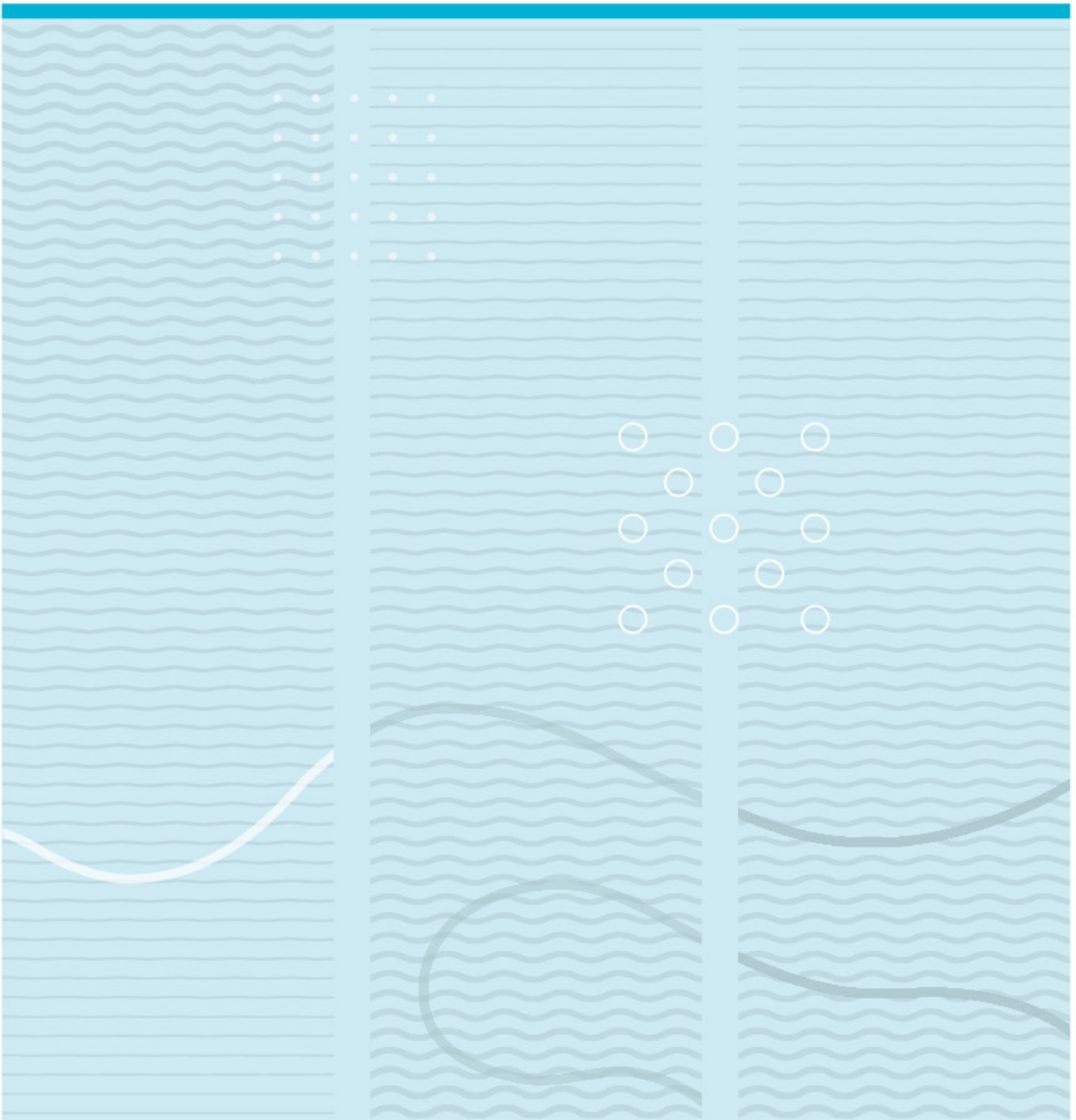


Solveig Langvatn

Vegen mot god bokstavkunnskap

Ein kvalitativ studie om korleis lærarar introduserer, arbeider og reflekterer i bokstavinnlæringa



Universitetet i Sørøst-Noreg
Fakultet for språk og litteratur
Institutt for humaniora og utdanningsvitenskap
Postboks 235
3603 Kongsberg

<http://www.usn.no>

© 2022 Solveig Langvatn

Denne avhandlinga utgjer 45 studiepoeng

Samandrag

Temaet i denne masteroppgåva er bokstavinnlæring der føremålet er å rette søkelyset mot korleis lærarar arbeider i bokstavinnlæringa. Problemstillinga som ligg til grunn for studien er «Korleis introduserer og arbeider fire lærarar i bokstavinnlæringa på 1. trinn? På kva måte er tilnærming eit reflektert val?».

For å kunne svare best mogleg på problemstillinga har studien tatt utgangspunkt i kvalitativ metode, der eg har nytta både intervju og observasjon. Totalt har eg intervjuet fire lærarar på tre forskjellige skular, og observert tre undervisningstimar hos kvar lærar.

Funn frå studien viser at alle lærarane praktiserer ei formell bokstavinnlæring, med fokus på fonem-grafem kopling. Utover ein systematisk og eksplisitt opplæring, finn eg skilnadar når det gjeld kva element ved bokstavinnlæringa som blir vektlagt. Alle lærarane lar elevane forme bokstavane for hand og lærer både den store og små bokstaven samtidig. Likevel er det skilnadar når det gjeld i kva grad bokstavforming og den store bokstaven blir vektlagt i undervisninga. Det kan virke som at lærarane arbeider med språkleg medvit kombinert med bokstavinnlæringa, men at den leikbaserte tilnærminga blir dempa til fordel for klasseromsamtalar om lyden sin plassering i ord. Vidare finn eg skilnadar når det gjeld i kva grad bokstavane blir sett i meningsfulle skrivekontekstar.

Knytt til val av tilnærming er det gjennomgåande hos alle lærarane at eiga erfaring om kva som fungerer blir vektlagt i klasserommet. Vidare viser studien ein tendens til at når skulen har felles rammer for korleis ein skal arbeide, kan det ha positiv effekt i form av å utfordre undervisningspraksisen, kombinert med å halde seg oppdatert på nyare forskning.

Abstract

The aim of this study is to investigate how teachers in first grade teach letter- introduction. The problem statement for the study is: «How do four teachers in first grade introduce and teach children letters? In what way do the teachers reflect over the choice of approaches?»

The study is based on a qualitative method, where I have interviewed and observed four teachers in first grade at four schools. In all I have observed three teaching hours in these classrooms.

The results from the study shows that all the teachers teach a formal letter- instruction with focus on learning the connection between phoneme- grapheme. Except from a systematic and explicit letter- instruction, I find differences when it comes to which elements the teachers focus on during the letter- instruction. All the teachers both introduces the big and small letter at the same time and shapes the letter by hand. Although there are differences when it comes to the extent to which the letter-shaping and the big letter are emphasized. It seems like the teachers combines linguistic awareness and letter-instruction, but the play- based approaches are reduced for the benefit of classroom- conversations about the location of the sound in words. Futhermore I find differences when it comes to how the letters are being used in a meaningful context.

Related to the choice of approaches, all the teachers report that experience are valuable when it comes to how they teach. This study shows a tendency for a common framework on how to teach letter- instruction in schools have positive effects because it challenges the teachers teaching practice. It also forces them to stay more updated on newer science.

Innholdsliste

Samandrag.....	3
Abstract	4
Innholdsliste	5
Forord	7
1.0 Innleiing og bakgrunn for val av tema og aktualitet	8
<i>1.1 Problemstilling</i>	<i>9</i>
<i>1.2 Oppbygginga av oppgåva</i>	<i>9</i>
2.0 Forskingsoversikt.....	11
<i>2.1 Introduksjon til tidlegare forskning</i>	<i>11</i>
<i>2.2 Bokstavinnlæring</i>	<i>12</i>
<i>2.3 Bokstavinnlæring for elevar med lese- og skrivevanskar</i>	<i>16</i>
<i>2.4 Tilnærmingar og praktisk arbeid i bokstavinnlæringa</i>	<i>17</i>
<i>2.5 Oppsummering av forskning og grunngjevnad for min studie</i>	<i>19</i>
3.0 Teori.....	21
<i>3.1 Bokstavinnlæring</i>	<i>21</i>
3.1.1 Bokstavkunnskap og bokstavinnlæring	21
3.1.2 Innlæring av store og/ eller små bokstavar	22
3.1.3 Progresjon i bokstavinnlæringa	23
<i>3.2 Språkleg medvit</i>	<i>24</i>
3.2.1 Fonologisk og fonemisk medvit	24
3.2.2 Morfologisk medvit	25
<i>3.3 Fokus på det artikulatoriske element i bokstavinnlæringa</i>	<i>26</i>
<i>3.4 Multisensorisk tilnærming til bokstavinnlæring</i>	<i>27</i>
<i>3.5 Måtar å introdusere bokstavar</i>	<i>28</i>
3.5.1 Funksjonell bokstavinnlæring	28
3.5.2. Formell bokstavinnlæring	30
<i>3.6 Lese- og skriveutvikling</i>	<i>32</i>
<i>3.7 Bokstavinnlæringa sin relevans i den heilskaplege lese- og skriveopplæringa</i>	<i>33</i>
<i>3.8 Oppsummering av teori</i>	<i>34</i>
4.0 Metode	35
<i>4.1 Kvalitativ metode</i>	<i>35</i>
4.1.1 Intervju	36
4.1.2 Observasjon	37
4.1.3 Komplementerende metode	38
<i>4.2 Etske refleksjonar og avgrensingar</i>	<i>39</i>
4.2.1 Reliabilitet og validitet	39
4.2.2 Personvern og samtykke	40
<i>4.3 Val av informantar</i>	<i>41</i>
4.3.1 Presentasjon av informantane	42
<i>4.4 Gjennomføring</i>	<i>43</i>
4.4.1 Observasjon	44

4.4.2 Intervju.....	45
4.5 <i>Behandling av data – val og grunnjævnad av analysestrategi</i>	47
5.0 Analyse og drøfting av funn.....	50
5.1. <i>Introduksjon av bokstavar</i>	51
5.1.1 Fokus på sambandet mellom fonem og grafem.....	51
5.1.2 Innlæring av store eller små bokstavar.....	53
.....	55
5.1.3 Fokus på bokstavforming	55
5.1.4 Organisering av bokstavintroduksjonen.....	57
5.1.5 Summering og drøfting av funn.....	60
5.2 <i>Arbeid med språkleg medvit i bokstavinnlæring</i>	64
5.2.1 Summering og drøfting av funn.....	66
5.3 <i>Bokstavprogresjon</i>	68
5.3.1 Å sette bokstavane inn i ein meningsfull kontekst	69
5.3.1 Summering og drøfting av funn.....	72
5.4 <i>Val av tilnærming til bokstavinnlæringa</i>	75
5.4.1 Refleksjon rundt val av tilnærming i bokstavinnlæringa	77
5.4.2 Summering og drøfting av funn.....	78
5.5 <i>Avsluttande vurdering av eige design opp mot empiri</i>	80
6.0 Avsluttande drøfting.....	82
6.1 <i>Avslutning og konklusjon</i>	87
6.2 <i>Vegen vidare</i>	88
6.3 <i>Avsluttande refleksjon</i>	89
Litteratur	90
Vedlegg 1 – Vurdering av prosjekt frå NSD	95
Vedlegg 2 – Samtykkeskjema	96
Vedlegg 3 – Informasjonsskriv til føresette.....	100
Vedlegg 4 – Intervjuguide.....	101
Vedlegg 5 – Observasjonsskjema 1	103
Vedlegg 6 – Observasjonsskjema 2	105
Vedlegg 7 – Utdrag frå observasjonsskjema	107
Vedlegg 8 – Utdrag frå transkripsjon.....	108

Forord

Som ferdigutdanna adjunkt i 2018 såg eg meg ferdig med studium for ei god stund, og tenkte at ein master ikkje ville vere noko for meg. Eg tenkte eg var for utålmodig og rastlaus til å arbeide med ei større oppgåve over ein lengre periode. Der tok eg feil. Møte med skulekvardagen på småtrinnet var svært lærerikt og kjekt. Eg utvikla raskt eit brennande engasjement for bokstavinnlæring, då eg innsåg kor fundamendalt god bokstavkunnskap er for vidare lese- og skriveopplæring. Etter to år i læraryrket var eg på nytt moden for meir utfordring og fagleg påfyll. Dermed var valet om å skrive master om bokstavinnlæring eit enkelt val. Denne prosessen med å skrive master har vore svært lærerik og gitt meg mykje.

Først og fremst må eg takke informantane mine som stilte opp og lot meg kome inn i klasserommet for å observere og intervjuje. Særleg i ei tid der smittesituasjonen rundt covid19 heile tida var uviss. Eg er imponert over den innsatsen de legg i at alle elevane skal lukkast i bokstavinnlæringa, og på skulen generelt.

Eg vil også takke rettleiaren min, Kirsten Linnea Kruse, som heilt frå starten har bidrege med gode refleksjonar og konstruktive tilbakemeldingar. Eg setter stor pris på at du alltid har møtt godt førebudd på rettleiingsmøtene våre.

Heilt til slutt vil eg også takke alle mine nærme og kjære, som har hatt trua på meg i masterskrivinga under ein pandemi. No ser eg fram til å ta tak i nye utfordringar.

Oslo, April 2022

Solveig Langvatn

1.0 Innleiing og bakgrunn for val av tema og aktualitet

Det å kunne lese og skrive er ein føresetnad for å kunne delta i utdanning, arbeid,- og samfunnsliv på ein fullverdig måte. Det første året på skulen er svært viktig for elevane då dei i denne perioden får systematisk bokstavinnlæring, og grunnlaget for lesing og skriving blir etablert. Ifølge LK20 og læreplan i norsk skal elevar etter andre trinn «trekke bokstavlyder sammen til ord under lesing og skriving» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Viss elevar ikkje heng med og meistrar å kome i gang med lesing og skriving, kan det bli utfordrande å hente seg inn igjen seinare i skuleløpet. Ein uheldig konsekvens er då stagnering av motivasjon for skulen og læring generelt. Dermed er det svært viktig å sette av god tid til lese- og skriveopplæringa, og sørge for at elevane får ro og konsentrasjon til å arbeide med bokstavinnlæring og avkodingsferdigheiter (Hekneby, 2011; Lundetræ & Walgermo, 2014; Roe, 2014). Forsking synleggjer at barn med svake leseferdigheiter etter første skuleår, vil ha meir enn 90% risiko for å halde fram med svake leseferdigheiter i dei seinare skuleåra (Chard & Kameenui, 2000; Walgermo, 2018). Dermed er det svært viktig å prioritere god kvalitet på bokstavinnlæring og lese- og skriveopplæring.

Det har vore gjort ein rekke offentlege utredningar med ein intensjon om å finne tiltak for å redusere skilnadar i lese- og skriveferdigheitene hos elevar. I 2018 blei det gjort ei endring i opplæringslova, der skulane blei lovpålagt å tilby intensiv opplæring for elever på 1.- 4. trinn, som står i fare for å henge etter i lesing, skriving eller rekning (Utdanningsdirektoratet, 2018). Vidare blei det i 2019 lagt fram ei stortingsmelding *Tett på – tidleg innsats og inkluderande fellesskap i barnehage, skule og SFO* (Meld. St. 6 2019-2020), der det mellom anna blei lagt fram tiltak som må gjerast tidleg i skuleløpet for hindre at elevar fell utanfor. Eit hovudpoeng som ligg til grunn i meldinga er ansvaret kommunane har for å legge til rette for ein meir inkluderande praksis, dette ved å heve kvaliteten på det allmennpedagogiske tilbodet (Kunnskapsdepartementet, 2019; Nordahl, 2018). Hagtvet og Horn (2012b) peikar på at det er høg grad av stabilitet i grunnleggande ferdigheiter på slutten av tredje trinn og ungdomsskulen. Ved å heve kvaliteten på det ordinære tilbodet, kan det tenkast at behovet for særskilte ordningar for enkeltelevar blir redusert.

Sett i lys av dei lovpålagte endringane frå 2018 og 2019, kombinert med markante endringar knytt til hurtigheit i bokstavinnlæringa (Sunde & Lundetræ, 2019), er det sær relevant å undersøke korleis bokstavinnlæringa går føre seg. Ved å heve kvaliteten på bokstavinnlæringa kan ein sikre å få med fleire elevar i den ordinære undervisninga heilt frå starten av. Ut frå det

Lyster (2002, s. 14) hevdar om at sosiale og pedagogiske forhold kan i stor grad kompensere for dei genetisk betingta dysfunksjonane som synast å ligge til grunn for dysleksi eller spesifikke lese- og skrivevanskar, vil det vere avgjerande at lærarar har ei bevisst haldning til korleis dei arbeider, og kvifor dei vel å arbeide på denne måten. Denne studien kan vere eit viktig bidrag til å få innsikt i korleis lærarar på 1. trinn faktisk arbeider, og på kva måte dei reflekterer over val av tilnærming i bokstavinnlæringa.

1.1 Problemstilling

På bakgrunn av det teoretiske bakteppe som skissert overfor, ligg følgande problemstilling til grunn for oppgåva: «Korleis introduserer og arbeider fire lærarar i bokstavinnlæringa på 1. trinn? På kva måte er tilnærming eit reflektert val?».

Ambisjonen med studien er å få innsikt i korleis lærarar på 1. trinn introduserer og arbeider i bokstavinnlæringa. Nærmare bestemt er eg særleg interessert i å undersøke faktorar som kopling av fonem-grafem, bokstavprogresjon, introduksjon av store/ små bokstavar, arbeid med språkleg medvit parallelt i bokstavinnlæringa, og korleis lærarane brukar bokstavane i meiningsfulle kontekstar. I tillegg ønsker eg å få innsikt i på kva måte lærarane reflekterer over korleis dei arbeider. Sjølv om grepet *refleksjon* er abstrakt og samansett, og det vil vere svært krevjande å vurdere og måle grad av refleksjon rundt tilnærming. Her er intensjonen å forsøke og få innsikt i korleis lærarane tenker, og kvifor dei praktiserer bokstavinnlæringa som dei gjer. Føremålet er heller ikkje å gi noko eintydig og uttømmmande svar, men eg ønsker å skissere noko av kompleksiteten i feltet. Første del av problemstillinga vil utgjere hovudtyngda i oppgåva, og så er intensjonen at andre del vil fungere som eit godt supplement til første del.

1.2 Oppbygginga av oppgåva

Oppgåva er delt inn i seks hovudkapitla: *Innleiing, Forskingsoversikt, Teori, Metode, Analyse og drøfting og Avsluttande drøfting og konklusjon.*

I forskningsoversikten presenterer eg sentral forskning knytt til bokstavinnlæring, og forsøker å plassere studien min inn i eit forskingslandskap, og vidare grunngrir kvifor akkurat min studie er viktig.

Teori som blir løfta fram er teori som eg har vurdert som sentral for å få ei heilskapleg forståing av bokstavinnlæring som tema. Ettersom bokstavinnlæring er tett forbundet med lese- og skriveopplæring kjem eg også inn på det.

Vidare i metodekapittelet gir eg ein innføring i kvalitativ metode inkludert intervju og observasjon, som er metodane eg har nytta. Deretter gjer eg greie for korleis utvalet av informantar og datainnsamlinga har gått føre seg. Her vil eg også kome inn på etiske drøftingar og dilemma.

Eg har valt å samle analyse og drøfting av funn i same kapittel då eg ser på det som mest oversikteleg. Basert på innsamla data, kombinert med teori og tidlegare forskning, har eg kategorisert funna i fem hovudkategoriar for analyse. Eg startar kvart delkapittel med å analysere kategorien, for så å drøfte i lys av teori og forskning. Figur 1 i kapittel 5 gir ei visuell oversikt over kategoriar og underkategoriar i analysen.

Heilt på slutten kjem eg med ei avsluttande drøfting, der eg forsøker samle trådar og løfte fram sentrale funn for å gi eit best mogleg svar på problemstilling. Avslutningsvis vil eg kome med ein konklusjon.

2.0 Forskingsoversikt

I dette kapitlet tar eg for meg tidlegare forskning på lese- og skriveopplæring, og då særleg retta mot bokstavinnlæring. Ut frå tidlegare forskning, vil eg ha grunnlag til å slå fast kvifor mitt prosjekt både er nødvendig og viktig. Ein del av studiane tar utgangspunkt i elever med lese- og skrivevanskar eller dysleksi. Sjølv om eg i utgangspunktet ser på bokstavinnlæring i ordinær undervisning, vil funna kunne ha overføringsverdi til det ordinære klasserom, og derav nytte i studien min. Eg startar innleiingsvis med ein introduksjon til tidlegare forskning for å gi ein oversikt over kva teori seier om bokstavinnlæring og tilnæringsmåtar. Vidare i kapitlet er ulike forskingsstudiar knytt til bokstavinnlæring blitt delt inn i underkapittel med følgande tema: *bokstavinnlæring, bokstavinnlæring for barn med lese- og skrivevanskar og tilnærmingar og praktisk arbeid i bokstavinnlæringa*. Intensjonen med å dele studiane inn i underkapittel er å gjere lesinga meir oversiktleg. Då ein del av det som blir nemnd i dette kapitlet også er aktuell teori for teorikapitlet, vil noko bli tatt opp igjen seinare. Til ein viss grad føregrip eg teorikapitlet, men med vekt på empiriske studium.

I prosessen for å finne relevante forskingsartiklar har det vore nødvendig å gjere systematiske søk, samt nokre avgrensingar. Heilt i starten nytta eg søkebasen til oria, og gjorde søk på norsk, som «bokstavinnlæring», «tilnærmingar i bokstavinnlæring» og «tilnærmingar i lese og skriveopplæring». Her fann eg nokre masteroppgåver som rørte ved bokstavinnlæring, men i hovudsak artiklar og studium knytt til den øvrige lese- og skriveopplæring. Dermed endra eg strategi til å gjere søk på engelsk. Då tok eg i bruk Google Scholar og nytta meg av søkeord som «Effective reading intervention first grade» og «Letter instruction». Her kom eg inn på meir relevante forskingsartiklar retta spesifikt mot innlæring av bokstavar. Vidare fann eg svært mange studium ved å studere litteraturlistene til artiklane eg las. Enkelte artiklar har også blitt oppdaga ved å sjå kva artiklar til dømes Lesesenteret har henta inspirasjon frå på deira nettside. Eg har dermed inkludert ein rekke internasjonale studium då eg oppdaga at det ikkje var nok med det norske perspektivet. Dette kan vidare vere eit argument for at det er behov for meir forskning i nordiske kontekstar på feltet.

2.1 Introduksjon til tidlegare forskning

For å kunne utvikle gode lese- og skriveferdigheiter treng elevar innsikt i korleis tale og skrift kan relaterast til kvarandre, og utvikle kunnskap om dei prinsippa som styrer skriftsspråket (Lyster, 2002, s. 40-41). Engen og Håland (2005) hevdar at å lære bokstavane inneber å oppdage og bli kjend med det alfabetiske prinsipp, som vil seie lære at, og korleis språklydar i

talespråket kan gjerast om til bokstavar. For oppnå dette må ein kunne identifisere språklydar i talespråket, kjenne igjen bokstavformene, samt ferdigheit i å kople språklydar saman med bokstavar og omvendt. Det er først når elevar meistrer å kople frå bokstav til språklyd og omvendt, raskt og effektiv på ein automatisert måte at det er mogleg å knekke lesekode. Ein føresetnad for automatisert bokstavkunnskap er bevisst og målretta innsats over tid (Engen & Håland, 2005).

Trass for mange ulike meiningar om korleis barn lærer best å lese, verkar det til å vere nokså stor semje om at barn aldri blir gode lesarar viss ikkje ordavkodinga utviklar seg til ein automatisk prosess. Fram til 1980- talet var det lydmetoden, også kalla syntetisk metode den dominerande lesemetoden i norsk skule. Hovudprinsippet i lydmetoden er at ein går frå del til heilskap, som vil seie at vi startar med dei minste einingane i språket, lydane. På den andre sida finn vi den analytiske metode, der hovudvekta ligg i meining- og forståingsaspektet (Hekneby, 2011, s. 81-86). Sjølv om analytisk og syntetisk tilnærming handlar om tilnærming til tekst har det eit tett samband til korleis innlæringa av bokstavar skal gå føre seg. I kapittel 3.5 går eg meir i djupna på ulike måtar å introdusere bokstavar for elevane på.

Metodefridomen i Noreg gir lærarar i stor grad frie rammer for korleis dei vil arbeide i bokstavinnlæringa. I kva grad lærarar avgjer tilnærming og arbeidsmåtar kan også variere ut frå føringar frå skuleleiinga eller kommunen. Knytt til bokstavinnlæring er det særleg interessant det som Roe (2014) hevdar, at for dei elevar som ikkje står i risiko for å utvikle lese- og skrivevanskar, har ikkje tilnærming særleg mykje å sei.

2.2 Bokstavinnlæring

Forholdet mellom bokstavkunnskap og å knekke lesekode i Noreg er lite dokumentert. I ein studie gjennomført av Sigmundsson et al. (2019) var intensjonen å undersøke korleis, og tidspunkt på skuleåret elevar lærer å lese. Vidare blei det undersøkt i kva grad kunnskap om bokstavlyd har noko å seie om dei knekk lesekode. Av elevane som deltok i studien, var det 11% som allereie kunne lese før dei starta på skulen, og 27% som ikkje lærte å lese i løpet av det første skuleåret. Dei resterande 62% av elevane lærte å lese i løpet av det første året, mest vanleg var det å knekke lesekode i starten på andre skulehalvår. Eit viktig funn i studien til Sigmundsson et al. (2019) var at for dei elevane som knakk lesekode i løpet av førsteklasse, skjedde dette først når 21 bokstavlydar var automatisert. I prinsippet betyr dette at elevane då var i stand til å lese om lag 80% av dei mest vanlege orda i Noreg. Likevel fann Sigmundsson et al. (2019) at sjølv om elevane meistra mange bokstavlydar, var det ikkje tilstrekkeleg for å

bli i stand til å lese. 40% av elevane som kunne 23 bokstavar (store) og 15% av dei som meistra 29 bokstavlydar (store) kunne likevel ikkje lese. Det same gjaldt dei små bokstavane. Eit nødvendig og interessant spørsmål som Sigmundsson et al. (2019) tar stilling til, er kva som skil elevane som knekk lesekode frå dei som ikkje gjer det. I analysen viste det seg at av dei 27% av elevane som ikkje knakk lesekode i løpet av første skuleår, var det elevar som kunne få bokstavar då dei starta på skulen. Under denne gruppa var variasjonen stor når det gjaldt kor mange bokstavar dei kunne. Nokon kunne 4, medan andre 29 bokstavlydar. Dette gir to indikasjonar. For det første viser det at trass i å kunne mange bokstavlydar er det nokre elevar som ikkje knekk lesekode, og vidare synleggjer det at enkelte elevar lærer svært få bokstavar i løpet av det første skuleåret. I tillegg indikerer det at å sette bokstavlydar saman til ord er ein tilleggs ferdigheit, som både krev fonetisk medvit samt kunnskap om korleis ein kople bokstavlydane saman (Sigmundsson et al., 2019). Sett i lys av min studie gir dette sterke signal på eit behov for god og sikker bokstavkunnskap før elevane kan ta steget vidare og knekke lesekode. Særleg viktig er det å vere merksam på elevar som kan få bokstavar ved skulestart. Lærarar som arbeider med bokstavinnlæring må ha kunnskap, samt vere medvitne rundt behovet for ei eksplisitt innlæring av korleis kople saman bokstavlydar. I følge Sigmundsson et al. (2019) var det gjennomsnittleg først når 21 bokstavar var lært, at elevane knakk lesekode. For å underbygge tydinga av å ha automatisert eit viss tal bokstavar før ein knekk lesekode, kan det her vere aktuelt å trekke inn Piasta et al. (2012). Den studien fann også at grensa låg på 18 store og 15 små bokstavar hos dei elevane som lukkast i leseopplæringa på 1. trinn. Dermed tydeleggjer resultata frå desse undersøkingane viktigeita av sikker og god bokstavkunnskap for å knekke lesekode, og utvikle gode leseferdigheiter.

Tidlegare forskning viser tydeleg at elevar tenar på ei systematisk tilnærming til bokstavinnlæringa og fonetikk, ein metode der elevane lærer eksplisitt forholdet mellom fonem og grafem. Særleg tenar elevar som allereie ved skulestart har svake avkodingsferdigheiter godt på ein systematisk og eksplisitt fonetisk- basert instruksjon av bokstavar (Solheim et al., 2018). Elevar kjem inn i skulen med ulikt utgangspunkt, der nokre elevar kan mange bokstavar frå før, medan andre få. Vidare viser det seg å vere skilnadar i bokstavkunnskap når det gjeld kjønn både ved skulestart og etter første år på skulen. Det store spriket i den enkelte klasse resulterer i utfordringar for lærarar når det gjeld å legge til rette for den enkelte elev i bokstavinnlæringa. Tidlegare har det vore eit argument for å halde på ei langsam bokstavinnlæring, nemleg at alle elevane skal henge med i bokstavgjennomgangen.

Studium har vist at dette tvert imot ikkje nødvendigvis stemmer, og at mangfaldet i klassen kan bli brukt som eit argument for rask bokstavinnlæring (Solheim et al., 2018).

Når det gjeld bokstavprogresjon oppdaga Jones og Reutzel (2012) at elevar som blei utsett for ein ny bokstav om dagen, og repeterte bokstavane fleire gangar i løpet av det første året på skulen, utvikla ein betre bokstavkunnskap enn dei elevane som følgde ei meir tradisjonell tilnærming. Trass i knapt med studium som gir indikasjonar på kva hastigheit på bokstavinnlæringa som er best, finn ein hos Jones et al. (2013) ein rekke fordelar med rask bokstavinnlæring, altså meir enn ein bokstav i veka. Eit argument for rask bokstavinnlæring er først og fremst retta mot dei som allereie kan fleire bokstavar ved skulestart. Å bruke ei heil veke på å «lære» ein bokstav, blir då svært dårlig utnytting av tida. Ved å introdusere alle bokstavane over ein kortare periode, vil dei elevane som allereie har god bokstavkunnskap kunne få tilpassa oppgåver ut frå deira ferdigheitsnivå. Når det gjeld elevar som har liten kjennskap til bokstavane ved skulestart, vil det med ei langsam bokstavinnlæring ta svært lang tid før dei har blitt introdusert for alle bokstavane som trengs for å lære å lese og skrive. Eit argument for rask bokstavinnlæring, også for elevar med liten kjennskap til bokstavane, er at dei raskare vil vere gjennom alle bokstavane, og det då vil vere betre tid til å repetere bokstavane i løpet av det første skuleåret (Solheim et al., 2018). Sunde og Lundetræ (2019) peikar på fleire av dei same fordelane ved rask bokstavinnlæring, og hevdar mellom anna at rask bokstavinnlæring gjer det mogleg å starte med lesing og skrivning tidlegare.

Som vi ser er bokstavkunnskap og fonologisk medvit nøkkelfaktorar for å forstå det alfabetiske prinsipp, og for å kome i gang med å avkode og stave enkle ord (Solheim et al., 2018). Solheim et al. (2018) undersøkte om rask bokstavinnlæring kan bidra til elevar si utvikling av lese- og skriveferdigheiter. Eit funn frå studien viser at rask bokstavinnlæring har positiv effekt på elevar sine lese- og skriveferdigheiter, særleg for elevane i den nedre halvdel av skalaen. Funna frå denne studien er positive i den forstand at små endringar bokstavinnlæringa, kan vidare ha positiv effekt på elevar si utvikling av leseferdigheiter (Solheim et al., 2018). I praksis inneber dette at sjølv om ein har elevar som meistrer få bokstavar, kan det likevel vere føremålstenleg å halde fram med ein rask bokstavprogresjon. Så kan ein heller fokusere på repetisjon etter første bokstavgjennomgang.

Eit vidare spørsmål som Sunde og Lundetræ (2019) tematiserer, er korleis rask bokstavinnlæring påverkar undervisningspraksisen andre semester på første trinn. Sunde og

Lundetræ (2019) fann at lærarar kan vie meir tid til skriving og nivå delt lesing. Her viser dei til Jones et al. (2013) sitt forslag om at introduksjon av ein ny bokstav bør avgrensast til 10-15 minuttar før bokstaven blir sett i ein meiningsfull kontekst med aktivitetar som leiar mot lesing og skriving. anbefalt tid til skriving kvar dag ligg på rundt 10-45 minuttar, avhengig av lærarstøtte. Sjølv om lærarar introduserer meir enn ein bokstav i veka, gir studien til Sunde og Lundetræ (2019) indikasjonar på at lærarane framleis held fram med å bruke lengre tid på introduksjon av ny bokstav enn det som er foreslått. Dermed blir det heller ikkje via meir tid til meiningsfulle lese- og skriveaktivitetar. Eit argument som ligg til grunn for å kople skriveaktivitetar til bokstavinnlæringa, er mellom anna at når bokstavar blir brukt til å skrive ord bidreg det til utvikling og ei forståing av det alfabetiske prinsipp. Utover det har skriving også vist seg å ha positivt effekt på elevane si leseutvikling. Når det gjaldt undervisningspraksisen andre semester var det derimot mykje meir fokus på skriving og nivå delte bøker, samt oppfølging av dei elevane som trengte meir repetisjon av bokstavane.

Tendensen til at det ikkje er noko samband mellom rask bokstavinnlæring og meir tid til skriving fann også Håland et al. (2019). I den grad elevane skriv, er det aktivitetar der dei skal fylle inn bokstavar og ord som dominerer. Det er altså avgrensa moglegheiter til eiga kreativ skriving. Samtidig er det essensielt å få fram at det likevel var nokre lærarar som rapporterte om at dei legg opp til kreativ skriving gjennom stillasbygging, rettleia skriving og modelltekstar. Dette kan ha fleire forklaringar. Både det at rask bokstavinnlæring krev meir tid i klasserommet, samtidig at lærarane ser på innlæring av bokstavar og skriving som to separate aktivitetar. Håland et al. (2019) peikar på at mangel på metodar for å arbeide med skriving tidlig i skuleløpet, kan vere ein forklarande årsak til at kreativ skriving er lite utbreidd ved skulestart. I kva grad det blir lagt opp til skriving ved skulestart kan også ha ein samband med kva syn lærarar har på skriving. Viss lærarar har eit kommunikativt syn på skriving, som ein uavhengig aktivitet, vil dei naturlegvis ikkje sjå på det som nødvendig å integrere det i bokstavinnlæringa. Dermed vil det vere eit behov å gi lærarar kunnskap om at skriving er ein måte å uttrykke seg på, og gjennom modellering og stillasbygging kan lærarane hjelpe elevane til kome i gang med tidleg skriving (Håland et al., 2019). Eit interessant funn som Håland et al. (2019) peikar på, er ein tendens til at sjølv om konteksten for bokstavinnlæring har endra seg, altså praktisering av rask bokstavinnlæring, har likevel ikkje undervisningspraksisen endra seg. Lærarane i studien rapporterte at grunna rask bokstavinnlæring var det ikkje rom for meir skriveaktivitetar. Det kan altså tyde på at

lærarane ikkje følgjer Jones et al. (2013) sitt råd om å arbeide med introduksjon i 10-15 minuttar før ein plasserer bokstavane i ein meningsfull kontekst.

Knytt til min studie vil det vere interessant å undersøke kva samband det er mellom bokstavinnlæringa og meningsfulle skriveaktivitetar. Bidreg rask bokstavinnlæring til at lærarane legg meir til rette for meningsfulle skrivekontekstar? Særleg når det gjeld sjølve introduksjonen av ny bokstav, er det interessant å undersøke kor lang tid sjølve introduksjonen går føre seg, og om den tendensen som Håland et al. (2019) fann stemmer, at undervisningspraksisen i liten grad endrar seg trass i rask bokstavinnlæring.

2.3 Bokstavinnlæring for elevar med lese- og skrivevanskar

Sett i lys av risikoelevar eller elevar med lesevanskar, fann Suggate (2010) at elevar på 1. trinn har størst utbytte av fonetikk, altså å eksplisitt lære forholdet mellom fonem og grafem. Etter 1. trinn var det ein tendens til at forståingsstrategiar og ein miks av metodar var mest effektivt. Etter å ha undersøkt meir enn hundre timar på eit tredje trinn, konkluderte også Scammacca et al. (2007) med at den mest vellukka metoden inneber å ta i bruk eksplisitt instruksjon i fonemisk medvit og fonetisk avkoding, saman med øving i å lese og forstå tekstar.

I dei seinare åra har det vore retta søkelys mot den rolla det artikulatorisk medvit spelar for elevar si evne til å identifisere og analysere dei enkeltlydane som inngår i ordet sin lydstruktur. Skjelfjord har gjennom fleire studium vist at ein artikulatorisk sekvensanalyse lettar det fonematiske analysearbeidet (Skjelfjord, 1976, 1977, 1983, 1987, sitert i Lyster, 2002, s. 96). Med utgangspunkt i funna frå Skjelfjord sin studie, har Lie (1991) vurdert effekten av leseopplæring, der det artikulatoriske aspektet og lydane sin sekvens gjekk føre seg parallelt med det fonologiske medvitsarbeidet. To elevgrupper deltok i studien, der den eine gruppa fekk øving i å identifisere plassering av lyd i ordet. Den andre gruppa tok utgangspunkt i Skjelfjord sin artikulatoriske sekvensanalyse, som innebar at elevane skulle identifisere lydane i ord ein etter ein i riktig rekkefølge. Resultat frå studien til Lie (1991) synleggjorde at den gruppa med elevar som fekk øving i ein artikulatorisk sekvensanalyse scora vesentleg betre på skriveferdigheiter etter første skuleår. Skilnaden var riktig nok utvaska etter andre trinn. Trass i at skilnaden var borte etter andre årstrinn, konkluderer Lie (1991) likevel med, uavhengig av metode, at ferdigheiter i å analysere ord er sentralt på vegen mot utvikling av lese- og skriveferdigheiter.

I ein studie gjennomført av Thurmann-Moe og Melby-Lervåg (2021) blei det bekrefta at trening i artikulatorisk medvit har positiv effekt på lesing og skriving hos elevar med dysleksi. Allereie to veker ut i programmet meistra elevane å ta i bruk artikulasjonssymbola effektivt. Ifølge Thurmann-Moe og Melby-Lervåg (2021) indikerer det at metoden kan tene som eit ekstra instruksjonsverktøy for å tydeleggjere den fonologiske struktur til ord for elevar med dårleg fonologiske ferdigheiter. Eit anna interessant funn var ein vedvarande effekt på lesing og skriving for dei som deltok. Dette kan tyde på at treninga kan fungere som eit bindeledd til alfabetisk lesing og skriving for dei med alvorlegast fonologiske manglar. Likevel er det viktig å ikkje trekke konklusjonar ut frå dette tilfellet, då det berre er gjort undersøking på ei mindre gruppe (Thurmann-Moe & Melby-Lervåg, 2021).

Som nemnd vil min studie ta utgangspunkt i bokstavinnlæring i ordinær undervisning. Ein klasse er mangfaldig, og elevar kjem inn i skulen med ulik grad av språkleg medvit og bokstavkunnskap. Sannsynet er stort for at nokre elevar har, eller vil kome til å utvikle lese og skrivevanskar. Sett i lys av stortingsmelding *Tett på – tidleg innsats og inkluderande fellesskap i barnehage, skule og SFO* (Meld. St. 6 2019-2020), der ansvaret blir lagt på kommunane for å legge til rette for ein meir inkluderande praksis ved å heve kvaliteten på det allmennpedagogiske tilbodet, vil det utan tvil vere ein fordel med medvit rundt element ved bokstavinnlæringa som vil ha positiv effekt for desse elevane, som i dette tilfellet fokus på det artikulatoriske element. I tillegg kan det tenkast at fleire av elevane utan lærevanskar også kan ha utbytte av det artikulatoriske element i innlæringa av bokstavar.

2.4 Tilnærmingar og praktisk arbeid i bokstavinnlæringa

Korleis bokstavinnlæringa faktisk går føre seg i klasserommet er det lite studium på. Likevel er det nokre forskingsprosjekt knytt til bokstavinnlæring og metodeval, som vidare kan ha relevans i min studie.

Rasmussen (2013) publiserte våren 2013 ein mastergrad om bokstavinnlæring og metodeval, der føremålet var å sette lys på undervisningsmetodar og progresjon i bokstavinnlæringa. Studien tok utgangspunkt i ein kvantitativ forskingsmetode med spørjeundersøking som innsamlingsmetode. Av totalt 2434 skular som tok i mot spørjeundersøkinga, var det 1217 respondentar og derav 841 unike einingar. Dette utgjer om lag 35% av alle barneskular i Noreg. Eit sentralt funn frå undersøkinga til Rasmussen (2013) var når det gjaldt spørsmål om metode i bokstavinnlæringa. Der svarte 49,8 % av lærarane at dei nyttar syntetisk metode,

medan 25,5% kombinerer syntetisk og analytisk metode. Det var derimot berre 1,2% som ein-sidedig nytta analytisk metode i bokstavinnlæringa.

Ein anna sentral studie knytt til metode og tilnærming, blei gjennomført av Brøyn (2020). Brøyn (2020) undersøkte korleis lærarar legg til rette i begynnaropplæringa for elevar som har, eller står i fare for å utvikle lese- og skrivevanskar. Eit hovudfunn var at det kan virke som at informantane ikkje hadde eit bevisst forhold til metodikken dei nytta seg av i lese- og skriveopplæringa. Samtidig ga informantane uttrykk for å ha eit bevisst forhold til kva hjelpemiddel dei brukte. Eit anna sentralt funn som kan vere verd å trekke fram var at ingen av informantane hadde ein fagleg grunngjevnad for val av metode. På bakgrunn av desse funna, er det svært interessant å vurdere på kva måte lærarar reflekterer over korleis dei arbeidar i bokstavinnlæringa.

Med utgangspunkt i tal frå Two Teacher, undersøkte Onarheim (2020) korleis lærarar rapporterte sitt arbeid med fonologisk medvit i den første leseopplæringa. Funna gir indikasjonar på at majoriteten av lærarane er einige om at ein bør kombinere fonologisk medvit og bokstavkunnskap. Samtidig gir det grunn til å mistenke at enkelte lærarar ikkje heilt er klar over skilnaden mellom fonemisk medvit og fonologisk medvit, då majoriteten av lærarane også rapporterer om at det er nødvendig at elevane er fonologiske medvitne før bokstavinnlæringa. Vidare kan dette gi grunn til å tru at lærarar har manglande kunnskap om arbeid med fonologisk medvit i undervisning (Onarheim, 2020).

Fleire studium har vist at elevar som slit med å kome i gang med lesing det første skuleåret, har høg risiko for å ha utfordringar med lesing utover i skuleløpet (Chard & Kameenui, 2000). Sett i lys av at elevar med lese- og skrivevanskar har betre utbytte av tidlege tiltak heller enn tiltak seinare i skuleløpet, ønska På Sporet prosjektet å utvikle både eit verktøy og eit materiell for lærarar som dei kan bruke i undervisninga for elevar som står i faresona for å utvikle lese- og skrivevanskar (Solheim et al., 2021). På Sporet er den første storskala leseintervensjonen som har blitt evaluert gjennom ei gruppe randomisert kontrollert design i norsk kontekst (Lesesenteret, 2020). Opplegget i På Sporet blir skildra som eit intensivt og effektivt undervisningsopplegg, der opplegget både skal vere forskingsbasert og motiverande. Innhaldet i På Sporet inkluderer 100 undervisningsøkter over 25 veker. Kvar økt er delt inn i fire mindre delar, der elevane arbeider 10 minuttar på kvar del. Dei fire ulike delane blir omtalt som ABC, LES, SKRIV og FORSTÅ (Solheim et al., 2021). Eit viktig og sentralt funn

frå studien er at intensiv tidleg innsats som På sporet- opplegget kan ha god effekt for elevar som står i fare for å utvikle lese- og skrivevanskar (Lesesenteret, 2020). Basert på første datainnsamling blei det identifisert 140 førsteklasingar som På Sporet- forskarane meinte hadde risiko for å utvikle dysleksi eller andre lesevanskar. På bakgrunn av dette mottok desse elevane På- sporet undervisningsopplegget, der dei fire dagar i veka fekk tilpassa gruppeundervisning på 45 minuttar i totalt 25 veker. Elevane i tiltaksgruppa utvikla betre ferdigheiter i setningslesing, skriving og ordlesing enn elevane i kontrollgruppa. Ferdigheitene til elevane i tiltaksgruppa heldt fram med å utvikle seg i løpet av andre og tredje klasse. Trass i at dei framleis presterte litt svakare enn elevar utanfor risikogruppa, hadde dei ei god utviklingskurve (Lesesenteret, 2020). Dette gir tydelege indikasjonar på viktigheita av å fange opp, og følge opp elevar ein ser strevar tidleg i skuleløpet. Sett i lys av min studie, vil det vere interessant å undersøke om, og eventuelt korleis lærarar fangar opp og legg til rette for elevar som strevar i bokstavinnlæringa.

2.5 Oppsummering av forskning og grunnjevnad for min studie

Studium har vist at elevar treng eksplisitt trening i forholdet mellom fonem og grafem. Utover dette treng elevane også kunnskap om korleis kople bokstavlydane saman (Sigmundsson et al., 2019; Solheim et al., 2018). Tett knytt opp mot bokstavinnlæringa, er nødvendigeita av å sette bokstavkunnskapen inn i ein meningsfull kontekst. Helst etter 10-15 minuttar bør bokstavane bli relatert til aktivitetar som leiar mot lesing og skriving (Jones et al., 2013). Trass i rask bokstavprogresjon ser Håland et al. (2019) ein tendens til at lærarar likevel ikkje set av meir tid til skriving. Sett i lys av at Brøyn (2020) fann at lærarar i liten grad har eit bevisst forhold til metodikken i bokstavinnlæringa, er det all grunn til å undersøke ytterlegare korleis lærarar faktisk arbeider i og reflekterer rundt bokstavinnlæringa.

Kombinert med markante endringar i kva som angår bokstavinnlæring og lærarar sin metodefridom, er det både nødvendig og aktuelt å sjå nærmare på korleis lærarar i praksis arbeider. Bokstavinnlæringa i Noreg har lenge vore basert på innlæring av ein bokstav i veka, og undervisninga har i liten grad vore forskingsbasert. Dermed er det eit behov å undersøke kva som gir ei mest effektiv innføring i bokstavkunnskap, og effekten av rask bokstavlæring (Solheim et al., 2018). Dette gir vidare indikasjonar på eit stort behov for å undersøke korleis lærarar faktisk arbeider med bokstavinnlæring på 1. trinn. Studien min vil bidra til akkurat dette. Sjølv om observasjon og intervju av fire lærarar ikkje gir grunnlag for å uttale seg om representativitet i den norske skule, gir studien likevel innblikk i undervisningspraksis og

tankegangen til nokre lærarar. Som Solheim et al. (2021) nemne, har elevar med lese- og skrivevanskar betre utbytte av tidlege tiltak framfor tiltak seinare i skuleløpet. Med tanke på at ein ved skulestart ikkje har tilstrekkeleg innsikt i elevane sin bokstavkunnskap, er det all grunn til å legge til rette for ei bokstavinnlæring i det ordinære klasserommet, som i størst mogleg grad treff alle elevar. Som tidlegare nemnd, vil elevar som slit med å kome i gang med lesing det første skuleåret ha høg risiko for utfordringar med lesing utover i skuleløpet (Chard & Kameenui, 2000). Automatisert og solid bokstavkunnskap er ein fundamental ferdigheit, som legg grunnlag for all vidare læring og utvikling. Eg vil derfor undersøke korleis lærarar arbeider, og på kva måte dei reflekterer over val av tilnærming i bokstavinnlæringa.

3.0 Teori

Då fokuset i masteroppgåva er bokstavinnlæring, vel eg i dette teorikapittelet å legge vekt på sentrale faktorar som er avgjerande for ei god bokstavinnlæring. Kapittelet er strukturert i ulike tema for å gi ei meir oversikteleg innføring. Eg startar med å definere kva bokstavinnlæring er og kva det inneber. Her vil eg mellom anna kome inn på sentrale element som bokstavkunnskap, innlæring av store eller små bokstavar og bokstavprogresjon. Vidare tar eg for meg språkleg medvit, tydinga av det artikulatoriske element og ei multisensorisk tilnærming til innlæring av bokstavar. Deretter kjem eg inn på måtar å introdusere bokstavar på og tilnærmingar til korleis ein kan arbeide i bokstavinnlæringa. Sjølv om eksplisitt bokstavinnlæring er ein føresetnad for å kome i gang med lesing og skriving, bør innlæring av bokstavar kombinerast med lese- og skriveaktivitetar slik at elevane kan bruke bokstavane etter kvart som dei lærer dei, og læringa gir meining (Lundetræ & Walgermo, 2014). Derfor vil eg mot slutten av kapittelet knyte teori om lese- og skriveopplæring til bokstavinnlæring.

3.1 Bokstavinnlæring

Å lære bokstavane inneber å oppdage og bli kjend med det alfabetiske prinsipp, som vil sei lære at, og korleis språklydar i talespråket kan gjerast om til bokstavar. For å oppnå dette må ein kunne identifisere språklydar i talespråket, kjenne igjen bokstavformene og ferdigheit i å kople språklydar saman med bokstavar og omvendt (Engen & Håland, 2005; Gabrielsen et al., 2003). Det er først når elevar meistrer å kople frå grafem til fonem og omvendt, raskt og effektivt på ein automatisert måte at det er mogleg å knekke lesekode. Ein føresetnad for automatisert bokstavkunnskap er bevisst og målretta innsats over tid.

Dahle peikar også på i sitt kapittel om lese- og skriveutvikling (Gabrielsen et al., 2003, kap. 3) at læring av både grafem og fonem bidreg til at barn lærer riktig kopling mellom dei. Når grafem- fonem sambandet blir henta fram raskt og effektivt, er bokstavkunnskapen blitt automatisert. Bokstavinnlæring blir ifølge Dahle eit av dei viktigaste fundamenta elevane må bygge si lese- og skriveopplæring på (Gabrielsen et al., 2003, s. 86-87).

3.1.1 Bokstavkunnskap og bokstavinnlæring

Som det kjem fram er god og sikker bokstavkunnskap, og å vite kva lyd bokstavane representerer i det skrivne ord, heilt avgjerande for å beherske skriftspråket (Hekneby, 2011; Lundetræ & Walgermo, 2014). Dermed er bokstavinnlæring kombinert med opplæring i

ordlesingsstrategiar ein viktig del av begynnaropplæringa (Lundetræ & Walgermo, 2014, s. 45). Den eksplisitte opplæring i å lese ord, kan sjåast som særleg viktig sett i lys av det Sigmundsson et al. (2019) fann, at sjølv om elevane meistra 21 bokstavar, meistra likevel ikkje alle elevane å lese.

Sjølv om eksplisitt bokstavinnlæring er ein føresetnad for å kome i gang med lesing og skriving, bør bokstavinnlæringa kombinerast med lese- og skriveaktivitetar slik at elevane kan bruke bokstavane etter kvart som dei lærer dei, og at læringa gir meining (Lundetræ & Walgermo, 2014, s. 45). Elevar som brukar lang tid på å lære bokstavar, er ofte dei som brukar lang tid eller ikkje startar opp med å skrive ord av seg sjølv. Viss lærarar presenterer bokstavar utan å sikre at elevane tar dei i bruk gjennom ordskriving, aukar risikoen for at bokstavane blir lært gjennom hukommelse og memorering. Bokstavar blir best lært gjennom bruk (Hagtvet et al., 2014, s. 76). Noko av det viktigaste med bokstavkunnskapen er tilgangen den gir oss til skriftspråket. Ifølge Lundetræ og Walgermo (2014, s. 46) bør eit av måla med bokstavkunnskapen vere at elevane knekk koden så raskt som mogleg og kjem i gang med lesing og skriving parallelt med bokstavinnlæringa.

Knytt til bokstavinnlæring kan dermed rekkefølga bokstavane blir introdusert for elevane vere essensielt. Sett i lys av at bokstavinnlæringa må gå føre seg parallelt med lese- og skriveopplæringa, er det ein fordel at dei første bokstavane gir mange moglegheiter til å lese og skrive enkle, regelrette ord (Lundetræ & Walgermo, 2014, s. 46). Vidare i bokstavinnlæringa vil det vere nødvendig å ha med ein refleksjon rundt kva bokstavar som blir presentert etter kvarandre. Adams (1990) anbefalar å unngå å introdusere bokstavar som er formlike (b, d, p) eller lydlike (g, k) samtidig (Adams, 1990, sitert i Lundetræ & Walgermo, 2014, s. 46). Viss elevane er godt kjend med til dømes bokstaven b før ein introduserer d, vil ein minimere sannsyne for at dei blandar desse bokstavane. Læreverk har etablerte bokstavrekker, og skular brukar gjerne rekkefølga i det læreverket som skulen har. Dette fann også Rasmussen (2013) i sin studie, der 74% av lærarane oppgav at dei nytta seg av progresjonen som blei presentert i læreverka.

3.1.2 Innlæring av store og/ eller små bokstavar

Når elevar startar på skulen er det vanleg at dei meistrer fleire store enn små bokstavar. Dei store bokstavane er lettare å forme og er vanskelegare å veksle med andre. Likevel er det dei små bokstavane som dukkar hyppigast fram når elevane skal lese. Ein fordel med dei små

bokstavane er at dei har ulike høgde og bidreg dermed til at ordbilda blir enklare å skilje frå kvarandre visuelt (Lundetræ & Walgermo, 2014, s. 46-47). Rasmussen (2013) fann at eit klart fleirtal av norske lærarar rapporterte at dei brukar både små og store bokstavar i bokstavinnlæringa. Lundetræ og Walgermo (2014, s. 46) uttrykker også at det kan vere ein fordel å presentere dei store og små bokstavane samtidig. For elevar som kjenner dei store bokstavane frå før, vil dei då kunne støtte seg til den etablerte bokstavkunnskapen når dei skal lære den vetle. Fordelen med å introdusere både store og små bokstavar samtidig presiserer også Engen og Håland (2005), og meiner at elevar bør få skrive med den skrifttypen dei sjølv vel. Det er ikkje så farleg om dei blandar store og små bokstavar.

3.1.3 Progresjon i bokstavinnlæringa

Det har vore lang tradisjon i norsk skule at elevar lærer ein bokstav i veka. I kapittel 2.2. viste eg til forskning som argumenterer for rask bokstavinnlæring, då dette vil ha positive verknadar både for dei elevar som kan mange bokstavar ved skulestart, og dei som kan få (Solheim et al., 2018). Ved å introdusere ein bokstav i veka vil det ta 28 veker før elevar som kan få bokstavar, får moglegheit til å kome skikkelig i gang med lesing og skriving. Argumentet for langsam bokstavinnlæring har vore å ta omsyn til elevar som strevar i bokstavinnlæringa. Denne praksisen kan risikere å gi motsett utfall enn føremålet, nemleg at dei fell ytterlegare lenger bak. Ved å introdusere fleire bokstavar i veka, får elevane moglegheit til å ta bokstavane raskare i bruk og kjem raskare i gang med lesing og skriving. Vidare vil ein ha moglegheit til å repetere bokstavane fleire gongar i løpet av første skuleår, og ikkje minst fange opp og hjelpe dei elevane ein ser strevar med bokstavane (Lundetræ & Walgermo, 2014, s. 49-50). Eit anna argument for rask bokstavprogresjon kan sjåast i lys av funn frå Two Teachers og På Sporet som viser at dei fleste førsteklassingane kan mange bokstavar allereie ved skulestart. I ei undersøking gjort av Two Teachers hausten 2017 viste det seg at ferske førsteklassingar kunne i snitt 17 store bokstavar allereie to veker etter skulestart (Rongved, 2017). Dermed er det all grunn til praktisere ein rask bokstavprogresjon, slik at elevane raskt kan kome i gang med å produsere tekst i meningsfulle kontekstar. Det er ingen fastlagte føringar verken på nasjonalt eller kommunalt plan for kor mange bokstavar elevar på 1. trinn skal lære i veka. Kommunar og skular kan derimot kome med anbefalingar og føringar. Studien frå Two Teacher kan indikere eit behov for rask bokstavprogresjon, samt medvit og innsikt i kva bokstavar elevar kan ved skulestart.

3.2 Språkleg medvit

Språkleg medvit inneber evna til å reflektere over forma til språket. Det er ein rekke element og nivå av medvit som reflekterer utviklingsnivået til eleven, men knytt til bokstavinnlæring og lese- og skriveopplæringa er det særleg fonologisk og morfologisk medvit som står sentralt (Lyster, 2002; Traavik & Alver, 2008). Fonologisk og morfologisk medvit og kunnskap er viktige faktorar for at elevane skal få innsikt i, og forstå det kodesystemet som styrer skriftsspråket, og som ligg i dei prinsippa som styrer skriftsspråket. Det fonematiske inneber at kvar lyd må kodast til ein bokstav, og det morfematiske seier at eit morfem alltid på skrivast på same måte (Lyster, 2019; Lyster, 2002). Etersom fonematiske og morfologisk medvit er særleg essensielt knytt til bokstavinnlæringa, vil eg nedanfor gå djupare inn i kva det inneber. Før eg går vidare, vil eg likevel understreke viktigheita av å ikkje sjå på arbeid med språkleg medvit som teknisk arbeid. Frost (2003, s. 32) peikar på at arbeid med språkleg medvit må legge til rette for ei blanding av fellesaktivitetar og verkstadarbeid. Knytt til fellesaktivitetar blir klasseromsamtalar, song, musikk, bevegelse og dramatikk framheva som føremålstenlege.

3.2.1 Fonologisk og fonemisk medvit

Fonologi inneber læra om funksjonane til språklydane, og fagansvarleg for fonologi ved Universitetet i Oslo, Simonsen (2019) peikar på at enkelte språkforskarar inkluderer fonetikk i definisjonen av fonologi. Fonetikk inneber eigenskapane til språklydane, og at kvar lyd er ein del av eit lydsystem (Simonsen, 2019). Tatt i betraktning at fonologi og fonetikk både kan behandlast separat og bli inkludert under same definisjon, er det essensielt å vere bevisst på dette.

Fonem er dei minste einingane som utgjer talt språk. Fonema skil seg frå grafem, som er einingar av skriftspråk og som representerer fonem når ord blir skrive. Elevar som er fonemisk medvitne forstår at eit ord er sett saman av fleire lydar, som er mindre enn stavingar. Dei har innsikt i særtrekka ved fonema og kan vidare identifisere lydar i ord (Hagtvatn et al., 2014; Lundetræ & Walgermo, 2014; Lyster, 2002; Skaathun, 1992). Som det kjem fram er fonemisk medvit viktig for å lære å lese i eit alfabetisk skriftspråk. National Reading Panel (2000) peikar på at forskning har vist at opplæring i fonemisk medvit er mest effektivt i kombinasjon med bokstavinnlæring. For mange elevar kan det bli enklare å bli fonemisk medvitne ved å arbeide med bokstavane parallelt. Skrivne ord kan fungere som ei visualisering av det talte ord delt opp i lydar (Lundetræ & Walgermo, 2014, s. 47). Dermed

vil arbeid med fonemisk medvit vere sentralt i bokstavinnlæringa. Lærarar må vere bevisst på arbeidet med bokstavlydane og eksplisitt lære elevane å trekke saman bokstavane som dei lærer til ord.

Allereie før skulestart vil dei aller fleste elevane ha utvikla ei viss form for fonemisk medvit. Dette i form av å vere bevisst på større lydmessige einingar som staving og rim, eller kunne identifisere første lyd i eit ord (Gabrielsen et al., 2003; Lyster, 2002, s. 90-91). Elevar som derimot i liten grad er fonemisk medvitne ved skulestart, blir rekna til å vere i risikogruppera når det gjeld lese- og skriveutvikling. Særleg elevar med dysleksi har vanskar med å tileigne seg fonologisk medvit (Lyster, 2002). Hagtvet og Horn (2012a, s. 564) gjer greie for forhold som kan forhindre eller redusere ei uønskt utvikling, samt forhold som kan forsterke positive krefter. Ifølge Hagtvet og Horn (2012a, s. 564) inneber førebyggjande verksemd å motverke utvikling av problem på sentrale utviklingsområde. Det krev at lærarar både har eit høgt kvalitetsnivå på det ordinære pedagogiske tilbodet, samt evne og kompetanse til å kunne fange opp viktige risikoteikn tidleg i utviklingsløpet (Hagtvet & Horn, 2012a, s. 564). Eit intensivert førebyggjande tilbod bør så langt det lar seg gjere gå føre seg i inkluderande kontekstar, og innafor rammene av ein allmennpedagogisk organisering. I praksis betyr dette at lærarar bør vere svært bevisst på arbeid med fonologisk og fonemisk medvit i bokstavinnlæringa. I tillegg bør lærarar vere merksame på kvar i språkutviklinga elevane er når ved skulestart. Dette vil påverke korleis det er mest føremålstenleg å legge opp bokstavinnlæringa.

3.2.2 Morfologisk medvit

Morfologisk medvit inneber evna til fokusere på morfologiske element i eit ord, som til dømes forstaving, grammatiske element og enkeltord i samansette ord. Vidare er morfologisk medvit og kunnskap tett knytt opp mot både innhaldsaspekt og formaspekt samtidig (Lyster, 2019; Lyster, 2002, s. 92; Traavik & Alver, 2008). Ein elev si morfologiske medvit og kunnskap er tett relatert til leseferdigheita. Kunnskap om korleis eit ord er bygd opp og medvit rundt denne oppbygginga påverkar leseutviklinga frå tidleg alder. I følge Lyster (2002, s. 93) vil tidleg arbeid med morfologiske element i språket for det første fremje leseutviklinga, men i tillegg førebygge utvikling av lesevanskar. Arbeid med morfologisk medvit vil derfor vere eit sentralt element i bokstavinnlæringa. Lærarar må parallelt med innlæring av bokstavar samtale om, og gjere elevane medvitne rundt oppbygging av ord, ordkombinasjonar og korleis dette påverkar innhaldsaspektet i ord. Viss det morfologiske

arbeidet blir ein naturleg integrert del av bokstavinnlæringa, kan det tenkast at det påverkar den vidare leseutviklinga i positiv forstand.

3.3 Fokus på det artikulatoriske element i bokstavinnlæringa

Eit anna element som er sentralt i bokstavinnlæringa er det artikulatoriske elementet. Dei siste åra har det i større grad blitt retta fokus på den rolla artikulatorisk medvit spelar for elevar si evne til å identifisere og analysere enkeltlydar i ord (Lyster, 2002, s. 96). Som det kom fram i kapittel 2.3 har Skjelfjord (1976, 1977, 1983, 1987, sitert i Lyster, 2002, s. 96) gjennom fleire studium fått bekrefta at artikulatorisk sekvensanalyse har positiv effekt på det fonematiske analysearbeidet. Med utgangspunkt i funna frå Skjelfjord sin studie, konkluderte Lie (1991) at den gruppa med elevar som fekk øving i ein artikulatorisk sekvensanalyse scora vesentleg betre på skriveferdigheiter etter første skuleår. Trass i at skilnaden var borte etter andre årstrinn, konkluderte Lie (1991) likevel med, uavhengig av metode, at ferdigheiter i å analysere ord er sentralt på vegen mot utvikling av lese- og skriveferdigheiter. Ein positiv effekt ved å dra nytte av artikulasjonen, er at den kan støtte det fonologiske korttidsminnet (Amundsen, 2015). Ifølge Lyster (2002, s. 97-98) vil «[...] oppmerksomhetsretting mot ordenes artikulatoriske strukturer og elementer bli en strategi som ikke bare støtter identifiseringen av lydene og hukommelsen for dem, men også støtter bevaringen av lydenes sekvens». Hagtvet et al. (2014, s. 79-80) understrekar tydinga av artikulasjon av det talte ord, samtidig som ein nyttar det visuelle sanseintrykket til å sjå bilete av ordet ved å vise til ein modell utvikla av Daniel Elkonins (1973). Modellen til Elkonins tar utgangspunkt i prinsippet om å artikulere ordet samtidig som eleven ser bilete av ordet. Vidare skal eleven artikulere dei ulike lydane i ordet og kople dei til riktig bokstavteikn. Avslutningsvis skal eleven lese det skrivne ord med syntese (Elkonins, 1973 sitert i Hagtvet et al., 2014, s. 80).

Ser vi dette i lys av bokstavinnlæring kan det gi positiv effekt å arbeide med artikulasjon av bokstavlydane parallelt. Meir konkret at elevane uttalar bokstaven samtidig som dei ser og formar bokstaven. Ut frå det Lyster (2002) hevdar, om at artikulasjonen støttar bevaringa av lyden sin sekvens, kan det tenkast at for nokre elevar blir det enklare å lære og hugse bokstavane. Særleg elevar med låg kapasitet i arbeidsminnet. Ved å inkludere fleire innfallsvinklar i bokstavinnlæringa, kan det tenkast at det ordinære pedagogiske tilbodet på same tid fungerer som eit intensivert førebyggjande tilbod. Det kan bli eit høgare kvalitetsnivå, som gjer det mogleg å inkludere og få med fleire elevar i bokstavinnlæringa innafor rammene av ein allmennpedagogisk organisering.

3.4 Multisensorisk tilnærming til bokstavinnlæring

Multisensorisk stimulering inneber undervisningsmetodar der fleire sansar blir tatt i bruk i innlæringa av bokstavar. Vidare omfattar metoden ein interaksjon mellom auditive, visuelle, kinestetiske og taktile modalitetar (Høien & Lundberg, 2012, s. 251-252). Den kinestetiske sansen er knytt til kroppslege bevegelsar, og den taktile sansen referer til sansen for kjensler, som til dømes fingertuppene. Ved å spore bokstavar med fingertuppene blir både den kinestetiske og taktile sansen stimulert. Dermed er sporing av bokstavar ein sentral komponent i den multisensoriske metoden (Høien & Lundberg, 2012, s. 252). Vidare argumenterer Høien og Lundberg (2012, s. 252) for multisensorisk tilnærming i lys av at integrering av informasjon frå ulike sansemodaliteter, etablerer nye kanalar for tileigning lese- og skriveferdigheiter. Når fleire sansar blir tatt i bruk samtidig, påverkar det utvikling av lese- og skriveferdigheiter i positivt retning.

Eit argument for å aktivt bruke handskrift i bokstavinnlæringa og i lese- og skriveopplæringa, er ifølge Høien og Lundberg (2012, s. 91) at handskrifta gir kinestetisk og visuell forsterking av stavefunksjonen. Hulme (1987, s. 265-266) peikar også på tydinga av handa sin funksjon og forming av bokstaven. Når det gjeld å hjelpe elevar som strevar med å kome i gang med lesing og skriving, hevdar Hulme (1987, s. 265-266) at ei multisensorisk tilnærming til innlæring av bokstavar har positiv effekt. Multisensorisk metode inneber å ta i bruk fleire sansar samtidig. Når ein elev skal lære ein ny bokstav, sporar eleven bokstaven med handa samtidig som eleven ser på bokstavforma og seier bokstaven. Denne metoden inkluderer ein visuell, auditiv og kinestetisk modalitet. Det er fleire som har forska på effekten av handbevegelsen og handskrift knytt til innlæring av bokstavar. Mangen og Velay (2010) fann i eit eksperiment at det er andre områder i hjernen som blir aktivert når vi ser bokstavar ein har lært å skrive for hand, samanlikna med bokstavar ein har lært å skrive på tastatur. Å lære bokstavar ved bruk av handbevegelse fører til at vi legg igjen eit motorisk minne i hjernen, som er knytt til sansemotorikk. Dette er vidare til god hjelp når ein skal hente fram igjen bokstavane. Sjølv om Hulme (1987) viser til elevar som strevar med å lære bokstavar, gir Mangen og Velay (2010) sine funn indikasjonar på at innlæring av bokstavar for hand kan ha positiv effekt for alle elevar. Dermed kan det tenkast at ved å lære bokstavane for hand vil ein treffe eit større mangfald av elevar i ein klasse, og fleire får moglegheit til lukkast med ein automatisert bokstavkunnskap i løpet av den første bokstavgjennomgangen.

3.5 Måtar å introdusere bokstavar

Korleis barn lærer best bokstavar og kva tilnærming til bokstavinnlæringa som er mest føremålstenleg, har vore eit omdiskutert tema. Det avheng kva leserelaterte kunnskapar, ferdigheiter og erfaringar den enkelte elev har med seg inn i skulen. Variasjonen er stor når det gjeld elevar sin bokstavkunnskap og språkleg medvit ved skulestart. Dermed vil det også krevje høg grad av kompetanse hos lærarane for å finne ei tilnærming som treff flest mogleg. Nokon elevar lærer bokstavane raskt, medan andre har behov for ei systematisk og strukturert bokstavinnlæring med eit fast mønster, som går igjen i innlæringa av den enkelte bokstav (Gabrielsen et al., 2003, s. 89). Ifølge Lundetræ og Walgermo (2014) vil også elevar som lærer bokstavane raskt uavhengig av metode, ha utbytte av eksplisitt undervisning i bokstavkunnskap. I hovudsak skil vi mellom to måtar å introdusere bokstavar for elevane på. Her snakkar vi om ei formell bokstavinnlæring på den eine sida, og ei funksjonell bokstavinnlæring på den andre. Analytisk og syntetisk tilnærming handlar om tilnærming til tekst i begynnarpplæringa, og kan vidare tett knytast opp mot desse to måtane å introdusere bokstavane for elevane på. På bakgrunn av at måten ein introduserer bokstavane på er tett forbundet med tilnærming til lese – og skriveopplæringa, vil eg i dette underkapittelet også kome inn på analytisk og syntetiske tilnærming, samt døme på arbeidsmåtar innanfor desse tilnærmingane. Døma på korleis ein kan introdusere og arbeide med bokstavane er valt ut på bakgrunn av resultat frå datainnsamling. Då fleire av lærarane viste til iMAL og FUS, såg eg det som nødvendig å implementere teori om desse to tilnærmingane for å gi lesarane betre innsikt i kva det inneber. I tillegg bidreg teori om iMAL og FUS som viktige innspel og verktøy til analysen min.

3.5.1 Funksjonell bokstavinnlæring

Ei funksjonell bokstavinnlæring tar utgangspunkt i ei funksjonell forståing av skriving. Det inneber at vi ser språkbruk generelt og skriving som situert, føremålsretta handling (Solheim & Falk, 2021). Det funksjonelle synet på skriving i Noreg blei særleg aktuelt då lesing, skriving og munnlege kompetanse blei vedtatt som grunnleggande ferdigheiter i Kunnskapsløftet i 2006, og i tillegg vidareført i Fagfornyinga i 2020. Ambisjonen er at skrivinga kan fylle ulike funksjonar (Solheim & Falk, 2021). Sett i lys av dette perspektivet, har læraren ei meir tilbakehalden rolle, der elevane i større grad sjølv skal «forsyne seg» med dei bokstavane som dei sjølv treng til eigen skriving (Rygg, 2017; Skaathun, 1992). Tanken er at viss elevane lærer bokstavane på bakgrunn av at dei treng dei til eigen skriving, blir bokstavane lært raskt og i tillegg sett i ein språkleg samanheng. På denne måten oppdagar

elevane det alfabetiske prinsipp. Funksjonell bokstavkunnskap inneber at elevane set bokstavane i samanheng med språket som system, og brukar dei i språkleg kommunikasjon. Dermed blir bokstavane ein sentral nøkkel inn til lesing og skriving (Frost, 2003; Rygg, 2017). Tett knytt opp mot den funksjonelle bokstavinnlæringa finn vi analytisk tilnærming, som er tilnærming til tekst i lese- og skriveopplæringa. Vidare skal vi sjå at STL+ og FUS går inn under ein funksjonell bokstavinnlæring.

3.5.1.1 – Analytisk tilnærming

I den analytiske tilnærming til lese- og skriveopplæring ligg hovudvekta på meningsaspektet i lesinga (Tønnesson & Uppstad, 2014a, s. 103). Tanken er at elevane møter heile tekstar, ser på bilete for å skape ei føreforståing. Deretter arbeider ein seg vidare ned i teksten ved å sjå på setningar og ord. Til slutt studerer og lærer dei den enkelte bokstav og tilhøyrande lyd. Det siste stadiet inneber altså å analysere skriftbildet i grafem, som blei forbundet med fonem (Traavik & Alver, 2008; Tønnesson & Uppstad, 2014b). Dermed blir analytiske metodar også omtalt som «top-down» metodar (Traavik & Alver, 2008). Ein startar frå toppen og arbeider seg nedover i teksten steg for steg. Ordbildemetoden er ein av fleire metodar som høyrer til under den analytiske tilnærminga. Metoden inneber at elevane lærer å hugse ord som ordbilete, og brukar desse orda som utgangspunkt for analyse. I analysen av ordet lærer elevane å kjenne igjen bokstavar og stavingar, noko som resulterer i at dei knekk lesekode (Traavik & Alver, 2008).

3.5.1.2 Skrive seg til lesing med lydsøtte (STL +)

STL+ er ein måte å arbeide i bokstavinnlæringa- og den øvrige lese- og skriveopplæringa, og som plasserer seg under ei funksjonell bokstavinnlæring. Ein sentral intensjon bak STL+ er at elevane allereie ved skulestart skal vere aktive skaparar av tekst. Sett i samband med bokstavinnlæringa er tanken at elevane får servert alle bokstavane samtidig ved skulestart, og så forsyner elevane seg av bokstavane etter kvart som dei treng dei til eigen oppdagande skriving. STL+ har sitt opphav frå Trageton sin STL- metode, der tanken er at elevane skal ved hjelp av pc-en, raskt bli kjent med bokstavane ved at dei får leike seg på tastaturet (Trageton, 2003, s. 80). Den utforskande arbeidsmåten la i liten grad vekt på formell instruksjon, og elevane skulle utforske og bruke den kunnskapen dei hadde om lydar og bokstavar til å skape sine eigne skrivemåtar (Finne et al., 2014; Trageton, 2003, s. 102). Eit hovudskilje frå STL til STL+ er fokus på talesyntese. Tanken er at talesyntesen vil hjelpe elevane til å høyre viss ordet blir skrive feil, eller om dei ikkje får formidla seg riktig (Finne

et al., 2014). Kritikkk mot talesyntesen er faren for at det blir for stort fokus på rettskriving, og moglegheita til å oppdage språket blir redusert (Myran, 2020). Sett i lys av STL som blei utvikla av Trageton, peikar Myran (2020) at STL+ ikkje er tråd med den oppdaginga og leiken med språket som var tanken til Trageton. STL+ er ein utbreidd arbeidsmåte blant fleire skular i Noreg, og det er derfor ifølge Myran (2020) urovekkande at det er gjort såpass lite forskning på metoden.

3.5.1.3 FUS – Funksjonell skriving i dei første skuleåra

FUS står for funksjonell skriving i dei første skuleåra, og er eit pågåande forsking- og utviklingsprosjekt ved NTNU, som vidare samarbeider med Skrivesenteret og Norskseksjonane ved Institutt for lærarutdanning. Føremålet med prosjektet er å heve kvaliteten på den tidlege skriveopplæringa på 1.- 3. trinn. Lærarar på 1. og 2. trinn rundt i landet deltar i prosjektet, der dei mellom anna følger eit program for skriveopplæring. Ved å delta i prosjektet deltar lærarane på fagsamlingar og tar i mot undervisningsressursar, som skal gjennomførast med elevane. Det er eit funksjonelt orientert syn på skriveopplæring som ligg til grunn for studien, noko som inneber at elevar får bruke skrift i meningsfulle samanhengar, og at dei får erfare korleis ein kan skrive seg til lesing (NTNU, u.å; Skrivesenteret, u.å; Solheim & Falk, 2021).

3.5.2. Formell bokstavinnlæring

Ei formell bokstavinnlæring har hovudfokus på formelle eigenskapar ved bokstavane, der elevane skal lære samanhengen mellom namn, lyd og form (Frost, 1999, s. 24). Det inneber at læraren eksplisitt introduserer ein og ein bokstav med tilhøyrande bokstavlyd. Så lærer elevane å lese og skrive med utgangspunkt i dei bokstavane som dei har lært. Frost (1999, s. 127) hevdar at ein føresetnad for at elevar skal ta i bruk den formelle kunnskapen om bokstavar, er at dei på førehand har ein viss funksjonell innsikt i, og erfaring med strukturen i språket. Det er først då den formelle kunnskapen blir integrert i ein lese- og skriveprosess. Sett i lys av det Lundetrø og Walgermo (2014, s. 45) hevdar om at bokstavinnlæringa må integrerast i lese- og skriveaktivitetar, kan det samsvare med det Frost (1999, s. 128) peikar på, at ein formell bokstavinnlæring må bli støtta av ein funksjonell bruk. Det er essensielt at elevane opplever at dei kan bruke bokstavane meningsfullt etter kvart som dei lærer dei. Tett knytt opp mot den formelle bokstavinnlæring finn vi syntetisk tilnærming, som er tilnærming til tekst i lese- og skriveopplæringa. Eg vil derfor kort gjere greie for kva det inneber, samt presentere iMAL-metoden, som høyrer til under ei formell bokstavinnlæring.

3.5.2.1 Syntetisk tilnærming

Sjølve omgrepet syntese har sitt opphav frå gresk og betyr samanstilling av delar til heilskap. Syntetisk metode blir også omtalt som «bottom up» fordi metoden startar med det minste elementet i språket, som er bokstavar (Traavik & Alver, 2008). For at elevar skal kunne lese eit ord som heilskap og kople det til meining, er det avgjerande at eleven har kunnskap og ferdigheit i å kunne analysere eit grafem, som vidare blir forbundet med fonem (Tønnesson & Uppstad, 2014a, s. 100). For å meistre syntese vil det i første omgang krevje at ein greier å halde fleire lydar i arbeidsminne samtidig, for så å kunne samle desse til heilskap. Viss ein elev brukar for lang tid å hente fram ein og ein bokstavlyd, blir det utfordrande å høyre kva ord lydpakken svarar til (Tønnesson & Uppstad, 2014a, s. 102). Syntetisk metode kan bli sett på som eit paraplyomgrep for fleire metodar. Lydmetoden er truleg mest kjend, og inneber at ein og ein bokstav med tilhøyrande bokstavlyd blir presentert og gjennomgått for elevane. Ut frå dei lærte bokstavane lærer elevane å lage enkle ord og stavingar. Å meistre bokstavlyd og kunne trekke saman bokstavlydane blir dermed essensielt i lydmetoden. Kritikkk retta mot metoden inneber at tekstane blei einsidige og kjedelege for elevane (Traavik & Alver, 2008).

3.5.2.2 iMAL

Med inspirasjon frå Mildred McGinnis og assosiasjonsmetoden, har Regine Nagelhus utvikla iMAL, som er ein metode og eit fulldigitalt verktøy for å lære bokstavar og kome i gang med lesing og skriving. Sjølve omgrepet iMAL er eit akronym som står for integrert, multisensorisk, assosiasjonsbasert og læring. Alle fire omgrepa gir indikasjonar på prosessar som er sentralt når hjernen skal kodast til lesing (Nagelhus, u.å.). Det multisensoriske står svært sentralt i innlæringa av ein ny bokstav, noko som inneber at fleire sansar blir stimulert samtidig. Å aktivere alle sansane samtidig bidreg til at dei ulike minnespora om bokstavane blir ført sterkare saman i eit nettverk av assosiasjonsbaner. Dermed vil sambandet mellom bokstav og lyd bli automatisert raskare (Nagelhus, u.å.). Eit viktig prinsipp bak iMAL er at lærte bokstavar raskt blir satt inn i ord, både til lesing og til skriving. Det er essensielt at elevane får erfaring med at skrift og tekst har eit meiningsberande aspekt (Nagelhus, u.å.). Regine Nagelhus (personleg kommunikasjon, 16. desember, 2021) fortel i ein samtale at det i dag er 520 skular i Noreg som brukar iMAL. Korleis skulane vel å bruke verktøyet varierer. Nokon skular brukar iMAL på første trinn gjennom heile bokstavinnlæringa, medan andre vel å bruke det i intensiv opplæring eller i spesialundervisninga med elevar som har vanskar med å lære bokstavane. iMAL har også blitt utvikla i Sverige, og den spesialpedagogiske

myndighetene (SPSM) anbefaler iMAL som tiltak for barn med lesevanskar (Specialpedagogiske skolemyndigheten, 2021).

Engebretsen (2017) leverte våren 2017 ei masteroppgåve der ho i løpet av eitt år følgde to førsteklassar, der den eine klassen nytta iMAL og den andre brukte Nylundmodellen, som er ein form for rettleia lesing. Føremålet var å undersøke om dei to ulike tilnærmingane hadde påverknad på elevane sine leseferdigheiter i løpet av dei fire første månadane. Engebretsen kartla alle elevane i begge klassar ved skulestart i september og i desember. Etter kartlegginga i desember blei det ikkje funne nokon statistiske signifikante skilnadar mellom elevane sin bokstavkunnskap og leseferdigheiter. iMAL (u.å.) skriv på sine sider at Engebretsen også gjennomførte ei kartlegging i mai, som ikkje er inkludert i masteroppgåva. Kartlegginga i mai synleggjorde derimot at elevane som hadde fått opplæring med iMAL stava ord signifikant betre enn klassen som brukte Nylundmodellen. I tillegg viste det seg at dei svakaste elevane i iMAL- klassen kunne langt fleire bokstavar enn den andre Nylund-klassen (iMAL, u.å.).

3.6 Lese- og skriveutvikling

Som det har blitt nemnd bør bokstavinnlæringa kombinerast med lese- og skriveaktivitetar slik at elevane kan bruke bokstavane etter kvart som dei lærer dei, og læringa gir mening (Lundetræ & Walgermo, 2014, s. 45). Dermed vil det også vere relevant med kunnskap om elevar si lese- og skriveutvikling knytt til arbeid med bokstavinnlæring. Særleg viktig er dette nettopp fordi elevar kjem inn i skulen med svært ulikt utgangspunkt, og kvar i utviklingsfasen dei ulike elevane finn seg i, vil variere. I praksis handlar det for læraren om å identifisere kva fase elevane finn seg i, for så å tilpasse undervisninga deretter.

Når det gjeld lese- og skriveutviklinga i skulen, bør det gå føre seg parallelt. Å arbeide med skriving viser seg å ha positiv effekt på elevar si leseutvikling (Håland et al., 2019). Mange opplever at det er enklare å skrive enn å lese rett etter at dei har skjønnt det alfabetiske prinsipp. Heilt i starten når elevar lære å lese nyttar dei gjerne fonologiske avkodingsstrategiar, som vil seie segmentering, omkodning til lyd og syntese. Dette er ein prosess som krev meir av korttidsminnet enn det skriving gjer. Når elevar skriv blir lydbilete til ordet analysert og omkoda til bokstavar (Lundetræ & Walgermo, 2014, s. 53). I følge Cunningham (2011) har arbeid med skriving positiv effekt for å fremje leseferdigheiter (Cunningham, 2011, sitert i Lundetræ & Walgermo, 2014, s. 53). Skriving er dermed ein essensiell aktivitet allereie tidleg i lese- og skriveopplæringa. Når elevar skriv må dei

analysere orda, noko som først og fremst fremjar fonemisk medvit. Utover det, fører skriveaktiviteten til at elevane får moglegheit til å studere bokstavmønstre i skrivne ord. Dermed blir elevane si ortografiske medvit styrka (Lundetræ & Walgermo, 2014, s. 54).

Det er vanleg å sjå på lesing som eit produkt av ordavkodning og forståing, og lesing blir ofte presentert i form av ei matematisk framstilling, der lesing = ordavkodning x forståing (Lyster, 2002; Skaathun, 1992). Som det kjem fram i denne matematiske framstillinga er ordavkodning og forståing sentrale komponentar. Ordavkodning omfattar den tekniske sida ved å lese, men er i seg sjølv ikkje tilstrekkeleg for å kunne lese. For å dra nytte av å kunne lese, må ein avkode så godt teknisk, at det ein les kan bli relatert til forståing (Gabrielsen et al., 2003; Hekneby, 2011). For å øve opp automatisert avkodingsferdigheit treng elevar god bokstavkunnskap. Det er først når eleven har etablert mange ord som ortografisk identitet, som raskt kan hentast fram og bli automatisk kopla til lydlege ord og til omgrep, at eleven kan konsentrere seg om å forstå innhaldet (Hekneby, 2011). Samtidig peikar også Lyster og Frost (2012, s. 342) på at kunnskap om og forståing av orda som blir lese, også kan støtte avkodninga. Dermed er desse to komponentane, avkodning og forståing, gjensidig avhengige av kvarandre for å kunne lese.

3.7 Bokstavinnlæringa sin relevans i den heilskaplege lese- og skriveopplæringa

Å kjenne igjen bokstavar, og å kunne hente fram riktig bokstav både til lesing og skriving er avgjerande for få tilgang til tekstar og kunnskap. Som Lyster (2002, s. 39) peikar på skal elevane bevege seg frå ein situasjon der dei skal lære å lese, til ein situasjon der dei skal lese for å lære. Automatisert bokstavkunnskap er avgjerande for å ta steget vidare og kome i gang med lesing og skriving. Det er først når ordavkodninga er automatisert, at elevar kan frigjere seg frå enkeltelementa i teksten og førehalde seg til ein språkleg heilskap og til den budskapen teksten gir (Lyster, 2002, s. 39). Dette inneber å bli kjend med det alfabetiske prinsipp, som vil sei lære at, og korleis språklydar i talespråket kan gjerast om til bokstavar. For oppnå dette må ein kunne identifisere språklydar i talespråket, kjenne igjen bokstavformene og ferdigheit i å kople språklydar saman med bokstavar og omvendt (Engen & Håland, 2005). Sjølv om eksplisitt bokstavinnlæring er ein føresetnad for å kome i gang med lesing og skriving, bør bokstavinnlæringa kombinerast med lese- og skriveaktivitetar slik at elevane kan bruke bokstavane etter kvart som dei lærer dei, og læringa gir meining (Lundetræ & Walgermo, 2014, s. 45). Med tanke på kor sentralt bokstavkunnskap er for vidare læring, er det all grunn til å rette fokus mot korleis bokstavinnlæringa faktisk går føre seg, og i kva grad lærarar reflekterer over korleis dei arbeider. I det lange løp vil dette påverke

kor raskt elevar kjem i gang med lesing og skriving, og kan få tilgang til informasjon og opplevingar som tekstar gir. Knytt til bokstavinnlæring og undervisning, ligg det samtidig i læraren sitt mandat å vareta den enkelte elev sine behov knytt til føresetnadar, evne og lærestil. For å kunne oppfylle prinsippet om tilpassa opplæring både for sterke og svake elevar må lærarane nytte ein kombinasjon av metodar (Traavik & Alver, 2008). Heilt frå starten av ved skulestart handlar det for læraren om å avdekke og få innsikt i elevane sin bokstavkunnskap og språkleg medvit. På bakgrunn av denne innsikta vil det vere mogleg å legge til rette for ei bokstavinnlæring som er mest føremålstenleg og treff elevane der dei er.

3.8 Oppsummering av teori

I dette kapitlet har eg tatt for meg sentrale faktorar som er avgjerande for ei god bokstavinnlæring. Å lære bokstavane inneber å oppdage og bli kjend med det alfabetiske prinsipp. Nærmare bestemt handlar det om å lære at, og korleis språklydar i talespråket kan gjerast om til bokstavar. For å oppnå dette må ein kunne identifisere språklydar i talespråket, kjenne igjen bokstavformene og ferdigheit i å kople språklydar saman med bokstavar og omvendt. Knytt til innlæring av bokstavar er det fleire element som er viktig å ta omsyn til. Det er element som om elevane skal lære store eller små bokstavar, fokus på bokstavforming og om bokstavprogresjon. Eg har i dette kapitlet også sett på tydinga av å arbeide med språkleg medvit parallelt i bokstavinnlæringa. I tillegg har eg tatt for meg det artikulatoriske element og multisensorisk tilnærming til arbeid i bokstavinnlæringa. Vidare i kapitlet har eg sett på ulike måtar å introdusere bokstavar, der eg går inn på formell og funksjonell bokstavinnlæring, og kjem med døme på arbeidsmåtar. På bakgrunn av at innlæring av bokstavar bør kombinerast med lese- og skriveaktivitetar (Lundetræ & Walgermo, 2014), har eg også implementert teori om lese- og skriveopplæring knytt opp mot bokstavinnlæring.

4.0 Metode

Sjølve omgrepet metode har sitt opphav frå gresk, og tyda vegen mot målet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 140). Nyeng (2017, s. 11) hevdar at metoden vi vel, vil vere avhengig av kva vi ønsker å få svar på, og bidreg til å avdekke verda når vi måler den på ein bestemt måte. For å svare på problemstillinga i denne studien har eg valt eit etnografisk design, og vil ta i bruk kvalitativ metode der eg både skal intervju og observere lærarar. Omgrepet «etno» viser til folk, og «graph» til bilete. Dermed inneber eit etnografisk design å teikne eit bilete av menneske som blir studert, og i min studie vil det vere lærarane sine sosiale handlingar knytt til introduksjon av bokstavar som skal studerast (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 66-67). I dette kapitlet startar eg med å ta for meg det teoretiske bakteppe bak kvalitativ metode, inkludert intervju og observasjon. Vidare tar eg for meg etikk og personvern, som ligg tett knytt opp til metode. Deretter går eg over på val av informantar, korleis gjennomføringa gjekk føre seg, samt behandling av den innsamla data.

4.1 Kvalitativ metode

Positivistane oppfatta samfunnet objektivt, og dermed burde menneske og samfunn underkaste seg dei same forskingsideala som naturvitskapen tidlegare hadde utarbeida. På motsett side i metoddebatten sto konstruktivistane. Dei oppfatta sosiale fenomen og fysiske objekt som kvalitativt og forskjellig, og av den grunn var det nødvendig med ei heilt anna vitskapleg tilnærming. På bakgrunn av metoddebatten på 1970- 80- talet kan ein sei at kvalitativ og kvantitativ metode både har ulike vitskapsteoretiske utgangspunkt, samt ulike perspektiv på kva som er vitskapleg data (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 90). Denne studien legg ei konstruktivistisk tilnærming til grunn. På kva måte eg nyttar eit konstruktivistisk perspektiv knytt til val av metode, kjem eg inn på seinare i kapitlet. Innanfor det konstruktivistiske paradigmet finn vi som regel forskarar som nyttar kvalitativ metode. Ontologisk tar forskarane innan kvalitativ metode utgangspunkt i at verkelegheita er noko som kan konstruerast eller skapast av dei forskarane eller personane som deltar i studien. Dermed har den kvalitative forskning ofte eit prosessperspektiv på verkelegheita (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 90). Harboe (2006, s. 32) ser på kvalitative metodar som eksplorative, som vil sei undersøkende og utforskande. Knytt til meg som forskar og min studie, inneber det at eg har ein teoretisk og erfaringsbasert idé om bokstavinnlæring, men har samtidig ikkje full innsikt i kva som skjer i klasseromma. Dermed må metodevalet vere fleksibelt for å kunne fange opp nyansar og individuelle situasjonar. Ifølge Harboe (2006, s. 32) er kvalitativ forskning elaborativ i den forstand at den er teoriutviklande. Elaborative undersøkingar utviklar

og endrar teoriar og meiningar undervegs i undersøkinga. Teoriar og forskning knytt til bokstavinnlæring dannar utgangspunkt for innsamlinga av data, men desse kan endrast undervegs i undersøkinga.

4.1.1 Intervju

Eit kvalitativt fenomenologisk forskingsintervju rettar seg mot å forstå sosiale fenomen ut frå aktørane sine eigne perspektiv og skildrar verda slik som informantane opplever det. Dette blir vidare basert på at det er menneska som oppfattar den verkelege verkelegheita (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 114). Sett i lys av at studien min bygger på eit etnografisk design, kan eit fenomenologisk forskingsintervju fungere som eit godt supplement. Ved å studere korleis lærarar praktisk arbeider i bokstavinnlæringa, vil det gi meg ei større heilskapleg innsikt når eg etter observasjonen kan intervjuje lærarane for å høyre deira perspektiv på eigen praksis. Etnografi og fenomenologi treng dermed ikkje å stå i motsetnad til kvarandre. Holstein & Gubrium (1995) understrekar at intervjuet må bli sett på som ein aktiv interaksjon mellom to eller fleire personar, der intensjonen er å leie fram til sosialt forhandla, kontekstuelle svar (Holstein & Gubrium, 1995, sitert i Tanggaard & Brinkmann, 2015, s. 30). Intervjuet siktar mot nyanserte skildringar av informanten si livsverd skildra med ord og eit kvardagsleg språk, og så nøyaktige skildringar som mogleg av både kjensler, opplevingar og korleis ein handlar. Ei hovudoppgåve for forskaren er å undersøke og forstå kvifor informantane opplever og handlar som dei gjer (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45). Ser ein dette i lys av min studie inneber det at eg skal prøve å undersøke og få svar på korleis lærarar arbeider i bokstavinnlæringa, og eg er særleg interessert i å få tak i lærarane sine eigne skildringar av eiga undervisningspraksis, og refleksjon rundt tilnærming til bokstavinnlæringa. Det er mange faktorar eg som intervjuar må ta omsyn til, og vere bevisst på. Kvale og Brinkmann (2015, s. 48) hevdar at bevisst naivitet inneber at intervjuaren er open for nye og uventa fenomen. For å oppnå bevisst naivitet må intervjuaren vere nysgjerrig og lydhøyr for det som blir sagt, og samtidig det som ikkje blir sagt. Sjølv om ein er bevisst og opptatt av den gjensidige forståinga og interaksjonen i intervjuet, vil forskingsintervjuet likevel ikkje vere fullstendig ope og likestilt. Forskingsintervjuet vil alltid bere preg av ein spesifikk profesjonell samtale med eit klart asymmetrisk maktforhold mellom forskaren og den som blir intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 51-52). Sjølv om intervjuet mellom meg og den enkelte lærar er ein nokså kunstig situasjon, som kan opplevast som asymmetrisk, er det likevel viktig at eg er svært fokusert på å oppnå bevisst naivitet. Dette vil styrke reliabiliteten og validiteten til oppgåva.

Forskningsintervju oppheld seg vanlegvis på eit kontinuum frå det nokså ustrukturerte intervju med få planlagde spørsmål, til det strukturerte intervju med styrde spørsmål. Sett bort frå at det er forskaren som styrer samtalen, og at forskaren alltid har visse interesser, vil eit forskningsintervju aldri vere fullstendig ustrukturert (Tanggaard & Brinkmann, 2015, s. 34-35). Denne studien vil baserast på eit semi- strukturert intervju. I eit semi-strukturert, også kalla halv- strukturert intervju, har eg som forskar nokre forslag til spørsmål klart på førehand. I kapittel 4.5.2, om gjennomføring av datainnsamling, går eg nærmare inn på korleis eg har utforma spørsmåla i intervjuguiden. Desse spørsmåla blir stilt der det er naturleg å stille dei, og det er ingen forventning om at spørsmåla skal bli stilt i ei bestemt rekkefølge. Det er essensielt at utforming av intervju spørsmål og intervjuguide er nøye gjennomtenkt. Spørsmåla ein stiller må invitere informanten til å reflektere over temaet og oppmuntre til å gi fylldige kommentarar (Thagaard, 2013, s. 100). Hovudspørsmåla er grunnlaget i intervjuguiden, og introduserer temaa som vi ønsker å få svar på. Gode spørsmål krev refleksjon, og det er viktig at spørsmåla er opne, og at dei inviterer informanten til å presentere eigne synspunkt og erfaringar. For å få meir detaljert informasjon vil det til tider vere behov for å stille oppfølgingsspørsmål (Thagaard, 2013, s. 101).

4.1.2 Observasjon

Observasjonar i kvalitativ forskning er naturalistiske i den forstand at dei blir gjennomført i naturlege situasjonar (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 113-114). Merksemda blir dermed retta mot den konkrete situasjon, som i denne studien er læraren i klasserommet, og korleis læraren introduserer og arbeider i bokstavinnlæringa (Rautaskoski, 2010). Sett i lys av det epistemologiske ståstadet i kvalitativ forskning, at kunnskap blir skapt i møte mellom forskar og forskingsdeltakarar, er ikkje observasjon i seg sjølv ein tilstrekkeleg måte å samle inn data. Grunnjevna den for dette baserast på at det berre er forskaren sitt fortolkande perspektiv som blir nytta. Som forskar vil ein aldri greie å vere fullstendig objektiv i si analyse og tolking i observasjonssituasjonen, og dermed er heller ikkje observasjon tilstrekkeleg sett frå eit konstruktivistisk perspektiv. Observasjon kombinert med intervju vil derimot vere komplementerende, og bidra til at ei intersubjektiv forståing i større grad kan bli konstruert mellom forskar og forskingsdeltakar (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 114-115). Dette er bakgrunnen for at eg først vel å observere tre undervisningstimar, for så å intervju læraren som eg har observert. Samtidig er det viktig å vere merksam på at forskning alltid i nokon grad vil ha spor av forskaren sin subjektivitet. Basert på eigne fortolkingar og teori, vil eg som

forskar til ein viss grad konstruere meining gjennom analyse av intervjudata. Det handlar derimot om å få fleire stemmer i spel.

Knytt til observasjonssituasjonen, viser Postholm og Jacobsen (2018, s. 115) til Gold (1985) som skil mellom ulike observasjonsroller, der dei ulike rollene blir plassert langs to ulike dimensjonar ut frå «grad av deltaking» og «grad av avstand». I denne studien er det observasjonsrolla «observatør- som deltakar» som vil vere aktuelt. Denne observasjonsrolla inneber at eg i hovudsak er observatør, og deltar ikkje i dei aktivitetane som blir observert. Sett i lys av at observasjonen går føre seg i klasserommet, vil det naturlegvis oppstå spørsmål frå elevar om kven ein er og kva ein gjer. Slike spørsmål, som er uavhengige det som observerast, kan svarast på vennleg. Spørsmål som derimot er retta mot undervisninga, bør bli gitt vidare til læraren (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 115). Thagaard (2013, s. 80) peikar på viktigheita av å ikkje bli identifisert som lærar i observasjonssituasjonen, og at forskaren bør finne ein diskre plass i klasserommet. Ein viktig føresetnad for å kunne observere frå sidelinja, er at forskaren kjenner godt til miljøet og veit kva som er relevant å vere merksam på (Thagaard, 2013, s. 80). Feltnotat og videoopptak er dei mest vanlege kvalitative observasjonsmetodane, og det er feltnotat som vil ligge til grunn i denne studien. Feltnotat inngår ofte som ledd i eit etnografisk forskingsdesign, som inneber at observasjonsmetodar blir kombinert med til dømes intervju (Rautaskoski, 2010).

4.1.3 Komplementerende metode

Stake (1995) hevdar at triangulering er ein metode som sikrar kvaliteten på ein studie (Stake, 1995, sitert i Postholm & Jacobsen, 2018, s. 236). Triangulering inneber å kombinere fleire ulike forskingsdesign, datainnsamlingsmetodar og datakjelder. Dette kan vidare bidra til å styrke validiteten og reliabiliteten. Ved å ta i bruk fleire metodar, vil det vere mogleg å skildre verkelegheita frå ulike vinklar for å få eit meir heilskapleg bilete av ein kompleks og samansett verkelegheit. Intervju og observasjon utgjer berre to datainnsamlingsmetodar og kan omtalast som komplementerende metodar. Harboe (2006, s. 34) peikar på at svakheitene og styrkane i intervju og observasjon, bidreg til at dei saman kan supplere kvarandre godt. Det kan dermed vere ein fordel å integrere begge metodane i forskingsdesignet. Ein anna fordel med komplementerende metodar, som intervju og observasjon, er ifølge Gibbs (2015) moglegheita til å avdekke om det forskingsdeltakaren seier er inkonsistent med det han eller ho gjer. Intensjonen er å få fram fleire dimensjonar av den sosiale verkelegheita, som fortel at

menneske ikkje nødvendigvis alltid handlar konsekvent. Inkonsekvens, som Gibbs stiller synonymt med motsetningar kan bidra til å avsløre kompleksiteten i ein situasjon (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 237).

4.2 Ethiske refleksjonar og avgrensingar

All forskning, uavhengig av metode vil vere verdilada i form av at forskinga blir påverka av forskaren sine subjektive og individuelle teoriar (Postholm & Jacobsen, 2018). Kvaliteten på den vitenskaplege kunnskap og etiske avgjerder, vil avhenge på forskaren sin integritet. Moralsk ansvarleg forskingsatferd er knytt til forskaren sin moralske integritet, empati, sensitivitet og engasjement i moralske spørsmål og handlingar (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 108). Ifølge Heshusius (1994) kan forskaren aldri bli fullstendig objektiv knytt til eigen subjektivitet. Det handlar dermed om at eg som forskar er bevisst på eigen subjektivitet, og at den blir lagt fram som ein del av konteksten som funna blir forstått innanfor (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 220). Det er på same tid essensielt å vere bevisst på at tidlegare erfaringar bevisst eller ubevisst påverkar kva ein vel å legge vekt på i forskings situasjonen. Eg er sjølv adjunkt, og har eit par års erfaring med bokstavinnlæring i skulen. Utover det har eg det siste halvanna året arbeida i iMAL, som er eit verktøy og ein metode for bokstavinnlæring og lese- og skriveopplæring. Dermed har eg naturlegvis egne tankar og refleksjonar rundt kva som kan fungere og ikkje fungere i klasserommet. Likevel er eg fullt klar over at eigen kunnskap og praksis ikkje nødvendigvis er riktig og «einaste» løysing. I møte med andre lærarar er det viktig å oppretthalde ein profesjonell distanse. Ein risiko i møtet med andre lærarar kan vere at ein forskar identifiserer seg med informantane, og at ein rapporterer og fortolkar ut frå deira perspektiv (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 108).

4.2.1 Reliabilitet og validitet

Medvit rundt eiga føreforståing er eit sentralt element for å sikre validiteten og reliabiliteten i studien. Postholm og Jacobsen (2018, s. 222-223) nyttar omgrepet pålitelegheit om reliabilitet, som ein indikator for om forskingsresultatet vil kunne bli reprodusert på eit anna tidspunkt av andre forskarar. Ut frå eit konstruktivistisk syn blir kvalitativ data utvikla i samarbeid mellom forskar og personar i felten. Av den grunn vil ikkje spørsmål om repliserbarhet vere relevant, då det er umogleg at forskaren opptreer uavhengig av dei andre deltakarane. Eg som forskar må derimot argumentere for reliabilitet ved å gjere greie for korleis dataa har blitt utvikla i løpet av forskingsprosessen. Argumentasjonen bidreg vidare til

å styrke kvaliteten på forskinga og dermed verdien av resultatata (Kvale & Brinkmann, 2015). Validitet er knytt til tolking av data og handlar om grad av gyldigheit av dei tolkingane som eg kjem fram til (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 223; Thagaard, 2013, s. 202). Validiteten delast vidare inn i intern og ekstern validitet. Den interne validiteten er knytt opp mot korleis årsakssamanhengar blir støtta innanfor ein bestemt studie (Kvale & Brinkmann, 2015). Ekstern validitet inneber korleis forståinga som blir utvikla innan ein studie kan overførast og vere gyldige i andre samanhengar. Omgrepet overføringsevne kan dermed bli stilt synonymt med ekstern validitet. Overføringsevne har ein samanheng med korleis vi argumenterer for at tolkingane som er utvikla innan det enkelte prosjekt, kan vere gyldige i andre samanhengar. Klarleik vil bidra til å styrke validiteten til eit forskingsprosjekt. Klarleik inneber at forskaren tydeleggjer fortolkingane ved å gjere greie for korleis analysen gir grunnlag for konklusjonane som har blitt utarbeida. Jo grundigare fortolkingane er, jo høgare truverde får dei (Kvale & Brinkmann, 2015; Thagaard, 2013). Sett i lys av min studie er det viktig at eg skildrar detaljert og gir innsikt i korleis både innsamlinga og analyseprosessen har gått føre seg. Vidare i dette kapittelet går eg nærmare inn på korleis prosessen med å kome i kontakt med informantar, samt gjennomføring og analyseprosessen har gått føre seg. Tett knytt opp mot reliabilitet og validitet, ligg personvern og respekt for den enkelte person. Dette er ein svært viktig faktor, som vil påverke studien i stor grad.

4.2.2 Personvern og samtykke

All vitenskapleg verksemd krev at forskaren føreheld seg til dei gjeldande etiske prinsipp både internt i forskingsmiljøet, og i relasjon til omgjevnadane (Thagaard, 2013, s. 24). I all forskning står respekt for menneskeverdet i sentrum, og som forskar må ein respektere deltakarane sin autonomi, integritet, medråderett og fridom. Personvern er knytt til behandling av personopplysningar, og all forskning må vere i samsvar med grunnleggande personvernomsyn, som personleg integritet, privatliv samt ansvarleg behandling av personopplysningar (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2018). På bakgrunn av at denne studien krev at eg hentar inn personopplysningar, var det nødvendig å melde prosjektet til Nasjonal senter for forskingsdata (NSD). Vedlegg 1 viser dokumentasjon frå NSD som gav meg klarsignal til å starte datainnsamlinga. Vidare har eg som forskar lovfesta informasjonsplikt, og må hente inn samtykke frå informantane som skal delta i forskinga (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2018). Informert samtykke inneber at informantane blir informert om det overordna føremålet med undersøkinga, hovudtrekka i designet samt mogleg risiko og fordelar ved å delta i forskingsprosjektet. Eit anna viktig poeng ved informert

Samtykke er å sikre informasjon om deltakarane sin frivilligheit og moglegheit for å trekke seg. Ved informert samtykke respekterer ein menneske si evne til å ta avgjerder og sørger for at deltakarane ikkje blir skada (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 105-105). Vedlegg 2 viser samtykkeskjema som blei sendt og underskrive av informantane. Sjølv om ikke observasjonen i klasserommet krev innsamling av personopplysningar frå elevar, valte eg i samråd med rettleiar å utforme eit informasjonsskriv til føresette i klassane. I informasjonsskrivet opplyste eg om at eg kom til å vere til stade i klasserommet, kva studien inneber og med ei bekrefting om at det ikkje ville vere behov for personopplysningar av elevane. Vedlegg 3 viser informasjonsskrivet som blei sendt ut til lærarane og deretter vidaresendt til føresette.

Både undervegs og etter at dataen blei samla inn, har eg behandla informasjon om personlege forhold tillitsfult og konfidensielt. Alle personlege opplysningar blei aidentifisert. Denne anonymiseringa held fram under formidling av materiale og publisering (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2018). Lydopptak vil bli sletta rett etter at prosjektet er fullført. Eg har full respekt og forståing for dei forskningsetiske retningslinjene. Samtidig erfarer eg at det ein hårfin balansegang når det gjeld behandling av data og rolla mi som kritisk forskar. Dette er noko eg tar med meg vidare inn i den komande analyse.

4.3 Val av informantar

Kvalitative studiar blir ofte basert på strategiske utval, som vil seie at vi vel deltakarar som har eigenskapar eller kvalifikasjonar, som er strategiske knytt opp mot problemstillinga (Thagaard, 2013, s. 60). Eit hovudkriterium som låg til grunn for val av informantar, var at lærarane måtte ha ansvar for bokstavinnlæringa i ein klasse på første trinn. Det er ikkje alltid like lett å finne personar som er villige til å stille opp som informantar, og dermed må ein ofte nytte seg av ein seleksjonsmåte som sikrar eit utval av personar som er villige til å vere med i undersøkinga. Denne framgangsmåten for å hente inn informantar blir kalla *tilgjengelegheitsutval* (Thagaard, 2013, s. 61), og er den metoden som blei nytta for å få tak i informantar til denne studien. Utvalet er strategisk ved at deltakarane representerer eigenskapar som er relevante for problemstillinga, og framgangsmåten for å velje deltakarar er basert på at dei er tilgjengelege for forskaren (Thagaard, 2013, s. 61-62).

Praktisk og enklast logistikkmessig var å kome i kontakt med skular i Oslo- området. Allereie i juni 2021 starta prosessen med å kome i kontakt med skular. Min første tanke var å kome i kontakt med skular med ulike satsingsområder i begynnaropplæringa. Dermed søkte eg opp

ulike skular for å undersøke om det stod skrive noko på heimesidene deira om korleis dei arbeider i bokstavinnlæringa. Dette gav meg lite nyttige funn. Vidare gjorde eg også nokre google-søk med til dømes «STL+ Osloskolen». Desse søka gav meg heller ikkje særleg nyttige resultat. Dermed valte eg å ta direkte kontakt med skular i nærområdet. I starten opplevde eg varierende respons. For det første var det ein svært travel periode heilt på tampen av skuleåret, og det var vanskeleg å kunne ta stilling til førespurnaden min. For det andre var det tilsett nye lærarar, som ikkje starta før i august. Dermed valte eg å ta ei pause, og starte opp igjen i august. I første omgang vende eg meg til skuleleiinga, og så tok dei kontakt og spurte aktuelle lærarar. Heile prosessen med kome i kontakt med lærarar tok lenge tid enn først påreknar. Eit problem med utval som er basert på tilgjengelegheit, er ein tendens til at utvalet representerer personar som er fortruleg med forskning og ikkje har noko i mot å bli studert. Ein anna faktor som kan vere problematisk knytt til utveljinga er at desse personane som seier ja til å delta, har eit inntrykk av at dei sjølv meistrar arbeidsoppgåvene i kvardagen og ikkje har noko i mot innsyn frå forskaren. Dette kan gi skeive resultat i form av at undersøkinga synleggjer i større grad kva som meistrast enn konfliktfylte forhold (Thagaard, 2013, s. 63).

Utvalet av informantar i kvalitative studium følger ikkje representativitetsprinsippet, men derimot at utvalet er eigna til å utforske problemstillinga. Ei vanleg retningslinje å følge, er at utvalet ikkje bør vere større enn at det er mogleg å gjennomføre omfattande analyser. Tid og ressursar set dermed avgrensingar for storleik på utvalet (Thagaard, 2013, s. 65-66). Då studien utgjer ei masteroppgåve på 45 studiepoeng, er dette ein faktor som avgjer tal informantar og omfang. I utgangspunktet var planen å observere og intervjuje 3 lærarar på 3 forskjellige skular. Då det på den eine skulen dukka opp to lærarar som var interessert i å delta, valte eg dermed å ta med begge. Dette kan gi moglegheiter for å samanlikne undervisningspraksisen på ein og same skule.

4.3.1 Presentasjon av informantane

Alder, utdanning og erfaring i bokstavinnlæringa er faktorar som kan påverke ein lærar sin praksis. Derfor vel eg å gi ein kort presentasjon av dei fire informantane som deltok i studien. Eg har også valt å gi informantane eit fiktivt namn, og vil vidare i oppgåva nytte meg av dei fiktive namna for å sikre anonymisering.

Mari er 52 år gammel og har jobba 26 år i Osloskulen. I utgangspunktet er ho utdanna barnehagelærer, og har jobba tre år i barnehage som pedagogiske leiar. Frå 1990 har ho jobba i skulen, då på 1.- 4. trinn. I løpet av desse åra har ho tatt mykje vidareutdanning innan matte, lesing, KRLE, spesialpedagogikk og engelsk. I tillegg har ho PAPS 1 og 2 som inneber pedagogisk arbeid på småskuletrinnet. PAPS er det som i dag kallast GLSM, grunnleggande lese- skrive- og matematikkopplæring. Mari har hatt første trinn og ansvar for bokstavinnlæringa mange gongar, og seinast var for 3 år sidan. Mari er ny på denne skulen.

Randi er 48 år gammel, utdanna førskulelærer, og har mellomfag i teater for barn. I tillegg har ho PAPS, eller GLSM som det i dag heiter. Randi starta å jobbe i skulen i 2001, og har i åra før arbeida i barnehage. Randi har stort sett jobba på 1.- 4. trinn, og sist ho hadde ansvar for bokstavinnlæringa på første trinn var for 1.5 år sidan. Randi er også ny på skulen ho arbeider på.

Sara (25-35 år) fortel at ho jobba eitt år i barnehage etter vidaregåande. Deretter gjekk ho fire år på lærarhøgskulen i Oslo. I løpet av utdanninga fordjupa ho seg i norsk. Sara har er ny på denne skulen, men har fem års erfaring frå ein anna skule. I løpet av dei fem åra har ho stort sett vore på småtrinnet. Sara har både vore ressurslærer på første trinn og kontaktlærer med ansvar for bokstavinnlæringa. Seinast i fjor hadde ho ansvaret for bokstavinnlæringa.

Else (25-35) har studert GLU1-7 og har i løpet av utdanninga tatt norsk, matte, engelsk, KRLE og samfunnsfag. I tillegg har ho tatt mat og helse i vidareutdanning. Else har to års erfaring som kontaktlærer på mellomtrinnet på ein skule på Vestlandet. Dette er andre året ho jobbar på denne skulen. I fjor var ho ressurslærer på første trinn, medan i år er ho kontaktlærer og har ansvaret for bokstavinnlæring for første gang. Else og Sara er kollegaer og har kvar sin parallellklasse på same skule.

4.4 Gjennomføring

I denne studien har fire lærarar på tre forskjellige skular blitt observert og intervjuet. Totalt observerte eg tre undervisningstima hos kvar lærar. To undervisningstimar der dei introduserte ein ny bokstav, og ein undervisningstime der dei arbeida med lærte bokstavar. På bakgrunn av at bokstavinnlæring er noko som går føre seg på hausten, var det naturleg at datainnsamlinga måtte skje på det tidspunktet. Heilt i starten på første trinn er det mykje å sette seg inn i, og det tar nokre veker før rutinar kjem på plass. Derfor valte eg bevisst å vente til rundt haustferien før eg starta datainnsamlinga. Då var sannsynet større for at lærarane var

godt i gang. Felles for alle lærarane var innlæring av ny bokstav på måndagar. Dermed blei alle observasjonane gjennomført på ein måndag, men riktignok i ulike veker. Utover dette varierte det kva dag dei introduserte den andre nye bokstaven, og kva dag dei arbeida med vedlikehald. Tidspunkt for gjennomføring av intervju blei bestemt ut frå den enkelte lærar sin timeplan. Dette for å vere minst mogleg til bry, og få ein naturleg intervjukontekst. Nokon av intervju blei gjennomført etter alle observasjonsøktene, medan andre intervju blei gjennomført etter to av tre observasjonsøker. Å observere før intervju var eit bevisst val, og ein av grunngevne ligg i at det kan gjere meg i betre stand til å stille betre oppfølgingsspørsmål. Viss lærarane gjer noko i klasserommet, som dei ikkje viser til i intervjuet, kan eg på bakgrunn av observasjon fange det opp og bygge vidare på det. På førehand hadde eg utarbeida eit observasjonsskjema (sjå vedlegg 5 og 6) og ein intervjuguide (sjå vedlegg 4) som blei brukt aktivt under gjennomføringa. I det følgjande vil eg gå nærmare inn på innhaldet og prosessen bak utforminga av observasjonsskjemaet og intervjuguiden.

4.4.1 Observasjon

I forkant av observasjonen utarbeida eg eit observasjonsskjema som låg til grunn for observasjonen. Intensjonen med observasjonsskjemaet var at det skulle fungere som ei støtte og som eit hjelpemiddel under observasjonen. Hovudpunkta og fokusområda i observasjonen blei valt ut på bakgrunn av problemstillinga, intervjuguiden, teori og forskning om bokstavinnlæring. Når det er ein grundig og nær samanheng mellom observasjonsskjema og intervjuguiden, er det lettare å avdekke om det lærarane seier er i tråd med praksisen. Samtidig kan det gjere analyseprosessen meir oversiktleg og enklare. Hovudpunkta i observasjonsskjemaet var *arbeid med språkleg medvit, korleis bokstaven blir presentert, metode, organisering og korleis arbeider dei etter sjølv introduksjonen*. For å ha nokre knaggar å henge kategoriane på og sørge for at eg fekk med meg alle sentrale element, hadde eg lagt inn nokre underpunkt på kvar kategori. Sjå vedlegg 5 og 6 for meir detaljert innblikk i observasjonsskjemaet og underpunkta. Trass i relativt god plass i observasjonsskjemaet, opplevde eg likevel eit behov for å skrive meir utfyllande på enkelte punkt. Dei resterande observasjonskommentarane blei ført i ei notatbok. Etter kvar observasjonstime las eg gjennom det eg hadde notert meg, og vidare førte observasjonane inn i ein tabell i eit word-dokument. Eg tok utgangspunkt i observasjonsskjema, og oppretta ei kolonne til kvar lærar. Etter kvart som eg førte inn observasjonsnotatane kategoriserte eg notatane i fargar, for å synleggjere temaområder. Dette gjorde det enklare å samanlikne undervisningstimane til dei fire lærarane som deltok. Totalt oppretta eg tre tabellar. Første tabell var observasjonar frå første

introduksjonsdag. Så ein tabell frå andre introduksjonsdag og den tredje tabellen var knytt til vedlikehaldsdagen. Vedlegg 7 viser eit utdrag frå observasjonsskjemaet frå første instruksjonsdag. Då dette var eit skjema eg oppretta i word i etterkant av observasjonen, er setningane og skildringane i noko grad meir utfyllande enn det opphavslege skjemaet frå undervisningstimen.

Når det gjaldt sjølve observasjonsøktene valte eg bevisst å halde meg passiv bak i klasserommet, som ein ikkje deltakande- observatør. Elevane var naturlegvis nysgjerrig på kven eg var, så lærarane fortalte at eg var på besøk for å sjå korleis læraren lærer bort bokstavane og kva dei gjer på skulen. I tilfella der elevane sat i samlingsstund framme i klasserommet flytta eg meg nærmare. Vidare var det observasjonsøktar der elevane arbeida på stasjonar, og då bevegde eg meg meir rundt i klasserommet. Til tider opplevde eg situasjonen som ikkje deltakande observatør som litt vanskeleg. Dette var særleg i situasjonar der til dømes enkelte elevar trengte hjelp. Særleg i ein av klassane opplevde eg elevane som veldig kontaktsøkande, og kom bort til meg for å spørje om hjelp. I desse tilfella valte eg å hjelpe elevane, då det etter mi vurdering ikkje ville påverke den resterande observasjonen.

4.4.2 Intervju

Det var ein intervjuguiden som låg til grunn for det semi-strukturerte intervjuet som blei gjennomført med alle dei fire lærarane. Spørsmåla var grundig gjennomtenkt og tok først og fremst utgangspunkt i tidlegare forskning, teori om bokstavinnlæring og ikkje minst problemstillinga. Spørsmåla i ein intervjuguide har mykje å seie for kva ein kan forvente å sitte igjen med av svar. Intensjonen er naturlegvis å få gode utfyllande svar som kan gi meg god data å arbeide vidare med (Thagaard, 2013, s. 100-101). Intervjuguiden blei vidare diskutert med rettleiar, for å vurdere spørsmålsutforming, djupne og breidde i intervjuet. Nokre dagar i forkant av intervjuet sendte eg spørsmåla til lærarane. Dette for at dei skulle få moglegheit til å bli kjend med spørsmåla, og forhåpentlegvis gjere intervjukonteksten meir trygg. Det var lærarane som fekk bestemme tidspunkt og stad for intervjuet. Ein fordel med å la lærarane velje stad for gjennomføring er at dei moglegvis blir tryggare og føler i større grad eigarskap til intervjuet. Utover dette er det viktig at lærarane føler seg verdsett, respektert og lytta til. Med samtykke frå lærarane blei intervjuet tatt opp, og vidare transkribert. Dermed valte eg å minimere notatar undervegs. Dette gjorde at eg i større grad kunne lytte til læraren, stille oppfølgingsspørsmål og observere kroppsspråk. Truleg opplever læraren seg meir respektert og verdsett, enn viss eg er svært opptatt med å notere. Eit viktig mål med intervjuet

er å få fram deira egne erfaringar, kunnskap og synspunkt, og dermed vil det vere essensielt å etablere eit trygt og genuint miljø heilt frå starten av. Etersom intervjuet blei gjennomført etter at vi allereie hadde møtt kvarandre ved to-tre undervisningsøkter gjekk praten lett då vi gjekk i gang med intervjuet. Som det kjem fram i intervjuguiden starta eg med å fortelje litt om føremålet med studien. Sjølv om lærarane i forkant hadde signert samtykkeskjema, forsikra eg meg på nytt kva det innebar å delta og at intervjuet ville bli tatt opp.

Rett etter intervjuet noterte eg meg interessante ytringar og tankar som eg fekk undervegs. Transkripsjonen starta eg også opp med kort tid etter. Dermed fekk eg tilarbeida erfaringane og refleksjonane betre medan dei framleis låg sterkt i minne. Eg valte bevisst å transkribere kvart enkelt intervju før eg gjekk i gang med eit nytt. Det ligg mykje læring i transkribering, og fordelene med å transkribere og behandle data mellom kvar informant er at eg som forskar og intervjuar får innsikt i kva som fungerer, og kva som eventuelt bør endrast på til neste intervju.

4.4.2.1 Transkripsjon av intervju

Det talte og det skrivne ord er to forskjellige medium. I det den levande verda blir representert i skrift, frys ein fast noko som i utgangspunktet er dynamisk og kontekstuell. Ei problematisk side ved å oversette det talte til skrift er mengde informasjon som vil gå tapt. Dette fordi både kroppsspråk og stemmeføring ikkje lar seg transkribere (Tanggaard & Brinkmann, 2010). Dermed er det desto viktigare at forskaren er merksam på desse faktorane, og gjerne noterer seg merknadar frå situasjonen. Som nemnt over valte eg bevisst å ikkje notere for mykje undervegs, med omsyn til læraren si kjensle om å bli sett og verdsett. Likevel noterte eg meg observasjonar og refleksjonar rett etter intervjuet var ferdig. Vidare blir det også framheva som ein fordel at den som gjennomfører intervjuet, er den som transkriberer. Og dette relativt kort tid etter gjennomføringa, medan alt er ferskt i minne (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 207). I og med at prosjektet er ei masteroppgåve der eg skriv aleine, var det naturleg at det er eg som transkriberer, og som nemnt transkriberte eg rett etter intervjuet var ferdig. Under sjølve transkripsjonen vil ein til ein viss grad hugse eller gjere seg tankar rundt dei emosjonelle og sosiale aspekta ved intervjusituasjonen, og vil dermed allereie starte på meiningsanalysen av det som blir sagt. Transkripsjon er i seg sjølv starten på ei analyse, og når datamaterialet blir strukturert i tekstform er det enklare å få ei oversikt (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 207). Ein grunnregel i transkripsjon er at ein må skrive uttrykkeleg i rapporten korleis transkripsjonen har blitt utført. Transkripsjonsprosessen vil også innebere

etiske spørsmål i form av sensitiv informasjon. Dermed er det svært viktig å beskytte konfidensialiteten både til den som blir intervjuet, og dei som blir nemnt i intervjuet. I tillegg bør opptaka anonymiserast, lagrast på ein sikker måte og slettast når det ikkje lenger er bruk for dei (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 213).

I starten vurderte eg litt fram og tilbake korleis transkripsjonen skulle utførast. Det stod mellom å transkribere i eit word-dokument eller i NVivo. Ein stor fordel med å transkribere i NVivo er kodingsfunksjonen, der det ligg moglegheiter til å opprette kodar og systematisere transkripsjonen i kategoriar og subkategoriar. Etter samtale med rettleiar enda valet på det sistnemnde, nemleg NVivo. Detaljgraden av transkripsjonen tar utgangspunkt i problemstillinga og kva ein er på jakt etter å få svar på. Samtidig kan det i enkelte tilfelle vise seg at ytringar, som ein i utgangspunktet ikkje såg på som relevant, vise seg å ha tyding i seinare tid. Derfor valte eg i stor grad å transkribere alt det verbale som blei sagt, der eg skilte mellom turar og talarar. For å gi eit innblikk i transkripsjonen, har eg i vedlegg 8 valt å legge ved eit utdrag frå transkripsjonen til intervjuet med Sara. Minimale responsar som «mhm» eller «ja» blei ikkje inkludert. Tenkepausar og nølingar kan ifølge Skovholt et al. (2021, s. 64-65) i fleire tilfelle gi indikasjonar på usikkerheit eller at ein person har problem med å produsere eit svar. I dei tilfella der det var tydelege tenkepausar, kommenterte eg det i parantes.

4.5 Behandling av data – val og grunngjevnad av analysestrategi

Det ideelle er at førebuinga til analysen allereie starta i designfasen og oppstarten av intervjuprosjektet. På denne måten vil ein få eit materiale som er relevant i forhold til dei ønskelege analysestrategiane. I dette tilfellet der ei fenomenologisk analyse er målet, bør ein utarbeide konkrete, livsverdnære skildringar (Kvale & Brinkmann, 2015). Viss intensjonen er å undersøke omgrepslege strukturar som menneske nyttar for å forstå verda med, vil det vere ein fordel å spørje om informantane si omgrepsforståing. Analyseprosessen inneber ein bevegelse mellom å analysere og syntetisere, der målet er å få eit overblikk over materialet som vidare gjer oss i stand til å sjå nye samanhengar (Tanggaard & Brinkmann, 2010). Sett i lys av min studie nyttar eg ei abduktiv tilnærming, som inneber eit samspel mellom induktiv og deduktiv tilnærming. Abduksjon framhevar det dialektiske forholdet mellom teori og data. Sjølv om det er etablert teori som ligg til grunn for forskinga, vil analyse av mønstre i dataa gi grunnlag for nye teoretiske perspektiv (Thagaard, 2013, s. 198-201). Kvale og Brinkmann (2015, s. 224) peikar på at abduksjon er ein form for resonnering som blir brukt i situasjonar

der ein som forskar er uviss når ein treng å forstå eller forklare noko. Med tanke på at denne studien blir basert på observasjonar og intervju av lærarar, som eg heller ikkje kjenner til, vil abduksjon vere mest føremålstenleg for å få eit optimalt utbytte av undersøkinga.

Før arbeidet med å dele inn og klassifisere data startar, bør ein ha lese strategisk og grundig gjennom både intervjuet og feltnotata (Thagaard, 2013). Etter å ha transkribert intervjuet, valte eg å høyre gjennom lydopptaka enda ein gang, for å sikre meg at alt av informasjon var inkludert. I tillegg las eg gjennom transkripsjonane eit par gongar for å få ein solid innsikt i dataa. Corbin og Strauss (2008) peikar på at kjerna i kvalitativ analyse inneber å reflektere over korleis teksten kan bli forstått, og finne fram til kva omgrep og ord som er best eigna til å uttrykke meiningsinnhaldet. For å få ei betre innsikt og overblikk over interessante mønster i intervjuet, kan det vere ein fordel å kode. Koding er ein meir formalistisk behandling av datamaterialet, og legg vekt på skildring og fortolking av meiningsinnhald (Tanggaard & Brinkmann, 2010). Kodar er nøkkelord som blir brukt på tekstfragment for ved seinare anledning å kunne identifisere dei, og eventuelt samanlikne. Kodar som oppstår induktivt i sjølve materialet, blir det omtalt som datadriven kode. Omgrepsdriven kode er derimot fastlagt på førehand, ut frå teori, litteratur eller utvalt hypotese (Tanggaard & Brinkmann, 2010). Med tanke på at eg tidlegare skreiv at eg nyttar ein abduktiv tilnærming, brukar eg også ei blanding av datadriven- og omgrepsdriven kode. I analysen lyttar eg lydhøyr til data og kva det kan sei til meg. Samtidig har eg teori og omgrep i bakhovudet. Sett i lys av at datainnsamlinga tar utgangspunkt i intervjuguide og observasjonsskjema, som vidare er basert på forskning og teori, kan ein dermed slå fast at eg har litt større vekt på omgrepsdriven kode.

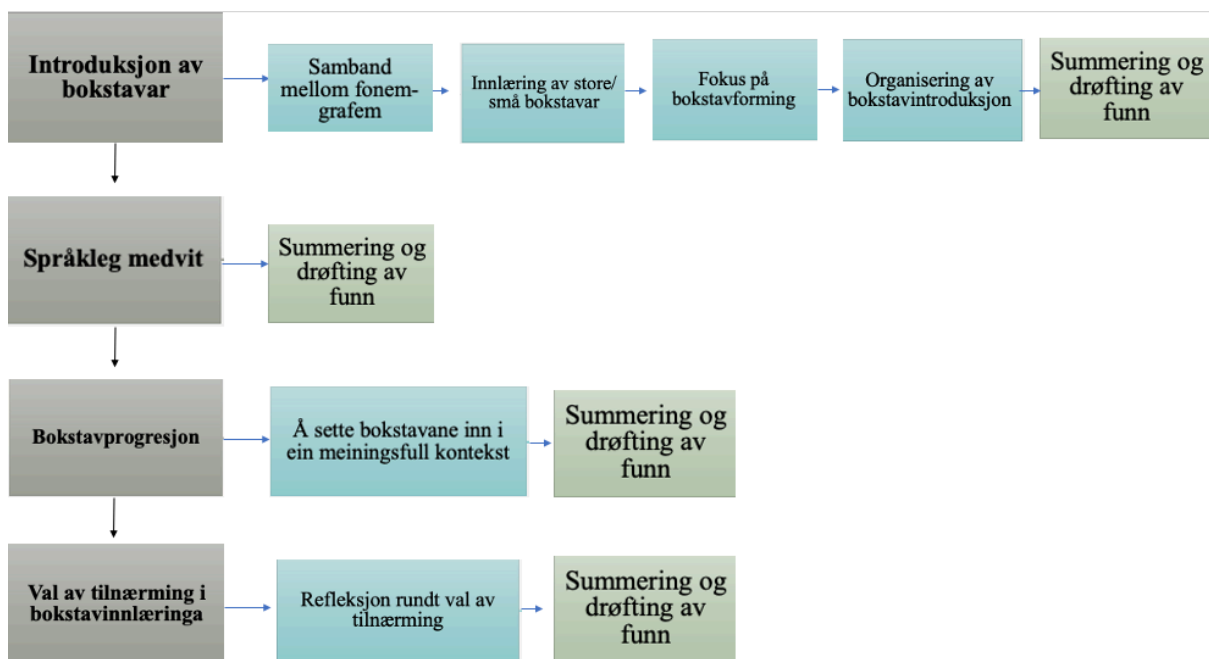
Vidare vil eg gå fram i analysen ut frå ei temasentrert analytisk tilnærming. Temasentrerte analytiske tilnærmingar blir nytta i samanhengar der vi rettar merksemda mot tema som er representert i prosjektet, og ein ønsker å gå i djupna på dei enkelte temaa (Thagaard, 2013). Å analysere materialet som er basert på temasentrerte tilnærmingar, inneber at eg studerer informasjon om kvart tema for alle informantane. For å få ei optimal innsikt og nytte av den innsamla data, er det fleire faktorar som bør inkluderast under utforming av kategoriane, som vidare skal ligge til grunn for analysen. I kombinasjon av tidlegare forskning, relevant teori, intervjuguide, observasjonsskjema, samt problemstilling, utarbeida eg fire hovudkategoriar. Desse kategoriane er *introduksjon av bokstavar, språkleg medvit, bokstavprogresjon og val av tilnærming*. Utover dette har det vore behov for å implementere underkategoriar. Desse underkategoriane vil bidra til å gjere analysen meir lesarvennleg og oversikteleg. I tillegg vil det sikre meg å få fram alle essensielle element ved den enkelte kategori, som er viktige

faktorar i bokstavinnlæringa. Dermed er det dei same kriteria som ligg til grunn bak inndelinga underkategoriar, som når det gjeld inndeling av hovudkategoriar. Figur 1 i kapittel 5 gir ein visuell oversikt over kategoriseringa. Likevel har truleg empirien ei ekstra tyngde, då det gjeld å få tak i kva som skjer i feltet og fange opp det som blir sagt i intervjua. Ei anna sentral oppgåve for meg som forskar, handlar om å fange opp manglar frå empirien. Viss det er viktige moment ved bokstavinnlæringa som ikkje blir nemnd eller praktisert, er det vel så viktig som det å presentere det ein faktisk finn.

Etter å ha utarbeida hovudkategoriane, oppretta eg nodar i NVivo og strukturerte ulike ytringane frå lærarane i desse nodane. Deretter starta den temasentrerte analysen, der eg tok systematisk for meg tema for tema. Kritikkk mot temasentrerte analyser går ut på at det heilskaplege perspektivet ikkje blir varetatt. For å ta vare på det heilskaplege perspektivet vil det vere viktig at informasjon frå kvar enkelte deltakar blir satt inn i ein samanheng som utsnittet av teksten er ein del av (Thagaard, 2013, s. 181-182). I analysen bryt eg ned materialet i delar, men må vidare sørge for å skrive fram nokre større heilskapar og samanhengar. Etter å ha analysert meg systematisk gjennom alle kategoriane, gjekk eg tilbake i materialet for å sjå om noko viktig informasjon var utelatt. I andre vendinga av materialet, høyrte eg gjennom intervjuopptaka samtidig som eg følgde med i transkripsjonen. Dette gav meg eit par nye nyttige opplysningar, som var blitt oversett. Dermed synleggjer det eit behov for å vende tilbake til materialet etter å ha arbeida i analyseprosessen over ei tid.

5.0 Analyse og drøfting av funn

I komande kapittel vil eg i lys av eit utval kategoriar, presentere analyse av funn frå datamaterialet som eg har samla inn gjennom intervju og observasjonar. Etter kvar kategori vil eg drøfte funna i lys av forskning og teori som har blitt presentert i kapittel 2 og 3. Ved å drøfte fortløpande etter kvar kategori er intensjonen at det vil bli meir flyt i oppgåva, og å unngå unødvendig gjentakning. Som det kom fram i kapittel 4.6 har kategoriane i analysen blitt utarbeida i ein kombinasjon av relevant teori, tidlegare forskning, problemstilling, samt intervju- og observasjonsskjemaet. Kategoriane som blir analysert og drøfta i dette kapittelet er: *introduksjon av bokstavar, språkleg medvit, bokstavprogresjon og meiningsfulle kontekstar og val av tilnærming*. Som tidlegare nemnd er hovudkategoriane vidare delt inn i underkategoriar. Nedanfor, i figur 1, er kategoriane framstilt visuelt for å gi ei heilskapleg oversikt. Grunngevnaden for denne kategoriseringa er basert på moglegheita til å systematisk og tematisk gå i djupna for å få ei forståing for temaet og problemstillinga i prosjektet. Som nemnd i kapittel 4.3 utval av informantar, har eg valt å gi lærarane eit fiktivt namn. Desse namna blir brukt konsekvent i den følgande analyse og drøfting.



Figur 1 – Oversikt over kategoriar og underkategoriar i kapittel 5.

5.1. Introduksjon av bokstavar

Alle fire lærarane som deltok i studien fortel at dei introduserer bokstavane på same måte gjennom heile bokstavinnlæringa. Dette for å skape rutinar og trygge rammer for elevane. Korleis introduksjonen går føre seg, og kva element ved bokstavane som blir vektlagt varierer derimot. I dette delkapittelet tar eg for meg sentrale element som blei nemnd i introduksjonen av bokstavane. Kombinert med kva som blei sagt i intervjuet, kan eg supplere med observasjonane for å få ei meir heilskapleg oversikt. Dette er ein av fleire fordelar med å komplementere intervju og observasjon i datainnsamlinga (Harboe, 2006, s. 34), som eg også tok for meg i kapittel 4.1.3. Med utgangspunkt i teori, tidlegare forskning, intervjuguide, observasjonsskjema og empiri har eg valt å dele underkategoriane inn i *fokus på sambandet mellom fonem- grafem, innlæring av store/ små bokstavar, fokus bokstavforming og organisering av sjølv introduksjonen av bokstaven*. Sjølv om nokon av lærarane vektlegg enkelte av desse kategoriane meir enn andre, er intensjonen at eg i løpet av analysen i delkapittelet vil dekke alle sine meiningar og undervisningspraksis.

5.1.1 Fokus på sambandet mellom fonem og grafem

Som National Reading Panel (2000) peikar på, har forskning vist at opplæring i fonemisk medvit er mest effektivt i kombinasjon med bokstavinnlæring. For mange elevane kan det bli enklare å bli fonemisk medvitne ved å arbeide med bokstavane parallelt. Skrivne ord kan fungere som ei visualisering av det talte ord delt opp i lydar (Lundetræ & Walgermo, 2014, s. 44). Dermed vil arbeid med fonemisk medvit vere sentralt i bokstavinnlæringa, og lærarar må vere bevisst på arbeid med bokstavlydane og eksplisitt lære elevane å trekke saman bokstavar til ord. På spørsmålet om elevane lærer bokstavlyden og bokstavnamnet samtidig, svarte alle fire lærarane at dei introduserer både lyd og namn samtidig. Det er ingen tvil om at bokstavlyden er viktig i innlæringa av bokstavar. Randi fortel:

Vi sier jo at bokstaven har et navn, men utover det har vi ikke mye fokus på navnet. For navnet kan man egentlig ikke bruke til noe. Skal du lese og skrive må du kunne lyden. Vi har et vanvittig lydfokus.

Dette sitatet frå Randi synleggjer eit stort fokus på bokstavlyden og medvit rundt bokstavlyden si tyding for å kome i gang med lesing og skriving. Randi fortel tidleg i intervjuet at ho brukar iMAL systematisk i bokstavinnlæringa, der det multisensoriske står sentralt i innlæringa av ein ny bokstav (Nagelhus, u.å.). Ved å bruke iMAL- metoden får

lyden til bokstaven ein essensiell tyding i bokstavinnlæringa. To av dei andre lærarane argumenterer også for å aktivt bruke bokstavlyden med at det blir enklare å trekke saman bokstavlydane til lesing. Det som er interessant å legge merke til, er at i samtalen om sambandet mellom fonem og grafem, fortel Else om at då ho året før brukte iMAL, var det meir naturleg å berre bruke bokstavlyden. Vidare fortel Else at «[d]å blei det gjerne enklare å trekke saman lydane». I år når dei derimot ikkje nyttar iMAL, er det lett for å bruke meir bokstavnamn, og Else opplever at enkelte elevar brukar bokstavnamnet når dei skal prøve å lese.

Artikulasjon, å uttale bokstavlyden knytt til innlæring av ein ny bokstav, har blitt løfta fram som positivt. Ifølge Lyster (2002, s. 96) kan artikulatorisk medvit i bokstavinnlæringa bidra til å styrke elevane si evne til å identifisere og analysere enkeltlydar i ord. Eit interessant funn er at tre av fire lærarar brukar artikulasjon når dei arbeider i bokstavinnlæringa, men då i ulik grad. Randi, som brukar iMAL, har eit ekstra fokus på artikulasjon i kombinasjon med handbevegelse. Dette fekk eg også bekrefta under observasjonen, då elevane alltid måtte sei bokstavlyden for kvar gang dei skreiv den. Då Randi skulle skrive bokstavar og ord på tavla, brukte ho konsekvent bokstavlyden samtidig. I forkant av elevarbeid, minna ho også alltid elevane på det multisensoriske, med å skrive og seie bokstavlyden samtidig. Dette var tydeleg automatisert hos elevane, då alle elevane sa kvar bokstavlyd etter kvart som dei arbeida sjølvstendig. Som det kjem fram var Randi svært bevisst på artikulasjon. Sjølv om dei andre lærarane ikkje like eksplisitt arbeida med lyd på same måte, observerte eg at Sara og Else sa kvar bokstavlyd høgt etter kvart som dei skreiv bokstavar til ord på tavla, for så å lese ordet med syntese etterpå. I intervjuet med Else kommenterte eg observasjonen min, om at ho seier kvar bokstavlyd høgt etterfølgt av å lese med syntese, og spurte om dette er eit bevisst val og kvifor ho gjer det. Sjølv om Else seier at ho ikkje alltid hugsar på det, fortel ho:

Det er no for å gjere dei bevisst på kva som er lyden på bokstaven også då. At vi brukar lydane og sånn at dei skal høyre og sjå samtidig.

Som denne ytringa viser, er Else klar over at det har positiv effekt å dra nytte av det artikulatoriske i innlæring av bokstav, og vidare til å skrive ord. Sjølv om Else ikkje oppmoda elevane til å gjere det same, med å skrive og seie kvar bokstavlyd, er det ein interessant observasjon at mange elevar likevel sa bokstavlydane høgt medan dei arbeida individuelt. Denne observasjonen gjeld også for Sara sin klasse. I observasjonen i klasserommet til Sara

var det fleire elevar som sat individuelt og artikulererte bokstavane medan dei arbeida. Eit konkret døme var då elevane skulle arbeide i Nye Zeppelin si arbeidsbok, der den eine oppgåva var å lese eit ord, og skrive det i riktig rute. Då hørde eg tydeleg at mange elevar artikulererte kvar bokstavlyd høgt. Sara fortel også at «[n]år vi skriver ord prøver vi å lydere lydene samtidig mens vi skriver». Sett i lys av at både Sara og Else artikulerer bokstavlydane etter kvart som dei skriv bokstavar og ord på tavla, og at elevane gjer det same uoppmoda, kan det i denne samanheng tenkast at elevane aktivt følger med på læraren og brukar dei som modellar når dei skal arbeide sjølvstendig.

Mari poengterer også tydinga av å fokusere på bokstavlyden i bokstavinnlæringa, då det er lyden elevane treng for å kome i gang med lesing. Vidare fortel ho om ein aktivitet der dei eksplisitt øver på å trekke saman bokstavlydar til ord. Mari fortel at ho og assistenten pleier å halde fram kvart sitt bokstavkort, til dømes med bokstavane *i* og *s*. Bokstavkorta fungerer som eit tog der assistenten og Mari køyrer mot kvarandre med bokstavkorta. Når bokstavkorta møtast blir det danna eit ord, til dømes *is*. Då får elevane tydeleg sjå samanhengen og tydinga av å fokusere på bokstavlyden. «Det er jo viktig at de ikke sier bokstavnavnet i og s. For vi skal jo lese det». Ut frå denne ytringa, kombinert med praksisforteljninga frå klasserommet, er det tydeleg at Mari også har fokus på bokstavlyden i bokstavinnlæringa.

5.1.2 Innlæring av store eller små bokstavar

Det er ingen klare føringar i forskinga om barn skal lære dei store eller små bokstavane samtidig eller kvar for seg. Lundetræ og Walgermo (2014, s. 47) uttrykker likevel at det kan vere ein fordel å presentere dei store og små bokstavane samtidig. Argumentet er at for elevar som kjenner dei store bokstavane frå før, vil dei då kunne støtte seg til den etablerte bokstavkunnskapen når dei skal lære den vetle. Felles for alle fire lærarane var at dei presenterte både den store og små bokstaven samtidig, men det varierte i kva grad den store bokstaven blei brukt vidare i undervisninga.

Sara fortel at ho introduserer både den store og små samtidig, men prøver bevisst å bruke små bokstavar når ho skal skrive på tavla. «For jeg merker at den store bokstaven husker de bedre», og peikar på eit behov for å ha auka fokus på den vetle bokstaven vidare i undervisninga. Når vi seinare i intervjuet kjem inn på oppgåvene som ho gav på ei stasjonsundervisning, grunngir Sara ein av oppgåvene med behovet for å øve på koplinga mellom store og liten bokstav. Dette var ein time som eg sjølv observerte, og kunne relatere

meg til det ho fortalte. På pappkoppar hadde Sara skrive dei store bokstavane, og på ein stor plakat var det sirklar med dei vetle bokstavane. Oppgåva gjekk ut på at elevane skulle plassere riktig kopp med den store bokstaven opp på den vetle bokstaven. Dette var ei av fleire oppgåver på same stasjon.




Else seier at ho har like stort fokus på store og små bokstavar, men prøver sjølv å bruke dei små bokstavane i undervisninga. Det er interessant når Else fortel at sjølv om ho skriv små bokstavar på tavla og elevane skal skrive avskrift, brukar dei likevel ei blanding av store og små bokstavar. Dette var også ein observasjon som eg la merke til i denne klassen. Her varierte det riktig nok i kva grad elevane blanda store og små bokstavar. Eg observerte at nokon av elevane skreiv ei blanding av store og små bokstavar, medan andre skreiv berre store bokstavar. Så var det også dei elevane som heldt seg kun til dei små bokstavane.

Ifølge Randi er den store bokstaven mest kjend for elevane. Likevel har ho eit litt anna syn på arbeidet med små og store bokstavar. Sjølv om Randi presenterer den store bokstaven saman med den vetle bokstaven i bokstavintroduksjonen, har ho utover i undervisninga berre fokus på den vetle bokstaven. Grunngevnaden er at ho tenker den store bokstaven er lært i barnehagen. Det er interessant når Randi fortel at særleg når det gjeld dei sterke elevane, ser ho ein tendens til at dei brukar dei små bokstavane som er lært, og store bokstavar som ikkje har vore gjennomgått. Dette kan indikere at elevane har eit forhold til mange fleire bokstavar enn det som har vore gjennomgått i undervisninga. I kva grad denne observasjonen og erfaringa til Randi har ein overføringsverdi til dei andre lærarane, som også kommenterer at elevane blandar store og små bokstavar, er vanskeleg å uttale seg om no i ettertid.

Randi sitt syn på store bokstavar er nokså ulikt Mari, som fortel at det ville vore «[l]itt rart hvis jeg bare skulle begynt med små». Sjølv om Mari peikar på fordelar med å lære dei små bokstavane samtidig, som at det er dei bokstavane dei møter i tekstar, argumenterer ho for at dei store bokstavane er ein fordel for dei som strevar motorisk. At Mari hadde meir fokus på store bokstavar, blei også bekrefta i observasjonen. Bokstavar og ord alltid blei skrivne med store bokstavar på tavla. I tillegg inneheldt alltid leseark som blei sendt heim i lekse, ord skrivne både med store og små bokstavar. Seinare i intervjuet med Mari, når vi pratar om korleis dei arbeider med lærte bokstavar, finn ho fram eit lekseark. Her kjem det tydeleg fram at store og små bokstavar er likestilt i bokstavinnlæringa. Nedanfor i figur 2 ser du lesearket som Mari gav meg. I intervjuet forklarar Mari at øvst på arket står bokstavar som er

gjennomgått. Deretter lagar ho ord med dei lærte bokstavane, både med store og små bokstavar. Som vi ser på lesearket har nokre ord fått eit tilhøyrande bilete i den midtre kolonne, som ei visualisering. Dette kommenterte ikkje Mari, og eg tok det heller ikkje opp. Nedst på arket er det ord med lærte bokstavar. Her understrekar ho at for enkelte elevar held det å lese orda, og foreldra kan lese setningane.

Leseark uke 42

I, S, E, L, R, O, M, V, A		i, s, e, l, r, o, m, v, a
VI		vi
SA		sa
VIL		vil
REV		rev
ARE		Are
VIVI		Vivi
VASE		vase
LAMA		lama

VI VIL.	Vi vil.
VI VIL LESE.	Vi vil lese.
SE LAMA, SA VIVI.	Se lama, sa Vivi.
SE REV, SA ARE.	Se rev, sa Are.

Figur 2 – Leseark som Mari gav elevane sine i lekse.

5.1.3 Fokus på bokstavforming

Eit element ved bokstavinnlæringa som synleggjorde eit stort sprik i lærarane sin praksis, var fokus på bokstaven si grafiske form. Tidleg i introduksjonen av ein ny bokstav blei det samtala om forma på bokstaven. Mari og Randi teikna bokstavhuset på tavla, og saman med elevane samtala dei om kvar i huset den store og små bokstaven budde. Etter sjølve introduksjonen av den nye bokstaven, når elevane skulle arbeide med forming av bokstav, var Mari særleg opptatt av at elevane måtte forme bokstaven korrekt. Dette blei bekrefta både i intervjuet og i observasjonen. Etter sjølve introduksjonen av den nye bokstaven teikna enten Mari eller assistenten opp bokstavhuset på tavla. Undervegs i timen, medan elevane arbeida sjølvstendig i læreboka, fekk elevar enkeltvis kome fram og øve seg på å forme bokstaven i bokstavhuset. «[...] Mens assistenten følger med på hvordan de skriver og gir mye motivasjon og ros». Denne ytringa gir tydeleg indikasjonar på at bokstavforming er viktig, i tillegg til at motivasjon er eit sentralt element.

Hovudfokuset til Randi når det gjaldt bokstavforming, var at elevane måtte starte på startpunktet til bokstaven kombinert med å artikulere bokstavlyden samtidig. Samanlikna med Mari og Randi skil Sara seg litt ut her. Ho seier at dei ikkje har særleg fokus på forming av bokstav. Sara fortel:

Vi jobber jo litt med det, men det er ikke hovedfokus akkurat nå. Så kommer det litt etter hvert. Jeg vil ikke ha for mye forming og at de skal bli lei. Jeg vil at det skal være motiverende. Jeg tenker at lyden og hvordan bokstaven ser ut er det viktigste. For jeg tenker at det viktigste er en funksjonell håndskrift; det er jo det som står i læreplanverket nå.

Det er tydeleg at Sara er opptatt av elevane sin motivasjon for læring. Ho har i tillegg satt seg inn i fagfornyinga, og kva den seier om funksjonell handskrift. At forming av bokstav var tona ned, blei bekrefta i observasjonen i klasserommet hennar. Hovudfokuset låg på å kjenne igjen korleis bokstaven såg ut, samt lytte ut bokstavlyden. Når Sara introduserte ein ny bokstav observerte eg faste lytteoppgåver, som ho fann på Salaby. Figur 3 nedanfor er henta frå Salaby, og viser oppgåvetypar når ein skal øve på ein bestemt bokstav.

Dd

Bokstaven D
INTROFILM

Do, dokke, druer. Dette er noen av ordene som begynner på bokstaven D. Vil du lære flere?

Se filmer om D, og lær hvordan vi skal skrive bokstaven. Hjelp dinosauren med å finne ting som begynner på D. Sett sammen ordene som rimer, og øv i arbeidsarket.

00:31 Bokstavfilm

00:25 Skriv bokstaven

Finn bokstaven

Hva vil dinosauren ha?

Finn ordet

Finn bildet

Rimord

Arbeidsark

Figur 3. Salaby (u.å.). Oppgave for å arbeide med innlæring av ny bokstav.

<https://skole.salaby.no/1-2/norsk/abc/d>. Henta 14.01.22

Sara brukte aktivt desse oppgåvene. Både «bokstavfilm», «finn bokstaven», «hva vil dinosauren ha», «finn ordet», «finn bildet» og «rimord» blei brukt den timen ein ny bokstav blei introdusert. Dette er alle oppgåver med fokus på lytting. Når det gjaldt forming av bokstav, var det oppgåva «skriv bokstaven» som blei brukt. Då fekk elevane i oppdrag å forme bokstaven i lufta og på låret. Utover dette var det lite fokus på forminga av sjølv bokstaven. Det vil her vere viktig å nemne at bokstaven likevel blei brukt til skriving i timen, sjølv om det var lite fokus på korleis bokstaven blei forma. Dermed kan ein tydelig sjå eit samsvar mellom det som blei sagt i intervjuet og det som blei observert.

Else har også litt mindre fokus på forming enn Mari og Randi. Ho fortel:

Eg prøver å ha fokus på størrelse og sånt, men samtidig når vi skriver, så har eg null fokus. Då tenker eg at det viktigaste er at dei skriv og produserer. Og så kjem jo finare bokstavar med åra. Nokre forskingar hevdar jo at vi ikkje skal skrive før på 2. trinn. Og det er jo kanskje noko i det, for det er jo lettare etter kvart. Det viktigaste er å kjenne igjen ein bokstav, og så er det ikkje så nøye på form.

Her ser vi at fokus på å produsere tekst står sentralt, heller enn korleis elevane formar bokstavane. Samtidig ser vi at Else er oppdatert og reflektert rundt forskning om kva tid ein skal forme bokstavane. Sett i lys av intervjukonteksten og samtaleemne, tolkar eg Else si ytring om «skriving» i lys av forming av bokstav for hand. Av erfaring blir omgrepet «handskrift» og «det å skrive» veksla om kvarandre. I fagspråket er det å skrive ofte synonymt med å skape tekst. Dermed kan det vere lurt å ta det med i betraktning i analysen. Ut frå ytringa til Else overfor, kan det virke som at ho nyttar omgrepet «skrive» både når det gjeld å forme bokstav for hand, og til å produsere tekst.

5.1.4 Organisering av bokstavintroduksjonen

Alle fire lærarane som deltok i studien fortel at introduksjonsøktene er like gjennom heile bokstavinnlæringa. Systematikk og trygge rammer blir heva fram som noko positivt for elevane. Så blir norsktimane resten av veka meir variert. Sara fortel:

Vi har jo, som du så, en introduksjonsøkt, og den er ganske fast egentlig – og det synes jeg fungerer ganske bra, for jeg ser at de er veldig avhengig av rutiner og struktur.

Vidare fortel Sara at ho alltid startar med å lese ei lita bokstavforteljing der elevane skal vere ekspertar og lytte etter kva bokstav dei skal lære. Hyppige skift i aktivitetar er eit nøkkelord i undervisningstimane til Sara. Ho fortel at ho er opptatt av at det skal vere mest mogleg elevaktivitet og at aktivitetane ikkje drar ut for lenge. På introduksjonsdagane brukar ho aktivitetar som «Øisteins blyant», tankekart med ord på innlæringsbokstav og eit par sider i Zeppelin arbeidsbok. I tillegg brukar Sara aktivt Salaby sine nettressursar når ho introduserer ein ny bokstav. Sjå figur 6 i kapittel 5.2 for døme på oppgåvetypar i Nye Zeppelin arbeidsbok. Kva oppgåvetypar ho nyttar på Salaby blir framstilt i figur 3 i kapittel 5.1.3. Som figur 3 viser, er det mykje fokus på lytteoppgåver og å bli kjend med lyden.

Else fortel også at introduksjonsøktene er ganske like. «Eg brukar nesten alltid å gjere det ganske likt». Ho fortel at ho alltid å har med ein ting eller skildrar eit magisk dyr, for å få elevane til å undre seg. I samlingsstund samtalar klassen om forma og lyden på bokstaven, og skriv bokstaven i lufta og på ryggen til kvarandre. Aktivitetar som Else brukar på innlæringsdagen er forming av bokstav i arbeidsbok, å skrive ord med innlæringsbokstav, ulike oppgåver på Salaby og Ordriket sine nettressursar. Når det gjeld oppgåvene på Salaby, er det dei same som figur 3 illustrerer. Sjå eit døme på oppgåvetypar i Ordriket som blei brukt i figur 4 nedanfor.



Figur 4, Ordriket (u.å). Oppgåve for å øve på bokstavar.

https://ordriket.no/read_container/ae38b860-9043-4e83-9352-4f12b9a8850e?ex=58e9d17c-e315-4f95-8556-271c7b5cec92 Henta 14.01.22. Mi innramming

Eg har sjølv ramma inn oppgåvetypane til den enkelte bokstav i figuren. Som det kjem fram, er det oppgåver som handlar om å lytte ut lyd, kjenne igjen og trykke på riktig lyd, kople ord og bilete, samt finne ord som rimar. Akkurat denne sida observerte eg blei brukt i undervisninga til Else den dagen elevane arbeida med bokstaven «v».

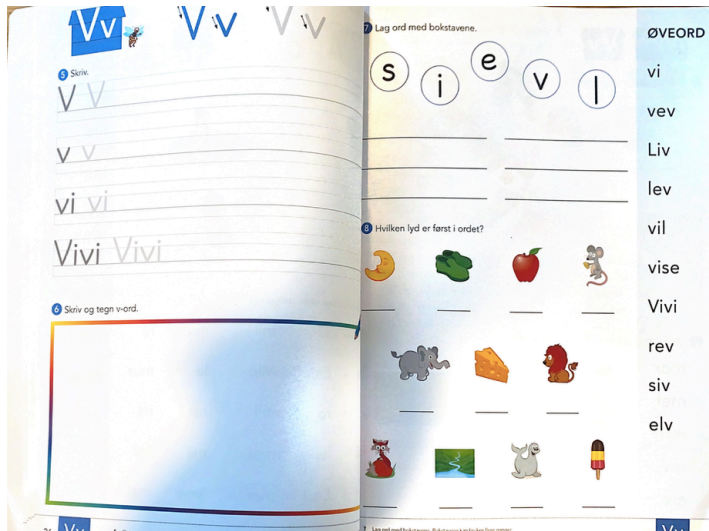
Randi fortel at ho ofte tar utgangspunkt i bilete frå Ordriket og samtalar om ting med bokstavlyden i seg. I det tilfellet eg observerte, var det same type bilete som figur 4 visualiserer, berre med ein anna bokstav. Så snakkar dei både om bokstavlyden, form og uttale av bokstaven i munnen. Under observasjonen la eg også merke til at elevane var svært delaktige med å uttale bokstavlyden, og dei snakka om korleis munnen såg ut og kvar i munnen bokstavlyden blei laga. Luftskrivning av bokstav samtidig som elevane uttalar bokstaven, er også ein fast aktivitet. Randi fortel vidare at ho i løpet av bokstavinnlæringa gradvis introduserer ei og ei oppgåve. På denne måten sørger ho for at elevane veit kva dei skal gjere. «For det er så mye nytt med å begynne på skolen. Og nå ser jeg at de fleste behersker de oppgavene som vi har introdusert gradvis». Oppgåvene er dermed dei same gjennom heile bokstavinnlæringa, og vidare i samtalen fortel Randi:

Det er jo det jeg liker veldig godt med iMAL, at det er kanskje litt sånn kjedelig som lærer fordi at det er så mye av det samme. Men jeg ser at elevene elsker det, fordi de ser hva som forventes av dem.

Randi meiner at ved å bruke same oppgåvetype gjennom heile bokstavgjennomgangen, treng ikkje elevane å bruke kreftene på å finne ut kva dei skal gjere, men kan heller fokusere på å få på plass forma og lyden.

Mari fortel også at dei alltid startar i samling der ho finn fram ein bokstavplakat, samtalar om bilete på plakaten med den bokstavlyden, kven i klassen som har bokstaven først i namnet, og så kven som har den midt i namnet. Under introduksjonen av ein ny bokstav snakkar dei også om bokstaven er ein vokal eller konsonant. Deretter teikna Mari opp bokstavhuset og etter kvart som ho skriv den store og vetle bokstaven inn i huset, samtalar dei om kvar bokstaven bur. Etterpå arbeida elevane sjølvstendig i eiga Salto arbeidsbok. Då er det særleg sider som figur 5 visualiserer nedanfor, at dei arbeider med. Som figur 5 viser, inneber det oppgåver både med forming av stor og liten bokstav, etterfølgt av å skrive to ord. På den andre sida skal elevane øve på å skrive ord med utvalte bokstavar, samt lytte ut første lyd i ord. Dermed

er starten på alle introduksjonsøker like, men vidare peikar Mari på det det er viktig med variasjon og at elevane ikkje alltid kan jobbe i boka. Av aktivitetar som er særleg populære, nemne ho ordjakt. Då legger ho ut bildekort, så skal elevane gå rundt og skrive ord som dei finn.



Figur 5 frå Fjeld et al. (2019, s. 26-27) Salto 1A arbeidsbok – store og små bokstavar.

5.1.5 Summering og drøfting av funn

Når det gjeld introduksjon av ny bokstav, viser analysen at alle lærarane har ein tydeleg struktur og systematikk gjennom bokstavinnlæringa, der dei presenterer ein og ein bokstav på same måte. Alle lærarane introduserer både bokstavlyd (fonem) og bokstavteikn (grafem) samtidig, og det er tydeleg at lærarane er medvitne om at bokstavlyden er avgjerande for å kome i gang med å trekke saman bokstavlydar til lesing. Forsking frå Solheim et al. (2018) viser tydeleg at elevar tenar på ei systematisk tilnærming til bokstavinnlæringa, og fokus på fonetikk, der elevane lærer eksplisitt forholdet mellom fonem og grafem. Særleg tenar elevar, som allereie ved skulestart har svake avkodingsferdigheiter, godt på ein systematisk og eksplisitt fonetisk- basert instruksjon av bokstavar. Det er særleg interessant å trekke fram Else sin refleksjon rundt fokus på bokstavlyden. Året før då ho brukte iMAL i bokstavinnlæringa oppfatta ho at det blei enklare for elevane å kome i gang med lesing, då iMAL har eit stort fokus på bokstavlyd kombinert med artikulasjon. I år når ho ikkje brukar iMAL er ho ikkje like konsekvent på bruken av bokstavlyd, og opplever at elevar av og til brukar bokstavnamn når dei skal lese. Sjølv om lærarane eksplisitt arbeider med fonem-grafem kopling, er det viktig å vere merksam på funn frå Sigmundsson et al. (2019), som gir indikasjonar på eit behov for eksplisitt opplæring i å trekke bokstavlydar saman til å lese ord.

Sjølv om elevane meistrer bokstavlydane, kan ein ikkje stille det synonymt med å kunne lese. Å trekke saman bokstavlydar til ord er ein tilleggs ferdigheit, som for mange elevar krev rettleiing frå læraren (Sigmundsson et al., 2019).

Tett knytt opp mot innlæring av bokstavlyd ligg artikulasjonen si tyding i bokstavinnlæringa. Ifølge Lyster (2002, s. 96) kan artikulorisk medvit i bokstavinnlæringa bidra til å styrke elevane si evne til å identifisere og analysere enkeltlydar i ord, og Thurmann-Moe og Melby-Lervåg (2021) fekk bekrefta at trening i artikulorisk medvit særleg har positivt effekt på lesing og skriving for elevar med dysleksi. Analysen gir fleire interessante funn knytt opp mot bruk av artikulasjon i bokstavinnlæringa. Sjølv om Randi er den einaste som bevisst frå starten av inkluderer det artikuloriske element i bokstavinnlæringa, observerte eg at både Sara og Else også brukar artikulasjon, men då mindre konsekvent og ikkje like reflektert som Randi. Sara og Else uttalar ofte bokstavlyden når dei skal skrive ord på tavla, etterfølgt av å lese ordet med syntese. Else presiserer at ho ikkje alltid drar nytte av artikulasjon når ho skriv på tavla. Likevel fortel ho at ved å artikulere lyden samtidig som å skrive bokstavteiknet, gjer ho elevane bevisst på kva som er lyden til bokstaven. Sjølv om Else og Sara ikkje nødvendigvis er bevisst på det, har deira måte å arbeide på med artikulasjon mange fellestrekk med Elkonins (1973) sin modell, som tar utgangspunkt i prinsippet om å artikulere ordet samtidig som ein skriv det, etterfølgt av å lese ordet med syntese (Elkonins, 1973 sitert i Hagtvet et al., 2014, s. 80). Trass i at elevane ikkje blir oppmoda til å gjere det same, ser eg i observasjonen at mange elevar uoppmoda artikulerer samtidig. Som Thurmann-Moe og Melby-Lervåg (2021) peikar på, kan artikulasjon tene som eit ekstra instruksjonsverktøy for å tydeleggjere den fonologiske struktur til ord for elevar med dårlege fonologiske ferdigheiter. Sett i lys av mine funn kan det virke som at både lærarar og fleire elevar oppfattar artikulasjon som ei god støtte i innlæringa av bokstav, samt skriving av ord.

Randi, som brukar iMAL, nyttar det artikuloriske element i lys av ei multisensorisk tilnærming i bokstavinnlæringa. Handbevegelsen knytt til forming av bokstav står sentralt her. Dette kan seiast å vere i tråd med Høien og Lundberg (2012, s. 91), som argumenterer for at handskrifta i bokstavinnlæringa gir ei kinestetisk og visuell forsterking av stavefunksjonen. Alle lærarane forma bokstavane for hand på introduksjonsdagen, men som analysen viser var det stort sprik når det gjaldt fokus på bokstaven si grafiske form. Sjølv om det er varierende i kva grad lærarane vektlegg forming av bokstav, kan det i lys av Mangen og Velay (2010) sin studie ha positiv effekt å la elevane forme bokstavane for hand. I eit eksperiment fann

Mangen og Velay (2010) at når ein har lært å skrive ein bokstav for hand, blir andre områder i hjernen aktivert når vi ser bokstavar, samanlikna med bokstavar ein har lært å skrive på tastatur. Når bokstavar blir lært ved bruk av handbevegelse, legg vi igjen eit motorisk minne i hjernen som er knytt til sansemotorikk. Dette er vidare til god hjelp når ein skal hente fram igjen bokstavane. Sett i lys av tankane bak den funksjonelle bokstavinnlæring, der elevane i større grad skal vere sjølvstendige og forsyne seg av bokstavane til eigen oppdagande skriving, er dette ein annleis måte å arbeide med bokstavane på (Rygg, 2017; Skaathun, 1992). Kva som er den riktige innfallsvinkelen til å lære bokstavane, skal ein vere forsiktig å konkludere med. Likevel kan ein sjå kvalitetar i begge tilnærmingane, og det kan for mange elevar fungere som komplementerende tilnærmingar til å lære bokstavane på. Samtidig er det viktig å ta i betraktning det som Solheim et al. (2018) peikar på, nemleg at elevar med svake avkodningsferdigheiter ved skulestart, vil tene på ein systematisk og eksplisitt fonetisk- basert instruksjon av bokstavane. Med dette meiner eg ikkje at alle må følge ei eksplisitt innlæring, men det er viktig å vere bevisst på at enkelte elevar vil ha behov for ei meir formell bokstavinnlæring enn andre. Her gjeld det å ha innsikt i elevane sin bokstavkunnskap, samt tilpasse og treffe med riktig tilnærming i undervisninga. Å kombinere både ei formell,- og funksjonell bokstavinnlæring, og dra nytte av kvalitetar frå begge, er noko eg finn særleg hos Else og Sara. Dei har begge ein formell bokstavintroduksjon, men er opptatt av å gi elevane meningsfulle skrivekontekstar. STL+, som er nært knytt opp mot ei funksjonell bokstavinnlæring, inneber at elevane brukar talesyntese som ei støtte for å høyre om dei formidlar seg riktig (Finne et al., 2014). Det er ingen av lærarane som einsidig nyttar STL+, men Else peikar på skuleskrift, som eit verktøy som supplement til aktivitetar for å skrive. Dette er vidare med å bekrefte ein kombinasjon av tilnærmingar. Funn frå studien min gir dermed indikasjonar på at lærarane plukkar arbeidsmåtar frå ulike tilnærmingar til bokstavinnlæringa. Det kan tenkast at val av tilnærming er nært knytt opp mot lærarane sitt syn på bokstavinnlæring og skriving. Denne tankegangen kan vidare bli underbygd av Håland et al. (2019), som hevdar at i kva grad det blir lagt opp til skriving ved skulestart, kan ha ein samanheng med kva syn lærarar har på skriving. Viss ein har eit kommunikativt syn på skriving, som ein uavhengig aktivitet, vil ein ikkje sjå på det som nødvendig å integrere skriving i bokstavinnlæringa. Meir om skriving i meningsfulle kontekstar og korleis dette blir praktisert hos lærarane kjem eg inn på seinare i analysen, i kapittel 5.3.1.

Eit anna element ved introduksjon av bokstavane, som synleggjorde variasjon i praksis, var knytt til innlæring av store og små bokstavar. Lundetræ og Walgermo (2014, s. 47) hevdar det

er vanleg at elevar kan fleire store enn små bokstavar når dei startar på skulen. Vidare peikar Lundetræ og Walgermo (2014, s. 47) på fordelar med å presentere dei store og små bokstavane samtidig, då dei store kan fungere som ei støtte til den etablerte bokstavkunnskapen når dei skal lære den vetle. Alle lærarane introduserer både den store og små bokstaven samtidig, men legg i ulik grad vekt på den store bokstaven i vidare arbeid. At elevar meistrer fleire store enn små bokstavar kan tydeleg relaterast til mine funn. Både Else, Randi og Sara fokuserer på den små bokstaven, og skriv i hovudsak berre med små bokstavar. Else fortel at sjølv om ho skriv små bokstavar på tavla, skriv ofte elevane dei store trass i at det er avskrift. Dette legg ho seg ikkje så mykje opp i. Det same fortel Sara, og ho fortel at elevane kan fleire store enn små bokstavar. Sett i lys av funn frå Two Teachers, som fann at allereie to veker etter skulestart kunne elevane i snitt 17 bokstavar (Rongved, 2017), kan det også gi indikasjonar på at elevane meistrer langt fleire bokstavar enn det som har vore gjennomgått. Og i dei tilfella dei meistrer bokstavar som ikkje har vore gjennomgått, er det ein tendens til at det er dei store bokstavane som elevane hugsar best.

Å ikkje fokusere på om eleven skriv med store eller små bokstavar, er noko Engen og Håland (2005) også poengeter. Dei meiner at barna bør få skrive med dei bokstavane som dei sjølv vel. Det er ikkje så farleg om dei blandar store og små bokstavar. Mari er heller ikkje så opptatt av om elevane skriv små eller store bokstavar, men integrerer i større grad den store bokstaven i undervisninga. Når elevane skal ta i bruk dei lærte bokstavane til lesing og skriving, er den store bokstaven alltid inkludert i alle oppgåver. Eit konkret eksempel er leseleksa heime, som blei presentert i figur 2. Då les dei same ord både med store og små bokstavar. Argument bak dette er at dei store bokstavane er ein fordel for dei som strevar motorisk. Det kan virke som at fokus både på store og små bokstavar er vanleg i bokstavinnlæringa. Rasmussen (2013) fann også at eit klart fleirtal av norske lærarar rapporterte om at dei brukar både små og store bokstavar i bokstavinnlæringa. Samtidig er det i denne situasjonen nødvendig å reflektere over publiseringsåret for studien til Rasmussen. Sjølv om det var ein omfattande studie, er det nærmare ni år sidan, og mykje kan ha skjedd i undervisningspraksisen. Det som er særleg interessant å løfte fram frå min studie, er samanhengen mellom alder på lærarane og syn på innlæring av store/ små bokstavar. Særleg skilnad finn eg mellom dei yngste, Else og Sara, og Mari, som er eldst. Riktig nok har Randi same syn som Else og Sara, og ho er nærmare Mari i alder. Dermed kan eg ikkje slå fast at alderen er den einaste faktoren for synet på store/små bokstavar.

5.2 Arbeid med språkleg medvit i bokstavinnlæring

Knytt til bokstavinnlæring og lese- og skriveopplæring er særleg fonologisk og morfologisk medvit sentralt (Lyster, 2002; Traavik & Alver, 2008). Det handlar om at elevane får innsikt i, og forstår det kodesystemet som styrer skriftsspråket, og som ligg i dei prinsippa som styrer skriftsspråket (Lyster, 2019; Lyster, 2002). Spørsmålet om korleis lærarane arbeider med språkleg medvit gav ulike responsar, og synleggjorde ulik grad av medvit rundt arbeidet med språkleg medvit.

Felles for alle lærarane er eit stort fokus på lytteøvingar, å lytte ut bokstavlydar i ord. Til dømes kvar i ordet er bokstavlyden. Dette er også i tråd med observasjonane. I kvar økt då elevane skulle lære ein ny bokstav, var lytteøvingar ein sentral aktivitet. Lærarane fekk elevane til å sei eit ord med den bokstaven, så blei ordet skriva på tavla etterfølgd av samtale om kvar i ordet bokstaven var. I samband med denne aktiviteten, var særleg Sara og Else opptatt av at elevane skulle klappe stavingane i orda dei fann. Dermed kombinerte dei lytteøving og å klappe stavingar. Både Randi, Sara og Else inkluderer digitale ressursar for å arbeide med lytteoppgåver, stavingar og rim. Særleg Ordriket og Salaby blir nemnd som ein nettressurs med fleire fine oppgåver. Dette var også nettressursar som blei brukt under observasjonsøktene. For å presisere og visualisere kva slags oppgåver som blei nytta på Ordriket og Salaby, valte eg på bakgrunn av intervju og observasjonane å implementere nokre figurar, som viser oppgåvetypane. Figur 3 og 4 i kapittel 5.1.3 synleggjer innhaldet i nokon av oppgåvene som blei brukt. Som det kjem fram er det stort fokus på lytteøvingar, og nokre oppgåver med rim.

Både Randi og Else refererer til arbeid med Frost sine språkleikar. Utover det fortel Randi at dei brukar ein del song, musikk, rim og reglar, som ho vidare prøver å flette inn i bokstavinnlæringa. At song er implementert i bokstavinnlæringa hos Randi, kjem fram i ein av observasjonsøktene, då klassen sit i samling og arbeider med bokstaven y. Randi fortel at y er ein syngbokstav, og alle elevane går då raskt i gang med å synge i kor «try my kynsry», som er ein versjon av tre små kinesarar. I og med at alle elevane så raskt koplarseg på, er det tydeleg at dette er ein aktivitet dei er vane med. Sjølv om ikkje omgrepet vokal eksplisitt blir nemnd, får elevane erfaring med at vokalar kan ein synge på. Som analysen viser, er det nokon form for språkleikar, men ingen av lærarane nemne andre språkleikar enn song. Om den leikbaserte tilnærming til språkleg medvit blir nedprioritert, eller om dei gløyme å nemne

det i intervjuet, er vanskeleg å sei. Sett i ettertid er dette noko som hadde vore interessant å undersøkt nærmare.

Når eg spør Mari om korleis ho arbeider med språkleg medvit, blir det ei lang pause. Det er først når eg kjem med eit døme, «som å lytte ut lydar», at ho koplår seg på. Då bekreftar Mari at dei arbeider med å lytte ut lydar, som til dømes kva lyd kjem først i ordet, og at dei klappar stavingar. Så legg ho til «[...] og så er det jo språkleker». Som det kjem fram er det ingen tvil om at Mari arbeider med språkleg medvit i bokstavinnlæringa, men spørsmålet mitt med omgrepet «språkleg medvit» gjorde ho litt usikker. Ei mogleg forklaring her kan vere at ho ikkje er heilt trygg på fagomgrepet. Seinare i intervjuet uttrykker Mari at det er positivt å kombinere arbeid med språkleg medvit og bokstavinnlæring. «Jeg tenker absolutt at bokstavinnlæringen kan gå parallelt med arbeid med språklig bevissthet».

Sjølv om alle lærarane arbeider i ulik grad med språkleg medvit, kommenterer alle lærarane at dei burde hatt meir av det. Else fortel:

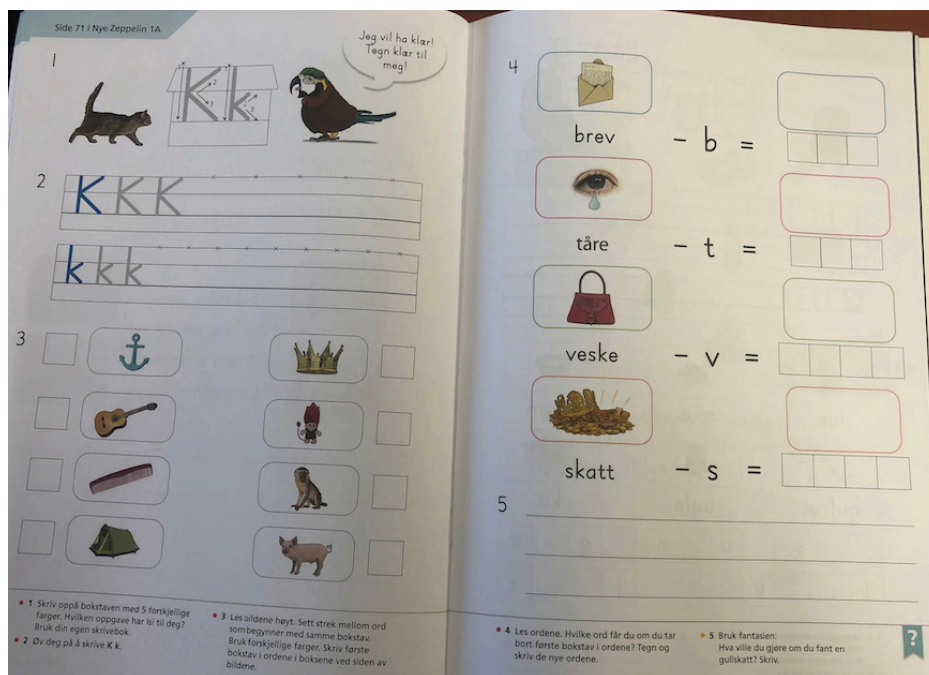
Eg prøver ofte å ha sånne Jørgen Frost språkleika. Men så er det fort gjort å gløyme det, men det er jo veldig viktig så av og til kjem eg på det og har det nokre veker.

Trass i at Else dagleg arbeider med lytte- og staveøvingar, kan det verke som at andre språkleikar blir arbeida med meir sporadisk. Tendensen til at aktivitetar med språkleg medvit kan bli gløymt, kjem også fram hos Mari. Ho fortel at dei eigentleg har timeplanfesta arbeid med språkleikar ein dag i veka, men timen blir ofte brukt til arbeid med ting som ikkje har blitt ferdigstilt tidlegare i veka.

Arbeid med morfologisk medvit blei i liten grad nemnd i intervjuet. Likevel observerte eg ein undervisningstime hos Mari, der ein ressurslærer var med på stasjonsarbeid. På stasjonen til ressurslæraren låg kort med alle lærte bokstavar, og elevane fekk i oppdrag å bygge ord som læraren sa. Deretter spurte læraren kva ordet blei viss dei til dømes bytta ut første eller siste bokstav. Dette er ein aktivitet som i stor grad påverkar elevar si morfologiske medvit, sjølv om ikkje omgrepet morfologisk medvit blir nemnd eksplisitt.

Sara og Else brukar læreverket Nye Zeppelin, medan Mari brukar Salto sitt læreverk i bokstavinnlæringa. Integreert i desse arbeidsbøkene ligg oppgåver som fremjar morfologisk

medvit. I ei observasjonsøkt hos Else, der elevane arbeida med vedlikehald av lærte bokstavar, observerte eg at den eine oppgåva handla om å legge til og fjerne bokstavar, for så å skrive og teikne kva ord dei sat igjen med. Slike oppgåver bidreg til å fremje elevar si morfologiske medvit. Igjen bekreftar dette, at sjølv om omgrepet morfologisk medvit i liten grad blir nemnd, blir det likevel arbeida med parallelt i bokstavinnlæringa. Ein viktig faktor for dette, kan kome av oppgåvene som er utarbeida i etablerte læreverv. For å spesifisere og visualisere eit døme på oppgåver som fremjar morfologisk medvit, har eg valt sette inn figur 6 nedanfor. Figur 6 viser ei oppgåve henta frå Nye Zeppelin sitt læreverv, som blei brukt i undervisninga til Else. Til høgre i figuren skal eleven først lese ordet, og trekke frå første bokstaven i ordet. Deretter skal eleven skrive og teikne kva ordet blir.



Figur 6 frå Elsnes (2020, s. 38-39) Nye Zeppelin – Arbeidsbok 1A

5.2.1 Summering og drøfting av funn

Analysen viser at lærarane som deltok i studien arbeider med språkleg medvit, men presiserer at dei burde ha arbeida meir med det. Ved å vere bevisst og arbeide systematisk med språkleg medvit i bokstavinnlæringa, kan ein auke sannsynet for å få med seg fleire elevar i første bokstavgjennomgang. Lyster (2002) peikar på at elevar som i liten grad er fonologiske medvitne ved skulestart, reknast å vere i risikograppa når det gjeld lese og skriveutvikling. Bokstavkunnskap og fonologisk medvit er nøkkelfaktorar for å forstå det alfabetiske prinsipp, og for å kome i gang med å avkode og skrive enkle ord (Solheim et al., 2018). I lys av dette er

det positivt at lærarane fortel at dei eksplisitt arbeider med bokstavlydane og eksplisitt øver på å trekke saman bokstavane. Samtidig er viktig å ikkje gløyme den leikbaserte tilnærminga til arbeid med språkleg medvit, og som Frost (2003, s. 32) peikar på, bør undervisninga bere preg av song, musikk, klassesamtalar, bevegelsar og dramatikk. Både intervju og observasjonane mine, kan gi indikasjonar på at det i hovudsak er klassesamtalar og delvis song som dominerer. Som det kjem fram i intervjuet både med Mari og Else, blir språkleikane fort nedprioritert eller gløymt. Om dette er tilfelle, vil det vere synd. Det vil i denne samanheng vere viktig å vere varsam på å trekke slutningar. For det første kan omgrepet arbeid med språkleg medvit og språkleikar tolkast feil, eller at lærarane gløyme å fortelje ting dei har gjort, eller pleier å gjere. I tillegg observerte eg berre tre undervisningstimar, og har dermed ikkje ein reell oversikt over undervisningspraksisen til lærarane.

Som det kjem fram i analysen blir omgrepet «morfologisk medvit» i liten grad nemnd, men i observasjonen observerte eg likevel aktivitetar som bidreg til utvikling av morfologisk medvit. I ein av undervisningstimane til Mari, då dei arbeida med lærte bokstavar, var ein ressurslærer til stade på ein av stasjonane. På stasjonen låg alle lærte bokstavar, og elevane fekk i oppdrag å bygge ord som læraren sa. Deretter spurte også læraren elevane kva ordet blei viss dei til dømes bytta ut første eller siste bokstav. I følge Lyster (2002) vil kunnskap om korleis eit ord er bygd opp og medvit rundt denne oppbygginga påverka leseutviklinga frå tidleg alder, i tillegg kan det førebygge utvikling av lesevanskar. Dermed vil arbeid med morfologisk medvit vere eit sentralt element i bokstavinnlæringa. Vidare funn frå analysen er at oppgåvene i læreverka som blir brukt i bokstavinnlæringa, som i desse tilfella er Nye Zeppelin og Salto, har fleire oppgåver som fremjar morfologisk medvit. Figur 6 over er eit eksempel på oppgåve henta frå Nye Zeppelin. I etterkant av datainnsamlinga har eg studert oppgåvene i arbeidsboka til Nye Zeppelin og Salto, og sett oppgåver som både varetar arbeid samansette ord, ulike formar av ord, endingar og stavingar - altså oppgåver som ligg under det samansette omgrepet morfologisk medvit. Dette kan tyde på at lærarane i nokon grad arbeider med morfologisk medvit, men i mindre grad er reflektert over sjølve omgrepet morfologisk medvit. Spørsmålet ein kan stille seg er om lærarane hadde arbeida med morfologisk medvit om det ikkje hadde vore for læreverket. Uavhengig av svaret her, vil eg likevel framheve læreverk si rolle som ein støtte og verktøy i undervisninga. Som lærar er det svært mange faktorar å hugse på og ta omsyn til. Sjølv om ein ikkje nødvendigvis skal følge læreverket slavisk, er det likevel eit godt reiskap å ha med seg på vegen.

Som vi ser kan det ha fleire positive effektar av å dra nytte både av fonologisk, fonemisk og morfologisk medvit i bokstavinnlæringa. I tillegg hevdar Hagtvet og Horn (2012a, s. 564) at ved å inkludere ein førebyggjande praksis, kan ein motverke utvikling av problem på sentrale utviklingsområder. Dermed er det desto viktigare å implementere arbeidet med fonologisk og morfologisk medvit i bokstavinnlæringa. Det er då mogleg at eit større tal elevar meistrer den første bokstavgjennomgangen.

5.3 Bokstavprogresjon

Det har vore lang tradisjon i norsk skule at elevar lærer ein bokstav i veka, men dei siste åra har rask bokstavinnlæring fått auka merksemd. Argument for rask bokstavinnlæring er moglegheita til å ta bokstavane raskare i bruk og kome raskare i gang med lesing og skriving. Utover dette vil ein ha moglegheit til å repetere bokstavane fleire gongar i løpet av første skuleår, og ikkje minst fange opp og hjelpe dei elevane ein ser strevar med bokstavane (Lundetræ & Walgermo, 2014; Solheim et al., 2018). Felles for alle lærarane som deltok i studien var praktisering av ei rask bokstavinnlæring. Mari, Else og Sara lærer to bokstavar i veka, medan Randi fortel at dei brukar tre dagar på kvar bokstav. I praksis inneber det at nokre veker lærer dei to nye bokstavar, medan andre veker tre. Sjølv om rask bokstavprogresjon er den vanlege praksisen hos lærarane, fortel Randi, Sara og Else at dei starta med ein bokstav første veke, ettersom det var så mykje nytt å sette seg inn i for elevane. Mari fortel at dei hadde lyst å starte litt rolegare, og det var først etter haustferien at ho starta med å introdusere to bokstavar i veka. Mari uttrykker ein liten skepsis til rask bokstavinnlæring. Ho argumenterer for at det kan bli «[k]napt med tid» når dei skal lære to nye bokstavar, samtidig som dei har uteskule og andre fag i løpet av veka. Ho fortel at det er mange aktivitetar knytt til bokstavinnlæring som ho då må velje bort. «Nå må jeg velge litt mer og har dårlig tid». Dette er i kontrast til Sara og Else, som uttrykker at dei har trua på rask bokstavinnlæring. Sjølv om Sara kommenterer at det kan bli hektisk, seier ho også følgande:

Men jeg tenker sånn at man må som lærer prioritere litt og at i første er bokstavene viktige å legge til rette for det – men at det kanskje kan gå utover andre fag, ja. Men det med bokstavene må vi fokusere på. Men det tenker jeg at de får igjen for også. Lesing og skriving legger grunnlaget for andre fag.

Sjølv om alle lærarane praktiserer ein rask bokstavprogresjon, peikar både Randi og Mari på at dei stoppar opp og repeterer ei veke innimellom. Eit argument for kvifor dei stoppar opp ei

veke, er ifølge Randi «[f]or å prøve å dra med oss de som har noen hull eller har vært borte». For å ha oversikt over kven som heng med i bokstavinnlæringa, fortel Randi at dei kartlegger bokstavkunnskapen til elevane jamleg. Her peikar Randi på at det er synlege manglar i bokstavkunnskapen til elevane viss dei har vore sjuke, eller hatt fråvær medan bokstavar har vore gjennomgått. Knytt til rask bokstavinnlæring, er det særleg interessant når Randi fortel at resultat frå bokstavkartlegging synleggjer ein tendens til at bokstavar dei har arbeida lenge med, sit betre enn dei som nettopp har vore lært. At elevane får raskt eit repertoar av bokstavar som dei kan bruke, bidreg til meir tid til repetisjon. Dermed kan dette gi indikasjonar på at den raske bokstavinnlæringa fører til at elevane utviklar ein god bokstavkunnskap.

Else og Sara viser ikkje til repetisjonsveker undervegs i bokstavinnlæringa på same måte. Under spørsmålet til Else om korleis ho brukar bokstavane i meningsfulle kontekstar, drar ho fram fordelene med rask bokstavprogresjon:

Men det er jo derfor vi prøver å få dei til å lære bokstavane fortast mogleg, sånn at vi kjem i gang med å skrive meir tekstar [...] Så blir det meir som ein bokstavrepetisjon ut året til dei begynne i andre klasse. Men då vil det vere mykje meir skriveaktivitetar, og så blir bokstavane repetert mens vi skriver.

Denne ytringa kan tyde på at Else ser for seg å repetere bokstavane i større grad etter første bokstavgjennomgang. På same måte uttrykker Sara stor tru på rask bokstavprogresjon, og legg deretter til «[...] så må man jo bare repetere».

Som det kjem fram er eit argument for rask bokstavprogresjon moglegheit til å hjelpe dei elevane som strevar. Det er då interessant at tre av fire lærarar peikar på tilrettelegging for elevar som strevar, som ei utfordring i bokstavinnlæringa. Ein skal nok ikkje analysere for mykje om dette har ein samanheng med rask bokstavprogresjon. I og med at dei same tre lærarane peikar på at det er utfordrande å vere aleine i klasserommet, kan ressursmangel heller vere ein meir forklarande årsak.

5.3.1 Å sette bokstavane inn i ein meningsfull kontekst

Å sette lærte bokstavar raskt inn i meningsfulle lese- og skrivekontekstar blir framheva som svært essensielt for at elevane skal forstå at læringa gir mening (Lundetræ & Walgermo,

2014, s. 45). Svare eg får på spørsmålet om korleis lærarane knyt lærte bokstavar inn i ein meiningsfull kontekst, og på kva måte bokstavinnlæringa blir integrert i den øvrige lese- og skriveopplæringa, synleggjer ein variert undervisningspraksis og syn på bokstavinnlæring (lese- og skriveopplæring). Det er tydeleg at Sara er opptatt av å legge til rette for meiningsfull og motiverande skriving:

Ja, for vi jobber jo med FUS – Funksjonell skriving. Det er mye fokus på skriving da, de første skoleårene. Så det har vi integrert, da. Med skrivehandlinger for å liksom [...] med mottakerbevissthet og at skriving skal gi mening. Og litt mer sånn motiverende skriveoppgaver.

Dette synet til Sara blir ytterlegare forsterka når eg seinare i intervjuet spør om det er nokre faktorar som ho ser på som særleg viktig for å vareta ei god bokstavinnlæring:

Ikke være redd for å kjøre på med skriveoppgaver selv om de ikke kan alle bokstavene. Og at elevene selv skal få utforske mest mulig og være delaktig i egen læring.

Randi, Sara og Else arbeider på ein skule som er ein del av FUS- prosjektet (sjå kapittel 3.5.1.3 for nærmare innsikt i kva som ligg i FUS). Dermed blir dei i større grad oppmoda til å kome raskt i gang med skriving. Sjølv om alle lærarane ser på tidleg skriving som viktig, er det litt ulikt syn på korleis ein skal gå fram i undervisninga. Randi verkar å vere litt meir tilbakehalden på den oppdagande skrivinga som FUS legg til rette for. Dette fordi skulen også har valt å bruke iMAL, som har ei anna tilnærming til å lære bokstavane:

Men det er jo litt sånn i iMALs ånd at vi leser jo og skriver mye med de bokstavene vi har lært. Og så er jo det noen som kan mer. Så da har jeg begynt å nivå differensiere.

Vidare fortel Randi:

Og så er vi litt sånn.. siden vi er med på det skriveprosjektet.. så er vi i drøfting med de. For de ønsker jo mye mer sånn friskriving, og så ønsker de at man har en sånn bokstavhjelper på pulten, som ikke iMAL ønsker. Så vi diskuterer litt med de om det da.

Det at skulen både er med i FUS- prosjektet og har valt å bruke iMAL i bokstavinnlæringa, verkar å vere litt forvirrande for Randi, særleg då det er nokså ulike innfallsvinklar til korleis lære bokstavar. Likevel er det viktig å presisere at Randi også ser positive verknadar av å sette bokstavane inn i ein meiningsfull kontekst:

Det gjør noe med motivasjonen å skrive om noe som betyr noe for dem. At det er meningsfulle skriveoppgaver. Det er først viktig å ha noe å skrive med før man setter det i kontekst.

Meiningsfulle skriveoppgåver blir opplevd som viktig. Likevel blir det argumentert for at det også er viktig med eit fundament – noko å skrive med før ein set det i kontekst. Mari meiner også det er viktig at dei skriv, og fortel om elevar som viser stor skriveglede. Ho fortel at dei alltid skriv etter at dei har vore på uteskule og at dei då brukar LTG- metoden, der dei lagar tekst. Andre gongar har dei avskrift etter uteskulen. Her utdjupar Mari at ho synast det går fint med avskrift heilt i starten, særleg sidan ho ser dei fleste elevane har mykje glede av å skrive. Den oppdagande skrivinga, som blir nemnt av dei andre lærarane, kjem ikkje fram her.

Å kome i gang med meiningsfulle skriveaktivitetar er ein av grunnane til at Else er opptatt av rask bokstavprogresjon. «Det er jo derfor vi prøver å få dei til å lære bokstavane fortast mogleg sånn at vi kan kome i gang med å skrive meir tekstar».

Når det gjeld å sette bokstavane inn i ein meiningsfull kontekst, fortel Else og Sara at dei har skriveaktivitetar i andre fag. Else fortel at dei har skriveoppgåver i naturfag, og viser til då dei skulle lære om kroppen. Sara viser også til skriving i naturfag. «Så har vi f.eks. laget årstidsbok i naturfag i bookcreator, hvor de må skrive om høst og vår. Så vi prøver å jobbe med det i andre fag».

I og med at det berre blei observert tre undervisningsøkter hos kvar lærar, og der to av øktene innebar introduksjon av ny bokstav, var det avgrensa moglegheit til å få innsikt i kva grad dei faktisk set bokstavane inn i meiningsfull kontekst. Av det som blei observert, var det i liten grad skriveoppgåver utover å skrive ord til bilete. Likevel kunne eg sjå i klasserommet til Sara at det hang elevarbeid på veggen «Min superhelt», der elevane hadde teikna og skrive. Då eg kommenterte denne elevaktiviteten i intervjuet, kunne Sara fortelje at dette var ein svært

populær skriveoppgåve, som særleg engasjerte gutane. Oppgåva gjekk ut på at elevane skulle teikne sin superhelt, for så å skrive om den. Alle superheltane blei hengt opp på veggen i klasserommet, og ut frå det eg såg, kan det tyde på ei vellukka skriveoppgåve. I tillegg fortel både Else og Sara i intervjuet at dei har planar om å gjennomføre sjukehusleiken og skrive brev til nissen. Else fortel:

Så skal vi neste veke ha sjukehusleiken, der dei skal skrive medisin og kva dei er sjuke med. Og det syns dei er så gøy at dei ikkje tenker over at dei skriv, og det er god øving. Så det blir mykje meir sånne aktivitetar etter kvart som vi har gått gjennom alle bokstavane.

Som vi ser framhevar alle lærarane kontekstualiseringa av skriving, då dei meiner det blir motiverande for elevane. Sjølv om det blei observert lite meiningsfulle skriveaktivitetar, rapporterer både Else, Sara og Randi om skriveaktivitetar dei har hatt, og skal ha. Utover å skrive logg etter uteskule, nemne ikkje Mari andre skriveaktivitetar. Likevel bør eg vere forsiktig med å utelukke andre skriveaktivitetar, då eg for det første berre var til stade tre observasjonsøkter, og det kan vere aktivitetar som Mari gløymde å nemne i intervjuet. Dermed kan det sjå ut som at lærarane ikkje ser på innlæring av bokstav og skriving som to separate aktivitetar, slik som Håland et al. (2019) peikar på. Samtidig meiner lærarane det er essensielt med eit fundament i botn før ein går i gang med skriving. Vidare i drøftinga vil dette vere interessant å drøfte i lys av Sunde og Lundetræ (2019) sine funn, om at trass i rask bokstavinnlæring, brukar lærarane lengre tid i undervisningssituasjonen før dei tar bokstavane i bruk i meiningsfulle kontekstar.

5.3.1 Summering og drøfting av funn

Som det kjem fram i analysen praktiserer alle fire lærarane rask bokstavprogresjon. Sara, Randi og Else introduserer ein bokstav første veka, og går deretter i gang med to bokstavar i veka. Mari derimot held fram med ein bokstav i veka fram til haustferien. Eit argument for rask bokstavinnlæring er at elevane får moglegheit til å ta bokstavane raskare i bruk og kjem raskare i gang med lesing og skriving. I tillegg vil ein ved rask bokstavprogresjon ha moglegheit å repetere bokstavane fleire gongar i løpet av første skuleår, og ikkje minst fange opp og hjelpe dei elevane ein ser strevar med bokstavane (Lundetræ & Walgermo, 2014, s. 45; Solheim et al., 2018). Sjølv om lærarane praktiserer rask bokstavinnlæring, fortel Randi og Mari at dei stoppar opp innimellom og repeterer bokstavane. Grunngevanden er for å

sørge for at alle henger med. Randi peiker vidare på iMAL- bokstavkartlegging som eit viktig verktøy for å sørge for at elevane heng med i bokstavinnlæringa. Dermed kan det virke som at bokstavane blir repetert undervegs, og at det ikkje blir praktisert ei «fullstendig» rask bokstavinnlæring. Særleg interessant funn som Randi peikar på, er at resultat frå bokstavkartlegging synleggjer at dei bokstavane elevane lærte først, altså dei bokstavane dei har arbeida mest med, sit betre enn dei bokstavane som nettopp er lært. Dette kan gi indikasjonar på at rask bokstavinnlæring fører til at elevar utviklar ein god bokstavkunnskap. Bokstavane blir repetert hyppigare, og festar seg dermed betre. Else og Sara nemne ikkje repetisjonsveker i same grad, men peikar derimot på at det bør vere tid til repetisjon etter første bokstavgjennomgang. Dette kjem ikkje fram i intervjuet med Randi og Mari. Her vil det også vere verdt å nemne at repetisjon av bokstavar etter første bokstavgjennomgang ikkje var eit eige spørsmål i intervjuguiden. Dermed er det godt mogleg at bokstavrepetisjon førekjem, men ikkje eksplisitt blir uttrykt som svar på spørsmåla som blir stilt.

I følge Hagtvet et al. (2014, s. 76) er det ein risiko for at bokstavane blir lært gjennom hukommelse og memorering viss ikkje lærarane sikrar seg at elevane meistrer å ta bokstavane i bruk gjennom ordskriving. Bokstavar blir best lært gjennom bruk. På spørsmålet om å bruke bokstavane i meningsfulle skrivekontekstar meinte alle lærarane at det er viktig, men synet på kva tid og korleis skriveaktivitetane skal praktiseras varierte derimot. Det er tydeleg at Else, Sara og Randi som følger undervisningsprogrammet til FUS, har eit meir bevisst forhold til meningsfulle skriveaktivitetar. Ettersom det berre blei observert tre undervisningsøkter hos kvar lærar, der to av øktene var arbeid med bokstavinnlæring, blei det i liten grad observert arbeid med skriveaktivitetar. Dette kan også vere ein svakheit med mitt forskingsdesign. Samtidig er hovudfokuset i oppgåva korleis lærarar introduserer og arbeider i bokstavinnlæringa. Sunde og Lundetræ (2019) fann i sin studie at lærarar brukar svært lita tid til skriving det første halvåret. Dei fann heller ingen samanheng med raskt bokstavprogresjon og meir tid til skriving. Denne tendensen blei også bekrefta av Håland et al. (2019), som vidare peikar på at i den grad elevane skriv, er det i aktivitetar der dei skal fylle inn bokstavar og ord som dominerer. Av det eg observerte var det i hovudsak aktivitetar der elevane skulle fylle inn bokstavar og ord. Likevel fortel fleire av lærarane at dei har meningsfulle skriveaktivitetar. Når dei fortel om desse aktivitetane refererer dei ofte til FUS. Ut frå mine observasjonar kan det dermed virke som at FUS- prosjektet påverkar lærarane i positiv forstand til å la elevane skrive meir tidleg i skuleløpet. Dette er særleg interessant sett i lys av Håland et al. (2019), som vurderer mangel på metodar for å arbeide med skriving som ein

forklarande årsak til at kreativ skriving er lite utbreidd ved skulestart. Det er tydeleg at FUS-prosjektet har fått lærarane til å reflektere rundt kreativ skriving. Likevel synleggjer analysen min noko av det same som Håland et al. (2019), nemleg at i kva grad det blir lagt opp til skriving ved skulestart kan ha samanheng med kva syn lærarar har på skriving.

Som det kjem fram er Randi litt skeptisk til den tidlege skrivinga, for ho brukar også iMAL i bokstavinnlæringa, som vektlegg skriving med lærte bokstavar. Denne skepsisen finn eg verken hos Sara eller Else. Dei er tvert i mot svært opptatt av å tilby meningsfulle skrivekontekstar for elevane, slik at dei får ei oppleving av motivasjon. Som vi såg i analysen overfor, seier også Mari at meningsfulle skriveaktivitetar er viktig. Ut frå intervju og observasjon er det lite som peikar fram mot at det blir lagt til rette for noko særleg med skriveaktivitetar

Alderen på lærarane i studien min er eit interessant skilje når det gjeld syn på tidleg skriving og meningsfulle skriveaktivitetar. Sara og Else er dei yngste, og har ei nyare utdanning. Randi og Mari er eldre, og har begge arbeida i barnehagen før dei tok vidareutdanning for å arbeide på småtrinnet. Den tidlege og meningsfulle skrivinga er eit fenomen som har vore løfta fram dei seinare åra. Viss meningsfulle skriveaktivitetar tidleg i skuleløpet blei løfta fram i utdanningsløpet til Sara og Else, er det naturleg at dei har eit meir positivt syn på tidleg skriving, og er meir open for å la elevane eksperimentere med skriving. Ein skal likevel vere forsiktig med å påstå og konkludere med noko basert på desse observasjonane.

Sunde og Lundetræ (2019) fann at trass i praktisering av ei rask innlæring av bokstavar, brukar lærarane heller lengre tid i undervisningssituasjonen enn å bruke bokstavane i meningsfull kontekst. Denne tendensen kan ein også sjå tydingar til i mi analyse, då Mari fortel at det blir knapt med tid, og ho blir nøydd prioritere kva ho skal gjere i bokstavintroduksjonen. I observasjonsøktene ved innlæring av ein ny bokstav, blei det heller ikkje gjennomført meningsfulle skriveoppgåver. Samtidig kan ein også vurdere kva lærarane oppfattar som meningsfulle aktivitetar. Sjølv om ingen la opp til skriving rett etter innlæring av bokstav, fortel Sara at ho vel aktivitetar på bakgrunn av det ho ser fungerer og engasjerer. Jones et al. (2013) foreslår ein introduksjon av ny bokstav på opptil 10–15 minuttar før bokstaven blir sett i ein meningsfull kontekst med aktivitetar som leiar mot lesing og skriving. Sjølv om ikkje Sara sin introduksjon av ein ny bokstav leia fram mot meningsfulle kontekstar med lesing og skriving, var det aktivitetar som motiverte elevane til vidare læring.

Korte økter og hyppige skift i undervisninga var også eit nøkkelomgrep i Sara si undervisning, og det kan trekkast parallell til Jones et al. (2013) si oppmoding om ein introduksjon av ny bokstav på opptil 10-15 minuttar.

Det verkar ikkje som at nokon av lærarane ser på innlæring av bokstavar og skriving som to separate aktivitetar, men å ha eit fundament i botn før ein går i gang med skrivinga er likevel essensielt. Dermed ser vi også at det varierer i kva grad og korleis elevane kjem i gang med å skrive. Lærarar må, som Sara også presiserte, «[i]kke være redd for å kjøre på med skriveoppgaver selv om de ikke kan alle bokstavene».

5.4 Val av tilnærming til bokstavinnlæringa

Lærarar i Noreg har metodefridom. Korleis ein vel å introdusere bokstavane er i stor grad opp til den enkelte lærar. Likevel kan også kommunar og skular kome med føringar og anbefalingar. Ingen av lærarane i min studie seier at kommunen legg føringar for korleis dei skal jobbe i bokstavinnlæringa. Derimot kjem skuleleiinga på nokon av skulane med visse føringar når det gjeld tilnærming og innfallsvinkel til innlæring av bokstavane.

Else fortel at ho ikkje trur skulen har lagt føringar om kor mange bokstavar dei skal lære, men samtidig gir leiinga inntrykk av at dei er opptatt av nyare forskning, og vil at dei skal ha rask bokstavinnlæring. «[...] så det har liksom berre blitt sånn». På bakgrunn av tidlegare opplysingar i intervjuet, spurte eg Else om STL+ og FUS var noko dei sjølv starta opp med av fri vilje, eller om det var noko skuleleiinga oppmoda til:

I fjor var det det. Då begynte dei å introdusere oss for STL+ og vi fekk ein del bøker og prøvde ut litt ting. Og så begynte dei med FUS i år og meldte oss på det og fått litt bøker der også. Så det er jo skulen som har lagt opp til det ja.

Vidare fortel Else at då dei blei «pålagt» FUS dette skuleåret, blei ho først litt oppgitt over at det nok ein gang var noko nytt, men fann ut at det var kjekt og fungerte godt i klasserommet likevel.

Mari er ny på skulen dette skuleåret og fortel at ho ikkje er heilt klar over om det er fastlagde føringar, eller korleis skulen eigentleg arbeider i bokstavinnlæringa. Mari fortel:

Jeg har ikke sett en lese- og skriveopplæringsplan her enda. Det hadde vi på forrige skolen, altså da hadde vi liksom sånn gjør vi det på en måte. Men her har vi liksom ordnet det selv. Og hvordan bokstavinnlæringen er.

Med mange års erfaring i skulen, og med bokstavinnlæring har Mari likevel mykje kunnskap om korleis ein kan arbeide. Vidare i intervjuet fortel Mari at ho brukar både analytisk og syntetisk metode. «Så det har blitt litt sånn at man tar det beste fra alt og så plukker man litt». Mari brukar omgrepet kombinasjonsmetode, men er usikker på om det eigentleg heiter det.

Sara fortel at skulen har bestemt at dei skal følge FUS, og ho veit dette gjeld fleire skular i kommunen. På spørsmålet om det er andre føringar som skulen har lagt når det gjeld bokstavinnlæringa svarar ho:

Nei, men jeg tror liksom at det er to bokstaver da. Men der jeg jobba i fjor var det tydelig to bokstaver. Men her har vi kanskje fått litt valgfrihet, men jeg tror det er to bokstaver ja.

Her kan det virke som at skulen Sara arbeider på ikkje like eksplisitt uttrykker sine forventningar, som på den forrige skulen ho arbeida på. Likevel er det ei felles forståing om at dei praktiserer to bokstavar i veka.

Tidleg i intervjuet med Randi kjem det fram at ho og resten av kollegaane på 1. trinn brukar iMAL i bokstavinnlæringa. Då eg spurte om dette var noko ho sjølv har valt, eller om det er skulen som har bestemt det svarar ho «det er jo sånn som vi gjør, det som blir gjort her. Er mitt inntrykk da». Vidare fortel ho meir om grunnjevnaden for val av iMAL- metoden:

Ja, og det er jo fordi vi syns det er en veldig god metode. Altså du ser at du har med veldig mange. Du mister ingen på starten. De fleste henger med veldig lenge, og så er det veldig systematisk oppbygd. Og det er kanskje der man før ikke var like flink å være like systematisk veldig lenge.

Sjølv om ein i starten får inntrykk av at skulen til Randi arbeider med iMAL fordi det er «[s]ånn som vi gjør», verkar ho til å vere både fornøgd og reflektert rundt måten ho arbeida på.

5.4.1 Refleksjon rundt val av tilnærming i bokstavinnlæringa

På spørsmålet om dei reflekterer over måten dei arbeider på, er det mykje av dei same svara som går igjen. At eiga erfaring og rutinar pregar undervisningspraksisen er felles for alle. Else fortel:

Nei altså det er jo veldig mykje på rutiner og ting eg har gjort før, og ting som eg ser elevane likar. Og så prøva jo eg også nye ting, sånn som no med FUS var jo eg litt åh noke nytt igjen. Men så har jo eg prøvd og ser at det funka.

Kollegaer og teamet er ein anna faktor som Else framhevar som viktig for om ein prøver nye ting. Det at kollegaer kjem med ulike idear gjer at ein får nye impulsar, som vidare kan påverke korleis dei jobbar. «Hadde eg vore den einaste, så hadde eg kanskje gjort ting på ein anna måte». Heilt til slutt legg Else til «[m]en ja litt det man leser og høyre om fra forskning».

Mari uttrykker at det er mykje som er viktig å arbeide med, både å skrive, lese og lydere. «Kanskje jeg ikke reflekterer så mye over det, bare at det er det som fungerer og jeg har sett at det fungerer bra».

Sara fortel at ho reflekterer etter kvar økt og tilpassar seg. Det at alle elevgrupper er ulike fører til eit behov for å sjekke korleis den enkelte klasse er. Når eg spør kva som er grunnen til at ho vel å arbeide på den måten ho gjer, svarar ho:

Det er jo litt fordi jeg føler at de er motiverte for de jeg oppgavene jeg har valgt, og så prøver jeg å evaluere og se hva som fungerer. Så jeg evaluerer underveis.

Sidan alle klassar er ulike, meiner Sara det er eit behov for å kombinere eigne erfaringar med forskning. Ettersom skulen ho arbeider følger FUS sitt program fortel ho vidare:

Så det prøver jeg å bruke. Så tenker jeg mye på det med den nye læreplanen det med mye elevaktivitet. Og FUS ja, og at den nye forskningen om rask bokstavprogresjon, så blir jeg jo mye sikrere på at det er riktig det jeg gjør. Så jeg prøver å følge med litt.

Her ser vi at Sara både er opptatt av fagfornyinga, og forskning rundt bokstavinnlæring og bokstavprogresjon. Mykje elevaktivitet er noko som tydeleg kjem til syne i observasjonane frå klasserommet.

Som det kom fram i kapittel 5.4. verkar Randi reflektert og bevisst på kvifor ho arbeider med iMAL i bokstavinnlæringa. Eg spurte likevel seinare i intervjuet om ho tenker over korleis ho arbeider. «Jo altså man gjør jo det, men samtidig er det enkelte ting man bare gjør. Som man kanskje ikke er bevisst når man begynner å tenke sånn». Vidare fortel Randi at med åra har ho gjort seg ein del erfaringar om kva som har fungert og ikkje fungert. «[...] og så tenker jo man noen ganger, ja dette skulle jeg ikke gjort. Eller ja dette funka, dette må jeg gjøre mer av». Randi meiner sjølv at ho prøver å halde seg oppdatert, og synast det er spennande å følge med på kva som rører seg. Likevel poengterer Randi at ho sikkert kunne vore betre på det.

5.4.2 Summering og drøfting av funn

Gjennom intervju og observasjonar kjem det tydeleg fram at måten lærarane arbeider i bokstavinnlæringa varierer. Eit fellestrekk som kjem fram i analysen er at alle fire lærarane vektlegg egne erfaringar i stor grad. Lærarane grunnir måten dei arbeider på ut frå kva som fungerer. Sara trekker også fram motivasjonsaspektet. I teorikapittelet presenterte eg to måtar å introdusere bokstavar for elevane: ei formell og ei funksjonell bokstavinnlæring. Desse omgrepa blir ikkje nemnd eksplisitt av lærarane, men gjennom observasjon har eg likevel sett at lærarane i hovudsak presenterer ein og ein bokstav kombinert med bokstavlyd systematisk og strukturert – altså ei formell bokstavinnlæring. Trass i ei formell bokstavinnlæring kan det tyde på at lærarane kombinerer det med ei funksjonell bokstavinnlæring, som legg til rette for meir oppdagande og kreativ skriving. Dette gjeld særleg for Sara, Else og Randi, som arbeider på ein skule som følger FUS. Mari brukar omgrepa «analytisk» og «syntetisk» metode, og fortel at ho plukkar det ho meiner er det beste frå kvar tilnærming. Dermed kombinerer ho desse til tilnærmingane. Kva element ved analytisk og syntetisk metode, som Mari ser på som best blei ikkje nemnd. Sjølv om analytisk og syntetisk tilnærming i hovudsak handlar om korleis gripe ein tekst i lese- og skriveopplæringa, har det nært samband med korleis introdusere og arbeide med bokstavinnlæringa. Å kombinere metodar i bokstavinnlæringa fann også Rasmussen (2013), der 25,5% av lærarane rapporterte at dei både brukar analytisk og syntetisk metode. Her kan det vidare vere verdt å nemne at 49,9% opplyste at dei nytta syntetisk tilnærming, medan berre 1,2% nyttar einseitig analytisk metode i bokstavinnlæringa.

Eit interessant funn er at lærarane i liten grad nyttar fagterminologi når dei snakkar om korleis dei arbeider i bokstavinnlæringa. Unntaket her er fagomgrepa FUS og iMAL, som blir brukt aktivt av Randi, Else og Sara. Som vi har sett er Mari den einaste som nemne omgrepa analytisk og syntetisk metode. Samtidig vil det under omgrepet FUS ligge tankar om motiverande og oppdagande skrivning til grunn, og at skrivinga skal vere motiverande blir nemnd av fleire lærarar. Dermed gir ikkje nødvendigvis mangelfull bruk av riktig fagterminologi indikasjonar på mangelfull undervisningspraksis.

Nært knytt til val av tilnærming, ligg også spørsmålet om skuleleiinga eller kommunen har lagt nokre føringar for korleis dei skal arbeide i bokstavinnlæringa. Funna viser at kommunen ikkje har lagt nokre føringar, men det varierer noko i kva grad skuleleiinga er involvert i korleis bokstavinnlæringa skal gå føre seg. Mari fortel at dei sjølv kan bestemme korleis dei vil jobbe, medan Else, Randi og Sara fortel om at skulen dei arbeider på deltar i FUS prosjektet, og må derfor følge ein del av dei undervisningsopplegga. Skulen som Randi arbeider på har i tillegg valt å bruke iMAL i bokstavinnlæringa.

Vidare i analysen er det interessant på kva måte lærarane reflekterer over korleis dei arbeider. Ut frå det som kjem fram i analysen, kan det virke som at utover egne erfaringar og kva som fungerer, at lærarane i liten grad har ein fagleg grunngevingnad for kvifor dei arbeidar som dei gjer. Det varierer også på kva måte dei drar nytte av nyare forskning om bokstavinnlæring. Sjølv om både Randi og Mari fortel at dei ser kva som fungerer og tilpassar seg deretter, er dei begge klar over at dei sikkert kunne reflektert meir over korleis dei arbeider. Å vurdere grad av fagleg refleksjon er svært krevjande. Dermed bør eg vere varsam med å konkludere og påstå noko knytt til korleis lærarane reflekterer over eigen praksis. Korleis lærarane formulerer seg i intervjukonteksten har svært mykje å seie for korleis eg oppfattar det. Samtidig bør ein heller ikkje tone ned verdien av egne erfaringar. Erfaringar i undervisningskontekst er av stor tyding, og er nyttig å ha med seg i profesjonsutviklinga.

Eit interessant funn å ta tak i, er Else, som fortel om då skuleleiinga bestemte at dei skulle begynne å følge FUS. Ho blei først litt oppgitt over at det enda ein gang var noko nytt dei måtte sette seg inn i. Likevel erfarte ho etter kvart at det fungerte bra. Vidare nemne Else kollegaer som ein viktig faktor for å prøve nye ting. Dette kan gi indikasjonar på at kollegialt samarbeid påverkar profesjonsutvikling. Vidare er Sara den einaste som refererer til fagfornyninga og reflekterer over eiga undervisningspraksis i lys av den. Motivasjon og

elevaktivitet er faktorar som står sentralt knytt til Sara sin refleksjon, og val av måtar å arbeide på i bokstavinnlæringa. Utover det fortel ho at forskning om rask bokstavprogresjon og FUS har tyding for korleis ho arbeider.

Når det gjeld grad av refleksjon rundt val av tilnærming i bokstavinnlæringa, kan ein sjå sterke likskapar til Brøyn (2020) si masteroppgåve. Eit av hennar hovudfunn var at det kan virke som at lærarane ikkje hadde eit bevisst forhold til metodikken dei nytta i lese- og skriveopplæringa. I tillegg var det ingen av informantane som hadde ei fagleg grunngjevnad for val av metode. Sjølv om det kan virke som at lærarane i min studie er bevisst på metoden og korleis dei arbeider i bokstavinnlæringa, er det derimot liten grad av fagleg grunngjevnad for korleis dei arbeider. Hovudvekta ligg på egne erfaringar og kva dei ser fungerer. Men som nemnd overfor, skal ein heller ikkje undervurdere verdien av egne erfaringar. Vidare kan det virke som å ha positiv effekt for refleksjon rundt tilnærming når skuleleiinga innfører nye måtar å arbeida på, som i desse tilfella er FUS. Sjølv om det av ein lærar blei motteke med litt skepsis, bidreg det til at lærarane i større grad må utfordre eigen undervisningspraksis og reflekterer dermed meir rundt kva som fungerer bokstavinnlæringa.

5.5 Avsluttande vurdering av eige design opp mot empiri

Eit forskingsdesign er utarbeida i forkant av datainnsamling. Etter avslutta gjennomføring ser ein ofte ting på ein anna måte. Sjølv om eg hadde tenkt nøye gjennom designet for å få eit optimalt materiale til å kunne svare på problemstillinga, kan det likevel oppstå manglar som ikkje var tatt omsyn til på førehand. Å dra nytte av ein komplementerende metode, med intervju og observasjon, er eg overbevist om var eit strategisk val. Intervjua gav meg eit utfyllande og informativt supplement til observasjonane. Vidare ser eg det som ein styrke for studien, at eg gjennomførte intervjua etter observasjonane. Det gav meg moglegheit til å bli kjent med lærarane, og omvendt. Intervjusituasjonen blei då opplevd som naturleg og behagelig innanfor trygge rammer.

I kapittel 4.3 tok eg for meg faren ved tilgjengelegheitsprinsippet knytt til val av informantar, at lærarane er svært fortruleg med forskning og ikkje har noko i mot å bli studert. I tillegg til at dei har stor tru på eiga undervisning (Thagaard, 2013, s. 63). I intervjukonteksten opplevde eg ein balansert og god samtale, der lærarane verka både var audmjuke og reflekterte.

Val av undervisningstimar som skal observerast, er også eit element ved designet som er verdt å reflektere over. Undervegs i datainnsamlinga, blei eg sjølv i tvil om det var ein svakheit ved designet, at eg berre observerte to introduksjonsdagar og ein dag der klassen arbeida med lærte bokstavar (vedlikehaldsdag). Grunnen til at eg tvilte var fordi det gav meg ei meir avgrensa oversikt over den heilskaplege bokstavinnlæringa. Særleg når det gjeld å legge til rette for meningsfulle skriveaktivitetar parallelt med innlæringa av bokstavar. Likevel var eg nøydd å ta eit val, og sett i lys av at hovudfokuset mitt ligg på sjølve læraren sin introduksjon av bokstavar, vil eg likevel tørre å påstå at eg tok eit riktig val. Fokuset har heile vegen vore retta mot korleis den enkelte lærar introduserer og arbeider. Dermed tok eg ei avgjerd på at det var tilstrekkeleg med feltnotat framfor videoobservasjon. I forkant var eg lenge i tvil om dette var riktig avgjerd, men etter å ha gjennomført observasjonane innser eg at det var det riktige. Viss intensjonen hadde vore å sett klassen som heilskap, inkludert elevane og deira respons på læraren sitt undervisningsopplegg, ville det derimot vore nødvendig med videoopptak og kanskje også større omfang på observasjonane.

6.0 Avsluttande drøfting

Føremålet med denne kvalitative studien var å kunne svare på følgende problemstilling:

«Korleis introduserer og arbeider fire lærarar i bokstavinnlæringa på 1. trinn? På kva måte er tilnærming eit reflektert val?». I dette kapittelet vil eg forsøke å samle trådar, samt presentere og drøfte hovudfunn. Heilt til slutt vil eg kome med ei avslutning og refleksjon rundt vegen vidare.

I prosessen med å utforme intervjuguide og observasjonsskjema var tidlegare forskning kombinert med teori om bokstavinnlæring sentralt. I den vidare behandling og kategorisering av empirien, bevega eg meg hyppig mellom empiri, teori og forskning. Føremål var å dekke alle sentrale komponentar i bokstavinnlæringa. Kategoriane som ligg til grunn for analysen og drøftinga er *introduksjon av bokstavar, språkleg medvit, bokstavprogresjon og val av tilnærming i bokstavinnlæringa*. For vidare å sørge for at alle stemmer blei varetatt, har eg strukturert dei ulike kategoriane i underpunkt. Figur 1 i kapittel 5.0 gir ei visuell oversikt over kategoriane som ligg til grunn i analyse- og drøftingskapittelet.

Når det gjeld introduksjon av bokstavar er ein fellesnemnar for alle lærarane at dei praktiserer ei formell bokstavinnlæring, der dei presenterer og lærer sambandet mellom fonem og grafem samtidig. Behov for systematikk, rutinar og trygge rammer blir framheva som essensielt i bokstavinnlæringa. Sett i lys av forskning frå Solheim et al. (2018), som tydeleg synleggjer at elevar tenar på ei systematisk tilnærming til bokstavinnlæringa, og fokus på fonetikk, der elevane lærer eksplisitt forholdet mellom fonem og grafem, er det eit kvalitetsteikn på lærarane sin undervisningspraksis. Ved og systematisk og eksplisitt lære bokstavane med fokus på forholdet mellom fonem og grafem, legg ein dermed til rette for at eit større tal elevar meistrar bokstavane i det ordinære klassefelleskapet. Sett frå eit elevperspektiv vil det gi ei kjensle av motivasjon og tilhøyrslø. Samtidig er det viktig å ta studien til Sigmundsson et al. (2019) i betraktning. Sigmundsson et al. (2019) oppdaga at det å mestre mange bokstavar ikkje nødvendigvis var synonymt med det å knekke lesekode. Dette gir vidare indikasjonar på eit behov for eksplisitt opplæring i å trekke saman bokstavlydar til ord kombinert med sikker bokstavkunnskap. Knytt opp mot lærarane sin praksis inneber det både eit behov for systematisk innlæring av fonem- grafem, kombinert med eksplisitt opplæring i å trekke saman bokstavlydar til ord. Dette gjeld også knytt til å kome i gang med skriving. Det er nødvendig at lærarane sørger for at elevane meistrar å ta i bruk bokstavane gjennom ordskriving. Viss ikkje er det ifølge Hagtvatn et al. (2014, s. 76) ein risiko for at bokstavane blir lært gjennom

hukommelse og memorering. Utover den formelle bokstavintroduksjon varierer det kva element ved introduksjonen av bokstavar som blir vektlagt. Element som synleggjorde ulikskapar var særleg syn på å lære store / små bokstavar, fokus på forming av bokstav og korleis bokstavane blir sett i meningsfulle kontekstar. Dette er element som eg vil kome inn på i drøftinga i dei påfølgande avsnitta.

Eit interessant funn frå analysen min er at både Sara, Randi og Else bevisst og ubevisst nyttar artikulasjon når dei skriv bokstavar og ord på tavla saman med elevane. Særleg interessant er det at elevane i klassane til Sara og Else uoppmoda nytta same strategi då dei sjølv skal skrive bokstavar og ord. Dette funnet er særleg spennande å drøfte i lys av funna til Thurmann-Moe og Melby-Lervåg (2021). Dei peikar på at artikulasjon kan tene som eit instruksjonsverktøy for å tydeleggjere den fonologiske struktur til ord. Eg meiner at bruk av artikulasjon av bokstavlyd i bokstavinnlæringa bør i større grad bli praktisert meir konsekvent. Når elevane konsekvent uttalar bokstavlyden samtidig som dei skriv den, drar dei nytte av fleire sansar. Ei multisensorisk tilnærming til å lære bokstavane er det fleire som har uttalt seg om. Høien og Lundberg (2012, s. 252) argumenterer mellom anna for multisensorisk tilnærming i lys av at integrering av informasjon frå ulike sansemodaliteter, etablerer nye kanalar for tileigning lese- og skriveferdigheiter. Dette blir vidare støtta av Hulme (1987), som hevdar at når fleire sansar blir tatt i bruk samtidig, påverkar det utvikling av lese- og skriveferdigheiter i ei positiv retning.

Tett knytt opp mot ei multisensorisk tilnærming ligg fokus på bokstavforming for hand. Alle lærarane i studien lærer bokstavane med å forme for hand, men variasjonen er stor når det gjeld sjølv fokuset på bokstavforming. At alle lærarane lar elevane forme bokstavane for hand er positivt sett i lys av Mangen og Velay (2010). Dei hevdar at når ein har lært å skrive ein bokstav for hand blir andre områder i hjernen aktivert når vi ser bokstavar, samanlikna med bokstavar ein har lært å skrive på tastatur. Når bokstavar blir lært ved bruk av handbevegelse, legg vi igjen eit motorisk minne i hjernen som er knytt til sansemotorikk. Dette er vidare til god hjelp når ein skal hente fram igjen bokstavane. Mari og Randi er særleg opptatt av forming av bokstaven. Dette kjem særleg til syne i observasjonen då bokstavane blir plassert i bokstavhus, og klassen samtalar kvar i huset bokstaven bur. Når elevane skal forme bokstaven, er lærarane påpasseleg med at elevane formar bokstaven riktig. På motsett side nemne Sara og Else motivasjon som ein essensiell faktor, og har eit meir dempa fokus på bokstavforming. Dei peikar på at det er viktigare at elevane meistrer å kjenne igjen

bokstavane. Fokus på motiverande skrivekontekstar er derimot viktigare for desse to lærarane. Det er ingen tvil om at motivasjonsaspektet er svært viktig i bokstavinnlæringa, og for den øvrige læring i skulen generelt. Som ein av lærarane peikar på, er det ei funksjonell handskrift som er målet, og som vidare blir nemnd i fagfornyinga. Sjølv om ein på ingen måte må gløyme motivasjonsaspektet i bokstavinnlæringa, kan det på bakgrunn av tidlegare forskning, vere interessant å diskutere om det likevel kan ha ein fordel å kombinere forming av bokstav for hand med artikulasjon. Særleg sett i lys av at mellom anna Mangen og Velay (2010) hevdar at det kan bli enklare å hente fram igjen bokstavane. Her meiner eg det handlar om å finne ein balansegang. Ein balanse mellom å fokusere på forming av bokstav, utan at dra ut motivasjonen hos elevane. Det verkar til at handbevegelsen sin funksjon er å støtte innlæringsprosessen, ikkje kor fint elevane formar bokstaven. Eg tenker dermed at det vil vere føremålstenleg med kunnskap om bokstavforminga si tyding kombinert med artikulasjon.

Når det gjeld syn på innlæring av store og små bokstavar, finn eg i analysen eitt tilfelle, der det er ein samanheng med synet på fokus på bokstavforming. Mari som er opptatt av at elevane formar bokstaven grafisk riktig, meiner også at elevane må fokusere både på den store og vetle bokstaven. Denne samanhengen finn eg ikkje hos Randi, som tenker at den store bokstaven skal vere lært i barnehagen. Det som kan vere særleg interessant å trekke fram her er Sara og Else, som både arbeider på same skule, men også er dei yngste lærarane i studien. Dei har både eit mindre fokus på forming av bokstav, samt om elevane skriv med store eller små bokstavar. Ein mogleg forklarande faktor kan ein finne i utdanningsbakgrunnen. Sidan Sara og Else er yngre, har dei ei nyare og meir oppdatert utdanning. Mest sannsynleg fremja deira utdanning eit anna syn på bokstavinnlæringa, enn det som blei formidla i utdanninga til Randi og Mari.

Sett i lys av Solheim et al. (2018), som hevdar at bokstavkunnskap og fonologisk medvit er nøkkelfaktorar for å forstå det alfabetiske prinsipp, er det positivt at alle lærarane eksplisitt arbeider med bokstavlydane og eksplisitt øver på å trekke saman bokstavlydane. Ved å arbeide systematisk med språkleg medvit i bokstavinnlæringa, kan ein ifølge Lyster (2002) auke sannsynet for å få med fleire elevar i første bokstavgjennomgang. Randi som brukar iMAL, understreker systematikken som ein stor fordel med verktøyet. Sett i lys av iMAL som har eit stort fokus på fonem- grafem kopling, kombinert med ei multisensorisk tilnærming, kan det tenkast at det gir eit systematisk arbeid med språkleg medvit i bokstavinnlæringa. Særleg når det gjeld å bli merksam på lydar og lyden si plassering i ord. Utover arbeid med

lyd og lyden si plassering i ord, har eg verken observert eller blitt rapportert noko særleg med språkleikar i undervisningstimane i min studie. Randi og Else kommenterer bruk av Frost språkleikar, men det blir arbeida med litt sporadisk. Frost (2003, s. 32) peikar mellom anna på at song, musikk, bevegelse og dramatikk særleg er føremålstenleg for arbeide med språkleg medvit. Mari fortel også at dei har ein timeplanfesta time der dei skal arbeide med språkleikar. Dessverre blir timen ofte brukt til resterande arbeid frå veka. I hovudsak er det klasseromsamtalar og song som dominerer. Det kan altså sjå ut som at den leikbaserte tilnærming til språkleg medvit blir noko nedprioritert. Når det gjeld arbeid med morfologisk medvit, kan studien min gi indikasjonar på at oppgåvene i læreverket spelar ei nøkkelrolle. Særleg sidan ingen av lærarane nemne arbeid med morfologisk medvit. Spørsmålet ein kan stille seg er, om det ville vore arbeida med morfologisk medvit om det ikkje hadde vore for dei etablerte læreverka. Samtidig skal ein heller ikkje sjå bort frå at lærarane arbeider i større grad med morfologisk medvit, men at omgrepet ikkje blir brukt i det daglege vokabularet.

Alle lærarane praktiserer ei rask bokstavinnlæring med to bokstavar i veka. Eit argument for rask bokstavprogresjon ligg i moglegheita til å repetere bokstavane fleire gongar i løpet av første skuleår, og ikkje minst moglegheita til å fange opp og hjelpe dei elevane som strevar med bokstavane (Lundetræ & Walgermo, 2014; Solheim et al., 2018). Randi peikar på iMAL si bokstavkartlegging, som eit verktøy i bokstavinnlæringa for å få innsikt i elevane sin bokstavkunnskap. Eit interessant funn, som Randi kommenterer, er ein tendens til at bokstavar som dei har arbeida lenge med, sit betre enn dei som nettopp har vore lært. At elevane får raskt eit repertoar av bokstavar som dei kan bruke, bidreg til meir tid til repetisjon. Dermed kan dette gi indikasjonar på at den raske bokstavinnlæringa fører til at elevane utviklar ein god bokstavkunnskap. Likevel peikar både Randi og Mari på at dei stoppar opp undervegs i bokstavinnlæringa, og repeterer for å sørge for at alle er med. Dette nemne ikkje Else og Sara. Dei gir derimot uttrykk for stor tru på rask bokstavprogresjon, då det vil gi elevane moglegheit til å raskare kome i gang med og skrive meiningsfulle tekstar. Begge to fortel at etter første bokstavgjennomgang, vil repetisjon av bokstavar gå føre seg parallelt med skriveaktivitetar. Dette er i tråd med det Sunde og Lundetræ (2019) fant, nemleg at det er meir fokus på skriving andre halvår på 1. trinn, samt oppfølging av elevar som treng meir repetisjon av bokstavane. I kva grad lærarane følger opp og repeterer bokstavane andre halvår på 1. trinn er riktig nok ikkje eit fokusområde i denne studien.

Aldersskilnaden mellom lærarane, som ein mogleg forklarande faktor, finn eg også igjen når det gjeld syn på skrivning, å sette bokstavane inn i meiningsfulle kontekstar. Det å sette lærte bokstavar inn i meiningsfulle lese- og skrivekontekstar blir av Lundetræ og Walgermo (2014, s. 45) framheva som svært essensielt for at elevane skal forstå at læringa gir mening. Eit interessant funn frå Håland et al. (2019) var, at i kva grad det blir lagt opp til skrivning i undervisninga, avheng av kva syn lærarane har på skrivning. Dette er eit funn som eg meiner tydeleg kan trekkast parallell til min studie. Av lærarane som deltar i FUS- prosjektet, har særleg Else og Sara eit funksjonelt syn på skrivning, og peikar på motiverande undervisningsopplegg som tar omsyn til mottakarmedvit og skrivehandlingar. Randi, som også deltar i FUS, la opp til ein del skriveaktivitetar, men var litt meir tilbakehalden, då det er viktig at elevane har noko å skrive med først. I denne konteksten meiner ho bokstavar å skrive med. Hos Mari blir det rapportert og observert lite om meiningsfulle skrivekontekstar. Om dette er reelt, eller ho har gløymt å nemne aktivitetar, er vanskeleg å seie.

Funnet i studien min, om FUS og iMAL si rolle i undervisningspraksisen kan vidare koplust opp mot val av tilnærming til bokstavinnlæring, samt på kva måte val av tilnærming er eit reflektert val. Generelt for alle lærarane er det ingen tvil om at egne erfaringar om kva som fungerer i undervisninga, blir tungt vektlagt. Som eg nemnde i kapittel 5.2.2 er det vanskeleg å vurdere grad av fagleg refleksjon. Ein lærar kan i stor grad vere reflektert rundt eigen praksis utan å nytte fagomgrep. I tillegg bør ein heller ikkje tone ned verdien av erfaring i lærarane sin undervisningspraksis. Samtidig er det tydeleg at både FUS og iMAL påverkar lærarane sin undervisningspraksis positivt i den forstand at dei blir nøydd å reflektere over eigen praksis. Sjølv om iMAL og FUS har ulike syn når det gjeld tilnærming til bokstavar i bokstavinnlæringa, tilbyr dei begge eit konkret undervisningsverktøy. I kapittel 3.5 tok eg for meg ulike måtar å introdusere bokstavar for elevane på. iMAL plasserer seg tydeleg inn under ei syntetisk tilnærming, og tilbyr ein formell bokstavintroduksjon. FUS på den andre sida har ein analytisk tilnærming og derav ei funksjonell bokstavinnlæring. Ein fordel med iMAL, som Randi peikar på, er systematikken i innlæringa av koplinga mellom fonem- grafem. Vidare argumenterer ho for at iMAL gjer det enklare å få fleire elevar til å meistre bokstavinnlæringa, sidan oppgåvetypene er dei same gjennom heile bokstavinnlæringa. Både Randi, Else og Sara, som følger FUS sitt opplegg, fortel om skriveaktivitetar som dei har hatt, og skal ha i nærmaste framtid. Bakgrunnen for val av FUS og iMAL er i hovudsak grunnlagt på grunnlag av at skulen dei arbeider på har tatt det i bruk. Eit svært interessant spørsmål å stille seg her, er om dei hadde gjennomført liknande skriveaktivitetar uavhengig av deltakinga

i FUS. Dette er særleg interessant å drøfte i lys av det Håland et al. (2019) peikar på, at lærarar manglar metodar for å kome i gang med skriving tidleg i skuleløpet. Med FUS får altså lærarane konkrete undervisningsopplegg, noko som gjer det enklare å kome i gang med tidleg skriving. Dette kan sjåast i kontrast til skulen Mari arbeider på. Der har ikkje skuleleiinga lagt nokre føringar for korleis bokstavinnlæringa skal gå føre seg. Mari har mange års erfaring, og finn likevel mange gode aktivitetar og undervisningsopplegg for elevane sine. Likevel viser funna mine, at det i liten grad blir lagt opp til meningsfulle skrivekontekstar i undervisninga hennar. Spørsmålet ein kan stille seg, er om det likevel ville vore ein fordel med visse føringar. Då vil ein ha større moglegheit til å prøve ut nye opplegg som er i tråd med nyare forskning. I dette tilfellet er læraren erfaren, men sett at det er ein nyutdanna lærarar, utan erfaring i bokstavinnlæringa. Då kan det tenkast å vere både ein tryggleik og ei kvalitetssikring at det blir gitt visse føringar for korleis ein bør arbeide knytt til innlæring av bokstavar. Likevel er det viktig og ikkje undergrave metodefridomen til lærarane. Som nyutdanna er rammeverk ein tryggleik og eit gode å ha. Etter kvart som lærarar blir meir erfarne, lausriv dei seg nok meir frå rammeverka og kombinerer det beste frå fleire tilnærmingar og metodar.

6.1 Avslutning og konklusjon

Ein klasse er samansett og mangfaldig. Korleis ein lærar skal arbeide i bokstavinnlæringa vil avhenge av kjennskap til elevgruppa, deira bokstavkunnskap og føresetnadar. Tar vi eit tilbakeblikk på St. Meld 6 (2019-2020), som legg ansvaret på kommunane til å legge til rette for ein meir inkluderande praksis ved å heve kvaliteten på det allmennpedagogiske tilbodet (Kunnskapsdepartementet, 2019; Nordahl, 2018), vil det vere føremålstenleg å tilby fleire innfallsvinklar i bokstavinnlæringa. Dermed vil sannsynet vere større for å treffe eit større tal elevar, og at fleire lukkast i bokstavinnlæringa.

Sett i lys av Solheim et al. (2018), som peikar på at alle elevar tenar på ei systematisk innlæring av fonem- grafem, kan ein stille spørsmål om alle førsteklasingar burde starta med ein slik formell bokstavinnlæring. Sjølv om det blir understreka, at særleg elevar med svake avkodingsferdigheiter tenar på denne systematisk bokstavinnlæringa, kan det vere at ein likevel treff eit større tal elevar frå starten av, ettersom ein som lærar tvilsamt har tilstrekkeleg innsikt i elevane sin bokstavkunnskap ved skulestart. Samtidig har alle elevar rett på ei undervisninga ut frå sitt ferdigheitsnivå, og lærarar bør på bakgrunn av bokstavkartlegging, differensiere undervisninga. Dermed vil ein også sørge for å vareta elevane sin motivasjon for

læring. Tar ein funn frå Two Teachers i betraktning, som viser at elevar i snitt meistrer 17 bokstavar allereie to veker etter skulestart (Rongved, 2017), er det desto viktigare å kartlegge bokstavkunnskapen til elevane tidleg, for vidare å kunne legge til rette for ei bokstavinnlæring som imøtekjem elevane sitt utgangspunkt.

Min studie gir indikasjonar på at lærarane startar med ei formell bokstavinnlæring, men at det varierer kva element som blir vektlagt og kor raskt bokstavane blir sett i meiningsfulle kontekstar. Formell og funksjonell bokstavinnlæring er som nemnd to ulike tilnærmingar til å lære bokstavane. Eg tenker at det kan til dømes vere ein fordel å kombinere iMAL og FUS, slik som Randi gjer. Bakgrunnen for denne refleksjonen ligg i at ein då både varetar elevar med behov for eksplisitt og systematisk innlæring, samt tilbyr ein meir motiverande tilnærming for elevar som viser god bokstavkunnskap ved skulestart. Det er ingen tvil om at god og sikker bokstavkunnskap er eit fundament, som må ligge til grunn før vidare lese- og skriveopplæring kan finne stad (Gabrielsen et al., 2003).

6.2 Veggen vidare

Denne studien har kasta lys over fire lærarar sitt praktiske arbeid med korleis dei introduserer og arbeider i bokstavinnlæringa. Ein bør dermed vere varsam med å trekke endelege konklusjonar, då det ikkje vil vere mogleg å snakke om representativitet. Sett i lys av lite forskning på korleis lærarar faktisk arbeider, gir studien likevel ei god innsikt i nokre klasserom. Forhåpentlegvis bidreg studien til å sette søkelys på viktigheita av god bokstavkunnskap, samtidig som den viser fram ein refleksjon rundt tilnærming og praktisk arbeid i bokstavinnlæringa. Likevel meiner eg det framleis vil vere behov for fleire og meir utfyllande studium på korleis lærarar arbeider i klasserommet. Sunde og Lundetræ (2019) har vist i sin studie at det blir lagt til rette for meir utfyllande lese- og skrivekontekstar andre halvåret på 1. trinn, når det har blitt praktisert ei rask bokstavinnlæring. Sjølv om dette var ein solid studie, er det nok behov for ytterlegare studium på området.

Det som det derimot verkar å vere lite studium på, er korleis bokstavane blir repetert etter første bokstavgjennomgang. Om heile klassen repeterer bokstavane, eller om enkeltelevar basert på bokstavkartlegging, blir plukka ut for å repeterer. I og med at moglegheit for bokstavepetisjon er eit argument for rask bokstavinnlæring, ser eg på dette som både relevant og interessant å undersøke vidare.

Avslutningsvis ønsker eg å løfte fram fagfornyinga som tredde i kraft august 2020. På bakgrunn av nye læringsmål og føringar, har det i ettertid blitt utvikla nye læremidlar, både digitale og analoge. Det som hadde vore interessant og undersøkt vidare er korleis det blir lagt opp til bokstavinnlæring, og kva element som blir vektlagt i dei nye læremidla.

6.3 Avsluttande refleksjon

Forskning synleggjer at barn med svake leseferdigheiter etter første skuleår vil ha meir enn 90% risiko for å halde fram med svake leseferdigheiter i dei seinare skuleåra (Chard & Kameenui, 2000; Walgermo, 2018). Prosessen med å skrive denne masteroppgåva har i større grad gjort meg merksam på kor utruleg viktig det er å legge til rette for ei solid bokstavinnlæring, som gir elevane ein god bokstavkunnskap og moglegheit til å kome i gang med lesing og skriving. Ved å heve kvaliteten på det ordinære tilbodet, kan det tenkast at behovet for særskilte ordningar for enkeltelevar blir redusert. Det handlar om å vere merksam på arbeidsmåtar og tilnærmingar som treff flest mogleg, samtidig som ein må tilby ei undervisning som er motiverande og tilpassa den enkelte elev sitt ferdigheitsnivå.

Sett i lys av kor fundamentalt viktig god bokstavkunnskap er, ser eg det som verdifullt med jamleg kartlegging av bokstavkunnskap. Særleg viss ein har mistanke om at elevar strevar og ikkje heng med i bokstavgjennomgangen i klasserommet. Tidlegare har det vore obligatoriske kartleggingsprøver i lesing på første trinn. Utdanningsdirektoratet (u.å) skriv på sine sider at desse prøvene blir gjort frivillige frå og med våren 2022. Spørsmålet eg då stiller meg er korleis lærarar skal få tilstrekkeleg innsikt i elevane sin bokstavkunnskap. Blir kartlegging nedprioritert når det er frivillig? Fleire skular har truleg andre verktøy for å få innsikt i elevane sin bokstavkunnskap, og eg meiner heller ikkje at kartlegging skal dominere skulekvardagen. Det eg derimot er opptatt av er at skulen har eit system som etterspør og fangar opp elevar sin bokstavkunnskap. Då vil det vere lettare å fange opp og sette i gang tiltak for å få alle elvane til å lukkast i bokstavinnlæringa.

Litteratur

- Amundsen, C. R. (2015). *Den første lese- og skriveopplæringa. En klasseromstudie av lærerens praksis i den første lese- og skriveopplæringen, med vekt på hvordan opplæringen eventuelt kan virke forebyggende mot utvikling av lese- og skrivevansker*. [Mastergrad, Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse Pedagogisk institutt, NTNU]. <https://imal.no/wp-content/uploads/2020/02/masteroppgave-caroline.pdf>
- Brøyn, S. (2020). *Begynneropplæring i lesing og skriving. En studie om hvordan lærere tilrettelegger i begynneropplæringen for elever som har, eller står i fare for å utvikle lese og skrivevansker* [Mastergrad, institutt for pedagogikk, Universitetet i Sørøst-Norge]. https://openarchive.usn.no/usn-xmlui/bitstream/handle/11250/2739880/Master20_Br%c3%b8yn.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Chard, D., J & Kameenui, E., J. (2000). Struggling First- Grade Readers: The Frequency and Progress of Their Reading. *The Journal of Education*, 34(1), 28-38. <https://doi.org/https://doi-org.ezproxy1.usn.no/10.1177/002246690003400103>
- Corbin, J. & Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research: techniques and procedures for developing grounded theory* (3. utg.). Sage.
- De nasjonale forskningsetiske komiteene. (2018). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. De nasjonale forskningsetiske komiteene. <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi/>
- Elsnes, T. F. (2020). *Nye Zeppelin 1A - Arbeidsbok - stavskrift - norsk for barnetrinnet*. Aschehoug undervisning.
- Engebretsen, M. B. (2017). *Lesing i norske skolen* [Mastergrad, NTNU]. <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/2450437/Engebretsen%20Marte.pdf?sequence=3&isAllowed=y>
- Engen, L. & Håland, A. (2005). Bokstavlæring. I A. Håland (Red.), *Leik og læring. Grunnleggjande lese- og skriveopplæring*. (s. 24-28). Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning.
- Finne, T., Roås, S. & Kjøholdt, A.-K. (2014). Den første skrive- og leseopplæringen. Bruk av PC med lyd støtte. *Bedre skole*, 2, 31-37. <https://cld.bz/BookData/EQK6Ryo/basic-html/index.html#31>
- Fjeld, S., N., Granly, A. & Sunne, L. T. (2019). *Salto 1A. Arbeidsbok - store og små bokstaver* (2. utg.). Gyldendal Norsk Forlag.
- Frost, J. (1999). *Lesepraksis - på teoretisk grunnlag*. Cappelen Akademisk Forlag
- Frost, J. (2003). *Prinsipper for god leseopplæring*. Cappelen Akademisk Forlag.
- Gabrielsen, E., Oftedal, M. P., Dahle, A. E., Skathun, A. & Gabrielsen, N. N. (2003). *Lese- og skriveutvikling. Fokus på grunnleggende ferdigheter*. Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Gibbs, G. (2015). *Analyzing Qualitative Data*. I U. Flick (Red.), (2. utg.). Sage.
- Gold, R. L. (1985). Roles in Sociological Field Observations. *Social Forces*, 36(3), 217-223. <https://doi.org/10.2307/2573808>
- Hagtvet, B. E., Frost, J. & Refsahl, V. (2014). *Den intensive leseopplæringen. Dialog og mestring når lesingen har låst seg*. Cappelen Damm AS.
- Hagtvet, B. E. & Horn, E. (2012a). Tidlig forebyggende innsats med fokus på språket. I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (5. utg., s. 563-594). Cappelen Damm AS.
- Hagtvet, B. E. & Horn, E. (2012b). Tidlig forebyggende innsats med fokus på språket. I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (s. 563-593). Cappelen Damm.

- Harboe, T. (2006). *Indføring i samfunnsvidenskabelig metode*. Forlaget Samfundslitteratur.
- Hekneby, G. (2011). *Skrive - lese - skive. Begynneropplæringen i norsk*. (3. utg.). Universitetsforlaget.
- Heshusius, L. (1994). Freeing Ourselves from Objectivity: Managing Subjectivity or Turning toward a Participatory Mode of Consciousness? *Educational Researcher*, 33(3), 15-22. <https://doi.org/doi-org.ezproxy1.usn.no/10.2307/1177221>
- Hulme, C. (1987). Reading Retardation. I J. Beech & A. Colley (Red.), *Cognitive approaches to reading* (s. 245-270). Chichester: Wiley.
- Høien, T. & Lundberg, I. (2012). *Dysleksi. Fra teori til praksis* (5. utg.). Gyldendal Forlag AS.
- Håland, A., Hoem, T., F. & McTigue, E., M. (2019). Writing in First Grade: The Quantity and Quality of Practices in Norwegian Classrooms. *Early Childhood Education Journal*, 47(1), 63-74. <https://doi.org/10.1007/s10643-018-0908-8>
- iMAL. (u.å.). *Forskning*. <https://imal.no/publistitetforskning/forskning/>
- Jones, C. D., Clark, S. K. & Reutzel, R., D. (2013). Enhancing Alphabet Knowledge Instruction: Research Implications and Practical Strategies for Early Childhood Educators. *Early Childhood Education Journal*, 41(2), 81-89. <https://doi.org/10.1007/s10643-012-0534-9>
- Jones, C. D. & Reutzel, R., D. . (2012). Enhanced Alphabet Knowledge Instruction: Exploring a Change of Frequency, Focus, and Distributed Cycles of Review. *Reading Psychology*, 33(5), 448-464. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/02702711.2010.545260>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Tett på- tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. (Meld. St. 6 (2019-2020)). <https://www.regjeringen.no/contentassets/3dacad48f7c94401ebefc91549a5d08cd/no/pdfs/stm201920200006000dddpdfs.pdf>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal Norsk Forlag AS
- Lesesenteret. (2020, 05.08.2021). *Om forskningen i På Sporet*. Lesesenteret i Stavanger. <https://www.uis.no/nb/lesesenteret/paa-sporet/#/>
- Lie, A. (1991). Effects of a Training Program for Stimulating Skills in Word Analysis in First- Grade Children. *Reading Research Quarterly* 26(3), 223-250. <https://doi.org/https://doi-org.ezproxy2.usn.no/10.2307/747762>
- Lundetræ, K. & Walgermo, B., R. (2014). Kapittel 7. Leseopplæring - å komme på sporet. . I F. Tønnesson & K. Lundetræ (Red.), *Å lykkes med lesing. Tidlig innsats og tilpassa leseopplæring*. Gyldendal Forlag AS.
- Lyster, S.-A. H. (2019). *Elever med lese- og skrivevansker. Hva vet vi? Hva gjør vi?* (2. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Lyster, S.-A. H. & Frost, J. (2012). Lese- og skriveopplæring på språklig grunnlag. Forebygging av vansker, og tiltak for elever med spesielle behov. I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (5. utg.). Cappelen Damm AS.
- Lyster, S. A. H. (2002). *Å lære å lese og skrive. Individ i kontekst* (2. utg.). Gyldendal Forlag AS.
- Mangen, A. & Velay, J.-L. (2010). *Digitizing Literacy: Reflections on the Haptics of Writing*. INTECH. <https://doi.org/10.5772/8710>
- Myran, I. H. (2020). En analyse av metoden STL+ slik den er beskrevet i håndboka. *Bedre skole*, 1, 66-71.
- Nagelhus, R. (u.å.). *Om metoden*. <https://imal.no/om-metoden/>
- National Reading Panel. (2000). Teaching children to read: An Evidence-Based Assessment of the Scientific Research Literature on Reading and Its Implications for Reading

- Instruction.
<https://www.nichd.nih.gov/sites/default/files/publications/pubs/nrp/Documents/report.pdf>
- Nordahl, T. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge. Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging*. Bergen: Fagbokforlaget.
- NTNU. (u.å). *FUS: Funksjonell skriving i de første skoleårene*. NTNU.
<https://www.ntnu.no/ilu/fus>
- Nyeng, F. (2017). *Hva annet er også sant? En innføring i vitenskapsfilosofi*. Fagbokforlaget.
- Onarheim, E. L. (2020). *Lærarar på 1. trinn sitt rapporterte arbeid med fonologisk bevissthet i den første leseopplæringa*. [Mastergrad. Fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora, Universitetet i Stavanger]. https://uis.brage.unit.no/uis-xmlui/bitstream/handle/11250/2677059/Onarheim_Elisa%20Lutro.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Ordriket. (u.å). [Oppgave for å øve inn bokstavar]. Fagbokforlaget.
https://ordriket.no/read_container/ae38b860-9043-4e83-9352-4f12b9a8850e?ex=58e9d17c-e315-4f95-8556-271c7b5cec92
- Piasta, S., B., Petscher, Y. & Justice, L., M. (2012). How many letters should preschoolers in public programs know? The diagnostic efficiency of various preschool letter-naming benchmarks for predicting first-grade literacy achievement. *Journal of Educational Psychology*, 106(4), 945-958. <https://doi.org/https://doi.org/10.1037/a0027757>
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm akademisk.
- Rasmussen, A. (2013). *Begynneropplæring i lesing i norske skoler - en undersøkelse om bokstavinnlæring og metodevalg* [Mastergrad, Det humanistiske fakultet, Universitetet i Stavanger]. <https://uis.brage.unit.no/uis-xmlui/bitstream/handle/11250/185828/Rasmussen%20Annelin.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Rautaskoski, P. (2010). Observasjonsmetoder. I L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder. Empiri og teoriutvikling* (s. 81-99). Gyldendal forlag AS.
- Roe, A. (2014). *Lesedidaktikk - etter den første leseopplæringen* (3. utg.). Universitetsforlaget.
- Rongved, E. (2017). Førsteklassingene lærer bokstavene raskere. *Utdanningsforskning*. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2017/forsteklassingene-larer-bokstavene-raskere/>
- Rygg, R., F. (2017). Funksjonell bokstavinnlæring. *Bedre skole*, 4.
<https://utdanningsforskning.no/artikler/2016/funksjonell-bokstavlaring/>
- Salaby. (u.å.). [Oppgave knytt til innlæring av bokstavar]. Gyldendal Norsk Forlag.
<https://skole.salaby.no/1-2/norsk/abc/d>
- Scammacca, N., Vaughn, S., Roberts, G., Wanzek, J. & Torgesen, J., K. (2007). Extensive reading interventions in grades K-3: From research to practice. *RMC Research Corporation, Center on Instruction, Portsmouth, NH*.
http://buildingrti.utexas.org/sites/default/files/booklets/Extensive_Reading_Interventions_K-3.pdf
- Sigmundsson, H., Haga, M., Ofteland, G. S. & Solstad, T. (2019). Breaking the reading code: Letter knowledge when children break the reading code the first year in school. *New Ideas in Psychology*, 57.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.newideapsych.2019.100756>
- Simonsen, H. G. (2019). Fonologi. I *Store norske leksikon*. Henta 07.01.22 frå <https://snl.no/fonologi>

- Skovholt, K., Landmark, A. M. D., Sikveland, R. O. & Solem, M. S. (2021). *Samtaleanalyse: En praktisk innføring*. Cappelen Damm Akademisk.
- Skrivesenteret. (u.å). *FUS! Funksjonell skriving i de første skoleårene*. Skrivesenteret. <https://skrivesenteret.no/prosjekt/fus-prosjektet/>
- Skaathun, A. (1992). *Bokstavlæring*. J.W. Cappellens Forlag.
- Solheim & Falk, D. Y. (2021). Skrivarutvikling og skrivekompetanse. Funksjonelle og formålsretta perspektiv på den første skriveopplæringa. <https://doi.org/doi.org/10.18261/9788215050997-2021-11>
- Solheim, J. O., Frijters, J. C., Lundetræ, K. & Uppstad, P. H. (2018). Effectiveness of an early reading intervention in a semi-transparent orthography: A group randomised controlled trial. *Learning and Instruction*, 58, 65-79. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2018.05.004>
- Solheim, J. O., Lundetræ, K. & Uppstad, P. H. (2021, 13.04.2021). *På sporet - et eksempel på tidlig intensiv opplæring i lesing*. Lesesenteret i Stavanger. <https://www.uis.no/nb/lesesenteret/pa-spoet-et-eksempel-pa-tidlig-intensiv-opplaering-i-lesing>
- Specialpedagogiske skolemyndigheten. (2021). *Vad ska vi göra med en elev i årskurs ett som spegelvänder allt?* Specialpedagogiske skolemyndigheten. <https://www.spsm.se/stod/fraga-en-radgivare/fragor-och-svar/fragor-och-svar/vad-ska-vi-gora-med-en-elev-i-arskurs-ett-som-spegelvander-allt/>
- Suggate, S. P. (2010). Why what we teach depends on when: Grade and reading intervention modality moderate effect size. *Developmental Psychology*, 46(6), 1556-1579. <https://doi.org/doi.org/10.1037/a0020612>
- Sunde, K. & Lundetræ, K. (2019). Is a faster pace of letter instruction associated with other teacher practices? *Nordic Journal of Literacy Research*, 5, 62-78. <https://nordicliteracy.net/index.php/njlr/article/view/1668/3648>
- Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (2010). Intervjuet. Samtalen som forskningsmetode. I L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metodar. Empiri og teoriutvikling* (s. 17-45). Gyldendal forlag AS.
- Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (2015). Interviewet: Samtalen som forskningsmetode. I L. Tanggaard & S. Brinkmann (Red.), *Kvalitative metoder: En grundbog* (s. 29-53). Hans Reitzel.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Thurmann-Moe, A. C. & Melby-Lervåg, A. (2021). The impact of articulatory consciousness training on reading and spelling literacy in students with severe dyslexia: an experimental single case study. *Annals of Dyslexia*. <https://doi.org/https://doi.org/10.1007/s11881-021-00225-1>
- Trageton, A. (2003). *Å skrive seg til lesing. IKT på småskolesteget*. Universitetsforlaget AS.
- Traavik, H. & Alver, V., R. (2008). *Skrive- og lesestart. Skriftspråksutvikling i småskolealderen* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Tønnesson, F. E. & Uppstad, P. H. (2014a). Kapittel 5. Leseferdighet. I K. Lundetræ & F. E. Tønnesson (Red.), *Å lykkes med lesing. Tidlig innsats og tilpasset leseopplæring*. Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Tønnesson, F. E. & Uppstad, P. H. (2014b). Kapittel 6. Leseundervisning. I F. E. Tønnesson & K. Lundetræ (Red.), *Å lykkes med lesing. Tidlig innsats og tilpasset leseopplæring*. Gyldendal Forlag AS.
- Utdanningsdirektoratet. (2018). *Intensiv opplæring for elever på 1.- 4. trinn*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/intensiv-opplaring/>

- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Kompetansemål og vurdering* (Norsk (NOR01-06)).
<https://www.udir.no/lk20/nor01-06/kompetansemaal-og-vurdering/kv116?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (u.å, 02.08.2021). *Kartleggingsprøver*. Utdanningsdirektoratet.
<https://www.udir.no/eksamen-og-prover/prover/kartlegging-gs/#nytt-i-2021>
- Walgermo, B., R. (2018). *Motivation for Reading within the First Year of Formal Reading Instruction* [Doktoravhandling, Universitetet i Stavanger].

Vedlegg 1 – Vurdering av prosjekt frå NSD

[Meldeskjema](#) / [Bokstavinnlæring](#) / [Vurdering](#)

Vurdering

 Skriv ut

Referansenummer
633279

Prosjekttittel
Bokstavinnlæring

Behandlingsansvarlig institusjon
Universitetet i Sørøst-Norge / Fakultet for humaniora, idrett- og utdanningsvitenskap / Institutt for språk og litteratur

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)
Kirsten Linnea Kruse, Kirsten.L.Kruse@usn.no, tlf: 35026452

Type prosjekt
Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student
Solveig Langvatn, solvelan95@hotmail.com, tlf: 90786595

Prosjektperiode
09.08.2021 - 01.06.2022

Vurdering (1)

27.08.2021 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 27.08.2021, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

Vedlegg 2 – Samtykkeskjema

I forkant av datainnsamlinga signerte alle informantane vedlagt samtykkeskjema.

Vil du delta i forskingsprosjektet «Bokstavinnlæring på 1. trinn»

Dette er eit spørsmål til deg om å delta i eit forskingsprosjekt der føremålet er å få større innsikt i korleis lærarar introduserer og arbeider med bokstavinnlæring på 1. trinn. I dette skrivet gjev vi deg informasjon om måla for prosjektet og om kva deltaking vil innebere for deg.

Føremål

Hovudsakleg skil vi i bokstavinnlæringa mellom ein analytisk og syntetisk metode. Det har sidan 1970- talet det vore ein diskusjon rundt kva tilnærming som i størst grad gir ei god leseopplæring. For dei elevar som ikkje står i risiko for å utvikle lese- og skrivevanskar, har ikkje tilnærming særleg mykje å sei. Metodefridomen i Noreg gjer at det er i stor grad opp til skulane og lærarane kva tilnærming til lese- og skriveopplæring som blir brukt i undervisninga. Føremålet med denne studien er å undersøke korleis lærarar introduserer og arbeider i bokstavinnlæringa, og i kva grad er tilnærminga er eit reflektert val.

Dette er ein masterstudie ved Universitet i Sør-aust Noreg. Problemstillinga som ligg til grunn for studien er «Korleis introduserer og arbeider 3 lærarar i bokstavinnlæringa? I kva grad er tilnærminga eit reflektert val?».

Sett i lys av dei markante endringane i kva som angår bokstavinnlæringa, vil min studie bidra til innsikt i korleis lærarar praktiserer bokstavinnlæring, både når det gjeld bokstavprogresjon og tilnærming.

Kven er ansvarleg for forskingsprosjektet?

Dette prosjektet gjennomførast av masterstudent Solveig Langvatn ved Universitetet i Sør-aust Noreg.

Kvifor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta i dette prosjektet fordi du er lærar på 1. trinn, og det er av den grunn interessant å sjå korleis du arbeider i klasserommet. Grunnen til at eg tok kontakt med din skule, handlar om geografisk beliggenhet knytt til kva som er mest praktisk og lettast å gjennomføre.

Kva inneber det for deg å delta?

Viss du vel å delta i prosjektet vil det innebere observasjon i klasserommet der du introduserer og arbeider med bokstavinnlæring i 2-3 dagar, etterfulgt av eit intervju på om lag 45-60 minuttar. Under observasjonen er føremålet å observere korleis du introduserer og arbeider i bokstavinnlæringa.

Dette inkluderer både tilnæringsmåtar, bruk av hjelpemiddel og arbeidsmåtar. Desse observasjonane vil bli registrert på skriftleg notat undervegs, og vil ikkje krevje personopplysingar. Det kan derimot vere mogleg å avdekke koplingar mellom observasjonen og intervjuet i etterkant. I intervjuet er eg særleg interessert i dine refleksjonar rundt tilnærming og arbeid i bokstavinnlæringa. Om det er i greitt for informanten, vil det bli tatt lydopptak av intervjuet. Lydopptaket blir sjølvsagt sletta rett etter at prosjektet er ferdig.

I og med at eg ønsker å observere i klasserommet, vil det vere nødvendig å sende ut eit informasjonsskriv til føresette der dei blir informert om at eg kjem til å vere til stade i klasserommet i tre dagar knytt til ein masterstudie. I informasjonsbrevet presenterer eg hovudtrekka i studien og føremål. Det vil også vere viktig å presiserer at det ikkje vil bli gjort opptak, og at eg ikkje skal hente personopplysingar om elevane.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Dersom du vel å delta, kan du når som helst trekkje samtykket tilbake utan å gje nokon grunn. Alle personopplysingane dine vil då bli sletta. Det vil ikkje føre til nokon negative konsekvensar for deg dersom du ikkje vil delta eller seinare vel å trekkje deg.

Ditt personvern – korleis vi oppbevarer og bruker opplysingane dine

Vi vil berre bruke opplysingane om deg til føremåla vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandlar opplysingane konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Det vil vere Solveig Langvatn (masterstudent) og Kirsten Linnea Kruse (rettleiar) som har tilgang til dine opplysningar.
- For å sikre at ingen uvedkomande får tilgang til dine personopplysningar, vil namnet og kontaktopplysningane dine bli erstatta med kode som vidare blir lagra på eigne namneliste adkilt frå øvrige data.

Kva skjer med opplysningane dine når vi avsluttar forskingsprosjektet?

Opplysningane blir anonymisert når prosjektet er avslutta/oppgåva er godkjend, noko som etter planen er 1. juni 2022. Ved prosjektslutt vil både personopplysningar og lydopptak bli sletta.

Kva gjev oss rett til å behandle personopplysningar om deg?

Vi behandlar opplysningar om deg basert på samtykket ditt.

På oppdrag frå Universitetet i Sørøst- Noreg har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlinga av personopplysningar i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettar

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

- innsyn i kva opplysningar vi behandlar om deg, og å få utlevert ein kopi av opplysningane,
- å få retta opplysningar om deg som er feil eller misvisande,
- å få sletta personopplysningar om deg,
- å sende klage til Datatilsynet om behandlinga av personopplysningane dine.

Dersom du har spørsmål til studien, eller om du ønskjer å vite meir eller utøve rettane dine, ta kontakt med:

- Universitetet i Sørøst- Noreg ved Solveig Langvatn. E-post: solveian95@hotmail.com eller tlf. 90786595.

Dersom du har spørsmål knytt til NSD si vurdering av prosjektet kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på e-post (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Venleg helsing

Prosjektansvarleg

Student

Solveig Langvatn

Samtykkeerklæring

Eg har motteke og forstått informasjon om prosjektet *bokstavinnlæring på 1. trinn* og har fått høve til å stille spørsmål. Eg samtykker til:

- Å delta i observasjon i mi undervisning.
- Å delta i intervju om mine refleksjonar rundt bokstavinnlæring.

Eg samtykker til at opplysingane mine kan behandlast fram til prosjektet er avslutta.

(Signert av prosjektdeltakar, dato)

Vedlegg 3 – Informasjonsskriv til føresette

Informasjonsbrev til foresatte på 1. trinn ved xxx

Hei,

Mitt navn er Solveig Langvatn, og tar master i norsk ved Universitetet i Sør-Øst Norge. Etter et par års erfaring i skolen, har jeg utviklet et brennende engasjement for begynneropplæringen, og særlig innlæring av bokstaver. De første årene på skolen er svært viktig for barna, og legger grunnlag for videre læring og utvikling. På bakgrunn av dette engasjementet, faller det naturlig for meg å skrive master om akkurat dette, bokstavinnlæring.

Jeg er så heldig å ha fått lov til å komme til xxx for å observere hvordan læreren introduserer og arbeider i bokstavinnlæringen. Det er av den grunn jeg henvender meg til dere som foresatte, for å informere om min tilstedeværelse i klasserommet. Under observasjonen i klasserommet kommer jeg til å være ikke- deltagende, og observere læreren. Det vil hverken bli gjort opptak eller innsamling av personopplysninger hos barna. Likevel anser jeg det som ryddig å opplyse dere om at jeg kommer til å være til stede i klasserommet i 3 undervisningstimer.

Vennlig hilsen

Solveig Langvatn

Vedlegg 4 – Intervjuguide

Intervjuguide – semistrukturert intervju med lærar på 1. trinn

Tid:

Stad:

Før intervjuet	Kort presentasjon av prosjektet
Bakgrunn, utdanning og erfaring	<ul style="list-style-type: none">- Kan du fortelje litt om din faglege bakgrunn?- Kor lenge har du jobba som lærar?- Kva utdanning har du?- Kor mange gongar har du hatt ansvaret for bokstavinnlæring på 1. trinn?
Introduksjon av bokstav – bokstavkunnskap	<ul style="list-style-type: none">- Lærer elevane lyden på bokstavane eller namnet på bokstavane samtidig? Kvifor?- Kor lang tid brukar de på innlæringa?- På kva måte arbeidar de med korleis lyden blir uttalt?- Korleis arbeidar de med kombinasjon av lyd og bokstav?- Korleis arbeidar de vidare med dei lærte bokstavane? (Å sette bokstavane inn i ein samanheng).- Korleis er relasjon mellom bokstavinnlæringa og den øvrige lese- og skriveopplæringa?- I kva grad/ på kva måte integrerast bokstavinnlæringa med den øvrige lese- og skriveopplæringa?
Språkleg bevisstheit	<ul style="list-style-type: none">- Korleis arbeidar de med språkleg bevisstheit?- På kva måte blir desse aktivitetane knytt opp til lydane / bokstavane?- Korleis arbeidar de med fonologisk og fonemisk bevisstheit?
Organisering / gjennomføring og arbeidsmåtar	<ul style="list-style-type: none">- Korleis organiserer du undervisninga når de arbeidar med bokstavinnlæring? Kvifor? Korleis synast du dette fungerer?

	<ul style="list-style-type: none"> - Endrar metodane seg utover hausten? - Kva metode/ arbeidsmåtar brukar du ved innlæring av bokstav / lyd? Kvifor? Korleis fungerer dette? <ul style="list-style-type: none"> o <i>Minnar om at du har taushetsplikt overfor elevane.</i> - Kva læremiddel brukar de i undervisninga? (ABC, digitale læringsressursar). - Er det nokre bestemte faktorar som du ser på som særleg viktige for å ivareta ei god bokstavinnlæring? (lese- og skriveopplæringa) - Er det noko som er særleg krevjande / utfordrande i bokstavinnlæringa?
Val av tilnærming	<ul style="list-style-type: none"> - Har skulen eller kommunen lagt føringar for korleis bokstavinnlæringa går føre seg? - I kva grad tenker du over korleis du arbeidar i bokstavinnlæringa? (vurdere) - Korleis reflekterer du over måten du arbeidar på? - Kva er grunnen til at du vel å arbeide med bokstavinnlæringa på den måten du gjer? - Tar du nyare forskning i betraktning når du legg til rette for bokstavinnlæring?
Avslutning	<p>Ei lita oppsummering for å sjekke om eg som forskar har forstått informanten riktig. Evt. høyre om det er noko informanten har lyst å legge til eller lurar på før vi rundar av.</p>

Vedlegg 5 – Observasjonsskjema 1

Observasjonsskjema - introduksjonsdag

Stad:

Dato:

Skildring av klasserommet, stemning (Rammefaktorar- tal elevar, lærarar)	
Arbeid med språkleg medvit Fonologisk Fonemisk <i>(På kva måte blir desse aktivitetane knytt opp mot lydane/ bokstavene som blir lært/ lærast)</i>	
Korleis bokstaven blir presentert: <ul style="list-style-type: none">- Liten/ stor bokstav- Lyd/ namn – kombinasjon av lyd og bokstav- Form- Tale	
Metode (tilnærming til innlæringa av bokstaven) <ul style="list-style-type: none">- Analytisk	

<ul style="list-style-type: none"> - Syntetisk 	
<p>Organisering</p> <ul style="list-style-type: none"> - Kvar og korleis går undervisninga føre seg. - Elevdeltaking - Læraren si rolle - Tidsbruk 	
<p>Korleis arbeidar dei etter sjølv introduksjonen?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lese og skrive med lærte bokstavar? - Arbeidsmåtar - Oppgåvetypar - Tilpassingar - Læraren si rolle – grad av involvering og sjølvstendig arbeid. 	
<p>Kommentarar / observasjonar</p>	

Vedlegg 6 – Observasjonsskjema 2

Observasjonsskjema - vedlikeholdsdag

Stad:

Dato:

Skildring av klasserommet, stemning (Rammefaktorar- tal elevar, lærarar)	
Arbeid med språkleg medvit Fonologisk Fonemisk <i>(På kva måte blir desse aktivitetane knytt opp mot lydane/ bokstavene som blir lært/ lærast)</i>	
Korleis bokstaven blir vedlikehaldd: <i>(Faktorar som det er mogleg blir nemnd)</i> <ul style="list-style-type: none">- Liten/ stor bokstav- Lyd/ namn – kombinasjon av lyd og bokstav- Form- Tale	

<p>Metode (tilnærming til innlæringa av bokstaven)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Analytisk - Syntetisk 	
<p>Organisering</p> <ul style="list-style-type: none"> - Kvar og korleis går undervisninga føre seg. - Elevdeltaking - Læraren si rolle - Tidsbruk 	
<p>Korleis arbeidar dei på vedlikehaldsdagen?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lese og skrive med lærte bokstavar? (bokstav satt i kontekst?) - Arbeidsmåtar - Oppgåvetypar - Tilpassingar - Læraren si rolle – grad av involvering og sjølvstendig arbeid. 	
<p>Kommentarar / observasjonar</p>	

Vedlegg 7 – Utdrag frå observasjonsskjema

Dette utdraget frå observasjonsskjema synleggjer korleis eg behandla all observasjonsdata etter innsamlinga. Intensjonen med dokumentet var moglegheita for å kunne samanlikne og analysere data. Vedlegget er berre eit utdrag av eit mykje meir omfattande dokument, og dermed er heller ikkje alle fargekodar representerte her.

Observasjon – feltnotat

1. Introduksjonsdag

(1) **Farge** – alt som skjer i samlinga (først i introduksjonen).

(2) **Farge** – etter sjølve introduksjonen.

(3) **Farge** - Elevarbeid

	M	R	S	H
Arbeid med språkleg medvit <ul style="list-style-type: none"> - Fonologisk og fonemisk (På kva måte blir desse aktivitetane knytt opp mot lydane / bokstavar som er lært el. Lærast).	Ting i klasserommet med bokstaven v. <ul style="list-style-type: none"> - Samtale om ord som har v i starten. Samtale med utgangspunkt i v-plakat.	(etter luftskrivning) Samtale om y ord med utgangspunkt i eit bilde <ul style="list-style-type: none"> - Lytte ut lydar – «kvar i ordet er i i fly»? 	Arbeid i samlinga (grøn skrift) er i stor grad arbeid med språkleg medvit.	Språkleg medvit under arbeid med salaby + tankekartet.
Korleis bokstaven blir presentert <ul style="list-style-type: none"> - Liten/ stor - Lyd/ namn – kombinasjon av lyd og bokstav - Form - Tale 	Startar med samtale med bokstaven v, og kjenneteikn med den. <ul style="list-style-type: none"> - V er ein konsonant. - Kvar i munnen vi høyre lyden (alle elevane seier og kjenner etter) - Lærer presiserer at det er viktig å skilje 	Samling – etter gjennomgang av dagen startar dei å snakke om bokstavens form (Yy): <ul style="list-style-type: none"> - Introduserer både stor og liten samtidig. Men berre lille y som blir brukt vidare. - Form – «kvar bur bokstaven y? – skriv y i bokstavhuset. - Skrive lille y med bue. - Elevane luftskriv samtidig som dei seier lyden. 	I samling – lærar les ei ei bok / forteljing og elevane skal gjette kva bokstav dei skal lære – u (munnleg) Rett inn på salaby → sjå på bokstavfilm stor og liten bokstav. Film med u – samtale om ting i filmen med u	Lærer fortel ho pleier å ha ein pose med gjenstand, men fann ingenting med den lyden. Så fortel om eit hemmeleg dyr, så skal elevane gjette dyret og dermed bokstaven – ulv. <ul style="list-style-type: none"> - Lærer skriv så stor og liten u på tavla og alle seie lyden i kor. - Tankekart med u - Felles luftskrivning

	<p>mellom v og e.</p> <p><i>Etter samtale om v- plakaten:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Over til forming av både stor og liten v. - Samtale om form – etasje. Stor v er på loftet. <p>(mest munnlegingen elevaktivitet utanom munnleg deltaking)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Elevane skriv og seier bokstaven y på ryggen til medelev (lærer går rundt og følger med på lepper og uttale. Ser på handbevegelse). 	<p>Film – ord med u – samtale og klappe stavingar.</p> <p>Luftskrivning med u – samtidig som på filmen. Så skrive på låret. Ikkje presisert om det er liten eller stor u.</p> <p>Inntrykk av at hovudfokuset ligg på lytte. Lite fokus på forming.</p>	
--	---	---	--	--

Vedlegg 8 – Utdrag frå transkripsjon



Start Time	End Time	Transcript	Speake
00:20:44.4	00:20:59.1	dem at de kan spørre dem som de er på gruppe med.	S
00:20:59.1	00:21:12.0	vi kan jo gå over til det med tilnærming og valg av tilnærming. For no nemnte du at deke brukar FUS. Er det skulen eller kommune som har bestemt det?	Sa
00:21:12.0	00:21:12.1	Det tror jeg er skolen faktisk. men på den andre skolen var det også FUS.	S
00:21:17.5	00:21:17.6	Er det andre føringar som skulen eller kommunen har lagt når det gjeld korleis bokstavinnlæringa skal vere?	Sa
00:21:37.4	00:21:40.1	Nei, men jeg tror liksom at det er to bokstaver da. Men der jeg jobba i fjor var det tydelig to bokstaver. Men her har vi kanskje fått litt valgfrihet, men jeg tror det er to bokstaver ja.	S
00:21:40.1	00:22:11.5	I kva grad tenker du over korleis du arbeidar?	Sa
00:22:11.5	00:22:22.7	Jeg prøver jo å reflektere etter hver økt, så prøver å tenke og tilpasse. Man må jo sjekke elevgruppa og hvordan klassen er. Og så ser jeg på småting som kan bli bedre hele tiden og prøver å evaluere med meg selv over hva som var bra og hva jeg kunne gjort annerdeles. Og det gjør man jo nesten hver dag.	S
00:22:22.7	00:22:51.0	Kva er grunne til at du velger å arbeide med bokstavinnlæringa på den måten du gjer?	Sa
00:22:51.0	00:23:09.3	Det er jo litt fordi jeg føler at de er motiverte for de jeg oppgavene jeg har valgt, og prøver å evaluere og se hva som fungerer. Så jeg evaluerer undervegs. Ja og så er det litt sånn korte filmsnutter på salaby for å motivere litt. La de få skrive litt selv.	S
00:23:09.3	00:23:20.8	Så viss er forstått deg riktig så er det både litt sånn ka du sjølv har erfart kva fungerer, men også fus som skulen brukar. Så ein kombinasjon av føringar og egne erfaringar?	Sa
00:23:20.8	00:23:26.3	Ja egentleg, og at det at alle klasser er så forskjellig. Det som fungerer i ein klasse, fungerer ikkje nødvendigvis i ein anna	S
00:23:26.3	00:24:03.9	Tar du nyare forskning i betraktning når du legger til rette?	Sa
00:23:26.3	00:24:03.9	Ja altså jeg føler jo at FUS er jo ganske nytt da. Så det prøver jeg å bruke. Så tenker jeg mye på det med den nye læreplanen det med mye elevaktivitet. Og FUS ja, og at den nye forskningen om rask bokstavprogresjon, så blir jeg jo mye sikrere på at det er riktig det jeg gjør. SÅ jeg prøver å følge med litt.	Sa