

Helene Bergan

Hva legger lærerne vekt på i arbeidet med bokstavinnlæring på første trinn, og hvordan begrunner lærerne sine valg av arbeidsmetoder?



Universitetet i Sørøst-Norge
Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap
Institutt for pedagogikk
Postboks 235
3603 Kongsberg

MG1BO3

<http://www.usn.no>

© 2022 Helene Bergan

Denne avhandlingen representerer 45 studiepoeng

Sammendrag

Formålet med denne undersøkelsen har vært å undersøke hva lærerne legger vekt på i arbeidet med bokstavinnlæring på første trinn, og hvordan de begrunner sine valg av arbeidsmetoder. Her belyses særskilt hvor stor metodefrihet lærerne har når det kommer til planlegging og gjennomføring av bokstavinnlæringen, men også hva de baserer valgene sine på. Undersøkelsen har forsøkt å gi svar på:

Hva legger lærerne vekt på i arbeidet med bokstavinnlæring på første trinn, og hvordan begrunner lærerne sine valg av arbeidsmetoder?

Det er utført mye forskning innen fagfeltet bokstavinnlæring. I denne undersøkelsen avgrensner jeg fokusområdene til å ta for seg: språklig bevissthet, bokstavprogresjon, bruk av tastatur eller blyant og bruk av digitale enheter. Forskning viser at rask bokstavprogresjon har flere fordeler for elevene ved at man kan lettere kan tilrettelegge undervisningen på en god måte. Funne viser til at digitale enheter var en stor del av den digitale bruken i første klasse. Det viser seg derimot at det er forsket lite på sammenhengen mellom rask bokstavprogresjon og bruk av digitale hjelpemidler.

For å finne svar på denne problemstillingen ble det utført to dybdeintervju av informanter som har ansvar for bokstavinnlæringen på første trinn skoleåret 2021-2022. Dette er en kvalitativ studie av gjennomføringen av bokstavinnlæringen i første klasse. Der målet var å undersøke hvilke metoder som blir benyttet i bokstavinnlæringen og hvilken bokstavprogresjon de baserer seg på.

Undersøkelsen viser at erfaring, motivasjon og mestringsfølelse er tre hovedfaktorer som blir vektlagt av begge informantene. De baserer sine metodiske tilnærminger på hvilke erfaringer de har fra tidligere arbeid med bokstavinnlæring, noe som påvirker hvordan de strukturerer arbeidet med rask bokstavprogresjon. Funnene tilsier at det er viktig for elevene å lære små bokstaver ettersom det er disse bokstavene de har gjentatte møter med i skrevet tekst, særskilt med tanke på bruk av digitale enheter. Begge informantene benytter STL+ i undervisningen, men dette viser seg å være en metode som er fastsatt av ledelsen, på like linje med krav om en rask bokstavprogresjon. Funnene tilsier at begge informantene har de samme metodene fastsatt av ledelsen, men har en ulik gjennomføring og tidsbruk. Dette indikerer at informantene opplever en høy grad av metodefrihet, med unntak av bokstavprogresjon og bruk av STL+.

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	2
Innholdsfortegnelse	3
Forord	5
1 Innledning	6
1.1 Bakgrunn for tema	6
1.2 Undersøkelsens formål	7
1.3 Problemstilling	8
1.4 Oppgavens oppbygging	8
2 Teori og tidligere forskning	10
2.1 Tidligere forskning	10
2.2 Læringssyn.....	12
2.2.1 Sosiokulturelt Læringssyn	13
2.3 Språklig bevissthet.....	14
2.3.1 Fonologisk bevissthet	15
2.4 Bokstavinnlæring.....	16
2.4.1 Bokstavkunnskap	16
2.4.2 Progresjon	18
2.4.3 Første lese- og skriveopplæring.....	21
2.4.4 Metoder.....	22
2.5 Motivasjon	26
2.5.1 Lekende tilnærming	28
3 Metode	29
3.1 Kvalitativt forskningsdesign	29
3.2 Utvalg	29
3.3 Datainnsamling	31
3.3.1 Intervju.....	31
3.4 Gjennomføring.....	32
3.4.1 Intervjuguiden.....	32
3.4.2 Gjennomføring av intervju.....	33
3.4.3 Lydopptak og transkribering.....	34
3.5 Forskerrollen	34
3.6 Validitet og realibilitet.....	35
3.7 Etiske vurderinger	37
3.7.1 Informert samtykke.....	37
3.7.2 Konfidensialitet.....	37
3.7.3 Konsekvens av deltakelse	38
3.8 Fenomenologisk analyse.....	38
4 Resultater	40
4.1 Bokstavprogresjon	40
4.2 Metode	41

4.3	<i>Motivasjon</i>	46
5	Diskusjon	49
5.1	<i>Digitalisering</i>	49
5.2	<i>Metodefrihet</i>	52
5.2.1	Bokstavinnlæring.....	52
5.2.2	Arbeidsmetoder.....	56
5.2.3	Bruk av iPad i klasserommet	58
5.2.4	Erfaring	59
5.3	<i>Motivasjon</i>	60
6	Konklusjon	63
6.1	<i>Oppsummering av funn</i>	63
6.2	<i>Avsluttende kommentar</i>	64
6.3	<i>Studiens begrensninger</i>	65
7	Referanser	66
8	Vedlegg 1	72
9	Vedlegg 2	75
10	Vedlegg 3	78

Forord

Et lærerikt, spennende, intenst og ikke minst krevende studieløp går nå mot slutten. Arbeidet med denne masteravhandlingen har til tider vært krevende å kombinere med småbarns livet. Spesielt å kombinere dette arbeidet med foreldrepermisjon, men dette året har mest av alt vært svært lærerikt.

Først og fremst vil jeg takke min veileder, Julie Nordahl. Tusen takk for konstruktiv og grundig veiledning. Dine gode råd og konkrete tilbakemeldinger har vært til stor hjelp gjennom hele perioden.

Tusen takk til informantene som ønsket å delta i prosjektet. Uten deres mange gode tanker, refleksjoner og erfaringer med bokstavinnlæring på første trinn, hadde ikke denne oppgaven vært mulig.

Jeg vil også rette en stor takk til familien for mye hjelp med barnepass og støttende ord i denne tiden. Dere har betydd mer enn dere aner dette året. Avslutningsvis vil jeg takke mine svært tålmodige barn Sofie og Pernille og min samboer Petter, som har holdt ut med en stresset mor og samboer dette året. Jeg lover det blir mer tid til lek og moro i tiden fremover.

Skien, mai 2022

Helene Bergan

1 Innledning

1.1 Bakgrunn for tema

I de senere årene har det vært mye fokus på hvordan man lærer best, om dette er ved bruk av tastatur eller blyant. Forskning tilsier at det man lærer ved bruk av eksempelvis blyant lagres på en bedre måte i langtidsminnet, det viser deg at det lagres et motorisk minne (Mangen & Velay, 2010, s. 385). På den andre siden blir digitale hjelpemidler stadig mer integrert i den norske skolen, særskilt i begynneropplæringen. Bokstavinnlæringen er en sammensatt prosess der det er viktig å tilpasse undervisningen slik at man gir elevene mulighet til å bruke, øve og repetere bokstavene de lærer (Lundetræ & Sunde, 2019). Hovedmålet med bokstavinnlæringen er å sikre at elevene skal ha en sikker bokstavkunnskap i løpet av første skoleår.

I læreplanverket for LK20 spesifiseres det at skolen skal tilrettelegge å støtte elevens utvikling av alle de fem grunnleggende ferdighetene gjennom hele opplæringsløpet (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10). De fem grunnleggende ferdighetene er definert som: lesing, skriving, regning, muntlige ferdigheter og digitale ferdigheter. Disse grunnleggende ferdighetene er en del av den faglige dannelsen og kompetansen, som skal utgjøre de nødvendige redskapene for læring og faglig forståelse i utdanningsløpet. Elever med reduserte grunnleggende ferdigheter har en økt risiko for å oppleve begrensninger i utdanningsløpet og vansker i arbeidsmarkedet, som ofte knyttet til psykisk og fysisk helse (Gabrielsen, 2018, s. 21). Viktigheten av en god start på både den første skrive- og lese opplæringen blir belyst som en viktig byggestein i videre akademisk utfoldelse, men også generelt i arbeidslivet.

Elevene som starter i første klasse kommer med mange ulike forventinger og forutsetninger for å lære. Enkelte elever har allerede god kjennskap til bokstavene og kan skrive hele navnet sitt eller enkle setninger, mens andre barn har så vidt lært seg bokstavene som er tilknyttet deres navn. Det er dermed viktig for en god læresituasjon og progresjon at læreren har kunnskap om hva elevene kan og hvilke forutsetninger de har for å komme seg videre (Molander & Skauge, 2009, s. 89). Det å lære seg å lese og skrive krever hardt arbeid og er tidkrevende for de fleste elever (Molander & Skauge, 2009, s. 148). Likevel lærer majoriteten av elevene seg å gjenkjenne bokstavtegnet, grafemet, uten større vanskeligheter (Skaathun, 1992, s. 32). Hvert eneste ord og hvert grafem har sine særtrekk som elevene lærer seg å gjenkjenne. Hvordan man da velger å tilrettelegge for de ulike læringsprosessene som inngår i bokstavinnlæringen, blir dermed opp til lærer.

I LK20 ser vi et klart skifte i ordlyden av kompetansemålene etter andre trinn i norskfaget. Her legges det mye opp til å utforske talespråk, ord og uttrykk samt uttrykke tekstopplevelser gjennom ulike aktiviteter (Kunnskapsdepartementet, 2019). Lek, sang, tegning, skriving og andre kreative aktiviteter er spesifisert i disse kompetansemålene, men også at elevene skal leke med rim og rytmer. På denne måten trenes elevene på å lytte ut språklyder og stavelser i ord. Ordlyden har blitt tydeligere enn det var i LK06 der kompetansemålet i norsk etter andre trinn var formulert slik: *«leke, improvisere og eksperimentere med rim, rytme, språklyder, stavelser, meningsbærende elementer og ord»* (Utdanningsdirektoratet, 2016). Begge kompetansemålene har mange av de samme elementene, men i LK20 er dette kompetansemålet blitt delt opp i to separate mål. I L97 var hovedfokuset derimot på at elevene skulle ta i bruk bokstavene i sin egen takt (Nasjonalt læremiddelsenter, 1996, s. 117). LK20 har også stadfestet hvilke underveisvurderinger læreren skal basere seg på. Lærerne skal tilrettelegge for elevmedvirkning og stimulere til læringslyst ved å benytte seg av aktiviteter som lar elevene være i bevegelse, leke, undre seg å bruke sansene (Kunnskapsdepartementet, 2019). I overordnet del i LK20 beskrives lek som nødvendig for trivsel og utvikling for de minste barna, men også at lek gir muligheter til kreativ og meningsfylt læring (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7).

Bokstavinnlæring på første trinn er som nevnt en sammensatt prosess der det også skal integreres lekende og utforskende læring. Dermed kan man undre seg over hvilke metoder lærerne benytter med tanke på dette. Baserer disse metodene seg på erfaring, forskning eller annet. Benytter de en rask eller langsom bokstavinnlæring, eventuelt om dette er noe de kan velge fritt selv eller om dette er fastsatt av ledelsen. Bokstavinnlæringen danner grunnlaget for både lesing og skriving, derfor skal jeg undersøke de forskjellige metodiske tilnærmingene lærerne benytter før og underveis i denne prosessen.

1.2 Undersøkelsens formål

Jeg ønsker å undersøke hvordan lærere arbeider med bokstavinnlæringen og hva som vektlegges som viktige faktorer. Hvordan velger de å introdusere bokstavene med tanke på store eller små, samt hvilken rekkefølge bokstavene blir introdusert. Hvorfor blir disse valgene tatt og hva vektlegges som viktig for den enkelte lærer. I tillegg ønsker jeg å finne ut om hva disse valgene og avgjørelsene bunner i. Enten om dette er personlig erfaring, teoretiske tilnærminger eller om den enkelte lærer er pålagt av ledelsen ved skolen til å følge ett gitt bokstavprogram. Til slutt ønsker jeg å få en økt forståelse for hvor fritt man står i disse pedagogiske valgene som lærer, om man har mulighet til å ta selvstendige valg på bakgrunn av sin profesjonskompetanse.

1.3 Problemstilling

Problemstillingen som ligger til grunne for denne undersøkelsen er som følgende:

Hva legger lærerne vekt på i arbeidet med bokstavinnlæring på første trinn, og hvordan begrunner lærerne sine valg av arbeidsmetoder?

Denne problemstillingen er vid ettersom den stammer fra en interesse for å undersøke hva som grunnlaget for de valg som blir tatt i planlegging av undervisning og i undervisningssituasjonen.

1.4 Oppgavens oppbygging

Oppgaven er inndelt i seks kapitler, hvor dette delkapittelet utgjør avslutningen av det innledende **første kapitlet**.

I **kapittel to** presenteres det teoretiske grunnlaget for denne undersøkelsen. I denne delen trekker jeg frem relevant forskning tilknyttet bokstavprogresjon, språklig bevissthet og innlæringsmetoder. Videre går jeg inn på teoretiske tilnærminger innen språklig bevissthet, bokstavinnlæring og motivasjon. Innen disse hovedkategoriene omhandles temaer som på ulike måter har innvirkning på eller er på andre måter relevant, slik som bruk av lek i bokstavinnlæringen.

I **kapittel tre** presenteres metodedelen. Her vil det bli gitt en beskrivelse av undersøkelsens design, utvalg og hvilke datainnsamlings metoder som er benyttet. Det blir også reflektert rundt etiske hensyn i tilknytning til denne undersøkelsen, dertil en detaljert beskrivelse av gjennomføringen av undersøkelsen og en vurdering av troverdigheten.

I **kapittel fire** presenterer empirien som er resultatet av dybdeintervjuene, her vil relevante funn bli belyst. Funnene blir delt inn i tre deler som baserer seg på de mest interessante funnene i denne undersøkelsen. Disse delene er: bokstavprogresjon, metode og motivasjon.

I **kapittel fem** blir resultatene drøftet i lys av teori og relevant forskning. Først tar jeg for meg hvilke metoder læreren har valgt å basere seg på, også hvordan de organiserer undervisningen. Deretter tar jeg for meg arbeidet med språklig bevissthet og bokstavkunnskapen. I denne

undersøkelsen tar jeg utgangspunkt i funksjonell og formell bokstavlæring, hvilke metoder som er gunstige i bokstavinnlæringen og motivasjon for læring. Bokstavinnlæringen er grunnleggende for den videre lese- og skriveopplæringen og danner grunnlaget for at elevene skal bli språklig bevisste. Her er det av interesse å undersøke perspektiver slik som bokstavprogresjon, bokstavkunnskap, metoder og motivasjon.

I **kapittel seks** presenterer jeg en rask oppsummering av funn og undersøkelsens begrensninger. Oppgaven avsluttes med en avsluttende kommentar ettersom det ikke foreligger nok datamateriell til å kunne gi en generell konklusjon.

Nøkkelord: *bokstavprogresjon, bokstavkunnskap, motivasjon, STL+, lek, språklig bevissthet*

2 Teori og tidligere forskning

Teorien som er presentert i dette kapitlet danner grunnlaget for å kunne studere, utforske og forstå datamaterialet i denne undersøkelsen. Her går jeg dypere inn på teori og tidligere forskning om bokstavinnlæring. Temaene som blir tatt opp her, har på ulike måter innvirkning på eller er relevant for bokstavinnlæringen.

2.1 Tidligere forskning

Innenfor fagfeltet bokstavinnlæring er det utført mye forskning. Derfor har jeg valgt å avgrense til relevant forskning som omhandler tre hovedtrekk i min undersøkelse: språklig bevissthet, bokstavprogresjon, å skrive på tastatur eller benytte blyant og bruk av digitale enheter. Jeg har dermed valgt trekke frem noen studier som jeg anser som relevant i sammenheng med min problemstilling.

I 1996 inkluderte Hagtvedt også språklig bevissthetsarbeid i et omfattende språk- og kommunikasjonsarbeid som en del av en studie med 6-åringene. I 1996 var dette barn som gikk siste året i barnehage før skolestart. I denne studien tilrettela de for at barna skulle være aktive språklig og kommunikasjonsdeltakere på en slik måte at fokuset også ble rettet mot skriftspråket og relevansen dette hadde til situasjonen (Hagtvet, 1996, s. 101). Det viste seg at den språk- og kommunikasjonsutviklingen disse barna opplevde, også hadde en svært god effekt på deres lese- og skriveutvikling. Barna fikk en forståelse for hvordan språket er bygget opp, både på setningsnivå og ordnivå. De fikk også en innsikt i hvordan skriftspråkets symboler relateres til talespråket (Hagtvet, 1996, s. 229). Lyster viser til at denne type repetisjonsarbeid er gunstig når det kommer til å bli bevisst på selve språket. Såkalte treningsstudier har vist at fonologisk bevissthetstrening både før og under selve lese- og skriveopplæringen har en merkbar effekt på lese- og staveutviklingen, sett i sammenheng med barn som ikke har fått den samme treningen (Lyster, 2011, s. 94). Slike treningsstudier har ikke nødvendigvis like god effekt på lese- og skriveutviklingen hos alle barn, men tilsynelatende skaper de gode forutsetninger for en positiv utvikling hos barn som har en dårlig utviklet språklig bevissthet. Dette er en interessant studie med tanke på selve bokstavinnlæringen, samt hvilke metoder læreren velger å benytte seg av i denne sammenheng. Fokuset var hvordan undervisningen ble organisert ved bruk av eksempelvis klassesamtaler, læringspartnere eller om man arbeidet med syntetiske eller analytiske metoder.

En undersøkelse gjennomført i Danmark viser til at barn som systematisk får leke med rim, setningsoppdeling i ord og stavelser og lytte ut lyder i ord, har vist seg å få en bedre start på leseundervisningen (Lundberg, Frost & Petersen, 1988). En forsøksgruppe på 235 førskolebarn fikk daglige økter i åtte måneder, med både leker og øvelser som hadde som hensikt å øke barnas fonologiske bevissthet. Kontrollgruppen omfattet 155 førskolebarn der det ble gjennomført normale førskoleaktiviteter. Denne undersøkelsen viste at lese- og skriveopplæringen gikk betraktelig bedre for barna i forsøksgruppen enn i kontrollgruppen. Barna i forsøksgruppen utviklet en sterkere språklig bevissthet og fonemisk bevissthet i løpet av førskoleåret, mens barna i kontrollgruppen viste nesten ingen økning (Lundberg, Frost & Petersen, 1988). Uavhengig om at dette er en studie som er 34 år gammel, belyser den relevante funn som er like aktuelle i dag. I denne studien ser man viktigheten av å arbeide særskilt med aktiviteter som har som hensikt å øke den fonologiske bevisstheten. Spesielt i bokstavinnlæringsfasen blir arbeidet med fonologisk bevissthet særdeles viktig, ettersom dette er en viktig forutsetning for den videre lese- og skriveutviklingen.

Rask bokstavprogresjon har blitt en del av mange skolars hverdag her i Norge, som betyr at elevene blir introdusert for alle bokstavene i et hurtig tempo. Forskning utført av Larsen, Kohnen, Nickels og McArthur fra 2015 viser til flere faktorer som påvirker bokstavinnlæring hos barn. En av disse faktorene er bokstavens navn, ettersom dette ofte har en likhet med bokstavens lyd. En annen faktor er hvor frekvent elevene møter grafemet i tekst, men også om det er en vokal eller konsonant. Konsonanter er ofte enklere å lære enn vokaler, ettersom konsonantene opptrer mer frekvent i tekst enn vokaler (Larsen et al., 2015, s. 3). Denne forskningen belyser også at det kan være uheldig med en rask bokstavinnlæring hvis hensikten kun er å arbeide seg raskest mulig gjennom alfabetet. Ettersom de ikke får kunnskap om hvordan språket er satt sammen av ord, som igjen er satt sammen av ulike grafem. Repetisjon er dermed viktig for å øke forståelsen til elevene. Desto oftere elevene møter grafemet eller hører navnet på bokstaven, jo bedre kjent blir de med bokstaven.

En vesentlig diskusjon på forskningsfeltet er bruk av blyant i skriveopplæringen i forhold til bruk av tastatur. Mangan og Velay publiserte i 2010 en fagartikkel om et eksperiment utført av forskningsgruppen til Velay. Dette eksperimentet viser til at det er andre områder i hjernen som benyttes når vi ser bokstaver vi har lært å skrive for hånd enn med tastatur (Mangan & Velay, 2010, s. 385). Dette forklares med at det man lærer for hånd etterlater ett motorisk minne i de delene av hjernene som er knyttet til sanse- motorikken. Noe som er vesentlig når man skal eksempelvis skal gjenkjenne en bokstav. Dette ble også forsket på hos voksne personer, som nå skulle lære 20 bokstaver fra et helt ukjent alfabet (Toft, 2010). Disse ble delt i to grupper, der den ene gruppen skulle lære bokstavene ved bruk av tastatur og den andre gruppen ved bruk av blyant. Etter en

periode på tre uker og igjen ved seks uker ble disse gruppene testet i hvor godt de husket bokstavene. Her viste det seg at de som hadde lært bokstavene ved bruk av blyant kom klart best ut på testene (Toft, 2010).

Asker kommune gjennomførte i perioden 2017- 2019 prosjektet «Digital læring i Askerskolen» (Tømte, Wollscheid, Bugge & Vennerød-Diesen, 2019, s. 7). Dette prosjektet innebar at alle elevene fikk hver sin digitale enhet til disposisjon. Elevene fikk hver sin Chromebook til bruk i læringssituasjoner. NIFU ble engasjert for å undersøke om satsingen hadde en positiv effekt på læring hos elevene. I sluttrapporten viser de til at et av hovedfunnene var en vellykket teknisk-administrativ implementering av enhetene i skolen (Tømte et al., 2019, s. 8). Det ble registrert få tekniske utfordringer ved igangsettelsen av prosjektet. Lærere rapporterte at Chromebook-ene bidra til å bedre arbeidsflyten og ga gode muligheter for å tilpasse undervisningen til elevene (Tømte et al., 2019, s. 8). Et annet hovedfunn var at det var forskjeller i lærenes profesjonsfaglige digitale kompetanse. Lærerne hadde ulike utgangspunkt for å ta de digitale enhetene i bruk i klasserommet, noen lærere meldte om at dette hadde vært en ekstra belastning ettersom de ikke hadde nok kompetanse (Tømte et al., 2019, s. 8). Dette viser til at skoleeier og skoleledelse ikke burde ta lett på arbeidet med å få med seg alle lærerne når det skal benyttes nye undervisningsformer, slik som digitale enheter. Det viste seg også at elevene opplevde en mer lærerik skolehverdag, men fikk også en mestringsfølelse når det kom til digital kompetanse (Tømte et al., 2019, s. 9). Denne rapporten konkluderer derimot med at det er for tidlig å si noe konkret om læringseffekten, men mye tyder på at denne implementeringen vil kunne ha positive effekter på læringsutbytte også på sikt (Tømte et al., 2019, s. 71).

2.2 Læringssyn

Hvilket syn man har på læring korrelerer med hvordan man tenker at elevene skal lære seg ny kunnskap på best mulig måte. Dette læringssynet vil påvirke hvordan undervisningen foregår samt hvilke didaktiske valg som blir gjort, men også hvilke begrunnelser som støtter oppunder disse valgene. Læringssynene deles ofte inn i tre hovedbenedelser som er behaviorisme, kognitivism og sosiokulturell tilnærming (Wittek & Brandmo, 2016, s. 114). I denne sammenheng er et sosiokulturelt læringssyn det som er av størst interesse. Behaviorismen definerer læring som endringer i forekomster av atferd eller responser og så dette i sammenheng med funksjonen av relevante faktorer i omgivelsene (Wittek & Brandmo, 2016, s. 115). Metodikk som stammer fra dette læringssynet er blant annet gloseprøve, lignende tilnærminger er også mye brukt i innlæring av bokstaver. Eksempelvis at man først lærer bokstaven ved at man viser en bokstav og sier lyden

samtidig som grafemet vises. Når eleven ser grafemet vil hjernen koble hvilket fonem som er knyttet til grafemet, såkalt betinget læring (Egberg, Halse, Jerlang, Jonassen, Ringsted & Wedel-Brandt, 1991, s. 201).

I dag har vi en annen forståelse for hvor kompleks læringsprosessen er for mennesker. Læring hos mennesker er påvirket av kognitive, sosiale og kontekstuelle faktorer, dermed blir et syn som kun baserer seg på forsterknings- og beregningsprosesser for lite dekkende (Wittek & Brandmo, 2016, s. 117). Kognitivismen tar for seg en stor gruppe av ulike teoretiske perspektiver som betrakter fornuften og tenkning som det grunnleggende (Wittek & Brandmo, 2016, s. 118). Den mentale aktiviteten er selve kjernen i å forstå læreprosesser. En kjent læringsmetode som tilhører kognitivismen er Deweys «learning by doing» (Dewey, 1959, s. 135). Dette baserer seg på at elevene selv må erfare det de skal lære, eksempelvis gjennomføre en oppgave i plenum for så at elevene skal utføre denne oppgaven selv. Dette kan være arbeidsoppgaver som eksempelvis tar for seg skriveretning på bokstavene og utforming.

2.2.1 Sosiokulturelt Læringssyn

Sosiokulturelt læringssyn står sentralt i nyere forskning, men må forstås som et paraplybegrep for ulike orienteringer (Wittek, 2016, s. 133-134). Det finnes flere ulike retninger innad i sosiokulturelt læringssyn, men her ser jeg nærmere på konseptet om at læring er kontekstuell. Vi kan også skille mellom fire ulike dimensjoner når det kommer til kontekst: fysisk, kognitiv, kommunikativ og historisk (Säljö, 2001, s. 139). Den fysiske dimensjonen tar for seg det miljøet som en handling utføres innenfor, slik som de situasjonelle forholdene som kjennetegner læringsomgivelsene. Den kognitive dimensjonen baserer seg på deltagelse i de konvensjonene som utvikler seg og etter hvert styrer hvordan de involverte personene prioriterer når de handler og ytrer seg, eksempelvis innad i klasserommet. Den kommunikative dimensjonen kan ses i sammenheng med den kognitive dimensjonen, ettersom den baserer seg på relasjoner og interaksjoner mellom personer (Wittek, 2016, s. 142-143). Den historiske dimensjonen innebærer at etablerte handlingsmåter og samhandlingsformer er historisk forankret.

I mange klasserom ser man metoder som baserer seg på sosiokulturelt læringssyn, slik som bruk av læringspartner. Ved bruk av denne metoden lærer elevene å være deltager i en sosial aktivitet som bidrar til økt læring. Tanken er at man kan ulike ting og kan lære av hverandre. Dette kan være slik som at man har ulike forkunnskaper som kan være til fordel for læringspartneren. Bruk av såkalte summe grupper, dialog med elevene og samtaler mellom elever eller elev- lærer baserer seg også på

et sosiokulturelt læringssyn. Dette viser til at elevene ikke lærer i et vakuum der alle faktorer er identiske, men i sosiale kontekster. Dette gjelder også innen bokstavinnlæringen ettersom den første innlæring ofte skjer i en sosial aktivitet som ofte er felles i klasserommet. Her kan man diskutere hvordan bokstaven ser ut, hvordan den høres ut eller om noen har bokstaven i navnet sitt.

Vygotsky beskriver hvordan læring skjer i sin modell om den nærmeste utviklingssonen. Denne modellen tar for seg i grove trekk hva eleven klarer alene, det eleven klarer med hjelp og det eleven klarer med hjelp og støtte fra andre (Vygotsky, 1978, s. 86). Når elevene er i sonen som kalles den proksimale utviklingssonen er læringsutbytte størst. Ved bruk av eksempelvis tilrettelagt opplegg, summe grupper og læringspartnere vil elevene kunne lære ved hjelp fra andre.

2.3 Språklig bevissthet

I forskningslitteratur brukes det ulike termer, men jeg benytter termen språklig bevissthet i denne sammenheng. Som beskrevet under delkapittel 1.1 kan man si at man er språklig bevisst når man kan rette oppmerksomheten mot både språkets innholdsside og språkets formside, med andre ord hva som sies og hvordan det sies (Gabrielsen et al., 2003, s. 59). I følge DeKeyser brukes språklig bevissthet på ulike måter (2009, s. 122-123). Ved å oppnå denne type bevissthet vil elevene ha en følelse for hva som er rett eller galt i en skriftlig eller muntlig ytring uten å nødvendigvis være sikker på hvorfor (Haukås, 2014, s. 3). Barn som innehar en høy språklig bevissthet benytter raskere bokstaven de har lært (Frost, 2003, s. 22). Det viser seg også at barn som har en svak språklig bevissthet, spesielt med tanke på fonembevissthet opplever at dette gjør bokstavinnlæringen utfordrende.

De minste elevene mangler ofte kunnskapen om språkets form, de er mest opptatt av hva ord betyr. Det er i 5-8 års alderen denne språklige bevisstheten kommer til syne hos barn, men hos enkelte barn kan man se at denne bevisstheten dannes ved ett tidligere tidspunkt. Dette kommer til syne ved at barnet kommenterer at det snakkes ulike språk og dialekter (Gabrielsen et al., 2003, s. 60). Det at barnet får en økende entusiasme for eksempelvis gåter, vitser, rim og regler kan ansees som et tegn på en økende språklig bevissthet. Denne interessen kan lette bokstavinnlæringen for elevene ved at de er motivert til å lære. Dette gjelder også hvis et barn i førskolealder danner seg en skriftspråklig interesse og nysgjerrighet for bokstaver og ord som er skrevet.

Barna som starter i første klasse har allerede vært en del av en pedagogisk utdannings situasjon i flere år. I 2020 gikk 92,8 prosent av barn i alderen 1-5 år i barnehage i Norge (Statistisk sentralbyrå,

2021). Barnehagen skal tilrettelegge for at barn selv kan utforske samt være kreative, de skal også utfordres til å aktivt bruke språket i ulike situasjoner (Bjerke & Johansen, 2017, s. 25). Barna får dermed erfaring i å leke med språket, samt at språkkinnlæringen skjer utfra barnas egne interesser og på barnas premisser. Ved å leke seg med språket får de en gylden mulighet til å utforske språk og bokstaver på sine egne premisser. På denne måten blir elevene trygge på å benytte bokstaver, de får også en forståelse for at man kan sette bokstaver sammen til meningsfulle ord.

2.3.1 Fonologisk bevissthet

Fonologisk bevissthet er en vesentlig faktor når elevene skal forstå det alfabetiske prinsippet ved å lære seg bokstaver. Elever som er fonembevisste vil dermed ha en mer ukomplisert lese- og skriveutvikling enn elever som er mindre fonembevisste. Dermed blir det svært viktig å arbeide grundig med denne bevisstheten hos elever i første klasse når de driver med bokstavinnlæringen. Dette omhandler evnen til å høre hvilke lyder talespråket er satt sammen av (Bjerke & Johansen, 2017, s. 65). Et eksempel på dette er å lytte ut lydene i språket å dele opp språket i mindre deler, slik som setninger, ord, fonemer og stavelser.

Et fonologisk bevisst barn mestrer eksempelvis å kjenne igjen lyder som opptrer i flere ord, identifisere siste og første lyd i et ord og generelt er klar over lydene i talespråket sitt (Bjerke & Johansen, 2017, s. 65). Det blir ofte presisert hvor viktig det er å jobbe systematisk med fonologisk bevissthet. Jørgen Frost har ytret at lek bør være det metodiske prinsippet i arbeidet (2009, s. 254). Hensikten er at elevene skal utvikle en sterk språklig bevissthet slik at de kan identifisere språklydene i talte ord (Frost, 2009, s. 254). Dette gjøres ved å inkludere skriftspråket i språkleker som har som mål at barna skal utforske språket på sine premisser. Ved bruk av slike språkleker demonstrerer man sammenhengen mellom skriftspråket og talespråket. Aktuelle språkleker i denne sammenhengen er slik som «mitt skip er lastet med», lage morsomme rim i felleskap og lekeskrive på barnets premisser.

Fonemisk bevissthet er en underkategori til fonologisk bevissthet. Det å være fonemisk bevisst bygger på evnen til å dele opp ord i fonemer (Høien, 2003, s. 24). Det å ha en fonemisk bevissthet innebærer også at man har en forståelse for hvilket fonem som kommer først, i midten og til slutt i et ord. Fonem som står alene, er abstrakte og har ingen betydning i seg selv. Et fonem er språkets minste betydningskillende enhet i et ord (Lyster, 2011, s. 38). Når elevene er i stand til å dele ord i enkeltlyder kan man også rette oppmerksomheten mot å identifisere hvilke fonem ordet består av. Det enkleste er gjerne å lytte ut førstelyden i ord, når elevene mestrer dette kan man starte med å

lytte ut andre lyder i ordet. Denne progresjonen bør være langsom å basere seg på repetisjoner for å sikre seg at elevene lærer denne måten å arbeide på (Høien & Lundberg, 2012, s. 258).

Høien og Lundberg (2012) viser til at barn som utvikler en fonemisk kompetanse ofte har en bedre lese- og skriveutvikling enn barn som har et lavt fonemisk bevissthetsnivå (s. 257). Innlæringen av både grafem og fonem, samt sammenhengen mellom disse, kan bidra til en bedre utvikling av fonemisk bevissthet. Bokstavinnlæring er med dette en viktig faktor i utviklingen av den fonemiske bevisstheten til eleven. Det har vist seg at selv om eleven har en god bokstavkunnskap, er det ikke nødvendigvis en korrelasjon til at eleven har en fonemisk bevissthet (Høien & Lundberg, 2012, s. 259).

2.4 Bokstavinnlæring

Hvert ord og hvert grafem har sine spesielle særtrekk som elevene skal lære seg å gjenkjenne. Hvordan man da velger å tilrettelegge for de forskjellige prosessene som inngår i bokstavinnlæringen blir dermed opp til lærer.

2.4.1 Bokstavkunnskap

En sikker og automatisert kunnskap om bokstavene er en grunnleggende byggestein når det kommer til god leseferdighet (Skaathun, 1992, s. 31). Vårt skriftspråk inneholder 29 bokstaver. Disse tegnene er delvis abstrakte for nybegynnere og dermed vanskelige, men dersom bokstavkunnskapen mangler eller er ufullstendig vil det bli desto vanskeligere å lære seg å lese (Skaathun, 1992, s. 30). Flere av grafemene er såpass like i både uttale og utseende at de lett kan bli forvekslet. Det å lære seg bokstavene vil si å tilegne seg kunnskap om hvilke særtrekk som tilhører den enkelte bokstaven, samt hvilket fonem som er knyttet til hvilket grafem. Hver enkelt av disse 29 bokstavene skal bli etablert i langtidsminnet som en grafemisk identitet, en fonemisk identitet og assosiasjoner mellom grafemisk og fonemisk identitet (Skaathun, 1992, s. 31). Grafemisk identitet tar for seg den abstrakte representasjonen av bokstavens særtrekk slik som hvordan bokstaven ser ut. Fonemisk identitet betyr kunnskap om bokstavlyden, eller såkalt kunnskap om den abstrakte lydmessige representasjonsformen. Disse to må bli øvd på slik at denne kunnskapen automatiseres og fungerer på et tilfredsstillende nivå med tanke på avkodning. Dette betyr at en leser må være trygg og sikker på hvilke grafem som hører til hvilket fonem, samt gjenkjenne dette med en gang leseren ser et grafem. En viktig måte å automatisere denne kunnskapen på er såkalt overlæring, eller gjentatt repetisjon (Skaathun, 1992, s. 31). Hvilken metode lærerne velger i denne sammenheng er ulikt. Noen velger en rask introduksjon av bokstaven for så å arbeide i grupper eller enkeltvis.

Andre bruker lenger tid på en felles gjennomgang og eventuelt setter av mer tid til repetisjon i løpet av innlæringsperioden.

Formell bokstavkunnskap

Formell bokstavkunnskap tar for seg innlæringen av bokstavens navn, form og lyd (Lyster, 2012, s. 389). Svært mange barn kan navnet på de forskjellige bokstavene når de er skolestartere, men når vi leser bruker vi bokstavlyden og ikke bokstavnavnet. Dette er en viktig faktor i hvorfor det er viktig at barn må lære at bokstaven både har et navn og en lyd (Lyster, 2012, s. 389). Barn må dermed få muligheten til å utforske bokstavene ved å bruke flere sanser, deriblant å lytte ut språklyder og diskutere hvordan lyden formes i munn og hvordan de høres ut. De kan eksempelvis lytte til regler og historier som inneholder den aktuelle bokstavlyden (Traavik & Alver, 2008, s. 23). De kan også prøve å finne den aktuelle lyden i eksempelvis klasserommet, navn, på tastaturet eller i andre tekster. De kan også i læringspar diskutere hvordan bokstaven ser ut å spore bokstaven i luften, på smartboarden, på tavlen, tegne bokstaven i håndflaten eller andre taktile øvelser (Engen & Håland, 2005, s. 26). For noen elever kan det også være en fordelaktig å kjenne igjen språklydene og bokstavene når de kan koble disse til en ting eller en illustrasjon som starter med den aktuelle bokstaven eller lyden. Frost viser til at når bokstavinnlæringen blir assosiert med et semantisk innhold, eksempelvis bilder av et kjent objekt, vil læringsprosessen bli lettere ettersom at bildet kan gi visuelle og fonologiske ankringspunkt for selve språklyden (Frost, 1999, s. 24).

Bokstaver elevene gjenkjenner fra sitt eget navn eller navn til venner og familie er som oftest de bokstavene de har lettest for å lære og dermed lærer først. Ved å introdusere de bokstavene som blir ansett som viktige av barnet fra første dag på skolen, utnytter man potensialet for læring der man kan skape en nysgjerrighet og interesse for bokstaver og skrift generelt (Traavik & Alver, 2008, s. 100). Elevene vil oppdage at en bokstav kan skrives på ulike måter avhengig om det benyttes store eller små bokstaver eller etter hvilken skrifttype/ font som benyttes. Selve bokstavformen og bokstavens plassering på linjen påvirker også hvordan en bokstav er skrevet og hvordan bokstaven ser ut (Skaathun, 1992, s. 31-33). For å bevisstgjøre denne viktige forskjellen kan man benytte såkalte bokstavhus for å illustrere bokstavens form. Her benytter man beskrivelser slik som om bokstaven bor på loftet, kjelleren eller i stuen (Gabrielsen et al., 2003, s. 84).

Funksjonell bokstavkunnskap

Funksjonell bokstavkunnskap omhandler barns kunnskap om hvordan bokstaven kan benyttes til å danne ord (Frost, 1999, s. 187). Kunnskap om bokstavene er en viktig del av å kunne lære seg å lese og skrive, men her er det viktig at elevene også vet hva de kan benytte bokstavene til. Denne

kunnskapen blir utviklet ved at de får eksperimentere med skriving, lage ord selv å forsøke å lese det de har produsert (Frost, 1999, s. 187). En viktig faktor for at elevene skal kunne lage ord er at de har tilgang til alle bokstavene fra første stund i ulike lese- og skriveaktiviteter. Når det presenteres en gruppe med bokstaver vil enkelte elever tilegne seg denne kunnskap raskt, mens andre benytter lengre tid. Elevene som tilegner seg denne kunnskap raskt kan dermed arbeide mer på egenhånd, på denne måten får lærer mer tid til individuell oppfølging. Spesielt med tanke på elevene som strever og har behov for litt ekstra hjelp. Frost peker på at det er fordeler ved å presentere bokstaver i bolker ved at elevene kan begynne med en gang å forme ord og setninger. På denne måten blir den formelle læringen støttet av funksjonell bruk (Frost, 2003, s. 22).

Automatisert bokstavkunnskap

Bokstavkunnskapen er automatisert når eleven har lært seg alle bokstav- og lydforbindelser i alfabetet, samt kan raskt hente frem denne kunnskapen. En automatisert bokstavkunnskap er en vesentlig og nødvendig faktor for rask, sikker og funksjonell ordlesning (Gabrielsen et al., 2003, s. 87). En elev som mangler bokstavkunnskap, vil dermed ikke kunne lære seg å lese. Det er dermed svært viktig at i det første møtet med lese- og skriveopplæringen blir sikret at bokstavene blir anvendelige for lesing og skriving for elevene (Frost, 2003, s. 22).

2.4.2 Progresjon

Et økende antall skoler i Norge tar nå i bruk en raskere bokstavinnlæringsprosess enn tidligere, elevene blir dermed introdusert for alle bokstavene før jul. Som nevnt tidligere viser forskning utført av Larsen, Kohlen, Nickels & McArthur i 2015 viser til at det finnes flere faktorer som har påvirkning på barns bokstavinnlæring. Blant annet navnet på bokstaven ettersom elevene ofte knytter bokstavens navn til hvilken lyd bokstaven har. En annen faktor er også hvor frekvent grafemet møtes av elevene i tekst. Det har også en påvirkning om bokstaven er en vokal eller konsonant, der konsonanter er letter å lære enn vokaler (Larsen et al, 2015). Det settes også fokus på at det kan vise seg å være uheldig med rask bokstavinnlæring hvis fokuset forsvinner fra elevens språklige bevissthet.

Det kan være hensiktsmessig å følge en spesiell rekkefølge når bokstavene skal læres. Anerkjente pedagogiske prinsipper viser til at enkle ting skal læres før vanskeligere. Lyder og bokstaver som kan forveksles skal separeres i innlæringsperioden (Engen & Håland, 2005, s. 25). Dette gjelder eksempelvis formlike bokstaver slik som B-D-P og lydlike bokstaver slik som P-B og T-D (Hagtvedt & Pálsdóttir, 1992, s. 165). I bokstavinnlæringen har det i mange år vært vanlig å starte

med konsonanter slik som I, S og M. Ettersom de er lett gjenkjennbare for elevene, men de er også forholdsvis lette å skrive. For å oppnå en mest mulig funksjonell bokstavinnlæring fra starten av er det viktig at elevene også lærer noen vokaler, slik at de er i stand til å begynne å lese og skrive ord samt enkle setninger. Etter at elevene har sikret seg en sikker kunnskap om de høyfrekvente bokstavene kan man starte på innlæring av de mindre brukte bokstavene, slik som C, W, X, Æ og Z (Høien & Lundberg, 2012, s. 261).

Rask bokstavinnlæring

Mange lærere har vært positive til innføringen av raske bokstaver (Palm, Becher & Michaelsen, 2020, s. 25). Førsteamanuensis Kjersti Lundetræ mener at de aller fleste elever fint kan lære to bokstaver i uken, noe som kan være svært motiverende for mange elever (Lundetræ, 2015a). Det kan også være strategisk med tanke på blant annet tilpasset opplæring at man bruker relativt kort tid på den felles bokstavinstruksjonen, og heller tilrettelegger for flere repetisjonsøkter og varierte lese- og skriveaktiviteter (Rongved, 2016). Dermed vil en rask bokstavprogresjon føre til et økt antall møter med bokstavene gjennom året, istedenfor mange møter med de første bokstavene man lærer og få møter med de siste bokstavene. De bokstavene som sjeldent opptrer, slik som C, Q, W, Z og X kan være strategisk å ta for seg sist i bokstavinnlæringen, det er også lurt å lære formlike og lydlike bokstaver spredt tidsmessig (Rongved, 2016). Dette ettersom man ønsker å minimere forvirringen som kan oppstå ved bokstaver slik som P og B eller V og W.

I følge Lundetræ vil en raskere bokstavprogresjon også gi fordeler for de elevene som strever (Lundetræ, 2015a). Ettersom læreren enda tidligere kan oppdage vansker hos eleven og dermed gi tidligere hjelp. Når man bruker kortere tid på den første introduksjonen av bokstavene, får elevene ekstra tid til å arbeide med de bokstavene de synes er utfordrende. Bokstavene blir også repetert flere ganger i løpet av skoleåret, målet er fortsatt at elevene skal inneha en sikker bokstavkunnskap før de starter i andre klasse (Rongved, 2016). For å sikre at denne bokstavkunnskapen dannes er det viktig å kartlegge elevens kunnskap jevnlig, slik at man får en oversikt over elevens bokstavkunnskap.

Innføringen av raske bokstaver har blitt kritisert av lærer og skolepsykolog Jørgen Frost og Caroline Solem fra Dysleksi Norge (2017). Anbefalingen om å implementere en rask bokstavinnlæring har raskt blitt en naturlig del av norsk skole, fler og fler skoler benytter denne innlæringen av bokstaver. For mange elever kan denne raske innlæringen være uheldig hvis fokuset kun rettes mot å introdusere bokstavene og ikke sikrer at elevene har utviklet en språklig bevissthet (Frost & Solem,

2017). Frost og Solem kritiserer Lesesenteret for å ta arbeidet med språklig bevissthet som en selvfølge og ikke presisere dette ovenfor skolene. Hvis barna ikke utvikler en språklig bevissthet, kan det være uheldig for mange barn med tanke på å utvikle lesevaner som i mange tilfeller kunne vært unngått (Frost & Solem, 2017). Frost og Solem viser også til en lærer som har sett seg lei på at barn med dårlig fonologisk bevissthet skal presses til å lære bokstaver, men ikke har en forståelse for hva denne innlæringen dreier seg om (2017).

Langsom bokstavinnlæring

Bokstavinnlæring er en sammensatt prosess der man skal lære hvilke navn bokstavene har, hvilket fonem som hører til hvilket grafem, samt utformingen av både store og små bokstaver. Det har i årevis vært en tradisjon i norsk skole om å bruke en langsom innlæring av bokstavene, der en bokstav i uken har vært praksis (Lundetræ, 2015b). Denne innlæringen har blant annet basert seg på teori om at barna må være fonemisk bevisste på lydene før de lærer bokstavene. Dette er en praksis som var vanlig i den norske skolen i rundt 40 år, de fleste lærerne brukte rundt en uke på hver bokstav og brukte dermed ett sted mellom 7 – 9 måneder på å gå gjennom hele alfabetet. Kjærsti Lundetræ har i sin deltakelse i forskningsprosjektet «På sporet» kommet frem til blant annet at praksisen med langsom bokstavprogresjon i begynneropplæringen er mer tradisjonsbasert enn forskningsbasert (Judith, Lundetræ & Uppstad, 2021). «På sporet» var et stort forskningsprosjekt som ble startet høsten 2014 i regi av Lesesenteret. I dette studiet presenterte de førsteklassinger for de 15 vanligste bokstavene. Det viste seg at over en fjerdedel av disse elevene kunne alle disse bokstavene før skolestart, mens 56 prosent kunne tilnærmet alle bokstavene (Judith, Lundetræ & Uppstad, 2021). Denne studien tyder på at det ikke nødvendigvis er vanskeligere for barn å få en formell bokstavkunnskap å kunne lese enn å lære andre ferdigheter ifølge Lundetræ.

Rekkefølge i bokstavinnlæringen

Alfabetet er bygget opp av både vokaler og konsonanter, det viser seg at noen bokstaver er enklere å lære seg enn andre. Det er som nevnt tidligere observert over lang tid at barn ofte lærer meningsfulle bokstaver først, eksempelvis fremste bokstaven i sitt eget navn (Piasta, 2014). Når lærerne introduserer en- og en bokstav vies hver enkelt bokstav like mye oppmerksomhet, uavhengig hvilken rekkefølge det blir innlært. Det å inneha en kunnskap om hvilke bokstaver som vanskelig å lære seg er nødvendig, slik at man kan tilrettelegge en effektiv bokstavinnlæring. Ved å inneha denne kunnskapen kan man vie mer tid til de bokstavene som ofte er en utfordring. Dermed kan man benytte en raskere gjennomgang av bokstavene elevene har lettere for å lære. Det som ofte har en innvirkning på hvor enkel bokstaven er å tilegne seg er bokstavens egenskap. Dette er

egenskaper som form, uttale og posisjon i alfabetet som er betydningsfulle (Piasta & Wagner, 2010).

2.4.3 Første lese- og skriveopplæring

Barn viser ofte interesse for skriving før lesing, ofte ved bruk av pseudoskriving (Bjerke & Johansen, 2017, s. 74). Denne type skriving er motiverende og gøy for barn ettersom de får en følelse av at de kan skrive, samtidig som de viser en interesse for skrift (Bjerke & Johansen, 2017, s. 75). Denne type skriving kan også benyttes i første klasse i noen sammenhenger, slik som ved bokstavinnlæring. Dette kan brukes som et verktøy for eleven å håndtere innlæring av bokstaver på, ettersom de kan prøve seg frem. Ved å benytte pseudoskriving er det ikke formelle krav til bokstavutforming, som virker betryggende for noen elever. Når elevene skal skrive sin egen tekst ved bruk av pseudoskriving kan de utrykke det de selv ønsker uten å fokusere på selve bokstavutformingen. I etterkant kan elevene fortelle læreren hva de har skrevet, ofte har også elevene tegnet en tilhørende tegning (Bjerke & Johansen, 2017, s. 75). At elevene benytter denne strategien kan virke motiverende og skaper en lyst til å lære å skrive slik at andre forstår det. Pseudoskriving er ofte betegnet som første fase i skriveutviklingen (Traavik, 2013, s. 45). Dette vil opphøre når elevene har lært alle bokstavene og klarer å knytte de sammen til ord og setninger.

Historisk sett har lesing kommet før skriving, leseferdigheter har i tidligere læreplaner blitt mer eksplisitt vektlagt enn skriveferdigheter (Bjerke & Johansen, 2017, s. 79). I løpet av de siste tiårene har man blitt mer bevisst på den såkalte skriveveien, først tale- så skriving- til slutt lesing. Dette har vist seg å være en bedre vei inn i skriftspråket for elevene (Lundberg, 2009, s. 4). Elevene burde også jevnlig oppleve å få prøve seg frem, samt oppleve at de leverer et meningsbærende budskap ved bruk av tekst. Skrivetrekanten beskriver hva skrivekompetanse innebærer. Skriving= budskapsformidling x innkoding x motivasjon, denne modellen viser de ulike sidene av skriving (Hagtvedt, 2004, s. 276). Innholdet er hva teksten handler om, som dreier seg om hvilket budskap som skal formidles. Formål beskriver hensikten med det vi skriver, om det er et brev eller en huskeliste (Bjerke & Johansen, 2017, s. 85). Formen er strukturen på teksten, ofte i sammenheng med gitt sjanger man formidler budskapet i, eksempelvis om det er en fagtekst eller et dikt. De fleste førsteklassinger vil ha nok med å lære å forme bokstaven korrekt (Bjerke & Johansen, 2017, s. 85).

Opplevelsen av å knekke lesekode er for noen elever tilnærmet magisk. Det at elevene lærer å lese betyr at de har forstått at det er en sammenheng mellom fonem og grafem, som betyr at de har

forstått at det er en sammenheng mellom språklyder og bokstaver (Bjerke & Johansen, 2017, s. 110). Lesing kan også beskrives ved hjelp av formelen lesing = avkoding x forståelse x motivasjon (Gough & Tummer, 1986, s. 6-10). Motivasjon var ikke en del av denne formelen, men har blitt lagt til i senere tid. Denne formelen viser til at elevene avkoder teksten ved å trekke sammen bokstaver til ord, samt at man har en forståelse for hva man leser (Bjerke & Johansen, 2017, s. 111). Det er også viktig at elevene har en motivasjon for å lese, de må ha en indre eller ytre motivasjon som drivkraft for å kunne lese. Skriveopplæring skjer ved at elevene får møte tekster som gir mening og ulike opplevelser, uavhengig om elevene har knekt lesekode (Bjerke & Johansen, 2017, s. 111). Dermed må vi unngå at leseopplæringen blir for fokusert på de tekniske aspektene. Elevene må få oppleve at lesing dreier som om mening, betydning, glede, budskap og forståelse. De må få muligheten til å oppdage at tekster har noe å fortelle, noe som kan være både spennende og viktig (Lundberg & Herrlin, 2008, s. 12). Nettopp det å oppleve at tekster er betydningsfulle, samt at tekstene er relevante for elevens liv vil være en motiverende faktor for elevene (Bjerke & Johansen, 2017, s. 111).

2.4.4 Metoder

Det finnes utallige måter å organisere selve bokstavinnlæringsundervisningen på. En relativt vanlig organisering er å ha samling i plenum med en felles oppstart der ny bokstav blir introdusert. Her samtales det eksempelvis om bokstavens navn, lyd og hvordan den utales. Dette er en dialog mellom lærer og elevene. Denne viktige samtalen fungerer som en bevisstgjøring og er læringsfremmende når elevene skal oppdage lese- og skrivekunsten, dialogen kan foregå både mellom elev – elev og lærer- elev (Håland, 2005, s. 6). Det er dermed viktig at læreren legger til rette for en dialog som skal bevisstgjøre elevene å fremme læringen om bokstaven, samt sørge for at elevene får en mulighet til å ha en læringssamtale med andre elever.

Undervisningsmetoder

Stasjonsundervisning er en velkjent form for organisering som svært mange lærere benytter til de yngste elevene. Her deles elevene i mindre grupper og arbeider med en oppgave på stasjonen i ca. 15 minutter, tiden kan økes eller reduseres etter ønsket tidsbruk. Etterpå går de videre til neste stasjon for å løse neste oppgave. Selve stasjonen kan organiseres slik man selv ønsker eller anser som hensiktsmessig. En stasjon kan eksempelvis være et bord med stoler rundt, en krok i klasserommet med en matte å sitte på eller en sirkel med puter på gulvet. Det vanligste er å ha en lærerstyrt stasjon der elevene blir veiledet, mens de andre stasjonene er såkalte selvgående. Det vil si at det er kjente oppgaver eller aktiviteter for elevene som de klarer å utføre på egenhånd.

Stasjonsundervisning har vist seg å være motiverende for de yngste barna, spesielt ettersom de synes det er gøy å sitte sammen med læreren (Klæboe & Sjøhelle, 2013, s. 28). Gruppene er også så små at elevene blir trygge nok til å si det de tenker og får en mestring av å vise hva de kan.

Læringspartner er et systematisk samarbeid som kan fremme læring hos mange elever (Andreassen, 2010, s. 2). Hensikten med bruk av læringspartner er å øke elevens læringsutbytte gjennom samarbeid der to og to elever reflekterer og lærer sammen (Olsen & Aasland, 2013, s. 7).

Læringspartneren er ofte bestemt av lærer og ikke selvvalgt av elevene. På denne måten kan man sette sammen elever som kan få ett læringsutbytte av å arbeide sammen og utfordre hverandre på faglige eller sosiale aspekter.

Det har vært og er fortsatt ulike meninger blant leseforskere om hvilken metode som er mest gunstig og fungerer best i leseopplæringen. Denne uenigheten bunner som oftest i om begynneropplæringen skal ta utgangspunkt i en syntetisk eller analytisk metode (Anmarkrud, 2012, s. 227). I dagens skole kombineres disse metodene ved bruk av STL+ (Finne, Roås, Kjølholt, 2014, s. 35). Elevene er som nevnt tidligere ofte på ulike stadier i bokstavinnlæringsfasen og leseutviklingen. For å kunne tilrettelegge for hver enkelt elev er det dermed viktig å ha inngående kunnskap om ulike undervisningsmetoder som bidrar til variert undervisning som når alle elevene.

Syntetisk metode

Denne metoden tar for seg den indirekte veien inn til elevens ordforråd i leseutviklingen (Molander & Skauge, 2009, s. 129). Metoden blir betegnet som syntetisk ettersom den bygger på syntese av deler, rettere sagt fra bokstaver/ lyder til en helhet av ord og setninger. Det blir dermed tatt utgangspunkt i å vise barn det alfabetiske prinsippet om at språklydene i talespråket er representert av bokstavene som benyttes i skriftspråket (Molander & Skauge, 2009, s. 129). Hovedprinsippene som betegner denne metoden, er at elevene skal lære hvilke grafem som hører til hvilket fonem samt benytte denne kunnskap i ord og tekster. Elevene skal starte denne prosessen med lydering, elevene skal også i innlæringsfasen lese tekster som inneholder ord med bokstaver som kan knyttes til det de har lært (Molander & Skauge, 2009, s. 129). Det skal også repeteres gjentatte ganger ord og stavemønstre og at trening i ordlesing vil føre til en automatisert lesing. Noe som er en viktig forutsetning for å få en forståelse for innholdet i teksten (Molander & Skauge, 2009, s. 130).

Analytisk metode

Analytisk metode tar for seg helheten for deretter å analysere delene som dette er bygget opp av (Molander & Skauge, 2009, s. 128). Denne metoden fokuserer på meningsaspektet som grunnlaget for elevens lesing og læring. Elevene skal dermed oppleve situasjoner der de ser behov for å kommunisere ved bruk av språk. Visuelle trekk ved selve ordet eller bokstaver i ordet blir gjenkjent av eleven og fører til at eleven gjenkjenner ordet (Molander & Skauge, 2009, s. 128). Metoden benytter ord og tekster som er på samme nivå som elevens tale nivå, en god leser bruker eksempelvis bare minimal ortografisk informasjon for å skape mening fra en tekst. Når det er sagt er det ikke gitt at eleven blir bedre til å lese av å forbedre ortografien, men heller at han eller hun blir bedre på gjenkjenning og gjetting. Metoden bygger hovedsakelig på to hovedpremisser der det ene er at elevene skal lese for å forstå innholdet i teksten, dertil inneha kunnskap om at det som behøves for å lese kommer fra erfaringer leseren har med lesing (Molander & Skauge, 2009, s. 129).

STL

I 1999 startet Arne Trageton et prosjekt som ble kalt «Tekstskaping på datamaskin», som nå er bedre kjent som å skrive seg til lesing som forkortes til STL (Sandvik, 2020, s. 95). Metoden baserte seg på at elevene skulle bruke datamaskin som et skriveverktøy for å gjøre seg bedre kjent med bokstavene å leke med tastatur (Trageton, 2003, s. 80). Elevene skulle også utforske tettskrevne ark med bokstaver for å oppdage bokstaver og bokstavkombinasjoner, slik skulle elevene knekke lesekoden. Ideen med denne metoden var at forming av bokstaver og skriving med blyant skulle komme på et senere tidspunkt, tiden og energien skulle heller benyttes til bokstavutforskning på datamaskin (Sandvik, 2020, s. 95). Dette førte til at dette ble en svært diskutert arbeidsmetode. STL bærer i et syn på at skriftkyndigheten vektlegger at skriftspråket utvikler seg parallelt med selve talespråket. At det er korrelasjoner mellom det å snakke, skrive og lese. Mye av den moderne praksisen ved bruk av nettbrett i begynneropplæringen bygger på nettopp denne metoden samt prosjektet til Trageton (Sandvik, 2020, s. 95).

STL+

STL+ er en videreføring av Tragetons STL av Mona Wiklander (Wiklander & Sjödin, 2015, s. 6). I denne metoden er det inkorporert et ekstra element, som er talesyntese. STL+ blir dermed en forkortelse for «å skrive seg til lesing med talestøtte». Her blir man også avhengig av riktig programvare til datamaskinen eller nettbrettet. Appen *Skoleskrift* er ofte benyttet til dette formålet. Lyddoptak av fonemet gjør det mulig for elevene å høre hvilken bokstavlyd som hører til

bokstaven, mellomroms tasten gjør det også mulig å få lest opp ordet de har skrevet (Sandvik, 2020, s. 96). Den største metodiske forskjellen her er at det er fokus på tekstskaping fra første stund, i motsetning til STL. Wiklander mener at på denne måten burde elevene klare å skrive tekst uten feil, ettersom elevene vil høre at det er feil ved hjelp av talesyntesen (Wiklander & Sjödin, 2015, s. 9). Ved bruk av denne metoden vil elevene analysere hva som er feil ved ordet å rette det opp etter gjentatte forsøk (Sandvik, 2020, s. 96). Dette er et svært omdiskutert prinsipp som flere lærere ikke ønsker å håndheve. Det er også erfarne pedagoger som anser STL+ som en effektiv metodikk der elevene knekker lesekode raskere, samt får en økt leseferdighet som fører til at elevene blir bedre på å skrive.

Hultin og Westmans etnografiske studie fra 2013 fulgte to svenske skoleklasser som benyttet STL+ i 40 minutters økter fire ganger i uken (Sandvik, 2020, s. 97). Studien er gjennomført i Sandviken kommune i Sverige, målet med studien var å utforske hvordan Sandviken- modellen ga andre muligheter i den første lese- og skriveopplæringen enn andre tradisjonelle metoder. Denne studien hevder at lærerens arbeidsmetoder endret seg kraftig i forbindelse med innføringen av denne metoden (Sandvik, 2020, s. 97). De oppdaget visse endringer, slik som: bokstavtradisjonene benyttes ikke lenger, lydering og bokstavforming er ikke lærerstyrte aktiviteter, lydering skjer ved bruk av talesyntese, helklasse aktiviteter benyttes nå som støttestruktur istedenfor hovedstruktur og samtale om teksten har fått en sterkere plass i klasserommet (Sandvik, 2020, s. 97). Denne studien løfter også frem en observasjon om mulighetene som ligger i denne metoden for elever med svakt utviklet finmotorikk, samt mestringsfølelsen dette medfører.

I 2016 innhentet Rambøll Management Consulting informasjon fra skoler som hadde lyktes med STL+ i begynneropplæringen i oppdrag fra Senter for IKT i utdanning. Det viste seg at det var utført lite forskning på metoden, og dermed kunne man stille seg spørrende til hvorfor så mange skoler har valgt å satse på denne metoden (Senter for IKT i utdanning, 2016, s. 12). De studiene som er gjennomført har henholdsvis fokusert på lærerens forståelse og opplevde utbytte, men ikke fokusert på elevenes opplevde utbytte og læring (Senter for IKT i utdanning, 2016, s. 12). Denne metoden har fokus på rettskriving hos de yngste elevene, men fokuset på rett og galt er mer fremtredende i STL+ enn den originale metoden til Tragerton (Myran, 2020, s. 71). Rapporten fra Senter for IKT i utdanning viser til at hensikten med STL+ er at elevene skal få en økt forståelse for hva de skriver og om det de skriver er riktig (s.8). I LK20 er et sentralt prinsipp utforskning og at elevene skal oppleve skriveopplæringen som meningsfull (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 3). Denne rapporten viser til at det ikke er nok forsket på barns opplevelse av STL+. Det vises også til

at målet bør være at elevene skal møte en formålsrettet skriveopplæring, der elevene vet hvorfor de skriver teksten og hvem som skal lese den (Myran, 2020, s. 71). Iris Hansson Myran viser til i en artikkel i *Bedre Skole* at STL vil være en bedre metode for å gi elevene en meningsfylt skriveopplæring fra skolestart (2020, s. 71).

2.5 Motivasjon

Motivasjon blir ofte beskrevet som læringens drivstoff og må dermed anerkjennes som en viktig del av læringsprosessen (Skrøvset, Mausestagen & Slettebakk, 2017, s. 39). Motivasjon er dermed en viktig faktor i læring og er dermed veldig relevant når det kommer til bokstavinnlæring og skolesituasjoner generelt. I læringssituasjoner vil det oppstå behov for å motivere elever for ulike aktiviteter. Dette er en stor del av bokstavinnlæringen, ettersom man må holde på motivasjonen til elevene for å lære alle bokstavene. Dette er en innlæringsprosess som er en stor del av skolehverdagen i første trinn.

Motivasjon deles ofte i indre og ytre motivasjon, der indre motivasjon beskriver det som er lystbetont og interessant (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 148). Ytre motivasjon baserer seg på ytre påvirkninger, slik som frykt for straff eller angst for sosiale sanksjoner. I dagens skole er det ikke frykt for avstraffelse, men elever kan føle på et sosialt press til å prestere. Dette kan eksempelvis være en situasjon der elevene skal utføre en viss mengde arbeidsoppgaver i løpet av en viss tid på skolen, det de ikke fullfører blir dermed lekser (Skrøvset, Mausestagen & Slettebakk, 2017, s. 41). Elevene får dermed en straff som er tapt fritid hvis de ikke fullfører oppgavene på skolen. Innen bokstavinnlæringen i første trinn kan dette være arbeid man ikke har blitt ferdig med i løpet av uken, som da må utføres før man kan delta på leker i klasserommet eller andre aktiviteter.

En viktig faktor som har stor innvirkning på elevenes motivasjon og læringsresultat er mestringsforventning (Skrøvset, Mausestagen & Slettebakk, 2017, s. 45). Dette betyr at elevene har en forventning om å beherske oppgavene de får. Alle elever har en mestringsforventning, men denne er naturligvis på ulike nivå og områder. Det er med andre ord ikke en konstant størrelse som er lik for alle elevene. Her må man utforme undervisningen på en slik måte at man tilrettelegger slik at man også når elevene med en lavere mestringsforventning (Skrøvset, Mausestagen & Slettebakk, 2017, s. 46). For at mestringsforventningen skal utvikles må man gi tilpasset undervisning og vurdering som gir mestring, både i arbeid med skolefag og sosialt. Som nevnt tidligere har mange barn en forventning om at de skal lære å skrive å lese ved skolestart. Det å lære bokstaver er starten

på denne prosessen. Dermed må man arbeide for at elevene skal øke mestringsforventningen sin ved at de mestrer hver enkelt bokstav.

Deci og Ryan viser til mennesker er utforskende, motiverte og ønsker å bedre seg selv (2000, s. 68). Gjennom sin selvbestemmelsesteori gir de uttrykk for at aktivitet i skolen har blitt indremotivert for en elev og dermed grunnlaget for selvbestemt atferd. Atferdene har dermed blitt av hvordan eleven identifiserer seg, samt at aktiviteten har blitt noe som betyr noe for eleven (Deci & Ryan, 2000, s. 69). Et eksempel på dette er at elevene lærer å skrive navnet sitt og dermed benytte kunnskapen om bokstaver til å danne noe meningsbærende. Dette er en aktivitet som har en mening for elevene, der de også får en forståelse for hvorfor de skal lære dette.

Selvbestemmelsesteorien tar for seg tre forutsetninger som må være til stede i elevens læringsmiljø. Disse forutsetningene viser til hvordan klasselederen benytter sin kompetanse til å vedlikeholde et læringsmiljø der elevenes mestring er i fokus. Det viser seg at elever som erfarer at de mestrer oppgaver bygger forventninger om at de også oppnår mestring neste gang de prøver på lignende oppgaver. I motsatte tilfeller vil også elever som ikke opplever mestring kunne etablere forventninger om negative utfall, som vil si at de på forhånd tror at de ikke mestrer oppgaven (Deci & Ryan, 2000, s. 69). Det er dermed viktig å motivere elevene på en slik måte at elevene opplever mestring ved å støtte oppunder elevens utvikling eller utfordre de elevene som kan dra nytte av det.

Interesse er også en viktig faktor her, ettersom læreren kan bygge videre på nettopp denne interessen. Denne inngangen til å lære nytt stoff fungerer godt, men her må man passe på å introdusere nye felt over tid (Skrøvset, Mausethagen & Slettebakk, 2017, s. 41). Når man beveger seg bort fra elevenes interessefelt må man gjøre litt ekstra arbeid for å motivere til læring, gjennom det å vise muligheter å finne interessante og utfordrende eksempler. På denne måten legger man til rette for at eleven opplever mestring på nye områder. Det å differensiere undervisningsmetoder er viktig med tanke på at alle elever skal føle mestring og bli motivert. Elevene trives med ulike metoder og arbeidsoppgaver. Benytter man kun noen få typer arbeidsoppgaver vil de elevene som ikke trives med disse oppgavene miste motivasjon. Det er selvfølgelig urealistisk at alle elever er motivert til å utføre oppgavene, men det å kunne benytte seg av mange ulike tilnærminger vil føre til at man på sikt bygger oppunder elevenes mestringsfølelse.

2.5.1 Lekende tilnærming

Fagfornyelsen legger til rette for mer lek i begynneropplæringen, dette blir sett på som en av de større endringene i skolen siden LK06 (Becher, Bjørnstad, Hogsnes, 2019, s. 9). En lekende tilnærming til bokstavinnlæringen er særskilt viktig med tanke på overgangen mellom barnehage og skole. I 2018 ble det publisert en forskningskartlegging med fokus på «De yngste barna i skolen: lek og læring, arbeidsmåter og læringsmiljø» (Lillejord, Børte & Nesje, 2018, s. 2). Denne forskningskartleggingen ble publisert på oppdrag fra Kunnskapsdepartementet. Det vises innledningsvis til at lek har mange ulike former og intensjoner. Tre hovedformer for lek blir beskrevet, hvor lærerstyrtlek og frilek er ytterpunktene av veiledet lek (Lillejord, Børte & Nesje, 2018, s. 14). I denne kartleggingen argumenteres det for at læring og lek ikke bør ses på som motsetninger, men som noe som tilknyttes leksbasert læring. Det vises til at en viktig forutsetning for å kunne benytte seg av lekbasert læring er at læreren har en kjennskap til barns utvikling, men også vesentlige karakteristika for lek. Det viktigste kjennetegnet på lek er frivillighet, hvis barn føler seg tvunget til å leke stopper ofte leken opp (Lillejord, Børte & Nesje, 2018, s. 14). Lek er også indre motivert, barn leker fordi de vil leke. Dermed er det nødvendig at barna opplever leken som meningsfull og morsom (Lillejord, Børte & Nesje, 2018, s. 14). Forskning utført av Rogers og Evans i 2007 viser til at det burde settes av mer tid til lek i skolen, rom må utnyttes fleksibelt og kreativt og at uteareal med fordel kan brukes i større grad. Særskilt gutter kan hemmes av begrensningene i klasserommet og har behov for mer aktivitet, ofte lange perioder med uforstyrret lek (Rogers & Evans, 2007, s. 153).

En vanlig antakelse er at lek er fullstendige frie aktiviteter hvor barna fritt velger aktivitetene, noe som gjør at lek oppfattes som en useriøs aktivitet i skolen (Lillejord, Børte & Nesje, 2018, s. 13). Veiledet lek lar barna delta aktivt i sin egen læringsprosess, men forutsetter at klasserommet har mange lekemuligheter og at læreren har den nødvendige kompetansen for å tilrettelegge for læring gjennom målrettede aktiviteter (Lillejord, Børte & Nesje, 2018, s. 14). McInnes, Howard, Crowley og Miles undersøkte i 2013 læreres forståelse av lek og læring. Denne forskningen fant at de lærerne som benyttet lærerstyrte undervisningsmetoder gjorde dette ettersom de var usikre på hvordan de skulle integrere lek i undervisningen (McInnes, Howard, Crowley & Miles, 2013, s. 280). Forskningen konkluderte med at for å lykkes med veiledet lek var lærer avhengig av en kunnskap om lek og læring, føle seg trygg på sin kompetanse, kjenner gjeldende læreplan godt og vet hvordan de kan støtte oppunder barns læring (McInnes, Howard, Crowley & Miles, 2013, s. 280).

3 Metode

Dette kapitlet handler om undersøkelsens design, utvalg og hvilke metoder som er benyttet til datainnsamling. Gjennomføringen av undersøkelsen blir beskrevet, sammen med utvalget av informanter og troverdigheten knyttet til undersøkelsen. Til slutt reflekterer jeg rundt etiske hensyn som har vært betydningsfulle for denne undersøkelsen.

3.1 Kvalitativt forskningsdesign

Problemstillingen i denne undersøkelsen er som følgende: «*Hva legger lærerne vekt på i arbeidet med bokstavinnlæring på første trinn, og hvordan begrunner lærerne sine valg av arbeidsmetoder?*» I denne undersøkelsen har jeg valgt å benytte en kvalitativ forskningsmetode for å kunne gi svar på dette forskningsspørsmålet. Kvalitative metoder har svært ofte et fenomenologisk utgangspunkt, som vil si at man ønsker å studere virkeligheten slik informanten selv oppfatter den (Kvarv, 2021, s. 96). I min undersøkelse står det sentralt å få en utvidet innsikt i informantens begrunnelser, tankegang og intensjoner for de valg som blir gjort i forbindelse med bokstavinnlæringen. Ved å benytte et kvalitativt forskningsdesign, har jeg fått muligheten til å gå dypere inn i tematikken. Min undersøkelse skal dermed forsøke å beskrive og forklare hvordan læreren gjennomfører bokstavinnlæring på første trinn, men også belyse de ulike metodene som benyttes innen dette feltet. På bakgrunn av dette er det mest hensiktsmessig å benytte et deskriptivt forskningsdesign, som tar for seg hva som egentlig utgjør et fenomen. Her fokuseres det på hva fenomenet består av, hvilke funksjoner det har eller hva det gjør (Høgheim, 2020, s. 41). Målet med denne undersøkelsen er som sagt ikke å skape en fastsatt teori, men heller å undersøke hvilke metoder og tilnæringsmåter lærerne benytter i bokstavinnlæringen på første trinn.

3.2 Utvalg

Ettersom mitt fokusområde er bokstavinnlæring baserte jeg meg på et utvalg av lærere fra første trinn, ettersom bokstavinnlæringen foregår på dette trinnet. Kriteriene for dette utvalget var at informantene skal ha formell pedagogisk utdanning, er nåværende lærer på første trinn og har ansvar for bokstavinnlæringen i sin klasse. Det har vært en prosess for å komme frem til disse kriteriene for utvalget, ettersom jeg også vurderte at et av kriteriene skulle omhandle lang erfaring. Etter en vurdering forkastet jeg dette. Ved å sette krav om en viss erfaring kunne jeg risikere å gå glipp av informanter som nylig har funnet en innfallsvinkel på bokstavinnlæringen som muligens baserer seg på andre didaktiske valg enn en lærer med lang erfaring. Ettersom hensikten med

undersøkelsen er å undersøke hva lærerne legger vekt på i dette arbeidet og sine begrunnelser for valg av arbeidsmetoder, ønsket jeg å fokusere på å intervjuere lærere med ulik grad av erfaring for å få ett mer nyansert og helhetlig bilde av utførsel og relevante avveininger. Jeg har også valgt å intervjuere lærere fra forskjellige skoler slik at jeg sikrer et bedre datagrunnlag. Faren ved og kun intervjuere lærere fra samme skole er at man ikke får et representativt utvalg med tanke på at de arbeider på samme trinn i denne perioden.

Jeg har intervjuet to lærere i denne undersøkelsen. Det ble begrenset antall informanter i denne undersøkelsen ettersom det å skaffe informanter som hadde tid og overskudd var utfordrende. Arbeidet med å få tak i informanter har i denne perioden vært svært krevende ettersom at de lærerne jeg fikk kontakt med ikke følte de hadde overskudd til å delta som informant. En av de tre informantene trakk seg etter at vedkommende hadde takket ja til å stille til intervju, ettersom det i denne perioden ble økt arbeidsmengde på grunn av forhold på arbeidstedet. Dette er et resultat av at dette yrket har vært svært belastet med mye arbeid i pandemien, noe som har ført til at lærerne har hatt en enorm arbeidsbelastning og usikkerhet i denne tiden. Dermed baserer undersøkelsen min seg på to informanter. Informantene har imidlertid ulik erfaringsbakgrunn og tankesett, så jeg mener at empirien samlet sett er informasjonsrik og interessant.

Kontakten med informanten ble gjennomført ved at jeg tok kontakt med lærere i mitt nettverk som har blitt til etter praksis og vikararbeid på en av skolene. Dette er lærere jeg kun har kjennskap til og ikke har noen forkunnskap om hvordan de underviser eller hva de normalt vektlegger i sin undervisning. Med andre ord har jeg aldri sett disse lærerne undervise eller diskutert didaktikk med dem tidligere.

Informantene i denne undersøkelsen er begge utdannet som førskolelærere med videreutdanning i PAPS, pedagogisk arbeid på småskoletrinnet. De har ulike arbeidserfaringer, en av informantene har en bakgrunn fra barnehage og den andre informanten har kun erfaring fra skolen. Begge informantene kom inn i skolen ved introduksjonen av L97, da seksåringen kom inn i skolen. Da kom også førskolelærerne inn i skolen sammen med denne aldersgruppen, som tidligere ville gått siste året i barnehagen. Begge informantene har hatt ansvar for bokstavinnlæringen på første trinn gjentatte ganger.

Denne undersøkelsen er godkjent av NSD og informantene er fullt anonymisert i henhold til retningslinjene til NSD (vedlegg 3). Begge informantene oppfyller mine kriterier for denne

undersøkelsen som har som hensikt å gi svar på mitt forskningsspørsmål. Begge informantene ble intervjuet i henholdsvis desember 2021 og januar 2022.

3.3 Datainnsamling

På bakgrunn av mitt forskningsspørsmål i problemstillingen, har jeg valgt å benytte meg av intervju som metode i denne undersøkelsen. Ved å benytte intervju som metode ønsket jeg å få en innsikt i lærerens ideer, erfaringer, kunnskap, tanker og refleksjoner rundt gjennomføringen av bokstavinnlæringen. På denne måten når jeg målet mitt med å få økt innsikt i hva lærerne vektlegger i arbeidet med bokstavinnlæring, samt hvordan de begrunner de didaktiske valgene de tar.

3.3.1 Intervju

Et forskningsintervju er en metode der forskeren registrerer kommunikativ og muntlig informasjon fra forskningssubjektet for derved å løfte frem andres opplevelser, oppfatninger og erfaringer (Høgheim, 2020, s. 131). Under intervjuet er oppgaven som intervjuer å registrere det som blir sagt, men også tolke hvordan informanten kommuniserer budskapet sitt. Derfor må man også være oppmerksom på bruk av stemmeleie, kroppsspråk, ordlyd og ansiktsuttrykk. Intervju er en samtale der forskeren styrer samtalen og utspørringen på en slik måte at man oppnår å få empiri som man i etterkant kan utrede i tråd med forskningsspørsmålet.

Et forskningsintervju kan utføres på ulike måter og være mer eller mindre strukturert. I denne undersøkelsen har jeg benyttet meg av semistrukturert intervju av en informant av gangen. Et semistrukturert intervju er en strukturert utspørring med mulighet til utforskning av uforutsette og relevante temaer underveis i intervjuet (Høgheim, 2020, s. 131). Jeg hadde et overordnet mål for samtalen og en intervjuguide, men også med mulighet til å utforske uventete temaer som ble tatt opp av informanten. Jeg tok utgangspunkt i rekkefølgen som allerede var fastsatt i intervjuguiden, men jeg lot informanten fortelle om de hendelser og emner de ønsket i en mer uformell stil.

Det finnes flere måter å foreta seg et intervju på, enten ansikt til ansikt, over telefon/ Zoom/ Teams, men også epost-intervju (Høgheim, 2020, s. 131). Det har vist seg at det er mange svakheter ved å ikke gjennomføre intervjuet ansikt til ansikt. På denne måten kan man gå glipp av viktig informasjon som blir formidlet gjennom kroppsspråk som kan være av interesse for forskeren, dette gjelder også ved intervju over Zoom/ Teams og lignende (Cresswell, 2013, s. 241). Selv om man ser hverandre ved bruk av kamera på telefon eller pc, kan samtalen påvirkes av at man ikke sitter i

samme rom. Cresswell (2013) påpeker dermed at denne typen intervju er gode alternativer hvis man ikke kan møtes ansikt til ansikt av varierende grunner (s. 241). En- til en intervju er en god metode når man har informanter som liker å snakke, er utadvendt, har et godt ordforråd og kan dele sine synspunkt komfortabelt (Cresswell, 2013, s. 240).

3.4 Gjennomføring

3.4.1 Intervjuguiden

Det var viktig for meg å lage en intervjuguide (vedlegg 2) som var så dekkende som mulig med tanke på problemstillingen. Før jeg startet å lage en intervjuguide satte jeg meg inn i relevant teori og tidligere forskning, slik at jeg fikk en utvidet forståelse for fagfeltet.

Intervjuguiden er et essensielt verktøy for å gi informantene en anledning til å komme med sine tanker, samt gi innholdsrike og fyldige beskrivelser av emnet. Ved å stille gode spørsmål som er åpne får man løftet frem informantens perspektiv (Cresswell, 2013, s. 240). Jeg benyttet et såkalt pilotintervju for å dobbeltsjekke at spørsmålsformuleringene var forståelig, ikke repeterende og ikke ledende. Det er viktig at spørsmålene ikke oppleves som vanskelige eller ledende, slik at informanten får en opplevelse at du er ute etter et spesifikt svar. Etter denne prosessen endret jeg litt på noen formuleringer og spørsmål. Jeg fikk også prøvd hvordan jeg er som intervjuer i en slik setting på forhånd, jeg erfarte derfor at det å være godt forberedt var gunstig

Jeg innledet intervjuet med en kort presentasjon av meg som forsker, informasjon om prosjektet samt hvilke rettigheter de har med tanke på fritt samtykke og at de dermed har mulighet til å trekke tilbake sine svar om de selv ønsker det. Intervjuguiden er delt inn i fem hovedtemaer: utdanning og erfaring, formell bokstavkunnskap, funksjonell bokstavkunnskap, organisering og kartlegging. Utdanning og erfaring er ment for å kartlegge eventuelle ulikheter av interesse, samt en god start av intervjuet. På denne måten føler informanten seg mer bekvem i situasjonen før hoveddelen av intervjuet starter. Alle temaene i intervjuguiden har underspørsmål innen de forskjellige emnene. Denne guiden fungerte som en huskeliste og veileder til gjennomføringen av intervjuet. Dukket det opp andre emner av interesse stod vi fritt til å utforske disse og eventuelt endre rekkefølgen av spørsmål ved behov. Enkelte ganger snakket informanten om flere emner i sin utdypelse av emnet, som da gjorde noen spørsmål overflødige ettersom de allerede var blitt besvart. Dette var svært ulikt

fra intervju til intervju. I etterkant ser jeg at jeg med fordel kunne inkludert noen spesifikke spørsmål om hvordan de benytter seg av lek i bokstavinnlæringen.

3.4.2 Gjennomføring av intervju

I denne intervjuprosessen var det svært viktig for meg å få informantene til å føle seg trygge og godt ivaretatt. Jeg fokuserte spesielt på å danne en god kontakt med informantene, spesielt i løpet av de første minuttene av samtalen. Et av intervjuene var ansikt til ansikt, mens det andre ble gjennomført over Microsoft Teams. Intervjuet ble utført slik som følge av den pågående pandemien og trafikklysmodellen i grunnskolen, som på denne tiden var på rødt nivå. Jeg merket dermed en stor forskjell på utførelsen av disse intervjuene. Under intervjuet ansikt til ansikt ble dette svært naturlig å ha en samtale ettersom man ser hverandres ansiktsuttrykk og gester svært tydelig. På denne måten er det lettere å skape en relasjon, samt ha en forståelse for hva informanten ønsker å formidle. Under Teams intervjuet ble det utfordrende å vise interesse ved kroppsspråk. I denne situasjonen måtte jeg anerkjenne informanten med små ord og svar slik som: ja, mhm, ikke sant, spennende og lignende. Det var merkbart mer vanskelig over Teams og registrere gester og kroppsspråk enn ansikt til ansikt. Noe som gjorde det mer utfordrende å få til en naturlig samtale. Likevel erfarte jeg at informanten delte interessante synspunkt og rike beskrivelser. Det var viktig for meg at informantene følte at alle svar og tanker ble tatt imot med interesse, forståelse og respekt, samt at jeg lyttet oppmerksomt. Det var spesielt viktig at informantene følte seg komfortable nok til å legge frem sine tanker og refleksjoner til meg som intervjuer, spesielt ettersom min oppgave baserer seg på tanker og refleksjoner.

Intervjuet ble innledet med en beskrivelse av prosjektet, rettigheter og meg som forsker, samt informasjon om hva dataene skulle benyttes til og hvordan de skulle bli oppbevart. Dette hadde jeg også beskrevet i detalj i samtykkeskjema (Vedlegg 1), så informantene var godt kjent med dette. Informantene fikk mulighet til å stille spørsmål hvis det var noe som var uklart før vi signerte samtykkeskjema. Intervjuene og samtalene hadde en god flyt, noe som bidro til at informantene hadde mye å fortelle og beskrive til stort sett hvert spørsmål. Svarene virker også svært oppriktige, utfyllende og relevante. Jeg fikk inntrykk av det de fortalte var deres genuine meninger og tanker, ikke hva de tror jeg ønsket å høre eller hva som er «korrekt» å svare. Det var spennende og interessant å høre svarene til de to informantene, men jeg fokuserte på at jeg kun skulle virke interessert i samtalen og ikke delta eller styre den på noen uheldig måte. Jeg ga også informantene tilstrekkelig med tenkepauser slik at de fikk samlet tankene sine. Helt på slutten oppsummerte jeg

deler av samtalen for å dobbeltsjekke at jeg hadde forstått hva som ble sagt, på denne måten fikk de muligheten til å korrigere eventuelle misforståelser og legge til informasjon hvis de ønsket det.

Begge intervjuene ble tatt opp på ekstern diktafon og transkribert i sin helhet. Varigheten av intervjuene var på 35 minutter og 45 minutter. Det ene intervjuet tok kortere tid fordi informanten ga utdypende svar.

3.4.3 Lydopptak og transkribering

I disse intervjuene har jeg valgt å bruke en ekstern diktafon for å sikre best mulig lyd kvalitet på opptaket av intervjuet. Raskt etter at intervjuene er ferdig er det viktig å transkribere, slik at man gjør om lydfilen til et skriftlig materiell (Høgheim, 2020, s. 133). Transkriberingen bør være så nær det muntlige språket som mulig, derfor har jeg valgt og inkludere alle fraser, dialekter og alle ordlyder slik som «hmm», «mhm» og «jah». Den gode lyd kvaliteten ved bruk av ekstern diktafon var til stor hjelp under arbeidet med transkriberingen, det var dermed lettere å oppfatte det som ble sagt. Dette var utstyr jeg hadde sikret meg hvordan jeg skulle bruke på forhånd.

Intervjuene ble transkribert samme dag og dagen etter at intervjuet ble gjennomført. På denne måten har man fortsatt intervjuet ferskt i minne. Transkribering er en svært tidskrevende prosess som man må sette av mye tid til (Cresswell, 2013, s. 263). Jeg valgte å transkribere intervjuene selv, alternativt kunne jeg sendt det inn til noen som gjør dette profesjonelt. Fordelen med å gjøre det selv er at man blir veldig godt kjent med datamaterialet. For å sikre at all informasjon som var relevant kom frem i transkriberingen valgte jeg å transkribere ordrett, inkludert pauseord, nøling og latter. Dette gjorde jeg for å sikre at meningen med hva informantene forklart kom tydelig frem også i transkriberingen. I etterkant leste jeg gjennom transkriberingen, men lyttet også gjentatte ganger til lydfilen. Jeg følte jeg fikk en bedre oversikt over hva som egentlig ble sagt ved og både lese transkriberingen å høre på lydfilen.

3.5 Forskerrollen

Uavhengig av metodevalg innen forskning vil forskeren på en eller annen måte ta med seg elementer som kan påvirke forskningsprosessen eller resultatene (Maxwell, 2013, s. 44). Ut fra sin bakgrunn og erfaringer kan man som forsker bli oppfattet som partisk, selv om dette ikke er intensjonen. Målet er å minimere denne påvirkningen fra forskningen ved å reflektere og gjøre seg kjent med mulige påvirkninger. Her skal man bli klar over egen rolle og mulig påvirkning på informantene i forskningen, noe som er et viktig etisk prinsipp (Postholm & Jacobsen, 2018, s.

133). Forforståelsen og forkunnskapen til forsker kan avgjøre hvilke meninger som blir trukket ut som relevante i datamaterialet, samt hvordan forskeren forstår og tolker den informasjonen som finnes (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010, s. 83). Min forståelseshorisont er preget av at jeg har tatt masteremnet i begynneropplæring. I dette emnet har vi hatt særskilt fokus på viktigheten av forskning innen disse fagfeltene, spesielt med tanke på hvilke metoder som benyttes. Bokstavinnlæring anser jeg som grunnlaget for resten av livet til elevene, ettersom dette er grunnlaget for lesing og skriving.

I mitt forskningsprosjekt har jeg intervjuet informantene selv. Ettersom jeg har informanter som på en eller annen måte inngår i mitt profesjonelle nettverk, har jeg vært svært bevisst på at jeg er så nøytral som mulig. Denne bevisstheten har jeg vært rigid på, slik at ikke mine forventninger eller mine tolkninger skal påvirke resultatene og intervjuene. Jeg har kjennskap til skolene som lærerne arbeider på fra tidligere, men har bevisst tatt kontakt med informanter som jeg aldri har diskutert faglige emner med, arbeidet som vikar for eller observert i undervisning. Det var dermed viktig at jeg fikk informanter som jeg har en distanse til, ved at min kunnskap om informanten kun strekker seg til om de oppfyller mine krav til utvalg.

3.6 Validitet og realibilitet

Shadish, Cook & Cambell beskriver validitet som “to the approximate truth of an inference” (2002, s. 34). Dette kan løst oversettes til norsk “grad av sannhet i en slutning”. Validitet knyttes dermed ikke til data eller metodikk, men til de slutninger eller konklusjoner man kan trekke fra sin forskning. Denne definisjonen viser til at det er snakk om grad av validitet, dette deles inn i høy og lav validitet (Høgheim, 2020, s. 80). Dette baserer seg på om det er korrespondanse mellom egen forskning og virkeligheten den skal representere.

I en kvalitativ studie kan man risikere at validiteten til studien blir begrenset av forskerens subjektivitet. Ettersom jeg innehar en forkunnskap om temaet jeg undersøker er dette en fare i min undersøkelse. Mine tolkninger og meninger kan ubevisst komme frem i slutningene som dratt frem i denne undersøkelsen. Som nevnt tidligere er jeg bevisst på denne faren og arbeider for å være så nøytral som mulig. En slik subjektivitet er tilnærmet uunngåelig for en forsker i en slik undersøkelse (Nilssen, 2012, s. 137-140). Her trekkes det også frem begrepet forskerrefleksivitet, som betyr at forskeren beskriver, utforsker og rapporterer sin subjektivitet. Dermed vektlegges det at en forsker skal reflektere over sin rolle som forsker, som da påvirker oppgavens troverdighet og pålitelighet. I denne undersøkelsen har jeg utarbeidet intervjuguiden, utført intervju og diskutert

funnene selv. Forutsetningen for at jeg har utformet problemstillingen gjør at jeg blir subjektiv i min undersøkelse. Spørsmålene i intervjuene kommer fra mitt ønske om å få svar på det jeg anser som spennende i denne sammenheng. Dermed gjenspeiler ikke min undersøkelse kun mitt faglige mål, men også mine personlige ambisjoner, verdier og etikk.

Indre validitet er knyttet til hvor sikker slutningen er på det vi undersøker. Kan vi dermed utelukke andre alternative slutninger på det som undersøkes, en kausal slutning (Høgheim, 2020, s. 83). Kausalitet handler om man kan si noe om forholdet mellom årsak- effekt i undersøkelsen som er utført (Høgheim, 2020, s. 82). Med andre ord omhandler dette i en generell forstand om hvor sikker tolkningen i undersøkelsen er. Ytre validitet beskriver graden av sannhet i slutningen man trekker på grunnlag av undersøkelsen (Høgheim, 2020, s. 83). Her må man vurdere om slutningen er generaliserbar, om man kan trekke en slutning som også gjelder flere enn utvalget man undersøker.

Jeg startet dette prosjektet med en forkunnskap om hvordan bokstavinnlæringen stort sett foregår med tanke på rask eller langsom bokstavprogresjon, men undret meg over hva læreren vektlegger i arbeidet med bokstavinnlæringen. Det er også av interesse hvordan de begrunner sine valg av arbeidsmetoder. Jeg gikk inn i undersøkelsen med en positiv og undrende holdning der jeg hadde ett ønske om å få en økt forståelse for didaktikken rund bokstavinnlæring. Utvalget i denne undersøkelsen er for lite til å kunne generalisere eller med sikkerhet kunne utelukke andre kausale slutninger.

I noen tilfeller kan forskeren kunne påvirke reliabiliteten av resultatene ved at forskerens tilstedeværelse kan påvirke situasjonen å gi endringer i informantens atferd. Reliabilitet beskriver hvor pålitelig og nøyaktig dataene er (Høgheim, 2020, s. 183). I min undersøkelse har jeg vært nøye med å behandle alle data likt og med den samme innstillingen til mening, perspektiv og betydninger slik som beskrevet av Sigve Høgheim (2020, s. 217). Dette har jeg gjort for å ivareta undersøkelsens reliabilitet ettersom jeg har kjennskap til informantene fra tidligere. Som forklart tidligere er dette informanter jeg kun vet hvem er, men ikke har en formening om hvordan arbeider eller hvordan de begrunner arbeidsmetodene sine. Informantene ga ingen uttrykk for at de ble påvirket av meg som intervjuer, dette fikk jeg heller ikke inntrykk av. For at min undersøkelse skulle være så pålitelig som mulig tenkte jeg nøye gjennom alle praktiske forhold som gjelder intervjuene, slik som lydtkvalitet. I denne presentasjonen av undersøkelsen har jeg beskrevet min fremgangsmåte slik at alle forhold i undersøkelsen er gjort rede for.

3.7 Ethiske vurderinger

Når man skal forske, er det viktig å tenke på de etiske aspektene slik som informert samtykke, konfidensialitet, samt konsekvenser ved å delta i forskningsprosjektet. Det er med andre ord viktig at man ivaretar personvern, behov, menneskeverd og rettighetene til informantene (Høgheim, 2020, s. 80). Det finnes retningslinjer for hvordan man kan forske og hvordan man skal ivareta informantene. I 2001 ble personopplysningsloven innført og skjerpet i 2018, etter dette har alle prosjekter som har inneholder sensitive opplysninger meldepliktig (Personopplysningsloven, 2018, § 2).

3.7.1 Informert samtykke

Før forskningsprosjektet kan starte må man innhente et informert samtykke fra informantene. Det skal være frivillig å delta i forskningsprosjektet. Forskningsobjektene skal ha inngående kunnskap om at de er gjenstand for forskning, samt gitt sitt samtykke til deltagelse (Høgheim, 2020, s. 88). Det at det er frivillig å delta i forskning gjelder også hele forskningsperioden. Noe som i realiteten betyr at forskningsobjektet fritt kan trekke tilbake samtykket sitt under hele forskningsperioden. Samtykket skal også være gitt uten noen form for insentiver eller ytre press, ved eksempelvis trusler om stigmatisering eller lovnad om betaling eller andre goder (Høgheim, 2020, s.88).

I denne undersøkelsen ble informantene kontaktet med en forespørsel om de ønsket å delta i et intervju. Det ble lagt ved et informasjonsskriv som beskrev prosjektets formål og et skriv om informert samtykke som ble signert av informantene (Vedlegg 1). Før intervjuet startet ble informantene minnet på det som stod i informasjonsskrivet de mottok på forhånd, samt forklart at de kan trekke samtykket sitt hvis og når de ønsker det.

3.7.2 Konfidensialitet

Thagaard (2009) presiserer at konfidensialitet er et hovedmoment når det kommer til forskerens etiske ansvar (s.26). Det er et essensielt at alle personlige og sensitive opplysninger om informanter anonymiseres (Høgheim, 2020, s. 90). Dette gjøres slik at ingen deltagere kan bli gjenkjent i selve datamaterialet eller av informasjonen som kommer frem. Forskeren har et ansvar for at informantene forblir konfidensielle, slik at denne informasjonen ikke skal være til skade for de som deltar i forskningsprosjektet (Thagaard, 2009, s. 27). Konfidensialitet betyr at den informasjonen som kommer frem i intervju med informantene ikke skal være allmenkjent. Det betyr at andre personer ikke skal ha tilgang til datamaterialet annet enn de som står oppført i samtykkeskjema (Thagaard, 2009, s. 27).

I min undersøkelse la jeg ikke opp til spørsmål som krevde at informantene skulle oppgi andre personlige opplysninger enn erfaring og utdanning. Eventuelle navn på medarbeidere og elever, samt skolenavn har jeg valgt å anonymisere i transkripsjonen. Ettersom dette kan føre til at informanten kan bli gjenkjent og at nøyaktig disse opplysningene ikke var relevante for min forskning. Informanter er i min undersøkelse anonymisert for å overholde informantenes rett til anonymitet, kun meg og min veileder har hatt tilgang til materialet. Informantene er kjent med at de ble anonymisert. Ved prosjektets slutt, ble alle opptak slettet i samråd med informasjonen oppgitt til informantene.

3.7.3 Konsekvens av deltakelse

Et annet hovedpunkt i følge Thagaard (2009) er konsekvensene av å delta i forskningsprosjekter, som dermed skjerper forskerens etiske ansvar (s. 28- 29). Dette innebærer at de som deltar i forskningsprosjekter ikke skal utsettes for økt risiko for psykiske eller fysiske skader, samt andre belastninger som konsekvens av deltagelse. Det skal dermed være minimal sannsynlighet for at innhenting av data kan føre til krenkelser eller være skadelig for informanten (Bjørndal, 2013, s. 168).

Det er viktig å være bevisst på etikken gjennom hele forskningsprosessen (Thagaard, 2009, s. 29). Desto bedre kunnskap forskeren har om dette, desto større sannsynlighet for at de etiske prinsippene følges i hele forskningsprosessen. I min undersøkelse anser jeg det til og ikke være fare for psykiske eller fysiske skader eller belastninger. Mine informanter har delt sine erfaringer og synspunkter om ulike aspekter innen bokstavinnlæring. Disse utsagnene er ikke krenkende for andre, eventuelt kan det være meninger informantene ikke ønsker skal deles i felleskap. Det skal alltid tas hensyn til at informantene kan ha delt informasjon de vanligvis ikke ville delt, dermed et behov for anonymitet.

3.8 Fenomenologisk analyse

Denne undersøkelsen baserer seg på en kvalitativt forskningsmetode, dermed ble det naturlig å utføre en fenomenologisk analyse. I en fenomenologisk analyse tar forskeren utgangspunkt i kunnskaper og tidligere erfaringer. Empirien omhandler informantenes egne erfaringer, her prøver forskeren å forstå meningen med fenomenet som det forskes på. I dette tilfellet hva lærerne vektlegger i arbeidet med bokstavinnlæringen og hvordan de begrunner sine valg av arbeidsmetoder.

Råmaterialet i mitt forskningsprosjekt består av transkribering av intervjuene. For å få god kjennskap og et helhetsinntrykk av datamaterialet leste jeg gjennom transkriberingen gjentatte ganger. Her kodet jeg de ulike utsagnene etter kategorier som dukket opp gjennom temaer og mønster i råmaterialet. Jeg gjennomførte en innholdsanalyse som har som mål å tolke innholdet i tekstdata gjennom systematisk koding og kategorisering av mønster og tema (Høgheim, 2020, s. 202). Etter en demontering av rådataene kom det frem tre tydelige hovedkategorier: bokstavprogresjon, metodefrihet og motivasjon. Disse tre hovedkategoriene baserer seg på hva informantene i denne undersøkelsen var spesielt opptatt av. Informantene har begge opplevd både langsom og rask bokstavinnlæring og deler sine synspunkter på fordeler og ulemper ved dette. Metodefrihet er også en aktuell kategori ettersom informantene opplever at deler av undervisningen er styrt av ledelsen, mens metodene de benytter er delvis utfra hva de selv anser som gunstig. Begge informantene belyser også viktigheten av motivasjon i bokstavinnlæringen og vektlegger dette i undervisningen.

Jeg benyttet en induktiv analyse der det er dataene som er med å avgjøre hvilke kategorier som blir gjeldende. En induktiv analyse er spesielt passende i forskning som tar utgangspunkt i fenomen, her baserer man kategoriene på innholdet i kodene (Høgheim, 2020, s. 206-207). Etterpå gikk jeg flere systematiske runder gjennom råmaterialet for å sikre meg at alt av relevans var trukket ut. Det var nødvendig å sortere og systematisere datamaterialet for å kunne analysere materialet på en god måte, samt sikre at ikke viktig informasjon ble utelatt. Jeg fargekodet først transkriberingen, samt skrev inn relevante notater. Etterpå sorterte jeg de utsagnene som var farget innad i riktig kategoriene som viste seg som gjentakende, for så å fange essensen i materialet. På denne måten klarte jeg å lage kategorier som fanget de mest interessante og relevante funnene som hadde en korrelasjon til å besvare min problemstilling. Det har også vært hjelpsomt å lytte til lydopptaket for å sikre at den riktige meningen har kommet frem, samt at jeg ble mye bedre kjent med rådataene på en annen måte.

Funnene blir presentert i kapitlet om resultater. Her har jeg trukket frem det jeg mener er av størst interesse med tanke på problemstillingen jeg skal besvare. Jeg har sortert de ulike funnene under tre hovedkategorier. Disse funnen vil jeg drøfte nærmere senere i oppgaven.

4 Resultater

Dette kapittelet tar for seg funnene fra dybdeintervjuene av informantene som har ansvar for bokstavinnlæringen 2021/2022 i første klasse. Resultatene er strukturert i tre hovedkategorier som tilsvarer kategoriene som ble relevante etter kodingen av datamaterialet. Dette datamaterialet skal gi en bedre forståelse for problemstillingen:

Hva legger lærerne vekt på i arbeidet med bokstavinnlæring i første trinn, og hvordan begrunner lærerne sine valg av arbeidsmetoder?

4.1 Bokstavprogresjon

Begge informantene har fokus på både små og store bokstaver i bokstavopplæringen, men Vilde påpeker at fokuset har skiftet i tråd med de forskjellige læreplanene. Det var eksempelvis kun fokus på de store bokstavene når seksåringene startet på skolen i 1997, så endret det seg til kun de små bokstavene. Nå er det fokus på begge. Åse presiserer at de viser bokstavene parallelt, men hovedfokuset ligger på de små bokstavene. På denne måten får elevene en forståelse for at samme bokstav kan ha forskjellige utseender. Hun ønsker primært at elevene bruker de små når de skal skrive. De små bokstavene blir viktig å lære seg ettersom dette er bokstavene elevene møter i tekst. Det er ofte også vanskeligere å lære seg å forme bokstaver for denne aldersgruppen motorisk sett. Vilde hadde også fokus på hva barna evner med tanke på motorikk. Dette er viktig å ta hensyn til ettersom de færreste barn er veldig gode finmotorisk i denne aldersgruppen. Vilde svarte slik:

«Når de kommer fra barnehagen og når de begynner å skrive, så skriver de somregel de store bokstavene på grunn av motorikken sin. Det er lettere å skrive de store bokstaver enn å knote med de små.»

Åse svarte slik:

«For de store kan de ofte og kjenner igjen, mange av de kjenner igjen den store. Og det er den lille bokstaven du møter i all lest tekst, så hvis vi skal lese bøker å lese tekst så er det den lille de møter. Den store den lærer de gjerne og den har de sett så mange ganger så den kobler de seg ofte fort på. Så det er den minste, den lille bokstaven, som er mest utfordrende og det er den de møter mest.»

Disse funnene indikere at informantene baserer seg på hva de har erfart er hensiktsmessige når det gjelder progresjon og arbeid med små og store bokstaver. Vildes hovedfokus baserer seg på rekkefølgen av bokstaver som blir presentert i de forskjellige læreverkene, men hun prøver å lære elevene bokstaver som gjør at de fortrest mulig kan sette de sammen til ord. De lærer en blanding av vokaler og konsonanter slik at de raskt kan forme meningsfulle ord. I- og S- var ofte de første bokstavene hun lærte elevene. Disse to bokstavene er lette å forme, samt veldig lystbetont ettersom de aller fleste barn har et forhold til ordet is.

Både Åse og Vilde forteller at de har innlæring av to bokstaver i uken, men har allikevel forskjellig progresjon og tidsbruk. Åse har en struktur som tilsier at eleven skal lære fire bokstaver over to uker og en tredje uke der de repeterer bokstavene. Vilde forklarer også at hun gjennomfører to bokstaver i uken, men savner en bokstav i uken. Hun følte at elevene fikk arbeidet mer grundig med bokstaven da enn hva de får nå.

4.2 Metode

Et hovedfunn er at informantene hovedsakelig hadde stor grad av metodefrihet, men ble styrt på to vesentlige aspekter. Både bokstavprogresjon med to bokstaver i uken og bruk av digitale enheter har blitt ønsket av ledelsen i skolesystemet informantene er tilknyttet. Funnene viser at metodene som informantene benyttet seg av i hovedsak baserte seg på erfaringer de har gjort seg i sin karriere. Datamaterialet indikerer at informantene kan bestemme selv fokuset på bokstavinnlæringen i deres eget klasserommet. De kan selv bestemme om de ønsker å fokusere på innlæring av store bokstaver, små bokstaver eller en blanding av disse. Hva informantene anser som hensiktsmessig metode i denne sammenheng er påvirket av tidligere erfaringer med bokstavinnlæringen.

Vilde viser til hvis hun hadde hatt total metodefrihet, hadde hennes klasses bokstavprogresjon basert seg på en såkalt langsom bokstavprogresjon. Ettersom hun nå må følge det som er pålagt av skoleledelsen har hun innlæring av to bokstaver i uken, uten opphold, til de er ferdig med alfabetet. Dermed får de bedre tid på våren til å gjennomgå å repetere bokstaver. Dataene viser til at Åse også er pålagt en rask bokstavinnlæring av skoleledelsen, men løser denne raske bokstavinnlæringen på en annen måte enn Vilde.

«Vi hadde før høstferien lært åtte bokstaver, også så vi at nå holder det. Så vi tok enda en uke med stopp. For at vi skulle drille de litt bedre (...). Det er sånn man må se ann litt

underveis hvordan gruppa responderer, men ja fire bokstaver i løpet av to uker og så repetisjonsuke det er liksom det som er grovskissa. Også må du se det ann.»

Åse har valgt å ha denne strukturen ettersom hun føler at hun mister mange elever hvis hun eksempelvis skulle lært alle bokstavene for så å ta en repetisjon. Dette utsagnet kan vise til at hun bruker sine tidligere erfaringer fra når man gjennomførte en mer langsom bokstavinnlæring til å tilføye til «påtvunget» metode. Vilde lærer elevene derimot to bokstaver i uken, uten dedikerte repetisjonsøkter. Dette peker til at selv om informantene må følge direktiver fra ledelsen som legger grunnlaget for metoden, har også informantene metodefrihet når det kommer til utførsel. På denne måten kan de fortsatt benytte seg av de metoder de synes er hensiktsmessige.

Dataene viser at det også er forskjeller på hvordan informantene arbeider med den funksjonelle bokstavkunnskapen. Informantene benytter ulike metoder når de arbeider med at elevene skal kunne gjenkjenne og bruke de bokstavene de allerede har lært. Vilde viser til at de har hengt opp alfabetet i klasserommet, der de henger opp bokstavene de har lært slik at det er visuelt. Åse presiserer også at hun er tilhenger av å gjøre det visuelt for elevene, hun forklarer det slik:

«Det er bokstavhus på veggen, også er det vanlig bokstavplansjer på veggen. Også er det alltid når de sitter med en skriveøkt så har vi hatt en liten sekvens først da, så har jo jeg skrevet bokstaven i etasjer på smartboarden for eksempel. For de som da trenger står jo den oppe slik at de kan kikke opp. Når vi jobber med på læringsbrett eller nettbretta, for da handler det jo om å veksle mellom stor bokstav som det står på tastaturet og liten bokstav. Så da har vi også noen sanne bokstavremser som de kan bruke for å få til den vekslinga.»

Dette viser til at det er nødvendig for elevene å lære seg de små bokstavene parallelt med de store bokstavene for å kunne benytte seg av de hjelpemidler som er gjort tilgjengelig. Nå er tastatur en del av bokstavinnlæringen på lik linje med blyant ifølge informantene, elevene forventes å benytte taster i forbindelse med STL+. Her kommer det frem at små bokstaver er det vanskeligste, men viktigste å lære seg. Et interessant utsagn er nettopp dette savnet etter kun en bokstav i uken, ettersom elevene fikk arbeidet grundigere med bokstavene. En bokstav i uken var samtidig mer tidkrevende ettersom hver bokstav fikk dedikert mer tid per uke i forhold til to bokstaver i uken. Tanken bak en rask bokstavprogresjon er at elevene skal lære seg flest mulig bokstaver på en raskest mulig måte

Vilde dedikerer fire dager i uken til bokstavinnlæring, mens Åse dedikerer alle fem dagene. Åse har valgt å benytte fredagen til en repetisjonsøkt der elevene får muligheten til å gjøre seg ferdig med de oppgavene de har arbeidet med den uken. Ved bruk av en repetisjonsdag vil Åse få et overblikk over hva elevene har lært den uken, slik at de kan korrigere undervisningen hvis nødvendig. Vilde påpeker at de står helt fritt selv til å organisere bokstavinnlæringen slik de selv ønsker, det eneste de har direktiv om fra ledelsen er at elevene skal lære to bokstaver i uken. Grunnen til at ledelsen ønsker at de skal ha to bokstaver i uken er fordi desto flere bokstaver de lærer desto raskere lærer de å lese. Vilde ønsker selv å dele opp uken med innlæring av ny bokstav mandag og onsdag, men kjenner kollegaer som foretrekker å lære begge bokstavene parallelt for så arbeide med de samtidig. Åse forklarer at hun rett og slett har valgt denne strukturen for å få uken til å gå opp, men også fordi det ganger de som er strever mest av elevene. Hun påpeker at det å tilrettelegge for de som knekker koden er betraktelig lettere enn å tilrettelegge for de elevene som strever. Den tydelige strukturen er nødvendig for å sikre at alle elevene følger en viss progresjon, de arbeider dermed også parallelt med bokstavene på fredag. Dette er ment som en struktur som skal sikre at de kommer i mål med bokstavinnlæringen, men presiserer at de stopper opp hvis de opplever at undervisningsmetoden ikke fungerer. Åse forteller også at hun har deltatt på en del kurs og følger med på forskning for å få ideer til å endre på undervisningen sin og utvikle seg. Hun forklarer dette slik:

«Det kan være at man leser om noe og får noen tips på noe, sånn som når vi var på et kurs eller får tips. Også gir du det en sjanse, men du sitter jo og har gode erfaringer. Du kaster lissom ikke de vekk for noe du synes passer litt.»

Et annet hovedfunn er hvor viktig erfaring er innen bokstavinnlæringen, man lager seg gode erfaringer ut fra hva man opplever når man underviser. På samme måte som at man ikke skal styres blindt av en lærebok eller ett fastsatt undervisningsopplegg. Den dynamiske utviklingen er i denne sammenheng veldig viktig. Hver elevgruppe er forskjellig og lærer på ulike måter. Åse påpeker også at hun kjører lik struktur hver gang, noe hun anser som både bra og dårlig på samme tid. Hun har valgt å holde på denne strukturen ettersom hun opplever at elevene synes at det er trygt at de vet hva de skal gjøre. Dette er veldig trygt for elevene som liker struktur og lærer bedre når de kan forutse strukturen på det som skal skje. Det betyr ikke at innholdet i det som skjer nødvendigvis behøver å være likt, men at oppsettet av dagen har korrelasjoner til slik de vanligvis arbeider.

Begge informantene er svært opptatt av at elevene skal oppdage en nytteverdi ved at de ser at de kan bruke bokstavene til å forme ord eller navn. Elevene får mulighet til å sette sammen de bokstavene de har lært ved bruk av eksempelvis ordkort og bokstavkort. De benytter seg også av

magnetbokstaver, data og mange forskjellige aktiviteter på kryss og tvers av fag for å arbeide med dette. Vilde eksemplifiserer slik:

«Også kan vi ofte lage ting sånn som bilde av bokstaven i kunst og håndverk for eksempel.»

Åse forklarer at hun prøver å differensiere hvordan elevene får benyttet de kjente bokstavene, men at læreboken ofte har gode oppgaver ettersom den er strukturert på en slik måte at den baserer seg på hvor langt elevene har kommet i bokstavinnlæringen. Dermed kan hun plukket ut relevante oppgaver, noen ganger benytter hun bokstavkort der hun velger hvilke kort hver elev får. På den måten får hun tilpasset opplæringen til hver enkelt elev. Hun benytter også friskrivning og psudoskriving, som hun forklarer slik:

«Eller så er det jo mye friskrivning med at det ikke trenger å være så formativt at det skal være helt riktig, ikke sant, at de kan skrive uten at de absolutt kan alle eller at de har en leke bokstav.»

Informantene arbeider for at elevene skal ha en repetisjon av bokstavene i nyttige settinger, istedenfor kun å øve på utformingen av bokstaven samt navn og lyd. Dette er en nyttig metode i arbeidet mot å lære å lese, samt at det viser til at informantene benytter læreverkene for å støtte oppunder opplæringen og ikke styre den. Ingen av informantene virker direkte styrt av læreboken, men at de basere seg på innholdet i lærebøkene når det kommer til blant annet rekkefølge av bokstaver som skal læres. På denne måten har de mulighet til å sikre arbeidet sitt ved å ha en mulighet til å benytte de ferdige oppleggene som er tilgjengelig, men også benytte andre metodikker de ønsker.

Et gjentakende element i metodene til disse informantene er presiseringen av viktigheten av det å arbeide med den språklige bevisstheten og formsiden av språket når elevene skal lære bokstavene. Både Åse og Vilde har et likt fokus når det kommer til språklyder. Vilde påpeker også at de arbeider mye med den språklige bevisstheten, der de lytter ut rim, stavelser, første lyd og siste lyd. Elevene arbeider også med å klappe stavelser ved å dele opp ord. Arbeidet med språklig bevissthet har markert seg i funnene som en viktig del av å lære bokstaver. Dette viser til hvor intrikat prosessen ved å lære bokstaver, lære å skrive å lære og lese egentlig er. Her må det arbeides parallelt for å gi elevene en meningsfull opplæringsprosess av skriftspråket.

Åse forklarer:

«Tenker at det går ikke an å skille den for de skal lære en bokstav, men de må jo lære lyden for å kunne lese å få noe meningsfylt ut av det. Og da er det litt viktig at man viser begge samtidig. Jeg har aldri tenkt på at jeg skal skille de jeg for å være helt ærlig. Jeg tenker at de det er liksom noe om å kunne en bokstav, da må du kunne hele den pakka.»

Det arbeides hovedsakelig med den språklige bevisstheten i morgensamlingen. Vilde arbeider med hvordan bokstavlyden lages først, for så å gå videre til skriveaktiviteter etterpå. Hun påpeker også viktigheten av å ha mye fokus på den språklige bevisstheten til elevene. Åse spesifiserer at de øver på språklydene felles, men legger vekt på hvordan munnen ser ut og hva du gjør med munnen. Hun nevner også bruken av piktogrammer fra PAS, som hun har benyttet til barn som har fonologiske utfordringer. På denne måten får de koblet et bilde av hva som skjer i munn mot en bokstav. Her viser dataene at informantene har stor metodefrihet på hvordan de velger å organisere denne undervisningen.

Det kommer også frem at det er mye fokus på STL+. Tanken er at det å skrive på data skal gjøre det lettere å lære å lese, ettersom elevene får tilbakemelding med en gang om de har valgt riktig lyd i ordet de skriver. Vilde viser til at da STL+ ble integrert i skolen fikk ikke elevene lov til å få blyant før etter jul. Åse forklarer at hun benytter både blyant og tastatur i innlæringen, men at det er viktig å supplere med andre måter ettersom elevene lærer ulikt. Informantene er fri til å benytte de metoder de synes er hensiktsmessige, men må inkorporere STL+ som i praksis er forhåndsbestemt av skoleledelsen. Flere kommuner velger å satse på digitale enheter til elevene. De to skolene som informantene arbeider på har også gått til anskaffelse av iPad til de minste elevene. Åse sin klasse er første klassen som starter i første klasse med læringsbrett, ettersom dette er en kommunal satsning dette skoleåret. Hun forteller at de har famlet litt i blinde når det kommer til bruken av disse, men at de er på vei til å bli tryggere på bruken. Vilde sin klasse har også iPad, som de hovedsakelig benytter til skoleskrift og Salaby. Skoleskrift er en applikasjon som benyttes i sammenheng med STL+. Vilde må påpeke at en yngre lærer hadde sikkert vært mer kreativ når det kommer til bruken av disse.

Disse funnene er dermed svært interessante ettersom det viser til at metoder og hjelpemidler blir integrert i skolen med en hensikt. Dette blir muligens integrert før de som skal benytte disse hjelpemidlene og metodene har fått nok kompetanse i selve bruken. Man kan tolke ut fra disse svarene at det burde muligens blitt gitt bedre opplæring i bruk av disse enhetene av kommunene før dette benyttes i første klasse. Manglende kunnskap kan føre til mangelfull bruk, samt at man utnytter

lite av det potensiale som disse enhetene bringer med seg. Dataene viser også til en frustrasjon rundt at nå som kommunene har gjort denne dyre investeringen i dette skoleåret, blir det mindre midler til å kjøpe eksempelvis apper som elevene kan benytte. På denne måten får heller ikke informantene benytte hjelpemidlene på de måter de selv anser som hensiktsmessig. Åse påpeker også at hennes største frykt med tanke på digitaliseringen av skolen er at hun blir degradert fra pedagog til knappetrykker. Hun viser til at elevene følger med på smartboarden mens hun trykker seg gjennom en ferdigtavle fra et forlag. Hun mener da at elevene vil miste det menneskelige og spontane i undervisningen. Ut fra dette kan man se at det er viktig å veie hvorfor man velger å benytte de digitale hjelpemidlene på samme måte man skal kunne forsvare andre didaktiske valg, og ikke kun bruke det digitale for det digitales skyld.

Når det kommer til metoder og arbeidsmåter som blir benyttet i bokstavinnlæringen kan man trekke ut repetisjon, funksjonell bruk og erfaring som viktige funn. Begge informantene er opptatt av at eleven skal ha flest mulige møter med bokstavene, slik at de får gjentakende repetisjoner. Dette er uavhengig av hvilke metoder de velger å benytte, ettersom de begrunner sine metodiske tilnærminger med viktigheten av repetisjon. Funnen indikerer at informantene har erfaringer med tilnærmingene de benytter, som kommer etter gjentatte gjennomføringer av bokstavinnlæring på flere ulike elever.

4.3 Motivasjon

Et hovedfunn er hvor viktig motivasjon faktisk er når det kommer til innlæringen av bokstavene. Begge informantene starter bokstavinnlæringen tidlig i skoleåret. Åse venter til andre skoleuken, mens Vilde starter første dag. Når de blir spurt hvorfor de velger å starte så tidlig svarer Åse:

«De er ofte veldig sånn sugne på å lære. Det er veldig mange av de som blir veldig skuffa hvis ikke de får bokstaver og blir vist disse. Fordi de kommer på skolen for å lære å lese, så veldig mange blir så skuffa hvis vi ikke starter med bokstaver. Så vi ser også at de er veldig motivert for å starte med bokstaver og bokstavinnlæring. Så derfor starter vi da.»

Vilde viser også til at elevene er svært nysgjerrige og lærevillige når de starter på skolen, så derfor starter de første dagen. Elevene starter på skolen med forskjellig bokstavkunnskap, men bokstaver som er meningsfulle for elevene er ofte raskere og lettere for elevene å lære. Eksempler på dette er sin egen forbokstav eller bokstavene til familiemedlemmer og lignende. Motivasjonen er dermed svært høy når det kommer til innlæring av meningsfulle bokstaver, noe som forklarer hvorfor

elevene har lettere for å lære disse bokstavene. For mange elever er det meningsfullt å komme hjem for å vise frem hva de har lært, spesielt hvis dette er forbokstaven sin eller et familiemedlems bokstav. Denne motivasjonen legger også til rette for en enorm mestringsfølelse. Desto mer motiverende dette arbeidet er for eleven, desto lettere er de for de å lære. Funnene viser også til at det er viktig å opprettholde denne motivasjonen ved å variere opplegg for å holde undervisningen motiverende.

«Så er det med å ha forskjellige måter å tilnærme seg det på, jeg tror at det er kjempeviktig å bruke leken. Så nå har vi jo fått sånne legokort også hvor de bygger bokstavene med LEGO for eksempel. Så gutta pleier å være veldig glad i det.»

Åse viser med dette utsagnet til viktigheten av å finne ulike måter som kan motivere de forskjellige elevene man har i en klasse. Vilde påpeker at det er viktig å bytte ut noen aktiviteter slik at man ikke gjør det samme hele tiden. For elevene blir fort lei av å lage bokstaver i plastelina hele tiden, men det finnes selvfølgelig elever som liker det ettersom det er en kjent aktivitet. Utsagnet tilsier at det er viktig å differensiere oppgaver for å tilrettelegge for alle elevene. Her er det LEGO kortene som er veldig populære blant de elevene som liker å bygge med klosser, da spesielt guttene i den klassen. Slike innslag med litt annerledes oppgaver vil føre til en økt motivasjon blant elevene. Her får elevene en oppfattelse av at det de lærer er kjempegøy, i dette eksemplet har man inkorporert et element elevene kjenner igjen fra lek. Vilde påpeker at det også er viktig at noen elementer er kjente, men at de også synger bokstavsanger og for eksempel lager bokstavene med kroppen i gymmen. Åse synes det er viktig å være kreativ, men følge en syklus innen bokstavinnlæringen. Det er viktig å finne på litt morsomme oppgaver for å holde motivasjonen oppe hos elevene. Det er også viktig å gi de utfordringer slik at elevene utvikler seg og lærer mer. Elevene som ligger i ytterkantene faglig, kan man enten støtte oppunder eller gi utfordringer. Ved bruk av en dynamisk samtale virker det mer autentisk for elevene. Desto mer autentisk tilbakemeldingene føles, desto mer positive relasjoner får de til læreren. Dette vil bidra til et trygt læringsmiljø der elevene tør prøve å feile, samt utvikle seg.

I funnene kommer det også frem at mestringsfølelse og motivasjon henger tett sammen og er en viktig faktor generelt i læring.

«Jeg tenker jo at først og fremst å gi de mestringsfølelse, også er jo det ganske stort for det kan jo gjøres på veldig mange måter. Det er jo veldig mange aspekter i det. Men det med at de skal føle mestring i det de gjør, det tror jeg kanskje er det viktigste. At de har opplevd en

mestring med det de gjør. Om det er da at Per skriver tre r-er mens hu andre skriver lange fortellinger med r ordet så har ikke det noe å si på en måte, men at du kan være litt sånn kreativ å føle mestring. At man legger til rette for mestring på de svakeste og de sterkeste, så tror jeg kanskje det er noe som er det aller aller viktigste.»

Dette utsagnet belyser et viktig aspekt, spesielt for skolestartere. Hvis elevene skal få et godt forhold til læring generelt samt at de får en introduksjon for at alle ting de gjør fører de nærmere til mål. Denne type tankegang vil hjelpe elevene å holde på motivasjonen sin i forskjellige situasjoner, samt få skryt for det de faktisk klarer. Alle elever er forskjellige og evner forskjellige ting, ved at man gir elevene mestringfølelse for de tingene de klarer bygger man dem opp. Det er ikke viktig at alle elevene er på samme stadiet til enhver tid, men at de føler en mestring som vil motivere dem til å arbeide videre å utvikle seg. Ved og ikke ta hensyn til viktigheten av motivasjon for elevene vil man kunne risikere å få barn som føler at de lærer masse unyttig og dermed blir skolelei i en alder av seks år. For å opprettholde innlæringslysten som elevene starter skolen med, er det viktig å motivere å holde disse undervisningene varierende og spennende. Det er elevene starter på skolen med en svært tydelig motivasjon for å lære har blitt beskrevet av informantene som den takknemlige jobben det er å undervise i første klasse. Elevene opplever alt som nytt og spennende, men de er også svært klare til å lære seg nye ting uten å etterspørre hvorfor i stor grad. Bokstavinnlæring er for elevene den spennende veien til å lære seg å lese og skrive.

5 Diskusjon

I denne delen av oppgaven vil resultatene fra intervjuene bli diskutert i lys av relevant teori og forskning presentert i kapitel to og funnene presentert i kapitel fire. Formålet med denne undersøkelsen er å undersøke:

Hva legger lærerne vekt på i arbeidet med bokstavinnlæring på første trinn, og hvordan begrunner lærerne sine valg av arbeidsmetoder?

Et av hovedfunnene som skal diskuteres er viktigheten av det å lære de små bokstavene, selv om dette er vanskeligere motorisk for de minste elevene. Begge informantene benytter en rask bokstavprogresjon, men har ulike progresjon og tidsbruk. Rask bokstavprogresjon har blitt tatt positivt imot av mange lærere (Palm, Becher & Michaelsen, 2020, s. 25). Dermed kan man undre over hvorfor det blir ulik progresjon og tidsbruk når begge informantene benytter samme teoretiske prinsipp, men også hvorfor er det så viktig at bokstavinnlæringen skal være så rask. Et annet hovedfunn er at det er lettere for lærere å tilrettelegge for de elevene som knekker bokstavkoden, enn de elevene som har vansker med å lære bokstavene. Det viser seg at erfaring er det som er grunnlaget for mange av de valgene og arbeidsmetodene lærerne benytter i bokstavinnlæringen.

5.1 Digitalisering

Empirien indikerer at skolen stadig blir mer digitalisert i henhold til et mer digitalisert samfunn. Digitale enheter har fått en større plass som et hjelpemiddel for elevene, men mine funn tyder på at kompetansen nødvendigvis ikke oppleves som god nok til at disse enhetene blir benyttet på en god måte. Begge informantene viser til at STL+ er en stor del av bokstavinnlæringen per dags dato. Elevene benytter enhetene sine til å arbeide med applikasjoner som har talesyntese som støtte til skrivingen, slik som eksempelvis skoleskrift. Arbeid med digitale enheter kommer også til syne i LK20. Et av målene i Fagfornyelsen er på styrke elevenes digitale kompetanse, samt øke bruk av teknologi i alle fag for å styrke de grunnleggende ferdighetene (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 3). Dette målet begrunnes med at digitale ferdigheter er en viktig forutsetning for en aktiv deltagelse i arbeidslivet og samfunnet som er i stadig endring, samt videre læring. En viktig faktor som dukker opp med den nye læreplanen er også hvor godt rustet dagens lærere er til å benytte det digitale på en lærerik og god måte. Har de kunnskap om hvilke muligheter som finnes, eller benytter de bare akkurat det de må for å være digitale. Et interessant utsagn relatert til bruk av Ipad viser til en av informantenes frykt for å gå fra å være pedagog til å bli degradert til en knappe-

trykker. Med dette mener hun at hun frykter at det digitale kun benyttes for det digitale skyld og ikke som et hjelpemiddel med uendelige muligheter. Det er klart at interessen for digitale løsninger spiller en stor rolle i hvor aktivt man benytter de digitale muligheten som ligger tilgjengelig ved bruk av Ipad eller andre plattformer i klasserommet. Her varierer det også hvor mye skolen og kommunen satses på ulike digitale plattformer. Denne frykten er svært interessant å utforske videre ettersom det peker til at selve innlæringsprosessen er i endring, samt at hvis ikke kompetansen innen IKT feltet i skolen generelt økes kan det føre til denne negative trenden. Lærere som arbeider i dagens skole består av mange ulike aldersgrupper som har vært med på denne digitaliseringen i skolen, men også lærere som har vokst opp i en mer teknologisk tid og dermed mer komfortable med bruken av dette.

Empirien tyder på at digitaliseringen er noe som blir pålagt av ledelsen som en følge av kommunal satsning, men også fagfornyelsen. IKT er en stor del av elevenes hverdag utenom skolen og samfunnet utvikler seg til å bli mer avhengig av IKT kunnskaper. Man kan diskutere om lærerne får mulighet til å utvikle en økt IKT kunnskap via kurs og lignende. Dette er den retningen samfunnet utvikler seg, så det er viktig at skolen henger med på denne utviklingen. Utviklingen av den digitale teknologien er den største endringen i lese- og skriveopplæringen i det moderne samfunnet (Sandvik, 2020, s. 91). STL+ er en metode som begge informantene benytter som følge av kommunale satsninger og direktiv fra ledelsen. Denne metoden benytter lydopptak av fonemet når elevene skriver på tastatur, slik at elevene kan høre hvilket fonem som er tilknyttet grafemet. Elevene får teksten lest opp ved bruk av talesyntese, slik at de kan høre eventuelle feil i teksten (Sandvik, 2020, s. 96). Tanken bak dette er at elevene skal kunne skrive en tekst uten feil.

Funnene har også vist til at det har blitt viktigere å lære elevene de små bokstavene ettersom det er disse de møter i trykt tekst på data og bøker, samt at det er ofte disse bokstavene som kommer frem etter at de trykker på bokstavene på tastaturet. Små barn møter mye skrevet tekst i hverdagen i eksempelvis dataspill, ved navigering av enheter og barnebøker. De store bokstavene kjenner de ofte igjen fra de kommer fra barnehagen, men det å lære seg korrelasjonen mellom de store og de små er en krevende prosess. Denne prosessen blir viktigere med tanke på at elevene benytter STL+ for å lære seg å skrive, her kan man også gjøre slik at elevene skriver på tastatur og får store bokstaver på skjermen. En av informantene forklarer også at ved innføring av STL+ i skolen fikk ikke elevene blyant tilgjengelig før etter jul. Dette er et omdiskutert prinsipp som ikke alle lærere ønsker å håndheve, mens andre lærere anser STL+ som en effektiv metode (Sandvik, 2020, s. 96).

En av informantene har en frykt for å bli degradert fra lærer til «knappe trykker», retter sagt at hun bare trykker seg gjennom ferdig lagede opplegg. Det finnes mange flotte ferdig lagde opplegg som man kan benytte elementer av. Blir derimot metodefriheten begrenset og man blir pålagt å følge samme opplegg som eksempelvis alle skoler i kommunen, kan det være fare for at man tilnærmet blir en barnevakt som er ansvarlig for at underholdningen skal rulle over skjermen. Hvis lærerne har en god forståelse og kunnskap om hvordan disse enheten kan benyttes på en god og lærerik måte for elevene, vil kanskje elevene synes denne læringen er mer motiverende. Spesielt til bruk av digitale enheter i bokstavinnlæringen, der elevene kan benytte seg av STL+ for å kunne bruke bokstavene de har lært. Elevene kan også bruke bokstavene til noe meningsbærende. Den etnografiske studien til Hultin og Westerman fra 2013 viser til at de oppdaget endringer i klasseromsstrukturen (Sandvik, 2020, s. 97). Funnene viser at den samme trenden delvis også forekommer hos begge informantene. Endringen som ble bemerket var at man gikk bort fra bokstavtradisjonen der man arbeidet felles med lydering og bokstavforming, dette ble ikke lenger benyttet som hovedaktivitet. Informantene arbeidet felles med både lydering og bokstavforming, men kun som en støttestruktur. Dette viser til at de benytter en lærerstyrt introduksjon før de arbeider med innlæringen også digitalt.

Forskning gjort av NIFU av asker kommunes satsing på digital læring i 2017-2019 har blant annet gjort noen svært interessante funn om kompetanseutvikling og mestringsfølelse. Her kommer det frem at uavhengig om at skolene tilbys felles kompetanseutviklingsløp, savner lærere og skoleledere en tydeliggjøring av hvordan denne satsningen kan bidra til fagdidaktisk innovasjon (Tømte, Wollscheid, Bugge & Vennerød-Diesen, 2019, s. 7). Denne forskningen viser til at lærerne føler at uavhengig av kompetanseutviklingen har de ikke nok kompetanse til å kunne bruke disse redskapene på en god måte i klasserommet. Denne innovasjonen har utviklet seg over mange år fra pc-rom med stasjonære pc, til traller med laptop som skulle deles, til en enhet per elev som alltid er tilgjengelig. Denne satsningen ment som læringsverktøy for elevene. Mine funn tyder på at denne usikkerheten for hvordan man kan benytte digitale hjelpemidler i undervisning også eksisterer hos informantene. En av informantene avskriver denne manglende kunnskapen med at hun er eldre, at de yngre vet bedre hvordan enhetene kan benyttes ettersom de er unge. Dette utsagnet viser til at vedkommende har lav mestringsfølelse når det kommer til IKT. Ettersom det digitale er en større del av læreplan enn tidligere er det viktig å motivere disse lærerne som avskriver denne kunnskapen på grunn av ulike årsaker. Det er en tankevekker at forskningen av NIFU i 2017-2019 viser at det uavhengig om skolen tilbyr kompetanseutvikling savner fortsatt lærerne en konkretisering av bruk (Tømte, Wollscheid, Bugge & Vennerød-Diesen, 2019, s. 9). Hvordan man navigerer selve

enhetene virker som ikke er det lærerne etterlyser, men heller hvordan deres klasse skal ha nytte for denne enheten. Kompetansehevingen burde inkludere konkrete eksempler på programvare som lærerne har tilgang på i etterkant, slik at de kan føle seg trygge ved å ta det i bruk. På denne måten øker mestringsfølelsen til lærerne, som vil føre til at de også har et ønske selv om å utforske ulike digitale muligheter. Denne kompetansehevingen er noe som burde bli anerkjent som en utfordrende oppgave for både skoleeiere og skoleledelsen (Tømte, Wollscheid, Bugge & Vennerød-Diesen, 2019, s. 9). Det å få alle lærere trygge og sikre på bruken av enhetene som blir implementert er en tidskrevende oppgave, men også at man må betrygge å motivere de ansatte for å ta enhetene i bruk.

5.2 Metodefrihet

Empirien i denne oppgaven viser til at informantene opplever en stor grad av metodefrihet, med noen unntak. Disse unntakene som i denne sammenheng er relevante er bruk av iPad i undervisning og en rask bokstavprogresjon. Metodefrihet er beskrevet i lov og planverk for å sikre retten lærere har til å velge selv på bakgrunn av erfaring og andre hensyn i undervisningssituasjonen (Handal, 2015). Denne friheten er i realiteten et uttrykk for profesjonsansvaret lærerne har for å sikre didaktiske arbeidsmåter som baserer seg på hva som ganger de ulike eleven.

5.2.1 Bokstavinnlæring

Det kommer frem av funnene at lærerne føler de har stor metodefrihet selv om de er bundet til en viss progresjon i bokstavinnlæringen. På denne måten kan de selv bestemme hvordan de ønsker at denne innlæringen skal foregå. Allikevel blir det ikke en total metode frihet for disse lærerne, ettersom dette er en metode som er pålagt av ledelsen. De mister dermed muligheten til å kunne ha en total metodefrihet å benytte seg av sin erfaring for å lage undervisningsplaner som de selv mener er hensiktsmessige. De bestemmer selv innholdet i undervisningen slik det er i dag, men må overholde en rask bokstavprogresjon. En av informantene viser til at hun savner slik de gjorde det før med en langsom bokstavinnlæring ettersom hun følte at elevene fikk en mulighet til å arbeide grundigere med hver bokstav.

En av informantene har laget et konverteringsskjema fra store til små bokstaver nettopp for å hjelpe elevene med overgangen fra store til små bokstaver. De små bokstavene er som oftest de som benyttes i tekster som elevene møter i både skole og hverdag. Veldig mange av elevene kjenner igjen de store bokstavene når de begynner på skolen, men innlæringen av de små bokstaven har vist seg å være en vanskelig prosess. Det å vise bokstavene parallelt vil gi elevene assosiasjoner til den bokstaven de allerede kjenner til. Elevene er i møte med mye skrevet tekst i løpet av en dag enten

på skolen eller når de kommer hjem og ser på tv eller spiller spill. En av informantene er nøye på at elevene skal prøve å bruke små bokstaver når de skriver på iPaden og bruker STL+. På denne måten ser og hører de grafemet og fonemet, samt at elevene slipper å lære seg «nye bokstaver» etter at de har knekt koden på de store bokstavene. Ved skriving på egen enhet er det kun de selv som hører det de har skrevet og frykten for at andre skal høre at de eksempelvis er usikker på hvilken bokstav de skal benytte seg av forsvinner. STL+ er også kjent som å skrive seg til lesing med talesyntese, som er en videreføring av Arne Trageton sitt prosjekt kalt «tekstskaping på datamaskin» (Sandvik, 2020 s. 95). Hensikten er at elevene skal selv høre når de har skrevet feil og bli bevisste på dette. På denne måten skal de knekke lesekode raskere. Denne opplæringen gjøres i sammenheng med veiledning å støtte av lærer, men elevene som har knekt alfabetkoden kan bli utfordret til å skrive tekst. Denne differensieringen gjør at det er lettere for lærerne å bruke tid på elevene som trenger mer hjelp. En av informantene påpekte at det var mye lettere å tilpasse opplæringen til de som har knekt koden enn de som fortsatt strever. De som strever har behov for mer en- til en oppfølging, dermed får de litt bedre tid til dette når alle elevene arbeider selvstendig. For å skrive på et tastatur behøver nødvendigvis ikke elevene å være veldig finmotoriske. Elevene som har en svakere finmotorikk kan dermed også oppleve mer mestring ved bruk av tastatur når de skal skrive bokstaver enn å benytte seg av blyant.

Hvilken bokstavprogresjon brukes i bokstavinnlæringen

De siste årene har begge informantene arbeidet med en rask bokstavprogresjon der elevene blir introdusert for to bokstaver i uken for å raskere kunne lære seg å lese og skrive. Det er som sagt forskjell i elevenes bokstavkunnskap når de starter på skolen. Kjersti Lundetræ ytret derimot i en artikkel for utdanningsforskning.no at det kan være svært strategisk å benytte relativt kort tid på den felles bokstavinnlæringen, slik at man kan tilpasse opplæringen bedre til hver enkelt (Lundetræ, 2015a). På denne måten kan man bruke mer tid på oppfølging av de elevene som behøver det, men også det å kunne utfordre de elevene som allerede har knekt bokstavkoden. Denne metoden har også blitt kritisert av Jørgen Frost og Caroline Solem i 2017. Metoden kan være uheldig for barn ettersom man risikerer at de utvikler lesevansker som i mange situasjoner kunne vært unngått (Frost & Solem, 2017). Kritikken til rask bokstavinnlæring stammer i at viktigheten av arbeidet med språklig bevissthet har blitt sett på som en selvfølge, mens fordelene med innlæring av to bokstaver i uken har blitt fokuset (Frost & Solem, 2017). Det er som nevnt uheldig med tanke på lesevansker hvis fokuset kun er på at man skal introdusere bokstavene i et raskt tempo. Kritikken av rask bokstavprogresjon baserer seg ikke på selve metoden, men at de er bekymret for at det hos mange skoler er en ufullstendig forståelse om hva som er viktig i bokstavinnlæringen og den begynnende

leseopplæringen (Frost & Solem, 2017). Funnene tilsier at begge informantene har en forståelse for at man må arbeide med den språklige bevisstheten for at elevene skal ha en forståelse for hvorfor de lærer de ulike grafemene og fonemene. Begge informantene er opptatt av at elevene skal lære bokstavene for å kunne benytte de til å lese og skrive. Ingen av informantene vektlegger kun bokstavintroduksjon som det viktigste når det kommer til bokstavinnlæringen, men dette kan ha en sammenheng med at de har undervist med en langsom bokstavprogresjon tidligere. Erfaringene de har fra den langsomme bokstavprogresjon preger bruken av rask bokstavprogresjon. Bekymringene til Frost og Solem om en ufullstendig forståelse av hva som er viktig i bokstavinnlæringen er dermed ikke aktuelt for disse informantene.

Et argument for rask bokstavprogresjon er at elevene blir eksponert for alle bokstavene mer frekvent. Istedenfor å bli hyppig eksponert til de bokstavene de lærer først og dermed bli mindre eksponert til bokstavene de lærer senere i året (Rongved, 2016). En annen fordel ved bruk av en rask bokstavprogresjon er nettopp det at man får mulighet til å oppdage vansker hos elevene på et tidligere stadium og dermed kan igangsette tiltak for å lette på disse vanskene (Rongved, 2016). En av informantene påpekte nettopp dette ved at hun stoppet opp hele bokstavinnlæringen hvis hun merket at klassen som helhet ikke lærte bokstavene. Hver tredje uke var det også en hel repetisjon uke som skulle sikre at hun fikk mulighet til å hjelpe de elevene som trengte det. I denne sammenheng er det i første omgang snakk om den formelle bokstavkunnskapen, som tar for seg bokstavens utforming, navn og lyd (Lyster, 2011, s. 389). Ved å gå tilbake til en langsom bokstavprogresjon får man fordelen ved å kunne gå grundig gjennom hver bokstav med tanke på navn, utforming og lyd (Lundetræ, 2015b). Forskningsprosjektet «På sporet» kom frem til at bruken av langsom bokstavinnlæring i norsk skole er mer tradisjonsbasert enn forskningsbasert (Lundetræ, 2015a). Dette er en praksis som var normal i norsk skole i omtrent 40 år. Mange av elevene som starter på skolen kan navnet på bokstavene, men når elevene skal lære å lese benyttes bokstavens fonem og ikke bokstavens navn. Det blir dermed viktig at lærerne differensierer dette for elevene, slik at de får en bedre forståelse for dette før elevene starter spesifikt med den første lese- og skriveopplæringen (Lyster, 2012, s. 389). Dette er forløpet til en funksjonell bokstavkunnskap, der elevene har kunnskap om hvordan bokstavene kan benyttes til å lage meningsbærende ord (Frost, 1999, s. 187). Det sies at bokstavkunnskapen automatiseres når eleven har lært alle grafem- og fonem forbindelser i alfabetet (Gabrielsen et al., 2003, s. 87).

Mine funn viser at denne raske bokstavprogresjonen blir utført forskjellig av informantene. En av informantene kjører en konsekvent innlæring av to bokstaver i uken uten pauser, mens den andre

informanten har innlæring på fire bokstaver over to uker for så å ha en repetisjonsuke. Det interessante her er at informanten som ønsker seg tilbake til en senere bokstavprogresjon også er den som legger opp til den raskeste progresjonen av de to. Dette kan tolkes på en slik måte at hun er veldig tro mot metoden som er fastsatt av ledelsen og gjør seg raskt ferdig med den første bokstavinnlæringen, for så å arbeide mer med hver bokstav den resterende delen av skoleåret. Her er det uklart om de har fått forespeilet ett mer rigid regime enn den andre informanten som har inkorporert repetisjonsuker. Forskning utført av Larsen, Kohlen, Nickels & McArthur i 2015 viser til at ulike faktorer som påvirker barns bokstavinnlæring, eksempelvis om det er konsonant eller vokal og frekvens man møter bokstaven. En innlæring av både vokaler og konsonanter vil hjelpe elevene til å raskere kunne sette sammen bokstavene til ord. Denne forskning kom også frem til at en rask bokstavinnlæring kan være uheldig hvis man ikke fokuserer på elevens språklige bevissthet. Denne bevisstheten innebærer at elevene blir oppmerksomme på at språket har en innholdsside og form side, etter hvert vil også elevene ha en følelse om hva som er rett eller galt i en muntlig eller skriftlig ytring. Dette er nettopp det STL+ baserer seg på.

Funnene viser at det er ulikt om informantene trives med en rask bokstavprogresjon. Som nevnt tidligere ønsket en av informantene seg tilbake til en senere bokstavprogresjon, samtidig som hun ønsker mer fokus på de store bokstavene. De store grafemene er de barna klarer motorisk ved denne alderen. Ved tidligere læreplaner slik som L97, var det hovedfokus på at elevene skulle ta bokstavene i bruk i sin egen takt (Nasjonalt læremiddelsenter, 1996, s. 117). L97 var læreplanen da seksåringene kom inn i skolen og dermed ikke hadde like mye bokstavlek i barnehagen, ettersom dette skulle komme inn i skolen. Informanten som ønsket seg tilbake til denne innlæringen begrunnet det med det at elevene fikk mulighet til å arbeide grundigere med hver enkelt bokstav, istedenfor at det skal presses inn på kortere tid. Ved å ha muligheten til å arbeide grundigere med hver bokstav har man lenger tid til disposisjon, slik at elevene får mulighet til å utforske bokstaven på ulike måter. Elevene kan benytte ulike sanser, lytte ut språklyder, lytte til regler og rim, men også diskutere hvordan bokstavlyden formes i munn.

Informanten som trivdes med en rask bokstavprogresjon integrerte fortsatt elementer fra en langsom bokstavprogresjon, men delte ukene opp i innlæringen av to bokstaver og en repetisjonsdag. Hun presiserte også at hvis ikke elevene var klare til innlæringen av nye bokstaver stoppet de opp for å gjøre seg trygge på bokstavene. Målet med denne type innlæring er at elevene skal få en sikker bokstavkunnskap i løpet av første klasse (Rongved, 2016). I realiteten er denne måten som informanten velger å gjennomføre bokstavinnlæringen på en hybrid mellom rask og langsom

bokstavprogresjon. Informanten overholder direktivet fra ledelsen, men utfører det på en hensiktsmessig måte der hun benytter seg av de elementene som hun anser som gode. På denne måten får hun kanskje det beste fra to verdener. Elevene gjennomgår alle bokstaven i et slikt tempo at de raskere kan benytte seg av denne kunnskapen til å lære å lese eller skrive. Hun har delt opp i to og to bokstaver, noe som kan gjøre det mindre overveldende for elevene. Informanten som ønsket seg tilbake til en langsom bokstavinnlæring gjennomgår alle bokstavene uten repetisjon. På denne måten vil elevene ha blitt introdusert for alle bokstavene raskere, noe som ganger de elevene som har knekt alfabetkoden og er motivert til å lære å lese og skrive. De elevene som da fortsatt er usikre på noen bokstaver har mulighet til å repetere disse etter den første gjennomgangen. En fallgrube her er at elevene kan miste motivasjon eller føle at de henger etter klassekameratene på skolen.

5.2.2 Arbeidsmetoder

Det kommer frem i funnen at det finnes utallige måter å organisere selve bokstavinnlæringen på. Begge informantene introduserer bokstavene i en felles økt der det gjennomgås de viktigste elementene med bokstaven, slik som: navn, lyd, skriveretning og andre vesentlige faktorer. Samtalen som forgår i klasserommet under denne felles økten er et viktig verktøy som skal være læringsfremmende når elevene skal lære seg å både lese og skrive (Håland, 2005, s. 6). Dialogen som benyttes i informantenes klasserom var hovedsakelig en kort introduksjon av grafemet de skulle arbeid med, elevene er også deltagende i denne dialogen. På denne måten lærer elevene i sosiale kontekster ved å fremme læringen om bokstaven det er fokus på. Læring i sosiale kontekster baserer seg på et sosiokulturelt læringssyn (Witteck, 2016, s. 143). Hensikten er at elevene skal lære av hverandre, ettersom de har ulike forkunnskaper og tolkninger. Denne måten å strukturere undervisningen på er i tråd med funnene fra Hultin og Westermas etnografiske studie fra 2013 (Sandvik, 2020, s. 97). Endringene av arbeidsmetode ved introduksjon av STL+ var markante, helklasseaktiviteter benyttes nå som en støttestruktur istedenfor en hovedaktivitet. Funnene mine viser til at dette også er tilfellet hos begge informantene, de har en rask introduksjon av grafem og fonem før de arbeider videre med andre metoder. Elevene får bedre tid til å arbeide i grupper eller enkeltvis, som gir lærer bedre tid til veiledning til de elevene som har behov for dette.

Hvilke metoder legges det mest vekt på i bokstavinnlæringen

Funnene viser til at informantene legger hovedvekt på bruk av læringspartner og stasjonsundervisning. Ved bruk av stasjonsundervisning har lærerne mulighet til å differensiere

hvilken type oppgaver elevene skal arbeide med fra gang til gang (Klæboe & Sjøhelle, 2013, s. 28). Det kommer frem i funnene at hvilke oppgaver som blir valgt ofte er i samsvar med erfaringer informantene har gjort tidligere. Det blir også belyst av en informant at hun tar til seg mye inspirasjon når de eksempelvis er på kurs, men veier grundig fordeler og ulemper ved hva hun velger å benytte i undervisningen. Hun sier selv at hun ikke blindt kaster bort all erfaringen sin for nye metoder, men at hun innlemmer de elementene hun anser som gode. En stor fordel ved bruk av stasjonsundervisning hos de minste elevene er at mange av de yngste barna synes det er gøy og motiverende å sitte på den lærerstyrte stasjonen (Klæboe & Sjøhelle, 2013, s. 28). En fordel er at det er mindre grupper som tilrettelegger for at elevene skal føle seg trygge til å si hva de tenker og dermed få en økt mestringsfølelse. Ulempen ved å basere seg på denne metoden er hvis elevene ikke utfører oppgavene på de stasjonene som ikke er lærerstyrte. Det er viktig å ta hensyn til at dette er små elever som lærer seg hvordan man skal lære. En av informantene viser til at det er viktig med kjente oppgaver for elevene. På denne måten er elevene kjent med hva som forventes av dem, men også hvordan de skal arbeide med oppgaven.

Læringspartner er også en metode som ble benyttet av informantene. Denne metoden har som hensikt å fremme læring hos elevene ved bruk av et systematisk samarbeid med en medelev (Andreassen, 2010, s. 2). Læringspartnere er som oftest bestemt av lærere, på denne måten kan man sette sammen elever som vil få et økt læringsutbytte av å samarbeide. Ved å ha en læringspartner kan elevene samarbeide, reflektere og lære sammen, men også utfordre hverandre på faglige eller sosiale aspekter (Olsen & Aasland, 2013, s. 7).

Syntetisk eller analytisk metode

Det er også vesentlig å belyse at det er ulike meninger blant leseforskere om hvilke metoder som er gunstige og hensiktsmessige å benytte seg av bokstavinnlæringen. Ofte er det uenighet om det er syntetiske eller analytiske metoder som er det man skal ta utgangspunkt i (Anmarkrud, 2012, s. 227). Syntetiske metoder blir metoder som bygger på syntese av deler, eksempelvis bokstaver til bokstavlyd til å benytte dette til ord og setninger (Molander & Skauge, 2009, s. 129). Her benyttes lydering, samt at elevene innledningsvis skal lese tekster som inneholder kjente bokstaver i ord. Analytisk metode tar for seg det helhetlige for så å se på delene det består av (Molander & Skauge, 2009, s. 128). I denne metoden fokuserer man på meningsaspektet, dermed skal elevene møte situasjoner der de ser behovet for å benytte seg av språk. Å skrive seg til lesing med talesyntese er ett eksempel på en metode som bygger både på analytiske og syntetiske metode (Molander & Skauge, 2009, s. 127). Funnene viser til at begge informantene benytter en blanding av syntetiske

og analytisk metode i bokstavinnlæringen. Under introduksjonen benytter de begge en syntetisk metode ved at de introduserer grafemet og fonemet, for så senere introdusere disse delene inn i ord. Det videre arbeidet med grafemet gjør at de oppdager en mening med å lære dette grafemet og fonemet ved at de kan benytte det i en gitt situasjon. Begge informantene benytter også STL+ i sin undervisning, som baserer seg på både en analytisk og syntetisk metode.

5.2.3 Bruk av iPad i klasserommet

De digitale metodene man velger å benytte må man bruke fordi man føler det er meningsbærende for den elevgruppen det gjelder, ikke at man bruker det digitale for det digitale skyld. Et eksempel på dette er at blyant nå er likestilt med tastatur når det kommer til skriveopplæring ifølge en av informantene. En av informantene fortalte også at når STL+ ble innført i skolen, fikk ikke elevene utdelt blyant før etter jul. Dette viser at når skolen satser på nye læringsverktøy eller i dette tilfellet nye digitale hjelpemidler, kan det virke som det noen ganger blir innført litt raskt.

Funnene viser at STL+ en stor del av den digitale bruken i første klasse og bokstavinnlæring for informantene. I 2013 utførte Hultin og Westman en etnografisk studie av to svenske skoleklasser som benyttet STL+ fire dager i uken i 40 minutters økter (Sandvik, 2020, s. 97). I denne studien oppdaget de endringer i lærerens arbeidsmetoder, som nevnt tidligere inkluderte dette at helklasse aktiviteter nå benyttes som støttestruktur istedenfor selve hovedstrukturen. Dette viste seg også hos mine informanter ettersom begge benyttet en kort introduksjon av bokstaven før de arbeidet med STL+ og ofte stasjonsarbeid. På denne måten benytter de verktøyene de har tilgjengelig for å tilrettelegge for mangfoldet. Ved bruk av STL+ på individuell enhet får også elevene en mulighet til å prøve å feile på egenhånd. Det er også viktig i denne digitale utviklingen å ta i betraktning at forskning viser til at man husker bedre når man skriver med blyant. Velay og Mangan publiserte en fagartikkel i 2010 som viser til forskning på dette området (Mangan & Velay, 2010, s. 385). Forskningen viste at gruppen som lærte nye bokstaver ved bruk av blyant husket dem betraktelig bedre enn de som kun benyttet tastatur. Ettersom andre områder i hjernen blir benyttet når vi ser bokstaven vi har lært oss med blyant enn tastatur. I dag blir mer og mer skriving gjort på tastatur på mobiltelefon, iPad eller pc, men det er dermed også viktig at elevene får benytte en blanding av det digitale og de taktile ferdighetene for å lære best mulig. På denne måten får man også tilrettelagt for flest mulig elever.

5.2.4 Erfaring

Erfaring kommer frem i funnene som en viktig faktor når det kommer til hvorfor informantene velger de metodene de gjør samt hva som blir vektlagt. Ulike erfaringer er det informantene baserer seg på når det kommer til hvilke undervisningsmetoder de baserer seg på. Gjenkjennbare strukturer for elevene er noe som en av informantene presiserer som viktig for de yngste elevene. Dette er slikt som et delvis repeterende opplegg, det skal være forutsigbart for de elevene som har behov for det. Det kommer også frem at den ene informanten trekker mye inspirasjon fra kurs og lignende, men er nøye på at hun ikke kaster bort alt hun har gode erfaringer med for nye spennende ting. Det er viktig å kunne utforske positive aspekter ved ideer og alternative undervisningsopplegg, men viktig å ta med seg det som fungerer videre og forkaste det som ikke fungerer like godt. Denne erfaringen oppstår etter mange år med mange forskjellige elever, her ser man hvilke elementer som fungerer godt og hva som ikke fungerer like godt og bringer de fungerende elementene inn i videre planlegging. Dette kan også ses i sammenheng med erfaringer informantene har gjort seg under det pålagte arbeidet med en rask bokstavprogresjon. Erfaringene de har gjort seg under dette arbeidet legger grunnlaget for arbeidsmetoder som de benytter seg av. Begge informantene benytter de arbeidsmetodene de har gode erfaringer med videre og forkaster de arbeidsmetoder de har dårligere erfaring med.

Det å inneha en sikker og automatisert kunnskap om bokstavene er en viktig byggestein når det kommer til å utvikle en god leseferdighet (Skaathun, 1992, s. 31). Den erfaringen som lærerne tilegner seg over de årene de arbeider, er viktige i denne prosessen. På denne måten kan de benytte de metodene som de har erfart fungerer for ulike elever. Ved bruk av stasjonsundervisning har de mulighet til å tilrettelegge slik at det skal være læringsfremmende for de ulike elevene. Funnene viser til at informantene planlegger selve bokstavinnlæringen ulikt, men benytter seg også av like arbeidsmetoder. Begge informantene har en introduksjons økt til hver bokstav der de fokuserer på hvor i munn bokstavlyden lages, bokstavnavn og utforming. Det viser seg derimot at det er litt ulikt om de fokuserer på små eller store bokstaver. Dette valget baserer seg på informantens erfaringer. En informant viser til at elevene ikke er så finmotoriske på denne alderen og har erfart at de har lettere for å skrive de store bokstavene enn de små. I motsetning til den andre informanten som har erfart at de små bokstavene er viktigere ettersom dette er de bokstavene elevene hyppigst møter, samt at de ofte har styr på de store når de kommer fra barnehagen. Erfaring virker som det som i hovedsak styrer hvilke metodiske tilnærminger som blir benyttet.

5.3 Motivasjon

Motivasjon er en viktig faktor som også ble satt lys på av informantene. Det blir påpekt at elevene som starter i første klasse oftest kommer med en sterk motivasjon til å lære, spesielt bokstaver. På dette tidspunktet er dermed elevene nysgjerrige og svært lærevillige. Det var spesielt viktig for informantene at elevene skulle oppleve en glede og nytteverdi ved å lære bokstaver. Det kan dermed sies at det etterstrebtes at eleven skal få en indre motivasjon for å lære bokstaver. Elevene har også en mestringsforventning som har stor innvirkning på elevens motivasjon og læringsresultat (Skrøvset, Mausethagen & Slettebakk, 2017, s. 45). Denne mestringsforventningen er ulike fra elev til elev, men her må man utforme oppgaver som har som hensikt å tilrettelegge også for elevene med lavere mestringsforventning. På denne måten vil man over tid øke mestringsforventningen til elevene slik at motivasjon også øker. Dette kan gjøres slik som informantene beskrives, ved bruk av tilpasset undervisning som ofte er litt spennende og har som hensikt å øke motivasjon hos ulike elever.

Funnene viser til at begge informantene la vekt på å holde undervisningen interessant for å motivere de ulike elevene i klassen. En av informantene hadde nylig fått nytt undervisningsmaterieell som var veldig populært i hennes klasse, såkalte LEGO- kort. Disse kortene var spesielt motiverende for elever som liker å bygge med LEGO, spesielt gutter ble nevnt som elever som trives med dette. Forskning utført i 2017 av Rogers og Evans viste til at man burde benytte mer lek i undervisningen, ettersom spesielt gutter ofte hemmes av de begrensningene som finnes i klasserommet (Rogers & Evans, 2007, s. 153). Disse kortene ga instruksjoner til hvordan man skal bygge de ulike bokstavene ved bruk av LEGO klosser. Informanten som benyttet disse, brukte de ofte inn i stasjonsundervisningen. Det har vist seg at interesse er en viktig faktor når det kommer til motivasjon. Læreren burde bygge videre på denne interessen som inngang til å lære nye ting, men også introdusere nye felt over tid (Skrøvset, Mausethagen & Slettebakk, 2017, s. 41). Fagfornyelsen legger også til rette for mer lekpregede aktiviteter i begynneropplæringen, dette blir også sett på som en av de største endringene i skolen siden LK06 (Becher, Bjørnstad, Hogsnes, 2019, s. 9). LEGO-kortene benyttes som en form for veiledet lek der barna deltar aktivt i læringsprosessen. Lek er indre motivert for barn, hvis de liker å bygge med LEGO klosser i fritiden vil det bli ekstra spennende å få lov til å bruke dette i bokstavinnlæringen på skolen. Det vises til at en viktig forutsetning for å benytte seg av lekbasert læring er at læreren har kjennskap til hva lek er og en kunnskap om barns utvikling. Begge informantene i denne undersøkelsen er utdannet førskolelærer, det er sannsynlig at informantene benytter seg av lekpregede aktiviteter ettersom dette er noe de har

god kjennskap til fra sitt yrke. Ettersom jeg ikke spurte eksplisitt om lek i mine intervjuer kan det være at begge informantene benytter lek i undervisningen mer enn det som kom frem i funnene. Det kan ikke utelukkes at ved intervju av informanter med en annen bakgrunn ville fokuset vært annerledes.

Deci og Ryan viser til i sin forskning at mennesker er utforskende, motiverte og har et ønske om å bli bedre (2000, s. 68). Selvbestemmelsesteorien til Deci og Ryan peker på at når elevene opplever en indre motivasjon, blir dette grunnlaget for selvbestemt atferd. Dette viser til hvordan elevene identifiserer seg og hvilke aktiviteter som dermed er meningsfulle for eleven. Det kommer også frem fra informantene at de har en opplevelse av at elevene lærer meningsfulle bokstaver raskere enn bokstaver de ikke har noen spesifikk assosiasjon til. Dette kan eksempelvis være første bokstaven i navnet sitt, foresattes bokstav eller venners bokstav. Elevene er ofte svært stolte av å vise frem å forklare tilknyttingen til disse bokstavene, det gir også en mestringsfølelse av å komme hjem til foresatte å vise hva de kan. Det blir dermed en viktig oppgave å opprettholde denne motivasjonen, slik at elevene kan danne seg en mestringsforventning som øker med tiden (Deci & Ryan, 2000, s. 68). For at mestringsforventningen skal øke, må man også introdusere elevene for realistiske utfordringer slik at de ser at de kan utvikle seg. Det er svært viktig at man gir elevene realistiske utfordringer, ettersom elever som stadig opplever å ikke få det til vil danne negative mestringsforventninger. Læringsmiljøet innad i klasserommet har også mye å si med tanke på hvordan elevene føler det å mestre eventuelt ikke mestre en oppgave. Har man ett trygt og godt klassemiljø der prøving og feiling er akseptert, vil det føre til at elevene tør å utfordre seg selv (Deci & Ryan, 2000, s. 68). Det blir også belyst av en informant at innen bokstavinnlæringen er det svært ulikt hva elevene kan når de begynner på skolen, som dermed fører til at det er mange ulike nivåer man skal tilrettelegge for innad i klasserommet. Hun viser til at det er lettere å tilrettelegge med utfordrende oppgaver til elevene som eksempelvis kan bokstavene. Det å tilrettelegge nedover i bokstavinnlæringen er heller utfordrende ettersom det er grunn nivået. Det blir dermed viktig å tilrettelegge for de som har kommet lenger, slik at man får tid til å hjelpe og motivere de elevene som har behov for mer støtte. Hun mente at motivasjon og mestringsfølelse var desidert det viktigste hun fokuserte på når det kom til denne innlæringen på første trinn. Ved å gå rundt i klasserommet å veilede var det også mulighet til autentiske tilbakemeldinger til elevene. Rettere sagt at de fikk forklart eller roset eleven i det øyeblikket det hendte, istedenfor at det noteres og tas opp på ett senere tidspunkt.

I første klasse dannes et viktig grunnlag for videre læring, men også grunnlaget for den første lese- og skriveopplæringen. Ved å fokusere på at eleven skal føle mestring og få en indremotivasjon til å lære, vil man på sikt utvikle et godt forhold til læring. Elever som ikke føler mestring, vil som sagt utvikle et negativt forhold til læring og til slutt ha en negativ mestringsforventning. Hvis elevene ikke føler mestring og en motivasjon til å eksempelvis lære bokstaver vil dette ha konsekvenser for videre skolegang. Motivasjon er en viktig del av skolehverdagen, derfor avslutter jeg diskusjonsdelene med dette sitatet fra overordnet del 3.2 av LK20 «Prøving og feiling kan være en kilde til læring og erkjennelse, og elevene skal oppfordres til å prøve seg også når det er usikkert om de vil lykkes» (Kunnskapsdepartementet, 2017s. 16).

6 Konklusjon

Denne undersøkelsen har forsøkt å besvare følgende problemstilling:

«Hva legger lærerne vekt på i arbeidet med bokstavinnlæring på første trinn, og hvordan begrunner lærerne sine valg av arbeidsmetoder?»

Problemstillingen er vid ettersom den kommer fra en interesse for å undersøke hva som er de viktigste aspektene i bokstavinnlæringen på første trinn og hvorfor lærerne velger å benytte de ulike arbeidsmetodene. For å finne svar på dette, ble det utført dybdeintervju med to lærere som har ansvar for bokstavinnlæringen på første trinn skoleåret 2021-2022. Jeg har beskrevet fremgangsmåten i metodekapittelet, og resultater er presentert og diskutert i lys av relevant teori. Dette kapitlet er avslutningsvis en oppsummering av funn, en avsluttende kommentar og en vurdering av studiens begrensning.

6.1 Oppsummering av funn

Empirien viste at begge informantene benyttet en rask bokstavprogresjon. Informantene benytter også noen faste undervisningsmetoder hver økt, men varierer også mellom ulike undervisningsmetoder. Informantene har stor metodefrihet, med unntak av bokstavprogresjon og bruk av STL+. Disse unntakene er fastsatt av ledelsen. Funnene i denne undersøkelsen viser til at en av informantene ønsker seg tilbake til den langsomme bokstavinnlæringen, ettersom hun føler at elevene fikk arbeidet grundigere med hver bokstav. Informantene opplever en høy grad av metodefrihet, men begge er pålagt bruk av iPad og en rask bokstavprogresjon. Gjennomføringen av en rask bokstavprogresjon var ulik hos de to informantene, hun som savnet en langsom bokstavinnlæring var også den som hadde en raskere progresjon. Den andre informanten som trivdes med en rask bokstavprogresjon, utførte i realiteten en hybrid mellom rask og langsom bokstavinnlæring. Hun benyttet de elementene ved metodene som hun anså som effektive, men overholdt direktivet fra ledelsen om en rask bokstavinnlæring.

Erfaring viste seg å være en viktig faktor for hvilke valg av metoder informantene baserte undervisningen sin på. Begge informantene benyttet arbeidsmetoder de hadde gode erfaringer med og forkastet de metodene de hadde dårlig erfaring med. De presiserte viktigheten av gjenkjennbare opplegg for de yngste elevene, ettersom elevene skulle være trygge på hvordan de skulle arbeide med de ulike oppgavene. Dette er særskilt viktig hvis bokstavinnlæringen baserer seg på selvgående

undervisningsopplegg. At elevene arbeider selvstendig eller i grupper med de ulike oppgavene. Ved at det er kjente arbeidsstrukturer for elevene vil de også ha en forventning til hvordan de selv klarer å løse oppgavene.

Mestringsfølelse og motivasjon er to viktige momenter som blir vektlagt av begge informantene. Det påpekes at elevene som starter i første klasse, ofte kommer med en sterk motivasjon til å lære. De er spesielt interessert i å lære bokstaver, ettersom dette er det de har forventninger om å lære. Det var også motiverende for elevene å lære meningsfulle bokstaver slik som sin egen forbokstav, disse bokstavene lærte de også raskere. De fikk en stor mestringsfølelse når de kom stolte hjem å kunne vise frem bokstavene de hadde lært. Begge informantene ønsker at elevene skal oppleve en indre motivasjon til å lære bokstavene, at de ser en nytte av å lære de. Funnene viser til at det var viktig for informantene å legge til rette for undervisning som var interessant og motiverende. Noen lekpregede elementer ble også integrert i bokstavinnlæringen, slik som å basere seg på interesser som elevene har på fritiden.

Et interessant funn er hvor viktig det er for elevene å lære seg de små bokstavene ettersom det er disse de har gjentatte møter med. Det er en krevende prosess å lære seg korrelasjonen mellom de store og små bokstavene, men en av informantene har laget et konverteringsskjema for å lette overgangen for sine elever. Hun er dermed nøye på at eleven skal benytte de små bokstavene når de skriver på iPaden, for elevene behøver ikke å være flinke finmotorisk for å skrive på tastatur. Funnene viser til at STL+ er den største delen av den digitale bruken i første klasse for informantene. Her arbeider hver elev på sin enhet, slik at lærer har bedre tid til å veilede å utfordre elevene som har behov for dette.

6.2 Avsluttende kommentar

Forskning viser til at en rask bokstavprogresjon fører til at elevene får gjentatte møter med alle bokstavene gjennom året, istedenfor mange møter med de bokstavene man lærer tidlig (Lundetræ, 2015a). Frost & Solem viser til at den raske bokstavprogresjonen er uheldig for de barna som ikke utvikler en språklig bevissthet (2017). Disse elevene risikerer å utvikle lesevansker, som kanskje kunne vært unngått (Frost & Solem, 2017). Da kan man begynne å undre på hvorfor det skal gå så raskt?

Skolen benytter digitale enheter i større grad enn tidligere, også i bokstavinnlæringen. Disse digitale enhetene er tiltenkt som hjelpemiddel for elevene, men funnene tyder på at kompetansen ikke

oppleves som god og lærerne er usikre på hvordan det burde brukes i undervisning. Fagfornyelsen vektlegger bruken av teknologi i alle fag for å styrke elevens digitale kompetanse (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 3). Det er dermed viktig å ta hensyn til at lærerne som arbeider i skolen består av mange ulike aldersgrupper, med ulik digital kompetanse. Funnene viser til at det er en usikkerhet for hvordan disse digitale hjelpemidlene kan benyttes i undervisningen. Forskning av NIFU i 2017-2019 viser at denne usikkerheten finnes uavhengig av om skolen tilbyr kompetanseutvikling innen enhetene (Tømte, Wollscheid, Bugge & Vennerød-Diesen, 2019, s. 9). Lærerne etterlyser konkrete tips til hvordan de skal ta enhetene i bruk. En av informantene viser også til at hun er eldre, så de unge lærerne vet bedre hvordan de skal benytte seg av enhetene. Dette viser til at i tillegg til en usikkerhet når det kommer til det digitale, har vedkommende en lav mestringsfølelse og en lav mestringsforventning innen dette fagfeltet. Et interessant utsagn fra en av informantene er frykten for å kun bli en knappe trykker istedenfor pedagog. Med dette menes det at man trykker seg gjennom ferdiglagede opplegg og kun er ansvarlig for at «underholdningen» skal rulle og gå over skjermen. Dette viser til viktigheten av å ikke kun bruke de digitale for det digitale skyld.

Etter denne undersøkelsen sitter jeg med en økt forståelse om hva som blir vektlagt i bokstavinnlæringen på første trinn, men også hva som danner grunnlaget for de metodiske tilnærmingene. Denne undersøkelsen belyser viktigheten av erfaring og når man skal undervise de yngste barna i skolen. Det vises også til en redusert metodefrihet ettersom det er tilnærminger som er fastsatt av andre enn den som skal undervise. Denne undersøkelsen har gitt meg et nytt perspektiv på bokstavinnlæring i første trinn, som jeg kommer til å ta med videre i mitt arbeid som lektor.

6.3 Studiens begrensninger

Som beskrevet i metodekapittelet, er det flere ting som kan ha påvirket resultatet i denne undersøkelsen. Min rolle som forsker har stor påvirkning på hvordan undersøkelsen har blitt planlagt, gjennomført og analysert. Informantene som har deltatt i undersøkelsen har også en betydning for resultatet av denne undersøkelsen. Resultatet hadde sannsynligvis vært endret hvis mine informanter hadde en annen faglig bakgrunn enn førskolelærer. Undersøkelsen har også vært svært begrenset ettersom den forgikk i et kort tidsrom og kun omfatter et lite utvalg lærere. På grunn av et lite utvalg kan ikke resultatene generaliseres, selv om funnene støttes av teori og forskning. Funnene kan allikevel si noe om hva som blir vektlagt i bokstavinnlæringen på første trinn, og hvordan lærerne begrunner valgene sine i denne sammenheng.

7 Referanser

- Andreassen, R. (2010). Samarbeidslæring – en god måte å utvikle elevenes leseforståelse på? En forskningsoversikt. *Acta Didactica Norge, Vol 4 Nr. 1 Art. 6*.
<https://www.journals.uio.no/index.php/adno/article/view/1050/92>
- Anmarkrud, Ø (2012). Spesielt dyktige læreres leseundervisning – med fokus på leseforståelse. I I. Bråten (red.), *Leseforståelse. Lesing i kunnskapssamfunnet – teori og praksis*. Cappelen Akademisk Forlag.
- Becher, A. A., Bjørnstad, E. & Hogsnes, H. D (red.). (2019). *Lek i begynneropplæringen- lekende tilnærming til skole og SFO*. Universitetsforlaget.
- Bjerke, C. & Johansen, R. (2017). *Begynneropplæring i Norskfaget*. Gyldendal Akademisk.
- Bjørndal, C. R. P. (2013). *Det vurderende øyet: Observasjon, vurdering og utvikling i undervisning og veiledning*. Gyldendal akademisk
- Creswell, J.W. (2013). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (4 utg.). SAGE Publications.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist, nr 1, 68-78*.
- DeKeyser, R. M. (2009). Cognitive-psychological processes in second language learning. I H. M. Long & C. J. Doughty (Red.). *The Handbook of Language Teaching*. Wiley-Blackwell.
- Dewey, J. (1959). *Dictionary of Education*. Philosophical Library.
- Egeberg, S., Halse, J., Jerlang, E., Jonassen, A. J., Ringsted, S. & Wedel-Brandt, B. (1991). *Utviklingspsykologiske teorier* (5. utg). Gyldendal Norsk Forlag.
- Engen, H. & Håland, A. (2005). Bokstavlæring. I A. Håland. *Leik og læring. Grunnleggende lese- og skriveopplæring på 1. trinn*. Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning.
- Finne, T., Roås, S. E. & Kjølholdt, A-N. (2014). Den første skrive- og leselæringen bruk av PC med lyd støtte. *Bedre skole, 2014(2), 31-37*.
- Frost, J. (1999). *Lesepraksis – på teoretisk grunnlag*. Cappelen Akademisk Forlag.
- Frost, J. (2003). *Prinsipper for god leseopplæring. Innføring i den første lese- og skriveopplæringen*. Cappelen Akademiske Forlag.
- Frost, J (Red.). (2009). *Språk og leseveiledning i teori og praksis*. Cappelen Akademisk.

- Frost, J. & Solem, C. (2017). Skoleklar?. *Dagsavisen*.
<https://www.dagsavisen.no/debatt/2017/09/05/skoleklar/>
- Gabrielsen, E., Pettersen Oftedal, M., Dahle, A. E., Slaathun, A. & Nøttaasen Gabrielsen, N. (2003). *Lese og skrive utvikling: fokus på grunnleggende ferdigheter*. Gyldendal akademisk.
- Gabrielsen, E. (2018). Noen korte historiske tilbakeblikk. I K. Lundetræ & F. E. Tønnesen (Red.), *Å lykkes med lesing: Tidlig innsats og tilpasset leseopplæring* (3. utg.). Gyldendal.
- Gough, P. B. & Tumber W. E. (1986). Decoding, reading and reading disability. *Remedial and special Education*, 7(1), 6-10.
- Hagtvet, B. E. & Palsdottir, H. (1992). *Leik med språket!*. Universitetsforlaget.
- Hagtvet, B. E. (1996). *Fra tale til skrift. Om prediksjon og utvikling av leseferdigheter i fire- til åtteårsalderen*. Cappelen Akademiske Forlag.
- Hagtvet, B. E. (2004). *Språkstimulering. Tale og skrift i førskolealder* (2. utg.). Cappelen Akademisk.
- Handal, S. (2015). Metodefrihet er profesjonsansvar. *Utdanningsforbundet*, 2015(3).
<https://www.utdanningsforbundet.no/nyheter/2015/metodefrihet-er-profesjonsansvar/>
- Haukås, Å. (2014). Metakognisjon om språk og språklæring i et flerspråklighetsperspektiv. *Acta Didactica Norge*, 8(2), art. 7.
- Høgheim, S. (2020). *Masteroppgaven i GLU*. Fagbokforlaget.
- Høien, T. (2003). Avkodingsstrategier og leseutvikling. I I. Austad (red), *Mening i tekst. Teorier og metoder i grunnleggende lese- og skriveopplæring. Ny og revidert utgave*. Cappelen Akademisk Forlag.
- Høien, T. og Lundberg, I. (2012). *Dysleksi. Fra teori til praksis*. Gyldendal Akademisk Forlag.
- Håland, A. (2005). «Namnet mitt!». I A. Håland. *Leik og læring: Grunnleggjande lese- og skriveopplæring på 1. trinn*. Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning.
- Johannesen, A., Tufte, P.A. & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4.utg.). Abstrakt forlag AS.
- Judith, O., Lundetræ, K. & Uppstad, P. H. (2021). På sporet- et eksempel på tidlig intensiv opplæring i lesing. *Lesesenteret*. <https://www.uis.no/nb/lesesenteret/pa-sporet-et-eksempel-pa-tidlig-intensiv-opplaering-i-lesing>
- Klæboe, G. & Sjøhelle, D. K. (2013). *Veiledet lesing og skriving i begynneropplæringen*. Cappelen Damm Akademisk.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>

- Kunnskapsdepartementet. (2019). Læreplan i norsk (NOR01-06). Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06?lang=nob>
- Kvarv, S. (2021). *Vitenskapsteori: tradisjoner, posisjoner og diskusjoner* (2.utg.). Novus forlag.
- Larsen, L., Kohlen, S., Nickels, L. & McArthur, G. (2015). The letter-Sound Test (LeST): a reliable and valid comprehensive measure of grapheme-phoneme knowledge. *Australian Journal of Learning Difficulties*, 20(2). https://www.researchgate.net/publication/277015198_The_Letter-Sound_Test_LeST_a_reliable_and_valid_comprehensive_measure_of_grapheme-phoneme_knowledge
- Lillejord, S., Børte, K., & Nesje, K., (2018). De yngste barna i skolen: Lek og læring, arbeidsmåter og læringsmiljø – En forsknings kartlegging. *Kunnskapssenteret for utdanning*. <https://www.uis.no/sites/default/files/inline-images/jL0qINPrCQpuoX4yeCEvPlvzOizNSCMRG36TRuzxaBKGCTyEqm.pdf>
- Lundberg, I., Frost, J. & Petersen, O. (1988). Effects of an extensive program for stimulating phonological awareness in preschool children. *Reading Research Quarterly*, 23(3), 263-284.
- Lundberg, I. & Herrlin, K. (2008). *God leseutvikling. Kartlegging og øvelser*. Cappelen Akademisk
- Lundberg, I. (2009). *God skriveutvikling: Kartlegging og undervisning*. Cappelen Akademisk.
- Lundetræ, K. (2015a). På tiden med raske bokstaver?. *Lesesenteret-bloggen*. <https://blogg.forskning.no/lesesenteret/pa-tide-med-raske-bokstaver/1103884>
- Lundetræ, K. (2015b). Førsteklassinger bør lære alle bokstavene før jul. *Utdanningsforskning*. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2015/forsteklassingene-bor-lare-alle-bokstavene-for-jul/>
- Lundetræ, k. & Sunde, k. (2019). Is a faster pace of letter instruction associated with other teaching practices?. *Nordic Journal of Literacy Research*, 2019(2). <https://utdanningsforskning.no/artikler/2020/is-a-faster-pace-of-letter-instruction-associated-with-other-teaching-practices/>
- Lyster, S -A. H. (2011). *Å lære å lese og skrive- individ i kontekst*. Gyldendal Akademisk.
- Lyster, S.A.H. (2012). *Elever med lese- og skrivevansker: Hva vet vi? Hva gjør vi?* Cappelen Damm Akademisk.

- Mangen, A. & Velay, J-L. (2010). Digitizing Literacy: Reflections on the Haptics of Writing. I M. H. Zadeh (red.), *Advances in Haptics*. Intech
- Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative research design: an interactive approach* (3.utg.). Sage publications.
- McInnes, K., Howard, J., Crowley, K. & Miles, G. (2013). The nature of adult-child interaction in the early years classroom: Implications for children's perceptions of play and subsequent learning behaviour. *European Early Childhood Education Research Journal*, 21(2), 268-282.
- Molander, B. & Skauge, I. L. (2009). *Lese lære lykkes*. Gyldendal akademisk.
- Myran, I. H. (2020). Metoden STL+ slik den er beskrevet i håndboken. *Bedre skole*, 2020(1), 66-72.
<https://www.utdanningsnytt.no/files/2020/07/08/BedreSkole-0120.pdf>
- Nasjonalt læremiddelsenter. (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen L97*.
<https://www.nb.no/nbsok/nb/f4ce6bf9eadeb389172d939275c038bb?lang=no#0>
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i Kvalitative studier Den skrivende forskeren*. Universitetsforlaget.
- Olsen, H. Ø. & Aasland, M. (2013). *Læringspartner – undervisevurdering i praksis*. Pedlex norsk skoleinformasjon.
- Palm, K., Becher, A.A & Michaelsen, E. (2020). Den viktige begynneropplæringen: aktuelle fagområder og kritiske perspektiver. I K. Palm & E. Michaelsen (Red), *Den viktige begynneropplæringen: en forskningsbasert tilnærming* (2.utg., s. 13-31). Universitetsforlaget.
- Personopplysningsloven. (2018). *Lov om behandling av personopplysninger* (LOV-2018-06-15-38). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2018-06-15-38>
- Piasta, S. B. & Wagner, R. K. (2010). Developing Early Literacy Skills: A Meta- Analysis of Alphabet Learning and Instruction. *PubMed Central*, 45(1), 8-38. DOI: 10.1598/RRQ.45.1.2
- Piasta, S. B. (2014). Moving to Assessment-Guided Differentiated Instruction to Support Young Children's Alphabet Knowledge. *The Reading Teacher*, 68(3).
- Postholmen, M. B & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm AS
- Rogers, S. & Evans, J. (2007). Rethinking role play in the reception class. *Educational Research*, 49(2), 153-167.
- Rongved, E. (2016). Hvordan jobbe med rask bokstavprogresjon?. *Utdanningsforskning*.
<https://utdanningsforskning.no/artikler/2016/hvordan-jobbe-med-rask-bokstavprogresjon/>
- Sandvik, M. (2020). 1:1 iPad i den første lese- og skriveopplæringen?. I Palm, K. & Michaelsen, E. (Red.), *Den viktige begynneropplæringen – en forskningsbasert tilnærming* (s. 91- 111). Universitetsforlaget.

- Senter for IKT i utdanningen (2016). Erfaringer fra skoler som opplever å ha lyktes med bruk av nettbrett og eller pc i sin grunnleggende lese- og skriveopplæring. *Statped*.
http://www.statped.no/globalassets/laringsressurs/dokumenter/rapporter/ramboll_rapport_iktsentert.pdf
- Shadish, W. R., Cook, T. D. & Cambell, D. T. (2002). *Experimental and quasi-experimental designs for generalized causal inference [Masteroppgave]*. Houghton, Mifflin and Company.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2018). *Skolen som læringsarena – Selvoppfatning, motivasjon og læring (3.utg)*. Universitetsforlaget.
- Skaathun, A. (1992). *Bokstavlæring*. Landslaget for norskundervisning (LNU). Cappelen fakta.
- Skrøvset, S., Mausehagen, S. & Slettbakk, Å. (2017). *Lærerens relasjonsarbeid*. Cappelen Damm Akademisk.
- Statistisk sentralbyrå. (2021, 2. Mars). *Barnehager*.
<https://www.ssb.no/utdanning/barnehager/statistikk/barnehager>
- Säljö, R. (2001). *Læring I praksis, et sosiokulturelt perspektiv*. Cappelen Akademisk Forlag.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse (3.utg)*. Fagbokforlaget
- Toft, T. E. (2010). *Lærer vi mer med blyant?*. Universitetet i Stavanger.
<https://forskning.no/informasjonteknologi-skole-og-utdanning-partner/laerer-vi-mer-med-blyant/820859>
- Traavik, H. & Alver, V.R. (2008). *Skrive- og lesestart: Skriftspråkutvikling i småskolealderen*. Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Traavik, H. (2013). Den tidlige skrive- og leseutviklingen. I: H. Traavik & B.K Jansson (red.). *Norsk boka 1. Norsk for grunnskoleutdanningen 1-7 (s. 39-53)*. Universitetsforlaget.
- Trageton, A. (2003). *Å skrive seg til lesing: IKT i småskolen*. Universitetsforlaget.
- Tømte, C., Wollscheid, S., Bugge, M. & Vennerød-Diesen, F. F. (2019). Digital læring i Askerskolen: sluttrapport fra følgeforskning (NIFU- rapport 2019:27). *Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning*. <https://www.nifu.no/publications/1757334/>
- Utdanningsdirektoratet. (2016). *Læreplan i norsk (NOR1-05)*. Læreplanverker for kunnskapsløftet 2016.
<https://www.udir.no/kl06/nor1-05>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society- the development of higher order psychological processes*. Harvard University Press.

Wiklander, M. & Sjödin, L. (2015). *STL+ Håndbok. Å skrive seg til lesing med lyd støtte: Sandvikenmodellen*. InfoVest Forlag AS.

Wittek, L. (2016). Sosiokulturelle tilnærminger til læring. I J. H Stray & L. Wittek (Red.). *Pedagogikk- en grunnbok (s. 133- 148)*. Cappelen Damm Akademisk.

Wittek, L. & Brandmo, C. (2016). Ulike tilnærminger til læring- et historisk riss. I J. H Stray & L. Wittek (Red.). *Pedagogikk- en grunnbok (s. 113-132)*. Cappelen Damm Akademisk.

8 Vedlegg 1

Vil du delta i forskningsprosjektet

”[Hva vektlegges i arbeidet med bokstavinnlæringen]”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hva som vektlegges i arbeidet med bokstavinnlæringen, samt hvordan disse valgene begrunnes. I dette skrevet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

I denne masteroppgaven som blir skrevet som en del av grunnskolelærer 1-7 masterutdanningen på Universitetet i Sør-Øst Norge er problemstillingen som følgende:

Hva legger lærerne vekt på i arbeidet med bokstavinnlæring, og hvordan begrunner læreren sine valg av arbeidsmetoder?

Bakgrunnen for oppgaven er et ønske om en økt forståelse for hva som vektlegges som viktige elementer i bokstavinnlæringen i første trinn, og hva som ansees som mindre viktig i praksis.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Det er USN- universitetet i Sør-Øst Norge som er ansvarlig for prosjektet, som en del av masterutdanningen til grunnskolelærer 1-7.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du er aktuell som informant til dette studiet ettersom du underviser og planlegger undervisning for bokstavinnlæring i 1.klasse. Jeg har kontaktet deg ettersom jeg har forkunnskap via mitt nettverk om at du underviser i den aktuelle tematikken i første klasse.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar på et intervju om dine didaktiske tanker rundt bokstavinnlæring i første klasse. Jeg ønsker også å observere en undervisnings økt før intervjuet. Selve intervjuet vil bli tatt opp som en lydfil for så å bli transkribert, etter observasjon kommer jeg til å skrive ett notat som brukes til analyse i sammenheng med intervjuet.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Det er kun veileder og student som vil ha tilgang til disse opplysningene, som vil bli låst inn i to separerte safer. Samtykkeskjema vil bli låst inn i det ene og opptak gjort av intervju i det andre.

Det vil ikke bli publisert informasjon som kan være gjenkjennbart til deg som informant eller hvilken skolekrets du arbeider i.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 1. Juni. 2022.. Etter prosjektslutt vil alle lydopptak slettes, samt alle dokumenter som har sensitiv informasjon makuleres. Dette kommer ikke til å oppbevares for eventuell senere forskning.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:
innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
å få rettet personopplysninger om deg,
å få slettet personopplysninger om deg, og
å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra USN- Universitet i Sør-Øst Norge har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med: Universitetet i Sør-øst Norge ved Julie Nordahl (julie.nordahl@usn.no) eller Helene Bergan (bergan1991@gmail.com).

Vårt personvernombud: Paal Are Solberg (personvernombud@usn.no).

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med: NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Julie Nordahl
(Forsker/veileder)

Helene Bergan
Student

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet [*sett inn tittel*], og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta i intervju.

å delta i observasjon.

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

9 Vedlegg 2

Intervjuguide

Sted:

Dato:

Før intervjuet starter	Takke for at informanten har sagt ja til å delta i undersøkelsen. Kort presentasjon av undersøkelsen og meg som forsker.
Lærerens bakgrunn, utdanning og erfaring	Kan du fortelle meg om din faglige bakgrunn og erfaring? Hvor lenge har du jobbet som lærer? Hvilken utdanning har du? Har du eventuelt videreutdanning? Hvor mange ganger har du hatt vært ansvarlig for bokstavinnlæringen på første trinn?
Formell bokstavkunnskap	Når i skoleåret starter du med bokstavinnlæring i første trinn? Hvorfor? Starter du med innlæring av små, store eller begge bokstaver samtidig? Hvorfor? Lærer elevene lyden på bokstavene, navnet på bokstavene eller begge deler samtidig? Hvorfor? Hvilken rekkefølge av bokstavene bruker du? Presenteres elevene for en og en lyd/ bokstav, eller lærer de flere bokstaver av gangen? Hvorfor?

	<p>Hvor lang tid bruker dere på innlæringen av en lyd/ bokstav?</p> <p>Følger alle elevene den samme progresjonen?</p> <p>På hvilken måte jobber du med hvordan lydene uttales?</p> <p>På hvilken måte lærer elevene utformingene av bokstavene?</p> <p>Hvordan legger du til rette for at elevene skal kjenne igjen bokstavene de har lært?</p>
<p>Funksjonell bokstavkunnskap</p>	<p>Hvordan jobber du med kombinasjonen mellom lyd og bokstav?</p> <p>På hvilken måte får elevene mulighet til å bruke de bokstavene de har lært?</p>
<p>Organisering/ gjennomføring</p>	<p>På hvilken måte legger du opp undervisningen når dere jobber med bokstavinnlæring?</p> <p>Hvorfor har du valgt å gjøre det på denne måten?</p> <p>Hva fungerer best?</p> <p>Hvorfor?</p> <p>Er det noe som ikke fungerer?</p> <p>Hvordan legger du til rette for at barna skal føle seg motiverte og engasjerte i arbeidet med bokstaver?</p> <p>Hvilke metoder bruker du ved innlæring av lyder/ bokstaver?</p> <p>Hvorfor?</p> <p>Hvordan fungerer de metodene du bruker mest?</p>

	<p>Bruker dere data eller iPad i undervisningen? På hvilken måte?</p> <p>Hva legger du mest vekt på i arbeidet med bokstavinnlæring?</p>
Kartlegging	<p>På hvilken måte skaffer du deg oversikt over elevenes bokstavkunnskap?</p> <p>Hva bruker du denne oversikten til?</p>
Avslutning	<p>Kort oppsummering for å sjekke om jeg har forstått informanten riktig.</p> <p>Er det noe informanten ønsker å utdype eller er det noe annet informanten lurer på. Eventuelle spørsmål før vi avslutter?</p>

10 Vedlegg 3

Vurdering av prosjekt NSD

13.10.2021

Referansenummer

255828

Prosjekttittel

Masteroppgave om bokstavninlæring

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Sørøst-Norge / Fakultet for humaniora, idrett- og utdanningsvitenskap / Institutt for pedagogikk

Prosjektperiode

09.08.2021 - 01.06.2022

[Meldeskjema](#)

Dato

13.10.2021

Type

Standard

Kommentar

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 13.10.2021. Behandlingen kan starte.

DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG Det er obligatorisk for studenter å dele meldeskjemaet med prosjektansvarlig (veileder). Det gjøres ved å trykke på "Del prosjekt" i meldeskjemaet.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.06.2022.

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20). NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til

form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13. Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned. FØLG DIN

INSTITUSJONS RETNINGSLINJER NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32). Dersom du benytter en databehandler i prosjektet må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet! Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)