

August Gardarsson

Progresjon & undervisningsmetode i bokstavinnlæringen

En kvantitativ studie av bokstavinnlæringen i skolen

Masteroppgave i MGLU 1-7

Mai 2022

August Gardarsson

Progresjon & undervisningsmetode i bokstavinnlæringen

En kvantitativ studie av bokstavinnlæringen i skolen

Masteroppgave i MGLU 1-7
Mai 2022

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for lærerutdanning



Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

Forskningen har over lengere tid vist til at en rask bokstavprogresjon vil gagne elevene i bokstavinnlæringen, både de som henger etter og de som har solide bokstavkunnskaper. En slik tilnærming vil legge til rette for tid til repetisjon, en raskere inngang til en funksjonell bruk av alfabetet og økt mulighet for tilpasset opplæring. Hvordan elevene lærer bokstavene faller inn under lærernes undervisningsmetodiske valg. Metodene har forskjellige tilnærminger, noen med et søkelys på avkoding, andre undervisningsmetodisk tilnærminger fokuserer på leseforståelsen, også finnes det metoder med begge aspektene i fokus. I denne oppgaven ønsker jeg å kartlegge hvilke valg lærerne tar i sin bokstavinnlæring, med et spesielt fokus på progresjon og undervisningsmetodiske tilnærminger. Dette blir gjort ved hjelp av en kvantitativ forskningsmetode, i form av en spørreundersøkelse. Den tar utgangspunkt i lærernes selvrapportering av egen undervisningspraksis innen bokstavinnlæringen. Dette vil bli sett i lys av hva forskningen anbefaler og hvordan praksisen i skolen er. Undersøkelsen ble sendt ut til totalt 1580 skoler, hvorav 365 lærere responderte. De mest bemerkelsesverdige funnene i undersøkelsen er tilknyttet progresjon. Resultatene viser at progresjonen er raskere i dag enn den var i 2013 (Rasmussen, 2013) og 2016 (Lesesenteret, 2017). Funnene viser også at progresjonen på innlæringen i mindre grad er lagt opp etter læreverkens progresjon. Resultatene innen undervisningsmetodiske tilnærminger viser at avkoding er i fokus hos alle lærerne, men at over halvparten av lærerne kombinerer metoder for å gi elevene en variert opplæring. Funnen indikerer at skolen og lærerne i større grad baserer sin bokstavinnlæring på forskningens anbefalinger, men at det fremdeles er et sprik mellom forskning og praksisen ute i skolen.

Abstract

Studies has over some time showed that a fast pace of letter instructions will benefit the students in the introduction of the alphabet, both the students who struggle and the students with solid alphabetic knowledge. A fast-paced letter instruction will make room for more cycles of repetition, a quicker meet with functional use of the alphabet and customized training. How the students learn the alphabet is connected to the teacher's choice of instruction-methods. The methods have different approaches, some methods are mainly based on a decoding perspective, whilst other methods are based on reading comprehension, and then there are method with both in focus. In this study I want to map out which choices the teachers make in their letter instruction with a special focus on pace and methodical choices. This will be done with a quantitative study-method, where I will be using a survey to collect the data. The survey is based on the teachers own reporting of their teaching-practices. The data I collect will be seen up against what research recommend. The survey was sent to 1580 schools in Norway, and a total of 365 teachers participated. The most notable findings are associated with the progression of letter learning. The results shows that the progression is faster today than it was in 2013 (Rasmussen, 2013) and 2016 (Lesesenteret, 2017). The findings also show that the progression of letter instruction is to a lesser extent based on the progression of the teaching materials. The results within teaching methodological approaches show that decoding is the focus of all teachers, but that more than half of the teachers combine methods to give students a varied education. The findings indicate that the schools and the teachers, to a greater extent base their letter learning on the recommendations of the research, but that there is still a gap between research and practice in the school.

Forord

I anledning ferdigstilling av det som har føltes som et evighetsprosjekt så er det en rekke personer jeg ønsker å takke for sine bidrag. Først og fremst vil jeg takke alle informantene for at de tok seg tid til å besvare undersøkelsen, uten deres hjelp hadde ikke dette gått! Dernest må en stor takk rettes til kantina på Kalvskinnet for å ha livnært en brød-lei student de to siste månedene av masterperioden med dirty-fries, quesdilla, kaffe og kake-torsdager. Uten mat og drikke duger helten ikke! Videre vil jeg takke mine to veiledere Leiv-Inge Aa og Heidi Brøseth for hjelpen og timene de har lagt ned.

En stor takk skal også rettes til familie, venner og medstudenter som har bidratt med avkobling og motivasjon. Uten avbrekk og andre ting å tenke på hadde det blitt en trist og traust periode. Jeg må også vie litt oppmerksomhet til lesesal 315 hvor vi har hatt et supert læringsmiljø, men kanskje spesielt for alle pausene og ikke-faglig «jabbing». Til slutt må en siste takk rettes til institutt for lærerutdanning ved NTNU for fem fine år, både på Rotvoll og ved Kalvskinnet!

Innholdsfortegnelse

1. INNLEDNING	1
1.1 BAKGRUNN OG TEMA	1
1.2 OPPGAVENS PROBLEMSTILLING OG HENSIKT	2
1.3 TIDLIGERE FORSKNING	3
1.4 OPPGAVENS STRUKTUR	4
2. TEORI	5
2.1 LESING = AVKODING X FORSTÅELSE X MOTIVASJON	5
2.1.1 <i>Grunnleggende prinsipper for lesing</i>	5
2.2 ORDAVKODING	7
2.2.1 <i>Sight word reading</i>	8
2.3 FORSTÅELSE	10
2.4 MOTIVASJON	11
2.5 FAKTORER I LESE- OG SKRIVEOPPLÆRINGEN	11
2.5.1 <i>Språklig bevissthet</i>	12
2.5.2 <i>Fonologisk bevissthet</i>	13
2.5.3 <i>Fonemisk bevissthet</i>	13
2.5.4 <i>Ordforråd</i>	14
2.6 PROGRESJON	15
2.7 UNDERVISNINGSMETODISKE TILNÆRMINGER	17
2.7.1 <i>Syntetisk metode</i>	17
2.7.2 <i>Analytisk metode</i>	19
2.7.3 <i>LTG-metoden</i>	20
2.7.4 <i>STL+</i>	21
3. METODE	23
3.1 FORSKNINGSDESIGN	23
3.1.1 <i>Kvantitativ forskningsdesign</i>	23
3.2 SPØRREUNDERSØKELSEN	24
3.2.2 <i>Spørreundersøkelsens utforming</i>	24
3.2.3 <i>Pilotundersøkelse</i>	25
3.3 GJENNOMFØRING	25
3.4 UTVALG	26
3.5 VALIDITET OG RELIABILITET	27
3.5.1 <i>Ytre og indre validitet</i>	27
3.5.2 <i>Begrepsvaliditet</i>	28
3.6 FORSKNINGSETISKE HENSYN	28
3.7 PROSEDYRE	29
3.8 ANALYSE	29
4. RESULTATER	30
4.1 BAKGRUNNSVARIABLER	30
4.1.1 <i>Hvilket fylke jobber du i?</i>	30
4.1.2 <i>Hvilke trinn jobber du på?</i>	31
4.2 BOKSTAVINNLÆRING OG UNDERVISNINGSMETODE	31
4.2.1 <i>Hvilke metode(r) benytter du i din undervisning?</i>	32
4.2.2 <i>Læreverkenes progresjon som utgangspunkt i bokstavinnlæringen</i>	33

4.2.3 Ukentlig tidsbruk på lese- og skriveopplæringen.....	33
4.2.4 Hvor mange nye bokstaver møter elevene hver uke?.....	34
4.2.5 Fonemisk bevisst før bokstavinnlæringen starter.....	35
4.2.6 Arbeidsmetoder i bokstavinnlæringen.....	35
4.2.7 Kartlegging av når bokstavinnlæringen begynner.....	37
4.2.8 I hvor mange måneder introduseres nye bokstaver for elevene?.....	37
4.2.9 Lærernes rapportering av når elevene har «knekt lesekode».....	38
5. DRØFTING	39
5.1 PROGRESJON	39
5.2 BOKSTAVINNLÆRING & UNDERVISNINGSMETODISK TILNÆRMING.....	43
5.3 OPPSUMMERING AV HOVEDFUNN	45
6. AVSLUTNING	47
7. LITTERATURLISTE/REFERANSER.....	49
8. VEDLEGG	53

Figurer:

Figur 1: Syntetisk og analytisk metode	18
Figur 2: Fordeling av informanter, trinnvis.....	31
Figur 3: Oversikt over bruken av læreverkens progresjon i bokstavinnlæringen.	33
Figur 4: Oversikt over antall timer brukt på lese- og skriveopplæring.	33
Figur 5: Oversikt over lærernes syn på viktigheten av at elevene er fonemisk bevisst...	35
Figur 6: Oversikt over arbeidsmetoder i bokstavinnlæringen.	35
Figur 7: Oversikt over når bokstavinnlæringen starter.....	37

Tabeller:

Tabell 1: Fordeling av informanter fylkesvis.	30
Tabell 2: Oversikt over undervisningsmetoder.....	32
Tabell 3: Oversikt over hvor mange nye bokstaver elevene møter hver uke	34
Tabell 4: Oversikt over sammensetninger av arbeidsmetoder i bokstavinnlæringen.....	36
Tabell 5: Oversikt over hvor mange måneder det introduseres nye bokstaver.....	37
Tabell 6: Oversikt over når de fleste elevene har «knekt lesekode»	38

1. Innledning

Denne studien har som hensikt å kartlegge bokstavinnlæringen i skolen med fokus på progresjon og undervisningsmetodiske valg blant lærere. Undersøkelsen er av kvantitativ karakter og er gjennomført ved hjelp av en spørreundersøkelse som ble sendt ut til 1580 skoler i Norge, hvorav 365 lærere responderte. Spørreundersøkelsens problemstilling er «*Hvordan legger lærerne opp bokstavinnlæringen i begynneropplæringen med fokus på (1) progresjon & (2) undervisningsmetodiske valg*», og svarene er basert på lærernes selvrapportering fra egen praksis innen progresjon og metodiske tilnærminger i bokstavinnlæringen.

1.1 Bakgrunn og tema

Elevene kommer til skolen med lyst og motivasjon for å lære seg å lese og skrive. Noen av elevene kan kanskje allerede lese og skrive litt, iallfall noen bokstaver fra eget navn. Andre elever har ikke kjennskap til noen av bokstavene, men de kjenner kanskje igjen den store gule «M»-en utenfor McDonalds og vet med sikkerhet hva den representerer. Det eneste som er sikkert er at alle elevene kommer med forskjellige forutsetninger og forkunnskaper som utgangspunkt for leseopplæringen. Veiene videre er opp til elevene og lærerne, kanskje spesielt sistnevnte. Lærerne skal tilrettelegge for en opplæring som favner hele elevmangfoldet, og sikre dem en god og tilpasset opplæring. I denne oppgaven ønsker jeg å se hvilke metodiske og progresjonsorienterte valg lærerne tar i bokstavinnlæringen.

Interessen for temaet oppsto i møte med en artikkel på pensumlisten i faget «*den utviklingsorienterte lærer: kunnskap og læringsressurser i samspill i den første skrive- og leseopplæringa*». Artikkelen heter «*Et alternativ til formell bokstavinnlæring er funksjonell bokstavinnlæring*», og er skrevet av Reidun Rygg (2017). Essens i artikkelen er en kritikk av den tradisjonelle eller formelle bokstavinnlæringen, hvor Rygg viser til forskning som antyder at en bokstavinnlæring tuftet på et raskere møte med bokstavene og en mer hensiktsmessig bruk av disse, ville øke leselysten og motivasjon blant elevene (Rygg, 2017).. Rygg viste til tall fra en masteroppgave skrevet i 2013 av Anneli Rasmussen i samråd med Skrivesenteret som viste at ca. 80 % av lærerne brukte 7-9 måneder på å gjennomgå hele alfabetet, og at de fleste lærerne satt av 5-8 timer i uken til lese- og skriveopplæring (Rygg, 2017, også i Rasmussen 2013). Denne artikkelen og tallene fra Rasmussen sin masteroppgave ga meg innsikt i et fagfelt som trengte å belyses med nyere tall.

For å få svar på dette trenger man kunnskap om hva som ligger til grunn for bokstavinnlæringen. For å snevre dette inn har jeg satt søkelys på leseopplæringen, med innslag av skriveopplæring der dette har vært nødvendig, naturlig og/eller hensiktsmessig. Jeg har tatt utgangspunkt i en fornyet versjon av *the simple view* av Gough og Tunmer sin definisjon av lesing. Denne sier at *Lesing = Avkodning x (lese)forståelse x motivasjon* (Traavik & Alver, 2008). Det vil si at lesing består av tre elementer som påvirker hverandre. For å bli en god leser trenger man ha avkodingsferdigheter, leseforståelse og motivasjon. Dette vil være grunnlaget for min drøfting av lesing, hvor avkodning, forståelse og motivasjon vil bli diskutert i hvert sitt kapittel.

Videre vil jeg presentere den teoretiske bakgrunnen til de metodiske tilnærmingene som benyttes i forbindelse med bokstavinnlæringen. Her har jeg samtidig lagt vekt på hvordan metodene benyttes i klasserommet med en didaktisk tilnærming. Metodene som vil belyses, er syntetisk metode, analytisk metode, LTG-metoden og STL+. Disse metodene har alle sine fordeler med tanke på leseutviklingen, hvor den analytiske metoden bygger på avkodingsaspektet (Anmarkrud, 2012), mens den analytiske metoden og LTG-metoden bygger på forståelsesaspektet. (Haugstad, 2010, Tønnesen & Uppstad, 2014). STL+, som er en forkortelse for «å skrive seg til lesing med lyd støtte» har fokus begge aspektene i samspill (Trageton, 2009, Wiklander & Sjödin, 2015).

For å få svar på problemstillingen sendte jeg ut en spørreundersøkelse til totalt 1580 skoler, hvorav 365 lærere responderte. Den inneholdt en rekke spørsmål knyttet til lærernes egen praksis innen bokstavinnlæring med tilknytning til bokstavinnlæring og progresjon (se vedlegg 2). Basert på svarene jeg fikk inn fra respondentene vil jeg drøfte hvordan praksisen i skolen er i dag i lys av temaene som blir trukket frem i problemstillingen. Resultatene vil ses i lys av Rasmussen (2013), og det vil være mulig å se om det har vært en endring i progresjon og undervisningsmetodiske valg. Studien plasseres inn under begynneropplæring i norsk med spesielt fokus på bokstavinnlæring. Dette er et felt det er forsket en del på, men som tidligere forskning har indikert er det teoretiske grunnlaget som finnes ikke benyttet i særlig grad i skolene (mer om dette i kapittel 1.3).

1.2 Oppgavens problemstilling og hensikt

Denne studien er en kartlegging av undervisningspraksisen i skolen basert på læreres selvrappotering knyttet til bokstavinnlæringen i begynneropplæringen. Oppgaven har særlig fokus på progresjon i innlæringen og metodiske valg i undervisningen. Med dette som utgangspunkt har jeg formulert følgende problemstilling.

*«Hvordan legger lærerne opp bokstavinnlæringen i begynneropplæringen med fokus på
(1) progresjon & (2) undervisningsmetodiske valg»*

Med denne problemstillingen ønsker jeg å belyse hvordan bokstavinnlæringen i skolen legges opp og om den har endret seg i nyere tid. Formålet vil være å se om forskningens anbefalinger som presenteres i teori-kapitlet har nådd ut i skolen, og hvis ja, i hvor stor grad? Problemstillingen er todelt, med fokus på (1) progresjon og (2) undervisningsmetodiske valg, begge knyttet til bokstavinnlæringen. Basert på teori og undersøkelsens funn vil disse elementene og problemstillingen i sin helhet være med å danne et bilde av lærernes praksis.

1.3 Tidligere forskning

Oppgaven faller inn under begynneropplæringen i norsk med bokstavinnlæring som nærmeste tematiske avgrensing. Dette er et felt som det er forsket en del på, både i Norge og i utlandet. Min undersøkelse går inn i en rekke av undersøkelser som ser på progresjon og metodisk tilnærming i bokstavinnlæringen. Det er gjort en rekke undersøkelser på kvalitativt nivå i nyere tid, blant annet Dybdahl (2021) som gjorde en kvalitativ undersøkelse hvor seks lærere som benyttet en rask bokstavprogresjon ble intervjuet. Dybdahl sine funn viser at lærerne hadde vært skeptisk til metoden da de begynte, men at de hadde positive opplevelser i etterkant. Metodefriheten som lærerne hadde, ble sjeldent brukt til å selv velge en rask bokstavprogresjon og hva som var en rask progresjon hadde forskjellige tolkninger blant lærerne (Dybdahl, 2021). Biti og Ingebrigtsen (2017), som forsket på rask bokstavprogresjon i sammenheng med å ivareta elevmangfoldet fant gjennom sin studie at metoden hadde positive innvirkninger på elever som slet og elever som kunne mye. En rask bokstavinnlæring ga elevene som hadde kjennskap til mange av bokstavene fikk tidligere møte bokstaver som var vanskelige og ukjente for de, mens elevene som slet fikk muligheten til å repetere bokstavene flere ganger (Biti & Ingebrigtsen, 2017).

Malones (2017) som også skrev en masteroppgave innenfor dette fagfeltet fant gjennom intervju med lærere ut at de som benyttet en rask bokstavprogresjon måtte prioritere bort andre fag som de hadde hatt tid til når de benyttet en tradisjonell bokstavinnlæring. Lærerne rapporterte også om at motivasjonen ble høyere av en rask bokstavintroduksjon kontra en tradisjonell innlæring. Når elevene ble introdusert for kun en bokstav i uken gikk det ikke mange ukene før noen begynte å miste motivasjonen (Malones, 2017). Prosjektet til Rasmussen (2013) i samråd med skrivesenteret må også nevnes. Rasmussen så på lesing i lys av bokstavinnlæring og undervisningsmetoder gjennom en kvantitativ undersøkelse. Hennes studie visste at flertallet av lærerne i Norge underviste en bokstav i uken, og at syntetisk metode var den mest brukte metoden i skolen, etterfulgt av analytisk- og LTG-metoden. Funnene til Rasmussen var oppsiktsvekkende i form av at hun

dokumenterte en praksis ute i skolene tuftet på en utdatert bokstavinnlæring, da spesielt med tanke på progresjon. Hennes funn viste at kun 18 % hadde en progresjon på to eller flere bokstaver i uken, mens tallene hadde økt til 60 % i 2016 i en undersøkelse gjennomført av Lesesenteret (Lesesenteret, 2017, også i Sunde & Lundetræ, 2019).

1.4 Oppgavens struktur

Denne oppgaven består av seks kapitler. Det første kapitlet er en innledning som skal gi innblikk i oppgavens mål og plassere den i fagfeltet. Videre kommer teoridelen som har som hensikt å vise forskjellige komponenter i elevenes leseutvikling, med fokus på metodiske tilnærminger til lesing og progresjon. Jeg vil begynne dette kapitlet med en gjennomgang av hva det vil si å lese, med et innblikk i avkoding i samspill med det alfabetiske- og morfologiske prinsipp, samt med Ehri (1995) sin faseteori. Videre vil jeg se på viktige aspekter med leseopplæringen, før progresjon, leseforståelse og motivasjon står for tur. Avslutningsvis i dette kapitlet vil jeg se på undervisningsmetodiske tilnærminger til bokstavinnlæringen. Kapittel 3 er oppgavens metodiske forankring, hvor jeg vil se på metodiske implikasjoner med fokus på validitet, reliabilitet, forskningsetiske spørsmål og et innsyn i gjennomføringen av og innholdet i spørreundersøkelsen. Dernest vil resultatene fra spørreundersøkelsen presenteres i kapittel 4, før de drøftes i lys av teori i kapittel 5. Drøftingen vil deles opp i to deler, en del om progresjon og en del om undervisningsmetodiske tilnærminger. Avslutningsvis vil det komme en oppsummering av oppgaven med noen henvisninger til videre forskning. God lesing!

2. Teori

Formålet med denne oppgaven er å kartlegge lærernes undervisningsmetodiske valg og progresjon i bokstavinnlæringen. For å gjøre dette vil jeg i teori-kapitlet presentere teori knyttet til lesing, med fokus på avkoding, leseforståelse og motivasjon. Det vil også fokuseres på språkligbevissthet, progresjon og undervisningsmetoder. Dette vil danne grunnlaget for videre analyse og drøfting av spørreundersøkelsens resultater.

2.1 Lesing = avkoding x forståelse x motivasjon

Innledningsvis vil jeg greie ut om lesing og hva det innebærer når noen innehar ferdigheten å lese. Samtidig vil jeg påpeke at lesing og skriving er to prosesser som ikke er uavhengig av hverandre, men derimot at utviklingen av lese- og skriveferdigheter kan og vil påvirke hverandre (Klæboe & Sjøhelle, 2013, s.15). Det vil si at skriveutviklingen vil påvirke lesingen og leseutviklingen vil påvirke skrivingen. Likevel vil jeg hovedsakelig sette søkelys på lesing for å innsnevre oppgaven, men skriving vil trekkes frem der det er naturlig og hensiktsmessig da det er en sentral del av leseutviklingen til elevene.

En vanlig forklaring på lesing er at det er et gjensidig avhengig forhold mellom to ferdigheter; avkoding og (lese)forståelse (Skaathun, 1993). Dette baserer seg på *the simple view* av Gough og Tunmer som definerer lesing slik; Lesing = Avkoding x Forståelse. Denne forståelsen av lesing er den mest utbredte, men har blitt utfordret da leseferdighet varierer og i noen tilfeller ikke kan forklares alene av denne forklaringen. Jeg vil ta utgangspunkt i en nyere utgave av denne forståelsen som trekker inn motivasjon som en jevnbyrdig komponent i dette «regnestykket». Her vil forståelsen snevres ned til lesing = avkoding x forståelse x motivasjon (Traavik & Alver, 2008). For å kunne lese, samt utvikle seg som leser så er motivasjon essensielt. Her er nøkkelen å gi elevene troen på seg selv som lesende og at de er engasjerte i egen leseutvikling (Traavik, 2013). Avkodingen er knyttet oppimot den tekniske biten av leseopplæringen, å trekke sammen grafem og fonem for å skape mening basert på ordets oppbygning (Tønnesen & Uppstad, 2014). Forståelsesaspektet fokuserer på hva elevene henter ut fra det de leser, det være seg mening, slutninger og refleksjoner (Høien & Lundberg, 2012, s.48)

2.1.1 Grunnleggende prinsipper for lesing

I dette delkapitlet vil jeg se på noen av de elementære prinsippene som ligger til grunn for elevenes utvikling som lesere og som er essensiell i bokstavinnlæringen og elevenes utvikling som avkodere. Først vil jeg se nærmere på det alfabetiske prinsippet før jeg går videre til det morfologiske prinsipp. For at elevene skal kunne bli automatiske avkodere på

sikt er de nødt til å forstå disse prinsippene. I kapitlet om avkodning vil jeg ta utgangspunkt i Ehri (1995) sin «sight word reading»-faseteori. Den er bestående av fire faser; før alfabetisk-, delvis alfabetisk-, full alfabetisk- og den konsoliderte alfabetiske fasen. De tre første fasene er i stor grad knyttet opp til bruken av det alfabetiske prinsipp i varierende grad, mens den konsoliderte alfabetiske fasen handler om gjenkjenning av allerede kjente ord for elevene. Disse vil jeg komme nærmere innpå i neste kapittel.

For å kunne knekke lesekode må elevene oppdage sammenhengen mellom bokstaver (grafem) og bokstavlydene (fonem), noe som kalles for det alfabetiske prinsipp. Dette prinsippet sier at språkets lyder kan bli representert av bokstaver og sammensetninger av bokstaver. Prinsippet kalles også det fonematiske prinsippet som kommer av at fonemene (lydene) representeres av grafemene (bokstaver) (Lyster, 2012, s 35-36). For å virkelig mestre det alfabetiske prinsippet må elevene ha kunnskap om sammenhengen mellom fonem og grafem. Dette gjelder både enkeltstående bokstaver og bokstavsammenkoblinger slik som «skj» og «ng». For elever og voksne med lese- og skrivevansker er det ofte korrespondansen mellom fonem og grafem, samt automatiseringen av dette som er det underliggende problemet. Norsk skriftspråk er et språk som er nokså lydrett i forhold til en del andre språk som engelsk, dansk og fransk, men det er fortsatt noen lyder som ikke er like lett å lære seg. Dette er spesielt tilknyttet lyder som er sammensatt av flere bokstaver slik som «skj» og «ng». Samtidig har vi noen overflødige bokstaver som ikke benyttes i noen særlig grad i skriftspråket annet enn i låneord fra andre språk, da spesielt engelsk. Dette er bokstaver som x, z og w, men bokstaven c kan også trekkes inn her (Lyster, 2012, s 36-37).

Et vanlig problem i denne fasen er at elevene har kunnskap om bokstavenes navn, men ikke om bokstavenes lyd. Eksempelvis kan elevene ha en forståelse av at bokstaven «s» har bokstavnavnet ess, men at bokstavlyden er /s/ er noe som kan være vanskelig å favne om for elevene (Lyster, 2012). Dette handler mye om hvordan elevene har møtt bokstavene på hjemmebane og i barnehagen hvor det vil være naturlig å introdusere bokstavene med bokstavnavn fremfor bokstavlyd. Den mest fordelaktige måten elevene kan møte bokstavene på er gjennom en forståelse av at bokstaven har navnet ess og at bokstaven representerer lyden /s/. Det er vanlig praksis å si at bokstavene lager en lyd, men det kan være misledende for elevene (Jones, Clark & Reutzel, 2013, s 82).

Utover det alfabetiske prinsippet er det det morfologiske prinsippet som styrer skriftspråket. Dette prinsippet handler om ordbøyninger og orddannelser basert på ordets minste meningsbærende form. Morfemet vil ha den samme skriftlige formen, men uttalen av morfemet kan endre seg fra ord til ord slik som i «seks» og «seksten» (Lyster, 2012, s 39). Et ord kan være bestående av rotmorfem slik som katt. Dette ordet kan fint stå for seg selv, men legger man til et annet rotmorfem endre ordet betydning, slik som huskatt.

Ordets betydning kan også endres hvis man legger til forstavelser eller endelser. Eksempelvis kan en endelse som «er» endre betydningen fra entall til flertall.

I enkelte ord kan en forstavelse som «u» endre betydningen helt, slik som ferdig og uferdig, da endres betydningen til rotmorfemet (Lyster, 2012, s 40). Sett i lys av elevene er fonembevisstheten og avkodingen som kreves av det morfologiske prinsippet tett tilknyttet det alfabetiske prinsippet. For å være fonembevisste må man kunne se de enkelte lydene i språket, noe som da henger tett sammen med de minste meningsbærende enhetene i språket da disse både har et fonemisk så vel som semantisk innhold. Dette vil si at en flertallsending slik som «er» både har en lydstruktur og en betydning. Dermed vil det kreves at elevene har tilstrekkelig fonologisk kompetanse før de kan kjenne igjen og endre på morfem. For at de skal klare å se forskjellen på ferdig og uferdig må de kunne identifisere enkeltlyden «u». Det blir enda mere komplekst når et ord er sammen satt av to, tre eller flere ord. Her må elevene se ordene som ordet består av. Lyster peker på tidlig innsats i arbeidet med det morfologiske prinsippet som viktig. Når elevene kan svare på spørsmål slik som «hva er igjen av ordet _____ når vi tar bort ____» kan være en indikator på om elevene har forstått prinsippet (2012). Eksempelvis om man har ordet sommerferie og tar bort ordet sommer. Hvis elevene når dette nivået vil de på sikt kunne lagre ordbilder som vil hjelpe de med å automatisere ordavkodingen slik at de slipper å lydere seg gjennom hele ordet. Elevene vil dermed kunne se ord i ord.

2.2 Ordavkoding

Avkoding er en forutsetning for å kunne lese og handler om å omkode bokstaver til lyder og trekke dem sammen slik at de danner gjenkjennelige ord (Lunedtræ & Uppstad, 2014, s.188). Lyster påpeker at det alfabetiske prinsippet er grunnlaget for ordavkodingen (2012, s.36). Uten en forståelse for det alfabetiske prinsippet vil ikke elevene kunne koble sammenhengen mellom grafem og fonem, som i videreført betydning vil bety at de ikke klarer å avkode hele ord. Dermed vil en undervisning som ikke tar hensyn til avkodingsaspektet ikke være fordelaktig for elevene på sikt. Når en elev har lært seg at bokstavene har en tilhørende lyd, og hvordan lydene i sammensetning med andre lyder skaper ord kan man si at elevene har knekt lesekode (Krogtoft, 2013). Dette kan anses som en eksemplifisering av hvor viktig det er at elevene har en forståelse for det alfabetiske prinsippet når de skal avkode, men det bygger også på viktig heten av avkodingen. Uten avkodingsferdigheter vil ikke elevene se sammenhengen mellom fonemene og grafemene. Det er også en tett kobling mellom det morfologiske prinsippet og avkoding. Innledningsvis i leseutviklingen vil avkodingen kreve mye konsentrasjon og nøye lesing av hver bokstav (Krogtoft, 2013), men når prosessene begynner å automatiseres vil kjennskap til rotmorfem, men også avlednings- og bøyingsmorfem bli nyttig. Når elevene blir kjent med og memorerer enkelte morfem vil det være med å forenkle avkodingsprosessen av

lange ord, da antall bokstaver som må avkodes reduseres. Eksempelvis vil en elev som gjenkjenner rotmorfemet hus lettere kunne avkode ordet huset.

Lyster sier «*Selv om det fremdeles er ulike meninger om hvordan barn best lærer å lese, synes det å være stor enighet om at et barn aldri blir en god leser om ikke ordavkodingen utvikler seg til en automatisk prosess*» (Lyster, 2011, s. 39). Kommentaren om hvordan barn lærer å lese best er rettet mot de syntetiske og analytiske tilnærmingene som blir videre drøftet i kapittel 2.7.1 og 2.7.2. Videre i sitatet peker Lyster på at elevene ikke kan bli gode lesere uten å automatisere avkodingen. Samtidig legger hun vekt på at evnen til å lese tilegnes for at elevene på sikt skal lese for å lære dermed kan det trekkes paralleller til forståelsesaspektet som blir videre drøftet i kapittel 2.3 og 2.5. En annen tett sammenknytning mellom forståelse og avkoding er sammenhengen med syntaks. Syntaks er setningslære, og elever som er syntaktisk bevisste vil ha en forståelse av hvordan setninger er bygget opp og hvordan de sammen danner tekster (Traavik & Alver, 2008, s. 72). Tunmer og Hoover (1992) skriver om samspillet mellom syntaks og avkoding, og peker på at det er en sammenheng mellom elever med dårlige avkodingsferdigheter og leseforståelse som synliggjøres med at de ikke legger merke til feil i setningene som gjør at de ikke gir mening. Det vil si at elevene ikke vil merke at de eksempelvis har lest ordet «fat» som «fot» i setningen «maten lå på et fat». Ved å vektlegge syntaktisk bevissthet vil elevene i større grad fokusere på sammenhengen i setningen, noe som vil styrke avkodingen, samtidig som leseforståelsen blir forbedret.

2.2.1 Sight word reading

For å få en oversikt over leseutviklingen knyttet oppimot avkoding har Ehri (2005a, 2005b) beskrevet fire faser innen elevenes leseutvikling. Disse tar elevene fra ikke-lesende individer til lesere på et ortografisk nivå. Elevene kan ikke hoppe over noen av fasene, da de bygger på hverandre og de har en glidende overgang seg imellom. Fasene går fra den før alfabetiske-, delvis alfabetiske-, full alfabetiske- til den konsoliderte alfabetiske fasen.

I den før alfabetiske fasen har elevene ingen eller lite kjennskap til det alfabetiske prinsippet, og kan dermed ikke opprette en ord-lyd-forbindelse. Elevene som klarer å gjenkjenne noen ord gjør dette gjennom å memorere enkeltord eller noe som representerer ordene, slik som et skilt eller en logo (Ehri, 2005b, s.173). Elevene i denne fasen er altså avhengig av å huske eller gjette ordene basert på kontekst (Ehri, 2005a, s.141). Typisk kan elevene gjenkjenne sitt eget navn og ord som mamma og pappa. De vil også kunne dra kjensel på logoer som NRK Super og Rema 1000, eksempelvis vil de automatisk vite at det blå skiltet utenfor matbutikken står for REMA 1000. Essensen i denne fasen er at elevene ikke har kjennskap til bokstavene og ikke kan å lese, de kan late som og utforske med skribling og «lesing» av historier de har memorert.

Når elevene begynner å bli kjent med bokstavnavnene og lydene er de på vei inn i den delvis alfabetiske fasen. Her begynner de å lese ord, som regel med hjelp av å koble forbindelse mellom første og siste bokstav i ordene, mens midtpartiet kan være vanskelig å avkode. Ord som begynner og slutter på samme bokstav kan ofte forveksles med hverandre. Det er også knyttet vansker rundt bokstaver som har lik form eller lyd. Å avkode ukjente ord er vanskelig, mens kjente ord i stor grad er overkommelig. Spesielt er det vokaler som kan være vrien å avkode i ukjente ord (Ehri, 2005b, s.173). Forståelsen til elevene er fremdeles i stor grad styrt av gjetting og evnen deres til å avkode er begrenset mye på grunn av en manglende kunnskap om det alfabetiske prinsippet og korrespondansen mellom fonem-grafem (Ehri, 2005a, s.145).

I den fulle alfabetiske fasen har elevene fått en forståelse av det alfabetiske prinsippet og de har kunnskap om sammenhengen mellom bokstavform, -lyd og -navn, altså grafem-fonem korrespondansen. Selv om elevene har lært seg grafem-fonem koblingen er lesehastigheten relativt lav. Elevene kan nå lese ord de ikke er kjent med, men i begynnelsen av denne fasen kan det ta ganske lang tid å avkode disse ordene. Gjennom mengdetrening vil elevene lagre flere av ordene i leksikon og dermed kjenne igjen noen av ordbildene automatisk. Dette gjelder både ord som er skrevet ordrett og irregulære ord (Ehri, 2005a, s.150-152). Når elevene har opparbeidet seg en ordbank med automatiserte ordbilder ville denne hjelpe de med å avkode lignende ord, noe som vil øke lesehastigheten og forenkle avkodingsprosessen. I denne fasen vil det være avgjørende å lese mye for å utvikle og utvide ordbanken, og på den måten bli kjente med fremmedord.

Når elevene når den konsoliderte alfabetiske fasen har elevene blitt ortografiske lesere, noe som innebærer at elevene i stor grad leser ved hjelp av lagrede ordbilder. Denne fasen begynner mens de er i den fulle alfabetiske fasen og har en glidende overgang hvor møte med tekst tar elevene over til den konsoliderte alfabetiske fasen (Ehri, 2005b, s.175). Ved at elevene har automatisert en rekke med lydbilder vil lesingen forenkles gjennom at de kjenner igjen ledd og deler av ord. De tar altså i bruk det morfologiske prinsippet aktivt når de leser. Elevene ser de forskjellige morfemene i ordene hver for seg, men samtidig ser de helheten av ordet. Det vil si at elevene ser ordene seil og båt, samtidig som de ser helheten «seilbåt» når de leser dette ordet. Dette er i tråd med det vi så i kapittel 2.2.1. Ehri benytter seg av begrepet «sight-to-word» når hun skriver om automatisert gjenkjennelsen av ord og deler av ord basert på å se på ordet uten å lese (Ehri, 1995). Denne egenskapen er godt utviklet i den konsoliderte alfabetiske fasen. Gjennom å gjenkjenne lydbildene gjennom syn vil elevene lese mere korrekt og vil sjeldnere lese feil.

Ved å ha kunnskap om disse fire fasene vil man som lærer ha bedre kontroll på hvor i løypa elevene er og kunne gi de en bedre veiledning som trengs for at de skal lykkes som lesere. Hvis man klarer å kartlegge elevgruppa utfra hvilken fase de er i vil det være letter

å gi undervisning på det nivået elevene er på. For å gjøre dette på en gunstig måte er det essensielt å ha god kunnskap om hvilke bokstavinnlæringsmetoder som finnes og hva som gagnar elevene på forskjellige stadier.

2.3 Forståelse

Innledningsvis i teorikapitlet så la jeg «lesing = avkoding x forståelse x motivasjon» til grunn for min forståelse av lesing. Denne definisjonen vektlegger forståelse og avkoding i samspill med motivasjon som de avgjørende faktorene for lesing. Jamfør Lk20 skal elevene etter 2.trinn kunne «lese med sammenheng og forståelse [...] og bruke enkle strategier for leseforståelse» (Kunnskapsdepartementet, 2019). I dette kapitlet er det forståelses aspektet som vil være i fokus. Dette er innholdssiden av lesingen, altså å skape mening.

Bråten trekker frem to viktige aspekter ved leseforståelse. Det første aspektet handler om å forstå hva innholdet i teksten man leser går ut på basert på hva den som har skrevet det mente, mens det andre aspektet handler om at man som leser skal skape egen mening av innholdet (Bråten, 2007a, s.11). Den som leser må samhandle med teksten, og i dette ligger det en forventning om at leseren må *ta* så vel som å *gi* mening til teksten (Bråten, 2007a, s.12). Leseforståelse kan anses som en symbiose av forfatterens forhåndspredikerte mening og leserens allerede eksisterende kunnskaper som i samspill danner leserens forståelse av innholdet. Med dette som forståelsesgrunnlag for leseforståelse vil man kunne si at en tekst aldri vil forstås helt likt av to lesere da de aldri vil ha det samme kunnskapsgrunnlaget i bunn.

Men dette blir lesing på et nokså høyt og svevende plan. For elever i begynneropplæringen vil leseforståelse i en tidlig fase ofte omhandle å få med seg hva ordet, setningen eller teksten kommuniserer uten noe særlig analytisk tilnærming til videre betydning på et større plan. Det er ofte gjennom høytlesing at man får sett elevenes forståelse i begynneropplæringen. Forståelsen blir som regel stimulert gjennom høytlesning i klasserommet og/eller hjemme. Elever som ikke er vant til å snakke om bøker og tekst hjemme, vil få vansker med dette på skolen (Strømsø, 2007, s.40). Forhåndskunnskaper spiller en stor rolle i forståelsen, det samme gjør kontekst og tekstens relevans for elevene. En kritikk som ofte kan bli rettet mot leseinnlæringen i skolen er at tekstene ikke er relevante og interessante for elevene, de leser kun for å lese. Dette kan føre til at lesingen ikke oppfattes relevant fra elevenes ståsted. Bjerke og Johansen påpeker viktigheten av at lesing ikke må bli for teknisk, fokuset bør heller ligge på at *lesing dreier seg om mening, glede, betydning, budskap og forståelse* (2017, s.122). Dette er tett knyttet oppimot motivasjon som jeg vil se nærmere på i neste kapittel.

2.4 Motivasjon

Når elever flest begynner på skolen, har de mye motivasjon for å lære seg å lese. Det er dette de har ventet på, de har en forventning om at de skal mestre det og de gleder seg. For enkelte elever blir dette en kortvarig glede, vanskene med å knekke lesekode tar overhånd og følelsen av å henge etter resten av klassen tærer på. Her er det ofte et skille mellom elever med indre- og ytre motivasjon. Elever med indre motivasjon vil lese fordi selve lesingen er motiverende og interessant for dem. Disse elevene leser med oppriktig interesse og er konsentrerte i sin lesing. Elever med en slik motivasjon vil lettere tilegne seg leseforståelse, avkodingsferdigheter og et bredt ordforråd (Bülow-Olsen & Madsbjerg, 2009, s.356).. De elevene som ikke har en indre motivasjon, trenger motivasjon fra utsiden. Dette kalles ytre motivasjon og bygger på at elevene motiveres ofte av press fra andre eller seg selv. Denne måten å motivere seg for lesing på er ikke bærekraftig i lengden da den vil tære på elevenes leselyst.

Det er mange faktorer som spiller inn på barnas lesemotivasjon. En av disse er hvordan lese- og skriveholdningene er hjemme. Kommer de fra et hjem med tilgang på bøker og skrivesaker, samt at de blir lest til på hjemmebane vil holdningene til lesing være deretter. Elever som ikke har dette hjemme vil ha behov for å bli litterært stimulert på skolen (Traavik & Alver, 2008, s.20-21). Det vil dermed være viktig at man på skolen legger til rette for at elevene skal kunne bli motivert til å lese. Det å ha en lærer som er glad i og god på å lese vil også styrke elevenes motivasjon. Gjennom høytlesning med innlevelse vil elevenes leselyst kunne styrkes (Lyster, 2013, s.33). Arbeidet som elevene legger ned, må møtes med respekt og verdsettes i klasserommet og med ordentlig tilbakemeldinger. På den måten ser elevene at det er en hensikt og et formål med arbeidet (Klæboe & Sjøhelle, 2013, s.37). En sentral faktor er at elevene får en tilpasset opplæring som hjelper nettopp den eleven med å knekke lesekode. Samtidig er det viktig at elevene får tilgang på lesestoff som fanger og som er tilpasset elevenes leseutvikling (Traavik & Alver, 2008). Her kan man trekke paralleller mellom leseforståelsen og leselysten som det står om i kapittel 2.5.3. Dette er med på å underbygge sammenhengen mellom avkoding, leseforståelse og motivasjon. Disse tre bygger på hverandre og styrkes av at de andre ferdighetene forbedrer seg.

2.5 Faktorer i lese- og skriveopplæringen.

Som lærer i skolen er det viktig å være bevisst hvilke faktorer som spiller inn i den tidlige lese- og skriveopplæringen. Dette er det forsket mye på og det er noen elementer som trekkes oftere frem enn andre. Jeg har i dette kapitlet tenkt til å se nærmere på språklig bevissthet, fonologisk bevissthet, fonemisk bevissthet og ordforråd som grunnleggende egenskaper som elevene trenger for å lykkes med lese- og skriveopplæringen sin. Dette

vil skje i en noe glidende overgang da disse henger tett sammen, da spesielt språklig-, fonologisk- og fonemisk bevissthet. Jeg vil også se på hva man som lærer kan gjøre for å styrke disse egenskapene hos elevene.

2.5.1 Språklig bevissthet

Språket er bestående av en formside og innholdsside. Den språklige bevisstheten omhandler formsiden av språket, samtidig som innholdssiden også virker inn. Kulbrandstad definerer språklig bevissthet som «evnen til å forstå at språket både har en innholdsside og en formside, og til å kunne veksle mellom disse to perspektivene» (2018, s.109). For å eksemplifisere dette kan man si at et ord har en betydning, noe som er ordets innholdsside. Formsidene til ordet kan være så mangt, blant annet bokstavene ordet er sammensatt av, ordene det gitte ordet rimer med, lydene ordet består av og mye mer. Tidlig i elevenes språklige bevissthet er det naturlig å ha fokus på at elevene skal lære seg å skille ut ord fra setninger i det talte språket. Før elevene har knekt lesekode er det ikke innlysende for elevene hvor grensene mellom ordene er når de blir uttrykt i en talestrøm. Andre formmessige sider som man som lesende kan ta for gitt i en tidlig fase hos barn er hvilke ord som er lange og korte, samt hvilke ord som rimer på hverandre (Kulbrandstad, 2018, s.110).

Barn som enda ikke har knekt lesekode vil ofte trekke konklusjoner om ordets formside basert på ordets innholdsside. Eksempelvis vil de anta at ordet «lang» er lengre enn ordet «lommelørkle» basert på at «lang» representerer noe langt mens «lommelørkle» representerer noe lite. Det samme gjelder rim, her vil de i en tidlig fase benytte synonymer eller ord innen samme kategori i stede for rim, altså innholdssiden av ordet, mens de neglisjerer ordets formside. Skal man rime på ordet brus vil de eksempelvis benytte ordet cola eller saft fremfor krus og hus. I prosessen med å bli språklig bevisst er det naturlig å begynne med større språklige enheter før man beveger seg inn mot mindre enheter på fonemnivå.

Før den tid må elevene flytte oppmerksomheten bort fra innholdssiden for å skape rom for fonemanalyse, altså å lytte etter lydene i ordene, og de vil først da kunne starte å rime og gjenkjenne hvilke ord som er lange og korte basert på ordenes formside. Her vil jeg presisere at innholdssiden fremdeles er en viktig side av den språklige bevisstheten, men at den kan komme i veien i en tidlig fase når elevene enda ikke er fonologisk bevisst. Innholdssiden er viktig for å skape engasjement og forståelse hos elevene. For at elevene skal kunne lese må de altså forflytte fokuset sitt fra språkets innhold og over til språkets form. Dette skjer som regel gjennom språkleker som er lystbetonte for elevene, men som samtidig gir barna god kontroll på språklydene i det talte ord (Frost, 2009, s.254-255). Gjennom språkleker vil elevenes språklige bevissthet styrkes. Ved å jobbe med språkleker vil elevenes evne til å skille ut og identifisere språklyder, samt sette de sammen til ord og

setninger styrkes. Dette bygger på elevenes evne til å analysere og gjennomføre syntese. På dette nivået har de nådd den fonologiske bevisstheten. Her arbeides det med å slå sammen språklyder til ord, trekke lyder ut av ord og bytte lyder i ord for å se på endringer i innholdssiden (Bjerke & Johansen, 2017, s.123-124).

2.5.2 Fonologisk bevissthet

Lyster definerer fonologisk bevissthet som «bevissthet om ords lydmessige struktur og ordenes enkeltlyder» (2012, s.19). Elever kan være fonologisk bevisste før de kan å lese, dette skjer ofte i sammenheng med at de kan rime eller høre hvilke ord som begynner på sammen lyder. Dette er i en tidlig fase av den fonologiske bevisstheten. Når elevene utvikler lese- og skriveferdigheter, vil de kunne skille ut og trekke sammen lyder for å skape og endre ord. Typisk for tidlig arbeid med fonologisk bevissthet er arbeid med nettopp rim og å gjenkjenne lyder, før man begynner med arbeid med manipulasjon av fonemene (Lyster, 2012). Det er særlig tre ferdigheter som er viktige når elevene skal utvikle den fonologiske bevisstheten og for å kunne manipulere ordenes mening og uttale. Dette er fonemaddisjon, fonemsubtraksjon og fonembytte. Fonemaddisjon er evnen til å slå sammen lyder, fonemsubtraksjon omhandler å trekke lyder ut av ord eller fra hverandre og fonembytte er å bytte ut lyder i ord med andre lyder (Bjerke og Johansen, 2017, s.124).

2.5.3 Fonemisk bevissthet

Når man arbeider med enkelt lyder er det fonembevisstheten eller den fonemiske bevisstheten som det jobbes med. Dette inngår i den fonologiske bevisstheten, men dreier seg altså om enkeltlyder. Aukrust eksemplifiserer fonemisk bevissthet slik «Barn har fonemisk bevissthet når de oppfatter at tale består av sekvenser av fonemer» i sin rapport til Utdannings- og forskningsdepartementet (Aukrust, 2005, s.27). For å bli fonemisk bevisst må man ha kjennskap til bokstavene og deres tilhørende lyder, altså er det alfabetiske prinsipp sentralt i den fonemiske bevisstheten. Typisk vil arbeid med denne bevisstheten være preget av de tidligere nevnte ferdighetene fonemaddisjon, -subtraksjon og -bytte, men i sammenheng med fonemisk bevissthet er det enkelt fonemer som trekkes ut, legges til eller byttes med andre fonemer. For å få et bedre innblikk i hvordan man kan arbeide med fonologisk bevissthet vil jeg videre se

Lundberg og Herrlin (2008) skriver om de fem dimensjonene i leseutvikling. De har laget et kartleggings hjelpemiddel som tar for seg disse dimensjonene som er fonologisk bevissthet, ordavkoding, leseflyt, leseforståelse og leseinteresse, i denne rekkefølgen. Dimensjonene henger tett sammen og påvirker hverandre. Det er viktig å presisere at dette ikke er fem enkeltstående sider av leseopplæringen, men fem sider som bygger på hverandre. Fonologisk bevissthet er grunnlaget for de fire andre dimensjonene, men ordavkodingen er med på å styrke den fonologiske bevisstheten. Videre påvirkes

ordavkodingen av leseflyten og motsatt. For at elevene skal få en god leseforståelse er man avhengig av de har en fonologisk bevissthet, evnen til ordavkoding og at elevene har en viss leseflyt, men leseflyten styrkes også av en god leseforståelse. Når alt dette er på plass vil leseinteressen komme og den vil påvirke alle de foregående dimensjonene, men kanskje spesielt leseforståelsen i form av at interesse skaper forståelse (Lundberg & Herrlin, 2008). For å kartlegge elevenes fonologiske bevissthet har Lundberg og Herrlin utviklet elleve oppgaver som sier noe om elevenes fonologiske bevissthet.

1. Kan høre rim og kan selv rime
2. Kan markere antall stavelser i ord
3. Identifiserer den første lyden i enkle talte ord
4. Identifiserer samme lyd i ulike ord
5. Danner ord med gitte begynnelseslyd
6. Lydere sammen tre språklyder – syntese
7. Deler opp ord i språklyder – analyse
8. Mestrer enkle fonemsubtraksjoner
9. Mestrer enkel fonemaddisjon
10. Mestrer fonembytte
11. Kan bruke hemmelig språk. (Lundberg & Herrlin, 2008, s. 22-23).

Disse elleve oppgavene er typiske oppgaver som elever i er tidlig i leseutviklingen vil kunne eller være i nærheten av å kunne mestre. Det er ikke slik at rekkefølgen som Lundberg og Herrlin har lagt frem er noe fasit på elevenes fremgang, men kompleksiteten i oppgavene øker gradvis fra første til siste spørsmål. Lundberg og Herrlin påpeker at de første seks stadiene er de viktigste i den tidlige leseutviklingen da disse sier noe om elevenes forståelse av det alfabetiske systemet (Lundberg & Herrlin, 2008, s. 33-34).

2.5.4 Ordforråd.

I førskolealder legges et viktig grunnlag for elevenes lese- og skriveutvikling, nemlig ordforrådet. Det er store variasjoner blant elevene når det kommer til antall ord de besitter i sitt vokabular tidlig i skolegangen. Skjåk (2008) undersøkte ordforrådet blant 200 elever med normal språklig utvikling i sin masteravhandling. Her fant hun ut at de elevene som hadde det største ordforrådet hadde oppimot tre ganger så stort ordforråd som de med det minste. Men hvordan kommer dette frem i lese- og skriveutviklingen? Elever med et lite ordforråd vil kunne få vansker med å få en adekvat leseforståelse. Om for mange av ordene som leses er fremmedord vil lesingen kreve avkoding i mye større grad enn for elever som har kjennskap til ordene. Samtidig vil ikke lesingen automatiseres i form av å kjenne igjen like mange ordbilder (Lyster, 2009, s. 237-238). Sammenhengen mellom ordforråd og leseforståelse blir påpekt av Biemiller. Han viser til at det er en korrelasjon

mellom økt ordforråd og økt leseforståelse, samtidig påvirker en forbedret leseforståelse elevenes ordforråd (2003).

The National Reading Panel (2000) viser til at det er en sammenheng mellom leseforståelse og et grundig og systematisk arbeid med ordforrådet (Lyster, 2009, s.238). Et slikt arbeid begynner i barnehagen, men jeg vil i denne oppgaven se nærmere på hvordan det gjøres i begynneropplæringen i skolesammenheng. Her er arbeid med ord med samme og motsatt betydning (synonymer og anonymer), kategorisering, arbeide med ord på relevant grunnlag både muntlig og skriftlig, samt jobbe med ordenes konkrete og overførte betydning viktige pilarer (Lyster, 2009, s.244).

2.6 Progresjon

I begynneropplæringen legges det mye tid og ressurser ned i bokstavinnlæringen. Det er mange faktorer som spiller inn når man starter ett nytt skoleår, kanskje spesielt i begynneropplæringen. For bokstavinnlæringen er progresjon et viktig element i innlæringen. Tempoet på progresjonen avhenger av elevgruppas tidligere kunnskap, hvilken rekkefølge man ønsker på bokstavene og hvordan elevene responderer på undervisningen man gjennomfører. Rekkefølgen blir ofte styrt av hvilke læreverker man benytter eller at man tar utgangspunkt i noen bokstaver som tidlig vil gi elevene mulighet til å skrive ord.

Hvis vi ser på progresjonen med et historisk blikk, har det vært vanlig med en «sein» progresjon med en bokstav i uken. En slik progresjon vil i Norge ta minimum 29 uker hvor elevene møter nye bokstaver. Rasmussen som har gjort en lignende undersøkelse som meg i 2013 fant ut at 51,8% av lærerne som deltok i undersøkelsen brukte mellom 7-9 måneder på å gjennomgå nye bokstaver, mens 27% brukte 10-12 måneder på det samme. Samtidig viste forskningen at 78,3% har en progresjon på maks 1 bokstav i uken, mens 17,7 % gjennomgikk maks 2 bokstaver i uken (Rasmussen, 2013, s.54-57). Disse tallene indikerer at den norske skolen i stor grad baserte sin bokstavinnlæring på tradisjon tilbake i 2013.

Den tradisjonelle bokstavinnlæringen blir forsvart med at den tar med seg hele elevgruppa på en grundig gjennomgang, men skal man tro Jones, Clark og Reutzel (2013) er ikke dette tilfellet. De peker på fire viktige grunner for at en progresjon på en bokstav i uka ikke er hensiktsmessig. For det første er som regel flere av elevene allerede kjent med noen eller mange av bokstavene før de begynner på skolen. Det vil dermed være unødvendig å bruke en uke på å gjennomgå en bokstav de allerede kan. Den andre grunnen er at elever som ikke har kjennskap til bokstavene måtte vente i 29 uker før de har møtt alle bokstavene, noe som kan føre til at de faller enda lengre bak resten av klassen. For det tredje vil elevene få for lite repetisjon av bokstavene. Med en progresjon

på en bokstav i uken vil 29 av de 38 ukene i et skoleår være øremerket en bokstav i uken. Dette tilrettelegger for kun en syklus med bokstavinnlæring, noe som er uheldig for de elevene som trenger mere repetisjon av bokstavene. Den siste og fjerde grunnen er at bokstavene har forskjellig vanskelighetsgrad i innlæringen og noen bokstaver trenger dermed en nøyere gjennomgang enn andre (Jones et al. 2013).

Disse motargumentene mot en tradisjonell bokstavinnlæring er fundamentet i Jones et al sin forskning. Jamfør deres funn er det en progresjon på en bokstav om dagen oppdelt i totalt syv sykluser som er å anbefale (Jones et al. 2013, s.84). Det er et stort sprik fra realiteten i skolen i dag, men nyere forskning peker mot en mer progressiv progresjon som i større grad møter dette målet enn tidligere. I 2017 gjennomførte Lesesenteret en mindre undersøkelse enn nevnte Rasmusen sin fra 2013. Denne undersøkelsen viste at om lag 60% av de spurte lærerne hadde en progresjon på to eller flere bokstaver i uken (Lesesenteret, 2017).

Som vi har vært inne på så anbefaler Jones et al. (2013) en progresjon på en bokstav om dagen. Dette kan for mange lærere og elever være en voldsom fremgang, kanskje spesielt i en overgangsperiode fra det tradisjonelle til den progressive innlæringen. Engen og Håland (2005) har en litt annen tilnærming til bokstavinnlæringen. De mener at et møte med en bolk med bokstaver om gangen vil gagne elevene. Tanken er altså at elevene møter 8-10 bokstaver tidlig i innlæringen og bruker disse til å gi elevene et funksjonelt forhold til bokstavene. Her får elevgruppa tidlig et stort nok repertoar til å begynne å skrive og lese egne tekster. Formålet er å gi elevene et funksjonelt forhold til bokstavene så tidlig som mulig (Engen og Håland, 2005, s.25-26).

Bjerke og Johnsen (2017) omtaler en slik progresjon i sin bok *Begynneropplæring i norskfaget*. De har intervjuet lærere som har hatt en progresjon på fire bokstaver i uken i tre uker, før de repeterer i to uker. Disse lærerne har utelukkende hatt positive erfaringer med å prioritere en rask puljevis innlæring. Lærerne i intervjuene peker på at de tidligere får kartlagt hvilke elever som har vansker med lesing, noe de ofte ser i første repetisjonsuke. Den raske innlæringen viste seg å være positiv for elevene som kunne mye da de begynte på skolen, og de som ikke kunne noe da de begynte på skolen hang også godt med. Lærerne kunne også meddele at de hadde færre «svake» elever en tidligere, men dette er det ikke forskning nok til å generalisere. Det ble også rapportert om at den raske bokstavinnlæringen hadde en positiv innvirkning på elevene i andre fag da de tidligere kunne lese (s.132-133).

For at lærerne skal klare å opprettholde en rask progresjon er de nødt til å korte ned tiden de bruker på å introdusere hver bokstav. Jones et al anbefaler en lærerstyrt introduksjon på 10-15 minutter, før eleven selv skal arbeide med bokstavene gjennom meningsfulle

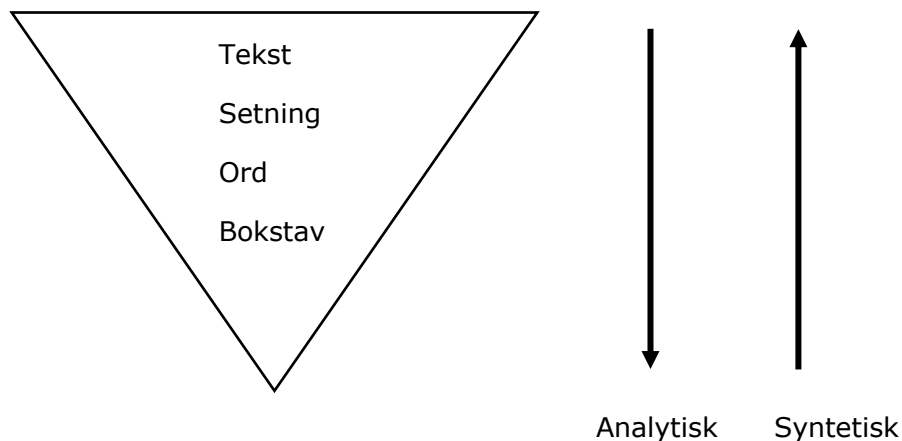
oppgaver (2012). Sunde og Lundetræ som har forsket på progresjon i bokstavinnlæringen viser til at dette ikke er tilfellet. I deres undersøkelse viser de til at selv om tempoet på innlæringen av bokstavene økte, så holdt de fleste lærerne seg til en tradisjonell innlæring i form av at de brukte mye tid på lærerstyrt undervisning og ikke på elevene selv jobbet med meningsfull lesing og skriving (2019). Det som er konsensus blant Jones et al (2013), samt hos Engen og Håland (2005) er at progresjonen bør være på mere enn en bokstav i uken. De bygger dette på en tanke om at en raskere introduksjon til bokstavene vil gi elevene en mere funksjonell tilnærming til bokstavene på et tidligere stadium av skolegangen. For å få til dette må lærerne vende ryggen til tradisjon og snu seg til forskningen. Hva som er den riktige progresjonen er vanskelig å si, noe Bjerke og Johnsen også påpeker, de vil ikke fastslå hva som er den ideelle progresjonen, men skriver at det bør være et mål at elevene har gjennomgått alle bokstavene før jul (2017).

2.7 Undervisningsmetodiske tilnærminger

I dette kapittelet skal jeg se på undervisningsmetodiske tilnærminger til bokstavinnlæringen. Jeg vil se på den syntetiske metoden og analytiske metoden, samt LTG-metoden som baserer seg på den analytiske metoden. Dette er de mest utbredte og velkjente metodene i skolen, med innslag av andre metoder som i stor grad baserer seg på de to førstnevnte metodene. Gjennom min undersøkelse er det spesielt STL+ som har seilt frem som en annen metode som lærerne virker å benytte seg av, og metoden vil få et eget underkapittel. Fokuset vil ligge på å forklare metodene og se hvordan de benyttes i klasserommet.

2.7.1 Syntetisk metode

Den første metoden jeg skal se på er den syntetiske metoden. Denne metoden er tuftet på en ide om at man begynner med de minste enhetene i skriftspråket og jobber seg oppover. Den sentrale ideen i denne metoden er at elevene skal styrke sine avkodningsferdigheter og lydering (Anmarkrud, 2012, s.226). Metoden blir ofte referert til som «bottom-up»-metoden, noe som sikter til figur 1. I den syntetiske metoden jobber man seg fra bunnen av trekanten og oppover. Innlæringen begynner med å bli kjent med bokstavlydene før man tar disse i bruk i arbeidet med større språklige enheter. Fokuset ligger på arbeidet med bokstavlyden og ikke bokstavnavnet. På den måten vil arbeidet med syntese og synteseøvinger forenkles ved å se sammenhengen mellom bokstavene og lydene i språket (Kulbrandstad, 2018, s.145).



Figur 1: Syntetisk og analytisk metode

I en normal bokstavinnlæring innen den syntetiske metoden vil elevene begynne med å møte enkelt bokstaver med vekt på bokstavlydene. Dette bygger på et aspekt ved den syntetiske metoden hvor elevene skal få fonologisk bevissthet. Dette ble gjennomgått i kapittel 2.5.2 og omhandler elevenes evne til å forstå det talte ord som helheter bestående av en rekke lyder. Dette er grunnlaget for å forstå hva bokstavene representerer og på den måten vil elevene kunne analysere skrift og tolke skrevne ord (Tønnesen & Uppstad, 2014, s.142). Formålet er altså at elevene skal kunne manøvrere seg gjennom og manipulere fonemene som kommer ut i det talte språk for så å kunne isolere, trekke fra og legge til lyder for å se hvordan ordets betydning og mening endres.

Videre vil arbeidet gå over til å trekke sammen de enkeltstående lydene (fonemene) til større enheter i form av stavelser, ord og etter hvert setninger. Denne prosessen er kjent som lydering og innebærer at elevene jobber seg gjennom disse enhetene bestående av flere fonem ved å lydere en og en lyd for å skape en helhet (Bjerke & Johansen, 2017). Typisk for arbeidet med lesing i den syntetiske metoden er at man setter søkelys på de bokstavene man arbeider med gjennom spesialskrevne tekster som i stor grad bygger på de bokstavene elevene er kjent med. På den måten blir lyderingsarbeidet satt i førersetet slik at elevene på sikt kan automatisere lesingen. Kravene som stilles til slike tekster innen en syntetisk metode er:

1. *Inneholde bokstaver elevene har lært*
2. *Inneholde bokstaver som svarer til lyder man kan forene uttalen av*
3. *Være lydrette*
4. *Ikke inneholde konsonantforbindelser*
5. *Være korte (Kulbrandstad, 2018, s.149).*

Disse kravene gjør det vanskelig å gi elevene meningsfulle og givende tekster i starten av innlæringen, da utvalget av ord som kan benyttes er redusert. Det er rettet en del kritikk

mot denne formen for innlæring da tekstene som benyttes kan være demotiverende og jobber mot sin hensikt i henhold til leselyst på sikt. På den andre siden har metoden en positiv effekt på elever som er i risikozonen for å utvikle lese- og skrivevansker, da de ofte trenger en grundigere og mer spesifikk innlæring (Anmarkrud, 2012, s.257). Selve prosessen med å lære disse bokstavene manifesteres ofte innen faste rammer som er gjenkjennelig og forutsigbare for elevene. Man introduseres til bokstavlyden, jobber med øvelser innen fonologisk bevissthet, blir introdusert og øver på bokstavbildet (grafemet) før man setter bokstavlyden sammen med andre innlærte lyder og lærer seg å kjenne igjen bokstavlyden og bokstavbilde i annen tekst. Når dette er gjort jobbes det med å lese og skrive ord som inneholder bokstaven de nettopp har lært (Bjerke & Johansen, 2017, s.126-127).

2.7.2 Analytisk metode

Den analytiske metoden, også kjent som helordsmetoden (whole language) og ovenfra- ned metoden setter søkelys på meningsfulle enheter som ord og setninger i bokstavinnlæringen. Elevene bruker disse ordbildene/enhetene til å bryte ned ordet for å se på de mindre enhetene, stavelser og enkeltlydene (Lundetræ & Tønnessen, 2014, s.263). Helordsmetoden eller den analytiske metoden kom som et motsvar på det som følte som en unødvendig og umotiverende bokstavinnlæring på 1800-tallet hvor korte og meningsløse stavelser ble satt i fokus. Som respons begynte noen lærere å sette søkelys på forbindelsen mellom ordbilder og meningen i disse. Fokuset ble flyttet til sammenhengen mellom ordbilder og mening fremfor å begynne med ordenes bestanddeler og oppbygning. Det er altså gjennom de større enhetene at elevene finner de rette betydningene (Tønnessen & Uppstad, 2014, s.139).

Goodman sammenligner metoden med en gjettelek, dette er dog satt på spissen. Bak denne betegnelsen ligger en forståelse av at man som leser, og da spesielt i en tidlig fase som lesende så er man nødt til å ta sjanser, feile og prøve seg frem. Goodman mente at lesing i stor grad var et produkt av god gjetting og antagelser, ikke en rendyrket analyse av grafem-fonem forbindelser, da dette er for abstrakt for elevene. Erfaring med litteratur og annen tekst, samt gjennom det talte ord vil elevenes lesing forbedres og «gjettingen» vil i større grad være korrekt basert på erfaringer og hva som gir mening i den gitte kontekst (Goodman, 1967). Det kan trekkes paralleller til forskningen når man ser på den analytiske metoden. Leseren ser et ordbilde eller en setning, utfra det de ser danner de seg en hypotese som et utgangspunkt før de går dypere inn i de mindre enhetene for å finne svar eller sagt på et mere norskfaglig vis, for å analysere.

Men hvordan fungerer dette i klasserommet? En analytisk tilnærming vil i utgangspunktet legge konkrete grammatisk-strukturelle arbeidsmetoder til side og heller sette søkelys på elevenes leseforståelse fra tidlig av. Elevene skal altså møte tekst, setninger og ord, og

med dette som utgangspunkt skal de få en forståelse av de mindre enhetene. Lærerens rolle vil dermed flyttes fra å undervise teknikk til å oppmuntre og motivere til lesing, samtidig som de selvfølgelig skal tilrettelegge for fonemisk bevissthet og en forståelse for det alfabetiske og morfologiske prinsippet. Her er motivasjonsaspektet i «lesing = avkodning x forståelse x motivasjon» viktig. Tradisjonelt har en analytisk tilnærming til lesing begynt med en introduksjon til omkring 40 høyfrekvente ord som blir introdusert for elevene før de går i dybden på disse. I en slik setting tar de for seg et og et ord og bryter det ned før de setter det sammen igjen og går videre til neste ord (Høigård, 2006, s. 266-267). Her er det meningsaspektet som er i fokus, elevene vet hva de analyserer og kjenner til lydene. Her blir det en gradvis overgang fra analyse av kjente ord til ukjente ord.

2.7.3 LTG-metoden

På 1970-tallet utviklet den svenske pedagogen Ulrika Leimar en metode kalt lesing på talens grunn, også kjent som LTG-metoden. Den oppstod som en reaksjon og et motsvar på diskusjonen om metodevalg som foregikk i USA og kan bli ansett som en kombinasjon av analytisk og syntetisk metode/tilnærming med vekt på tekstskaping. Essensen i metoden er at elevene og læreren gjennom samtale og felles opplevelser produserer en felles tekst som utgangspunkt for innlæringen. Leimar påpeker spesielt at lesing uten mening er en «absurd» aktivitet (Haugstad, 2010, s.166). Dette kan ses i lys av bevegelsen rundt funksjonell bokstavinnlæring som har fått et solid fotfeste i Norge i senere år (Rygg, 2017). Arbeid med tekst skal ha en funksjon og gi mening for elevene for at de skal være motiverte, noe som er et av de viktigste aspektene i denne metoden.

Metoden til Leimar er oppdelt i fem faser. 1) **Samtalefasen**: denne fasen er grunnlaget for videre arbeid og det er et samspill mellom elevene og læreren som legger dette grunnlaget. I denne fasen skal ordmaterialet som ligger til grunn for arbeidet etableres. 2) **Dikteringsfasen**: her skal læreren skrive ned setningene som elevene kommer med. 3) **Arbeidsfasen**: I samråd med elevene velges det ut setninger som det skal fokuseres på. Disse skrives på en tavle i klasserommet som modellering for elevene. 4) **Repetisjonsfasen**: Klassen i felleskap leser gjennom setningene/teksten som er skrevet opp. Målet her er at elevene skal memorere setningenes visuelle uttrykk. 5) **Etterbehandlingsfasen**: I denne fasen skal elevene lære å skrive og lese setningene, noe de jobber med i eget tempo (Haugstad, 2010, s.167-168, også i Bjerke & Johansen, 2017). Når denne jobben er gjort begynner gradvis arbeide med en analytisk tilnærming med å trekke ut lydene og å bli kjent med bokstavene. Bjerke og Johansen viser til at metoden har et syntetisk preg i form av at tekstene som lages i felleskap ofte har en eller flere bokstaver som det fokuseres spesielt på, såkalte «ukas bokstaver» (2017, s.139)

Et viktig poeng for Leimar var forskjellen på det talte og det skrevne språket skulle påpekes, da også med tanke på dialekter (Haugstad, 2010, 168). Dette ble ofte misforstått

i norsk sammenheng og bruken av dialekt ble spesielt vektlagt i dikteringsfasen og arbeidsfasen tidlig i innlæringen. Begrunnelsen for dette var at det var for stor avstand mellom det skrevne og talte ord for elever med dialekt. For at elevene skal kunne få eierskap til teksten når de leser den så mener flere lærere at skriftspråket må være nærmere det talte språket, eksempelvis så er spranget mellom *mæ* og *meg* noe som kan skape vansker for elever når de leser. Her mener Leimar at det trengs en automatisering i innlæringen og at man dermed ikke bør skrive så lydrett som mulig, men heller lære elevene ordene med korrekt ortografi som på sikt kan benyttes som bakgrunn for analyse og systematisering av skriftspråket (Høigård, 2006, s.221-222).

2.7.4 STL+

Å skrive seg til lesing med lyd støtte, også kjent som STL+ er metode som går ut på å nettopp skrive seg til lesing med lyd støtte. Metoden baserer seg på digitale verktøy og lyd støtte. Denne lyd støtten kommer når man trykker på tastaturet på enten datamaskinen eller nettbrett. Metodens hensikt er at elevene skal lære seg å skrive uten håndskrift, men heller ta i bruk digitale plattformer med talende tastatur (Wiklander & Sjödin, 2015). På denne måten hopper man over fasene før skrivingen begynner og går heller rett til skriveprosessen. Elevene får umiddelbar respons når de skriver og hører selv om det de skriver blir riktig eller ikke. En av tankene med metoden er at elevene ikke skal holdes tilbake av motoriske vansker som ville hindret de i en undervisning tuftet på håndskrift. Elevene jobber hele tiden med å produsere tekst som blir skrevet ut når den er ferdig og benyttes i leseopplæringen (Wiklander & Sjödin, 2015). STL+ bygger på Trageton sin metode STL, å skrive seg til lesing på PC, men denne var uten lyd støtte. Trageton sin metode bygger på at elevene får møte en metode som bygger på både den analytiske og den syntetiske metoden og dermed får et møte med avkoding og forståelse i innlæringen (2009, s.74). Men som han videre skriver så skiller ikke elevene mellom disse to.

«Barnet skiller ikke mellom avkoding og forståelse, skrivingen og lesingen foregår samtidig. Å skrive seg til lesing på PC = innkoding x forståelsesfull leseavkoding. Når barnet skriver, har det alltid et viktig budskap å formidle til seg selv og andre. Det gir ekstra motivasjon, og det gir skriveglede og leselyst». (Trageton, 2009, s. 74)

En normal undervisnings økt med STL+ vil ta utgangspunkt i teksts kaping på nettbrett eller pc med lyd støtte og retteprogram. Øktene starter ofte med en felles gjennomgang av sjanger, tema eller lignende. Elevene skriver deretter på den elektroniske enheten sin med lyd støtte, når de er ferdig hører de gjennom teksten, retter feil og øver seg på å lese den selv. Ferdige tekster skrives ut i to eksemplarer, en for å ha på skolen og en for å ta med hjem (Bjerke og Johansen, 2017, s.143). Dette vil føre til en naturlig inndeling i vanskelighetsgrad på leseleksene da de elevene som har kommet lengre i sin skrive- og

leseutvikling vil skrive mer komplekse tekster enn elever som ikke har kommet like langt i utviklingen.

3. Metode

I denne delen av oppgaven skal jeg redegjøre for metode, informanter og innsamlingen av data. Jeg vil forklare valgene jeg har tatt i spørreundersøkelsens utforming, og valg av informanter. Videre i kapitlet vil studiens reliabilitet, validitet, etiske retningslinjer, samt styrker og svakheter med metoden vil bli gått etter i sømmene.

3.1 Forskningsdesign

Masteroppgaven min har som hensikt å kartlegge bokstavinnlæringen i skolen i henhold til undervisningsmetode og progresjon. Målet er altså å beskrive situasjonen slik den er i skolen basert på lærernes rapportering. Dette faller inn under en ikke-eksperimentell tilnærming, noe som innebærer at undersøkelsen ikke skal prøve å endre på tingenes tilstand, men heller gi et bilde av situasjonen slik den er (Kleven, 2002, s.265). For å gjennomføre studie har jeg valgt en kvantitativ metodisk tilnærming. De Vaus forklarer en slik tilnærming med at det vil gi et tallfestet datagrunnlag basert systematisk innsamlet data ut fra like kriterier og variabler (2002, s.5-6). Disse variablene er grunnlaget for min videre analyse og kartlegging av problemstillingen.

3.1.1 Kvantitativ forskningsdesign

I min studie har jeg altså funnet det hensiktsmessig å benytte et kvantitativt forskningsdesign. Et kvantitativt forskningsdesign går bredt ut med tanke på informanter, mens informasjonen innsnevres av få spørsmål. Kort sagt er det innsnevret informasjon fra mange informanter (Stjernholm, 2020). Valget falt på et slikt design da jeg ønsket å få et helhetsbilde av bokstavinnlæringen og metodevalg i bokstavinnlæringen. Gjennom en større undersøkelse vil jeg kunne få et bredere og større perspektiv på hva som skjer i skolen og hvordan situasjonen faktisk er. Verdien av breddekunnskapen som en slik studie vil gi er knyttet oppimot en generaliserende karakter. I mitt tilfelle vil denne metodiske tilnærmingen gi meg mulighet til å kunne trekke slutninger om bokstavinnlæringen og progresjonen på nevnte innlæring i den norske skolen. Ved å sende ut denne undersøkelsen vil jeg kunne å få inn en stor mengde data fra lærere over hele landet. Rent analytisk er det å kunne forholde seg til kvantitative data noe som har sine fordeler og ulemper. Fordelene er at man rent analysemessig får noen veldig konkrete tall å jobbe ut fra, man når ut til mange lærere og det er en trygghet for lærerne i form av anonymitet. Noen av ulempene er at det er lett for informantene å ikke svare på undersøkelsen, man kommer ikke ordentlig i dybden på hva lærerne egentlig tenker og undersøkelsen kan ikke revideres når den først er sendt ut. Sistnevnte ulempe kan føre til at man trekker slutninger

på et for tynt grunnlag (Larsen, 2007, s.25). Jeg har likevel sett det hensiktsmessig å gjennomføre et kvantitativt forskningsdesign. For at lærerne skal gjennomføre undersøkelsen er det viktig at utformingen og innholdet blir presentert på en slik måte at lærerne forstår, relaterer og ser hensikten med å gjennomføre den. Grepene jeg har gjort for at dette skal skje vil bli utdypet i neste kapittel.

3.2 Spørreundersøkelsen

Formålet med å gjennomføre en spørreundersøkelse var å kunne trekk noen generelle slutninger om bokstavinnlæringen i den norske skolen. Jeg ønsket å se sammenhengen med Rasmussen (2013) sine funn og se om situasjonen hadde endret seg siden den gang. Spørsmålene jeg har stilt var dermed sammenlignbar med de hun stilte tilbake i 2013, men jeg hadde noen hypoteser om at situasjonen har endret seg siden den gang. Min hypotese var at progresjonen i innlæringen var noe endret i favør av en raskere innlæring, at elevene møtte flere bokstaver i uken enn den gang og at antall måneder satt av til å møte nye bokstaver ville være redusert. Jeg ønsket også å legge inn noen frivillige utdypelser slik at de lærerne som ønsket det, kunne forklare litt i nærmere hva de tenkte, og legge til elementer jeg ikke hadde tenkt på.

Undersøkelsen er består av lukka og åpne svaralternativ. Lukka svaralternativ er svar som forskeren, i dette tilfellet meg, har bestemt i forkant av undersøkelsen. Dette gjøres for å begrense antall data som kommer inn. Her er det viktig at det utformes gode og mange nok alternativer slik at alle har noe de kan hake av på (Stjernholm, 2020, s.78-82). I tillegg til de lukka alternativene hadde jeg frivillige utdypelser, noe som faller under kategorien åpne svaralternativ. Her kan informantene selv formulere sine egne svar. Det kan oppstå problemer i analysen ved åpne svaralternativer fordi det er vanskeligere å analysere og kategorisere (Stjernholm, 2020, s.83). Jeg valgte likevel å ta det med for å få inn et større analysemateriale og for å gi læreren mulighet til å klargjøre hva de mener, om de synes at de lukka alternativene ikke er tydelige eller dekkende nok. Hovedfunnene i oppgaven skjer gjennom de lukkede svaralternativene, mens de åpne kan anses som mulige utdypninger, nyanseringer og presiseringer av informantenes tanker.

3.2.2 Spørreundersøkelsens utforming

Når spørreundersøkelsen skal utformes, er det en rekke hensyn som må tas, for eksempel lengde, formulering, rekkefølge, overganger og målgruppe (Larsen, 2007). Når spørsmålene skal formuleres er det viktig at de er entydige og formulert på en enkel måte. Hvis dette ikke blir gjort, vil spørsmålene kunne tolkes og forstås forskjellig. Dette vil kunne føre til at svarene i oppgaven blir basert på feil grunnlag, noe man må prøve å minimere da det er veldig vanskelig å utelukke helt. Rekkefølgen på spørsmålene var også en sentral del i undersøkelsen. Her handler det om at oppgaver innen samme tematiske bolk ligger

etter hverandre. På den måten vil respondentene selv kunne se sammenhengen mellom spørsmålene.

Lengden på oppgaven ble også diskutert. Her var fokuset mitt på å holde undersøkelsen så kort som mulig for å sørge for at så få informanter som mulig skulle avslutte undersøkelsen før de var ferdig. Samtidig må det være nok spørsmål rundt de viktigste elementene i oppgaven for å sikre validiteten til oppgaven (Larsen, 2007, s.47), mer om oppgavens validitet kommer i kapittel 3.5. Til slutt var layout et viktig element. Undersøkelsen må være intuitiv og lett å navigere seg gjennom. Jeg gikk for en løsning der alle spørsmålene var på samme side. Dette fant jeg hensiktsmessig da det bare var 14 spørsmål. Med dette grepet vil det bli lettere for respondentene å gå tilbake å endre svar eller legge til noe i den frivillige utdypelsen. Undersøkelsen blir da oversiktlig og det skapes rom for endringer, noe man ikke kan gjøre etter undersøkelsen er innsendt.

3.2.3 Pilotundersøkelse

Før undersøkelsen ble sendt ut, gjennomførte jeg en pilotundersøkelse. Denne ble sendt til medstudenter og veiledere med forespørsel om de kunne gjennomføre og se gjennom undersøkelsen med et kritisk blikk på formuleringen og innholdet i spørsmålene. Et annet fokus var å se om den tekniske delen fungerte. I forbindelse med piloteringen ble det gjort en rekke endringer på spørsmålenes utforming og rekkefølge, samt på undersøkelsens layout. Piloteringen skjedde i to omganger for å kvalitetssikre endringene. Å gjennomføre en pilotundersøkelse er en god kvalitetskontroll på undersøkelsen for å luke ut feil, mangler og utydigheter. Dette er spesielt viktig i en spørreundersøkelse hvor produktet som sendes ut, ikke kan redigeres når det først er sendt. Det er også viktig med tanke på at spørsmålene bør forstås likt av alle respondentene for at svarene skal være så valide som mulig og for å unngå tolkningsforskjeller (Stjernholm, 2020, s. 84).

3.3 Gjennomføring

For å kunne distribuere undersøkelsen til lærerne samlet jeg inn epostadressene til rektorer og mellomledere på skolene. Dette ble først oppdelt etter fylker i et Excel-ark. Noen av skolene ble ikke med i undersøkelsen da informasjonen ikke lå ute eller var vanskelig å finne. Jeg gjorde en nytte-kostnadsvurdering og bestemte meg for å ikke bruke for lang tid på å lete opp disse adressene. Det ble totalt sendt ut 1580 eposter, hvorav det kom inn 365 svar. Ettersom det er første året med så mange masterstudenter i grunnskolelærerutdanningen var det forventet at det ikke kom inn for mange svar, da skolene får veldig mange forespørsler om å delta i masterprosjekter. Undersøkelsen ble altså sendt ut til skolene hvor rektor eller avdelingsleder ble forespurt om å videreformidle eposten til relevante lærere. I eposten var det en informasjonsdel om hva undersøkelsen handlet om, jeg påpekte at det var anonymt og frivillig, samt at jeg ga litt praktisk

informasjon om lengde og om at utdypelsene var frivillig (se vedlegg 3). Spørreundersøkelsen ble sendt ut den 9. mars og hadde en svarfrist innen 25. mars. Den 25. mars stengte jeg undersøkelsen og kunne begynne å se på resultatene.

3.4 Utvalg

I en kvantitativ undersøkelse er utvalg en sentral del i forskningen. Målet vil alltid være å finne et representativt utvalg som kan gjenspeile meningene til den gruppen man undersøker. For å gjøre dette trenger man et balansert utvalg hvor variabler som kjønn, alder, utdanning, med mer kan spille inn. Det er undersøkelsens formål som styrer hvilke variabler som bør vektlegges og hvilke som ikke er relevante (Stjernholm, 2020, s. 76). I mitt tilfelle har jeg ikke satt søkelys på identitetsvariabler som kjønn og alder, jeg har heller ikke spurt om hvilken utdanning utvalget hadde, da det er en underliggende forventning om at utvalget er lærere. De eneste variabelen som har blitt vektlagt, er geografisk tilhørighet i form av fylke, noe som ikke vil prege analyse og resultater i særlig grad. Disse variablene har fått en strukturell og systemorientert rolle i oppgaven, da det ikke er tilstrekkelig deltagelse fra alle fylkene for å trekke slutninger om geografiske forskjeller innen problemstillingen. I tillegg blir det spurt om hvilket trinn lærerne jobber på. Nettutvalget er bestående av 365 lærere på 1. og 2. trinn fordelt på alle fylkene. Av de som responderte, var 53,1 % lærere på 1.trinn, 29,4 % på 2.trinn og 17,5 % jobbet på begge trinnene. Som tidligere nevnt er alle fylkene representert, men det er flest svar fra Vestland, Rogaland, Viken og Vestfold og Telemark. Fra Trøndelag var det kun 4 svar, men her fikk jeg flere eposter fra rektorer om at det var mye trykk på skolene med tanke på andre prosjekter.

Størrelsen på utvalget er en sentral del. For å kunne trekke konklusjoner og generalisere må man ha et stort nok utvalg. Det vil alltid være en feilmargin i undersøkelsen, og for at feilmarginen ikke skal påvirke resultatene for mye, trenger man tilstrekkelig med svar til at feilmarginens innvirkning minimeres i resultatet. Feilmarginer i undersøkelsen vil plassere feil verdier på variablene. Dermed vil undersøkelsen i for stor grad påvirkes om utvalget er lite og en person legger inn feil verdi. Det vil kunne gi en målefeil, noe det kommer mere om i kapittel 3.5 (Larsen, 2007, s. 37-38). Med mitt utvalg på 365 lærere har jeg et stort nok datagrunnlag til at feilmarginen ikke vil påvirke resultatet i for stor grad. Det er også nok svar til å kunne trekke noen generelle slutninger om hvordan begynneropplæringen i henhold til lesing og skriving er i skolen. Tallene vil kobles ses i lys av Rasmussen (2013) sine tall. Her må det påpekes at hennes undersøkelse hadde langt flere svar enn denne undersøkelsen, med 1217 lærer som besvarte den. Det vil likevel være nyttig å se svarene fra denne undersøkelsen i lys av tallene fra 2013.

3.5 Validitet og reliabilitet

For å vite om undersøkelsen og funnene i undersøkelsen er gyldig og pålitelig må man se på validiteten og reliabilitet. Validitet handler om hvor legitim undersøkelsen er og om det er mulig å trekke gyldige slutninger basert på studiens form og formål (Netland & Aa, 2020, s.15). Befring påpeker viktigheten av at man måler det man faktisk har tenkt til å måle. Det vil si om vi får svar på det vi egentlig spør om, eller om andre faktorer spiller inn (2002, s. 154). I min undersøkelse ønsker jeg å finne ut hvilke metodiske valg som tas i bokstavinnlæringen og hvordan progresjonen i innlæringen er. For å kunne gjøre dette på en forsvarlig og grundig måte må relevante spørsmålene stilles til de egnede informantene.

Reliabilitet ser på hvor pålitelig undersøkelsen er med hensyn til hvor mye rom det er for feil og misforståelser i datainnsamlingen. En oppgave med god reliabilitet har lav forekomst av tilfeldige målingsfeil og er ikke påvirket av tilfeldige variabler (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 99). Som forsker i en studie med spørreundersøkelse som verktøy har man ikke kontroll over testsituasjonen. Her kan flere variabler spille inn. I en spørreundersøkelse ønsker man å få frem respondentenes meninger, men for at undersøkelsen skal være objektiv, trenger man nok respondenter, og spørsmålene må ikke være førende i den ene eller andre retningen. Det kan være vanskelig å ha kontroll på tolkningsrommet rundt spørsmålene, men jo flere svar man får, jo høyere reliabilitet får man (Stjernholm, 2020, s. 85). Målet vil alltid være at undersøkelsen har så høy reliabilitet at man ville fått et tilsvarende resultat om man gjennomførte målingen på nytt.

3.5.1 Ytre og indre validitet

For at undersøkelsens funn skal kunne generaliseres, snakkes det ofte om ytre validitet. Denne formen for validitet ser på om funnen kan gjøres gjeldende for andre settinger og individer med relevans til undersøkelsens problemstilling (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 133). Man må passe seg for å ikke gå i fellen av å generalisere på et for lite eller feil grunnlag. Det vil si å trekke inn elementer i generaliseringen som undersøkelsen ikke har dekning til å si noe om. Et viktig element for at den ytre validiteten skal være god, er at informantene er representative for den problemstillingen man undersøker. En studie med et utvalg som ikke representerer populasjonen som skal undersøkes, vil ikke kunne benyttes til å generalisere funnene. Min studie ønsker å generalisere og kartlegge hvilke undervisningsmetoder og undervisningsmetodiske valg som ligger til grunn for bokstavinnlæringen. Dermed ble utvelgingsprosessen av informanter nok så lett da det naturlige var å undersøke lærere som faktisk gjennomfører undervisningen. Jeg har altså sendt e-post til i overkant av halvparten av skolene i landet og på den måten har brorparten av skolene fått anledning til å ta del i undersøkelsen. Ved å gå så bredt ut, men samtidig

innenfor samme homogene gruppe, blir utvalget representativt og bygger opp under en god ytre validitet.

Den andre formen for validiteten kalles for indre validitet. Kravet om denne formen for validitet er ikke like relevant i min undersøkelse da jeg beskriver allerede eksisterende forhold i skolen uten mål om å manipulere forholdene, altså en ikke-eksperimentell forskning. Kleven og Hjordemaal forklarer at det blir et spørsmål om indre validitet når man begynner å tolke/analysere årsaksforhold mellom variablene (2018, s. 117). I mitt tilfelle er det et spørsmål om å se på statistiske sammenhenger fremfor årsaksforhold knyttet til spørsmålene. Det vil si at jeg tar utgangspunkt i svarene som lærerne selv rapporterer inn og til en viss grad sammenhengen mellom disse i min analyse. Jeg har ikke som formål å tolke årsaksforholdene som påvirker lærernes svar. Det er lærernes selvrapportering fra egen praksis basert på deres oppfattelse og erfaring fra de allerede eksisterende forholdene i skolen som er grunnlaget for min undersøkelse.

3.5.2 Begrepsvaliditet

For å unngå at spørsmålene i spørreundersøkelsen skal kunne misforstås, er begrepsvaliditet et viktig aspekt. Kleven og Hjordemaal forklarer begrepsvaliditet slik, «grad av samsvar mellom begrepet slik det er definert teoretisk, og begrepet slik vi lykkes med å operasjonalisere det» (2018, s. 96). Det er en korrelasjon mellom det teoretiske begrepet og hvordan begrepet kommer frem i målingen/testingen. I min spørreundersøkelse har jeg forsøkt å unngå et for teoretisk språk og heller formulere meg hverdagslig og benytte meg av eksempler. Målet må være at en lærer som ikke har kjennskap til begrepene, likevel skal kunne besvare undersøkelsen. Hvis man skal se på avvik i begrepsvaliditeten, kan man se på to grupperinger, tilfeldige – og systematiske målingsfeil. Tilfeldige målingsfeil er feil som forekommer, men som i det lange løp jevner seg ut om utvalget er stort nok (Larsen, 2007, s.38).

3.6 Forskningsetiske hensyn

Forskningsetikk handler om å praktisere åpenhet og stiller krav om en redelig gjennomføring og informasjonsflyt overfor informantene, med grunnleggende respekt for menneskeverdet i fokus (Kleven & Hjordemaal, 2018). Det er mange hensyn som skal tas i et forskningsprosjekt. Innledningsvis i forskningen legger man frem hensikten med studien og gir deltakerne informasjon om følgene av å delta i forskningen som informantene må føle seg trygge på blir overholdt. Dette stiller et krav til at deltakerne må være godt informerte om studien og hva det innebærer for dem, samt at det krever samtykke for å delta. Forskingen som kan spores tilbake til deltakerne, skal godkjennes av personvernombudet, dette kommer jeg tilbake til i kapittel 3.7. I min studie ble

informantene gjort oppmerksomme på studiens hensikt og personvernstiltak i informasjonsskrivet (se vedlegg 2), som ble sendt ut via e-post.

I min studie er informantene anonyme, noe som kreves for å få undersøkelsen godkjent av NSD, og som trolig er en forutsetning for at informantene skal svare så ærlig som mulig. Ved å delta på undersøkelsen godtar informantene at deres svar blir en del av studien. Med tanke på at svarene er anonyme, er det ikke mulig å gå inn og fjerne enkelt svar, da det ikke er noen måte å finne den enkelte informant i dataen. Dette gjør det ekstra viktig at informasjonen som gis i forkant av deltagelsen, er tydelig slik at deltakerne vet hva de deltar på, og ikke føler seg lurt eller misledet.

3.7 Prosedyre

Før undersøkelsen ble sendt ut, tok jeg kontakt med NSD for godkjenning. NSD fikk både undersøkelsen og informasjonsskrivet som jeg skulle sende ut til skolene; disse ligger som vedlegg 2 og 3. NSD konkluderte med at dette var en undersøkelse som ikke var meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Jeg trengte ikke godkjenning av personvernstjenesten da ingen data i form av eposter eller IP-adresser ble samlet inn (Bekreftelse fra NSD ligger i vedlegg 1). Spørreskjema ble distribuert via e-post og var utviklet i google skjemaer. Valg av verktøy til undersøkelsen endte opp med *Google skjemaer*. Tjenesten *Google skjemaer* tilbyr er både tilgjengelig og intuitiv, samtidig oppsummerer den svarene på en ryddig og god måte (Stjernholm, 2020, s. 76). En annen fordel med *Google skjemaer* er at man kan hake av for at e-poster ikke lagres. Dette er en god måte å sikre informantenes anonymitet på.

3.8 Analyse

I min analyse av resultatene vil jeg benytte en univariat analyse. Det vil si at jeg vil ta for meg en og en variabel og se på fordelingen de forskjellige variablene gir. Resultatene vil fremstilles i en frekvensfordeling. Dette er en oversikt over hvilke verdier som kommer frem i de forskjellige variablene og skaper i så måte en oversikt over utvalgets fordeling av verdier (Larsen, 2007, s.60). Disse verdiene vil fremstilles i figurer og diagram for å visualisere funnene. Resultatene ble automatisk lagt inn i diagrammer når informantene fylte ut undersøkelsen via *Google skjemaer*. I neste bolk vil det funnene presenteres før de vil diskuteres i drøftingen, hvor jeg vil se på hva resultatene forteller.

4. Resultater

I denne bolken av oppgaven skal jeg presentere resultatene fra undersøkelsen. Det ble totalt 365 deltakere fordelt på alle de elleve fylkene som svarte på undersøkelsen. Av de 365 som deltok, er det en som har svart helt blankt, mens det på noen av spørsmålene varierer mellom 359 og 364 svar. Dette kapitlet vil deles opp i to. Den første delen tar for seg bakgrunnsvariabler, og den andre delen tar for seg variabler innen bokstavinnlæringen og ser på variabler innen metode og læreverk. Når undersøkelsen ble sendt ut, visste jeg ikke helt hvilke spørsmål som ble viktigst for min oppgave. Jeg vil dermed ta utgangspunkt i mange av spørsmålene som ble sendt ut, men ikke alle. Dette gjøres for å holde oppgaven så ryddig og relevant som mulig, og sørger for at spørsmålene som benyttes, er knyttet oppimot min problemstilling: *Hvordan legger lærerne opp bokstavinnlæringen i begynneropplæringen med fokus på (1) progresjon & (2) undervisningsmetode.*

4.1 Bakgrunnsvariabler

I denne delen vil jeg gjennomgå resultatene blant bakgrunnsvariablene. Dette er de to innledende spørsmålene i undersøkelsen hvor informantene svarte på hvilket fylke de jobber i, og hvilke trinn de jobber på. Formålet med det første spørsmålet var å se om det var noen geografiske forskjeller. Det kom ikke inn nok svar til at jeg kunne trekke noen slutninger om geografisk variasjon innen bokstavinnlæring og bokstavprogresjon. Variablene ble likevel nyttig i form av å skape oversikt i innsamlingsprosessen.

4.1.1 Hvilket fylke jobber du i?

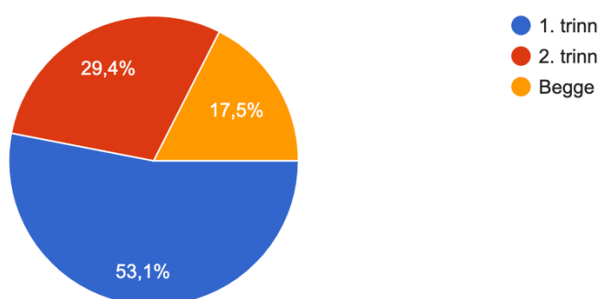
Tabell 1: Fordeling av informanter fylkesvis.

Fylke	Antall svar	Svar prosent
Totalt	N: 363 av 365	99,45 %
Oslo	16	4,4 %
Rogaland	46	12,7 %
Møre og Romsdal	32	8,8 %
Nordland	21	5,8 %
Troms og Finnmark	18	5 %
Viken	47	12,9 %
Innlandet	33	9,2 %
Agder	32	8,8 %
Vestfold og Telemark	47	12,9 %
Vestland	67	18,5 %
Trøndelag	4	1,1 %

Resultatene viser til at det er nok så store forskjeller på hvor det kom flest svar kontra færrest. I Trøndelag (1,1 %) fikk jeg en god del tilbakemeldinger om at skolene var under mye press fra andre masterprosjekt og dermed ikke kunne delta på min undersøkelse. Det kom flest svar fra henholdsvis Vestland (18,5 %), Vestfold og Telemark (12,9 %), Viken (12,9 %) og Rogaland (12,7 %). Disse tallene kan som nevnt over i brukes til å indikere noen geografiske forskjeller på bokstavinnlæringen da det ikke er nok data til å kunne trekke slutninger.

4.1.2 Hvilke trinn jobber du på?

2. Hvilket trinn jobber du på?
360 svar



Figur 2: Fordeling av informanter, trinnvis.

Formålet med spørsmål 2 var å kartlegge hvilket trinn lærerne jobbet på. Av de som svarte, var det 53,1 % prosent som jobbet på 1. trinn, 29,4 % jobbet på 2. trinn, mens 17,5 % svarte at de jobbet på begge. Dette spørsmålet var lagt inn som en slags sikkerhetsbuffer på at lærerne jobbet på et relevant trinn og dermed var del av målgruppen jeg ønsket å undersøke.

4.2 Bokstavinnlæring og undervisningsmetode

I denne delen av resultatene skal jeg se på spørsmål knyttet til bokstavinnlæringen. Jeg vil ta for meg de spørsmålene som er relevant for min oppgave i henhold til min problemstilling. Videre vil resultatene drøftes i kapittel 5.0 og sammensluttet til en avsluttende del i kapittel 6.0

4.2.1 Hvilke metode(r) benytter du i din undervisning?

Tabell 2: Oversikt over undervisningsmetoder

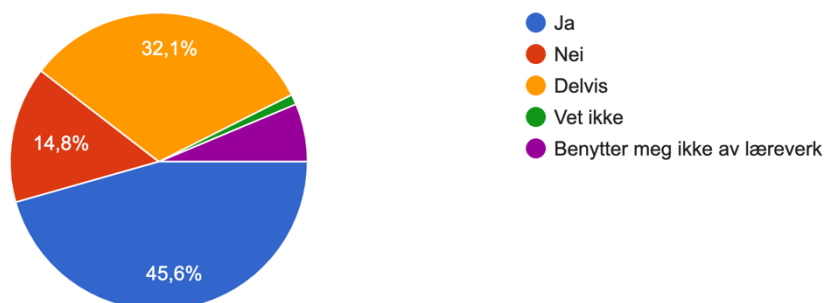
Metoder	Svar	Svar i prosent
Totalt	N: 364 av 365	99,7 %
Syntetisk	168	46,2 %
Analytisk	1	0,3 %
LTG	1	0,3 %
Syntetisk & analytisk	80	22 %
Syntetisk & LTG	32	8,8 %
Syntetisk, analytisk & LTG	82	22,5 %
Analytisk & LTG	0	0 %

Av de 365 lærerne som deltok i undersøkelsen, besvarte 364 av lærerne dette spørsmålet. Svarene viser at de aller fleste lærerne hadde syntetisk metode som eneste eller i samspill med andre metoder, 168 av dem benyttet seg kun av syntetisk metode mens 194 hadde metoden i kombinasjon med andre metoder. Totalt var det 99,5 % som benyttet denne metoden, kun to av lærerne svarte at de ikke tok i bruk den syntetiske metoden. Disse svarte at de kun benyttet seg av LTG-metoden eller analytisk metode. 22 % av lærerne benyttet seg av en kombinasjon av den syntetiske og analytiske metoden, mens 22,5 % av lærerne hadde en kombinasjon av alle tre. 8,8 % av lærerne svarte at de benyttet seg av syntetisk og LTG-metoden. I den frivillige utdypelsen var det flere som trakk frem STL+ og iMAL som en metode de også tok i bruk. I den frivillige utdypelsen var det flere som trakk frem STL+ som en hyppig benyttet metode. Det var 22 av lærere som valgte å utdype at de benyttet STL+. Dette er en metode jeg ikke hadde lagt inn som et alternativ, dermed kan det være at flere lærere også benytter denne metoden, men at de ikke benyttet seg av den frivillige utdypelsen.

4.2.2 Læreverkenes progresjon som utgangspunkt i bokstavinnlæringen

5. Følger dere læreverkenes progresjon i bokstavinnlæringen?

364 svar



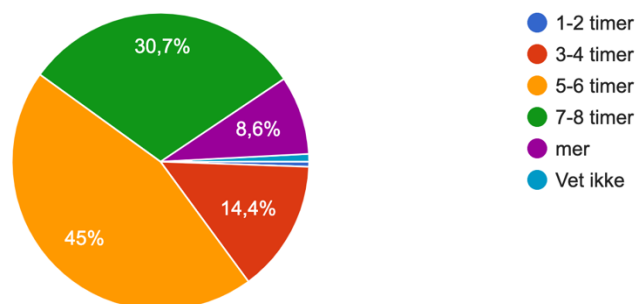
Figur 3: Oversikt over bruken av læreverkenes progresjon i bokstavinnlæringen.

Hensikten med dette spørsmålet var å få en oversikt over hvor lærerne henter sin progresjon i bokstavinnlæringen. Tallene vil gi en indikasjon på om progresjonen styres av læreverkene som benyttes, enten helt eller delvis, eller om progresjonen styres av ytre faktorer som ikke påvirkes av læreverkene. Resultatene viser at i underkant av halvparten av lærerne følger læreverkenes progresjon. Av respondentene svarte 45,6 % at de fulgte læreverkenes progresjon, 32,2 % fulgte progresjonen delvis, mens 14,8 % ikke gjorde det. 1,1 %, som tilsvarer fire respondenter, svarte at de ikke visste, og 23 respondenter eller 6,3 % svarte at de ikke benyttet seg av læreverk. En person svarte ikke på spørsmålet. Disse tallene viser til at det er læreverkene som styrer progresjonen til 45,6 % av lærerne i undersøkelsen. Tallene er betraktelig lavere enn tallene Rasmussen fikk inn tilbake i 2013; da svarte hele 74 % at de fulgte læreverkenes progresjon.

4.2.3 Ukentlig tidsbruk på lese- og skriveopplæringen

6. Hvor mange timer i uken bruker dere på lese- og skriveopplæring i gjennomsnitt?

362 svar



Figur 4: Oversikt over antall timer brukt på lese- og skriveopplæring.

Dette spørsmålet hadde som hensikt å kartlegge hvor mange timer i uken som ble satt av til skrive- og leseopplæring. Her kom det en del tilbakemeldinger om at det var vanskelig å anslå, da det ble jobbet med i alle fag. Svarene jeg fikk inn viser at 45 % bruker mellom 5-6 timer, 30,7 % bruker 7-8 timer og 14,4 % bruker 3-4 timer. Av respondenten var det 8,6 % prosent som brukte mere enn 8 timer. Tre respondenter, eller 0,8 % haket av for «vet ikke» mens 2 personer svarte at de brukte 1-2 timer.

4.2.4 Hvor mange nye bokstaver møter elevene hver uke?

Tabell 3: Oversikt over hvor mange nye bokstaver elevene møter hver uke

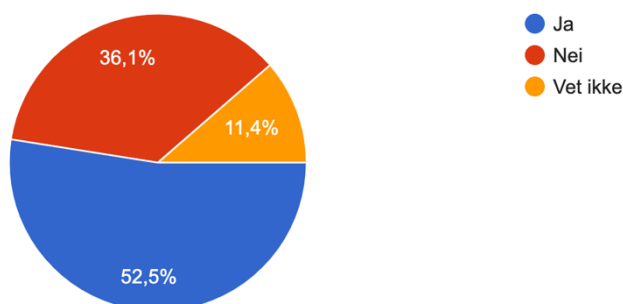
Antall bokstaver i uken	Svar	Svar i prosent
Totalt	N: 359 av 365	98,36 %
Maks 1	18	5 %
Maks 2	283	78,8 %
Maks 3	36	10 %
Maks 4	6	1,7 %
Flere	8	2,2 %
Vet ikke	8	2,2 %

På spørsmål om hvor mange bokstaver elevene møter i uken, var det hele 78,8 % som gjennomgikk maks 2 bokstaver i uken. 10 % svarte at de gjennomgikk 3 bokstaver, 5 % gjennomgikk maks 1 bokstav og 1,7 % hadde maks 4 bokstaver i uken. Det var 2,2 % som gjennomgikk flere eller som haket av for at de ikke visste hvor mange som ble gjennomgått. Sammenlignet med Rasmussen (2013) sine tall er det en markant økning i antall bokstaver som gjennomgås på en ukentlig basis. Rasmussen sin undersøkelse viste at 78,3 % av lærerne gjennomgikk maks 1 bokstav i uken, mens kun 17 % gjennomgikk maks 2 bokstaver i uken. Til sammenligning gjennomgikk 18 % to eller flere bokstaver i uken i 2013, 60 % i 2016 (Lesesenteret, 2017), mens 90,5 % har svart at de introduserer to eller flere bokstaver i uken i min undersøkelse.

4.2.5 Fonemisk bevisst før bokstavinnlæringen starter

8. Er det viktig at elevene er fonemisk bevisst før bokstavinnlæringen starter?

360 svar



Figur 5: Oversikt over lærernes syn på viktigheten av at elevene er fonemisk bevisst

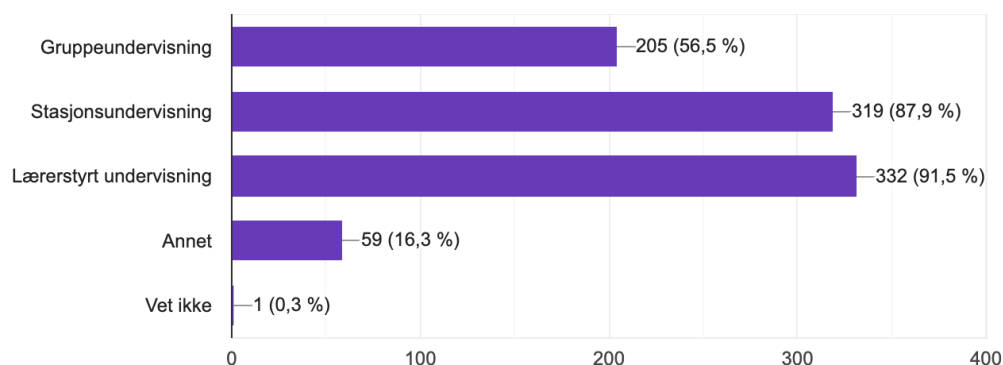
Dette spørsmålet ble stilt for å kartlegge hvorvidt lærerne så på fonemisk bevissthet som et viktig utgangspunkt når elevene skulle begynne bokstavinnlæringen. 52,5 % av lærerne mente at det var viktig at elevene var fonemisk bevisste før innlæringen startet. 36,1 % mente at det ikke var viktig, mens 11,4 % haket av for at de ikke visste. Dette kan skyldes at en del lærere ikke vet hva fonemisk bevissthet innebærer, dette er et av få faglige begrep som benyttes i undersøkelsen og burde kanskje vært forklart i en parentes. Det kom inn del svar på den frivillige utdypelsen under dette spørsmålet, her påpekte flere at det ikke var essensielt og at fonemisk bevissthet ofte ble jobbet med partallet med bokstavinnlæringen, men at elever som allerede er fonemisk bevisste, har en fordel når de begynner med lese- og skriveopplæringen.

4.2.6 Arbeidsmetoder i bokstavinnlæringen

10. Hvordan arbeider dere med innlæring av bokstaver? (Flere valg mulig)

 [Kopier](#)

363 svar



Figur 6: Oversikt over arbeidsmetoder i bokstavinnlæringen.

Dette spørsmålet ble stilt for å få en oversikt over hvordan lærerne legger opp undervisningen i bokstavninnlæringen. På dette spørsmålet var det mulig å huke av flere svar da lærerne ofte benytter flere tilnærminger når de jobber med bokstavninnlæring. 56,5 % benytter seg av gruppeundervisning, 87,9 % jobber med stasjonsundervisning og 91,5 % tar i bruk lærerstyrt undervisning. 16,3 % huket også av for «annet», mens en person svarte «vet ikke». I den frivillige utdypelsen påpekte en god del lærere at det ofte er et samspill mellom disse tre arbeidsmetodene, hvor man begynner med en lærerstyrt undervisning før man jobber i stasjoner og med gruppeundervisning basert på hvordan elevene ligger an.

Tabell 4: Oversikt over sammensetninger av arbeidsmetoder i bokstavninnlæringen

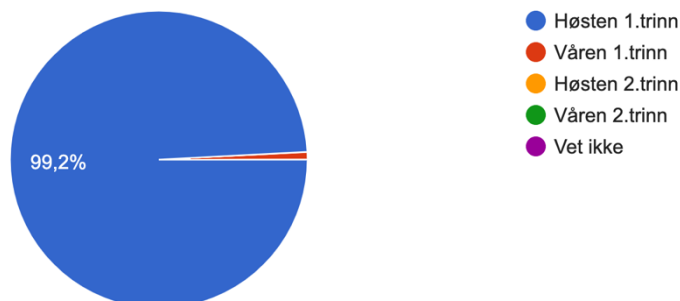
Undervisningsmetode	Antall svar	Svar i prosent
Totalt	N: 363 av 365	99,5 %
Gruppeundervisning	3	0,8 %
Stasjonsundervisning	15	4,1 %
Lærerstyrt undervisning	18	5 %
Annet	2	0,6 %
Vet ikke	1	0,3 %
Gruppe, stasjon, lærerstyrt, annet	31	8,5 %
Gruppe, stasjon, lærerstyrt	143	39,4 %
Gruppe, lærerstyrt, annet	7	1,9 %
Stasjon, lærerstyrt, annet	17	4,7 %
Gruppe, stasjon	8	2,2 %
Stasjon, lærerstyrt	103	28,4 %
Gruppe, lærerstyrt	13	3,5 %

Hvis vi ser på kombinasjonene av svar som kom inn på dette spørsmålet så ser vi at det er ganske få som holder seg til kun en av undervisningsmetodene. Det er vanligere for lærerne å ha en kombinasjon av flere undervisningsmetoder. De vanligste kombinasjonene er gruppe-, stasjonsundervisning og lærerstyrt undervisning som hadde 39,4 % av respondentene, mens kombinasjonen stasjonsundervisning og lærerstyrt undervisning hadde 28,4 % av respondentene. Det var kun 9 % av lærerne som svarte at de opererte med en av disse undervisningsmetodene fordelt på 0,8 % innen gruppeundervisning, 4,1 % på stasjonsundervisning og 5 % på lærerstyrt undervisning. Her kan det påpekes at undersøkelsens utforming kan ha forvirret noen av lærerne slik at de kun har huket av et svar slik de har gjort på de fleste andre spørsmålene.

4.2.7 Kartlegging av når bokstavinnlæringen begynner

11. Når starter bokstavinnlæringen?

364 svar



Figur 7: Oversikt over når bokstavinnlæringen starter.

På spørsmål om når bokstavinnlæringen starter, var det nesten utelukkende ett svar som ble benyttet. Hele 99,2 %, som tilsvarer 361 informanter, svarte at de begynner bokstavinnlæringen høsten på 1. trinn. Det var tre lærere, som tilsvarer 0,8 %, som svarte at de begynte undervisning av bokstaver våren på 1. trinn. Jmfør Rasmussen sin forskning fra 2013 er tallene nesten helt like mine. I den frivillige utdypelsen var det flere som svarte at de begynner allerede i uke en eller to, og at de jobber med repetisjon av bokstavene etter jul.

4.2.8 I hvor mange måneder introduseres nye bokstaver for elevene?

Tabell 5: Oversikt over hvor mange måneder det introduseres nye bokstaver.

Antall måneder	Antall svar	Svar i prosent
Totalt	N: 360 av 365	98,6 %
1-3 måneder	17	4,7 %
4-6 måneder	240	66,7 %
7-9 måneder	75	20,8 %
10-12 måneder	18	5 %
13-15 måneder	3	0,8 %
16-19 måneder	1	0,3 %
19-21 måneder	0	0 %
22+ måneder	0	0 %
Vet ikke	6	1,7 %

Tallene fra dette spørsmålet viser at flertallet bruker 4-6 måneder på å gå gjennom alle bokstavene med 66,7 % av deltakerne. 20,8 % bruker 7-9 måneder, mens 4,7 % bruker 1-3 måneder. 5 % brukte 10-12 måneder, mens henholdsvis 0,8 % og 0,3 % brukte 13-

15 og 16-19 måneder. Det var 1,7 % som haket av for «vet ikke», og ingen som haket av for 19-21 og 22+ måneder. Tallene viser at lærerne nå bruker kortere tid på å gjennomgå alle bokstavene enn i 2013. Rasmussen sine tall viste til at flertallet på 51,8 % brukte 7-9 måneder, mens kun 9,8 % brukte 4-6 måneder og hele 27 % brukte 10-12 måneder på denne innlæringen.

4.2.9 Lærernes rapportering av når elevene har «knekt lesekode»

Tabell 6: Oversikt over når de fleste elevene har «knekt lesekode»

Når er lesekode knekt	Antall svar	Svar i prosent
Totalt	N: 364 av 365	99,7 %
Høsten 1.klasse	194	53,3 %
Våren 1.klasse	156	42,9 %
Høsten 2.klasse	9	2,5 %
Våren 2.klasse	2	0,5 %
Vet ikke	3	0,8 %

Av de 364 lærerne som besvarte dette spørsmålet, var det 53,3 % som kunne meddele at de fleste elevene knekker lesekode i løpet av høsten i 1. klasse, mens 42,9 % svarte at de fleste av deres elever knakk lesekode våren 1. klasse. Av de resterende lærerne var det 2,5 % som svarte at lesekode var knekt i løpet av høsten i 2. klasse mens 0,5 % svarte at det skjedde i løpet av våren 2. klasse. 0,8% svarte «vet ikke». Konsensus i fra dette spørsmålet er at de fleste elevene knekker lesekode i løpet av første skoleår og at et lite flertall gjør det før jul.

5. Drøfting

I min oppgave ønsker jeg å belyse og kartlegge bokstavinnlæringen i begynneropplæringen med fokus på progresjon og undervisningsmetode. I det foregående kapitlet har jeg gjennomgått resultatene fra undersøkelsen. Disse vil jeg nå drøfte i en tematisk rekkefølge med vekt på progresjon og metodiske valg. Funnene vil ses i lys av teori om progresjon, lesing og undervisningsmetodiske valg (kapittel 2) som videre vil drøftes basert på dette. Mot slutten av delkapitlene vil det oppsummeres hva funnene indikerer. Avslutningsvis vil oppgaven i sin helhet oppsummeres i delkapittel 7.0. I kapittel 5.1 vil funnen fra undersøkelsen tilknyttet bokstavprogresjon drøftes for å se etter endringer i lærernes praksis koblet oppimot relevant teori. Kapittel 5.2 vil se på undervisningsmetodiske valg og funn relatert til dette koblet oppimot elevenes leseutvikling. Avslutningsvis vil kapittel 5.3 trekke frem og oppsummere de mest sentrale funnene i undersøkelsen.

5.1 Progresjon

Både nyere og eldre forskning viser til at den tradisjonelle progresjonen i bokstavinnlæringen ikke gir elevene det beste utgangspunktet for videre lese- og skriveopplæring. Jones et al (2013), Håland og Engen (2005), samt Sunde og Lundetræ (2019) viser alle til forskning som anbefaler en raskere progresjon innen bokstavinnlæringen. Tallene i Rasmussen (2013) sin forskning viste at praksisen i skolen ikke var i tråd med det forskningen anbefalte. Resultatene jeg har fått inn, er en indikasjon på at dette er i ferd med å snu, noe som vil bli diskutert videre i dette kapitlet.

De første tallene jeg ønsker å drøfte, handler om antall bokstaver som elevene møter i uken. Resultatene viste at antallet bokstaver som lærerne introduserer for elevene på en ukentlig basis, ligger på maks to bokstaver blant 78,8 % av lærerne, mens 10 % gjennomgår maks tre bokstaver. Resultatene fra 2013 viste at kun 18 % gjennomgikk maks to bokstaver i uken, mens 78,3 % av lærerne hadde en progresjon på maks en bokstav i uken, noe kun 5 % av lærerne i min undersøkelse svarte. Som tallene viser, så har progresjonen gått fra maks en til maks to bokstaver i uken blant de fleste lærerne. Denne økningen i progresjonen er en indikasjon på at den tradisjonelle progresjonen i bokstavinnlæringen er i ferd med å fases ut i skolen.

Videre ønsker jeg å påpeke at spørsmålsformuleringen som disse resultatene tar utgangspunkt i, viser at respondentene underviser *maks* to bokstaver i uken. Denne formuleringen kan skape et tolkningsrom i spørsmålsformulering for respondentene med tanke på valget av ordet «maks» som kan indikere at elevene møter en til to bokstaver

uken. Dette ordvalget er bevisst, men tallene baserer seg da på at lærere som svarer «maks to bokstaver i uken», kan ha en progresjon på en bokstav i uken i flere av de ukene de introduserer nye bokstaver, og likevel falle inn under dette svaret. Begrunnelsen for denne formuleringen munner ut i et ønske om å gi respondenten en mulighet til å svare anslagsvis. En formulering som hadde sagt minimum en, to eller tre bokstaver i uken ville skapt problemer knyttet til de 5 % av respondentene som svarte maks en bokstav i uken, da de ikke ville hatt et adekvat svaralternativ. Hadde svarene vært satt til et eksakt antall bokstaver, ville dette også kunne vært avgrensende, da det for mange lærere ikke er en fasit på hvor mange bokstaver de introduserer i uken. Uavhengig av dette er det en økning i antall bokstaver i uken jamfør 2013, det være seg om det er snakk om 1,6 eller to bokstaver i uken i gjennomsnitt blant de 78,8 % som svarte dette. Svarene som kom i den frivillige utdypelsen, gir uttrykk for at progresjonen er på to bokstaver i uken, noe de fleste av de 117 utdypelsene påpekte. Det kom også frem at flere av lærerne introduserer hele alfabetet på en gang, men at de har en grundigere gjennomgang av to bokstaver i uken. Av disse lærerne var det flere som benyttet seg av metoden STL+, som vil bli drøftet i kapittel 5.2.

Denne økningen er treig sett i lys av progresjonen Jones et al. (2013) anbefaler. Den ønskelige progresjonen i bokstavinnlæringen skal ifølge dem være på en bokstav om dagen, med en rask innføring før bokstaven tas i bruk i meningsfylte oppgaver. Selv om progresjonen undersøkelsen avdekker, er lavere enn det Jones et al. har lagt frem, så medfører en økning fra en til to bokstaver i uken en betraktelig reduksjon i tid brukt på å introdusere nye bokstaver. Denne reduksjonen gir lærerne muligheten til å gjennomføre flere sykluser hvor elevene får møte alle bokstavene. I den frivillige utdypelsen kom det flere svar der lærerne forklarte at de hadde en progresjon på to eller flere bokstaver, før de repeterte bokstavene. Repetisjonen virket å variere, noen meddelte at de repeterte en bokstav i uken når den første gjennomgangen var fullført, mens andre hadde en hurtigere repetisjon med fire bokstaver i uken. Essensen blant de fleste utdypelsene var at repetisjonen i stor grad var tilpasset hver enkelt elev, hvor noen ikke trengte særlig repetisjon etter første gjennomgang, mens andre trengte en grundig gjennomgang av alle eller noen av bokstavene. Dette støtter opp under Jones et al. (2013) sin kritikk mot den tradisjonelle innlæringen, hvor de peker på at en sakte progresjon vil ta for lang tid for dem som allerede kan mange bokstaver, samt at den vil begrense muligheten for repetisjon blant elevene som sliter med bokstavinnlæringen.

For at det skal foreligge nok tid til mere enn en syklus av repetisjon av bokstavene, fordrer det at bokstavinnlæringen starter i begynnelsen av skoleåret. Det avhenger så klart av antall bokstaver som gjennomgås ukentlig, men en tidlig start på bokstavinnlæringen vil gi bedre tid til å repetere bokstavene. På spørsmål om når bokstavinnlæringen trer i kraft,

svarte 99,2 % av respondentene at de startet innlæringen i løpet av høsten på 1.trinn. I den frivillige utdypelsen kommer det frem at det store flertallet av de 54 som utdypet sine svar, starter innlæringen i løpet av de to første ukene, mens noen ventet til etter høstferien før de startet introduksjonen av bokstavene. Gjengangeren blant lærerne som startet introduksjonen i løpet av de to første ukene, var at elevene var veldig motiverte for å lære seg bokstavene når de startet på skolen. Med det som utgangspunkt har man gode forutsetninger for å starte bokstavinnlæringen, da en av de tre ferdigheter tilknyttet den vanlige definisjon av lesing som er lesing = avkoding x (lese)forståelse x motivasjon (Traavik & Alver, 2008) er sterkt tilstedeværende ved skolestart. Det vil dermed være fordelaktig å sette i gang arbeidet med leseforståelse og avkoding så tidlig som mulig, hvor de undervisningsmetodiske valgene vil legge en føring for hvilken av disse ferdighetene som er i fokus først. Jeg kommer tilbake til dette i kapittel 5.2.

Med resultatene knyttet til når bokstavinnlæringen starter, friskt i minne er det nærliggende å flytte fokuset over til hvor mange måneder det introduseres nye bokstaver. Tallenes klare tale fra dette spørsmålet er at tiden brukt på den alfabetiske introduksjonen er redusert siden 2013. Flertallet på 66,7 % brukte 4–6 måneder, hvor et marginalt flertall på 51,8 % i 2013 brukte 7–9 måneder på det samme. Disse tallene indikerer at bokstavinnlæringen er ferdig rundt juletid. Dette samsvarer med Kleven og Hjordemaal (2018) sin anbefaling om å ha presentert alle bokstavene før jul, og legger seg tettere oppimot Jones et al. (2013) sin forskning som ønsker flere sykluser med bokstavene. Dette var noe flere av lærerne påpekte i den frivillige utdypelsen. Her skrev disse at tiden før jul var satt av til introduksjon av bokstavene, mens man i desember eller januar begynte med repetisjon av bokstavene.

Det vil være naturlig å se på økningen i antall bokstaver som blir introdusert til elevene i uken, er en årsak til denne reduksjonen i antall måneder avsatt til bokstavintroduksjonen. Men på hvilket grunnlag baserer lærerne progresjonen i bokstavinnlæringen? For å få svar på dette ble det stilt spørsmål om progresjonen i innlæringen fulgte læreverkens foreslåtte progresjon, enten helt eller delvis. Resultatene viste at 45,6 % av lærerne følger læreverkens progresjon Dette er en markant nedgang siden 2013, hvor 74 % gjorde det samme. De resterende prosentene er fordelt på 33,3 % som delvis følger progresjonen som læreverkene legger opp til, 14,8 % som ikke følger den foreslåtte progresjonen og 6,3 % som ikke benytter seg av læreverk.

Først ønsker jeg å adressere nedgangen i antall lærere som følger læreverkens progresjon fra 2013 til i dag, et fall på 28,4 %, noe som er markant. En naturlig årsak kan være nedgangen i antall lærebøker i skolen. Dette er en kjent sak som har vært mye omtalt i mediene (Ertesvåg, 2021), og som skildrer en skolehverdag der skolene på egenhånd må finne undervisningsopplegget på nettet eller skrive ut nettressurser. Denne utviklingen gjør

det vanskeligere for lærerne å følge læreverkens progresjon da bøkene de har tilgjengelig, er utdaterte og tilhører den forrige læreplanen. Dette har nok også en positiv side da disse eldre bøkene ofte er tuftet på en tradisjonell bokstavinnlæring med en sakte progresjon. Det lærerne har tilgjengelig, er ofte digitale læreverk og programmer tilknyttet elevenes digitale enheter, det være seg datamaskiner eller nettbrett. Disse er ofte nye og blir kontinuerlig oppdatert. Resultatene fra den frivillige utdypelsen til spørsmålet om metodevalg i bokstavinnlæringen viste at flere av lærerne benyttet seg av STL+ som en supplerende metode. Denne metoden er som nevnt i kapittel 2.7.4 basert på at elevene lærer seg å lese gjennom å skrive på digitale enheter med lyd støtte. En slik metode tar i bruk hele alfabetet fra første skoledag, og de lærerne som har meddelt at de benytter denne metoden, har i noen tilfeller påpekt at hele alfabetet er i bruk, men at de fokuserer på noen bestemte bokstaver i uken, det kan være en, to eller tre bokstaver.

Reduksjonen i antall lærere som følger progresjon til læreverk kan også skyldes mangelen på fysiske læreverk i skolen uten noen annen form for forklaring. Totalt er det et flertall på 54,4 % som enten følger læreverkens progresjon delvis, ikke følger progresjonen eller som ikke benytter seg av noen form for læreverk. Tallene indikerer heller ikke hvilket læreverk som benyttes. Dette må påpekes da progresjonen som læreverkene legger opp til, kan varierer fra læreverk til læreverk. Nedgangen i bruken av bokstavprogresjon jamfør læreverkene kan også ses i lys av at lærerne og skolen generelt i større grad har fått med seg endringen i forskningen siden den tradisjonelle bokstavinnlæringen og progresjonen som medfølger denne. Det er forsket mye og publisert en lang rekke artikler og avhandlinger som peker på den positive effekten av en rask innlæring. Ser man på Sunde og Lundetræ (2019) sin forskning, har det over en tid vært indikasjoner på at en raskere bokstavinnlæring er vanligere og mere hensiktsmessig i skolen. Har man ikke læreverk tilgjengelig, eller om læreverkene har en sakte progresjon, vil flere av lærerne velge en egen eller delvis egen progresjon.

Ser man på helheten av hva alle disse tallene indikerer, kan man se et mønster som støtter oppunder at progresjonen på bokstavinnlæringen har økt siden 2013. Elevene introduseres til flere bokstaver på ukentlig basis, introduksjonen av bokstavene er ferdig tidligere enn i 2013 og lærerne fortsetter med å starte bokstavinnlæringen i løpet av høsten på 1.trinn. Hvis man ser på antall bokstaver som elevene introduseres for i uken, kan man se en økning fra 2013 til 2016, og videre til 2022. I 2013 svarte 18 % av lærerne at de underviste to eller flere bokstaver i uken, noe ca. 60 % gjorde i 2016 (Sunde & Lundetræ, 2019, s.63) og ca. 90 % gjør i dag. Funnene viser også at det er markant færre lærerne som følger læreverkens bokstavinnlæringsprogresjon, selv om fremdeles nesten halvparten av lærerne gjør dette. Resultatene viser altså en gradvis overgang i retning en rask progresjon av bokstavinnlæringen, noe som er i tråd med hva nyere forskning anbefaler. Resultatene

kan tolkes i en retning av at lærerne er blitt mindre avhengig av lærebøkene og i større grad er blitt forskningsorientert. Om denne orienteringen kommer som et resultat av at lærerne og skolene de jobber på har tatt grep, eller at mangelen på lærebøker har ført til endringen vet man ikke. Lesesenteret og forskningen har i flere år snakket om en raskere progresjon i innlæringen, dette kan også være en årsaksforklaring. Men det er fremdeles et sprik mellom forskning og praksis ute i skolen, selv om lærerne virker å være mere forskningsorientert og mindre lærebokorientert.

5.2 Bokstavinnlæring & undervisningsmetodisk tilnærming

I denne delen av drøftingen ønsker jeg å diskutere de metodiske implikasjonene som undersøkelsen belyser. Metodiske tilnærminger til bokstavinnlæringen vil bli drøftet innledningsvis, før elementer som undervisningsmetodikk, fonemisk bevissthet og når lesekode knekkes, vil trekkes inn. Avslutningsvis vil det være en oppsummering av funnene.

Resultatene viser at 46,2 % av lærerne utelukkende bruker en syntetisk undervisningsmetode. Den resterende delen av lærerne benytter seg av en kombinasjon av flere metoder. De to vanligste kombinasjonene er syntetisk, analytisk og LTG-metode med 22,5 %, samt kombinasjonen syntetisk og analytisk metode, som 22 % av respondentene benytter. 8,8 % kombinerer syntetisk metode med LTG-metoden. Totalt haket 99,5 % av lærerne av for at de benyttet en syntetisk metode, enten alene eller i kombinasjon med andre metoder. At den syntetiske metoden er så mye i bruk, indikerer at det er et stort fokus på språkets formside i bokstavinnlæringen. Den syntetiske metoden tar som nevnt i kapittel 2.7.1 utgangspunkt i språkets minste meningsbærende enheter og går gradvis over til større enheter, som ord, setninger og etter hvert tekst. Metoden er spesielt tett knyttet til avkodingsaspektet ved lesingen, noe som gjenspeiles i figur 1 fra nevnte kapittel. Lærerne har altså generelt mye fokus på avkodingsaspektet i bokstavinnlæringen. Det vil si at arbeidet innledningsvis i innlæringen vil være grafem- og fonemsentrert før arbeidet rettes mot sammensetninger av disse for å skape helheter. Formålet vil altså være å gi elevene en introduksjon av bokstavene og de tilhørende bokstavlydene før de tas i bruk for å skape og avkode ord (Kulbrandstad, 2018, Lyster 2012, Tønnesen & Uppstad, 2014).

De resterende 53,3 % av respondentene som kombinerte metodene, benyttet den syntetiske metoden i kombinasjon med LTG-metoden eller den analytiske metoden, enten med en av disse eller begge. Den analytiske metoden har et større fokus på forståelsesaspektet ved lesingen, og vil ta utgangspunkt i motsatt side av trekanten fra figur 1 i kapittel 2.7.1. For at elevene skal kunne bli gode lesere, trengs gode avkodings- og leseforståelsesferdigheter. Metodene har alle sine styrker, den syntetiske metoden gir elevene et godt utgangspunkt i avkodingssammenheng, mens LTG- metoden og den

analytiske metoden har sine styrker med forståelsesaspektet. Som resultatene viser, står avkodingsaspektet sterkt i innlæringen, men over halvparten av lærerne ser også nytten av å trekke inn metoder som styrker elevenes leseforståelse. I den frivillige utdypelsen kom det frem at flere av lærerne benyttet en syntetisk tilnærming i starten av skoleåret og at de etter en stund gikk over til en kombinasjon som trakk inn analytisk metode og/eller LTG-metoden. Ifølge Lyster (2011) vil elevene trenge en analytisk og syntetisk tilnærming i innlæringen, de lærer først å lese for videre å kunne lese for å lære. Samlet trenger de kunnskap både om avkoding og forståelse, noe en kombinasjon av metoder vil kunne gi dem. Generelt vil det være nærliggende å si at en variasjon i den metodiske tilnærmingen vil gi elevene et større register å spille på i opplæringen.

En tilnærming som jeg ikke hadde tatt høyde for i min undersøkelse, var bruken av STL+, noe som 22 lærere nevnte i den frivillige utdypelsen. Denne metoden tar utgangspunkt i skriving med lyd støtte for å knekke lesekoden, og var i utgangspunktet et spesialpedagogisk verktøy før det ble tatt i bruk i klasserommet (Wiklander & Sjödin, 2015). Metoden bygger på talesyntese, at bokstav for bokstav blir lest opp, før hele ordet leses opp og til slutt setningen i sin helhet. Arbeidet foregår på datamaskin eller nettbrett. En slik fremgangsmåte gir elevene tidlig tilgang på hele alfabetet og er en effektiv måte å ta alle bokstavene i bruk på. Det gir også elevene mulighet til å påvirke og utforme egne tekster som blir benyttet i leseopplæringen (Bjerke & Johansen, 2017). Forskingen min viser til at STL+, i likhet med de fleste andre metodene, i stor grad benyttes i samspill med flere metoder. Min tolkning av materialet tyder på at dette gjøres for å møte alle elevene med fremgangsmåter som gagnar dem, samt for å legge til rette for en variert opplæring.

Men hvordan legges undervisningen i bokstavinnlæring opp i klasserommet? På dette flervalgsspørsmålet var det 91,5 % som kunne meddele at de benyttet lærerstyrt undervisning, 87,9 % brukte stasjonsarbeid og 56,6 % gjennomførte gruppeundervisning. 16,3 % haket av for annet, hvor språkleker, lek, utforsking og arbeid i par ble fremhevet i utdypelsen. Dette er rammene som de metodiske tilnærmingene undervises innenfor. Her er tallenes klare tale at lærerne benytter seg av enten en syntetisk metode eller en kombinasjon av undervisningstilnærminger. En undervisningsøkt innen syntetisk, analytisk eller LTG-metoden vil normalt begynne med en lærerstyrt introduksjon av en eller flere bokstaver før andre undervisningstilnærminger brukes for å jobbe videre med bokstaven(e), jamfør kapittel 2.7.

På spørsmål om det er viktig at elevene er fonemisk bevisst før bokstavinnlæringen begynner, svarte 52,5 % ja, 36,1 % svarte nei og 11,4 % svarte «vet ikke». I kapittel 2.5.3 ble fonemisk bevissthet introdusert og drøftet teoretisk og didaktisk. Fordelen med at elevene er fonemisk bevisste ved starten av bokstavinnlæringen, er knyttet til deres evne til å se at det talte ord er sammensatt av lyder/fonemer (Aukurst, 2005). Dette vil gi

elevene et godt utgangspunkt i arbeidet med lesingen. Som flere av lærerne utdypet, er fonemisk bevissthet en stor fordel når elevene skal lære seg å lese og skrive, men utviklingen er så forskjellig innbyrdes i klassene at det er vanskelig å sikre at alle er fonemisk bevisste når innlæringen begynner. Konsensus i utdypelsen var at det er en stor fordel at elevene er fonemisk bevisste og at en tidlig bokstavinnlæring vil bidra til at elevene fortere når denne bevissthetsgraden, noe som vil hjelpe de med å knekke lesekode. Bevisstheten kommer ofte som et resultat av skrive- og leseopplæringen. Dermed vil det faktum at mange av lærerne begynner innlæringen allerede i uke en eller to av skoleåret være med å styrke elevenes fonemiske bevissthet. Det er en enighet om at det er viktig at elevene er fonemisk bevisste og at en tidlig innlæring kan være med å trigge denne bevisstheten tidligere.

Målet med alle disse metodene, undervisningstilnærmingene og forhåndsgrepene som lærerne tar, er å sørge for at elevene knekker lesekode og på sikt blir gode lesere. I undersøkelsen stilte jeg spørsmål om dette, hvor jeg definerte det å knekke lesekode som «at de (elevene) forstår koblingen mellom lyd og bokstav, samt at de kan bruke dette til å lese enkle ord». Dette bygger altså på at elevene må være språklig bevisste og klare å koble sammen fonem og grafem for å lese hele ord (Lundberg & Herrlin, 2008). Ut fra denne forståelsen av å knekke lesekode svarte 53,3 % at dette skjedde i løpet av høsten i 1. trinn mens 42,9 % rapporterte at koden var knekt i løpet av våren i 1. trinn. Tallene er bortimot identiske med Rasmussen (2013) sine tall, med tre prosent flere som har knekt koden i løpet av høsten i 1. klasse i min undersøkelse. Det er altså ikke datamateriale for å si at elevene knekker lesekode tidligere selv om progresjonen har økt med en bokstav i uken siden 2013. De metodiske valgene er gjennomsyret av den syntetiske metoden; den går igjen blant bortimot alle lærerne. Men den analytiske metoden og LTG-metoden er gjengangere som supplerende metoder. Nytt fra 2013 er det at STL+ virker å være en metode som lærerne tar i bruk. Her har nok digitaliseringen av skolen spilt inn og talesyntese har fått en større plass i bokstavinnlæringen.

5.3 Oppsummering av hovedfunn

I de to foregående kapitlene har jeg drøftet resultatene fra spørreundersøkelsen oppdelt etter problemstillingens to hovedelementer. For å runde av kapitlet skal jeg nå trekke frem hovedfunnene i undersøkelsen. Resultatene indikerer at praksisen i skolen er i en gradvis overgang, fra en sein progresjon og på vei mot en raskere progresjon. Dette er noe som underbygges med tallene fra Rasmussen (2013) og Lesesenteret (2017) som viser at andelen lærere som introduserer to eller flere bokstaver i uken har gått fra 18 % i 2013, til ca. 60 % i 2016 og til ca. 90% i dag. Resultatet viser også til at lærerne i mindre grad baserer bokstavprogresjonen på læreverk i dag kontra i 2013, med en nedgang på 28,4 %, noe som er betydelig. Progresjonen er altså raskere og i mindre grad tuftet på

læreverkenes progresjon. Hva som er årsaken til dette har jeg ikke empirisk grunnlag til å fastslå, men en antagelse kan være at lærerne er blitt mere forskningsorientert. En annen årsak kan være at lærerne er blitt mindre læreverksorientert, og i videre forstand funnet andre fremgangsmåter. Resultatene viser også at lærernes metodiske valg enten er knyttet til utelukkende syntetisk metode, eller til en kombinasjon av flere metoder. STL+ har seilt frem som en metode som benyttes, men som ikke var med i undersøkelsens svaralternativer. I neste kapittel vil oppgaven oppsummeres.

6. Avslutning

I denne oppgaven har hensikten vært å kartlegge progresjon og undervisningstilnærminger i bokstavinnlæringen. Målet har vært å kartlegge lærernes undervisningspraksis. Bakgrunn for tematikken har vært å få innblikk i hvordan undervisningen legges opp og om den er i tråd med forskningen innenfor feltet, som er blitt lagt frem i kapittel 2. For å gjøre dette har jeg tatt utgangspunkt i en kvantitativ forskningsmetode med en spørreundersøkelse som forskningsverktøy. Undersøkelsen er blitt sendt ut til 1580 skoler, hvorav 365 lærere har respondert. Resultatene er dermed tuftet på lærernes selvrapportering av egen praksis. For å få svar på dette har jeg tatt utgangspunkt i følgende problemstilling;

«Hvordan legger lærerne opp bokstavinnlæringen i begynneropplæringen med fokus på (1) progresjon & (2) undervisningsmetodiske valg».

Problemstillingen er som nevnt i innledningen (kapittel 1) todelt. Den tar utgangspunkt i (1) progresjon og (2) undervisningsmetodiske valg. I forrige kapittel har jeg drøftet begge disse to, progresjon i kapittel 5.1 og metodisk tilnærming i kapittel 5.2.

Resultatene (kapittel 4) i undersøkelsen viser at et skifte er i ferd med å skje når det kommer til progresjon i bokstavinnlæringen. Elevene møter flere bokstaver i uken, er ferdig med introduksjonen av alle bokstavene tidligere og innlæringen er i mindre grad basert på læreverkene progresjon nå enn det Rasmussen rapporterte i 2013. Progresjonen er nærmere det forskningen og faglitteraturen anbefaler, men er fremdeles ikke like rask som forskningen anbefaler (Engen & Håland, 2005; Jones et al. 2013; Sunde & Lundetræ, 2019). Hoppet fra dagens progresjon og opp til progresjonen Jones et al. (2013) anbefaler er fremdeles stort, men man kan se en indikasjon på at progresjonen blir raskere og at dette skjer gradvis over tid. En slik indikasjon er økningen i antall lærere som underviser to eller flere bokstaver i uken. I 2013 gjorde 18 % av lærerne dette, mens tallet hadde økt til 60 % i 2016 (lesesenteret, 2017), og i dag er tallet opppe på 90 %. Det er også stor endring i antall lærere som følger progresjonen til læreverkene. Tallene viser at 28,4 % færre lærere følger progresjonen til læreverkene i 2022 kontra 2013, med 45,6 % i 2022 mot 74 % i 2013.

Rent undervisningsmetodisk er ikke forandringen endret i samme grad som progresjonen. Det funnene viser er at den syntetiske metoden fremdeles er den mest utbredte, med 99,5 % av lærerne som benyttet denne metoden alene eller i kombinasjon med andre metoder. Av lærerne som benyttet den syntetiske metoden uten innslag av andre metoder var det 46,2 % som svarte dette. De resterende lærerne som brukte denne metoden benyttet den i samspill med andre metoder. Det var 22 % av lærerne som meddelte at de kombinerte syntetisk- og analytisk metode, mens 22,5 % kombinerte syntetisk-, analytisk- og LTG-

metoden. Det var 8,8 % av lærerne som kombinerte syntetisk metode og LTG-metoden. Her må det påpekes at STL+ ikke var et svaralternativ og kunne fått en større andel enn de 22 lærerne som nevnte metoden i utdypelsen. Fonemisk bevissthet virker å være noe som lærerne anser som viktig for bokstavinnlæringen, men innlæringen begynner før alle elevene er fonemisk bevisste, noe som begrunnes med at fonemisk bevissthet utvikles i samspill med bokstavinnlæringen. Lærerne rapporterte at de fleste elevene har knekt lesekode i løpet av høsten i 1.trinn, med 53,3 % av elevene til respondentene. 42,9 % meddelte at dette skjedde i løpet av våren samme skoleår. Disse tallene indikerer at elevene knekker lesekode omtrent samtidig som de gjorde i 2013 (Rasmussen).

Skulle en lignende undersøkelse gjøres igjen, ville det vært interessant å legge til metoder som STL+ og iMal. Det kan være spennende å se hvilke implikasjoner undervisningsmetoder som STL+ hvor elevene møter hele alfabetet på en gang, vil ha på bokstavinnlæringen. Det vil også vært interessant å vite mer om årsakene til endringen i bokstavinnlæringen, da spesielt progresjon og den synkende graden av progresjon tuftet på læreverkene. I prosessen med å skrive denne masteroppgaven har jeg fått innsikt i bokstavinnlæringen og praksisen bak. Jeg har fått kunnskap om hva forskningen sier er en god bokstavinnlæring, samtidig som jeg har fått dannet et bilde av sammenhengen mellom forskning og eksisterende praksis. Det denne studien viser, er at lærernes praksis er nærmere hva forskningen anbefaler i dag enn den var for ni år siden, det er fremdeles et sprik, men det er blitt mindre.

7. Litteraturliste/referanser

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

Aukurst, V, R. (2005). *Tidlig språkstimulering og livslang læring – en kunnskapsoversikt*. PædagogenDK.
<https://www.paedagogen.dk/shared/files/7c73902d1b84d522d8279dd8f1446151-16714.pdf>

Befring, E. (2002). *Forskningsmetode, etikk og statistikk*. Det norske samlaget

Biemiller, A. (2003). Vocabulary: Needed if Children are to Read well. *Reading Psychology*, Vol 24, No 3, 323-335.

Bitit, K. T. & Ingebrigtsen, V. (2017). *Rask bokstavprogresjon - En tilpasning for elevmangfoldet?* [Masteroppgave]. UiT Nores Arktiske Universitet.

Bjerke, C. & Johansen, R. (2017). *Begynneropplæring i norskfaget*. (2.utgave) Gyldendal.

Bråten, I. (2007b). Leseforståelse—om betydningen av forkunnskaper, forståelsesstrategier og lesemotivasjon. *Tidskriftet viden om læsing*. 20 (2), 3-11.
https://www.ucviden.dk/ws/portalfiles/portal/136417703/videnomlaesning_nummer_2_fi nal.pdf#page=3

Bråten, I. (Red.). (2007a). *Leseforståelse – Lesing i kunnskapssamfunnet – teori og praksis*. Cappelen Akademisk

Bülöw-Olsen, L. & Madsbjerg, S. (2009). *Lesekurs for hele trinn – en felles innsats*. I Frost, J. (Red). *Språk- og leseveiledning – i teori og praksis*. Cappelen Akademisk forlag.

De Vaus, D. (2002). *Surveys in social research*. Routledge, Taylor & Francis group.

Dybdahl, S. K. (2021). *Rask bokstavprogresjon i begynneropplæringen En kvalitativ studie av læreres tanker og erfaringer med metoden rask bokstavprogresjon*. [Masteroppgave]. Høgskolen på Vestlandet.

Ehri, L. C. (1995). *Phases of development in learning to read words by sight*. *Journal of research in reading*. 18(2), 116-125. doi: 10.1111

Ehri, L. C. (2005a). *Development of sight word reading: Phases and findings*. I M. J.

Ehri, L. C. (2005b). *Learning to read words: Theory, findings, and issues*. *Scientific Studies of Reading*, 9(2), 167-188. doi: 10.1207

Engen, L. & Håland, A. (2005) Bokstavinnlæring. I Håland, A. (Red.). *Læring og leik: Grunnleggende lese- og skriveopplæring på 1.trinn*. Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning.

Ertesvåg, F. (2021, 12. nov). *Slår alarm om lærebok-krise*.VG.
<https://www.vg.no/nyheter/innenriks/i/34VB40/slaar-alarm-om-laerebok-krise>

Frost, J. (2009). *Leseutvikling og utviklingsbestemte aktiviteter*. I Frost, J. (Red.). *Språk- og leseveiledning – i teori og praksis*. Cappelen Akademisk forlag.

Goodman, K., S. (1967). *Reading. A psycholinguistic guessing game*. *Journal of the reading specialist*, 4: 126-135.

Haugstad, O. (2010). *Den grunnleggende lese- og skriveopplæringen. Praktisk/teoretisk innføring*. Pedagogisk forlag.

Høien, T. & Lundberg, I. (2012). *Dysleksi. Fra teori til praksis*. (5.utg). Gyldendal Akademisk.

Høigård, A. (2006). *Barns språkutvikling: Muntlige og skriftlige* (2.utgave). Universitetsforlaget.

Jones, C. D., Clark, S. K. & Reutzel, D. R. (2013). *Early childhood education journal*. Enchaining alphabet knowledge instruction: Research implications and practical strategies for early childhood educators. Springer Science.

Kleven, T. A. (2002). *Ikke-eksperimentelle design*. I T. Lund (Red.), *Innføring i forskningsmetodologi*. Unipubforlag.

Kleven, T. A. & Hjørdemaal, F. R. (2018). *Innføring i Pedagogisk Forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolking og vurdering* (3. utg.). Fagbokforlaget.

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

Krogtoft, M. (2013). *Krafttak for lesing*. I Waale, M-B, & Krogtoft, M. (Red.). (2013). *Krafttak for lesing i fag*. Akademika Forlag.

Kulbrandstad, L, I. (2018). *Lesing i utvikling. Teoretiske og didaktiske perspektiver*. (2.utg.). Fagbokforlaget.

Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i norsk (NOR01-06). Kompetansemål og vurdering. Kompetansemål etter 2.trinn*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/kompetansemal-og-vurdering/kv116?lang=nob&curriculum-resources=true>

Larsen, A. K. (2007). *En enklere metode: Veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode*. Fagbokforlaget.

Lesesenteret. (2017). *Førsteklassingene lærer bokstavene raskere*. Forskning.no. <https://forskning.no/partner-sprak-universitetet-i-stavanger/forsteklassingene-laerer-bokstavene-raskere/358457>

Lund, T. (2002). *Innføring i forskningsmetodologi*. Unipubforlag.

Lundberg, I, & Herrling, K. (2008). *God leseutvikling. Kartlegging og øvelser*. Cappelen Akademiske forlag.

Lundetræ, K. (2020). *Bokstavinnlæring i begynneropplæringa*. Uis.no. <https://www.uis.no/nb/bokstavlaering-i-begynneropplaeringa>

Lundetræ, K. & Tønnesen, F, E. (Red.). (2014) *Å lykkes med lesing. Tidlig innsats og tilpasset leseopplæring*. Gyldendal Akademisk.

Lundetræ, K. & Uppstad, H, K. (2014) *Leseopplæring- bevisstgjøring fram mot leselyst*. I Lundetræ, K. & Tønnesen, F, E. (Red.). *Å lykkes med lesing. Tidlig innsats og tilpasset leseopplæring*. Gyldendal Akademisk.

Lyster, S-A, H. (2009) *Ordforråd og leseutvikling*. I Frost, J. (Red). *Språk- og leseveiledning – i teori og praksis*. Cappelen Akademisk forlag.

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

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

Malones, M-M. (2017). *Rask bokstavlæring som grunnlag for lesing og skriving*. [Masteroppgave]. NTNU.

Molander, B. & Skauge, I., S. (2009). *Lese Lære Lykke*. Gyldendal Akademisk

Netland, R, & Aa, L, I. (Red.). (2020). *Master i norsk metodeboka 2*. Universitetsforlaget

Netland, R. (2020) Kvalitative intervju i norskfaglige oppgaver. I R. Netland & L. I. Aa (Red) (2020) *Master i norsk metodeboka 2*. Universitetsforlaget

Piasta, S. B., & Wagner, R. K. (2010). *Developing early literacy skills: A meta-analysis of alphabet learning and instruction*. Reading Research Quarterly, 45, 8–38.

Rasmussen, A. (2013). *Begynneropplæring i lesing i norske skoler - en undersøkelse av bokstavinnlæring og metodevalg*. [Masteroppgave]. Universitet i Stavanger.

Rygg, R.F. (2016). *Funksjonell bokstavlæring*. Bedre skole
4. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2016/funksjonell-bokstavlaering/>

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

Skaathun, A. (1993). *Den normale leseprosessen*. Senter for leseforskning

Stjernholm, K. (2020). *Spørreundersøkelser i norskdidaktiske masteroppgaver*. I Netland, R, & Aa, L, I. (Red.). *Master i norsk metodeboka 2*. Universitetsforlaget

Strømsø, H. I. (2007) *Høytlesing, hurtiglesing og leseforståelse – en historie om lesing og forskning om leseforståelse*. I Bråten, I. (Red.). *Leseforståelse – Lesing i kunnskapssamfunnet – teori og praksis*. Cappelen Akademisk

Sunde, K. & Lundetræ, K. (2019). *Is a faster pace of letter instruction associated with otherteaching practices?* Nordic Journal of Litteracy. Vol.5 No.2 (62-78)
<https://nordicliteracy.net/index.php/njlr/article/view/1668>

Trageton, A. (2009). *Skriv på pc - lær å lese!*. Pedlex Norsk Skoleinformasjon.

Traavik, H. & Alver, V. R. (2008). *Skrive- og lesestart – Skriftspråksutvikling i småskolealderen*. (3.utg) Fagbokforlaget.

Traavik, H & Jansson, B, H. (Red.). (2013). *Norskboka 1. Norsk for grunnskolelærerutdanning 1-7*. Universitetsforlaget.

Traavik, H. (2013). *Den tidlige skrive- og leseutviklinga*. I Traavik, H & Jansson, B, H. (Red.). *Norskboka 1. Norsk for grunnskolelærerutdanning 1-7*. Universitetsforlaget.

Tunmer, W. E., & Hoover, W. A. (1992). *Cognitive and Linguistic Factors in Learning to read*. I P. B. Gough, L. C. Ehri & R. Treiman (Red.), *Reading Acquisition*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers, 175-214.

Tverbakk, M, L. (2013) *Høytlesingens bidrag i ei dynamisk leseopplæring*. I Waale, M-B, & Krogtoft, M. (Red.). *Krafttak for lesing i fag*. Akademika Forlag.

Tønnessen, F, E., & Uppstad, P, H. (2014). *Leseundervisning*. I Lundetræ, K, & Tønnessen, F, E. (Red). *Å lykkes med lesing. Tidlig innsats og tilpasset opplæring*. Gyldendal Akademisk.

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

8. Vedlegg

Vedlegg 1.

20.04.2022, 13:55

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

Vurdering

Referansenummer

932442

Prosjektittel

Kvantitativt studie av bokstavinnlæring i norsk skole

Behandlingsansvarlig institusjon

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) /
Institutt for lærerutdanning

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Leiv Inge Aa, leiv.inge.aa@ntnu.no, tlf: 95870465

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

August Erlend Gardarsson, augusteg@stud.ntnu.no, tlf: 90262386

Prosjektperiode

03.01.2022 - 31.03.2022

Vurdering (1)**03.01.2022 - Vurdert anonym**

Det fremgår av meldeskjema den 03.01.2022 med vedlegg og dialog at det ikke skal behandles opplysninger i prosjektet som kan identifisere enkeltpersoner verken direkte eller indirekte.

Prosjektet trenger derfor ikke en vurdering fra Personverntjenester.

HVA M  DU GJØRE DERSOM DU LIKEVEL SKAL BEHANDLE PERSONOPPLYSNINGER?

Dersom prosjektopplegget endres og det likevel blir aktuelt å behandle personopplysninger må du melde dette til Personverntjenester ved å oppdatere meldeskjemaet. Vent på svar f r du setter i gang med behandlingen av personopplysninger.

VI AVSLUTTER OPPFØLGING AV PROSJEKTET

Siden prosjektet ikke behandler personopplysninger avslutter vi all videre oppfølging.

Kontaktperson hos oss: Eva J. B. Payne

Lykke til med prosjektet!

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/6194fe0-10ce-4b05-9ab1-3d5c8487e937>

1/1

Vedlegg 2:

Bokstavinnlæring i skolen

En kvantitativt studie av undervisningsmetodevalg i bokstavinnlæringen

 augusterland@gmail.com (ikke delt) [Bytt konto](#)



1. Hvilket fylke jobber du i?

- Oslo
- Rogaland
- Møre og Romsdal
- Nordland
- Troms og Finnmark
- Viken
- Innlandet
- Agder
- Vestfold og Telemark
- Vestland
- Trøndelag

2. Hvilket trinn jobber du på?

- 1. trinn
- 2. trinn
- Begge

3. Hvilke metode benytter du i din undervisning (flere valg mulig)

- Syntetisk/fonologisk metode (Trekke bokstavlyder sammen til ord)
- Analytisk/helordsmetode (Helhet til del, for eksempel ordbilder)
- LTG – metoden (for eksempel å lage felles tekster i klassen)
- Vet ikke

Frivillig utdypelse av spørsmål 3.

Svaret ditt _____

4. Hvilke læreverker bruker du/dere? (flere valg mulig)

- Zeppelin
- Tubaluba
- Agora
- Safari
- ABC – leseverk
- Ingen (benytter meg ikke av læreverker)
- Vet ikke
- Andre: _____

5. Følger dere læreverkenes progresjon i bokstavinnlæringen?

- Ja
- Nei
- Delvis
- Vet ikke
- Benytter meg ikke av læreverker

6. Hvor mange timer i uken bruker dere på lese- og skriveopplæring i gjennomsnitt?

- 1-2 timer
- 3-4 timer
- 5-6 timer
- 7-8 timer
- mer
- Vet ikke

Frivillig utdypelse av spørsmål 6.

Svaret ditt _____

7. Hvor mange nye bokstaver møter elevene hver uke?

- Maks 1
- Maks 2
- Maks 3
- Maks 4
- Flere
- Vet ikke

Frivillig utdypelse av spørsmål 7.

Svaret ditt _____

8. Er det viktig at elevene er fonemisk bevisst før bokstavinnlæringen starter?

- Ja
- Nei
- Vet ikke

Frivillig utdypelse av spørsmål 8.

Svaret ditt _____

9. Brukes store og/eller små bokstaver i bokstavinnlæringen i 1.trinn?

- Store bokstaver
- Små bokstaver
- Begge
- Bokstavinnlæringen begynner i 2.trinn
- Vet ikke

10. Hvordan arbeider dere med innlæring av bokstaver? (Flere valg mulig)

- Gruppeundervisning
- Stasjonsundervisning
- Lærerstyrt undervisning
- Annet
- Vet ikke

11. Når starter bokstavinnlæringen?

- Høsten 1.trinn
- Våren 1.trinn
- Høsten 2.trinn
- Våren 2.trinn
- Vet ikke

Frivillig utdypelse av spørsmål 11.

Svaret ditt _____

12. Hvis bokstavinnlæringen ikke starter høsten 1. klasse, hvorfor? (flere svar er mulig).

- Flere av elevene er umodne
- Vi vil styrke sosiale mål
- Vi mener det er viktig å sikre språklig og fonologisk bevissthet først
- Vi vil prioritere andre fag først
- Annet
- Bokstavinnlæringen starter i 1. klasse
- Vet ikke

Frivillig utdypelse av spørsmål 12.

Svaret ditt _____

13. I hvor mange måneder introduseres nye bokstaver for elevene?

- 1-3 måneder
- 4-6 måneder
- 7-9 måneder
- 10-12 måneder
- 13-15 måneder
- 16-18 måneder
- 19-21 måneder
- 22+ måneder
- Vet ikke

Frivillig utdypelse av spørsmål 13.

Svaret ditt _____

14. Når har de fleste elevene «knekt lesekoden», dvs. at de forstår koblingen mellom lyd og bokstav, samt at de kan bruke dette til å lese enkle ord?

- Høsten 1. klasse
- Våren 1. klasse
- Høsten 2. klasse
- Våren 2. klasse
- Vet ikke

Frivillig utdypelse av spørsmål 14.

Svaret ditt _____

Vedlegg 3:

Til rektor og/eller avdelingsleder. Jeg håper du kan videreformidle denne mailen til lærere med ansvar for norskfaget på 1. og 2.trinn på din skole. Dette er en masterundersøkelse om bokstavinnlæring i begynneropplæringen ved NTNU. I den sammenheng trenger jeg så mange svar som mulig for å danne et så korrekt bilde av praksisen i skolen som mulig.

Til norsklærere på 1. og/eller 2.trinn.

Hei! Mitt navn er August Gardarsson og jeg er masterstudent i norsk på grunnskolelærerutdanningen ved NTNU i Trondheim. Jeg skriver en masteroppgave om bokstavinnlæring i begynneropplæringen i den norske skolen. Her ønsker jeg å kartlegge hvordan bokstavinnlæringen gjennomføres i den norske skolen i dag og hvilke metoder som benyttes. For å få svar og tilstrekkelig med data trenger jeg svar fra lærere på 1. og/eller 2.trinn.

Jeg sender dermed ut en spørreundersøkelse som jeg håper du kan ta deg tid til å svare på. Undersøkelsen er på 15 spørsmål med svaralternativer (Det er frivillig utdypelse under noen av spørsmålene om det skulle være ønskelig) og den vil ta deg 5-10 minutter å besvare. Prosjektet skal ferdigstilles innen 25/05-2022 og resultatet vil bli offentliggjort senere på sommeren. Poenget med oppgaven er å kartlegge praksisen i skolen slik den er basert på lærernes rapportering. Undersøkelsen er selvfølgelig frivillig og det vil ikke kunne knyttes navn eller epost i spørreundersøkelsen, og svarene knyttes ikke til skole nivå, kun fylkesnivå. Frist for å svare på undersøkelsen er 25. mars.

Håper du har anledning og lyst til å svare, på forhånd takk! 😊

For å svare på undersøkelsen følger du denne linken:

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScYb6YuCs8UEjhCOqyHONYv6JEpfAoJ6SeZ8vPs6WYkv96YDw/viewform?usp=sf_link

Hilsen,

August Gardarsson (student) tlf. 90262386 epost. augusteg@stud.ntnu.no
Leiv Inge Aa (Førsteamanuensis i norskdidaktikk, NTNU).
Heidi Brøseth (Førsteamanuensis i norskdidaktikk, NTNU).

