, 2012, s. 73). Språkvansker i førskolealder utgjør en risiko for senere utvikling av svak verbal korttidshukommelse, sakte språklig bearbeidingshastighet og

skriftspråkvansker (Rygvold, 2017, s.37). Samtidig hevder Rygvold (2012) at en nær sammenheng mellom språkvansker og lese- og skrivevansker er godt dokumentert, men at det ikke er ensbetydende at lese- og skrivevansker vil oppstå ved tidlige språkvansker (Rygvold, 2012, s. 333).

De siste årene har det utviklet seg et større fokus på sammenhengen mellom språkvansker og lese- og skrivevansker (Lyster & Frost, 2012, s. 344). Lunde (2010) hevder det er sannsynlig å finne ett til to barn i hver skoleklasse med spesifikke språkvansker. Han påpeker også at majoriteten av disse elevene med stor antagelse vil kunne utvikle lese- og skrivevansker (Lunde, 2010, s.103)

3 Metode

Kvale og Brinkmann (2015, s.356) beskriver metode som «en systematisk prosedyre (mer eller mindre regelbasert) for iakttakelse og analyse av data». Begrepet stammer fra gresk og betød opprinnelig *veien til målet*, noe som kan ses i en vid forstand (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 83). For å kunne finne ulike veier til et mål, må man først vite hva målet er (Kvale & Brinkmann, 2015, s.140). Utgangspunktet for all forskning er en nysgjerrig søken etter en virkelighet man ønsker mer kunnskap om, og spørsmål man ønsker besvart (Christoffersen & Johannessen, 2012, s.18). Metodevalget man gjør, henger sammen med kunnskapsutviklingen og det teoretiske perspektivet man har. Grunnlaget for utvikling av interessant kunnskap og frodige teorier bygger på et utgangspunkt i hensiktsmessige forskningsmetoder (Grønmo, 2016, s.15).

I dette kapittelet vil jeg først redegjøre for mitt valg av metode, og se på den vitenskapsteoretiske tilnærmingen. Med hensikt om å fremme subjektets erfaringer, kunnskaper og opplevelser vil jeg deretter presentere den fenomenologiske tilnærmingen som grunnlag for min tolkning av datamaterialet. Deretter vil jeg gå inn på det kvalitativ intervju, utvelgelsen av informanter, samt beskrive prosessen av datainnsamling. Så vil jeg presentere noen etiske vurderinger før jeg avslutningsvis vil tydeliggjøre forskningens kvalitet gjennom begrepene pålitelighet, validitet og reliabilitet.

3.1 Kvalitativ metode

Forskning kan ofte preges av en kombinasjon mellom både teori og praksis. Innenfor samfunnsvitenskapelig forskning skiller det ofte mellom kvantitativ og kvalitativ metode. Grovt skissert, karakteriseres data som kvantitative dersom de er uttrykt gjennom mengdetermer eller rene tall, mens data som ikke uttrykkes på den måten anses som kvalitative (Grønmo, 2016, s.22). Den kvantitative metoden krever også en større mengde enheter, mens den kvalitative metoden gjerne kan basere seg på få enheter, eller informanter (Ringdal, 2018, s.24). Metoden vektlegger ofte observasjon og nærhet av et fåtall studieobjekter, nettopp for å kunne få fruktbar og dyp informasjon om et begrenset antall analyseenheter (Ringdal, 2018, s.110). Kvalitativ forskning kan beskrives som kontekstuell, i motsetning til andre former for forskning, som ofte søker å studere fenomener utenfor sin egen kontekst (Kvale og Brinkmann, 2015, s.114). Formålet mitt med denne

studien var å få en større innsikt i hvilke metoder lærere benytter innenfor begynneropplæring i lesing og skriving, og hvordan de da legger til rette for elever med (mulig) lese- og skrivevansker i sin undervisning. På bakgrunn av dette, var det hensiktsmessig for min studie, å samle inn kvalitative data for å kunne få en dypere forståelse for informantenes subjektive virkelighet, gjennom deres ord og språk (Postholm & Jacobsen, 2018, s.89).

3.1.1 Fenomenologisk forståelsesramme

Edmund Husserl grunnla fenomenologi som filosofi rundt år 1900, mens Martin Heidegger videreutviklet det som eksistensfilosofi. Videre tok Jean-Paul Sartre og Maurice Merleau-Ponty fenomenologien i en eksistensialistisk og dialektisk retning (Kvale & Brinkmann, 2015, s.44). Begrepet fenomenologi innenfor kvalitativ forskning, peker mot en interesse for å forstå ulike sosiale fenomener ut fra informantens subjektive perspektiver. Det er gjennom informantens opplevelse og forståelse man kan komme frem til den verdenen informanten opplever, gitt at forskeren har en forståelse av at den virkelige virkelighet er nettopp den informanten opplever (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45). Samtidig er det viktig at tolkningen av informantens ytring, handling eller utsagn, ses i lys av den sammenhengen som den forekommer i. Målet er å øke forståelsen og samtidig få innsikt i den andres livsverden (Christoffersen & Johannessen, 2012, s.99).

Ettersom en fenomenologisk forskning handler om å samtale med mennesker, og gjennom disse samtalene finne en underliggende mening eller en essens i deres opplevde erfaring, er det naturlig for min studie å bygge på den fenomenologiske forståelsesrammen (Postholm, 2010, s.78).

3.1.2 Det kvalitative forskningsintervjuet

Kvalitative data foreligger som oftest i form av verbale redegjørelser eller beskrivelser (Kleven & Hjordemaal, 2018, s.38). Kjernen i min problemstilling er lærernes beskrivelser av tilrettelegging, metodene de benytter, og hva de gjør dersom de opplever at elever har, eller står i fare for å utvikle lese- og skrivevansker. Det er derfor ikke et fenomen som kan observeres. For å kunne få kjennskap til ulike læreres erfaringer og opplevelser, var det avgjørende for meg å få innsikt i tankene deres. Gjennom fire individuelle intervjuer forsøkte jeg å få en dypere forståelse for mine informantere

virkelighet, for å kunne få en bredere innsikt i fenomenet. Det kvalitative forskningsintervjuet søker å fremskaffe både utfyllende og beskrivende informasjon, for å få en forståelse av verden sett fra intervjupersonenes side. Det kvalitative forskningsintervjuet er derfor spesielt godt egnet for å få den innsikten forskeren har behov for å få i informantenes egne tanker, følelser og erfaringer (Dalen, 2013, s.13). Kvale & Brinkmann (2015) beskriver et intervju som en «utveksling av synspunkter mellom to personer i samtale om et tema som opptar dem begge», og mener selve målet med intervjuet er å få frem de erfaringer og opplevelser av verden som intervjupersonen, eller subjektet har (Kvale & Brinkmann, 2015, s.22).

Intensjonen i et forskningsintervju er å utvikle kunnskap innenfor en gitt tematikk eller et emne, hvor forskeren leder intervjuet på bakgrunn av problemstillingen (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 117). Kvale og Brinkmann (2015) påpeker at man likevel må være seg bevisst hvordan intervjukunnskapen vil være kontekstuell, og derfor bare kan forstås i sin sammenheng (Kvale & Brinkmann, 2015, s.114). Begrepet intervju er en samlebetegnelse på ulike varianter fra et rent strukturert intervju, til det som kan minne mer om en uformell samtale (Kleven & Hjordemaal, 2018, s.42). Det må tas stilling til hvordan intervjuet skal foregå, og hvilken form man ønsker å utføre intervjuet på. Intervju kan også foregå både muntlig, ved at den som intervjuer stiller spørsmål, eller skriftlig gjennom strukturerte spørreskjemaer, stiloppgaver eller dagbokoppgaver (Kleven & Hjordemaal, 2018, s.39). I mitt forskningsprosjekt valgte jeg å gå for intervju gjennom å stille spørsmål. Igjen måtte det tas stilling til hvilke typer spørsmål som skulle stilles, og på hvilken måte disse skulle legges frem.

Det skilles ofte mellom et strukturert og ustrukturert intervju, men det finnes også noe midt imellom som kalles et semistrukturert intervju. Det strukturerte intervjuet kan anses som en muntlig form for spørreskjema hvor man stiller spørsmål i en gitt rekkefølge. Det ustrukturerte intervjuet har som regel et gitt utgangspunkt, men utvikler seg og blir mer eller mindre til underveis i samtalen (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 43-44). Formålet med mine intervjuer, var å fremskaffe data som kunne bistå meg med å besvare problemstillingen min; «*Hvordan tilrettelegger lærere for begynneropplæring i lesing og skriving?*». På bakgrunn av problemstillingen så jeg det hensiktsmessig å bruke det Christoffersen & Johannessen beskriver som et semistrukturert, eller delvis strukturert intervju (Christoffersen & Johannessen, 2012, s.79). I et semistrukturert intervju benyttes det en overordnet intervjuguide som et utgangspunkt for intervjuet. Rekkefølgen på

spørsmålene er ikke så viktige da man beveger seg frem og tilbake ut fra hvordan samtalen beveger seg. Likevel har man noen konkrete spørsmål man ønsker å bevege seg innom i løpet av samtalen. Semistrukturerte intervjuer kan bidra til en god balanse mellom standardisering og fleksibilitet (Christoffersen & Johannessen, 2012, s.81).

3.1.3 Utvalg

Valg av informanter styres av den valgte problemstillingen. Når problemstillingen skal utformes, tas det avgrensninger i forhold til de samfunnsforholdene som skal studeres (Grønmo, 2016, s.93). Cresswell (2013) ser på fenomenologiske studier med et smalt strategisk utvalg. Det er betydelig at de utvalgte deltakerne i fenomenologiske studier har erfaringer fra det fenomenet som skal studeres. Her kan utvalgte kriterier for deltakere fungere bra når de skal representere erfaringer innenfor et fenomen. Formålet er at de skal kunne bidra med meningsfull informasjon, for å skape en dypere forståelse for fenomenet (Cresswell, 2013, s.155-156).

Valg av informanter er et veldig viktig tema, da det er informantene som danner grunnlaget for både tolkningen, og analysen. Spørsmål om hvem som skal intervjues, hvor mange som skal intervjues og etter hvilke kriterier man ønsker å velge dem ut fra, er viktige spørsmål å stille seg (Dalen, 2013, s.45). I mitt forskningsprosjekt har kriteriene informantene har måttet møte, vært at de er eller har vært lærere på 1. til 4. klassesetrinn, og drevet med begynneropplæring i ordinært klasserom. Med ordinært klasserom ligger det en forventning om at de har undervist hele klasser, ikke bare mindre grupper eller en-til-en-undervisning. Fortrinnsvis ønsket jeg lærere som arbeidet med elever på 1. og 2. klassesetrinn.

Målet er ikke at deltakerne skal representere en større populasjon, men at de skal ha den nødvendige forutsetningen til å kunne formidle en innsikt i forskningsspørsmålene (Bush, 2013, s.57). For å finne frem til mine informanter kontaktet jeg rektorer på noen skoler jeg hadde kjennskap til gjennom tidligere arbeid, og i praksis. Derfra fikk jeg tillatelse til å snakke med inspektøren for småtrinnene, som igjen spurte sine lærere om noen av dem var interessert i å delta på min studie. Inspektørene gav meg navn på noen lærere som jeg kunne presentere forskningen for, og avtale videre med dem.

3.1.4 Presentasjon av informanter

I mitt forskningsprosjekt har jeg intervjuet fire lærere innenfor samme kommune et sted på Østlandet. Samtlige lærere underviser i dag hovedsakelig på 1.-2. klassetrinn, og jobber innenfor begynneropplæringen. Deltakerne består av en nyutdannet lektor som er kontaktlærer, en allmennlærer med 25 års erfaring innenfor skolen, en førskolelærer med over 40 års erfaring innenfor barnehage og skole, pedagogisk videreutdanning og førsteavdeling spesialpedagogikk, samt en allmennlærer med 8 års erfaring innenfor skolen.

3.1.5 Pilotintervju

Dalen (2013, s.30) hevder det er viktig å foreta et prøveintervju, eller pilotintervju for å teste ut intervjuguiden og seg selv. Ved å foreta prøveintervju kan man få innsikt i hvordan intervjuguiden fungerer, hvordan en selv opptrer i rollen som intervjuer og samtidig være oppmerksom på endringer eller justeringer som trengs i intervjuguiden eller hos en selv som intervjuer. Under intervjuene har jeg tatt et valg om å ikke ta opp samtalen, for å slippe å søke NSD om tillatelse. Ved å ikke ta opp samtalen på en opptaker, håndterer jeg heller ikke sensitiv informasjon som kan knyttes tilbake til intervjuobjektene. Siden jeg valgte å ikke ta opptak under intervjuene, var det fruktbart for meg å teste ut hvordan det ville være å notere på pc under et intervju. Jeg opplevde da at intervjuobjektet snakket fort, og måtte stoppes underveis for at jeg skulle rekke å skrive ned det som ble sagt.

Dalen (2013, s.31) påpeker at kvaliteten på egne nedskrevne notater som er gjort i etterkant av intervjuene, ikke vil være like nøyaktige som informantens egne uttalelser. Dette førte til at jeg under selve intervjuene på forhånd kunne avtale med intervjuobjektene at jeg underveis kunne komme til å si «stopp» eller «vent» for å rekke å notere ned alt. Når det var noe spesielt viktig, kunne jeg spørre om jeg fikk bruke sitatene direkte i masteroppgaven. Jeg gjentok da det jeg ville sitere ordrett, noe som ble godt mottatt. Samtidig var det med på å gi informanten pauser til å tenke videre og reflektere over spørsmålene som ble stilt (Dalen, 2013, s.33). Prøveintervjuet ble gjort med en medstudent som selv allerede hadde vært ute og intervjuet sine egne kandidater.

3.1.6 Gjennomføring av de individuelle intervjuene

Jeg valgte å intervju mine informanter på deres arbeidsplass, etter skoledagens slutt. For at informantene ikke skulle føle at intervjuene var for mye merarbeid for dem, møtte jeg dem i sine klasserom etter endt undervisning. Da fikk de mulighet til å bestemme hvordan de ønsket at vi skulle sitte under intervjuene, og de var på «hjemmebane».

Jeg startet intervjuet med å kort fortelle om prosjektet mitt, og innhente skriftlig samtykke. For at jeg skulle få mulighet til å notere mest mulig på data under intervjuene, spurte jeg deretter om de syntes det var greit om jeg stoppet dem underveis dersom det ble mye å skrive, for at jeg skulle kunne ordlegge meg mest mulig nøyaktig. Samtlige syntes dette var greit, og sa at jeg bare måtte stoppe dem når som helst. Under intervjusituasjonen satt jeg ovenfor den som ble intervjuet.

Som tidligere nevnt er et intervju en samtale hvor man utveksler synspunkter om et tema begge parter er opptatt av (Kvale & Brinkman, 2013, s.22). Etersom det var et forskningsintervju der jeg som forsker hadde valgt tema og utarbeidet intervjuguide, blir det likevel ikke en fullstendig åpen og fri dialog. Et forskningsintervju er en spesifikk og profesjonell samtale, hvor det blir et klart asymmetrisk maktforhold mellom meg som forsker og den som intervjues (Kvale & Brinkmann, 2015, s.51). I første rekke er det informantens opplevelser som er i fokus, og forskerens egne oppfatninger og synspunkter skal holdes utenfor (Dalen, 2013, s.32).

Målet med intervjuene var å få frem informantenes egne synspunkter og erfaringer, gjennom utfyllende og beskrivende informasjon. Under intervjuene var jeg sterkere knyttet til intervjuguiden enn jeg hadde forventet å være. Samtidig brukte jeg mye energi på å notere på pc det som ble sakt. Derfor tror jeg mine egne tanker og holdninger ikke kom til syne ovenfor informanten. Samtidig forsøkte jeg å se opp på informanten, skape øyekontakt og virke genuint interessert i den som ble sakt. Å lytte til informanten og la hen få tid til å fortelle, er noe Dalen (2013, s.33) påpeker som en nødvendig forutsetning for at intervjuet skal kunne brukes i forskningssammenheng. Det er til syvende og sist informantens verbale fortelling, gjennom ytringer og utsagn, som utgjør datamaterialet i forskningen min. Thagaard (2018) hevder åpne spørsmål vil invitere informanten til å presentere sine erfaringer og synspunkter, samtidig som informanten vil stå fritt til å fortelle eller besvare spørsmålet på den måten hen selv ønsker (Thagaard, 2018, s.97). Spørsmålene som stilles må være oppmuntre på en slik måte at informanten gir konkrete og utfyllende beskrivelser av

temaet, for å sikre en god kvalitet på intervjuet (Thagaard, 2018, s.95). Motsetningen til åpne spørsmål representeres av ledende spørsmål, som kan trekke informanten i en bestemt retning. Problemet med ledende spørsmål, er at de kan bidra til at intervjuet dras i en gitt retning som kan skape forventninger om hvordan man ønsker at informanten skal respondere (Thagaard, 2018, s.95). Jeg forsøkte i mine intervjuer å legge vekt på åpenhet og tillitt til informantene gjennom å lytte til dem, og la dem få lov til å fortelle uten for mye avbrytelser av meg. Som tidligere nevnt forholdt jeg meg til intervjuguiden, og mener på bakgrunn av den, at jeg stilte informantene åpne og inviterende spørsmål.

3.2 Etske refleksjoner

Når man skal skrive om andres opplevelser, erfaringer og meninger, er det mange hensyn man må ta, og samtidig reflektere over ulike etiske problemstillinger. Alle forskere som skal håndtere personopplysninger må sende inn søknadsskjema til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD). Siden informantene var voksne, og studien var basert på anonymitet og frivillig og informert samtykke, var det ikke meldeplikt til NSD. Jeg valgte å ikke benytte meg av digital lydopptaker under intervjuene, men heller notere på pc. Informantenes navn ble på ingen tidspunkt benyttet under lagringen på pc. Jeg hadde heller ingen kontakt med informantene via e-mail. Som tidligere nevnt, snakket jeg med rektor på telefon, og fikk navn på noen lærere jeg kunne presentere prosjektet for. Jeg snakket da med informantene personlig, og avtalte videre møte med dem. Jeg har hele veien hatt et bevisst og reflektert forhold til at jeg ikke skal ha noe skriftlig kontakt med informantene, for å unngå at deres personopplysninger skulle finnes i noen av mine dokumenter. Dette har jeg klart å imøtekomme på en god måte. Likevel har informantene hatt mine personopplysninger, for å ha mulighet til å kontakte meg dersom de skulle ha spørsmål.

Før man kan starte intervjuene er det et krav om informert og fritt samtykke. Det betyr at informanten på forhånd må informeres om alt som angår hans eller hennes deltakelse innenfor forskningsprosjektet (Dalen, 2013, s.100). Personopplysningsloven stiller strenge krav til et slikt samtykkeskjema, og informanten skal skriftlig samtykke i deltakelse av studien (Christoffersen & Johannessen, 2012, s.45). I denne studien skal det ikke forskes på noen sårbare grupper, da valget falt på lærere som informanter fremfor elever. Ifølge forvaltningsloven er all informasjon som kan tilbakeføres til enkeltpersoner taushetsbelagt, noe som betyr at all informasjon som inneholder

personopplysninger skal anonymiseres (Christoffersen & Johannessen, 2012, s.46). Det er viktig at informantene føler seg trygge på at de blir anonymisert når de skal informere om egne følelser og meninger. Informantene fikk muntlig informasjon om prosjektet mitt både ved forespørsel om deltakelse, og igjen ved selve intervjuet. Deretter innhentet jeg informantenes skriftlige samtykke erklæring, og vektla at den innsamlede dataen kom til å bli behandlet konfidensielt, og at jeg kom til å anonymisere dem.

En annen etisk problemstilling er om jeg som forsker vil kunne klare å ha et distansert forhold til tematikken, siden jeg selv har gått gjennom hele grunnskolen med lese- og skrivevansker uten at problematikken har blitt oppdaget eller tatt på alvor av de rundt meg. Busch (2013) påpeker viktigheten av at man som forsker har reflektert over hvilket forhold man har til den tematikken som skal studeres (Busch, 2013, s.62). Etersom jeg har et spesielt forhold til temaet, er det viktig å reflektere over hvordan jeg møter informantene i arbeidet med prosjektet. Min opplevelse av å ha lese- og skrivevansker er nok likevel ikke så negativt at det vil ha noen påvirkning hverken på valg av teori, eller på hvordan jeg møter informantene. Det å få spesifikke lese- og skrivevansker nedskrevet i en alder av 20 år, har for min del vært utelukkende positivt, og en utløsende faktor for at jeg har valgt å studere videre.

3.3 Validitet og reliabilitet

Validitet og reliabilitet er de to viktigste kriteriene for kvalitetssikring (Grønmo, 2016, s.237). Begrepene henger svært tett sammen i en forskningsstudie, og er fra gammelt av nært knyttet til kvantitative målingsstudier. Likevel hevder Ringdal (2018) at begrepene kan være veldig nyttige innenfor kvalitative studier, gjennom sine gode referanser som innarbeidede og generelle begreper, knyttet til det å vurdere kvaliteten av dataen. Forskerens mål er å forsikre leseren om at det ikke blir gitt et feilaktig eller forvrengt bilde av den informasjonen som informanten leverer. Forskeren må bevise for leseren at funnene i datamaterialet er konsistente og troverdige i den forskningskonteksten de er samlet inn i. Kvaliteten på datamaterialet må ses i sammenheng med hva det skal brukes til, og hensikten er at det skal nyttiggjøres for å belyse eller svare på en gitt problemstilling (Grønmo, 2016, s.237). Validitet innenfor en kvalitativ studie, handler grovt sett om tolkning av data, og om studien har undersøkt det den faktisk skal undersøke (Ringdal, 2018, s.248; Krumsvik, 2015, s.151). Reliabiliteten innenfor kvalitative data handler om forskerens refleksjoner

over hvordan datainnsamlingen skjer, og at forskeren er bevisst på mulige feilkilder (Ringdal, 2018, s.247-248).

Validiteten er som nevnt knyttet til tolkning av data, og gyldighet i forhold til problemstillingen som skal belyses. Formålet forskningen har og kvaliteten på datamaterialet styrker validiteten når datamaterialet svarer til forskerens intensjoner. Validiteten styrkes også etter hvor godt egnet undersøkelsesmetoden er til å samle inn relevant data for problemstillingen. En lite egnet metode kan derfor også svekke validiteten, dersom det resulterer i at noe annet undersøkes enn det problemstillingen tilsier (Grønmo, 2016, s.241).

Reliabilitet er knyttet til spørsmål om en kritisk vurdering av prosjektet kan vise til at forskningen er foretatt på en tillitsvekkende og pålitelig måte (Thagaard, 2018, s.187). I utgangspunktet, referere reliabilitet til spørsmål om en annen forsker vil kunne komme frem til de samme resultatene ved bruk av samme metode. Innenfor kvalitativ forskning er imidlertid ikke repliserbarhet et relevant kriterium (Thagaard, 2018, s. 187). Dalen (2013) hevder den kvalitative intervjuformen bygger på det menneskelige samspillet. Det er derfor en metodisk forutsetning at det skapes en intersubjektivitet mellom forsker og informant. Ordrett betyr intersubjektivitet «mellom subjekter», og innenfor samfunnsforskningen omfatter begrepet både hvordan opplevelsene og situasjonstolkningene blir felles mellom menneskene (Dalen, 2013, s.95).

4 Presentasjon og drøfting av funn

I det forrige kapittelet har jeg redegjort for forskningsdesignet i studien min. I dette kapittelet vil jeg kategorisk fremstille det datamaterialet jeg samlet inn gjennom intervjuene. Jeg har valgt å kategorisere funnene i følgende emner: Metodikk, Faglig begrunnelse for valg av metode, Progresjon og Samarbeid. Kategoriene er utviklet for å kunne få en rikere og mer dyptgående forståelse for tematikken og problemstillingen ved prosjektet.

Jeg vil gjenfortelle informantenes historier med egne ord for en fyldigere beretning, samt ved bruk av sitater fra informantene. Sitater i teksten vil være gode måter å bringe frem eksempler på, og å nyansere eller utdype kategoriene ytterligere. Samtidig vil jeg drøfte innhentet data opp mot den teorien jeg har beskrevet i kapittel 2, og det vil bli reflektert og drøftet opp mot hverandre.

4.1 Metodikk

På spørsmål om hvilken metodikk informantene bruker i undervisningen innenfor begynneropplæringen, svarte to av de fire informantene med konkrete beskrivelser om *hvordan* de arbeider innenfor begynneropplæringen, mens de to andre informantene nevnte navn på *hvilken* metode som ble benyttet. Det er som tidligere nevnt helt avgjørende for de fleste elever å få en god start på leseopplæringen for at de skal lykkes med lesingen (Lundberg & Herrlin, 2008, s.6).

På spørsmål om hvilken metodikk informantene brukte i begynneropplæringen i lesing og skriving svarer en av informantene følgende;

Vi bruker iMAL. Vi hadde lyst til å teste ut STL+, men det ble det ikke. Da valgte de å gå for iMAL i stedet fordi det er dette skolen kjenner til.

Når hun sier at det var «de» som valgte å gå for iMAL som metode, snakket hun om både skolen og teamet. Hun presiserte at dette var et valg teamet stod fritt til å ta selv, men at det var lite avsatt tid til å sette seg inn i nye metoder, og da spesielt en metode som krevde mye ny digital kunnskap. For denne informanten var iMAL også en ny metode, så hun måtte sette seg inn i noe nytt uansett, men følte det var en trygghet i at de andre på teamet var rutinerte, og hadde jobbet med metoden

tidligere. En annen informant svarer at hun bruker språkløyper og den syntetisk-fonemiske metoden. Hun presiserer at man jobber nedenfra og bevisst og konsekvent med denne metoden. Den første informanten beskriver ikke hvilken metodikk de benytter seg av i begynneropplæringen, hun forteller navnet på metoden som de benytter seg av. Den andre informanten her har nok et tryggere forhold til metodikken hun benytter seg av. Den syntetisk-fonemiske metoden som hun nevner, kan ses i sammenheng med det Traavik og Alver (2008, s. 90) beskriver som «bottum up». Hun starter med de minste meningsbærende enhetene, og bygger opp til ord og setninger, og har et fokus på den fonologiske bevisstheten. Ettersom elever med spesifikke lese- og skrivevansker kan ha et dårlig fonologisk korttidsminne, kan et fokus på den fonologiske bevisstheten være med på å hjelpe de elevene til å få en sikrere bokstav-lydkunnskap.

En av informantene forteller at de bruker tre bokstaver i uken, selv om de tidligere bare presenterte en bokstav i uken. Hun forklarte at de gikk opp til tre, fordi de hadde hørt at det var fint med flere bokstaver i uken. Selv om informanten ikke sier noen om hvilken metode de benytter i begynneropplæringen, forklarer hun altså hvordan de driver bokstavinnlæringen. Informanten forteller videre at de;

(...) er litt innom STL+, men kjører ikke en ren linje på det. Det er fordi jeg ikke har førstetrinn, og elevene er litt forbi den første innlæringen. Når jeg skal ned på førstetrinn igjen vil jeg bruke det mer.

Informanten påpeker også at lærerne på trinnet blir kurset i bruk av STL+ for tiden, og setter pris på det digitale supplementet. En annen av informantene forteller også konkret om hvordan hun presenterer bokstavene, og vektlegger i tillegg hvordan det arbeides med leseforståelse og bruk av tekster i undervisningen;

Jeg viser bokstaven, forteller hva den heter, hvilken lyd den har, forteller og viser at den finnes i stor og liten, også viser jeg den i bokstavhus. Jeg bruker litt forskjellige lesebøker. (...) Teksten skal møte elevene der de er. Elevene skal forstå 90 prosent av det de leser.

Siden det kun var to av fire informanter som benevnte metoden de benyttet seg av i begynneropplæringen, kan man stille seg kritisk til om de har forstått spørsmålet mitt godt nok, eller om det rett og slett kan være at noen av lærere ikke nødvendigvis er klar over hvilken metode de faktisk benytter seg av i begynneropplæringen. Selv med oppfølgingsspørsmål, kom det ikke frem hvilken metode de to benyttet seg av. Spørsmål om tilrettelegging for lese- og skriveopplæring i begynneropplæringen og valg av metode så ut til å være to sider av samme sak. Og det er til ettertanke. Den ene informanten forholdt seg kun til den metodikken som de brukte på skolen, og hadde heller ingen forhold til metoden.

Flere av informantene nevner tidlig innsats som en måte å øke elevens ferdigheter innenfor lesing og skrijving. Den ene informanten ser sin egen begrensning når det kommer til elever som kan stå i fare for å ha eller utvikle lese- og skrivevansker.

Dersom det er elever som ikke har den forventede fremgangen, sier jeg i fra til dem som har ansvar for tidlig innsats på skolen, og ber dem ta en vurdering. Jeg føler ikke at jeg har nok kompetanse innenfor området, og skulle helst ønske det hadde vært mer fokus på lese- og skrivevansker i lærerutdanningen. Jeg leser artikler om det når jeg kommer over det, men jeg har ikke tid til å gå i dybden på dette emnet selv.

Ettersom det i NOU 2009: 18 (Rett til læring, s. 14) hevdes at så mange som 25 prosent av elevene oppleves å ha behov for særskilt tilrettelegging i opplæringen, vil det kunne utløse et enormt press på spesialpedagogene. Tidlig innsats er nedfelt i paragraf 1-4 i opplæringsloven (Opplæringslova, 1998), men det ser ut til at det ofte er spesialpedagogene som har det ekstra trykket med elevene som har behov for tidlig innsats. Informanten påpeker videre at hun er heldig som har et team rundt seg som har den kompetansen som hun selv mangler.

Jeg er heldig som har spesialpedagoger på teamet. De tar seg av det videre arbeidet med elever som har lese- og skrivevansker.

At den nyutdannede læreren ikke føler at kompetansen innenfor lese- og skrivevansker er god nok, kan nok skyldes nettopp det at hun er nyutdannet og derfor ikke har så mye erfaring i møte med elever med lese- og skrivevansker. På en annen side kan det tenkes det er lærerutdanningen som

har hatt for lite fokus på lese- og skrivevansker. Når så mange som 25 prosent av elevene, altså en av fire elever, i løpet av skoleløpet vil ha vansker med lesing og skriving, bør dette være et større fokusområde i utdanningene. Informanten hevder også at det ikke er så enkelt å finne frem til relevant litteratur om lese- og skrivevansker, og forteller dette;

Informasjon om dysleksi finner man mye om, men jeg kjenner på en usikkerhet når det kommer til å skille generelle lese- og skrivevansker og spesifikke lese- og skrivevansker.

I begynneropplæringen er alt nytt for eleven, og læreren skal bli kjent med mange elever. Læreren skal finne ut hvor eleven ligger faglig, og kunne se om det er noen varseltegn for blant annet lese- og skrivevansker. På den ene siden er det kanskje ikke så farlig om informanten ikke kan skille spesifikke- og generelle lese- og skrivevansker fra hverandre. Læreren skal kunne oppfatte om det er et behov for en kartlegging og eventuelt kontakte spesialpedagog som vil sitte på den kunnskapen hun selv føler at hun mangler. På en annen side kan det stilles spørsmål om det burde vært et større fokus på generelle- og spesifikke lese- og skrivevansker i lærerutdanningene slik at lærerne vil være bedre forberedt på å møte de 25 prosentene av elevene som har lese- og skrivevansker.

En annen informant forteller at de har intensiv opplæring allerede på første trinn. De kartlegger elevene og plukker ut de elevene de tenker vil ha størst utbytte av det. Det kan altså se ut til at tidlig innsats er noe som brukes aktivt allerede fra første trinn. Paragraf 1-4 (Opplæringslova, 1998, § 1-4) som handler om tidlig innsats kan derfor se ut til å ha en verdi for de elevene som har svake ferdigheter innenfor lesing og skriving, i form av lesegrupper og uten at de har behov for å gå gjennom andre instanser for å få en individuell opplæringsplan før de kan sette i gang med lesekurs.

Likevel påpekes det i Stortingsmelding nr. 16 (2006, s.27) at det er en «vente å se-holdning» i norske skoler, og den holdningen må lærerne være med på å få bort. Tidlig innsats skal også handle om at læreren får tidlig innsikt (Palm m.fl., 2018, s.20). Å skaffe seg innsikt i elevenes forutsetninger og potensialet er nok en erfaring lærerne bygger seg opp med tiden, men da må man i mellomtiden tørre å stole på magefølelsen og heller sende for mange elever på lese- og/ eller skrivekurs fremfor å «vente å se» fordi man er usikker. Elevene har ikke tid til å «vente å se». Deres utdanning foregår

her og nå. Å tillate at hele 25 prosent av alle elever i grunnskolen skal slite med den videre utdannelsen, eller med arbeidslivet fordi de ikke klarte å henge med i begynneropplæringen er ikke godt nok.

Videre påpekes det i Stortingsmelding nr. 21 (2017, s.6) at selv små faglige vansker kan utvikle seg, og i verste fall føre til at elevene dropper ut av skolen. En av metodene de fremhever for å styrke elevenes ferdigheter er arbeid med assosiasjonen mellom bokstav og lyd. Den ene informanten vektlegger fonologisk bevissthet, og jobber bevisst med å styrke elevenes fonologiske bevissthet. Hun forteller at;

Vi jobber mye med bokstaver og lyder. Vi ser på bilder og ting, og snakker om hvor ukens lyd befinner seg i ordet eller bildet. Skrivning er kjempeviktig. Det er når vi skriver elevene blir bevisste på bokstavlydene.

En annen informant forteller at det er viktig å utforske om det er et system i hvilke lyder eleven sliter med, eller om de klarer å kjenne igjen bokstavene og den tilhørende lyden. Hun sier videre at dette er noe hun jobber eksplisitt med for at elevene skal oppleve mestring og tilegne seg en sikker bokstav-lyd-kunnskap. Manglende mestringsfølelse allerede i starten av skoleløpet, kan bidra til at eleven mister troen på egne ressurser og evner. Derfor er det viktig at eleven opplever mestring, også for den videre læringen (Amundsen, 2017, s.53).

Hvordan man skal lære elevene sine å lese ligger det ingen føringer på, det fremlegges kun kompetansemål som skal oppnås innen en viss tid. Når man da ser på det store ansvaret lærerne har med å skulle stå til ansvar for elevenes leseopplæring, ønsker jeg også å rette søkelyset mot hvilke digitale metoder som benyttes. Både iMAL og STL+ fokuserer på digitale hjelpemidler og benytter lyd støtte gjennom ulike apper slik at elevene kan både se og høre bokstavene de trykker på. Den språklige bevisstheten står i fokus innenfor disse metodene, og det sammen kan man si om den fonologiske bevisstheten ettersom elevene både hører bokstavlydene, ser bokstaven og får ordene opplest når de trykker på mellomromstasten. Den ene informanten hevder de benytter apper som støtte for elevene, og sier at;

Vi bruker iPad og appen Skoleskrift. For de elevene som sliter med lesing og skriving er det veldig fint å bruke diktafonen på Skoleskrift. Eller bare for å få hjelp til å skrive de vanskelige ordene, som for eksempel «hamburger».

En annen informant hevder også at appen *Skoleskrift* kan være ålreit å bruke fordi hun opplever at elevene kan leke seg med bokstavene. Når de trykker på bokstaven får de både se bokstaven og lytte til lyden. På den andre siden verdsetter hun også bruken av fargeblyant som de benytter seg av i iMAL.

Vi har ikke startet å jobbe systematisk med iMAL på iPad enda. Vi printer ut bokstavene, også må elevene spore dem med rød og blå farge. Grunnen til at vi gjør det, er fordi det skjer noe, elevene kobler liksom på, på en annen måte.

Det at elevene bytter på å benytte blyant og tastatur kan bidra til at læreren favner bredere, og at elevene får jobbe på flere ulike måter med de samme tingene. Gjennom bruk av tastatur og diverse apper, vil elevene kunne trene seg på bokstal-lyd forbindelsen. Det at de kan se og høre når de trykker på bokstaven, og samtidig få hele ordet lest opp når de trykker på mellomromstasten, kan bidra til en variasjon for elevene. Likevel er det slik at STL+ benytter seg kun av tastatur gjennom hele 1.klassetrinn, og blyanten benyttes ikke før eleven starter på 2.klassetrinn. Elevene vil da gå glipp av ett helt år med trening på å forme bokstavene, og de får ikke den samme muligheten til å «koble seg på», som den ene informanten påpeker. På en annen side kan forskningsprosjektet til Trageton (2012, s.16) vise til at STL+ fremmet elevens tekstskaping hos de elevene som benyttet seg av datamaskin, til tross for den kontroversielle utsettelsen av håndskriften.

Både Frost (2003, s.104-105) og Lundberg og Herrlin (2013, s.13) hevder at nøkkelen til å koble bokstavene til lydene ligger i forståelsen av at ordene kan deles opp i enkeltlyder. På den ene siden kan man si at bruk av talesyntese kan bidra til å fremme forståelsen av at ordene deles opp i enkeltlyder. Likevel vil det ikke bety at alle elevene kobler dette kun ved bruk av tastatur og talesyntese. Den ene informanten fortalte at;

Det stemmer ikke helt overens. Bokstavene vi leser og tastaturet på dataen eller nettbrettet. Det kan være forvirrende for elevene. Spesielt for de som ikke har så god bokstavkunnskap enda.

På den andre siden bør det påpekes at dagens elever i større omfang enn før har tilgang på bokstaver og tekster nettopp gjennom nettbrett, telefoner og datamaskiner. Det at elevene til stadig utsettes for ulike bokstavtegn gjennom ulike fonter og ulike medier, kan styrke elevenes bokstavkunnskap. Elevene ser både store og små bokstaver på for eksempel nettbrettet hjemme, de skriver tekstmeldinger, bruker apper, er inne på nettsider og orienterer seg rundt med den største selvfølge. Sandvik (2018) hevder mottakelsen av data eller nettbrett tas imot med både jubel og bekymring (Sandvik, 2018, s. 91). Samtidig var det en av informantene som påpeker at PC og nettbrett ikke må brukes for mye;

PC og nettbrett må ikke ta over i enhver sammenheng. Dialogen i klasserommet er så viktig å få med, ikke bare å snakke med en iPad. I begynneropplæringen vet jeg ikke helt hvor viktig det er med iPad. Det krever i alle fall at læreren har god kompetanse i bruken av det. Det er en forutsetning for at verktøyet skal kunne være godt.

For å trekke det tilbake til de grunnleggende ferdighetene som skal fungere som redskaper på all videre læring og utvikling, kan man hevde det er viktig at alle elevene finner sin måte å tilegne seg ferdighetene og kunnskapen på. At lærerne varierer mellom metodene de benytter, og bruker både blyant og tastatur kan være spesielt viktig nettopp for å ivareta de elevene som har, eller står i fare for å utvikle lese- og skrivevansker.

For enkeltmenneskets selvrealisering, og for verdiskaping i samfunnet blir både kreativitet og kunnskap trukket frem av regjeringen som helt sentrale drivkrefter (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004, s.23). Dette kan tyde på at en variasjon i læringsaktivitetene er spesielt viktig for de elevene som strever, uavhengig av hvilke vansker de skulle ha. De grunnleggende ferdighetene kan på den ene siden ses på som bidragsgivende for å øke kreativitet gjennom refleksjon eller ved å skape tekster muntlig eller skriftlig. Regjeringen beskriver digitale verktøy som «(...) en forutsetning for å fungere i dagens samfunn» (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004, s. 32). Men på den andre siden kan, og kanskje bør, man stille seg

kritisk til et ensidig bruk av digitale verktøy, og spesielt dersom det ikke er forankret i forskning. Frost (2017, s.26) påpeker viktigheten av å holde på med ulike lese- og skriveaktiviteter som kan henge sammen som ledd i kjeder for at alle elevene skal kunne få den utfordringen de har behov for. På samme måte vil elever som strever med lesing og skriving kunne få mulighet til å lære på ulike måter, og jobbe eksplisitt med det de strever med. Kjeden vil ifølge Frost (2017) kunne representere et utviklingsløp som er forankret i forskning.

4.2 Faglig begrunnelse for valg av metode

Biesta (2014) stiller som nevnt i kapittel to spørsmål om læringens formål, og benytter begrepet *kvalifisering* om elevenes tilegnelse av kunnskap. Han påpeker at kvalifiseringsdimensjonen kan være den viktigste dimensjonen for enkelte, og hevder derfor at det er denne det bør være mest fokus på. Likevel sier han ikke noe om *hvordan* kvalifiseringen skal foregå. Å ha en faglig begrunnelse for valg av metode i undervisningen, og aller helst med forankring i forskning, kan være en start for å besvare spørsmålet om læringens *hvordan*.

Det var ingen av lærerne som kunne faglig begrunne valg av metode. Den ene eksplisitte forklaringen som kom var; «*Da valgte de å gå for iMAL fordi det er dette skolen kjenner fra før av*». Læringens formål er innenfor skolen nært knyttet til begrepet kvalifisering gjennom de grunnleggende ferdighetene som elevene skal tilegne seg. Når elevene skal kvalifiseres til å tilegne seg grunnleggende ferdigheter bør det være et større fokus på begrunnelse av metodikken også.

Det kan samtidig se ut som at lærerne ikke sitter med avgjørelsen om hvilke metoder som skal benyttes når det nevnes at de benytter seg av SOL (systematisk observasjon av lesing), og «soler» elevene i forhold til et skjema, eller ved at det fortelles om at de er litt innom STL+ og for tiden kurses i bruken av det.

Det får meg til å stille spørsmål om hvem som har bestemt at elevene skal «soles» eller at lærerne skal kurses i STL+ for å benytte seg av det i undervisningen? Dersom det er slik at skoleeier bestemmer at de på kommunenivå skal benytte seg av den ene eller den andre metoden, er det grunnlag for kritikk. Det er ikke de som kjenner elevene, og de er hverken ute i klasserommene eller på skolene. Det kan se ut til at det er praktiske begrunnelser for valg av metoder, da det

tilsynelatende ikke foreligger noen faglige begrunnelser for de valgene som er tatt. Dette får meg til å stille meg kritisk til hvem som foretar valg av metoder. På en annen side kan det være en bestemmelse som kommer fra skoleledelsen. De er nærmere elevene, og kan se hva som kan være egnede metoder på skolen. Dersom lærerne bare får beskjed om å benytte seg av den ene eller den andre metodikken, kan det likevel stilles spørsmål om metodikken er god nok, og om den vil bli gjennomført på et godt nok systematisk vis med innlevelse og eierskap fra lærerne. Tror de på metoden selv?

På en annen siden kan man se at informantene gjennom sine beskrivelser arbeider med metoder som de ikke nevner eksplisitt. En av informantene forteller hvordan de arbeider med bokstaver;

Vi bruker «Elle-Melle», som er en bok med tilhørende CD, og synger om ukens bokstav. Vi bruker mye rim og rytme, og former, tegner og snakker om bokstaven på ulike måter.

Dette indikerer at språklig bevissthet er noe som vektlegges hos lærerne. Samtidig forteller også en annen av informantene at hun vektlegger den språklige bevisstheten og benytter seg av både regler, rim og rytme i undervisningen. Ettersom utviklingen av talespråket er grunnlaget for den senere utviklingen av skriftspråket (Gabrielsen & Oxborough, 2014, s.34), viser det til viktigheten av å arbeide eksplisitt med språk og språklig bevissthet i begynneropplæringen.

Det er kun en av informantene som eksplisitt nevner en lesebok som de benytter i begynneropplæringen. Om det forteller hun at hun bruker denne boken fordi hun syntes den har en fin oppbygging av bokstavrekken. En annen informant forteller at de ikke benytter seg av bøker i begynneropplæringen, men at elevene selv lager sine bøker i appen *Book Creator*.

Lærerne vil styres av de forutsetningene og rammene de har på skolen, og derfor også av hvilke bøker og læringsmidler de har tilgang til. De bøkene skolene velger å kjøpe inn, er de bøkene lærerne får tilgang til og må forholde seg til. Mange av skolebøkene kan ha en god oppbygging av bokstavrekken, men det er likevel ikke gitt at de skal ha det. Det er ingen sikring av dagens skolebøker, og heller ikke noe pensum som skal gjennomgås – det er grunnleggende ferdigheter som skal utvikles, og kompetansemål som skal nås.

På den positive siden kan kompetansemålene gi lærerne et større spillerom i undervisningen, ved at lærerne får friere tøyler til å undervise på den måten de selv ønsker å gjøre det. Med et litt mer kritisk blikk kan man si at lærerne får et mye større press på seg, og et større ansvar gjennom kompetansemålene. Samtidig kan friheten gjennom kompetansemålene bidra til et større fokus blant lærerne, på en faglig begrunnelse av metodevalg dersom dette er noe de har rom for å kunne gjøre uten innblanding på kommunalt nivå, eller fra skoleledelsen. Det at det da på mange måter er opp til læreren å bestemme hvordan for eksempel bokstavinnlæringen skal foregå, er et stort ansvar. Det fordrer at læreren har ny og forskningsbasert kunnskap om hvordan bokstavinnlæringen bør foregå. Det forskes mye på bokstavinnlæring for tiden, og den forskningen er det viktig at lærerne følger med på. Samtidig kan presset om å oppnå de gitte kompetansemålene innen tiden, være med på å bidra til at lærerne ikke får utfoldet seg så aktivt og kreativt som de kanskje ønsker.

Alle informantene forteller at de bruker iPad i undervisningen, og en av informantene ser på iPaden som et godt supplement, men sier at den ikke må byttes ut med bøkene eller andre aktiviteter. Når det kommer til appene de bruker på iPaden, vil skolene ha tilgang til de appene som kommunen kjøper lisenser til. Det er altså opp til kommunen å bestemme hvilke apper skolen skal kunne benytte seg av. Det kan igjen både begrense og legge føringer for lærerens undervisning. På den ene siden er det fantastisk at skolene har fått så stor tilgang på iPad og PC, og at kommunen har satset stort ved å kjøpe tilgang til ulike apper som er trygge og gode å benytte seg av for elevene.

På den andre siden ønsker jeg å stille spørsmål ved den store satsingen, ettersom det ikke foreligger noen forskningsbasert begrunnelse for den. Hva er det som gjør at kommunen satser så stort på noe som ikke er forankret i forskning? Den lille forskningen som allerede finnes om iPad i skolen, kommer ofte frem til at det er måten teknologien blir benyttet på som kan gi eleven økt faglig forståelse, ikke teknologien i seg selv (se for eksempel Krumsvik, Egelandsdal, Sarastuen, Jones & Eikeland, 2013; Dolonen & Kluge, 2014). En av informantene nevnte at de ble kurset i STL+, noe som kan være veldig positivt ettersom de vil lære å bruke noen av appene til dette formålet. Likevel kan man undres over om dette er nok, og om lærerne som kurses har den rette indre motivasjonen for å tilegne seg god nok kunnskap om appen og metodikken for å kunne undervise på iPad.

4.3 Progresjon

Alle informantene beskrev hvordan de presenterte bokstavene, og drev bokstavinnlæringen. Tradisjonen i Norge har tidligere vært å ha en sakte bokstavinnlæring. De senere årene kan dette se ut til å ha snudd, og flere lærere benytter seg nå av en raskere bokstavinnlæring (Vartun et. al, 2017). En av informantene hevdet at;

Vi bruker tre bokstaver i uken, men har tidligere hatt to bokstaver i uken. Det gjør vi litt fordi vi har hørt at det skal være fint med flere bokstaver i uken. Trendene endrer seg. Vi har tre bokstaver i to uker, og repetisjon i en uke. Sånn holder vi på til vi er gjennom alfabetet.

Det betyr at de vil være gjennom hele alfabetet rundt starten av desember. Etter forslag på årsplanen for læreboken *Ordriket*, vil de ved å presentere en bokstav i uken bruke 37 uker på komme gjennom hele alfabetet. Ved å presentere to bokstaver i uken, er de gjennom alle bokstavene på 18 uker (Ordriket, 2020). En annen informant forteller at;

Vi har seks bokstaver på to uker, og to uker med repetisjoner før vi starter med seks nye bokstaver.

Dersom progresjonen ikke har noen flere pauseuker enn nevnt, pluss høstferien, har de etter mine beregninger presentert alle bokstavene i midten av desember. Bokstavinnlæringen blir derfor faktisk lengre enn de som presenterer to bokstaver i uken.

Samtlige av informantene presenterte store og små bokstaver samtidig. To bokstaver i uken blir derfor fire tegn. Når de presenterer hele seks bokstaver på to uker, blir det så mye som tolv bokstavtegn og seks bokstavlyder. Selv om de bruker totalt fire uker på de tolv tegnene, er det mye nytt som presenteres på en gang. Dersom alle bokstavene er innlært før jul kan det argumenteres med at elevene vil få hele 1,5 skoleår på å tilegne seg en sikker bokstavkunnskap, og jobbe videre med bokstavkunnskapen fra der eleven er. På en annen side kan det argumenteres for at elevene kan få en sikrere bokstavkunnskap dersom de fra starten av er trygge på «ukens bokstav», før de

går videre. Det kan stilles spørsmål om grunnmuren da kan være sikrere og mer stabil å bygge videre på.

En av informantene påpeker at det er forsket på rask bokstavprogresjon, og hevder det er mange elever som kan mange, om ikke alle bokstavene allerede når de starter på skolen. For noen elever med lese- og skrivevansker kan det derimot bli starten på en vanskelig tid med nederlag og manglende motivasjon dersom de ikke klarer å holde følge med bokstavinnlæringen. Det kan være vanskelig å skille noen av bokstavene fra hverandre, huske både bokstavnavn og bokstavlydene, samt å forme bokstavene. Den sikre bokstavkunnskapen er grunnleggende og av funksjonell betydning for videre lese- og skriveopplæring (NOU 2009: 18, Rett til læring, s.19).

Den ene informanten påpeker at det er trendene som endrer seg, noe som også støttes av Rongved (2019) når hun trekker frem at en sakte bokstavprogresjon tidligere har vært en tradisjon, fremfor forskningsbasert kunnskap. Sunde med flere (2019) forsker nettopp på en rask bokstavprogresjon, og har i sin studie funnet frem til at det er positive assosiasjoner i forhold til elevenes leseferdigheter, og da spesielt for de elevene som befinner seg i den nedre halvdel av distribusjonene (Sunde et. al., 2019, s.155). Likevel er det fortsatt ulike oppfatninger om hvem en rask bokstavprogresjon vil være best for, og om det favner alle elevene. På den ene siden var det en av informantene som forklarte at;

Vi startet skoleåret med to bokstaver i uken, og gikk over til en bokstav etterhvert. Også har vi noen pauseuker, hvor elevene kun jobber med de bokstavene de allerede har lært.

Videre begrunnet hun overgangen fra to til en bokstav i uken med at de til å begynne med fikk flere bokstaver å spille på, men at hun etterhvert så at elevene fikk nok å arbeide med. Derfor valgte de å gå tilbake til en bokstav i uken for å favne flere elever, og sikre elevenes bokstavkunnskaper. På den andre siden var det en annen informant som sa det på denne måten;

Jeg har mye erfaring med å bruke en bokstav av gangen, men ser nå i senere tid at flere bokstaver kan være nyttig av gangen. Da favner man flere elever, også de sterke. Perioder med repetisjon er veldig viktig!

Der har vi en informant som startet med to bokstaver i uken, og gikk ned til en bokstav for å få med seg alle elevene, mens en annen informant som tidligere har benyttet en bokstav i uken, men som nå ser nytten av å introdusere flere bokstaver per uke. Kan det handle kun om elevgruppen? Eller kan man gå tilbake å se på metodene som blir benyttet i bokstavinnlæringen, lesingen og skrivingen?

En rask bokstavinnlæring kan på den ene siden bidra til å raskere finne frem til hvilke elever som strever med bokstavinnlæringen, og blander bokstaver, bokstavnavn og bokstavlyder. På en annen side ønsker jeg å utfordre tanken på om det da er den raske prosessen som utløser det som kan se ut som lese- og skrivevansker. Eller kan det rett og slett være at man kan oppdage lese- og skrivevansker tidligere ved hjelp av rask bokstavinnlæring? Den ene informanten peker på at mange av elevene allerede kan bokstavregler og bokstavnavnene når de starter på skolen, men legger til at det er viktig at elevene også kan koble sammen bokstavnavn og bokstavlyd. Hun forteller videre at de elevene som sliter med lesing oppover i trinnene, ofte mangler forbindelsen mellom bokstavnavn og bokstavlyd. Da er vi inne på den fonologiske bevisstheten. Informanten som benytter seg av iMAL fortalte følgende;

Vi har oppgaver med nonord som elevene får i leselekse når vi har pauseuker fra bokstavinnlæringen. Da leser elevene nonord av de bokstavene de allerede har lært. iMAL bygger på bokstavene i et mønster som henger på den nye bokstaven de lærer.

På den måten kan man øve opp den fonologiske bevisstheten gjennom å lese ord uten mening. De kan ikke før-lese ordet, eller kjenne det igjen. På en annen siden vil det kunne være vanskelig for elever som har fonologiske vansker å lese nonord dersom de ikke har en fungerende fonologisk strategi (Stenvik, 2009, s.17).

Samtidig er det viktig å tenke på elevenes korttidshukommelse når de skal lære seg nye bokstaver. Som jeg var inne på tidligere, vil seks bokstaver fordelt på to uker generere hele tolv bokstavtegn. I tillegg skal elevene huske bokstavens lyder og former. Amundsen (2017) påpeker at skolen må ta hensyn til at elevene i begynneropplæringen har et begrenset korttidsminne. Hun viser videre til at det er viktig at man ikke går for raskt fram, slik at barna får mulighet til å gjøre seg godt kjent med bokstavens former og lyder, og således får en sikker bokstavkunnskap. Dette er helt grunnleggende

for den videre lese- og skriveopplæringen. Er det ikke bedre da å sikre bokstavkunnskapen til alle elevene med en sakte bokstavprogresjon, i stedet for å måtte gå tilbake til det grunnleggende når man egentlig skulle beveget seg videre fremover? Amundsen (2017) mener de store bokstavene bør introduseres først, fordi disse har enklere og klarere former, og derfor er lettere å kopiere rent motorisk og lettere å skjelne visuelt. Når elevene innehar en sikker kunnskap om lydene og formene til de store bokstavene, kan de små bokstavene introduseres.

En av informantene påpekte at de tidligere hadde to år på å lære elevene å lese og skrive, mens de nå helst skulle kunne det før jul. Hun påpekte at presset er større nå enn tidligere. At presset er større enn tidligere kan ha flere årsaker. Som jeg var litt innom tidligere, kan presset blant annet komme av kompetansemålene på 2.klassetrinn. Kompetansemålene etter 2. årstrinn forutsetter at elevene blant annet skal kunne «bruke store og små bokstaver (...)» (Utdanningsdirektoratet, 2019). Det ligger derimot ingen begrunnelse for hvorfor elevene skal kunne bruke både store og små bokstaver etter 2.klassetrinn, eller hvordan elevene skal lære disse.

Det at elevene skal kunne bruke store og små bokstaver etter 2. klassetrinn, skulle i utgangspunktet gitt lærerne to år på bokstavinnlæringen. I praksis vil de likevel ikke ha to år på seg, ettersom elevene også skal kunne «(...) lese bøker fra biblioteket» og «trekke bokstavlyder sammen til ord under lesing og skriving» (Utdanningsdirektoratet, 2019). For å kunne oppnå de nevnte kompetansemålene, er elevene nødt til å ha en sikker bokstavkunnskap tidlig i opplæringen. Det at læreplanen legger opp til ulike kompetanser som eleven skal oppnå kan bidra til at lærerne får både et større ansvar og et større press på seg, som igjen kan føre til et større press på eleven – for at de skal oppnå alle kompetansemålene.

På den ene siden kan man absolutt se verdien av å kunne lese både store og små bokstaver (og sammenhengende skrift for den saks skyld), men på den andre siden kan man stille seg undrende til hva tanken er for at de elevene som allerede har vanskeligheter med å lære de store bokstavene, også skal utsettes for de små bokstavene så tidlig.

På ett vis kan man kjøpe argumentet fra den ene informanten om at det er mange elever som kan mange, om ikke alle, bokstavene når de starter på skolen. På et annet vis kan man motargumentere

med at det er et poeng at de elevene som allerede kan lese når de begynner på skolen skal ha enkle tekster fordi de uansett skal videre. En annen av informantene vektla nettopp dette og fortalte at;

Det er veldig viktig å differensiere, da det er så ulikt både med kunnskap og interesse når de starter på skolen. De som leser fra før av må kunne utfordres, mens de som ikke kan bokstaver må få lære bokstavene. Elevene skal lese bildet. Hva handler bildet om, hva skjer her? (...) De sterkeste leserne bruker mye tid på dette tidlig, mens resten av klassen får det fokuset etterhvert.

Alle elevene skal ha en opplæring som er tilpasset dem til videre utvikling. Det som er så viktig her, er å få tak i den fjerdedelen av elevene som ikke klarer å henge med i begynneropplæringen. De må sikres en sikker bokstavkunnskap, og oppdages tidlig. En av informantene fortalte at de i utgangspunktet skrev med små bokstaver på tavla, men at hun tilpasset ved å skrive det samme en gang til med store bokstaver. Det kan være hensiktsmessig for flere elever å få den samme beskjeden på tavla med de store bokstavene også, som en støtte dersom de er usikre på de små bokstavene.

4.4 Samarbeid

Samtlige av informantene tok opp samarbeid med foresatte. Det vil være hensiktsmessig for skolen å få avklart hvilke forventninger de foresatte har til skolen, og samtidig få frem hvilke forventninger skolen har til de foresatte. Selv om alle informantene nevnte viktigheten av et godt samarbeid mellom skolen og hjemmet, er det likevel ingen av dem som sier noe om å ha et ekstra godt og tett samarbeid før eventuelle vansker oppdages. En av informantene sier at;

Vi har mye kontakt med foresatte, spesielt med de som har barn som sliter med lesing og skriving.

Et tett samarbeid mellom foresatte og skolen er noe som bør være etablert, selv for de elevene som ikke har, eller står i fare for å utvikle lese- og skrivevansker. Ettersom det til enhver tid vil være elever som befinner seg i et grenseland hvor de ikke er utredet, kan det med stor sannsynlighet

relateres til en for dårlig dialog mellom skolen og de foresatte (Kindervaag, 2011). En annen informant forteller at;

Vi har lite lekser, og det er mest leselekser de har. Dersom foresatte ikke følger opp dette, er det jeg som må følge opp den jobben.

Etter opplæringslovens § 1-1 og 13-3d, er det skolens ansvar å sørge for et samarbeid med hjemmet. Samarbeidet skal ha eleven i fokus, og det skal bidra til elevens faglige og sosiale utvikling (Opplæringslova, 1998). Ettersom det er skolens ansvar å sørge for et samarbeid med hjemmet, så gjelder det for alle elever, ikke bare for de elevene som har vansker på skolen. Dersom fokuset først kommer inn når eleven viser vansker, kan det stilles spørsmål om det i utgangspunktet har vært et godt nok samarbeid.

Dersom det er et tett samarbeid mellom skole og foresatte fra begynnelsen av, vil det kanskje lettere kunne oppdages om eleven ikke utvikler lese- og skriveferdighetene som forventet. For å kunne fange opp en utfordring innenfor lesing og skriving, hevder Refshal (2012, s.13) at man må ha fokus på detaljene i lesingen og i leseprosessen. Det er ofte gjennom elevens høytlesing man kan bli oppmerksom på mulige lesevansker (Hesselberg & Tetzchner, 2016, s.109). Dersom man ikke har et tett samarbeid med foresatte, vil man som lærer heller ikke kunne følge med på leseprosessen som foregår hjemme. Hvordan opplever de foresatte elevens lesing hjemme? Det å lese hjemme er ikke det samme som å lese på skolen. Foresatte kjenner sitt barn, og det kan være viktig at man får de foresattes meninger om elevens leseutvikling hjemme.

Det kan stilles spørsmål om forventningene mellom skolen og de foresatte ikke er avklart god nok på forhånd, ettersom informanten overtar ansvaret for elevens leselekser når dette ikke blir fulgt opp hjemme. Skolen må kunne forvente at leselekser blir fulgt opp hjemme, og dersom det ikke er kapasitet for de foresatte til å følge opp dette, så må det avklares med læreren. Når det kommer til hjemmelekser hevder Utdanningsdirektoratet (2014) at lekser har en viktig funksjon i samarbeidet mellom skolen og hjemmet ettersom foresatte kan få en mulighet til å delta i elevens opplæring. Ansvaret for at leksene blir gjort ligger hos de foresatte, men skolen kan ikke forventet at de foresatte kan bistå med faglig kompetanse. Det tette samarbeidet mellom skole og hjem bør derfor handle om hvordan foresatte kan bistå barnet sitt i begynneropplæringen. Det kan for eksempel

være at skolen informerer foresatte om hvordan de skal bruke bokstavens lyder og ikke bokstavens navn. På den ene siden er det ikke alle foresatte som har forutsetninger for å hjelpe barna sine med skolearbeidet. Det er fortsatt en signifikant forskjell på barn av akademikere og barn med foresatte uten akademisk utdanning (Statistisk sentralbyrå, 2020). På en annen siden kan det å lære foresatte å bruke bokstavlyden i stedet for bokstavnavnet være en liten, men veldig nyttig informasjon for at de skal kunne bistå elevene når de leser leseleksen hjemme.

Når kjennetegn på mulige lesevansker er oppdaget, må det søkes etter mulige årsaker (Rygvd, 1999, s.49). En av informantene forteller at;

Vi har samtaler med foresatte om lesing, hvor mye de leser, og det hender foresatte sier ifra tidlig at det foreligger dysleksi i familien.

En slik samtale med alle foresatte, og ikke bare de elevene som man allerede har oppdaget en vanske hos, kan være fruktbar og opplysende, samtidig som den kan bidra til å gi foresatte en pekepinn på hva de kan forvente, og hva de bør følge med på. En annen informant forteller;

Tettere oppfølging uansett vansker er veldig viktig. Det tar så lang tid, det er for store avstander mellom klasserommet og de instansene som skal hjelpe oss og eleven.

Samtlige av informantene hevder det tar for lang tid fra henvisning til PP-tjenesten, til «det skjer noe». De sier alle sammen at PP-tjenesten generelt er for langt unna klasserommet. Mens læreren venter på at PP-tjenesten skal komme inn i bildet må de arbeide videre med det de selv, i samarbeid med skolen og foresatte, tenker og tror er viktig for eleven. Norges offentlige utredninger (NOU 2009: 18, Rett til læring, s.92) hevdet at lang ventetid fra en vanske er oppdaget til PP-tjenesten kommer inn i bildet, kan gå direkte ut over både eleven, de foresatte og lærerne. Samtidig kan trykket på PP-tjenesten være stort, og forventningene høye. PP-tjenestens ventetid varierer på landsbasis, og ligger mellom 20 dager og opp til et helt år. Presset på sakkyndigvurderinger kan også være en årsak til at de ikke kommer seg ut i skolene (og barnehagene) for å drive med forbyggende og systematisk arbeid.

To av informantene benytter seg av SOL, og de «soler» elevene to ganger i året. Denne systematiske observasjonen av lesingen kan bidra til å gjøre læreren oppmerksom på elevens leseferdigheter, og se hvor det eventuelt er lite eller manglende fremgang. Et slikt verktøy kan være nyttig for å finne de elevene som ikke har tilfredsstillende fremgang, og samtidig være til nytte for å tilpasse opplæringen for elevene. Det er i detaljene svaret på utfordringene eller hindrene kan ligge (Refsahl, 2012, s.13). En av informantene sier følgende;

Etter kartlegging og tiltak er satt inn fra skolen, må det meldes inn på kontaktmøte med PP-tjenesten med spørsmål om videre henvisning, eller om noe annet skal prøves ut først. Hvis de tiltakene vi jobber med på skolen ikke gir resultater som forventet, henviser vi videre til PP-tjenesten. Foresatte blir informert, og er med på dette hele veien.

Den ene informanten mener at det er ekstra viktig å være tett på elevene, spesielt for å kunne melde opp til PP-tjenesten så tidlig som mulig for å få dem med på prosessen. Derimot er det en bred enighet om at samarbeidet kan være av varierende nytte når de først kommer inn i bildet. En av informantene kunne fortelle dette;

Samarbeidet med PP-tjenesten er litt opp og ned. Det er veldig avhengig av hvem man møter, det må jeg si. (...). Jeg kunne tenkt meg et tettere samarbeid, ha dem tettere på oss, så vi slipper å ringe dem for å avtale et møte.

Mens en annen informant forteller at tipsene fra PP-tjenesten ofte ikke er konkrete nok, og at mange av de tipsene som pleier å komme allerede er utprøvd før skolen har henvist til PP-tjenesten. For å få mest mulig ut av møtet, forteller hun at hun pleier å starte møtet med å fortelle om alle tiltakene som allerede er testet ut, slik at hun får mest mulig ut av den møtetiden de har til rådighet. Det kan igjen ses i sammenheng med hvilke forventninger man har til PP-tjenesten. PP-tjenesten forventes blant annet å være et sakkyndighetsorgan, en samhandlings- og drøftingspart for skolen og en rådgiver og støttespiller for foresatte som har barn med behov for deres tjenester (NOU 2009: 18, Rett til læring, s. 94). Disse forventningene kan igjen ha konsekvenser for kapasiteten i PP-tjenesten. På den ene siden kan det forstås at det tar mye til både å være ute i skolen og observere elever, møte med foresatte og skolen, samt skrive sakkyndige rapporter og

tilrådninger for elevene. Likevel kan man ikke godta at elevene skal måtte vente opp til et helt år før man får tatt tak i de aktuelle utfordringene. Det vil være spesialpedagogens jobb å søke hjelp til de elevene som har behov for det. De må fungere som elevens «advokat», og snakke elevens sak til elevens beste.

4.5 Oppsummering

På spørsmål om hvilken metode informantene bruker i begynneropplæringen, fortalte to av informantene hvordan de arbeider med begynneropplæringen, mens de to andre informantene beskrev hvilken metode de benyttet seg av. Det var en informant som benyttet seg av iMAL, og en informant som benyttet seg av en syntetisk-fonemisk metode. Både iMAL og den syntetisk-fonemiske metoden syntes å gå innenfor en syntetisk metode, det Traavik og Alver (2008, s. 90) kaller for «bottum up». Metodene starter med de minste meningsbærende enhetene, og bygger videre opp til ord og setninger. En annen av informantene benytter seg noe av STL+ i undervisningen. Det kan se ut til at tre av fire informanter ikke har en bevisst holdning til hvilken metodikk de bruker i begynneropplæringen.

Ettersom en av fire elever vil ha vansker med lesing og skriving på et tidspunkt i løpet av skolegangen, bør det være større fokus på metodikken i lærerutdanningene. Det har blitt påpekt i Stortingsmelding 16 (2006, s.27) at man i norske skoler har en «vente å se-holdning», noe som er uheldig. I stortingsmelding nr. 21 (2017, s.6), fremmes det imidlertid et forslag om å styrke elevenes ferdigheter gjennom arbeid med assosiasjonen mellom bokstav og lyd.

Det var ingen av informantene som kunne gi en faglig begrunnelse for hvorfor de hadde valgt den metoden de brukte, noe som er til ettertanke. Alle informantene fortalte at de brukte iPad i undervisningen, og at dette er noe kommunen har satset stort på. I lys av dette er det grunn til å stille spørsmål ved hvorfor kommunene velger iPad uten at det er faglig dokumentert at dette er et hensiktsmessig hjelpemiddel i begynneropplæringen.

Når det kommer til innlæring av bokstavene, var det noe alle informantene hadde mye fokus på. Hvor mange bokstaver som ble presentert i uken var derimot ulikt. Noen presenterte to bokstaver i

uken, mens andre var oppe i hele seks bokstaver som de jobbet med i to uker, og med to uker repetisjon. Det er således stor variasjon med tanke på progresjon.

Et godt foreldresamarbeid ble trukket frem av alle informantene. Derimot var det ingen av informantene som trakk frem et godt skole-hjem-samarbeid før vansker var oppdaget. Samarbeidet med andre instanser, og spesielt PP-tjenesten oppleves av informantene som godt, men informantene kunne fortelle om lang ventetid fra oppmelding til PP-tjenesten kom på banen.

5 Avslutning

Som nevnt innledningsvis ønsket jeg å utforske hvilken metodikk som blir benyttet i begynneropplæringen. Bakgrunnen for studien var at jeg ble nysgjerrig på hvorfor 25 prosent av elevene i den norske skolen strever med lese- og skrivevansker. Jeg har med denne studien forsøkt å sette søkelyset på hvilken metodikk som brukes i begynneropplæringen, og for å få svar på dette intervjuet jeg fire lærere som hadde erfaring med lese- og skriveopplæring. Funnene indikerer at det er et stort behov for en større faglig bevissthet rundt begynneropplæringen og valg av metodikk.

Når det kommer til tilrettelegging for elevene innenfor lese- og skriveopplæringen, var lærerne opptatte av hvordan de tilpasset undervisningen til disse. Likevel så det ut til at valgene når det gjelder metode blir tatt på et høyere nivå, og at lærerne benyttet de mulighetene de hadde, og tilpasset opplegget i forhold til dette etter beste evne.

Samtlige av informantene benyttet seg av iPad i begynneropplæringen, men dette var heller ikke et valg de selv hadde tatt. Avgjørelsen lå på et høyere nivå, og det var også kommunene som valgte ut hvilke apper skolene skulle ha tilgang til å bruke.

I statsbudsjettet for 2017 ble det vedtatt å øke lærertettheten på 1. til 4. klassetrinn (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.13). Det er vanskelig å se for seg at en endring med å sette inn to lærere i 1. til 4. klassetrinn vil være et godt nok tiltak for å bedre elevenes lese- og skrivekompetanse. Det er tydeligvis også behov for at skolene får et mer bevisst forhold til hvilken metodikk som skal brukes.

Lærerutdanningene har allerede blitt en masterutdanning, med mulighet til å velge begynneropplæring som masteremne. Likevel vil det nok uansett ta noen år før vi får et større antall utdannede pedagoger med større kunnskap om begynneropplæring. Deretter vil det ta enda noen år før de har bygget seg opp erfaringer, og den tryggheten man etterhvert gjerne får i jobben. Dette vil med andre ord sannsynligvis ta tid, selv om det er godt å vite at det er positive endringer på gang.

Med tanke på videre forskning, er det av interesse å vite om lærernes holdninger til hvilken metodikk som brukes i begynneropplæringen vil endre seg i de kommende tiårene.

Rask bokstavprogresjon kan være fint for de elevene som ikke opplever lesing og skriving som vanskelig, men for den elevgruppen som har utfordringer knyttet til lesing og skriving, er det viktig å kunne henge med på bokstavinnlæringen. Vi kan ikke ta oss råd til å miste så mange som en av fire elever på veien, fordi vi er presset på undervisningstiden. Skolen skal åpne dører for elevene, og det kan man gjøre ved å sørge for at så mange som mulig henger med fra begynnelsen.

Det kan sikkert være nyttig å benytte SOL eller andre kartleggingsverktøy for å følge med på elevenes fremgang og utvikling av leseferdigheter. På den måten kan man kanskje raskere kunne finne ut om eleven har, eller står i fare for å utvikle lese- og skrivevansker. Samtidig kan man lettere følge elevens leseutvikling, og eventuelt bistå eleven så tidlig som mulig når det er behov for det.

Denne oppgaven har gjort meg som spesialpedagog, mer bevisst på hvor viktig begynneropplæringen er. Spesielt for de 25 prosentene av elevene som i dag møter motstand i lese- og skriveopplæringen. Fremover vil jeg ha et ekstra fokus på det å sikre at alle elevene får en sikker bokstavkunnskap i begynneropplæringen. Når det gjelder bruk av metode og digitale hjelpemidler, er det imidlertid et stort behov for mer forskning.

Litteraturliste

- Amundsen, M-L. & Zeiner, N. (2003). *Veiledning til MIN FØRSTE LESEBOK - til lærere og foresatte*. Oslo: Løvetannen Læremidler
- Amundsen, M-L. (2017). Når begynneropplæringen ender med nederlag. Psykologi i kommunen. Nr.2 (52), 47-55. Hentet 06.05.20 fra <http://www.fpkf.no/tidsskrift/psykologi-i-kommunen-2-2017/Nar-nederlaget-starter.pdf>
- Andersen, S.W. (Mai, 2015). Teknologi som inkluderer. StatpedMagasinet. Hentet 25.08.20 fra https://www.statped.no/globalassets/statpedmagasinet/dokumenter/statpedmagasinet_1-2015.pdf
- Biesta, G.J.J. (2014). Utdanningens vidunderlige risiko. Bergen: Fagbokforlaget
- Bjerke, André. (2015). *Samlede dikt*. Oslo: Aschehoug
- Bjørngo, B.E. (2016). Dysleksi og generelle lesevaner. Hentet 27.07.20 fra <https://www.tempolex.no/laerevaner/om-lesing>
- Bjørnsrud, H. & Nilsen, S. (2012). Tidlig innsats – bedre læring for alle?. Oslo: Cappelen Damm
- Brandlistuen, R.E., Flatø, M., Stoltenberg, C., Helland, S.S. & Wang, M.V. (12. August, 2020). Gender gaps in preschool age: A study of behavior, neurodevelopment and pre-academic skills. Hentet 30.08.20 fra <https://doi.org/10.1177%2F1403494820944740>
- Busch, T. (2013). Akademisk skriving: For bachelor- og masterstudenter. Bergen: Fagbokforlaget
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag
- Cresswell, J.W. (2013). *Qualitative inquiry & research design: choosing among five approaches* (3rd ed.). Los Angeles: Sage
- Dalen, M. (2013). *Intervju som forskningsmetode: En kvalitativ tilnærming*. (2.utg). Oslo: Universitetsforlaget
- Dolonen, J.A. & Kluge, A./Universitetet i Oslo. (2014). Læremidler og arbeidsformer for algebra i ungdomsskolen: en casestudie i prosjektet ARK&APP, matematikk, 8.klasse. Hentet 17.08.20 fra <https://www.uv.uio.no/iped/forskning/prosjekter/ark-app/publikasjoner/downloads/rapport-4-case-matematikk-2014-04-11.pdf>
- Engen, L. & Håland, A. (2005). Bokstavlæring. I A. Håland (red.). *Leik og læring!: Grunnleggjande lese- og skriveopplæring på 1. trinn*. Stavanger: Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning

- Finne, T., Roås, S. & Kjølholdt A-K. (2014). Den første skrive- og leseleeringen: Bruk av PC med lyd støtte. (s.31-37). Hentet 28.08.20 fra <https://cld.bz/BookData/EQK6Ryo/basic-html/index.html#31>
- Frost, J. (2003). Principper for god læseundervisning. Danmark: Psykologisk Forlag A/S
- Frost, J. (2017). Språkstimulering i et literacy-perspektiv i overgangen barnehage-skole. Spesialpedagogikk, 82(5), 18-27. Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/globalassets/filer/pdf-av-spesialpedagogikk/2017/spesialpedagogikk-5-2017.pdf>
- Gabrielsen, E. (2014). Noen korte historiske tilbakeblikk I Lundetræ, K & Tønnessen, F.E. (Red). Å lykkes med lesing (s.15-33). Oslo: Gyldendal akademisk
- Gabrielsen, N.N & Oxborough, G.H.O. (2014). Det gode grunnlaget I Lundetræ, K & Tønnessen, F.E. (Red). Å lykkes med lesing (s.34-67). Oslo: Gyldendal akademisk
- Gjesdal kommune. (2011). Hva er SOL?. Hentet fra www.sol-lesing.no
- Grønmo, S. (2016). Samfunnsvitenskapelige metoder. Bergen: Fagbokforlaget
- Hagtvet, B.E., Frost, J. & Refsahl, V. (2014). Den intensive leseopplæringen. Oslo: Cappelen Damm
- Haug, P. (red). (2006). Begynneropplæring og tilpassa undervisning – kva skjer i klasserommet? Bergen: Caspar forlag
- Haugstad, O. (2002). Forberedende trening og begynnerlesing: 1. og 2. klasse. Kristiansand: Pedagogisk Forlag
- Hekneby, G. (2003). Skrive – lese – skrive: begynneropplæring i norsk. 2. utg. Oslo: Universitetsforlaget
- Hekneby, G. (2011). Skrive – Lese – Skrive: begynneropplæring i norsk (3.utg). Oslo: Universitetsforlaget
- Helland, T. (2012). Språk og dysleksi. Bergen: Fagbokforlaget
- Hesselberg, F. & Tetzchner, S.V. (2016). Pedagogisk-psykologisk arbeid. Oslo: Gyldendal akademisk forlag
- Høien, T. & Lundberg, I. (2012). Dysleksi: Fra teori til praksis. (5.utg). Oslo: Gyldendal Akademisk
- iMal. (u.å). Tidlig innsats er riktig innsats: Korte intensive iMAL-økter – God tid til frilek – Alle med. Hentet 28.05.2020 fra <https://imal.no/om-metoden/>
- Kindervaag, I. (2011). Kommunikasjon mellom skole og hjem – når barn strever med lesing og skrivning. Hentet 16.08.20 fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/kommunikasjon-mellom-skole-og-hjem--nar-barn-strever-med-lesing-og-skriving/>

- Kleven, T.A. & Hjordemaal, F.R. (2018). Innføring i pedagogisk forskningsmetode: En hjelp til kritisk tolking og vurdering. Bergen: Fagbokforlaget
- Krumsvik, R.J. (2015). Forskningsdesign og kvalitativ metode; ei innføring. Bergen: Fagbokforlaget
- Krumsvik, R.J., Egelanddal, K., Satastuen, N.K., Jones, L.Ø. & Eikeland, O.J. (2013). Sammenhengen mellom IKT-bruk og læringsutbytte (SMIL) i videregående opplæring. Hentet 18.08.20 fra https://www.iktogskole.no/wp-content/uploads/2014/05/Sluttrapport_SMIL.pdf
- Kunnskapsdepartementet. (2006). ... og ingen stod igjen. Tidlig innsats for livslang læring (Meld. St. nr. 16 (2006-2007)). Hentet 27.08.20 fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-16-2006-2007-/id441395/>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet I skolen (Meld. St. nr. 21 (2016-2017)). Hentet 27.08.20 fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20162017/id2544344/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). Det kvalitative forskningsintervju. (3.utg). Oslo: Gyldendal Akademisk
- Lundberg, I. & Herrlin, K. (2008). God leseutvikling: kartlegging og øvelser. Oslo: Cappelen Damm
- Lunde, O. (2010). Hvorfor tall går I ball: Matematikkvansker i et spesialpedagogisk fokus. Bryne: Info vest forlag
- Lyster, S-A.H., & Frost, J. (2012). Lese- og skriveopplæring på språklig grunnlag. Forebygging av vansker, og tiltak for elever med spesielle behov I Befring, E. & Tangen, R. (Red), Spesialpedagogikk (s.341-369) (5.utg.). Oslo: Cappelen Damm
- Lyster, S-A.H., Melby-Lervåg, M. & Hofslundsengen, H.C. (2019). Lese- og skrivevansker. I Befring, E., Næss, K-A.B., & Tangen, R. (red.). Spesialpedagogikk. (s.338-364). Oslo: Cappelen Damm
- Nagelhus, R. (u.å). Hvordan det hele startet. Hentet fra: <https://imal.no/om-oss/>
- NOU 2009: 18. (2009). Rett til læring. Hentet 27.08.20 fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2009-18/id570566/?ch=1>
- Opplæringslova - oppl. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998 07-17-61). Hentet fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_6#%C2%A75-5
- Ordriket. (2020). Hentet 23.08.20 fra https://ordriket.no/read_container/576bf779-15e4-40f5-b891-2edd98912e40

- Palm, K., Becher, A.A. & Michaelsen, E. (2018). Den viktige begynneropplæringen: Aktuelle fagområder og kritiske perspektiver I Palm, K. & Michaelsen, E (Red.), Den viktige begynneropplæringen: En forskningsbasert tilnærming (s. 13-31). Oslo: Universitetsforlaget
- Postholm, M.B. & Jacobsen, D.I. (2018). Forskningsmetode: for masterstudenter i lærerutdanning. Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Postholm, M.B. (2010). Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier. (2.utg). Oslo: Universitetsforlaget
- Refsahl, V. (2012). Når lesing er vanskelig: leseopplæring på grunnleggende nivåer for unge og voksne. Oslo: Cappelen Damm
- Ringdal, K. (2018). Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode. (4.utg). Bergen: Fagbokforlaget
- Roe, A. (2013). Lesing. I Kjærnsli, M. & Olsen, R.V. Fortsatt en vei å gå: Norske elevers kompetanse i matematikk, naturfag og lesing i PISA 2012. (s. 177-199). Oslo: Universitetsforlaget
- Rongved, E. (2019). Raske bokstaver: Utnytt mulighetene! Hentet 09.08.20 fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/raske-bokstaver-utnytt-mulighetene/>
- Rygvdal, A-L. (1999). Lese- og skrivevansker I Asmervik, S., Ogden, T. & Rygvold, A-L (Red.). Innføring i spesialpedagogikk (s. 15-84). Oslo: Gyldendal Akademisk
- Rygvdal, A-L. (2012). Språkvansker hos barn I Befring, E. & Tangen, R. (red.). Spesialpedagogikk (s.323-340). (5.utg). Oslo: Cappelen damm
- Rygvdal, A-L. (2017). Lese- og skrivevansker I Rygvold, A-L., & Ogden, T (red.). Innføring i spesialpedagogikk (s.36-72). (5.utg). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- Sandvik, M. (2018). 1:1 iPad i den første lese- og skriveopplæringen? I Palm, K. & Michaelsen, E. (red.). Den viktige begynneropplæringen: En forskningsbasert tilnærming (s.91-114). Oslo: Universitetsforlaget
- Sigmundsson, H., Eriksen, A.D., Ofteland, G.S. & Haga, M. (2018). Gender Gaps in Letter-Sound Knowledge Persist Across the First School Year. Hentet 25.08.20 fra <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/handle/11250/2561461>
- Statistisk sentralbyrå. (27. januar, 2020). Nasjonale prøver. Hentet 24.08.20 fra <https://www.ssb.no/utdanning/statistikker/nasjprov/aar>
- Statistisk sentralbyrå. (7. mai, 2018). Hver fjerde student har en funksjonsnedsettelse. Hentet 18.08.20 fra <https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/hver-fjerde-student-har-en-funksjonsnedsettelse>

- Stenvik, K.E. (2009). Lesetester i ungdomsskolen – ulike tester – samme resultat? Hentet 01.08.20 fra <https://norsklogopedlag.no/Userfiles/Upload/files/Lesetester.pdf>
- 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? Hentet 01.08.20 fra <https://bora.uib.no/handle/1956/23102>
- Thagaard, T. (2018). Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitative metoder. Bergen: Fagbokforlaget
- Traavik, H. & Alver, V.R. (2008). Skrive- og lesestart: Skriftspråkutvikling i småskolealderen. (2.utg). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke
- Trageton, A. (2012). At skrive sig til læsing. Læsepedagogen, (2), (s.16-22). Hentet 28.07.20 fra <http://arnetrageton.no/Tekstskaping/Artiklar/AtskrivesigtilaesningLesepadagogen-nr-2-2012.pdf>
- Utdannings- og forskningsdepartementet. (2004). Kultur for læring (Meld. St. nr. 30 (2003-2004)). Hentet 27.08.20 fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004-/id404433/>
- Utdanningsdirektoratet. (2014). Lekser. Hentet 15.08.20 fra <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Leksehjelp/Adgang-til-bruk-av-lekser>
- Utdanningsdirektoratet. (2017). Rammeverk for grunnleggende ferdigheter. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/grunnleggende-ferdigheter/rammeverkfor-grunnleggende-ferdigheter/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019). Læreplan i norsk. Hentet 01.08.20 fra <https://www.udir.no/lk20/nor01-06>
- Utenriksdepartementet. (2014). Utdanning for utvikling (Meld. St. 25 (2013-2014)). Hentet 28.08.20 fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/Meld-St-25--20132014/id762554/?ch=2>
- Vartun, M., Høegh-Omdal, K. & Smestad, T. (2017, 28. november). Mener førsteklassinger lærer bokstavene for fort. Hentet 16.07.20 fra <https://forskning.no/partner-universitetet-i-oslo-barn-og-ungdom/mener-forsteklassinger-laerer-bokstavene-for-fort/306889>
- Wiklander, M. & Sjødin, L. (2015). STL+ håndbok: Å skrive seg til lesing med lyd støtte – Sandvikmodellen. Bryne: Infovest forlag