

Katrine Rui Gardsteig, kandidatnummer 9003

Koplinga mellom bokstavinnlæring og tidleg skriving på 1.trinn

Intervjustudie av fire lærarar og didaktisk utprøving i eit klasserom



Universitetet i Sørøst-Noreg

Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap

Institutt for språk og litteratur

Postboks 4

3199 Borre

<http://www.usn.no>

© 2024, Katrine Rui Gardsteig

Denne avhandlinga utgjer 30 studiepoeng

Samandrag

Tema for dette masterprosjektet er korleis og på kva måte lærarar driv med bokstavinnlæring, og korleis bokstavinnlæringa kan koplast til tidleg skriving på 1.trinn. Studien undersøker følgjande problemstilling: «Korleis kan lærarar legge til rette for bokstavinnlæring for elevane på 1.trinn, og korleis kan ein kople bokstavinnlæring til tidleg skriving i den første skrive- og leseopplæringa?».

Studien er basert på kvalitativ forskning i form av fire semistrukturerte intervju, som hovudmetode. Som supplerande metode har studien ei didaktisk utprøving på 1.trinn, inspirert av aksjonsforskning. Utvalet av informantar til intervjuet består av fire lærarar som arbeider på 1.trinn. Den didaktisk utprøvinga er gjennomført i klasserommet til den eine læraren frå intervjurunden. Bakgrunnen for val av desse to metodane baserer seg på eit ønskje om å finne ut korleis lærarar fortel om bokstavinnlæring, og korleis ho kan koplast til tidleg skriving på hausten. Den didaktiske utprøvinga er meint som utprøvande del, der eg som forskar har laga ein progresjon som viser korleis bokstavinnlæringa kan koplast til tidleg skriving på 1.trinn, gjennom fire undervisningsøkter.

Funna frå studien syner at lærarane er særskilt opptekne av kor viktig bokstavinnlæringa er, for at elevane skal få ein sikker bokstavkunnskap. Bokstavinnlæringa i klasseromma til dei dei utvalde lærarane tek mest plass i den første delen av skuleåret. Funna syner at det ikkje vert nytta så mykje tid på tidleg skriving som ønskjeleg på hausten, då bokstavinnlæringa skuggar for tidleg funksjonelle skriveoppdrag. Dei tekniske skriveoppgåvene frå læreverket vert nytta mest, framfor meningsfulle skriveoppdrag. Funna frå den didaktiske utprøvinga syner at det er dei meningsfulle skriveoppdraga som motiverer, og det er under desse øktene at elevane får utfordre seg på skrivefronten. På bakgrunn av dette kan eg konkludere med at lærarane gjer eit grundig arbeid, og legg ned mykje god innsats i byrjaropplæringa. Samstundes må etablerte undervisningspraksisar på skriving endrast, dersom ein skal ha det læringsutbyttet som er forventa.

Nøkkelord: funksjonell bokstavinnlæring, funksjonell tidleg skriving, tekniske skriveoppgåver, meningsfulle skriveoppdrag.

Abstract

This MA project's topic is how and in what ways teachers conduct letter learning and how letter learning can be connected to early writing in the 1st grade. The study examines the following research question: "How can teachers facilitate letter learning for 1st-grade pupils, and how can letter learning be connected to early writing in the initial stages of reading and writing instruction?"

The present study is based on qualitative research using four semi-structured interviews as the primary method. The study includes a didactic trial in the 1st grade as a supplementary method inspired by action research. The sample of informants consists of four teachers who teach in the 1st grade. The didactic trial was conducted in the classroom of one of these informants. The background for choosing these methods is based on a desire to explore how teachers view the letter learning process and how it can be connected to early writing instructions. The didactic trial aims to add a practical and explorative approach where I, as a researcher, have created a progression that shows how letter learning can be connected to early writing in the 1st grade through four teaching sessions.

The findings show that teachers are very concerned with how vital letter learning is for pupils to acquire solid letter knowledge. Letter learning in the participating teachers' classrooms occupies most of the beginning of the school year. An insufficient amount of time is devoted to early writing in the autumn since letter learning overshadows early functional writing tasks. The technical writing tasks from the teaching materials are used the most, rather than meaningful writing assignments. The findings from the didactic trial show that meaningful writing assignments motivate pupils, and during these sessions, pupils get to challenge themselves in writing. Based on this, I can conclude that the teachers do thorough work and put a lot of effort into the initial instruction. At the same time, the established teaching practices for writing need to be changed if the expected learning outcomes are to be achieved.

Keywords: functional letter learning, functional early writing, technical writing tasks, meaningful writing assignments.

Innhold

Samandrag	2
Abstract	3
Forord	7
1.0 Innleiing	8
1.1 Bakgrunn for val av tema	8
1.2 Føremål og problemstilling	10
1.2.1 Omgrepsavklaring	11
1.3 Oppbygging av masteroppgåva	11
2.0 Tidlegare forskning	12
2.1 Tidlegare forskning på bokstavinnlæring og tidleg skriving	12
3.0 Teori om bokstavinnlæring og funksjonell tidleg skriving	14
3.1 Talespråkutvikling som grunnlag for skriftspråkutvikling	14
3.2 Bokstavkunnskap og bokstavprogresjon, før og no	15
3.2.1 Rask bokstavinnlæring som grunnlag for tilpassa opplæring	15
3.3 Funksjonell bokstavinnlæring	17
3.3.1 Tilnæringsmetodar for funksjonell bokstavinnlæring	18
3.4 Koplinga mellom funksjonell bokstavinnlæring og tidleg funksjonell skriveopplæring	19
3.4.1 Tilrettelegging av undervisning med bokstavinnlæring og skriving	20
3.4.2 Funksjonell skriveopplæring på ulike nivå	21
3.5 Skriving og lesing som hand i hanske?	23
3.6 Oppsummering av teorikapittelet	23

4.0 Forskingsdesign og metode	24
4.1 Val av metode	24
4.1.1 Vitskapsteoretisk perspektiv	26
4.2 Utval av informantar	26
4.3 Datainnsamlingsprosessen	28
4.3.1 Intervju som metode	28
4.3.2 Didaktisk utprøving inspirert av aksjonsforskning	30
4.3.3 Observasjon	33
4.4 Etiske aspekt – forskingsetikk	34
4.4.1 Informert samtykke	35
4.4.2 Forskinga si pålitelighet, gyldigheit og generalisering	35
4.5 Framgangsmåte for analysen	37
4.5.1 Analysekjema for kategoriar og kodar av intervjudatamaterialet	38
4.5.2 Analysekjema for kategoriar og kodar for didaktisk utprøving	40
5.0 Analyse og resultat	41
5.1 Analyse og resultat av intervjudel	41
5.1.1 Bokstavinnlæring som grunnlag for skriveutvikling	41
5.1.2 Tilpassa opplæring som nøkkel for å romme elevmangfaldet i bokstavinnlæringa	44
5.1.3 Variasjon skaper motivasjon	45
5.1.4 Frå bokstavinnlæring til tidleg funksjonell skriving	46
5.2 Analyse og resultat av didaktisk utprøving	49
5.2.1 Økt 1 – Ein god start kan påverke grunnlaget for vidare utvikling	49
5.2.2 Økt 2 – Bokstavinnlæring som grunnmur for tidleg skriving	50
5.2.3 Økt 3 – Motivasjon som ein vegvisar for tidleg skriving av dikt	51
5.2.4 Økt 4 – Meiningsfulle skriveoppgåver i form av brevskriving kan bidra til at elevane opplever skrivinga som funksjonell	52
6.0 Drøfting av analysematerialet	54
6.1 Drøfting av intervjuanalysen	54
6.1.1 Korleis fortel lærarane om bokstavinnlæringa og om koplinga til tidleg skriving?	55
6.1.2 Korleis fortel lærarane om tilrettelegging for tidleg skriving kopla til bokstavinnlæring?	58

6.1.3 Kor ofte skriv elevane og kva type skriveoppdrag gjev lærarane?	61
6.2 Drøfting av didaktisk utprøving	63
6.3 Drøfting av intervju og didaktisk utprøving sett i samanheng	66
6.4 Avslutning	68
6.5 Vegen vidare	70
7.0 Litteraturliste	71
<hr/>	
7.1 Figurliste	77
Figur 1: Lesesenteret (u.å.). <i>Eksempel på bokstavprogresjon.</i> https://sprakloyper.uis.no/sites/default/files/2021-08/eksempel-pa-bokstavprogresjon- web.pdf	77
Figur 2: Tabell over innsamla empiri frå datainnsamlinga.	77
Figur 3: Kort biografi av lærarinformantane i studien.	77
Figur 4: Visuell modell over didaktisk utprøving, inspirert av aksjonsforskning.	77
Figur 5: Visuell oversikt over progresjon i didaktisk utprøving med utgangspunkt i delar av oppdagande skriving.	77
Figur 6: Analyseskjema over kategoriar og kodar frå intervjumaterialet.	77
Figur 7: Analyseskjema over kategoriar og kodar frå datamaterialet frå didaktisk utprøving.	77
Figur 8: Elevtekst frå diktskrivingsøkta.	77
Figur 9: Elevtekstar frå brevskrivingsøkta.	77
8.0 Vedlegg	78
<hr/>	
Vedlegg 1 – Vurdering av prosjektet frå SIKT	78
Vedlegg 2 – Samtykkeskjema til intervjuinformantane	79
Vedlegg 3 – Samtykkeskjema til føresette i didaktisk utprøving	82
Vedlegg 4 – Intervjuguide	83

Forord

Ei intens, krevjande, lærerik, givande og utfordrande studietid går no mot slutten. Arbeid med dette masterprosjektet har vore veldig lærerikt, samstundes som det har vore krevjande.

Prosjektet har gjeve meg ei enorm kunnskap om kva som skjer det første året elevane byrjar på skulen, og kor viktig eit godt grunnlag her er. Difor håpar eg min studie kan bidra til å gje kunnskap om bokstavinnlæring og tidleg skriving til andre som arbeider i skulen, eller som studerer for å arbeide med bokstavinnlæring.

Eg vil få takke lærarane som har vore sporty og stilt til intervju på kort varsel, og gjeve meg mykje verdifull innsikt i kva som rører seg på feltet til skulestartarane. Samstundes må eg rette ein ekstra takk til læraren som gav meg lov til å komme inn i klasserommet og gjennomføre ei utprøving, det står det respekt av. Utan dykk som informantar både i intervju og utprøving, så hadde det ikkje dette masterprosjektet vore gjennomførbart.

Vidare fortener rettleiaren min, Kirsten Linnea Kruse ein enorm takk. Du har stilt opp og rettleia meg ved å nytte din faglege innsikt. Du har kome med gode rettleiingar, og vore ein enorm ressurs å ha i ryggen gjennom denne prosessen.

Avslutningsvis vil eg rette ein stor takk til medstudentar, kollegaer, venner og familie som har bidrege med å motivere meg gjennom denne prosessen.

Edland, juni 2024

Katrine Rui Gardsteig

1.0 Innleiing

1.1 Bakgrunn for val av tema

Det føregjeng diskusjonar om korleis ein god start med lesing og skriving, kan legge grunnlaget for vidare utvikling. Det er interessant å sjå læringslysta, og ikkje minst utviklinga som skjer i løpet av dei første månadane på skulen. Bokstavinnlæringa er ein viktig faktor her, og korleis ein kan gjere ho mest mogleg meningsfull for skulestartarane.

Ryggsekken som elevane kjem til skulen med når det gjeld bokstav- og tekstkunnskap, varierer. Nokon har han fylt med mykje kunnskap om bokstavinnlæring og skriving, andre har lite erfaring (Elvedahl, 2022). Det er viktig at ein møter elevane på deira nivå, og let alle elevane få utvikle seg etter sitt nivå. Dette er i tråd med det Overordna del av læreplanen vektlegg: « (...) elevene møter skolen med ulike erfaringer, forkunnskaper, holdninger og behov. Skolen må gi alle elever likeverdige muligheter til læring og utvikling, uavhengig av deres forutsetninger» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Det inneber at ein må ha variert undervisningsformer, som rommar elevmangfaldet.

Dei siste åra har det vore diskusjonar, debattar og skrivi om kva for ei opplæring som er mest hensiktsmessig for god utvikling i byrjaropplæringa. I dag må alle skular i Noreg følge *Fagfornyinga* (LK20) (Kunnskapsdepartementet, 2017). Overordna del vektlegg at norskfaget har eit særskild ansvar for dei grunnleggjande ferdigheitene, skriving og lesing (Kunnskapsdepartementet, 2017), og skal difor vere ein stor del av skulekvardagen, også for 1.klassingar.

Dagens læreplan legg til rette for at ein som lærar har valfridom for val av arbeidsmetodar, og korleis ein ønskjer å legge opp undervisninga (Bjerke & Johansen, 2020, s. 13). Difor vil det vere relevant å sjå om undervisningsformer som regjerer i klasseroma, samsvarar med den utviklinga *Fagfornyinga* legg til grunn når det gjeld bokstavinnlæring og val av metode. Dersom ein i skulen i dag skal ha moglegheit til ha oppnå læringsutbyttet som læreplanen legg til rette for, kan det sjå ut som at opplæring i lesing og skriving skal skje tidlegare enn før (Kunnskapsdepartementet, 2017). Eit kompetansemål etter 2.trinn i norskfaget, legg følgjande føring for opplæringa at elevane skal kunne meistre å: «trekke bokstavlyder sammen til ord under lesing og skriving» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Dermed er ein god start

avgjerande for at elevane skal lukkast i å meistre skriftsspråket, då skrifta i samfunnet vårt vert brukt til å halde kontakt med menneska rundt oss, og til å strukturere tankar og idear. Difor er ein viktig føresetnad for å meistre det moderne liv og bli ein demokratisk deltakande borgar, at ein forstår og meistrar skriftsspråket (Johansen & Bjerke, 2020, s. 10). Det er viktig at elevane opplever denne prosessen som motiverande og engasjerande, hevdar Johansen og Bjerke (2020, s. 11).

I mange klasserom har den *formelle bokstavinnlæringa* (Rygg, 2020), prega arbeidsmetodane. Metoden tek føre seg ein og ein bokstav, og fokuserer på mange arbeidstilnærmingar til han. Mykje av fokuset i denne lese- og skriveopplæringa er langsam bokstavinnlæring (Rygg, 2020), der nesten heile det første skuleåret ber preg av bokstavterping. Ifølgje blant anna Rygg (2020) tyder det at det mest truleg har vore lite fokus på fremjing av meningsfulle lese- og skriveoppdrag for elevane. På bakgrunn av dette har den *formelle bokstavinnlæringa* fått ein konkurrent i den *funksjonelle bokstavinnlæringa*. Denne tilnærminga er med på å fremje det forskinga hevdar, i praksis. Forsking talar for at ein skal servere elevane ei opplæring, der elevane ser nytteverdien bokstavane har. Elevane skal med andre ord oppleve ei meningsfull opplæring, der dei lærte bokstavane vert brukt i skrive- og leseoppdrag (Rygg, 2020). Dette kjem eg tilbake til i teorikapittelet.

Den raske bokstavinnlæringa er på full fart inn i skulen. Argumenter mot rask bokstavinnlæring kan vere at fem- og seksåringane er for små til så stort læringstrykk. På den andre sida syner forsking at elevane er klare for det (Bjerke & Johansen, 2020, s. 17: Jeremiassen et al., 2024). Ein av grunnane som har prega den langsame bokstavinnlæringa er at ein har ønskt å arbeide for å sikre alle elevar, særleg dei som finn det noko utfordrande å lære bokstavane, ei god opplæring (Rongved, 2019). Sunde et al. (2020) hevdar at tradisjonen med langsam bokstavinnlæring i Noreg ikkje nødvendigvis er basert på forsking, men tradisjon. Ein av dei store debattane som rører seg i forskinga på den første lese- og skriveopplæringa dei siste åra, er at ein vil byte undervisningspraksis frå langsam til rask bokstavinnlæring, som kan fremje ei god byrjaropplæring (Rongved, 2019). Det er i dag mange forskarar, blant anna Lesesenteret som talar for ei raskare bokstavinnlæring og meir tid til lese- og skriveaktivitetar, dermed er det truleg føremålstenleg å utforske dette nærare.

Det er på bakgrunn av dette eg har fått interesse for å undersøke kva synspunkt ulike lærarar har på dette. Difor har eg vald å finne ut meir om denne praksisen i mitt masterprosjekt. Dette

vil eg undersøkje ved å kombinere intervju og ein mindre didaktisk utprøving i klasserommet, inspirert av aksjonsforskning. Empiriengrunnlaget for studien er intervju med fire lærarar som underviser på 1.trinn, samt observasjonsnotat frå den didaktiske utprøvinga i klasserommet til den eine lærarinformanten frå intervjurunden. Ønskje for den didaktiske utprøvinga er å skissere og utforske korleis ein kan legge til rette for undervisningsøker, som implementerer tidleg skrivning på 1.trinn. Målet er å skape ei bru mellom bokstavinnlæring og funksjonell tidleg skrivning. Dette er relevant for studien min, fordi mi forforståing talar for at det er av interesse å utforske undervisningspraksisen som pregar dagens klasserom. Kanskje er det slik at undervisningspraksisen treng ei endring for at ein skal sikre eit godt læringsutbyte, når det gjeld bokstavinnlæring og barna sitt første møte med skriftspråket?

1.2 Føremål og problemstilling

Føremålet med dette forskingsprosjektet er i den første delen å utforske korleis lærarar fortel at dei arbeider med bokstavinnlæring, og tidleg skrivning hausten i 1.klasse. Studien utforskar vidare korleis lærarar opplever samanhengen mellom bokstavinnlæring, og tidleg skrivning. Den andre delen av studien fokuserer på korleis nokre elevar responderer på undervisning i bokstavinnlæring og tidleg skrivning på 1.trinn. Dette vender eg tilbake til nedanfor.

Problemstillinga som ligg til grunn i dette forskingsprosjektet er følgjande:

«Korleis kan lærarar legge til rette for bokstavinnlæring for elevane på 1.trinn, og korleis kan ein kople bokstavinnlæring til tidleg skrivning i den første skrive- og leseopplæringa?»

Eg har i tillegg utforma to forskingsspørsmål som skal hjelpe meg å setje fokus på problemstillinga. Det første forskingsspørsmålet omfattar intervjumaterialet, medan det andre forskingsspørsmålet inneber materialet frå den didaktiske utprøvinga. Forskingsspørsmåla er:

1. Korleis og i kva grad fortel fire utvalde lærarar på 1.trinn at dei legg til rette for ei kopling mellom bokstavinnlæring og tidleg skriveutvikling blant elevane, og korleis grunngeve dei vala sine?
2. Korleis responderer tre elevar på ei heilskapleg utprøving av funksjonell bokstavinnlæring og tidleg funksjonell skrivning på 1.trinn?

1.2.1 Omgrepsavklaring

Problemstillinga for denne studien, med tilhøyrande forskings spørsmål tek føre seg omgrepa; *tidleg skrivning, første skrive- og leseopplæringa, skriveutvikling, funksjonell bokstavinnlæring* og *tidleg funksjonell skrivning*. Nokre av omgrepa overlappar kvarandre, og omfattar mykje av det som skjer i byrjaropplæringa. Eg vender tilbake til omgrepa i teoridelen.

- *Tidleg skrivning* skildrar den første (ofte fonologiske) skrivninga ein driv med tidleg i første klasse.
- *Den første skrive- og leseopplæringa* tek føre seg opplæringa som skjer heile småtrinnet, men i denne oppgåva vert det nytta om 1.trinnselevar. Hoff-Jenssen et al. (2020, s. 143) definerer det som ein del av byrjaropplæringa.
- *Skriveutvikling* tek føre seg ulike utviklingsstadiet elevane er i medan dei tileignar seg skriftsspråket (Svanes, 2021, s. 44).
- *Funksjonell bokstavinnlæring* handlar om at bokstavane elevane lærer skal ha ein nytteverdi, der elevane ser funksjonen bokstavinnlæringa har i skriveprosessane.
- *Tidleg funksjonell skrivning* er ein forlenging av tidleg skrivning, der skriveoppdraga elevane får skal ha ein funksjon. Det tyder at det skal vere ein mottakar og eit formidlingsbodskap inn i desse skriveprosessane.

1.3 Oppbygging av masteroppgåva

Masteroppgåva er delt inn i sju hovudkapittel med fleire underkapittel. Oppgåva består av innleiing, der eg plasserte denne masteroppgåva i forskingsfeltet. Kapittel to omfattar tidlegare forskning, som syner relevansen av mitt masterprosjekt i høve til forskinga på feltet. I det tredje kapittelet vert det teoretiske rammeverket for oppgåva presentert. Her vert relevante delar av teorien forklart og gjort greie for, dette for å danne eit bakteppe for analyseprosessen og drøftinga av funna. Kapittel fire forklarar prosessen steg for steg i metodekapittelet, der eg forklarar korleis intervjuarbeidet og den didaktiske utprøvinga har gått føre seg. I det femte kapittelet presenterer eg analysen av datamaterialet eg har samla inn. Her kjem dei utvala eg har gjort basert på relevansen det har for problemstillinga og forskings spørsmåla for prosjektet til syne. Etterfølgjande kjem kapittel seks, som drøftar det som kom fram i analysen opp mot gjeldande forskning og teori på feltet. Avslutningsvis i dette kapittelet vert heile oppgåva oppsummert i ein avslutningsdel. Her vender eg tilbake til problemstillinga, og skriv korleis den raude tråden gjennom oppgåva har illustrert spørsmåla eg stilte.

2.0 Tidlegare forskning

2.1 Tidlegare forskning på bokstavinnlæring og tidleg skriving

I dette avsnittet har eg avgrensa utvalet av tidlegare forskning til å handle om tre empiriske studiar av bokstavinnlæring åleine og koplinga til tidleg skriving, samt ein kritisk artikkel som problematiserer dette. Avslutningsvis presenterer eg ei relevant masteroppgåve. Det er føremålstenleg å undersøke korleis, og i kva grad undervisningspraksisen går i dialog med forskinga på feltet. Dette fordi dei kan bidra til å plassere min studie i forskingslandskapet.

Den første empiriske studien er forskning gjennomført av Lundetræ, Furunes og Sunde (2020), som har studert og undersøkt elevar sine ferdigheiter i lesing og skriving på 1.trinn. Funna frå studien syner at mykje av det forskinga fremjar i byrjaropplæringa i dag, stemmer i praksis. Arbeid med ein raskare bokstavprogresjon syner i studien at lesinga til dei 952 norske førsteklasingane fordelt på 51 klasserom, har positiv utvikling ved hurtigare innlæring av bokstavane. Studien testa 1.trinnselevar sine leseferdigheiter både ved oppstarten og slutten av skuleåret (Lundetræ et al., 2020). Trass i dette er det noko skepsis blant dei faglærde, om det er så enkelt som det høyrst ut som. Spesialpedagog Linda Larsen (Vartun et al., 2017) ved UiO er skeptisk til trenden med rask bokstavprogresjon. Larsen (2017) argumenterer for at bokstavinnlæringa er ein kompleks prosess, som krev at alle elevane forstår korrespondansen mellom at kvar bokstav si visuelle form, namn og tilhøyrande lyd. Larsen (2017) saman med Dysleksi Norge set spørsmålsteikn ved den raske bokstavprogresjonen. Er det slik at den er med på å fremje ei god opplæring for alle, slik som blant anna studiar frå Lesesenteret hevdar?

Den andre studien er ei forskning av Sunde og Lundetræ (2019), som syner at det truleg ikkje er nok at progresjonen endrast, men også sjølve undervisningspraksisen. Spørjeundersøkinga av dei 51 lærarane som deltok i forskingsprosjektet bekreftar mykje av Linda Larsen (Vartun et al., 2017) si bekymring. Dette fordi fleire av lærarane i studien til Sunde og Lundetræ (2019) opplever den raske innlæringa som tidkrevjande, og at det er vanskeleg å legge til rette for gode skriveaktivitetar parallelt med innlæringa av bokstavane. Larsen (2017) hevdar at fokuset på å lære alle bokstavane før jul, tek frå læraren og elevane dei gode lese- og skriveaktivitetane, då bokstavinnlæringsfokuset tek overhand (Vartun et.al., 2017). Dette er eit interessant funn, då mykje av forskinga talar for at innlæringa skal skje raskare, for å fremje gode lese- og skriveaktivitetar tidleg i løpet. Det er verdt å nemne at artikkelen til Larsen er

frå 2017, og at praksisar kring dette kan ha endra seg noko. Samstundes syner studien til Sunde og Lundetræ (2019) litt av dei same tendensane som det Larsen (2017) påpeikar. Det kan sjå ut som at lærarane i studiane eg har lese, heng att i undervisningsformene som regjerte under ei meir langsam innlæring. Er det slik at anten går ein fort fram og mistar dei gode aktivitetane, eller kan ein ha ei rask bokstavprogresjon og samstundes fremje gode lese- og skriveaktivitetar?

Den tredje empiriske studien, er ein studie av Håland et al. (2018). Funna peikar på at lærarane uttrykker at dei ikkje har tid til skrivning i haustsemesteret, då den raske bokstavinnlæringa tek stor plass. Studien omfattar 300 førsteklasselestrarar fordelt på 150 klasserom, som svarte på det nettbaserte spørjeskjemaet. Funna i studien peikte på at fleire av lærarane meinte at skriveprosessen ikkje hørde heime under bokstavinnlæringa, fordi det er krevjande å skrive tekstar når ikkje alle bokstavane er lært. Slik studien til Håland et al. (2018) hevdar, er kanskje mangelfull kunnskap om skriveprosessar rota til at ein ikkje vel å skrive meir på 1.trinn. Mykje av teorien som vert presentert talar for positive sider ved skrivning, parallelt med bokstavinnlæringa. Likevel er det heller ikkje tid til å skrive, grunna mange andre bokstavinnlæringsaktivitetar, som vert fremja framfor skrivninga (Håland et al, 2018).

Den siste forskingsstudien er masteravhandlinga til Solveig Langvatn (2022). Avhandlinga er ein kvalitativ studie som undersøkte korleis lærarar introduserer, arbeider og reflekterer i bokstavinnlæringa. Metoden Langvatn (2022) nytta er intervju av fire lærarar og observasjon av undervisningsøktar hjå dei utvalde lærarane. Hovudfunna frå masteravhandlinga er at lærarane nyttar den *formelle* bokstavinnlæringa, og at det er noko variabelt i kva grad bokstavane vert nytta i meningsfulle skriveoppdrag. Det kan dermed sjå ut som at bokstavinnlæringa tek størst plass hjå lærarane i masteravhandlinga, og skuggar dermed for meningsfulle skriveoppdrag.

På bakgrunn av dette ønskjer eg å undersøkje nærare om det er slik at dei etablerte undervisningspraksisane treng ei endring, for å sikre ei god bokstavinnlæring, og som fremjar gode og meningsfulle skriveaktivitetar. Dei nemnde studiane i dette kapittelet dannar bakteppet for min studie. Dei empiriske studiane er frå 2020 og eldre, difor er det av interesse å finne ut om det har skjedd endringar fram til 2024. Eg valde å ta med masteravhandlinga, då den forska kvalitativt på bokstavinnlæring. Ut frå mine litteratursøk er det lite

forskningsstudiar om bokstavinnlæring i kombinasjon med tidleg skriving som gjer didaktiske utprøvingar i klasserommet, difor har eg vald å kombinere to kvalitative metodar. Eg har trua på å vidareutvikle delar av forskinga, ved å ut i feltet og intervju lærarar, og ha eit utprøvande prosjekt i klasserommet. Eg trur dette kan vere ei nyttig brikke i det store biletet, for å vise korleis ein kan sjå funksjonell bokstavopplæring i samanheng med funksjonell skriveopplæring. Min studie vil kunne vere eit bidrag til eksisterande forskning på feltet. Dette ser eg nærare på i teorikapittelet under.

3.0 Teori om bokstavinnlæring og funksjonell tidleg skriving

I dette kapittelet blir relevante teoretiske perspektiv, som kan belyse problemstilling og forskingsspørsmåla, presentert. Byrjaropplæringa er eit stort felt og har mykje fagteori, difor har eg gjort avgrensingar for kva som er relevant for denne masteroppgåva. Mykje av teorien vil danne eit bakteppe for temaet, for å teikne det store biletet. Store delar av teorien vil bli nytta meir spesifikt i analysen og drøftinga av datamaterialet eg har samla inn. Teoridelen presenterer korleis talespråkutviklinga er eit grunnlag for skriftspråkutvikling. Vidare kjem teori kring bokstavinnlæring før og no, og korleis dei raske bokstavane gjev tilpassa opplæring. Det er avgjerande at bokstavinnlæringa vert funksjonell, og for å oppnå dette er det ulike tilnæringsmetodar ein kan nytte. Avslutningsvis i teorikapittelet kjem koplinga mellom funksjonell bokstavinnlæring og funksjonell tidleg skriving og lesing, med utgangspunkt i tilretteleggingar og skriveutvikling på ulike nivå.

3.1 Talespråkutvikling som grunnlag for skriftspråkutvikling

Ei av skulen si viktigaste oppgåver er å lære barn å skrive og lese, det systemet av prikkar og strekar, som skriftspråket vårt består av (Johansen & Bjerke, 2020, s. 10). Bokstavinnlæringa har blitt den mest vanlege skrive- og leseførebuande aktiviteten (Hagtvet & Frost, 2022, s. 188). Denne studien tek føre seg skulestartarane. 1.trinnselevar er ei kompleks gruppe, og er på ulikt nivå i si skrive- og leseutvikling (Lundetræ & Walgermo, 2021, s. 37). Dei fleste elevane gler seg til å byrje på skulen. Motivasjonen elevane kjem med er verdifull, og som lærar på 1.trinn må ein bruke og ta vare på motivasjonen (Bjerke & Johansen, 2020, s. 17). Det er difor viktig at ein som lærar tek kontroll over faktorar som kan påverke både positivt og negativt i ulike læringssituasjonar (Engen, 2002, s. 55).

Grunnlaget for god skriftspråkleg utvikling, byrjar ved talespråkutviklinga (Gabrielsen & Oxborough, 2014, s. 34). Johansen & Bjerke (2020, s. 11) skriv at eit godt ordforråd og omgrepsforståing, vil lette innlæringa for eleven. Fonologi tyder språket som lydssystem og er nært knytt til talespråket. Eleven si fonologiske utvikling handlar både om å lære systemet av språklydar, og korleis ein kan produsere dei ulike lydane og setje dei saman til ord (Bjerke & Johansen, 2020, s. 20). Dette er ein prosess i opplæringa som er særskild viktig, og heilt nødvendig å tileigne seg, for å kunne meistre skriving og lesing seinare. Eg vektlegg dette, då det er ein grunnleggjande del som må på plass. Dette heng nært saman med eleven si evne til å lytte ut lydar i språket ved tidleg skriving.

3.2 Bokstavkunnskap og bokstavprogresjon, før og no

For å kunne utvikle seg i skriving og lesing, er det naudsynt å ha aktivitetar som støttar opp under dette, kvar dag. Bokstavinnlæringa før, bar preg av at ein hadde fokus på bokstavane som var lært, og dermed var heller ikkje heile alfabetet tilgjengeleg før alle bokstavane var lært. Denne tilnærminga tok ganske lang tid, fordi ein arbeidde med den same bokstaven over lengre tid (Bjerke & Johansen, 2020, s. 123). Ei mogleg fallgruve ved den *formelle bokstavinnlæringa* (langsam bokstavinnlæring), er at det vert lite meningsfulle aktivitetar, der elevane lærer å bruke dei lærde bokstavane i eigen skriving og lesing. Når elevane lærer bokstavane isolert frå kvarandre gjennom arbeidsark, kan det gjere at elevane ikkje forstår meininga med bokstavinnlæring, skriving og lesing (Sunde & Lundetræ, 2019, s. 64). Bokstavane i seg sjølv har liten verdi, hevdar Sunde og Lundetræ (2019), det er først når ein får bruke dei lærde bokstavane i kommunikasjon at nytteverdien kjem. Nyare tendensar syner at fleire og fleire lærarar introduserer bokstavane i eit raskare tempo, det vil seie med fleire enn ein bokstav i veka (Rongved, 2020: Sunde & Lundetræ, 2019, s. 62).

3.2.1 Rask bokstavinnlæring som grunnlag for tilpassa opplæring

Den nye tilnærminga til bokstavinnlæringa er med på å gje elevane rask tilgang til skriftsspråket. Sunde og Lundetræ (2019) hevdar at raskare bokstavinnlæring er med på å gje elevmangfaldet tilpassa opplæring, uansett føresetnadar. Ingen av elevane tapar på å få tilgang til skriftsspråket, ved at dei lærte bokstavane vert teke i bruk med ei gong. Eitt av argumenta for rask bokstavprogresjon med to bokstavar i veka, er at ein får meir tid i vårsemesteret til å repetere vanskeleg bokstavar med tilhøyrande lydar. Dette gjev samstundes elevane tilgang til bokstavane dei treng for å kunne skrive og lese meningsfulle tekstar tidleg i opplæringsløpet, som støttar opp under god tilpassa opplæring (Lundetræ et al., 2020). Bjerke og Johansen

(2020, s. 132-133) viser til Sunde og Lundetræ (2019) si forskning og anna internasjonalt forskning når dei skildrar føringar for korleis drive byrjaropplæring. Mellom to og fire bokstavar i veka er ein fin progresjon for innlæring av dei fleste bokstavane i hausthalvåret, syner forskning. Det er viktig å møte heile elevgruppa, også dei med stort læringspotensial (Håland et al., 2022, s. 211).

Forskinga innanfor bokstavinnlæringa viser til at ein skal auke tempoet i innlæringa. Trass i at mange lærarar gjer dette, hevdar likevel Sunde og Lundetræ (2019) at det nødvendigvis ikkje er tilstrekkeleg slik mange legg opp undervisninga si. Det vert brukt mykje tid på at elevane øver på bokstavform og bokstavlyd, framfor å møte meiningsfulle skrive- og leseoppgåver. Dette er også i tråd med det Håland et al. (2018) fann i sin studie. Det er lite fokus på skriving i haustsemesteret. Håland et al. (2022, s. 211) argumenterer for at det er først når elevane får ta i bruk bokstavane, at dei ser nytteverdien av å ha bokstavkunnskapen. Det er truleg eit gap mellom den raske bokstavprogresjonen si hensikt, og det som faktisk skjer i praksis. Lærarane i studien til Håland et al. (2018) fortel at dei brukar så mykje tid på bokstavprogramma, at det ikkje er tid til andre aktivitetar enn bokstavinnlæring. Hensikta til auka bokstavprogresjon er på ingen måte at innlæringa skal bli stressande (Bjerke & Johansen, 2020, s. 134). Det kan sjå ut som at bokstavinnlæringa skuggar for den tidlege skrivinga.

Truleg er det viktig å vere fleksibel som lærar i byrjaropplæringa. Det er viktig at ein arbeider etter ein årsplan, men at ein er open for justeringar undervegs (Engen & Andreassen, 2007, s. 33). Det handlar om å sjå lukene i kvardagen og bringe inn læring der det er hensiktsmessig etter elevanes læringspotensial (Engen & Andreassen, 2007, s. 33). Det finst ulike døme på

Uke	Mandag	Onsdag	
34			Bokstavkartlegging*
35	l i	S s	
36	O o	L l	
37	E e	V v	
38	A a	T t	
39	B b	Ø ø	
40	M m	Å å	
41	Høstferie		
42	Repetisjonsuke		Bokstavkartlegging
43	J j	R r	
44	D d	U u	
45	G g	N n	
46	P p	Y y	
47	H h	F f	
48	K k	Æ æ	
49	C c Q q W w X x Z z		
50	Repetisjonsuke		Bokstavkartlegging

bokstavprogresjonsmalar. Under er eitt døme på moglege bokstavprogresjon, henta frå *Språkløyper* på Lesesenteret si nettside (Lesesenteret, u.å.).

Malen legg til rette for to bokstavar i veka, med tilhøyrande hyppige bokstavrepetisjonar, slik a Figur 1: Eksempel på bokstavprogresjon frå *Språkløyper* (Lesesenteret u.å.). or at ein skal kunne følgje opp elevane. Det er nokre omsyn å ta, når ein planlegg for bokstavinnlæringa. Eitt av dei viktigaste er kanskje kva rekkefølge bokstavane skal kome i (Engen & Håland, 2005, s. 25). I bokstavinnlæringa fokuserer ein mest på dei bokstavane det er enklast å lage ord og byrje å lese med. Det er først når elevane kan lage ulike ord, at dei vil oppleve funksjonell bokstavinnlæring.

3.3 Funksjonell bokstavinnlæring

I arbeid med ny bokstav skal elevane møte bokstaven i tekstar dei skriv og les. For at bokstavkunnskapen skal vere funksjonell, er det viktig at elevane veit korleis dei skal bruke dei lærte bokstavane til lesing og skriving, hevdar universitetslektor Edle Inga Bentsen i fagvideoen til *Språkløyper* (Lundetræ & Fuglestad, u.å.). Når ein lærer bokstavane, handlar det om å oppdage og bli kjend med det alfabetiske prinsippet. Det tyder at ein lærer at språklydar i talespråket vårt kan omsetjast til bokstavar og korleis ein gjer det (Engen & Håland, 2005, s. 24). Forsking syner at ein skal undervise i bokstavnamn og bokstavlyd samstundes (Lundetræ & Walgermo, 2021, s. 47). Ifølgje det Bentsen fortel om i videoen til *Språkløyper* er målet at alle elevar skal ha automatisert, og kjenne att alle bokstavane, i løpet av 1.trinn. Vidare må elevane forstå at alle bokstavane er ulike teikn, som har tilhøyrande bokstavlyd (Lundetræ & Fugleland, u.å.). Når ein trenar opp det fonologiske medvitet kan ein nytte aktivitetar, som kva bokstav ulike namn byrjar på, har i seg eller sluttar på. Ulike spel som trenar første- midt- og sistelyd (Skjeltred, 2012, s. 95).

For at elevar skal kunne få ein automatisert bokstavkunnskap er det nødvendig å kunne alle bokstavane. Når elevar har oppnådd automatisert bokstavkunnskap kan dei kjenne att forma på bokstaven, hugse kva bokstaven heiter og kva språklyd bokstav representerer. Desse faktorane må vere på plass for at eleven skal kunne kople bokstavar til språklydar, og omvendt (Engen & Håland, 2005, s. 25). For å oppnå dette er det er nødvendig med mange repetisjonar av koplinga mellom grafem og fonem (Skjeltred, 2012, s. 95). Dette får elevane når bokstavane vert brukt til noko. Det vil mest truleg vere nokon i alle klasserom som kjem

til skulen med kunnskap om ulike bokstavar, difor er det viktig at læraren modellerer og viser korleis ein kan bruke bokstavane i eiga skriving og lesing (Hagtvet et. al., 2014, s. 76: Lundetræ & Fuglestad, u.å.).

3.3.1 Tilnæringsmetodar for funksjonell bokstavinnlæring

Metode ein vel for innlæring av bokstavane, vil i noko grad vere avgjerande for den bokstavkunnskapen elevane tileignar seg. Likevel er det viktig å ta høgde for at elevmangfaldet er komplekst, og difor vil ulike tilnærmingar kunne romme ulike elevar i klasserommet. Ein skil mellom to hovudtilnærmingar i byrjaropplæringa, syntetisk og analytisk. Hovudforskjellen er at den syntetiske i hovudsak tek føre seg enkeltdelane i språket, medan analytisk tek før seg heile ord (Bjerke & Johansen, 2020, s. 125). Eg har vald å ta med noko om desse lesemetodane (Bjørkvold, 2021, s. 67-88; Hekneby, 2011, s. 91), då lesing er nært bunde saman med skriving.

Analytisk tilnærming tek utgangspunkt i heile meiningsfulle einingar, og delar det opp i mindre einingar (Bjørkvold, 2021, s. 67). Typiske arbeidsoppgåver innanfor denne tilnærminga er å finne ulike ord i setningar, og finne bokstavar i ord (Bjørkvold, 2021, s. 67). Metoden vert kalla *top-down*-metode. Det er fordelar ved å sjå ord som heile, før ein delar dei i mindre einingar, hevdar Hekneby (2011, s. 84). Hovudstrategien til den analytiske metoden er at ein bryt ned eit ord til dei minste delane. Denne tilnærminga opnar opp for at elevar kan møte meiningsfulle tekstar, der forståinga av innhaldet vert vektlagt frå byrjinga av (Traavik & Alver, 2008, s. 88).

Syntetisk tilnærming, som også vert kalla *bottom-up*-metode, kjenneteiknast ved at ein går frå mindre språklege einingar som ikkje i seg sjølv er meiningsberande, slik som ulike fonem (lydar) og grafem (bokstavar), som vert sett saman til stavingar, som vidare blir meiningsberande einingar i form av ord og setningar (Bjørkvold, 2021, s. 88). Hovudfokuset til den syntetiske tilnærminga er avkodingsaspektet (Hekneby, 2011, s. 91). Ei mogleg fallgruve ved denne metoden er også at bokstavinnlæringa avgrensar kva type tekstar elevane kan møte, som igjen gjer at lese- og skriveopplæringa ikkje vert meiningsfull (Bjerke & Johansen, 2020, s. 126).

Teorien synleggjer ein ikkje anten eller, men både- og til val av metode. Traavik og Alver (2008, s. 91) hevdar at dersom skulen skal kunne gje alle elevar tilpassa opplæring, slik også

Overordna del (Kunnskapsdepartementet, 2017) vektlegg, skal lærarar velje det beste frå begge metodane for å få ei læringsfremjande undervisning.

3.4 Koplinga mellom funksjonell bokstavinnlæring og tidleg funksjonell skriveopplæring

Den grundige innføringa av bokstavane, gjev elevane mest truleg ein sikker bokstavkunnskap. For at bokstavkunnskapen skal bli funksjonell, må elevane få opplæring i korleis bokstavane kan brukast i eigen tekstskaping, gjennom meningsfulle skriveoppdrag som inviterer til utforsking av skriftsspråket. Bokstavkompetansen til elevane aukar i bruk, det tyder at det ikkje eit like stort behov for ei systematisk bokstavgjennomgang, dersom ein legg til rette for tidleg funksjonell skriving (Hagtvet & Frost, 2022, s. 189).

Skriving kan skje før ein har lært å lese (Myran & Håland, 2018, s. 51). Bjerke og Johansen (2020, s. 89) hevdar at skriving er ein naturleg veg inn skriftsspråket vårt. På mange måtar er skriving ein enklare prosess enn lesing, fordi når ein les ein tekst arbeider ein med å avkode eit ukjent innhald, som er ein prosess mange elevar opplever som krevjande. Skriving blir difor ein kjend prosess, fordi ein som skrivar formidlar eit kjent innhald i skriveprosessen (Bjerke & Johansen, 2020, s. 88). I den første skrive- og leseopplæringa er det viktig å legge til rette for at barn får nytte bokstavane i skriving så tidleg som mogeleg. Under skrivinga vert fonem og grafem naturleg kopla saman, når ein lyttar ut ein og ein lyd (Hagtvet & Frost, 2022, s. 189).

Skriving slik Bjerke og Johansen (2020, s. 96) skriv, handlar om meir enn berre skriftforming og arbeid med handskrift. Det er viktig at elevane til ei kvar tid opplever skriving som ein meningsfull prosess, der enkeltbokstavar vert sett saman i ein heilskap. Johansen og Bjerke (2020, s. 12) skriv om heilskapleg skriveopplæring, der fokuset ligg på at tekstane som elevane formar har ein funksjon, det handlar om at tekstane som vert produsert skal vere til noko, fylle eit behov og ha ein autentisk mottakar. Dette er det Sunde og Lundetræ (2019) skildrar, når dei skriv om at bokstavane skal ha ein verdi. Dette hevdar også Johansen og Bjerke (2020, s. 12) at vil vere med å hjelpe elevane til å sjå poenget i å lære bokstavane og å skrive. Motivasjon er ei viktig faktor for læring i skulen (Imsen, 2020, s. 303), difor er det viktig at skriveoppgåvene er motiverande. Motivasjon handlar om slik Imsen (2020, s. 304) skriv, at det er drivkrafta til aktiviteten ein person gjer, kva som gjer at ein har lyst til å halde fram med oppgåva, kor hardt ein arbeider og kva som gjev motivasjonen retning, mål og

mening. Det tyder at ein som lærar har ansvar for at eleven skal oppleve meistring, og vere motiverte for å halde fram med læringsaktiviteten. Det tyder ikkje nødvendigvis at det alltid skal vere så morosamt, men at elevane skal oppleve det som relevant (Johansen & Bjerke, 2020, s. 13).

Myran og Håland (2018) skriv at det er mange som oppdagar koplinga mellom lyd og bokstav, når dei skriv. Det tyder at ein kan legge til rette for skriving frå første dag. Mange elevar vil lære seg å lese gjennom «skrivevegen» til skriftspråkkompetansen, fordi lesinga vert nærast ei *medgift*, fordi ein driv med lesing av dei skrivne orda (Hagtvet & Frost, 2022, s. 189). Bokstavkompetansen til ein elev vert funksjonell først, då progresjonen går frå meininga i talte ord, til språklydar, til bokstavform, til mening i form av tekst (Hagtvet & Frost, 2022, s. 189). Ein er med på å anerkjenne den kompetansen skulestartarane kjem med til skulen, dersom skriving er ein del av kvardagen frå byrjinga av hevdar Myran og Håland (2018, s. 55). Det er mange måtar ein kan legge opp undervisning i tidleg skriving på, så lenge undervisninga er leikprega, variert, gjev meistringsoppleving og har meningsfylte skriveoppgåver. På den måten får elevane utvikla sitt fonologiske medvit, skrivekompetanse sin og skrivegleda si (Myran & Håland, 2018, s. 55). Namnet til eleven er ein fin inngang til å byrje skriveprosessen. Når elevar skriv eige namn, er analyseprosessen i gang, og Frost (2020) argumenterer for at vegen til lesing vert kortare.

3.4.1 Tilrettelegging av undervisning med bokstavinnlæring og skriving

Vygotskij omtalar den proksimale utviklingssona (Imsen, 2020, s. 199-200), som er relevant i forhold til korleis ein lærer. Utviklingssona syner først kva eit barn klarer med hjelp frå ein vaksen, før ein arbeider åleine. Under bokstavinnlæring har ein som oftast felles introduksjon saman, før eleven arbeider på eigenhand. I skriveprosessen har ein ofte ein modelltekst der læraren modellerer korleis det kan gjerast, før eleven arbeider med eigen tekstskaping (Bjerke & Johansen, 2020, s. 105-109). Det tyder at det er viktig å arbeide for at kvar einskild elev til ei kvar tid skal utvikle si næraste utviklingszone. Ein skil gjerne mellom stillasbygging på makro- og mikronivå. På makronivå handlar det om korleis ein legg til rette undervisninga for elevane i skriveprosessen. På mikronivå er fokuset kva som skjer mellom lærar og elev i sjølve undervisninga, og korleis ein rettleiar i skriveprosessen (Håland, 2021, s. 49).

Korleis ein vel å utforme klasserommet kan også hjelpe som støttande stillas, som vil seie korleis ein vel å utforme klasserommet, då veggane kan fungere som læringsstøttande (Bjerke

& Johansen, 2020, s. 42). I arbeid med skriftspråkleg utvikling er det nødvendig at elevane har tilgang til gode skrivereiskapar, rollemodellar og eit klasserom som inviterer til skrivning og lesing (Engen & Andreassen, 2007, s. 9). Det tyder at alfabetet på veggen fungerer som læringsstøtte, fordi det kan hjelpe elevane til å skrive eit ord som inneheld bokstavar som ikkje er lært endå. Samstundes kan ei alfabetremse på pulten gje elevane tilgang til alle bokstavane til ei kvar tid (Lundetræ & Walgermo, 2021, s. 46).

For å oppretthalde skrivelysta må skriveundervisninga vere motiverande, og innehalde meiningsfull skrivning (Elvedahl, 2022). Kva tyder eigentleg meiningsfull skrivning? Ein av hovudpunkta handlar om at elevane skal oppleve at det ein skriv, faktisk tyder noko. Meiningsfull skrivning heng tett saman med funksjonell skrivning og autentisk skrivning, fordi elevane opplever at skrivninga har eit føremål (Jeremiassen et al., 2024). Det er fleire måtar og modellar som syner fram korleis ein kan legge til rette for i tidleg skrivning. I artikkelen *Lekende tilnærming til skrivning og lesing* (2022), hevdar lærar Mari Lura Elvedahl (2022) at det er seks faktorar som skal fremjast når ein planlegg skriveoppdrag, Elevane må ha ei felles referanse, altså ei felles oppleving, som ein tur, ei bok eller film som dannar bakteppet for skriveoppdraget. Elevane må oppleve meistring, det handlar om å finne eleven si utviklingsone og legg til rette for kvar einskild elev, samt tett oppfølging. Skriveoppdraga skal skape autentiske skrivesituasjonar, fordi det er meir spennande å skrive dersom ein veit at ein skriv til ein mottakar. Det heng saman med dei siste faktorane variasjon og at skrivninga utgjer ein forskjell. Variasjon handlar om at me lærer ulikt og treng varierte undervisningssituasjonar. Skrivninga skal utgjere ein forskjell, ved at elevane ser nytteverdien i skrivninga (Elvedahl, 2022).

3.4.2 Funksjonell skriveopplæring på ulike nivå

For å meistre skriftspråket og oppleve det som relevant, må elevane møte skrivning ofte. *Oppdagande skrivning* er ein fin inngang inn i skriveuniverset, då det anerkjenner elevane sin ulike skrivekompetanse frå første skuledag (Bjørkvold, 2021, s. 76). Kjenneteikn ved *Oppdagande skrivning*, er at elevane oppdagar at skrift kan brukast til å kommunisere med andre (Korsgaard et al., 2011, s. 31). Stega i *Oppdagande skrivning* vert også delt inn i seks delar, som liknar noko på det blant anna Elvedahl (2022) skriv om. *Oppdagande skrivning* vert delt inn i: felles oppleving, felles samtale om opplevinga, den vaksne modellerer, elevane teiknar og skriv om opplevinga, «barneskrivinga» (også kalla fonologisk skrivning) vert

oversett til «vaksenskriving» og avslutningsvis publiserer ein produktet (Korsgaard et al., 2011, s. 35). Oppdagande skriving er med på å anerkjenne kvar einskild elev sitt nivå i skriveutviklinga. Ein deler skriveutviklingsfasane inn i fire fasar: *pseudoskriving*, *logografisk skriving*, *fonologisk skriving* og *ortografisk skriving* (Svanes, 2021, s. 44). Dette er fasar ein som lærar skal kjenne til, slik at ein kan legge til rette for tilpassa skriveoppgåver. Barnet vil vere innom alle desse stadia på veg mot god skriveferdigheit.

Den første skrivinga, vert kalla *pseudoskriving* (Svanes, 2021, s. 44). Fasa handlar om at barnet har forstått at skrift er med på å skape meining og innhald, fordi barnet er motivert for å skrive (Bjerke & Johansen, 2020, s. 83). Her legg ein grunnlaget for motivasjon og meistring. Det neste stadiet i skriveutviklinga er *logografisk skriving* (Svanes, 2021, s. 46), også omtala som heilordskriving. I denne fasa kopierer elevvar bokstavane utan at det er oppbygd ei forståing for at dei representerer lydar. I dette stadiet lærer barnet å skrive eige namn (Svanes, 2021, s. 46). Neste utviklingsfasen kallast *fonologisk skriving* (Svanes, 2021, s. 47), her skriv eleven akkurat slik hen snakkar. Barnet har oppdaga det alfabetiske prinsippet, og klarer å omkode fonem til grafem (Svanes, 2021, s. 47). *Ortografisk skriving* (Svanes, 2021, s. 48) er den siste fasa i skriveutviklinga. I denne fasen har sjølv skrivinga blitt automatisert.

Det er avgjerande at ein som lærar i eit klasserom er kjend med dei ulike skrivefasane som finst og kjenneteikna for desse, slik at ein kan rettleie på dei ulike nivåa. Bjerke og Johansen (2021, s. 89-90) skriv om ulike skriverollar: *øveskrivaren*, *språkforskaren* og *forfattaren*. Dette er ulike skriverollar elevane er innom i ulike skriveopdrag. I *øveskrivaren* arbeider ein med den tekniske sida ved språket. *Språkforskaren* utforskar språket, her arbeider ein for å stove ord slik ein trur dei stavast og legg vekk rettskrivinga. Den siste rolla, *forfattaren*, tek føre seg korleis skrifta kan brukast til å kommunisere med andre ved å skape eigne tekstar. Desse fasane kan vere nivåavhengig, ein kan til dømes vere i forfatarrolla sjølv om ein skriv fonologisk. Solheim og Falk (2021), viser til rammeleik, namnskriving, brevskrivning og listeskriving som relevante skriveaktivitetar i tidleg funksjonell skriveopplæring. Johansen og Bjerke (2020) syner i si bok korleis ein kan drive heilskapleg og meiningsberande skriveopplæring på 1.trinn, og viser til ulike skriveløp ein kan legge til rette for. Brev, pakkediste, oppskrift, ønskeliste og dagbok er nokre av skriveoppgåvene. Alle desse

skriveforløpa er skriveoppgåver, som kan tilpassast etter kva skrivestadium dei ulike elevane er på.

3.5 Skrivning og lesing som hand i hanske?

Skriving og lesing er ein samansett prosess (Skjelbred, 2012, s. 91). Lesing inneber komponentane: ordavkoding og forståing (Hekneby, 2011, s. 52-53). Den tekniske sida ved lesing er ordavkoding, der ein omset ulike kodar til skriftlege teikn. Den andre komponenten er særst viktig for å kunne lese er forståinga av det ein les. Begge desse faktorane er avhengige av kvarandre, og må vere på plass for at lesinga skal ha ei hensikt (Hekneby, 2011, s. 52-53). Når ein tekst skal lesast må grafem gjerast om til fonem. Lydane må trekkast saman slik at dei kan danne ord. Lesing er ein meir krevjande prosess for arbeidsminnet. Dersom ein les «lastebil», må ein hugse ti fonem i hovudet. Dersom ein skal skrive det ned, vert ein ferdig med kvart fonem når ein har omarbeidd det til eit grafem (Svanes, 2021, s. 48).

Noko av faglitteraturen skriv at skrivning vert sett på som ein utfyllande prosess til lesing, ved at personen tek utgangspunkt i sitt eige talte språk, og skriv ned på papiret (Skjelbred, 2012, s. 91). Litteraturen beskriv også at lesing og skrivning kan bli sett på som parallelle prosessar, og som utviklar seg samstundes (Skjelbred, 2012, s. 91). Eitt av argumenta i den tidlege skrive- og leseopplæringa, er at ein kan kombinere skrivning og lesing. Eleven skal få moglegheit til å eksperimentere med skrivning, som kan trene opp stavingsferdigheiter, som kjem godt med i lesinga (Skjelbred, 2012, s. 91). Ein kan få verdifull informasjon om eleven sin bokstavkunnskap, dersom ein observerer dei under skrivning og lesing (Engen & Andreassen, 2007, s. 15).

3.6 Oppsummering av teorikapittelet

Teorien for funksjonell bokstavinnlæring og tidleg funksjonell skriveopplæring, er omfattande. Gjennom delane har eg hatt fokus på korleis progresjonen går frå bokstavinnlæring, og vidare kopling til tidleg skrivning. Dette er ein prosess som heng tett saman, då bokstavkunnskapen dannar grunnlaget for tekstspråkleg utvikling. Det er heilt grunnleggjande at elevane får tileigna seg ein automatisert bokstavkunnskap. Trass i dette er det diskusjonar og endringar ute i feltet for kor lang tid ein skal bruke på å lære elevane bokstavane. Bokstavinnlæringa har endra seg, då forskinga hevdar at det ikkje er tilstrekkeleg at ein brukar heile 1.klasse på å lære bokstavar. Raske bokstavinnlæring skal gje tilpassa opplæring til heile den komplekse elevgruppa, som 1.trinnselevane er ein del av. Trass i dette

er det likevel nokon utfordringar for korleis ein skal rekke over alle bokstavinnlæringsaktivitetane, samstundes som ein skal drive med tidleg skrivning. Opplæringa vert lite meiningsfullt for elevane dersom dei ikkje får brukt bokstavane, derfor er det avgjerande at ein implementerer funksjonelle skriveoppdrag på 1.trinn. Dersom ein skal kunne gje elevane gode og meiningsfulle skriveoppgåver er det avgjerande at ein kjenner til dei ulike skriveutviklingsstadia, då dei gjev ein som lærar grunnleggjande informasjon om kvar eleven er i sin skriveutvikling og kva dei kan meistre. Det er viktig at læraren er medviten om kva for skriveroller hen vel.

4.0 Forskingsdesign og metode

I metodekapittelet presenterer eg korleis innsamlingsarbeidet av datamaterialet til denne studien har gått føre seg. Kvalitativ metode vert hjå Tjora (2021, s. 35) beskrive, som ein metode som framhevar innsikt og forståing av eit tema. Fokuset i den kvalitative forskinga er å arbeide i djupna med få og utvalde informantar (Tjora, 2021, s. 47). Dette beskriv denne masteroppgåva, på ein presis måte. Før datainnsamlingsarbeidet byrja, las eg relevant forskning og teori på feltet. Dette var til hjelp både i arbeidet med intervjuguide, og for å skape overblikk og spisse tematikken. I forskingsarbeidet gjer ein val, difor er refleksjon rundt val ein har teke, viktig (Postholm & Jacobsen. 2018, s. 15). Metodedelen består av desse fem delane: val av metode, utval av informantar, datainnsamlingsprosessen med vekt på intervju og didaktisk utprøving, etiske aspekt og framgangsmåte for analysen.

4.1 Val av metode

I dette masterprosjektet valde eg å ha to metodar i datainnsamlingsprosessen. Hovudmetoden er intervju på inntil ein time, av fire lærarar som arbeider i tre ulike kommunar. Den supplerande datainnsamlingsmetoden er ei didaktisk utprøving i klasserommet til ein lærarinformant frå intervjurunden, inspirert av aksjonsforskning. Den didaktiske utprøvinga fungerer som ein supplerande metode til intervjurunden, for å vise og utforske ein mogeleg progresjon frå bokstavinnlæring til tidleg funksjonell skrivning. Eg ønskte å forske saman med ein lærar, på korleis ein kan fremje funksjonell skrivning på hausten i 1.klasse. Eg valde å ha desse to datainnsamlingsmetodane fordi mi forforståing av forskingslitteraturen er at det er gjort lite kvalitativ og utprøvande forskning, på koplinga mellom bokstavinnlæring i kombinasjon med tidleg skrivning. Føremålet med studien er å utforske bokstavinnlæring og

tidleg skriving både gjennom lærar-refleksjon, og vidare gjennom eigne utforskingar i klasserommet. Fokuset for begge datainnsamlingsprosessane er basert på teori og tidlegare forskning eg har lese, eg kjem tilbake til dette under kapittel 4.3.1 og 4.3.2. Grunna omfanget på ei masteroppgåva valde eg å ha ei didaktisk utprøving, og ikkje observasjon av lærarane sine tilretteleggingar i eiga undervisninga, sjølv om eg trur det også kunne vore av interesse å utforske.

Eg gjennomførte først tre intervju, med totalt fire lærarinformantar. Klassa der den didaktiske utprøvinga blei gjennomført, bestod av seks elevar. Figur 2, syner ein oversikt over den samla empirien for dette masterprosjektet:

Primær empiri	Intervju (hovudmetode)	Tre transkriberte lydfiler
	Observasjonsnotat frå klasserommet (supplerande metode)	Fire loggnotat frå undervisningsøktene
Sekundær empiri	Elevtekstar	Tre elevtekstar frå didaktisk utprøving

Figur 2: Tabell over innsamla empiri frå datainnsamlinga.

Eg analyserer primærempirien grundig og systematisk i analysekapittelet. Sekundærempirien vert i hobudsak brukt for å modellere korleis skriveoppdraga frå øktene og elevane sine responsar såg ut.

Intervju og observasjon kan ifølgje Postholm og Jacobsen (2018, s. 128) fungere som likeverdige eller komplementære datainnsamlingsstrategiar. I min studie skal ikkje datatypene sjåast i samanheng med kvarandre, sidan eg ikkje observerer læraren sin eigen undervisning som kjem til uttrykk i intervjuet i den didaktiske utprøvinga. Eg kjem tilbake til observasjon i aksjonsforskning, i kapittel 4.3.3. Trass i dette gjennomførte eg ikkje ein reindyrka observasjonsstudie, då eg har vore deltakande i å skape innhaldet i timane. Eg har difor supplert med innslag frå aksjonsforskning, som metode. Basert på teori eg har lese, hadde eg ei forforståing for at lærarar har lite kunnskap om korleis drive god skriveopplæring tidleg på 1.trinn. Med dette i bakhovudet hadde eg lyst til å utforske korleis lærarar fortel om tidleg funksjonell skriving på 1.trinn.

4.1.1 Vitskapsteoretisk perspektiv

Det vitskapsteoretiske perspektivet hermeneutikk, prega fortolkingane eg gjorde undervegs i masterprosjektet mitt. Hermeneutikk handlar om fortolking, og fokuserer på menneske (Gilje & Grimen, 1993, s. 143), Dette var ein sentralt del av forskingsprosessen, då transkripsjonane frå intervjurunde skulle tolkast og bli forstått. Grunntanken innanfor hermeneutikken, er at ein forstår eit fenomen på grunnlag av visse føresetnadar (Gilje & Grimen, 1993, s. 148). Det tyder at den teorien og dei forkunnskapane eg sat med om bokstavinnlæring og tidleg skriving, og koplinga mellom dei, fargar fortolkingane eg gjorde undervegs i analysearbeidet. Som forskar vil ein alltid fortolke datamaterialet, og prøve og forstå kvifor informanten sa det den sa (Anker, 2020, s. 50). «Den hermeneutiske sirkel» (Gilje & Grimen, 1993, s. 153), er med på å skape eit bilete av fortolkinga, som pendlar mellom del og heilheit i både intervjuet og den didaktiske utprøvinga i klasserommet. Delperspektivet er alltid til stades i arbeid med enkeltdejar av datamaterialet, og hjelper til å sjå dei store linjene i heilheit-perspektivet når ein skal samle fortolkingane ein har gjort. Ein vil alltid tolke ei handling basert på ei førehandstolking. Det tyder at eg vil ha med meg nokre forforståingar inn i undervisningsøktene, som mest truleg fargar mine tolkingar og forståingar av det som skjer.

4.2 Utval av informantar

Alle typar forskning vert avgrensa, blant anna ved tilgangen ein har til ressursar (Tjora, 2021, s. 43). Det vil seie at det ikkje berre er det faglege, men også ein del av dei praktiske forholda som styrer val av metode og tilnærming. Det er viktig å hugse på at i kvalitativ forskning vel ein ikkje ut tilfeldige informantar, men informantar som kan seie noko om temaet på ein reflektert måte (Tjora, 2021, s. 145). Ein av dei viktigaste faktorane i arbeid med forskning er å finne informantar som ønskjer å dele opent og ærleg om temaet. Difor har utvalet av informantar ei sterk rolle i forkinga (Svenkerud, 2021, s. 98). Eg valde utvaldsmetoden strategisk utval (Neteland, 2020, s. 54), fordi det gav meg mogelegheit til å leite etter informantar som er engasjert og dyktige. Metoden er ifølgje Neteland (2020, s. 54) lur å velje, då det er enklare å rekruttere informantar i nettverket sitt. Det er viktig å ta høgde for at studien min ikkje er like lett å generalisere, fordi eg strategisk har vald ut mine lærarinformantar. Det er ikkje nødvendigvis slik at dei kan representere heile populasjonen (Neteland, 2020, s. 54), men det kan gje forskarar innsyn i tendensar innanfor feltet.

Eg brukte mail for å kommunisere med potensielle lærarinformantar. Eg spurde rektorar på ulike skular eg kjenner til. Informantane mine består av fire ulike lærar til intervjuet og tre elevar frå den didaktiske utprøvinga. I den didaktiske utprøvinga har eg vald å følge tre elevar litt nærare enn dei andre. Dei elevane har fått desse fiktive namna: Tobias, Nils og Sander. Eg valde tre gutar, då klassa bestod av fem gutar og ei jente. Jenta kunne ikkje delta i studien. Eg har eit ganske snevert utval av informantar, likevel veit eg at lærarinformantane som eg fekk interesserer seg for byrjaropplæring. Dette kom til uttrykk både før og under intervjurunden.

På førehand valde eg at eg ville forske i klasserommet til ein av lærarinformantane. Undervisningstendensar frå intervjumaterialet kan ikkje samanliknast med den didaktiske utprøvinga, då det er meg som forskar som har utarbeidd progresjonen. Gjennom prosessen med å få planlagt korleis datamaterialet skulle bli samla inn, opplevde eg plan A som måtte bli til plan B, slik Tjora (2021, s. 155) skriv at kan skje. Eg valde tre førehandsbestemte elevar i den didaktiske delen. Det tyder at eg kan ha mista verdifull innsikt frå dei andre elevane (Dalland et al., 2021, s. 139). Eg valde å gjere det slik, då eg ville ha eit tilfeldig og avgrensa utval av elevar.

For å skape ei oversiktleg introduksjon av lærarinformantane mine har eg vald å presentere dei i figur 4 nedanfor, med ein kort bakgrunnsinformasjon. Eg har i dette skjemaet omtalt lærarane med fiktive namn, for å sikre anonymitet (Svenkerud, 2021, s. 101).

Kven	Kort om læraren
Lærer 1 – Tone	Tone er 51 år, og har arbeida i skulen i 24 år. I botn er ho allmennlærer 1-10. Ho uttrykte sjølv at det var L97 ho byrja å arbeide etter. For 5 år sidan var ho ferdig utdanna barnehagelærer, og har arbeidd i småskulen etter det. Tone arbeider no på 1-10 skule. Det er 2. gongen Tone har 1.trinn i år.
Lærer 2 – Brita	Brita er 44 år og arbeider på same skule som Benedikte. Ho er utdanna førskulelærer i botn. Ho har ein god del spesialpedagogikk i tillegg, og lese- og skriveopplæring. Brita arbeider på det 6. året i skulen, og har arbeidd i barnehagen i mange år før det. Ho arbeider no på det 5. året i byrjaropplæringa på 1.trinn.
Lærer 3 – Benedikte	Benedikte er 38 år, og arbeider på same skule som Brita. Ho er barnehagelærer i botn. Ho har teke vidareutdanning i småbarnspedagogikk, og arbeidd mest som barnehagelærer i barnehage. Ho har også grunnleggjande lese- og skriveopplæring i si utdanning. Benedikte arbeider no på det 6. året i skulen, og har arbeidd i barnehage mange år før det. Ho arbeider no på det 4. året i byrjaropplæringa på 1.trinn.
Lærer 4 – Veronika	Veronika er 50 år. Ho har arbeidd i skulen i 25 år. Ho er i utgangspunktet ein faglærer som har fylt på med litt fag etter kvart i arbeidslivet. Ho har utdanning i norsk, engelsk og kunst og handverksfag, også har ho også eit halvt årsstudium i tilpassa opplæring. I starten arbeidde Veronika på rein barneskule med parallellar, mens no arbeider ho på ein 1-10 skule. Veronika har vore med på byrjaropplæring på 1.trinn sirka 7-8 gonger uttrykkjer ho.

Figur 3: Kort biografi av lærarinformantane i studien.

4.3 Datainnsamlingsprosessen

4.3.1 Intervju som metode

Ifølgje Svenkerud (2021, s. 92) er kvalitative intervju med på å gje forskaren innsyn i kva, korleis og kvifor eit fenomen er som det er. Det tyder at intervjuet skal bidra til forståing av korleis lærarane oppfattar byrjaropplæringa, og korleis dei fortel om bokstavinnlæring og tidleg skriving.

Intervju er ein krevjande metode (Svenkerud, 2021, s. 92-93), då ulike faktorar kan påverke innsamla data. Bokstavinnlæring er eit stort felt, difor har eg gjort nokre avgrensingar innanfor temaet, som kan skugge for viktig informasjon, som kunne kome fram dersom eg hadde vald ein annan vinkling (Svenkerud, 2021, s. 91). Eg ønskte å spisse min tematiske vinkling, slik at fokuset var på bokstavinnlæring sett i samanheng med tidleg skriving. Det er

viktig at forskaren set seg inn i kva som rører seg på feltet, ved hjelp av teori og forskning (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 132).

Eg valde av praktiske årsakar å ha to djupneintervju og eitt gruppeintervju (Neteland, 2020, s. 55). Tone, Brita og Benedikte sine intervju blei gjennomført på zoom, grunna geografiske avstandar. Veronika sitt intervju blei gjennomført fysisk.

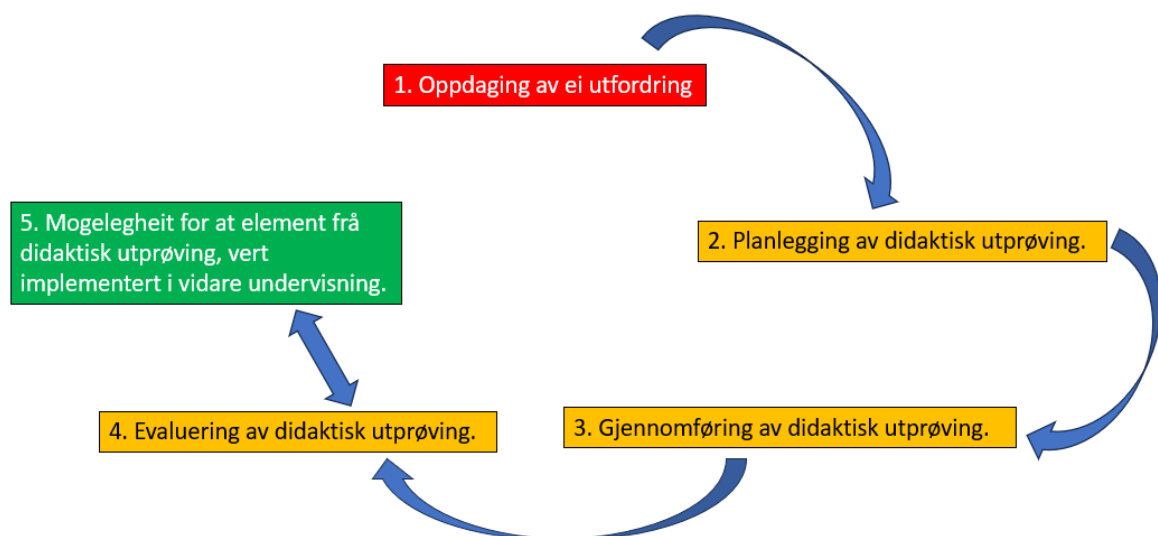
Ei av utfordringane som vert nemnde om kvalitative intervju er i kva grad lærarinformantane har føresetnadar for å svare på kva tankar dei har om temaet, meiningar eller åtferd, som kjem fram gjennom intervjuet (Svenkerud, 2021, s. 92). Kwart intervju varte mellom 45 og 60 minutt, det tyder at informanten må ha mykje kunnskap om eiga undervisningspraksis. Eg har vore medviten at det deltakaren formidlar, ikkje nødvendigvis er klasseromsrealiteten (Tjora, 2021, s. 128). Eg måtte difor vere medviten om korleis intervjuguiden kan få fram gode refleksjonar, som kan bidra til å belyse problemstillinga til forskingsprosjektet. Dei opne spørsmåla som eit djupneintervju opnar opp for, skal vere med å hjelpe slik at informanten kan seie mykje om dei ulike delane (Tjora, 2021, s. 128). Det kan vere at eg ikkje stilte gode nok oppfølgingsspørsmål, eller ikkje fekk med meg viktige synspunkt, som eg burde utdjupa. Intervjuguiden vil vere med på ivareta den teoretiske dimensjonen, altså problemstillinga, og å skape ein god intervjusituasjon, som omhandlar den menneskelege dimensjonen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 162-163).

Den vanlegaste forma i kvalitativ forskning, og som eg nytta er semistrukturert intervju (Svenkerud, 2021, s. 96). I intervjuet skapast kunnskap mellom meg som forskar i møte med lærarinformantane (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 121). Eg hadde på førehand utarbeidd eit grundig utkast til intervjuguide, som eg brukte som støtte under sjølve intervjuet. Dette opplevde eg som trygt. Hovudpoenget med eit semistrukturert intervju er at dei førehandsnoterte spørsmåla, ikkje treng å bli stilt i ei bestemt rekkefølge. Intervjuet hadde ei open samtale, som tyder at eg må vere open for at lærarinformantane kan kome med synspunkt eg ikkje har førebudd på førehand (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 121). Lærarinformantane sitt engasjement kom tydeleg fram under desse samtalene. I intervjusituasjonen opplevde eg nokre gonger at eg måtte stille oppfølgingsspørsmål eller oppklarande spørsmål (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 122), for å få nærare forklaring. Intervjuet hadde også nokre inngåande spørsmål (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 123), som hjelpte meg å få djupare innsikt.

Pilotundersøking er ein viktig faktor, for å sikre eit godt datamateriale. Når ein gjennomfører pilot øver ein på å gjennomføre intervjuet på nokon, før ein gjennomfører sjølve intervjuet til forskinga (Neteland, 2020, s. 61). Då eg gjennomførte ei pilotundersøking på ein medstudent, opplevde eg at det oppstod ei samtale som gjorde at eg som forskar ønskte å stille nokre ekstra spørsmål, som eg ikkje hadde førebudd. Postholm og Jacobsen (2018, s. 121) skriv at dette er ein typisk ting som kan skje i eit semistrukturert intervju. Avslutningsvis hadde me ei god samtale om kva som fungerte, og kva eg måtte arbeide meir med (Neteland, 2020, s. 61).

4.3.2 Didaktisk utprøving inspirert av aksjonsforskning

Føremålet med aksjonsforskning er å prøve noko nytt, som kan bidra til positiv endring (Øgrend, 2021, s. 215). Endringa eg ønskjer å få til i dette prosjektet er å vise korleis ein kan implementere tidleg skriving på hausten i 1.klasse, ved hjelp av utprøving i klasserommet. Det er viktig å nemne at eg gjennomførte ei didaktisk utprøving, inspirert av aksjonsforskning. Det tyder at eg har gjort ein miniversjon av korleis aksjonsforskning eigentleg fungerer, då formatet til denne masteroppgåva ikkje gjev rom for aksjonsforskninga i sin heilheit. Dette kjem til uttrykk i figur 4 nedanfor:



Figur 4: Visuell modell over didaktisk utprøving, inspirert av aksjonsforskning.

I dette forskingsprosjektet handlar den didaktiske utprøvinga om å utforske koplinga mellom bokstavinnlæring og tidleg skriving på 1.trinn, trass i at alle bokstavar ikkje er lært. Difor er det interessant å utforske i klasserommet etter elevane har gått sirka tre månadar på skulen, for å finne ut om skriving kan vere ein aktivitet som kan fremjast meir enn den isolerte

terpinga av bokstavane. Studien min kan bidra til at lærarar får innsikt i korleis ein kan legge til rette for skriveoppdrag som elevane opplever som meningsfulle. Undervisninga følgde progresjonen frå innlæringsnivået av ein bokstav med fokus på syntetiske element, til ein meir analytisk tilnærming på funksjonell skriving og arbeid med å skape heile meningsfulle tekstar.

Då eg utarbeidde undervisningsopplegget, i tråd med aksjonsforskinga si eigenart, hadde eg samarbeid med den gjeldande læraren (Øgreid, 2021, s. 215). Læraren hadde kunnskap om klassa. Eg som forskar hadde teoretisk kunnskap om undervisningsprogresjonen. I den didaktiske utprøvinga arbeidde eg saman med lærarinformanten (Veronika) for å utvikle undervisningsopplegg i tidleg skriving på 1.trinn (Postholm & Moen, 2018, s. 93). Eg synest det var viktig å ha ein lærar som kjente klassa godt, då blei sjølve undervisningsramma normal. Eg som forskar kunne frå ein meir distansert posisjon sitje og observere, og følgje med på det som skjedde i klasserommet. Eg la fram rammene, det faglege innhaldet og progresjonen eg ønskte for øktene. Læraren fekk mogelegheit til å gjennomføre det faglege innhaldet på sin måte, så lenge det samsvarte med ønskt progresjon (Øgreid, 2021, s. 215). Sjølv fungerte eg både som ei støtte for læraren, og som pådrivar for den didaktiske utprøvinga (Postholm & Moen, 2018, s. 93). Eg har noko erfaring frå utdanning og arbeidsliv som har påverka val av undervisningsprogresjon, samt at teori og forskning har farga utgangspunktet mitt. Dette er med på å gje meg ei viss nærleik til datamaterialet eg samlar inn, samstundes som det gjev meg ei distanse med tanke på at eg ikkje kjenner elevane, og veit heller ikkje korleis dei responderer på undervisningsøktene som kontaktlæraren gjennomførte (Postholm & Moen, 2018, s. 10-11). Dette kjem eg tilbake til i kapittel 4.3.3. Tanken er at alle partar skal kome godt ut av forkinga, samstundes som det skjer ei utvikling.

4.3.2.1 Undervisningsdesign for den didaktiske utprøvinga, inspirert av delar av oppdagande skriving

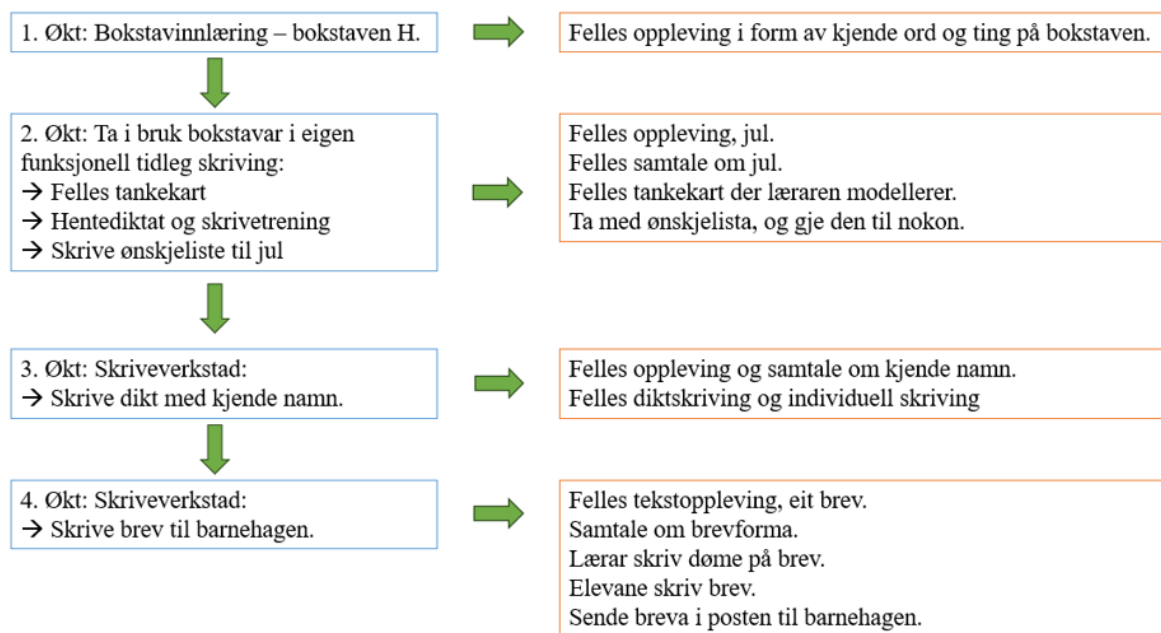
Progresjonen i undervisningsøktene er basert på stega i, og utvalde element frå *oppdagande skriving* (Korsgaard et al., 2011, s. 35). Den visuelle oversikten nedanfor syner progresjonen for den didaktiske utprøvinga, der eg også viser til oppdagande skriving.

Undervisningsopplegget til øktene er basert på følgjande læreplanmål i *Norsk* etter 2.trinn:

- beskrive og fortelle muntlig og skriftlig.
- trekke bokstavlyder sammen til ord under lesing og skriving.
- skrive tekster for hånd og med tastatur.

(Kunnskapsdepartementet, 2019).

Progresjon i den didaktiske utprøvinga, inspirert av delar av oppdagande skriving.



Figur 5: Visuell oversikt over progresjon i didaktisk utprøving med utgangspunkt i delar av oppdagande skriving.

Den didaktiske utprøvinga skjer i ei 1.klasse, med totalt seks elevar som gjennomførerer undervisningsøktene. Eg har som nemnt tidlegare førehandsutvald tre elevar til min studie, som eg skal observere under øktene. Klassa nyttar læreverket *Salto*, og følger bokstavprogresjon til boka. Klassa byrja med ein bokstav i veka dei første vekene, før dei gjekk over til to bokstavar i veka. Undervegs har klassa hatt nokre repetisjonsveker av dei lærte bokstavane. Klassa har kome til bokstaven H, som er bokstavnummer 19 i innlæringa. Det tyder at dei manglar 10 bokstavar for å ha vore gjennom alle, men dei har lært dei fleste og mest brukte bokstavane.

Første økta i mitt opplegg handlar om bokstavinnlæring. Grunnlaget for denne økta er basert på det Sunde og Lundetræ (2019) viser til i si forsking, der dei anbefaler 10-15 minutt med presentasjon av bokstaven, før ein går over på skriveaktivitetar. Læraren skal ha ein introduksjon med bokstaven H, der ho viser skrivemåte og lagar felles tankekart med ord på bokstaven. Vidare er det *hent, skriv, kast*-aktivitet, der elevane skal kjenne att bokstaven i ulike ord. I aktiviteten skal elevane hente ein lapp, lese ordet eller få visuell biletstøtte, dersom ordet har bokstaven i seg skal dei skrive det ned, og deretter kaste det i ei bøtte.

I den andre økta er fokuset å ta i bruk bokstavar i eigen funksjonell tidleg skrivning. Klassa skal lage eit felles tankekart om jul, der elevane kan hermeskrive eller drive eigen oppdagande skrivning. Dette er i tråd med tilpassa opplæring, slik også Overordna del (Kunnskapsdepartementet, 2017) vektlegg. Vidare er fokuset skrivetrening ved hjelp av hentediktat med ulike ord om vinter og jul. Fokuset er å ta i bruk alle bokstavane, då orda i hentediktaten inneheld store delar av alfabetet. Alle lappane har skrift og tilhøyrande bilestøtte. Avslutningsvis i økta skal elevane skrive ønskeliste til jul, her kan dei skrive ting frå tankekartet, ting frå hentediktatet eller andre ting dei kjem på. Her kan elevane bruke veggen som læringspartner, då heile alfabetet er synleg der. Blant anna Bjerke og Johansen (2020, s. 42), skriv om korleis veggen kan nyttast i undervisninga. Ønskelista kan elevane ta med seg heim, for å vise kva dei ønskjer seg til jul, då får ønskelista ein autentisk mottakar (Bjerke og Johansen, 2020, s. 12).

I den tredje økta er fokuset skriveverkstad og dikt. Læraren skal ha ein felles introduksjon om diktsjangeren. Frost (2020) hevdar at vegen til skrivning og lesing vert kortare når ein kan nytte egne, og kjende namn som utgangspunkt i tidleg skrivning. Difor legg eg i denne økta opp til at elevane skal skrive egne dikt, med namn ord dei kjenner.

Siste økta har fokus på brevskrivning. Hagtvet og Frost (2022, s. 189) grunnjev at bokstavkunnskapen til elevane vert betre dersom dei vert nytta i funksjonelle skriveprosessar. Økta byrjar med ein felles introduksjon av brevsjangeren på tavla. Læraren skal modellere korleis eit brev kan sjå ut, før elevane skal skrive egne brev. Brevet er ein invitasjon til julegraut til dei eldste barna i barnehagen. Alle elevane skal skrive kvart sitt brev. Målet er at elevane skal oppleve at bokstavane har ein verdi. Lundetræ et al. (2020) hevdar at alle elevar skal oppleve, at bokstavane dei skriv skapar meining og tyder noko.

4.3.3 Observasjon

Eg valde å ha ei delvis deltakande observatørrolle, under den didaktiske utprøvinga (Dalland et al., 2021, s. 137), fordi det gav meg moglegheit til å snakke saman med elevane og vere rundt dei før aktiviteten byrja. Observasjon kan blant anna samle inn menneskeleg aktivitet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 114). Eg valde å ha observasjon som ein del av datamaterialet, fordi det gjev meg tilgang til klasserommet. I observasjon ser, høyrer, luktar, føler og opplever ein handlingane som skjer (Postholm & Moen, 2018, s. 57). Mi rolle som observatør er viktig i forskingsprosjektet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 131). Eg opplevde

den stunda som relasjonsbyggande. I masterprosjektet gjorde den didaktiske utprøvinga, at det var ein del ting eg måtte ta høgde for. Eg var tett på elevane i utprøvinga, då eg tok meg tid til å vere saman med dei både før og etter sjølv undervisningsøktene (Trondsen & Eriksen, 2019, s. 58-59). Under sjølv undervisninga trekte eg meg vekk, slik at kontaktlæraren til klassa gjennomførte undervisningsopplegget. Under økta observerte eg elevresponsen, og skreiv feltnotat på dette. Sidan eg var med i totalt fire økter, gav det meg distanse, samstundes som eg var nær elevane i klasserommet. Under kvalitative observasjonar tek ein ofte notat undervegs i observasjonane. Eg valde at mi observasjon skulle vere eksploderande (Dalland et al., 2021, s. 125), det gav meg mogelegheit til å observere det eg synest var interessant. Eg gjekk ut i klasserommet med eit opent og nysgjerrig blikk.

Under delvis deltakande observasjon har eg mogelegheit til å gå rundt til elevane eg observerer. Dette kan gje meg verdifull informasjon om korleis elevane resonnerer, og finn fram til ulike svar på oppgåvene dei har fått (Dalland et al., 2021, s. 137). For at elevane ikkje skulle bli forstyrta, valde eg å halde loggnotata bak i klasserommet (Postholm & Moen, 2018, s. 58).

Det er viktig å ta høgde for at teorien eg har lese, kan blende observasjonane eg gjer i sjølv forskinga (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 131). Då eg observerte hadde eg med meg tankar og refleksjonar frå intervjurunden, samstundes som teorien eg har lese kan ha styrt mykje av tolkingane eg gjorde. På den andre sida hjalp teorien meg til å halde fokus i både observasjons- og intervjurunden slik at eg heldt meg til problemstillinga mi. Dalland et al. (2021, s. 131) hevdar at det ein krevjande metode nettopp fordi ein skal halde fokus på det ein observerer, samstundes som ein skal notere ned relevante ting (Postholm & Moen, 2018, s. 55). Eg opplevde det som viktig å reinskrive notat fort, for å hugse skildringane av kva som skjedde. Samstundes hadde eg uformelle evalueringssamtaler med den gjeldane læraren, som hjalp meg å hugse viktige ting.

4.4 Etiske aspekt – forskingsetikk

I forskingsarbeid skal det alltid ligge ei etisk vurdering, uavhengig av dei formelle krava hevdar Tjora (2021, s. 53). I møte med andre menneske er det ei slags forventing om korleis ein skal opptre, og aspekt som tillit og respekt er viktige faktorar som kan påverke korleis ein opplever ulike situasjonar. Det er viktig at eg som forskar er medviten om forholdet mellom meg som forskar og informantane, fordi her oppstår det eit asymmetrisk forhold (Tjora, 2021,

s. 55). Eg skal vere klar over kor nært eg kjem inn på lærarane i intervjurunden og elevane i klasserommet, og korleis eg skal ivareta dei (Postholm & Moen, 2018, s. 73). Informantane mine skal ikkje oppleve det som ubehageleg. Eg ønskte å ha eit godt intervju og ei så «normal» undervisning som mogeleg.

4.4.1 Informert samtykke

Eg visste tidleg i prosessen at eg ville nytte kvalitativ metode under datainnsamlinga. Eg var tidleg ute med å søke til SIKT (Kunnskapssektorens tjenesteleverandør) (Neteland, 2020, s. 55). Eg fekk raskt respons, og fekk prosjektet godkjent (sjå vedlegg 1).

Alle informantane mine har skrive under på informert samtykke (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 104). Det tyder at eg gav informantane informasjon om undersøkinga sine overordna føremål (sjå vedlegg 2). Eg informerte om at dei deltok frivillig og gav dei informasjon om deira rett til å trekkje seg når som helst (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 104). Eg opplevde ikkje at nokon trekte seg og difor fekk eg nytte all data eg samla inn under datainnsamlinga, noko som er positivt. Eit anna viktig etisk aspekt å ta høgde for er at forskinga mi føregjekk i eit klasserom med elevar, som er mindreårige. Eg sende samtykkeskjema (sjå vedlegg 3) heim til føresette til dei elevane eg skulle observere, med informasjon om kva det gjekk ut på (Dalland et al., 2021, s. 136). Klassa fekk informasjon av meg om kvifor eg skulle vere med i nokre økter, og kva eg heldt på med.

Det er vanleg å nytte lydopptak, når ein gjennomfører intervju (Tjora, 2021, s. 180).

Lydopptaket hjelper meg å sikre at det som vert sagt kjem med, utan at eg treng å bruke tid på å skrive notat undervegs (Tjora, 2021, s. 180). I arbeid med menneske skal ein vere klar over korleis ein brukar informantane i forskingsprosjekt, dermed er det viktig at informantane får informasjon om kvar lydopptaka og transkripsjonane vert lagra (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 104). Før eg byrja alle intervjuja spurte eg om det var greitt at eg tok lydopptak, dette er noko eg er plikta til å gjere ifølgje Tjora (2021, s. 180).

4.4.2 Forskinga si pålitelighet, gyldigheit og generalisering

Kvaliteten på eit kvalitativt forskingsprosjekt vert omtalt med vekt på kriteria pålitelegheit (reliabilitet), gyldigheit (validitet) og generaliserbarheit (Tjora, 2021, s. 259). For at forskning skal kunne reknast som forskning må ein kunne grunngje korleis, kvar og når ein har samla inn informasjon. Vidare må ein fortelje korleis informasjonen er behandla og openheit kring val

ein har teke, slik at det er mogeleg for andre å vurdere studien (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 16).

Validiteten heng saman med korleis dei svara ein finn i forskinga, faktisk svarar på dei spørsmåla ein prøver å stille (Tjora, 2021, s. 260). Det har dei siste åra skjedd ei stor omvelting i bokstavinnlæringa. Dette la grunnlaget for metodane eg valde for studien. Eg ønskte å intervju lærarar, og høyre korleis dei fortel at dei arbeider i byrjaropplæringa. Difor valde eg intervju, då det gav meg som forskar mogelegheit til å snakke med nokon utvalde som arbeider ute i feltet. I intervjua reflekterte lærarane over eigen praksis. I den andre delen av dette forskingsprosjektet var fokuset den utprøvande delen, som handla om å vise mogelege inngangar til undervisningspraksisar i bokstavinnlæringa, slik at ein får implementert tidleg skriving i større grad slik teorien vektlegg. Dermed håpar eg at undervisningsopplegget eg har laga kan inspirere til ei mogeleg endring, eller innspel til forbetring av dagens undervisningspraksisar.

Dei koplingane som ser samanhengen innanfor empiri, analyse og teori, samt forklarar godt prosessen, bidreg til å vurdere om forskinga er påliteleg, altså truverdig (Tjora, 2021, s. 263). Det handlar mykje om «å legge alle korta på bordet», og grunnje kvifor og korleis ein har gjennomført forskinga. Korleis blei ho gjennomført, kvifor ein valde å gjennomføre det akkurat der ein gjorde. Poenget med å vere så nøyaktig i skildringa av kva ein har gjort, er at andre skal få eit godt innblikk i forskinga for å kunne vurdere kvaliteten (Tjora, 2021, s. 264). Ein relevant metode her er å vise til sitat frå datamaterialet (Tjora, 2021, s. 265). Eg har prøvd å gjere greie for transparensen i mitt masterprosjekt, ved å vise tydeleg korleis eg gjennomførte forskingsprosjektet mitt i metodekapittelet.

Målet med denne studien er å vise kva som rører seg ute i feltet, med fokus på bokstavinnlæring og tidleg skriving. Basert på tidlegare forskning og teori eg har lese, kan det sjå ut som at undervisningspraksisen skal endrast. Her kan min studie vere eit lite bidrag blant mange. Min studie kan inspirere lærarar til korleis dei kan legge til rette for tidleg skriving, trass i at alle bokstavane ikkje er lært. Studien skal dermed utvikle innsikt i fenomenet, og kan ikkje nødvendigvis generaliserast direkte, men kan gje lærarar ei forståing av korleis det kan gjerast (Tjora, 2021, s. 268).

Mykje av det i den didaktiske utprøvinga har eg kunne styre, dermed har eg kunne styre noko av resultatane. Eg må ta høgde for utfordringane med å vere så involvert i eigen studie. Progresjonen er utforma av meg, og relasjonen eg får til kvar elev, vil også spele inn. Det kan også tenkast at det er andre måtar ein kan gjennomføre den didaktiske utprøvinga på. Samstundes kan det vere at eg har lagt godviljen til, eller ikkje sett alle elevreaksjonane. Det vil sannsynleg vere svakheiter, ved å vere så involvert i eigen studie, som eg må vere medviten om.

4.5 Framgangsmåte for analysen

I dette forskingsprosjektet var det metoden abduksjon (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 101) som dominerte i arbeidet med å analysere empiri, altså ein veksling mellom induktiv og deduktiv metode i datainnsamlinga. Typisk for abduksjon er at ein heile tida vekslar mellom teori og empiri, det tyder at nye funn leiar til undringar, som vidare leiar til nye spørsmål. Slik held prosessen på medan ein arbeider med forskinga, eg kjem tilbake til dette i kapittel 4.5.1 (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 101). Eg fann relevant teori på feltet, for å førebu spørsmål til intervjuguide. Det tyder at analyseprosessen byrja under sjølve intervjuet, og transkripsjonane frå intervjurunden. I arbeid med transkripsjonen valde eg å nytte nynorsk, fordi det er det eg skriv på i sjølve masteroppgåva, men også fordi informantane mine hadde noko ulike dialektar. Då eg opplevde delar av analysen som meir framtrøande, dersom sitata skulle vere på bokmål. Dette gjorde eg også for å ivareta anonymiteten til informantane, som er ein viktig del av forskinga, og for at informantane skal føle seg trygge (Tjora, 2021, s. 190). Eg valde å skrive alt som blei sagt i intervjuet, då det hjalp meg med å kode innhaldet.

I arbeid med analysen, er koding ein prosess, der ein organiserer all data ein har samla inn (Høgheim, 2020, s. 204). Eg opplevde prosessen med å kode datamaterialet som ryddigast, ved å presentere analysedelen og drøftinga i kvar sine delar. Då sjølve analyseprosessen byrja, nærleste eg transkripsjonane og skreiv ned notat frå intervjudelen. Desse notata danna grunnlaget eg sat med for å finne kodar og kategoriar. Analyse handlar om å forstå, og gå inn i datamaterialet (Postholm & Moen, 2018, s. 63). Sjå figur 7, kapittel 4.5.1 nedanfor av analyseskjemaet, som er inspirert av Eriksen og Svanes (2021, s. 292). Etter å ha lese og kommentert relevante omgrep, gjekk eg tilbake til det teoretiske rammeverket og såg om kodane eg hadde funne, kunne passe. Prosessen med å finne kodane pendla mellom datamaterialet, og teorien på feltet (Anker, 2020, s. 80). Kodane *tilpassa opplæring* og

motivasjon kom i særleg grad frå datamaterialet, og *bokstavinnlæring* og *tidleg skriving* frå teorien på feltet.

4.5.1 Analyseskjema for kategoriar og kodar av intervjudatamaterialet

I arbeidet med å finne kodar vil det vere overlapp i nokre av kategoriane (Anker, 2020, s. 80), noko som også skjedde i kodinga av dette datamaterialet. Eg måtte gjere nokre val undervegs, for å få fram viktige poeng frå lærarinformantane. Eg valde å ha bokstavinnlæring som ein kategori, og tidleg skriving som ein annan. Sjølv om desse til ei kvar tid burde koplast saman, synest eg det blei meir oversiktleg med dei kvar for seg. Dette for å vise progresjonen i byrjaropplæringa, eg er klar over at skrivinga er til stades i bokstavinnlæringa. Først lærer ein bokstavar, som ein seinare tek i bruk i skrivinga. Grunnlaget for rekkefølga for kategoriane i skjemaet er at bokstavinnlæringa ber preg av tilpassa opplæring, som gjev elevane motivasjon, som dei seinare nyttar eiga tidleg skriving. Då eg arbeidde med koding og kategorisering hadde eg kodane bokstavinnlæring og tidleg skriving, som tydeleg kategoriar, då forskingsprosjektet tek føre seg denne tematikken. Arbeidet med kodane har kome tydeleg fram, gjennom fleire rundar med nærlesing av transkripsjonane, og i arbeid med datamaterialet. Kodane mine er både empirigenert og teorigenerert, og har hatt ulikt tyngdepunkt i analysen.

Hovudkategori	Underkategori	Forklaring på koden
Bokstavinnlæring	Føringar	Kva føringar legg skulen opp til at lærarane må følgje i opplæringa si?
	Læreverk og andre ressursar	Kva læreverk og ressursar dominerer undervisninga til lærarane?
	Tilnærmingar til bokstavinnlæringa	Funksjonell, at bokstavane har ein funksjon i samfunnet. Eller formell, at bokstavane skal formelt lærast 1 etter 1, med nøyte opplæring, eller andre tilnærmingar?
	Bokstavprogresjon	Kor mange bokstavar har lærarane i veka, og kva bokstavar introduserer dei når.
	Bokstavlyd og bokstavnamn	Kva fokus har lærarane når det gjeld bokstavlyd og namn, og korleis underviser dei i dette.
	Undervisningsendringar	Undervisninga i bokstavinnlæringa har endra seg frå ein sein til ein raskare undervisning, korleis føreheld lærarane seg til dette.
Tilpassa opplæring	Elevmangfaldet	Alle elevane har ulike føresetnader og meistrar ulike ting, korleis opplever lærarane undervisning kring dette.
	Variasjon	For at elevane skal oppleve meistring er dei nøydt til å ha varierte oppgåver, som rommar alle elevane. Det er ikkje nødvendigvis at ei undervisningsform passar alle.
	Undervisningsformer	Korleis beskriv lærarane at deira undervisning ser ut. Kva undervisningsformer nyttar dei i klasserommet for å tilpasse seg alle elevane?
	Fleksibilitet	I skulekvardagens skjer det mange uføretsette ting, korleis føreheld lærarane seg til at dei må endre på planar dei har lagt.
Motivasjon	Tidleg innsats	Eit omgrep som er mykje i bruk, korleis opplever lærarane det med tidleg innsats. Og korleis kan dette koplast til motivasjon? Kartlegging av progresjon.
	Arbeidsmåtar og digitale verktoy	Kva arbeidsmåtar og digitale verktoy brukar lærarane i klasserommet for å skape motivasjon gjennom variasjon i undervisningsmåtar.

Tidleg skrivning	Tankar om skrivning	Kva tenker lærarane om skrivning og korleis passar dette inn i den tidlege skrive- og leseopplæringa?
	Metodar i innlæringa	Syntetisk eller analytisk tilnærming? Del- eller heilskap i skrive og leseopplæringa? Kva struktur har lærarane på si bokstavinnlæring?
	Skriveutvikling	Klasserommet rommar mange ulike elevgrupper, og dermed også ulikt nivå innanfor skrivning, korleis arbeider lærarane med dette?
	Skriveoppgåver	Kva type oppgåver gjev lærarane innanfor skrivning på 1.trinn? Kva slags tekstar skriv elevane?
	Funksjonell skrivning	Kva tenker lærarane om at skrivinga skal brukast til noko, og korleis gjer dei det?

Figur 6: Analyseskjema over kategoriar og kodar av intervjudatamaterialet.

4.5.2 Analyseskjema for kategoriar og kodar for didaktisk utprøving

I analysen av den didaktiske utprøvinga er dei fire øktene delt inn i eigne delkapittel. Øktene vert analysert i kronologisk rekkefølge, og åtskild frå kvarandre, før eg avslutningsvis i drøftinga ser dei i samanheng. Kategoriane er dei same som i analysen av intervjuet, då den didaktiske utprøvinga fungerer som eit supplement til, og ei vidareføring av intervjudelen. I arbeidet med analysen av undervisningsøktene valde eg ei blanding av dei to metodane Postholm og Moen (2018, s. 63-68) beskriv. På den eine sida koding og kategorisering, og på den andre sida forteljingar frå praksis som analysereiskap i utviklingsarbeid. Eg analyserte kvar av øktene med utgangspunkt i kategoriane *bokstavinnlæring*, *tilpassa opplæring*, *motivasjon* og *tidleg skrivning*. Undervegs i analysen av den didaktiske utprøvinga kom desse underkodane, som er presentert i figur 8 nedanfor. Kodane er underordna hovudkategoriane som nemnt ovanfor. Eg er klar over at nokre av kodane overlappar kvarandre, og kan kome att i fleire kategoriar (Postholm & Moen, 2018, s. 66).

Bokstavinnlæring

- Bokstavane må fylle eit behov
- Ulike tilnærmingar til bokstaven
 - ✓ Syntetisk – lite meiningsfullt
 - ✓ Analytisk – ser kva bokstaven kan brukast til
- Viktig at elevane får sikker bokstavkunnskap

Tidleg skrivning

- Hermeskriving
- Skrivninga må ha ein funksjon
- Eige namn er ein fin arena for å utforske skriftsspråket

Motivasjon

- Meistring
- Ha aktivitetar som fengar
- Skrivninga må ha eit føremål
 - ✓ Ønskeliste
 - ✓ Brev
- Skriveoppgåver som elevane kjenner seg att i
- Elevane må sjå nytteverdien bokstavane og skrift har
- Eigen namn som utgangspunkt skapar motivasjon for skrivning
 - ✓ «min bokstav»

Tilpassa opplæring

- Felles tankekart
 - ✓ Elevane sine bidrag
- Hermeskriving
 - ✓ Rommar mangfaldet
- Kort med tekst og bilete
 - ✓ Rommar mangfaldet
- Modelltekstar
 - ✓ Skapar likt utgangspunkt

Figur 7: Analyteskjema over kategoriar og kodar frå datamaterialet frå didaktisk utprøving.

5.0 Analyse og resultat

Eg presenterer analysen av intervjudelen og den didaktiske utprøvinga i to ulike analyser, for å synleggjere og få fram viktige moment.

5.1 Analyse og resultat av intervjudel

Alle lærarinformantane frå studien er svært medvitne om tydinga bokstavinnlæringa har, og vektlegg korleis dei arbeider målretta for å gje ei meiningsfull byrjaropplæring for skulestartarane. I dette delkapittelet vert resultata presentert i desse delane: Bokstavinnlæring, tilpassa opplæring, motivasjon og tidleg skrivning. Kategoriane frå datamaterialet er knytt til forskingsspørsmålet: «Korleis og i kva grad fortel fire utvalde lærarar på 1.trinn at dei legg til rette for ei kopling mellom bokstavinnlæring og tidleg skriveutvikling blant elevane, og korleis grunnjev dei vala sine?».

5.1.1 Bokstavinnlæring som grunnlag for skriveutvikling

I dette delkapittelet er følgjande underkodar frå analyseskjemaet, i kapittel 4.5.1, presentert: føringar, læreverk og andre ressursar, tilnærmingar til bokstavinnlæringa, bokstavprogresjon, bokstavlyd og bokstavnamn, og avslutningsvis koden undervisningsendringar.

På spørsmålet kring føringar, læreverk og ressursar informantane nyttar i bokstavinnlæringa, har lærarane litt ulike svar. Felles for alle fire er at dei nyttar læreverket *Salto* frå Gyldendal i bokform. Det varierer litt kva andre ressursar lærarane nyttar. Alle trekk fram i ulik grad at dei

nyttar Aski Raski si startpakke. Aski Raski er eit nettbasert verktøy som elevane nyttar i byrjaropplæringa, som har fokus på intensiv leseopplæring gjennom varierte oppgåver og ei syntetisk tilnæringsmåte (Aski Raski AS, u.å.). Benedikte og Brita bruker *skolenmin* framfor nettressursen til *Salto*, og fortel at nettsida ikkje har same bokstavprogresjon som *Salto*.

Tone fortel at ho ikkje har føringar for korleis ho skal legge opp bokstavinnlæringa si, og uttrykker: «Står heilt fritt, absolutt ingenting, og eg synest det er bra at det ikkje er nokon føringar». Veronika fortel at: «Akkurat det faglege utgangspunktet i bokstavinnlæringa er vel eigentleg litt opp til meg sjølv, men me har gått inn for nytt læreverk no då, og *Salto* legg opp til to bokstavar i veka». Brita og Benedikte er ganske tydelege i intervjuet på at dei har føringar med to bokstavar i veka: «Ja, på skulen her er det jo to bokstavar i veka». Ut frå datamaterialet kan det sjå ut som at det berre er skulen til Benedikte og Brita, som har arbeidd med to bokstavar i veka over nokre år. Dermed er det noko ulikt kva føringar lærarane har fått, for si undervisning. Felles for alle er at dei stort sett følgjer progresjon med to bokstavar i veka dette skuleåret.

Når det gjeld tilnæringsmetodar lærarane nyttar i bokstavinnlæringa si, er Tone, Brita og Benedikte einige om kva type tilnærming dei nyttar. Den funksjonelle tilnærminga, er dominerande for opplæringa deira. Tone uttrykker: «Det er jo for at dei skal få tilgang til flest moglege bokstavar i starten både i forhold til lesing og skriving, tenker eg, slik at dei er tilgjengeleg». Veronika er einig i at det vert meir og meir den funksjonelle, men at ho også likar mykje av det som finst i den formelle. Veronika har mange år med erfaring frå byrjaropplæringa, og har sett den utviklinga bokstavinnlæringa har gått gjennom. Ho fortel at det er første gong ho har to bokstavar i veka.

Korleis ein legg opp bokstavprogresjonen kan variere noko. Veronika uttrykker at ho ikkje er heilt nøgd med korleis *Salto* legg opp bokstavprogresjonen. Trass i at ho nyttar startpakka til Aski Raski som har ein annan bokstavrekkefølge, sjonglerer ho på rekkefølgja der, slik at ho følgjer *Salto* sin progresjon. Ut frå det Tone fortel om bokstavprogresjon kan det sjå ut som at ho nyttar progresjonen til *Salto*, utan å tenkje så mykje over det: «Eg følgjer SILOREMA, fordi at boka er lagt opp slik, og det er dei mest brukte bokstavane». Benedikte beskriv deira bokstavprogresjon på denne måten: «Me startar med to bokstavar i veka, ein på måndag og ein på onsdag kvar veke». Brita og Benedikte er opptekne av at ingen bokstavkombinasjonar

er for vanskeleg. Med progresjonen to bokstavar i veka, seier Brita at dei er gjennom alle bokstavane før jul. Dei følgjer bokstavprogresjonen til *Salto*, fordi: «Altså, det er dei ein kan lage ord av, det som gjev meining». Av det som kom fram i intervjuet er det berre Tone som presenterer begge bokstavane elevane skal lære samstundes i starten av veka. I undervisningsøktene hennar, dominerer begge bokstavane heile veka. Dei tre andre presenterer bokstav måndag og onsdag.

Ein viktig del av bokstavinnlæringa er korleis elevane lærer bokstavnamn og bokstavlyd, alle informantane er opptekne av dette i introduksjonen av ny bokstav. Brita og Benedikte er faglærarar og passar på at alle elevane heng med, og: «Arbeider tett med dei elevane som treng det». Dei hevdar at opplæringa må tilrettelegge for: «Særleg lydane og bokstavane» i bokstavinnlæringa. Tone fortel korleis ho arbeider med bokstavnamn og bokstavlyd på følgjande måte: «Du må vere ganske tydeleg i frå dag ein, bruke namn og lyd veldig tydeleg, men barn koplår veldig fort». Veronika er også medviten i innlæringa av bokstavlyd og namn:

«Eg er veldig tydeleg på munnen min når me skal lære, kvar er tunga di no når me lagar /d/, ligg den oppe eller nede, held kanskje slik (handa framfor munnen) når me skal ha /d/ om du liksom får slik blåser ut lyden, korleis er munnen din, er den open lukka, opnar den seg eller held den seg lukka».

Alle informantane påstår at bokstavlyden ikkje er eit problem i opplæringa, dersom ein er tydeleg frå start, på forskjellen mellom lyd og namn.

Samfunnet med lever i endrar seg stadig, og det ser ein tydeleg i bokstavinnlæringa også. I intervjuet kom det fram at Benedikte og Brita synest byrjaropplæringa har endra seg ved at ting vert sett meir i system, og at det er eit tett samarbeid med foreldra. Alle informantane er tydlege på at det har skjedd ei endring i bokstavinnlæringa. Tone og Veronika fortel at dei har lese om bokstavinnlæring, og har vore i skulen under endringsprosessane, som gjer at dei no har ein raskare progresjon. Veronika uttrykker at det er rask innlæring, som regjerer no. Alle informantane er opptekne av å kvalitetssikre undervisninga, ved å ta bokstavprøver og følgje læringskurva til kvar elev. Tone er oppteken av at det er positivt at dei som ikkje kunne nokre bokstavar ved skulestart, kan mange etter tre månadar på skulen. Det kan sjå ut som at trass i at forskinga seier ein ting, er lærarane mest opptekne av elevgruppa si og kva som fungerer for dei.

5.1.2 Tilpassa opplæring som nøkkel for å romme elevmangfaldet i bokstavinnlæringa

Underkodane: elevmangfaldet, variasjon, undervisningsformer og fleksibilitet, vert i denne delen presentert. Kodane går i kvarandre, difor vil det vere kryssingar mellom kodane i analysedelen.

Opplæringa skal romme elevmangfaldet. Alle informantane er opptekne av tilpassa opplæring, dette kom fram i fleire delar av intervjurunden. Tone skildrar korleis lærarkvardagen er, sett i høve til forkinga om bokstavinnlæring:

«Sjølvs om eg synest det er riktig så er det ikkje sikkert det er riktig for barnegruppa. Sjølvs om eg les forking at det er lurt og det er ikkje lurt så må du gjere det som er best for elevane, det er dei som skal leve med det».

Benedikte og Brita fortel noko liknande: «Det varierer litt frå år til år, fordi det kjem ann på elevgruppa». Det syner at dei er opptekne av elevane når dei legg opp undervisningsøker og repetisjonsveker. I år har dei ikkje hatt behov for å repetere, då dei legg opp til aktivitetar som fremjar bruken av alle bokstavane undervegs, kvar veke.

Tone er tydeleg på at ho har hatt to bokstavar i veka frå første dag i denne klassa, fordi: «Det er nokon som er langt framme, nokon som er litt bak, me må passe på at det vert tilpassa for alle!». Det kjem tydeleg fram at Tone er oppteken av heile elevgruppa, og at det er viktig at alle opplever meistring: «Alle oppgåvene me har i stasjonsundervisning blir på ein måte ein repetisjon av alle bokstavane, fordi at dei brukar alle bokstavane». Veronika har hatt nokre bokstavrepetisjonar. Ho er oppteken av at alle elevane er ulike, og det er viktig å legge til rette for at alle opplever meistring: «Det verkar greitt for dei elevane som heng med, dei elevane som ikkje er fullt så motiverte, litt umodne, så trur eg det kan bli litt mange». Veronika er tydeleg på at elevane i elevgruppa er ulike. Dette uttrykker også Tone: «Det går jo fort, nokre elevar som vil henge litt bakpå». Ho nemner at bokstavprøva ho gjennomførte no i november, syner at dei siste innlærte bokstavane, ikkje sit heilt endå.

Ein stor del av skulekvardagen handlar om å tilpasse opplæringa for elevane, og variasjon av arbeidsmåtar er ein av desse tilpassingane. Alle lærarinformantane er opptekne av ulike inngangar til bokstavinnlæringa. Veronika fortel at ho prøvar å gje elevane mange ulike innfallsvinklar og tilnæringsmåtar til kvar bokstav, i sjølve bokstavgjennomgangen. Bokstavhus, skrive vekas bokstav, lyden og artikulasjonen, klappe stavingar og dra saman stavingar, riming, kroppestetiske aktivitetar og forme bokstaven i ulik materiale, er aktivitetar som dominerer klasserommet hennar. Alle lærarinformantane er opptekne av

elevaktivitet i bokstavinnlæringa. Benedikte seier det så fint: «Variasjon er ein så fin måte å møte alle på!». Bokstavinnlæringa hjå dei ber preg av mange av tilnærmingane, som Veronika nemner. Tone er oppteken av korleis konkretar kan hjelpe elevane i bokstavinnlæringa: «Eg lagar VELDIG, understrekar VELDIG mykje konkretar», for å skape variasjon.

Stasjonsundervisning er noko alle lærarinformantane nemner, som ein fin inngang til variasjon. Tone brukar ein stasjon i stasjonsundervisninga som repetisjon, og der elevane arbeider med fleire av bokstavane. Dette er også noko Benedikte og Brita nemner, då dei er inne som styrking, og kan legge til rette for aktivitetar som rommar elevmangfaldet.

Alle informantane verkar å vere einige om at å vere fleksibel i lærarkvardagen er naudsynt. Tone fortel: «Det er ikkje skrive i stein alt eg gjer, sjølv om eg planlegg er det ikkje alltid det blir slik». Benedikte er tydeleg på at ein ikkje nødvendigvis kan følge ei: «Oppskrift kvar gong». Veronika fortel også at ho har planar for gjennomføring, men det er ikkje alltid like lett å følge ein plan. Tone er veldig klar på at mykje av det som styrer hennar undervisning, er rammene som ligg til grunn. På den måten kan ein dele inn grupper etter nivå, slik at alle får tilpassa opplæring: «For eg har tre grupper i klasserommet, og då er det nok til at det er ein vaksen på kvar gruppe. Dette låg til rette for meg no». Dette er også noko Benedikte og Brita nemner. Det er rammene rundt opplæringa, som gjer det mogeleg å gjennomføre undervisninga slik. Lærarinformantane er tydelege på at rammene kring undervisninga, styrer korleis dei planlegg undervisningsøktene.

5.1.3 Variasjon skaper motivasjon

Analysekategori motivasjon tek føre seg kodane: tidleg innsats, arbeidsmåtar og digitale verktøy.

Tidleg innsats handlar om å gripe inn tidleg. Alle lærarinformantane nemner noko om tidleg innsats. Brita er veldig klar på at tidleg innsats er med på å skape motivasjon: «Tidleg innsats har vore viktig, fordi dei vil gjerne lære det, då må me gripe moglegheitene og vilja deira med ei gong». Brita og Benedikte fortel at dei er særleg nøgde med samarbeidet med kontaktlærer og tidleg innsatslærer, der dei får evaluert eleven sin progresjon til ei kvar tid. Dette er noko dei to andre informantane også er einige i. «Ein må bli obs på «Typiske raude lamper», understreker Veronika. Tone er oppteken av at ein må gje elevane tilgang til bokstavane, dersom dei skal få utvikle seg: «Alle elevane har ulike føresetnadar og er klare

for det ganske tidleg». Lærarinformantane er opptekne av kunnskapen elevane kjem til skulen med.

Elevar lærer på ulikt vis. Varierte arbeidsmåtar rommar elevmangfaldet, som vidare kan skape motivasjon. Veronika er den av informantane som er tydelegast på at ho burde bli flinkare på varierte arbeidsmåtar, då det kan vere med på å skape motivasjon. Brita og Benedikte derimot forklarar at dei er nøgd med systemet på skulen: «Føler systemet dekkjer ein del av tidlegare utfordringar. Me har mykje gode hjelpemiddel, og konkretar i bruk». Det kan sjå ut som at skulen deira har arbeidd målretta, for å få eit godt system på opplæringa.

Ein av dei digitale ressursane Tone nemner er *Aski Raski*, fordi: «Bokstavinnlæringa der, når me har hatt ny bokstav så går me på *Aski Raski* og arbeider med bokstaven der». Dette grunnlegg ho med at programmet legg til rette for at ein både kan høyre og skrive, som er motiverande for elevane. Veronika brukar *Aski Raski* ein del i bokstavinnlæringa som supplement til *Salto*. Brita og Benedikte nyttar *Skoleskrift* på Ipad mykje i haustsemesteret, dette grunnlegg dei med: «At du får med deg alle, fordi du får ferdige bokstavar». Elevane slepp dermed å bruke krefter på bokstavforming i skriveøktene, som kan skape motivasjon. Veronika opplever at motivasjonen til elevane er best frå morgonen av, og at etter lunsj er konsentrasjonen dårlegare. Lærarinformantane er einige om at dersom ein skapar variasjon i arbeidsøktene, held elevane lengre på motivasjonen. Slik eg forstår det er alle informantane ganske tydeleg på at ulik tilnærming til undervisninga, skapar variasjon som rommar elevmangfaldet.

5.1.4 Frå bokstavinnlæring til tidleg funksjonell skriving

Det siste delkapittelet i intervjuanalysen inneheld kodane: tankar om skriving, metodar i innlæringa, skriveutvikling, skriveoppgåver og funksjonell skriving. Nokre av kodane heng saman, og vert presentert litt om kvarandre.

Korleis lærarane fortel at dei legg til rette, varierer litt. Av det som kom fram i intervjuet, verkar det som at alle informantane driv med skriving, i ulik grad. Veronika uttrykker: «Det er viktig å halde motivasjonen oppe, og at det skal vere moro». Tone nyttar mykje av tida i 1.klasse på norskfaget: «Eg har mest norsk, norsk er veldig, veldig, veldig viktig og brukar faget for alt det er verdt». Benedikte fortel at skulen arbeider på det fjerde året med ekstra opplæring i skriving. Brita utdjuvar at: «Skriving er ein viktig del av bokstavinnlæringa, og dei

oppgåvene på ark, må me ikkje ha så mykje av». Det verkar som at alle lærarinformantane er medvitne om kor viktig koplinga mellom bokstavinnlæring og tidleg skriving kan vere.

Byrjaropplæringa har særleg to lesemetodar som dominerer, syntetisk og analytisk, som også er viktig for skriveopplæringa. På spørsmålet: kva lærarane vel av del eller heilskap, er det noko ulike svar. Veronika fortel at ho er interessert i ein grundig innføring av bokstavane. Ho er oppteken av struktur, og brukar mykje den syntetiske metoden i si opplæring. Ho har fokus på bokstavar som ein kan bygge opp til ord, som vidare kan bli setningar. Etter kvart tek ho i bruk den analytiske metoden. Ho forklarar at ho brukar blant anna *Salto* sine skriveoppgåver: «For der er det litt slike ting ein skal gjere i den, det er mykje setje kryss, pil og slik, men det er også å skrive ord og setningar, så det brukar eg litt». Det kom også fram hjå Tone, at ho også let saltoboka vere eit utgangspunkt for skriving. Tone fortel om skriveundervisninga si: «Det er jo å spore først da, må spore, så er det gjerne at dei må øve seg på å skrive korte ord i starten». Ho er oppteken av at elevane kan hermeskrive etter ho, men nyttar også bilete, som elevane kan skrive til. Når Tone legg til rette for skriving plar ho å differensiere med at dei som treng det kan ha støtte i hjelpear. Ho føler også at ho lærer mykje om skriving undervegs, ho fortel om ei undervisningsøkt ho hatt:

«Eg hadde nummerert 1-18 med linjer, så skulle dei finne ord med vekas bokstav i seg, eg hadde plakatar med så dei kunne gå og kikke. Ei hadde skrive det same ordet 18 gonger, medan ei anna hadde skrive enormt med bokstavar på linjene. Alle følte dei hadde gjort noko meiningsfullt».

Dømet viser korleis elevar er på ulike nivå i sin skriveprosess, og at det er viktig å støtte dei undervegs i sin utvikling. Brita og Benedikte arbeider med skriving så fort elevane har lært nokre bokstavar, og nyttar appen *Skoleskrift* til skrivinga.

For variasjon i skrivetreninga nyttar Veronika ulike tavler elevane skriv på, skrivebok og Book-Creator, der dei sporar bokstavar med fingrane. Ho uttrykker at elevane skriv tre til fire gonger i veka. Når elevane arbeider i arbeidsboka til *Salto* er det ofte oppgåver med dei lærte bokstavane som dominerer, medan når det er friskriving er Veronika oppteken av: «Viss dei skriv litt meir fritt og slik, og dei kanskje kan velje litt, då synest eg det er fint at dei har lyst til å skrive ein bokstav, sjølv om dei ikkje har lært den endå». Det verkar som at Veronika er oppteken av skrivemotivasjonen til elevane, og at det er viktig at dei får utfalde seg gjennom skrivinga, uansett føresetnadar. I skriveøktene fungerer ho som ein rettleiar. I Tone sine skriveøktar er det mykje lærarstyrte aktivitetar og hermeskriving: «Fordi dei er ikkje trygge

nok til å skrive eigenproduserte tekstar». Det kjem også fram at ho legg til rette for skriveøker der elevane får skrive og teikne på sine premiss. Ho tilpassar skriveoppgåvene ved at elevane skriv ut frå sine føresetnader: «Kvar fredag skriv me kva me har gjort denne veka, kva me har lært», dette syner at Tone er medviten om kva som kan vere meiningsfull skriving for elevane.

Brita og Benedikte uttrykker at deira progresjon i skriveutviklinga ber preg av: «Skrive ord, for så å skrive setningar, «Eg ser»-setningar til myldrebilete, då fokuserer me på setningsstruktur». Denne progresjonen ber preg av ein syntetisk tilnæringsmetode. Neste steg i deira skriveprogresjon er friskriving, der elevane skriv historier. Dei uttrykker at dei brukar ei blanding av både syntetisk og analytisk metode, og at det varierer litt etter kva aktivitet undervisninga legg opp til. Tone driv også med dette, og varierer mellom analytisk og syntetisk.

Veronika er oppteken av at det som skil ein sterk skrivar frå ein svakare, er korleis eleven kan gjere seg nytte av å dra saman lydar til ulike ord. Ho trekkjer fram at interesse for skriving, motivasjon og meistring i skrivinga er sentrale faktorar som er viktig. Brita og Benedikte er opptekne av at tastaturet hjelper elevane til å oppleve meistring kring skriving, slik kapittel 5.3 syner.

Bokstavinnlæringa vert lite meiningsfull, dersom elevane lærer bokstavane isolert frå kvarandre og i lite meiningsfulle samanhengar. På spørsmålet om korleis lærarane ser nytteverdien skrivinga kan ha, kjem det fram noko ulike synspunkt. Veronika nemner at ho opplever at når elevane byrjar å sjå kva dei kan bruke bokstavane til, blir dei motiverte. Tone seier: «Heile klasserommet mitt er som ein andrepedagog», ho fortel at ho har dekorert slik at elevane kan dra nytte av veggane i skrivearbeidet sitt. Ut frå det Tone fortel kan det verke som at meininga med blant anna alfabetremsa på veggen, er at elevane skal oppleve at bokstavane heng der for at dei skal brukast. Tone nemner det munnlege språket som grunnlag for skriving: «I den grad me får det til no, så gjer me jo det, dei skriv og les det dei har skrive». Brita er tydeleg på at dei legg opp undervisning i skriving, fordi: «Elevane skal oppleve meistring og motivasjon ved å sjå at bokstavane blir til ord, og er nyttige». Brita og Benedikte er opptekne av at skrivinga er ein viktig del av bokstavinnlæringa, og at bokstavane får ein funksjon når dei vert sett saman i meiningsfulle samanhengar. Veronika uttrykker at det er viktig at elevane får tid til å oppdage skriftsspråket, gjennom ulike skriveoppgåver frå *Salto*.

Tone er som nemnt tilhengjar av funksjonell tilnærming til bokstavinnlæring og skriving: «Eg har fokus på at alle bokstavar er tilgjengeleg heile tida, fordi når dei skal skrive vil det vere ord med bokstavar som me ikkje har lært endå, slik er det berre». Ut frå det eg kan sjå om funksjonell skriving har lærarane tydeleg tankar om korleis bokstavane kan få ein verdi gjennom skriving, men at det er dei tekniske skriveoppgåvene frå læreverka som dominerer den tidlege skrivinga.

På bakgrunn av dette er det ganske tydeleg at lærarane ser på tilpassa opplæring og motivasjon i tråd med bokstavinnlæringa, framfor den tidlege skrivinga. Samstundes ser det ut som at lærarane kanskje ikkje er heilt medvitne, om korleis skrivinga er funksjonell, dette vender eg tilbake til i drøftinga.

5.2 Analyse og resultat av didaktisk utprøving

Analysen av didaktisk utprøving er basert på undervisningsopplegget som er presentert i kapittel 4.3.2. Grunnlaget for analysen nedanfor er basert på figuren frå kapittel 4.5.2, der kvart underkapittel representerer dei fire øktene. Denne delen av analysen er knytt opp til det andre forskingsspørsmålet: «Korleis responderer tre elevar på ei heilskapleg utprøving av funksjonell bokstavinnlæring og tidleg funksjonell skriving på 1.trinn?».

5.2.1 Økt 1 – Ein god start kan påverke grunnlaget for vidare utvikling

Den første økta tok føre seg bokstavrepetisjon av bokstaven H. Økta har element som passar inn i kategorien *tilpassa opplæring*. Kontaktlæraren fekk elevane Nils, Tobias og Sander til å bidra med ord. Læraren fungerte som starthjelpar, og kom med døme før elevane byrja å svare. I *hent-skriv-kast*-aktiviteten observerte eg tilpassa opplæring, då alle korta hadde tekst med tilhøyrande bilete. Desse korta blei viktig for Tobias i skrivearbeidet på slutten av økta, fordi han brukte dei som støtte. Elevane skreiv «Eg ser»-setningar til myldrebiletet. Tobias ramsa opp ting på bilete: «Eg ser ei huske, høne, hus», var nokre av tinga. Sander og Nils er raskt i gang med skrivearbeidet, dei ser ein ting dei vil skrive og skriv han, før dei finn ein ny ting.

Som nemnt innleiingsvis i delkapittelet ber denne økta preg av bokstavrepetisjon, og passar dermed inn i kategorien *bokstavinnlæring*. Sander fortel i introduksjonen at han hugsar bokstavnamn og tilhøyrande lyd til H. Kontaktlæraren syner skrivemåte, forklarar bokstavnamn og bokstavlyd, medan elevane høyrer på og bidreg i samtala. Nils lyderer seg

fram til ulike ord: «Høønnnee», og smiler stort når kontaktlæraren skriv det inn i tankekartet. Dette heng også saman med den neste kategorien, *motivasjon*.

Motivasjon er ein av dei drivkreftene som gjer at eleven har lyst til å halde fram med arbeidet. Eg observerte smil frå fleire av elevane under aktiviteten. Nils viste stort smil, då han plukka opp ein lapp frå korga, og kunne lese at det stod det: «Hhhuuuus, jaaa det kan eg skrive». Sander er rask i kastinga av papirballen i den andre korga: «Jaaa, såg du det??? Eg traff! No kan eg finne ein ny lapp». Det er viktig at elevane opplever at bokstaven kan brukast til noko, at den har ein funksjon. Det heng saman med den siste kategorien, *tidleg skriving*.

Målet er at elevane skal sjå samanhangen kvar einskild bokstav har, og korleis bokstavane saman kan skape meining og nyttast i *tidleg skriving*. Ut frå observasjonane har Tobias, Nils og Sander ei meining om kva dei ser på myldrebilete. Dette observerte eg i samtala mellom elevane, og saman med kontaktlæraren. Tobias ramsar opp mange ord frå myldrebiletet munnleg, men når han skal skrive så stoppar det litt opp. Då Tobias får bruke korta frå aktiviteten løyser skrivinga seg noko, då biletstøtta hjelper. Nils byrjar skriveprosessen umiddelbart. Observasjonane av Nils og Sander syner korleis dei aktivt lyderer seg fram i skriveprosessen.

5.2.2 Økt 2 – Bokstavinnlæring som grunnmur for tidleg skriving

Bokstavinnlæringa fungerer som ein grunnmur for vidare arbeid med skriftspråkleg utvikling. I denne økta observerte eg korleis elevane brukar bokstavkunnskapen i utforsking av tidleg skriving.

Eg observerer at *bokstavinnlæring* har positiv verknad. Nils nyttar bokstavkunnskapen sin aktivt, ved å lydere seg fram til eit tydingsfullt ord. I staden for å skrive «Nisse», som kom som forslag, så lyderer Nils seg fram til å skrive «Rampenisse» på eigenhand. Han skriv også «Ribe», og ser raskt når læraren har skrive ferdig at ribbe skrivast med to b-ar: «Åja, det er med to b-ar» og viskar vekk. Generelt gjennom økta er det mykje støy i rommet av engasjerte og aktive elevar. Nils og Sander lyderer seg gjennom ulike ukjende ord. Nils er oppteken av skrivemåte: «Skrivast det slik?», dette syner kor medviten han er i eiga skriving.

For at elevane skal oppleve meistring er det viktig at ein legg til rette for *tilpassa opplæring*. Kontaktlæraren lagde tankekart. Nils er den som utfordra seg mest ved å lydere seg fram før ordet blei skrive på tavla. Sander hermeskriv alt av ord klassa foreslo i tankekartet, samstundes som han blei inspirert av Nils til å skrive eigne ord. Tobias vel ut nokre av orda

han skriv. I økta kom skrivekondisjonen til elevane fram, der Nils skriv ord på eigen hand, medan Tobias ikkje skriv alt som står i tankekartet, trass i at han kan hermeskrive. Undervegs i økta observerte eg at elevane nyttar veggen som læringsstøtte, og at dei brukte kvarandre som læringspartnarar, ved at dei peikar på veggen og snakkar med kvarandre.

Tidleg skrivning observerte eg allereie i tankekartskrivinga, då to av elevane valde å skrive nokre eigne ord i sitt tankekart. Seinare kom det fram gode samtaler når elevane skulle skrive ønskeliste til jul. Sander, Nils og Tobias diskuterte kven som var mottakar av ønskelista. Ut frå samtalene og mengda ting som blei skrive ned på ønskelista, kan eg spore skrivemotivasjon hjå elevane. Tobias brukar lang tid på bokstavforming: «Nei, no må eg viske, for den blei ikkje så fin». Medan Nils og Sander skriv ned mange forslag, som dei ville sende til julenissen.

Motivasjonen hjå elevane i denne økta, observerte eg fleire plassar. Det kom først til uttrykk i oppstarten av økta, då Nils brukar bokstavane han har tilgjengeleg på veggen, ved å lydere seg fram til ulike ord. Samstundes observerte eg Nils, då han oppdagar at han kjende att ordet ribbe frå introduksjonen i hentediktet: «Ja, det ordet der, det hugsar eg», og trengte dermed ikkje å ta med seg lappen.

5.2.3 Økt 3 – Motivasjon som ein vegvisar for tidleg skrivning av dikt

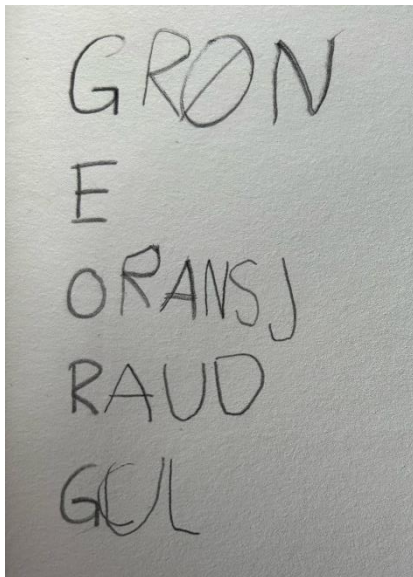
Den tredje økta fokuserte på skrivning. Alle elevane har høyrd om dikt, dette tolkar eg som viktig for *motivasjonen*. Sander uttrykker følgjande: «Jaa, det har eg sett før», og fortel diktet: «Dersom du har vondt i magen, så gå til Per i hagen». Elevane brukar eige namn i diktskrivinga. Elevane rekker opp handa, og kjem med forslag til modellteksten, som kontaktlæraren skriv på tavla. Blant anna spør kontaktlæraren: «Kva rimar på lett?», Nils ropar ut: «Sett».

Elevane skal ha ein eller fleire modelltekstar, dette er i tråd med god *tilpassa opplæring*. Eg observerte at modellteksten er til hjelp for Tobias, som er noko usikker, med å forstå. Fordi han får moglegheit til å bidra på lik linje som Sander og Nils. Undervegs i skriveprosessen både i oppstarten, men også i eiga skrivning er elevane flinke til å bruke kvarandre. Nils hjelper Sander: «Kva ord kan eg ha på d?», Nils sit stille før han seier: «Donut». Sander svarar: «Jaaa, det kan eg ha!».

Eg ser tydeleg korleis *bokstavinnlæringa* til ei kvar tid pregar øktene. Alle dei utvalde elevane er tydelege på korleis deira namn vert skrive, og dermed er dei allereie godt i gang berre ved å

ha den kunnskapen. Nils er god til å ta utgangspunkt i kvar bokstav i namnet, og lydere seg fram til kva som kan passe inn.

Tidleg skrivning vert på ein måte enklare når skriveoppgåva bygger på noko elevane har kjennskap til. Det er interessant å observere korleis elevane kjem på ord, som passar inn i eige namn. Dette skjedde då Nils foreslo «Donut», som eit passande ord i Sander sitt dikt. Det same skjer då Tobias lurar på kva han kan skrive på *a*, då ropar Sander ut, «Akebakke». Eg observerer korleis kvar einskild sin bokstavkunnskap kjem alle elevane til gode i ein slik skriveprosess. På grunn av anonymitet, har eg teke med ein elevtekst, som blei skrive etter at eleven har skrive dikt med eige namn. I namndiktet har eleven nytta eit vilkårleg namn, og skrive dikt med ulike fargar heilt på eigenhand.

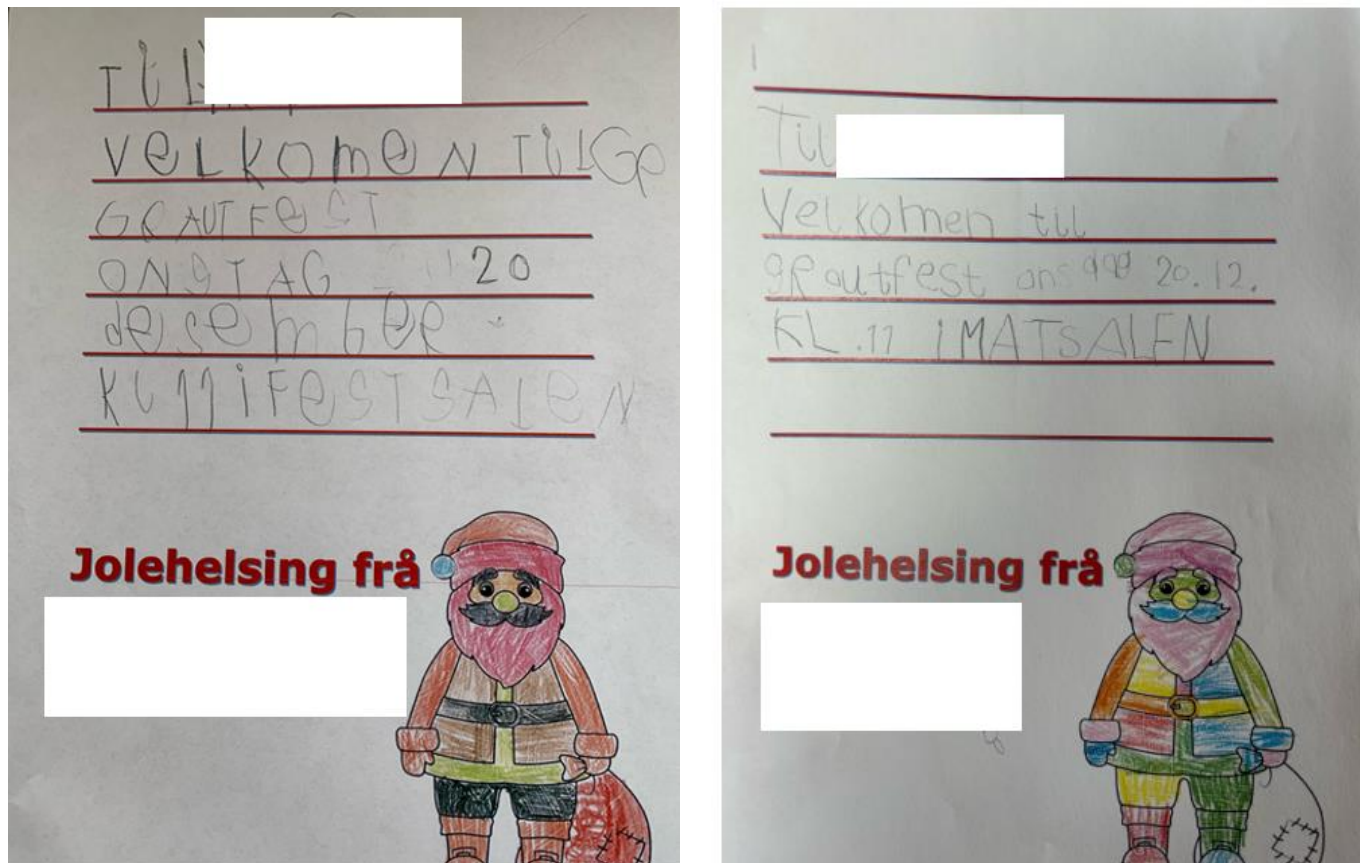


Figur 8: Elevtekst frå diktskrivingsøkta.

5.2.4 Økt 4 – Meiningsfulle skriveoppgåver i form av brevskrivning kan bidra til at elevane opplever skrivinga som funksjonell

I den siste økta arbeider elevane med å skrive brev. Nils uttrykker: «Det er slik eg får i postkassa». Økta ber preg av *tidleg skrivning*. Læraren lagar ein felles modelltekst saman med elevane på tavla. Nils og Sander bidreg med innspel på korleis eit typisk brev kan sjå ut. Sander er klar på kva eit brev er: «Du kan skrive til andre». Tobias følger opp med: «Brevet kan brukast til å skrive til kvarandre». Undervegs i undervisningsøkta er det lite spørsmål frå Nils og Sander, som tyder på dei er trygge i eiga skriving, og brukar kvarandre som ressur. Elevane uttrykker i samtala seg mellom at det er spennande at det er nokon som skal få

brevet. Sander seier det så fint: «Skal barnehagen få det me skriv på ekte?». Skrivninga i denne økta er funksjonell, då det elevane skriv blir motteke av ein ekte og autentisk mottakar. Eg har vald å ta med det eine brevet som døme, på korleis ein invitasjon til grautfest kan sjå ut, skrive av ein skrivesterk (til venstre) og ein litt svak skrivar (til høgre) på 1.trinn:



Figur 9: Elevtekstar frå brevskrivingsøkta.

Elevane kjem med forslag til kontaktlæraren om skriverammene for brevet. Eg tok med desse breva, fordi begge breva har tydeleg informasjon om kven det er til, kva personen som får brevet er invitert til, når grautfesten skal skje og kvar den skal vere. Det som er interessant er at ein svak skrivar, kan skrive og produsere tekst på same måte som ein skrivesterk elev så lenge skriverammene og modellteksten er til stades i introduksjonen.

Undervegs i økta er det tydeleg at særleg to av elevane vert betre og betre, til å lydere seg fram til bokstavane, dei treng for at teksten skal gje meining. Strategien lydning av ulike bokstavar, er den strategien frå *bokstavinnlæringa* som har er mest brukt. Alle elevane er opptekne av bokstavlyden når dei skal skrive framandord. Elevane som har sikker bokstavkunnskap, får også raskare å produsere tekst når dei kan fleire bokstavar. Dermed

kjem bokstavkunnskapen godt med i skriveprosessen. Dette ser eg tydeleg sjå Nils, som ikkje brukar alt for mykje krefter på lydering, og dermed har betre skrivekondisjon.

Det er eit sprik i skrivekompetansen til Tobias, Sander og Nils, difor er den *tilpassa opplæring* ein viktig nøkkel. Det er viktig å passe på at alle er med. Tobias bidreg ikkje så mykje i oppstarten, men viser under brevskrivinga at han nyttar malen frå modellteksten på tavla. Modellteksten skapar eit likt utgangspunkt for alle elevane.

Når alle elevane har same utgangspunkt, og har forstått kva som skal skje, ligg alt til rette for at elevane kan oppleve meistring som gjev *motivasjon* til å skrive. Elevane gler seg til å skrive til barnehagen, då dei har eit forhold til han. Tobias: «Skal barnehagen få brevet på ekte?». Det kjem tydeleg fram entusiasme ved at dei skal skriv til vennene sine og inviterer på grautfest. Eg ser ivrige barn, då elevane skal kome med døme til kva som skal stå. Nils meinte det var viktig med: «Velkommen til grautfest», medan Sander supplerte: «Til, må me ha». Dette syner at dei er motivert for å skrive eit hyggeleg brev til barnehagen.

6.0 Drøfting av analyse materialet

Denne delen er delt inn i tre. Først presenterer eg drøftinga av intervjuanalysen. Vidare presenterer eg drøftinga frå den didaktiske utprøvinga, før eg avslutningsvis ser begge delane i samanheng med kvarandre. Problemstillinga eg drøftar er: «Korleis kan lærarar legge til rette for bokstavinnlæring for elevane på 1.trinn, og korleis kan ein kople bokstavinnlæring til tidleg skrivning i den første skrive- og leseopplæringa?». Drøftinga diskuterer og fokuserer på problemstillinga, ved hjelp av forskning og teori.

6.1 Drøfting av intervjuanalysen

Denne drøftingsdelen er delt inn i tre. 6.1.1 drøftar korleis lærarane fortel om koplinga mellom bokstavinnlæring og tidleg skrivning. 6.1.2 ser på korleis lærarane fortel om skrivning, og korleis det skjer i klasserommet. 6.1.3 drøftar avslutningsvis kor ofte elevane skriv og kva skriveoppdrag lærarane gjev. I denne delen koplar eg funn mot relevant teori. På bakgrunn av problemstillinga, skal intervjudrøftingsdelen belyse forskingsspørsmålet: «Korleis og i kva fortel fire utvalde lærar på 1.trinn at dei legg til rette for ei kopling mellom bokstavinnlæring, og tidleg skriveutvikling blant elevane, og korleis grunngjev dei vala sine?».

6.1.1 Korleis fortel lærarane om bokstavinnlæringa og om koplinga til tidleg skriving?

Alle lærarinformantane er einige at for å legge eit godt grunnlag for vidare skriving og lesing, treng elevane ei grundig bokstavinnlæring. Dette kom til syne då dei fortalde om tilpassingar dei gjer i elevgruppa. Slik Johansen og Bjerke (2020, s. 10) skildrar har skulen eit stort ansvar, og ei viktig rolle når det gjeld å lære elevar å skrive og lese. Det tyder at bokstavinnlæringa er den vanlegaste skrive- og leseførebuande aktiviteten i skulen (Hagtvet & Frost, 2022, s. 188). Det er dermed med god grunn at lærarane fokuser på bokstavinnlæringa. Dette kom til uttrykk hjå lærarinformantane, då dei fortalde om dei mange ulike og varierte inngangsmåtane dei nyttar i undervisninga si, for å sikre elevane god bokstavkunnskap. På bakgrunn av dette har bokstavrekkefølga lærarane presenterer bokstavane i, noko å seie for den vidare skrive- og leseutviklinga. Alle dei fire lærarane er opptekne av å vere fleksibel (Engen & Andreassen, 2007, s. 33), då elevane som kjem til skulen er ei kompleks gruppe, som har kome på ulike stadie i si skrive- og leseutvikling (Lundetræ & Walgermo, 2021, s. 37). Lærarane frå intervjurunden er opptekne av elevmangfaldet, og korleis drive god tilpassa opplæring. Slik Engen og Andreassen (2007, s. 15) vektlegg, er det blant anna under sjølve arbeidet med skriving og lesing ein kan få verdifull informasjon om eleven sin bokstavkunnskap. Tone fortalte at ho hadde laga ei oppgåve, der elevane skulle skrive ord som hadde vekas bokstav i seg. Elevane løyste oppgåva på ulike måtar, slik analysekapittel 5.1.4 syner. Likevel opplevde alle meistring ved å ha produsert noko. Med utgangspunkt i denne økta gav dette truleg Tone verdifull innsikt i korleis elevane oppfattar skriving. Den eleven som skreiv det same ordet 18 gonger, kan ein tolke som noko usikker i si skriving, medan eleven som skreiv 18 ulike ord, som ein skrivesterk elev.

Alle lærarinformantane følgjer ein årsplan og bokstavprogresjonen som *Salto* legg opp til, med to bokstavar i veka. Analysen syner at verken Tone eller Veronika har føringar for korleis drive bokstavinnlæringa, men vel to bokstavar i veka og grunnlegg dette med at *Salto* sin bokstavprogresjon. Veronika er tydeleg på at trass i at ho har hatt byrjaropplæring fleire gonger, er dette første gong ho underviser med to bokstavar i veka. Dette grunnlegg ho med at ho har lese forskning på feltet, dette nemner også Tone. Mykje av teorien talar for dei raske bokstavane, og korleis dei kan bidra til å romme elevmangfaldet, slik blant anna Sunde og Lundetræ (2019) påstår. Det er Brita og Benedikte som har mest erfaring med rask bokstavinnlæring, då deira føringar for opplæringa legg til rette for to bokstavar i veka. Desse føringane har dei hatt over nokre år, og er drilla i korleis undervisninga kan sjå ut. Trass i

dette er dei veldig tydelege på elevmangfaldet og elevgruppene varierer. Veronika og Tone er også opptekne av elevane, og forstår korleis dei raske bokstavane kan vere til hjelp for heile elevgruppa. Tone grunngjev det med at alle elevane er på ulike utviklingsstadium ved skulestart, og treng difor ulik tilrettelegging. Tone og Veronika er samstundes spente på om ei rask innføring av bokstavane kjem heile elevgruppa til gode. Ut frå det Veronika fortel har ho vore vant til å bruke god tid på kvar bokstav i innlæringa, og uttrykker at ho likar den syntetiske metoden (Bjørkvold, 2021, s. 88), der fokuset er på korleis bokstavar blir sett saman til ord. Dette er også noko dei tre andre lærarane er tydelege på, at dei likar denne oppbygginga. Slik eg tolkar det verkar det som at Veronika er tydeleg på at dette er ein strukturert måte, og at elevane mest truleg også vil forstå korleis ein bokstav åleine ikkje har meining, at det er først når ein set dei saman at meininga vert skapt. Dette er i tråd med det fleire forskingsstudiar skriv, blant anna Håland et al. (2022, s. 211).

Tone er ganske tydeleg på at ho legg til rette for tilpassa opplæring, då elevgruppa i klasserommet er kompleks. Det er fleire teoriar som talar for dei raske bokstavane, blant anna Håland et al. (2022, s. 211), fordi ein tidleg får kartlagt elevane slik at ein kan gjere tilpassingar. Tone, Brita og Benedikte er tydelege på at dei kan ha nivåbaserte stasjonsundervisningar. Sunde og Lundetræ (2019) talar også for dei rask bokstavprogresjon, og påstår at ingen tapar på dei raske bokstavane. Veronika og Tone er tydelege på korleis dei vil gje elevane tilgang til skriftsspråket. ved å la heile alfabetet henge opp på veggen frå første skuledag. Forskinga til Lundetræ et al. (2020) syner at dei raske bokstavane skapar rom for bokstavrepetisjon i vårsemesteret, samstundes som ein gjev elevane tilgang til skriftsspråket. Det er berre Brita og Benedikte som hevdar dei vert ferdige med bokstavinnlæringa til jul. Slik eg tolkar det kan dei drive med meningsfulle skrive- og leseaktivitetar, som samstundes fremjar repetisjon av bokstavane etter jul. Dette heng truleg saman med at dei over nokre år har arbeidd med to bokstavar i veka, og dermed har dei prøvd seg fram for å finne eit godt opplegg rundt byrjaropplæringa.

Lærarane er tydelege på at dei nyttar supplerande ressursar til *Salto*. *Aski Raski* er eit av programma alle lærarane nyttar. Veronika er den einaste som nyttar programmet heilt parallelt med *Salto* under introduksjon av ny bokstav. Brita og Benedikte nyttar *skolenmin* sin nettressurs framfor *Salto* sin. Teorien syner at det finnast ulike bokstavmalar, og det kom også tydeleg fram i intervjurunden at det ikkje nødvendigvis er slik at bokstavrekkefølga til *Salto*, alltid er like god. Lærarane er opptekne av å nytte det beste frå alle ressursane skulen har

tilgang til, for å setje saman ei god tilpassa opplæring. Trass i dette vel likevel informantane å følgje bokstavmalen til *Salto*, og grunnlegg dette med at denne malen byrjar med bokstavar som er enkle å lage ord med. Det er eit interessant funn, då dei uttrykkjer at dei også nyttar supplerande ressursar for å skape god undervisning. Trass i dette er det likevel det læreverket skulen har, som styrer bokstavrekkefølga. Mest truleg kan ein forstå dette ved at lærarane fortel om at dei er opptekne av at bokstavane elevane lærer, skal vere enkle å ta i bruk (Engen & Håland, 2005, s. 25). Det kan også handle om at det er enklare å følgje *Salto*, då det er arbeidsbøkene elevane har. Ut frå dette tolkar eg at alle dei fire lærarane er opptekne av supplerande ressursar for innlæringa av bokstavane, som kan tyde på at dei leitar etter mange ulike inngangar til bokstavinnlæringa framfor meningsfulle skriveoppgåver. Dette kjem eg tilbake til seinare. Lærarane i studien fortel at den analytiske metoden (Bjørkvold, 2021, s. 67), kjem meir og meir fram under skrive- og leseoppdrag seinare. Dette er i tråd med det Hekneby (2011, s. 84) hevdar, då det er enklare å sjå ord som heile før ein delar dei opp i mindre einingar. Eg tolkar dette som at lærarane ikkje vil gje elevane for store og ukjende ord, men heller la dei bygge opp orda sjølve. Dette fordi eigen skrivne ord ikkje vert så framande, fordi ein sjølv har vore med på å skrive ned orda ein skal lese (Bjerke & Johansen, 2020, s. 88).

Bokstavmalen til *Språkløyper* (Lesesenteret, u.å.) legg opp til repetisjonsveker. Det er dermed interessant å sjå at det berre er Veronika, som har hatt repetisjonsveker så langt dette skuleåret. Dei tre andre lærarane fortel at dei integrerer repetisjon gjennom ulike stasjonsundervisningar elles i veka. Teorien skildrar at det er nødvendig med mange repetisjonar av koplinga mellom grafem og fonem (Skjelbred, 2012, s. 95). Slik eg tolkar det kan det difor sjå ut som at slik Tone løyser det med å introdusere begge bokstavane for veka på måndag har ein positiv effekt, då det gjev ho mogelegheit til å arbeide med begge bokstavane over fleire dagar. Ho får brukt begge bokstavane i løpet av veka, som gjev ho mogelegheit til ulike metodar for å arbeide med bokstavane. Tone fortalde samstundes at den siste bokstavprøva ho tok syner at dei siste bokstavane som er gjennomgått ikkje sit heilt endå. Det kan tyde på at den repetisjonen elevane får gjennom stasjonsundervisninga er verdifull, og at dei siste bokstavane ikkje har hatt så mange repetisjonar endå. Dette tolkar eg som at repetisjon er ein viktig faktor i byrjaropplæringa. Slik det kjem til uttrykk i analysen, er det fleire måtar å drive med repetisjon av bokstavar på, og det er ikkje nødvendigvis slik at den eine er betre enn den andre. Veronika legg opp til repetisjonsveker der ho repeterer seks

til åtte bokstavar, medan dei tre andre legg inn repetisjon i stasjonsundervisninga. Dette er i tråd med det Larsen (2017) påstår. Ein elev som strevar vil trenge mange repetisjonar, men at det vert gjort på feil måte, dersom alle bokstavane først skal introduserast før ein repeterer (Vartun et.al., 2017). Dermed kan det tenkast at det er noko med undervisningspraksisen, som kan endrast. Eg trur mykje av grunnen til at lærarane løyser det noko ulikt er rammene dei har til rådighet i planlegginga av undervisninga. Truleg utviklar lærarane samstundes kunnskapen sin kring god byrjaropplæring.

6.1.2 Korleis fortel lærarane om tilrettelegging for tidleg skriving koplå til bokstavinnlæring?

Automatisert bokstavkunnskap er ein viktig del av bokstavinnlæringa. Det vil seie at eleven kjenner att forma på bokstaven, hugsar bokstavnamnet og bokstavlyden (Engen & Håland, 2005, s. 25: Lundetræ & Fuglestad, u.å.). Lærarinformantane fortel at dette ikkje nødvendigvis skjer med ei gong, og difor treng elevane bokstavrepetisjonar. Det mykje som skal lærast. Det er avgjerande at ein legg opp til ei byrjaropplæring, som gjev elevane mogelegheit til å bruke bokstavane (Hagtvét et al., 2014, s. 76). Det er vanskeleg å nytte bokstavane i meiningsfull skriving, dersom ein ikkje er trygg på dei. Difor er det avgjerande å ha aktivitetar, som legg til rette for at elevane lærer seg bokstavane. Det er viktig som lærar å modellerer korleis ein kan bruke bokstavane i eigen skriving og lesing (Lundetræ & Fuglestad, u.å.). Dette skjer blant anna gjennom gode skriveoppdrag.

Bjerke og Johansen (2020, s. 89) hevdar at skriving er ein enklare prosess enn lesing. Dette er noko også Hagtvét og Frost (2022, s. 189) skriv, fordi under skriving driv ein automatisk med lesing av dei skrivne orda. Det tyder at mange elevar kan lære å lese gjennom «skrivevegen». Det tyder at lærarane kan legge til rette for at elevane får nytte bokstavane i skriving så raskt som mogeleg (Hagtvét & Frost, 2022, s. 189). Det er difor seint å byrje med skriving etter jul. Likevel syner forskinga til Håland (2018) at mange lærarar vel å vente med tekstskaping til etter jul, fordi bokstavinnlæringa tek mest plass i starten. Trass i dette er det slik at bokstavkompetansen til elevane aukar i bruk, som tyder at det ikkje er eit like stort behov for ei systematisk bokstavgjennomgang, dersom ein legg til rette for tidleg funksjonell skriving (Hagtvét & Frost, 2022, s. 189). Samstundes fortel lærarinformantane at dei fokuserer mest på bokstavinnlæring først, også får skrivinga større plass i vårsemesteret.

Analysen syner at det er noko ulikt kor stort fokus lærarane har på skriving på hausten. Det kan ha med korleis lærarane kjem på ting undervegs i intervjuet, men også korleis eg stiller

spørsmåla. Lærarane vekslar noko mellom kva synspunkt dei eigentleg har på skriving hausten i 1.klasse. Tone er den av informantane som legg mest vekt på at ho fokuserer mykje på norskfaget i 1.klasse, og let det dominere timeplanen. Dette gjev ho ein unik mogelegheit, der ho kan arbeide med funksjonell bokstavinnlæring, som elevane kan ta med seg inn i funksjonelle skrive- og leseprosessar etter kvart. Trass i dette nemner Tone at dei driv ein del med hermeskriving endå, slik at alle elevane får produsert noko tekst i skriveøktene. Dette er litt missvisande, då ho er oppteken av at skrivinga vil innebere bokstavar dei ikkje har lært endå i tidleg skriving. Det kan tyde på at ho ikkje vil ta frå elevane skrivemotivasjonen dei har.

Dei seinare åra har det vore ei endring i bokstavinnlæringa, der den *formelle* (Rygg, 2020), vert meir og meir erstatta med den *funksjonelle* (Rygg, 2020) bokstavinnlæringa. Forskinga til Håland et al. (2018) slår fast at lærarane fortel at dei ikkje har tid til alle tilnærmingane til bokstavinnlæringa ved dei raske bokstavane, som ved dei seine. Slik forskninga vektlegg kan det tyde på at lærarane treng rettleiing på korleis dei skal endre undervisningspraksisen, for å få tid til meningsfulle skriveoppdrag. Lærarinformantane i mitt materiale synest det er krevjande å få til alle aktivitetane og tilnærmingane, som den formelle bokstavinnlæringa la til rette for, med i den funksjonelle. På bakgrunn av dette tolkar eg det, som at det ikkje vert så mykje tid til skriving parallelt med bokstavintroduksjonane. Det er vanskeleg å drive med skriving, så lenge ein skal legge til rette for dei gode og varierte undervisningsformene i bokstavinnlæringa.

Analysen syner at nokre av lærarar ser på det som vanskeleg å legge til rette for gode skriveøktar tidleg i løpet. Eg trur mykje av grunnen til det er ein tanke om at elevane ikkje har den skrivekompetansen som tidleg skriving inneber. Likevel kjem det fram hjå lærarane frå intervjuet at dei får fram skrivinga som ein del av bokstavinnlæringa, ved at blant anna Tone legg til rette for skriveoppdrag der elevane skriv om veka som har vore. Brita og Benedikte er tydelege på at dei nyttar appen *skoleskrift* i skrivearbeidet, fordi at elevane skal ha fokus på tekstskaping framfor skriftforming under skriveøktene. Elevar kan vere på svært ulik progresjon i sin skriveprosess, der dei er i ulike skriveutviklingsfasar, sjå kapittel 3.4.2 (Svanes, 2021, s. 44). Meistring er eit nøkkelord når det gjeld skriving. Motivasjon (Imsen, 2020, s. 304) er ein viktig faktor innanfor meistring, og handlar blant anna om lysta til å gjere ein aktivitet. Dersom ein elev opplever det som meningsfullt og relevant, vil det vere enklare og forstå kvifor ein skal gjere det (Johansen & Bjerke, 2020, s. 13). Ut frå det Brita og

Benedikte fortel kan det verke som at dei har fått eit system på skriveopplæringa, då dei er opptekne av meiningsfulle skriveoppgåver, og at bokstavterpingsark ikkje dekkjer dette behovet. Motivasjonen ein elev har for å lære seg bokstavar, som ein seinare kan bruke i skriveprosessen er verdifull. Dei fleste 1.trinnselevane har lyst, og som lærar må ein ta vare på lysta. Det tyder at ei meiningsfull skriveoppgåve for ein elev kan vere å skrive om kva ein har gjort denne veka, fordi ein nyttar skriftsspråket til å skrive om eigne kvardagserfaringar.

Myran og Håland (2018) hevdar at det er mange som forstår koplinga mellom lyd og bokstav under skrivearbeidet. Dermed er det viktig å vere medviten om verknaden tidleg skrivning kan ha, både på skriveutvikling og bokstavinnlæring. Alle lærarinformantane er medvitne om korleis dei underviser i bokstavnamn og bokstavlyd, som elevane dreg nytte av når dei skal lese og produsere eigne tekstar. Det er dermed eit viktig funn frå teorien at koplinga mellom bokstavlyd og bokstavteikn vert tydelegare i arbeid med skrivning. Det er viktig å hugse at bokstavinnlæringa vert funksjonell for ein elev når ein følgjer progresjonen frå meininga i talte ord, til språklydar, til bokstavform og vidare til meininga i tekst (Hagtvet & Frost, 2022, s. 189). Hagtvet og Frost (2022, s. 189) vil dra det så langt som å seie at ein ikkje treng ein systematisk gjennomgang av kvar einskild bokstav, dersom ein legg til rette for funksjonelle skriveøker. Slik analysen syner driv alle lærarane med systematiske gjennomgang av to og to bokstavar i veka, trass i at dei let alle bokstavane henge oppe på veggen frå starten av. Det kan sjå ut som at lærarane ikkje heilt veit korleis funksjonelle skriveøker kan supplere bokstavinnlæringa, som ein isolert delferdigheit, slik mykje av teorien frå kapittel 2.0 og 3.0 talar for. Ut frå det analysen syner er lærarane særst opptekne av bokstavinnføringa som skjer hausten i 1.klasse. Samstundes verkar dei noko skeptiske til at ein seksåring, skal produsere eigne tekstar så raskt, og påstår at dei i større grad vil trenge stillasbygginga som bokstavinnlæringa gjev. Likevel er dei opptekne av å gripe motivasjonen skulestartarane kjem med, og la elevane utforske språket.

Den proksimale utviklingssona til Vygotskij (Imsen, 2020, s. 199-200) er relevant i byrjaropplæringa. Først arbeider ein elev med hjelp frå ein vaksen, i dette arbeidet vil ein kunne skrive lengre og meir omfattande tekstar. Medan når elevane skrive tekstar åleine, kan ein ikkje forvente den same mengda tekst. Det er når eleven arbeider åleine, at det er viktig å legge til rette for at skrivinga skal vere motiverande. Oppdagande skrivning (Korsgaard et al., 2011, s. 31) er ein fin inngang til skrivemotivasjon, då den rommar alle skrivarar (Bjørkvold, 2021, s. 76). Fleire av lærarane i materialet mitt verkar å nytte oppdagande skrivning, då dei

under friskriving let elevane få oppdage skriftsspråket vårt. Tone fortalde om at dei kvar fredag skriv om veka som har vore, altså ei felles oppleving som er sentralt ledd i oppdagande skriving.

Lærarane er medvitne om korleis dei utformar læringsressursar i klasserommet. Bjerke og Johansen (2020, s. 42) hevdar at korleis ein organiserer klasserommet har mykje å seie for læringsutbyttet. Tone er opppteken av at skrivearbeidet i byrjinga vil omfatte bokstavar som i ikkje er lært, dermed er støtta på veggen avgjerande. Slik eg forstår det verkar det som at lærarane arbeider for å skape eit lærande klasserom, ved at dei legg til rette for å bruke alle bokstavane i skrivearbeidet.

Lærarinformantane synest skriving er viktig, samstundes legg dei ikkje til rette for det i like stor grad i haustsemesteret, som i vårsemesteret. Det kan verke som at lærarane har «nok» med bokstavinnlæringa på hausten. Skriving vert difor ein meir dominerande aktivitet etter jul, då alle bokstavane er lært. Difor er det føremålstenleg å sjå kva lærarane definerer som skriveoppdrag i tidleg skriving.

6.1.3 Kor ofte skriv elevane og kva type skriveoppdrag gjev lærarane?

Det er viktig å vere medviten om kva meiningsfull skriving i byrjaropplæringa inneber. Mari Lura Elvedahl (2022), som eg viste til i kapittel 3.4.1, syner at det er fleire moment å tenke på under planlegging av gode skriveøktar. Det handlar ein del om å medviten om kva skriveoppdrag ein gjev.

Analysen syner at lærarane har noko ulikt syn på tidleg skriving. Bjerke og Johansen (2020, s. 96) hevdar at skriving handlar om meir enn berre skriftforming. Eg tolkar det som at mange av skriveoppdraga som Tone og Veronika gjev, er skriftforming av enkeltbokstavar og hermeskriving. Det tyder at sjølv om lærarane oppfattar forming av bokstavar i bokstavinnlæringa som skriving, er ikkje nødvendigvis dette skriving innanfor det teorifeltet beskriv. Teorien legg vekt på funksjonell skriving, som bodskapsformidling og kommunikasjon til ein mottakar. Elevane skal oppleve at skriveoppdraga har eit føremål (Jeremiassen et al., 2024). Lærarane er tydelege på at elevane skriv frå dag ein. Likevel er det ei gråson her, då teorien beskriv at skriftforming ikkje er ein del av skrivinga, men kva er eigentleg skriving? Og kva skil skrivinga frå bokstavinnlæringa?

Solheim og Falk (2021) er opptekne av skriveaktivitetar i den funksjonelle skriveopplæringa der namnskriving, brevskrivning og listeskriving er relevante aktivitetar. Slik kapittel 3.4.2

syner viser også Johansen og Bjerke (2020) til flere skriveforløp for 1.trinnselevar. Veronika fortel at ho skriv tre til fire gonger i veka, slik eg tolkar det gjeld det alle type skriveoppdrag, slik som å skrive til myldrebilete, svare på spørsmål i boka og friskrivning. Det er Brita og Benedikte, som arbeider mest systematisk med skriving, ut frå det eg kan lese av analysen. Slik eg tolkar det, tyder det at skrivearbeidet deira er prega av funksjonell skriving, då dei påstår at skriftformingsarka kan leggast vekk. Dei fortel at dei nyttar appen *Skoleskrift* under tekstskaping. Brita og Benedikte nemner at dei arbeider med systematisk skriving, og argumenterer for at skrivinga er ein viktig del av bokstavinnlæringa, dette er i tråd med det blant anna Håland et al, (2022, s. 211) skriv. Bokstavane i seg sjølv har liten og ingen nytteverdi, det er først når elevane lærer korleis bokstavane kan brukast at nytteverdien oppstår. Brita og Benedikte er tydeleg på at dei i skrivearbeidet følgjer progresjonen frå å skrive enkeltord, vidare skriv dei enkle setningar gjerne ved hjelp av myldrebilete i byrjinga. Det er heilt nødvendig at elevane ser verdien i å skrive egne tekstar, gjennom at dei får ta i bruk bokstavane dei har lært i eigen oppdagande skriving. Lærarinformantane nemner lite konkrete skriveoppdrag som omfattar dette, men eg tolkar likevel at dei har fokus på å la elevane byrje skrivearbeidet, og legg dermed til rette for skriving i ulik grad. Å bruke skriving som ein utforskande arena er ein fin måte, og kan på mange måtar verke som mindre «farleg». Oppdagande skriving (Korsgaard et al., 2011, s. 31), er delt inn i seks ulike steg, sjå kapittel 3.4.2. På den måten er det med å anerkjenne kvar einskild elev sin skrivekompetanse. Det er nødvendig som lærar å ha kjennskap til skriveutviklingsfasane slik eg viset til i kapittel 3.4.2. Dette er noko alle lærarinformantane er opptekne av, slik det kjem till uttrykk i dette avsnittet.

Ei heilskapleg skriveopplæring (Johansen & Bjerke, 2020, s. 12) har fokus på at skrivinga skal ha ein funksjon, og bokstavane ein verdi. Difor er det diskusjonar om i kva grad skriftforming av bokstavar er skriving. Det er interessant å sjå korleis lærarane fortel om at dei skriv nesten kvar dag, men likevel synest dei det er krevjande å legge til rette for skriving. Dei fortel om at elevane ikkje er rusta nok, og kan ikkje alle bokstavane til å skrive på eigenhand. Fallgruva vert at nokon av elevane ikkje produserer noko tekst. Dette kan ha noko med forventingane lærarane har til skrivearbeidet, eller kva for skrivebestillingar elevane svarer på.

På bakgrunn av dette kan det sjå ut som at *Salto* sine skriveoppgåver er mykje brukt, fordi det følgjer progresjonen eleven har kome til. På den måten veit lærarane at dei skriveoppgåvene er tilpassa nivået til det elevane har lært så langt. Oppgåvene frå *Salto* ber preg av å skrive ord

og setningar til ulike bilete. Dette tolkar eg som meir tekniske skriveoppgåver. Bjerke og Johansen (2021, s. 89-90) skriv om ulike skriverollar elevane kan vere i under skriveoppdrag; øveskrivaren, språkforskaren og forfattaren. Mange av dei tekniske skriveoppgåvene er viktig når elevane skal lære den tekniske sida ved skrivinga, elevane er då i øveskriverolla. Under friskriving er elevane i det som Bjerke og Johansen (2021, s. 90) beskriv som språkforskaren. Den siste rolla er forfattaren, her får elevane produsere eigne tekstar som har ein mottakar. Eg tolkar det som at under bokstavinnlæringa arbeider elevane mest innanfor øveskriverolla gjennom tekniske skriveoppgåver, og at bokstavgjennomgangen er ferdig kan ein legge til rette for dei to andre skriverollane.

Lærarinformantane er medvitne om viktigheita av skriving, og at dei til ein viss grad legg til rette for gode skriveoppdrag, men at det er fleire av dei tekniske skriveoppgåvene frå læreverka som dominerer. Eg trur mykje av grunnen til at ein nyttar skriveoppdraga frå *Salto* er fordi det kan kjennast utrygt å sleppe elevane heilt fri så tidleg i skuleløpet. Kanskje påverkar også det at elevane er på ulike nivå i skriveprosessen korleis ein legg til rette for tidleg skriving? Trass i dette kjem det tydeleg fram at alle dei fire lærarane er opptekne av at alle elevane skal få utfolde seg i skriveoppdrag. Brita og Benedikte fortel at dei byrjar med å skrive ord og setningar, som dei seinare lagar historier av. Tone driv mykje med hermeskriving for å gje alle like sjansar, slik at alle får produsert noko. Samstundes opnar Tone for at alle bokstavane kan brukast i skrivinga, slik at dei skal opplevast funksjonelle, ved å til dømes skrive om veka. Veronika er også oppteken av at under friskriving får elevane utfolde seg og ta i bruk kunnskapen dei har om skriftspråket vårt. Tone, Brita og Benedikte er tydelege på at rammene rundt undervisninga skal legge til rette for at ein kan drive med god tilpassa opplæring, og at stasjonsundervisninga legg til rette for skriveprosessar parallelt med bokstavinnlæringa, fordi ein kan dele opp gruppa og arbeide tettare på. Det kan verke som at lærarane er redde for å øydelegge skrivemotivasjonen, ved at elevane opplever skrivinga som så krevjande at dei ikkje vil skrive. Det er truleg også ein grunn til at tidleg skriving ikkje skjer før elevane har sikker bokstavkunnskap.

6.2 Drøfting av didaktisk utprøving

Heilskapleg skriveopplæring (Johansen & Bjerke, 2020, s. 12) fokuser på at tekstane elevane skriv skal ha ein funksjon. Dette kom tydeleg fram under skriving til myldrebilete, då Sander og Nils var oppteken av å skrive ned kva dei såg på bilete, i motsetning til Tobias som var mest oppteken av å fortelje munnleg kva han såg. Sander og Nils byrja umiddelbart å lydere

seg fram til rett bokstav, dette tolkar eg som at dei opplevde bokstavkunnskapen sin, som relevant i skrivearbeidet.

Den didaktiske utprøvinga hadde ein progresjon, som nemnt i kapittel 4.3.2. Sunde og Lundetæ (2020) argumenterer for at ein kan bruke femten minuttar på bokstavintroduksjonen, og resten av tida kan dermed brukast på meiningsfulle skrive- og leseaktivitetar. Dette er ein av grunnane til at eg ønskte å ha ei didaktisk utprøving i klasserommet. Fokuset var å implementere skriveoppdrag parallelt med bokstavinnlæringa. Slik eg oppfattar teorien og forskinga på feltet, er det ikkje noko hensikt å vente til alle bokstavane er lært før ein byrjar med skriving.

I det følgjande skal eg drøfte korleis elevresponsen var på bokstavinnlæringa og skriveoppdraga dei fekk. Utgangspunktet for denne drøftinga er forskingsspørsmålet: «Korleis responderer tre elevar på ei heilskapleg utprøving av funksjonell bokstavinnlæring og tidleg funksjonell skriving på 1.trinn?».

Ut frå observasjonane var det ikkje så stor motivasjon i den første økt, som hadde introduksjon av bokstav H. Trass i dette er det ein viktig del av det å bygge opp automatisert bokstavkunnskap hjå elevane. Trening av det fonologiske medvitet høyrer med i bokstavinnlæringa. Å finne ut kvar i ordet ein bestemt bokstav er, er øvingar som fremjar dette (Skjelbred, 2012, s. 95). Elevane verka mindre motiverte i denne delen av økta, dette oppfattar eg som at elevane opplevde introduksjonen som lite funksjonell. Eg tolkar det som at ein hamna i den moglege fallgruva ved den formelle bokstavinnlæringa, at elevane opplevde aktiviteten som lite meiningsfull. Å ramse opp ord med bokstaven H er ikkje meiningsfullt i seg sjølv. Det var først i aktiviteten etterpå, då elevane kunne ta i bruk bokstaven, at eg kunne spore meir entusiasme. Dermed tolkar eg den aktiviteten som meir meiningsfull. Trass i dette er introduksjonen i første del ein viktig del, då grunnlaget for skriftspråkleg utvikling byrjar ved talespråkutviklinga (Gabrielsen & Oxborough, 2014, s. 34). Det er viktig å legge til rette for at elevane skal leite, lytte og finne bokstavane, som er viktig for den fonologiske utviklinga (Bjerke & Johansen, 2020, s. 20). Den første økta kan bli oppsummert med at for å utvikle skriveferdigheitene til elevane, er det avgjerande å legge til rette for aktivitetar som førebur ein til skriving, det er akkurat det ein bokstavintroduksjon gjer. Samstundes er det viktig at læraren legg til rette for, og modellerer korleis bokstavane kan brukast i eigen skriving seinare (Lundetræ & Fuglestad, u.å.). Tobias er slik eg ser det den

av elevane i mitt datamateriale som dreg mest nytte av gode modelltekstar, som hjelper han i eigen tekstproduksjon seinare, dette er i tråd med den proksimale utviklingssona til Vygotskij (Imsen, 2020, s. 199-200). Eg tolkar det som at Tobias føler seg mest trygg, dersom han har ein mal å arbeide etter i skriveoppdraga.

Dei neste øktene hadde meir fokus på funksjonen til bokstavane, og korleis dei kan brukast for å skrive setningar, som seinare blir til tekstar. Dette er ein naturleg progresjon i forhold til det Hagtvet og Frost (2022, s. 189) skriv om. Elevane må forstå meininga i talte ord, for å kunne produsere eigne tekstar. Det er først når elevane oppdagar at alle dei lærte bokstavane kan brukast og korleis ein kan bruke dei i funksjonelle skriveprosessar (Hagtvet et al., 2014, s. 76). Desse oppdagingane gjorde elevane under diktskriveøkta, der elevane skreiv dikt basert på kjente namn. Kontaktlæraren til elevane modellerte først, ved å nytte eige namn. På den måten viste ho korleis bokstavkunnskapen elevane sat med, kunne brukast i eigen skrivning (Lundetræ & Fuglestad, u.å.). Seinare i økta fekk elevane arbeide på eigenhand, dei arbeidde slik eg tolkar det i språkforskarrolla (Bjerke og Johansen, 2020, s. 90). Dette fordi elevane fekk utforske kva ulike ord namna deira kunne bli til, og fekk dermed «smake» på skriftsspråket. Analysen som er presentert i kapittel 5.2.3, syner kor ivrige elevane var når dei oppdaga at dei kunne skrive dikt basert på bokstavar i eige namn. Frost (2020) hevdar at vegen til lesing vert kortare dersom ein legg til rette for skrivning av blant anna sitt eige namn tidleg, dette fordi då er analyseprosessen allereie i gang. På den måten var det enklare å sjå koplinga mellom ein einskild bokstav, som kan brukast til å setje saman ulike ord. Sander og Nils hadde ei fin samtale, då dei oppdaga at dei kunne skrive ordet «donut» i bokstavediktet, slik eg tolkar den samtala var det ein slags «døropnar» til skriftsspråksamfunnet vårt. Dette fordi den gleda hjå elevane, då dei oppdaga at det ordet dei kom på, hadde akkurat den bokstaven dei trengte. Eg trur det er slike opplevingar skrivestartarane treng, for å skape og halde på motivasjonen.

Ein av dei viktigaste faktorane innanfor ei heilskapleg skriveopplæring, er blant anna at tekstane skal fylle eit behov og ha ein autentisk mottakar (Bjerke & Johansen, 2020, s. 12). På den måten vert skrivninga funksjonell. Å skrive eit brev til barnehagen, oppfyller desse krava. Engasjementet elevane viste kring ekte mottakarar, såg ut til å gjere noko med motivasjonen for å skrive, slik eg tolkar det. Sander var oppteken av at brev brukast til å skrive til andre. Tobias var veldig interessert i om barnehagen skulle få brevet «på ekte». Eg observerte at alle elevane var opptekne av å lese opp det dei hadde skrive (Hagtvet & Frost, 2022, s. 189). Dette

trur eg var for å kvalitetssikre det som stod. Analysen syner at elevane var ivrige etter å skrive til barnehagen, og dei hadde dermed klare meiningar om kva som skulle stå, og kven som skulle få brevet. Ut frå det analysen syner, er brev eit motiverande skriveoppdrag. Dette fordi eg observerte at elevane synta skriveglede i form av spørsmål og deltaking, då dei skreiv til ein mottakar med eit bodskap. Eg tolkar dette som at motivasjonen handla ein del om å vise barnehagen kva dei har lært, og at dei no kan skrive eit brev på eigenhand, Elevane las ivrig opp kva dei hadde skrive, og på den måten vert lesing ein naturleg del av skriveprosessen (Hagtvet & Frost, 2022, s. 189).

6.3 Drøfting av intervju og didaktisk utprøving sett i samanheng

Ein vil så tidleg som mogeleg la elevane utforske det moderne skriftspråksamfunnet me lever i. Difor er det viktig at byrjaropplæringa let elevane utforske tidleg skrivning. Det er føremålstenleg at læraren legg til rette for funksjonell skrivning, der skrivinga har eit føremål (Jeremiassen et al., 2024). Studien til blant anna Håland et al. (2018), syner at det er tidsproblemet, som gjer at tidleg skrivning ikkje er ein del av undervisningspraksisen for 1.klassingar på hausten, heilt endå. Dette er også i tråd med slik eg tolkar lærarane frå mitt datamateriale, då det verkar som at bokstavinnlæringa får mest plass framfor skrivning, fram til bokstavgjennomgangen er ferdig. Dei raske bokstavane har sin pris, det kom fram i intervjurunden. Dei raske bokstavane skal vere med på å fremje god tilpassa opplæring (Lundetræ et al., 2020). Håland et al. (2022, s. 211) hevdar at det er viktig med den kartlegginga ein får ved dei raske bokstavane, då det vert lettare å setje inn tiltak på dei elevane som ikkje heng med. Tone og Veronika er ganske tydelege på at dei synest innlæringa går fort med to bokstavar i veka, samstundes som dei synest det er utfordrande å drive med funksjonell skriveopplæring så tidleg. Dette er truleg fordi dei ikkje har gjennomført progresjonen med innlæring av to bokstavar i veka før. Derimot har Brita og Benedikte ein fordel her, då dei har gjennomført denne progresjonen over nokre år og har utarbeidd eit godt system på det. Det at nokre av lærarane synest innlæringa går fort, er i tråd med det blant anna studien til Håland et al. (2018) fann, då lærarane ikkje har tid til skrivning på hausten, grunna bokstavinnlæringa. Dermed er den didaktiske utprøvinga meint som ei utforsking av korleis drive med bokstavinnlæring, samstundes som ein implementerer tidleg skrivning hausten i 1.klasse.

Spesialpedagog Linda Larsen (Vartun et al., 2017, s. 2017) ved UiO er, som nemnt i kapittel 2.0, oppteken av at elevane som strevar vil trenge mange repetisjonar. Lærarane frå

intervjurunden arbeider hyppig med repetisjonar, som er i tråd med det Linda Larsen (2017) argumenterer for. Under repetisjonen møter elevane kjende og ukjende bokstavar. Med bakgrunn i dette kan det verke som at lærarane er medvitne om dei elevane som strevar, og som Larsen (2017) kjempar for, også skal ha eit godt tilbod. Det verkar som dei får det hjå lærarane i min studie, ved at det er mange og varierte repetisjonar av bokstavane.

Datamaterialet frå intervjurunden syner til dels at det er vanskeleg å legge til rette for skriving parallelt med bokstavinnlæringa, då bokstavinnlæringa i seg sjølv er tidkrevjande slik mange praktiserer det i dag. Dermed er tanken at den didaktiske utprøvinga skal syne korleis skriving og utforsking av tidleg skriving, kan vere ein naturleg del av bokstavinnlæringa.

Det kom fram i analysen av den didaktiske utprøvinga at elevane opplevde skriveoppdraga i desse øktene, som meir motiverande fordi den la til rette for koplinga mellom bokstavkunnskapen og tidleg skriving. Elevane var opptekne av å nytte bokstavane i eigen tekstsaking, gjennom både diktskrivinga og brevskrivninga. Det er paradoksalt at noko av forskinga talar for at raske bokstavar skal gje mogelegheit til gode og meningsfulle skrive- og leseaktivitetar, medan på den andre sida så skriv både forskarar og lærarane i min studie at det ikkje vert tid til å fremje dette. Dette botnar truleg i kunnskapsmangel blant lærarane om korleis bokstavinnlæring, og tidleg skriving heng saman. Difor er det nødvendig at lærarane får tid og kunnskapsgrunnlag, til å finne ein god måte å løyse dei raske bokstavane på. Figur 4 i metodelen, kapittel 4.3.2, syner korleis den grøne ruta i aksjonsforskningsmodellen vert realisert hjå kontaktlæraren. Eg var innom klasserommet hennar nokre veker etter utprøvinga for eit uformelt besøk i midten av januar. Elevane viste fram eit tankekart og ein faktatekst dei hadde skrive om eit dyr. Det kan dermed tenkast at den didaktiske utprøvinga kan ha hatt noko for seg, ved at læraren såg korleis ulike skriveoppdrag kan implementerast parallelt med bokstavinnlæringa. Klassa hadde ikkje skrive faktatekstar før.

Det er avgjerande at ein legg opp byrjaropplæringsløpet på ein hensiktsmessig, for å sikre god innlæring av bokstavane, og vidare forståing for at bokstavane kan brukast i lesing og skriving. På makronivå handlar det om korleis ein legg til rette for skriving i undervisningsøkter. Medan på mikronivå handlar det om samhandlinga mellom læraren og eleven i sjølve undervisninga (Håland, 2021, s. 49). Begge desse nivåa er til stades i min studie. Det handlar mykje om korleis ein legg til rette for bokstavinnlæringa og korleis det kan koplast til tidleg skriving, der elevane får utvikla skrivekompetanse innanfor den næraste utviklingssona (Imsen, 2020, s. 200). Ein vesentleg del av bokstavinnlæringa kan difor vere å

fokusere på bokstavnamn og lyd. Elevane må lære seg at bokstaven har eit eige namn, med tilhøyrande lyd (Lundetræ & Walgermo, 2021, s. 47). Dette var noko alle lærarane var særskild opptekne av, dei underviste i både bokstavlyd og namn samstundes. Eg såg dette i den didaktiske utprøvinga, då elevane var gode til å nytte bokstavlyden under skrivinga, då dei lyderte seg fram. Det kom fram i analysen at lærarane er særskild opptekne av bokstavinnlæringa, og mange gonger tek han overhand og skuggar kanskje for den tidlege skrivinga. Det handlar om korleis ein på makronivå planlegg for at bokstavinnlæringa skal koplust saman med tidleg skriving. Sunde og Lundetræ (2019) tør og hevde at praksisen for opplæringa skal endrast slik at ein får plass til skriveaktivitetar tidleg. Forskinga mi syner at det ikkje nødvendigvis alltid er samsvar mellom teorien og forskinga på feltet sett i samheng med praksisen. Lærarane i min studie gjer alle ein solid innsats i arbeidet med bokstavinnlæringa, men dei treng også innspel til korleis dei kan snu om på dei etablerte undervisningspraksisane.

6.4 Avslutning

På bakgrunn av problemstillinga: «Korleis kan lærarar legge til rette for bokstavinnlæring for elevane på 1.trinn, og korleis kan ein kople bokstavinnlæring til tidleg skriving i den første skrive- og leseopplæringa?», syner drøftinga funn som utpeikar seg.

Alle dei fire lærarane i studien er tydeleg på kor viktig bokstavinnlæringa er, og gjer eit grundig arbeid med å lære skulestartarane bokstavane på ein god måte. Dei grunnleggjende vala med at bokstavkunnskapen er viktig å ha på plass, for at elevane skal meistre skriving og lesing. Bokstavinnlæring vert difor dominerande på hausten. Etter jul er skrivefokuset større. Lærarinformantane argumenterer for at det vert meir naturleg å legge til rette for skriveoppdrag når elevane har sikker bokstavkunnskap. Trass i dette kom det fram i analysen at lærarane skriv kanskje meir enn dei opplever sjølv. Mest truleg ligg det forventingar hjå lærarane til skrivinga, ved at elevane må ha ei viss skriveutvikling under skriveoppdraga, for å meistre. Likevel let lærarane i studien, elevane få vere i språkforskarrolla der dei får utforske språket i ulike skriveoppdrag, men i noko mindre grad i haustsemesteret. Det kan verke som at lærarane legg til rette for skriving frå skulestart, og at det i større grad er eit samsvar mellom bokstavinnlæring og tidleg skriving hjå lærarane i studien, enn det dei er klar over sjølve. Forskingsspørsmålet i denne masteren, tek føre seg: «Korleis og i kva grad fortel fire utvalde lærarar på 1.trinn at dei legg til rette for ei kopling mellom bokstavinnlæring, og tidleg skriveutvikling blant elevane, og korleis grunnleggjende dei vala sine?». Slik eg tolkar det, legg dei fire lærarane til rette for nokre koplingar der elevane får bruke bokstavkunnskapen i

tidleg skrivning. Trass i dette treng lærarane meir kunnskap om skriveprosessar, som er funksjonelle og har ein mottakar, for at dei skal kunne bruke det meir bevisst. Mest truleg vil lærarane etter nokre år med raske bokstavar bli meir og meir trygg på eigen undervisning, og dermed vert tidleg skrivning meir implementert etter kvart. Kompetanseheving hjå lærarane er viktig. Trass i dette opplever eg at lærarane i studien har kome langt på veg. Dei nyttar nivåbasert stasjonsundervisning til repetisjon av bokstavar, som gjer det mogeleg å tilrettelegge for tilpassa skriveoppdrag. Trass i dette er likevel ein mangel i mitt datamateriale, der skriveoppdraga manglar ein mottakar.

Det viktigaste funnet frå den didaktiske utprøvinga er korleis ein kan spore engasjement i skriveoppdrag som er funksjonelle, ved at dei blant anna har ein mottakar eller ei mening. Forskingsspørsmålet er: «Korleis responderer tre elevar på ei heilskapleg utprøving av funksjonell bokstavinnlæring og tidleg funksjonell skrivning på 1.trinn?». Dermed vil eg tore å påstå at elevane responderte heilt annleis på skriveoppdraga som var meningsfulle, enn introduksjonen der ein ramsa opp ein haug med ord på bokstaven H. Det syner kor viktig koplinga mellom kvar einskild bokstav er i saman med andre bokstavar, og korleis språket på den måten kan brukast til å formidle til ein mottakar. Dermed er det viktig at elevane får bruke bokstavane dei lærer i eiga oppdagande skrivning, der dei får prøve ut ulike skriverollar. Denne tilrettelegging er avgjerande at ein som pedagog synleggjer for elevane.

Den største avgrensinga denne studien har, er at det er ein mikrostudie. Dette fordi masteroppgåva har eit avgrensa omfang. Eg har lærarinformantar frå tre ulike skular, samt ei didaktisk utprøving som omfattar tre elevar. Det tyder at det er avgrensa kva studien min kan seie. Trass i kor avgrensa han er har studien «det gode eksempelets kraft» og ei viss overføringsverdi, ved at han har potensial til å inspirere andre lærarar til å prøve ut liknande opplegg som tek føre seg tidleg skrivning på 1.trinn. Det grønne feltet i aksjonsforskningsmodellen (sjå figur 4), presentert i kapittel 4.3.2, syner korleis tidleg skrivning parallelt med bokstavinnlæringa kan bli implementert meir i framtidig undervisning, også slik døme til kontaktlæraren i den didaktiske utprøvinga frå drøftinga syner. Likevel er det slik at eg har vore veldig involvert i heile forskingsprosessen. Eg kan på den måten ha styrt mykje av lærarane sine refleksjonar innanfor temaet. Eg utforma også progresjonen og undervisningsopplegget til den didaktiske utprøvinga. Dette har medført at teorien og forskinga eg har lese, har hjelpe meg under utarbeidinga av den didaktiske utprøvinga. Både intervjurunden og den didaktiske utprøvinga føregjekk på omtrent same tidspunkt.

Utgangspunktet for utprøvinga er teoridrive, og har ikkje noko medviten kopling til intervjuet. Eg ser likevel i drøftinga at datamaterialet eg har samla inn, har ei viss kopling til kvarandre. Samstundes har forforståinga mi gjort til at eg har trekt slutningar basert på det eg har lese, som både er positivt, men også negativt ved at eg kan ha mista viktig informasjon som kan hamna i skuggen for viktige funn. Eg ser på bakgrunn av dette, at det kunne ha vore av interesse å ha eit formelt etterintervju av læraren frå den didaktiske utprøvinga.

6.5 Veggen vidare

Studien min syner at det er mogeleg å implementere tidleg skrivning i byrjaropplæringa, og at ein kanskje kan gjere det i større grad enn kva som er praksis no. Lærarane i studien er mest opptekne av bokstavinnlæringa, og let naturlegvis ho få størst plass på hausten. Skrivninga vert implementert i større grad etter jul. Den didaktiske utprøvinga bidrog til å vise korleis ein kan implementere meningsfulle skriveoppdrag, som har ein funksjon. Trass i dette verkar det som at det er noko mangel på kunnskap om tidleg skrivning hjå lærarane. Dermed trur eg det vil vere relevant å forske meir på praksisar ute i skulen, som kan endre etablerte undervisningspraksisar.

Slik eg har forstått forskingsfeltet, er det gjennomført lite kvalitativ forskning, og forskinga tek føre seg bokstavinnlæringa åleine. Dermed kan det tenkast at ein kan forske meir på tidleg skrivning, der ein forskar kvalitativt framfor kvantitativt. Det kan vere relevant å forske meir på om det er slik at ein ikkje lenger treng ein så grundig gjennomgang av kvar bokstav, men at ein kan arbeide for meningsfulle og funksjonelle skriveoppdrag for å legge eit godt grunnlag. Dei raske bokstavane skal gje elevane tilgang til skriftsspråket tidlegare. Trass i dette trur eg likevel ein må forske meir på korleis bokstavinnlæringa kan tilpassast for mangfaldet av elevar. Johansen og Bjerke (2020) framhevar mange relevante skriveoppdrag i sin bok om ei heilskapleg skriveopplæring på 1.trinn. Likevel tolkar eg det som at det kan vere relevant å forske på kva skriveoppdrag som er mest hensiktsmessig parallelt med bokstavinnlæringa. Studien min synte fram brevskrivning og diktskriving med eige namn som relevante døme på dette, fordi det er noko som inspirerte og motiverte elevane. Difor kan det vere relevant å forske på kva skriveoppdrag tidleg og funksjonell skrivning skal ta føre seg, for at elevane skal oppleve oppdraget som meningsfullt.

7.0 Litteraturliste

- Anker, T. (2020). *Analyse i praksis: En håndbok for masterstudenter*. Cappelen Damm Akademisk.
- Aski Raski AS (13.mai, 2024). *Startpakken*. <https://askiraski.no/program/startpakken/>
- Bjerke, C. & Johansen, R. (2020). *Begynneropplæringen i norskfaget*. (2.utg). Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Bjørkvold, T. (2021). Arbeidsmåter i begynneropplæringen. I M. Nygård & C. Bjerke (Red.). *Norsk boka 1: Norsk for grunnskulelærerutdanninga 1-7*. (s. 65-96). (2.utg). Universitetsforlaget.
- Dalland, C. P., Bjørnstad, E. & Andersson-Bakke, E. (2021). Observasjon som metode i barnehage- og klasseromsforskning. I E. Andersson-Bakke & C. P. Dalland (red.). *Metoder i klasseromsforskning: forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (2021). (s. 125-152). Universitetsforlaget.
- Elvedahl, M. L. (2022). *Lekende tilnærming til skriving og lesing*. Utdanningsnytt. Bedre skole. <https://www.utdanningsnytt.no/bedre-skole-fagartikkel-grunnleggende-ferdigheter/lekende-tilnaerming-til-skriving-og-lesing/317324>
- Engen, L. (2002). *Lærerens ABC: Håndbok i lese- og skriveopplæring*. N-W-DAMM & SØN.
- Engen, L. & Andreassen, A. B. (2007). *Ny start for skriftspråklig utvikling*. Lesesenteret, Universitetet i Stavanger. <https://lesesenterets.mystore4.no/products/ny-start-for-skriftspraklig-utvikling>
- Engen, L. & Håland, A. (2005). Bokstavlæring. I A. Håland (Red.). *Leik og læring: Grunnleggjande lese- og skriveopplæring på 1.trinn*. (s. 24-27). Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning.
- Frost, J. (2020). *Merk språket – skriv og les*. !NFOVEST forlag.

- Gabrielsen, N. N. & Oxborough, G. H. O. (2014). Det gode grunnlaget. I K. Lundetræ & F. E. Tønnessen (red.) *Å Lykkes med lesing: tidlig innsats og tilpasset leseopplæring*. (s. 34-67). Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Gilje, N., & Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger: Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Universitetsforlaget.
- Hagtvet, B. E. & Frost, J. (2022). Forebyggende og tidlig innsats i skriveopplæringen. I K. A. B. Næss & H. Hofslundsengen (red.). *Skriveutvikling og skrivevansker* (s. 186-208). Cappelen Damm Akademisk.
- Hagtvet, B. E., Frost, J. & Refsahl, V. (2014). *Den intensive leseopplæringen: Dialog og mestring når lesingen har låst seg*. Cappelen Damm Akademisk.
- Hekneby, G. (2011). *Skrive-lese-skrive: Begynneropplæring i norsk*. (3.utg). Universitetsforlaget.
- Hoff-Jenssen, R., Bjerke, M. O., & Afdal, H. W. (2020). Begynneropplæring – et kjent, men uklart begrep: En analyse av læreres perspektiver. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 2020(6), s. 143-157. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v6.2030>
- Høgheim, S. (2020). *MASTEROPPGAVEN I GLU*. Universitetsforlaget.
- Håland, A., Hoem, T. F. & McTigue, E. M. (2018). *Writing in First Grade: The Quantity and Quality of Practices in Norwegian Classrooms*. *Early Childhood Educ J* 47, s. 63–74. <https://doi.org/10.1007/s10643-018-0908-8>
- Håland, A. (2021). *Skrivedidaktikk: korleis støtta elevane si skriving i fag?* (2.utg). Universitetsforlaget.
- Håland, A., Lundetræ, K. & Solheim, O. J. (2022). Hvordan kan skriveopplæringen gi rom for et mangfold av skrivere? En analyse av skriveundervisning på 1.- 2.trinn. I K. A. B. Næss & H. Hofslundsengen (red.). *Skriveutvikling og skrivevansker* (s. 209-231). Cappelen Damm Akademisk.

- Imsen, G. (2020). *Elevenes verden: innføring i pedagogisk psykologi*. (6. utg.). Universitetsforlaget.
- Johansen, R. & Bjerke, C. (2020). *Førsteklasses skrivning: helhetlig skriveopplæring i første klasse*. Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Korsgaard, K., Hannibal, S. & Vitger, M. (2011). *Oppdagende skrivning: en vei inn i lesingen*. Cappelen Damm Akademisk.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – Grunnleggende ferdigheter*. Fastsett som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/grunnleggende-ferdigheter/?lang=nob>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – Undervisning og tilpasset opplæring*. Fastsett som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.2-undervisning-og-tilpasset-opplaring/?lang=nob>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsett som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/kompetansemaal-og-vurdering/kv116?lang=nob>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i norsk (NOR01-06). Kompetansemål og vurdering*. Fastsett som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/kompetansemaal-og-vurdering/kv116?lang=nob>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. (3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Langevatn, S. (2022). *Vegen mot god bokstavekunnskap: Ein kvalitativ studie om korleis lærarar introduserer, arbeider og reflekterer i bokstavinnlæringa*. [Masteravhandling, USN Open Archives]. Universitetet i Sør Øst-Norge <https://hdl.handle.net/11250/3011397>

Lesesenteret (u.å.). *Eksempel på bokstavprogresjon.*

<https://sprakloyper.uis.no/sites/default/files/2021-08/eksempel-pa-bokstavprogresjon-web.pdf>

Lundetræ, K. & Fuglestad, U. S. (u.å.). *Bokstavprøven del 1 - automatisert bokstavkunnskap* [Fagfilm]. Lesesenteret, Universitetet i Stavanger.

<https://sprakloyper.uis.no/barnetrinn/begynneropplaering/bokstavlaering-bokstavforming-og-ordlesing-og-bokstavproven>

Lundetræ, K. & Fuglestad, U. S. (u.å.). *Bokstavprøven del 2 - bokstavgjenkjenning og bokstavgjenkalling.* [Fagfilm]. Lesesenteret, Universitetet i Stavanger.

<https://sprakloyper.uis.no/barnetrinn/begynneropplaering/bokstavlaering-bokstavforming-og-ordlesing-og-bokstavproven>

Lundetræ, K. & Sunde, K. (2020). *Raskere bokstavlæring er god opplæring, også for elever som strever.* <https://www.uis.no/nb/forskning/raskere-bokstavlaering-er-god-opplaering-ogsa-for-elever-som-strever>

Lundetræ, K. & Walgermo, B. R. (2021). Leseopplæring – å komme på sporet. I K. Lundetræ & F. E. Tønnessen (red.) *Å Lykkes med lesing: tidlig innsats og tilpasset leseopplæring.* (2.utg.) (s. 37-67). Gyldendal Norsk Forlag AS.

Myran, I. H. & Håland, A. (2018). Skrivning fra første dag – hvis skolen er forberedt. *Bedre skole*, 30(1), s. 51-55. <https://skrivesenteret.no/materiale/skriving-fra-forste-dag-hvis-skolen-er-forberedt/>

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

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

Postholm, M. B. & Moen, T. (2018). *Forsknings- og utviklingsarbeid i skolen: En metodebok for lærere, studenter og forskere.* (2.utg). Universitetsforlaget.

- Rongved, E. (2019). *Rask bokstavlæring gjør at flere førsteklassinger blir gode lesere*. Universitetet i Stavanger. <https://forskning.no/barn-og-ungdom-partner-pedagogiske-fag/rask-bokstavlaering-gjor-at-flere-forsteklassinger-blir-gode-lesere/1348084>
- Rongved, E. (2020). *Raske bokstaver er bra for førsteklassingene*. Universitetet i Stavanger. <https://www.forskning.no/barn-og-ungdom-partner-pedagogikk/raske-bokstaver-er-bra-for-forsteklassingene/1618465>
- Rygg, R. F. (2020). «*Et alternativ til formell bokstavinnlæring er funksjonell bokstavinnlæring*». *Bedre Skole* nr.4/2016, 52-57. [Bedre skole nr. 4 -2016 \(cld.bz\)](https://www.bedreskole.no/2016/04/05/et-alternativ-til-formell-bokstavinnlaering-er-funksjonell-bokstavinnlaering/)
- Skjelbred, D. (2012). Lese- og skriveopplæring og tidlig innsats. I H. Bjørnsrud & S. Nilsen (Red.). *Tidlig innsats: Bedre læring for alle*. (s. 89-104). Cappelen Damm Akademisk.
- Solheim, R. & Falk, D. Y. (2021). Skrivarutvikling og skrivekompetanse. Funksjonelle og formålsretta perspektiv på den første skriveopplæringa. I L. Jølle, A. S. Larsen & L. I. Aa. (red.) *Morsmålsfaget som fag og forskningsfelt i Norden* (2021). (s. 199-221). Universitetsforlaget. <https://www.idunn.no/doi/full/10.18261/9788215050997-2021-11>
- Sunde, K. & Lundetræ, K. (2019). *Is a faster pace of letter instruction associated with other teaching practices?* *Nordic Journal of Literacy Research*. 5(2), s. 62-78. <https://uis.brage.unit.no/uis-xmlui/handle/11250/3046238>
- Sunde, K., Furnes, B., Lundetræ, K. (2020) Does introducing the letters faster boost the development of children's letter knowledge, word reading and spelling in the first year of school? *Scientific Studies of Reading*, 24(2). s. 141-158. <https://uis.brage.unit.no/uis-xmlui/handle/11250/2647150>
- Svanes, I. K. (2021). Den første skrive- og leseopplæringen. I M. Nygård & C. Bjerke (Red.). *Norsk boka 1: Norsk for grunnskulelærerutdanninga 1-7*. (s. 31-64). (2.utg). Universitetsforlaget.

- Svenkerud, S. W. (2021). Intervjuer i klasseromsforskning. I E. Andersson-Bakke & C. P. Dalland (red.). *Metoder i klasseromsforskning: forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (2021). (s. 91-104). Universitetsforlaget.
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. (4.utg). Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Traavik, H. & Alver, V. R. (2008). *Skrive- og lesestart, skriftspråksutvikling i småskolealderen*. (2.utg). Fagbokforlaget.
- Trondsen, M. V. & Eriksen, S. H. (2019). Mellom deltakelse og beskyttelse: Aksjonsforskningens mulighetsrom for barn og unge. *Norsk sosiologisk tidsskrift*, 3(1), s. 49-65.
- Vartun, M., Høegh-Omdal, K. & Smestad, T. (2017). *ABC, så lett som bare D?* Universitetet i Oslo. <https://www.uv.uio.no/isp/forskning/aktuelt/aktuelle-saker/2017/abc-sa-lett-som-bare-d.html>
- Øgreid, A. K. (2021). Intervesjonsbegrepet i fire kvalitative forskningsdesign. I E. Andersson-Bakke & C. P. Dalland (red.). *Metoder i klasseromsforskning: forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (2021). (s. 209-238). Universitetsforlaget.

7.1 Figurliste

Figur 1: Lesesenteret (u.å.). *Eksempel på bokstavprogresjon.*

<https://sprakloyper.uis.no/sites/default/files/2021-08/eksempel-pa-bokstavprogresjon-web.pdf>

Figur 2: Tabell over innsamla empiri frå datainnsamlinga.

Figur 3: Kort biografi av lærarinformantane i studien.

Figur 4: Visuell modell over didaktisk utprøving, inspirert av aksjonsforskning.

Figur 5: Visuell oversikt over progresjon i didaktisk utprøving med utgangspunkt i delar av oppdagande skrivning.

Figur 6: Analyseskjema over kategoriar og kodar frå intervjumaterialet.

Figur 7: Analyseskjema over kategoriar og kodar frå datamaterialet frå didaktisk utprøving.

Figur 8: Elevtekst frå diktskrivingsøkta.

Figur 9: Elevtekstar frå brevskrivingsøkta.

8.0 Vedlegg

Vedlegg 1 – Vurdering av prosjektet frå SIKT



Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer

491596

Vurderingstype

Standard

Dato

11.10.2023

Tittel

Den fyrste lese- og skriveopplæringa med fokus på kopling mellom bokstavinnlæring og tidleg lesing og skriving for elevar på 1.trinn.

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig

Kirsten Linnea Kruse

Student

Katrine Rui Gardsteig

Prosjektperiode

01.11.2023 - 22.07.2024

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

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

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlege grunnlaget gjelder til 22.07.2024.

Meldeskjema [↗](#)**Kommentar**

OM VURDERINGEN

SIKT har en avtale med institusjonen du studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvermregelverket. Vi har nå vurdert at du har lovlig grunnlag til å behandle personopplysningene.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Det er institusjonen du er student ved som avgjør hvordan du må lagre og sikre data i ditt prosjekt og hvilke databehandlere du kan bruke. Husk å bruke leverandører som din institusjon har avtale med (f.eks. ved skylagring, nettspørreskjema, videosamtale el.).

Personverntjenester legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Se våre nettsider om hvilke endringer du må melde: <https://sikt.no/melde-endringer-i-meldeskjema>

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

Vi vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Vil du delta i forskingsprosjektet

Den fyrste lese- og skriveopplæringa med fokus på kopling mellom bokstavinnlæring og tidleg lesing og skriving for elevar på 1.trinn.

Dette er eit spørsmål til deg om å delta i eit forskingsprosjekt der føremålet er å sjå korleis den fyrste lese- og skriveopplæringa med fokus på kopling mellom bokstavinnlæring og tidleg lesing og skriving på 1.trinn, kan bidra til å utvikle lese- og skrivekompetansen. I dette skrevet gjev me deg informasjon om måla for prosjektet og om kva deltaking vil innebere for deg.

Føremål

I dette forskingsprosjektet ønskjer eg å sjå på korleis eit utval lærarar ser på koplinga mellom bokstavane elevane lærer og skal lære opp mot tidleg lesing og skriving på 1.trinn. Målet er å finne ut korleis lærarane arbeider på 1.trinn med bokstavinnlæringa, og korleis dei byggjer bru mellom dei lærde bokstavane og tidleg lesing og skriving. Eg skal vidare nytte erfaringane til lærarane for å setje saman eit undervisningsopplegg som legg til rette for ei meningsfull opplæring der elevane ser koplinga mellom dei bokstavane dei har lært og korleis elevane kan nytte desse i tidleg lese- og skriveoppdrag.

Korleis kan lærarar legge til rette for bokstavinnlæring for dei yngste elevane og på kva måte kan ein kople bokstavinnlæring og tidleg skriving saman i den tidlege lese- og skriveopplæringa?

Dette er eit forskingsprosjekt som inngår som avsluttande masteroppgåve for gjennomføring av utdanning på grunnskulelærerutdanning på 1-7.trinn.

Kven er ansvarleg for forskingsprosjektet?

Universitetet i Sør-Øst Norge er ansvarleg for prosjektet.

Kvifor får du spørsmål om å delta?

Eg ønskjer lærarar som har erfaring med undervisning i bokstavinnlæring på 1.trinn. Eg ønskjer derfor at di stemme skal vere med på å gje verdifull kunnskap inn i bokstavinnlæringa og det som rører seg på 1.trinn, då mykje av grunnlaget for det seinare skuleløpet vert lagt her. Håpar difor at du har lyst til å vere med på å dele dine gode og mindre gode erfaringar, refleksjonar og kunnskap gjennom eit intervju for å belyse viktige synspunkt for korleis bokstavinnlæringa skjer, og korleis ein kan knyte dette opp mot tidleg lesing og skriving for at me saman kan bidra til å auke forståing og kunnskap på feltet.

Kva inneber det for deg å delta?

Dersom du vel å delta i prosjektet inneber det at du stiller til eit intervju med lydopptak, som seinare vert transkribera. I intervjuet svarar du på spørsmål basera på den kunnskapen du

har og dei refleksjonane du vel å ta med. Intervjuet vil sirka ta ein klokke time. Intervjuet inneheld spørsmål om din arbeidserfaring, undervisningspraksis og eigne refleksjonar.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – korleis vi oppbevarer og bruker opplysingane dine

Vi vil berre bruke opplysingane om deg til føremåla vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandlar opplysingane konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Dei som kjem til å ha tilgang til opplysningane er meg som student og rettleiaren min. Eg vil frå starten av vere oppteken av anonymitet, og dermed vil det kunn vere meg som har intervjuet deg som vil kunne kjenne att svara og kople dei opp mot deg.

Eg kjem til å nytte USN sin lagring av personopplysningar under heile prosjektet, slik at eg til ei kvar tid sikrar at ingen får tilgang til lydopptak. I samråd med USN sine retningslinjer for behandling av personopplysningar kjem eg til å nytte nettskjema diktafon, då dette er eit trygt verktøy som tek vare på dine personopplysningar frå lydopptaket i intervjuet.

Når forskingsprosjektet vert publisera vil du vere anonymisert, men likevel vil du sjølv mest truleg kunne kjenne att ting du har sagt. Likevel kjem eg alltid til å ha i bakhovudet korleis eg formulerer og legg fram dine synspunkt, slik at du ikkje føler deg krenka.

Kva skjer med opplysingane dine når vi avsluttar forskingsprosjektet?

Opplysingane blir anonymiserte når prosjektet er avslutta/oppgåva er godkjend, noko som etter planen er juli 2024.

Eg kjem til å slette lydopptak av intervju så fort eg har transkribera det.

Når oppgåva er godkjend kjem eg til å slette det transkribera dokumentet og personopplysningar eg har samla inn.

Kva gjev oss rett til å behandle personopplysningar om deg?

Vi behandlar opplysingar om deg basert på samtykket ditt.

På oppdrag frå Universitetet i Sør-Øst Norge har personverntenestane ved Sikt – Kunnskapssektorens tenesteleverandør vurdert at behandlinga av personopplysningar i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettar

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

- innsyn i kva opplysingar vi behandlar om deg, og å få utlevert ein kopi av opplysingane,
- å få retta opplysingar om deg som er feil eller misvisande,
- å få sletta personopplysningar om deg,

- å sende klage til Datatilsynet om behandlinga av personopplysingane dine.

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

- Universitetet i Sør-Øst Norge ved Kirsten Linnea Kruse – E-post

(Kirsten.L.Kruse@usn.no)

- Vårt personvernombod ved Universitetet i Sør-Øst Norge: Paal Are Solberg – E-post

(personvernombud@usn.no)

Dersom du har spørsmål knytt til vurderinga av prosjektet frå Sikts personverntenester kan du ta kontakt via:

- e-post (personverntjenester@sikt.no) eller telefon: 73 98 40 40.

Venleg helsing

Kirsten Linnea Kruse
(Forskar/rettleiar)

Katrine Rui Gardsteig

Samtykkeerklæring

Eg har motteke og forstått informasjon om prosjektet **Den fyrste lese- og skriveopplæringa med fokus på kopling mellom bokstavinnlæring og tidleg lesing og skrivning for elevar på 1.trinn**. Og har fått høve til å stille spørsmål. Eg samtykker til:

- å delta i intervju

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

(Signert av prosjektdeltakar, dato)

Informasjonsskriv til elev og føresette

I perioden frå og med november til og med desember kjem eg (Katrine Rui Gardsteig) til å vere med i nokre utvalde norsktimar for å gjennomføre undervisningsøkt saman med dykk på 1.trinn, som eg seinare skal bruke i mitt masterprosjekt. Det vert ikkje stilt nokre krav til elevane, anna enn at dei deltek på undervisningsaktivitetane som skjer slik at eg får eit grunnlag til å kunne skrive om korleis bokstavinnlæring på 1.trinn går føre seg basera på det aktuelle opplegget. Eg kjem ikkje til å vurdere elevane, berre bruke dei som «prøvekanin» på undervisninga.

Dersom det skulle vere noko dykk lurar på er det berre å ta kontakt 😊

Venleg helsing

Katrine Rui Gardsteig

Samtykkeerklæring

Eg har motteke og forstått informasjon om prosjektet [*set inn tittel*] og har fått høve til å stille spørsmål. Eg samtykker til:

- å delta i undervisninga
- å delta i samtale kring undervisninga

Eg samtykker til at opplysingane som kjem fram gjennom observasjon i undervisninga kan behandlast fram til prosjektet er avslutta.

(Signert av prosjektdeltakar, dato)

Intervjuguide

Førebudde spørsmål til semistrukturera intervju av lærarar.

Bakgrunn, retningslinjer og erfaring

- 1) Kan du fortelje litt om din faglege bakgrunn (kva fag har du)?
- 2) Kor mange år er du?
- 3) Kor lenge har du arbeida som lærar?
- 4) Kva fag har du i utdanninga di?
- 5) Kor mange gonger/år har du undervist i den fyrste lese- og skriveopplæringa (særleg fokus på bokstavinnlæringa på 1.trinn)?
- 6) Er det nokre føringar frå skulen eller kommunen som legg grunnlaget for korleis bokstavinnlæringa går føre seg?
- 7) Kva læremiddel nyttar du i undervisninga? (læreverk, digitale verk osv.).
- 8) Har bokstavinnlæringa endra seg på dei åra du har arbeida? Kva har endra seg/ikkje endra seg?

Bokstavinnlæring og bokstavprogresjon

- 9) Nyttar du ei formell bokstavinnlæring og/eller funksjonellbokstavinnlæring? Kvifor brukar du den tilnærminga?
- 10) Beskriv korleis du legg opp årsplanen med tanke på når elevane skal få introduksjon av dei ulike bokstavane. Kva vektlegg du når du planlegg bokstavinnlæringa?
 - a) Kor mange bokstavar går du gjennom i veka? Kvifor gjer du det slik?
 - b) Kva bokstavar legg du opp til at elevane skal lære fyrst? Kvifor?
 - c) Er det bestemte bokstavkombinasjonar du legg til rette for?
 - d) Legg du opp til repetisjonsveker? Kor ofte gjer du det?
- 11) Beskriv korleis du introduserer ny bokstav for elevane dine? Er det noko spesiell grunn til at du vel å gjere det på denne måten?
 - a. Kva aktivitetar fremjar du i innlæringa av bokstaven?
 - b. Kva synest du fungerer/ikkje fungerer med denne måten?
 - c. Kombinerer du stor og liten bokstav i introduksjon? Korleis gjer du dette?

- d. Kva bokstavprogresjon (rask VS sein) nyttar du deg av? Kva er bra/dårleg?
 - e. Kor lang tid brukar du om lag på innlæringa av bokstavane?
- 12) Lærer elevane lyden på bokstavane og namnet samtidig? Kvifor/kvifor ikkje?
- 13) Korleis arbeider du for at elevane skal forstå samanhengen mellom lyd og bokstav?
- 14) Beskriv metodane (syntetisk, analytisk) du gjer deg nytte av i bokstavinnlæringa (del eller heilheit fyrst)?
- a. Korleis fungerer denne måten?
 - b. Er det nokre verktøy du gjer deg særleg nytte av? Forklar.
- 15) Kva synest du er viktig å fremje under bokstavinnlæringa, hovudfokuset ditt? Er det basert på forskning, erfaring, interesse eller andre ting.

Tidleg skrivning og lesing – desse heng tett saman

- 16) Kva tenkjer du om tidleg innsats i lesing og skrivning?
- 17) Kor tidleg byrjar du med skrivning?
- a) Kva skriveaktivitetar dominerer? Kvifor?
 - b) Kva meiner du kjenneteiknar ein god/svak skrivar?
- 18) Kor tidleg byrjar du med lesing?
- a) Kva leseaktivitetar fremjar du?
 - b) Kva meiner du kjenneteiknar ein god/svak lesar?
- 19) Dersom du tek i bruk skrivning som ein del av bokstavinnlæring på kva måte gjer du dette? Kor hyppig skjer skrivinga og i kva grad dominerer skrivinga opplæringa?
- a) Korleis legg du til rette for undervisning med dei lærte bokstavane? Kvifor?
 - b) Kva skriveoppgåver gjev du elevane? Kvifor?
 - c) Kva rolle spelar du i elevanes tekstskaping? Kvifor?
- 20) Kva verktøy nyttar du når du legg opp til skriveøktar for elevane? Kvifor?
- 21) Skisser korleis du legg opp undervisning der du koplær dei lærde bokstavane opp mot tidleg skrivning. Kvifor gjer du det på den måten?
- 22) Føler du at du har funne ein god måte å undervise i bokstavinnlæringa som er meiningsfull for elevane? Kvifor/kvifor ikkje?
- 23) Er det noko du syns er utfordrande i den fyrste lese- og skriveopplæringa? Kvifor?

Avslutningsvis:

- 24) Er det noko du kjem på som du vil leggje til som eg ikkje har spurt om?