

# Begynneropplæring i lesing

*En kvalitativ studie av hvordan bokstavinnlæring gjennomføres på 1. trinn*

Trine Sørensen Angel



Masteroppgave i Lesing og skriving i skolen

Det utdanningsvitenskapelige fakultet  
Institutt for spesialpedagogikk

UNIVERSITETET I OSLO

Våren 2018



*En kvalitativ studie av hvordan bokstavinnlæring  
gjennomføres på 1. trinn*

© Trine Sørensen Angel

2018

Begynneropplæring i lesing.

En kvalitativ studie av hvordan bokstavinnlæring gjennomføres på 1. trinn.

Trine Sørensen Angel

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

IV

# Sammendrag

Formålet med denne studien har vært å undersøke hvordan lærere gjennomfører bokstavinnlæringen på 1. trinn. Problemstillingen lyder som følger: *«På hvilken måte gjennomføres bokstavinnlæringen på 1. trinn? Hva legger lærerne vekt på i arbeidet med bokstavinnlæring, og hvordan begrunner lærerne valgene og arbeidsmåtene sine?»*

For å kunne svare på disse forskningsspørsmålene, har jeg brukt intervju og observasjon som metode. Utvalget består av fire lærere som har ansvaret for bokstavinnlæringen på 1. trinn. Alle lærerne har tidligere erfaringer med bokstavinnlæring. Observasjonene ble gjort i en bokstavinnlæringsøkt hos hver av lærerne, og deretter ble lærerne intervjuet. Observasjonene bekrefter at det som ble fortalt i intervjuene stemmer med virkeligheten.

Resultatene viser at det er mange fellestrekk ved måten lærerne gjennomfører bokstavinnlæring på og hvordan de begrunner sine valg og arbeidsmåter. De fleste lærerne bruker en kombinasjon av metoder i bokstavinnlæringen, for å variere undervisningen og for at elevene skal få erfaringer både med bokstaver, ord, setninger og tekst. Alle lærerne fokuserer på bokstavens lyd og form, og på de små bokstavene, siden det er disse bokstavene elevene kommer til å møte i tekster når de skal begynne å lese. De fleste lærerne legger vekt på varierte lese- og skriveaktiviteter slik at elevene kan bruke bokstavene til å lese og skrive ord med en gang. Alle lærerne jobber med språklig bevissthet og har blant annet daglig fokus på å lytte ut lyder i ord. Dette er øvelser som legger et godt grunnlag for videre lese- og skriveutvikling. To av lærerne har innlæring av en bokstav i uka, mens de to andre følger rask bokstavprogresjon og har innføring av to bokstaver i uka. Lærerne nevner blant annet samling, stasjonsundervisning med veiledet lesing, uteskole og læringspartner som ulike måter å organisere undervisningen på. Alle lærerne er opptatt av variasjon i undervisningen, og systematikk og struktur er noe de fremhever som spesielt viktig i bokstavinnlæringen.

# Forord

Det har vært en lærerik og spennende prosess å skrive denne oppgaven, selv om det også har vært intenst, slitsomt og tidkrevende.

Jeg vil takke Eva Michaelsen, som har vært min veileder. Dine gode råd og tips og oppmuntrende ord underveis, har gjort at jeg endelig kom i mål. Tusen takk!

Jeg må også få takke informantene som åpnet klasserommet sitt for meg, og som har delt mange gode tanker og erfaringer om bokstavinnlæring. Jeg er imponert over all den kunnskapen dere besitter og takknemlig for at dere ville dele den med meg.

Tusen takk til kollegaer og ledelse på jobben min, som har vært hjelpelige med fridager til skriving og for at dere har vært en god støtte for meg i denne tiden, det setter jeg stor pris på. Biblioteket – og særlig Janne, som tålmodig har bestilt den ene boka etter den andre, fortjener også en stor takk.

Takk til min gode kollega som velvillig stilte opp som prøveinformant, til Connie som har lest korrektur og til Nina for gode diskusjoner og mange konstruktive tilbakemeldinger.

Sist, men ikke minst må jeg få takke min kjære gode, snille, tålmodige og alltid hjelpsomme mamma, for at du alltid er der og aldri sier nei – uansett. Jeg hadde ikke klart dette uten deg!

Og til dere tre som har ventet tålmodig på at mamma skal bli ferdig – nå kan dere glede dere til sommeren, for da skal vi være sammen hele gjengen og bare kose oss!

Kløfta, mai 2018

Trine Sørensen Angel



# Innholdsfortegnelse

Sammendrag.....	V
Forord.....	VI
1 Innledning.....	1
1.1 Bakgrunn for tema.....	1
1.2 Problemstilling.....	3
1.3 Oppgavens oppbygging.....	3
2 Teori og tidligere forskning.....	5
2.1 Språklig bevissthet.....	5
2.1.1 Fonologisk bevissthet.....	6
2.1.2 Fonemisk bevissthet.....	7
2.2 Skriftspråkets grunnleggende prinsipper.....	8
2.2.1 Det alfabetiske prinsipp.....	8
2.2.2 Det morfematiske prinsipp.....	9
2.2.3 Ordavkoding.....	10
2.3 Hva er lesing?.....	11
2.3.1 Leseutviklingen.....	12
2.3.2 Lesing og skriving foregår i et samspill.....	13
2.4 Bokstavinnlæring.....	13
2.4.1 Skriftspråkstimulerende miljø.....	14
2.4.2 Bokstavkunnskap.....	15
2.4.3 Progresjon.....	17
2.4.4 Organisering.....	19
2.4.5 Kartlegging.....	20
2.4.6 Tilpasset opplæring i bokstavinnlæringen.....	21
2.4.7 Ulike undervisningsmetoder.....	21
3 Metode.....	25
3.1 Kvalitativt forskningsdesign.....	25
3.2 Utvalg.....	25
3.3 Datainnsamling.....	27
3.3.1 Intervju.....	27



3.3.2	Observasjon.....	28
3.4	Gjennomføring.....	29
3.4.1	Observasjonsskjema.....	29
3.4.2	Observasjon.....	30
3.4.3	Intervjuguiden.....	31
3.4.4	Pilotering.....	32
3.4.5	Intervju.....	33
3.4.6	Lydopptak og transkribering.....	35
3.5	Forskerrollen.....	36
3.6	Troverdighet og pålitelighet.....	37
3.7	Forskningsetikk.....	38
3.8	Analyse.....	39
4	Resultater og drøfting.....	41
4.1	På hvilken måte gjennomføres bokstavinnlæringen?.....	41
4.1.1	Syntetisk eller analytisk metode i bokstavinnlæringen.....	41
4.1.2	Progresjon – I hvilken rekkefølge læres bokstavene?.....	42
4.1.3	Progresjon – Hvor raskt lærer elevene bokstavene?.....	42
4.1.4	Organisering.....	44
4.1.5	Oppsummering og drøfting.....	46
4.2	Hva legger lærerne vekt på i arbeidet med bokstavinnlæring, og hvordan begrunner lærerne valgene og arbeidsmåtene sine?.....	48
4.2.1	Skriftspråkstimulerende miljø.....	49
4.2.2	Språklig bevissthet.....	50
4.2.3	Oppsummering og drøfting.....	53
4.2.4	Formell bokstavkunnskap.....	55
4.2.5	Funksjonell bokstavkunnskap.....	61
4.2.6	Systematikk og struktur i bokstavinnlæringen.....	63
4.2.7	Oppsummering og drøfting.....	64
4.2.8	Kartlegging.....	66
4.2.9	Tilpasset opplæring i bokstavinnlæringen.....	67
4.2.10	Oppsummering og drøfting.....	70
5	Avslutning.....	72
5.1	Oppsummering av funn.....	72

5.2	Konklusjon.....	73
5.3	Studiens begrensninger.....	74
	Litteraturliste .....	75
	Vedlegg .....	81

Oversikt over figurer:

Figur 1.	De fem viktigste dimensjonene i den første leseutviklingen. ....	11
Figur 2.	Stadier i leseutviklingen etter Frith, gjengitt og modifisert av Høien. ....	12
Figur 3.	Oversikt over de fire informantene i undersøkelsen. ....	26
Figur 4.	Oversikt over observasjonsøktene som ble gjennomført. ....	30

# 1 Innledning

Dette er en kvalitativ studie av hvordan lærerne gjennomfører bokstavinnlæringen på 1. trinn. Jeg vil undersøke hvilke metoder lærerne bruker i bokstavinnlæringen og hvilken progresjon de har valgt i undervisningen. I tillegg ønsker jeg å finne ut hvordan lærerne organiserer undervisningen og hva de legger vekt på i arbeidet med bokstavinnlæring, samt hvilken betydning kartlegging og tilpasset opplæring har i bokstavinnlæringen.

## 1.1 Bakgrunn for tema

I Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK06) er lesing vektlagt som en av fem grunnleggende ferdigheter i alle fag (Utdanningsdirektoratet a). Lesekompetanse er beskrevet som «et mål i seg selv og et nødvendig grunnlag for læring og forståelse i alle fag og på alle trinn» (Lyster, 2011, s. 15). Nesten all læring som foregår i skolen bygger på at man har gode lese- og skriveferdigheter. Den grunnleggende begynneropplæringen i lesing og skriving har stor betydning for at barn skal kunne mestre skolefagene og utvikle leseferdighetene sine (Lyster, 2011, s. 15).

Mange forskningsresultater peker ut barnets bokstavkompetanse som sentral for den første leseopplæringen (Skaathun, 1992; Høien & Lundberg, 2012; Frost, 2003; Engen & Håland, 2005; Lyster, 2011). Skaathun sier for eksempel at «sikker og automatisert kunnskap om bokstavene er fundamentale byggjesteinar i god leseferdighet» (Skaathun, 1992, s.30). Høien og Lundberg hevder at rask gjenkjenning av bokstavene er en forutsetning for god ordavkodning. De sier videre at en forståelse for koblingen mellom bokstavens form og lyd understøtter bokstavgjenkjenningen og at en systematisk innlæring av bokstavene er nødvendig for at barna skal tilegne seg sikker bokstavkunnskap. Bokstavinnlæring bør derfor, i følge Høien og Lundberg, tillegges stor vekt i leseopplæringen (2012).

LK06 er en kompetansemålsplan, hvor det presiseres at lærerne skal ha metodefrihet. Den gir ingen føringer om innholdet i undervisningen eller om hvordan man skal arbeide med målene. Lærerne kan dermed bestemme selv hvilke metoder de vil bruke (Traavik & Alver, 2008). Forskning viser imidlertid at måten undervisningen blir organisert på er av stor betydning for utviklingen av elevenes leseferdighet (Høien & Lundberg, 2012). Hvilke metoder som benyttes og kvaliteten på læringsprosessene er avgjørende for elevenes leseutvikling. Innhold

og metoder i den første lese- og skriveopplæringen må sørge for at elevene gjennom en sikker og automatisert bokstavkunnskap etablerer gode avkodingsferdigheter, som igjen legger et solid grunnlag for videre lese- og skriveutvikling. Dette forutsetter at læreren har kunnskap om ulike metoder som kan benyttes i undervisningen for å styrke elevenes lese- og skriveutvikling (jmf. Molander & Skauge, 2009, s. 89).

Elevene kommer til skolen med svært ulike forutsetninger for å lære. Noen har allerede lært å lese, mens andre så vidt har lært seg de bokstavene de har i navnet sitt. Fordi barna befinner seg på forskjellige steder i leseutviklingen, kan det være utfordrende for mange lærere å oppfylle kravet om at alle elevene skal ha tilpasset opplæring ut ifra sine egne evner og forutsetninger (jmf. Opplæringsloven, §1-3). Det er viktig at elevene opplever læringen som meningsfull og hele tiden blir motivert til å lære mer. For å lykkes med tilpasset opplæring er det avgjørende at læreren har kunnskap om lesing og skriving og om hvordan skriftspråklige ferdigheter utvikles. For å kunne hjelpe eleven videre, må læreren vite hva eleven kan og hvilke forutsetninger eleven har for å komme seg videre (Molander & Skauge, 2009, s. 89).

LK06 inneholder kompetansemål som eleven skal kunne etter 2. årstrinn. For eksempel skal elevene kunne vise forståelse for sammenhengen mellom språklyd og bokstav, og mellom talespråk og skriftspråk. Videre skal de kunne trekke sammen lyder til ord og lese store og små trykte bokstaver (Utdanningsdirektoratet b, s. 6). På tross av at dette er kompetansemål som elevene skal kunne etter 2. årstrinn, har Utdanningsdirektoratet utarbeidet en obligatorisk kartleggingsprøve i lesing som elevene skal gjennomføre allerede om våren på 1. trinn (Utdanningsdirektoratet, 2018). Den kartlegger elevenes bokstavkunnskap, om elevene kan lytte ut lyder i ord og om de kan trekke sammen lyder til ord. I tillegg kartlegger den om elevene kan skrive ord og om de kan lese ord og setninger. Det er altså forventet at elevene skal ha lært å lese og skrive både ord og setninger i løpet av 1. trinn. For å kunne lese og skrive må elevene lære seg bokstavene så godt, at de uten å måtte tenke seg om, kjenner dem igjen og vet hvilken lyd som hører til hver bokstav.

Bokstavinnlæringen på 1. trinn har, som vi ser over, stor betydning for elevenes videre lese- og skriveutvikling. Jeg ønsker å fordype meg i dette temaet og undersøke hvordan lærerne arbeider med dette i undervisningen. Målet med studien er å belyse ulike sider av bokstavinnlæringen på 1. trinn. I tillegg ønsker jeg å utvikle min fagkompetanse på dette området, slik at jeg kan benytte meg av den nye kunnskapen i mitt videre arbeid som lærer.

## 1.2 Problemstilling

Problemstillingen som ligger til grunn i denne studien er: *«På hvilken måte gjennomføres bokstavinnlæringen på 1. trinn? Hva legger lærerne vekt på i arbeidet med bokstavinnlæring, og hvordan begrunner lærerne valgene og arbeidsmåtene sine?»*

Jeg ønsker å undersøke hvordan lærerne organiserer bokstavinnlæringen og hva de legger vekt på i undervisningen. I tillegg ønsker jeg å finne ut om elevene lærer små eller store bokstaver og hvor fort de lærer bokstavene, samt hvordan elevene lærer om bokstavens form og lyd. Jeg vil også undersøke hvordan lærerne legger til rette for oppgaver og aktiviteter som bidrar til å styrke lese- og skriveferdighetene til elevene. Til slutt ønsker jeg å innhente kunnskap om lærernes begrunnelser for sine valg og arbeidsmåter.

## 1.3 Oppgavens oppbygging

Denne oppgaven er delt inn i fem hovedkapitler; innledning, teori og tidligere forskning, metode, resultater og drøfting og til slutt avslutning.

I teoridelen presenteres det teoretiske grunnlaget for undersøkelsen som er gjennomført i denne studien. Den første delen handler om språklig bevissthet. I den andre delen går jeg gjennom hva lesing er og presenterer en oversikt over de ulike stadiene i leseutviklingen. Den siste delen inneholder temaer som på ulike måter har innvirkning på eller er relevant for bokstavinnlæringen.

Metodedelen inneholder en beskrivelse av studiens design, utvalg og hvilke metoder som er benyttet for å samle inn data. Jeg har beskrevet gjennomføringen av undersøkelsen og vurdert troverdigheten knyttet til studien. Ethiske hensyn knyttet til studien blir også tatt opp.

I kapitlet om resultater og drøfting blir resultatene presentert under hvert av forskningsspørsmålene i problemstillingen og drøftet i lys av teori. Først ser jeg på hvilken metode og progresjon lærerne har valgt og på hvordan de organiserer undervisningen når de jobber med bokstavinnlæring. Deretter går jeg inn på arbeid med språklig bevissthet og bokstavkunnskap, før jeg ser på hvilken betydning kartlegging og tilpasset opplæring har i bokstavinnlæringen. I avslutningen samler jeg trådene i en oppsummering for å kunne svare på problemstillingen. Oppgaven avsluttes med en konklusjon.



## 2 Teori og tidlige forskning

Teorien som er presentert i dette kapitlet har vært grunnlaget mitt for å kunne studere og forstå datamaterialet i denne studien. Først kommer teori om språklig bevissthet. Deretter kommer en gjennomgang av hva lesing er og en oversikt over stadiene i leseutviklingen. Videre kommer en oversikt over temaer som på ulike måter har innvirkning på eller er relevante for bokstavinnlæringen.

### 2.1 Språklig bevissthet

Språket har en forside og en innholdsside. For å kunne lære seg å lese, må man kunne flytte oppmerksomheten fra språkets innhold og over til språkets form. Barnet må være i stand til å se bort fra betydningen, innholdet i det som blir sagt og samtidig forstå at den talestrømmen som kommer ut av munnen kan deles opp i mindre deler som setninger, ord, stavelser og fonemer (Lundberg & Herrlin, 2008, s. 14; Hagtvet & Pálsdóttir, 1992, s. 42). Et fonem er det samme som en språklyd. Et barn som er språklig bevisst vil ha evnen til å se at ordet tog (som består av tre fonemer) er kortere enn lokomotiv (som består av mange fonemer), selv om tog i virkeligheten og ut fra barnets erfaring er mye lengre enn et lokomotiv (Skjelbred, 2012, s. 94). Rim har også med språkets form å gjøre. Innholdsmessig har ikke ordene *mål* og *bål* noe til felles, men lydmessig er de like. Når barnet har begynt å forstå ideen med rim, begynner det selv å utforske denne måten å leke med språket på. På samme måte rettes oppmerksomheten mot språkets form når man oppdager at flere ord kan begynne med den samme språklyden (Frost, 1999, s. 25).

Språklig bevissthetstrening som inngår i lekpregede situasjoner, har vist seg å ha effekt på barns leseutvikling. Spesielt når barna får hjelp og støtte til å forstå hvordan tale og skrift henger sammen (Lyster, 2011, s. 107). Det bør derfor settes av god tid til dette den første tiden på skolen (Traavik & Alver, 2008, s. 53). Det er viktig at barna får møte bokstaver, ord og setninger i skrift samtidig som det arbeides med lyder, ord og setninger i muntlige aktiviteter. Når aktivitetene har fokus på fonemer, må elevene få se hvilken bokstav som hører til lyden. Ved å bruke rim og regler til å snakke om bokstaver, like endelser eller småord, kan lesing og skriving kobles sammen med den språklige bevisstheten og integreres med bokstavkunnskapen. Når arbeidet med språkleker kobles til skriftspråket på denne måten, vil sammenhengen mellom tale- og skriftspråk tydeliggjøres, slik at barna kan forstå det

alfabetiske prinsipp – at det til hver språklyd i talespråket hører en bokstav eller en bestemt bokstavkombinasjon (Engen & Håland, 2005, s. 23).

Det finnes flere opplegg som har som mål å utvikle barns språklige bevissthet. Blant annet har Frost og Lønnegaard (1996) utviklet et opplegg som kalles *Språkleker*, som inneholder forslag til leker med fokus på regler, rim, setninger, ord, stavelser og enkeltlyder. Et annet opplegg som kan brukes parallelt med bokstavinnlæringen er *Språksprell i skolen* (Olsvik & Valle, 2005), som fokuserer på rim og regler, stavelser, ordanalyse, ord og setningsbevissthet og morfemer. Et morfem er de delene et ord er bygd opp av, for eksempel ordstammen, endelser og forstavelser (Lyster, 2012, s. 40). *Språkverkstedet* er også et opplegg som er rettet mot barns språklige bevissthet. Det er utviklet av Tingleff og Lyster (2003) og inneholder spill med fokus på rim, samme førstelyd, språklydspill, sammensatte ord og kommunikasjonsspill. Felles ved alle disse oppleggene er at barnets oppmerksomhet, gjennom lekpregede aktiviteter, blir rettet mot språkets formside. Å kunne flytte oppmerksomheten fra innhold til form på denne måten, er som nevnt tidligere en nødvendighet for å kunne lære seg å lese og skrive. En viktig oppgave for skolen vil derfor være å utvikle barnas språklige bevissthet, slik at de blir så fortrolige med språkets formside, at de automatisk og uten anstrengelse kan flytte oppmerksomheten fram og tilbake mellom språkets innhold og form (Frost & Lønnegaard, 1995). Det finnes ulike nivåer av språklig bevissthet. Fonologisk og fonemisk bevissthet er mest relevant for min studie.

### **2.1.1 Fonologisk bevissthet**

Fonologisk bevissthet handler om evnen til å lytte ut lydene i språket vårt og å dele opp språket i mindre deler, som setninger, ord, stavelser og fonemer. Barn som på en systematisk måte får leke med rim, dele opp setninger i ord og stavelser og lytte ut lyder i ord, viser seg å få en bedre start på leseundervisningen. I Danmark ble det gjennomført en undersøkelse (Lundberg et al., 1988) som viser dette. En forsøksgruppe på 235 førskolebarn fikk daglige økter i åtte måneder, med leker og øvelser som skulle øke barnas fonologiske bevissthet. I kontrollgruppen som omfattet 155 førskolebarn, ble det drevet normal førskoleaktivitet. Barna i kontrollgruppen ble språklig stimulert, men ikke like systematisk og intensivt som i forsøksgruppen. Undersøkelsen viste at lese- og skriveopplæringen gikk signifikant bedre for barna i forsøksgruppen i forhold til kontrollgruppen. I forsøksgruppen utviklet barnas språklige bevissthet seg sterkt i løpet av førskoleåret, spesielt i forhold til fonemisk



bevissthet<sup>1</sup>. Barna i kontrollgruppen viste nesten ingen økning (Høien & Lundberg, 2012, s. 136). Å fremme barnets fonologiske bevissthet bør være et av områdene som vektlegges i den forberedende og forebyggende leseopplæringen. Dette kan blant annet gjøres ved hjelp av ulike språkleker (Skjelbred, 2012, s. 95).

Et barn kan være fonologisk bevisst på ulike nivåer. Først utvikles barnets ferdighet i setningsanalyse, det vil si å finne ut hvilke ord en setning er bygd opp av. Det neste nivået kjennetegnes ved at barnet klarer å dele ord inn i stavelser (Elvemo, 2006, s. 29). Det høyeste nivået i fonologisk bevissthet er fonemisk bevissthet. Et barn kan utvikle fonemisk bevissthet før det har lært bokstavene, men utviklingen går sannsynligvis lettere når fonemene samtidig assosieres med de korresponderende bokstavene (Høien & Lundberg, 2012, s. 257).

### 2.1.2 Fonemisk bevissthet

Fonemisk bevissthet innebærer at man har evnen til å dele opp ord i fonemer (Høien, 2003, s. 24). For eksempel har ordet *mor* tre fonemer: *m-o-r*. Å ha fonemisk bevissthet innebærer også å ha forståelse for hvilket fonem som kommer først, til slutt eller i midten av et ord. Et fonem er noe abstrakt, og betyr ikke noe i seg selv. Det er språkets minste betydningskillende enhet i ord (Lyster, 2011, s. 38). Mens et ord som for eksempel *bil* har en betydning, har ikke noen av de fonemene *bil* består av noen betydning når de står alene hver for seg. Imidlertid har hvert av disse fonemene en betydningskillende egenskap som gjør at ordet *bil* får en helt ny betydning hvis vi bytter ut et av fonemene (Wagner, Strömquist & Uppstad, 2008, s. 251). Hvis vi for eksempel bytter ut *b* med *p* får vi *pil*, eller hvis vi bytter ut *i* med *å*, får vi *bål*, ord som har en helt annen betydning enn *bil*. Når et barn er i stand til å dele ord inn i enkeltlyder, kan oppmerksomheten rettes mot hvilke fonemer ordet består av. Det er lettest å lytte ut førstelyden i ord. Når barnet mestrer dette, fortsetter man med å lytte ut sistelyden og til slutt finne alle lydene i ordet å gjengi dem i riktig rekkefølge. Progresjonen bør være langsom og kombinert med nødvendige repetisjoner for å sikre at alle barna tilegner seg denne ferdigheten (Høien & Lundberg, 2012, s. 258).

Høien og Lundberg (2012) sier at barn som har fonemisk kompetanse, gjerne har gunstigere lese- og skriveutvikling enn barn med et lavt fonemisk bevissthetsnivå. Øvelser som

---

<sup>1</sup> Fonemisk bevissthet er det høyeste nivået av fonologisk bevissthet, og innebærer at man kan dele opp ord i fonemer og forstå hvilket fonem som kommer først, til slutt og i midten av et ord (Høien, 2003, s. 24).

stimulerer utviklingen av fonemisk bevissthet gjør at barnets møte med skriftspråket blir lettere. Barn som er i risikozonen for å utvikle lesevansker har spesielt stor nytte av øvelser og aktiviteter som fremmer fonemisk bevissthet (Høien & Lundberg, 2012, s. 257). Hvis barnet har et lavt nivå av fonemisk bevissthet når det skal lære seg å lese og skrive, kan dette bidra til en langsom og vanskelig lese- og skriveutvikling. «Both phonological and phonemic awareness are solely auditory processes, and mastery of both is critical to reading success» (Tracy & Morrow, 2015, s. 90). Innlæringen av sammenhengen mellom fonem og grafem kan fremme utviklingen av fonemisk bevissthet. Bokstavinnlæringen kan derfor føre til en betydelig framgang i den fonemiske bevisstheten til barnet. Men selv om barnet har bokstavkunnskap, er ikke dette noen garanti for at det har tilegnet seg fonemisk bevissthet. Bokstavkunnskap og fonemisk bevissthet er to delferdigheter som samhandler og påvirker hverandre, men begge må likevel tilegnes og utvikles gjennom tilrettelagte øvelser. Mestring av disse delferdighetene er avgjørende for tilegnelse av god leseferdighet (Høien & Lundberg, 2012, s. 259).

## **2.2 Skriftspråkets grunnleggende prinsipper**

Skriftspråket vårt styres av to hovedprinsipper: det alfabetiske og det morfematiske prinsipp. Bevissthet om disse prinsippene er avgjørende for lese- og skriveutviklingen og må derfor stå sentralt i opplæringen (Lyster, 2012, s. 35).

### **2.2.1 Det alfabetiske prinsipp**

For å kunne lære å lese må et barn først forstå at det vi sier kan skrives ned ved hjelp av bokstaver, slik at det også kan leses (Lyster, 2011, s. 76). Et sentralt mål for den første leseopplæringen er at barnet skal lære at talen kan deles inn i fonemer som kan kobles til bestemte grafemer (Hagtvet, 2004, s. 19). Et grafem er en bokstav eller en bokstavgruppe som korresponderer med et bestemt fonem (Høien & Lundberg, 2012, s. 352). Når barnet har forstått at fonemene kan gjøres om til grafemer og omvendt, har barnet forstått det alfabetiske prinsipp, eller knekt lesekoden som mange sier. Barnets kunnskap om at lyder og bokstaver er knyttet sammen i en fonem - grafem korrespondanse, er avgjørende for ordavkodingen, siden selve kjernen i ordavkodingen er mestring av det alfabetiske prinsipp. Barnet må få se og lære at talespråket kan skrives ned etter dette prinsippet. Ved at man skriver grafemet som hører til et fonem, får barnet erfare at ordet får den samme meningen enten det er skrevet eller talt.

Barnet skal lære å koble riktig lyd til rett bokstav eller bokstavgruppe både når det skal lese og skrive. Forståelsen av det alfabetiske prinsipp er grunnleggende for en god lese- og skriveutvikling (Lyster, 2012, s. 36). Forståelsen av det alfabetiske prinsipp kan være utfordrende for noen barn, særlig der det ikke er en-til-en-korrespondanse mellom fonem og grafem. Noen lyder i det norske språket kan representeres med en kombinasjon av bokstaver, som for eksempel *ng*-lyden i *sang* eller *skj*-lyden i *skjønne*. Noen bokstaver kan representere flere lyder, som bokstaven *o* i *sol* og *lokk*, eller bokstaven *e* i ordene *se*, *er* og *de*. Og noen lyder i talespråket kan representeres med ulike bokstaver i skrift, for eksempel *j*-lyden i *hjem*, *jeger* og *gjerne*. Disse kompliserte lyd- og bokstavkombinasjonene skaper ofte problemer for barn som strever med lesingen på de første trinnene i leseutviklingen. Det er derfor viktig at også slike lyd- og bokstavkombinasjoner blir vektlagt i den første lese- og skriveopplæringen (Lyster, 2012, s. 37).

### 2.2.2 Det morfematiske prinsipp

Morfologi handler om bøyning av ord og hvordan ord blir lagd. Kunnskap og bevissthet om hvordan ord er bygd opp av morfem, er viktig for både ordavkodingen og stavingen. Morfemene er de minste betydningsbærende enhetene i språket vårt, og selv om uttalen av et morfem kan endre seg fra ord til ord, vil alltid et morfem ha samme skriftlige form. For eksempel vil ordet *seksten*, som egentlig uttales *sæjsten*, skrives *seksten* fordi stammen av ordet kommer av tallet *seks* (Lyster, 2012, s. 40). Ords betydning kan endre seg ved at forstavelser og endelser legges til ordstammen eller trekkes fra. Ordet *hunder* har for eksempel to morfemer, ordstammen *hund* og flertallsendelsen *-er*, som forteller at det handler om flere hunder. *Uvenn* har også to morfemer, ordstammen *venn* og forstavelsen *u-*. En ordstamme, som for eksempel *hund*, er et ord og kan stå alene. Forstavelser og endelser kan ikke stå alene. Flertallsendelsen *-er* i *hunder* må knyttes til ordstammen når det er snakk om mer enn en hund og forstavelsen *u-* kan bare knyttes til en ordstamme for å endre betydningen av ordet. Dersom et barn klarer å se hva det er i ordet *hunder*, som forteller at det er flere hunder, bidrar dette til å styrke utviklingen av en automatisering av ordavkodingen (Lyster, 2012, s. 40). I det norske språket har vi mange sammensatte ord, der enkeltord settes sammen og blir til et nytt ord med ny betydning. I lange sammensatte ord er det viktig å kunne se hvilke ord som er satt sammen til et nytt ord, for å slippe å avkode hele ordet. Et barn som vet hva som er igjen i ordet *sovepose* når *pose* tas bort eller hva ordet *turbuss* blir når ordene bytter plass, er bevisst de morfologiske delene i ordet. Morfologisk bevissthet har

betydning for både leseutviklingen og staveutviklingen. Språklig bevissthet på morfemnivå bør derfor stå sentralt i både den grunnleggende leseopplæringen og i det forebyggende arbeidet (Lyster, 2011, s. 42).

### **2.2.3 Ordavkoding**

Avkoding er evnen til å gjenkjenne og uttale et ord og samtidig forstå ordets mening. Selv om barnet har forstått det alfabetiske prinsipp, er det lang vei igjen til avkodingen går raskt, automatisk og feilfritt. Tidlig i leseutviklingen spiller konteksten en viktig rolle for avkodingen; En leser på begynnerstadiet gjetter gjerne ut fra begynnelsen av et ord eller søker hjelp i konteksten, i form av ordbilder eller illustrasjoner for å få støtte til ordavkodingen. En avansert leser derimot, identifiserer ordene umiddelbart, automatisk og uten anstrengelse. Man kan rett og slett ikke la være å se hva som står skrevet. Evnen til å lese med automatisering på denne måten kommer ikke plutselig. Det er en gradvis prosess. Først leser barnet noen få ord på denne måten. Når barnet har møtt et ord mange nok ganger og i flere ulike sammenhenger, øker sjansen for at ordet kan leses automatisk. Etter hvert som barnet får økt leseerfaring øker også ordforrådet, og lesingen blir mer flytende (Lundberg & Herrlin, 2008, s. 15). Med trening kan avkoding altså automatiseres slik at en raskt kan avkode de aller fleste ord uten at det krever anstrengelse. En forutsetning for automatisert avkodingsferdighet, er at barnet har god bokstavkunnskap. «Knowledge of the names, sounds and symbols of the letters of the alphabet is essential for learning to read and write» (Jones, Clark & Reutzel, 2013, s. 81). Barnet må kunne kjenne igjen bokstavens form og vite hvilken lyd som hører til bokstaven. Dersom et barn ikke klarer å kjenne igjen alle bokstavene i et ord, må det ofte bruke tid og krefter til gjetting og leting for at ordet skal gi mening. Dette kan føre til forsinket eller hemmet leseutvikling. Barnet må også kunne huske bokstavene som står først i ordet, så lenge at de ikke faller ut av hukommelsen før ordet er ferdig lest. I tillegg til sikker og automatisert bokstavkunnskap må barnet ha ferdighet i analyse og syntese. For å kunne avkode et ord, må barnet kunne dele ordet opp i lyder, kjenne igjen alle bokstavene i ordet, og vite hvilken lyd som hører til hver bokstav. Deretter må barnet kunne sette sammen lydene til et ord, slik at det stemmer overens med ordet som står skrevet på papiret. Til slutt må barnet kjenne igjen ordet og gi det mening, slik at barnet forstår det ordet som har blitt lest (Hekneby, 2003, s. 69-70).

## 2.3 Hva er lesing?

Lesing defineres på forskjellige måter i ulike sammenhenger, men det er vanlig å fremstille lesing som et produkt av avkoding og forståelse:  $Lesing = avkoding \times forståelse$ , også kalt «The Simple View of Reading» (Gough & Tunmer, 1986, s. 7). Forutsetningen for å kunne lese er at man kan omkode grafemer til korresponderende fonemer, og trekke sammen fonemene til ord. Denne prosessen er den tekniske siden ved lesing og kalles for *avkoding*. For at lesingen skal gi mening, må man i tillegg *forstå* det man leser. Ord får mening ut fra den sammenhengen de står i setninger, avsnitt eller hele tekster. Den som leser må kunne gjenskape denne sammenhengen og skape mening i teksten (Skjelbred, 2012, s. 91, Vormeland, 2003, s. 110). For å kunne forstå teksten på denne måten, må også avkodingen fungere godt. Når vi snakker om lesing, kan vi derfor si at avkoding og forståelse er gjensidig avhengig av hverandre.

Når et barn skal lære å lese, er det imidlertid flere ting som har betydning for leseutviklingen. Utviklingen av barns leseferdighet omfatter nemlig flere ulike dimensjoner som hele veien er gjensidig avhengig av hverandre. I «God leseutvikling. Kartlegging og øvelser» har Lundberg og Herrlin trukket frem de fem viktigste dimensjonene i den første leseutviklingen:



Figur 1: De fem viktigste dimensjonene i den første leseutviklingen (Lundberg & Herrlin, 2008, s. 11).

Figuren viser at de ulike sidene ved leseutviklingen inngår i et gjensidig samspill fra første stund. God fonologisk bevissthet fremmer ordavkodingen (1) og ordavkodingen har igjen positiv innvirkning på den fonologiske bevisstheten (2). Slik fortsetter det gjensidige samspillet mellom de ulike dimensjonene i figuren. I den første leseopplæringen er det spesielt viktig å fokusere mye på fonologisk bevissthet og avkoding. For utviklingen av alle sider ved lesing er det imidlertid avgjørende at elevene er interesserte og aktive og at de føler glede. Lesingen må være lystbetont og elevene må oppleve at de lærer noe som de ikke kunne fra før, og at de hele tiden er i utvikling og blir flinkere (Lundberg & Herrlin, 2008, s. 11).

### 2.3.1 Leseutviklingen

Det finnes mange modeller som beskriver hvordan leseutviklingen foregår (Spear-Swerling & Sternberg, 1994; Ehri, 1991; Frith, 1985). I hovedsak er det de samme utviklingstrinnene som går igjen i flere av modellene. Jeg har tatt utgangspunkt i Høiens gjengivelse av Friths leseutviklingsmodell når jeg beskriver de ulike stadiene i den første leseutviklingen:

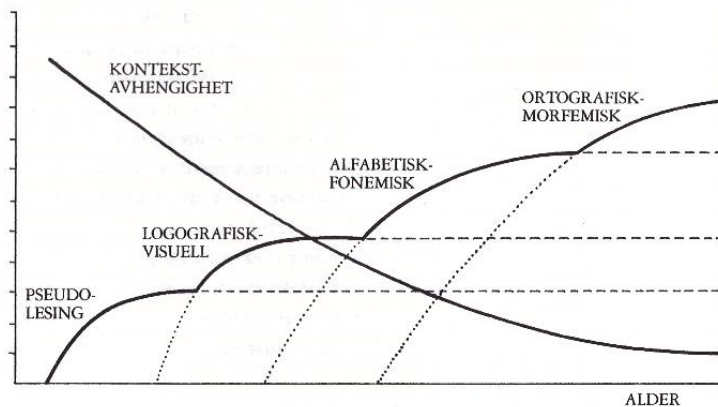


Fig. 2 Stadier i avkodningsutvikling. Etter hvert som barnet går fram i utvikling, avtar avhengigheten av konteksten. Prykkede linjer indikerer at en gitt strategi fortsatt er tilgjengelig, selv om den ikke lenger er dominerende.

Figur 2: Stadier i leseutviklingen etter Frith (1985), gjengitt og modifisert av Høien (Høien, 2003, s. 22).

I figuren kan vi se hvordan avkodingen blir mindre avhengig av konteksten etter hvert som ordavkodningsferdigheten øker, og at lesenivåene overlapper hverandre. De prikkede linjene viser at en strategi som er lært fortsatt er tilgjengelig selv om leseren tilegner seg en ny og mer effektiv lesestrategi. Leseren har på den måten «back-up» strategier som kan brukes når vedkommende møter ukjente ord i en tekst (Høien, 2003, s. 22).

Det første stadiet kalles *pseudo-lesing*. Barnet har ennå ikke forstått det alfabetiske prinsipp, men har forstått at skrift betyr noe. Barnet leser «på liksom» og gjetter hva som står, ut fra konteksten. Et barn kan for eksempel lese *ketsjup* på ketsjupflaska, mens det peker på ordet *Idun*. Bokstavene som står der spiller ingen rolle for barnet. Det neste stadiet er *det logografisk-visuelle stadiet*. I dette stadiet beveger barnet seg bort fra konteksten og begynner å lese på grunnlag av visuelle kjennetegn. Barnet husker hvordan ordene ser ut som bilder og gjenkjenner ord som de ofte har sett, for eksempel logoer eller sitt eget navn, selv om de ennå ikke har lært noen av bokstavene. I det neste stadiet som kalles *det alfabetisk-fonemiske stadiet*, har barnet forstått det alfabetiske prinsipp. Barnet forstår at et skrevet ord skal analyseres i språklyder og at lydene skal trekkes sammen til ord. Men det er fortsatt langt igjen til avkodningsferdighetene er ferdig utviklet. Barnet bruker mye energi på å koble hver

enkelt bokstav til riktig språklyd. Derfor blir det lite flyt i lesingen, og det kan føre til at innholdsforståelsen blir mangelfull. Etter hvert som leseferdigheten øker vil barna kjenne igjen flere og flere ord uten å lydere dem. Dette er et tegn på begynnende overgang til det høyeste nivået i ordavkodingsprosessen: *det ortografisk-morfemiske stadiet*. I dette stadiet har leseren tilegnet seg sikker ortografisk kunnskap. Dermed skjer ordgjenkjenningen raskt og presist. Ordavkodningen automatiseres og barnet bruker mindre energi på selve avkodningen og får dermed mer overskudd til å konsentrere seg om innholdet og forstå det de leser. Når et barn har nådd det ortografisk-morfemiske stadiet, kan det avkode tekster hurtig og effektivt, og har et godt grunnlag for å kunne lese og forstå mer komplekse tekster (Høien, 2003, s. 22-26).

### **2.3.2 Lesing og skriving foregår i et samspill**

Skriftspråkutvikling handler om både lesing og skriving. Lese- og skriveutviklingen foregår som et samspill, der de to prosessene gjensidig støtter og utvikler hverandre (Høigård, 2014, s. 309; Salen, 2003, s. 46). På ulike måter påvirker skriveutviklingen leseferdighetene og omvendt. Samspillet mellom disse prosessene varierer på ulike stadier i et barns utvikling (Lyster, 2011, s. 36). Dersom barnet får prøve seg fram og bruke bokstavene til å skrive egne tekster allerede tidlig i første klasse, blir barnet oppmerksom på forbindelsen mellom fonem og grafem og på språkets oppbygging og innhold helt fra starten. Mye skriving i denne perioden vil styrke barnets fonologiske bevissthet og bidra til å utvikle en sikker avkoding. Når barnet beveger seg over i den ortografiske fasen, er det lesingen som vil drive utviklingen videre. Mye lesing i denne perioden vil øke bevisstheten om det ortografiske system og lesingen vil etter hvert automatiseres. På denne måten vil det hele tiden foregå en gjensidig vekselvirkning mellom lese- og skriveferdighetene (Hagtvet, 2012).

## **2.4 Bokstavinnlæring**

En god ordavkoding forutsetter at en raskt kjenner igjen alle bokstavene som et ord består av. Å lære seg bokstavene og bokstavlydene er derfor nødvendig for å kunne utvikle en sikker avkoding i begynnerfasen (Molander & Skauge, 2009, s. 148). Rask og sikker gjenkjenning av bokstavene tilegnes først og fremst gjennom en systematisk bokstavinnlæring. Bokstaver er lagd av sirkler, buer og streker som er satt sammen i et tilsynelatende tilfeldig system, uten direkte sammenheng med det de skal representere. Å utvikle automatisert kunnskap om

bokstavene forutsetter bevisst og målrettet innsats over tid. Systematisk og grundig gjennomgang av bokstavene og de lydene de representerer er derfor viktig i den første leseopplæringen (Engen & Håland, 2005, s. 25). Selv om barnet har lært seg å kjenne igjen bokstavene og vet hvordan bokstavlyden uttales, er ikke dette noen garanti for at barnet lærer å lese. Men mye tyder på at lesingen vil gå bra dersom barnet raskt klarer å kjenne igjen bokstavene og koble disse til rett bokstavlyd. En systematisk opplæring i avkoding og sammenhengen mellom lyd og bokstav, vil gi elevene et verktøy som de kan bruke i møtet med lange og/ eller ukjente ord i tekster, også når de etter hvert automatiserer avkodingen og blir ortografiske lesere (Molander & Skauge, 2009).

### **2.4.1 Skriftspråkstimulerende miljø**

Når et barn begynner på skolen, må det fra første dag få muligheten til å se og oppleve bokstaver og skrift. I førsteklasserom bør både store og små bokstaver være synlige og tydelige, både som bokstavplansjer på veggen og som alfabetremser på barnas pulter. Det kan være lurt å ha navneskilt med barnas navn på pulter, hyller og bøker, og sette navnelapper på ting i klasserommet, som for eksempel sakser og lim. Ved å bruke bokstavene til å sette navn på ting i klasserommet, viser læreren barna hvordan skriftspråket kan brukes. Dette kan bidra til å øke barnas interesse for å begynne å bruke skriftspråket selv (Traavik & Alver, 2008, s. 100). Barna bør også ha tilgang til et rikt utvalg av bøker i forskjellige nivåer med både store og små bokstaver. De bør ha tilgang til lekebokstaver, magnetbokstaver, bokstavpuslespill og sporingsark med både store og små bokstaver. Det er vanlig at barna blander små og store bokstaver i første klasse. Et godt redskap for å tydeliggjøre sammenhengen mellom store og små bokstaver kan være bruk av tastaturet på en datamaskin eller et læringsbrett (ipad). På tastaturet møter barna de store bokstavene som trylles om til små bokstaver når de skrives på skjermen eller som utskrift. Å leke seg med tastatur og utskrift av egne tekster kan øke barnas bevissthet om forskjellige bokstavformer (Engen & Håland, 2005, s. 27).

Skriftspråkstimulerende lek kan også være med på å øke barnas interesse for bokstaver og skrift (Håland, 2005b, s. 15). Det er spesielt verdifullt for tilegnelsen av lese- og skriveferdigheter om barna leker for eksempel skole, butikk, sykehus, apotek, restaurant eller avisredaksjon. I en slik form for tilrettelagt rollelek, får skriften en nødvendig funksjon og barna bruker språket på svært meningsfulle måter (Traavik & Alver, 2008, s. 60). Når skriften har en funksjon, en mening i leken, øker lese- og skrivekompetansen til barna.



Skriftspråkstimulerende lek kan også stimulere selve leseprosessen, siden det er lettere for mange å lydere en og en bokstav når de skriver, enn å holde på mange lyder etter hverandre når de leser (Håland, 2005b, s. 15). Samtidig er leken «på liksom», noe som gjør at det ikke er så farlig om man leser eller skriver feil (Traavik & Alver, 2008, s. 60).

## 2.4.2 Bokstavkunnskap

Å lære seg bokstavene handler om å tilegne seg kunnskap om bokstavenes spesielle særtrekk og om hvilket fonem som hører til hvert enkelt grafem. For at avkodingen skal fungere tilfredstillende må barnet lære seg bokstavene og språklydene så godt at hun umiddelbart og uten å tenke seg om vet hvilken språklyd som hører til hvilken bokstav og omvendt (Skaathun, 1992, s. 31–32). Når vi snakker om bokstavkunnskap, snakker vi om *formell* og *funksjonell bokstavkunnskap*.

### Formell bokstavkunnskap

*Formell bokstavkunnskap* handler om å lære seg bokstavens form, navn og lyd. Mange barn kan navnet på bokstavene når de kommer til skolen. Når vi leser, bruker vi imidlertid lyden til bokstaven og ikke bokstavnavnet. Det er derfor viktig at barna lærer at bokstaver både har et navn og en lyd (Lyster, 2012, s. 389). Når barna skal tilegne seg bokstavkunnskap er det viktig at de får bruke flest mulig sanser som støtte i læringsprosessen. Barna må få mulighet til å lytte etter språklyder og snakke om hvordan vi lager de forskjellige lydene og bokstavnavnene i munnen. De kan for eksempel lytte til regler og historier som inneholder den aktuelle språklyden (Traavik & Alver, 2008, s. 23). De kan lete etter den aktuelle lyden i klasserommet, i navn, i alfabetet, på tastaturet, i aviser og blader eller i andre tekster. De kan snakke om hvordan bokstavene ser ut og spore bokstavene med store bevegelser i lufta, på tavla eller på ark, med fingeren i håndflaten, eller på sandpapir (Engen & Håland, 2005, s. 26). De kan male med pensel og vann, tegne med fargestifter eller blyanter i forskjellige farger. Eller de kan lage bokstavene i plastelina, forme bokstavene med hendene eller hele kroppen, eller bygge bokstavene med klosser, pinner, former, osv. (Traavik & Alver, 2008, s. 125). For noen barn kan det også være lettere å kjenne igjen språklyden og bokstaven hvis disse kan kobles til en ting eller et bilde som starter med den lyden eller bokstaven som barnet skal lære. Forskning har vist at når bokstavinnlæringen blir forbundet med et semantisk

innhold, for eksempel bildet av en kjent gjenstand, blir læringsprosessen lettere fordi bildet kan gi visuelle og fonologiske holdepunkter for språklyden (Frost, 1999, s. 24).

Bokstavene i barnas navn og i navnene til venner og familie er ofte de letteste å lære for de aller fleste. Ved å introdusere bokstaver som er viktige for barna fra første dag på skolen og senere utnytte potensialet som ligger i dette, kan læreren legge et godt grunnlag for å skape interesse og nysgjerrighet for bokstaver og skrift, og dermed også for tilegnelsen av lese- og skriveferdigheter (Traavik & Alver, 2008, s. 100). En bokstav kan skrives på ulike måter avhengig av om en bruker store eller små bokstaver og hvilken skrifttype man bruker.

Dessuten har selve bokstavformen og plasseringen på linja noe å si for hvordan en bokstav ser ut og hvordan den skal skrives (Skaathun, 1992 s. 31 - 33). Læreren kan for eksempel bruke bokstavhus for å bevisstgjøre elevene på bokstavens form. Der skrives bokstaven innenfor riktige linjer ettersom bokstaven bor på «loftet», i «stua» eller i «kjelleren». Retningsaspektet har og en betydning. Noen bokstaver endres om de snus, for eksempel kan bokstaven *b* bli til *d* eller *p*, og bokstaven *u* bli til *n*. Det er derfor viktig å understreke hvilken betydning retningen har når et barn skal lære seg bokstavene (Gabrielsen et al., 2003 s. 84).

Barn med lesevansker har ofte problemer med å lære seg bokstaver og lyder (Elvemo, 2006, s. 30). De lesesvake barna får gjerne problemer med å assosiere bokstavene med korresponderende lyder og viser ofte heller ingen særlig interesse for verken bokstaver eller lyder (Lundberg & Herrlin, 2008, s. 37). Dette er det viktig at læreren er oppmerksom på i bokstavinnlæringen. Det kan være fornuftig å ha en systematisk og strukturert bokstavinnlæring der et fast mønster går igjen i innlæringen av hver enkelt bokstav, slik at læringen blir mest mulig forutsigbar. Da vet barna hva som kommer, hva de skal være oppmerksomme på, hva de kommer til å lære og hva de skal gjøre. Dette vil kunne skape trygghet, samtidig som det hjelper til med å holde oppmerksomheten på det som skal læres. (Gabrielsen et al., 2003, s. 89).

### **Funksjonell bokstavkunnskap**

Kunnskap om bokstavene er viktig for å kunne lære seg å lese og skrive, men barna må også vite hva de kan bruke bokstavene til. *Funksjonell bokstavkunnskap* handler om at barnet vet hvordan bokstavene kan brukes til å lage ord. Barna utvikler sin funksjonelle bokstavkunnskap når de får eksperimentere med skriving, prøve å lese det de selv har skrevet, og når de får arbeide med å lage ord selv (Frost, 1999, s. 187). For at elevene skal kunne lage

ord, må de ha tilgang på alle bokstavene med en gang de begynner med leseopplæring. Da kan de bruke bokstavene i ulike lese- og skriveaktiviteter helt fra starten. Og så kan læreren allikevel ta en felles gjennomgang av grupper av bokstaver, for eksempel med utgangspunkt i hvordan lydene lages i munnen eller hvor bokstavene bor i bokstavhuset (loft, stue eller kjeller). Når vi presenterer en gruppe med bokstaver vil noen barn tilegne seg dem raskt. De kan etter hvert jobbe på egenhånd, og læreren får mer tid til individuell oppfølging av elever som strever eller trenger ekstra hjelp i innlæringen. Fordelen med å presentere bokstavene i bolker er dessuten at vi kan lage ord og små setninger med en gang. Når elevene bruker bokstavene i lese- og skriveaktiviteter på denne måten helt fra starten av, blir den formelle læringen støttet av funksjonell bruk (Frost, 1999, s. 127).

### **Automatisert bokstavkunnskap**

Når barnet har lært seg alle bokstav- lydforbindelsene og raskt og effektivt kan hente dem fram, er bokstavkunnskapen automatisert. Automatisert bokstavkunnskap er en forutsetning for rask, sikker og funksjonell ordlesing (Gabrielsen et al., 2003, s. 87). Et barn uten bokstavkunnskap vil ikke kunne lære seg å lese. Det aller viktigste i det første møtet med leseopplæringen i skolen er å sikre at bokstavene blir anvendelige for lesing og skriving helt fra starten (Frost, 2005, s. 22).

### **2.4.3 Progresjon**

Når bokstavene skal læres, er det hensiktsmessig å følge en bestemt rekkefølge. Gode og anerkjente pedagogiske prinsipp tilsier at enkle ting skal komme før vanskelige, og at bokstaver og lyder som kan forveksles skal holdes fra hverandre i en innlæringsperiode (Engen & Håland, 2005, s. 25). Dette gjelder formlike bokstaver som for eksempel  $u - n - h$ ,  $b - d - p$ ,  $t - f$  og lydlike bokstaver som for eksempel  $p - b$ ,  $k - t - d$ ,  $i - y$  (Hagtvatn & Pálsdóttir, 1992, s. 165). I bokstavinnlæringen er det vanlig å starte med konsonanter som  $s$ ,  $l$  og  $m$ , fordi de er lette å kjenne igjen, forholdsvis lette å skrive og fordi de er kontinuanter som kan holdes lenge i munnen når de står i begynnelsen av et ord. For at bokstavkunnskapen skal bli mest mulig funksjonell helt fra starten må barna også lære noen vokaler, slik at de kan begynne å lese og skrive ord og etter hvert enkle setninger. Lite brukte bokstaver som  $c$ ,  $w$ ,  $x$  og  $z$  kan vente til eleven har tilegnet seg sikker kunnskap om de høyfrekvente bokstavene som vi bruker mest (Høien & Lundberg, 2012, s. 261).

Hvor rask progresjonen skal være, er avhengig av barnas utvikling og bør tilpasses den gruppa man har. Tradisjonelt sett har det vært vanlig å anbefale en langsom progresjon, hvor man bruker en uke på hver bokstav. Formålet med en langsom og grundig bokstavgjennomgang har vært å gi alle mulighet til å følge med og få tid til å ta i bruk alle sanser, slik at ny kunnskap i størst mulig grad kan automatiseres før man går videre. For de barna som kan mange bokstaver fra før når de begynner på skolen, kan det imidlertid bli kjedelig og lite motiverende å skulle lære en bokstav i uka, hvis de da ikke får mulighet til å jobbe videre med lese- og skriveaktiviteter. I dag er mange blitt mer opptatt av at bokstavlæringen ikke skal strekke seg over for lang tid. Med en bokstav i uka, tar det nesten et helt skoleår å komme gjennom hele alfabetet, og det kan være litt lenge for de aller fleste. Vi må altså ikke gå så fort fram at noen faller av, men heller ikke så langsomt at det oppleves som kjedelig og lite funksjonelt (Engen & Håland, 2005, s. 25).

Leseforsker Kjersti Lundetræ ved lesesenteret i Stavanger anbefaler, i en av lesesenterets artikler, at man lærer flere bokstaver av gangen. Elever som lærer flere bokstaver i uka og er ferdig med den første alfabetundervisningen før jul, knekker i følge Lundetræ lesekodekjappere, leser vanskeligere bøker og gjør det bedre på kartleggingsprøvene. I tillegg vil tilgangen til flere bokstaver gjøre at elevene kan lese og skrive flere ord tidligere, og dermed både bli mer motiverte og få mer lesetrening. I dag lærer de fleste bokstavene *Ss* og *Ii* først. Hvis barna skal lære en bokstav i uka, betyr det at de kan øve på *Ss* og *Ii* hele skoleåret, mens de må vente i flere måneder før de lærer bokstaver som for eksempel *Pp* eller *Jj*. Fordelen med å lære alle bokstavene raskt, er at man vil møte på hver bokstav mange ganger i løpet av et skoleår og at man kan jobbe mye med alle bokstavene over tid. Lærerne vil også kunne få oversikt over hva elevene mestrer og vil i større grad kunne tilpasse leseopplæringen til den enkelte elev. I tillegg kan lærerne langt tidligere enn før identifisere hvilke elever som trenger ekstra hjelp, og dermed sette inn nødvendige tiltak allerede midtveis i første klasse. Lundetræ forteller at det foreløpig er gjort lite forskning på dette feltet, men at forskningen som er gjort viser at rask bokstavprogresjon kan ha store fordeler for alle typer elever (Rognved, 2017).

Uansett hvilken progresjon man velger, er det viktig at læreren presenterer barna for mange og varierte oppgaver der de får mulighet til å bruke de bokstavene de har lært i både tekstskaping og lesing. Det må også legges til rette for mange og ulike skrivesituasjoner. Barna bør ha tilgang til mange og enkle bøker og få erfaringer som viser dem at de kan bruke

bokstavene til å lese og skrive, og at dette kan være både nyttig og gøy (Engen & Håland, 2005, s. 25-26).

#### **2.4.4 Organisering**

Det finnes ulike måter å organisere undervisningen på i arbeidet med bokstavinnlæring. Blant annet er det mange lærere som har samling i plenum med felles oppstart av ny bokstav, der det foregår en dialog mellom læreren og elevene. Den bevisstgjørende og læringfremmende dialogen er viktig når elevene skal oppdage lese- og skrivekunsten, både mellom lærer og elev og elevene seg i mellom (Håland, 2005a, s. 6). Læreren må derfor legge til rette for en dialog som bevisstgjør elevene og fremmer læring om bokstavene, og sørge for at elevene også får mulighet til å prate sammen.

Stasjonsundervisning er en form for organisering som mange bruker blant de minste elevene. Det går ut på at elevene deles i grupper og arbeider ca. 12-15 minutter med en oppgave på en stasjon, før de går videre til neste stasjon og løser en ny oppgave. En stasjon kan være et bord med stoler rundt, en krok i klasserommet eller en matre på gulvet til å sitte på. Det er vanlig å ha en lærerstyrt stasjon der læreren sitter og veileder elevene. Oppgavene og aktivitetene bør være kjent for barna, slik at barna er stand til å utføre disse på egen hånd, så læreren kan veilede på lærerstasjonen. 6-åringer synes stasjonsarbeid er gøy, og det morsomste er ofte å sitte sammen med læreren. Gruppene er små, slik at alle elevene kommer til orde og får vise hva de kan. Stasjonsundervisning med lærerstasjon viser seg å være en god arbeidsform for de yngste elevene (Klæboe & Sjøhelle, 2013, s. 28).

Veiledet lesing er en strukturert og målrettet metode for leseopplæringen som mange lærere benytter seg av i bokstavinnlæringen og videre oppover på klassetrinnene. Veiledet lesing blir vanligvis organisert som stasjonsundervisning, der veiledningen foregår på lærerstasjonen. Elevene deles i grupper etter samme lesenivå, hvor alle elevene i en gruppe arbeider med den samme teksten (Klæboe & Sjøhelle, 2013, s. 18).

Uteskole er en arbeidsmåte hvor man flytter deler av skolehverdagen ut i nærmiljøet. Arbeidsmåten gir elevene mulighet til å ta i bruk alle sansene, og gir rom for faglige aktiviteter, spontan utfoldelse og lek, nysgjerrig søken, fantasi, opplevelse og sosialt samvær (Jordet, 2001, s. 24)

Systematisk samarbeid kan fremme læring hos mange elever. *Læringspartner* er en metode der man benytter systematisk samarbeid mellom elever (Andreassen, 2010, s. 2). Formålet med å bruke læringspar er å øke elevenes læringsutbytte gjennom samarbeidslæring der to og to elever får reflektere og lære sammen (Olsen & Aasland, 2013, s. 7).

## 2.4.5 Kartlegging

Hensikten med kartlegging er å innhente informasjon om barnas forutsetninger og behov (Holmberg, 2012, s. 80). Kartlegging er viktig for å avdekke vansker, slik at tiltak kan settes inn så raskt som mulig. Samtidig er det viktig å avdekke hva elevene kan og hvor langt de har kommet i utviklingsprosessen, slik at undervisningen kan legges til rette for at elevene hele tiden skal komme seg videre i sin lese- og skriveutvikling (Lyster, 2011, s. 156). Når elevene begynner på skolen, er det viktig at læreren finner ut om elevene kjenner bokstavene og hva slags oppfatning de har om lesing. Det er også viktig å finne ut om barnet har forstått forbindelsen mellom bokstav og språklyd. Læreren daglige observasjoner er den aller viktigste formen for kartlegging av elevene (Traavik & Alver, 2008, s. 140). I tillegg er det nødvendig med en systematisk kartlegging og dokumentasjon for at læreren skal få en oversikt over ferdighetene til hver enkelt elev. De fleste skoler har faste kartleggingsprøver som skal gjennomføres på hvert trinn i løpet av et skoleår. Noen skoler bruker blant annet LUS, som står for LeseUtviklingsSkjema. LUS er delt opp i 18 nivåer, og brukes til å finne ut hvor langt hver enkelt elev har kommet i sin leseutvikling (Allard, Rudqvist & Sundblad, 2009). Det er også vanlig på mange skoler å bruke Carlsten leseprøve, som gir læreren informasjon om elevenes leseferdighet og leseforståelse. På 1. og 2. trinn måles elevenes kjennskap til bokstaver, og deres evne til å identifisere språklyder i uttalte ord (Carlsten, 2016). Lesesenteret har utarbeidet en kartleggingsprøve som sjekker bokstavkunnskapen til elevene. Den heter *Bokstavprøven* og er et redskap for å registrere fremgang eller stagnasjon i elevens bokstavkunnskap. Den gir informasjon om bokstavkunnskapen er automatisert (Lesesenteret, 2018a). I tillegg har Utdanningsdirektoratet (Udir) utarbeidet obligatoriske kartleggingsprøver, blant annet en i lesing som skal gjennomføres om våren på første trinn. Den inneholder blant annet oppgaver som går på å skrive bokstaver, lytte ut lyder i ord, trekke samme lyder til ord, skrive ord, og lese ord og setninger. Formålet med prøven er å finne elever som trenger ekstra oppfølging i faget. Det er viktig at disse elevene blir fanget opp tidlig slik at de kan få tilbud om tilrettelegging. Kartleggingsprøven skal være et verktøy for å hindre at elever faller fra senere i opplæringsløpet (Utdanningsdirektoratet, 2018).

For at elevene skal kunne forbedre læringsutbyttet sitt, må læreren hele tiden ha oversikt over hvilke forutsetninger og behov hver enkelt elev har. Da får også læreren vite hvilke forventninger som kan stilles til hver enkelt (Molander & Skauge, 2009, s. 243).

#### **2.4.6 Tilpasset opplæring i bokstavinnlæringen**

Tilpasset opplæring er lovfestet i opplæringslovens §1-3. *Tilpassa opplæring og tidleg innsats*. Paragrafen sier at opplæringen skal være tilpasset evnene og forutsetningene til den enkelte elev og at skolen skal sette inn tiltak så tidlig som mulig for elever som strever eller har problemer med innlæringen (Opplæringsloven, §1-3).

Tilpasset opplæring omfatter alle elevene, både de som har spesielle evner og de som har spesielle vansker. Barna kommer til skolen med svært ulike forutsetninger for å lære bokstaver og lære seg å lese og skrive. Selv om de er like gamle og går i samme klasse, kan noen barn både lese og skrive når de begynner på skolen, mens andre fortsatt ikke er helt klare for skriftspråklige utfordringer. Alle skal imidlertid ha tilpasset undervisning, og alle fortjener å få lese- og skriveutfordringer på sitt mestringsnivå. Det er viktig at barna opplever læringen som meningsfull og er motivert for å lære mer. Både barnet som leste ut Ronja Røverdatter da hun var 6 år, og barnet som ikke kjenner bokstavene eller kan skrive sitt eget navn, må få arbeide med tekster og skriveoppgaver som gir opplevelse av både mestring og utfordring (Skjelbred, 2012, s. 98). Dette gir skolen og lærerne store pedagogiske utfordringer. Skal de lykkes, må de ha kunnskap både om lesing og skriving og om hvordan skriftspråklige ferdigheter utvikles. For å kunne hjelpe eleven videre, må læreren vite hva eleven kan og hvilke forutsetninger eleven har for å komme seg videre (Molander & Skauge, 2009, s. 89).

#### **2.4.7 Ulike undervisningsmetoder**

Det har vært og er fortsatt stor uenighet blant leseforskere om hvilken metode som fungerer best og som er mest hensiktsmessig å bruke i leseopplæringen. Uenigheten dreier seg om begynneropplæringen skal ta utgangspunkt i syntetisk (også kalt bottom-up eller phonics) eller analytisk metode (også kalt top-down eller Whole-language) (Anmarkrud, 2012, s. 227). Elevene er på ulike stadier i leseutviklingen. For å kunne legge til rette for en begynneropplæring som er tilpasset hver enkelt elev, er det viktig å ha kunnskap om ulike undervisningsmetoder slik at man kan variere undervisningen.

## **Syntetisk metode**

Syntetiske metoder trener først og fremst avkodingsferdighetene, altså forståelsen av sammenhengen mellom fonem og grafem og det å kunne trekke sammen lyder til ord. Det er vanlig at barna lærer en og en bokstav med tilhørende lyd og deretter får trening i å bruke denne kunnskapen i ord og tekster når de leser. Lesetekstene består gjerne av kjente bokstaver. Metoden kalles syntetisk, fordi den bygger på syntese, at deler (bokstaver og lyder) settes sammen til en større helhet (ord og tekster). I starten må barnet lydere seg fram for å finne ut hva ordene betyr, men målet er at barnet gjennom trening og erfaring med ordlesing, utvikler en ordavkodning som går raskt og effektivt. Elever som er i risikozonen for å utvikle lese- og skrivevansker profitterer på syntetisk metode i begynneropplæringen, fordi den styrker utviklingen av den fonemiske bevisstheten (Gabrielsen et al., 2003, s. 92). Men selv om gode avkodingsferdigheter er en forutsetning for å kunne lese, er ikke dette tilstrekkelig for å bli en god leser. Ensidig bruk av syntetisk metode kan gjøre at tekstene virker meningsløse fordi man kun skal lese de bokstavene man har lært. Ordene kan oppleves som rare og ensformige og dette kan føre til lite variasjon i tekstene. Det kan føre til at tilgangen til tekster som motiverer til økt leselyst og leseglede blir mindre, og at det legges for liten vekt på å utvikle leseforståelse (Gabrielsen et al., 2003, s. 94). Enkelte mener derfor at metoden kan føre til at barnas motivasjon synker, noe som kan være uheldig for barnets videre leseutvikling (Anmarkrud, 2012, s. 227).

## **Analytisk metode**

I analytisk metode er hensikten med lesingen å forstå innholdet i teksten. Elevene møter meningsfulle tekster og innholdsforståelsen er viktig helt fra starten av. Leselyst står sentralt og lesingen ses på som en meningssøkende aktivitet. Det legges vekt på at elevene skal ha tilgang til interessevekkende og gode tekster (Traavik & Alver, 2008, s. 88). Analytisk metode tar utgangspunkt i helheten (tekst) som siden analyseres i mindre enheter (setninger, ord og bokstaver). Ord blir analysert i bokstaver/ lyder kun når barnet trenger det for å kunne forstå teksten. Barn trenger ikke bli undervist eksplisitt i bokstav-lydforbindelser for å lære å lese. Nye bokstaver læres med utgangspunkt i teksten, ved at man leter seg fram til og identifiserer den bokstaven som skal læres (Elsness, 2003, s. 180). Innenfor analytisk metode vil avkodingsferdigheter ha mindre oppmerksomhet enn i syntetisk metode. Tilhengerne mener at de fleste barn vil oppdage det alfabetiske prinsipp av seg selv ved å lese alene eller sammen med en voksen. En stor fordel med analytisk metode er at den fokuserer på



meningsaspektet i lesing som grunnlag for læring. Nyere forskning og erfaring viser nemlig at læring skjer best når lærestoffet inngår i meningsfulle sammenhenger (Gabrielsen et al., 2003, s. 94-96). Analytisk metode har imidlertid fått kritikk fordi mange barn har behov for mer eksplisitt opplæring i avkodingsferdigheter enn det som er tilfelle i denne metoden.

Undervisning som kun legger vekt på analytisk metode kan føre til at det blir for lite arbeid med segmentering, lydering og sammentrekking for noen elever (Traavik & Alver, 2008, s. 91). Spesielt barn som er i risikozonen for å utvikle lese- og skrivevansker, vil streve mer med en slik form for begynneropplæring (Anmarkrud, 2012, s. 227). Metoden kritiseres for manglende systematikk i bokstavinnlæringen, og for at den ikke klart synliggjør for barn hvilken funksjon bokstavene har i skriftspråket. Det blir også hevdet at metoden favoriserer barn som blir lest mye for, og som derfor er vant til å forholde seg til bøker og til skriftspråket når de starter på skolen (Gabrielsen et al., 2003, s. 96).

## **LTG**

LTG, Lesning på talens grunn (Leimar, 1974), går ut på at barnet er med på å skape en tekst som blir utgangspunktet for ord- og bokstavinnlæringen. Lyd og bokstav er sentrale på lik linje med ord og mening i den første leseinnlæringen, og barnet skal i sitt eget tempo og sammen med læreren analysere teksten ned til ord, stavelser og fonemer. LTG foregår gjennom 5 faser. Gjennom samtalefasen, dikteringsfasen og arbeidsfasen oppdager barna hvordan tale skrives ned, og de får arbeide med bokstaver, ord eller setninger fra teksten. Barnet jobber med bokstavens navn, lyd, form og skrivemåte. I repetisjonsfasen arbeider elevene selvstendig med den teksten de skapte i fellesskap, og læreren leser med en og en elev. Deretter jobber elevene med ordkort og bokstaver i etterbehandlingsfasen, der de velger bokstav og sporer den, skriver bokstaven med våt pensel og på ark, og tegner ting som begynner med den samme lyden. Til slutt skriver de ord til det de har tegnet, med støtte og veiledning fra læreren. Utgangspunktet er helheten, men målet er at eleven skal oppdage de delene som helheten består av, i sitt eget tempo og med lærerens veiledning (Lyster, 2002, s. 113). LTG-tradisjonen beskriver gode arbeidsmåter for lese- og skriveopplæringen, og legger vekt på en meningsfylt tilnærming til skriftspråket. LTG-inspirert undervisning gir store muligheter for differensiering og tilpasset opplæring. En svakhet er imidlertid manglende fokus på språklige bevissthetsaktiviteter og det fonologiske arbeidet som skal fremme forståelsen for relasjonen mellom bokstav og lyd. Elever som ikke utvikler tilstrekkelig

innsikt i bokstav-lyd relasjonen, vil derfor kunne ha behov for mer styring enn det LTG-tradisjonen legger opp til (Lyster, 2012, s. 116).

### **«Ikke enten eller – men både og»**

For å kunne legge til rette for hver enkelt og oppfylle kravet om tilpasset opplæring, må lærerne bruke en kombinasjon av metoder. Den ene tilnæringsmåten utelukker ikke den andre og man bør se på de ulike tilnæringsmåtene som overlappende, i stedet for motsetningsfylte. Noen elever trenger mye øving på avkoding og syntese, mens andre har mest behov for en analytisk orientert leseopplæring. Uavhengig av hvilke metoder man velger, er det viktig å sette inn tiltak som hjelper hvert enkelt barn å opdage og forstå de systemene som styrer skriftspråket vårt (Lyster, 2011, s. 111).

## 3 Metode

Dette kapitlet handler om studiens design, utvalg og hvilke metoder som er benyttet for å samle inn data. Jeg har beskrevet gjennomføringen av undersøkelsen og sett på troverdigheten knyttet til studien. Til slutt kommer noen refleksjoner i tilknytning til etiske hensyn som har hatt betydning for dette prosjektet.

### 3.1 Kvalitativt forskningsdesign

Problemstillingen i denne studien er: «*På hvilken måte gjennomføres bokstavinnlæringen på 1. trinn? Hva legger lærerne vekt på i arbeidet med bokstavinnlæring, og hvordan begrunner lærerne valgene og arbeidsmåtene sine?*» For å kunne svare på disse forskningsspørsmålene, har jeg valgt å bruke et kvalitativt forskningsdesign. Kvalitative metoder har ofte et fenomenologisk utgangspunkt. Det vil si at man ønsker å studere virkeligheten slik informantene selv opplever den. Det sentrale for meg har vært å få innsikt i informantenes intensjoner og begrunnelser for det de gjør eller ikke gjør i forbindelse med bokstavinnlæring (jmf. Befring, 2015, s. 109). Ved å bruke et kvalitativt forskningsdesign, har jeg fått muligheten til å studere temaet ved å gå i dybden, i lys av konteksten og i en helhetlig sammenheng. Hensikten har vært å få en fylldig beskrivelse av hvordan lærerne gjennomfører bokstavinnlæringen (jmf. Vedeler, 2000, s. 36). Studien skal forsøke å *beskrive og forklare* hvordan bokstavinnlæring gjennomføres på 1. trinn. Jeg fant det derfor mest hensiktsmessig å benytte et deskriptivt, ikke-eksperimentelt design. Et deskriptivt, ikke-eksperimentelt design kjennetegnes ved at man avleser virkeligheten slik den framstår, ved å innhente data for å beskrive og belyse ulike fenomener og sammenhengen mellom disse (Befring, 2015, s. 84). I denne studien vil det si at man studerer og forsøker å forklare bokstavinnlæringen slik den er, uten at det iverksettes tiltak eller påvirkning utenfra.

### 3.2 Utvalg

I kvalitative studier bruker man ofte et hensiktsmessig eller strategisk utvalg. Det vil si at man velger informanter som har kunnskap om et spesielt tema, slik at de kan bidra med fylldige og relevante uttalelser om det temaet som er fokus (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010, s. 106). Siden temaet i min studie er bokstavinnlæring er det naturlig at mine informanter er lærere på 1. trinn, fordi bokstavinnlæringen foregår på dette trinnet. Videre er det sentralt at

de har kunnskap om og erfaring med bokstavinnlæring. Jeg har vurdert om jeg bare skulle intervjuere lærere med lang erfaring på området, men kom fram til at det var mer realistisk å intervjuere lærere med ulik grad av erfaring for å få et mer nyansert og helhetlig bilde av hvordan bokstavinnlæring foregår i norske skoler. Faren ved å intervjuere lærere fra kun en skole, er at man kan gå glipp av viktig informasjon som lærere fra andre skoler kunne bidratt med. Jeg valgte derfor å intervjuere lærere fra forskjellige skoler.

Jeg har intervjuet og observert *fire* lærere i denne studien. Jeg begrenset antallet informanter fordi gjennomføringen og bearbeidingen av intervjuer er tidkrevende, og fordi oppgavens størrelse også begrenser hvor mange informanter det lot seg intervjuere. Samtidig er det viktig at datamaterialet gir et godt grunnlag for tolkning og analyse (jmf. Dalen, 2011, s. 45). Da jeg skulle etablere kontakt med skoler som kunne være aktuelle for prosjektet, sendte jeg mail til rektoren ved ulike skoler, med en kort presentasjon av prosjektet og forespørsel om førsteklasseleererne ønsket å delta i studien. De utvalgte skolene ligger i Oslo og Akershus. Informantene mottok et informasjonsskriv med samtykkeskjema og informasjon om prosjektet i forkant av undersøkelsene (vedlegg 1). Samtykkeskjemaet ble gjennomgått og skrevet under ved første møte. Alle informantene hadde tidligere erfaringer med bokstavinnlæring. Her er en kort presentasjon av informantene, som er anonymisert i teksten:

<p><b>Anna</b> er utdannet allmennlærer med tilleggsutdanning i tilpasset opplæring, spesialpedagogisk kompetanse og lesing 2. Hun har jobbet som lærer i 11 år, og har hatt ansvar for bokstavinnlæring seks ganger.</p>	<p><b>Berit</b> er utdannet allmennlærer med tilleggsutdanning i skoleledelse. Hun har jobbet som lærer i 12 år, og hatt ansvaret for bokstavinnlæring to ganger.</p>
<p><b>Caroline</b> er utdannet førskolelærer med tilleggsutdanning i veiledning. Hun har jobbet som lærer i 5 år (og 8 år i barnehage), og har hatt ansvaret for bokstavinnlæring to ganger.</p>	<p><b>Dina</b> er utdannet allmennlærer med tilleggsutdanning i norsk. Hun har jobbet som lærer i 33 år, og hatt ansvaret for bokstavinnlæring fire ganger.</p>

Figur 3: Oversikt over de fire informantene i undersøkelsen.

## 3.3 Datainnsamling

Da jeg skulle starte gjennomføringen av dette forskningsprosjektet, ønsket jeg å benytte flere metoder for å kunne belyse temaet på forskjellige måter (jmf. Lund, 2002, s. 15). Jeg har på bakgrunn av forskningsspørsmålene i problemstillingen, valgt å benytte både intervju og observasjon som metoder i denne studien. Målet med å gjennomføre et intervju, er å få innsikt i lærernes ideer og kunnskaper, erfaringer, tanker og refleksjoner rundt gjennomføringen av bokstavinnlæring (jmf. Dalen, 2011, s. 13). For å få en bedre oversikt over arbeidet til lærerne, er det i tillegg nyttig å kunne observere lærerne i undervisningen. Gjennom observasjon vil jeg kunne få tilleggsinformasjon som kan gi meg et bedre grunnlag for å kunne reflektere over bokstavinnlæringen, som er fokus i min studie (jmf. Molander & Skauge, 2009, s. 253). Gjennom både intervju og observasjon, håper jeg å nå målet med denne studien, som er å innhente relevant og fyldig informasjon om lærernes arbeid med bokstavinnlæring på 1. trinn.

### 3.3.1 Intervju

Et forskningsintervju er en profesjonell samtale der hensikten er å produsere kunnskap. Kunnskapen konstrueres i samspill mellom intervjueren og informanten. Min oppgave som intervjuer er å registrere og fortolke meningen med det som sies og hvilken måte det sies på. Jeg må derfor være oppmerksom og bevisst på stemmeleie, ansiktsuttrykk og kroppsspråk i intervjuene. Informantene må oppfordres til å beskrive så nøyaktig som mulig hvordan de handler og hvorfor de handler på denne måten. Jeg må forsøke å fange opp utdypende kommentarer og argumenter gjennom hele intervjuet. For å kunne stille gode oppfølgingsspørsmål, må jeg også ha god kunnskap om intervjutemaet (jmf. Kvale & Brinkmann, 2009 s. 22-27).

Et intervju kan være mer eller mindre strukturert. Jeg har brukt semistrukturert intervju i denne studien. Et semistrukturert intervju har en overordnet intervjuguide som utgangspunkt, men rekkefølgen på spørsmålene kan varieres underveis (jmf. Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010, s. 137). Et semistrukturert intervju kan ofte virke mer som en samtale enn et intervju. Dette kan gjøre informanten roligere og skape en trygghet og nærhet mellom informanten om meg som intervjuer, noe som igjen kan gjøre at informanten forteller åpent om egne tanker, kunnskaper og erfaringer. Samspillet mellom informanten og meg som

intervjuer er vesentlig for å unngå at vedkommende holder tilbake informasjon eller snakker utenom temaet (jmf. Kvale & Brinkmann, 2009 s. 53). Selv om det er betydningsfullt med et godt forhold mellom partene i et intervju, er ikke forskningsintervjuet en vanlig samtale mellom likestilte partnere. Jeg må være bevisst på oppgaven min som intervjuer. Det er jeg som skal starte intervjuet, velge temaer, stille spørsmål og bestemme hvilke svar som skal følges opp. Det er også min oppgave å avslutte samtalen. Formålet med å benytte intervju som metode er å innhente fyldige beskrivelser som kan hjelpe meg å svare på problemstillingen (jmf. Kvale & Brinkmann, 2009 s. 52).

### **3.3.2 Observasjon**

«Å observere er å legge merke til det som skjer på en særlig oppmerksom måte» (Molander & Skauge, 2009, s. 253). Observasjon er velegnet om man ønsker kunnskap om hvordan undervisningen foregår i ulike situasjoner (jmf. Vedeler, 2000, s. 14). Observasjon innebærer at forskeren er til stede i undervisningen og registrerer sine iakttagelser på bakgrunn av sanseinntrykk, ved å erfare, se og lytte (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010, s. 119). Gjennom observasjon kan jeg se og forstå hva som foregår på en annen måte enn det som kommer fram i intervjuene. Jeg kan observere hva læreren gjør, lytte til det hun sier og fortolke dette i lys av konteksten (jmf. Vedeler, 2000, s. 12). Under observasjonen er det av stor betydning å skrive feltnotater. Å skrive feltnotater innebærer at jeg må gjøre om en hendelse som kun eksisterer i øyeblikket, til å bli en beskrivelse som står skrevet på papiret som jeg kan vurdere igjen og igjen. Denne prosessen har stor betydning for analysearbeidet. Det vil hjelpe meg å vurdere hendelsene på en helt annen måte enn om jeg bare skulle forholdt meg til min egen hukommelse (jmf. Fangen, 2010, s. 102).

Rollen som observatør er omfattende. Som observatør må jeg ha evne til objektivitet og være bevisst på at bestemte forventninger kan påvirke resultatet av observasjonen (jmf. Befring, 2015, s. 73). I dette forskningsprosjektet vil jeg ha rolle som tilstedeværende observatør. En tilstedeværende observatør er en interessert og engasjert utenforstående person, som i liten grad deltar i den ordinære samhandlingen i klasserommet (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010, s. 128). Selv om jeg ikke deltar i det som skjer i klasserommet, vil jeg være nærværende som en del av den sosiale konteksten med et klart formål å studere det som skjer. Jeg kan likevel ikke observere eller beskrive alt. I denne studien har problemstillingen og formålet med undersøkelsen vært utgangspunktet for det som skal observeres (jmf.

Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010, s. 123). Observasjonen kan være ustrukturert eller strukturert. Gjennom ustrukturert observasjon har man ikke på forhånd bestemt nøyaktig hva som skal observeres, og forskeren er dermed mer fleksibel med tanke på hvordan og hva som skal observeres. Gjennom strukturert observasjon derimot, registerer forskeren kun noen forhåndsspesifiserte observasjonskriterier. Det kan føre til at interessante hendelser ikke blir registrert (Kleven, 2014, s. 42). Jeg har valgt å bruke en kombinasjon mellom ustrukturert og strukturert observasjon. Observasjonen tar utgangspunkt i noen forhåndsbestemte fokusområder, med mulighet for å notere relevante hendelser underveis.

## **3.4 Gjennomføring**

I denne studien er det fire lærere som har blitt observert og intervjuet. Alle lærerne startet innlæring av ny bokstav på mandag. Observasjonene ble derfor gjennomført mandag morgen på alle skolene. På en skole fikk jeg være med på to undervisningsøkter etter hverandre, fordi de hadde innlæring av to bokstaver om gangen. På en annen skole fikk jeg være med å observere i en undervisningsøkt på mandag og en på tirsdag, fordi de gjerne ville vise fram et undervisningsopplegg som de var spesielt fornøyd med i forbindelse med bokstavinnlæringen. Opplegget ble kalt «Språkposen» og blir omtalt senere i oppgaven. Alle intervjuene ble gjennomført etter undervisningen den samme dagen som jeg observerte i klasserommet om morgenen. På forhånd hadde jeg utarbeidet et observasjonsskjema (vedlegg 2) og en intervjuguide (vedlegg 3) som ble benyttet under gjennomføringen. Feltnotater ble gjennomført underveis og intervjuene ble tatt opp og transkribert.

### **3.4.1 Observasjonsskjema**

Observasjonsskjemaet ble utarbeidet med utgangspunkt i intervjuguiden. Med bakgrunn i problemstillingen valgte jeg noen fokusområder som jeg ønsket å observere i undervisningen. Jeg benyttet de samme fokusområdene under alle fire observasjonene. Etter at den første observasjonen var gjennomført, nummererte jeg imidlertid punktene og justerte litt på rekkefølgen. På den måten ble det lettere å notere fortløpende i undervisningsøktene, uten at jeg var nødt til å bla frem og tilbake hele tiden. Under enkelte av punktene ble det litt for liten plass i skjemaet. Med nummererte fokusområder ble det enklere å skrive utfyllende notater på ekstra ark. I tillegg til notatene under hvert av fokusområdene, noterte jeg også andre interessante hendelser underveis. Jeg opplevde at observasjonsskjemaet var et godt

hjelpemiddel under observasjonene. Det gjorde at jeg ble bevisst på å se etter det samme på alle skolene.

### 3.4.2 Observasjon

Før observasjonen fant sted, ble det avtalt tidspunkt med informantene. Alle informantene startet innlæring av ny bokstav på mandag. Derfor ble det naturlig å observere første økt på mandag i alle klassene. Alle observasjonene ble gjort i elevenes klasserom. Lærerne presenterte meg og fortalte elevene at jeg var tilstede for å se på og lære mer om hvordan de lærer bokstaver. Elever og foreldre hadde også fått beskjed av lærer i forkant om at jeg skulle komme. Foreldrene ble informert om at jeg skulle observere læreren og det faglige opplegget, og ikke enkeltelever. I følge lærerne var alle elevene vant til å ha flere voksne i klasserommet. I to av klassene var det en fagarbeider tilstede i klasserommet da jeg observerte. Her er en kort oversikt over observasjonsøktene som ble gjennomført:

<p><b>Anna:</b> Skolen har tre grupper på 1. trinn med 13 elever i hver gruppe. Gruppene var slått sammen på grunn av sykdom, og det var derfor 18 elever og en lærer tilstede i klasserommet da jeg observerte. Jeg observerte to undervisningsøkter (90+60 min).</p>	<p><b>Berit:</b> Skolen har to grupper på 1. trinn med 20 elever i hver gruppe. Det var en lærer tilstede i klasserommet da jeg observerte. Jeg observerte en undervisningsøkt (90 min).</p>
<p><b>Caroline:</b> Skolen har tre grupper på første trinn med 16 elever i hver gruppe. Den første dagen observerte jeg en undervisningsøkt (90 min) i full gruppe. Andre dagen observerte jeg «Språkposen» med 8 elever mens en fagarbeider hadde ansvaret for resten av klassen.</p>	<p><b>Dina:</b> Skolen har fire grupper på første trinn med 22 elever i hver gruppe. Jeg observerte en undervisningsøkt (60min). En lærer og en fagarbeider var tilstede i klasserommet da jeg observerte.</p>

Figur 4: Oversikt over observasjonsøktene som ble gjennomført.

For å få med meg mest mulig av det som foregikk, vekslet jeg mellom å sitte bak, på siden i klasserommet og å gå rundt i rommet. Noen av elevene henvendte seg til meg for å stille



spørsmål eller spørre om hjelp, og da svarte jeg på spørsmålene. Ellers deltok jeg i så liten grad som mulig i samhandlingen i klasserommet.

Feltnotater ble skrevet fortløpende i observasjonsøktene. Jeg noterte stikkord og setninger til de ulike fokusområdene. I tillegg noterte jeg interessante hendelser og iakttagelser som jeg tenkte kunne være nyttig å få med seg. Det var viktig å få med så mye relevant informasjon som mulig, for å lette analysearbeidet som skulle foregå etter at observasjonene var ferdig gjennomført. For å skille mellom egne fortolkninger og det som ble observert, ble egne fortolkninger og tanker notert med en fargeblyant i marginen.

I klasserommet fikk jeg se hvordan rommet var innredet og oppleve hvordan lærerne gjennomførte undervisningen. Ved å observere fikk jeg bekreftet at det som ble sagt i intervjuene stemte med virkeligheten. Å kombinere intervju og observasjon bidro til at jeg fikk et bedre helhetsinntrykk av bokstavinnlæringen, som jeg ikke hadde fått bare ved å intervjuere lærerne. Etter observasjonene hadde jeg litt tid for meg selv før lærerne var klare til å bli intervjuet. Da gikk jeg gjennom notatene og fylte ut hendelser som jeg ikke rakk å notere underveis i undervisningsøktene. Egne refleksjoner og tanker rundt det jeg hadde observert og opplevd ble også notert da. Alle feltnotater ble datert og tidfestet.

### **3.4.3 Intervjuguiden**

En intervjuguide er et manuskript man kan bruke til å strukturere intervjuforløpet. En intervjuguide skal inneholde temaer som skal dekket og forslag til spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 145). Informasjonen jeg får gjennom intervjuene utgjør hovedtyngden av datamaterialet i denne studien. For meg har det derfor vært sentralt å lage en intervjuguide som er så dekkende som mulig for det temaet jeg skulle spørre om (jmf. Kleven, 2014, s. 39). I forkant av intervjuene satte jeg meg inn i teori og tidligere forskning om bokstavinnlæring. På den måten fikk jeg et teoretisk grunnlag og en oversikt over hvilke områder som var viktige å legge vekt på i forbindelse med bokstavinnlæring.

Ved å stille gode spørsmål som gir informantene anledning til å komme med innholdsrike og fyldige beskrivelser, kan jeg som forsker bidra til at datamaterialet blir mer troverdig. Det er viktig at spørsmålene er tydelige og presise, at de ikke kan misforstås og at de ikke inneholder ord som kan oppleves som vanskelige. De skal ikke være ledende, og det skal ikke gis noen

form for føringer om ønskelige svar. Spørsmålene skal være meningsfulle for den man intervjuer, noe jeg må være bevisst på gjennom hele intervjuet (jmf. Hellevik, 2002, s. 145).

Intervjuguiden min (vedlegg 3) består av syv hovedtemaer: Språklig bevissthet, formell bokstavinnlæring, funksjonell bokstavinnlæring, organisering, kartlegging, tilpasset opplæring og skole-hjem samarbeid. Presentasjonen av meg som forsker og spørsmål om lærerens utdanning og bakgrunn, er ment som en innledning til spørsmålene i hoveddelen. Etter spørsmålene i hoveddelen, kommer en kort oppsummering for å sjekke at jeg har fått med meg riktig informasjon, samt mulighet for informantene til å komme med innspill hvis det er noe de ikke har fått sagt tidligere. Alle temaene i intervjuguiden har underspørsmål. Disse fungerte som huskeliste under gjennomføringen av intervjuene, slik at jeg forsikret meg om at jeg hadde vært innom de forskjellige temaene. Underveis i intervjuene, var jeg likevel åpen for å endre på rekkefølgen av spørsmål for å skape en så god flyt i samtalen som mulig. Alle spørsmålene i intervjuguiden er utarbeidet med bakgrunn i problemstillingen og teori om bokstavinnlæring.

#### **3.4.4 Pilotering**

I forkant av intervjuene, prøvde jeg å få mulighet til å være med å observere en erfaren forsker ved Høgskolen i Oslo og Akershus eller Universitet i Oslo, men det var dessverre ikke mulig å få til. Det var derfor vesentlig for meg å prøve ut intervjuguiden på en kollega som jobber med bokstavinnlæring på 1. trinn, før jeg satte i gang med hovedintervjuene. Ved å foreta ett prøveintervju, fikk jeg testet ut intervjuguiden. Jeg fikk testet meg selv om intervjuer, og jeg fikk tilbakemelding fra prøveinformanten om hans synspunkter på spørsmålene og på hvordan han opplevde å delta i intervjuet. I tillegg var det nødvendig å prøve ut hvordan det tekniske utstyret fungerte (jmf. Dalen, 2011, s. 30). Prøveinformanten min har hatt ansvar for bokstavinnlæring flere ganger og har lang erfaring på området. Prøveintervjuet ble gjennomført på lærerens arbeidsplass. Han ble gjort kjent med prosjektet og formålet med intervjuet. Etter at intervjuet var gjennomført kom han med flere konstruktive tilbakemeldinger som gjorde at det ble noen endringer på intervjuguiden. Noen av spørsmålene kunne slås sammen, og formuleringen på enkelte av spørsmålene ble forandret. Under noen av fokusområdene var det nødvendig med mer utfyllende spørsmål, mens spørsmålene under andre områder var for omfattende.

I intervjusituasjoner er det viktig at informanten får god tid til å tenke seg om, uten at intervjueren bryter inn og prøver å hjelpe vedkommende i gang (Dalen, 2011, s. 98). Under utprøvingen av intervjuguiden, ble jeg gjort oppmerksom på dette. Prøveinformanten opplevde at jeg noen ganger begynte å spørre på nytt eller forklare nærmere hvis han nølte eller ventet litt før han svarte. Dette var noe jeg måtte være svært bevisst på i de andre intervjuene. Utprøvingen av intervjuguiden gjorde meg bedre forberedt til å gjennomføre hovedintervjuene. Jeg ble tryggere på meg selv, roligere i intervjusituasjonen og sikrere på at spørsmålene i intervjuguiden dekket de områdene som var nødvendige for å svare på problemstillingen. I tillegg fikk jeg testet at opptaksutstyret fungerte bra. Jeg brukte opptaksutstyr på telefonen min. At jeg var trygg på hvordan opptaksutstyret på telefonen fungerte, gjorde meg tryggere i intervjusituasjonen. Jeg visste at lyden ble god, og at alt ble tatt opp på riktig måte. Da intervjuet var over, overførte jeg lydopptaket til min egen pc, og slettet det fra telefonen.

### **3.4.5 Intervju**

De første minuttene av et intervju er avgjørende for å få informanten i tale. For meg var det viktig å skape en god kontakt med informantene, slik at de skulle føle seg trygge og godt ivaretatt i intervjusituasjonen. Jeg var bevisst på å lytte oppmerksomt og vise interesse, forståelse og respekt for det informanten fortalte. Dette er avgjørende for å få informantene til å snakke fritt og legge fram sine opplevelser for meg som var en ukjent (jmf. Kvale & Brinkmann, 2009, s. 142). Vi avtalte det tidspunktet som passet best for informanten og satte av god tid, slik at de skulle få mulighet til å formidle all relevant informasjon om bokstavinnlæring. Alle informantene ble intervjuet på egen arbeidsplass etter at jeg hadde vært i klasserommet og observert samme morgen. Fordi vi hadde møtt hverandre i klasserommet tidligere på dagen, var det lett å prate sammen da vi skulle starte intervjuene. Jeg innledet intervjuet med å fortelle om formålet med intervjuet og hva lydopptakeren skulle brukes til. Informantene fikk informasjon om konsekvensene ved å delta, om hva som kom til å skje med opplysningene om vedkommende og forventet ferdigstillelse av prosjektet. Vi gikk gjennom informasjonsskrivet og informantene skrev under svarslippen med samtykke. Deretter fikk informanten mulighet til å stille spørsmål, hvis de opplevde at noe var uklart før intervjuet startet.

Alle informantene hadde forberedt seg godt. Flere av dem hadde med notater, permer med opplegg og oppgaver som de ønsket å fortelle om. Jeg fikk også kopi av ukeplaner, leseskjemaer og andre dokumenter som informantene ville vise fram. Samtalen gikk lett og hadde en god flyt under alle intervjuene. Da jeg stilte spørsmål, hadde samtlige informanter mye å fortelle og forklare til hvert spørsmål. Svarene virket gjennomtenkte og utfyllende, og det var lett å stille oppfølgingsspørsmål. For å bidra til utfyllende og relevante svar, var det viktig å fokusere på spørsmålsformuleringen. Mange av spørsmålene startet med: «På hvilken måte...?», «Hvordan legger du til rette for at...?» eller «Hvorfor har du valgt å...?».

Informantene var trygge på seg selv og fortalte åpent og fritt om sine tanker og erfaringer rundt gjennomføring av bokstavinnlæring. Alle fire hadde gode begrunnelser for egne meninger. Det var interessant og spennende å lytte til det som ble fortalt og beskrevet. For meg var det vesentlig å lytte oppmerksomt til informantene, uten å argumentere eller gi råd underveis. Jeg forsøkte så godt jeg kunne å ikke favorisere noen svar framfor andre, men heller oppmuntre informanten til å svare oppriktig. Jeg prøvde å være mest mulig nøytral og vise forståelse og toleranse for de svarene som ble gitt. Jeg var også bevisst på å gi informantene god tid, selv om de ikke svarte med en gang, slik at de fikk tenkt seg godt om før de svarte. Innimellom var det nødvendig med en kort oppsummering underveis for å sikre at jeg hadde forstått informanten riktig; «Det du sier er altså at...?».

Intervjuguiden var til stor hjelp under intervjuene. Den bidro til at det ble en systematikk i intervjuene, og sikret at informantene fikk mulighet til å uttale seg om alle fokusområdene. Det var enkelt å fortsette samtalen hele veien etter hvert som informanten ble ferdig med å fortelle om et tema. Spørsmålene i intervjuguiden var like i alle intervjuene. Intervjuene ble allikevel litt forskjellige fordi informantene var opptatt av å formidle sine egne synspunkter og erfaringer rundt bokstavinnlæringen. De vektla ulike sider av det temaet vi snakket om. Intervjuguiden bidro til å sikre at alle informantene fikk de samme spørsmålene. Dette gjorde også analysearbeidet enklere fordi det i etterkant ble lettere å sammenligne svarene.

Underveis i intervjuene gjorde jeg også noen notater, som viste seg å være nyttige for å kunne stille oppfølgingsspørsmål og som supplement til lydopptakene da jeg skulle analysere dataene. Etter at intervjuet var over, hadde vi en avsluttende samtale der informantene fikk muligheten til å si noe om hvordan de opplevde å være med på intervjuet og observasjonen. Tilbakemeldingene tydet på at informantene følte seg trygge i intervjusituasjonen. Blant annet sa en av informantene: «Jeg syntes det var både spennende og interessant å få være med i

undersøkelsen. Ekstra interessant å få en person utenfra inn i klassen, som ser på undervisningen med et forskerblikk. Det er utviklende». En annen svarte: «Jeg følte ikke noe stress eller ubehag ved å bli observert i klasserommet eller intervjuet i etterkant. Elevene opplevde det som positivt å ha deg tilstede også. Jeg synes du stilte relevante spørsmål i forhold til bokstavinnlæringen og tidsperspektivet rundt dette. I grunn synes jeg prosessen var ryddig og oppgaven spennende».

Alle intervjuene ble tatt opp og transkribert i sin helhet. Lengden på intervjuene varierte fra 30 til 60 minutter. Det er mulig at det lengste intervjuet tok litt lenger tid enn de andre fordi informanten ville vise fram eksempler på undervisningsopplegg underveis i intervjuet. Det korteste intervjuet, ble kanskje litt kortere fordi svarene til informanten dekket flere spørsmål av gangen, og vi derfor kunne gå litt raskere fram. Lengden på de andre to intervjuene var på 45 og 46 minutter.

### **3.4.6 Lydopptak og transkribering**

I intervjustudier utgjør informantenes uttalelser i form av sitater den egentlige empirien. Informantenes egne uttalelser er utrolig verdifulle, og må derfor tas vare på. Derfor er det spesielt viktig med gode informanter og at det er brukt teknisk opptaksutstyr under alle intervjuene (Dalen, 2011, s. 86). Intervjuene ble tatt opp med opptaksverktøy på min telefon, og det fungerte godt. Jeg hadde et avslappet forhold til opptaksutstyret under intervjuene og var trygg på hvordan dette skulle brukes, noe som gjorde meg roligere i intervjusituasjonen (jmf. Dalen, 2011, s. 28). Det virket ikke som om noen av informantene synes det var forstyrrende at opptaket ble gjort mens intervjuene foregikk. Alle informantene fikk høre sin egen stemme på opptaket, og var enige i at lyden var bra og at det var enkelt å høre hva som ble sagt. Informantene ble gjort oppmerksomme på at opptakene ble lagt over på pc og slettet fra telefonen samme dag som de ble gjennomført.

Deretter ble intervjuene transkribert. Transkribering har flere fordeler. Det tvinger forskeren til å lytte nøye og tenke grundig over de data som er samlet inn. En ulempe med transkripsjoner er imidlertid at det er tidkrevende (Vedeler, 2000, s. 23). Og det var det. Jeg valgte å transkribere intervjuene selv. Det tok lang tid, men det var svært nyttig å kunne lytte flere ganger på de samme uttalelsene. Det gjorde at jeg ble godt kjent med mitt eget materiale. For å være helt sikker på å få med meg alt av relevant informasjon fra intervjuene, valgte jeg å transkribere alle intervjuene ordrett. Pauser ble markert med tre prikker, nøling som for

eksempel «eh» ble skrevet sånn som det ble sagt, og sukk, smil og latter ble skrevet inn i parentes der det oppstod. Da jeg var ferdig med å transkribere alle intervjuene, fikk jeg hjelp av en kollega til å sjekke at transkriberingen var korrekt utført. Transkriberingen gjorde at jeg fikk bedre oversikt over datamaterialet.

## 3.5 Forskerrollen

Uavhengig av metodene man bruker eller hvilket forskningsprosjekt man skal gjennomføre, vil forskeren på en eller annen måte påvirke forskningsprosessen og resultatene av forskningen (Malterud, 2003, s. 44). I mitt forskningsprosjekt er det jeg som har gjennomført undersøkelsene selv. Gjennom hele prosessen har jeg forsøkt å være bevisst på dette, så ikke mine forventninger eller min forforståelse skal påvirke resultatene. Allerede i planleggingsfasen, kan det være en fare for at jeg som forsker ubevisst velger informanter som passer til mine forhåndsoppfatninger, og at resultatene kan farges av dette. Valg av informanter og datainnsamlingsmetoder i denne undersøkelsen er nøye gjennomtenkt og gjort på bakgrunn av problemstillingen.

Det er alltid en mulighet for at jeg som observatør påvirker situasjonen i klasserommet (jmf. Befring, 2015, s. 18). Mine verdier, holdninger og erfaringer kan påvirke hvilke observasjoner som blir registrert og fortolkningen jeg gjør av disse. Når man skal observere noe, er det viktig med erfaring på det aktuelle fagområdet. For å kunne beskrive konteksten, må observatøren ha erfaring innenfor samme type kontekst (Vedeler, 2000, s. 52). Min bakgrunn som allmennlærer, med flere års erfaring på småskoletrinnet, kan bidra til å skape tillit og gjensidig forståelse med informantene. Det kan gjøre at jeg lettere forstår det jeg observerer, enn det en utenforstående kanskje ville gjort. Men nettopp fordi jeg har kunnskap og erfaring på området fra før, kan det være en fare for at jeg leter etter observasjoner som bekrefter tidligere erfaringer og forforståelse. Jeg kan derfor ha gått glipp av hendelser som kunne ledet til ny kunnskap. Det kan også være en utfordring at noen deltakere kan forandre atferd fordi de vet at de blir observert. Dette kan føre til feil resultat. Både elever og lærere i alle klassene var imidlertid vant til å ha flere voksne tilstede i klasserommet, og det gjorde nok at det ble lettere for meg å observere i undervisningen. Noen elever var litt nysgjerrige i starten. Da jeg gikk rundt og kikket, var det noen som spurte om hjelp. Ellers virket det ikke som noen la spesielt merke til at jeg var tilstede i klasserommet.

Det kan oppstå feil i registreringen av observasjonene fordi jeg som observatør misforstår, eller ikke får med meg alt det som skjer. Observasjonsskjemaet var en god hjelp og påminner for å få registrert så mye som mulig i løpet av læringsøktene. Fordelen med å gjennomføre intervjuene i etterkant av observasjonene var blant annet at jeg fikk jeg mulighet til å prate med informantene om det jeg hadde observert, og spurt om ting som var uklart eller som jeg ønsket at informanten skulle utdype eller forklare nærmere. Gjennom observasjon kan det også være lett for at man som observatør involverer seg for mye med deltakerne (Vedeler, 2000, s. 52). Det var noe jeg la merke til da jeg observerte i alle klassene. Det er ikke enkelt å «bare» observere når man egentlig er vant til å ha kontrollen i et klasserom. Jeg merket flere ganger at jeg hadde lyst til å hjelpe til, og måtte være veldig fokusert og bevisst på hvilken rolle jeg hadde under observasjonsøktene, for å få med meg mest mulig. Jeg forsøkte å være interessert i det som skjedde i klasserommet, men samtidig forholde meg nøytral i forhold til det som foregikk.

### **3.6 Troverdighet og pålitelighet**

Troverdighet handler om hvorvidt en metode undersøker det den har til hensikt å undersøke. I kvalitative undersøkelser dreier det seg om i hvilken grad forskerens framgangsmåter og funn på en riktig måte reflekterer formålet med studien og representerer virkeligheten. For å styrke troverdigheten har jeg benyttet meg av flere metoder (jmf. Johannessen, Tufta & Christoffersen, 2010, s. 230). Flere metoder kan bedre kvaliteten av data og gjøre at resultatene og tolkningen av disse blir riktigere og mer presise (Vedeler, 2000, s. 116). Jeg har brukt både observasjon og intervju i denne studien. Intervjuene ga informantene mulighet til å gi fylldige beskrivelser om hvordan de gjennomfører bokstavinnlæring og gjennom observasjonene fikk jeg muligheten til å se hvordan lærerne utførte dette i praksis. Jeg opplevde at de to metodene utfylte hverandre på en god måte.

Pålitelighet dreier seg om hvilke data som brukes, hvordan de samles inn og hvordan de bearbeides. Problemstillingen har ligget til grunn for alle valgene som er gjort i denne forskningsprosessen, fra valg av informanter og design til valg av metode og analyse. Hensikten med undersøkelsen er å innhente relevante og fylldige beskrivelser om bokstavinnlæring, og derfor består utvalget av lærere som jobber med og har erfaring og kunnskap om bokstavinnlæring. I følge Kvale og Brinkmann er gode informanter samarbeidsvillige og motiverte, kunnskapsrike og veltalende. De svarer ærlig og presist på

spørsmålene de blir stilt og gir sammenhengende fremstillinger av det de skal beskrive. I tillegg holder de seg til intervjuetemaet uten å spore av gang på gang (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 175). Utdanning og erfaring kan selvfølgelig ha noe å si for hvor fyldig informantene klarer å svare på spørsmålene. Dagsform og hvilken innstilling de har til å bli intervjuet vil også kunne påvirke resultatene. Jeg fikk inntrykk av at alle mine informanter har god erfaring og besitter mye kunnskap om bokstavinnlæring. De virket reflekterte, engasjerte, åpne og ærlige. Alle fire var opptatt av å få fram mest mulig av sine erfaringer og kunnskaper rundt innlæring av bokstaver. De var godt forberedt, og alle hadde viktige synspunkter som de ønsket å formidle. For å unngå at det ble utenomstakk, prøvde jeg hele tiden å fokusere på problemstillingen og det å få fram informantenes egne erfaringer og meninger. Målet har gjennom hele prosessen vært å få fram uttalelser som er så nær informantenes opplevelser som mulig. Intervjuguiden og observasjonsskjemaet har vært til stor hjelp for å sikre at alle informantene fikk de samme spørsmålene og at de samme tingene ble observert i alle klasserommene. Men det kan selvfølgelig være en fare for at spørsmålene ikke dekker temaet godt nok, og at jeg derfor kan ha gått glipp av viktig og relevant informasjon.

Resultatene i denne undersøkelsen ville nok blitt annerledes hvis jeg hadde hatt en annen erfaringsbakgrunn eller dersom en annen forsker skulle gjennomført den samme undersøkelsen. For å styrke troverdigheten og påliteligheten har jeg forsøkt å være så åpen og nøyaktig som mulig i min beskrivelse av framgangsmåten gjennom hele prosessen.

### **3.7 Forskningsetikk**

Pedagogisk forskning som omhandler mennesker, stiller strenge krav til etiske vurderinger og hensyn. Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH), har laget retningslinjer som pålegger forskeren å arbeide ut fra en grunnleggende respekt for menneskeverdet. Det innebærer at man som forsker skal respektere informantenes integritet, frihet og medbestemmelse, og at man har ansvar for at de som deltar i forskningen ikke utsettes for skader eller andre belastninger (Kleven, 2014, s. 25). Deltakelse i forskning skal ikke være forbundet med risiko (Befring, 2015, s. 33). Hensynet til informantene har vært sentralt gjennom hele dette prosjektet, helt fra planleggingsfasen, til gjennomføringen av undersøkelsene og i den ferdige oppgaven. Allerede før prosjektet startet, måtte jeg som forsker vurdere hvilke konsekvenser denne undersøkelsen kunne få for informantene og hvordan undersøkelsene kunne gjennomføres for at informantene skulle få en god opplevelse



av å delta i prosjektet. Målet var at informantene skulle oppleve undersøkelsene som positive og forhåpentligvis bevisstgjørende i forhold til egen praksis som lærer, slik at deltakelsen i prosjektet ble opplevd som meningsfylt.

I undersøkelser som denne, er det særlig tre krav som er viktig å ta hensyn til: krav om at informanten blir informert om studien, at hun selv samtykker til å delta i studien, og at all informasjon behandles konfidensielt. Informanten skal på forhånd orienteres om alt som angår hennes deltagelse i forskningsprosjektet, og informasjonen må være lett å forstå (Dalen 2011, s. 100). Før undersøkelsene ble gjennomført, fikk informantene både muntlig og skriftlig informasjon om studien og hvilke konsekvenser det ville ha å delta. De ble også gjort oppmerksomme på at deltakelsen var frivillig, og at de når som helst kunne trekke seg uten å oppgi noen grunn. Alle informantene undertegnet et samtykkeskjema (se vedlegg 1). For at informantene skulle føle seg trygge og komfortable i intervju situasjonen, ble intervjuene gjennomført i kjente omgivelser på informantenes arbeidsplass, og på et tidspunkt som passet for informantene. All informasjon om og fra informantene ble behandlet konfidensielt, og ingen av informantene kan kjennes igjen i den ferdige oppgaven. Opptak og transkripsjoner har vært lagret og oppbevart trygt, og ble slettet når oppgaven var ferdig. Forskningsprosjekter som omfatter personopplysninger er meldepliktige. Denne undersøkelsen er meldt til Norsk Samfunnsvitenskapelige datatjeneste (NSD) (Vedlegg 4).

### **3.8 Analyse**

Denne studien har et kvalitativt forskningsdesign, og det var derfor naturlig å ta utgangspunkt i fenomenologisk analyse. For meg har dette vært en ryddig, grundig og systematisk måte å analysere datamaterialet på. I en fenomenologisk analyse bygger forskeren på kunnskaper og tidligere erfaringer. På bakgrunn av innsamlet data om informantenes egne erfaringer, forsøker forskeren å forstå meningen med det fenomenet hun studerer. Forskerens forforståelse og forkunnskaper avgjør hva slags mening hun finner i datamaterialet, og hvordan hun forstår og tolker den informasjonen hun finner (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010, s. 83).

I mitt forskningsprosjekt, utgjør feltnotatene fra observasjonene og transkriberingen av intervjuene 93 sider med råmateriale. For å få et helhetsinntrykk av datamaterialet, leste jeg gjennom notatene flere ganger og noterte hovedområder som var relevante i forhold til

problemstillingen. Hovedområdene stemte godt overens med temaene i intervjuguiden og teorien som er presentert tidligere i oppgaven. Kategoriene som materialet skulle sorteres etter er derfor hovedsaklig utformet på bakgrunn av disse. Noen kategorier dukket imidlertid opp underveis da jeg fordypet meg i notatene. Etterpå gikk jeg systematisk gjennom hele datamaterialet på nytt og plukket ut utsnitt fra teksten som ble sortert under tilhørende kategori. Det gjorde at jeg fikk redusert mengden av datamateriale, noe som var helt nødvendig for å kunne analysere materialet. Da jeg gikk gjennom utsnittene fra teksten, ble det naturlig å lage nye kodeord under noen av kategoriene. Det førte til at jeg fikk en ryddigere og bedre oversikt over informantenes uttalelser. Det ble også lettere å sammenligne hva hver enkelt hadde sagt i intervjuene. Til slutt sammenfattet jeg resultatene fra intervjuene under hver kategori og resultatene fra observasjonene ble flettet inn som utfyllende informasjon der det var nødvendig. Gjennom hele prosessen har jeg stadig vendt tilbake til rådataene for å sjekke at de resultatene jeg har fått stemmer med transkriberingen og feltnotatene, og for å forsikre meg om at ingen viktige data har blitt utelatt. Jeg har også forsøkt å passe på at helheten ikke skal bli borte, selv om materialet har blitt delt opp etter ulike kategorier og kodeord. I presentasjonen av datamaterialet, har jeg sortert de ulike kategoriene under hvert av forskningsspørsmålene i problemstillingen.

## 4 Resultater og drøfting

Målet med denne studien er å undersøke hvordan et utvalg lærere gjennomfører bokstavinnlæringen på 1. trinn. Hva legger lærerne vekt på i bokstavinnlæringen, og hvordan begrunner de valgene og arbeidsmåtene sine? For å finne svaret på disse spørsmålene, har jeg gjennomført både intervjuer og observasjoner. Mine observasjoner bekrefter i stor grad at det lærerne forteller i intervjuene, stemmer med virkeligheten. Resultatene er sortert og presentert under hvert av forskningsspørsmålene i problemstillingen, og drøftes deretter i lys av teori fra kapittel 2. Først vil jeg se på hvilken metode og progresjon lærerne har valgt, og på hvordan de organiserer undervisningen når de jobber med bokstavinnlæring. Deretter går jeg inn på arbeid med språklig bevissthet og bokstavkunnskap, før jeg ser på hvilken betydning kartlegging og tilpasset opplæring har i forbindelse med bokstavinnlæringen.

### 4.1 På hvilken måte gjennomføres bokstavinnlæringen?

De fleste lærerne oppgir at de bruker en kombinasjon av flere metoder i bokstavinnlæringen. To av lærerne har valgt rask bokstavprogresjon, mens de andre har valgt å innføre en bokstav i uka. Alle lærerne fremhever at det er viktig med variasjon i undervisningen. De forteller blant annet om stasjonsarbeid som en arbeidsform de enten bruker hver uke, eller innimellom. Nedenfor har jeg sett nærmere på hvilke metoder og hvilken progresjon lærerne har valgt, samt hvordan de organiserer undervisningen når de har bokstavinnlæring.

#### 4.1.1 Syntetisk eller analytisk metode i bokstavinnlæringen

Tre av lærerne forteller i intervjuene at de bruker en kombinasjon av syntetisk og analytisk metode i bokstavinnlæringen, mens en av lærerne sier at hun hovedsakelig har brukt syntetisk metode dette halvåret. *Anna* opplever at den ene metoden ikke fungerer bedre enn den andre, men at de sammen fungerer veldig godt. Hun bruker begge metodene om hverandre for å tilpasse undervisningen til alle elevene. *Caroline* forteller også at hun kombinerer metodene i arbeidet med bokstavinnlæringen. Hun sier at de noen ganger jobber bare med lydene, andre ganger med hele ord og noen ganger skal elevene kjenne igjen ord i setninger. *Dina* har hatt størst fokus på syntetisk metode, men elevene blir også utfordret til å skrive setninger. De har for eksempel en turbok hvor elevene skriver og tegner når de har hatt uteskole. Hun synes det

er viktig med varierte arbeidsformer for å tilpasse undervisningen og motivere alle elevene. *Berit* har hovedsaklig brukt syntetisk metode i høsthalvåret. Hun har brukt veldig lite skriving og tekstarbeid til nå, og sier at dette er noe de må fokusere mye mere på etter jul.

#### **4.1.2 Progresjon – I hvilken rekkefølge læres bokstavene?**

Når det gjelder rekkefølgen på innlæring av bokstavene, er alle lærerne opptatt av at elevene skal kunne bruke bokstavene til å lage ord så fort som mulig. De må derfor lære både vokaler og konsonanter helt fra starten av skoleåret. Samtlige av lærerne har valgt å følge rekkefølgen i skolens læreverk. *Anna* forteller hvorfor hun har valgt å følge rekkefølgen i Ordriket:

Denne gangen har vi valgt å stole på læreverket, fordi de har funnet de bokstavene som hyppigst fremtrer i det norske språket. De første er *i-s-v-e*, og så kommer *l-a-m-r*, som gjør at ord som *er, var, vi, vil, se* kan settes sammen med en gang. Jeg synes det går overraskende greit. Vi stusset litt på at *v* kom så tidlig i innlæringen, men etter å ha sett læreverket, så ser jeg jo at vi bruker *v* veldig mye i vanlige hverdagslige ord.

*Berit* bruker rekkefølgen til Zeppelin. Hun har gjort om litt på rekkefølgen. Hun forklarer:

Jeg har vært vant til *i-s-o-l-a-f-e-m*, også er det vel mange som bruker *s-i-l-o-r-e-m-a*. Men så ser vi at Zeppelin ikke har noen av delene. Vi ble helt satt ut da vi kom til *v*, og ikke fant *s* før langt uti boka. Det vi gjorde var at vi tok *i-l-o*, og så tok vi *s*. Men ellers har vi brukt rekkefølgen til Zeppelin.

*Caroline* følger også rekkefølgen til Zeppelin. Hun har ikke tenkt at rekkefølgen er så viktig. Det som er viktig for henne, er at elevene lærer konsonanter og vokaler om hverandre, så de kan lage ord så fort som mulig. *Dina* er også opptatt av at elevene skal kunne bruke bokstavene til å lage ord tidlig. Hun bruker rekkefølgen som Haugstads læreverk legger opp til, og hun starter med bokstavene *l-o-e-s-i-a*.

#### **4.1.3 Progresjon – Hvor raskt lærer elevene bokstavene?**

Progresjon handler ikke bare om rekkefølge, men også om hvor raskt elevene skal lære bokstavene. I intervjuet forteller *Anna* at de startet med bokstavinnlæring to uker etter skolestart. De har en bokstav i uka frem til høstferien, og deretter intensiverer de bokstavinnlæringen og har to bokstaver i uka. Hun forklarer det slik:

Det vil si at vi kommer hyppigere gjennom bokstavene, slik at elevene får et fundament. Ved å ta hurtig bokstavinnlæring, gir vi dem knagger som de kan henge ny kunnskap på når vi kommer til det andre. Det blir jo i lengden veldig kjedelig for de som kan bokstavene fra før, hvis vi skulle hatt en bokstav i uka. De som ikke kan noe, vil jo lære noe uansett, på et eller annet nivå. De som får flere bokstaver og er på vippepunktet tror jeg knekker lesekode fortere, fordi de får flere bokstaver å spille på når de leser.

*Berit* forteller at de startet med bokstavinnlæring allerede første skoledag. Hun har valgt rask bokstavprogresjon fordi skolen hennes er med på «Two teachers»-prosjektet<sup>2</sup> og fordi det blir anbefalt fra Lesesenteret<sup>3</sup> å følge rask progresjon. I forbindelse med «Two teachers»-prosjektet har lærerne vært på kompetanseutviklingskurs om rask bokstavprogresjon, og på bakgrunn av det har de valgt å prøve dette i undervisningen. I intervjuet sier *Berit* at hun synes det fungerer bra. Hun håper at det de oppnår med rask progresjon er at noen kan gå rett videre til litt mer krevende lese- og skriveoppgaver, mens hun kan bruke resten av året fram til sommerferien på å repetere med de elevene som opplever at det er utfordrende å lære seg bokstavene. Hun tror at det blir lettere å differensiere undervisningen etter jul, nå som de har to bokstaver i uka i stedet for en.

*Caroline* sier i intervjuet at de startet bokstavinnlæringen den første ordinære skoleuka. Hun har hatt førsteklasse før, og har gode erfaringer med å ha en bokstav i uka. De har en lyd som hovedfokus, men trekker inn andre bokstaver innimellom, fordi de kommer naturlig inn i ord som elevene lurere på eller vil skrive selv. Hun forteller:

Vi diskuterte når vi starta opp om vi skulle ha en eller to bokstaver i uka, og vi vil heller kjøre safe og få alle med oss, så ingen faller av. Og heller gi ekstra oppgaver til de vi merker henger seg på ganske fort, sånn at de ikke kjeder seg.

*Dina* har også innføring av en bokstav i uka. I intervjuet forteller *Dina* at de startet bokstavinnlæringen i den andre skoleuka. Hun har en bokstav i uka i fire uker, og så en repetisjonsuke. Og sånn fortsetter det videre gjennom skoleåret. *Dina* synes det er viktig å ta i bruk flere læringsstiler for å favne alle elevene. Hun sier:

---

<sup>2</sup> *Two Teachers* er et forskningsprosjekt ved Lesesenteret som skal undersøke effekten av økt lærertetthet for norske elever i lese- og skriveopplæringen (Lesesenteret, 2018b).

<sup>3</sup> Lesesenteret er et nasjonalt ressurscenter for leseopplæring og leseforskning, og et spesialpedagogisk kompetansesenter for lese- og skrivevansker som ligger i Stavanger (Utdanningsdirektoratet 2016).

Vi har jo mange andre fag og, så jeg skjønner ikke hvordan jeg skulle hatt tid til to bokstaver i uka. Jeg er redd det hadde blitt kjedelig og ensidig undervisning. Der synes jeg det er en veldig fare altså. Hvordan skal du greie å favne alle de elevene som for eksempel ikke er auditive eller visuelle, men som er taktile og trenger å ha en konkret ting å jobbe med, for eksempel kroppen sin. Jeg ser ikke noe poeng i at elevene skal lære to bokstaver i uka.

Hun forteller videre at de som knekker lesekoden fort eller som kan lese allerede, får den utfordringen de trenger. Hun er tydelig på at elevene får både lesetrening og skrive trening gjennom det opplegget de har, fordi de jobber med bokstavene på mange forskjellige måter i løpet av uka. De får lest i sitt eget tempo, og får også skrive treningen som de trenger, ifølge Berit.

#### 4.1.4 Organisering

Alle lærerne oppgir at de har innføring av ny bokstav på mandag. To av lærerne gjennomfører stasjonsundervisning en dag i uka, og de andre prøver å få det til når de er flere voksne i klasserommet. Lærerne forteller også at de har uteskole. Noen har en fast dag i uka mens andre har det av og til. Fredag blir brukt til oppsummering hvor de repeterer ukas bokstav og snakker om hva de har lært. *Anna* forteller at hun stort sett har stasjonsundervisning når de jobber med bokstavinnlæring. Hun forklarer:

Vi har felles oppstart og stasjoner hvor elevene på en måte arbeider det inn. Så har vi en felles avslutning for å samle trådene og vurdere hvor vi er nå og hvor vi skal videre. Og det er standarden på en måte.

*Anna* planlegger stasjonsundervisningen etter Ordrikets lærerveiledning, som inneholder anbefalte aktiviteter. De har IKT hvor de bruker ulike nettsider, de har formingsaktiviteter, elevene skriver bokstaven inn i bokstavhus eller skriver ord og setninger på tavle, ark eller i arbeidsbok, de lager bokstaven i plastelina og de har veiledet lesing. *Anna* forteller at de kan ta undervisningen i plenum også, alt etter dagsformen til elevene for å tilpasse elevene best mulig. Hun sier at variasjon er viktig for å ikke låse seg fast til et mønster. Mandagen brukes som ren bokstavinnlæringsdag, og så har de en økt med bokstaver hver dag resten av uka. En dag i uka har de uteskole. Da tar de bokstavinnlæringen ute i naturen. De kan for eksempel lære en regle, sang eller lek som har med ukas bokstav å gjøre. Fredagen blir brukt til oppsummering og repetisjon, hvor de vurderer hva de har lært og hva de eventuelt må fortsette å øve på neste uke.

*Berit* forteller at hun gjennomgår en bokstav på mandag som de jobber med på tirsdag, og en bokstav på onsdag som de jobber med på torsdag. Av og til har de uteskole. *Berit* har ikke mulighet til å møblere slik at hun kan ha en fast «samlingskrok» i klasserommet. Det er for liten plass. Hun synes dette er veldig uvant ettersom hun har vært vant til å ha dette tidligere. *Berit* sier at hun ønsker å ha stasjonsundervisning en fast dag i uka, men at hun har slitt litt med å få en god rutine på det. Spesielt fordi de har lagt opp til at de skal være to voksne, og så er plutselig den andre ikke tilstede allikevel på grunn av sykdom eller lignende. Hun forteller videre:

Vi har prøvd å planlegge veiledet lesing på den ene stasjonen. Også har vi ikke fått veldig gode rutiner på det heller. Jeg har egentlig bare trent på at elevene er på en stasjon og går videre. Den ene voksne rullerer, går rundt og setter elevene i gang og følger opp, mens jeg sitter med en lærerstyrt aktivitet. Noen ganger har vi matematikk, men som regel har det vært noe knyttet til bokstavene eller skriving.

På de andre stasjonene kan elevene for eksempel jobbe med ukas bokstav i arbeidsboka, skrive ord med ukas bokstav i skriveboka, lage bokstaven i plastelina, male bokstaven med farger eller våt pensel, bygge lego, jobbe i Multiboka (lærebok i matematikk), arbeide med matteark eller norskark. På fredag har de oppsummering hvor de repeterer hva de har lært, hvordan bokstaven ser ut og hva lyden er. I tillegg får elevene se på Lesekorpset<sup>4</sup> som handler om de bokstavene de har jobbet med i løpet av uka.

*Caroline* forteller at hun ofte har samling, hvor hun har dialog med elevene. De har litt norsk hver dag, for eksempel på tavleressursen til Zeppelin (Lokus 2018), eget arbeid, samarbeid, stasjonsarbeid og læringspartner. En læringspartneroppgave kan for eksempel være å samarbeide om hvilke lyder som er i et ord, skrive ord i en orddiktat eller løse et bildekryssord. Innimellom har de uteskole, hvor elevene skal finne ting som starter på samme lyd som navnet sitt eller forme bokstaven med naturmaterialer. En gang i uka har de stasjoner. Da har de alltid en fast lærerstyrt stasjon med veiledet lesing. På de andre stasjonene jobber elevene med egne oppgavehefter, lego eller klosser, løko, iPad eller skriftforming. En dag i uka gjennomfører de *Språkposen*, et opplegg hvor elevene får lytte ut lyder i ord og jobbe med bokstaver og ord på mange forskjellige måter. På fredag har de oppsummering med

---

<sup>4</sup> Lesekorpset er en norsk serie som skal inspirere barn til å utforske alfabetet. I hver episode møter barna en ny bokstav. De får se bokstaver, høre lyder og være med å finne den lyden som hører til bokstaven (NRK TV, 2018).

repetisjon av bokstaven de har lært. Da får også elevene se den nye bokstaven de skal lære neste uke.

*Dina* starter alltid med presentasjon av ny bokstav i samling mandag morgen. Hun har plassert elevene i «hestesko» slik at de kan fokusere både når de sitter i samling og når de sitter på plassen sin. Dina prøver å ha stasjoner en gang i uka, og helst når de har en assistent i klassen. Da har de en lærerstyrt stasjon hvor det sitter en lærer og leser med elevene. På de andre stasjonene pleier de å ha en formingsaktivitet med finmotoriske øvelser (for eksempel klipping og liming) og oppgaver i arbeidsbøker eller arbeidshefter. Elevene kan lage bokstavene i plastelina og av og til bruker de ulike oppgaver på iPad som har med ukas bokstav å gjøre. De bruker også et bokstavinnlæringsprogram som heter *Bokstavkongen*<sup>5</sup>, som elevene liker godt. I slutten av uka har de en oppsummering hvor de repeterer den lyden de har lært. Dina fokuserer også på å dra sammen lydene til ord sammen med elevene.

#### 4.1.5 Oppsummering og drøfting

De fleste lærerne forteller at de bruker en kombinasjon av metoder i bokstavinnlæringen. Det kommer fram av funnene at alle lærerne har innlæring av en eller to bokstaver med tilhørende lyd, som de fokuserer på og jobber med på forskjellige måter hele uka. Lærerne har stort fokus på bokstavens lyd og form, og dette tolker jeg som at de legger stor vekt på syntetisk metode (jmf. Gabrielsen et al., 2003, s. 92). Når lærerne legger vekt på syntetisk metode, legger de til rette for at elevene får eksplisitt opplæring i avkodingsferdigheter. Samtidig viser resultatene at de fleste av lærerne trekker inn elementer fra analytisk metode, for eksempel når de har veiledet lesing med fokus på leseforståelse, når de deler setninger i ord eller når de leter etter ukas bokstav i en tekst. Gjennom analytisk metode fokuserer lærerne på meningsaspektet i lesing. Noen elever trenger mye øving på avkoding og syntese, mens andre har mest behov for en analytisk orientert leseopplæring. Ved å kombinere metodene på denne måten, kan lærerne legge til rette for hver enkelt og oppfylle kravet om tilpasset opplæring (Lyster, 2011, s. 111).

Funnene viser at alle lærerne i denne studien bruker en rekkefølge der elevene lærer både vokaler og konsonanter helt fra starten av skoleåret, fordi de synes det er viktig at elevene får

---

<sup>5</sup> Bokstavkongen er et pedagogisk konsept som har blitt brukt i norsk skole i flere år i forbindelse med bokstavinnlæring. Bokstavkongen inneholder et eventyr til hver bokstav, og kan være en god hjelp til å bevisstgjøre barna på lydsiden ved ord (Bokstavkongen 2016).



bruke bokstavene til å lage ord med en gang. Høien & Lundberg bekrefter at dette er sentralt. De sier at dersom bokstavkunnskapen skal bli mest mulig funksjonell helt fra starten, må barna lære både vokaler og konsonanter, slik at de kan begynne å lese og skrive ord og etter hvert enkle setninger (Høien & Lundberg, 2012, s. 261).

To av lærerne har innlæring av to bokstaver i uka. En av grunnene til dette er at Lesesenteret anbefaler rask progresjon. En annen grunn er at elevene skal få tilgang til alle bokstavene så raskt som mulig, for å kunne bruke dem selv i lesing og skriving. Dette underbygges av leseforsker Kjersti Lundetræ, som sier i en artikkel fra lesesenteret, at tilgangen til flere bokstaver gjør at elevene kan lese og skrive flere ord tidligere, og dermed både blir mer motiverte og får mer lesetrening (Rongved, 2017). Hun forteller videre at det foreløpig er gjort lite forskning på dette feltet, men at forskningen som er gjort viser at rask bokstavprogresjon kan ha store fordeler for alle typer elever (Rongved, 2017).

De andre lærerne har innføring av en bokstav i uka for å sikre at alle elevene får tid til å automatisere bokstavene. I tillegg ønsker de at elevene skal ha mulighet til å ta i bruk flere læringsstiler og jobbe med bokstavene på mange forskjellige måter. Denne begrunnelsen støttes i teori som sier at formålet med langsom og grundig bokstavgjennomgang er å gi alle mulighet til å følge med og få tid til å ta i bruk alle sanser, slik at ny kunnskap i størst mulig grad kan automatiseres før man går videre (Engen & Håland, 2005, s. 25). Det er ifølge Engen og Håland imidlertid viktig at elever som kan bokstavene fra før får mulighet til å jobbe videre med lese- og skriveaktiviteter, for å unngå at noen kjeder seg eller mister motivasjonen. Resultatene i denne studien viser at de lærerne som har innføring av en bokstav i uka, har ivarettatt dette ved å variere undervisningen, og ved å tilrettelegge leseleksene for de elevene som kan bokstavene fra før.

Mine funn viser at alle elevene har leseleksje hver dag, og at de skriver ord med ukas bokstav i løpet av uka. Det er imidlertid stor forskjell på hvor mye vekt lærerne legger på lese- og skriveaktiviteter i løpet av en uke. Hvis elevene skal bruke de bokstavene de *har lært*, vil det være naturlig at de lærerne som følger rask progresjon, legger større vekt på lese- og skriveaktiviteter tidlig i skoleåret enn de som følger langsom progresjon, siden elevene kan flere bokstaver tidligere. Jeg kan, utifra resultatene i denne studien, ikke se noen sammenheng mellom rask eller langsom progresjon og omfanget av lese- og skriveaktiviteter i undervisningen. For eksempel forteller Berit, som har innlæring av to bokstaver i uka, at hun har hatt veldig lite skriving og tekstarbeid i løpet av høsten, mens Caroline, som har en

bokstav i uka, sier at hun har mange ulike lese- og skriveaktiviteter hver uke. Uansett hvilken progresjon man velger, er det viktig at læreren presenterer barna for mange og varierte oppgaver der de får mulighet til å bruke bokstavene de har lært i både tekstskaping og lesing (Engen & Håland, 2005, s. 25).

Lærerne sier at de har innlæring av ny bokstav på mandag og at elevene jobber med bokstaven på ulike måter i løpet av uka. To av lærerne har stasjonsundervisning hver uke, og de andre prøver å få det til når de er to voksne i klasserommet. Ved å ha stasjoner får lærerne variert undervisningen og de får mulighet til å ha veiledet lesing med en liten gruppe av gangen. I stasjonsarbeidet er alle elevene aktive, og de får tilpasset lesetrening på sitt nivå fordi gruppene er homogene. Klæboe og Sjøhelle hevder at stasjonsundervisning med lærerstasjon er en god arbeidsform for de yngste elevene (Klæboe & Sjøhelle, 2013, s. 28). Flere av lærerne har uteskole, enten hver uke eller innimellom. Denne arbeidsmåten gir elevene mulighet til å ta i bruk alle sansene. Arbeidsmåten gir også rom for faglige aktiviteter, spontan utfoldelse og lek, nysgjerrig søken, fantasi, opplevelse og sosialt samvær (Jordet, 2001, s. 24). Samling, arbeid med opplegget *Språkposen* og læringspartner blir også nevnt som andre måter å organisere undervisningen på. Ved å ta i bruk læringspartner som en arbeidsmåte, kan læreren bidra til at elevene får økt læringsutbytte gjennom samarbeidslæring der de får reflektere og lære sammen (Olsen & Aasland, 2013, s. 7). Mine observasjoner viser at elevene som jobbet i læringspar samarbeidet godt. De hjalp hverandre og begge elevene deltok aktivt, slik at de sammen klarte å løse oppgaven på en god måte. På fredag har alle lærerne oppsummering av uka, hvor de repeterer bokstaven(e) de har lært. Alle lærerne uttrykker at de synes det er betydningsfullt med variasjon i undervisningen.

## **4.2 Hva legger lærerne vekt på i arbeidet med bokstavinnlæring, og hvordan begrunner lærerne valgene og arbeidsmåtene sine?**

Alle lærerne oppgir at de jobber med språklig bevissthet. Lærerne legger mest vekt på små bokstaver og bokstavlyden i arbeidet med bokstavinnlæring. De modellerer og viser hvordan bokstavene skal skrives og snakker om hvordan bokstavene ser ut. Elevene får forme og spore bokstavene på ulike måter, og lærerne viser elevene hvordan man trekker sammen lydene til ord når man leser. Elevene får også bruke bokstavene selv i forskjellige lese- og skriveoppgaver. I framstillingen under, kan lærernes uttalelser virke noe oppstykket og

løsrevet fra sammenhengen, siden materialet er delt inn under ulike kategorier, selv om mange av eksemplene som blir nevnt foregikk i løpet av den samme undervisningsøkten.

#### 4.2.1 Skriftspråkstimulerende miljø

Alle lærerne har alfabetet hengende godt synlig på veggen, med stor og liten bokstav og et bilde med samme førstelyd. Elevene har også en bokstavremse med alfabetet på pulten sin. *Caroline* forteller at hun har hengt opp hele alfabetet, for at elevene skal se bokstavene og ha dem tilgjengelige hele tiden, slik at det blir litt lettere å huske hvordan de ser ut. *Anna* forklarer at bildet som hører til bokstaven fungerer som en visuell støtte for mange av elevene, og at det gjør det lettere for mange av dem å koble bokstaven til riktig lyd. Alle lærerne har dagsplan på tavla, hvor de enten har skrevet eller hengt opp oversikt over hva som skal skje i løpet av dagen. Jeg observerte at flere av elevene leste gjennom denne idet de var på vei inn i klasserommet om morgenen, før læreren rakk å gå gjennom den med alle elevene i plenum. Mange av elevene var interessert i å finne ut hvilke læringsaktiviteter som var planlagt denne dagen.

På veggen i klasserommet til *Anna* henger et stort epletre, og under treet har hun hengt opp en stor og liten *Ee*. Bakerst i klasserommet har *Anna* to datamaskiner som elevene har mulighet til å bruke i undervisningen. *Berit* har hengt opp bilder av soler som elevene har malt. *Caroline* har et stativ med bøker i det ene hjørnet av klasserommet som elevene kan låne om de vil. På tavla har hun en bokstavrekke med bokstaver som elevene har lært. Bokstavene står i tilfeldig rekkefølge, og vokalene er skrevet med rød farge og konsonantene med blå. På den andre siden av tavla står ukas ord: *rose*, og en setning: *Oli ser en sko* (med bilde av en sko). Under *sko*, står det *ost* (med bilde) og under der igjen *bok* (med bilde), slik at man kan lese setningen på tre forskjellige måter avhengig av hvilket ord man leser til slutt. På en annen tavle står ukas mål: *Jeg kan finne Rr-lyden først, sist og inni ord*, for å bevisstgjøre elevene på hva de skal lære. Foran ved tavla har *Caroline* en storbok med bokstaven *Rr* framme, med tekst og bilde til *Rr*-lyden og en stor plakat med ord som har *Rr*-lyd. Storboka blir brukt i veiledet lesing i løpet av uka, og *Rr*-plakaten blir brukt som støtte til å finne og skrive ord med *Rr*-lyd. På veggen har *Caroline* hengt opp bilder og bokstaver som barna har lagd, for eksempel bilder av sol og bokstaven *Ss*, og elgbilder og bokstaven *Ee*. *Dina* har hengt opp et alfabetrim ved siden av tavla, som de bruker av og til i undervisningen, og som elevene kan lese når de vil. Der henger det også timeplan og kalender, og en plakat med Saltos lure

leseknep. Saltos lure leseknep er en oversikt over ulike lesestrategier som elevene kan bruke når de leser (Gyldendal undervisning). På veggen har hun hengt opp elgbilder som elevene har lagd.

### **Skriftspråkstimulerende lek**

Lærerne sier at de ikke har hatt fokus på skriftspråkstimulerende lek. *Anna* sier at de har lekt butikk i forbindelse med matematikkfaget, og at de noen ganger har frie aktiviteter hvor barna velger selv hva de vil leke. Da kan det hende noen velger å leke en lek som har med skriftspråket å gjøre, men ellers har hun ikke hatt fokus på dette. *Berit* og kollegaene har snakket om at de har lyst til å leke butikk og andre lignende aktiviteter, men de har ikke klart å se hvordan de skal klare å organisere det. *Dina* synes det er viktig at leken ikke blir borte fra 1. trinn, og prøver å få tid til frilek hver uke. Hun har ikke hatt fokus på skriftspråkstimulerende lek. Det har heller ikke *Caroline*.

### **4.2.2 Språklig bevissthet**

Alle lærerne oppgir at de jobber med språklig bevissthet. *Dina* bruker språklekene til Jørgen Frost (Frost & Lønnegaard 1996), og *Caroline* arbeider systematisk med et opplegg som kalles *Språkposen*, som blir nærmere forklart litt senere i dette delkapittelet. *Anna* og *Berit* følger ikke et spesielt opplegg. De gjennomfører ulike aktiviteter som stimulerer elevenes språklige bevissthet når det passer i undervisningen. *Anna* forteller at det i Ordriket (Ordriket 2018) er beskrevet hvordan man kan arbeide med språklig bevissthet. Hun integrerer arbeidet med rim, rytme og stavelser i samtale med elevene. Hun forteller:

Hvis det er naturlig knytter vi det inn. Så vi fokuserer forsåvidt på det, men vi har ikke noe sånn Jørgen Frost eller noen av de tingene. Når vi sitter i plenum og har klasesamtale før vi starter med noe, bruker vi ofte oppgaver på Salaby (Gyldendal undervisning, 2018) som går på rim og forskjellige ting.

*Anna* forteller videre at elevene har en bokstavbok der de øver seg på å lytte ut lyder i ord, enten lytte ut førstelyden eller finne ord med en bestemt førstelyd. I denne bokstavboka jobber også elevene med bestemte øveord som *her*, *er*, *alle vil*, *vi vil* og gjentakende setninger som de møter i tekstene, for eksempel *Vi ser esel* eller *Vi ser is*. Elevene bruker også de bokstavene de har lært til å formulere egne setninger. For hver bokstav elevene skal lære, har

Anna med seg ulike gjenstander som har bokstavlyden i seg. Elevene lytter ut om lyden kommer først, sist eller inni ordet. Da jeg var på besøk i klassen fikk jeg se hvordan Anna gjennomførte dette. En av elevene trakk et kort med bilde av et 5-tall. Anna spurte: «Hvor i fem er *m*-lyden? Se på munnen min. *F-e-m* (ordet ble lest i sakte tempo)». Eleven svarte at *m*-lyden er bakerst i ordet. Anna hang kortet på tavla og skrev *fem* under, mens hun lyderte ordet på nytt og satte strek under *m*. Da fikk elevene se at *m*-lyden var bakerst i ordet, og de fikk også se hvilken bokstav som hører til *m*-lyden. Slik fortsatte arbeidet på samme måte med alle gjenstandene Anna hadde med. På slutten av timen arbeidet klassen med en lytteoppgave på tavleressursen til Ordriket (Ordriket, 2018), hvor elevene skulle finne ord med *m*-lyd på et bilde fra leseboka. En og en elev fikk komme fram og trykke på en gjenstand som hadde *m* i seg, for eksempel *lommelykt*, *lim*, *musikk* og *måne*.

Berit sier at de starter arbeidet med språklig bevissthet samtidig som hun begynner med innlæring av bokstavene. Å jobbe med framlyd og begreper er noe som det gjennomgående arbeides med. Berit arbeider også med å klappe stavelser og rim. Da de hadde *r*, leste de for eksempel *Runde rare rulle rusk* av Andre Bjerke mange ganger. Berit jobber mye med å lytte ut lyder i ord, som regel første og siste lyd, fordi det kan være lettere for elevene i oppstarten av bokstavinnlæringen. Elevene har blitt veldig opptatt av dette og er flinke til å høre om lyden kommer først eller sist i ordet. Noen ganger lytter de også ut midterste lyd. Da de arbeidet med *f*-lyden var det for eksempel *vaffel*. Berit forteller at elevene fikk lage egne setninger da de hadde om høst som tema, men utenom det har de nesten ikke jobbet med setninger. Det er noe de skal fokusere mer på etter jul. Hun forteller:

Da vi hadde om høst som tema, brukte jeg tidligere erfaringer med LTG-metoden uten at jeg egentlig tenkte over at det var det jeg drev med. Elevene fikk si hele setninger som jeg skrev på smartboarden, for eksempel: Jeg så en kongle, sa Harald. Vi har snakket litt om det, at språklig bevissthet er på en måte noe vi gjør uten at vi tenker over at det er det vi driver med. Også gikk det vel opp for flere av oss at vi kanskje ikke var så bevisste på at vi jobber med språklig bevissthet, men at vi gjør det som en naturlig del av undervisningen i flere fag hele tiden.

Da jeg observerte i klasserommet til Berit, hadde hun en lytteoppgave, der elevene skulle finne ut om bestemte ord begynte på *j*-lyden eller ikke. For eksempel var det første ordet *jul*. Berit lyderte ordet sakte og spurte elevene om *j-u-l* begynner på *j*-lyden, noe elevene kunne fortelle at det gjør. Det neste ordet var *leke*. Da elevene svarte at det ikke var *j* først i *leke*,

spurte Berit «Hvilken lyd hører dere først i leke da?» Dermed fikk elevene lyttet ut flere forskjellige lyder som kom først i ordene. Etterpå arbeidet klassen med å finne ut hvem av elevene som hadde *j* i navnet sitt, og lyttet ut hvor *j*-lyden var i navnet. Berit skrev navnene på tavla, så elevene fikk se at navnet hadde *j*-lyd, og elevene fikk komme opp og sette ring rundt *j*-lyden i sitt eget navn. På slutten av timen fant elevene ord med *j*-lyd på et bilde i leseboka. De gjennomgikk ordene i fellesskap og lyttet ut om *j*-lyden var først eller inni ordet.

*Caroline* forteller at hun jobber med språklig bevissthet helt fra begynnelsen av skoleåret. Hun tar utgangspunkt i elevenes navn ved at de stiller seg under sin bokstav i alfabetet som henger på veggen. På den måten får elevene tidlig erfaring med skriftspråket. Når det gjelder arbeidet med rim, så forteller *Caroline* at de jobber med noe hun beskriver som «Ukas ord»:

Denne uka er det for eksempel rose, og det jobber vi litt med hver dag. Det er et lett ord å rime på. Jeg skriver opp ordet og får elevene til å rime. Lekerime er like godkjent som ordentlige ord. Vi rimer mye i forhold til ukas ord. Og så har vi en del regler og rim som vi pleier å lese. Og vi klapper stavelser. Vi begynte med navnene til de var helt trygge på hva dette dreide seg om, og nå klapper vi stavelser i forskjellige ord når vi gjennomfører *Språkposen*.

*Caroline* forteller videre at når de gjennomfører *Språkposen*, har elevene i lekse å ha med seg tre gjenstander som inneholder ukas lyd, enten først, sist eller inni ordet. En og en elev viser fram det de har med, mens hun skriver en liste for hver elev på tavla. Etterpå jobber de med ordene på mange forskjellige måter. De leter blant annet etter korte og lange ord, klapper stavelser, finner ord som er like eller som likner, ord som rimer og de setter ring rundt ukas bokstav. Klassen er delt i to mindre grupper når de arbeider med *Språkposen*. Da jeg observerte, fikk jeg se at *Caroline* gjennomførte opplegget på den måten hun beskrev i intervjuet. Det som var litt interessant, var samtalen *Caroline* hadde med elevene da en av elevene hadde med en rosin, og en annen hadde med to rosiner. Først skrev hun rosin på tavla. Da hun skulle skrive rosiner på tavla, spurte hun elevene om det var *en* eller *to* rosiner. Hun skrev rosiner på tavla og leste ordet sakte med trykk på endelsen *-er*. Etterpå sammenlignet de ordene og så at *rosin* og *rosiner* er like fram til *n* og at det skjer noe med ordet når det blir flere rosiner, nemlig at ordet får endelsen *-er*. Ellers foregikk arbeidet med *Språkposen* på den måten *Caroline* fortalte om. *Caroline* forteller at hun har andre typer oppgaver som også innebærer å lytte ut lyden i ord:

Vi har for eksempel diktat, der jeg leser et ord, og så samarbeider to og to elever om hvilke lyder som er i ordet og skriver det. I tillegg har jeg laminert et ark som er tredelt, der de skal plassere en knapp i riktig rute. For eksempel hvis jeg sier rose, og ukas lyd er **r**, så skal de bli enige og sette knappen enten først, sist eller i midten ettersom hvor lyden er i ordet.

Caroline bruker ofte tavleressursen til Zeppelin (Lokus, 2018), hvor elevene får øve på å kjenne igjen bokstaven og lytte ut førstelyd, sistelyd og midtlyd. Elevene har også oppgaver i arbeidsbøkene sine hvor de skal lytte ut lyder i ord og sette inn den lyden som mangler i et ord, for eksempel hvis det står *so\_*, så skal de sette inn en *l*. De får også bildekryssord der de skal finne lydene og skrive ord som passer til bildene. I tillegg til arbeid med rim, stavelser og lyder har elevene begynt å arbeide med ord og setninger. De får hver sin setning som de klipper opp, sorterer i riktig rekkefølge, limer inn i boka og kobler til et bilde. Da jeg var på besøk i klasserommet, jobbet elevene med en oppgave i arbeidsboka hvor de skulle sette strek fra bilder med *r*-lyd til bokstaven *r*. De hadde også en oppgave på tavleressursen til Zeppelin (Lokus, 2018), hvor elevene fikk komme fram å peke på bildene som startet med *Rr*-lyd.

*Dina* jobber med språklig bevissthet helt fra begynnelsen av skoleåret. Hun jobber med språklekene til Jørgen Frost. De jobber systematisk med språklekene parallelt med bokstavinnlæringen. Lekene omhandler arbeid med lytting, rim, setninger og ord og stavelser. De passer fint til musikk og rytme. *Dina* bruker rytmeinstrumenter når de for eksempel klapper stavelser eller skal holde rytmen i ordene. Om det å lytte ut lyder i ord, sier *Dina*:

Nå driver vi og lytter ut hvor i ordet lyden er, om den er først, sist eller i midten. Vi prøver å leke litt med ordet for å bevisstgjøre elevene, det tror jeg er veldig viktig. Språklekene er fine sånn.

At de lyttet ut lyder i ord fikk jeg se da jeg var i klasserommet til *Dina*. Elevene lyttet ut om *u*-lyden var først, sist eller inni ord som for eksempel *ut*, *naturfag* og *tull*. De skulle også si et ord som startet på *Uu*-lyden. Elevene jobbet med et arbeidshefte med fokus på bokstaven *Uu*, hvor de blant annet skulle sette strek fra bilder med *u* som førstelyd til bokstaven *Uu*.

### 4.2.3 Oppsummering og drøfting

Alle lærerne har alfabetet med stor og liten bokstav og et bilde med samme førstelyd hengende på veggen i klasserommet og på pulten til elevene. Forskning har vist at når bokstavinnlæringen blir forbundet med et semantisk innhold, for eksempel et bilde av en kjent

gjenstand, blir læringsprosessen lettere fordi bildet kan gi visuelle og fonologiske holdepunkter for språklyden (Frost, 1999, s. 24). Dette stemmer godt overens med lærernes forklaring om at bildet som hører til bokstaven fungerer som en visuell støtte for mange av elevene, og at dette gjør det lettere for mange av elevene å koble bokstaven til riktig lyd.

To av lærerne forteller at de jobber systematisk med språklig bevissthet, mens de andre sier at de jobber med språklig bevissthet som en naturlig del av undervisningen der det passer inn. Mine funn viser at alle lærerne legger vekt på arbeid med rim, rytme og stavelser, og at flere av lærerne fokuserer på ord og setninger. Blant annet har en av lærerne en setning på tavla som hun jobber med på ulike måter i løpet av uka. Elevene får se hvordan setningen er bygd opp av ord og hvordan en setning får ny mening hvis man bytter ut et av ordene. Høien og Lundberg bekrefter betydningen av dette arbeidet når de sier at barn som på en systematisk måte får leke med rim, dele opp setninger i ord og stavelser, og lytte ut lyder i ord, viser seg å få en bedre start på leseundervisningen (Høien & Lundberg, 2012, s. 136). Alle lærerne legger vekt på at elevene skal lytte ut lyder i ord, og dele opp ord i fonemer. Dette er etter min oppfatning øvelser som bidrar til å utvikle elevenes fonemiske bevissthet. Fonemisk bevissthet innebærer at man har evnen til å dele opp ord i fonemer og at man har forståelse for hvilket fonem som kommer først, sist eller midt inni et ord (Høien & Lundberg, 2003, s. 24; Lyster, 2011, s. 38). Høien og Lundberg sier at barn som har fonemisk kompetanse, har gunstigere lese- og skriveutvikling enn barn med et lavt fonemisk bevissthetsnivå (Høien & Lundberg, 2012, s. 257). De sier videre at innlæringen av sammenhengen mellom fonem og grafem kan fremme utviklingen av fonemisk bevissthet, og at bokstavinnlæringen derfor kan føre til en betydelig fremgang i den fonemiske bevisstheten til barnet (Høien & Lundberg, 2012, s. 259). Resultatene viser at samtlige av lærerne i denne studien vektlegger sammenhengen mellom fonem og grafem i bokstavinnlæringen, både når de har leseoppgaver på tavla eller i arbeidsbøker og hefter, og når elevene skriver ord og setninger selv. Når elevene har diktat eller skal løse bildekryssord, samarbeider de om å dele opp ord i fonemer og skrive bokstavene som hører til hvert fonem. Slike øvelser kan stimulere utviklingen av fonemisk bevissthet, og føre til at barnets møte med skriftspråket blir lettere. Barn som er i risikozonen for å utvikle lesevansker har spesielt stor nytte av øvelser og aktiviteter som fremmer fonemisk bevissthet (Høien & Lundberg, 2012, s. 257).

Resultatene viser også et eksempel på arbeid med morfologisk bevissthet. En av lærerne gjorde for eksempel elevene oppmerksomme på forskjellen mellom ordene *rosin* og *rosiner*.



De snakket om at ordet *rosin* får endelsen *-er* når det er flere rosiner. Når lærerne legger vekt på øvelser som bevisstgjør elevene på endelser i ord, kan dette bidra til å styrke elevenes utvikling av automatisering av ordavkodingen. Dette er viktig i den grunnleggende leseopplæringen og i det forebyggende arbeidet (jmf. Lyster, 2012, s. 40-42).

#### **4.2.4 Formell bokstavkunnskap**

Lærerne fokuserer på de små bokstavene og lyden på bokstaven i arbeidet med bokstavinnlæring. De modellerer for elevene hvordan man lager bokstavlyden i munnen og elevene lærer om bokstavens form. Lærerne viser hvordan man trekker sammen lyder til ord når vi leser og hvordan vi bruker bokstavene til å skrive ord. Elevene får også mulighet til å bruke bokstavene selv på ulike måter i lese- og skriveaktiviteter.

#### **Store eller små bokstaver**

Alle lærerne forteller at de vektlegger de små bokstavene i innlæringen. Barna får presentert både stor og liten bokstav, men det er arbeidet med de små bokstavene som vektlegges. Alfabetene elevene har tilgjengelige på veggen og på pulten viser også små og store bokstaver. Anna forteller at hun fokuserer på de små bokstavene i arbeidet, fordi det er disse symbolene elevene møter i bøkene oppover på klassetrinnene. Samtidig opplever hun at mange elever har kunnskap om de store bokstavene når de begynner på skolen:

Vanligvis har vi hatt fokus på de store bokstavene, men i og med at mange barn allerede har kunnskap om de store bokstavene når de begynner på skolen, så fokuserer vi i større grad på de små. For de er vanskeligere å skrive med buer og størrelsesforhold som de må forholde seg til. Det å lære seg de små bokstavene tidlig, tror jeg kan ha en positiv effekt.

På skolen til *Caroline* har lærerne på første trinn tatt en vurdering og vurdert det slik at elevene må lære de små bokstavene hvis de skal lære å lese tidlig nok, fordi det er små bokstaver i de fleste tekster. De har også erfart at det tidligere har tatt for lang tid og først lære de store bokstavene og deretter de små.

*Berit* og *Dina* fokuserer på de små bokstavene fordi de opplever at mange av barna kan de store fra før når de begynner på skolen. I kommunen til *Dina* er det vanlig at barna lærer de store bokstavene i barnehagen. Hun forteller:

Nå har de hatt stor bokstav i barnehagen, så de fleste kan jo de store. Det er veldig forskjellig når de kommer om de er kjente med bokstavene eller ikke. Men hvis de kan noe, så er det stort sett de store de kan.

Derfor har Dina mest fokus på de små bokstavene, men de gjennomgår både stor og liten.

## **Bokstavlyd eller bokstavnavn**

Lærerne fokuserer på bokstavlyden når elevene skal lære bokstavene, men elevene får høre bokstavnavnet i ulike sammenhenger der det er naturlig. Alle lærerne er opptatt av at elevene skal lære hvordan vi lager de forskjellige lydene i munnen. Når barn skal lære å lese, så leser de med lydene, og derfor er *Anna* veldig tydelig på at elevene skal lære bokstavlyden. Hun forteller at barn som kommer til skolen ofte kan bokstavnavnet fra før, men at de er svært lite bevisst på lyden:

Når de skal begynne å lydere og trekke sammen lydene, må de kunne lyden på bokstavene, og kunne skille mellom navn og lyd. Vi er også påpasselige på at elevene skal lære hvor i munnen vi lager lydene. De har jo tenner som faller ut i hytt og pine, så de skal ikke være flau hvis de ikke får til lyden. Men det å kjenne etter hvor man lager lyden, hvordan er leppene, er de lukket, hvilke lyder ligner, hvor er tennene, og kjenne på halsen og under haka om det vibrerer, det er viktig for at de skal kunne lage lyden på riktig måte.

Da jeg var i klasserommet for å observere, startet Anna med å skrive stor og liten *Mm* på tavla, og spørre om noen kunne lyden. De snakket om at bokstaven er blå og at den kalles konsonant, fordi den har et bokstavnavn: *em* og en bokstavlyd: *m*. Så snakket de om hvordan vi lager *m* i munnen og hvordan leppene er når vi sier *m*. Etterpå trakk elevene forskjellige gjenstander fra en pose, og lyttet ut om *m*-lyden kom først, sist eller inni ordet.

Når *Berit* introduserer en ny bokstav, får alltid elevene høre lyden først, før de får se hvordan bokstaven ser ut. Hun sier bokstavnavnet og de synger alfabetsangen eller sier alfabetet, men det er bokstavlyden de fokuserer mest på. Elevene har lært helt fra starten at de må bruke lydene for å kunne lese. *Berit* har også fokus på hvordan lydene lages i munnen. Hun forteller at hun alltid starter økta med at elevene skal se på henne og lytte:

Så skal de prøve selv og kjenne etter: Hvordan ser leppene dine ut? Hvor har du tunga di? Må du gjøre noe med munnen? Med tunga var det veldig interessant med *Rr*, fordi den rørte på

seg. Mens alle de andre gangene er den enten stram nede eller oppe eller ligger slapt i midten. Dette må man være bevisst på for å kunne si lyden riktig.

Den dagen jeg observerte, startet Berit med å fortelle at de skulle lære bokstaven «*je*». Hun forklarte at bokstavnavnet er «*je*». Så ba hun elevene lytte mens hun sa bokstavlyden *j-j-j* flere ganger. Deretter fikk elevene prøve selv. De snakket om at leppene er veldig smale, nesten som når vi sier *i*-lyden, og at tunga må strammes mot tennene. De snakket også om at med *i* kan vi holde leppene rolig hele tiden, men med *j* åpner vi munnen litt, men ikke helt. Elevene så deretter på Bokstavkongen - Eventyret om hvordan *j* fikk navnet sitt (Bokstavkongen, 2018), som handler om bokstavnavnet og bokstavlyden til *j*. De lyttet ut om ulike ord begynte på *j*-lyd eller ikke. De snakket om ordet *hjerte*, og at det var noe rart med *j*-lyden i *hjerte* siden vi ikke kan høre *h*. Berit forklarte elevene at *j*-lyden kan skrives på forskjellige måter, og at når du ikke kan høre lyden, så er den stum. Det samme gjentok hun da de kom til ordet *hjul*. Til slutt sjekket de ut hvem av elevene som hadde *j*-lyd i navnet sitt.

*Caroline* fokuserer også på bokstavlyden. Noen ganger synger de alfabetsanger og snakker om bokstavnavnene, men ellers er det bare fokus på lyden siden det er lydene vi bruker når vi leser. Når elevene skal lære seg bokstavlyden, sier de lyden og ser på hverandre. De snakker om hvor tunga er og hvordan munnen ser ut, om de for eksempel har smilemunn, åpen munn eller lukket munn. Når de repeterer lydene som de har hatt tidligere, har de også vist med munnen uten å lage lyd, og så skal de andre gjette hvilken lyd det er. Da jeg observerte i klassen til *Caroline*, brukte hun klassebamsen *Truls* for å bevisstgjøre elevene på *r*-lyden. Hun fortalte at han var litt trist, fordi han syntes det var så vanskelig å si *Rr*. Men så fikk han heldigvis noen gode tips. Først flyttet han tunga opp i munnen, og da ble det *Tjuls*, så ble det *Tluls*. Og til slutt ble det *Tduls* før han endelig klarte å si *Truls*. Mens hun fortalte, viste *Caroline* elevene underveis hvordan man lager de ulike lydene (som *Truls* sa i stedet for *Rr*) i munnen. Etterpå fikk elevene prøve å lage *Rr*-lyden selv. To og to elever så på hverandre mens de lagde *Rr*-lyd, og snakket om hva som skjer med tunga når vi lager *Rr*-lyden. Så sa alle *Rr* i kor i 5 sekunder, 4 sekunder, 3 sekunder, 2 og 1 sekund. Deretter fant de ut hvem av elevene som hadde *Rr* i navnet sitt, og lyttet ut om *Rr*-lyden var først, sist eller inni navnet. Elevene fikk også se på Lesekorpset (NRK TV, 2018), hvor de fikk høre både bokstavnavnet og bokstavlyden til *Rr* flere ganger. Til slutt sang de «Reven og rotta og grisen», så elevene fikk øve seg på å uttale *Rr*-lyden mange ganger etter hverandre.

*Dina* fokuserer på bokstavlyden, men noen ganger er det naturlig å bruke bokstavnavnet også. Når elevene skal lære seg lyden, prøver de seg fram mens læreren spør hvordan de former leppene, hvor tunga er, om de bruker bare luft eller om de bruker stemmebånd. Da jeg observerte i klassen til *Dina*, startet hun med å si bokstavlyden til *Uu*. Elevene sa *Uu* med forskjellig volum på stemmen. Så snakket de om hvordan vi lager *Uu*-lyden, hva vi gjør med munnen, hvor tunga er og at vi bruker stemmebåndet for å få lyd. Etterpå sang de «Tre små kinesere på Høybroplass», hvor de byttet ut alle vokalene i sangen med *Uu*, og en annen *u*-sang som hang på tavla. Elevene kom med forslag til gjenstander som starter på *Uu* og *Dina* skrev ordene på tavla. I slutten av timen snakket de om at *Uu* er en vokal, og så sang de «Tre små kinesere» med alle de vokalene de hadde lært fra før.

## **Formen på bokstaven**

Lærerne viser elevene hvordan bokstavene skal skrives og snakker med elevene om bokstavens form. Elevene får jobbe med bokstavene på flere ulike måter. *Anna* sier at hun pleier å vise en introduksjonsfilm på *Salaby*<sup>6</sup>, hvor elevene får se hvordan bokstaven ser ut og hvordan den skal skrives. Etterpå beskriver elevene og *Anna* bokstaven i fellesskap. Hun viser elevene hvordan man skriver bokstaven på tavla, og elevene skriver den i lufta, på ark eller på en liten tavle. De kan også lage bokstaven selv i plastelina eller med perler. Elevene har en bokstavhusbok<sup>7</sup>, hvor *Anna* skriver bokstaven og noen ord som elevene skal øve på å forme. De har en arbeidsbok som inneholder oppgaver der de skal lytte ut førstelyden i ord og sette strek til riktig bokstav. Etterpå skal de finne ut hvor lyden er i ordet og skrive bokstaven på riktig sted. De skal sette strek fra liten til stor bokstav, og skrive stor og liten bokstav. Til slutt skal de tegne bilder og skrive ord som har med ukas bokstav å gjøre. For å kunne løse disse oppgavene må elevene kunne kjenne igjen bokstavformen og forme/ skrive bokstaven selv. *Anna* bruker flere innfallsvinkler for at elevene skal huske bokstavformen. Da de arbeidet med bokstaven *Rr*, fikk elevene blant annet smake på rosiner. Til hver bokstav har de også en formingsaktivitet, hvor de lager et bilde av noe som starter med ukas bokstav som blir hengt opp på veggen i klasserommet. For eksempel lagde elevene epletre til e-lyden og robot til r-

---

<sup>6</sup> *Salaby* er et digitalt læringsunivers for grunnskolen, med læringsressurser i flere fag. Gjennom oppgaver, spill, filmer og temaopplegg gis elevene en engasjerende måte å lære fag på (Gyldendal undervisning, 2018).

<sup>7</sup> En bokstavhusbok er en skrivebok med hjelpelinjer som bevisstgjør elevene på hvor bokstavene skal plasseres i bokstavhuset - «opp på loftet», «ned i kjelleren» eller i «stua».

lyden. Meningen med disse bildene er å gi elevene visuelle kjennetegn for at de lettere skal kunne kjenne igjen bokstaven.

Da jeg observerte, snakket Anna først med elevene om formen til bokstaven *Mm*, både den store og den lille, og viste nøye på tavla hvordan stor og liten *Mm* skal skrives. De snakket om at *Mm* står ved siden av en bokstav som ligner i alfabetet, at den heter *Nn* og at det er viktig å legge merke til forskjellen mellom *Mm* og *Nn* når man skal lese og skrive. Anna viste elevene hvor stor og liten *Mm* bor i bokstavhuset, og etterpå fikk de se en film på Salaby (Salaby, 2018), hvor det blir forklart og vist hvordan man skriver stor og liten *Mm*. Etter introduksjonen av bokstaven, jobbet elevene med bokstaven på fire ulike stasjoner. På formingsstasjonen lagde elevene stor og liten *Mm* i plastelina, og på en annen stasjon skrev de stor og liten *Mm* i bokstavhus og sporet oppå med fem forskjellige farger. Da Anna hadde oppsummering i slutten av timen, viste hun fram eksempler fra formingsstasjonen og fra bokstavhusstasjonen, slik at alle elevene fikk repetert en gang til hvordan stor og liten *Mm* ser ut.

*Berit* forteller at hun skriver bokstaven på tavla og beskriver for elevene hvordan den ser ut. Hun bruker begrepene høyre og venstre og beskriver retningen, for eksempel mot skolegården, mot skogen, mot vindusrekka eller opp mot taket og ned mot gulvet. De snakker om høy og lav og knytter det til loft og kjeller i bokstavhuset, og de snakker om stuebokstavene. De snakker om buer, vinkler, sirkel og de andre formene som elevene kjenner fra før:

Jeg kalte det bue i dag. Da vi hadde **v** var vi på jakt etter vinkler. Vi hadde jo **u** og **v** nesten samtidig. Og da var det veldig stor forskjell på det med spiss vinkel og bue. Dette er begreper som vi bruker ofte, og som ungene etter hvert begynner å kjenne igjen.

I tillegg lager elevene bokstavene i rød eller blå plastelina, avhengig av om bokstaven er en vokal eller konsonant. Elevene har en skrivebok hvor læreren skriver inn de ordene elevene skal øve på. De skriver også egne ord med ukas bokstav. Da jeg observerte, viste *Berit* elevene nøye hvordan man skriver stor og liten *Jj* på tavla, og snakket om at den likner litt på en fiskekrok. Elevene fikk også se formen på bokstaven mange ganger i Eventyret om hvordan *Jj* fikk navnet sitt (Bokstavkongen 2018). Etter filmen viste *Berit* på nytt hvordan man skriver stor og liten *Jj*, og elevene fikk skrive *Jj* i lufta og med fingeren på pulten flere ganger

etter hverandre. Til slutt fikk elevene et ark hvor de skrev stor og liten *Jj* på hver sin side av arket og sporet oppå med fem forskjellige farger.

*Caroline* forteller at hun også bruker bokstavhus for å lære elevene om formen på bokstavene. I arbeidet snakker de om bokstaven bor på loftet, i stua eller i kjelleren. Hun henger bokstavhuset godt synlig så elevene har det tilgjengelig hele tiden. Hun skriver bokstaven på tavla. Elevene skriver i lufta og former på ark og i boka, og noen ganger med kroppen. *Caroline* har alltid en bokstavrekke på tavla, som de leser og øver på hver dag for at elevene skal lære seg å kjenne igjen bokstavene. Elevene har arbeidsbøker med oppgaver hvor de blant annet skal sette inn den lyden som mangler i et ord. Hvis det for eksempel er bilde av en sol, og det står *so\_*, skal elevene sette inn *l*. En annen oppgave går ut på at de skal sette strek fra en bokstav til et bilde med den samme førstelyden. På iPad har de hatt oppgaver der de får høre en lyd og skal trykke på den tilhørende bokstaven. *Caroline* pleier å ha en diktatoppgave, der elevene skal jobbe sammen i læringspar og skrive de ordene som læreren sier. Da må de lydere seg gjennom ordene og koble lydene til riktig bokstav for å kunne skrive ordet. *Caroline* har også hatt bildekryssord, hvor elevene skal lydere og skrive ord til bilder. Når elevene ser på Lesekorpsset (NRK TV, 2018), får de høre lyden og samtidig se formen på bokstaven. Når de har uteskole former elevene bokstavene med naturmaterialer. Den dagen jeg var i klasserommet til *Caroline*, skrev hun først stor og liten *Rr* på tavla med blå tusj, og snakket med elevene om at *Rr* er blå fordi det er en konsonant. Da hun hadde forklart og vist på tavla hvordan man skriver *Rr*, fikk elevene øve selv på å skrive stor og liten *Rr* i arbeidsboka si og se bokstaven på ulike måter på Lesekorpsset (NRK TV, 2018). Elevene hadde også orddiktat som læringsparoppgave, hvor de samarbeidet om å lydere ordene og hjalp hverandre med å huske hvordan bokstavene skulle skrives. Etterpå satt elevene i par, hvor den ene skrev en bokstav på ryggen til den andre som gjettet hvilken bokstav det var og omvendt. Deretter formet de stor og liten *Rr* på gulvet med kroppen. Til slutt skrev alle stor og liten *Rr* med fingeren i lufta.

*Dina* sier også at hun bruker bokstavhuset for å lære elevene om formen på bokstaven. I undervisningen har de fokus på hvordan bokstaven ser ut og om den bor på loftet, i stua eller i kjelleren. *Dina* skriver bokstaven på tavla og i lufta sammen med elevene. Elevene har en arbeidsbok hvor de sporer bokstaven og øver seg på å skrive den selv. De pleier også å tegne tre bilder av gjenstander som begynner på ukas bokstav, skrive ord under tegningene og sette strek fra bokstaven til et bilde med samme førstelyd. Elevene pleier også å forme bokstaven i

plastelina og gjerne med kroppen i gymtimen. De får spille spill hvor de kobler bokstaven til et bilde med samme førstelyd, og de pleier å se på Bokstavkongen (Bokstavkongen 2016), hvor de får høre lyden samtidig som de ser hvordan bokstaven ser ut. Da jeg var tilstede i klasserommet, skrev Dina stor og liten *Uu* med rød tusj på tavla mens hun forklarte nøyte hvordan det skulle skrives, og snakket om at *Uu* er en vokal. Etterpå sporet hun bokstavene på nytt med fingeren mens elevene sporet samtidig i lufta. Elevene skrev stor og liten *Uu* i bokstavboka si og sporet bokstaven med fem forskjellige farger. Deretter jobbet de med oppgaver i et *Uu*-hefte. De gikk på bokstavjakt og satte ring rundt *Uu* i en tekst, og skrev stor og liten *Uu* på riktig plass i bokstavhuset. Deretter satte de strek fra bokstaven *Uu* til bilder med samme førstelyd og sporet stor og liten *Uu* i bokstavhus og på linjer. Da de var ferdige med *u*-heftet, lagde de stor og liten *Uu* i plastelina. Mot slutten av timen fikk en av elevene skrive stor og liten *Uu* på tavla. Timen ble oppsummert ved at læreren repterte formen til bokstaven *Uu*.

#### 4.2.5 Funksjonell bokstavkunnskap

Alle lærerne modellerer og viser elevene hvordan de kan bruke bokstavene til å lese og skrive ord. Elevene får også mulighet til å bruke de bokstavene de har lært på i ulike lese- og skriveaktiviteter. I intervjuet forteller *Anna* at elevene pleier å skrive ord med ukas bokstav i bokstavboka. I tematimene lager de setninger sammen i klassen, for eksempel om temaet «høst», og så velger elevene hvilke setninger de vil skrive i sin egen bok. Hjemme har elevene leselekse i leseboka eller bokstavboka som de skal gjøre sammen med foreldrene. Da jeg observerte, jobbet elevene på stasjoner. På stasjonen med veiledet lesing leste *Anna* sammen med elevene. Først forklarte hun at vi bruker øynene til å se, ørene til å lytte og lesefingeren til å følge med på bokstavene når vi leser. Deretter lyderte hun sakte det ordet de skulle lese, mens hun pekte på en og en bokstav så elevene fikk se og høre hvordan man trekker sammen lydene til ord. Elevene hermet og prøvde selv, og til slutt leste alle sammen i kor. På en av de andre stasjonene fikk elevene et ark med ord og setninger som de skulle lese og skrive på hver sin tavle. Da *Anna* hadde introduksjon av ny bokstav, fikk elevene trekke en gjenstand med ukas lyd fra en pose som *Anna* hadde med. For hver gjenstand elevene trakk, lyderte *Anna* ordet sakte og tydelig samtidig som hun skrev ordet på tavla, slik at elevene kunne se hvordan hun brukte bokstavene til å skrive ord.

Da *Berit* introduserte ny bokstav, tok hun utgangspunkt i barnas navn. De fant ut hvem som hadde ukas lyd i navnet sitt, og så lyderte hun ett og ett navn mens hun samtidig skrev navnet på tavla, på samme måte som Anna lyderte ordene når elevene hennes trakk en gjenstand hver. I intervjuet sier Berit at elevene har en kladdebok hvor de skriver ord med ukas bokstav. Noen ganger skriver de ord selv med de bokstavene de har lært. Elevene skriver også i boka til klassebamsen når de har hatt den på besøk. Da skriver de setninger om hva de har gjort sammen med bamsen i helgen. Noen skriver selv og noen med litt hjelp fra foreldrene. En dag i uka er elevene på skolebiblioteket. Der får de låne med seg en bok hjem som de kan lese i. De har også leselekse i leseboka som de gjennomfører sammen med en voksen hjemme. Da jeg var på besøk i klassen til Berit, startet de timen med å lese høyt fra boka til klassebamsen. Det så ut til å være stor stas og veldig motiverende å skrive i denne boka.

*Caroline* forteller at hun leser bokstavrekker og ukas ord med elevene hver dag. Når de har veiledet lesing, ser de etter kjente ord og bokstaver i teksten og læreren modellerer hvordan vi bruker bokstavene til å lese ord og setninger. Læreren leser først og elevene hermer. Etterpå prøver elevene å lese selv. Caroline bruker ofte tavleressursen til Zeppelin (Lokus, 2018). I en av oppgavene står det mange ord hulter til bulter på tavla som elevene får lese, og Caroline setter ring rundt ordene etter hvert som elevene leser dem. I leselekse har elevene tekster som bare inneholder kjente lyder, slik at det skal være tilpasset og ikke inneholde noe nytt som de ikke har lært. Elevene har skrivelekser der de skriver ord eller lager lister, for eksempel lister over dyr, navn på familiemedlemmer, handleliste eller ønskeliste. Noen ganger spiller de bingo hvor elevene skriver ord med de bokstavene de har lært. Elevene arbeider også med å skrive ord eller setninger til bilder, eller så gjennomfører lærer diktat som samarbeidsoppgave. Noen ganger arbeides det også med friskriving hvor elevene får prøve seg litt fram på egenhånd. Caroline forteller at de bruker bokstavene aktivt hele uka og at elevenes motivasjon for å lese og skrive øker med antall bokstaver de lærer. I timene jeg observerte, skrev Caroline ulike ord på tavla, blant annet *se – pølse – rose – marihøne – Askepott – vi*, som elevene fikk prøve å lese etter tur. Hun satt ring rundt ordene etter hvert som de ble lest. Bokstavrekker ble lest i kor og elevene løste bildekryssord og hadde orddiktat hvor læreren sa forskjellige ord som elevene skulle samarbeide om å skrive. Da de hadde gjennomføring av *Språkposen*, lyderte Caroline et og et ord mens hun skrev det på tavla, på samme måte som Anna og Berit gjorde med forskjellige gjenstander og barnas navn. I klasserommet hadde Caroline et stativ med ulike bøker som elevene kunne låne.



*Dina* har fokus på å dra sammen lyder til ord sammen med elevene. Hun forteller at hun ofte skriver et ord på tavla med de bokstavene de har lært, og så skal elevene prøve å lydere seg fram. Etterpå lyderer alle samtidig i kor. *Dina* prøver å få tid til å lese med hver enkelt elev en til to ganger i uka mens de andre elevene leker eller jobber med andre oppgaver eller aktiviteter. *Dina* forteller at hun har sterkt fokus på lesing og at elevene har leselekser hver dag, fordi lesing er grunnlaget for svært mye annen læring på skolen. *Dina* har utfordra elevene til å skrive ord med de bokstavene de har lært helt fra skolestart. I turboka skriver elevene ord og setninger om det de har lært og gjort ute når de har hatt uteskole. I tillegg har klassebamsen en egen bok, hvor elevene skriver hva de har gjort sammen med bamsen i helgen. Da jeg observerte hos *Dina*, skrev hun forskjellige *u*-ord på tavla, blant annet *ule*, *ur*, *ufo* og *ubåt*, som elevene fikk prøve å lese. Først prøvde elevene å lese inni seg, før de lyderte ordene sammen. Etterpå skrev elevene ord med ukas bokstav i bokstavboka si.

#### **4.2.6 Systematikk og struktur I bokstavinnlæringen**

Flere av lærerne nevner systematikk og struktur som noe av det aller viktigste når det kommer til bokstavinnlæring. *Anna* synes det er viktig at elevene møter det samme opplegget fra uke til uke, men med variasjon tilpasset den bokstaven de jobber med, så det ikke blir kjedelig og ensformig. I bokstavboka har elevene til *Anna* likt opplegg til hver bokstav, og hun opplever at elevene etter hvert blir veldig selvstendige og selvdrevne, bare med fokus på den bokstaven de jobber med akkurat nå. Hun passer på at elevene har samme type oppgaver hjemme og på skolen, og forteller at dette gjør det lettere for elevene å forstå hva de skal gjøre og at foreldrene har bedre forutsetninger for å hjelpe barna med skolearbeidet.

*Berit* forteller at hun og kollegaene hennes ønsker å sette bokstavinnlæringen i et system. På skolen hennes er det første gangen de har innlæring av to bokstaver i uka, og de er derfor i en periode der de prøver seg litt fram. De er nå i gang med å lage en felles mal med generelle tips til gjennomføringen av bokstavinnlæring. Malen skal inneholde forslag til organisering, innhold og rekkefølge på bokstavene, slik at lærerne på neste års 1. trinn har et utgangspunkt når de skal planlegge bokstavinnlæringen.

*Caroline* synes også det er viktig å jobbe systematisk og at elevene får nok repetisjon. Hun sier blant annet at:

Det er det viktigste av alt tenker jeg. Ikke tenke at dette blir kjedelig, men at det som blir repetert mange nok ganger er det som ungene blir trygge på, kjent med og synes er gøy. Det at man gjør det samme uke etter uke, med litt variasjon selvfølgelig, og putter inn litt ekstra hele tiden så de utvikler seg, det tror jeg har alt å si for at utviklingen skal gå raskt.

På skolen til *Dina* har lærerne utarbeidet en perm med forslag til gjennomføring av bokstavinnlæring. I permene er det en lomme for hver bokstav, med forslag til mange måter å jobbe med bokstaven på. *Dina* forteller:

Vi er jo forskjellige som lærere, og det er litt ulikt hvor mye vi legger fokus på, men vi har noen faste ting vi går gjennom, så det er veldig greit for 1. klasselærerne å gå inn i dette opplegget. Der står det hva det anbefales at skal gjøres hver dag.

*Dina* sier at hun har god nytte av denne permene, og at for henne fungerer permene som en hjelp til å sikre at bokstavinnlæringen gjennomføres på en systematisk måte.

#### 4.2.7 Oppsummering og drøfting

Lærerne fokuserer på små bokstaver og bokstavlyden i arbeidet med bokstavinnlæring. Resultatene viser at alle lærerne snakker om og viser hvordan man lager lyden i munnen, slik at elevene lærer seg å uttale lyden på riktig måte. Traavik og Alver understøtter dette når de sier at barna må få mulighet til å lytte etter språklyder og snakke om hvordan vi lager de forskjellige lydene i munnen når de skal lære bokstaver (Traavik & Alver, 2008, s. 23). Lærerne bruker blant annet klassebamsen, sanger og ulike nettressurser i arbeidet med å bevisstgjøre elevene på bokstavlyden. De lytter ut om noen av elevene i klassen har bokstavlyden i navnet sitt og leter etter lyden i ulike ord. En av lærerne forklarte elevene også at noen lyder kan skrives på forskjellige måter, for eksempel *j*-lyden i *hjerte* og *hjul*. Ved å vektlegge slike lyd- og bokstavkombinasjoner i bokstavinnlæringen, kan lærerne være med å forebygge lese- og skrivevansker. Barn som strever med lesingen kan nemlig få problemer når de møter slike lyd- og bokstavkombinasjoner i tekster. Det er i følge Lyster avgjørende at arbeid med dette blir vektlagt i den første lese- og skriveopplæringen (Lyster, 2012, s. 37).

Lærerne snakker med elevene om bokstavens form, og forklarer og viser hvordan bokstaven skal skrives. Elevene former bokstaven, går på bokstavjakt i tekster og sporer bokstaven på forskjellige måter. Lærerne forteller at målet med dette er at elevene skal lære å kjenne igjen bokstavene, slik at de kan bruke bokstavene selv når de skal lese og skrive. Aktivitetene som

lærerne beskriver, samsvarer godt med læringsaktiviteter som blir anbefalt i litteratur om bokstavinnlæring (jmf. Engen & Håland, 2005, s. 26; Traavik & Alver, 2008, s.125).

De fleste lærerne i denne studien bruker bokstavhus i bokstavinnlæringen. De plasserer bokstaven i bokstavhus og snakker om kjeller, stue og loft med tanke på hvor bokstavene befinner seg i forhold til hverandre. Gabrielsen m.fl. anbefaler blant annet å bruke bokstavhus for å bevisstgjøre elevene på bokstavens form, og fremhever viktigheten av retningsaspektet og hvordan bokstavene skal plasseres på linja (Gabrielsen et al., 2003, s. 84). Lærerne forteller at de også har fokus på retningsaspektet. En lærer forteller for eksempel at hun bruker høyre og venstre og beskriver retningen mot skolegården, mot skogen, opp mot taket og ned mot gulvet når hun snakker med elevene om bokstavens form. Funnene som er trukket fram i disse tre avsnittene viser at lærerne legger stor vekt på formell bokstavkunnskap, som i følge Traavik og Alver handler om bokstavens form, navn og lyd (Traavik & Alver, 2008, s. 23).

Mine funn viser at elevene får mulighet til å bruke bokstavene til å lese og skrive ord på ulike måter. Det å forstå hvordan bokstavene kan brukes til å lage ord, handler om funksjonell bokstavkunnskap. Frost sier at «barn utvikler sin funksjonelle bokstavkunnskap når de får eksemperimenterer med skriving, prøve å lese det de selv har skrevet, og når de får arbeide med å lage ord selv (Frost, 1999, s. 187). Elevene i denne studien har for eksempel en skriveoppgave hver uke, der de skriver ord til ukas bokstav. I noen av klassene har elevene fast skrivelekse hver uke. Elevene får samarbeide om å skrive ord når de for eksempel har orddiktat eller bildekryssord, hvor de sitter to og to og lyderer ordene sammen. Elevene får også prøve seg fram på egenhånd når de har friskriving. Når lærerne legger til rette for at elevene får bruke bokstavene i lese- og skriveaktiviteter på denne måten helt fra starten av, blir den formelle læringen støttet av funksjonell bruk (Frost, 1999, s. 127).

Alle lærerne er opptatt av systematikk og struktur i bokstavinnlæringen. Flere av lærerne forteller at de gjennomfører samme opplegg fra uke til uke. Elevene møter de samme oppgavene i arbeidsbøker og oppgavehefter, noe som fører til at elevene blir selvdrevne og trygge på det de skal gjøre. Lærerne er også opptatt av at elevene skal få nok repetisjon for å bli helt trygge på bokstavene og lydene. Dette samsvarer med teori om bokstavinnlæring, som anbefaler å ha et systematisk og strukturert opplegg der et fast mønster går igjen i innlæringen av hver bokstav, slik at læringen blir mest mulig forutsigbar. Dette vil kunne skape trygghet, samtidig som det hjelper til med å holde oppmerksomheten på det som skal læres (Lundberg

& Herrlin, 2008, 37). Barn med lesevansker har spesielt god nytte av systematikk og struktur i bokstavinnlæringen (Gabrielsen et al., 2003, s. 89).

#### 4.2.8 Kartlegging

Lærerne kartlegger elevenes bokstavkunnskap på ulike måter. *Anna* kartlegger elevene sine etter hver bokstavgruppe på fire bokstaver, og synes dette gir henne en god og systematisk oversikt over hva elevene kan og hva de trenger hjelp til. Hun forklarer:

På lærerstasjonen sjekker jeg om de klarer å koble sammen lyd og bokstav, og om de skjønner prinsippet med hvordan man trekker sammen lydene til ord. Etter hver bokstavgruppe har vi også en kartlegging på hvem som har fått det med seg og hvem som fortsatt sliter. Den tester om de kan lytte ut førstelyden i ord, om de klarer å koble bokstavformene til bokstavlydene og om de klarer å koble stor og liten bokstav.

*Anna* bruker kartleggingverktøyet som læreverket *Ordrikt* legger opp til. Det kan for eksempel være at elevene får se bilde av en is, et eple, en vase og en sol. Under bildene står bokstavene *i*, *e*, *v* og *s*, og så skal elevene lytte ut førstelyden og sette strek fra bildet til riktig bokstav. Den kartlegger også om eleven kan koble stor og liten bokstav og om de har koblet en form til lyden, for eksempel at læreren sier *v*-lyden, og så skal eleven skrive bokstaven *v*. Ved å kartlegge elevene på denne måten hver tredje uke, sier *Anna* at hun får en bedre og mer kontinuerlig oversikt enn om de skulle tatt en prøve i begynnelsen av året og en til jul. Hun får også god oversikt over de elevene som har utfordringer med bokstavinnlæringen. *Anna* synes det er viktig å repetere hele tiden og plukke fram den kunnskapen elevene har. Hun forklarer:

Hvis man ikke gjør det, er det lett glemme, og da blir det ikke underveisvurdering, men bare sluttvurdering. Jeg tror underveisvurdering er mye viktigere enn sluttvurdering. Vi tenker ikke på den obligatoriske kartleggingsprøven som kommer i april. Vi tenker på hvordan dette barnet skal klare å lese sammensatte tekster når det går i 4. klasse.

*Berit* føler at hun får oversikt over elevenes utvikling ved å gå rundt i klasserommet og hjelpe til. Hun hadde planlagt å ta Bokstavprøven, men fikk ikke gjennomført på grunn av utfordringer knyttet til organisering. Hun kartlegger elevene sine ved hjelp av LUS (Allard et al., 2009). Da sjekker hun om elevene kan vise leseretningen og om de vet hvor man starter

når man skal lese en bok. Hun kartlegger også bokstavkunnskapen til elevene, og om de klarer å lese noen enkle ordbilder.

*Caroline* forteller at hun også kartlegger elevene sine ved hjelp av LUS. Hun gjennomfører LUS-kartleggingen med elevene individuelt, og kartlegger samtidig bokstavkunnskapen til elevene. I tillegg kartlegger *Caroline* om elevene kjenner igjen noen ordbilder. Det viktigste er i følge *Caroline* den kunnskapen og erfaringen hun gjør seg med elevene i den daglige samtalen og dialogen. Hun sier at fordi hun har en liten klasse, vet hun godt hvem som henger med og hvem som trenger ekstra hjelp. I klassen er assistenten også svært deltakende. Assistenten pleier for eksempel til å øve ekstra med de elevene som opplever at det urfordrende å lære seg bokstavene. I tillegg har de en leselærer som tar ut elevgrupper for å repetere bokstavene en gang i uka.

*Dina* screener elevene ved skolestart for å få en oversikt over kunnskapen deres. Da sitter hun med alfabetet og peker på bokstavene litt hulter til bulter, og setter ring rundt de bokstavene elevene kan. Hun kartla også om elevene mestret å lytte ut lyder i ord i begynnelsen av skoleåret:

Elevene fikk for eksempel se bilde av en bil, og så var det tre ruter under bildet. Elevene skulle lytte ut i-lyden og peke på den første, midterste eller siste ruta, og da er det veldig fort gjort å se hvor bevisste de er på lydene. Noen skjønnte det med en gang, og noen trenger litt mer tid på å lytte ut lydene.

På våren bruker *Dina* Carlsten leseprøve for 1.trinn (Carlsten 2016). Da gjennomfører de også Utdanningsdirektoratets obligatoriske kartleggingsprøve i lesing. I tillegg gjennomfører de LUS, hvor elevene plasseres på ulike trinn på LUS-trappen utifra hvor de befinner seg i sin leseutvikling. *Dina* sier videre at de kartlegger fortløpende i hverdagen, for eksempel når hun hører elevene i lesing mens de andre holder på med andre aktiviteter. Hun sier at denne kartleggingen bevisstgjør henne om hvilke kunnskaper og utfordringer elevene har, hvilke tiltak hun må sette inn og hvordan hun kan involvere foreldrene i arbeidet med elevenes leseutvikling.

#### **4.2.9 Tilpasset opplæring i bokstavinnlæringen**

To av lærerne nivåddifferensierer helt fra starten, mens de andre har det samme opplegget til alle elevene. *Anna* er veldig fornøyd med at læreverket *Ordrikt* har tre nivåer i

leseopplæringen. Både de som kan lese og de som holder på å knekke lesekoden får en utfordring. De som synes det er utfordrende å lære seg bokstavene, kan jobbe på det letteste nivået som bare er fire gjentakende ord. Anna deler elevene i grupper etter nivå helt fra starten av, og har tre ulike nivåer i klassen. Elevene på det enkleste nivået øver på å lære seg forskjellen på bokstavnavn og bokstavlyd og prøver å forstå at man kan trekke sammen lyder til ord. Mens elevene på det høyeste nivået, som er på et helt annet bevissthetsnivå, leser tekst selv og snakker om og teller setninger og ord. Anna forklarer:

Man må jo gjøre sånn for å trekke opp alle sammen på det nivået de er. Men det er ikke fast gjennom året, vi justerer gruppene underveis. Etter en måned kan jo en av de som har vært på det letteste nivået ha knekt lesekoden. Da skal eleven videre på et nivå som fortsetter å trekke den opp. Og hvis det er noen som har veldig sakte progresjon, så kan man rullere ned til et enklere nivå.

For å bryte opp i disse nivågruppene har de også fellesundervisning, hvor gruppa på det høyeste nivået er mest selvdrevne og kan hjelpe hverandre og de andre. Da får også Anna tid til å fokusere på de som trenger mest hjelp. I plenumsamlingene tilpasser Anna i forhold til hva hun tror elevene kan og hva hun vet fra forrige uke. Hun forteller at hun bruker elevenes sterke sider til det hun vet at de kan bidra med, slik at alle får mulighet til å bidra med noe. Hun sier:

Fordi vi driver underveisvurdering på lærerstasjonen, så vet jeg hvilke elever som kan de ulike tingene. For de som sliter, har vi en saktere progresjon. De er med på lasset, men vi tilpasser mengden til et minimum. Noen er rasere og skjønner hva de skal gjøre ved å lese instruksjonene selv, og noen kommer seg så vidt gjennom å lytte ut første lyden og skrive stor og liten bokstav. Og det tenker jeg er greit. Det viktigste er at de får jobbet med lyden og formen. Og så blir det å repetere og prøve å knytte noen mentale bilder til lyden.

Anna har to ulike leseskjemaer til leseleksene. Det ene har en litt hurtigere progresjon og litt mere tekst enn det andre, som repeterer samme lekse i to dager.

Hos *Berit* følger alle elevene det samme opplegget, men det hender hun skriver litt ulikt i skrivebøkene, og det hender at noen får et ark hvis de trenger litt ekstra. Alle har en bokstavremse med alfabetet på pulten sin som hun differensierer med, ved å vise eleven hvordan bokstavene ser ut, selv om de ikke har lært dem enda. Med litt hjelp og støtte, er det

mange elever som får til å bruke bokstavremsene. Berit forteller at alle elevene har samme leselekse, men at noen kanskje trenger mer utfordrende lekser. Hun forklarer:

Det er to foreldre som har meldt fra om at leksene er veldig lette, så jeg har tenkt at jeg kanskje må begynne å gi dem litt småbøker i leselekse. Jeg skal høre med foreldrene på utviklingssamtalen. Jeg vil ikke pushe dem når de er så små, men jeg tenker at det er naturlig at de har en sånn lekse ved siden av.

Leseboka som Berit bruker (Zeppelin) har ulike fargekoder. Disse fargekodene kan brukes som differensiering. Etter jul er tanken til Berit at noen kan gå rett videre til mer krevende lese- og skriveoppgaver, mens hun kan bruke resten av året fram til sommerferien på å repetere med de som ikke får det med seg i første runde. Hun forteller at de repeterer hele tiden med de som strever. Når Berit går rundt og hjelper til, minner hun de elevene som strever med å huske bokstavene på hvordan de ulike bokstavene ser ut og hva lyden er. Hun sier:

Også tenker vi jo at vi får sjansen til å repetere mye etter jul. Vi har ikke planlagt det enda, men jeg ser for meg at vi må dele oftere inn i grupper, og gjerne på tvers av klassene. Og bruke assistenten til å være i klassen med en aktivitet som de kan følge opp, mens en av oss tar med oss en gruppe ut for å jobbe med repetisjon.

*Caroline* og kollegaene hennes har diskutert om alle elevene skal gjennom det samme bokstavinnlæringsprogrammet, eller om de som kan lese fra før skal få gjøre noe annet. Hun forteller:

Jeg tenker at alle kan være med på det grunnleggende, for jeg ser jo at de som er litt lenger framme også synes det er kjempemorsomt det vi driver med. Så jeg tenker at det er tilpassa i forhold til at de kan få en litt annen tekst å lese etter hvert. Men nå i starten, i hvert fall fram til jul, synes elevene det er gøy med den variasjonen vi klarer å få til i klasserommet. De har ikke noe særlig behov selv for veldig mye tilpassning i undervisningen. Bortsett fra hvis de blir fort ferdig med oppgaver, da skal de selvfølgelig alltid ha noe å jobbe med.

Hun forteller videre at hvis noen synes at leseleksa er for lett, får de en annen tekst, eller de kan finne en bok hjemme og lese i den. I tillegg har de som har lyst, ekstralekser liggende i sekken, som de bytter ut etter hvert som de blir ferdige. Det har kommet noen foreldre og sagt at det ble litt lett, og da har de fått litt vanskeligere hefter. *Caroline* har akkurat begynt med en ny type leselekse, der elevene skal markere ord de klarer å lese selv, og så tar hun det inn og

ser hvilke ord elevene ikke klarer å lese, og så kan hun gjøre noe i forhold til det. Til de elevene som strever med å lære seg bokstavene, har de blant annet en egen leselærer på trinnet, som tar ut elever og repeterer lydene. Assistenten kan også hjelpe til med å følge opp disse elevene de dagene leselæreren ikke er tilstede. De elevene som strever med å lære seg bokstavene får med seg bokstavrekker hjem, som foreldrene forplikter seg til å lese med dem. Caroline er også bevisst på å repetere lyder de har hatt tidligere, og gå tilbake og hjelpe til der det har stoppet opp, for at alle skal få så mye repetisjon at de føler at de henger med.

*Dina* deler ut et eget hefte eller en egen bok til de som kan lese helt fra starten. Etter fire uker får alle hver sin lesebok, og da får elevene et lesekort hvor det differensieres. Elevene leser på sitt nivå, så de er på forskjellige steder i leseboka alle sammen. Noen leser to linjer, noen en side og noen leser fem sider fordi de kunne lese fra før. *Dina* forteller at de har stort fokus på lesing og det å holde motivasjonen oppe, og derfor må det tilpasses. Til elever som strever med å lære seg bokstavene, har de et ressursteam på skolen som kan være behjelpelig.

#### **4.2.10 Oppsummering og drøfting**

Når elevene begynner på skolen, er det viktig at læreren finner ut om elevene kan bokstavene, og om de har forstått forbindelsen mellom lyd og bokstav (Traavik & Alver, 2008, s. 140). Resultatene i denne studien viser at alle lærerne sjekker bokstavkunnskapen til elevene rundt skolestart. Lærerne bruker ulike kartleggingsverktøy i bokstavinnlæringen, blant annet LUS, Carlsten leseprøve, læreverket sine kartleggingsprøver og den obligatoriske kartleggingsprøven fra Udir. Lærerne opplever at disse kartleggingsprøvene gir dem en oversikt over hva eleven kan og hva de trenger hjelp til, slik at de kan sette inn tiltak for at eleven skal utvikle seg videre. Dette er helt i tråd med forskning, som sier at formålet med kartlegging er å avdekke elevenes vansker, slik at tiltak kan settes inn så raskt som mulig. Samtidig er det sentralt å finne ut hva elevene kan og hvor langt de har kommet i utviklingsprosessen, slik at undervisningen kan legges til rette for at elevene hele tiden skal komme seg videre i sin lese- og skriveutvikling (Lyster, 2011, s. 156). Flere av lærerne sier at de kartlegger elevene etter hver bokstavgruppe på fire bokstaver. Ved å kartlegge elevene jevnlig gjennom hele året på denne måten, mener en av lærerne at hun får en bedre og mer kontinuerlig oversikt over hvilke forutsetninger og behov hver enkelt har enn om de skulle tatt en prøve i begynnelsen av året og en til jul. Molander og Skauge sier at en slik kontinuerlig kartlegging er nødvendig for å hele tiden kunne forbedre elevenes læringsutbytte (Molander



& Skauge, 2009, s. 243). Det er også flere lærere som forteller at de får god oversikt ved å observere elevene i kasserommet, enten på lærerstasjonen når de har stasjonsundervisning, mens elevene jobber med ulike arbeidsoppgaver eller når de leser med hver enkelt elev.

Traavik & Alver bekrefter at lærerens daglige observasjoner er den aller viktigste formen for kartlegging av elevene (Traavik & Alver, 2008, s. 140). Den daglige samtalen og dialogen er også en sentral del av kartleggingsarbeidet til lærerne.

Lærerne tilpasser undervisningen på ulike måter. To av lærerne gjennomfører samme opplegg med alle elevene for å være sikre på at alle får den samme basiskunnskapen. De elevene som trenger flere utfordringer, får ekstra oppgaver og vanskeligere leselekse så de ikke skal kjede seg. De andre lærerne nivåddifferensierer helt fra starten, for at alle skal oppleve utfordringer og mestring, og for å holde motivasjonen oppe. Samtlige av lærerne synes det er viktig med repetisjon, og legger til rette for at de som strever kan følge en saktere progresjon. Det er viktig at alle elevene opplever læringen som meningsfull og er motivert for å lære mer. Alle må få arbeide med tekster og skriveoppgaver som gir opplevelse av både mestring og utfordring (Skjelbred, 2012, s. 98). Lærerne forklarer at elevene får ekstra utfordringer hvis de trenger det, og de elevene som trenger ekstra hjelp og støtte får det.

## 5 Avslutning

Hensikten med denne studien er å svare på følgende problemstilling: «*På hvilken måte gjennomføres bokstavinnlæringen på 1. trinn? Hva legger lærerne vekt på i arbeidet med bokstavinnlæring, og hvordan begrunner lærerne valgene og arbeidsmåtene sine?*» For å kunne svare på disse forskningsspørsmålene, har jeg observert en bokstavinnlæringsøkt i fire forskjellige førsteklasser, og intervjuet de fire lærerne som gjennomførte bokstavinnlæringen. Jeg har forklart og beskrevet framgangsmåten gjennom hele prosessen, og resultatene er presentert og drøftet i lys av teori. Dette kapitlet inneholder en oppsummering av funn og avsluttes med en konklusjon og en vurdering av studiens begrensninger.

### 5.1 Oppsummering av funn

Materialet viser at det er mange fellestrekk ved hvordan lærerne gjennomfører bokstavinnlæring på 1. trinn og hva de legger vekt på i undervisningen. De fleste lærerne bruker en kombinasjon av metoder. Selv om rekkefølgen på bokstavene er litt forskjellig, bruker alle lærerne rekkefølgen til læreverket, som legger opp til at elevene lærer vokaler og konsonanter om hverandre, slik at de kan bruke bokstavene til å lage ord helt fra starten. Alle lærerne har innlæring av ny bokstav på mandag og oppsummering på fredag. De nevner blant annet stasjonsundervisning og uteskole som noe de enten gjør hver uke eller som de gjør av og til. Samtlige av lærerne synes det er viktig med variasjon i undervisningen. Alle er opptatt av systematikk og struktur i bokstavinnlæringen, for eksempel at elevene møter det samme opplegget og de samme oppgavetyperne fra uke til uke. Det gjør at elevene blir mer selvstendige og det blir lettere for foreldrene å følge opp leksene og skolearbeidet.

Alfabetet med små og store bokstaver er festet godt synlig på veggen i alle klasserommene og på elevenes pulter. Alle lærerne jobber med språklig bevissthet: fonologisk bevissthet når de klapper stavelser og jobber med ord og setninger, og fonemisk bevissthet når de lytter ut lyder i ord og deler opp ord i fonemer. Felles for alle lærerne er også at de fokuserer på de små bokstavene og bokstavlyden i innlæringen, og at de forklarer, viser og snakker med elevene om bokstavens form. Lærerne modellerer for elevene hvordan vi kan trekke sammen lyder til ord når vi leser, og hvordan vi kan bruke bokstavene til å skrive ord. Elevene har leselekse hver uke og alle skriver ord til ukas bokstav i løpet av uka.

Alle lærerne foretar fortløpende kartlegginger daglig, enten i samtale og dialog med elevene, ved å observere elevene mens de jobber med oppgaver, eller lytte til elevene når de leser. Lærerne gjennomfører også andre kartlegginger i løpet av skoleåret for å få oversikt over bokstavkunnskapen og leseutviklingen til elevene. Tre av lærerne bruker LUS og en lærer bruker kartleggingsmaterialet som hører til læreverket (Ordriktet). Det er også flere av lærerne som skal gjennomføre Udir sin obligatoriske kartleggingsprøve i lesing til våren.

Funnene i denne studien viser også ulikheter på noen områder. For eksempel har to lærere valgt rask bokstavprogresjon, mens to lærere har valgt å innføre en bokstav i uka. Når det gjelder lese- og skriveaktiviteter, er det stort sprik i forhold til hva lærerne legger opp til. En av lærerne har fast skrivelekse hver uke, jobber med bildekryssord, har diktat og ordbingo, og av og til friskriving med elevene sine. En av de andre lærerne derimot, har nesten ikke hatt fokus på skriving i det hele tatt. To av lærerne har veiledet lesing på stasjoner hver uke, men de andre har ikke startet med dette enda. I forhold til tilpasset opplæring, har to av lærerne valgt å nivådifferensiere helt fra starten. De to andre har det samme opplegget til alle elevene, men tilpasser oppgaver og lekser underveis. Selv om alle lærerne er opptatt av systematikk og struktur i bokstavinnlæringen, er det forskjell på hvordan dette kommer til uttrykk i undervisningen. Tre av lærerne har et strukturert opplegg som de følger når de planlegger og gjennomfører undervisningen, mens en av lærerne er i en utprøvsperiode hvor de prøver seg litt frem. Hun og kollegaene ønsker å sette bokstavinnlæringen i et system, og er nå i gang med å lage en systematisk plan.

## 5.2 Konklusjon

Mine funn viser at det er viktig med systematikk og struktur i bokstavinnlæringen. Det er ikke avgjørende om man har innlæring av en eller to bokstaver i uka. Det som er sentralt når barn skal lære seg bokstavene, er at de har tilgang til alle bokstavene fra første dag, for eksempel som bokstavplansjer på veggen og på pulten. I tillegg må de få mulighet til å bruke de bokstavene de lærer til å lese og skrive ord med en gang. Det er også av stor betydning at elevene får møte oppgaver og tekster som er tilpasset det nivået de befinner seg på i sin leseutvikling. Lærerens kompetanse og erfaring har mye å si for hvordan undervisningen legges opp. Det er derfor vesentlig at læreren har god kunnskap om barns leseutvikling og om ulike metoder for leseopplæring, slik at hun kan legge til rette for hver enkelt elev på en måte som hele tiden stimulerer til videre læring og utvikling. Arbeidet med denne studien har tilført

meg mye ny kunnskap om bokstavinnlæring, som jeg kommer til å ta med meg i mitt videre arbeid som lærer.

### **5.3 Studiens begrensninger**

Som beskrevet i metodekapitlet, er det flere ting som påvirker resultatene i denne studien.

Blant annet har rollen min som forsker mye å si for hvordan undersøkelsen har blitt planlagt, gjennomført og analysert. Informantene som har deltatt i studien har også noe å si for utfallet av undersøkelsene. Jeg ville sannsynligvis fått andre resultater om jeg hadde hatt en annen faglig bakgrunn, eller dersom jeg hadde intervjuet andre lærere. Denne studien er også svært begrenset fordi den foregikk i et kort tidsrom og kun omfatter et lite utvalg lærere.

Observasjonene foregikk i én undervisningsøkt, og det er kun fire lærere som har blitt intervjuet. På grunn av et så lite utvalg, kan ikke resultatene generaliseres til en større del av befolkningen, selv om en stor del av funnene samsvarer med og støttes av teori og forskning. Funnene kan allikevel si noe om hvordan bokstavinnlæring gjennomføres på 1. trinn. Jeg håper derfor at denne studien kan komme til nytte som et lite bidrag til ny kunnskap om bokstavinnlæring.

# Litteraturliste

Allard, B., Rudqvist, M. & Sundblad, B. (2009). *Den nye lusboken. En bok om leseutvikling*. Cappelen Akademisk Forlag.

Andreassen, R. (2010). *Samarbeidslæring – en god måte å utvikle elevenes leseforståelse på? En forskningsoversikt. (Vol 4 Nr. 1 Art. 6) Acta Didactica Norge*. Hentet fra <https://www.journals.uio.no/index.php/adno/article/view/1050/929> Lest 12.05.18.

Anmarkrud, Ø (2012). Spesielt dyktige læreres leseundervisning – med fokus på leseforståelse. I I. Bråten (red.), *Leseforståelse. Lesing i kunnskapssamfunnet – teori og praksis*. Cappelen Akademisk Forlag.

Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Cappelen Damm Akademisk Forlag.

Bokstavkongen (2016). *Bokstavkongen*. Hentet fra <http://bokstavkongen.no/> Lest 03.05.18.

Carlsten, C.T. (2016). *Lærerveiledning 1-2 trinn Vår. Norsk rettskrivings- og leseprøve for grunnskolen. Revidert 2016*. Cappelen Damm.

Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming. 2. utgave*. Universitetsforlaget.

Ehri, L. (1991). Development of the ability to read words. I: R. Barr, M. Kamil, P. Mosenthal & P. Pearson (Eds.). *Handbook of reading research. (Vol 2)*. New York Longman.

Frith, U. (1985): Beneath the surface of developmental dyslexia. I: K. Parretson, K. Marshall & M. Coltheat: *Surface Dyslexia*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Elsness, T.F. (2003). Nytt årtusen, ny leseopplæring? I I. Austad (red.), *Mening i tekst. Teorier og metoder i grunnleggende lese- og skriveopplæring. Ny og revidert utgave*. Cappelen Akademisk Forlag.

Elvemo, J. (2006). *Håp for alle! Grunnleggende innføring i lese- og skrivevansker*. Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

Engen, H. & Håland, A. (2005). Bokstavlæring. I A. Håland. *Leik og læring. Grunnleggjande lese- og skriveopplæring på 1. trinn*. Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning.

Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon. 2. utgave*. Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

Frost, J. & Lønnegaard, A. (1995): *Sproglege. Til styrkelse af sproglig bevidsthed*. Dansk psykologisk Forlag.

Frost, J. & Lønnegaard, A. (1996). *Språkleker*. Universitetsforlaget.

Frost, J. (1999). *Lesepraksis – på teoretisk grunnlag*. Cappelen Akademisk Forlag.

Frost, J. (2003). *Prinsipper for god leseopplæring. Innføring i den første lese- og skriveopplæringen*. Cappelen Akademiske Forlag.

Gabrielsen, E, Petersen Oftedal, M., Dahle, A.E., Skaathun, A. & Nøttaasen Gabrielsen, N. (2003). *Lese- og skriveutvikling. Fokus på grunnleggende ferdigheter*. Gyldendal Norsk Forlag.

Gough, P. B. & Tunmer, W. E. (1986). *Decoding, Reading, and Reading Disability*. Remedial and Special Education, 7(1), 6-10.

Gyldendal undervisning (udatert). *Lesestrategiene Salto*. Hentet fra <http://www.gyldendal.no/grs/Salto#!/boeker-og-digitale-ressurser/1> Lest 27.05.18.

Gyldendal undervisning (2018). *Salaby*. Hentet fra <http://www.gyldendal.no/grs/Salaby> Lest 04.05.18.

Hagtvet, B. E. (2004). *Språkstimulering. Tale og skrift i førskolealderen*. Cappelen Akademisk Forlag.

Hagtvet, B. E. (2012). Skrivetuvikling og skrivepraksis på elevenes premisser. I: S. Madsbjerg & K. Friis. *Skrivelyst i et spesialpedagogisk perspektiv*. Dansk psykologisk Forlag.

Hagtvet, B.E. & Pálsdóttir, H. (1992). *Lek med språket!* Universitetsforlaget.

- Hekneby, G. (2003). *Skrive – lese – skrive, Begynneropplæringen i norsk. 2. utgave.* Universitetsforlaget.
- Hellevik, O. (2002). *Forskningsmetode i sosiologi og statsvitenskap. 7. utgave.* Universitetsforlaget.
- Holmberg, J.B. (2012). Tidlig innsats og forebyggende arbeid i barnehagen. I Bjørnsrud og Nilsen (red.), *Tidlig innsats. Bedre læring for alle?* Cappelen Damm Akademisk.
- Høien, T. (2003). Avkodingsstrategier og leseutvikling. I I. Austad (red), *Mening i tekst. Teorier og metoder i grunnleggende lese- og skriveopplæring. Ny og revidert utgave.* Cappelen Akademisk Forlag.
- Høien, T. og Lundberg, I. (2012). *Dysleksi. Fra teori til praksis.* Gyldendal Akademisk Forlag.
- Høigård, A. (2013). *Barns språkutvikling. Muntlig og skriftlig. 3. utgave.* Universitetsforlaget.
- Håland, A. (2005a). «Namnet mitt!» I A. Håland. *Leik og læring. Grunnleggjande lese- og skriveopplæring på 1. trinn.* Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning.
- Håland, A. (2005b). Skriftspråkstimulerande leik. I A. Håland. *Leik og læring. Grunnleggjande lese- og skriveopplæring på 1. trinn.* Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning.
- Johannesen, A., Tufte, P.A. & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode. 4. utgave.* Abstrakt forlag AS.
- Jones, C. D., Clark, S. K. & Reutzel, D. R. (2013). Enhancing Alphabet Knowledge Instruction: Research Implications and Practical Strategies for Early Childhood Educators. *Early Childhood Education Journal*, 41(2), 81-89. <http://doi.org/10.1007/s10643-012-0534-9>
- Jordet, A. N. (2001). *Nærmiljøet som klassserom.* Cappelen Akademisk Forlag.
- Kleven, T.A. (2014). Data og datainnsamlingsmetoder. I T.A. Kleven (red.), F. Hjørdemaal & K. Tveit: *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering. 2. utgave.* Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

Klæboe, G. & Sjøhelle, D. K. (2013). *Veiledet lesing og skriving i begynneropplæringen*. Cappelen Damm Akademisk.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju. 2. utgave*. Gyldendal Norsk Forlag.

Leimar, U. (1974). *Läsning på talets grund: läsinlärning som bygger på barnets eget språk*. Lund: LiberLäromedel.

Lesesenteret (2018a). *Lesesenterets bokstavprøve*. Publisert 17.04.18. Hentet fra <https://lesesenteret.uis.no/boeker-hefter-og-materiell/boeker-og-hefter/lesesenterets-bokstavprove-article104746-12686.html> Lest 06.05.18.

Lesesenteret (2018b). *Two teachers: Forskning på effekten av økt lærertetthet*. Publisert 23.04.18. Hentet fra [http://lesesenteret.uis.no/two\\_teachers/](http://lesesenteret.uis.no/two_teachers/) Lest 03.05.18.

Lokus (2018). *Zeppelin 1. Rr*. Hentet fra <http://www.lokus.no/open/zeppelin1> Lest 06.05.18.

Lund, T. (2002). I: T. Lund (red.) *Innføring i forskningsmetodologi*. Unipub Forlag.

Lundberg, I. & Herrlin, K. (2008). *God leseutvikling. Kartlegging og øvelser*. Cappelen Akademisk Forlag.

Lundberg, I., Frost, J. & Petersen, O. (1988). Effects of an extensive program for stimulating phonological awareness in preschool children. *Reading Research Quarterly*, 23(3), 263-284.

Lyster, S.A.H. (2011). *Å lære å lese og skrive. Individ i kontekst. 2. utgave*. Gyldendal norsk forlag.

Lyster, S.A.H. (2012). *Elever med lese- og skrivevansker. Hva vet vi? Hva gjør vi?* Cappelen Damm Akademisk.

Malterud, K. (2003). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning. 2. utgave*. Universitetsforlaget.

Molander, B. & Skauge, L. (2009). *Lese lære lykkes*. Gyldendal Norsk Forlag.

NRK TV (2018). *Lesekorpset*. Hentet fra <https://tv.nrk.no/serie/lesecorpset> Lest 03.05.18.



Olsen, H. Ø. & Aasland, M. (2013). *Læringspartner – undervisvurdering i praksis*. Pedlex norsk skoleinformasjon.

Olsvik, L & Valle, A.M (2005). *Språksprell i skolen. Metodiske språkleker*. Gyldendal Norsk Forlag.

Opplæringsloven, §1-3. *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. Sist endret 01.01.18. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61> Lest 14.01.17.

Ordriket (2018). *Ordriket 1. Klikk på ting med lyden m*. Hentet fra [https://ordriket.no/read\\_container/8746a8bd-85af-43bf-901a-b7e157417b13?ex=061e31fe-6087-459a-b790-9fde99dcbc33](https://ordriket.no/read_container/8746a8bd-85af-43bf-901a-b7e157417b13?ex=061e31fe-6087-459a-b790-9fde99dcbc33) Lest 05.05.18.

Rongved, E. (2017). *Førsteklassingene bør få introdusert alle bokstavene før jul*. Lesesenteret. Publisert 26.05.2017. Hentet fra <http://lesesenteret.uis.no/om-lesesenteret/aktuelt/forsteklassingene-bor-fa-introdusert-alle-bokstavene-for-jul-article97993-12719.html> Lest 15.01.18.

Salaby (2018). *Norsk 1-2. Skriv bokstaven M*. Hentet fra <http://gammel.salaby.no/forsiden/skoleveien/1-2/norsk/abc2/m/skriv-bokstaven/film> Lest 04.05.18.

Salen, G.B. (2003). *Lese- og skriveopplæring i grunnskolen. Kvalitetssikring av ferdigheter*. Universitetsforlaget.

Skaathun, A. (1992). *Bokstavlæring*. Cappelen Forlag.

Skjelbred, D. (2012). Lese- og skriveopplæring og tidlig innsats. I: H. Bjørnsrud & S. Nilsen. *Tidlig innsats. Bedre læring for alle?* Cappelen Damm Akademisk.

Spear-Swerling, L. & Sternberg, R.J. (1994): *The road not taken: An Integrative Theoretical Model of Reading Disability*. Journal of Learning Disabilities.

Tingleff, H. & Lyster, S.A.H (2003). *Språkverkstedet*. Damm Forlag.

Traavik, H. & Alver, V.R. (2008). *Skrive- og lesestart. Skriftspråkutvikling i småskolealderen*. Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

Tracy, D.H. & Morrow, L.M. (2015). Best practice in Early Literacy. I L.B. Gambrell & L.M. Morrow. *Best practices in Literacy Instruction. Fifth Edition.* The Guilford Press.

Utdanningsdirektoratet (udatert a). *Grunnleggende ferdigheter.* Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/grunnleggende-ferdigheter/> Lest 30.05.18.

Utdanningsdirektoratet (udatert b). *Læreplan i norsk – kompetansemål.* Hentet fra kompetansemål etter 2. årstrinn: <https://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Hele/Kompetansemaal/kompetansemaal-etter-2.-arstrinn> Lest 30.05.18

Utdanningsdirektoratet (2016). *Lesesenteret.* Sist endret 25.04.16. Hentet fra <https://www.udir.no/om-udir/nasjonale-senter/lesesenteret/> Lest 27.05.18.

Utdanningsdirektoratet (2018). *Kartleggingsprøver. Formålet med kartleggingsprøvene.* Sist endret 26.01.2018. Hentet fra <https://www.udir.no/eksamen-og-prover/prover/kartleggings/#formal-kven> Lest 29.04.18.

Vedeler, L. (2000). *Observasjonsforskning i pedagogiske fag. En innføring i bruk av metoder.* Gyldendal Akademisk Forlag.

Vormeland, S. (2003). En oversikt over metoder og prinsipper for grunnleggende leseopplæring. I I. Austad (red), *Mening i tekst. Teorier og metoder i grunnleggende lese- og skriveopplæring. Ny og revidert utgave.* Cappelen Akademisk Forlag.

Wagner, Å. K. H., Strömquist, S. & Uppstad, P. H. (2008). *Det flerspråklige mennesket. En grunnbok om skriftspråklæring.* Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

# Vedlegg 1

## Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

### *”Begynneropplæring i lesing – En undersøkelse av hvordan bokstavlæring gjennomføres på første trinn”*

#### **Bakgrunn og formål**

Formålet med denne studien er å finne ut hvordan bokstavlæring gjennomføres på første trinn. Undersøkelsen skal gjennomføres som del av en masteroppgave i emnet ”Lesing og skriving i skolen” ved Universitetet i Oslo. Jeg ønsker å finne ut hvordan lærere på første trinn gjennomfører bokstavlæring, hva de legger vekt på og hvorfor de gjør det på denne måten.

#### **Hva innebærer deltakelse i studien?**

Undersøkelsen vil gå ut på at du blir intervjuet i løpet av høsten om hvordan du gjennomfører bokstavlæring på første trinn. I forkant av intervjuet, ønsker jeg å observere en bokstavlæringsøkt i klasserommet, for å få et bedre og mer helhetlig bilde av hvordan bokstavlæringen gjennomføres. Dataene vil samles inn i form av notater og lydopptak, i løpet av høsten 2016.

#### **Hva skjer med informasjonen om deg?**

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er kun jeg som har tilgang til personopplysningene. I forbindelse med dette prosjektet, er det kun navn og mailadresser som jeg vil ha tilgang til. Alle personopplysninger blir anonymisert, og vil ikke kunne kjennes igjen i den ferdige oppgaven.

Prosjektet skal etter planen avsluttes innen 01.12.2017. Alle personopplysninger og opptak vil da bli slettet.

#### **Frivillig deltakelse**

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Dersom du har spørsmål til studien, kan du gjerne ta kontakt med veilederen min eller meg:  
Veileder: Eva Michaelsen Mail: [eva.michaelsen@hioa.no](mailto:eva.michaelsen@hioa.no) Tlf: 67 23 74 57/ 95 88 76 04  
Student: Trine Sørensen Angel Mail: [trinesorensen76@hotmail.com](mailto:trinesorensen76@hotmail.com) Tlf: 93 81 13 89  
Daglig ansvarlig: Liv Heidi Mjelve Mail: [l.h.mjelve@isp.uio.no](mailto:l.h.mjelve@isp.uio.no) Tlf: 22 85 81 31

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

Mvh Trine Sørensen Angel

## Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og

- er villig til å delta i intervju
- godtar at studenten observerer en eller flere avtalte læringsøkter der vi arbeider med bokstavlæring i klasserommet

-----  
(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Vedlegg 2

Observasjonsskjema

Sted:

Dato:

<b>1. Beskrivelse av klasserommet, stemningen.</b>	
<b>2. Språklig bevissthet</b>  Fonologisk  Fonemisk	
<b>3. Liten/ stor bokstav</b>  Lyd/ navn  Uttale/ lages i munnen  Form/ retning	
<b>4. Kombinasjon lyd – bokstav</b>	
<b>4. Metode</b>  Organisering  Tilpasset opplæring	
<b>6. Lesing/ skriving</b>	

## Vedlegg 3

Intervjuguide

Sted:

Dato:

<b>Før intervjuet starter</b>	Takke for at informanten har sagt ja til å delta i undersøkelsen. Kort presentasjon av undersøkelsen og meg som forsker.
<b>Lærerens bakgrunn, utdanning og erfaring</b>	Kan du fortelle meg om din faglige bakgrunn? Hvor lenge har du jobbet som lærer? Hvilken utdanning har du? Videreutdanning? Hvor mange ganger har du hatt ansvaret for bokstavinnlæringen på første trinn?
<b>Språklig bevissthet</b>	Når starter dere arbeidet med språklig bevissthet? Hvordan jobber dere med språklig bevissthet? Hvor ofte? På hvilken måte knyttes disse aktivitetene til lydene/ bokstavene? Hvordan jobber dere med fonologisk og fonemisk bevissthet? Hvor lenge fortsetter dere arbeidet med språklig bevissthet?
<b>Formell bokstavkunnskap</b>	Når i skoleåret starter du med bokstavinnlæring på første trinn? Starter du med innlæring av små, store eller både små og store bokstaver samtidig? Hvorfor? Lærer elevene lyden på bokstavene, navnet på bokstavene eller begge deler samtidig? Hvorfor? Hvilken rekkefølge bruker du? Presenteres elevene for en og en lyd/ bokstav, eller lærer de flere bokstaver av gangen? Hvorfor? Hvor lang tid bruker dere på innlæringen av en lyd/ bokstav? Følger alle elevene den samme progresjonen? På hvilken måte jobber du med hvordan lydene uttales/ lages i munnen? På hvilken måte lærer elevene om formen på bokstavene? Hvordan legger du til rette for at elevene skal kjenne igjen bokstavene?
<b>Funksjonell bokstavkunnskap</b>	Hvordan jobber du med kombinasjonen mellom lyd og bokstav? På hvilken måte får elevene mulighet til å bruke de bokstavene de allerede har lært? Hvordan jobber dere med lesing? Skrivning? Hvilken type oppgaver? Hvorfor?

	<p>Skriftspråkstimulerende lek (sykehus, skole, butikk, osv.)?  Har elevene lesebøker? Hvilket læreverk?  Hvordan bruker dere leseverket i bokstavinnlæringen?</p>
<b>Organisering/ gjennomføring</b>	<p>På hvilken måte organiserer du undervisningen når dere jobber med bokstavinnlæring? Hvorfor har du valgt å gjøre det på denne måten? Hva fungerer best? Hvorfor? Er det noe som ikke fungerer? Hvordan legger du til rette for at barna skal være motiverte og engasjerte i arbeidet med bokstavlæring? Ulike sanser? Bilde støtte? Varierte oppgaver?  Hvilke metoder bruker du ved innlæring av lyder/ bokstaver? Hvorfor? Hvordan fungerer den/ de metodene du bruker?  Bruker dere data eller ipad i undervisningen? På hvilken måte?  Hva legger du mest vekt på i arbeidet med bokstavinnlæring?</p>
<b>Kartlegging</b>	<p>På hvilken måte skaffer du deg oversikt over elevenes lyd- og bokstavkunnskap? Fonemiske bevissthet? Er denne kartleggingen <i>nyttig</i> for deg i forbindelse med undervisningen? Hvordan da?</p>
<b>Tilpasset opplæring</b>	<p>Hva tenker du i forhold til <i>tilpasset opplæring</i> og bokstavinnlæring? Hvordan tilpasser du opplæringen til hver enkelt elev?  Flerspråklige elever?</p>
<b>Skole-hjem samarbeid</b>	<p>På hvilken måte får foresatte informasjon om bokstavinnlæringen? Hva er det viktig å formidle til foresatte om bokstavlæring? Får elevene oppgaver som skal gjøres hjemme i forbindelse med bokstavinnlæringen? Hva slags oppgaver?</p>
<b>Avslutning</b>	<p>Kort oppsummering for å sjekke om jeg har forstått informanten riktig. Er det noe informanten ønsker å tilføye eller er det noe annet informanten lurer på eller vil spørre om før vi avslutter?</p>

# Vedlegg 4

## Tilbakemelding fra NSD



Liv Heidi Mjelve  
Institutt for spesialpedagogikk Universitetet i Oslo  
Postboks 1140 Blindern  
0318 OSLO

Vår dato: 21.06.2016

Vår ref: 48800 / 3 / AMS

Deres dato:

Deres ref:

### TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 30.05.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

48800	<i>Begynneropplæring. En undersøkelse av hvordan bokstavlæring foregår på 1. trinn</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Liv Heidi Mjelve</i>
<i>Student</i>	<i>Trine Sørensen Angel</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.06.2017, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Kjersti Haugstvedt

Anne-Mette Somby

Kontaktperson: Anne-Mette Somby tlf: 55 58 24 10

*Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.*



## Personvernombudet for forskning



### Prosjektvurdering - Kommentar

---

Prosjektnr: 48800

#### FORMÅL

Formålet med dette prosjektet er å undersøke hvordan bokstavlæring gjennomføres på 1. trinn ved en utvalgt skole.

#### INFORMASJON OG SAMTYKKE

Utvalget (lærere) skal informeres skriftlig og muntlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er godt utformet.

#### OBSERVASJON I KLASSEROM

Vi forstår det slik at observasjonen skal gjennomføres uten at det registreres opplysninger som kan identifisere elevene, og at det ikke skal gjennomføres opptak. Vi anbefaler at foreldrene informeres om at det skal foregå observasjoner og hva dette til bety for elevene. Skriftlig samtykke er ikke nødvendig. Hvis det er aktuelt å foreta opptak (lyd/video) må foresatte få informasjon og samtykke skriftlig i forkant.

#### INFORMASJONSSIKKERHET

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger Universitetet i Oslo sine rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal lagres på privat pc /mobile enheter, bør opplysningene krypteres.

#### PROSJEKTSLUTT OG ANONYMISERING

Forventet prosjektslutt er 01.06.2017. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlende opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)
- slette digitale lydopptak