

**«Den første lese- og skriveopplæringen
– en kvalitativ studie om læreres erfaringer
med rask bokstavprogresjon»**

OsloMet – storbyuniversitetet

Masteroppgave i skolerettet utdanningsvitenskap med
fordypning i begynneropplæring

SKUT5910
Hilde Aas Strand

Kand nr. 935

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier
OsloMet – storbyuniversitetet

15. mai. 2018

SAMMENDRAG

Denne oppgaven er skrevet i forbindelse med min masterutdanning i begynneropplæring ved OsloMet – storbyuniversitetet. Tema for oppgaven er den første lese- og skriveopplæringen, der fokus er på bokstavinnlæring. Barna som entrer dagens skoleport, har svært ulik skriftspråklig kompetanse. Mange skolestartere synes det er spennende med bokstaver. De kan lese og skrive lenge før skolestart. Andre har liten eller ingen kunnskap om bokstavene. Norsk skole er lovpålagt prinsippet om tilpasset undervisning. Det vil si at opplæringen skal tilpasses ut fra elevens evner og forutsetninger slik at alle får den samme mulighet til å utvikle seg. I Norge har det vært tradisjon for å ha en langsom introduksjon av bokstavene i alfabetet, innlæring av en bokstav i uken har vært rådende. Dette er i ferd med å endre seg. Et stadig høyere antall skoler introduserer flere bokstaver i uken for sine skolestartere. Formålet med denne studien er å belyse, analysere og drøfte hvilke tanker, erfaringer og refleksjoner lærere gjør seg om metoden rask bokstavprogresjon. Erfaringer med metoden knyttet til tilpasset opplæring vil vektlegges. Oppgavens problemstilling er:

- Hvilke erfaringer og refleksjoner har lærere knyttet til rask bokstavprogresjon på første trinn?

Underspørsmål:

- Hva tenker de om hvilke muligheter rask bokstavprogresjon gir for tilpasset opplæring både for elever som kan lese ved skolestart og for elever som trenger lenger tid til bokstavinnlæringen?

Den teoretiske rammen som omgir studien, tar utgangspunkt i den første lese- og skriveopplæringen. Problemstillingen belyses med en kvalitativ metodisk tilnærming. Jeg har gjennomført fokusgruppeintervjuer ved tre ulike grunnskoler. Intervjuene er gjort ved skolestart og halvveis ut i første klasse. Mellom intervjuene har jeg gjort observasjoner av lærernes undervisning. Jeg ser på hvordan informantene utvikler sin forståelse og erfaringer med metoden rask bokstavprogresjon. Utvalget i undersøkelsen består av ti lærere som arbeider på 1. trinn i Osloskolen. Alle lærerne bruker metoden rask bokstavprogresjon dette skoleåret.

Funn fra undersøkelsen blir analysert og drøftet opp mot relevant teori og forskning der følgende temaer blir tatt opp: bokstavkunnskap, lek, læring og skapende kreative prosesser, bokstavforming, å knekke lesekoden, språklig bevissthet, utforskende skriving og ulike sider

ved tilpasset opplæring. Først presenteres lærernes tanker og forventninger om metoden rask bokstavprogresjon. Deretter er det lærernes erfaringer og refleksjoner etter å ha prøvd ut metoden i seks måneder, som er i fokus.

Studien fant at lærerne har gjort seg positive erfaringer med metoden rask bokstavprogresjon. Resultatet viser imidlertid at lærernes erfaringer i stor grad bygger på deres didaktiske valg i den første bokstavgjennomgangen, og at valgene varierer fra skole til skole. Informantene uttrykker at rask bokstavprogresjon gjør det enklere å tilpasse undervisningen til elever som trenger faglige utfordringer, mens når det gjelder elever som strever med å lære seg bokstavene, indikerer resultatene at tilpasningen skjer på et mer organisatorisk plan, og ikke har direkte tilknytning til metoden rask bokstavprogresjon.

FORORD

Etter å ha jobbet syv år som lærer i Osloskolen, valgte jeg å ta et masterstudium i skolerettet utdanningsvitenskap med fordypning i begynneropplæring ved fakultet for lærerutdanning og internasjonale studium, OsloMet – storbyuniversitetet. Det har vært to inspirerende og lærerike år hvor jeg har fått ny kunnskap og innsikt fra dyktige forelesere. Jeg er svært takknemlig for å ha fått mulighet til å fordype meg i et felt som jeg synes er særdeles spennende. Jeg håper oppgaven min kan bringe ny innsikt ut i skolene.

Jeg vil først og fremst takke lærerne som har deltatt i denne studien. De har gjennom hele perioden vært positive og velvillige til å tilrettelegge for gjennomføring av intervjuer og observasjoner. Uten deres innsats hadde det ikke vært mulig å gjennomføre oppgaven.

Videre vil jeg rekke en stor takk til min hovedveileder, førstelektor Kirsten Palm, og biveileder, førstelektor Aslaug Andreassen Becher. Dere har begge delt av deres faglige innsikt og bidratt med viktige tilbakemeldinger, råd og konstruktiv kritikk gjennom denne prosessen. Ikke minst har dere gitt meg inspirasjon og motivasjon i denne utfordrende og tidkrevende prosessen.

Takk til ledelsen ved min skole som har gjort det mulig for meg å ta denne masterutdanningen. Uten tilrettelegging og støtte fra dere og gode kollegaer, hadde det ikke latt seg gjøre.

Til sist vil jeg rette en spesiell takk for tålmodighet og forståelse til dem som betyr mest for meg: Jarl, Eirik og Ina.

Oslo, 11. mai 2018

Hilde Aas Strand

INNHOLDSFORTEGNELSE

SAMMENDRAG	I
FORORD	III
1.0 INNLEDNING	1
1.1 Bakgrunn for valg av tema	2
1.2 Formål og problemstilling	3
1.3 Aktuelle begreper	4
1.4 Masteroppgavens oppbygging.....	4
2.0 TEORI	6
2.1 Hva er lesing og skriving	6
2.1.1 Det alfabetiske prinsipp	9
2.1.2 Det morfematiske prinsipp	10
2.2 Språklig bevissthet	11
2.2.1 Fonologisk bevissthet	11
2.2.2 Fonetisk bevissthet	12
2.3 Bokstavinnlæring	13
2.3.1 Bokstavkunnskap	13
2.3.2 Bokstavprogresjon	15
2.4 Skriftspråkutvikling.....	16
2.4.1 Avkodingsferdigheter	16
2.4.2 Fasene i leseutviklingen.....	17
2.4.2.1 Den føralfabetiske fasen	18
2.4.2.2 Den delvis fonologiske fasen	18
2.4.2.3 Fullstendig fonologisk og kontrollert avkoding.....	18
2.4.2.4 Den ortografiske avkodingsfasen.....	19
2.4.3 Stavelsesferdigheter.....	19
2.4.4 Fasene i skriveutviklingen	20
2.4.4.1 Skribling.....	20
2.4.4.2 Bokstavutforskning	20
2.4.4.3 Helordskriving	21
2.4.4.4 Fonologisk skriving	21
2.4.4.5 Ortografisk skriving	21
2.5 Tilpasset opplæring	21
2.5.1 Metoder for lese- og skriveopplæring	23
2.5.2 Registering og måling eller lekende læring	25

2.5.3 Tidlig innsats	26
2.5.4 Differensiering	26
3.0 METODE.....	29
3.1 Kvalitativ forskningsmetode	29
3.1.1 Fenomenologi	30
3.2 Design.....	30
3.2.1 Intervju.....	30
3.2.2 Fokusgruppeintervju	31
3.2.3 Observasjon	32
3.2.4 Langsgående design.....	33
3.2.5 Utvalg	33
3.2.6 Skoler og informanter	33
3.3 Forberedelser	35
3.3.1 Intervjuguide.....	35
3.3.2 Observasjonsskjema	36
3.4 Gjennomføring	37
3.4.1 Intervju.....	37
3.4.1.1 Fokusgruppeintervju, datapunkt A.....	37
3.4.1.2 Fokusgruppeintervju, datapunkt C.....	38
3.4.2 Observasjon	38
3.5 Analyse av datamateriell	38
3.5.1 Transkribering	38
3.5.2 Analysestrategi	39
3.6 Forskningens pålitelighet	39
3.6.1 Reliabilitet	40
3.6.2 Validitet	40
3.7 Etske refleksjoner.....	41
3.7.1 Forskningsetikk	41
3.7.2 Forskning i eget miljø.....	42
3.8 Sterke og svake side ved undersøkelsen	42
4.0 ANALYSE OG DRØFTING.....	44
4.1 Lærernes tanker og forventninger om metoden rask bokstavprogresjon ved skolestart 45	
4.1.1 Sikker bokstavkunnskap	45
4.1.2 Lek, læring og skapende kreative prosesser	47
4.1.3 Bokstavforming	48
4.1.4 Å Knekke lesekoden.....	49

4.1.5 Språklig bevissthet.....	50
4.1.6 Utforskende skriving	52
4.1.7 Tilpasset opplæring.....	53
4.1.7.1 Kartlegging på førstetrinn	53
4.1.7.2 Tidlig innsats – økt lærertetthet	55
4.1.7.3 Differensiering	56
4.2 Lærernes erfaringer og refleksjoner om metoden rask bokstavprogresjon etter bruk i seks måneder	59
4.2.1 Sikker bokstavkunnskap	59
4.2.2 Lek, læring og skapende kreative prosesser	62
4.2.3 Bokstavforming	64
4.2.4 Å knekke lesekoden.....	66
4.2.5 Språklig bevissthet.....	68
4.2.6 Utforskende skriving	69
4.2.7 Tilpasset opplæring.....	71
4.2.7.1 Målekulturen	71
4.2.7.2 Tidlig innsats – økt lærertetthet	73
4.2.7.3 Differensiering	74
4.2.8 Er rask bokstavprogresjon riktig metode for dagens elever?	77
4.2.9 Informantenes forståelse av begrepet tilpasset opplæring.....	78
5.0 AVSLUTNING OG KONKLUSJON.....	80
5.1 Studiens hovedfunn	80
5.2 Konklusjon	83
5.3 Implikasjoner for fremtiden	85
REFERANSER	87
Vedlegg 1.....	92
Vedlegg 2.....	93
Vedlegg 3.....	95
Vedlegg 4.....	97
Vedlegg 5.....	100
Vedlegg 6.....	101

1.0 INNLEDNING

Vi lever i et informasjons- og utdanningsamfunn som stadig blir mer leseintensivt. Overalt hvor vi beveger oss er det tekst, og aldri har det vært skrevet så mye som i dag. Vi leser og skriver tekstmeldinger. Vi chatter via telefon, nettbrett og dataspill. Vi blogger, vi leser bøker, aviser, blader og tekst på TV. Vi leser på skilt og reklame. Vi leser for å lære, og vi leser for å bli underholdt. Skriftspråklige ferdigheter spiller en viktig rolle for å kunne engasjere seg aktivt i samfunnet, og samtidig møte de forventninger arbeidslivet krever. Begrensede ferdigheter i lesing vil kunne hemme fullverdig deltagelse på mange områder av samfunnsarenaene.

«Many if not most citizens living in our ever-shrinking, globally connected world would agree that the ability to read is a critical factor in living a healthy, happy, and economically productive life. On the other hand, the inability to read often denies individuals and groups access to many significant educational, social, health care, and economic opportunities» (Reutzel, Clark, & Flory, 2015, s. 366).

Nesten all læring i skolen bygger på at man kan lese og skrive. Skolestarterne kommer med svært ulik erfaring og kunnskap formet av sin sosiale bakgrunn. Enkelte barn kan lese en tekst på egenhånd og skrive flere ord. Andre har ikke knekt den alfabetiske koden, de kan kanskje bare navnet på forbokstaven i navnet sitt. Noen barn blir lest høyt for daglig og har flere favorittbøker, mens andre knapt har tatt i en bok (Lundetræ & Walgermo, 2015). For å unngå at lese- og skriveferdigheter skal skape klasseforskjeller, både sosiale og kulturelle, er det avgjørende at skolen så tidlig som mulig bidrar til å utjevne ulikhetene. Tidlig innsats skal gi elever som henger etter i lesing eller skriving på 1.-4. trinn, mulighet til intensiv opplæring slik at de kan mestre grunnleggende ferdigheter og tilegne seg god faglig kompetanse (Meld. St. 21 (2016-2017), 2017). Samtidig advarer Sommer (2015) mot en tidlig start med hovedvekt på innlæring av akademiske ferdigheter som kan svekke elevenes evner innenfor språkforståelse senere. Han taler varmt for det nysgjerrige, aktivt lærende og meningsøkende barnet, der leken er det viktigste redskapet for langtidsholdbar læring (Sommer, 2015).

For å gi alle barn et best mulig utgangspunkt for å lykkes i utdanning og i arbeidsliv, må begynneropplæringen legges til rette for at alle elever får tilstrekkelig utbytte av opplæringen.

Hvert barn skal få utvikle sin grunnleggende kompetanse ut fra evner og forutsetninger. Dette inkluderer elever som trenger ekstra støtte, så vel som elever med stort læringspotensial. Prinsippet om tilpasset opplæring har vært stadfestet i norsk grunnskole siden 1975 (Bunting, 2014). Det er hjemlet i Opplæringsloven (1998) § 1-3 hvor det heter at: «Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lære kandidat». Opplæringen skal i all hovedsak inkluderes i den ordinære undervisningen. Med den ordinære undervisningen menes opplæringen som praktiseres med tanke på at størstedelen av elevene skal få et godt faglig utbytte. Tilpasset opplæring er ikke en individuell rett, men et virkemiddel som skal tas i bruk innenfor fellesskapet. Det handler om å skape variasjoner i organisering av opplæringen og i pedagogiske metoder for å få et best mulig utbytte av den ordinære opplæringen (Meld. St. 18 (2010-2011), 2011; Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016). I et klassefellesskap finnes det et mangfold av ulikheter. Hver undervisningsøkt er unik, ingen klasser er like, ei heller barna. Det gjør det vanskelig å komme med en fasit på hvordan en best kan fremme kvalitet i den enkelte opplæringssituasjonen. Skole og lærere må søke å utvikle sin praksis bygget på forskning og erfaringer.

Nyere forskning viser at stadig flere skoler tar i bruk rask bokstavprogresjon i den første lese- og skriveopplæringen. I Norge har det vært tradisjon å ha en langsom bokstavprogresjon. Vanlig praksis har vært at elevene arbeider med en bokstav i uken. En fersk studie gjort i forbindelse med forskningsprosjektet *Two Teachers* ved Lesesenteret ved Universitetet i Stavanger, viser at andelen førsteklasse som nå lærer to eller flere bokstaver i uken, har økt betraktelig de siste fem årene. I Sør-Norge svarer over 60 prosent av førsteklasse lærerne ved 150 skoler at de introduserer to eller flere bokstaver i uken (Lundetræ & Sunde, 2017a). Norsk skole blir stadig kritisert for at endringer tar for lang tid og at skoleledere ikke støtter seg til forskning. Denne gangen er det annerledes. Praksisen med innlæring av flere bokstaver i uken, har endret seg svært raskt.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Den første lese- og skriveopplæringen er noe av det jeg synes er aller mest spennende i mitt yrke som lærer. Innenfor dette området er det særlig rask bokstavprogresjon som har fått min nysgjerrighet og interesse. Rask bokstavprogresjon er relativt nytt i Norge. Forskere ved Lesesenteret ved Universitetet i Stavanger var tidlig ute med å utpeke metoden som vellykket til tross for at det er gjort begrenset forskning på området. På hjemmesiden til Lesesenteret

finner man flere artikler der de anbefaler metoden. I et intervju på forskning.no sier Linda Larsen, forsker ved Institutt for spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo, at det er svært uheldig hvis metoden kun fokuserer på en raskest mulig gjennomgang av bokstavene, uten å ta hensyn til at bokstavinnlæring er en sammensatt prosess. Hun trekker frem viktigheten av å arbeide med elevenes språklige bevissthet (Larsen, 2017). Larsen støttes av Jørgen Frost, professor emeritus ved Institutt for spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo, og Caroline Solem, generalsekretær i Dysleksi Norge, som sier at informasjonen fra Lesesenteret har vært uklar. De mener det har vært for stort fokus på en rask gjennomgang av bokstavene, slik at det viktige aspektet med språklig bevissthet har kommet i skyggen. Som en følge av dette er Frost og Solem svært bekymret for at det på mange skoler eksisterer en ufullstendig forståelse av hva som er viktig i den begynnende leseopplæringen (Frost & Solem, 2017). Kjersti Lundetræ og Kristin Sunde ved Lesesenteret ved Universitetet i Stavanger, understreker at poenget med en raskere bokstavinnlæring ikke er å haste gjennom alfabetet. Det handler om å gi elevene mulighet til å ta i bruk skriftspråket, og gi elevene flere repetisjoner. De tror den raske praksisendringen kommer av muligheten metoden gir for å tilpasse undervisningen til en mangfoldig elevgruppe (Lundetræ & Sunde, 2017b).

1.2 Formål og problemstilling

Tilpasset opplæring går som en rød tråd gjennom læreplanen, og skal skje ved variasjon og tilpasninger til mangfoldet i elevgruppen (Utdanningsdirektoratet, 2016). Formålet med denne masteroppgaven er å frembringe kunnskap om læreres erfaringer med og refleksjoner om rask bokstavprogresjon, samt hvilke muligheter metoden kan gi for å tilpasse undervisningen. Jeg har valgt følgende problemstilling:

- *Hvilke erfaringer og refleksjoner har lærere knyttet til rask bokstavprogresjon på første trinn?*

Underspørsmål:

- *Hva tenker de om hvilke muligheter rask bokstavprogresjon gir for tilpasset opplæring både for elever som kan lese ved skolestart og for elever som trenger lenger tid til bokstavinnlæringen?*

1.3 Aktuelle begreper

Innledningsvis har jeg allerede tatt i bruk begrepene rask bokstavprogresjon, inkludering, differensiering, tidlig innsats og tilpasset opplæring. Flere av begrepene forbindes med hverandre og man kan nesten si at de er forutsetninger for hverandre. Forskning om inkludering handler også mye om tilpasset opplæring. I forbindelse med tidlig innsats er tilpasset opplæring et viktig moment. Likeså brukes begrepet differensiering om tilpasning i opplæringen. For å unngå uklarheter blir begrepene definert allerede her.

Differensiering: En måte å legge til rette opplæringen på for å møte elevenes ulike forutsetninger og behov (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016, s. 165).

Inkludering: Innebærer at alle elever skal delta både i det faglige, det kulturelle og det sosiale fellesskapet. På den ene siden handler det om å få være en del av fellesskapet, og på den andre siden handler det om individuell tilpasning (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016, s. 23).

Rask bokstavprogresjon: Gjennomgang av to eller flere bokstaver i uken (Lundetræ, 2017).

Tidlig innsats: Handler om å sette inn innsats på et tidlig tidspunkt i barnets liv, f.eks. gjennom barnehagen eller de første årene skole. Det handler også om å gripe raskt inn når problemer oppstår eller avdekkes uavhengig av tidspunkt i grunnopplæringen eller i voksen alder (St.meld. nr. 16 (2006-2007), 2007, avsnitt 1.3).

Tilpasset opplæring: Tiltak som skolen setter i gang for å sikre at alle elever, lærlinger, lærekandidater og voksne får best mulig utbytte av den ordinære opplæringen. Det dekker hele opplæringstilbudet og omfatter både den ordinære opplæringen og spesialundervisningen (Utdanningsdirektoratet, 2016; Håstein & Werner, 2014, s. 21).

Utforskende skriving: Skrive for å kommunisere noe. Det kan være både frie og styrte skriveoppgaver.

1.4 Masteroppgavens oppbygging

I det følgende gis det en kort presentasjon av masteroppgavens utforming, samt hvilke hovedelementer som inngår i de forskjellige kapitlene. Oppgaven er delt inn i fem kapitler:

Kapittel 1: Presenterer bakgrunn for valg av tema, formål og problemstilling.

Kapittel 2: Redegjør for teori om lesing og skriving og ser på ulike delferdigheter som må til for at lesing og skriving skal forekomme. Kapitlet tar også for seg ulike sider ved tilpasset opplæring. Teorien utgjør den nødvendige forståelsesrammen for masteroppgaven, og danner grunnlaget for analyse og drøfting.

Kapittel 3: Gjør rede for vitenskapsteoretisk ståsted, metodisk tilnærming og valg av metode som ligger til grunn for studien. Videre beskrives gangen i undersøkelsen, utvalg av informanter, forberedelser og gjennomføring. Validitet, reliabilitet, egen forskerrolle og etiske betraktninger blir beskrevet.

Kapittel 4: Datamateriell fra undersøkelsen blir analysert ved hjelp av sitater fra lærerintervjuene og drøftet opp mot aktuell teori og tidligere forskning. Kapitlet er delt i to. Den første delen tar for seg lærernes tanker og forventninger om metoden rask bokstavprogresjon. Den andre delen dreier seg om lærernes erfaringer med og refleksjoner om metoden.

Kapittel 5: Kort oppsummering av hovedfunn, som drøftes opp mot undersøkelsens problemstilling. På denne måten blir kapittel fire og fem oppgavens sentrale deler, og det er på bakgrunn av denne drøftingen at konklusjonen kan trekkes.

2.0 TEORI

Denne studien tar for seg begynneropplæringen der bokstavinnlæring og tilpasset opplæring er to sentrale felt. Først i dette kapitlet vil lesing og skriving bli presentert. Videre omtaler jeg den forenklete leseformelen til Gough og Tunmer: «The simple view of reading». Jeg ser også på lesemodellen til Frost og Duna, som tar for seg ulike faktorer ved lesing. Deretter ser jeg på det alfabetiske og det morfematiske prinsipp, som i all hovedsak styrer det norske skriftspråket. Det er viktig at elever i begynneropplæringen får kunnskap om disse prinsippene for å skape en god lese- og skriveutvikling (Lyster, 2012). Jeg vil også se på ulike aspekter ved språklig bevissthet og bokstavinnlæringen. Videre tar jeg for meg avkodings- og stavelsesprosessen der jeg kort beskriver ulike faser i den normale lese- og skriveutviklingen. Her støtter jeg meg til Ehri (1995, 2005) og Traavik (2013). Til sist i dette kapitlet vil jeg gå i dybden av begrepet tilpasset opplæring, som jeg knytter til ulike metoder for lese- og skriveopplæring, lekende læring, tidlig innsats og differensiering.

2.1 Hva er lesing og skriving

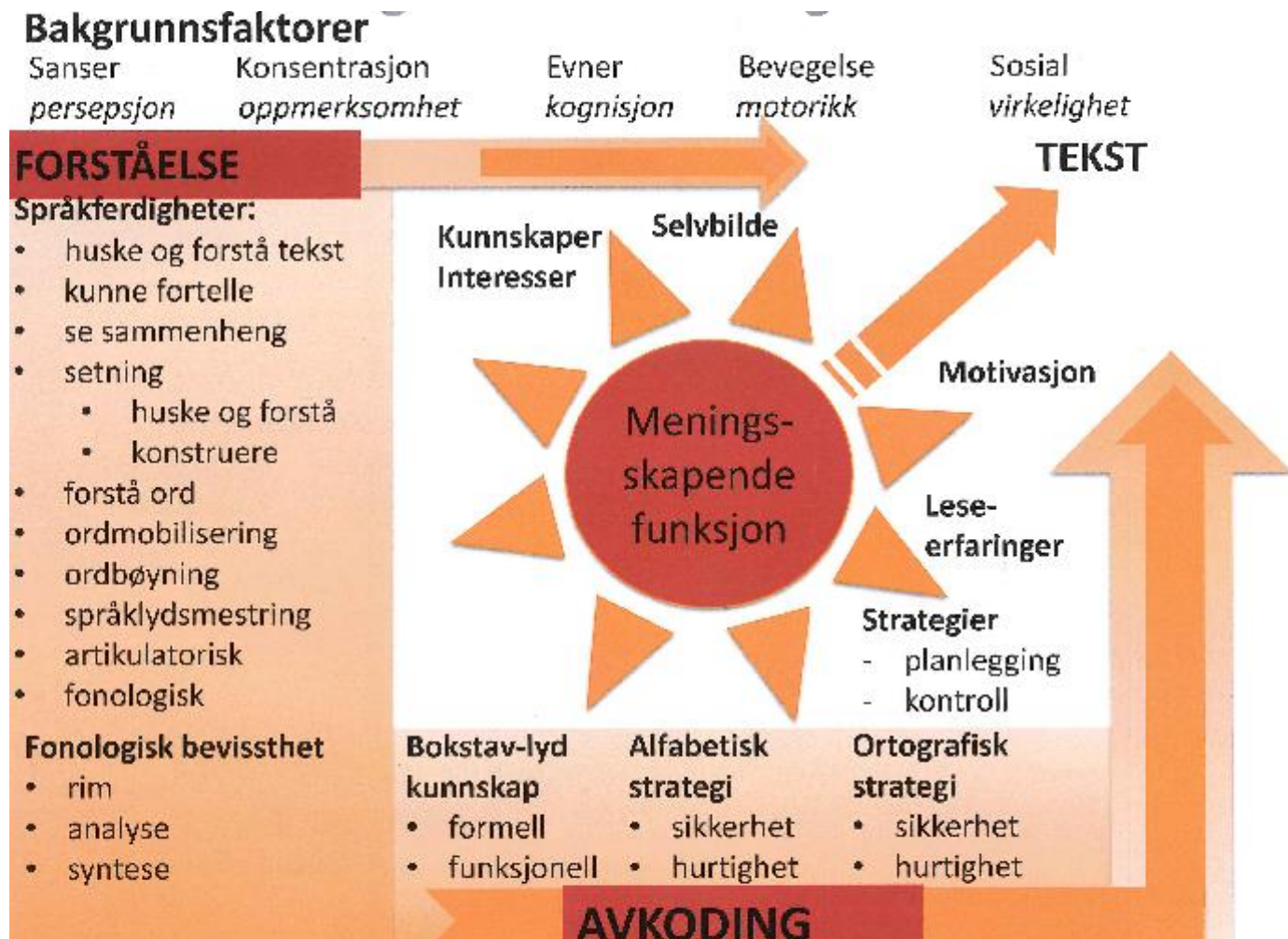
For barn som starter i førsteklasse er det knyttet store forventninger til at de skal lære å lese og skrive. «Det er neppe vanskelig å motivere barn til å lese når de begynner på skolen. Det å lære å lese er så innarbeidet i vår kultur som forventning til hva skole er, at barn på sett og vis forbinder skole med det å kunne lese (og skrive)» (Hekneby, 2011, s. 65). Hva som kreves for å bli en kompetent leser og skriver vil være i stadig endring, og det påvirkes av hvilke forventninger samfunnet har. I dag snakker vi gjerne om at målet for skolens skriftspråkopplæring er at barna skal utvikle funksjonelle ferdigheter. Det vil si at elevene forstår innholdet i det de leser, og kan bruke den skrevne teksten som redskap for egen læring, og at de kan utrykke sin mening ved hjelp av skrift (Kjærnsli & Jensen, 2016; Gabrielsen, 2015). Når lesing og skriving knyttes gjensidig sammen, blir elevene bevisste både på språkets form og innhold. «Barn lærer å lese ved å skrive, og de lærer å skrive ved å lese. Derfor legges dagens lese- og skriveopplæring opp til at barn tidlig skal utfordres til å skrive, også for å knekke lesekode» (Skjelbred, 2012, s. 91). Skriving handler om å formidle et budskap gjennom tegn og symboler. Det er en mental prosess som kan være med på å utvikle våre tanker og fremme vår bevissthet om det målet vi vil oppnå (Lundberg, 2012). I prosessen med å skrive ned ord benytter barnet en fonemanalyse hvor det kobler fonem (lyd) til grafem (bokstav), og grafemet skrives så ned. I neste runde snur barnet denne prosessen når det «leser» det skrevne ordet for å kontrollere meningen (Hagtvet, 2009). Lesing blir

gjørne definert som en prosess der det overordnede målet er å trekke ut og konstruere mening fra skrevet tekst (Vellutino, Fletcher, Snowling, & Scanlon, 2004; Lyster, 2012; Høien & Lundberg, 2012; Hekneby, 2011). Leseforståelse vil si å skape mening av det som står skrevet. Det handler om evnen til å knytte informasjon på ord- og setningsnivå til egne erfaringer og referanserammer, samt bearbeide og tolke denne informasjonen (Høien & Lundberg, 2012). Leseprosessen er sammensatt. Den krever at man har tilstrekkelig språkforståelse og kan identifisere og avkode ord med nøyaktighet og flyt, slik at man forstår budskapet som er representert i teksten. «It is a complex process that depends on adequate development of two component processes: word identification and language comprehension» (Vellutino et al., 2004, s. 5). Når man skal undervise i begynneropplæringen er det avgjørende at pedagogen har kunnskap om hvilke ferdigheter som kreves for å mestre skriftspråket.

Skal man kunne lære andre å lese må man gå inn i kjernen på lesing, og man må vite hvilke tekniske aspekter som ligger bak. Mangelfulle avkodingsferdigheter kan medføre at leseforståelsen forringes. Leseren får ikke mening ut av teksten da all energien går med til selve avkodingsprosessen. På den annen side kan en leser ha gode avkodingsferdigheter, men svak språkforståelse som gjør at leseren ikke får tilstrekkelig leseforståelse i sitt møte med det skrevne ord. Avkoding og språkforståelse er delferdigheter som påvirker hverandre i et gjensidig samspill. For å kunne lese raskt, riktig og med god forståelse må begge disse ferdighetsområdene fungere tilfredsstillende (Refsahl, 2012).

Leseforskerne Philip B. Gough og William E. Tunmer har utviklet en enkel og mye brukt formel for lesing: lesing = avkoding x forståelse. Det er viktig å understreke at det i denne sammenheng er snakk om språkforståelse. Formelen omtales som «The simple view of reading» (Lyster, 2012). Gough og Tunmer (1986) mener ikke med denne formelen at lesing ikke er en kompleks prosess. De ser på lesing som et gjensidig avhengighetsforhold mellom de to faktorene avkoding og forståelse. Begge er like viktige, dersom en av faktorene er null, blir også produktet av lesingen lik null. «Decoding is not sufficient; comprehension is also necessary. At the same time, we argue that the converse holds as well: Comprehension is not sufficient, for decoding is also necessary» (Gough & Tunmer, 1986, s. 7). Med andre ord vil leseforståelsen bli mangelfull dersom en av delferdighetene ikke er tilfredsstillende. Skal elevene mestre lesekunsten må de derfor mestre ordavkoding, og ha god nok språkforståelse til å forstå det de avkoder. Lyster (2012) påpeker at formelen til Gough og Tunmer må ses på

som en forenklet modell for lesing, noe som gjenspeiles i formelens navn «The simple view of reading». Formelen har utelatt viktige faktorer som motivasjon, selvtillit og konsentrasjon. Disse vil også kunne påvirke lesesituasjonen (Lyster, 2012).



Lesemodell for analyse av viktige funksjoner ved forståelse av lese- og skriveferdigheter. Utarbeidet av leseforsker Jørgen Frost og psykolog Knut Erik Duna (Frost, 2003, s. 143).

Lesemodellen til Frost og Duna blir beskrevet som en interaktiv modell. I begrepet interaktiv ligger det at leseforståelsen er en prosess som påvirkes av et aktivt samspill mellom ulike faktorer. Leseforståelsen blir da et produkt mellom leseren, teksten og konteksten. Modellen synliggjør alle delprosessene som er i samspill samtidig, og sårbarheten dersom en eller flere av disse delene ikke utvikles tilfredsstillende. Hver del i den komplekse leseprosessen må styrkes, men til syvende og sist må alle enkeltområdene integreres i totalprosessen (Frost, 2003). I midten av lesemodellen (sola) finner vi den menings- og skapende funksjonen. Det er flere bakenforliggende faktorer som vil spille inn her. For eksempel vil forkunnskaper og motivasjon kunne påvirke leseprosessen både i positiv og i negativ retning. Hovedområdene

forståelse og avkodning fungerer integrert, men de har hver sine bestemte oppgaver. I kolonnen til venstre finner vi først de språkfunksjonene som i hovedsak skaper forståelse under lesing, lenger ned kobles prosessene til ferdigheter som er nødvendige for å avkode ord. Helt øverst i modellen er det listet opp bakgrunnsfaktorer som har betydning for alle kognitive funksjoner (Frost, 2003). Modellen kan fungere som et nyttig redskap for lærere i kartlegging og vurdering av elevenes leseutvikling.

I rapporten «Developing Early Literacy» har The National Early Literacy Panel (NELP) (2008) identifisert fem ferdigheter som de mener er de viktigste områdene å arbeide med i begynneropplæringen for å utvikle gode lese-, skrive- og staveferdigheter. «Based on these findings, there is strong evidence for the importance of AK, PA, rapid naming tasks, «writing or writing name», and phonological STM as predictors of later reading and writing skills» (The National Early Literacy Panel, 2008, s. 78). *AK* er forkortelse for *alphabetical knowledge*, det vil si kunnskap om det alfabetiske prinsipp. *PA* er forkortelse for *phonological awareness*, det innebærer å kunne lytte ut lyder i talt språk, fonologisk bevissthet. Det tredje funnet er hurtig benevning. Det handler om å si navn på kjente gjenstander i riktig rekkefølge så raskt som mulig. *Writing or writing name* handler om å kunne skrive bokstaver isolert, og kunne skrive sitt eget navn. Den femte ferdigheten, *phonological short-term memory*, tar for seg fonologisk minne. Det dreier seg om evnen til å huske muntlig informasjon i en kort periode. NELP (2008) mener at disse fem nøkkelferdighetene kan tjene som viktige, stabile og pålitelige indikatorer for pedagogen i sin planlegging av den første lese- og skriveopplæringen. Dette er flere av de samme faktorene som Lundetræ trekker frem som viktige områder å kartlegge når 6-åringene starter på skolen. Hun oppfordrer lærerne til å bruke en sjekkliste med faktorer som kan avdekke elever som kan stå i fare for å utvikle lese- og skrivevansker. Bokstavkunnskap, å lytte ut første lyd i ord, samt undersøke om det er lese- og skrivevansker i familien, anser hun som de viktigste faktorene (Søyland & Lundetræ, 2017).

2.1.1 Det alfabetiske prinsipp

Lyster (2012) sier at en god lese- og skriveutvikling krever at elevene har god forståelse av det alfabetiske prinsipp. Barna må få en grunnleggende forståelse for hvordan bokstavene er koblet til lyder, dette kalles det alfabetiske prinsipp. Grafemene er symboler for fonemene. Hvert fonem i talespråket kan representeres av et eller flere grafem i skriftspråket. Frost (2003) understreker at førsteklassingene ikke kan bli gode lesere uten å forstå det alfabetiske

prinsipp. Når barna har forstått at alle bokstaver, og noen bokstavgrupper, har tilhørende språklyd og motsatt, har de knekket den alfabetiske koden. «De har med andre ord forstått sammenhengen mellom språklyd og bokstav, og at språklydene som hører til bokstavene må trekkes sammen til ord når vi leser» (Traavik & Alver, 2008, s. 79).

De minste enhetene i vårt talte språk kaller vi for fonemer eller språklyder. Fonemer er forskjellig fra grafemer. Grafemer er enheter av skriftlig språk og representerer fonemer i stavemåten av ord (National Reading Panel, 2000). Kunnskap om hvordan lyder og bokstaver er knyttet sammen i en fonem-grafem-korrespondanse er avgjørende for sikker og god ordavkodning. Utfordringen her er at forbindelsen mellom fonem og grafem ikke er entydig. Noen fonem gjengis med flere enn ett grafem i skrift. Lyden /ʃ/ representeres i skrift med sj/skj/ch. Ett grafem kan stå for forskjellige fonem, grafemet *g* kan representere fonemet /j/ eller /g/. I andre tilfeller kobles ikke grafemet til lyd, som stum *h* i *hjul*. Et fonem kan representeres med ulike grafem. Lyden /å/ skrives med *å* som i *håpe*, eller *o* som i *kom*. Hvordan fonemet uttales vil også avhenge av plassering i ordet. Ordet *bake* uttales med lang *a*-lyd, foran dobbelt konsonant vil ordet derimot uttales med en kort *a*-lyd, *bakke*. Dette kan skape store utfordringer for begynnerleseren (Lyster, 2012; Hekneby, 2005). Lyster (2012) peker på at disse faktorene kan gjøre det vanskelig for barn å forstå det alfabetiske prinsippet og læring av grafem-fonem-kobling. Automatisk ordidentifisering krever rask kobling mellom lyd og bokstav. Her spiller også kunnskap om hvordan ord er bygd opp av morfemer en viktig rolle. Det morfematiske prinsipp legger føringer for skriftspråket utover det alfabetiske prinsipp (Lyster, 2012).

2.1.2 Det morfematiske prinsipp

«Det morfematiske prinsippet er knyttet til morfemets konstante form. Morfemene er språkets minste betydningsbærende enhet, og et morfem har alltid samme skriftlige form selv om uttalen av morfemet kan endre seg fra ord til ord» (Lyster, 2012, s. 39). Ordene *godt* og *gått* uttales på lik måte, men har forskjellig skrivemåte. Ordet *godt* skrives med *o*, og beholder stum *d*, fordi det stammer fra *god*. *Gått* derimot skrives med *å* fordi det kommer fra *å gå*. Her ser vi hvordan det morfematiske prinsipp styrer skriftspråket. Kunnskap om bokstavens lyder, kombinert med kunnskap om morfemer, vil hjelpe barna til å forstå hvordan ord er bygd opp og hvorfor enkelte ord ikke skrives lydrett. Det kan gjøre det enklere å avkode ord, samt å skrive ord riktig (Refsahl, 2012).

Morfologi handler om språkets grammatiske regler og sammensetning av ord. Sammensatte ord forekommer hyppig i norsk skriftspråk. Derfor vil kunnskap om sammensatte ord, ordets morfem og ord-i-ord kunne lette ordavkodingen (Lyster, 2012). Lyster (2012) hevder at den morfologiske kunnskapen barna kommer med til skolen har en klar betydning for den tidlige skriftspråkutviklingen. Hun mener morfologisk bevissthet bør ha en sentral plass i begynneropplæringen. Da særlig med tanke på de elever som synes lesing er vanskelig. Det er forskningsmessig bevist at morfologisk bevissthet spiller en sentral rolle når det kommer til leseforståelsesprosessen. For at elever skal kunne identifisere og manipulere morfem må de ha en viss grad av språklig bevissthet (Lyster, 2012).

2.2 Språklig bevissthet

Språklig bevissthet handler om å rette oppmerksomheten fra språkets innhold til språkets form. Det handler om å ha et bevisst forhold til at talespråket kan analyseres i mindre deler som setninger, ord, stavelser, meningsdeler og enkeltlyder – for så å gjenkjennes i skrift (Hekneby, 2011; Refsahl, 2012). Språklig bevissthet består av ulike nivå: fonologisk bevissthet, morfologisk bevissthet, semantisk bevissthet, syntaktisk bevissthet, tekstbevissthet og pragmatisk bevissthet (Traavik & Alver, 2008). Forskning viser at barn som har god språklig bevissthet vil ha et fortrinn når de skal lære å lese og skrive (Lyster, 2012; Frost, 2003; Høien & Lundberg, 2012; National Reading Panel, 2000). Ved muntlig kommunikasjon er det innhold og mening som står i fokus. I forbindelse med den skriftspråklige opplæringen er det særlig viktig at barna blir bevisste på språkets formside. De skal kunne betrakte språket utenfra, slik at det kan snakkes om og analyseres. Det skjer et perspektivskifte fra innhold til form, dette betegnes ofte som språklig bevisstgjøring. Barnet innehar en viss språklig bevissthet når det vet hvilke av ordene *meitemark* og *orm* som høres lengst ut. Dersom barnet fester seg til ordets innhold og mener *orm* er lengst fordi den er lengre enn *meitemarken*, er ikke den språklige bevisstheten godt nok utviklet enda (Hekneby, 2011; Traavik & Alver, 2008). «Språklig bevissthet er en forutsetning for at barna skal kunne knekke skriftspråskoden og lære seg å lese og skrive, og videreutvikle disse kompetansene» (Traavik & Alver, 2008, s. 52). Fonologisk bevissthet er en viktig del av den språklige bevisstheten, her dreier det seg om bevissthet om de minste enhetene i talespråket.

2.2.1 Fonologisk bevissthet

Å være fonologisk bevisst handler om å ha kunnskap om at talespråket er satt sammen av språklyder og stavelser. Det vil si å kunne lytte ut lydene i talt språk, og dele opp ord i

fonemer. Ordet «far» består av tre fonemer: f-a-r. Det går også ut på at barnet vet hvilket fonem som kommer først, midt i eller sist i ordet (Høien & Lundberg, 2012; Skjelbred, 2012, s. 89-103; Traavik & Alver, 2008). Fonologisk bevissthet danner basen for hvordan barn vil mestre det alfabetiske prinsipp (Lyster, 2012). «Mangelfull fonologisk bevissthet er trukket fram som en av de sterkeste predikatorene for lese- og skrivevansker, og det betyr at læreren må legge merke til de barna som er usikre på manipulering og bearbeiding av språklyd» (Stangeland & Færvaag, 2015, s. 76). Man kan ikke forvente at et barn skal kunne skille ut hvilken lyd et ord starter med dersom barnet ikke er i stand til å gjenkjenne hvilke lyder som finnes i ordet (Lyster, 2012). Elever vil alltid være fonologisk bevisste på ulike nivåer. Fonologisk trening kan være med på å styrke barnas lese- og skriveferdigheter (Høien & Lundberg, 2012).

En stor del av barnas fonologiske bevissthet tilegnes før bokstavinnlæringen starter i førsteklasse. De kan gjerne høre om ord rimer, og de kan finne ord som begynner på samme lyd. Begrepet fonologisk bevissthet inkluderer alle former for bevissthet rundt ordets lydstruktur, om det rimer, har stavelser, starter med samme eller ulik lyd (Lyster, 2012). I forskningslitteratur blir gjerne fonologisk bevissthet omtalt som en utvikling der barnet starter med å finne hvilke ord en setning er bygd opp av, videre lærer barnet seg å dele ord i stavelser, og det høyeste nivået i fonologisk bevissthet er fonemisk bevissthet (Høien & Lundberg, 2012).

2.2.2 Fonemisk bevissthet

Fonembevissthet vil si evnen til å identifisere eller manipulere enkeltlyder i talespråket (Lyster, 2012). Det kan være å skille ut den første, mellomste eller siste lyden i /bil/, eller finne ut av hva ordet blir dersom man legger til /r/ foran /os/. Fonembevissthet blir sett på som en viktig brikke i den første leseopplæringen (Frost, 2003; Lundetræ & Walgermo, 2015; National Reading Panel, 2000). Høy fonembevissthet er med på å utvikle funksjonell bokstavkunnskap. Det vil si at barnet tilegner seg kunnskap om bokstavenes form, navn og lyd, og hvordan bokstavene brukes til å lage ord (Hagtvet, Frost, & Refsahl, 2015). Barn som ikke er fonemisk oppmerksomme lærer ofte ikke å lese i førsteklasse. De kan få problemer med å bli vellykkede lesere gjennom hele skoleløpet (National Reading Panel, 2000). Melbye-Lervåg (2012) har foretatt en metaanalyse der hun undersøker de bakenforliggende faktorene til lesing. Hun har tatt for seg hver enkelt faktors unike prediktive verdi, og finner at fonembevissthet er den sterkeste indikatoren for å oppå gode

leseferdigheter (Melby-Lervåg, 2012). Dette stemmer godt overens med konklusjonen til National Reading Panel (2000) som sier at undervisning i å manipulere med lydene i språk hjelper barn til å lære å lese. Dette har gitt positive effekter både på ordlesing og nonsensord, noe som indikerer at det hjelper barn å avkode nye ord, samt huske hvordan man leser kjente ord. Opplæring i fonemisk bevissthet trenger ikke foregå i forkant av bokstavinnlæring, men kan med fordel gjøres parallelt (National Reading Panel, 2000).

2.3 Bokstavinnlæring

Kunnskap om bokstavens visuelle form, motorisk utforming, navn og lyd må læres grundig. Det er viktig at elevene får kjennskap til hvorfor de skal utvikle sikker og god kunnskap om bokstavene og lydene de representerer. «For å motivere elevene til nødvendig innsats må bokstavinnlæringen – helt fra første dag – settes inn i en ramme av opplevelse av innhold og søking etter mening» (Engen, 2002, s. 97). Barna skal vite hvilke lyder bokstavene representerer i det skrevne ord, og de skal vite hvilke bokstaver som representerer lydene i det talte ord (Engen, 2002).

2.3.1 Bokstavkunnskap

Bokstavkunnskap handler om å mestre bokstavnavn og bokstavlyd, huske dem og identifisere dem ved lesing og skriving (Jones, Clark, & Reutzel, 2012). Hekneby (2011) sier at sikker og automatisk bokstavkunnskap er en betingelse for å mestre avkodning av ord. Dersom barnet ikke er sikker på alle bokstavene, vil det ofte bruke mye tid og krefter på å gjette og lete for at ordbildet skal matche med det lagrede minnebildet av ordet i hjernen. Resultatet kan fort bli en forsinket leseutvikling. Stangeland & Færvaag (2015) sier at vårt alfabetiske skriftspråk krever at elevene har god bokstavkunnskap. Barnet må memorere og automatisere hvilke forbindelser det er mellom de ulike tegnene og deres lyd. Dette krever oppmerksomhet mot visuelle særtrekk ved hver enkelt bokstav og mange repetisjoner. Ved å gjenta de samme prosessene i arbeidsminnet, vil detaljinformasjonen lagres i leksikon. Leksikon er langtidsminnet for erfaringer og kunnskap vi har om ordets uttale, stavemåte og betydning. For å hente frem informasjon fra leksikon kreves det at informasjonen er godt lagret (Stangeland & Færvaag, 2015).

Bokstaver som ligner visuelt, eller representerer lyder som er lydmessig lett å blande, bør holdes litt avskilt i bokstavinnlæringen. Det kan være fort gjort å blande hvilken lyd bokstavtegnet er forbundet med (Høien & Lundberg, 2012; Engen, 2002). For barn er det mer

utfordrende å knytte fonologisk identitet til hver enkelt språklyd, enn til hele ord.

Språklydene er vanskeligere å isolere eller segmentere, helheter er lettere å oppfatte for barn (Hekneby, 2011). «Sikker bokstavgjenkjenning tilegnes først og fremst gjennom systematisk innlæring av de respektive bokstavene. Bokstavinnlæringen bør derfor tillegges stor vekt i leseopplæringen» (Høien & Lundberg, 2012, s. 67).

Sikker bokstavkunnskap handler også om å gjøre elevene bevisste på den motoriske utforming av bokstavene. Alle elever vil ha nytte av den formelle bokstavinnlæringen, uavhengig av om de kan få eller mange bokstaver. «Det vil alltid være noe nytt å legge merke til, enten ved selv formen, ved utformingen eller ved grad av egen mestring» (Hekneby, 2005, s. 38). De små bokstavene er mer motorisk utfordrende å skrive enn de store. De inneholder flere skriveelementer med buer og sirkler. I dag lærer de fleste førsteklasingene store og små bokstaver parallelt. Barn velger ofte å bruke store bokstaver når de skal skrive. Likevel er det de små bokstavene som forekommer hyppigst i tekster og bøker elevene orienterer seg i. De små bokstavene har en klar fordel ved at de har ulike høyder slik at ordbildene blir lettere å skille fra hverandre visuelt. Ved å kombinere bruken av små og store bokstaver får elevene dra nytte av kunnskapen de har om de store, når de skal lære de små (Lundetræ & Walgermo, 2015; Engen, 2002; Hekneby, 2005). Fordelen ved store bokstaver er størst i fire-fem års alderen. Ved seks års alder kan de fleste håndtere både store og små bokstaver (Browman & Treiman, 2004).

For å kunne bruke bokstavene funksjonelt er det lurt at bokstavinnlæringen starter med bokstaver som åpner for mange muligheter til å lese og skrive enkle lydrette ord. I Norge er det tradisjon for å starte med bokstavene s-o-l-i-r-e-m-a. Det kan være mer hensiktsmessig å starte med s og i, som med en gang lar oss lese og skrive tre ord (Lundetræ & Walgermo, 2015). Men det er ikke bare muligheten til å lese og danne ord som er viktig. Bowman og Treiman (2004) mener det vil være logisk å ta utgangspunkt i bokstavens vanskelighetsgrad. De anbefaler å begynne med de enkle bokstavene for å bygge opp et grunnlag, for deretter å presentere de vanskeligere bokstavene. Dette vil sikre bedre samsvar mellom det som læres og barns evne til å huske informasjonen. Engen (2002) sier også at det lette bør komme før det vanskelige. Barn lærer lettere bokstaver som representerer en bokstavlyd enn bokstaver som representerer flere lyder (Jones, Clark, & Reutzel, 2012).

I læreplanen i norsk er et av kompetansemålene etter 2. årstrinn at elevene skal kunne lese store og små trykte bokstaver (Utdanningsdirektoratet, 2013). Læreplanen legger derimot ingen føringer for hvordan bokstavinnlæringen skal foregå, eller hvor lang tid man bør bruke på å gjennomgå hver bokstav. Det finnes svært lite forskning i Norge på hva som er anbefalt tidsbruk ved bokstavinnlæring (Lundetræ & Walgermo, 2015).

2.3.2 Bokstavprogresjon

I Norge har det vært vanlig at elevene lærer en bokstav i uken, dermed har bokstavinnlæringen strukket seg gjennom store deler av førsteklasse. Noen skoler velger en saktere progresjon der bokstavinnlæringen strekker seg over de to første årene (Lundetræ & Walgermo, 2015). Jones, Clark og Reutzel (2012) sier at dette i stor grad bygger på tradisjon og ikke på empiri. De trekker frem flere fordeler ved å lære to eller flere bokstaver i uken, for eksempel får elevene hyppigere og flere repetisjoner, elevene får mulighet til å komme raskere i gang med lesing og skriving ved at de behersker og kan bruke flere bokstaver (Jones, Clark, & Reutzel, 2012). Korte leksjoner som presenteres daglig vil imøtekomme elevenes behov på en bedre måte. Elever som kan mange bokstaver vil lære nye raskere, mens elever med begrenset eller ingen kunnskap om bokstavnavn og lyder trenger mer enn én instruksjonssekvens. Ved å øke frekvensen av eksponering, repetisjon og læring, får elevene flere bokstavinnlæringssykluser (Jones & Reutzel, 2012).

Lundetræ og Walgermo (2015) mener at barn i småskolealderen har en enorm kapasitet til å lære, og at dette taler for en raskere bokstavprogresjon enn det som har vært tradisjonen i Norge. De mener argumentasjonen for å holde fast ved en bokstav i uken, da særlig med hensyn til elever som står i fare for å utvikle lese- og skrivevansker, ikke holder mål. Elevene vil få mye mindre tid til å gjøre seg kjent med bokstaver som introduseres mot slutten av skoleåret. Disse elevene trenger flere repetisjoner av grafem-fonem-koblinger for å automatisere bokstavkunnskapen. Deres anbefalinger går ut på å «...jobbe systematisk og målrettet med bokstavopplæringen og instruere i flere bokstaver per uke slik at flest mulig kan komme tidlig i gang, og det samtidig gis rom for individuelle tilpasninger» (Lundetræ & Walgermo, 2015).

Rask bokstavprogresjon gir mulighet for mer enn én instruksjonsperiode i skoleåret. For elever med begrenset bokstavkunnskap kan dette virke positivt ved at de får møte alle bokstavene i alfabetet raskere, og de får flere repetisjoner i løpet av skoleåret. Dette kan også

være til nytte for elever som har kunnskap om noen eller mange bokstaver. De vil lære mindre kjente, og ukjente bokstaver raskere, enn de ville med tradisjonell bokstavprogresjon (Jones, Clark, & Reutzel, 2012). Wagstaff (1998) advarer mot programmer som retter seg mot en bokstav i uken. Hun mener den sakte progresjonen er en alvorlig ulempe. Denne tilnærmingen fører ofte til at læring blir isolert fra meningsfylt lesing og skriving. «Too often, reading time is spent practicing letters and sounds in isolation or completing paper-and-task related to the latest letter. Activities like these may leave learners with no understanding of how to apply letter-sound knowledge» (Wagstaff, 1998, s. 299). Hun advarer mot å praktisere bokstavinnlæringen separat uten tilknytning til meningsfylte oppgaver. I stedet snakker hun varmt om å la barnas erfaringer være utgangspunkt for bokstavinnlæringen. Wagstaff trekker frem to komponenter for at elevene skal bli komfortable og føle mestring. Først forsterkes elevenes grafem-fonem-kunnskap gjennom ulike ordspill og aktiv utforskning. For det andre er meningsfull lese- og skrivetrening essensielt (Wagstaff, 1998).

2.4 Skriftspråkutvikling

Ved å delta og engasjere seg i daglige meningsfulle lese- og skriveaktiviteter får elevene økende kunnskap om bokstavenes lyd, form og mening. Det gjør det mulig for barna å bruke sine erfaringer på hensiktsmessige måter (Wagstaff, 1998). Et av målene med å mestre skriftspråket er at barna skal kunne lese og skrive ulike typer tekster i ulike sjangere.

2.4.1 Avkodingsferdigheter

Et steg på veien for å nå dette målet er å utvikle gode avkodingsferdigheter. «Avkoding vil si å forstå sammenhengen mellom språklyd og bokstav, og kunne trekke dem sammen til ord og setninger» (Hekneby, 2011, s. 13). Høien og Lundberg (2012) tar utgangspunkt i at det finnes to ulike strategier inn til leksikon, den indirekte (fonologisk) og den direkte (ortografisk). En fonologisk leser bruker en indirekte vei for å avkode ordet. Det betyr at leseren omkoder sekvenser av bokstaver til lyder. Denne veien bygger på fonembevissthet, grafem-fonem-kunnskap, benevningshastighet og ordforråd. En ortografisk leser har automatisert lesingen (Høien & Lundberg, 2012). Avkodingen er automatisert når forbindelsen mellom ortografisk identitet og ordets fonologiske og semantiske identitet automatisk fremkaller hverandre (Hekneby, 2011). Barn har ulike forutsetninger for å lære, og noen vil ikke klare å henge med i lese- og skriveopplæringen. Det er viktig at pedagogen har kunnskap om hva som er normal leseutvikling for å kunne fange opp avvik (Stangeland & Færvaag, 2015; Lyster, 2012; Hagtvatn et al., 2015).

2.4.2. Fasene i leseutviklingen

Det finnes flere ulike modeller som beskriver gangen i en normal leseutvikling. De har en felles kjerne av forskningsunderbygd kunnskap (Hagtvet et al., 2015). Det er viktig å presisere at de ulike fasene i lese- og skriveutviklingen bare er en indikasjon på hva som er forventet normal utvikling. Det er ingen mal på alle elevenes utvikling, men kunnskap læreren må ha for å kunne fange opp de som er i ferd med å spore av.

Jeg har valgt å ta for meg Linnea Ehri sin leseutviklingsmodell. Den beskriver leseutviklingen gjennom fire avkodingsfaser, fra begynnerstadiet til den ortografiske leser (Ehri, 2005). Det skilles mellom fire forskjellige måter å lese ord på: den føralfabetiske fasen, den delvis fonologiske fasen, fullstendig fonologisk og kontrollert avkoding og den ortografiske avkodingsfasen. De tre første fasene viser hvordan man leser ukjente ord. Den fjerde fasen forklarer hvordan vi leser ord vi har lest før. Ortografisk lesing er den mest effektive, her gjenkjennes ordene umiddelbart, sikkert og uten anstrengelse. Ved å kaste et blikk på enkeltord skal leseren aktivere uttale og mening, dette kaller Ehri for *sight word reading* (Ehri, 2005; Refsahl, 2012).

«Sight word learning begins as a non-alphabetic process involving memory for connections between selected visual cues and words. However, once learners acquire some knowledge about the alphabetic writing system, sight word learning changes into alphabetic process involving connections between letters in written words and sounds in their pronunciations. At first connections are partial, linking the most salient letters to sound. When readers acquire full knowledge of the alphabetic system, complete connections can be formed between graphemes in spellings and phonemes in the pronunciation of words» (Ehri, 1995, s. 117).

Ehri har bevisst valgt å kalle utviklingsforløpet for faser. Det vil være flytende overganger mellom fasene, der deler fra den gamle strategien brukes og støtter opp om den nye. Leseren vil som regel ha tyngdepunkt i en fase, men kan benytte flere faser avhengig av om ordet er kjent eller ukjent. Læring og utvikling skjer i overgangene mellom fasene (Ehri, 1995; Ehri,

2005). Hvert enkelt barn utvikler seg forskjellig. I perioder kan utviklingen gå raskt, noen ganger vil den stå stille, og man kan også oppleve at leseutviklingen kan ta noen steg tilbake.

2.4.2.1 Den føralfabetiske fasen

Den føralfabetiske fasen karakteriserer ortografisk lesing ved tidligste periode. I denne fasen ser barnet på bokstaver og ord som bilder eller logoer (Ehri, 2005). Barnet har lite kunnskap om det alfabetiske prinsipp. Det har ikke forstått at det er sammenheng mellom bokstav, bokstavnavn og språklydene i talespråket (Ehri, 1995). Ord avkodes med utgangspunkt i form og utseende, ikke ved bokstav-lyd-koblinger. Ofte later barnet som det leser historier det har hørt flere ganger, og det kan gjette ord fra bilder. Barnet støtter seg til visuelle kjennetegn og konteksten, ikke det alfabetiske prinsipp. Barn i denne fasen er i hovedsak ikke-lesere (Ehri, 2005). «Gjennom lek med språket og tidlig eksperimenterende skriving oppdager barn imidlertid etter hvert at bokstavene kan kobles til lyder i talen, og at det er mulig å kode talen ned på papiret...» (Refsahl, 2012, s. 40). Å kjenne det alfabetiske prinsipp forenkler i stor grad oppgaven med å finne og huske relevante forbindelser mellom skriftlige ord og deres uttalelse. Motsatt er visuelt baserte forbindelser ofte vilkårlige, noe som gjør dem mye vanskeligere å huske (Ehri, 1995).

2.4.2.2 Den delvis fonologiske fasen

Nå har leseren knekt den alfabetiske koden og er inne i en ny utviklingsfase. Fokus har endret seg fra å ligge på de ytre visuelle holdepunktene til å ligge på de fonologiske holdepunktene i ord. Detaljene blir viktige. Barnet danner ofte ufullstendige alfabetiske koblinger fordi det er vanskelig å segmentere ordets uttale i alle dets fonemer. Det trenger fortsatt støtte av bilder og konteksten rundt for å være sikker på at avkodingen er riktig. Barnet blander ofte skrevne ord som ligner på hverandre, for eksempel far og fra. Kunnskapen om det alfabetiske prinsipp er ikke fullverdig. Etter hvert som barnet får mer og mer øvelse i å bruke fonologiske strategier, blir det tryggere og flinkere. Dermed blir støtte fra konteksten rundt mindre viktig (Ehri, 2005; Ehri, 1995).

2.4.2.3 Fullstendig fonologisk og kontrollert avkoding

Leseren er på vei inn i en fase der den fonologiske strategien blir stadig mer velutviklet. Barnet kan nå lese alle lydene i ordene, uavhengig av om de er korte, lette, lange eller vanskelige. Det oppdager stadig nye detaljer og strukturer inni ordene, det gjenkjenner vanlige bokstavkombinasjoner og deler i ord som det har lest tidligere. Med økt kunnskap om

ordene blir de også lettere å kjenne igjen, man slipper å gå den krevende veien om hver enkelt bokstavlyd. Barnet automatiserer flere og flere ord. Lesingen blir mer nøyaktig, og leseren kan avkode ukjente ord (Ehri, 2005).

2.4.2.4 Den ortografiske avkodingsfasen

Den fjerde fasen går ut på å avkode ord på grunnlag av ortografiens struktur, også kalt ortografisk lesing. Etter hvert som leseren blir kjent med bokstavmønstre på tvers av ulike ord, vil grafem-fonem-forbindelsene i disse ordene bli satt sammen til større enheter.

Sammenslåingen gjør det mulig for leserne å operere med flere bokstavenheter. Det kan være komplekse grafemer, morfemer, stavelser eller høyfrekvente ortografiske mønstre.

Disse bokstavmønstrene blir en del av leserens generelle kunnskap om stavesystemet. De er svært verdifulle ettersom de reduserer enheter som skal oppbevares i minnet ved lagring av ord. Det blir lettere å avkode ordene når man tar utgangspunkt i større ortografiske enheter. Ved kun å se på ordene vil hjernen vår gjenkjenne disse (Ehri, 1995; Ehri, 2005).

«Avkodingen fungerer på et automatisert nivå og krever ingen oppmerksomhet, bortsett fra når nye ord dukker opp eller man trenger å oppklare uklarheter» (Refsahl, 2012, s. 41). På vei til den ortografiske avkodingsfasen vil skriving spille en viktig rolle. Det å skrive skaper en bevissthet om den fonologiske strukturen og hvordan ord er bygd opp (Hagtvet, 2009).

2.4.3 Stavelsesferdigheter

Hagtvet (2009) viser til at mange barn som nettopp har knekt den alfabetiske koden opplever at det er enklere å stave (fonologisk) enn å lese. Når barnet begynner å skrive, bygger skrivingen opp under fonologisk lesing. Barnet «smaker» på språklydene og blir mer fonembevisst. I likhet med ordavkodning kan man foreta en nærmere teoretisk analyse av de prosessene som er i bruk under skriving av ord. Høien og Lundberg (2012) antar at det er to hovedstrategier, en leksikal (ortografiske rettskrivingsstrategien) og en ikke-leksikal (fonologiske stavestrategien), som blir benyttet ved skriving av ord. Når barnet skal skrive et ord det hører foretar barnet en auditiv analyse av det talte ordet som fører til en fonologisk gjenkjenning. Ved den ortografiske rettskrivingsstrategien vil gjenkjenningen føre til en aktivering av ordets skrivemåte og betydning. Ved staving av homofone ord (har/hard, gjerne/hjerne) er skriveren avhengig av semantisk kunnskap som kan hjelpe barnet når det skal velge riktig ortografisk identitet. Den ortografiske aktiveringen fører så til at skriveren kan hente frem de nødvendige grafemene i bevisstheten, lagre disse i korttidsminnet og skrive ordet raskt og effektivt. Strategien gjør det mulig for barnet å skrive alle kjente ord korrekt,

både lydrette og ikke-lydrette. Ved skriving av ukjente ord eller nonord er strategien lite hensiktsmessig. Da vil barnet måtte ta i bruk den fonologiske stavestrategien. Auditiv analyse og fonologisk gjenkjenning er felles prosesser for både den ortografiske og fonologiske strategien. Aktivering av ordets fonologiske identitet gjør at eleven kjenner igjen betydningen av ordet, men det skjer ingen gjenkjenning av skrivemåten. Det foretas en fonologisk analyse av ordet, der ordet deles inn i mindre fonologiske deler. Deretter blir hvert fonem omkodet til tilhørende grafem for så å skrive bokstavsekvensen. Denne prosessen er tidkrevende da barnet må omsette hver enkelt lyd i ordet til bokstaver (Høyen & Lundberg, 2012). Barn utvikler sin skriveferdighet gjennom ulike faser. Selv om mennesker er forskjellige og modnes i ulik takt, er det viktig å ha kunnskap om den normale skriftspråkutviklingen.

2.4.4 Fasene i skriveutviklingen

Traavik (2013) har laget en modell i fem faser som tar for seg barns tidlige skriftspråkutvikling. Hun understreker at modellen er en forenklet fremstilling av virkeligheten. Den gir ikke et fullstendig bilde av lese- og skriveutviklingen til ethvert barn. Det er heller ikke slik at lese- og skriveutviklingen følger samme løp. Noen leser lenge før de begynner å skrive, mens andre skriver før de kan lese. Tidligere i kapitlet har jeg gått gjennom den normale leseutviklingen, her vil jeg derfor konsentrere meg om den normale skriveutviklingen.

2.4.4.1 Skribling

Allerede ved halvannet- til toårsalderen kan barnet vise ulike tegn på at det har oppdaget skrift. Barnet imiterer skriften i omgivelsene, det vil gjerne etterligne skriften til mor eller far. Skribletekstene vil ofte ha klare trekk fra håndskrevne tekster. De fleste barn har tatt steget over i neste fase når de begynner på skolen (Traavik, 2013).

2.4.4.2 Bokstavutforskning

Interessen for hvordan bokstaver egentlig ser ut øker. Barnet prøver gjerne å skrive bokstavlignende tegn. Det viser særlig interesse for bokstavene i eget navn. Barnet kan kjenne igjen *sin* bokstav på f.eks. reklameskilt. Identiteten til egen bokstav er sterk, og den representerer på mange vis barnet. Det er viktig at man sammen med barnet undrer seg og er lydhør når barnet stiller spørsmål om bokstaver og språk, da dette kan hjelpe barnet på vei til å knekke den alfabetiske koden (Traavik, 2013).

2.4.4.3 Helordskriving

Barnet kan skrive enkle ord det har memorert som bilder (ordbilder). Dette er ord barnet har observert gjentatte ganger. Det har ikke forstått det alfabetiske prinsipp. Typiske ord barnet husker som ordbilder er eget navn, mamma, pappa eller Lego (Traavik, 2013).

2.4.4.4 Fonologisk skriving

Nå har barnet forstått det alfabetiske prinsipp, og det har utviklet en god fonologisk bevissthet. Barnet skriver ordene slik de høres. Bortfall av grafemer er vanlig fordi det kan være vanskelig å høre hver enkelt lyd i det talte ordet. Det er særlig vokalene som blir utelatt. En grunn til dette er at uttalen av konsonanter er lettere å identifisere i munnhulen. En annen årsak er at barnet ofte bruker «bokstavnavnstrategi», de leser /es/ for *s*, eller /ær/ for *r*. Det er derfor svært vanlig å skrive *leser* slik: *LSR*. Denne overgangsstrategien er vanlig i det fonologiske stadiet. Vokalbortfall kan også forklares ved at konsonantene er de viktigste i skriftspråket (Traavik, 2013).

2.4.4.5 Ortografisk skriving

Gjennom variert arbeid med lesing og skriving har barnet gjort seg erfaringer og blitt kjent med skriftspråket. Det kan nå skrive en del ikke-lydrette ord riktig. Flere høyfrekvente ord er blitt automatisert i hjernens leksikon. Barnet vil fortsatt utvikle sine skriveferdigheter, der prøving og feiling er en viktig del av utviklingen (Traavik, 2013).

Ved å la elevene utfolde seg med bokstaver på ulike arenaer, som en naturlig del av sin verden, vil det kunne skape engasjement for skriving. Slik blir skrivingen en viktig brikke i den videre utforskningen av skriftspråket (Frost, 2009). Lærere som har god faglig kunnskap om de ulike fasene i lese- og skriveutviklingen kan overvåke elevenes utvikling, og støtte dem videre til neste trinn gjennom tilpassede tiltak. Alle elever har behov for en mest mulig riktig og effektiv tilrettelegging (Hagtvet et al., 2015).

2.5 Tilpasset opplæring

Elever har ulikt utgangspunkt, de lærer på forskjellige måter og har ulike behov. Betegnelsen tilpasset opplæring er et ønske fra Stortinget om å skape en skole i Norge som evner å møte hver enkelt elev, slik at deres individuelle ferdigheter og ulike utgangspunkt blir forstått, ivaretatt og videreutviklet uavhengig av kjønn, økonomi, geografi og andre forhold (Håstein & Werner, 2014). Tilpasset opplæring blir gjerne forstått på to ulike måter. En smal forståelse

som fokuserer på individperspektivet. Her vektlegges en individualisert undervisning basert på elevenes ulike behov og forutsetninger. Man søker etter avvik hos eleven. Tiltak som iverksettes er rettet mot hvordan eleven kan endre atferd. Ensidig fokusering på individperspektivet vil stå i kontrast til skolens ideologi der tilpasset opplæring i all hovedsak skal skje innenfor rammen av fellesskapet. En bred tilnærming, systemperspektivet, retter seg inn på at læring skjer i et sosialt arbeidsfellesskap. Her handler det om å se hele miljøet samlet. Er det noe i miljøet som bidrar til å forsterke avvik, og hvilke tiltak kan settes i gang for å forhindre at miljøet fungerer slik. Disse to tilnærmingene utelukker ikke hverandre, det handler om forståelsen av hva tilpasset opplæring er og hvor tyngdepunktet i undervisningen ligger (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016; Overland, 2015)

Fellesskolen skal gi alle elever like muligheter til å utvikle sine evner og talenter individuelt og i samarbeid med andre. Den mangfoldige sammensetningen av elever gjør at tilpasset opplæring ofte oppleves som svært krevende for lærerne. I dette prosjektet undersøker jeg læreres erfaringer med og refleksjoner om rask bokstavprogresjon, og hvordan metoden kan være med på å tilpasse undervisningen. Tilpasset opplæring betyr ikke at hver elev skal få individuell opplæring. Skolen er en fellesskapsarena der tilpasning handler om å skape en god balanse mellom evner og forutsetninger til den enkelte elev og fellesskapet. Rygg (2016) snakker varmt om å la elevene få ta i bruk de bokstavene de trenger. Bokstavene blir tatt i bruk med en funksjonell hensikt når elevene får oppdage og utforske lydenheter i ord, og formidle dem på papiret som bokstaver ut ifra sitt nivå. Da kan alle jobbe med den samme oppgaven, der noen tar i bruk hele alfabetet, mens andre bruker symboler eller hemmelige tegn. Engen (2002) trekker frem viktigheten av fellesskapsfølelsen: «Selv om elevene har forskjellige grunnlag, selv om noen både kan lese og skrive, mens noen fremdeles strever med å huske forskjellen på bokstavene, har trolig alle glede av å gjøre ting sammen» (Engen, 2002, s. 97). Elever som går ut av klasserommet for å få tilpasset opplæring et annet sted, kan fort føle seg som en mindre del av fellesskapet i klassen, det er derfor viktig at dette ikke strekker seg over lengre perioder (Arnesen, Meek-Hansen, Ogden, & Sørli, 2014).

Prinsippet om tilpasset opplæring innebærer at organisering, innhold og valg av metode blir differensiert i henhold til den enkelte elevs bakgrunn, evner og forutsetninger. Samtidig vil prinsippet om en inkluderende skole innebære at den tilpassede opplæringen foregår innenfor fellesskapet av klassen. Kunnskapsløftet gir lærerne rom for tolkning og muligheter for å forme sin undervisning og hvordan de velger å tilpasse innholdet i opplæringen (Bjørnsrud &

Nilsen, 2011). Tilpasset opplæring knyttes til variasjon i bruk av lærestoff, arbeidsoppgaver, arbeidsformer, samt skifte i organisering og intensiteten i opplæringen. Pedagogen skal lede, tilrettelegge og støtte elevene i deres læring og utvikling. Kunnskap om elevgruppen gjør at læreren kan legge til rette for faglig utvikling i forkant og underveis i læringsforløpet (Bjørnsrud & Nilsen, 2011; St.meld. nr. 16 (2006-2007), 2007). «Opplæringen må ikke bare tilpasses fag og lærestoff, men også elevenes alder og utviklingsnivå. Læreren må bruke elevenes ulike forutsetninger, sammensetning av elevgruppen og hele læringsmiljøet som ressurser i læringen» (St.meld. nr. 16 (2006-2007), 2007, s. 76).

Bachmann og Haug (2006) sier at det ikke finnes en bestemt løsning på hvordan man kan fremme kvalitet i den enkelte opplæringssituasjonen gjennom tilpasset opplæring. Det som fungerer bra i et klasserom har ikke nødvendigvis like god effekt i et annet. Kvaliteten på opplæringen vil være situasjonsavhengig og kan først avgjøres i den spesielle situasjonen, vurdert i forhold til den bestemte konteksten og den spesifikke undervisningens gang. Tilpasset opplæring kan dermed ikke ses på som noe statisk. Det er et begrep som vil få forskjellig mening og betydning i ulike diskurser. Hvordan man organiserer tilpasningen vil derfor måtte variere.

2.5.1 Metoder for lese- og skriveopplæring

På lik linje kan vi si at begynneropplæringen i lesing og skriving også er preget av ulike diskurser. Det er stadig ulike syn (og praksis) knyttet til hva som er den beste metoden. Vi har syntetiske og analytiske tilnærminger, og vi har debatten, praksisen og forskningen knyttet til å skrive seg til lesing. Gambrell, Malloy, Marinak og Mazzoni (2015) sier at det ikke finnes et opplæringsprogram, en tilnærming eller en metode som er effektiv for å lære alle elever å lese. Læreren må basere sitt arbeid på troverdige metoder som fremmer gode resultater.

I Norge har det vært to lesemetoder, syntetiske og analytiske, som har preget den første lese- og skriveopplæringsdebatten. Syntetiske metoder (phonics) kalles også lydmetoden og bottom-up. Syntese betyr sammenstilling av deler til en helhet, her vektlegges avkodingsaspektet. Det er en delmetode der man går fra del til helhet. Man tar utgangspunkt i de minste enhetene i språket, fonemene. Fonem knyttes først opp mot grafem, deretter stavelser, ord og setninger. Ordene består av bokstaver som elevene har lært. Tekstene preges av å være enkle og fattige, og blir ofte kalt «mus-i-mur-språk» (Hekneby, 2011; Traavik &

Alver, 2008). Analytisk metode legger derimot vekt på menings- og forståelsesaspektet i begynneropplæringen. Analytiske metoder (whole language) kalles også helmetoden og top-down. Analyse betyr inndeling i mindre enheter. Metoden tar utgangspunkt i helheter – tekst, setning eller ord – som deles inn i mindre enheter, der den til sist ender opp med fonemet og grafemet. Innholdsforståelse og leselyst står sentralt i denne metoden (Hekneby, 2011; Traavik & Alver, 2008). Begge metodene har sine fordeler, men også sine farer. Svake lesere som kun jobber med analytiske metoder kan stå i fare for å forbli helordslesere. De kan få problemer med avkodingen og forbli på det føralfabetiske stadiet. Metodens fordel er at den tar utgangspunkt i meningsfulle sammenhenger. Forskning viser at læringseffekten er best når læringsstoffet har betydning for eleven. Den syntetiske tilnærmingen byr på utfordringer ved at skriftspråket kan oppleves som noe kunstig og rart. Det kan fort forbindes med skolen, og uten relevans for den virkelige verden. På den annen side vil syntetiske metoder, med fokus på sammenhengen mellom fonem og grafem, være positivt for tilegnelse av skriftspråket for begynnerleseren. Elever som befinner seg i delvis fonologisk og fullstendig fonologisk fase kan profitere på denne undervisningsmetoden (Hekneby, 2011; Traavik & Alver, 2008).

Hvilken retning som dominerer har variert. I Norge var den syntetiske lydmetode vanligst frem til 1980-tallet. Med Læreplanen av 1987 fikk de analytiske metodene et oppsving, da det ble vektlagt at læring skjer best i meningsfulle sammenhenger, derfor bør tekstene elevene leser også gi mening (Traavik & Alver, 2008). De analytiske metodene ble raskt møtt med kritikk, da man mente at elevene kunne gå glipp av den viktige avkodingsprosessen. Dermed la lærebøkene opp til både avkoding og forståelse. I begynnerfasen er gode avkodingsferdigheter avgjørende for å komme videre i leseutviklingen. Automatisert og sikker ordavkoding er særlig viktig for de barna som står i fare for å utvikle lese- og skrivevansker. Det er i dag bred enighet om at begge metoder må inkluderes i en fullverdig lese- og skriveopplæring. Prosesser tilknyttet både språkforståelse og avkoding må utvikles. Ved å kombinere metodene kan man legge vekt på den viktige helheten, samtidig som man inkluderer arbeidet med delene (fonem og grafem) (Hekneby, 2011). For at skoler skal kunne oppfylle det overordnede prinsippet om tilpasset opplæring for alle elever må lærerne bruke en kombinasjon av ulike metoder (Traavik & Alver, 2008).

Forskning viser at mange barn knekker den alfabetiske koden ved å skrive, det er derfor hensiktsmessig å arbeide med lesing og skriving samtidig (Skjelbred, 2012). Skriving er med på å skape en bevissthet om den fonologiske strukturen og hvordan ordene er bygd opp

(Hagtvet, 2009). Elevene må få møte tekster og skrivesituasjoner som er differensierte. Å oppmuntre elevene til tidlig skriving er viktig både for lese- og skriveutviklingen. Traavik (2008) sier at når barn skriver får de erfare at den sammenhengende talen kan deles i mindre deler som setninger, ord og lyder/bokstaver. De jobber da med en analytisk tilnærming til tekster. Hun mener likevel at utforskende skriving også byr på rike muligheter for lyderings- og syntesetrening når læreren eller barnet sier lydene samtidig som de skriver bokstavene sammen til ord. Hagtvet (2009) mener det vil være viktig for elever i begynneropplæringen å få leke seg med tidlig skriving som en aktiv del av utforskningen av språket. Hun taler varmt for eksperimenterende skriving, der elevene er aktive utforskere av språket. I dette legger hun fri bruk av skriftlige symboler der hensikten er å skape ord og ytringer. Her kan hver elev utforske og eksperimentere med bokstaver, ord, ytringer og stavemåte ut fra sitt språklige ståsted. Ved å la skrivingen ha en frigjørende karakter, der egne erfaringer danner grunnlaget, vil barnet være sikret mestring. Bruk av hemmelige tegn, egne bokstaver eller tegning gir rom for en lekende utforskning av skriftspråket. «Det vil ikke være forskningsforankret dersom man i bestrebelsene på å øke leseferdigheten til norske barn, erstattet leken i første klasse med mer formalistisk læring», (Hagtvet, 2003, s. 217).

2.5.2 Registering og måling eller lekende læring

Tjue år etter at alderen for skolestarterne ble senket fra syv til seks år er skolepolitikken mer enn noen gang preget av økte forventninger og økende læringstrykk for de minste barna i skolen. «Pendelen har svingt bort fra at lek er noe nyttig i forbindelse med læring, og til at man nå skal påvirke barnets intelligens og evner så tidlig som mulig» (Sommer i Antonsen, 2017, siste avsnitt). Den frie leken ble sett på som en av årsakene til de nedslående resultatene på internasjonale tester i lesing, matematikk og naturfag på begynnelsen av 2000-tallet. Man stilte derfor spørsmål ved om det var for mye lek i begynneropplæringen (Vatne, 2006).

Biesta (2015) mener utdanningsfeltet har tatt en negativ retning der registrering og måling av elev- og lærerprestasjoner er blitt en del av hverdagen. Han ønsker å se skolen fra en annen side der fokuset ligger på barnets aktive og utforskende forhold til verden. Verdier og betingelser i lærernes handlingsrom svekkes som en del av kravet til målstyring. Dette kan føre til en mer instrumentell innlæring (Norstrand & Karsrud, 2014). Klitmøller og Sommer (2016) ønsker også å ta et oppgjør mot denne dominerende trenden, som de mener er en snever forståelse av hva læring, dannelse og utvikling er. Lærerens viktigste anliggende må

være å bygge på den pedagogikk som gir langtidsholdbar læring. De advarer mot en ensidig fokusering på tidlig start som baserer seg på en instruksjonspedagogikk med ferdige programmer for læring, der lek er bortkastet tid. Denne tilnærmingen vil ikke gi elever læring de tar med seg resten av livet. Klitmøller og Sommer (2016) har en visjon om den fremtidsrettede skole der aktive, nysgjerrige, lærelystene, sosiale, samarbeidende og tenkende elever står i sentrum. «Læring, dannelse og utvikling sker i fællesskaber mellem voksne og børn, hvor eleven oplever at blive hørt, set og inddraget» (Klitmøller & Sommer, 2016, s. 18)

2.5.3 Tidlig innsats

Tidlig innsats for livslang læring springer ut fra et ønske om å utjevne sosiale forskjeller. Tanken er at jo tidligere et barn får hjelp, jo større sjanse er det for at problemer unngås eller reduseres. Kravet om tidlig innsats har blitt lovfestet som en del av arbeidet med tilpasset opplæring. I § 1-3 står det at: «På 1. til 4. årstrinn skal kommunen sørge for at den tilpassa opplæringa i norsk eller samisk og matematikk mellom anna inneber særleg høg lærartettleik, og er særleg retta mot elevar med svak dugleik i lesing og rekning» (Opplæringslova, 1998). Det skal settes i gang tilpassede støttetiltak så raskt som mulig innenfor den ordinære opplæringen, da et viktig fundament i lese- og skriveutviklingen blir lagt de første årene på skolen (Meld. St. 21 (2016-2017), 2017). Skjelbred (2012) sier at dersom tidlig innsats skal gi positive resultater må elevene møte tekster og skrivesituasjoner som er differensierte. Om seksåringen leser bøker på egenhånd, eller nettopp har lært seg bokstavene i sitt eget navn, skal han/hun oppleve mestring og utfordring.

2.5.4 Differensiering

Kunnskapsløftet fremhever tilpasset opplæring og inkludering som felles prinsipper for all undervisning. Det er et viktig prinsipp at tilpasset opplæring ikke er en individuell rett, men noe som skjer innenfor fellesskapet. Alle elever skal oppleve å få være i et inkluderende læringsmiljø, og være inkludert i arbeidet med fagene. Et positivt sosialt arbeidsfellesskap er viktig for kompetanseutviklingen hos elevene. Dette er med på å heve kvaliteten på den enkeltes læringsarbeid (St.meld. nr. 16 (2006-2007), 2007). Læring i fellesskap er en grunnleggende verdi i læreplanen. Det vektlegges at et slikt fellesskap er av betydning både for elever med spesielle vanskeligheter og spesielle evner (Bjørnsrud & Nilsen, 2011).

Det er en umulig oppgave for læreren å lage en tiltakspakke som treffer alle elevtyper, læreforutsetninger eller læreversker. Hvor godt skolen evner å gi hver enkelt elev et

tilfredsstillende læringsutbytte innenfor rammene av ordinær opplæring vil legge kriteriene for behovet for spesialundervisning (Utdanningsdirektoratet, 2016). I opplæringslovens § 5-1 står det at: «Elevar som ikkje har eller som ikkje kan få tilfredsstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbodet, har rett til spesialundervisning» (Opplæringslova, 1998). I hvor stort omfang dette gjelder vil variere fra elev til elev. Det er pedagogisk psykologisk tjeneste (PP-tjenesten) som sammen med skolen vurderer behovet for spesialundervisning. PP-tjenesten foretar en sakkyndig vurdering av eleven, og denne er avgjørende for om eleven får spesialundervisning (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016). I fjor oppnevnte Regjeringen en ekspertgruppe som skulle skrive en rapport om på hvordan det spesialpedagogiske tilbudet kan forbedres i barnehager og skoler. Professor Thomas Nordahl har ledet ekspertgruppen som i sin rapport, «Inkluderende fellesskap for barn og unge», slår fast at det i dag eksisterer «et lite funksjonelt og ekskluderende spesialpedagogisk system for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging» (Nordahl, et al., 2018, s. 7). Ekspertgruppen legger vekt på at en stor del av spesialundervisningen foregår som enetimer eller gruppeundervisning utenfor klassefellesskapet. Halvparten av spesialundervisningen foregår av ufaglærte, og undervisningen preges gjerne av lave forventninger til elevenes læring. De anbefaler en full omlegging av det spesialpedagogiske systemet der følgende hovedprinsipper blir vektlagt: Barn med behov for særskilt tilrettelegging skal få tilpasset hjelp der de er, støtten skal iverksettes tidlig og den skal foregå i et inkluderende fellesskap. Det stilles også krav om at læreren har godkjent pedagogisk utdanning (Nordahl, et al., 2018).

Hvordan skolen på en best mulig måte kan legge til rette for at alle elever skal lære ut fra sine evner og forutsetninger har blitt diskutert helt siden betegnelsen, tilpasset opplæring, kom inn i lovverket i 1975. I Opplæringslovens paragraf § 8-2, organisering av elevene i klasser eller basisgrupper, står det at elevene skal deles i klasser som ivaretar deres behov for sosial tilhørighet. Deler av opplæringen kan foregå i andre grupper, men organiseringen skal til vanlig ikke skje etter faglig nivå (Opplæringslova, 1998). Hattie (2013) sier at kunsten i undervisningen er å se variasjonen som finnes blant elevene og få medelevene til å jobbe sammen, uavhengig av talenter, evner og interesser. Han anbefaler å blande elever etter evner, slik at samhandling mellom elevene blir det som bringer dem fremover. I homogene grupper for elever med lavt faglig nivå, vil medeleveeffekten bli svakere, ettersom faglig sterke elever ikke lenger kan påvirke svakt presterende elever positivt (Hattie, 2013). For elever med faglig høye prestasjoner kan nivå-differensiering ha noe grad av positiv effekt,

men et godt læringsmiljø vil gi like gode resultater for høyt presterende elever i heterogene grupper (Kunnskapsdepartementet, Udatert).

Håstein og Werner (2014) har forsøkt å gjøre prinsippet om tilpasset opplæring mer praksisnært ved å knytte det til *sju* ulike verdier. Valg av verdier bygger på erfaringer, formelle dokumenter og pedagogisk-psykologisk kunnskap, og de er fortsatt under utvikling. De har valgt å formulere seg ut fra et elevperspektiv, og de understreker at tilpasningen skal foregå i et fellesskap. *Inkludering* handler om den sosiale gevinsten av å være en del av fellesskapet, å lære og utvikle seg i fellesskapet, samt profitere på denne undervisningen. *Variasjon* gir glede og nytte både når det gjelder arbeidsmåter og forståelsesformer. Læring skal ta utgangspunkt i elevenes *erfaringer*, kompetanse og potensial som et springbrett for utfordringer, mestring og videre læring. Den kunnskap elevene får på skolen skal ha *relevans* både i hverdagen og for fremtiden. *Verdsetting* og positive forventninger fra skole og medelever for den du er, vil være svært viktig for mange elever. Elevene skal oppleve at opplæringen har en rød tråd, og det som foregår rundt dem skal ha en *sammenheng*. *Medvirking* i planlegging, gjennomføring og vurdering av skolearbeidet vil gi elevene ansvar og en aktiv rolle i skolehverdagen. Beskrivelsene av de ulike verdiene kan gjøre det enklere for pedagogene å forholde seg til tilpasset opplæring. For å lykkes med tilpasset opplæring må læreren følge med på det som skjer i undervisningen, både faglig og sosialt. Læreren må undersøke om den undervisningen som foregår fører til utvikling og læring. Det er ikke bare hver enkelt elev som skal være i fokus. Like viktig er det å spørre seg hvordan variasjon i de aktiviteter læreren velger kan være med på å styrke fellesskapet i klassen (Håstein & Werner, 2014).

3.0 METODE

Hensikten med denne undersøkelsen har vært å få frem lærernes erfaringer med og refleksjoner om rask bokstavprogresjon i den første lese- og skriveopplæringen, og hvilke muligheter metoden gir for å tilpasse opplæringen.

I dette kapitlet vil jeg presentere selve forskningsprosessen. Først vil jeg redegjøre for mitt valg av kvalitativ forskningsmetode med utgangspunkt i fenomenologi som vitenskapsteori. Videre vil jeg beskrive gangen i undersøkelsen der jeg tar for meg utvalget av informanter, forberedelser og gjennomføring av intervjuer og observasjoner. Deretter vil jeg beskrive prosessen med transkripsjonen og valg av analysestrategi. Jeg tar også for meg forskningens pålitelighet ved å se på reliabilitet, validitet og betydningen av min egen rolle i samsvar med etiske prinsipper for forskning. Til slutt i dette kapitlet vurderer jeg sterke og svake sider ved min undersøkelse.

3.1 Kvalitativ forskningsmetode

I samfunnsvitenskapene er det vanlig å skille mellom kvalitativ og kvantitativ forskningsmetode. Disse skiller seg fra hverandre både når det gjelder datainnsamling og analyse av resultater (Kleven, 2011). «Kvalitative metoder søker å gå i dybden, og vektlegger betydningen, mens kvantitative metoder vektlegger utbredelse og antall» (Thagaard, 2010, s. 17). Kvalitative tilnærminger kan gi mye informasjon om få enheter, den søker å forstå deltakerens perspektiv. Den fleksible strukturen åpner for å gi forskeren fyldig data om de personer og situasjoner som studeres. Forskningsprosessen i kvantitative studier er ofte mer rigid, og de ulike fasene er mer låst. Det dreier seg i hovedsak om å tallfeste store utvalg, der det ofte er en viss avstand til fenomenet som studeres. Begge metodene har sine styrker og svakheter. I analyse av data vil man i kvantitativ metodetradisjon være opptatt av objektivitet for å få frem kunnskap som er bevislige og generaliserende. I kvalitativ metodetradisjon vektlegges det positive ved forskerens subjektive tolkning, som er med å oppdrive data som ikke direkte kan observeres og bevises (Kleven, 2011; Tufte, 2011).

Jeg har valgt kvalitativ metode, som vil gi meg mulighet til å få dypere innsikt i tanker, erfaringer og refleksjoner lærere gjør seg om rask bokstavprogresjon. Kvalitativ metode inviterer til å utforske situasjoner grundigere, og det legges vekt på nærhet av et fåtall studieobjekter i sitt naturlige miljø (Ringdal, 2013).

3.1.1 Fenomenologi

For å belyse oppgavens problemstilling har jeg, som nevnt over, valg å bruke kvalitativ metode. Innenfor kvalitativ forskning finner vi ulike fortolkende teoretiske retninger (Thagaard, 2010). «Fenomenologisk forskning fokuserer på hvordan flere individer opplever en bestemt type livserfaring eller en bestemt type fenomen. Hensikten er å komme fram til essensen i opplevelsen; det viktigste som alle opplever» (Ringdal, 2013, s. 109). I fenomenologisk tankegang er individet et moralsk vesen som kan foreta valg, utvikle holdninger og stå ansvarlig for sine beslutninger (Kvale & Brinkmann, 2010). Postholm (2010) sier at samtale er veien å gå for å få tak i menneskenes opplevelse av erfaringer.

3.2 Design

Jeg har valgt intervju som metode for å få innsikt i læreres tanker og erfaringer. For å få en bedre tilgang til virkeligheten lærerne befinner seg i, ønsket jeg også å gjøre observasjoner. Jeg har tre datapunkt, der datapunkt A og C er gruppeintervjuer, og datapunkt B er observasjon. Jeg vil utdype mer om dette senere i kapitlet.

3.2.1 Intervju

Intervju blir ofte definert som en samtale med hensikt (Berg, 2001). Målet med kvalitativt forskningsintervju er å søke å forstå verden, slik den oppleves for de involverte selv. Man søker å få frem betydningen av folks erfaringer (Kvale & Brinkmann, 2010). «Intervjuer gir et særlig godt grunnlag for å få innsikt i informanternes erfaringer, tanker og følelser» (Thagaard, 2010, s. 87).

Intervjuer kan ha høy eller lav grad av struktur. Dette medfører at både intervjueren og intervjuobjektene har mindre eller større grad av frihet under intervjuet. «Det er imidlertid ikke slik at et intervju er enten strukturert eller ustrukturert, det kan ligge hvor som helst på et kontinuum mellom det helt strukturerte og det helt ustrukturerte» (Kleven, 2011, s. 38).

Thagaard (2010) beskriver ulike måter å utføre forskningsintervjuer på. I den ene ytterkanten finner man det strukturerte intervjuet, der intervjuet har klare føringer, spørsmålene er utarbeidet på forhånd og rekkefølgen av spørsmålene er fastlagt. Denne intervjuformen gir informasjon om de samme temaene, men fra ulike personer, slik at svarene kan være sammenlignbare. På den andre siden har man de ustrukturerte intervjuene der hovedtemaene er satt, men intervjuet foregår mer som en samtale mellom intervjuer og informant. Her står man fritt til å følge informantens fortelling og utdype aktuelle temaer som oppstår. En

mellomposisjon kalles ofte for semistrukturert intervju. Her er temaene satt på forhånd, men man står fritt til å endre på rekkefølgen. Intervjueren kan følge informantens fortelling samtidig som man sørger for å få informasjon om de fastlagte temaene.

Man må også foreta et valg for hvilken intervjuform man ønsker. Jeg har valgt å gjøre fokusgruppeintervjuer.

3.2.2 Fokusgruppeintervju

Et gruppeintervju består av flere mennesker som sammen diskuterer et tema. Det har som formål å legge til rette for en åpen atmosfære der hver deltager kan få legge frem sitt synspunkt og sine erfaringer om et aktuelt emne. Hensikten med gruppeintervjuet er å undersøke og utvikle teorier og forklaringer der man søker å gå i dybden, i stedet for å generalisere (Brandth, 2002). Gruppeintervjuer åpner for spontane interaksjoner der informantene stimulerer tanker, ideer og erfaringer hos hverandre. Dette kan gi innsikt man ville gått glipp av i individuelle intervjuer. Intervjuformen har ofte en noe løsere hierarkisk struktur enn ved et individuelt intervju, og vil i større grad bære preg av en deltakerstyrt metode (Kvale & Brinkmann, 2010). Jeg har valgt å definere min intervjuform for fokusgruppeintervju. «I engelskspråklig litteratur brukes ofte begrepet «fokusgruppe». Det betyr at diskusjonen i gruppen er fokusert på et relativt avgrenset tema» (Brandth, 2002, s. 145-167). Morgan (1997) sier at det i hovedsak er forskerens interesse som gir fokus, mens dataene kommer fra gruppens samhandling. Han bruker begrepet moderator (intervjuer) om den som leder gruppeintervjuet. Små grupper vil fungerer best når deltakerne er interessert i emnet og viser respekt for hverandre. Det vil også være mer hensiktsmessig med små grupper der forskeren ønsker en dypere forståelse av hver deltakers reaksjon på et emne, fordi hver deltaker får mer tid til å snakke. I større grupper kan det være en utfordring å begrense produktiviteten, spesielt når deltakerne er svært engasjert i emnet. Store grupper kan fort bryte seg opp i små samtaler mellom naboer rundt bordet, eller folk kan begynne å snakke samtidig. Dette vil være uheldig da data kan gå tapt (Morgan, 1997).

Styrken til fokusgruppeintervjuer er den mulighet de gir til å samle inn data fra gruppediskusjoner. Samhandling i et gruppeintervju er preget av en deltakerdefinert karakter som gir moderatoren mindre kontroll enn ved et individuelt intervju (Morgan, 1997). Det kan ha sine svakheter ved at enkeltindivider ikke får slippe til med sine synspunkter, og man får ikke vite hva informanten ville ha sagt i et en-til-en-intervju. I tillegg kan det være en

dominant deltager i gruppen som styrer diskusjonen og dynamikken. I individuelle intervjuer får hver informant større oppmerksomhet fra intervjueren, og større mulighet til å utdype og gå i detalj om sine meninger (Berg, 2001). Diskusjoner i en fokusgruppe gir direkte bevis på likheter og forskjeller i deltakernes meninger og erfaringer, i motsetning vil man i et en-til-en-intervju trekke slike konklusjoner fra antagelser basert på separate uttalelser fra hvert intervju (Morgan, 1997). Min intensjon med fokusgruppeintervjuer var å få frem lærernes tanker om og erfaringer med rask bokstavprogresjon. Dette ønsket jeg å gjøre i et felles kollektivt perspektiv der informantene kunne stimulerer hverandres tanker og huske hendelser sammen. For å styrke min forståelse av dataene informantene ga meg, samt for å øke min forståelse av deres hverdag og arbeidsmetoder, ønsket jeg å bruke observasjon som en supplerende metode.

3.2.3 Observasjon

Observasjoner kan styrke min forståelse av hvordan informantene arbeider med rask bokstavprogresjon, og hva de gjør for å tilrettelegge undervisningen. Ved å observere informantenes undervisning, kan det være enklere å følge deres refleksjoner i etterkant (Thagaard, 2010). Observasjon dreier seg om å systematisk studere hvordan personer handler. «Data fra observasjoner er som regel detaljerte beskrivelser av menneskers aktiviteter, atferd eller handlinger» (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2016, s. 127). Observasjonsstudier kan foregå på mange ulike måter. Observatøren kan velge å gjøre en ikke-deltakende eller en deltakende observasjon. I en ikke-deltakende observasjon kan forskeren være synlig for informantene, men ha en passiv rolle. Eventuelt kan observatøren velge å være skjult for de som observeres. Ved deltakende observasjon tar forskeren aktivt del i det som studeres og blir en del av miljøet (Johannessen et al., 2016).

Postholm (2010) beskriver samspillet som oppstår mellom teorien som leses og praksisen som studeres når en forsker observerer et praksisfelt. Hun understreker viktigheten av å være åpen for informasjonen som ligger i dataene som samles inn. Dette er viktig for å skaffe kunnskap om fenomener som studeres. Slik kan ny kunnskap om både teorien og praksisfeltet dannes. Observasjonen er strukturert i den grad man vet hva man ser etter. Forskeren bruker gjerne et skjema der det er forhåndsbestemte kategorier som observatøren ser etter og registrerer. Dersom observasjonen er ustrukturert betyr det at forskeren er åpen for å beskrive situasjoner og hendelser som oppstår spontant (Johannessen et al., 2016).

3.2.4 Langsgående design

Langsgående design (longitudinelle studier) er et forskningsprosjekt der data over de samme individene eller enhetene registreres over tid, alt fra noen uker til flere år, minimum to ganger (Ringdal, 2013). Denne metoden kan brukes både innenfor kvalitativ og kvantitativ analyse. Formålet er å studere endring og stabilitet, eller følge en prosess over tid (Johannessen et al., 2016). Min studie spenner seg over en tidsdimensjon på fire måneder. Jeg har gjort fokusgruppeintervjuer i starten av skoleåret og fire måneder senere. Jeg forsøker å følge en prosess over tid – hvordan informantene utvikler sin forståelse og erfaringer med rask bokstavprogresjon.

3.2.5 Utvalg

Utvalget ble gjort ut i fra en antagelse om at lærere som bruker rask bokstavprogresjon, vil kunne bidra med informasjon i forhold til å belyse problemstillingen. Jeg ønsket å intervju lærerne i oppstarten av skoleåret, samt når alle bokstavene var gjennomgått. Det var derfor avgjørende at informantene hadde tid til å stille til intervju like etter skolestart. Fokuset i oppgaven dreier seg om hva lærerne har gjort dette skoleåret, med sin aktuelle elevgruppe. Det var derfor ikke noen spesifikke krav til erfaring, kjønn og alder spilte heller ingen rolle. Mitt utgangspunkt var å studere to til tre team med lærere på førstetrinn som arbeidet med to eller flere bokstaver i uken. Jeg har valgt å inkludere det som i utgangspunktet var en pilotskole i min undersøkelse. Begge pilotintervjuene (datapunkt A og C) foregikk uten problemer, det ble heller ikke gjort endringer i intervjuguidene. Informantene kom med mange gode innspill som kan være med på å løfte denne studien. Det vil også være en fordel at jeg i analyse- og drøftedelen har data fra tre skoler å ta utgangspunkt i.

3.2.6 Skoler og informanter

Det var som nevnt ønskelig å intervju lærere på førstetrinn fra to-tre ulike skoler. For å rekruttere informanter til studien benyttet jeg et tilgjengelighetsutvalg. Thagaard (2010) sier at «utvalget er strategisk ved at informantene representerer egenskaper som er relevante for vår problemstilling, og fremgangsmåten for å velge ut informanter er basert på den tilgjengelighet de har for forskeren» (Thagaard, 2010, s. 56). Mine kontaktpersoner var en inspektør og en lærer, med tilknytning til ulike skoler i Oslo, samt rektor der jeg jobber. Disse satte meg i forbindelse med lærere som underviser elever på førstetrinn, og som benytter metoden rask bokstavprogresjon. Dette blir kalt snøballmetoden. For å unngå at utvalget representerer et bestemt miljø eller nettverk, er det viktig å unngå at hele utvalget kommer fra

en og samme kontakt (Thagaard, 2010). Jeg valgte derfor å rulle ut tre små snøballer til ulike representanter i ulike miljøer. Kontaktene jeg benyttet meg av har ikke annet bindeledd til hverandre enn at de er bekjente av meg.

Jeg tok kontakt med ledelsen ved hver skole for å informere om mitt tema i masteroppgaven, samt for å bekrefte at de stilte seg positive til at jeg kunne gjennomføre mine undersøkelser ved den aktuelle skolen. Ved skolen der jeg selv jobber, diskuterte jeg med rektor om hvem som skulle ta kontakt med de aktuelle lærerne. Vi ble enige om at jeg kunne henvende meg til kontaktlærerne. Alle de spurte sa seg villige til å stille til intervju, samt å la meg observere undervisningen. Ved de to andre skolene var det mine kontaktpersoner som fant informantene og satte meg i kontakt med disse. Når utvalget foregår ved tilgjengelighetsutvalg, er det viktig å trå varsomt. Aktuelle informanter som blir kontaktet av mitt nettverk må først gi sitt samtykke til deltagelse, før de blir satt i kontakt med meg som forsker jf. Andrews og Vassenden (2007).

Skolene jeg har valgt å gjøre mitt feltarbeid på, er en barneskole øst i Oslo, en barneskole sør-øst i Oslo, samt en barne- og ungdomsskole i Oslo sentrum. Det er altså tre ulike skoler, med ulik elevsammensetning. Skolene og informantene har fått fiktive navn for å underbygge viktigheten av anonymisering.

Alle mine informanter har organisert norskundervisningen sin i organiseringsformen Tidlig Innsats Early Years (TIEY). Dette er en utbredt organiseringsform for småskoletrinnet i Osloskolen. Metoden tar utgangspunkt i stasjonsundervisning, med fire til seks ulike stasjoner. Selve nøkkelen i opplegget er lærerstyrt stasjon, der lærer kan veilede hver enkelt elev i lese- og skriveutviklingen. På de andre stasjonene jobber elevene selvstendig eller de får hjelp av hverandre. Utgangspunktet er faglig nivådelte grupper, der elevene skal få utfordringer på sitt nivå, og være sikret tilpasset opplæring. En stasjon varer mellom 12-15 minutter. Elevene er innom alle stasjonene i løpet av en økt. En økt varer mellom 90-120 minutter. Den starter med en introduksjon av dagens tema/mål (fokusøkt), og avsluttes med en felles oppsummering.

Skole 1: 76 elever fordelt på tre klasser. Norskundervisningen er knyttet til tre økter i uken med TIEY-undervisning, samt to enkelttimer uten fastlagt metode. Lærerne skal gjennomgå to bokstaver i uken.

- **Liv:** 37 års erfaring, har hatt første klasse mange ganger (kommet ut av telling hvor mange). Aldri prøvd ut rask bokstavprogresjon. Kontaktlærer på trinnet.
- **Anita:** 21 års erfaring, har hatt første klasse seks ganger. Aldri prøvd ut rask bokstavprogresjon. Kontaktlærer på trinnet.
- **Sara:** Nyutdannet. Kontaktlærer på trinnet.

Skole 2: 75 elever fordelt på tre klasser. Norskundervisningen er knyttet til tre økter i uken med TIEY-undervisning, samt 30 minutter med språkleker og 30 minutter uten fastlagt metode. Lærerne skal gjennomgå to bokstaver i uken.

- **Cecilie:** 1 års erfaring fra England, har hatt første klasse en gang. Aldri prøvd ut rask bokstavprogresjon. Kontaktlærer på trinnet.
- **Vibeke:** 7 års erfaring, har hatt første klasse en gang. Aldri prøvd ut rask bokstavprogresjon. Kontaktlærer på trinnet.
- **Trine:** 9 års erfaring, har hatt første klasse en gang. Aldri prøvd ut rask bokstavprogresjon. Kontaktlærer på trinnet.
- **Ingrid:** 9 års erfaring, har hatt første klasse tre ganger. Jobbet med rask bokstavprogresjon for 4 år siden. Ressurslærer på trinnet. Ikke tilstede under intervjuet til datapunkt C.

Skole 3: 65 elever fordelt på tre klasser. Norskundervisningen er knyttet til fire økter i uken med TIEY-undervisning. Lærerne skal gjennomgå to bokstaver i uken.

- **Mari:** 4 års erfaring, har hatt første klasse en gang tidligere. Aldri prøvd ut rask bokstavprogresjon. Kontaktlærer på trinnet.
- **Janne:** 4 års erfaring, har hatt første klasse en gang tidligere. Aldri prøvd ut rask bokstavprogresjon. Kontaktlærer på trinnet.
- **Iselin:** 4 års erfaring, aldri hatt første klasse tidligere. Kontaktlærer på trinnet. Ikke tilstede under intervjuet til datapunkt A.

3.3 Forberedelser

3.3.1 Intervjuguide

I denne studien ønsket jeg å få innblikk i informantenes tanker, refleksjoner og utvikling av erfaring over tid. En kombinasjon av å kunne gripe situasjoner som oppstår spontant, men også ha mulighet til å sammenligne svarene fra informantene, gjorde at mitt valg falt på en

semistrukturert intervjuguide. Da har jeg tema og spørsmål, men rekkefølgen på disse kan variere, slik at jeg er åpen for å følge situasjoner som oppstår der og da (Kvale & Brinkmann, 2010).

Når man skal lage en intervjuguide, finnes det forskjellige typer intervju spørsmål. Noen kan ha åpne formuleringer som: «Nå har det gått fire måneder siden vi hadde det første intervjuet, da var dere i startfasen av bokstavinnlæringen. Kan dere si litt om hvordan det har gått?». Man kan også ha mer direkte spørsmål. Et eksempel på dette er: «Hva er bakgrunnen for at dere har valgt å innføre to eller flere bokstaver i uken?». Det er også viktig å følge opp løse tråder, som å be informantene bekrefte utsagn dersom man er usikker på hva de har ment: «Du tenker, jeg vet ikke om jeg forstår deg helt riktig, men at to bokstaver i uken kan gjøre skillet enda større?». Ved å avslutte intervjuet med å la informantene ta opp ting de ønsker, får informantene mulighet til å fortelle om ting de kan ha tenkt på mens intervjuet har pågått (Kvale & Brinkmann, 2010).

Jeg har laget to intervjuguider, en til datapunkt A og en til datapunkt C, vedlegg 1 og 2. Intervjuguiden til datapunkt A ble utformet i august 2017. Her var det viktig for meg å få informantene til å fortelle og reflektere om hvordan de så for seg at rask bokstavprogresjon kunne virke inn på undervisningen. Intervjuguiden til datapunkt C ble utformet i desember 2017. Her tok jeg utgangspunkt i funn fra datapunkt A, samt observasjoner fra datapunkt B. Intervjuet fokuserte på lærernes erfaringer med rask bokstavprogresjon etter å ha anvendt metoden et halvt år.

I begge tilfeller ønsket jeg å gjøre pilotintervjuer for å teste ut om intervjuguidene fikk frem de tenkte momentene, men også for at jeg skulle bli sikrere i intervjusituasjonen. Dalen (2011) sier at man i kvalitative intervjustudier alltid skal foreta et eller flere prøveintervju. Begrunnelsen for dette er at man da får testet ut intervjuguiden, hvordan man selv håndterer intervjusituasjonen og ikke minst det tekniske utstyret. Det ble ikke foretatt endringer i intervjuguidene i etterkant da jeg følte at jeg fikk frem de perspektivene jeg var ute etter.

3.3.2 Observasjonsskjema

For å observere undervisningen benyttet jeg meg av en blanding av strukturert og ustrukturert observasjon. Jeg laget et observasjonsskjema til datapunkt B. Her valgte jeg ut punkter fra intervjuguiden som jeg ønsket å fokusere på. Jeg var særlig på jakt etter å se hvordan

informantene la til rette for å tilpasse undervisningen til elevenes ulike kunnskapsnivå om bokstavene. Samtidig var jeg åpen for at det kunne oppstå andre interessante fenomen. Jeg valgte å ha en ikke-deltakende observatørrolle, det ga meg anledning til å ta løpende notater underveis. For informantene kan det virke positivt at observatøren tar feltnotater da det kan dempe deres følelse av å bli iaktatt (Thagaard, 2010).

Etter første observasjon fant jeg ut at skjemaet var for omfattende, og at det var utfordrende å observere samtidig som jeg skrev detaljerte notater. Observasjonsskjemaet ble derfor forenklet, vedlegg 3.

3.4 Gjennomføring

3.4.1 Intervju

Jeg har vært på tre ulike skoler der jeg har gjennomført to fokusgruppeintervjuer per skole. De tre første intervjuene fant sted i begynnelsen av skoleåret, dette har jeg kalt datapunkt A. De tre siste intervjuene ble gjort i januar, disse har jeg kalt datapunkt C.

Før intervjuene startet, opplyste jeg informantene om at intervjuene ville bli tatt opp. Det var ingen som hadde noen innsigelser mot dette. Det ble fort klart for meg at rekkefølgen på spørsmålene i intervjuguiden ikke var viktig. Jeg ønsket at gruppen skulle ha en god dialog. Spørsmålene i intervjuguiden ble brukt når det var nødvendig å få informantene til å fortelle, eller holde fokus på temaet. I tillegg var det viktig å skape en åpen og trygg dynamikk med rom for ulike meninger og synspunkter. Jeg forsøkte å trekke alle informantene med i dialogen ved å spørre dem direkte hva de tenkte om temaet, eller om de ønsket å tilføye noe.

3.4.1.1 Fokusgruppeintervju, datapunkt A

Intervjuene til datapunkt A ble gjennomført i midten av september, da hadde informantene så vidt kommet i gang med bokstavinnlæringsprosessen. Jeg gjennomførte to intervjuer i løpet av en uke, og et intervju uken etter. Informantene valgte tid og sted. Alle intervjuene fant sted på informantenes arbeidsplass. Det var noe variasjon i lengden på intervjuene, fra 20 minutter til 40 minutter. På Skole 1 var det tre informanter som stilte til intervju. Alle disse var kontaktlærere. Skole 2 stilte med fire informanter, tre kontaktlærere og en ressurslærer. Den ene læreren på Skole 3 var syk, derfor var det kun to informanter som deltok, begge kontaktlærere.

3.4.1.2 Fokusgruppeintervju, datapunkt C

Intervjuene til datapunkt C ble gjennomført i januar. Jeg foretok et intervju per uke. Alle informantene hadde da gått gjennom alle bokstavene. Intervjuene foregikk på samme måte som ved datapunkt A. Intervjuene varierte i lengde fra 45 minutter til 55 minutter. På Skole 1 var alle de tre informantene til stede. På Skole 2 var informant 4 syk og kunne ikke delta. På Skole 3 var det tre informanter som stilte.

3.4.2 Observasjon

Observasjonene ble gjort på skolene i løpet av oktober og november. Under observasjonene tok jeg løpende notater. Feltnotatene ble brukt i gruppeintervjuet til datapunkt C. De var med på å gjenskape situasjoner som ble brakt på banen. De åpnet også for å spørre om informantenes refleksjoner rundt interessante situasjoner. Videre var feltnotatene til hjelp i analyse av datamaterialet.

Ved Skole 3 observerte jeg en TIEY-økt som varte i 120 minutter. Jeg var innom alle informantene. Ved Skole 2 observerte jeg de tre kontaktlærerne, observasjonen varte i 120 minutter. Ved Skole 1 observerte jeg kontaktlærerne i omtrent 60 minutter. I tillegg observerte jeg elever som jobbet i egen gruppe med ressurslærer. Denne observasjonen varte også i 60 minutter.

3.5 Analyse av datamateriell

Etter endt datainnsamling starter det tidkrevende og omfattende arbeidet med å transkribere, redusere, systematisere og kode datamaterialet, før man igjen forsøker å finne sammenhenger.

3.5.1 Transkribering

Det første steget for å klargjøre data til analyse er gjerne transkribering. «Å transkribere betyr å transformere, skifte fra en form til en annen» (Kvale & Brinkmann, 2010, s. 187). I denne undersøkelsen vil det si å oversette fra talespråk til skriftspråk. Under selve transkripsjonen vil det alltid foregå tolking, og en rekke vurderinger fra den som utfører arbeidet. Slik vil transkripsjonen aldri bli en direkte kopi av intervjusituasjonen. Likevel skal man alltid etterstrebe å gi en så korrekt gjengivelse av informasjonen som mulig. Jeg har selv transkribert materialet, noe som kan være en fordel, da jeg kjenner detaljer som kan være relevante for analysen (Kvale & Brinkmann, 2010). Transkripsjonene fant sted samme dag,

eller dagen etter at intervjuene ble foretatt. Lydopptak ble brukt som hjelpemiddel under alle intervjuene.

Jeg har skrevet ordrett ned det som ble sagt. For å gjøre teksten mer forståelig og lesbar har jeg valgt å endre på ufullstendige setninger, samt fjernet små ord som virket forstyrrende i en skriftlig tekst. All tale er transkribert til bokmål. Det ble brukt samme skriveprosedyre på alle intervjuene. Transkripsjonen fra datapunkt A utgjorde 20 sider, og transkripsjonen fra datapunkt B var på 30 sider. Etter transkripsjonen var neste steg å strukturere og organisere datamaterialet for analyseformål.

3.5.2 Analysestrategi

I analyseprosessen startet jeg med å organisere det innsamlede datamaterialet ut i fra spørsmålene i intervjuguiden. Jeg laget meg en matrise der svarene fra hver skole ble stilt side om side, og dette ga en god oversikt over hele materialet. Videre foretok jeg en datareduksjon der jeg valgte å fjerne materiale som jeg mente ikke var relevant for min problemstilling. Jeg startet så arbeidet med å kode teksten i ulike farger etter aktuelle temaer. Koding vil si å kategorisere det som står i teksten (Johannessen et al., 2016). «Koding brukes for å avdekke og organisere de meningsfulle utsnittene og bidrar til å redusere og ordne datamaterialet, slik at det blir lettere å analysere det» (Johannessen et al., 2016, s. 174). Denne prosessen har vært lang og krevende med mange justeringer underveis. Etter å ha trukket ut de delene av teksten som var mest aktuell for oppgavens problemstilling, stod jeg igjen med disse fire kategoriene: bokstavinnlæring, språklig bevissthet, skriving og tilpasset opplæring. Dataene utgjorde for datapunkt A ni sider og for datapunkt B 16 sider.

For å øke oppgavens troverdighet, og gjøre forskningsprosessen mer transparent, er det viktig å beskrive hvordan selve arbeidet med datainnsamlingen og analysearbeidet har foregått.

3.6 Forskningens pålitelighet

Å gjøre forskningsprosessen gjennomiktig vil si at det skal være mulig å evaluere hvert trinn i prosessen. På denne måten kan man si noe om sikkerheten til funnene og under hvilke forutsetninger funnene er gyldige (Thagaard, 2010). I all forskning vil det derfor være viktig å vurdere validitet og reliabilitet.

3.6.1 Reliabilitet

«Reliabilitet knytter seg til undersøkelsen data: hvilke data som brukes, hvordan de samles inn, og hvordan de bearbeides.» (Johannessen et al., 2016, s. 231). Det handler om å undersøke nøyaktighet og pålitelighet. I kvalitative studier der mennesker forholder seg til hverandre, vil spørsmålet om en annen forsker vil få de samme funnene ved å benytte lik metode, ikke være hensiktsmessig. Når man bruker seg selv som et instrument i forskningen bruker man også de erfaringer og kunnskap man innehar. Dette vil påvirke hele forskningsprosessen, og være umulig for en annen å duplisere (Johannessen et al., 2016). Jeg tror det er umulig å være helt nøytral i møtet med informantene. Rammene rundt intervjuene og observasjonene, meg som person og dynamikken i gruppene påvirket hverandre. Sammen skapte vi den kunnskap som kom frem. Slik vil denne informasjonen være unik for akkurat denne studien.

Ved å ha en åpen og detaljert fremstilling av datainnsamlingsprosessen og bearbeiding av dataene sikrer forskeren reliabilitet (Thagaard, 2010). Mine bearbeidelser og analyser av datamaterialet vil være mine rekonstruksjoner. I den ferdige rapporten vil det kun foreligge utdrag fra datamaterialet. Ved at jeg har redegjort for hvordan dataene er bearbeidet i dette kapitlet, mener jeg har styrket reliabiliteten. For å avgjøre om mine resultater er pålitelige og gyldige, vil også valg jeg har gjort i forhold til validitet spille en viktig rolle.

3.6.2 Validitet

Validitet knyttes til om en valgt metode undersøker det den har til hensikt å undersøke (Kvale & Brinkmann, 2010). Det handler om gyldighet av tolkninger. Er det samsvar mellom resultatene av undersøkelsen og den virkelighet som er studert (Thagaard, 2010). I metodekapitlet har jeg beskrevet forskningsprosessen så nøyaktig som mulig. All tolkning er foretatt i et teoretisk rammeverk for å styrke oppgavens validitet. I analysedelen har jeg lagt vekt på bruk av sitater for å synliggjøre grunnlaget for de tolkninger som har blitt foretatt. For å minske risikoen for feiltolkninger av utsagn fra informantene ba jeg om å få bekreftelse på tolkninger som ble foretatt underveis i intervjuene. Jeg har også vært opptatt av å basere tolkninger ut fra riktig kontekst.

Hver metode er en annen synsvinkel rettet mot det samme punktet, iakttagelse av sosial og symbolsk virkelighet. Ved å forene flere synslinjer, får forskere et bedre, mer konsist bilde av virkeligheten. Bruken av flere synslinjer kalles ofte triangulering (Berg, 2001). Postholm

(2010) trekker frem triangulering som en prosedyre for å gjøre forskningsstudiet mer solid og troverdig. Dette gjøres blant annet ved å bruke flere datainnsamlingsmetoder. Dersom man finner ulike treffpunkt som understøtter hverandre vil dette bidra til å styrke studien. I min studie har jeg valgt å benytte meg av både intervju og observasjon. Dette har styrket min forståelse av prosessen, og jeg har underbygd flere av informantenes uttalelser med observasjoner. Analysen og tolkningene ble gjort på grunnlag av den transkriberte teksten, lydopptak og feltnotater. Jeg benyttet meg av alle tre informasjonskanalene for å øke forskningens validitet, samt øke sannsynligheten for at tolkninger skulle bygges på riktig grunnlag.

3.7 Etiske refleksjoner

Etiske regler krever at forskere viser redelighet og nøyaktighet ved fremvisning av forskningsresultater (Thagaard, 2010).

3.7.1 Forskningsetikk

«All forskning har forskningsetiske normer å følge» (Kleven, 2011, s. 25). Innenfor pedagogisk forskning handler det i stor grad om å bruke mennesker som informanter. Etikk i forskningsarbeid vil si å vise respekt for forskningsdeltagerne, elever og skoler som blir omtalt i forskningsarbeidet.

Deltagerne i min studie fikk informasjon om forskningsprosessen før gjennomføring av intervjuene, enten via epost eller telefon. Her presenterte jeg tema, hvorfor jeg ønsket dem som forskningsdeltakere, og hva som ville kreves av dem. Det var også viktig for meg å opplyse om at all informasjon ville bli behandlet konfidensielt, og at undersøkelsen var godkjent av Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS, se vedlegg 4. Ved første møte med informantene fikk de hvert sitt samtykkeskjema, se vedlegg 5. Der stod det blant annet at det var frivillig å delta i undersøkelsen og at informantene når som helst kunne trekke seg. Det ble også sendt ut et informasjonsskriv til foresatte, se vedlegg 6. I denne studien, har jeg som nevnt tidligere, gitt alle skoler og informanter fiktive navn for å holde informantene anonyme. Slik blir både krav om informert samtykke og krav om konfidensialitet ivaretatt. Dette er viktige prinsipper i all kvalitativ forskning (Postholm, 2010). I tillegg informerte jeg deltagerne om at opptak, transkripsjon og feltnotater ville bli slettet umiddelbart etter at arbeidet med masteroppgaven var ferdig.

3.7.2 Forskning i eget miljø

Jeg har valgt å ta med en ekstra skole i min undersøkelse, det er skolen der jeg jobber. Den var i utgangspunktet tenkt som en pilotskole. Fordelen med å forske på egen skole er at jeg kjenner lærerne og skolen på forhånd. Det følte derfor trygt for meg å foreta de første intervjuene her. Når man forsker i eget miljø kan man også støte på noen utfordringer. Et dilemma kan være at lærerne følte seg presset til å stille opp i undersøkelsen, ettersom forespørselen kommer fra en bekjent. Det kan også være ubehagelig for lærerne å ta opp temaer de ikke er særlig fornøyd med når de vet at jeg har tilknytning til arbeidsplassen. Jeg opplevde det ikke slik i dette tilfellet, og min erfaring var heller at informantene var svært åpne og komfortable i situasjonen. Det kan være at de følte seg litt friere, og at intervjusituasjonen ikke ble så formell, da de så på meg som en kollega og ikke en forsker.

3.8 Sterke og svake side ved undersøkelsen

Mitt vitenskapsteoretiske utgangspunkt for denne masteroppgaven har vært fenomenologi. Her kan man trekke frem både sterke og svake sider. Styrken finner man i helhetssituasjonen, det nære og det dype. Utfordringen ligger i at dataene man samler inn, vil kunne variere fra gruppe til gruppe. For å utforske min problemstilling falt valget på kvalitativ metode og fokusgruppeintervju. En utfordring ved kvalitativ metode er at forskerblikket alltid vil påvirkes av forskerens teoretiske ståsted, egne opplevelser og erfaringer (Postholm, 2010).

En svakhet ved bruk av fokusgruppeintervju er at de fort kan bli mindre naturalistiske da det er forskeren som oppretter og styrer gruppene. Det vil derfor alltid være noe usikkerhet om nøyaktigheten av hva deltakerne sier. Moderatoren vil ha som mål å opprettholde gruppeintervjuets fokus, og slik kunne påvirke gruppens samhandling. Dette problemet er derimot ikke unikt for fokusgrupper fordi forskeren alltid vil påvirke den kvalitative forskningen, uavhengig om det er fokusgruppeintervju, deltakerobservasjon eller individuelle intervju (Morgan, 1997). For meg som forsker er det derfor svært viktig å være bevisst på at dette kan påvirke kvaliteten på dataene.

I etterkant ser jeg at denne undersøkelsen har noen svakheter. Min uerfarenhet i intervjurollen kan ha ført til at jeg ikke fulgte opp løse tråder. Jeg stiller spørsmål om informantene har erfart noen fordeler eller utfordringer med å introdusere to bokstaver i uken. Her svarer Iselin: *Det er jo alltid noen utfordringer*. Hun utdyper ikke dette nærmere. Jeg burde grepet denne muligheten og bedt informanten komme med konkrete eksempler, og en mer detaljert

beskrivelse av sine erfaringer. I etterkant ser jeg også at noen av informantene har fått liten plass. Jeg kunne jobbet mer med å gi alle mulighet til å svare.

Jeg har noen års erfaring som lærer. Nærheten til praksisfeltet føler jeg har vært en styrke og en utfordring. Fordelen har vært at jeg kjenner til hva som foregår i et klasserom, hvor ulike alle elever er og hva som kreves av lærerne i begynneropplæringen. Utfordringen blir å ikke la mine egne erfaringer styre tolkningen av lærernes begrunnelser, valg og innhold. En svakhet ligger også i faren for å tillegge mine informanter min egen forståelse.

4.0 ANALYSE OG DRØFTING

I det følgende vil jeg presentere funn jeg har gjort gjennom gruppeintervjuene, og som har relevans for det fagområdet jeg ønsket å belyse i mitt prosjekt. Jeg har valgt å kategorisere funnene i følgende emner: bokstavkunnskap, lek, læring og skapende kreative prosesser, bokstavforming, å knekke lesekoden, språklig bevissthet, utforskende skriving og tilpasset opplæring. Resultatene drøftes underveis mot aktuell teori og tidligere forskning. Der det er relevant vil jeg også trekke inn funn fra observasjoner jeg gjorde.

Kapitlet er bygd opp slik at jeg starter med å presentere data fra gruppeintervjuene jeg gjennomførte i starten av skoleåret. Her er det lærernes tanker og forventninger om metoden rask bokstavprogresjon som er hovedfokus. Videre presenterer jeg resultater fra gruppeintervjuene jeg hadde i januar. I denne delen er det lærernes erfaringer og refleksjoner etter å ha prøvd ut metoden rask bokstavprogresjon i et halvt år, søkelyset rettes mot. Jeg vil legge vekt på likheter og samsvar mellom informantene, samt trekke frem funn der lærernes tanker og erfaringer skiller seg fra hverandre. Ved å presentere data på denne måten, håper jeg å kunne gi innblikk i informantenes uttrykte refleksjonsprosesser, rettet mot problemstillingen i denne studien, og som vil bli diskutert i kapittel 5.

Som nevnt har de tre skolene jeg har gjort intervjuer ved, stasjonsundervisning (TIEY). Denne organiseringen har skolene hatt i flere år. Det er ingen sammenheng mellom denne organiseringsformen og tradisjonell eller rask bokstavprogresjon. Selv om stasjonsundervisningen i TIEY-modellen ikke sier noe om bokstavprogresjonen, kan denne organiseringen påvirke hvordan informantene erfarer og bruker metoden.

4.1 Lærernes tanker og forventninger om metoden rask bokstavprogresjon ved skolestart

I teorikapitlet beskriver jeg hvordan bokstavinnlæring er et viktig fundament for videre lese- og skriveopplæring. Det er avgjørende at alle barn utvikler en sikker og automatisk bokstavkunnskap. De skal huske bokstavnavn og bokstavlyd og kunne identifisere disse når de leser og skriver (Jones, Clark, & Reutzell, 2012; Hekneby, 2011). I dag starter mange barn på første trinn med god språklig bevissthet, og de kan ofte mange bokstaver i alfabetet. Derfor har ikke den tradisjonelle gjennomgangen av bokstavene den samme metodiske status som tidligere (Frost, 2003).

4.1.1 Sikker bokstavkunnskap

Ved starten av skoleåret gjennomførte jeg som nevnt tre gruppeintervjuer på tre ulike skoler. Til sammen deltok ni informanter. Resultatene fra disse samtaler viser at to av informantene, Liv og Sara, er skeptiske til å arbeide med metoden rask bokstavprogresjon. De er særlig bekymret for om det blir nok tid til å gå i dybden ved innlæringen av hver bokstav, slik at elevene etablerer sikker bokstavkunnskap. De syv andre informantene mener det er lurt å ha to bokstaver i uken, og de ser for seg at det blir tid nok til en grundig bokstavinnlæring. Motivasjon er også en viktig faktor som informantene legger vekt på.

«Jeg ser jo for meg at det blir fryktelig hektisk. For all den tiden vi har brukt på en bokstav, så lang tid kan ikke vi bruke på to bokstaver i uka, tror jeg. Og det synes jo jeg er fryktelig trist. For jeg tror at det er viktig. Så jeg er ikke så veldig glad for det. For å være helt ærlig. Jeg er ikke det» (Liv).

«Utfordringa, som i hvert fall er min erfaring, det er at det er nesten mer sannsynlig at det sitter veldig mange og kjeder seg på første trinn, fordi det går for treigt da. Så nå får vi gitt dem så mye vi kan før de mister motivasjonen helt» (Ingrid).

«Jeg tenker egentlig at det er veldig greit. Jeg tenker det hadde vært veldig kjedelig. Jeg som ikke har jobbet med en bokstav i uka tenker at det hadde vært litt kjedelig med en. Spesielt fordi mange av dem er veldig klare og kan mange bokstaver» (Janne).

Anita er svært positiv til metoden. Hun tok etterutdanning i fjor og har lest mye om rask bokstavprogresjon. Janne har ikke hatt førsteklasse før, men tenker at elevene fort kan kjede seg dersom de skulle jobbet med en bokstav i uken. Hun er opptatt av at barn kan mye når de

starter på skolen, og at skolens oppgave er å bygge videre på denne kunnskapen. Alle informantene ved Skole 2 og Skole 3 ser for seg at metoden vil gjøre det lettere å tilpasse undervisningen. Elevene som kan lese, får flere utfordringer, og de som blander og glemmer bokstaver vil få flere repetisjoner. Som nevnt i kapittel to sier Jones og Reutzel (2012) at rask bokstavprogresjon gjorde det mulig for dem å tilpasse undervisningen slik at de bedre kunne møte elevenes behov. Skolestarterne har ulikt utgangspunkt og varierende motivasjon for å lære bokstaver. Det gir liten motivasjon for en elev som ennå ikke har lært å skrive sitt eget navn, å vente i over 12 uker for å lære sin bokstav. Det er heller ikke nødvendig for elever som allerede kjenner bokstaven sin, å tilbringe en hel uke med å lære seg denne (Jones & Reutzel, 2012).

Informantene som er skeptiske til metoden, er Liv som har lengst erfaring av alle informantene, og Sara som er den eneste av informantene som er nyutdannet. Det er interessant at Sara som nettopp er ferdig med sin lærerutdannelse, er skeptisk til metoden. Under samtalen fortalte hun at det har vært snakk om rask bokstavprogresjon på lærerutdanningen, men at de ikke har lært mye om metoden. Hun viser at hun likevel har gjort seg klare tanker om måten å jobbe på, og trekker frem tiden som den største hindringen. Det er særlig tiden knyttet til arbeid med bokstavene hun er redd for skal bli knapp, og at dette tvinger dem til mer ensformig arbeid. Tiden gjenspeiler seg også i bekymringene til Liv. Hun har lang erfaring med tradisjonell bokstavprogresjon, og hun er redd for at de nå ikke rekker å jobbe grundig med bokstavene, samt knytte praktisk arbeid inn i bokstavinnlæringen. I tillegg opplever hun at rask bokstavprogresjon har blitt presset på dem.

Dette gjenspeiler mitt andre funn, som viser at ingen av informantene har vært inkludert i avgjørelsen om metodevalg. Det er ledelsen ved de tre skolene som har tatt denne avgjørelsen, uten noen form for dialog med lærerne. Informantene ved Skole 1 og Skole 2 har ikke fått noen faglig eller forskningsbasert begrunnelse for denne beslutningen. Informantene ved Skole 3 har blitt fortalt at forskning viser at det er lurt, og ledelsen viste filmen «*Bokstaver! – bokstavfilm om rask bokstavprogresjon*» fra nettstedet Språkløyper på et foreldremøte for skolestarterne (Lundetræ & Uppstad, Udatert). Ingrid har jobbet på Skole 2 siden den startet opp for seks år siden. Hun forteller at skolen alltid har jobbet med rask bokstavprogresjon, men at det aldri har vært noen faglig diskusjon rundt dette. Det er kun informantene ved Skole 1 som etterspør diskusjon i personalet om temaet. De mener det i større grad burde vært overføring av erfaringer internt på skolen, men også ved eksternt

kursing. Rask bokstavprogresjon har hatt en voldsom utvikling de siste årene. I innledningen viser jeg til at flere og flere skoler tar i bruk metoden. Skoleledere kan føle et press til å følge denne trenden. Dette kan føre til at avgjørelsen blir tatt uten tid og rom for diskusjon med personalet. Det er begrenset med forskning om rask bokstavprogresjon i Norge. Dermed kan manglende faglig begrunnelse rett og slett være at ledelsen mangler kunnskap.

Kort oppsummert er syv av ni informanter positive til å bruke metoden rask bokstavprogresjon. De tror metoden vil gi elevene et godt grunnlag for å danne sikker bokstavkunnskap. Liv og Sara er mer bekymret. De ser for seg at tiden blir knapp slik at bokstavinnlæringen blir mer formell, og at elevene ikke får tid nok til å gå i dybden av hver bokstav. Ingen av informantene har vært inkludert i avgjørelsen om å arbeide med flere bokstaver i uken.

4.1.2 Lek, læring og skapende kreative prosesser

Når det gjelder hva informantene mener er viktig å fokusere på i den første bokstavinnlæringen, viser mine data ved starten av skoleåret også klare forskjeller.

«Med en bokstav i uka har vi gjort litt morsom innlæring. Jeg er redd for at det nå blir veldig sånn bok og bok og lese og lese. Den kreative biten forsvinner. Det er det som har skjedd i skolen de siste årene» (Liv).

«Estetikk og kreative ting er jo kjempefint, men jeg tror at verdien av å lære flere bokstaver er større enn å lage noe stort og flott til hver bokstav» (Cecilie).

Særlig Liv og Sara er bekymret for at en mer intensiv bokstavinnlæring vil tvinge dem til å la læreboken styre mer av undervisningen. De tror ikke det vil bli rom for det skapende og kreative barnet. Anita derimot, mener at det er noe man kan og må finne tid til. Det kan virke som Anita ser muligheter der Liv og Sara ser hindringer. Cecilie har jobbet et år på en skole i England, og der lærte elevene en ny lyd hver dag. Hun mener elevene får større glede av å lære flere bokstaver raskere, enn å bruke mye tid på ulikt arbeid knyttet til en bokstav. Trine mener det er viktig å huske på at skolestarterne er små barn som jobber hardt hver dag for å lære seg nye ting. Hun synes skolen krever mye av de små. Tankegangen hennes kan peke i retning av Sommer (2015), som er svært negativ til det høye læringstrykket elevene utsettes for. Han mener pedagogikken må sette det utforskende barnet i sentrum. Ved å gi tid og rom til det nysgjerrige, lekende og kreative barnet skapes livslang læring. Dette er også et syn

informantene ved Skole 1 støtter. Det er særlig den skapende og kreative biten de mener er viktig at ikke forsvinner i tidspresset. De er opptatt av å legge til rette for varierte innlæringsmetoder og de ønsker ikke å la læreboka styre undervisningen. Leken ser de på som en viktig inngangsport til læring. Et slikt syn støttes av Hagtvet (2003). Hun mener det er å bryte med hva forskning sier er god praksis hvis man i søk etter å heve elevenes leseferdigheter, kutter ut leken i første klasse for mer formell læring. Cecilie mener elevene har størst glede og nytte av å lære bokstavene raskere. Liv, Anita og Trine har mange års erfaring som lærere, og alle har jobbet i første klasse med tradisjonell bokstavprogresjon. De bekymrer seg for den retningen skolen tar med økende læringstrykk og press på de små barna. Det kan være en årsak til at de fremhever viktigheten av å ta barnets perspektiv.

Oppsummert uttrykker Cecilie at det er mer verdifullt for barna å lære seg flere bokstaver raskere, enn å bruke tid på skapende arbeid. Dette står i kontrast til Liv og Sara som er redd for at rask bokstavprogresjon vil gjøre innlæringen mindre skapende og mer lærebokstyrt. I tillegg er Liv, Anita og Trine bekymret for det økende læringspresset førsteklasingene utsettes for.

4.1.3 Bokstavforming

Over kunne vi lese at informantene er splittet i synet på hvor stor plass det kreative og skapende arbeidet bør få i bokstavinnlæringen. Derimot peker alle kontaktlærerne på at bokstavforming er en viktig del av bokstavinnlæringen. Sitatet fra Trine illustrerer dette:

«Jeg synes det i alle fall er viktig at de ikke starter bokstavene nederst og at det ikke blir så klønete. Jeg vil at de skal få inn blyantgrepet og sånt» (Trine).

Kontaktlærerne er opptatt av at elevene skal ha riktig blyantgrep, forme bokstavene riktig og utvikle en funksjonell håndskrift. Men Ingrid, som er ressurslærer, mener det er mye annet som er viktigere å fokusere på enn håndskriften i den første bokstavinnlæringsperioden. En gang i fremtiden ser hun for seg at man ikke vil trenge håndskrift i det hele tatt.

Informantene ved Skole 3 tror det vil bli mindre tid til formell bokstavforming med metoden rask bokstavprogresjon, men de legger vekt på at elevene får øvd inn finmotorikken underveis når de skriver ord. De er nøye med at elevene skal starte på riktig sted når de skriver bokstavene.

Et kompetansemål etter 2. årstrinn er at elevene skal kunne skrive store og små bokstaver for hånd (Utdanningsdirektoratet, 2013). Flere av informantene prioriterer arbeid med utforming av bokstavene. De mener dette er en viktig del av bokstavinnlæringen. Dette samsvarer med Engen (2002) sitt syn som sier at en grundig bokstavinnlæring handler om å gi elevene kunnskap om bokstavens visuelle form, motorisk utforming, navn og lyd. Informantene ved Skole 3 ser for seg at det blir mindre tid til å øve på bokstavforming nå som de introduserer to bokstaver i uken. I stedet for å se på rask bokstavprogresjon som et hinder for trening av bokstavforming, knytter de bokstavforming til en meningsfull kontekst ved å inkludere denne treningen når elevene skriver ord.

Ingrid skiller seg fra de andre informantene når det gjelder syn på bokstavforming og viktigheten av håndskrift. Hun jobber mye med de elevene som strever med bokstavinnlæringen. Det kan være med på å prege hennes tanker om hva som er viktig å prioritere. Hun uttrykker at det vil være viktigere for denne elevgruppen å fokusere på fonem-grafem-koblinger, enn at de begynner på rett startpunkt når de skal forme bokstavene. På den annen side kan det være hensiktsmessig å kombinere begge deler. Det å kunne skrive bokstavene er en del av det å knekke den alfabetiske koden (Traavik & Alver, 2008, s. 97).

Oppsummert sier kontaktlærerne ved starten av skoleåret at bokstavforming er en viktig del av bokstavinnlæringen, og at de vil prioritere dette arbeidet selv om de jobber med flere bokstaver i uken.

4.1.4 Å Knekke lesekoden

På spørsmål om hvilke forventninger informantene har til leseopplæringen nå som de innfører to bokstaver i uken, svarer alle informantene at de ser for seg at mange av elevene vil knekke lesekoden raskere. De tror også at en raskere bokstavprogresjon kan skape engasjement og virke motiverende på størstedelen av elevgruppen. Flere av informantene trekker frem viktigheten av at elevene oppdager at bokstavene kan være nyttige for dem selv.

«Jeg har liksom litt håpet at de får sånn a-ha-opplevelse. At de ser at dette kan vi bruke til noe» (Anita).

Lærerne tror at metoden kan være med på å gjøre bokstavinnlæringen mer betydningsfull for elevene ved at de raskere oppdager at bokstavene kan brukes til noe meningsfullt. Når

elevne får kjennskap til flere bokstaver i uken, vil det raskere åpne seg en ny verden av muligheter for elevne. De oppdager at de kan lese på ting i omgivelsene og skrive ord som betyr noe for dem. Engen (2002) sier at bokstavinnlæringen skal oppleves som meningsfull for elevne. Dette mener hun er avgjørende for å skape engasjement og motivere til innsats.

I kapittel to viser jeg til Traavik og Alver (2008) som legger vekt på at lærere må ha kunnskap om ulike leseopplæringsmetoder for å kunne oppfylle prinsippet om tilpasset opplæring. Informantene ved Skole 3 sier at rask bokstavprogresjon gjør det mulig for dem å kombinere syntetisk og analytisk metode. Elevne blir raskere kjent med flere bokstaver, og bokstavene kan settes sammen til ord og små tekster med mening. Informantene vil kombinere bruk av metodene ved å velge bøker som legger vekt på helordslesing, men også hente frem tekster der man går fra del til helhet. Hekneby (2011) sier at vanlig praksis i skolen i dag er å kombinere tekster som fokuserer på avkodingsferdigheter med hele og meningsfylte tekster. Tilpasset opplæring er nøkkelbegrepet. Hvert barn skal møte lesetekster tilpasset sitt nivå.

Oppsummert sier alle informantene ved starten av skoleåret at de ser for seg at rask bokstavprogresjon vil føre til at flere elever knekker lesekode raskere. De tror også at metoden vil gjøre det lettere for elevne å se egen nytte av å lære seg bokstavene.

4.1.5 Språklig bevissthet

Tidligere har jeg redegjort for hvorfor ulike nivåer av språklig bevissthet er en viktig del av begynneropplæringen. Forskning sier at barn med solid språklig bevissthet ofte stiller sterkere når de skal begynne å lese og skrive (National Reading Panel, 2000; Traavik & Alver, 2008). Ved å la elevne leke med språket på mange forskjellige måter, simuleres den språklige bevisstheten. Dette er et viktig fundament for veien videre i leseutviklingen til barnet (Frost, 2009).

Alle informantene mener det er viktig å jobbe med språklig bevissthet. Lærerne ved Skole 1 er opptatt av å jobbe med alle faktorer som kreves for å få til en god lese- og skriveopplæring. De peker særlig på fonologisk bevissthet, og de legger vekt på at elevne som kan lese, også skal kunne lytte ut framlyd, midtlyd og utlyd i ord. Informantene ved Skole 2 er opptatt av å jobbe parallelt med bokstavinnlæring og språklig bevissthet. De ønsker å legge til rette for faste økter med språkleker. Informantene ved Skole 3 forteller at de er presset på tid. De går

på et lese- og skriveopplæringskurs der arbeid med språklig bevissthet står sentralt. Der har de fått i oppgave å ha 20 minutter med språkleker hver dag. Dette mener informantene vil bli vanskelig da all norskundervisning er bundet opp i TIEY-økter. De mener at ledelsen nedprioriterer arbeid med språkleker til fordel for en raskere bokstavinnlæring.

«Men det er i alle fall noe som vi føler blir litt dyttet til side, det er ikke så viktig. Vi blir presset såpass på at nå skal vi ha to bokstaver» (Janne).

Innledningsvis peker jeg på at det er en pågående diskusjon blant forskere om metoden rask bokstavprogresjon retter for stort fokus på introduksjon av bokstavene på bekostning av å sikre at elevene utvikler trygg og god språklig bevissthet (Frost & Solem, 2017). Mine funn viser at lærerne ved Skole 3 opplever vansker med dette fra starten av skoleåret.

Informantene ønsker å gjennomføre to til tre daglige økter med språkleker. Det er vanskelig å få gjort dette i norsktimene de da er bundet til TIEY-metoden. Språklekene kan gjennomføres på lærerstasjon, men informantene har ikke startet opp med denne, da elevene fortsatt er i innkjøringsfasen og trenger veiledning gjennom alle stasjonene. For å få til språkleker, må informantene bruke tid fra andre fag. Det kan virke noe inkonsekvent at ledelsen ved skolen sender alle førsteklasseleererne på kurs der arbeid med språklig bevissthet er en viktig del av kurset, uten å legge til rette for oppfølging av dette i skolehverdagen. Skole 3 har en stor andel minoritetsspråklige elever. Forskning viser at barn med god fonologisk bevissthet lærer seg nye ord raskere og får et større ordforråd (Ehri, 2005).

I september hadde ingen av lærerne fått fastsatt tid til arbeid med språklig bevissthet. En årsak kan være at man tenker at dette er noe man kontinuerlig integrerer i alt arbeid i den første lese- og skriveopplæringen. Det kan likevel være nyttig å legge enda sterkere vekt på arbeid med fonologisk bevissthet. Det er bekreftet at gode skoleprestasjoner er svært avhengig av en vellykket leseutvikling. For å bli en god leser, er det mange underliggende indikatorer som spiller inn. Fonembevissthet, som er det høyeste nivået i fonologisk bevissthet, er den sterkeste indikatorene for å oppnå gode leseferdigheter (Melby-Lervåg, 2012).

Oppsummert sier alle informantene at arbeid med språklig bevissthet er viktig. De legger særlig vekt på fonologisk bevissthet. Informantene ved Skole 3 opplever ved skolestart at det ikke er tid til språkleker når elevene skal lære to bokstaver i uken.

4.1.6 Utforskende skriving

Jeg har tidligere skrevet om hvordan lesing og skriving er to utfyllende prosesser. Skjelbred (2012) peker på at barn utvikler sine leseferdigheter ved å skrive og sine skriveferdigheter ved å lese. Det er derfor viktig at man i begynneropplæringen lar elevene få skrive meningsfulle tekster. Hagtvet (2009) sier at bokstavene blir funksjonelle når elevene bruker dem til å lage ord. Når elevene lytter ut lyder og kobler disse til mening, utvikler de språklig bevissthet, og den fonologiske og semantiske prosessen knyttes sammen.

Alle informantene mener det er viktig at bokstavene oppleves som meningsfulle for skolestarterne. De ønsker å legge til rette for en funksjonell bokstavinnlæring der elevene kan ta i bruk bokstavene de trenger. Under gruppeintervjuene i september sier alle informantene at de ønsker å la elevene få skrive mest mulig, men informantene ved Skole 3 er skeptiske til om det blir nok tid. De ser for seg at metoden rask bokstavprogresjon gjør at det blir mindre tid til å skrive. Likevel legger de vekt på mulighetene metoden gir for raskere å sette sammen bokstaver til ord, noe dette sitatet fra Janne illustrerer:

«Du har jo mindre tid å øve på hver bokstav. Samtidig så får du jo brukt bokstavene til å skrive ord, for du kan jo flere bokstaver og da får du jo øvd på dem allikevel. Fordi de lytter jo ut lyder og skriver, om de bare har en bokstav i uken så er det litt lite å bygge videre med. Men har du i og s så kan du fort skrive to ord allerede første uka» (Janne).

Liv er også redd for at det ikke blir tid til å skrive nå som elevene skal arbeide med to bokstaver i uken. Anita er derimot opptatt av at dette ikke skal nedprioriteres. Hun ønsker å knytte felles opplevelser til skrivearbeidet, slik at skriving oppleves meningsfull for barna. Trine har et sterkt ønske om å skrive mye med elevene.

«Drømmen er jo å kunne innføre litt skriving i disse stasjonene også, at ikke alt skal dreie seg om lesing. Kanskje man kan få et bilde der man skal skrive det man ser. Om det er et ord eller at det blir tilpasset. Det å få skriving inn i det som ikke bare er en sånn i – stor og liten» (Trine).

Hun håper å kunne legge til rette for åpne oppgaver der utforskende skriving står i fokus, ikke selve bokstavforming. Når informantene snakket om skriving inkluderer de stort sett både utforskende skriving og bokstavforming, men det er bare Trine og Anita som trekker frem ønsket om å få til skriveoppgaver der elevene får utfolde seg fritt. Anita gir uttrykk for at hun ønsker mindre bruk av ark og bok, og heller knytte skriveopplæringen til opplevelser og

utforskning. En årsak til at så få av lærerne vektlegger den utforskende skrivingen, kan være at intervjuene foregikk i begynnelsen av skoleåret. Lærerne har så vidt blitt kjent med elevene, og det er mye som skal på plass og læres for skolestartere. I denne startfasen kan det være enklere å la elevene jobbe i bokstavbøkene sine med kjente oppgaver, enn å sette i gang med frie skriveoppgaver. Samtidig er det viktig å huske på at en tekst kan skapes på mange ulike måter. Ved å ta utgangspunkt i barnas interesser og felles opplevelser legger man til rette for en pedagogikk der skriving foregår som en naturlig del av det enkelte barn. Det kan også gjøre det lettere å tilpasse skriveopplæringen til de ulike nivåene som eleven er på. De som kan skrive, kan lage sin egen historie. De som trenger trening i å koble fonem til grafem, får øvelse i dette. Alt skjer i en meningsfull kontekst som knytter alle i klassen sammen. De fleste førsteklassingene vil befinne seg i en fase mellom fonologisk skriving og ortografisk skriving. Ved å la elevene skrive øker bevisstheten om den fonologiske strukturen og hvordan ordene er bygd opp (Hagtvet, 2009).

Kort oppsummert sier alle informantene at de synes det er viktig at elevene får skrive. Mari, Janne og Liv er ved oppstarten av skoleåret bekymret for at innlæring av to bokstaver i uken vil gi dem mindre tid til å skrive. Trine og Anita ønsker å prioritere skriving.

4.1.7 Tilpasset opplæring

I teorikapitlet skriver jeg om hva tilpasset opplæring handler om og om ulike forståelser av begrepet. Skolens oppgave er å legge til rette for at elever med ulik bakgrunn, evner og anlegg utvikler seg som personer og tilegner seg faglig kunnskap i et lærende fellesskap (Håstein & Werner, 2014). Lesesenteret ved Universitetet i Stavanger anbefaler at skolestartere blir kartlagt ved begynnelsen av skoleåret for å avdekke fare for mulige lese- og skrivevansker. Dette er også viktig for å kunne tilpasse undervisningen slik at alle elever, uavhengig av utgangspunkt, får oppleve mestring og utfordringer (Søyland & Lundetræ, 2017).

4.1.7.1 Kartlegging på førstetrinn

Ved skolestart er alle informantene i ferd med å kartlegge elevene sine. Informasjonen gir lærerne konkret kunnskap om elevenes nivå, og de bruker denne kunnskapen for å tilpasse undervisningen. Ingrid stoler ikke blindt på kartleggingsresultatene. Hun mener testene bare sier noe om den kunnskapen elevene kommer med til skolen. Hun trekker inn andre aspekter ved lesing som det er viktig å følge nøye med på.

«Vi har jo bare lært fire-fem bokstaver når jeg snakket med dem. De som ikke hører lydene. De som ikke mestrer rim. Den typen der er det jo greit å ha ekstra fokus på» (Ingrid).

Her viser Ingrid at erfaring fra feltet er viktig. Hun stoler på opparbeidet kunnskap og bruker sine erfaringer for å vurdere hvilke elever som trenger ekstra oppfølging. Hun ser barna bak resultatene, og hun vet at omgivelsene rundt kan bety mye. Det er helheten som er viktig. Bunting (2014) sier at pedagogen kontinuerlig må analysere egen praksis for å kunne gå bak handlingene og lære av egne erfaringer. Å ta i bruk varierte virkemidler og innfallsvinkler krever et repertoar av erfaringer. Det kan være mange grunner til at elever kan få bokstaver ved skolestart. Det kan for eksempel være at de ikke har vært eksponert for bokstaver og lesing. En annen forklaring kan være at barna ikke har vist interesse for bokstaver, skrift og bøker. Lundetræ (2017) sier at det ikke nødvendigvis er noe varsku at elever kommer til skolen med kunnskap om få bokstaver. Hun understreker likevel at skolene må ta resultatene på alvor. Det er tre faktorer hun utpeker som særdeles viktige å følge med på; bokstavkunnskap, å lytte ut første lyd i ord, samt lese- og skrivevansker i familien (Søyland & Lundetræ, 2017).

Liv og Anita er opptatt av at de ikke må la seg stresse av elevenes ulike ferdighetsnivå. Man må vurdere utviklingen til hvert enkelt barn ut ifra barnets startpunkt. Begge trekker frem de obligatoriske kartleggingsprøvene i lesing og regning som en stressfaktor, og de mener det er altfor tidlig at disse kommer i mars/april i første klasse. Målet med prøvene er å avdekke elever som trenger ekstra oppfølging på et tidlig tidspunkt. Liv ønsker ikke at elevene som ikke har knekt lesekode, skal ta prøven. Hennes argument er at det ikke gir noen mening å gi dem den, og at hun ved egen kartlegging vet hvor elevene befinner seg og hvem som trenger ekstra oppfølging. Det er ikke bare selve kartleggingsprøven Liv reagerer på, men også konteksten rundt.

«Det at ledelsen skal bli stressa for at det ikke er bra nok. Så kommer områdedirektøren og blir sur på skolens ledelse for at vi har gjort det dårlig. Det er hele den settingen jeg er så imot» (Liv).

Anita mener det er viktig å huske på at mange av skolestarterne bare er fem år. Det er ikke bare bokstaver alt dreier seg om. Mange kan ikke sitte stille på stolen sin, de kan ikke holde blyanten. Hun mener at undervisningen blir et kappløp med alt elevene blir testet i, og at kartleggingsprøvene blir litt ødeleggende både for elever og lærere. Norstrand og Karsrud

(2014) mener at verdier og betingelser i lærernes handlingsrom svekkes i gjennomføringen av krav til målstyring, og at dette kan føre til at innlæringen blir mer instrumentell. Trine nevner kartleggingsprøvene som en begrunnelse for å arbeide med metoden rask bokstavprogresjon. Ved å ha to bokstaver i uken, slipper man å presse inn åtte når det nærmer seg prøvetid. Hun mener det er viktig at alle bokstavene er kjent for elevene før de skal ta prøven.

Oppsummert tyder funnene fra gruppeintervjuene på at lærerne bruker informasjonen fra kartleggingen ved skolestart til å tilpasse undervisningen til elevenes evner og forutsetninger. To andre interessante funn er at Liv og Anita ved skolestart trekker frem de obligatoriske kartleggingsprøvene på våren som et stressmoment, og at Trine peker på disse prøvene som en begrunnelse for å bruke metoden rask bokstavprogresjon.

4.1.7.2 Tidlig innsats – økt lærertetthet

Jeg har tidligere skrevet om at tilpasset opplæring og tidlig innsats springer ut fra et ønske om å viske ut sosiale forskjeller i skolen slik at mulighetene for å lykkes, blir likere fordelt. Tidlig innsats skal rettes mot elever med svake ferdigheter i lesing og regning ved økt lærertetthet og oppfølging av elevens behov så tidlig som mulig (Opplæringslova, 1998). Ved skolestart sier alle mine informanter at det er nødvendig med økt lærertetthet på første trinn for å ivareta alle elevenes behov. Lærerne er opptatt av å gi elever som strever med bokstavinnlæringen, tilpasset hjelp så tidlig som mulig. Ved Skole 3 har ledelsen valgt å sette inn to spesialpedagoger som jobber med elever som har vedtak om spesialundervisning (§ 5-1) og elever fra språklige minoriteter som har rett på særskilt norskopplæring (§ 2-8). Det er også rom for at elever uten vedtak, men som trenger ekstra støtte i bokstavlæringen, kan være med i denne gruppen.

«Vi har ikke så mange § 5-1 elever, så da kan vi rullere litt mer på de andre» (Mari).

Dermed dekker gruppen også andre elever som raskt trenger et faglig løft. Bjørnsrud og Nilsen (2012) sier at elever med svake ferdigheter i lesing skal få best mulig læringsutbytte gjennom høyere lærertetthet og oppfølging av sine behov så tidlig som mulig.

Skole 2 har en ressurslærer tilknyttet alle TIEY-øktene på første trinn. Lærerne bestemmer selv hvordan de vil organisere bruken av ressurslæreren. De har sett på ulike løsninger. Et forslag er at ressurslærer i oppstarten av skoleåret tar ut fire-fem elever uavhengig av faglig

nivå fra hver klasse, og har stasjonsundervisning med dem. Dette for å gi kontaktlærerne mer tid til elevene som er igjen i klasserommet. Etter hvert ser de for seg at elever som strever med å følge bokstavinnlæringen, skal gå ut med ressurslærer. En annen mulig løsning er at ressurslærer starter med oppfølging av elevene som synes det er vanskelig med bokstaver.

Skole 1 har ikke fått tildelt noen ekstra pedagogressurs på trinnet, men de har gitt beskjed til ledelsen om at dette er nødvendig. På spørsmål om informantene ser for seg at rask bokstavprogresjon kan være med på å tilpasse undervisningen, legger de vekt på behovet for en ressurslærer. De ønsker seg en organisering der ressurslærer jobber med elever som strever med bokstavinnlæringen. Liv og Anita har erfaring med denne modellen, og begge trekker denne frem som en god løsning for å løfte de elevene som trenger mer øvelse og flere repetisjoner.

«Som en viktig ekstra hjelp så tenker jeg ressurslæreren. Jeg tror ikke jeg klarer i en klasse på 26-27 elever å gjøre alt jeg burde gjøre for å få med de svakeste. Så ressurslæreren må vi ha på plass» (Liv).

Ved Skole 1 og Skole 3 tar ressurslærer/spesialpedagoger elever som trenger ekstra oppfølging, ut av klasserommet. Et faremoment her kan være at gruppene får konstellasjoner som er økonomisk og organisatorisk begrunnet, ikke pedagogisk. Det er enklere å dekke antall timer med spesialundervisning elevene har krav på når de tas ut i en samlet gruppe, enn når disse elevene er spredt i flere klasser. En annen årsak til at elevene tas ut av egne klasser kan være at det i større grad gir ressurslærer/spesialpedagoger mer frihet til varierende innlæringsmetoder som krever større plass og et skjermet område. Samtidig kan det være uheldig å segregere en gruppe elever dersom det foregår over en lengre periode, da disse kan oppleve at de blir ekskludert fra klassefelleskapet (Arnesenet al., 2014).

Oppsummert viser funnene ved skolestart at alle informantene mener det er behov for økt lærertetthet for å hjelpe elever som strever med bokstavinnlæringen så raskt som mulig, og for å kunne tilpasse opplæringen for alle best mulig.

4.1.7.3 Differensiering

I kapittel to viser jeg til forskning som tyder på at det er liten eller ingen positiv effekt med organisatorisk differensiering av elever etter faglig nivå. Hattie (2013) understreker viktigheten av at pedagogen kjenner elevenes ulike evner og ferdigheter og ser likheter og

utviklingspotensial på tvers av elevenes bakgrunn. Prinsippet om tilpasset opplæring sier at skolen skal legge til rette for at alle elever får møte faglige utfordringer de kan strekke seg etter, mestre selv eller sammen med medelever (Kunnskapsdepartementet, Udatert).

Resultatene fra gruppeintervjuene ved skolestart viser at alle informantene ser for seg at rask bokstavprogresjon vil gi større muligheter til å utfordre elevene. Elevene kan gå raskere i gang med lese- og skriveoppgaver tilpasset sitt nivå. Resultatene fra kartleggingen ved skolestart trekker de også inn som et viktig grunnlag for å tilpasse det faglige nivået. Lærerne ved Skole 1 og Skole 2 bruker disse resultatene når de deler inn elevene i faglig homogene grupper i TIEY-undervisningen.

«Jeg tror at vi må raskere i gang med stasjoner og mer tilpasset opplegg. Det er det hele den raske progresjonen tilsier at man skal gjøre. Da skal man raskere nivådele barna» (Anita).

Informantene ved Skole 1 mener at metoden rask bokstavprogresjon legger føringer for nivådeling av elevene. Hverken Lundetræ eller Sunde ved Lesesenteret i Stavanger, sier noe spesifikt om nivådeling. De legger vekt på at det blir tid til flere runder med bokstavinnlæring, noe som gjør at elevene får bedre tid til å jobbe med de bokstavene de synes er vanskelige (Lundetræ, 2017; Lundetræ & Sunde, 2017a). Her kan informantene ved Skole 1 ha feiltolket intensjonen med metoden. Vurdering av behovet for faglig nivådeling må foregå kontinuerlig. I teorigapitlet henviser jeg til Opplæringslovens paragraf § 8-2 som sier at elevene ikke skal deles i faste grupper basert på faglig nivå over en lenger periode (Opplæringslova, 1998).

Hattie (2013) mener kunnskap om elevene er et viktig utgangspunkt for å blande elever uavhengig av faglig nivå. Han legger vekt på medeleveeffekten, der elevene lærer av hverandre mens de diskuterer, samarbeider og opplever verden gjennom hverandres øyne. Lærerne ved Skole 1 og Skole 2 uttrykker at det er enklere for dem å tilpasse lærestoffet når elevene er satt sammen i grupper etter faglig nivå. Her legger de særlig vekt på lærerstasjonen der det foregår veiledet lesing. Informantene ved Skole 3 har valgt å ha elevene i faglig heterogene grupper, men på lærerstyrt stasjon har de egne lesegrupper. Da jobber elevene i nivåblandede grupper på de «selvgående» stasjonene, mens de på lærerstasjon er på en annen gruppe basert på elevenes aktuelle lesenivå. Dette kan virke mer i tråd med Hattie (2013) sin forskning som tyder på at nivådifferensiering har liten eller ingen positiv effekt.

Ved Skole 2 mener informantene at rask bokstavprogresjon vil gjøre det mulig raskere å lioppdage elever som strever. Da får lærerne bedre tid til å hjelpe dem som ikke henger med. De ser for seg at elevene kan få andre typer oppgaver og tettere pedagogisk oppfølging, gjerne av ressurslærer. Informantene ved Skole 2 og Skole 3 tror ikke introduksjon av en eller to bokstaver i uken vil gjøre noe forskjell for de elevene som strever. Uken etter er det noe nytt, uavhengig av at man jobber med en eller flere bokstaver. De ser for seg at aktiv bruk av gjennomgatte lyder og bokstaver i all undervisning, vil bli viktig for å styrke elevenes bokstavkunnskap. I tillegg trekker de inn muligheten rask bokstavprogresjon gir for flere repetisjonsrunder. Dette mener de er avgjørende faktorer for elever som trenger lengre tid og flere gjennomganger på å bearbeide bokstavene. Det er et klart skille mellom informantene ved Skole 1 og de to andre skolene når det gjelder tanker rundt elevene som strever med bokstavinnlæringen. Følgende sitat fra Liv illustrerer dette:

«Du har ikke lært den ene bokstaven så blir du dynka ned med en bokstav til, og så husker du ikke den forrige. Det tror jeg er ødeleggende for noen elever. De mister motet tror jeg» (Liv).

Liv ser for seg at rask bokstavprogresjonen kan få negative konsekvenser for elever som trenger mer tid til å lære seg bokstavene. Hun mener metoden kan gjøre det faglige skillet mellom elever som mester og ikke mestrer større. Anita er delvis enig, men har en mer avventende tilnærming. Hun mener det er viktig å huske på at noen elever ikke vil henge med uansett metodevalg.

Liv sine tanker om rask bokstavprogresjon for elever som strever med å lære seg bokstavene, står i kontrast til hva Jones og Rutzel (2012) sier om metoden. De mener rask bokstavprogresjon kan redusere gapet mellom elevene når det gjelder hvor mange bokstaver de kan. Ved å forlate den tradisjonelle en bokstav i uken tilnærmingen blir den første intensive bokstavinnlæringen mye kortere. Alle bokstavene blir dermed repetert flere ganger i løpet av skoleåret. Bokstaver som elevene finner vanskelige, kan få ekstra stort fokus. Slik kan man enklere skreddersy bokstavinnlæringen til elevenes behov (Jones & Reutzel, 2012). Dette samsvarer med det informantene ved Skole 3 og Skole 2 mener. De sier at noen elever alltid vil henge litt etter de andre, uavhengig av antall bokstaver man lærer i uken. De ser for seg at rask bokstavprogresjon vil gjøre det enklere å tidlig fange opp elever som strever, og at metoden kan gi dem mer tid til repetisjon på varierte måter.

Kort oppsummert ser alle informantene for seg at metoden rask bokstavprogresjon vil gjøre det lettere å gi utfordringer til elever som trenger det. Lærerne har derimot ulik oppfatning av om metoden er godt egnet for å gi tilpasning til elever som trenger mer tid på å lære seg bokstavene.

4.2 Lærernes erfaringer og refleksjoner om metoden rask bokstavprogresjon etter bruk i seks måneder

4.2.1 Sikker bokstavkunnskap

Ved starten av skoleåret hadde informantene delte forventninger til å arbeide med rask bokstavprogresjon. Informantene ved Skole 2, Skole 3 og Anita ved skole 1 var positive til metoden. De så for seg at flere bokstaver i uken ville motivere elevene, og at det ville bli tid nok til hver bokstav slik at elevene fikk opparbeide seg sikker bokstavkunnskap. Liv og Sara ved skole 1 var derimot skeptiske til om elevene ville rekke å få en grundig innlæring av hver bokstav. Liv var også bekymret for om elevene som kom til å streve med å lære seg bokstavene ville klare å følge den raske bokstavprogresjonen. Hun ga uttrykk for at hun ikke var særlig begeistret for å arbeide med to bokstaver i uken.

Etter å ha anvendt metoden i seks måneder, har Liv endret mening. Da informantene skulle fortelle om hvordan de har opplevd å jobbe med rask bokstavprogresjon, sa hun dette:

«Jeg var jo negativ i starten, men jeg ser jo nå at det, det er jeg ikke lenger. Nei! Det har vært kjempebra, og de lærer det fort» (Liv).

Både Liv og Anita har jobbet i første klasse mange ganger. De legger vekt på at det har vært spennende å erfare forskjellen på hvordan det var å arbeide med tradisjonell bokstavprogresjon kontra rask bokstavprogresjon. De har de siste seks månedene gjort seg mange gode erfaringer med rask bokstavprogresjon, og trekker frem gleden og iveren elevene viser når det er en ny bokstav som skal læres. Liv tror at elevene slapper mer av når innlæringen av en bokstav strekker seg over en hel uke. Nå som de jobber med flere bokstaver i uken, må elevene være mer våkne fordi de stadig jobber med nye bokstaver. Sara

er forbauset over hvor fort elevene har lært bokstavene, men hun er fortsatt litt skeptisk til metoden.

Informantene ved Skole 3 sier det har gått veldig greit å jobbe med to bokstaver i uken, men at de tidlig erfarte at det var flere elever som blandet bokstavene. Tidlig i høstsemesteret valgte de derfor å stoppe opp og bruke tid på å repetere de gjennomgåtte bokstavene. Dette stemmer godt overens med Engen (2002) sine anbefalinger. Hun sier det er lurt med en rask gjennomgang av bokstavene i starten for å komme i gang med å danne ord, slik at elevene opplever at ny kunnskap kan anvendes i praktiske sammenhenger. Etter gjennomgang av åtte til ti bokstaver mener hun det kan lønne seg med et opphold slik at ny kunnskap får feste seg og bli automatisert. Selv om noen elever blander bokstavene, er lærernes erfaringer at alle elevene kan mange bokstaver nå som de introduseres mer intensivt.

Informantene ved Skole 2 opplever at de har hatt nok tid til å gi elevene et godt grunnlag for å etablere sikker bokstavkunnskap. Målet har vært å gi elevene små drypp med bokstaver hver dag. De mener at tempoet på bokstavinnlæringen ikke nødvendigvis er avgjørende for å skape et godt grunnlag. Noen elever trenger å modnes over tid.

«Det er jo flere hos oss som sikkert skulle holdt på lenger (med samme bokstav. Min tilførsel). Det er ikke sikkert at en uke til på en bokstav hadde gjort det» (Trine).

Lærerne ved Skole 2 var forberedt på at ikke alle elevene ville lære seg alle bokstavene ved første gjennomgang. For dem var det aldri noe alternativ å ha en bokstav i uken. De tror heller ikke at metoden har spilt noen rolle for de elevene som blander eller glemmer bokstavene. Jones og Reutzel (2012) trekker frem viktigheten av å bruke forskningsbaserte metoder i den første leseopplæringen. De sier at rask bokstavprogresjon kan være positivt for alle elever. For elever med begrenset bokstavkunnskap gir den innledende bokstavrunden en oversikt over alfabetet – gjerne med den fordel at elevene begynner å gi bokstavene større oppmerksomhet. På den annen side bruker elever med omfattende bokstavkunnskap ikke en hel uke på å lære en bokstav de allerede kjenner (Jones & Reutzel, 2012).

Nå som alle bokstavene er gjennomgått, har lærerne ved Skole 1 og Skole 3 valgt å gå i gang med en systematisk repetisjonsrunde av alle bokstavene. Ved Skole 1 velger informantene ut ulike bokstavtema som kjellerbokstavene, loftbokstavene eller vokalene. Ved Skole 3 knytter

informantene bokstavene til mer overordnede temaer, som for eksempel eventyr. Wagstaff (1998) sier det er viktig at lese- og skriveopplæringen foregår i en meningsfull kontekst, det elevene undersøker og lærer i klasserommet, skal ha betydning for dem. Ved Skole 2 har informantene valgt å la ressurslærer ha ansvar for repetisjonsrunden med de elevene som strever med bokstavinnlæringen. De får en systematisk gjennomgang av alle bokstavene en gang til. Informantene mener det ikke er nødvendig for hele klassen å delta i dette, da det er repetisjon igjen i andre klasse. Elevene som er igjen i klassen, går videre til å arbeide med høyfrekvente ord.

Mine funn tyder på at alle informantene har erfart at rask bokstavprogresjon gir elevene et godt grunnlag for å lære seg bokstavene i den første lese- og skriveopplæringen. Den største endringen finner vi hos Liv som i utgangspunktet var svært skeptisk til metoden. Hun har nå gjort seg flere positive erfaringer med rask bokstavprogresjon. Det er litt mindre tid til hver bokstav nå som elevene skal lære to i uken, men Liv mener at det ikke har gått utover innlæringen. Det hun ikke har fått tid til, som for eksempel utforskende skriving, gleder hun seg til å ta fatt på nå som de skal repetere alle bokstavene. Liv har mange års erfaring med den tradisjonelle bokstavinnlæringen, og det kan da virke skremmende å skulle prøve noe nytt. Læreryrket er preget av stadig nye reformer, trender og læreplaner. Mange lærere har opparbeidet seg en naturlig skepsis til endringer. Ved å gjøre konkrete erfaringer med metoden, har disse kritiske holdningene endret seg til å bli positive erfaringer informantene gleder seg til å utforske videre. For lærerne ved Skole 3 har det vært nødvendig å stoppe opp underveis og sette av tid til bokstavrepetisjoner. En årsak kan være at det er flere minoritetsspråklige elever på denne skolen. Det kan være lyder de ikke kjenner fra morsmålet sitt, og noen lyder kan være vanskelig å skille fra hverandre, som /i/ og /y/. Mari mener det ville vært en fordel om de hadde mer tid til å repetere gjennomgåtte bokstaver jevnlig. Med to nye bokstaver i uken, er det lite rom for å repetere dem de jobbet med forrige uke. Hun føler at repetisjonene blir gjort i hui og hast, koblet opp mot dagens bokstav. Mari skisserer en løsning der de har en fast dag i uken med repetisjon. Dette mener hun vil komme elever som trenger mer mengdetrening til gode. Lesing og skriving er ferdigheter som skal utvikles i alle fag, ikke bare norskfaget (Skjelbred, 2012, s. 93). Ved Skole 2 sier lærerne at de har vært bevisste på å knytte bokstavinnlæringen til alt de gjør. Ved å inkludere alle fag i lese- og skriveopplæringen, har elevene fått jevnlig påfyll av kunnskap, mengdetrening og flere repetisjoner daglig. Dette kan være en årsak til at informantene ved Skole 2 føler at flertallet av elevene ikke trenger en systematisk bokstavrepetisjon.

Kort oppsummert gir alle informantene uttrykk for at de har gjort seg gode erfaringer med rask bokstavprogresjon etter å ha arbeidet med metoden et halvt år. De mener at metoden gir elevene et godt grunnlag for å danne sikker bokstavkunnskap.

4.2.2 Lek, læring og skapende kreative prosesser

Ved skolestart var Cecilie ved skole 2 opptatt av at verdien av å lære flere bokstaver var mer betydningsfull for elevene enn kreativt arbeid i tilknytning til bokstavene. Ved Skole 1 var Liv og Sara bekymret for at bokstavinnlæringen ville bli mer ensformig med rask bokstavprogresjon, mens Anita var bestemt på at de måtte prioritere tid til kreativt og utforskende arbeid.

Resultatene fra gruppeintervjuene jeg gjorde seks måneder ut i skoleåret, viser at Liv og Anita mener det er tid til det utforskende og lekende barnet i den første lese- og skriveopplæringen, men at det er opp til hver enkelt lærer å få det til. Lærerne ved Skole 1 har blant annet bakt eplekake med elevene i forbindelse med bokstaven e, og satt fjær på en diger fugl da de jobbet med f. De har vært nøye med å prioritere kreative oppgaver knyttet til hver bokstav, men de merker at det har blitt mindre tid til dette med metoden rask bokstavprogresjon. Sara savner enda mer utforskende aktiviteter, og hun føler at tiden ikke strekker til. Som nyutdannet synes hun det er utfordrende å takle alle forventninger til alt som burde vært gjort.

«Jeg har så dårlig samvittighet hele tiden. Jeg føler at jeg har altfor dårlig tid, og er altfor lite kreativ. Vi utforsker ikke nok, språkleker og alt det der, som jeg tenker at vi burde gjøre. Men det har jo gått bra. Det er jo det man burde tenke på» (Sara).

Ved Skole 3 mener informantene det er lite tid til det kreative og lekende barnet i begynneropplæringen.

«Ungene er jo mye i ro. Det er en lang dag der de sitter stille og jobber. Det strider litt mot alt som en seksåring trenger» (Mari).

Informantene ved Skole 2 mener at elevene får utfolde seg, og at en raskere introduksjon av bokstavene gjør det mulig for elevene å være mer aktive i arbeidet med bokstavene. De trekker frem arbeidsmetoden TIEY som en god metode for å skape variasjon i skoledagen. Informantene ved Skole 3 nevner også variasjonsbiten TIEY-undervisningen gir rom for,

som å bygge med Lego og Capla-klosser, spill og læring ved bruk av PC. Likevel opplever de at det ikke er mye bevegelse på ungene i løpet av en skoledag. Lærerne ved Skole 3 mener dette skyldes høyt fokus på læringstrykk allerede i førsteklasse. De ønsker seg *pauseuker* mellom bokstavøktene der repetisjonsarbeidet er preget av lekbaserte aktiviteter, ikke bare stillesittende arbeid. Vatne (2006) sier at lek bør være et pedagogisk virkemiddel for læring av lesing og skriving for de yngste elevene. Det handler om å bruke ulike former for lek for å skape engasjement og inspirasjon. Informantene ved Skole 1 er også opptatt av leken i skolen. De mener at lek er en fin måte å koble av på, for så å ha fokus når man skal ha fokus. Her viser lærerne en forståelse av leken som frilek, ikke som en metode for læring. Diskusjonen om hva lek er og hva som kan kalles lek har ofte dreid seg om frilek og styrt lek. Sommer (2015) hevder at leken utvikler faglige, sosiale og kreative ferdigheter. Han ønsker seg en pedagogikk i skolen som tar utgangspunkt i lekende læring.

Mine funn viser motsetninger når det gjelder lærernes erfaringer med det skapende og aktive barnet i bokstavinnlæringen. Informantene ved Skole 2 legger vekt på at rask bokstavprogresjon er med på å gjøre elevene mer aktive ved at de raskere får ta bokstavene i bruk til noe som er verdifullt for dem selv. Sammen med variasjonen elevene får på de ulike stasjonene, mener lærerne at dette tilfredsstillende elevenes behov for bevegelse og kreativitet. Informantene ved Skole 3 mener derimot at stasjonsundervisningen stiller høye krav til elevene om å sitte rolig og være stille over en lang periode. Disse motsetningene kan bero på at de tre skolene har svært varierende opplegg på de ulike stasjonene, noe jeg observerte ved mine besøk. Skole 2 hadde flere rom i bruk under TIEY-øktene, og dermed flere muligheter til å la elevene bruke kroppen og snakke sammen uten at det virket forstyrrende for de andre gruppene. En annen årsak til motsetningene kan være lærernes personlige vektlegging av kreative, utforskende og lekpregede aktiviteter. Biesta (2015) trekker frem den gode pedagogen som vet å verdsette leken. Leken er viktig når barnet skal oppdage verden og sin plass i den. Informantene kan også tolke begrepet lek på ulike måter. Noen lærere vil tenke på lek som frilek og ikke styrte oppgaver bestemt av en voksenperson. Andre vil koble lek og læring sammen som to utfyllende elementer.

Det er ytterligere et funn som er interessant når det gjelder dette temaet. Sara mener det har vært altfor liten tid til å være kreativ og utforskende, mens Anita og Liv mener de har klart å prioritere dette. Sara uttrykker at en mulig årsak til at hun opplever at hun ikke mester dette i skolehverdagen kan være at hun gjennom lærerutdannelsen har blitt fortalt at hun skal gjøre,

og alt hun bør få tid til med elevene. Skolehverdagen er svært hektisk, og mange nyutdannede opplever et *praksissjokk* det første året som lærer.

Oppsummert finner jeg at informantene har gjort seg svært ulike erfaringer når det gjelder det kreative og lekende barnet i den første lese- og skriveopplæringen. Informantene ved Skole 2 og Liv og Anita ved Skole 1 mener det er tid til det skapende og utforskende barnet, mens deres nyutdannede kollega, Sara, mener det har vært altfor lite kreativt og skapende arbeid. Informantene ved Skole 3 opplever at læringstrykket er høyt i førsteklasse, og ønsker seg *pauseuker* i bokstavinnlæringen der lek, utforskning og mer aktive elever kan prege skoledagen.

4.2.3 Bokstavforming

Ved starten av skoleåret la alle kontaktlærerne vekt på at bokstavforming var en viktig del av bokstavinnlæringen. Informantene ved Skole 3 så for seg at det ville bli mindre tid til formell trening på bokstavforming med rask bokstavprogresjon.

Etter seks måneder med rask bokstavprogresjon viser det seg at alle informantene gjerne skulle hatt mer tid til skriftforming.

«De trenger veldig lang tid på å øve på den forminga, og det har kanskje gått litt fort i forhold til å ha to bokstaver i uka. De får ikke inn den motoriske biten av å skrive bokstaven. Så de kjenner den igjen, og kan lese den, men akkurat det å produsere den selv, det er vanskelig» (Mari).

I tillegg har lærerne erfart at det gjerne er dem som kunne mange bokstaver ved skolestart som trenger øvelse i å forme bokstavene riktig. De mener derfor at det er viktig å inkludere alle elevene i å trene på riktig skriveretning og forming av bokstavene, uavhengig om de kjenner til 29 bokstaver eller fem.

«Der synes jeg det er vanskeligst med de som kan bokstavene fra før. De gjør det på sin måte. Så selv om de kan bokstaven, så trenger de ofte den bokstavforminga. Og mange av dem er vant til å bruke store bokstaver» (Anita).

Flere av lærerne trekker frem avlæring av feil skriftforming som noe av det vanskeligste med elevene som kunne mange bokstaver før skolestart. De er vant til å forme bokstaven på sin måte, og det kan ta lang tid og mange repetisjoner før de har vendt seg til riktig skrivemåte.

Hekneby (2005) sier det er viktig at elevene i første og andre klasse øver på riktig skrivebevegelse og form for hver bokstav. Ved å gjøre elevene sikre på riktig begynnepunkt, skriveretning og slutt punkt vil det bli enklere for dem å binde bokstavene sammen når de skal begynne med sammenhengende skrift.

Informantene ved Skole 1 forteller at elevene har skrevet lite. Fokuset har ligget på bokstavinnlæring knyttet til lesing, der elevene har jobbet med å lese bokstaven, finne bokstaven og lytte ut lyder. De har fått noe tid til skriving. Da i forbindelse med skriftforming i arbeidsboken der elevene har øvd på ukens bokstaver. Både Anita og Trine sier at de har fokusert veldig mye på skriftforming tidligere som lærer, men føler at prioriteringene har endret seg. Informantene ved Skole 2 synes det er viktig at elevene lærer seg å forme bokstavene riktig, men er usikre på hvor mye fokus de skal legge på dette. De har erfart at mange elever begynner med feil startpunkt når de skal skrive bokstavene, og at flere strever med å forme bokstavene.

Anita og Trine har fokusert mindre på skriftforming dette året enn de har gjort med tidligere førsteklasse. En årsak kan være at nå som de jobber med to bokstaver i uken, er bokstavinnlæringen mer intens. De må i høyere grad prioritere hva de skal vektlegge. Anita mener hun ikke har vært streng nok når elevene former bokstavene ettersom hun har vært mest opptatt av lesingen. Trine legger vekt på at elevene må få prøve seg frem. De har ofte en litt «forvirra» fase der de er usikre. Elevene trenger tid til å fordøye det hele før de lander. Engen (2002) mener det er helt naturlig at elevene er retningsforvirret når samme form kan bli ulike bokstaver. Elevene må inviteres med på en bevisstgjørende undring der man både ser, kjenner, skriver og snakker om formene.

Selv om informantene ved Skole 3 ønsker seg mer tid til skriftforming, opplever de at elevgruppen er flinkere til å forme bokstavene enn klasser de har hatt tidligere. Mari mener dette henger sammen med at de har hatt veldig fokus på formingsbiten når elevene har skrevet ord. En årsak til at lærerne vurderer elevene som flinkere dette året, kan også være at elevene har fått raskere tilgang til flere bokstaver. Mye av skriftformingen har dreid seg om å skrive ord, ikke bare en og en bokstav. Dette kan ha ført til at elevene har oppdaget ulike sammenhenger mellom bokstavene, som stue-, kjeller- eller loftbokstaver. Det kan ha gjort det lettere for dem å plassere bokstavene riktig i forhold til hverandre. I tillegg har alle elevene et alfabet festet til pulten sin som de kan ta i bruk når de jobber med ulike lese- og

skriveaktiviteter. Under observasjonen så jeg at flere elever aktivt tok i bruk dette. Synliggjøring av bokstavene kan hjelpe elevene til å skrive bokstavene riktig vei og plassere dem riktig i bokstavhuset.

Kort oppsummert erfarer lærerne at det er mindre tid til skriftforming når de skal rekke gjennom to bokstaver i uken. De har også erfart at denne delen av bokstavinnlæringen er viktig for alle elevene, og at det er særlig de som kan mange bokstaver som strever med å forme bokstavene riktig.

4.2.4 Å knekke lesekode

Da informantene i september skulle fortelle om sine forventninger til leseopplæringen med metoden rask bokstavprogresjon, så de for seg at elevene ville knekke lesekode raskere enn ved bruk av tradisjonell bokstavprogresjon. Lærerne mente også at elevene ville oppleve bokstavene som mer nyttige fordi at de raskere kunne sette dem sammen til meningsfulle ord.

Etter å ha anvendt rask bokstavprogresjon i seks måneder, har et flertall av informantene erfart at flere elever knekker lesekode raskere når de lærer flere bokstaver i uken. Både Anita, Sara og Cecilie legger vekt på at elevene har skjønnet prinsippet med lesing, selv om de ikke husker lydene til alle bokstavene.

«Jeg blir skikkelig overraska, for de har faktisk knekt lesekode. Selv om de ikke kan alle bokstavene, så kan de faktisk prinsippet» (Sara).

Liv, som har lang fartstid som lærer, sier hun aldri har hatt så mange elever som har knekt lesekode så tidlig. Hun mener årsaken er den raske bokstavprogresjonen. Hennes erfaring er at elevene blir «gira» og motiverte når det stadig er nye bokstaver de får bli kjent med. Ved skolestart hadde hun en elev i klassen som leste. Nå leser alle, bortsett fra en som synes det er litt vanskelig.

Det samme gjenspeiler seg i klassen til Anita. Hun hadde to lesere ved skolestart. Nå er det en som ikke trekker sammen lydene. Mari har tidligere jobbet med tradisjonell bokstavprogresjon i førsteklasse. Hennes erfaring er at leseutviklingen har gått mye fortere nå som elevene har lært to bokstaver i uken. Muligheten til å lese flere ord fordi det er flere bokstaver å ta av, mener hun har vært en viktig motivasjonsfaktor for elevene. Cecilie sier at

alle i hennes klasse har knekt lesekode. Hun har tre elever i klassen som til tider har strevd med å følge den raske bokstavprogresjonen, men de har fått oppfølging av ressurslærer og vist stor fremgang. Cecilie mener en årsak til at disse elevene har hengt etter resten av klassen, er at de ikke hadde like mye eksponering av bokstaver hjemme.

Også Vibeke uttrykker at mange elever har knekt lesekode, men at det er noen elever som trenger mer trening i å trekke lydene sammen.

«Noen må bare ha en påminnelse om hva bokstaven heter, mens hos noen er det helt blankt, skjønner ikke hva du snakker om» (Vibeke).

Trine opplever at noen elever leser, mens andre må ha veldig mye støtte i avkodingsprosessen. Hun understreker at alle elevene klarer å jobbe seg gjennom en tilpasset lesetekst, men at det krever oppfølging hjemme også.

Cecilie og Mari nevner at det kan være en utfordring med rask bokstavprogresjon når elever er mye borte fra skolen. Da hender det ofte at bokstavene må repeteres litt grundigere enn vanlig. Mari viser til en elev som hadde 15 dager med fravær i løpet av høsten. Hun hadde gått glipp av innlæring av syv bokstaver. Det høye fraværet gjorde at denne eleven slet veldig med bokstavinnlæringen. Løsningen ble å sende bokstavkort med hjem, for å øve. Dette fungerte godt, men Mari understreker at det krever foresatte som følger opp.

Ved gruppeintervjuene i januar uttrykker et flertall av lærerne at de opplever at elevene knekker lesekode fortere med rask bokstavprogresjon. De peker likevel på at elevene noen ganger trenger en påminnelse om hva lydene til bokstavene heter. Dette kan tyde på at elevene er på vei til å utvikle en trygg og solid bokstavkunnskap, men at de fortsatt trenger mange repetisjoner og ulike erfaringer med bokstavene og lydene. Det er derfor viktig at elevene nå får bruke bokstavene aktivt slik at de blir sikrere og sikrere på grafem-fonemkoblingen. Som tidligere beskrevet omtales sikker og automatisk bokstavkunnskap som en betingelse for å mestre avkodning av ord (Hekneby, 2011). Flere av informantene trekker frem hjemmet som en viktig støttespiller når elevene har gått glipp av bokstaver på grunn av fravær, eller de har behov for å øve ekstra på å lese. Dette kan virke uheldig for de barna som ikke får denne hjelpen hjemme, og bidra til at det faglige gapet mellom elevene blir større. En viktig del av prinsippet om tidlig innsats er å unngå at lese- og skriveferdigheter skal være

med på å skape klasseforskjeller. Elever som strever med leseopplæringen, skal få mulighet til intensiv opplæring på skolen (Meld. St. 21 (2016-2017), 2017).

Oppsummert sier et flertall av informantene at rask bokstavprogresjon gjør at elevene knekker lesekode raskere, og at det kun er et fåtall av elevene som ikke har begynt å trekke sammen lyder etter seks måneder.

4.2.5 Språklig bevissthet

Data fra gruppeintervjuene ved starten av skoleåret viste at alle informantene mente det var viktig å jobbe med språklig bevissthet. Lærerne ved Skole 2 ønsket å få til faste økter med språkleker. Ved Skole 3 opplevde informantene vansker med å avsette tid til dette.

I januar, fire måneder etter at jeg snakket med informantene første gang, opplever fortsatt lærerne ved Skole 3 at det er vanskelig å finne tid til språkleker. De har prøvd å få det til i andre fag, men det har vært utfordrende på grunn av endringer og uforutsette hendelser i en travel hverdag.

«Vi har prøvd å legge det litt inn i samfunnsfag. Og i klassens time har vi brukt det litt. Men det kokes ofte bort» (Mari).

Fokuset har ligget på bokstavgjennomgang, men lærerne ved Skole 3 kunne ønsket seg mer tid til fonologisk trening i leseopplæringen. Ved Skole 1 synes også informantene det er vanskelig å kombinere to bokstaver i uken, og samtidig ha nok tid til å arbeide grundig med den språklige bevisstheten. Selv om de putter inn deler av det daglig, skulle de gjerne hatt mer tid. Frost (2003) sier at det er viktig å ha kunnskap om hvordan språket er bygd opp for å lære seg å lese. Lærerne må derfor trekke inn arbeid med språklig bevissthet i forbindelse med leseopplæringen. Ved Skole 2 har ressurslærer en halv time med språkleker med hver klasse en gang i uken. I tillegg prøver kontaktlærerne å sette av tid til fonologisk trening. Informantene har erfart at alle elevene, også de som kan lese, trenger trening i å lytte ut lyder i ord. Det er derfor viktig for alle å trene på dette. Den interaktive lesemodellen til Frost og Duna som jeg refererer til i teorikapitlet, viser hvor viktig det er at elevene får utvikle sin språklige bevissthet. Særlig er fonologisk trening en viktig faktor for å utvikle ferdigheter i ordavkodning (Frost, 2003).

Informantene ved Skole 3 ønsket å få til 20 minutter med språkleker hver dag. De har prøvd ulike løsninger uten å lykkes. De har forsøkt å inkludere språkleker i TIEY-undervisningen, men det har vist seg å være vanskelig å få til med tanke på alt annet de skulle rekke i øktene. Deres erfaringer er at all tid går med til bokstavinnlæringen. Ved Skole 1 mener lærerne at rask bokstavprogresjon går på bekostning av fonologisk trening. De får til noen øvelser som en naturlig del av bokstavinnlæringen, men ikke nok. Til tross for liten tid, mener informantene ved Skole 1 at elevene har blitt flinke til å stave og finne lyder i ord. Ved alle skolene observerte jeg at lærerne jobbet med språklig bevissthet. Ved Skole 1 skulle elevene sortere ord etter første lyd, ved Skole 3 sorterte elevene ukens ord etter hvor i ordet dagens bokstav var og ved Skole 2 hadde elevene med seg ting som hadde ukens bokstaver i seg. Lignende aktiviteter bekreftet lærerne at går igjen daglig. En årsak til at informantene mener de ikke har nok tid til å jobbe med språklig bevissthet, kan være at de ikke har satt av tid til økter som er øremerket dette. Treningen foregår heller i korte økter som er en naturlig del av arbeidet med ukens bokstaver. Ved Skole 2 har lærerne timeplanfestet arbeid med språkleker. De mener at det går fint å kombinere rask bokstavprogresjon med nok tid til arbeid med språklig bevissthet.

Oppsummert viser funn at informantene ved Skole 1 og Skole 3 opplever at de har for lite tid til arbeid med språklig bevissthet når elevene skal lære to bokstaver i uken. Ved Skole 2 har de fått til faste ukentlige økter i tillegg til mer sporadisk arbeid med fonologisk trening.

4.2.6 Utforskende skriving

Ved starten av skoleåret sa alle informantene at det var viktig for dem å la elevene få skrive. De trakk frem rask bokstavprogresjon som en fordel for skrivearbeidet fordi metoden gir elevene raskere tilgang til flere bokstaver. Samtidig var Mari, Janne og Liv bekymret for om det ville bli mindre tid til utforskende skriving med metoden.

Etter et halvt år i førsteklasse har informantene ved Skole 1 og Skole 3 erfart at tiden er knapp. De skulle gjerne ha rukket over mer. Det er særlig skriving som de mener er en viktig del av leseopplæringen, de føler at elevene har fått for lite av.

«Ja, og på bekostning av å skrive seg til lesing. For det har vi ikke gjort så mye, det er faktisk det vi har gjort minst av» (Anita).

«Friskrivning er vi jo egentlig litt fan av. Det er sånn som blir litt borte når du skal gjennom to bokstaver» (Iselin).

Informantene ved Skole 3 har prøvd å legge til rette for både lesing og skriving, men tiden strekker ikke til. Den frie skrivingen har kommet i skyggen av selve bokstavinnlæringen. Ved Skole 2 har informantene prioritert skriving. En gang i uken har de fast skrive tid. Lærerne har vært opptatt av at skrivingen skal oppleves som meningsfull.

«Vi har snakket lenge om at vi vil ha reelle mottakere. Så vi har skrevet brev til fadderne, skrevet om oss selv til brevvennklassen. Vi bruker også mye veiledet skriving. At det er noe som står, så trenger de ikke skrive hele setningen selv. De får noen rammer og hjelp. Vokabular på tavla. Vi skriver ned ord de kan bruke» (Cecilie).

Elevene ved Skole 2 får ofte åpne oppgaver som enkelt lar seg tilpasse slik at alle kan delta i den samme aktiviteten. Ved bruk av skriverammer og aktiv veiledning inkluderer de alle elevene i en felles skriveaktivitet. Elevene har også fått skrevet litt på data. Her fikk elevene som brukte mye energi på selve skriftformingen frigitt kapasitet, og det viste seg å være svært vellykket.

Det er kun ved Skole 2 elevene har hatt faste økter med utforskende skriving. Her har informantene vært opptatt av å legge til rette for reelle skriveoppgaver som skulle være meningsfulle for elevene. Ved Skole 1 og Skole 3 har informantene erfart at det er vanskelig å få tid til utforskende skriving. Det lille elevene har skrevet, har ofte vært styrt av oppgaver i arbeidsboken. Lærerne ved Skole 1 vil sette av mer tid til skriving nå som første runde med bokstavgjennomgang er over. Informantene ved Skole 3 har forsøkt å legge til rette for både lese- og skriveoppgaver. Deres erfaringer er at rask bokstavprogresjon tvinger dem til å velge. Det har ført til at det har blitt mindre tid til skriving enn det de hadde ønsket. Her prioriterer informantene ulikt. Lærerne ved Skole 2 har valgt å sette av en fast økt i uken til utforskende skriving i stedet for å jobbe med veiledet lesing. De mener elevene får bedre utbytte av å bruke bokstavene aktivt i sin egen skriving. Dette er i tråd med Engen (2002) som sier at lese- og skriveferdigheter må utvikles parallelt. Skal elevene danne sikker kunnskap om bokstaver, bokstavkombinasjoner og ord, må de få ta i bruk den nye kunnskapen i lesing og skriving på ulike måter over tid. Barn som befinner seg i den delvis fonologiske fasen i sin leseutvikling vil fokusere på de fonologiske holdepunktene i ord. I denne fasen kan det være vanskelig å dele ordets uttale i alle dets fonemer (Ehri, 1995).

Dermed kan skrivingen spille en viktig rolle. Når barnet skriver konkretiserer og visualiseres fonemene. Dette kan gjøre elevene mer fonembevisste (Hagtvet, 2009)

Ved begynnelsen av skoleåret snakket alle lærerne om at fordelene med rask bokstavprogresjon er at metoden gir tilgang til flere bokstaver raskere og at elevene kan skrive meningsfulle ord. Det virker ikke som lærerne ved Skole 1 og Skole 3 har brukt dette argumentet for å prioritere utforskende skriving. De ser fordelene av at elevene kan skrive ord, men de drar ikke med seg dette videre inn i mer frie skriveoppgaver. Frost (2009) sier at en tidlig start der elevene inspireres til utforskende skriving vil virke positivt for alle elever, også de som strever med bokstavene. Dette er et godt argument for at alle elever i klassen kan delta, uavhengig av om de kan få eller alle bokstavene.

Kort oppsummert har informantene ved Skole 1 og Skole 3 erfart at det er vanskelig å kombinere utforskende skriving med rask bokstavprogresjon. Ved Skole 2 har lærerne avsatt en fast økt i uken til utforskende skriving.

4.2.7 Tilpasset opplæring

4.2.7.1 Målekulturen

Gruppeintervjuene i september viste at alle skolestarterne var i ferd med å bli kartlagt. Informantene brukte informasjon fra kartleggingen som utgangspunkt for å tilpasse undervisningen. Liv og Anita trakk frem den obligatoriske kartleggingsprøven i lesing senere på våren som en stressfaktor. De mener undervisningen blir et kappløp mot alle ferdighetene elevene skal testes i. Kartleggingsprøvene er en av grunnene til at Trine mener rask bokstavprogresjon er riktig metode å bruke, hennes argument er at elevene må bli kjent med alle bokstavene før de skal testes i dem.

Fire måneder etter de første fokusgruppeintervjuene har informantene akkurat gjort seg ferdige med skriftlig vurdering. Det har gitt dem god oversikt over elevenes faglige ståsted. Det nærmer seg tid for de obligatoriske kartleggingsprøvene, og flere av lærerne nevner disse under intervjuene. Kartleggingsprøven i lesing tester ulike deler av elevenes leseferdighet som språklig bevissthet, bokstavkunnskap og ordlesing. Tanken er at prøvene skal være med på å gi et grunnlag for videre tilpasset opplæring.

Liv og Anita mener de har god oversikt over elevenes faglige nivå, og at de fanger opp elever som trenger ekstra støtte uavhengig av kartleggingsprøvene. De er fortsatt svært skeptiske til

prøvene, og mener disse kun legger vekt på faglige ferdigheter og ikke sosiale relasjoner elevene i mellom. Dette mener de fører til at mange lærere, inkludert dem selv, prioriterer bort leken, selv om de vet at skolestarterne trenger pauser, de trenger å røre på seg og leke, og at dette gir grobunn for læring. Anita mener tradisjonell eller rask bokstavprogresjon ikke har så mye å si. Hun ønsker heller å snu fokuset over på målekulturen.

«Hvis vi demper den kulturen, så vil vi ha mere plass til det lekende barnet. For jeg tror ikke vi tørr, man må være veldig trygg på seg selv om man skal tørre å bruke tid på andre ting enn det som står på timeplanen» (Anita).

Liv og Anita mener det er bedre å vente med kartleggingsprøvene til høsten i andre trinn, fordi det er elever som ikke vil knekke lesekode i løpet av det første skoleåret. Modenhet er et annet argument Anita trekker frem for å utsette kartleggingsprøvene. Elevene må få sommerferien til å la ny lærdom synke inn. Trine legger fortsatt vekt på at elevene skal ha blitt kjent med alle bokstavene før kartleggingsprøvene som en viktig begrunnelse for rask bokstavprogresjon. Hun mener at prøvene legger press på lærerne.

«Jeg var kjempestressa et år da vi tok en bokstav i uka, for da ble det jo kjempemye på slutten de skulle få med seg. At man skal ha sjans til å ha vært borti det, men det er jo ikke det som er den eneste motivasjonen. Men siden de prøvene finnes, så tenker jeg at for elevene sin del så er de nødt til å ha gått gjennom alle bokstavene, for ikke å sitte der som noen spørsmålstejn» (Trine).

Mari og Janne taler varmt for en mykere start og mener overgangen fra barnehage til skole kan være tøff for mange. Begge ønsker mer lekpregede aktiviteter der barna får bruke hele kroppen. Hagtvet argumenterer for at leken kan være den viktigste kilden for lystbetont utforskning av kunnskap for elever i småskolen (Hagtvet, 2003, s. 217). Mari foreslår å sette den systematiske bokstavinnlæringen på vent den første måneden. Hun ønsker å ta utgangspunkt i barnet og den kunnskapen barnet kommer med til skolen.

«Og dem som kan bokstaver, dem kan jo bokstaver før dem begynner på skolen også. Så dem kan jo bruke dem bokstavene den første tiden allikevel. Men at vi åpner opp for en mykere start egentlig, tenker jeg. Leke mer» (Mari).

Liv har tro på leken som et viktig pedagogisk virkemiddel. Kartleggingsprøver og skriftlig vurdering trekker hun frem som begrunnelse for at det lekes mindre og mindre i skolen. Hennes erfaringer fra tidligere år som førsteklasseleærer er at de var mye mer ute før, og at

barna ikke ble noe dårligere lesere og skrivere av den grunn. Hun mener en utsettelse av kartleggingsprøvene ville gitt mer ro over førstetrinn igjen. Dette stemmer godt overens med Biesta (2015) som sier at skolen har tatt en negativ retning med økende fokus på registrering og måling av elev- og lærerprestasjoner. Lese- og skriveopplæringen har fokus fra første dag i første klasse. Skolehverdagen preges av høyt læringstrykk og økende press. Han mener skolen må skifte perspektiv slik at fokuset ligger på det aktive og skapende barnet.

Oppsummert uttrykker mange av informantene at læringstrykket er høyt i første klasse. Trine, Liv og Anita mener kartleggingsprøvene legger press på lærerne. Liv og Anita ønsker å bryte med målingsdiskursen, men nedprioriterer leken i frykt for å gå utenfor de oppsatte rammene. Mari, Janne og Iselin opplever at læringstrykket er høyt i første klasse. De ønsker å sette bokstavinnlæringen på vent for å skape rom for en mykere start med utgangspunkt i kunnskapen barnet kommer med til skolen.

4.2.7.2 Tidlig innsats – økt lærertetthet

Ved starten av skoleåret var alle informantene klare på at økt lærertetthet ville bli viktig for å kunne gi ekstra oppfølging til elever som trenger mer tid til å lære seg bokstavene. Ved Skole 3 hadde trinnet blitt organisert med to ekstra spesialpedagoger. De jobbet med elever med vedtak om spesialundervisning og særskilt norskopplæring. I tillegg jobbet de med elever som raskt trengte ekstra støtte i bokstavinnlæringen. Ved Skole 2 hadde ikke lærerteamet bestemt hvordan de skulle organisere den ekstra lærerressursen. Ved Skole 1 var informantene usikre på om de ville få en ekstra pedagogressurs.

Når jeg etter fire måneder møter igjen informantene ved Skole 1, har de fått en ekstra pedagog på trinnet. Liv og Sara er usikre på om det hadde fungert å introdusere mer enn en bokstav i uken dersom de ikke hadde hatt den ekstra lærerressursen. De er redde for at elevene som trenger mer tid for å lære seg bokstavene, hadde falt av. Anita påpeker også hvor viktig denne ekstra lærerressursen har vært. Hun legger vekt på hvordan elever som strever med bokstavinnlæringen, har fått et faglig løft gjennom et tilpasset opplegg med mye repetisjon.

Lærerne ved Skole 2 har nettopp begynt å organisere elevene som trenger ekstra oppfølging, i en egen gruppe som går ut med ressurslærer i alle TIEY-øktene.

«Det hadde vært mere utfordrende hvis ikke ressurslærer hadde hatt den gruppa som strever med bokstavinnlæringa. For da hadde vi gått videre, og så hadde de på en måte fortsatt vært der de var» (Trine).

Dette er den samme organiseringen de bruker ved Skole 1 og Skole 3. Her får elever som trenger mer tid, tettere oppfølging og flere bokstavrepetisjoner. Informantene ved Skole 3 legger vekt på at de har mye ressurser på trinnet, og det gjør det mulig for dem å hjelpe flere elever. De venter ikke på at elevene skal få vedtak om spesialundervisning, men setter inn tiltak der og da. Tidlig innsats blir sett på som et nøkkelmoment der elever som ikke klarer å henge med i undervisningen, fanges opp så tidlig som mulig (St.meld. nr. 16, 2006-2007).

Etter å ha jobbet med rask bokstavprogresjon i nesten et halvt år legger alle informantene fortsatt vekt på at økt lærertetthet er avgjørende for å lykkes med bokstavinnlæringen. Et annet interessant funn er at informantene ved alle de tre skolene har organisert seg likt med tanke på elever som trenger ekstra oppfølging.

4.2.7.3 Differensiering

Ved starten av skoleåret mente informantene at rask bokstavprogresjon ville gjøre det enklere å utfordre elevene. Det var delte meninger når det gjaldt elever som trenger ekstra oppfølging. Lærerne ved Skole 2 og Skole 3 så for seg at en raskere gjennomgang av bokstavene ville gjøre det lettere å fange opp elever som strever med bokstavinnlæringen, og at elevene kunne få hjelp tidligere. Liv så for seg at den raske progresjonen kunne virke ødeleggende for elever som strever med å lære seg bokstavene. Anita var bekymret for om flere elever ville ha problemer med å følge den raske bokstavprogresjonen enn ved den tradisjonelle en bokstav i uken progresjonen.

Under det andre gruppeintervjuet, seks måneder ut i førsteklasse, forteller informantene om positive erfaringer med rask bokstavprogresjon og mulighetene metoden gir for å tilpasse undervisningen. De trekker frem fordeler både for elever som trenger ekstra støtte og for elever som kan mange bokstaver. Det går fortere frem for de som kan bokstavene, mens for de som trenger ekstra oppfølging kan det være god motivasjon å jobbe med flere bokstaver i uken. Både Liv og Anita er positivt overrasket. Begge hadde trodd at flere elever skulle falle fra med rask bokstavprogresjon.

«Det er ikke bare at de har lært bokstavene. De husker bokstavnavnene, de husker lyden. Og det gjør også de som er svake. Jeg har tatt en kartlegging for å se hva de kan. De husker utrolig mange bokstaver, for det er mange. Men de husker dem, også de svake» (Liv).

Anita sier at elevene nå kan flere bokstaver sammenlignet med hennes erfaringer fra tidligere år i førsteklasse. Begge informantene understreker at noen elever fortsatt glemmer og blander bokstavene, men det tenker de at disse elevene hadde gjort uavhengig av antall bokstaver i uken. Lærerne ved Skole 1 og Skole 3 er likevel usikre på om rask bokstavprogresjon er ideelt for elever som strever med bokstavinnlæringen.

«Ja, vi var vel inne på det at det er bra for de sterke og kanskje ikke så bra for de svakeste, at det kan gå litt fort. Men allikevel så er det et fåtall. Det er kanskje to-tre elever i hver klasse. Så for alle de andre så er dette en veldig god måte» (Mari).

Cecilie og Trine har erfart at det er lettere å avdekke hvilke elever som trenger tettere oppfølging med rask bokstavprogresjon. Her trekker Trine inn en læreres dilemma. Hun sier at man ikke nødvendigvis får jobbet så mye mer med det, selv om man registrerer at eleven hverken kan skrivemåte eller hva lyden heter, og at dette ikke hadde vært annerledes om det hadde vært en eller to bokstaver.

Når det gjelder tilpasning til de elevene som kan mange bokstaver, har alle lærerne gjort seg positive erfaringer. Tilpasningen skjer i klasserommet, der elevene får ekstra utfordringer. På Skole 1 prøver lærerne å tilpasse samme oppgave, i stedet for å finne et ord som begynner på /a/, kan elevene utfordres til å finne et ord som har lyden flere ganger. Lærerne legger særlig vekt på at elevene slipper å arbeide med bokstaver de kan i mange dager. Lundetræ og Sunde (2017a) sier at rask bokstavprogresjon gir elever som kan bokstavene mer tid til å øve på andre ferdigheter. De trenger ikke å bruke en uke på å lære seg allerede kjente bokstaver.

For å møte de ulike elevene på sitt nivå, velger informantene ofte åpne oppgaver som er enkle å tilpasse. I tillegg utfordrer de elevene litt ekstra på lærerstasjonen. Lærerne ved Skole 1 og Skole 2 har fortsatt med å dele elevene inn i grupper etter faglig nivå, mens informantene ved Skole 3 fortsatt organiserer elevene i nivåblandede grupper. Elevene blir satt sammen med tanke på at de skal kunne fungere som gode rollemodeller for hverandre.

«Vi grupperer dem ut i fra sosiale behov og språklige behov. En som trenger gode språkmodeller plasseres i en gruppe der det er det. Sånne tilpasninger er også viktig. For det er jo kommunikasjon vi driver med, både skriftlig og muntlig» (Iselin).

Lærerne ved skole 3 merker at flere elever trekkes litt opp når de har noen de kan strekker seg etter på gruppen. Dette stemmer godt overens med medeleveeffekten som Hattie (2013) trekker frem som en verdifull ressurs i et klasserom. Elever lærer av hverandre gjennom samtale og observasjon. Denne effekten er størst der elevenes ferdighetsnivå er blandet. Informantene ved Skole 3 trekker frem den positive effekten av å nivåblende elevene, slik at de fungerer som gode rollemodeller for hverandre. Elevene som får tilpasning i liten gruppe, går glipp av fordelene ved denne interaksjonen. Forskning tyder på at medeleveeffekten vil bli svakere i egne grupper for elever med lavt faglig nivå. Forventninger til læring kan være med på å påvirke læringsutbyttet. Dette kan slå negativt ut for elever som er samlet i grupper med lavt faglig nivå da selvpøpfyllende profeti oppstår også når pedagoger har lave forventninger til elevene (Kunnskapsdepartementet, Udatert).

Alle informantene mener organiseringen der elever som trenger tettere oppfølging går ut av klasserommet, er en god løsning for å møte elevenes ulike evner og forutsetninger. De som er modne for å ta neste steg kan gå videre, og de som trenger å bli sikrere får mer tid med ressurslærer/spesialpedagoger. Nordahl et al. (2018) ønsker, som beskrevet i kapittel to, å endre det spesialpedagogiske systemet som de mener er ekskluderende fordi at elevene tas ut av klassefellesskapet. Man kan stille spørsmål ved om det er riktig at elevene som mestrer å følge normal undervisning skal få sin tilpasning inne i klasserommet av kontaktlærer, mens elever som trenger ekstra støtte og hjelp skal tas ut av fellesskapet. En årsak kan være at noen av elevene som strever med å følge undervisningen, kan ha vansker med konsentrasjon eller svak språkforståelse. Kontaktlærer kan oppleve det som vanskelig å tilrettelegge godt nok for denne elevgruppen innenfor klasserommets fire vegger. Det samme kan i stor grad gjelde elever med vedtak om spesialundervisning. Spesialundervisning er nødvendig der det er behov for mer omfattende tilpasning enn det som kan tilbys innenfor ordinær opplæring. Med andre ord er behovet for spesialundervisning avhengig av faktorer knyttet til både den enkelte elev og i hvilken grad den felles undervisningen er tilpasset og inkluderende (Bjørnsrud & Nilsen, 2011).

Ingen av lærerne uttrykker noe skepsis til å sende elevene som trenger ekstra oppfølging ut av klasserommet. De vektlegger at elevene synes det er greit å få gå ut. De har også erfart at

elevene er mer aktive i liten gruppe, både når det gjelder muntlig kommunikasjon og deltakelse i å løse ulike oppgaver. Jeg har tidligere beskrevet hvordan Håstein og Werner (2014) har knyttet tilpasset opplæring til syv ulike verdier for å gjøre begrepet mer praksisnært. De legger vekt på at tilpasningen skal foregå i et fellesskap og at inkludering handler om den sosiale gevinsten av å være en del av dette. Hva som telles som et inkluderende fellesskap kan diskuteres. Er elevene som tas ut, i større grad i et inkluderende fellesskap hvis de sitter passive i klasserommet uten å delta hverken i samtaler eller oppgaveløsninger? Eller er de i større grad en del av fellesskapet i en mindre gruppe der nivået er jevnere og de engasjerer seg i større grad? Alle elever skal oppleve seg som et medlem av et inkluderende læringsfellesskap, men de skal også bli sett som et individ.

På Skole 1 har lærerne snakket om å gjøre en ny vri på tilpasningen. Elevene opplever det som positivt å gå ut i liten gruppe, så nå skal resten av elevene på trinnet få prøve. De som trenger ekstra støtte skal få det av kontaktlær i klasserommet. Det tenker lærerne blir viktig for den gruppa som hele tiden er ute. Klassen får da oppleve at det ikke bare de samme som går ut. Lærerne ved Skole 3 legger også vekt på at det ikke bare er de elevene som trenger ekstra hjelp i lese- og skriveopplæringen, som skal få mulighet til å være med i liten gruppe. De har organisert grupper for faglig sterke elever som tas ut for sosial trening. Her øver de blant annet på å vente på tur og akseptere at andre vinner.

Kort oppsummert uttrykker informantene at de har gjort seg positive erfaringer når det gjelder muligheter metoden rask bokstavprogresjon gir for å differensiere undervisningen. Elevene som trenger mer tid til å lære seg bokstavene får tett oppfølging utenfor klasserommet, resten av elevene får tilrettelegging i klassen, gjerne i form av åpne oppgaver og ulike faglige nivåer.

4.2.8 Er rask bokstavprogresjon riktig metode for dagens elever?

På spørsmål om rask bokstavprogresjon vil være riktig metode i fremtidens skole, er alle informantene enige om at det er en fin metode som åpner for flere muligheter.

«Jeg synes det har funket bra med to bokstaver i uka. Det blir jo mere endringer da, så det blir jo stadig noe nytt, hvis man tenker at det er positivt. Barna i dag er kanskje mere utålmodige og krever mer endring. Det er jo litt begrensa hva du kan skrive ved bare å ha lært fire bokstaver på fire uker. Man må ha en sjanse til å kunne utvide litt fortere» (Trine).

«At ved hurtig progresjon så ivaretar man både de som kan, men også de som trenger å lære. Man sinker ingen. Man lar alle komme med. Det er bra for de som ikke kan, og de som har kommet lenger» (Anita).

Liv har også gjort seg gode erfaringer med metoden dette året. Hun mener metoden er riktig vei å gå, men synes det er vanskelig å fastslå om resultatene vil blitt like gode med noen helt andre skolestartere. Cecilie legger vekt på at elever trenger bokstaver for å skrive ord, og at flere bokstaver i uken er veien å gå. Vibeke har erfaring med tradisjonell bokstavprogresjon, og hun mener de fleste elevene ikke har behov for en uke til hver bokstav. Ved Skole 3 mener informantene at rask bokstavprogresjon er riktig metode for de aller fleste skolestarterne. Janne begrunner dette med at de fleste barna allerede har fått en forsmak på bokstavene fra barnehagen.

4.2.9 Informantenes forståelse av begrepet tilpasset opplæring

I teorikapitlet skriver jeg om to ulike perspektiver på tilpasset opplæring. Gjennom individperspektivet tolkes læringsmessige eller sosiale problem i lys av bestemte egenskaper hos enkeltelever. I denne tilnærmingen settes tiltak i gang basert på elevenes ulike behov og forutsetninger. Tilpasset opplæring blir forklart som bestemte måter å organisere opplæringen på og ulike former for konkrete tiltak. Systemperspektivet handler derimot om å se skolen samlet og hvilke tiltak som vil ha positiv effekt på det sosiale fellesskapet (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016; Overland, 2015).

Under gruppeintervjuene i januar spurte jeg alle informantene om hva de legger i begrepet tilpasset opplæring. Liv forbinder tilpasset opplæring med mestring. Ved å tilrettelegge skal alle elevene føle at de har mestret noe i løpet av skoledagen. For Sara betyr tilpasset opplæring at alle elever skal få like muligheter, men tilpasset behandling, uansett evner og ferdigheter. Hun opplever det som utfordrende og vanskelig å innfri forventningene knyttet til begrepet. Anita knytter tilpasset opplæring til tre faglige nivå; de svake, de mellomste og de veldig flinke elevene. Hun synes særlig tilpasningen til den sterkeste gruppa er krevende. Cecilie trekker frem egenskaper ved begrepet som ulike innfallsvinkler til et tema, justere det faglige nivået og alltid være klar over hva som er neste steg for eleven. Trine tenker i første omgang at tilpasset opplæring dreier seg om ulik grad av måloppnåelse. Hun ser for seg at elevene kan arbeide med ganske like oppgaver, men at forventningene til resultatet må ta utgangspunkt i eleven. Vibeke trekker også frem mål som en del av sin forståelse, og at alle i utgangspunktet skal kunne delta i den samme aktiviteten ved at man justerer

vanskelighetsgraden. Hun åpner også for at elevene kan bruke ulike arbeidsmetoder for å nå det samme målet. Mari er opptatt av at tilpasningen gjelder alle elever, og at det dekker et mye større område enn kun det faglige. Hun trekker frem trening i sosial kompetanse som et eksempel. Iselin mener også at det å vekke interessene til elevene er en del av den tilpassede opplæringen. Hvis en elev opplever at det er vanskelig å lese, må læreren gjøre det spennende for barnet å forholde seg til bokstaver og skrift. Janne mener en viktig del av tilpasset opplæring er faglige oppgaver som er tilpasset hver elev, der åpne oppgaver er en fin måte å tilpasse på i en travel hverdag.

Informantene forstår tilpasset opplæring ut fra et individperspektiv. De har en oppfatning om at tilpasset opplæring er ulike former for konkrete tiltak for enkeltindivider og bestemte arbeidsmåter å organisere undervisningen på. Flere av informantene tenker tilpasset opplæring i forhold til vanskegrad på lærestoffet. Anita gir en illustrasjon av nivåforskjellene i en gruppe. Hun tenker tilpasning i forhold til elever som ligger over og under det faglige gjennomsnittet i klassen. Vibeke nevner også faglig justering av vanskelighetsgraden som en viktig del av tilpasset opplæring. Mari sier at tilpasset opplæring dreier seg om mye mer enn det faglige. Hun nevner sosial kompetanse som en viktig del av tilpasset opplæring. Her kan hun nærme seg systemperspektivet som handler om å se hele miljøet samlet, og hvilke tiltak som kan bidra positivt for fellesskapet.

En stor del av informantenes daglige organisering av undervisningen tar utgangspunkt i elevenes faglige nivå. Dette gjenspeiler seg gjennom alle samtalene med informantene. Mine funn tyder på at dette preger deres forståelse av begrepet tilpasset opplæring. For barna på første trinn er skolen noe helt nytt. En viktig del av lærerens jobb blir å skape en klassetilhørighet der alle elever føler seg trygge og inkludert. Det er interessant at det kun er en informant, Mari, som trekker frem sosiale kompetanse i forbindelse med tilpasset opplæring.

5.0 AVSLUTNING OG KONKLUSJON

I det foregående kapitlet har jeg belyst ulike sider ved læreres tanker om og erfaringer med rask bokstavprogresjon gjennom presentasjon av egne funn, og gjennom å diskutere disse funnene i lys av hverandre, tidligere forskning og aktuell teori. De temaene som har gått igjen er forskjellige områder innenfor bokstavinnlæringen, arbeid med språklig bevissthet, utforskende skriving som en del av begynneropplæringen og ulike sider ved tilpasset opplæring.

5.1 Studiens hovedfunn

Følgende funn i min studie kan fremheves spesielt:

- Alle lærerne gir uttrykk for at metoden rask bokstavprogresjon gir elever på første trinn et godt grunnlag for å danne sikker bokstavkunnskap.
- Seks av ni informanter uttrykker at det ikke er tid nok til aktiviteter der språklig bevissthet står i fokus når elevene lærer to bokstaver i uken.
- Lærerne ved Skole 1 og Skole 3 har erfart at det er vanskelig å klare å sette av tid til utforskende skriving i den første bokstavgjennomgangen med metoden rask bokstavprogresjon. Ved Skole 2 har lærerne satt av tid til en fast skriveøkt i uken der elevene får utvikle sin skriving.
- Lærerne har gjort seg svært ulike erfaringer når det gjelder det kreative og lekende barnet i den første lese- og skriveopplæringen. Fem av informantene mener det er tid til å kombinere skapende og utforskende oppgaver med innlæring av flere bokstaver i uken. De resterende fire informantene har derimot erfart at de har hatt for lite tid til lek og kreativt arbeid.
- Flere av lærerne trekker frem målingsdiskursen og det høye læringstrykket som et hinder for lekende læring og utforskende aktiviteter i skolehverdagen. De etterlyser en mykere start med utgangspunkt i det nysgjerrige barnet.
- Informantene har gjort seg positive erfaringer med mulighetene metoden rask bokstavprogresjon gir for å differensiere undervisningen. Alle lærerne uttrykker at metoden er en fordel for elever som lærer seg bokstavene raskt. De mener også at det fåtallet av elever som trenger mer tid til å lære seg bokstavene, ville hatt dette behovet uavhengig av antall bokstaver i uken. Likevel er lærerne ved Skole 1 og Skole 3 usikre på om rask bokstavprogresjon er den ideelle metoden for elever som strever med bokstavinnlæringen.

Et hovedfunn i undersøkelsen er altså at alle informantene opplever at metoden rask bokstavprogresjon gir elevene et godt grunnlag for å danne sikker bokstavkunnskap. Sikker bokstavkunnskap er avgjørende for å utvikle gode avkodingsferdigheter, som igjen har betydning for utvikling av god leseforståelse. Å gjøre elevene trygge på bokstavene er et viktig mål i begynneropplæringen. Ved skolestart skilte Liv og Sara seg fra de andre informantene ved at de var skeptiske til å arbeide med rask bokstavprogresjon. De trakk særlig frem bekymring for om det ville bli tid til å gi elevene en grundig innføring av hver bokstav. De syv andre informantene mente rask bokstavprogresjon ville motivere elevene, og at elevene ville få tid nok til å lære seg bokstavene. Etter å ha anvendt metoden i seks måneder, er informantenes erfaringer med rask bokstavprogresjon gode. Den største endringen finner vi hos Liv. Hun uttrykker at erfaringene hun har gjort seg dette halvåret, har endret hennes innstilling til rask bokstavprogresjon fra noe negativt til noe positivt. Det som har overrasket henne mest, er kunnskapen elevene har ervervet seg om bokstavene.

Alle lærerne mener det er viktig å jobbe med språklig bevissthet. Likevel har flere av informantene erfart at det ikke er tid nok til dette arbeidet. Her er det klare skiller mellom skolene. Det er kun informantene ved Skole 2 som har satt av fast tid til arbeid med språkleker, og de gir uttrykk for at de er fornøyde med denne ordningen. Lærerne ved Skole 1 og Skole 3 uttrykker at mangel på tid til å arbeide med språklig bevissthet skyldes metoden rask bokstavprogresjon. Ved Skole 3 mener lærerne at ledelsen velger bort språkleker til fordel for flere bokstaver i uken. I innledningen viser jeg til flere forskere som er kritiske til metoden rask bokstavprogresjon. De uttrykker særlig bekymring for at arbeidet med språklig bevissthet nedprioriteres når elevene skal lære flere bokstaver i uken (Frost & Solem, 2017; Larsen, 2017). Mine funn kan til dels bekrefte denne bekymringen.

Når det gjelder det kreative og lekende barnet sin plass i den første lese- og skriveopplæringen, har lærerne gjort seg svært ulike erfaringer. Informantene ved Skole 2 legger vekt på at metoden rask bokstavprogresjon i seg selv er med på å gjøre elevene mer aktive ved at de tidligere får tilgang til flere bokstaver. Lærerne ved Skole 3 uttrykker at de opplever at læringstrykket er høyt allerede i førsteklasse. Deres erfaringer er at dette hindrer lek og utfoldelse i skolehverdagen, og i stedet er dagene preget av stillesitting og lite kommunikasjon elevene imellom. Her ser vi to svært ulike tolkninger av det kreative og lekende barnet, der den ene forståelsen er styrt mot det faglige, mens den andre i større grad prøver å se skoledagen fra barnets ståsted der behovet for bevegelse, kreativitet, lek og

samspill er viktige elementer. Det er også svært interessant å sammenligne Liv og Sara sine erfaringer. Ved skolestart var begge bekymret for at bokstavinnlæringen skulle bli mer lærebokstyrt og ensformig med rask bokstavprogresjon. Etter seks måneder med anvendt metode, gir Liv uttrykk for at de har klart å gi tid og rom til det skapende barnet ved at de har prioritert kreative oppgaver. Sara mener derimot at det har vært for lite kreativitet og utforskning. Ingen av informantene peker direkte på rask bokstavprogresjon som et hinder for det kreative og utforskende barnet. Likevel må det være rom for å tolke at det høye læringstrykket informantene ved Skole 3 trekker frem, kan ha en sammenheng med at elevene nå skal lære bokstavene raskere. Dette kan igjen kobles til kartleggingsprøvene som Trine trekker frem som en begrunnelse for å arbeide med rask bokstavprogresjon.

Både Liv, Anita og Trine sier at de obligatoriske kartleggingsprøvene er med på å prege deres arbeidshverdag, der undervisningen fort blir et jag mot det elevene skal prestere. Vi ser altså her at målingsdiskursen gjør seg gjeldende allerede ved skolestart i førsteklasse. Mari og Janne mener overgangen barnehage-skole er for brå. Ulike former for lek og utvikling av sosial kompetanse kommer i skyggen av formelle ferdigheter som skal måles.

Informantene kommer som nevnt med ulike løsningsforslag som de mener vil bidra til å skaffe mer ro over førstetrinn. Et av forslagene er at bokstavinnlæringen settes på vent ved skolestart, slik at undervisningen den første måneden kan ta utgangspunkt i kunnskapen barna kommer med til skolen. Et annet forslag er at basisfagene prioriteres det første halvåret slik at det blir mer tid til lek, arbeid med språklig bevissthet og utforskende skriveaktiviteter. To av lærerne mener også at kartleggingsprøvene bør utsettes til høsten i andre klasse.

Informantene har videre gjort seg svært ulike erfaringer knyttet til utforskende skriving med metoden rask bokstavprogresjon. Til tross for at alle ved skolestart uttrykte at det var viktig for dem å inkludere skriveaktiviteter i bokstavinnlæringen, er det kun informantene ved Skole 2 som har satt av tid til faste skriveøkter. Deres erfaringer er at det går fint å kombinere rask bokstavprogresjon med utforskende skriving. Dette står i sterk kontrast til erfaringene deres kollegaer på Skole 1 og Skole 3 har gjort. De mener metoden har gjort det vanskelig å få tid til de utforskende skriveaktivitetene. Dermed er det ikke rom for at lesing og skriving blir lagt opp som parallelle aktiviteter slik både Traavik (2013) og Hagtvatn (2009) anbefaler.

Etter å ha arbeidet med rask bokstavprogresjon i seks måneder, uttrykker informantene at raskere tilgang til flere bokstaver har gjort det lettere for dem å tilpasse undervisningen til

elever som trenger faglige utfordringer. Flere av informantene er i tillegg positivt overrasket over bokstavkunnskapen til elevene som har strevd med å lære seg bokstavene. Deres erfaringer er at alle elevene kan mange bokstaver og at de husker bokstavens navn og lyd. Dette stemmer overens med Lundetræ og Sunde (2017b) som mener metoden rask bokstavprogresjon også er en fordel for elever som trenger mer tid til å lære seg bokstavene ved at de får flere møter med alle bokstavene i løpet av det første skoleåret. Selv om informantene mener at alle elevene har lært seg mange bokstaver, er lærerne ved Skole 1 og Skole 3 likevel usikre på om metoden er den beste for elevene som strever eller trenger lenger tid til å lære seg bokstavene.

5.2 Konklusjon

Hensikten med denne masteroppgaven var å belyse læreres erfaringer med og refleksjoner om metoden rask bokstavprogresjon på første trinn. Fokusgruppeintervjuene er gjennomført med ni lærere i løpet av september 2017 og ni lærere i januar 2018. I tillegg har jeg observert informantenes undervisning. Denne studien skiller seg fra tidligere forskning om rask bokstavprogresjon ved at jeg har fulgt mine informanter over tid. Det har gitt meg et unikt innblikk i deres refleksjonsprosesser og erfaringer med metoden de første seks månedene av første klasse. Kombinasjonen av observasjoner og analyse av intervjuer, har gitt prosjektet et datagrunnlag som kan gjenspeile mine informanternes virkelighet på en god måte.

Jeg ønsket å finne svar på problemstillingen:

- *Hvilke erfaringer og refleksjoner har lærere knyttet til rask bokstavprogresjon på første trinn?*

Til denne problemstillingen har jeg knyttet underspørsmålet:

- *Hva tenker de om hvilke muligheter rask bokstavprogresjon gir for tilpasset opplæring både for elever som kan lese ved skolestart og for elever som trenger lenger tid til bokstavinnlæringen?*

Resultatene indikerer at informantene har gjort seg positive erfaringer med metoden rask bokstavprogresjon. Lærerne jeg intervjuet, kan fortelle at elevene motiveres av å lære flere bokstaver i uken, uavhengig av antall bokstaver de kunne ved skolestart. Lærerne opplever også at metoden gir alle elevene et godt grunnlag for sikker bokstavkunnskap.

I tillegg viser resultatene at lærernes didaktiske valg varierer fra skole til skole, og at dette påvirker deres vurdering av metoden. Dette gjelder særlig arbeid med språklig bevissthet og

utforskende skriving. Informantene ved Skole 2 har faste økter med både språkleker og utforskende skriving, mens lærerne ved Skole 1 og Skole 3 mener det er vanskelig å få tid til dette når elevene skal lære to bokstaver i uken.

Lærernes erfaringer med å legge til rette for det utforskende, lekende og kreative barnet i den første lese- og skriveopplæringen spriker. Der noen av informantene uttrykker at de har lagt til rette for kreative og skapende aktiviteter i bokstavinnlæringen, gir andre uttrykk for at det har vært altfor lite tid til utforskning og lek. I tillegg legger flere av informantene vekt på at høyt læringstrykk og kartleggingsprøver legger press på deres faglige og metodiske valg, slik at lek og aktiv utforskning med elevene blir nedprioritert.

Når det gjelder metodens muligheter for å differensiere undervisningen, tyder resultatene på at rask bokstavprogresjon gjør det enklere å tilpasse undervisningen til elever som trenger ekstra utfordringer. For elever som trenger flere repetisjoner og mer tid til å lære seg bokstavene, trekker alle lærerne frem organiseringen med ekstra pedagog(er) og egne grupper som en god løsning for å hjelpe elevene. Denne tilretteleggingen har ingen direkte forbindelse med rask bokstavprogresjon, og det blir derfor vanskelig for meg å trekke noen slutninger om metodens muligheter for tilpasninger for elever som strever eller trenger mer tid til bokstavinnlæringen. Alle lærerne viser et individperspektiv på tilpasset opplæring, noe som betyr at de er opptatt av bestemte metoder og organiseringsformer for enkeltelever. Kanskje er det mer hensiktsmessig å se på tilpasset opplæring fra et systemperspektiv, der skolen fungerer som et læringskollektiv, og den enkelte elev lærer innenfor rammen av det sosiale fellesskapet. En dreining fra individfokus til systemfokus kan gjøre at lærerne i større grad vil oppleve å innfri forventningene knyttet til begrepet tilpasset opplæring. Den ferske rapporten «Inkluderende fellesskap for barn og unge» etterlyser nettopp en tettere kobling mellom den ordinære undervisningen og spesialundervisningen, der den spesialpedagogiske kompetansen i større grad utnyttes innenfor klassefellesskapet (Nordahl, et al., 2018).

Det er vanskelig å komme med en tydelig konklusjon på en problemstilling som tar utgangspunkt i lærernes erfaringer. Jeg har derfor prøvd å samle trådene og trekke ut det jeg mener er interessant for å kunne belyse problemstillingen fra ulike sider. Jeg håper min studie kan peke på forhold som har betydning for lese- og skriveopplæringen, og at flere ut fra dette grunnlaget får kunnskap om hvordan de kan arbeide forsvarlig pedagogisk med rask bokstavprogresjon.

5.3 Implikasjoner for fremtiden

Gjennom arbeidet med denne masteroppgaven har jeg erfart at det ikke nødvendigvis er avgjørende om elever jobber med en, to eller fem bokstaver i uken. Det handler like mye om alt som skjer rundt; diskurser som preger skolepolitikken, overordnede rammer og forventninger fra omgivelsene. Alt dette er i større eller mindre grad med på å prege læreres faglige og pedagogiske avgjørelser. Både Biesta (2015) og Klitmøller og Sommer (2016) oppfordrer til å bryte med målstyringsdiskursen. De fremhever en pedagogikk som springer ut fra barnets verden, der det er rom for lekende læring og utforskning. Jeg mener å kunne se en rød tråd gjennom mine funn, der et stadig økende trykk på læring og måling er med på å gjøre den første lese- og skriveopplæringen mer ensformig og styrt, uten rom for lekende utforskning og variasjon.

Det har dukket opp flere temaer i prosessen med denne studien som kan være spennende å belyse gjennom videre forskning og kunnskapsutvikling. Et aktuelt tema er det høye læringstrykket som flere av informantene tar opp. Da seksåringene for over 20 år siden ble en del av den obligatoriske grunnopplæringen, var det med løfte om å kombinere det beste fra barnehage og skole, der leken skulle ha en stor og viktig plass. Disse premissene forsvant i stor grad med innføringen av Kunnskapsløftet i 2006. I dag er det flere politiske partier som ønsker å evaluere 6-årsreformen, og det er mye debatt om hvordan opplæringen bør være i første klasse. I en artikkel på nettsiden barnehage.no uttaler professor Peder Haug at han ønsker å gi seksåringene førskolen tilbake, der lekende aktiviteter sidestilles med norsk og matematikk (Haug, 2017). Dette er i tråd med professor Harriet Bjerrum Nielsen som mener at førstetrinn er for kunnskapsintensivt, og at seksåringene sitter for mye stille i løpet av en hel dag på skolen (Nielsen, 2017). Flere av mine informanter opplever en strammere styring av begynneropplæringen, og at kartleggingsregimet i stor grad preger skolehverdagen. De mener dette setter en stopper for deres pedagogiske frihet og ønske om å gi det lekende og utforskende barnet en større plass i skolehverdagen. Informantene ønsker å fortsette med rask bokstavprogresjon på første trinn, men de ønsker å gjøre det på barnas premisser.

Som nevnt tidligere er det en pågående diskusjon blant forskere om rask bokstavprogresjon er en god metode for alle elever. Det er behov for mer systematisk forskning om progresjonen i bokstavinnlæringen. I disse dager foregår det en fornyelse av Kunnskapsløftet, og om to år skal den nye læreplanen tas i bruk. Fagene skal beholdes, men innholdet skal fornyes. Det blir færre kompetansemål, og det skal gis rom for mer dybdelæring. Elevene skal lære på nye

måter, og kreativitet skal fremheves (Meld. St. 28 (2015-2016), 2016). Det blir spennende å se om disse endringene i større grad vil spille på lag med det lekende og utforskende barnet i begynneropplæringen.

REFERANSER

- Andrews, T., & Vassenden, A. (2007). Snøballen som ikke ruller. Utvalgsproblemer i kvalitativ forskning. *Sosiologisk tidsskrift*. Årgang 15, nr. 2, s. 151-163. Hentet 10. november 2017, fra https://www-idunn-no.ezproxy.hioa.no/st/2007/02/snoballen_som_ikke_ruller_utvalgsproblemer_i_kvalitativ_forskning
- Antonsen, F. (2015). *Målrettet læring i barnehage virker mot sin hensikt*. Hentet 27. april 2017, fra <http://barnehage.no/forskning/2015/01/malrettet-laring-i-barnehagen-virker-mot-sin-hensikt/>
- Arnesen, A., Meek-Hansen, W., Ogden, T., & Sørli, M. A. (2014). *Positiv læringsstøtte. Hele skolen med!* Oslo: Universitetsforlaget.
- Bachmann, K., & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*. (Forskningsrapport nr. 62). Høgskulen i Volda. Møreforskning Volda. Hentet 7. desember 2017, fra https://www.udir.no/Upload/Forskning/5/Tilpasset_opplaring.pdf
- Berg, B. L. (2001). *Qualitative research methods for the social sciences* (fourth edition). Needham Heights: A Pearson Education Company.
- Biesta, G. (2015). Hva skal vi gjøre med barna? Om utdanning, motstand og dialog mellom barn og verden. I J. Klitmøller, & D. Sommer (red.), *Læring, dannelse og utvikling - Kvalifisering for fremtiden i barnehage og skole* (s. 109-126). Oslo: Pedagogisk Forum.
- Bjørnsrud, H., & Nilsen, S. (2011). The development of intentions for adapted teaching and inclusive education seen in light of curriculum potential. A content analysis of Norwegian national curricula post 1980. *The Curriculum Journal*. Vol. 22, No. 4, s. 549-566. Hentet 5. desember 2017, fra <https://doi.org/10.1080/09585176.2011.627216>
- Bjørnsrud, H., & Nilsen, S. (2012). Tidlig innsats i en kultur for læring. I H. Bjørnsrud, & S. Nilsen (red.), *Tidlig innsats. Bedre læring for alle?* (s. 11-20). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Brandth, B. (2002). Gruppeintervju: perspektiv, relasjoner og kontekst. I H. Holter, & R. Kalleberg, *Kvalitative metoder i samfunnsforskning 2*. utgave (s. 145-165). Oslo: Universitetsforlaget.
- Browman, M., & Treiman, R. (2004). Stepping Stones to Reading. *Theory Into Practice*, Vol. 43, utgave 4, s. 295-303. Hentet 15. november 2017, fra https://doi.org/10.1207/s15430421tip4304_8
- Buli-Holmberg, J., & Ekeberg, T. R. (2016). *Likeverdig og tilpasset opplæring i en skole for alle*. 2. utgave. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bunting, M. (2014). Innledning. I M. B. (red.), *Tilpasset opplæring – i forskning og praksis* (s. 13-18). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming* (2. utgave). Oslo: Universitetsforlaget.
- Ehri, L. C. (1995). Phases of development in learning to read words by sight. *Journal of Research in Reading*, 18(2), s. 116-125. Hentet 3. november 2017, fra doi: 10.1111/j.1467-9817.1995.tb00077.x.
- Ehri, L. C. (2005). Learning to Read Words: Theory, Findings, and Issues. *Scientific Studies of Reading*, 9:2, s. 167-188. Hentet 3. november 2017, fra doi: 10.1207/s1532799xssr0902_4.
- Engen, L. (2002). *Lærere ABC. Håndbok i lese- og skriveopplæring*. Oslo: NW Damm & søn.
- Frost, J. (2003). *Prinsipper for god leseopplæring. Innføring i den første lese- og skriveopplæring*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

- Frost, J. (2009). Leseutvikling og utviklingsbestemte aktiviteter. I Jørgen Frost (red.), *Språk- og leseveiledning - i teori og praksis* (s. 253-270). Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Frost, J., & Solem, C. (2017, 5. september). Skoleklar? *Dagsavisen Nye meninger*. Hentet 18. desember 2017, fra <http://www.dagsavisen.no/nyemeninger/skoleklar-1.1020778>
- Gabrielsen, E. (2015). Noen korte historiske tilbakeblikk. I K. Lundetræ, & F. Tønnessen (red.), *Å lykkes med lesing, Tidlig innsats og tilpasset leseopplæring* (s. 15-33). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Gambrell, L. B., Malloy, J. A., Marinak, B. A., & Mazzoni, S. A. (2015). Evidence-Based Best Practices for Comprehensive Literacy Instruction in the Age of the Common Core Standards. I L. B. Gambrell, & L. M. Morrow, *Best Practices in Literacy instruction*, fifth edition (s. 3-36). New York London: The Guilford Press.
- Gough, P. B., & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, Reading, and Reading Disability. *Remedial and Special Education*. Volume 7 Issue 1, s. 6-10. Hentet 17. november 2017, fra <https://doi.org/10.1177/074193258600700104>
- Hagtvet, B.E. (2003). Skriftspråkstimulering i første klasse: faglig innhold og didaktiske angrepsmåter. I K. K. (red.), *Klasserommets praksisformer etter Reform 97* (s. 173-223). Oslo: Universitetet i Oslo, Det utdanningsvitenskapelige fakultet og Norges forskningsråd.
- Hagtvet, B. E. (2009). Eksperimenterende skriving i skriftspråklig utvikling. I J. F. (red.), *Språk- og leseveiledning - i teori og praksis* (s. 185-204). Oslo: Cappelen Akademiske forlag.
- Hagtvet, B. E., Frost, J., & Refsahl, V. (2015). *Den intensive leseopplæringen. Dialog og mestring når lesingen har låst seg*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Hattie, J. (2013). *Synlig læring - for lærere. Maksimal effekt på læring*. Oslo: Cappelen Damm Akademiske.
- Haug, P. (2017, 21. juni). Seksårsreformen 20 år etter: – Gi seksåringene førskolen tilbake. Hentet 5. april 2018, fra <https://www.barnehage.no/artikler/seksarsreformen-20-ar-etter-gi-seksaringene-forskolen-tilbake/427214>
- Hekneby, G. (2005). *Elevens håndskrift. Skriftforming i grunnskolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hekneby, G. (2011). *Skrive Lese Skrive. Begynneropplæringen i norsk* (3. utgave). Oslo: Universitetsforlaget.
- Høien, T., & Lundberg, I. (2012). *Dysleksi. Fra teori til praksis*. 5. utgave. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Håstein, H., & Werner, S. (2014). Tilpasset opplæring i fellesskapets skole. I M. B. (red.), *Tilpasset opplæring - i forskning og praksis* (s. 19-55). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Johannessen, A., Tufte, P. A., & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*, 5. utgave. Oslo: Abstrakt forlag.
- Jones, C. D., & Reutzel, R. D. (2012). Enhanced Alphabet Knowledge Instruction: Exploring a Change of Frequency, Focus, and Distributed Cycles of Review. *Reading Psychology*, s. 448-464. Hentet 28. november 2017, fra doi: 10.1080/02702711.2010.545260.
- Jones, C. D., Clark, S. K., & Reutzel, R. D. (2012). Enhancing Alphabet Knowledge Instruction: Research Implications and Practical Strategies for Early Childhood Educators. *Early Childhood Education Journal* (2013) 41:81–89. Hentet 5. september 2017, fra doi: 10.1007/s10643-012-0534-9

- Kjærnsli, M., & Jensen, F. (2016). *PISA 2015 – gjennomføring og noen sentrale resultater*. Hentet 14. november 2017, fra <https://www.idunn.no/file/pdf/66914661/1-pisa-2015-gjennomforing-og-noen-sentrale-resultater.pdf>
- Kleven, T. A. (2011). Forskning og forskningsresultater. I T. A. Kleven, F. Hjørdemaal, & K. Tveit, *Innføring i pedagogisk forskningsmetode En hjelp til kritisk tolking og vurdering* (2. utg.) (s. 9-26). Bergen: Fagbokforlaget.
- Klitmøller, J., & Sommer, D. (2016). Turboladet globalisering og den fremtidsparete skole - en vision. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, s. 3-32. Hentet 27. april 2018, fra <https://doi.org/10.17585/ntpk.v2.437>
- Kunnskapsdepartementet. (Udatert). *Veiledning om organisering av elevene. Opplæringsloven § 8-2 m.m.* Hentet 20. januar 2018, fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/grunnskole/veiledning_om_organisering_elevene.pdf?id=2222218
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2010). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Larsen, L. (2017, 28. november). *Mener førsteklasinger lærer bokstavene for fort*. Hentet 12. desember 2017, fra <https://forskning.no/2017/11/abc-sa-lett-som-bare-d/produisert-og-finansiert-av/universitetet-i-oslo>
- Lundberg, I. (2012). *God skriveutvikling*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Lundetræ, K. (2017). *Hvordan jobbe med rask bokstavprogresjon?* Hentet 12. desember 2017, fra <https://lesesenteret.uis.no/om-lesesenteret/aktuelt/hvordan-jobbe-med-rask-bokstavprogresjon-article109326-12719.html>
- Lundetræ, K., & Sunde, K. (2017a, 20. mars). *Førsteklassingene lærer bokstavene raskere/Intervjuer: E. Rongved*. Hentet 13. november 2017, fra <https://forskning.no/2017/03/forsteklassingene-laerer-bokstavene-raskere/produisert-og-finansiert-av/universitetet-i-stavanger>
- Lundetræ, K., & Sunde, K. (2017b, 1. desember). *Raskere bokstavlæring er god opplæring, også for elever som strever*. Hentet 12. desember 2017, fra <https://forskning.no/meninger/debattinnlegg/2017/11/raskere-bokstavlæring-er-god-opplæring-også-elever-som-strever>
- Lundetræ, K., & Uppstad, P. H. (Udatert). *Bokstaver! Bokstavfilm og rask bokstavprogresjon*. Hentet 19. februar 2018, fra <http://sprakloyper.uis.no/article.php?articleID=105108&categoryID=19343>
- Lundetræ, K., & Walgermo, B. R. (2015). Leseopplæring – å komme på sporet. I K. Lundetræ, & F. Tønnessen (red.), *Å lykkes med lesing. Tidlig innsats og tilpasset leseopplæring* (s. 148-171). Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Lyster, S.-A. H. (2012). *Elever med lese- og skrivevansker. Hva vet vi? Hva gjør vi?* Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Melby-Lervåg, M. (2012). The Relative Predictive Contribution and Causal Role of Phoneme Awareness, Rhyme Awareness, and Verbal Short-Term Memory in Reading Skills: A Review. *Scandinavian Journal of Educational Research*. Volume 56, Issue 1, s. 101-118. Hentet 12. februar 2018, fra doi: 10.1080/00313831.2011.621215
- Meld. St. 18 (2010-2011). *Læring og fellesskap*. Hentet 12. desember 2017, fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-18-20102011/id639487/>
- Meld. St. 21 (2016-2017). *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen*. Hentet 14. november 2017, fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20162017/id2544344/>
- Meld. St. 28 (2015-2016). *Fag – Fordypning – Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Hentet 4. april 2018, fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>

- Morgan, D. L. (1997). *Focus groups as qualitative research, Qualitative research methodes series 16*, Second Edition. California: A sage University Paper.
- National Reading Panel. (2000). *Teaching children to read. An evidence based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction: Reports of the subgroups*. Hentet 13. november 2017, fra <https://www.nichd.nih.gov/publications/pubs/nrp/Documents/report.pdf>
- Nielsen, H. B. (2017, 21. juni). Seksårsreformen 20 år etter: – Gi seksåringene førskolen tilbake. Hentet 5. april 2018, fra <https://www.barnehage.no/artikler/seksarsreformen-20-ar-etter-gi-seksaringene-forskolen-tilbake/427214>
- Nordahl, T., Persson, B., Dyssegaard, C. B., Hennestad, B. W., Vaage, M., Martinsen, J., . . . Johnsen, T. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge. Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging*. Hentet 15. mars 2018, fra <http://nettsteder.regjeringen.no/inkludering-barn-unge/files/2018/04/INKLUDERENDE-FELLESSKAP-FOR-BARN-OG-UNGE-til-publisering-04.04.18.pdf>
- Norstrand, A. W., & Karsrud, F. T. (2014). Sted, fortelling og literacy: Om sammenhengen mellom sted, kultur og barns læring og språkutvikling. *Barn nr. 2*. Årgang 32, s. 51-69.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*. Hentet 13. november 2017, fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Overland, T. (2015). *To perspektiver på tilpasset opplæring*. Hentet 18. desember 2017, fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/inkludering-og-fellesskap/>
- Postholm, M. B. (2010). *En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*, 2. utgave. Oslo: Universitetsforlaget.
- Refsahl, V. (2012). *Når lesing er vanskelig. Leseopplæring på grunnleggende nivåer for unge og voksne*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Reutzel, D. R., Clark, S. K., & Flory, M. (2015). Organizing Effective Literacy Instruction. Differentiating Instruction to Meet Student Needs. I L. B. Gambrell, & L. M. Morrow, *Best Practices in Literacy Instruction*. Fifth edition (s. 365-389). New York & London: The Guilford Press.
- Ringdal, K. (2013). *Enhet og mangfold, Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*, 3. utgave. Bergen: Fagbokforlaget.
- Rygg, R. F. (2016). Funksjonell bokstavlæring. *Bedre Skole nr. 4*, s. 52-57.
- Skjelbred, D. (2012). Lese- og skriveopplæring og tidlig innsats. I H. Bjørnsrud, & S. Nilssen (red.), *Tidlig innsats. Bedre læring for alle?* (s. 89-103). Oslo: Cappelen Damm Akademiske.
- Sommer, D. (2015). Tidlig skole eller lekende læring? Evidens for langtidsholdbar læring og utvikling i barnehagen. I J. Klitmøller, & D. Sommer (red.), *Læring, dannelse og utvikling - Kvalifisering for fremtiden i barnehage og skole* (s. 65-85). Oslo: Pedagogisk Forum.
- St.meld. nr. 16 (2006-2007). *... og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. Hentet 12. januar 2018, fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-16-2006-2007-/id441395/>
- Stangeland, E. B., & Færvaag, M. K. (2015). Barn vi skal være oppmerksomme på i begynneropplæringen. I K. Lundetræ, & F. Tønnessen (red.), *Å lykkes med lesing. Tidlig innsats og tilpasset opplæring* (s. 68-97). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Søyland, L. R., & Lundetræ, K. (2017). *Kan oppdage risiko for lese- og skrivevansker/Intervjuer: Lesesenteret, universitetet i Stavanger*. Hentet 1. mars 2018,

- fra <http://lesesenteret.uis.no/forskning/forskningsartikler/kan-oppdage-risiko-for-lese-og-skrivevansker-article107961-12576.html>
- Thagaard, T. (2010). *Systematikk og innlevelse En innføring i kvalitativ metode* (3. utgave). Bergen: Fagbokforlaget.
- The National Early Literacy Panel. (2008). *Developing Early Literacy. Report of The National Early Literacy Panel. A Scientific Synthesis of Early Literacy Development and Implications for Intervention*. National Institute for Literacy. Hentet 21. november 2017, fra <https://lincs.ed.gov/publications/pdf/NELPReport09.pdf>
- Traavik, H. (2013). Den tidlige skrive- og leseutviklinga. I H. T. (red.), & B. K. Jansson (red.), *Norsk boka 1: norsk for grunnskolelærerutdanning 1-7* (s. 39-54). Oslo: Universitetsforlaget.
- Traavik, H., & Alver, V. R. (2008). *Skrive og lesestart. Skriftspråkutvikling i småskolealderen*. 2. utgave. Bergen: Fagbokforlaget.
- Tufte, P. A. (2011). Kvantitativ metode. I & A.-M. K. Fangen, *Mange ulike metoder* (s. 71-99). Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Utdanningsdirektoratet. (2013). *Læreplan i Norsk. Fastsatt som forskrift av Kunnskapsdepartementet 20.06.2013*. Hentet 13. november 2017, fra <https://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Hele/Kompetansemaal/kompetansemal-etter-2.-arstrinn>
- Utdanningsdirektoratet. (2016). *Hva er tilpasset opplæring?* Hentet 5. desember 2017, fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/hva-er-tilpasset-opplaring/>
- Vatne, B. (2006). Leik. I P. Haug, *Begynnaropplæring og tilpassa undervisning – kva skjer i klasserommet?* Bergen: Caspar Forlag.
- Vellutino, F., Fletcher, J., Snowling, M., & Scanlon, D. (2004). Specific reading disability (dyslexia): what have we learned in the past four decades? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 45:1, s. 2-40. Hentet 12. desember 2017, fra <https://doi-org.ezproxy.hioa.no/10.1046/j.0021-9630.2003.00305.x>
- Wagstaff, J. (1998). Building Practical Knowledge of Letter-Sound Correspondences: A Beginner's Word Wall and Beyond. *The Reading Teacher* Vol. 51. Nr. 4, s. 298-304.

Vedlegg 1

Intervjuguide 1 – fokusgruppeintervju

1. Introduksjon

Målet med dette gruppeintervjuet er å få frem lærernes tanker, ideer, forventninger og teoretiske begrunnelser rundt rask bokstavprogresjon. Hva de tror kan være fordeler, og hva de tror kan være utfordringer ved å introdusere to eller flere bokstaver i uken. Hvordan metoden kan være en fordel eller utfordring for de elever som kan få eller ingen bokstaver ved skolestart, men også for de elever som har knekt lesekode og er godt kjent med alle bokstavene i alfabetet. *Gjør det klart at intervjuet blir tatt opp med lydopptaker.*

2. Oppvarming

Spørsmål til en og en:

- Hvor mange års erfaring har du som lærer?
- Har du prøvd ut rask bokstavprogresjon tidligere?
- Har du hatt første klasse før og jobbet på tradisjonell måte?

- Kan dere beskrive hvordan dere arbeider med to eller flere bokstaver per uke.
- Hva er bakgrunnen for at dere har valgt å innføre to eller flere bokstaver i uken?

3. Hoveddel

- Hva tenker dere er fordelene ved å introdusere flere bokstaver i uken?
- Ser dere noen utfordringer ved å arbeide på denne måten?
- Ser dere for dere at metoden kan være med på å tilpasse undervisningen? (Noen elever kan lese, mens andre kanskje ikke kan bokstavene i sitt eget navn)
- (Oppfølging: hva med bokstaver dere har gått gjennom, repeteres de jevnlig? Hvordan?)

- Tror dere rask bokstavprogresjon vil ha noen spesielle fordeler eller ulemper for elever med norsk som andrespråk? (Gjort et bevisst valg med tanke på elevgruppen på skolen?)

- Hvilke konsekvenser ser dere for dere at rask bokstavprogresjon har for skrivning?

Aktuelt oppfølgingsspørsmål:

Hva tenker dere om tiden nå som elevene skal lære flere bokstaver i uken, er det noe dere er redd for at dere ikke får tid til?

- Pass på å følg opp løse tråder, få lærerne til å utdype relevante momenter og gjenta der jeg er usikker på hva de mener/har sagt. *Kan du si mer om, Hva mener du med*
- Fortolkende spørsmål, informanten presenterer sin forståelse av hva informanten har sagt: *Er det din mening at, forstår jeg deg riktig når jeg oppfatter, du mener altså, er det riktig å si at du føler at*

4. Avrundning

- Hvilke forventninger har dere til leseopplæringen med tanke på at dere velger å introdusere flere bokstaver i uken?
- Er det noe mer dere har lyst til å tilføye samtalen?

Takke for deltakelsen! Skru av lydopptakeren.

Vedlegg 2

Intervjuguide 2 – fokusgruppeintervju

1. Introduksjon

Målet med dette gruppeintervjuet er å få innsikt i lærernes erfaringer med rask bokstavinnlæring, det rettes særlig fokus mot tilpasset opplæringen.

Presisere at intervjuet blir tatt opp med lydopptaker.

2. Oppvarming

- Når har det gått fire måneder siden vi hadde det første intervjuet, da var dere i startfasen av bokstavinnlæringen. Kan dere si litt om hvordan dette har gått?

Supplerende underspørsmål ved behov:

- ✓ Har dere jobbet dere gjennom alle bokstavene i alfabetet?
- ✓ Har bokstavinnlæringen gått som planlagt (har dere introdusert to nye bokstaver hver uke)?

3. Hoveddel

- Hvordan har dere opplevd å jobbe med flere bokstaver i uken? Kom gjerne med noen konkrete eksempler.

- ✓ Kan dere si litt om hvordan dere har arbeidet med to bokstaver i uken? Jeg tenker da på om dere har hatt et fast opplegg som har gjentatt seg for hver bokstav, endret uke for uke, tilfeldig osv...

- Har dere erfart noen fordeler eller utfordringer med rask bokstavprogresjon?

Supplerende underspørsmål ved behov:

- ✓ Hva tenker dere om denne metoden i forhold til å tilpasse/differensiere opplæringen?
- ✓ Kan dere komme med noen konkrete eksempler på hvordan dere har tilpasset i forhold til de elevene som var godt i gang med lesingen?
- ✓ Kan dere komme med noen konkrete eksempler på hvordan dere har tilpasset i forhold til de elevene som strevde med å lære seg bokstavene? *Hvilke tiltak har dere eventuelt satt inn?*
- ✓ Hvilke erfaringer har dere gjort dere om metoden for de som kan alle bokstavene? (eksempler)
- ✓ Hvilke erfaringer har dere gjort dere om metoden for de som strever med å huske alle bokstavene? (eksempler)

- Forskere ved Lesesenteret i Stavanger er svært positiv til rask bokstavinnlæring, mens flere forskere ved Universitetet i Oslo er mer skeptiske. De mener det er for stort fokus på å jobbe seg raskest mulig gjennom alfabetet, og at man glemmer at bokstavinnlæringen er en kompleks prosess. Hva tenke dere om denne diskusjonen?

Supplerende underspørsmål ved behov:

- ✓ Å etablere sikker bokstavkunnskap er avgjørende for videre leseutvikling. Hvordan opplever dere tidsbruken? Får elevene nok tid til å etablere sikker bokstavkunnskap? (hva og hvordan, gjerne konkrete eksempler)
- ✓ Gir rask bokstavprogresjon rom og tid for elevene som trenger flere repetisjoner.
- ✓ Dere var ikke helt sikre på hvordan, og hvor ofte, dere ville ha repetisjoner av allerede gjennomgåtte bokstaver. Hvordan har dere løst dette?

- Vi snakket også litt om skriving sist. Hva slags type skriving har dere jobbet med? (friskriving/utforskende skriving, skrive og tegne, skrive til bilder, skrive bokstaver, ord)

Supplerende underspørsmål ved behov:

- ✓ Hvilke erfaringer har dere gjort dere på dette området? Er det tid til to bokstaver og skriving?
- ✓ Har dere brukt mer eller mindre tid på skriving sammenlignet med tidligere år?

- Hvordan ligger elevene an i sin lese- og skriveutviklingen?

Tilpasning til hver skole:

Syd: Dere nevnte i første intervju at dere var redd det ikke ble nok tid til det morsomme/kreative arbeidet. Hva tenker dere om dette nå? Kom gjerne med eksempler.

Øst: Dere hadde vært på kurs der språkleker var i fokus. Dere var litt bekymret for om dere hadde nok tid til å gjennomføre tre økter i uken med dette, hvordan har det gått?

Nord: Hvordan har dere organisert *ressurslærer*-stillingen?

Har dere hatt en time i uken med språkleker, slik dere planla?

4. Avrundning

- Den første lese- og skriveopplæringen legger grunnlaget for all videre læring. Er rask bokstavprogresjon riktig metode for dagens elever? Hvorfor/hvorfor ikke – eksempler

- Det er diskusjon blant fagfolk om læringspresset på dagens barn er for stort. Mange forskere er opptatt av at barnet ikke bare skal «lære» men også «få lyst på livet». Hva tenker dere om dette? Blir det tid til det kreative og lekende barnet i begynneropplæringen?

- Vi snakket ganske mye sist om hvilke tanker og forventninger dere hadde til metoden, da særlig med tanke på å tilpasse opplæringen til de som kan få, og de som kan mange bokstaver. Føler dere at tankene dere hadde i september stemmer med erfaringene dere har nå?

- Er det noe som har overrasket dere med å jobbe med to bokstaver i uken?

Spørsmål til en og en:

- Det snakkes mye om tilpasset opplæring i undervisningen. Hva legger du i dette begrepet?

- Er det noe mer dere har lyst til å tilføye samtalen?

Takke for deltakelsen! Skru av lydopptakeren.

Vedlegg 3

Observasjonsskjema, rask bokstavprogresjon i tilknytning til tilpasset opplæring

Sted: _____ Fag: _____ Dato: _____ Tid _____

Mål for timen:

Planlagte aktiviteter:

Oppstart:

Arbeidsøkt:

Oppsummering:

Organisering:

Grupper
Læringspartner
I klasserommet
Liten gruppe
Alene

Repetisjon:

Tidligere bokstaver

Differensiering

Hvordan er arbeidet tilpasset
Gjør alle det samme
Sterke/svake
Forskjeller/likheter

Notere fritt:

Vedlegg 4



Kirsten Palm
Postboks 4, St. Olavs plass
0130 OSLO

Vår dato: 11.09.2017

Vår ref: 55308 / 3 / LAR

Deres dato:

Deres ref:

Tilbakemelding på melding om behandling av personopplysninger

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 13.08.2017.

Meldingen gjelder prosjektet:

<i>55308</i>	<i>Læreres erfaring med hurtig bokstavprogresjon</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Høgskolen i Oslo og Akershus, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Kirsten Palm</i>
<i>Student</i>	<i>Hilde Aas Strand</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](#). 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](#).

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.05.2018, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Dersom noe er uklart ta gjerne kontakt over telefon.

Vennlig hilsen

Documentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs romber for elektronisk godkjenning.

Marianne Høgetveit Myhren

Lasse André Raa

Kontaktperson: Lasse André Raa tlf: 55 58 20 59 / Lasse.Raa@nsd.no

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Hilde Aas Strand, hilde91@hotmail.com



DATAINNSAMLING

Personvernombudet legger til grunn at det kun skal innhentes personopplysninger gjennom lydopptak under intervjuer. I den grad det gjøres observasjoner i klasserom, forutsettes det at det som oppgitt kun skal gjøres notater, og at det ikke registreres opplysninger som kan gjøre enkeltpersoner identifiserbare.

INFORMASJON OG SAMTYKKE

Utvalget informeres skriftlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er godt utformet.

Selv om det ikke skal innhentes personopplysninger gjennom observasjon i klasserom, anbefaler Personvernombudet likevel at barnas foreldre informeres om forskningsprosjektet. Forskers tilstedeværelse under undervisning må uansett avklares med den aktuelle skolen.

TAUSHETSPLIKT

Personvernombudet minner om at informantene har taushetsplikt, og at de ikke kan gi opplysninger som kan identifisere en enkeltelev direkte eller indirekte. Det er svært viktig at intervjuet gjennomføres på en slik måte at taushetsplikten overholdes. Vi anbefaler at informantene rutinemessig minnes på sin taushetsplikt overfor elever i forkant av intervjuet.

DATASIKKERHET

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger Høgskolen i Oslo og Akershus sine interne rutiner for datasikkerhet.

PROSJEKTSLUTT

Forventet prosjektslutt er 31.05.2018. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede 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

Vedlegg 5

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt

Til kontaktlærere på 1. trinn

Jeg er utdannet lærer og tar nå en mastergrad innenfor begynneropplæring ved Høgskolen i Oslo og Akershus. I forbindelse med masteroppgaven skal jeg undersøke hvordan innlæring av flere bokstaver i uken kan være med på å tilpasse undervisningen. For å få denne kunnskapen, trenger jeg hjelp fra dere som er lærere på 1. trinn. Jeg hadde derfor satt stor pris på om du ville tatt deg tid til ett gruppeintervju med meg i august, og ett i november. Hvert intervju vil ta omtrent en time, det vil bli gjennomført på din skole med dine teamkollegaer.

Målet med intervjuet er å få informasjon om tanker, forventninger og erfaringer rundt rask bokstavprogresjon – fordeler og utfordringer.

Jeg ønsker også å foreta ca. 1 times observasjon i hver klasse, for at jeg skal få mer kunnskap om hvordan du som lærere jobber med bokstavinnlæringen.

Prosjektet planlegges avsluttet i mai 2018 og all informasjon vil bli behandlet konfidensielt og anonymiseres ved prosjektslutt, og intervjudata vil bli slettet. 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.

Håper du vil ta deg tid til to intervjuer med meg.

Dersom du har spørsmål om prosjektet kan du ta kontakt med meg, Hilde Aas Strand (900 45 322, hilde91@hotmail.com), eller min veileder Kirsten Palm, Førstelektor ved Høgskolen i Oslo og Akershus (916 11 739, kirsten.palm@hioa.no).

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

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

På forhånd tusen takk for hjelpen!
Med vennlig hilsen
Hilde Aas Strand

Vedlegg 6

Til foresatte til elever på første trinn ved xx skole

Undertegnede, Hilde Aas Strand, masterstudent fra Høgskolen i Oslo og Akershus, har inngått et samarbeid med XXX skole om å intervju kontaktlærerne og observere elever på 1. trinn. Formålet med masteroppgaven er læreres erfaringer med rask bokstavinnlæring på 1. trinn.

I denne forbindelse ber jeg om foresattes tillatelse til å observere elevene når de arbeider i norsktimene på skolen. Jeg vil kun ta notater under observasjonene. Elevene har rett til å trekke seg fra forskning til enhver tid, uten begrunnelse. Alle data i dette prosjektet vil bli behandlet anonymt, og ingen klasse eller skole vil bli offentliggjort eller nevnt i den ferdige oppgaven. Notatene makuleres når oppgaven er ferdig, innen 2018.

Prosjektet er godkjent av NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

Jeg ber om at foresatte undertegner og leverer det vedlagte svarskjemaet til klassens kontaktlærer.

Dersom du har spørsmål om prosjektet kan du ta kontakt med meg, Hilde Aas Strand (900 45 322, hilde91@hotmail.com), eller min veileder Kirsten Palm, Førstelektor ved Høgskolen i Oslo og Akershus (916 11 739, kirsten.palm@hioa.no). Kontaktlærer

Med vennlig hilsen

Hilde Aas Strand

Svarskjema angående observasjon av elever på 1. trinn – rask bokstavinnlæring

Jeg har lest den skriftlige informasjonen om dette prosjektet og tillater/ tillater ikke (stryk det som ikke passer) at barnet mitt deltar.

Navn på elev: _____

Dato og underskrift foresatt: _____