

**Masteroppgave**

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

Mari-Marthe Malones

# Rask bokstavinnlæring som grunnlag for lesing og skriving

Masteroppgave i norskdidaktikk 1-7

Veileder: Randi Solheim

Trondheim, mai 2017

Mari-Marthe Malones

## Rask bokstavinnlæring som grunnlag for lesing og skriving

Masteroppgave i norskdidaktikk 1-7  
Veileder: Randi Solheim  
Trondheim, mai 2017

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

 **NTNU**  
Kunnskap for en bedre verden

### **Bokstavene**

Hva er en bokstav?

En besynderlig ting –

en linje, en strek, en prikk og en ring

og så er det slik den skal være.

Én liten bokstav sier ikke det spor,

men sammen med andre blir den til ord

som lærer deg det du skal lære.

André Bjerke





## Forord

Skoleåret 2015/2016 jobbet jeg en dag i uka på 1. trinn og fikk innblikk i skolestarternes verden. Jeg hadde ansvaret for veiledet lesing i en av gruppene på trinnet og fikk oppleve elever som «knekte lesekode», samt elever som fortsatt ikke kjente alle bokstavene i mars, når introduksjonen nettopp var ferdig. Erfaringene fra dette året bidro til at jeg ønsket å se nærmere på bokstavinnlæringen i masteroppgaven min. Det er i begynneropplæringen grunnlaget for videre skolegang legges. Det er her vi må holde på motivasjonen til elevene, og det er her vi skal gi elevene tilgang til skriftspråket.

Å skrive denne masteroppgaven har vært en spennende reise med «høye fjell, dype daler, og innimellom bratt terreng» – som vi sier i Romsdalen. Arbeidet med oppgaven har vært lærerikt, og bidratt til å styrke min faglighet. Jeg vet at kunnskapen jeg har tilegnet meg i denne prosessen vil være nyttig for meg som lærer i fremtiden. Nå er tiden kommet for å sette et punktum for arbeidet med denne oppgaven og takke de uvurderlige støttespillerne.

Tusen takk til skolen og lærerne på 1. trinn som åpnet klasserommet og lot meg forske på rask bokstavinnlæring – uten dere hadde ikke denne oppgaven blitt til.

Den største takken går til min veileder, Randi Solheim. Tusen takk for at du har hatt troen på prosjektet, motivert meg, kommet med konstruktive tilbakemeldinger og delt av den rike kunnskapen du har – du er virkelig en inspirasjon! Tusen takk til den fantastiske gjengen på kontor B115 for gode lunsjpauser, faglige tips og ikke minst – godt humør! Tusen takk til Amanda og Christina, som har lest korrektur på oppgaven, det har betydd mye. Jeg vil også takke kollegaer og venner som har bidratt med oppmuntrende ord og avbrekk i skrivingen.

En spesiell takk til hele familien – tusen takk for at dere hele tiden har hatt troen på meg og mitt arbeid. Dere er en super gjeng, og jeg er evig takknemlig.

Rotvoll, våren 2017



# Innholdsfortegnelse

<b>FORORD .....</b>	<b>II</b>
<b>1.0 INNLEDNING:.....</b>	<b>1</b>
1.1 BAKGRUNN OG RELEVANS .....	1
1.2 HVA ER RASK BOKSTAVINNLÆRING? .....	3
1.3 PROBLEMSTILLING OG FORSKNINGSSPØRSMÅL.....	3
1.4 OPPGAVENS OPPBYGGING.....	4
<b>2.0 TIDLIGERE FORSKNING OG TEORETISK RAMMEVERK .....</b>	<b>6</b>
2.1 TIDLIGERE FORSKNING OM BOKSTAVINNLÆRING .....	6
2.1.1 Bokstavinnlæring i internasjonal kontekst .....	8
2.2 HVA ER BOKSTAVKUNNSKAP.....	10
2.3 BOKSTAVKUNNSKAPENS ROLLE I LESE OG SKRIVEOPPLÆRINGEN .....	14
2.3.1 Veiledet lesing og veiledet skriving.....	15
2.3.2 Stadier i skrive- og leseutviklingen .....	18
<b>3.0 METODE.....</b>	<b>21</b>
3.1 LESE OG SKRIVEOPPLÆRING VED FORSKNINGSTEDET .....	21
3.2 FORSKNINGSDESIGNET OG FORSKERROLLEN .....	23
3.3 PRESENTASJON AV INFORMANTER.....	25
3.4 METODER FOR INNSAMLING AV DATAMATERIALE .....	25
3.5 DATAOVERSIKT.....	30
3.6 RELIABILITET OG VALIDITET .....	31
<b>4.0 ANALYSE OG DRØFTING.....</b>	<b>33</b>
4.1 BOKSTAVKARTLEGGING .....	34
4.2 INTRODUKSJON AV BOKSTAVENE .....	38
4.2.1 Observasjon av økt med veiledet skriving .....	39
4.2.3 Veiledet skriving.....	46
4.2.4 Observasjon av veiledet lesing.....	57
4.3 LÆRERNES ERFARINGER – OVERORDNEDE PERSPEKTIVER.....	67
4.4 OPPSUMMERING AV SENTRALE FUNN .....	75
<b>5.0 AVSLUTNING OG DIDAKTISKE IMPLIKASJONER .....</b>	<b>80</b>
<b>6.0 LITTERATURLISTE .....</b>	<b>83</b>
<b>7.0 VEDLEGG.....</b>	<b>86</b>
Vedlegg 1: Bokstavrekkefølge på 1. trinn .....	86
Vedlegg 2: Samtykkeskjema til foreldre/ foresatte.....	87
Vedlegg 3: Samtaleguide.....	89
Vedlegg 4: Godkjenning NSD .....	90



## 1.0 Innledning:

### 1.1 Bakgrunn og relevans

«Æ vil skrive at katten nesten alltid maser om mat, men vet ikke kordan /k/ skrives» sa Jenny under en økt vi hadde med veiledet skriving. Bokstaver er det elevene forventer å lære når de starter på skolen. Gjennom utsagnet demonstrerer Jenny at hun allerede har den vesentlige bokstavkunnskapen: Hun vet at hun trenger bokstaver for å skape mening gjennom skrift. Hun har brutt ordet 'katten' ned til lyder, som hun har oversatt til bokstaver på arket. Det eneste hun mangler, er de grafiske detaljene som trengs for å representere fonemet /k/. Disse har hun ikke blitt introdusert for på skolen enda. Å lære bokstaver gjør at elevene får tilgang til skriften og tekstverden. Elevene har ulikt utgangspunkt når de starter på skolen. Noen kan alle bokstavene, enkelte elever kjenner kun bokstavene i navnet sitt. Noen elever leser småbøker og skriver, mens andre ikke vet at bokstavene representerer lyder.

I skolen – både som lærervikar og under praksis i lærerutdanningen – har jeg møtt flere innganger og metoder som brukes i den første lese- og skriveopplæringen. I dag blir skolen stadig introdusert for noe nytt. Mange lærere blir sendt på kurs og får muligheter til å observere og lære om nye metoder og teknikker som de kan benytte i undervisningen. Ny kunnskap introduseres kanskje når kollegaer kommer tilbake fra forfriskende etterutdanning, eller etter å ha blitt presentert for ny forskning. Politikere kommer også stadig med nye ønsker om hva skolehverdagen burde inneholde. Selv om det er mange endringer og vi tar i bruk ny kunnskap, er det likevel noen tema som har fått stått nokså uberørt i skolen i lengre tid.

«I 40 år har norske førsteklasinger brukt rundt en uke på hver bokstav, og de fleste lærerne bruker mellom 7 og 9 måneder på å gå gjennom hele alfabetet». Slik startet førsteamanuensis Kjersti Lundetræ artikkelen «Førsteklassingene bør lære alle bokstavene før jul». Hun legger vekt på at om elevene lærer flere bokstaver i uka, er de ferdig med den første alfabetundervisningen i god tid før jul. Rask bokstavprogresjon eller rask bokstavinnlæring innebærer altså at elevene lærer mer enn en bokstav i uka (Rognved, 2017a).

Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning, også kalt *Lesesenteret*, mener at lese- og skriveopplæringen på 1. trinn har vært lik i mange år. Hvorfor er det slik? Annelin Rasmussen gjorde en kvantitativ undersøkelse i 2013 hvor hun forsket på begynneropplæring i lesing og

undersøkte bokstavinnlæring og metodevalg. Resultatene viser at på de fleste skoler lærer elevene én bokstav i uka på 1. trinn, på tross av at det er lite eller nesten ingen forskning som sier at dette er en god tilnærming.

Da jeg hørte om rask bokstavinnlæring tenkte jeg «såklart». Hvorfor skal vi bruke så lang tid på å introdusere hver bokstav, når elevene bare kunne lært og tatt i bruk alle bokstavene med en gang? Elevene trenger tilgang til bokstavene for å kunne skape og møte meningsfulle tekster. Det fikk meg til å undre over det fokuset vi faktisk har på bokstaver i skolen i dag. Jeg vil tro at den tradisjonelle tilnærmingen bygger på en frykt for at elevene skal «dette av» om man går for fort frem. I tillegg er det ingen lærebøker som støtter en annen tilnærming enn én bokstav i uka. Det betyr at lærerne må jobbe på en annen måte enn de har gjort tidligere. I skolen er det mye snakk om tidlig innsats for å ruste elevene i møte med fremtiden. Dette innebærer blant annet styrking av opplæring til elever som henger etter i lesing, skriving og regning (St.meld nr 21, (2016-2017)). En slik satsing demonstrerer viktigheten av at elevene trenger tilgang til bokstavene og tallene, som er verktøyet for å kunne lese, skrive og regne. Oppdagende skriving er også et tema som er satt på dagsorden – hvor elever skriver seg til lesing (Korsgaard, Hannibal & Vitger, 2011). For å kunne skrive, må elevene ha tilgang til bokstavene. Også internasjonal forskning legger vekt på at introduksjon av alfabetet er viktig, men at hensikten med å lære alfabetet er lesing og skriving. Alfabetkunnskap er et middel, ikke et mål (Jones, Clark, & Reutzel, 2012).

Det er lite forskning på dette feltet, både nasjonalt og internasjonalt. Lesesenteret har publisert flere artikler det siste året som fremmer rask bokstavinnlæring i begynneropplæringen, men flere av disse artiklene er erfaringsbasert og ikke forskningsbasert. Mitt mål er at forskningsarbeidet mitt vil bidra til at temaet i større grad blir løftet frem og synliggjort. Mer forskning på feltet vil være nyttig i den forstand at det vil gi lærere den tryggheten de trenger for å endre praksisen i begynneropplæringen. Bokstavinnlæringen er aktuell for samfunnet, for skolen, for eleven og for lærere. Jeg ønsker å bidra med forskning om hvordan rask bokstavinnlæring fungerer for elevene, og hva som kjennetegner en slik progresjon. Jeg håper at denne masteroppgaven kan bidra til å belyse en mer forskningsbasert tilnærming til bokstavinnlæring enn den tilnærmingen som har vært – og er – gjeldene i norsk skole.

## 1.2 Hva er rask bokstavinnlæring?

Rask bokstavinnlæring går ut på at elevene skal bli introdusert for to eller flere bokstaver i uka. *Rask bokstavinnlæring* eller *rask bokstavprogresjon* er begreper brukt av Kjersti Lundtræ ved Lesesenteret, som jeg også kommer til å bruke i denne oppgaven. Det som ligger i begrepet *rask* er at elevene blir eksponert for to eller flere bokstaver i uka, altså raskere enn ved den *tradisjonelle innlæringen*, hvor de fleste elevene lærer en bokstav i uka. En rask bokstavinnlæring er også blitt tematisert internasjonalt. Jones et al. (2012) argumenterer for at bokstavene kan introduseres hver dag i fem uker (med 26 bokstaver) og at elevene deretter repeterer bokstavene resten av skoleåret. For at elevene skal ha størst mulig utbytte av bokstavene, mener de at bokstavene burde presenteres daglig i korte leksjoner. De trekker også frem at elevene har et ulikt utgangspunkt ved skolestart – noe de også vil ha etter introduksjonen. En rask introduksjon blir ikke sett på som en utfordring, men heller en fordel hvor lærerne kan differensiere undervisningen slik at den er tilpasset elevenes språkkunnskap. Fem bokstaver i uka kan oppleves som litt mange når man er vant med en tradisjonell introduksjon. Vi vet også at det er mye annet som skjer i skolehverdagen, som gjør at dette kan være vanskelig å gjennomføre. Kjersti Lunderæ foreslår i artikkelen «Hvordan jobbe med rask bokstavprogresjon?» en progresjon på to bokstaver i uka, med en repetisjonsuke etter høstferien. Da er elevene ferdig i god tid før jul og man har mulighet til å differensiere lese- og skriveaktiviteter. Går man raskt frem blir elevene kjent med bokstavene tidlig og får mer tid til å øve på eventuelt vanskelige bokstaver (Rognved, 2017b).

Lesesenteret har også publisert filmen «Bokstaver! Bokstavfilm om rask bokstavprogresjon» (2016). I denne filmen sier de følgende som et argument for en raskere introduksjon av bokstavene: «Bokstavene er deler av ord og samspillet mellom disse og helheten, *ordene*, er avgjørende for å lære seg å lese. Mangler man kunnskap om en eller flere bokstaver innskrenkes mengden ord man kan lese dramatisk». Dette utsagnet illustrerer at elevene trenger tilgang til bokstavene for å kunne skrive og lese, og at en intensivering av bokstavinnlæringen bidrar til at elevene kommer raskere i gang med dette.

## 1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål

En viktig motivasjon for denne studien er en økende interesse for å løfte frem verdien av en raskere introduksjon av bokstavene slik at de kan tas i bruk som et verktøy av elevene. Mitt syn på rask bokstavinnlæring er ikke nødvendigvis at denne metoden skal benyttes for å ha mer tid til å øve på vanskelige bokstaver slik Kjersti Lundtræ og Lesesentrert argumenterer

for. Min oppfatning av viktigheten av metoden baserer seg i større grad på å gi elevene verktøyet de trenger for å kunne lese og skrive. Elevene må få sjansen til å ta i bruk bokstavene på en selvstendig måte i meningsskapning. Gjennom så raskt introduksjon som mulig lærer de – mer eller – mindre bokstavene av seg selv.

Jeg er interessert i hvordan rask bokstavinnlæring fungerer i praksis. Hvordan opplever lærerne det, og hvordan fungerer en slik introduksjon for elevene? For å finne svar på dette tok jeg kontakt med en skole som høsten 2016 skulle starte med en rask innlæring av bokstavene. Jeg formulerte følgende spørsmål som utgangspunkt for arbeidet:

*Hvordan fungerer rask bokstavinnlæring som grunnlag for lesing og skriving hos fire utvalgte elever på 1. trinn?*

Problemstillingen utdypes gjennom følgende forskningsspørsmål:

- 1. Hvordan bruker elevene bokstavkunnskapen sin i skrive- og leseøker i høstsemesteret?*
- 2. Hvordan opplever lærerne og rektor rask bokstavinnlæring i forhold til erfaring med tradisjonell progresjon?*

Denne oppgaven er, som problemstillingen viser, todelt. Hovedvekten i analysen vil være på hvordan rask bokstav innlæring fungerer for elevene, og hvordan de bruker den i ulike skrive- og leseøker. Den andre delen handler om hvilke erfaringer lærere på trinnet og rektor har med gjennomføringen, og hvilke holdninger de har til rask bokstavinnlæring. Disse vil jeg trekke frem i drøfting og analyse for å belyse funnene fra klasserommet.

## **1.4 Oppgavens oppbygging**

Masteroppgaven er bygget opp av fem kapitler. Etter innledningen kommer teorikapitlet som starter med tidligere forskning – i både internasjonal og nasjonal kontekst. Videre i kapitlet konkretiseres og utdypes fagbegreper innenfor *bokstavinnlæring*, *bokstavkunnskap* og *bokstavkunnskap i bruk*. Deretter kommer metodekapitlet med fokus på lese og skriveopplæring ved forskningsstedet. I metodekapitlet introduseres også forskningsstrategier, presentasjon av informanter og metoder for datainnsamling. Videre beskrives, tolkes og kommenteres oppgavens empiriske grunnlag i analyse- og



drøftingskapittelet. Problemstillingen og forskningsspørsmålene danner grunnlaget for oppgavens oppbygning. Analyse- og drøftingskapittelet er todelt, med hovedvekt på *hvordan elevene bruker bokstavkunnskapen sin i lese- og skriveøker i høstsemesteret*. Den andre delen tar for seg opplevelsen og erfaringene lærerne på trinnet og rektor ved skolen har med rask bokstavinnlæring versus en tradisjonell tilnærming. Resultatene av samtaler er sekundærmateriale og vil samles i en overordnet drøfting for å kaste lys over datamaterialet knyttet til elevenes bokstavkunnskap. Videre vil jeg presentere en oppsummering av sentrale funn i oppgaven. Avslutningsvis vil jeg samle trådene og belyse hvilke didaktiske implikasjoner denne studien vil kunne ha for videre undervisningspraksis.

### **Om notasjon**

I teksten gjengir jeg grafemer (bokstaver) i klammer, slik: <a>. Fonemer (lyder) gjengir jeg mellom skråstreker, slik: /ɲ/. Dette er i tråd med språkvitenskapelige konvensjoner (se f.eks Hognestad, 2002).

## 2.0 Tidligere forskning og teoretisk rammeverk

### 2.1 Tidligere forskning om bokstavinnlæring

Flere forskere har registrert at dagens metoder for å oppnå kunnskap om alfabetet ikke møter behovene til små barn, og at det er lite enighet om hvordan man skal introdusere bokstavene på en effektiv måte (Piasta & Wagner, 2010). I følge Jones et al. (2012) er det unødvendig å bruke lang tid på introduksjon av bokstavene, siden mange barn allerede er kjent med noen bokstaver når de starter på skolen. De hevder også at mye tid til introduksjon av hver enkelt bokstav stjeler tid fra arbeid med meningsskaping, lesing og innholdet i tekster. Internasjonal forskning viser at den formen for bokstavinnlæring som har vært vanligst i de fleste klasserom, er introduksjon av én bokstav hver uke (Bowman & Treiman, 2004). Dette tilsvarer norsk praksis hvor de fleste skolene også har en progresjon på maks én bokstav i uka (Rasmussen, 2013).

Treiman, Tincoff, Roderiquez, Mouzaki og Francis (1998) stiller spørsmål ved denne vanlige tilnærmingen, siden mange elever kjenner allerede noen bokstaver når de starter på skolen. De trekker frem at noen bokstaver er lettere å lære på grunn av forholdet mellom bokstavnavn og lyd – noe som gjør en slik introduksjon lite hensiktsmessig. Justice, Pence, Bowles, og Wiggins (2006) bemerker at den rådende tilnærmingen med å innføre og praktisere en bokstav hver uke er basert på tradisjon snarere enn forskning. Den langsomme progresjonen har tidligere blitt anbefalt i norsk skole for å sikre at alle elevene henger med, og at ny kunnskap i størst mulig grad automatiseres før man går videre (Engen & Håland, 2005 s. 25). Engen og Håland (2005) mener det handler om å finne balansen mellom å få alle med og unngå at det blir kjedelig og lite funksjonelt for noen elever. De legger likevel vekt på at det er lurt å gi elevene et repertoar på åtte til ti bokstaver og deretter ta en pause hvor elevene får varierte oppgaver med innsikt i både tekstskaping og lesing (s.25). Jones et al. (2012) mener en rask introduksjon er nyttig for elever med lite kjennskap til bokstaver ved skolestart, men også for elever med noe eller mye kjennskap til bokstavene. Elevene vil bruke mindre tid på bokstaver de allerede kan og bli raskere kjent med ukjente bokstaver enn det de ville blitt gjennom en tradisjonell introduksjon. Som nevnt innledningsvis sammenligner Jones og Reutzel (2012) det å gjennomgå én bokstav i uka med én bokstav om dagen. Det ble brukt om lag 15 minutter på introduksjon av bokstavene daglig. Elevene fikk repetert bokstavene seks ganger dette året, og det viste seg at intensivering av bokstavinnlæringen ga gode resultater. Ved slutten av skoleåret var det færre elever i risikogruppen for å utvikle skrive- og

lesevansker enn tidligere. Med andre ord får elevene raskere tilgang til verktøyet de trenger for å kunne å lære seg å lese og skrive.

Annelin Rasmussen (2013) forsket på begynneropplæring i lesing i norske skoler i avhandlingen sin. Hun så nærmere på bokstavinnlæring og metodevalg. I hennes undersøkelse ble det sendt ut spørreundersøkelser til 232 rektorer ved skoler med 1. og 2. trinn. Det var 1217 lærere som besvarte undersøkelsen og disse kom fra 841 ulike skoler. Alle fylkene var representert blant respondentene, noe som er med på å tilsi at resultatene kan representere hele den norske skolen. Hun fant også ut at de fleste elevene knekker lesekoden i løpet av 1. trinn og at de lærer både store og små bokstaver samtidig. Resultatene viser også at de fleste lærerne brukte en syntetisk undervisningsmetode alene, mens andre brukte denne i kombinasjon med analytisk undervisningsmetode eller LTG-metoden. Syntetisk- og analytisk metode vil jeg komme tilbake til i 2.3 *Bokstavkunnskapens rolle i lese og skriveopplæringen*.

Utover studien til Annelin Rasmussen har det hittil vært lite norsk forskning på feltet, men i Lesesenterets pågående forskningsprosjekt *Two Teachers* (se [www.lesesenteret.no](http://www.lesesenteret.no)) er raskere progresjon i bokstavinnlæringen tematisert. En fersk spørreundersøkelse viser at 59,8 % av lærerne introduserer to bokstaver i uka. Tilsvarende tall fra Rasmussens studie var 17,7 %<sup>1</sup>. Samtidig er det flere erfaringsbaserte artikler som er med på å aktualisere temaet om en raskere bokstavintroduksjon. Som nevnt innledningsvis er det den internasjonale forskningen som danner grunnlaget for Lesesenteret sine artikler. De erfaringsbaserte artiklene presenterer hva en rask bokstavinnlæring er og hvordan man kan jobbe med en slik progresjon. Kjersti Lundetræ ved Lesesenteret har bidratt til å sette introduksjonen av bokstavene på dagsorden. Hun bemerker at det hittil er gjort lite forskning på feltet, men at forskningen som finnes viser at en raskere innlæring av bokstavene kan være til fordel for alle typer elever. Når elevene får tilgang til flere bokstaver, gjør det at de kan lese og skrive flere ord tidlig, og dermed både bli mer motiverte og får mer lesetrening (Rognved, 2017a).

En rask introduksjon av bokstavene er nyttig slik at elevene slipper å bruke tid på innlæring av bokstaver som de allerede kan (Treiman & Broderick, 1998; Traavik & Alver, 2008). Motivasjon er en viktig faktor for å lykkes med lesing og skriving. Vi vet at jo mer man praktiserer det, jo mer mestrer man. For en del tiår siden mente mange at det var uheldig at

---

<sup>1</sup> Muntlig presentasjon ved Kristin Sunde, konferansen *Skriv! Les!* i Trondheim, 10.mai 2017.

elever kom til skolen og kunne lese, på grunn av at de da kom til å kjede (Traavik, 2013 s.40-41). Dette er også en gjeldene problemstilling i dag. Traavik og Alver (2008) presiserer at de fleste barn kommer til skolen med høye forventninger og stor motivasjon, men mange blir skuffet. De legger vekt på at elever kan bli skuffet dersom de allerede har knekt skriftspråkkoden før de begynner på skolen. Disse elevene har et behov for å kommunisere med tekstene sine og skape mening. Å øve på bestemte ord og stavelser blir meningsløst for disse elevene. Det er viktig å tilpasse opplæringen med tanke på elevenes evner og forutsetninger (s.83).

Treiman et al. (1998) understreker at en relativt lite omfattende introduksjon av bokstaven er nok når bokstavnavnet og lyden er lik, men at den samme mengden introduksjon er utilstrekkelig med en lyd som ikke tilsvarer bokstavnavnet. Noen bokstaver kan altså læres raskere på grunn av forholdet mellom bokstav og lyd. Dette er enda mer aktuelt i norsk kontekst, siden vi i Norge har et forholdsvis lydrett språk (Høigård, 2006 s. 267). Elever som er i risikogruppen for å utvikle lese- og skrivevansker kan vanligvis få bokstaver når de starter på skolen (Lundetræ & Walgermo, 2014 s. 159-160). Ved å lære en bokstav i uka vil det ta 29 uker før elevene har blitt introdusert for alle bokstavene i alfabetet. For de elevene som kan færrest bokstaver ved skolestart, betyr dette at de ikke kommer ordentlig i gang med lesing og skriving før i midten av april. For å lære kreves det øvelse og repetisjon. Når 29 av 38 uker blir brukt til å introdusere nye bokstaver, blir det liten tid til å bruke bokstavene i lesing og skriving – spesielt de bokstavene som blir gjennomgått sist (Jones et al., 2012).

### **2.1.1 Bokstavinnlæring i internasjonal kontekst**

Kunnskap om navn, lyder og symboler som representerer bokstaver, er grunnleggende alfabetisk kunnskap som er viktig for å lære seg å lese og skrive, i følge National Early Literacy Panel (NELP) (2008). NELP (2008) definerer bokstavkunnskap som *kunnskap om bokstavnavn og lyder*. Panelet legger også vekt på at bokstavkunnskap er anerkjent som den sterkeste, mest holdbare forutsetningen for senere å kunne oppnå gode leseferdigheter, som blant annet lydering, forståelse og rettskriving. Siden bokstavkunnskapen er et nødvendig verktøy for å lære seg å lese og skrive, er det viktig å vurdere effektive rutiner for undervisning og innlæring av bokstavene (Jones et al., 2012). NELP (2008) legger vekt på at introduksjonen av bokstavene er viktig, men presiserer at *hensikten* med å lære alfabetet er lesing og skriving. Introduksjonen er et middel, ikke et mål.

Enhancing Alphabet Knowledge (EAK) er et amerikansk program med vekt på styrking av bokstavinnlæringen. Denne metoden er mye forsket på og legger frem praktiske strategier for hvordan begynneropplæringen kan gjennomføres. Lærere kan bruke denne metoden for å få innsikt i hvordan man kan organisere, planlegge og undervise i essensielle ferdigheter knyttet til alfabetkunnskapen. EAK presenterer en tidlig innføring av bokstavkunnskapen, hvor bokstavene blir presentert i et raskere tempo enn én bokstav hver uke. EAK-instruksjon bygger på to viktige komponenter for en effektiv undervisning: 1) korte, eksplisitte undervisningsøkter, 2) læring gjennom flere ulike introduksjonssykluser. Flere introduksjoner av bokstavene i løpet av året gir rom for at undervisningen møter behovet til elever som trenger ekstra fokus på, og repetisjon av, bokstavene (Jones et al., 2012). De mener også at dette åpner for mer enn en introduksjon av bokstavene hele skoleåret. En EAK – leksjon omfatter lærerens modellering og veiledet praksis for: 1) å identifisere bokstavnavnet og lyden, 2) å gjenkjenne bokstaven i teksten, og 3) å produsere tekst.

Den første EAK leksjonen bygger på barns erfaringer med sine egne navn. Treiman og Broderick (1998) viser til forskning hvor barn tidlig lærer å navngi og skrive den første bokstaven i sitt eget fornavn, raskere enn noen annen bokstav i alfabetet. I EAK- opplæringen presenterer legger de vekt på at å arbeide med sitt eget navn som en del av utgangspunktet for bokstavinnlæringen, er motiverende for elevene (jf. også Jones et al., 2012). Dette er også et kjent prinsipp i norsk kontekst. I likhet med det Treiman og Broderick presenterer, mener også Håland (2005) at det første forholdet barn har til skriftspråket ofte er knyttet til eget navn. Navnet er ofte det første de kan lese, og siden kommer bokstaver og navn til andre i familien. Den første bokstavinnlæringen knytter ofte barnet til personer de kjenner, «det er Guri sin bokstav». Slik knytter barnet sammen bokstaver og identitet (s.11). Barn er ofte egosentriske og opptatt av seg selv, noe vi også ser i prosessen hvor elevene tilegner seg bokstavkunnskap.

The National Early Literacy Panel (2008 s.Vii) presenterer fem punkter som de mener utgjør grunnlaget for å lykkes med bokstavinnlæring tidlig: 1) *Kunnskap om begreper og konvensjoner*. Det kan for eksempel innebære at elevene skal ha kjennskap til sjanger, hva et bokomslag er, hva en forfatter er, og hva som er tekst. Det handler også om å kunne vite at vi starter å lese fra venstre til høyre, og hva som er foran og bak i tekst og bøker.

2) *Skrivekunnskap* er en kombinasjon av ulike elementer som elevens bokstavkunnskap, tidlig koding og dekodning. 3) *Å knekke lesekode* innebærer prosessen å gå fra å ikke kunne lese til å lese. Fonologisk og fonemisk bevissthet, samt ordforråd og hukommelse er sentralt her. 4) *Muntlig språk* er elevens evne til å kunne produsere og forstå muntlig språk. Dette inkluderer elevens vokabular og grammatikk. 5) *Visuell prosessering* er evnen til å sette sammen eller fjerne visuelt presenterte symboler. Et eksempel på dette kan være hurtig og korrekt diskriminasjon mellom to bokstavrekker med stor grad av visuell likhet. I følge rapporten til NELP var introduksjonen av disse tiltakene mer nyttig når de ble presentert for elevene i slutten av barnehagen, eller i første klasse, enn senere i skoleløpet – når elevene hadde kommet lengre i leseutviklingen (Lonigan & Shanahan, 2009).

## 2.2 Hva er bokstavkunnskap

Muntlig og skriftlig språk har både likheter og forskjeller. Likheten består i at begge er symbolspråk som må læres, og at begge må utvikles i kommunikasjon og samspill med andre (Hekneby, 2011 s. 19). Skriftspråket bygger på alfabetssystemet vårt som igjen bygger på det alfabetiske prinsipp. Det betyr at en bokstav eller en bokstavkombinasjon (hvert grafem) representerer en språklyd (et fonem) i talespråket (Høigård, 2006 s. 206; Frost, 2010). NELP (2008) har som nevnt tidligere definert bokstavkunnskap som *kunnskapen om bokstavnavn og lyder*. Kunnskap om disse er en forutsetning for lesing og skriving. Det er likevel ikke slik at vi gjengir talen direkte i skrift (Høigård, 2006 s. 206). Det som skjer når barn knekker skriftspråkkoden, er at de forstår sammenhengen mellom grafem og fonem, trekker bokstavene sammen til ord og etter hvert greier å få med seg hva ord og setninger betyr (Traavik & Alver, 2012 s. 62).

Når barn skal lære å skrive, må de kunne finne lydene i ord. Til det bruker de taleorganene og hørselen, og omsetter talen slik de selv hører den, lyd for lyd, til ord og setninger. Det er viktig at vi ikke blander lyd og bokstav når vi snakker med barn i denne prosessen, det er ikke det samme. Vi kan ikke høre bokstavene i et ord; det er lydene, eller fonemene, vi hører. Bokstavene kan bare ses. Det fins for eksempel ingen /k/-lyd i ord som kjøkken, ingen /s/-lyd i ord som sjokolade eller /o/-lyd i foss. Derimot kan vi se og skrive bokstaven <k>, <s> og <o> i disse ordene (Høigård, 2006 s. 207). Et fonem er som sagt ikke det samme som en bokstav. Fonemer er de minste betydningsbærende enhetene som utgjør talt språk. De kan uttrykkes ved hjelp av en bokstavkombinasjon eller ulike enkeltbokstaver. Et eksempel er

lyden /ŋ/ som gjengis med bokstavkombinasjonen ng: sang. /ʃ /-lyden for eksempel, kan gjengis på en rekke måter. I de følgende ordene er det bokstavene som danner fonemet (kursivert): *skjorte, sjokolade, ski, gele, Charlotte, journalist*. I skriftspråket er det også en del bokstaver som ikke representerer noe fonem i det aktuelle ordet. Eksempler på dette er bokstaven <d> i ord som «ved» i de fleste dialekter, stum /h/ i ord som «hva» og «hjerne» og bokstaven <t> i ord som «huset» (Høigård, 2006 s. 208). Vi vet at barn i perioder skriver lydrett, også kalt *fonologisk skriving*<sup>2</sup>. Det vil si at barna skriver ordene slik de uttaler dem. I den fonologiske fasen kan det være utfordrende for barn å skrive ikke-lydrette ord riktig, spesielt når det kommer til ord som har bokstaver som ikke er representert av et fonem. Et grafem er fonem overført til skrift. Grafemer kan altså bestå av en bokstav, slik som <t>, <s>, <e>, men også av flere bokstaver, som kj-, ng-, hv-. Ordet «gå» består f. eks. av to fonemer /g/, /å/ og grafemene <g> - <å>, mens ordet «skjørt» består av fire fonemer /ʃ / /ø/ /r/ /t/ og grafemene <s>, <k>, <j>- <ø>- <r>- <t> (Lundetræ & Walgermo, 2014 s. 154). Dette stemmer ikke for alle, men er avhengig av hvilken dialekt man har. Dette sier noe om at også talemåls- og språkbakgrunnen til elevene er viktig i bokstavinnlæringa. De omsetter lyd for lyd, og i denne fasen er det deres talemål som er fasiten på om de har skrevet ordet rett. Dette er et hensyn som læreren må ta i bokstavinnlæringen, og den første skriveopplæringen.

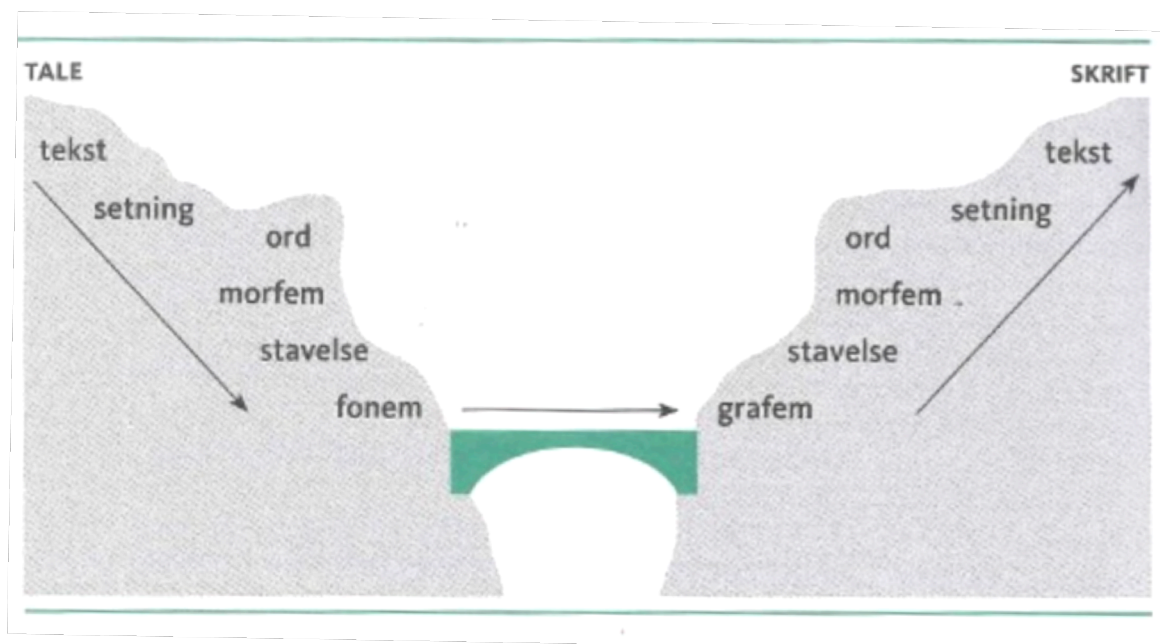
Når barn har en forståelse av at tale består av språklyder som omsettes til bokstaver, og at disse igjen kan leses, skjer det et sprang i språkutviklingen. Da har barna oppdaget det alfabetiske prinsipp (Høigård, 2006 s. 209) eller «knekt skriftsspråkkoden» som vi også kan omtale det som (Hekneby, 2003 s.20). I tillegg til at barn må forstå viktige prinsipper for skrift, må de være det vi kaller fonemisk bevisste for å komme i gang med lesing og skriving (Lundetræ & Walgermo, 2014 s. 154). Fonemisk bevissthet vil si at man er bevisst på at ord består av stavelser og lyder, og at man kan snakke om disse (Høigård, 2013 s.26). Barna som begynner på skolen, er fonemisk bevisste i ulik grad. Fonemisk bevissthet er nødvendig for å lære og lese i et alfabetisk skriftspråk. Derfor hevdes det gjerne at fonemisk bevissthet må komme før selve leseopplæringen, noe som kan sies å representere en syntetisk tilnærming til bokstavinnlæringen. En konsekvens av dette er i følge National Reading Panel (2000) at mange skoler arbeider med fonemisk bevissthet i forkant av bokstavinnlæringen for å «klargjøre» elevene. NRP (2000) legger i stedet vekt på forskning som viser at opplæringen i fonemisk bevissthet er mest effektivt *i kombinasjon med bokstavinnlæring*. Lundetræ og

---

<sup>2</sup> *Fonografisk* skriving er et alternativt begrep, som understreker sammenhengen mellom fonem (lyd) og grafem (bokstav) (Korsgaard, Hannibal & Vitger, 2011 s.19).

Walgermo (2014) mener derfor at man ikke trenger å være redd for å starte med bokstavinnlæringen også for elever som ikke er fonemisk bevisste i særlig grad. Ved å ta bokstavene i bruk – og snakke om disse – kan det være lettere for enkelte elever å bli fonemisk bevisste og forstå hvordan vi kan dele opp ord i lyder, fordi det skrevne ordet kan fungere som en visualisering av det talte ordet og lette abstraheringen.

Talen (det talte språk) må deles inn i mindre deler når den omsettes til skrift, hvis vi skal forstå forbindelsen mellom skriftspråk og talespråk (Hekneby, 2011 s. 20; Høigård, 2006). Høigård har illustrert brua mellom disse systemene i denne figuren, «talespråkfjellet og skriftspråkfjellet». Billedlig kan vi tenke oss talespråket og skriftspråket som to fjell, atskilt av en dyp kløft. Den eneste veien fra «talespråkfjellet» til «skriftspråkfjellet» på, er brua mellom fonem og grafem (Høigård, 2006 s. 208). Brua blir et bilde på å knekke den alfabetiske koden – alle må over brua for å lære å lese og skrive. Men når man først har kommet over, kan man også hoppe mellom tale og skrift, for eksempel for å visualisere hvordan et ord eller en setning ser ut, eller bruke tale for å illustrere ulike måter å uttrykke innhold på i ulike sammenhenger.



Figur 1: Illustrasjon av tale- og skriftspråkfjellet» (Høigård, 2006 s. 208)

Mange barn kjenner navnet på flere bokstaver når de begynner på skolen, men det er ikke ensbetydende med at de har fattet sammenhengen mellom lyd og bokstav, noe som er en forutsetning for å komme i gang med lese- og skriveprosessen (Korsgaard, Hannibal &



Vitger, 2011 s.31; Traavik & Alver, 2012). I figuren over ser vi forbindelsen mellom talespråket og skriftspråket. Sammenhengen mellom disse er et viktig perspektiv i bokstavinnlæringa. Den ene sida av skriftspråkfjellet representerer *talen*. Da tar man utgangspunkt i talestrømmen eller teksten og bryter enhetene ned til fonemnivå. Dette er en analytisk tilnærming til språket. For at barn skal kunne forstå dette, må de ha innsikt i at muntlig tale eller talestrøm kan brytes ned i mindre deler, helt ned til fonem. En 5 – 6 åring har normalt ingen forståelse av verken hva et ord er, eller hvor grensen mellom dem går. Når vi snakker, har vi ikke pauser mellom ordene. Første steget mot fonologisk bevissthet er å bli klar over at talestrømmen består av ord (Høigård, 2006 s. 208; Traavik & Alver, 2012; Hekneby, 2011). På den andre siden av brua representerer fjellet *skrift*. I figuren går pilen i motsatt retning enn ved talespråkfjellet; innlæringen starter med grafemet, og figuren illustrerer at man kan «klarte» oppover skriftspråkfjellet. Dette er en typisk syntetisk tilnærming som jeg vil komme tilbake til i 2.3.1 *Veiledet lesing og veiledet skriving*.

Det er først i skrevet tekst at språket blir synlig for barn. Om barn skal få tak i det alfabetiske prinsippet de ha en bevissthet om at det de sier også har en forside. Bevissthet om formsiden i språket viser seg når barnet begynner å leke med språket, når det rimer, lager tøyseord eller et opptatt av lydstrukturen i ordet (Frost, 2003 s.77). Veien til fonologisk bevissthet kan altså gå via blant annet bevisstheten om ord. Men man kan også jobbe analytisk med skriftspråket fra tekst – til grafem nivå.

Hva som er den mest hensiktsmessige tilnærmingen i begynneropplæringen, vil variere ut fra hvilke leserelaterte kunnskaper, ferdigheter og erfaringer den enkelte elev har med seg inn i skolen. Lundetræ og Walgermo (2014) referer til Tunmer og Nicholson (2011) som poengterer at de fleste elevene vil lære seg å mestre skriftspråket uavhengig av hvilke metoder som brukes i opplæringen, og at mange «tar poenget» etter å lært noen få bokstav – lyd – korrespondanser. For andre elever er innholdet i begynneropplæringen i lesing helt avgjørende for hvorvidt de vil oppnå mestring. Disse elevene trenger gjerne en mer eksplisitt undervisning i fonemisk bevissthet og bokstavkunnskap (Lundetræ & Walgermo, 2014 s. 149).

### 2.3 Bokstavkunnskapens rolle i lese og skriveopplæringen

Som nevnt tidligere har mange barn allerede utviklet bevissthet om bokstavenes form og har utviklet strategier for å lese enkeltord når de starter på skolen. Andre barn har eksperimentert med bokstaver og ord i egen skriving og er i stand til å uttrykke mening gjennom skriften (Klæbo & Sjøhelle, 2013 s. 16). For å kunne lese og skrive må man både beherske *analyse* og *syntese*. Å analysere vil si at en kan dele opp en større språklig helhet i mindre enheter, for eksempel dele en setning eller et ord i mindre enheter helt ned til bokstav-/fonem- nivået. Syntese er den motsatte prosessen, altså at en kan sette sammen mindre enheter i teksten, for eksempel bokstaver/fonemer eller stavelser, til større helheter som ord og setninger til bruk i lesing og skriving (Høigård, 2006 s.266; Traavik & Alver, 2008; Hekneby, 2011). Hvis vi ser tilbake på figur 1 av skriftspråkfjellet vil en analytisk tilnærming være å bryte ned språket fra talestrøm eller tekst ned til fonemnivået, mens en syntetisk tilnærming går fra å lære fonem og grafem og videre sette sammen disse for å skape mening gjennom skrift. Analyse og syntese er altså knyttet til avkoding- og innkodingsaspekter ved lesing, men også til bokstavinnlæring og jobbing med fonem og skriveopplæring. De har gitt navnet til hver sin metode i tradisjonell leseopplæring – analytisk metode og syntetisk metode – ut fra hva som ble vektlagt i starten av leseopplæringen (Høigård, 2006 s. 266). Analytisk eller syntetisk tilnærming har vært gjenstand for mye debatt når det gjelder hvordan lese- og skriveopplæringen organiseres (Klæboe & Sjøhelle, 2013 s. 18). Debatten om bruk av syntetisk versus analytisk metode i den første lese- og skriveopplæringen er stadig tilbakevendende (Solheim & Aasen, 2011 s.65). Spørsmålene handler grovt sagt om det å øve på de tekniske ferdighetene, som representerer en syntetisk tilnærming, eller vektlegging av den kommunikative og meningssskapende siden ved lesing, som er en analytisk metode, er den beste. Felles for mange lærere i begynneropplæringa er at de driver en såkalt *balansert opplæring* (Pressley, 2006). I en balansert leseopplæring kan man benytte både en analytisk og en syntetisk tilnærming og hente det beste fra begge metodene i ulike faser av opplæringen (Solheim & Aasen, 2011 s.65).

Analytiske metoder tar utgangspunkt i meningsfulle tekster og omtales som «top-down»-metoder. Det vil si at man går fra det komplekse til det grunnleggende. Med andre ord vil det si å gå fra den *hele teksten* og arbeider «ned» til ord og enkelt bokstaven/lyden, slik skriftspråkfjellet illustrerer (Traavik & Alver, 2008 s.89; Klæboe & Sjøhelle, 2013; Høigård, 2006). Med en analytisk tilnærming legges det først og fremst vekt på at elevene skal forstå et tekstinnhold og bli motivert til å lese og skrive gjennom å arbeide med tekster i mange ulike

sjangrer (Klæboe & Sjøhelle, 2013 s. 18). Innenfor denne retningen får elevene møte meningsfulle tekster, og innholdsforståelsen vektlegges helt fra start av. Leselyst og lesing som meningssøkende aktivitet står sentralt innenfor analytisk leseopplæringsmetoder (Traavik & Alver, 2012 s.89). Stangeland og Færevaa (2014) trekker frem motivasjon som et sentralt begrep. Som nevnt tidligere kan elever miste motivasjonen av øve på bestemte ord og stavelser (s.87). For å bli en god leser trenger man i følge Stangeland og Færevaa (2014) mengdetrening, men det er viktig å lese og skrive tekster knyttet til barnets interessefelt – noe en analytisk tilnærming kan bidra til. Typiske analytiske innganger i begynneropplæringen er *veiledet lesing og skriving*, som jeg vil komme tilbake til.

Syntetiske metoder går motsatt vei - fra det grunnleggende til det komplekse. Metodene kalles gjerne «bottom-up» metoder eller fonologiske metoder (Klæboe & Sjøhelle, 2013 s.18). En form for syntetisk tilnærming blir omtalt som *lydmetoden*. Dette er en metode som fortsatt har mange tilhengere i dag. Lydmetoden går ut på at én og én bokstav med tilhørende lyd blir gjennomgått sammen med elevene, dette er i tråd med den tradisjonelle progresjonen. Læreren gjennomgår først en bokstav, deretter en til, og ved hjelp av dem kan man lage små ord eller stavelser. Så snart noen få bokstaver er gjennomgått, møter elevene dem i enkle ord som *is, sol, lese* osv, avhengig av hvilke bokstavrekkefølge de har. Etter hvert som flere bokstaver er gjennomgått, kan ordene bli til setninger og setninger til hele tekster (Traavik & Alver, 2012 s.84- 85). Dette er veldig i tråd med den tradisjonelle bokstavinnlæringen, som har en syntetisk tilnærming til introduksjonen av bokstaver. Lydering og sammentrekning av lydene/bokstavene blir sterkt vektlagt. Et sentralt prinsipp er at barna skal automatisere både bokstav/lyd-kunnskapen og avkodings-/innkodingsferdighetene før de møter og skaper mer komplekse tekster. Analytiske versus syntetiske tilnærminger legger på ulike måter vekt på bokstavkunnskap og er noe jeg kommer tilbake til i diskusjonen.

### **2.3.1 Veiledet lesing og veiledet skriving**

Veiledet lesing og skriving blir presentert i teorien, siden denne tilnærmingen danner rammene for feltarbeidet. Veiledet lesing har en helhetlig tilnærming til språk og tekst som utgangspunkt (Klæboe & Sjøhelle, 2013 s. 19; Simsalabim, 2003 s.19). Det som kjennetegner denne arbeidsformen, er gjerne at det er intensive leseøkter der mindre elevgrupper leser utvalgte tekster sammen med en lærer (Solheim & Aasen, 2011 s. 64; Klæboe & Sjøhelle, 2013). Veiledet lesing eller *Guided Reading* som det også heter har sitt opphav fra Australia

og New Zealand. Til tross for at det er lite forsket på en slik tilnærming til leseopplæringen i Norge er dette en utbredt metode i begynneropplæringen (Solheim & Aasen, 2011 s. 64).

Klæboe og Sjøhelle (2013) legger også vekt på at denne strukturerte og målrettede inngangen til leseopplæringen har fått gjennomslag i grunnskoler gjennom hele landet (s.18). Gjennomføringen blir vanligvis organisert som stasjonsundervisning, og elevene er ofte delt inn i homogene smågrupper i disse øktene. Gruppene blir delt inn på bakgrunn av hvilke lesenivå elevene er på og de får tilpassede bøker til dette nivået. I denne formen for stasjonsundervisning er stasjonen med veiledet lesing lærerstyrt. Resten av stasjonene har tilrettelagte oppgaver som elevene kan arbeide selvstendig med, eventuelt ved hjelp av assistent. En slik undervisning frigjør læreren til å fokusere på en lesegruppe om gangen.

Den meningsfulle teksten elevene blir introdusert for bearbejdes sammen med læreren. Lærerens rolle i veiledningen er å være tett på, oppmuntre, oppklare og veilede elevene videre i lesingen (Klæboe & Sjøhelle, 2013 s. 19). Veiledet lesing gir også rom for avkodingstrening så vel som samtale om språk og innhold i teksten (Solheim & Aasen, 2011 s. 64). Det gir også rom for introduksjon, repetisjon og kontekstualisering av bokstaven.

Lærere veileder også elevene i skriving, dette er ikke et nytt fenomen, verken i begynneropplæringen eller høyere opp i klassene. Individuell veiledning har gjerne vært knyttet til et skriftlig sluttprodukt, med tilbakemeldinger fra læreren om hva elevene trenger å øve mer på (Klæboe & Sjøhelle, 2013 s. 24). Bruk av veiledet skriving som inngang til skriveopplæringen har økt de senere årene, i kjølvannet av at *veiledet lesing* er blitt en mye brukt tilnærming i begynneropplæringen. Veiledet skriving innebærer i større grad at en lærer arbeider sammen med elevgrupper om en skriveoppgave underveis i skriveprosessen. Veiledet skriving har som mål å støtte elevene i denne psykologiske og kognitivt vanskelige aktiviteten (Klæboe & Sjøhelle, 2013 s. 24). Det er ulike måter å gjennomføre veiledet skriving på. En form for veiledet skriving er såkalt *oppdagende skriving*. Her er bokstavinnlæringen i stor grad integrert i skriveprosessen.

*Oppdagende skriving* (Korsgaard et al., 2011) er en eksperimenterende tilnærming til bokstavinnlæringen hvor elevene lærer bokstaver underveis mens de skriver, og når de har behov for dem. Oppdagende skriving omfatter derfor også *oppdagende staving*, i det barnet utnytter sin eksisterende kunnskap om bokstavene og/eller bokstavlydene til å danne og prøve ut hypoteser om forholdet mellom lyd og bokstav (s.15). Å la barnet få oppdage skriftspråkets

verden betyr ikke at vi presser dem, men at vi oppfordrer dem til å utforske og bruke skriftspråket så tidlig som mulig (Korsgaard et al., 2011 s.14). Barn som begynner i første klasse, har en positiv forventning om at de skal lære seg å lese og skrive. Internasjonale undersøkelser viser at mens 15 % av barna selv mener de kan lese når de begynner på skolen, er det 90 % som ser på seg selv som skrivere (Chomsky, 1979; Bjørk og Liberg, 1996). Korsgaard et al. (2011) legger vekt på at ved oppdagende skriving begynner barna skrive- og leseprosessen med noe de er kjent med, altså prinsipp om at man kan skape mening med bokstaver.

Flere forskere mener at skriftspråket oppdages og utvikles av barnet i samspill med mer kompetente andre (Vygotskij, 1971), gjennom dialoger, rollelek, tegning, skriving, høytlesing osv (Traavik, 2013; Hagtvat, Rygge & Skulstad, 2014). Selv om skriftspråket kan oppdages i en slik sammenheng krever også skriftspråkkompetansen en viss form for stimulering, tilrettelegging og undervisning (Traavik, 2013 s.41). Barn er på ulike stadier i skrive- og leseutviklingen, noe som gjør at de kan lære av hverandre og i samspill med hverandre. I arbeid med oppdagende skriving foregår det mange samtaler om lyder og bokstaver ved bordene, og barna diskuterer seg frem til en bokstav i fellesskap, eller de «får» de av en kamerat. Det hender også at barn skriver direkte av etter den som sitter ved siden av dem. Dette må altså anses som en strategi, ikke som juks (Korsgaard et al. 2011 s.43).

Mange barn kan i perioder ha utbytte av hjelp fra en sekretær. Da dikterer barnet ordet eller ordene til en voksen som skriver, og så kopierer barnet ordet eller ordene etterpå (Korsgaard et al., 2011 s.43). *Tekstskaping*, å skrive ved hjelp av en sekretær, er en aktivitet som bidrar til å etablere en metaspråklig bevissthet hos barn (Lorentzen, 2009). Når den voksne omkoder det barna sier og skriver det på en lapp, blir språket – inkludert de meningsskapende bokstavene – synliggjort rett foran øynene på barna. Etterpå står teksten der og kan leses og snakkes om på mange plan (Høigård, 2006 s. 211-212). Hagtvat et al. (2014) mener at å samtale med barnet er en ytterligere inngang til forståelse om det som skrives og det skriftlige produktet, men nå via barnets egne refleksjoner om skrevne ord og setninger. Klæboe og Sjøhelle (2013) hevder på sin side at tidlig skriveerfaring stimulerer den fonologiske bevisstheten hos barna, som igjen er en forutsetning for å kunne sette bokstaver sammen til ord (s. 16). Gjennom dialog støttes elevene gjennom de ulike stadiene i skriveprosessen, og de får med en slik tilnærming mulighet til å arbeide på sitt eget nivå i skriveutviklingen (Myran, 2012 s.17). Ved at barn får bruke kopiering eller sekretær, har de mulighet til å oppleve

mestring og at de formidler et budskap (Korsgaard et al., 2011 s.43). Dette vil jeg komme tilbake i analysen av materialet mitt.

Gjennom arbeid med oppdagende skriving kan elever i begynneropplæringen starte å skrive fra første skoledag, før de har lært bokstavlydene. Myran (2012 s. 17) beskriver seks faser i arbeidet med oppdagende skriving: 1) Felles opplevelse. 2) Felles samtale om opplevelsen. 3) Modellering: læreren viser hvordan en kan tegne og skrive. 4) Elevene tegner og skriver om opplevelsen. 5) Oversetting eller veiledning (pseudoskriving oversettes til «voksenskrift»). Og til slutt: 6) Publisering, hvor tekstene blir lest opp for læreren eller de andre elevene og blir hengt opp på et synlig sted. Ved å arbeide med bokstavinnlæringen på en slik integrert måte, kan man fremme koblingen mellom talespråk og skriftspråk, og samtidig differensiere uansett hvilke ferdigheter elevene har (Lundetræ & Walgermo, 2014 s. 164-164). Det som er felles for analytiske tilnærminger som veiledet lesing, veiledet skriving og oppdagende skriving, er altså at bokstavinnlæringen skjer underveis i en kontekst hvor de har bruk for dem.

### 2.3.2 Stadier i skrive- og leseutviklingen

Når barn tilegner seg skrive- og leseferdigheter, går de gjennom en rekke utviklingstrinn. Noen bruker lang tid fra skriblestadiet til å bli en ortografisk skriver, mens andre kan ta flere trinn om gangen. Hva som skjer når barn plutselig knekker skriftspråkkoden, det vil si når det forstås sammenhengen mellom lyd og bokstav, trekker bokstavene sammen til ord og etter hvert også klarer å få med seg hva ord og setninger betyr, er ikke lett å forklare (Traavik & Alver, 2012 s. 62). Det er viktig å huske på at mennesker er forskjellige og utvikler seg i ulik takt på de fleste områder. Noen barn knekker lese- og skrivekoden i to-treårs alderen, mens andre trenger minst de første par skoleårene på å tilegne seg skriftsspråksferdigheter. Utviklingen av skrive- og leseferdigheter foregår som nevnt nokså parallelt. Likevel presenterer vi dem ofte hver for seg (Traavik & Alver, 2012 s. 64). Tønnesen og Vollan (2010) henviser til Kulbrandstad (2013), som ser på det å lese og skrive som to sider av samme sak, der det handler om å utvikle *skrifthyndighet*. I dagens grunnleggende lese- og skriveopplæring er det i følge Tønnesen og Vollan (2010) vanlig å kombinere lesing og skriving (s.22).

Traavik og Alver (2012) presenterer *de første fasene i barns skriftspråkutvikling* med vekt på

paralleller mellom fasene i lese- og skriveutviklingen. Jeg har valgt å utforme en tilsvarende modell med skrive- og leseutvikling, inspirert av modellen til Traavik og Alver (2012). Modellen viser tydelig de ulike fasene i skriftspråkutviklingen og illustrerer godt likhetstrekkene mellom lese- og skriveutviklingen:

<b>Faser i skriveutvikling</b>	<b>Faser i leseutvikling</b>
<p><b>Pseudoskriving (skribling)</b> Kruseduller og bokstavlignende skrift. Dette er en lekpreget etterligning av skrift, som barnet observerer i omgivelsene.</p>	<p><b>Pseudolesing</b> Barnet leser «på liksom» og ut fra konteksten, uten kjennskap til bokstavene.</p>
<p><b>Bokstavutforskning</b> Lekeskrivingen fortsetter, men omfatter nå også bokstavformer barnet har lært seg, og som det bruker tilfeldig. Interessen for bokstavene i eget navn er en viktig drivkraft i denne fasen. Hvordan ser bokstavene egentlig ut?</p>	<p><b>Pseudolesing</b>, men med kjennskap til navnet på noen bokstaver og tall.  «Liksomlesingen» fortsetter, men barnet kjenner nå igjen navnet på noen bokstaver.</p>
<p><b>Helordsskriving</b> Barnet skriver nå noen ord det har lært som ordbilder, uten noen særlig bevissthet om hvilke bokstaver det bruker. Barnet husker ordene som bilder (ordbilder) fremfor enkelte bokstaver.</p>	<p><b>Helordslesing</b> Barnet leser ord det kjenner igjen som ordbilder, for eksempel navn og logoer.</p>
<p><b>Fonologisk skriving</b> Barnet har nå forstått sammenhengen mellom språklyder og bokstaver, og skriver ordene på en omstendelig måte, slik de uttaler dem.</p>	<p><b>Fonologisk lesing</b> Barnet har nå forstått sammenhengen mellom språklyder og bokstaver og at de kan trekkes sammen til ord. Mye energi brukes på avkoding, ofte på bekostning av innholdsforståelsen.</p>
<p><b>Overgangsfaser</b> I denne fasen veksler elevene mellom fonologiske og ortografiske strategier.</p>	
<p><b>Ortografisk skriving</b> Tidlig i denne fasen begynner barnet å skrive en del ikke-lydrette ord riktig og nærmer seg deretter gradvis korrekt skrivemåte for flere og flere ord.</p>	<p><b>Ortografisk lesing</b> Avkodingsferdighetene er nå automatisert og varierte, og innholdsforståelsen blir stadig bedre.</p>

Figur 2: Oversikt over seks faser i barns tidlige skriftspråkutvikling, både skrive- og leseutviklingen.

I denne modellen, som illustrerer likhetstrekkene mellom lese- og skriveutviklingen, er en ny fase tilføyd som ikke er med i Traavik og Alvers modell. *Overgangsfaser* hjelper oss å belyse at barn lenge kan være i en fase hvor de veksler mellom fonologiske og ortografiske strategier. Elever kan i en lengre periode være på de fonologiske stadiene før de blir orografiske lesere- og skrivere.

I skrive- og leseutviklingen uttrykker ikke elevene seg kun gjennom skrift, eller kun ved å lese tekst. De kan blant annet støtte seg til kontekst, eller benytte andre semiotiske ressurser, for å skape mening. Tønnesen og Vollan (2010) trekker frem at de fleste kombinasjoner av ulike modaliteter er vanlig å finne i dagens begynneropplæring. Det tyder på at skolen har tro på at nybegynnere i skriftkulturen trenger andre modaliteter enn skrift og verbaltekst til å støtte sin forståelse på, og for å skape meningsfulle tekster. For små barn er ikke sammensatte tekster noe nytt. Mange barn i 6 – 7 års alderen tegner først og skriver deretter egen bokstav eller eget navn for å gjøre det klart hvem som skaper produktet (Lorentzen & Aasen, 2008 s. 66 ; Hekneby, 2011). I deres teksterfaringer er det multimodale regelen snarere enn unntaket. Når de ser på barne-tv, forholder de seg til et brett spekter av modaliteter på en gang. For å forstå hvordan helheten skaper mening, trenger vi en tekstteori som omfatter forskjellige tegn, ikke bare skrift. Semiotikk er en slik lære om tegn og tegnsystemer, og det er her vi har funnet begrepsapparatet til å omtale sammensatte tekster. Vi bruker gjerne begrepet multimodale tekster for å understreke at de kan formidle mening på mange måter, gjennom ulike meningsbærende systemer (Tønnesen & Vollan, 2010 s. 15). I LK06 kan vi finne kompetansemål som underbygger nettopp dette når det gjelder å bruke sammensatte tekster. Etter 2.årstrinn skal elevene blant annet kunne: «arbeide kreativt med tegning og skriving i forbindelse med lesing» (KD 2013: 5).



### 3.0 Metode

Formålet med denne studien er å finne ut hvordan rask bokstavinnlæring fungerer som grunnlag for lesing og skriving hos fire utvalgte elever på 1. trinn. For å gi svar på min problemstilling og mine forskningsspørsmål har jeg benyttet ulike metoder for å studere hvordan elevene bruker bokstavkunnskapen sin. Jeg har også hatt en samtale med lærere på trinnet og rektor ved skolen om hvordan de opplever rask bokstavinnlæring i forhold til erfaringer med tradisjonell progresjon. Men hvordan forsker man på skolestarteren? Elevene som kun har gått en uke på skolen. Hvordan skal jeg få tilgang til deres kunnskap? Lærerne på 1. trinn kartla alle elevene før skolestart og en ting de kunne slå fast er at elevene har ulik bokstavkunnskap når de starter på skolen. Noen elever kan alfabetet før de starter på skolen og noen elever kan få eller ingen bokstaver. Noen kan lese, mens andre verken kan bokstavnavn, bokstavlyd eller har kjennskap til grafemet. Bokstavkunnskapen til elevene på 1. trinn spriker altså veldig. Elevene jeg valgte å forske på i masteroppgaven, var fire elever som *ikke* kunne skrive og lese før de startet på skolen. I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for, og diskutere relevante metodiske aspekter jeg har funnet hensiktsmessig å benytte for å finne svaret på min problemstilling og mine forskningsspørsmål.

#### 3.1 Lese og skriveopplæring ved forskningsstedet

Ved forskningsskolen har de tradisjonelt hatt en progresjon på en bokstav i uka, men for fire år siden ble det forsøkt innført en raskere introduksjon av bokstavene på 1. trinn, hvor elevene skulle lære to bokstaver i uka. Denne raskere innlæringen av bokstavene ble gjennomført med elevene som starten på skolen høsten 2013. Lærerne som hadde ansvaret for kullene som startet 2014 og 2015 valgte å gå tilbake til en tradisjonell tilnærming til bokstavinnlæringen, med om lag en bokstav i uka. De siste fire årene har skolen satset ekstra på lese- og skriveopplæring. De har et mål om å øke kvaliteten på opplæringen og registrere en positiv utvikling på kartleggingsprøver. Rektor skriver i håndboken for skolen at: «Skoleåret 2016/17 vil vi jobbe videre med skrivingen og lesingen som grunnleggende ferdighet. Kompetanse i disse ferdighetene er viktig i alle fag og bidrar til at elevene blir godt rustet til 13 års skolegang». Høsten 2016 ble det bestemt av ledelsen at lærerne på 1. trinn ved skolen skulle gjennomføre en rask introduksjon av bokstavene. Dette har lærerne på trinnet vært dedikert til. I kapittel 4.3 *Lærernes erfaringer – overordnede perspektiver* vil jeg komme tilbake til lærererfaringene og utdype mer om dette.

Hvordan ser klasserommet ut når elevene starter på skolen? Alfabetet henger på den ene langveggen og er godt synlig for elevene. Alfabetplansjene finnes i ulike utforminger. Alfabetet som henger i klasserommet har bilder som illustrerer bokstavlyden i starten av ordet som /a/ og *ape*. Foran i klasserommet henger plansjen med «Dagen i dag». Den er illustrert med store bilder av hvilke fag elevene skal ha i løpet av dagen, men med veldig liten verbaltekst som er vanskelig å lese. Læreren gjennomgår også «dagen i dag» (dato, årstid, været i dag og temperatur) på smartboarden. I klasserommet sitter elevene to og to sammen med ansiktet mot smartboarden. Foran smartboarden er det benker (også kalt *kroken*) hvor elevene starter dagen om morgenen, og hvor de samles ved nye økter og gjennomganger. Når elevene kommer på skolen hilser de på læreren i døren og går inn i klasserommet. Dagen starter med at de setter seg ved pulten og velger mellom å lese i *leseboka* eller å skrive og tegne i *koseboka*. Etter en uke på skolen er elevarbeid hvor de har skrevet brev til Mamma Bruse hengt opp i klasserommet.

Elevene på 1. trinn ble introdusert for bokstaver i 16 uker, hvor de i 11 av ukene ble introdusert for to eller flere bokstaver i uka. I fire uker ble elevene introdusert for kun én bokstav, mens de en uke ikke ble introdusert for noen bokstaver. Til høstferien hadde elevene blitt introdusert for 10 bokstaver. Elevene hadde fått alle bokstavene i løpet av uke 49. Uke 50 og 51 ble brukt til repetisjon av bokstavene. Om de hadde hatt to bokstaver hver uke som de i utgangspunktet planla, ville de vært ferdig med introduksjonen i uke 46, tre uker tidligere og hatt mer tid til å bruke bokstavene. Selv om de brukte noe lengre tid enn planlagt, er dette fortsatt en rask innlæring av bokstavene og elevene har fått redskapene de trenger for å skrive og lese langt tidligere enn ved den tradisjonelle innlæringen som tar ca 29 uker. Parallelt med introduksjonen av bokstavene startet elevene med veiledet skriving, hvor de tidlig fikk ta i bruk bokstavkunnskapen.

Etter introduksjonen av bokstavene har elevene brukt bokstavene i ulike skriveøkter og i stasjonsundervisning. Lærerne har brukt arbeidsbøkene til læreverket *Elle Melle*<sup>3</sup> under stasjonsarbeid og lignende. Læreren kunne fortelle at de ble raskt ferdig med denne boken, noe som gjorde at lærerne måtte være mer kreative i hvordan de repeterte bokstavene i de ulike øktene. *Elle Melle* er et kjent læreverk på skolen, som blir brukt på flere trinn. Utover

---

<sup>3</sup> Elle Melle er et læreverk fra 2013 som inneholder komponentene: Lesebok, arbeidsbok, elevbok, d-bok og nettsted. I dette tilfellet er det snakk om *arbeidsboken*.

dette har de brukt ulike opplegg og tilnærminger for at elevene skal bli kjent med bokstavene og ta de i bruk. I kapittel 5.2 *Introduksjon av bokstavene* vil jeg komme tilbake til dette.

Etter høstferien startet elevene med veiledet lesing. Skolen bruker småbøker fra Damms leseunivers. I Damms leseunivers er det 191 lesebøker fordelt på 11 ulike nivåer. Bøkene på nivå 1 er uten ord, eller har kun ett ord på hver side. Bildene illustrerer i stor grad hva som står skrevet i verbalteksten. Videre oppover de ulike nivåene blir det mer og mer tekst i bøkene, og de krever mer og mer av leseren.

### 3.2 Forskningsdesignet og forskerrollen

Studien har et kvalitativt forskningsdesign. Kvalitativ forskning kan gi en grundig, intrikat og detaljert forståelse av betydninger, handlinger, ikke- intensjoner og atferd, og disse er godt tjent med naturalistisk forskning, som gir empiriske bevis en sentral rolle i studien (Cohen, Manion & Morrison 2011 s. 219). Postholm (2011) omtaler kvalitativ forskning som «en nær sammenheng mellom forskerens teoretiske ståsted og spørsmålene som blir stilt, metoden som blir valgt og dermed måten materialet blir samlet inn, analysert og tolket på» (s.17). Som dette indikerer, har forskeren en sentral rolle i kvalitativ forskning. Forskeren er det viktige instrumentet som samler inn datamateriale, og som konstruerer det i stor grad gjennom interaksjon med forskningsdeltakerne, før hun og gjennomfører analyse og tolking av det samme materialet (Nilssen, 2012 s. 29).

Som forsker i en kvalitativ studie må man ta mange valg i ulike faser av forskningsprosessen. I en slik studie må man gjøre grundige og reflekterte vurderinger gjennom hele prosessen, alt fra valg av forskningsdeltakere til siste punktum er satt i oppgaven (Nilssen, 2012 s. 28-29). Mitt første møte med elevene på 1. trinn var i slutten av august, hvor jeg snakket med elevene om hvilken rolle jeg ville ha i klasserommet de gangene jeg var der. Videre fortalte jeg om studien og hva jeg skulle forske på. Jeg la også frem at jeg ønsket å snakke med noen elever i klassen i tiden fremover. Det var viktig for meg å skape trygget med tanke på min rolle som forsker i klasserommet, så i samtalen fokuserte jeg på at jeg jobbet som lærer ved skolen. Dette er noe elevene kan relatere seg til og er mer kjent enn hva «forsker» er.

En fordel med å forske på skolestarterne er at alt er nytt for elevene som begynner på 1. trinn. Ettersom de akkurat har startet på skolen, har de i mindre grad en formening om hvordan ting skal være, hvilket klasserom de skal bruke, eller hvilke nye lærere de møter. Tidlig på høsten

var det også studenter på trinnet – som betydde flere «ukjente» lærere. Dette bidro også til at min rolle fikk lite fokus og det var en autentisk situasjon hvor elevene ikke ble forstyrret av at jeg for eksempel kom inn i klasserommet. Jeg opplevde elevene som tillitsfulle, noe som gjorde at det var lett for meg å opptre som forsker. Slik jeg ser det, tror jeg nok at elevene så på meg som en lærer på skolen, som kom innom en gang i blant og ikke som forsker.

Kvalitative metoder er mer fleksible enn kvantitative metoder ved at kvalitative metoder i større grad tillater spontanitet og tilpasning i interaksjon mellom forsker og deltaker (Christoffersen & Johannessen, 2012 s.17). Å velge en metode som tillater spontanitet og tilpasning underveis i interaksjonen, har vært spesielt viktig i innhenting av data fra elevene. Cohen, Manion og Morrison (2011) mener man baserer valget for datainnsamling på om det er hensiktsmessig for forskningen (s. 235). I studien var målet å få tilgang til elevens bokstavkunnskap. Hvilken bokstavkunnskap har elevene? Hvilke bokstaver kan elevene og hvordan bruker de kunnskapen sin i lese- og skriveøker? Å svare på problemstillingen og forskningsspørsmålene innebærer både å beskrive og analysere den kunnskapen jeg ser i disse øktene.

Jeg valgte å forske på rask bokstavinnlæring ved skolen som jeg selv jobber på. Som ansatt ved skolen har jeg en unik mulighet til å snakke med kollegaer og elever i en uformell setting. Dette har bidratt til at jeg har fått god innsikt i hvordan de jobber med begynneropplæringen på skolen. I følge Hoel (2000) er forskerens subjektive førforståelse ikke en feilkilde som hindrer innsikt, men en forutsetning for innsikt (s.162). Lærerrollen jeg har på skolen har gitt meg innsyn, kunnskap og innsikt som utenfra – forskeren ikke har tilgang til. Informasjon jeg har fått gjennom de uformelle samtaler vil bidra til bedre forståelse og innsikt i sekundærmaterialet. Sekundærmaterialet i denne masteroppgaven omhandler først og fremst samtalen med lærerne på 1. trinn og rektor ved skolen. Sekundærmaterialet vil være med på å belyse funnene i analyse- og drøftingskapitlet i en overordnet drøfting. Thagaard (2013) påpeker at i forskerrollen bør grunnleggende egenskaper som lytting, empati, kunnskap om tema og relasjonskompetanse kombineres. Jeg har som forsker etter beste evne prøvd å bruke disse egenskapene for å skape trygget og for å få informasjon i en autentisk situasjon, hvor læreren opplever å bli hørt for det de mener.

### 3.3 Presentasjon av informanter

De utvalgte elevene i forskningsprosjektet begynte alle på 1. trinn høsten 2016. Forskningsdeltakerne ble valgt ut på bakgrunn av noen kriterier. Det viktigste kriteriet var at elevene *ikke* kunne å lese eller skrive ved skolestart. Jeg ønsket også at begge kjønn skulle være representert i studien – selv om dette ikke er et fokus i oppgaven, og ikke vil bli drøftet spesifikt. Ved skolestart ble elevens bokstavkunnskap kartlagt av lærere på trinnet. Resultatet av denne kartleggingen var et viktig element for å utvelgelsen av elevene. Presentasjon av resultatet av bokstavkartleggingen vil komme som et eget kapittel under analyse- og drøftingskapittelet. Utvelgelsen av elevene ble gjort av en lærer på trinnet, men på bakgrunn av mine kriterier. Studien er meldt inn og godkjent av Personvernombudet for forskning – NSD, som også godkjente samtykkeskjemaet som ble sendt til samtlige foresatte i den aktuelle klassen før utvelgelsen. Jeg har fått samtykke til å samle inn datamateriale og forske på hvordan rask bokstavinnlæring fungerer for Jenny, Sarah, William og Andreas.

I studien er to av de utvalgte elevene, Sarah og Jenny fullt anonymisert i henhold til retningslinjer i NSD. Navnene til William og Andreas er ikke anonymisert i denne oppgaven. Det viste seg at navnene til William og Andreas hadde en betydningsfull rolle for deres bokstavkunnskap. Jeg har hentet inn samtykke fra foresatte til å bruke fornavnene disse to elevene i oppgaven.

For å besvare forskningsspørsmålet om hvordan lærerne og rektor opplever rask bokstavinnlæring i forhold til en tradisjonell progresjon, gjennomførte jeg samtaler med disse, både formelle og uformelle. I desember 2016 intervjuet jeg rektor og i januar 2017 hadde jeg en samtale med lærerne på 1. trinn.

### 3.4 Metoder for innsamling av datamateriale

Hvordan får jeg tilgang til elevens bokstavkunnskap? For å finne svar på problemstillingen og forskningsspørsmålene brukte jeg ulike metoder og tilnærminger. Det første datamateriale jeg samlet inn var karlegging av elevenes bokstavkunnskap, dette ble gjort av læreren i forbindelse med skolestart. Kartleggingen som ble gjennomført var *Bokstavprøven*<sup>4</sup> fra

---

<sup>4</sup> Kartleggingsprøven som er brukt heter «Bokstavprøve» og ligger på Lesesenteret sine sider: [http://lesesenteret.uis.no/getfile.php/Lesesenteret/Bøker%20og%20hefter/pdf\\_utgaver/Bokstavprøve\\_web.pdf](http://lesesenteret.uis.no/getfile.php/Lesesenteret/Bøker%20og%20hefter/pdf_utgaver/Bokstavprøve_web.pdf)

Lesesenteret sine sider. Kartleggingen av elevens bokstavkunnskap dannet grunnlaget for hvilke elever jeg valgte ut til forskningen, hvor kriteriet blant annet var at elevene *ikke kunne lese og skrive* når de startet på skolen. Bokstavprøven vil bli utdypet, sammen med presentasjonen av resultatene i kapittel 4.1 *Bokstavkartlegging*.

I studien har min rolle som forsker vært variert. Jeg har både observert og deltatt som lærer. For å få innsikt i hvordan elevene møter bokstavene, valgte jeg å observere en økt med introduksjonen av bokstaven A. *Observasjon* har vært en nyttig metode i studien for å skaffe informasjon om elevens bokstavkunnskap og innlæringen av bokstavene. Jeg benyttet observasjon flere ganger gjennom studien, både alene og kombinert med andre metoder. Observasjonsøkten knyttet til introduksjonen av bokstaven <a> var en *ustrukturert* observasjon. Jeg hadde forkunnskaper om det som skulle studeres og ønsket å fange opp elevens bokstavkunnskap. Observasjonen av denne økten kan betegnes som *ustrukturert observasjon* siden jeg ikke hadde utarbeidet noe observasjonsskjema på forhånd. Det innebar at jeg måtte gå inn i, være tilstede i og til slutt forlate feltet (Christoffersen & Johannesen, 2012 s. 68-72). Jeg satt bak i klasserommet hvor elevene ikke kunne se meg og fulgte med på undervisningen. Utover dette så bar observasjonene også preg av en *usystematisk* observasjon. I følge Løkken og Søbstad (1999) betegnes en usystematisk observasjon som mer tilfeldig, der man registrerer med en gang det som plutselig skjer. Observasjonen kan ikke planlegges på forhånd. I tillegg til observasjonen av økten har jeg hatt uformelle samtaler med lærerne på trinnet, noe som er med på å belyse undervisningsøkten og bygge opp min forståelse for hvordan de jobbet med innlæringen av bokstavene (s.43).

En undervisningsform som blir mye brukt på trinnet, er stasjonsundervisning med veiledet skriving. Jeg valgte å observere en økt med stasjonsundervisning og observerte de fire elevene når de var på stasjonen med veiledet skriving. I likhet med observasjonen av økten med introduksjon av bokstaven A, kan også dette betegnes som en *ustrukturert* observasjon. Selv om jeg hadde et fokus på de fire elevene og deres bokstavkunnskap, hadde jeg på forhånd ikke kunnskap om hvilke bokstavkunnskap jeg fikk se. Jeg hadde heller ikke nok forkunnskaper til å danne et skjema for å strukturere observasjonen. Økten med stasjonsrunder og veiledet skriving foregikk i smågrupper rundt bordene. Denne økten var det studenter på trinnet, som underviste i tråd med hvordan lærerne på trinnet underviser i sine økter. Det var én student på hver gruppe, noe som bidro til at alle elevene kunne få veiledet skriving samtidig. Veiledningen startet med en samtale hvor hver enkelt elev sa hva de ønsket

å skrive på kortet. Studenten skrev dette ned på en «gul-lapp» som elevene skulle skrive av. Elevene fikk velge om de ønsket å skrive store eller små bokstaver. Videre kopierte elevene det som sto på lappen over til sitt kort. Umiddelbart opplevde jeg en utfordring med å se hvilke bokstavkunnskap elevene hadde. Det var vanskelig å se om de kunne bokstavene eller om det var ren kopiering. Det var også vanskelig å få et helhetlig bilde av denne kunnskapen uten at studenten deltok aktivt i samtale med eleven. Jeg opplevde at observasjon ikke var tilstrekkelig for at jeg skulle få tilgang til bokstavkunnskapen og ønsket å delta mer aktivt som forsker i en lignende økt.

På bakgrunn av denne refleksjonen valgte jeg å gjennomføre en ny økt med veiledet skriving, hvor jeg deltok aktivt som forsker og hadde den samme rollen som læreren. I denne økten med hadde jeg et mål om å skape en setting hvor det var rom for elevene til å skrive, stille spørsmål og diskutere om hverandre. Det var viktig for meg at elevene ikke skulle oppfatte dette som et intervju, men en gjensidig samtale om skriving. Å intervjuer en 6 år gammel elev om hvilke bokstaver eleven kan og ikke kan, virket ikke hensiktsmessig. Kvale og Brinkmann (2012) trekker frem at intervju av voksne ofte kan by på utfordringer og at disse tilspisses ytterligere i intervju med barn. Dette samsvarer med min forkunnskap om barn, som gjorde at jeg ønsket en samtale fremfor ett intervju. Metodevitenskapen er i stor grad tilrettelagt vokse deltakere – ikke tilpasset barn. En utfordring med intervju kan være at den som intervjuer stiller for lange og kompliserte spørsmål som kan være vanskelig for barn å svare på (Kvale & Brinkmann 2012 s. 157). Selv om man stiller spørsmål som er tilpasset barn, tror jeg at det vil være vanskelig for barn å gi uttrykk for kunnskapen sin, og at det kan bli tilfeldig hva de får uttrykt. Og hvilke spørsmål stiller man for å få tilgang til elevens bokstavkunnskap? Min erfaring er at elevene ofte har en formening om hvilke bokstaver de kan, eller hvilke bokstaver de skal ha lært, selv om de nødvendigvis ikke har kunnskapen. Det er stor forskjell på om eleven kjenner bokstavnavnet, bokstavlyden eller grafemet. På bakgrunn av dette valgte jeg å utforme en økt hvor elevene skulle få bruke bokstavkunnskapen ved å skrive et kort, som er en sjanger de kjenner, i kombinasjon med en samtale med medelev og meg som lærer. Den største forskjellen fra økten jeg observerte, var at jeg denne økten ikke skulle bruke «gul-lapper». Jeg ønsket å skape en så autentisk samtale som mulig ved å ta ut to elever sammen.

Jeg valgte å undervise to økter med veiledet skriving og da dele elevene opp i to grupper. Den første økten hadde jeg med meg jentene ut på et grupperom og den andre økten guttene.

Grunnen til at jeg valgte å dele gruppen på denne måten, var kartleggingen og de observasjonene jeg gjorde meg under økten med veiledet skriving. Ut i fra det jeg kunne se, var Sarah og Jenny nærmere hverandre i skriftspråkutviklingen og jeg tenke at de kunne ha størst utbytte av å være sammen. Det samme gjaldt William og Andreas. Intensjonen med gruppene var også at jeg ønsket å se om det var et samspill mellom elevene, og om de kunne lære av hverandre. Elevene fikk utdelt ark (tegnet som postkort), viskelær, gråblyant, og fargeblyanter. Vi startet med å snakke om hva elevene ønsket å skrive. For å få best mulig utbytte av økten tok jeg opp lydopptak, i tillegg til at jeg observerte og tok notater. Etter økten tok jeg kopier av kortene til elevene. Den første økten med veiledet skriving hadde jeg med Sarah og Jenny. Etter en felles samtale bestemte de seg for hva de ønsket å skrive på kortet. På forhånd hadde jeg ikke sett for meg utfordringen med å la de skrive ulike tekster. De trengte hjelp i ulik grad, og var ikke på samme sted i teksten. Jeg opplevde at jeg ikke strakk til i samtalen, nettopp fordi de ikke skrev den samme teksten. Dette var noe jeg ønsket å endre på i økten med William og Andreas. Vi startet med den samme felles samtalen om hvordan det var å starte på skolen, men videre ble William og Andreas i fellesskap enig om hva de skulle skrive. Dette opplevde jeg som en mye bedre tilnærming til skriveoppgaven. Elevene fikk produsere en tekst de ønsket, og det var lettere for meg å følge opp begge i samtalen. Selv om William og Andreas hadde ulikt behov for støtte i skriveprosessen, var det enklere når de jobbet med den samme teksten. Jeg så også at det var lettere for de og delta med innspill og hjelpe hverandre i skriveprosessen.

Generelt fungerer den siste økten med veiledet skriving godt. Grunnen til at jeg sitter med denne oppfatningen, er at jeg umiddelbart merket meg at elevene etterspurte ulike bokstaver de trengte for å skrive teksten. Rammene før økten var ca. 15 minutter. Grunnen til at jeg valgte å kun bruke 15 minutter, et at det er slik veiledet skriving blir gjennomført i mange klasserom under stasjonsundervisning. Det er begrenset med tid når man skal veilede en hel klasse i skriving. Fokuset er ikke økten med veiledet skriving, men jeg opplever at dette er et god tilnærming for at eleven skal få bruke bokstavkunnskapen i en skapende og meningsfull setting.

For å få mer innsikt i bokstavkunnskapen til elevene, observerte jeg også en økt med veiledet lesing. I denne økten var det læreren på trinnet som hadde ansvaret for undervingen. Jeg som forsker deltok ikke aktivt, men observerte. I tillegg til observasjon brukte jeg lydopptak og løpende protokoll. Løpende protokoll også kjent som «running records», er en måte å



observere, føre protokoll over og analysere elevenes leseadferd på (Simsalabim, 2003 s.30). Ved å bruke løpende protokoll kan vi få informasjon om hvilke strategier elever bruker for å konstruere mening, og innblikk i hvordan leserne bruker ulike informasjonskilder for å forstå ukjente ord. Den kan også fortelle oss hvorvidt tekstens vanskelighetsgrad er passende, om elevens vilje til å ta sjanser og hvordan elevene integrerer lesestrategier når de leser selvstendig. I lærerveiledningen til *Simsalabim – vi leser* (2003 s.30) presiseres det at teksten elevene møter burde være en type elevene er kjent med. For å se akkurat det elevene kan, er det i blant nødvendig at elevene møter tekster de ikke er kjent med (Simsalabim, 2003). Før observasjonen av økten med veiledet lesing valgte jeg å utforme en protokoll inspirert av den løpende protokollen som eksemplifiseres i lærerveiledningen til *Simsalabim*. Jeg valgte å utforme en protokoll som imøtekommer mine behov, og som jeg er fortrolig med. For å få best mulig utbytte av en slik protokoll, er det viktig at man kjenner tegnene godt, slik at man raskt kan kommentere mens elevene leser – det var også en av grunnene til at jeg valgte å utforme et eget notasjonssystem:

	Tegn:	Kommentar:
1. Presis lesing	✓	Haker av hvert ord som leses rett (presis lesing)
2. Selvkorrigering	S	Eleven korrigerer seg selv umiddelbart etter en feil.
3. Gjentakelse	G	Eleven gjentar ordet eller setningen.
4. Lyderer	L	Eleven lyderer – altså sier elevene hver enkelt lyd i ordet.
5. Nøling	N	Eleven nøler med å si en bokstav eller et ord.
6. Kan ikke bokstaven	F	Eleven sier bokstaven feil og kan ikke bokstaven.

Figur 3: Oversikt over notasjon i løpende protokoll.

I protokollen har jeg tilføyd tre punkter som ikke står i lærerveiledningen. Punkt 4, som er *lydering*, fordi dette er viktig for å få innsikt i hvilken fase av leseutviklingen eleven er i. Videre tilføyde jeg punkt 5, som er *nøling*. Det er interessant å se om elevene nøler, fordi dette kan tyde på at de er usikre på enkelte bokstaver. Punkt 6, *Kan ikke bokstaven* mener jeg er et viktig punkt fordi det forteller meg hvilke bokstavkunnskap eleven har.

Veiledet lesing begynte elevene med etter høstferien. Økten jeg observerte elevene var den fjerde de hadde med veiledet lesing. Lesingen forgikk i smågrupper sammen med læreren som veiledet elevene. Bøkene er tilpasset elevens nivå og danner utgangspunkt for samtaler underveis. Elevene startet med å lese fra en bok de hadde øvd på i en uke hjemme, deretter leste de i en ukjent bok som de skulle få med seg hjem i neste periode. Jeg opplevde at gjennom veiledet lesing var det vanskeligere å få tak i bokstavkunnskapen til elevene enn gjennom veiledet skriving. Selv om kunnskapen til elevene ikke kom frem like eksplisitt som da de skrev, gjorde jeg flere interessante oppdagelser.

For å hente inn sekundærdata hadde jeg en samtale med lærerne på 1. trinn, rektor ved skolen og de fire utvalgte elevene. Disse samtalene vil jeg betegne som en blanding mellom intervju og uformell samtale. Jeg hadde forberedt en intervjuguide (vedlegg 4), som utgangspunkt for samtalene. Intervjuguiden kan betraktes som en ramme for samtalen (Løkken & Søbstad, 1995 s. 100; Kvale & Brinkmann, 2012 ). Selv jeg gjorde disse forberedelsene, var samtalen uformell. Spørsmålene oppsto spontant og samspillet foregikk forholdvis fritt (Løkken & Søbstad, 1995 s. 100). Grunnen til at jeg valgte en uformell samtale, var at jeg ønsket å få en dybde og bredde i det området jeg var interessert i. I tillegg er rask bokstavinnlæring noe nytt som jeg ikke har erfaring med selv, derfor var det viktig for meg å være i en dialog med spesielt lærerne og rektor for å få best mulig innsikt i hvordan de jobbet og deres erfaringer. Samtalen med rektor og de enkelte elevene var en individuell samtale. I samtalen med lærerne var det fire som deltok. Opptak av de uformelle samtalene, samt opptak av samtalen under veiledet skriving, transkriberte jeg i bearbeidningen av datamaterialet. Jeg valgte å transkribere teksten med dialekten eleven har, siden talespråket spiller en viktig rolle for elevens bokstavkunnskap, skriving og lesing. For å anonymisere lærerne valgte jeg å transkribere disse samtalene på bokmål.

### 3.5 Dataoversikt

Dette er en oversikt over datamaterialet i masteroppgaven.

#### **Primærdata**

- Uke 33: Kartlegging av elevenes bokstavkunnskap ved skolestart. Dette ble gjennomført av en lærer på 1. trinn og alle elevene på trinnet ble kartlagt. Kartleggingen som ble brukt var Bokstavprøven fra Lesesenteret sine sider.

- 16. september: Observasjon av økt med veiledet skriving med «gul-lapp». Observasjonsnotater av økten og kopi av tekstene til elevene.
- 19. september: Introduksjon av bokstaven A. Observasjonsnotater av økten hvor læreren introduserte bokstaven for elevene.
- 04. oktober: Veiledet skriving med Sarah og Jenny. I denne økten deltok jeg som forsker og hadde samme rolle som en lærer har i veiledet skriving. Fra denne økten har jeg lydopptak, observasjonsnotater og kopi av tekstene.
- 20. oktober: Veiledet skriving med William og Andreas. I denne økten deltok jeg som forsker og hadde samme rolle som en lærer har i veiledet skriving. Fra denne økten har jeg lydopptak, observasjonsnotater og kopi av tekstene.
- 08. november: Observasjon av økt med veiledet lesing. Denne økten observerte jeg Sarah, Jenny, William og Andreas i deres grupper i veiledet lesing. Fra denne økten har jeg observasjonsnotater, løpende protokoll og lydopptak.

### **Sekundærdata**

- 15. desember: Samtale med rektor.
- 05. januar: Individuell samtale med de fire ulike elevene. Kun noen sitater vil bli brukt for å supplere annet datamateriale.
- 11. januar: Samtale med fire lærere på 1. trinn.

### **3.6 Reliabilitet og validitet**

I en kvalitativ studie kan forskeres subjektivitet begrense påliteligheten til studien. Likevel er en subjektivitet uunngåelig for forskere i en slik studie (Nilssen, 2013 s. 137-140). Vivi Nilssen (2013) trekker frem begrepet *forskerrefleksivitet*, som betyr at forskeren utforsker, beskriver og rapporterer sin egen subjektivitet. Det legges vekt på at man som forsker skal reflektere over sin rolle som forsker også med fokus på forskningsdeltagere og oppgavens troverdighet og pålitelighet. Jeg gikk inn i feltet med en forkunnskap om hva bokstavinnlæring er hvordan bokstavinnlæringen har foregått internasjonalt og nasjonalt, og hvilken tilnærming forskningsskolen har hatt til introduksjonen av bokstaver. Forkunnskapen har jeg tilegnet meg som masterstudent gjennom forskning og som lærer med erfaring fra begynneropplæring. Mine forkunnskaper har bidratt til at jeg har vært ekstra nysgjerrig på hvordan rask bokstavinnlæring fungerer for elevene og søkt svar på dette. Subjektiviteten har

bidratt til at jeg underveis har hatt muligheter til å ta beslutninger og vurderinger for å styre studien videre. Jeg gikk inn i studien med en positiv holdning til rask bokstavinnlæring.

I enkelte tilfeller vil forskerens tilstedeværelse kunne påvirke situasjonen, selv om informantene ikke gir uttrykk for dette. Endringer i informantenes atferd vil kunne innvirke på resultatets reliabilitet (Cohen, Manion & Morrison, 2013). Jeg har sett på dette som en mulig utfordring fordi jeg alt har en rolle på skolen som lærer. Jeg var også usikker på hvordan min rolle som forsker inne i klasserommet ville påvirke elevene og hvordan det ville fungere at jeg tok dem ut av klasserommet for å ha veiledet skriving.

Vedlagt ligger spørsmålene til samtale med lærerne på 1. trinn, rektor ved skolen og elevene. Kvale og Brinkmann (2015) trekker frem pålitelighet som et sentralt kriterium for kvaliteten i en studie. Pålitelighet vil i denne sammenhengen dreie seg om synliggjøring av forskerhåndverket, som er spørsmålene som blir stilt i samtale (Postholm, 2010). Det var viktig for meg at spørsmålene var åpne, og at de dannet grunnlag for en mer uformell samtale enn ved et intervju. En utfordring med en slik tilnærming til samtalen kan for eksempel være at læreren ikke ønsket å fortelle mye. Ikke alle spørsmålene var like åpne, men jeg var tydelig til spesielt lærerne på at dette var en samtale, og at de gjerne måtte fortelle mer enn det jeg spurte om.

Min rolle som forsker endret seg i det jeg valgte å gå inn å lede økten med veiledet skriving. Denne økten var riktig nok med kun to elever i gangen, men det var stor forskjell fra å observere til å delta. Fordelen med at jeg deltok som forsker var at jeg kunne konstruere og tilpasse opplegget og samtalen underveis, istedenfor å instruere læreren på trinnet til dette. For at situasjonen skulle vært enda mer autentisk kunne jeg ledet en stasjon i en ordinær undervisningsøkt. Grunnen til at jeg valgte å ikke gjøre dette, var med hensyn til lydopptak og for å få tilgang til bokstavkunnskapen til elevene, som jeg tenkte ville komme best frem i en mindre gruppe på et grupperom.

## 4.0 Analyse og drøfting

I dette kapittelet vil jeg både presentere analysene og drøfte funnene underveis. Grunnen til at jeg har valgt å kombinere analyse og drøfting, er at datamateriale fra unge lesere og skrivere er svært kontekstavhengig og forteller lite uten at det blir kommentert i lys av kontekst. For å finne svar på hvordan rask bokstavinnlæring fungerer som grunnlag for lesing og skriving for et utvalg elever på 1. trinn, må jeg se på hvilke bokstavkunnskap som kommer til uttrykk i de ulike øktene, og hvordan elevene bruker denne. Det er også interessant å se på hvordan elevene gir uttrykk for *manglende* bokstavkunnskap og kunnskap de trenger for å uttrykke det de ønsker. Analyse- og drøftingskapittelet vil være delt i to med fokus på forskningsspørsmålene. Den første delen presenterer hvordan elevene bruker bokstavkunnskapen i ulike undervisningsøkter tidlig på høsten, og dekker det første og viktigste forskningsspørsmålet. Dette omfatter data fra *kartlegging av bokstavkunnskapen ved skolestart*, *observasjon av økt med introduksjon av bokstaven A*, *observasjon av veiledet skriving «gul-lapp»*, *økt med veiledet skriving* og *observasjon av veiledet lesing*. Videre kommer det andre forskningsspørsmålet som omhandler hvordan lærerne og rektor opplever rask bokstavinnlæring i forhold til erfaringer med en tradisjonell progresjon. Dette forskningsspørsmålet danner sammen med resultatene fra analysen grunnlagt for en mer overordnet drøfting i kapittel 4.3 *Lærernes erfaringer – overordnede perspektiver*.

I teorikapittelet definerte jeg bokstavkunnskap som *kunnskapen om bokstavnavn og lyder* (NELP, 2008). For å kunne analysere bokstavkunnskapen til elevene, har det vært nødvendig å se på ulike typer bokstavkunnskap. I dagligtale snakker man gjerne om «å knekke lesekode» eller den alfabetiske koden. Mer presist innebærer dette at barnet forstår koblingen mellom fonem og grafem, og at de klarer å dra lydene og bokstavene sammen til ord. Det første nivået av bokstavkunnskap går ut på å vite at lyd kan uttrykkes gjennom bokstaver. Det siste nivået er hvor elevene greier å bruke bokstavene på en presis og innarbeidet måte. Mellom disse ytterpunktene har vi en rekke ulike nivåer, for eksempel der elever kjenner grafemet, men ikke greie å koble det til lyden. Videre kan også elevene kjenne fonemene, men ikke grafemene. I de følgende analysekapitlene vil jeg se nærmere på hvordan ulike former for og typer bokstavkunnskap kommer til uttrykk i de ulike øktene jeg har samlet inn data fra.

## 4.1 Bokstavkartlegging

Alle elevene på 1. trinn ble kartlagt ved skolestart, høsten 2016. Som nevnt i metodekapittelet, ble dette gjennomført av en lærer på trinnet. Kartleggingsprøven som ble brukt er Bokstavprøven hentet fra Lesesenteret, som består av tre delprøver: Delprøve 1) *Bokstavkunnskap ved skolestart*, går ut på hvilke bokstaver elevene kan når de starter på skolen. I denne delen får elevene et ark foran seg, og skal begynne å si bokstavene øverst på arket og vannrett mot høyre. Hvis elevene ikke greier å si bokstaven, kan læreren spørre om eleven kjenner igjen andre bokstaver på arket. Det er ett ark med store bokstaver og ett med små. Delprøve 2) *Si bokstavlyden*, handler om bokstavgjenkjenning i tekst og elevene blir utfordret på å koble bokstaven til lyd. Delprøve 3) *Skriv bokstaven*, er kartlegging av bokstavgjenkalling. Elevene får høre lyden og skal skrive bokstaven.

Ut fra denne kartleggingen valgte jeg i samarbeid med læreren fire elever som ikke hadde «knekt lesekode» ved skolestart, noe som var viktig for min studie. Jeg vil bruke kartleggingen av de ulike typene bokstavkunnskap for å få innsikt i hvordan introduksjonen av bokstavene fungerer for elevene, og hvordan en rask introduksjon fungerer for dem. For å få oversikt over materialet, har jeg valgt å utforme en tabell på bakgrunn av informasjonen jeg fikk om bokstavkunnskapen til de ulike elevene gjennom kartleggingen.

### Jenny

Kartlegging av elevens bokstavkunnskap:	14.09.16
Eleven kan lese:	Nei
Eleven kan skrive navnet sitt:	Ja
Eleven kan si bokstavnavnet til:	V, G, H, D, P
Eleven kan si bokstavlyden til:	S, I, L, O, R, E, M, A, N, U, Å, F, Ø, B, T, K
Eleven kan skrive disse store bokstavene:	S, I, L, O, R, E, M, A, N, U, Å, Ø, T, J, Æ, C
Eleven kan skrive disse små bokstavene:	
Lærerens kommentar:	

Kartleggingen av bokstavkunnskapen viser at Jenny kan å skrive navnet sitt ved skolestart. Den viser også at selv om Jenny kan skrive navnet sitt, mangler hun kunnskap om bokstavnavnet- og lyden til forbokstaven i navet, altså /j/. De resterende bokstavene i navnet kan hun enten bokstavnavnet eller bokstavlyden til. Vi ser at Jenny kan skrive mange av

bokstavene hun kan bokstavlyden til, noe som vitner om at hun har forstått koblingen mellom fonem og grafem.

### Sarah

Kartlegging av elevens bokstavkunnskap:	14.09.16
Eleven kan lese:	Nei
Eleven kan skrive navnet sitt:	Ja
Eleven kan si bokstavnavnet til:	B, V, C
Eleven kan si bokstavlyden til:	S, I, L, O, R, M, A, N, F, W
Eleven kan skrive disse store bokstavene:	S, J, O, E, M, A, N, Ø, Æ, V, T, K, W
Eleven kan skrive disse små bokstavene:	S, I, O, M
Lærerens kommentar:	

Sarah kan også skrive navnet sitt ved skolestart, men kan ikke si bokstavnavnet til noen bokstaver i navnet. Hun kan derimot lydene /s/, /a/ og /m/, som er bokstaver hun har i navnet. Flere av bokstavene hun kan lyden til, kan hun også skrive de store bokstavene til. Kartleggingen viser også at det kun er enkelte fonem og grafem hun kobler, som blant annet /s/, /o/, /m/, /w/ og /a/. Likevel kan dette tyde på at hun har forstått at grafem blir representert av ulike språklyder.

Det som er interessant å se er at både Jenny og Sarah kan si bokstavnavnet til noen bokstaver og bokstavlyden til andre – og at dette ikke er de samme bokstavene. Vi ser at kunnskapen om bokstavnavn og bokstavlyd ikke samsvarer. Grunnen til at disse ikke samsvarer, kan tyde på at Jenny og Sarah ikke har full forståelse for koblingen mellom fonem og grafem. Dette samsvarer med at de ikke kan lese. Kartleggingen viser at både Jenny og Sarah kan skrive en del bokstaver. Noen av bokstavene kan de som nevnt koble til bokstavlyder- eller navn, men mange samsvarer ikke med den kunnskapen. Dette tyder kanskje på at bokstavkunnskapen er tilfeldig og skjør. På den andre siden viser kartleggingen at elever har mye kunnskap om bokstaver, om enn noe fragmentert og usystematisk. Derfor skulle man tro at de raskt kunne få satt kunnskapen i system gjennom opplæring.

## William

Kartlegging av elevens bokstavkunnskap:	30.08.16
Eleven kan lese:	Nei
Eleven kan skrive navnet sitt:	Nei
Eleven kan si bokstavnavnet til:	S, D, W, A
Eleven kan si bokstavlyden til:	A
Eleven kan skrive disse store bokstavene:	S, D, W, A
Eleven kan skrive disse små bokstavene:	I
Lærerens kommentar:	«Han sier selv at han ikke kan bokstavene, og dette stemmer»

William kan ikke skrive navnet sitt ved skolestart, men kan skrive bokstavene <s>, <d>, <w>, <a>, de samme bokstavene han kan bokstavnavnet til. I likhet med Sarah og Jenny samsvarer heller ikke kunnskapen han har om bokstavnavnene og bokstavlyden. Dette tyder på at også han ikke har forståelsen for koblingen mellom fonem og grafem, noe som samsvarer med at han ikke kan lese eller skrive. Likevel så ser vi at han kan både si bokstavnavnet og lyden til bokstaven <a>. I tillegg til at dette er en bokstav han har i navnet sitt, er bokstavnavnet og bokstavlyden til vokalen <a> lik, noe som gjør den lettere å lære. Dette viser at William har en bokstavkunnskap, og at han er på vei til å forstå koblingen mellom fonem og grafem.

## Andreas

Kartlegging av elevens bokstavkunnskap:	13.09.16
Eleven kan lese:	Nei
Eleven kan skrive navnet sitt:	Nei
Eleven kan si bokstavnavnet til:	S, I, O, A (de store bokstavene, samt liten <i>i</i> og liten <i>o</i> .)
Eleven kan si bokstavlyden til:	S, I, O, A
Eleven kan skrive disse store bokstavene:	N, O, A
Eleven kan skrive disse små bokstavene:	I
Lærerens kommentar:	«Han prøver å koble bokstavene til navnet sitt. Han kjenner de igjen, men vet ikke lyden eller hva de heter».



Andreas kan ikke skrive navnet sitt når han startet på skolen. Andreas fikk i oppgave å skrive navnet sitt, men kom bare til de tre første bokstavene. Selv om han ikke får til å skrive hele navnet tyder, dette på at han prøver å lydere seg frem til bokstavene han trenger i navnet sitt, og at han ikke bare husker et ordbilde. Under samtalen med Andreas i januar, seks måneder etter dette kartleggingen, husker han fortsatt at han kunne kun tre bokstaver ved skolestart, og at det var de tre første i navnet hans. Andreas kan si bokstavnavnet- og lyden til bokstavene <a> og <s> . Disse bokstavene har han i navnet sitt. Bokstavene Andreas kan bokstavnavnet til og bokstavene han kan lyden til, samsvarer. Dette tyder på at han kan koble disse fonemene og grafemene, i alle fall de som er knyttet til navnet. Det som er interessant å se er at når Andreas skal skrive navnet, kjenner han bokstaven <d>, noe som ikke kommer frem i denne kartleggingen. Hvis vi ser bort i fra at han fikk i oppgave å skrive navnet sitt, viser kartleggingen at Andreas verken kjenner bokstavnavnet, lyden eller den grafiske fremstillingen av bokstaven <d>, noe som altså ikke stemmer.

Det første vi kan se utfra kartleggingen er at bokstavkunnskapen til elevene varierer – det samsvarer med resultatene av kartleggingen av alle elevene på 1. trinn. For å oppsummere kort: Jenny og Sarah kan begge skrive navnet sitt ved skolestart, noe verken Andreas eller William kan. Utfra disse resultatene ser vi også at de fire elevene har ulik kompetanse når de starter på skolen. Felles for alle fire er at de har en viss bokstavkunnskap, men ingen har tatt den i bruk i lesing og skriving, utover å skrive navnet sitt. Alle vet imidlertid at bokstaver kan brukes til å skape mening og tekst. Elevene har en bokstavkunnskap hvor kunnskapen om bokstavnavnet, fonem og grafem ikke nødvendigvis samsvarer. Det er begrenset hva en slik enkel, standardisert test-situasjon kan gi av informasjon. Her kan kartleggingen av bokstavkunnskapen enten fortelle at elevene ikke har lært å koble fonem og grafem eller fortelle at det er tilfeldig. Det ser også ut de fire har en bokstavkunnskap som varierer fra om de kjenner fonemet og ikke grafemet, og motsatt. For eksempel ser vi at Jenny vet hvordan bokstaven <c> ser ut, når læreren ber henne skrive den, men kan i følge kartleggingen verken bokstavnavnet eller lyden, noe som kan tyde på at en del av kunnskapen er fragmentert – og at testen nødvendigvis ikke fanger denne. Kartleggingen skjer utfor klasserommet, utenfor en skrive og lesekontekst og er en kunstig situasjon som viser abstrahert og rapportert kunnskap. Hadde det vært en autentisk, situasjon hadde kanskje vi fått sett en annen bokstavkunnskap. Likevel kommer det tydelig frem at elevene ikke har knekt den alfabetiske koden.

## 4.2 Introduksjon av bokstavene

Jeg observerte innlæringen av bokstaven <a>. Elevene var samlet i kroken og læreren hadde med seg en skattekiste. Læreren startet med å spørre elevene hva de trodde kunne være i kista. Elevene gjettet ulike ting som startet på bokstaven <a>. De fleste kunne si ord som startet på bokstaven <a>, mens noen sa ord med <a> i seg. Noen kunne si ord med <a> i seg, og i tillegg forklare hvor bokstaven var i ordet. Å kunne si hvor bokstaven er i ordet er vanskeligere enn å si ord med <a> i starten. Dette viser at elevene evner å dele opp ord i enkelte bestander, noe som er en forutsetning for å lære å lese og skrive.

Etter at elevene hadde gjettet hva som var i kista, tok læreren ulike ting opp. En av tingene læreren trakk frem fra kista var en *avokado*. De snakket om hva det var før læreren spurte elevene om noen viste hvordan man skrev ordet. Dette hadde flere elever kunnskap om. Flere elever evnet også å lytte seg frem til hver enkelt lyd i ordet. Dette demonstrerer bokstavkunnskapen i bruk. Elevene analyserer talen, som vil si at de tar utgangspunkt i talestrømmen eller teksten og bryter enhetene ned til fonemnivå. Dette illustreres i modellen av tale- og skriftspråkfjellet i kapittel 2.2 *Hva er bokstavkunnskap*. Læreren skrev også ordet på flippover mens han lyderte det. Denne måten å jobbe med ordene på er en øving og styrking av fonologisk bevissthet. Fonologisk bevissthet dreier seg nettopp om å forstå og kunne snakke om at talespråket er satt sammen av fonemer og stavelser. Det handler også om å kunne lytte ut lyder og stavelser i ord og setninger (Traavik & Alver, 2008 s. 53). I denne økten synliggjøres dermed kunnskapen, og vi får et innblikk i hvordan det kommer til uttrykk i introduksjonen av en ny bokstav.

Elevene trakk også fram navn, og læreren spurte om de viste om noen som hadde et navn på /a/. Andreas var raskt opp med hånda og fortalte at han hadde /a/ i navnet sitt, helt først og en gang til. EAK legger vekt på at å arbeide med sitt eget navn som utgangspunkt for bokstavinnlæringen er motiverende (Jones, Clark & Reutzel, 2012). Selv om læreren i denne økten ikke tar utgangspunkt i navnene til de ulike elevene, kan det være en fordel at de snakker om bokstaven i en slik kontekst. I følge Håland (2005) er navnet ofte det første elevene kan lese, og hun trekker frem at i andre rekke kommer navn og bokstaver til andre i familien og personer de kjenner. Dette så jeg også i denne økten. Andreas knyttet bokstaven til sitt navn, og videre var det flere som sa noe lignende som «det er mamma si bokstav, hun heter Anne». Slik knytter barn bokstaver og identitet (Håland, 2005). I tillegg til Andreas, var det flere elever som knyttet bokstaven <a> opp mot navn til venner, kjeledyr eller familiemedlemmer.

I samtalen jeg hadde med læreren i etterkant fikk jeg mer informasjon om hvordan de jobbet med bokstavinnlæringen på trinnet. Læreren la vekt på at de brukte ulike tilnærminger ved introduksjonen av ulike bokstaver for å ikke gjøre det kjedelig. Likevel er det noen faste aktiviteter som blir brukt under hver introduksjon av bokstavene. *Bokstavhus* er en av de faste rutinene hvor elevene blir introdusert for den grafiske representasjonen i form av store og små bokstaver. I løpet av uka hadde de introduksjon av bokstaven i kroken, ulike skriveaktiviteter både i arbeidsboken *Elle Melle* og andre oppgaver. I stasjonsundervisningen formet elevene også bokstaver i leire, noe som kan bidra til de blir bedre kjent med den visuelle representasjonen av bokstaven. De brukte også iPad og appen *Ordlek xl* for å bli bedre kjent med bokstavene. Læreren la vekt på at de tidlig startet med veiledet skriving, og at de begynte med veiledet lesing etter høstferien.

#### 4.2.1 Observasjon av økt med veiledet skriving

---

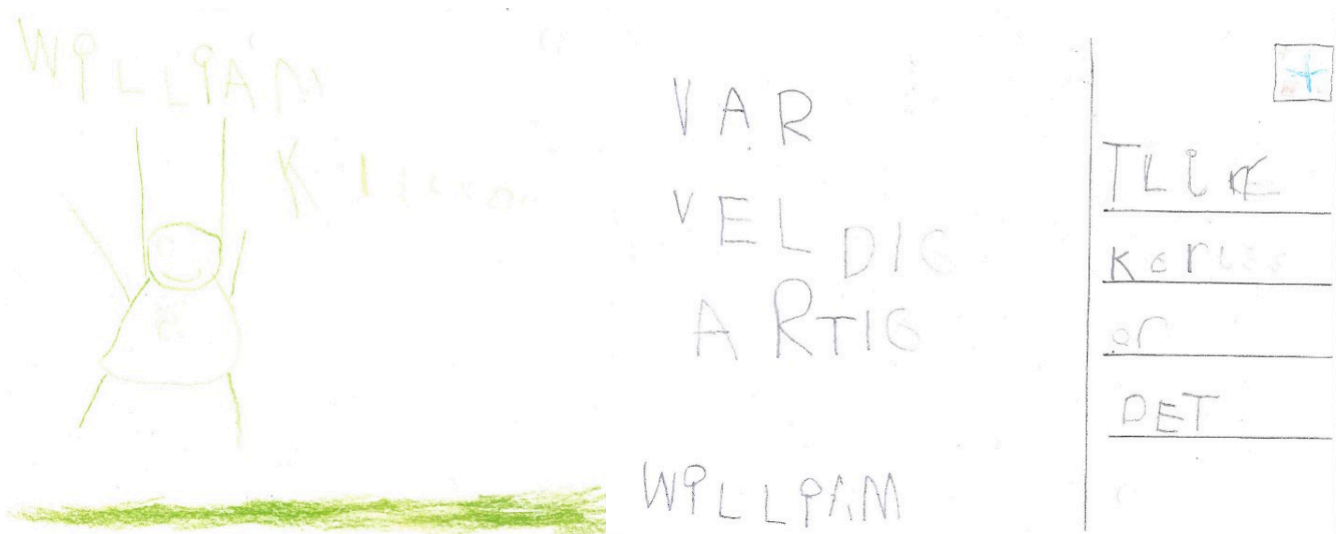
Elevene er introdusert for disse bokstavene: S, I, L, O, R, E, M

---

Økten med veiledet skriving var knyttet opp mot stasjonsundervisning. Dette innebar at elevene ble samlet i kroken og introdusert for de ulike oppgavene på stasjonene. De ble fordelt på fire stasjoner hvor to av stasjonene var tegning og to av stasjonene var skriving. Denne økten var det lærerstudenter som hadde undervisningen, noe som betydde at det var voksne på alle stasjoner. Økten samsvarer med hvordan det har blitt undervist i veiledet skriving på 1. trinn andre økter jeg har observert. Elevene fikk i oppgave å skrive et kort til Karlsson i forbindelse med teaterforestillingen *Karlsson på taket*, hvor de skulle tegne og skrive om opplevelsen fra forestillingen. Lærerstudentene spurte hva elevene ønsket å skrive og om de ønsket store eller små bokstaver. Deretter skrev studentene ned hva hver enkelt elev ønsket å skrive, for så å gi de en «gul-lapp» med teksten. Oppgaven til elevene var å kopiere fra lappen til kortet og til slutt kunne de få tegne til.

## Teksten til William

Dette er kortet William skrev til *Karlsson på taket* i økten med veiledet skriving.



William støttet seg veldig til sidemannen når de skrev, og fikk hjelp av medeleven til å stryke ut hver bokstav han hadde skrevet av fra lærerens lapp. En fordel med å sitte sammen med noen er at mange elever er på ulike stadier i skrive- og leseutviklingen, noe som gjør at de kan lære av hverandre og i samspill med andre (Korsgaard et al., 2011 s. 43). Samspillet William hadde med medeleven gjorde at han greide å kopiere alt fra lappen. Å kopiere fra lappen alene var for vanskelig for William. Han skrev blant annet «TLi» istedenfor «Til». Dette tyder på at der er krevende å kopiere når man ikke kjenner bokstavene eller lydene, og heller ikke har automatisert ordbildet.

I denne skriveøkten får William hjelp av en kompetent medelev som har knekt koden. Medeleven sa flere ganger for eksempel: «neste bokstav er /v/» for å hjelpe William. Selv om han fikk lyden greide han ikke å finne bokstaven og måtte ha hjelp til å stryke ut bokstavene han hadde skrevet. Dette viser at han ikke har koblet bokstavnavnet til grafemet, og at det er vanskelig for William å kopiere og produsere tekst siden han ikke har forstått sammenhengen mellom grafem og fonem. Korsgaard et al. (2011) gjør også et poeng av at det hender at elever skriver direkte av etter den som sitter ved siden av dem. De legger vekt på at dette må anses som en strategi og ikke som juks. Til tross for at dette var utfordrende for William, var han veldig motivert og skrev alt på lappen. Jeg oppfordret William til å skrive navnet sitt når han var ferdig med teksten. Han kunne nesten skrive hele navnet, men husket ikke bokstavnavnet og lyden til /l/.

## Teksten til Andreas

Andreas hadde en annen tilnærming til skriveoppgaven enn William. Andreas startet å tegne med en gang han fikk «gul-lappen». Han brukte god tid til å tegne og fargelegge, før han ble oppfordret til å begynne å skrive av lappen.



Andreas kopierte etter hvert teksten fra lappen, men stoppet opp flere ganger fordi han ikke visste hvor langt han var kommet. Dette illustrerer at han ikke kjenner bokstavene. Andreas gjenkjenner ikke ordene i teksten og må ha hjelp av læreren til å orientere seg. Dette gjelder både «gul-lappen» og teksten han skriver selv. Andreas identifiserer få bokstaver på lappen, og de bokstavene han kjenner er tilknyttet til navnet sitt, som bokstaven <a>. Utfordringen med kopiering er at Andreas ikke får mulighet til å si lydene sammen med noen voksne, eller å prøve å lydere seg frem til ordet selv. På lappen står det også flere bokstaver han enda ikke har blitt introdusert for på skolen, noe som er med å gjøre skriveprosessen ekstra utfordrende. Siden Andreas ikke har forstått sammenhengen mellom grafem og fonem er det vanskelig for han å produsere verbaltekst. Det vi ser her er at Andreas starter med å tegne, noe som viser at han bruker de ressursene han har for å kompensere for den manglende bokstavkunnskapen. Å tegne er noe han mestrer. Andreas bruker derfor de semiotiske ressursene han har tilgang til for å produsere tekst. Dette må også anerkjennes som tekst av læreren. Han tar i bruk de ressursene han har for å kompensere for den manglende bokstavkunnskapen.

Da Andreas hadde skrevet ferdig sa han: «Ferdig! ka står det?». Jeg leste hva som sto i brevet hans, deretter sa han: «Kan du skriv: Fra Andreas?». Det at Andreas spør om hjelp til å skrive på lappen demonstrerer at han ikke kan skrive navnet sitt enda. Andreas prøvde selv å lydere seg frem til hvilke bokstaver han har i navnet, men kom ikke lenger enn til /a/-/n/-/d/.. i likhet

med da han skrev navnet under kartleggingen ved skolestart. Andreas ønsker å skrive en avsluttende hilsen. Dette forteller oss også at han kjenner sjangeren, som er en god forutsetning for å lære og skrive.

I perioder kan mange elever kan ha utbytte av sekretær, hvor læreren dikterer ordene som eleven sier og deretter skriver det ned slik at eleven kan kopiere. I likhet med William er det vanskelig for Andreas å kopiere siden han ikke har den nødvendige bokstavkunnskapen. Å lydere sammen med lærer kan hjelpe han til denne kunnskapen, spesielt siden det er snakk om meningsfylt innhold som han selv har diktert.

### Teksten til Jenny

I likhet med Andreas begynte også Jenny å tegne med en gang hun fikk lappen. Jenny valgte små bokstaver på lappen sin. Da Jenny startet å skrive stoppet hun lenge på bokstaven <r> i ordet Karlsson. Jeg spurte hva hun tenkte på og hun fortalte at hun var veldig usikker på hvordan en liten /r/ så ut. Dette viser at Jenny vet at det er store og små bokstaver. Jeg oppfordret Jenny til å prøve å skrive en liten <r>. Oppfordringen var nok til at hun prøvde å skrive bokstaven. Jenny utformet den grafisk korrekt, og var veldig fornøyd selv. Dette tyder på at hun opplevde mestring.



Jenny stoppet også opp med bokstaven <ø>, og var veldig usikker på hvordan hvordan den skulle skrives. Selv om hun er usikker på dette, demonstrerer utsagnet at hun vet at lyden /ø/ finnes, og den er representert av et grafem. I tillegg var Jenny opptatt av å fortelle at hun ikke hadde lært bokstaven <ø> på skolen enda, noe som stemmer. For å skrive bokstaven støttet

hun seg til alfabetet som hun ser på veggen. Hun fikk også støtte av læreren til å finne bokstaven i alfabetet. Selv om vi har fått innsyn i litt av bokstavkunnskapen til Jenny, er ikke all kunnskapen like synlig siden hun kopierer fra lappen.

Det vi kan se er at hun i teksten skriver fra venstre til høyre, men deler opp ordet og skriver for eksempel ordet «rampete» under hverandre. Dette er vanlig blant unge skrivere og handler om at de skriver der det er plass. Måten teksten ble skrevet på gjorde at hun fikk en utfordring når hun skulle lese det høyt. Jenny viste hva hun hadde skrevet, men det var vanskelig å orientere seg i teksten og dra sammen lydene, siden bokstavene ikke sto etter hverandre på samme linje. En slik problematikk kan tyde på at Jenny har en forestilling om leseretning. Siden det var vanskelig å se hvilken bokstavkunnskap Jenny hadde spurte jeg om hun kunne si bokstavlydene til de ulike ordene. I ordet «Karlsson» kunne hun alle lydene, men var litt usikkert på /ø/ i spøkelse i likhet med da hun skrev ordet. Dette forteller meg at hun har god kunnskap om forbindelsen mellom fonem og grafem, og at hun kan dele opp ord i mindre bestanddeler. Likevel er ser vi enkelte bokstaver er vanskelig, fordi bokstavene er ukjente for henne. Etter at Jenny var ferdig med lappen ønsket hun å skrive mer, men greide ikke utforme ordene selv. Dette illustrerer behov for å lære bokstavene raskt og komme i gang med meningsskaping.

### Teksten til Sarah

Dette kortet skrev Sarah til *Karlsson på taket*, etter forestillingen.



Sarah var rask til å skrive ned det som sto på «gul-lappen». Hun valgte store bokstaver på lappen. På tross av dette valgte hun små bokstaver når hun begynte å skrive – noe tyder på at



hun har kjennskap til store og små bokstaver. I tillegg til at hun har denne kunnskapen, henger alfabetet med store og små bokstaver på veggen, noe som gjør at det er mulig for henne å se opp på veggen å finne bokstavene hun trenger. Ved at hun greier å støtte seg til alfabetet på veggen illustrerer også dette at hun har kjennskap til store og små bokstaver. Når Sarah skriver fra lappen, lyderer hun i tillegg ordene hun skriver. Hun lytter frem bokstavene og det er tydelig at hun har forstått at hvert grafem representerer ulike språklyder. Sarah evner også å dra lydene sammen til ord og leser hva hun har skrevet, noe som tyder på en god forståelse. I teksten ser vi at Sarah skriver «likt» istedenfor «likte». Dette illustrerer at hun er i den fonologiske fasen hvor det er talemålet som er fasiten på ordet er korrekt skrevet. Hun bruker talemålet til å lytte frem bokstavene hun skal skrive. Dette tyder også på at hun ikke bare ser på lappen, men prøver å omsette lyd for lyd for seg selv når hun skriver. Dette viser at det ikke bare er snakk om avskrift av lappen, men at det er en prosess med analysering av både «gul-lappen» og egen tale.

På kortet ser vi at Sarah skriver teksten relativt sammenhengende, uten mellomrom, selv om «gul-lappen» hun kopierte etter hadde tydelige mellomrom mellom ordene. Å utelate mellomrom er et tegn på at Sarah analyserer talestrømmen, fremfor å forholde seg til skriftbildet. I talestrømmen er det ingen tydelige pauser, og det er først i skreven tekst at vi ser mellomrommene. Hun bruker bokstavkunnskapen sin til å skrive ordene slik de høres ut. Vårt skriftsystem er et lydskriftsystem (Høigård, 2006), noe som gjør det enklere for oss å skrive ord ut fra hvordan det høres ut, enn det for eksempel er for engelsktalende. Likevel vet vi at det ikke er slik at vi gjengir talen direkte i skrift, men at det er en fase i skriftspråkutviklingen hvor barn må finne lydene i ordet, for å kunne lære seg å lese og skrive. Til det bruker de taleorganene og hørselen. Selv om Sarah fikk en lapp som hun skulle kopiere fra var det nødvendig for henne å lytte seg fram til hvilke bokstaver hun skulle skrive. Ved at Sarah lyderter bokstavene er det lettere for meg å høre hvilke bokstaver hun kunne og ikke, siden hun stopper opp i møte med ukjente bokstaver. Sarah var også veldig usikker på utformingen til bokstaven <g>, og spurte om den skulle se ut som et sekstall. Hun er opptatt av at bokstavene og ordene hun skriver skal bli riktig, og spør også om <l> er en bokstav hun skulle ha lært. Bokstaven <l> var en av de første bokstavene de ble introdusert for. Utsagnet illustrerer at Sarah vet at hun skal lære alle bokstavene, og må kunne dem.



## **Oppsummering – Observasjon av veiledet skriving**

Mange elever kan i perioder ha utbytte av hjelp fra sekretær og kopiering, noe som kan være en fin måte for å skape skriveglede og motivasjon ved tekstskaping. Ved å benytte sekretær eller kopiering får elevene hjelp til å uttrykke det de selv ønsker. Dette er også en av mange strategier som kan bidra til å etablere metaspråklig bevissthet hos barn (Korsgaard et al., 2011 s. 43). En negativ side ved kopiering er at noen elever kopierer teksten uten å tenke. Det fører til at det ikke blir en øving på innkoding. I denne undervisningsøkten var studentene sekretærer og skrev ned på lapper det elevene dikterte. Elevene skulle deretter kopiere fra lappen til kortet. En slik undervisningsmetode legger ikke til rette for at elevene skal bruke bokstavkunnskapen sin – likevel ser vi for eksempel at Sarah bruker bokstavkunnskapen sin på tross av dette. For elever som kan skrive og lese ved skolestart er det viktig å differensiere. Det må legges til rette for at elevene skal bruke bokstavkunnskapen, ellers kan det fort bli kjedelig og lite hensiktsmessig. Vi ser at elevene hadde ulikt utbytte av sekretær og kopiering når de skulle skrive denne teksten. William støttet seg til en mer kompetent medelev for å greie å kopiere fra lappen. Han har liten kunnskap til bokstavene, og hadde ikke greid å skape en verbaltekst uten støtte fra sekretær og kopiering som metode. William var også avhengig av hjelp fra medeleven for å orientere seg i hva som sto på lappen.

Andreas uttrykket bokstavkunnskapen på en annen måte og startet med den semiotiske ressursen som han behersker – nemlig tegning. Andreas hadde utfordringer med å skrive verbalteksten selv om han hadde fått den på lappen. Da han hadde skrevet ned teksten hadde han heller ikke noen formening om hva som sto og kunne ikke lese det. Jenny både tegner og skriver på sitt kort. Det vi samtidig ser er at hun kan lydene, men greier ikke å lese hva hun selv har skrevet. Det er vanlig at mange barn lærer å skrive før de lærer å lese, og mange kan skrive godt fonologisk, selv om de ikke husker eller greier å lese hva de har skrevet selv – i likhet med Jenny. I tillegg hadde Jenny et ønske om å skrive mer, men greide ikke utforme ordene selv. I mange tilfeller kan elever blir veldig komfortabel og trygge på kopiering, noe som gjør det ekstra vanskelig å skrive egen verbaltekst. En av lærerne på 1. trinn kunne fortelle i mars 2017 om overbruk av sekretærhjelp og lapper. Dette har medført at enkelte elever ikke tror de selv kan mestre skriveoppgaver og lesing, uten støtte fra læreren. Overbruken av sekretær og kopiering fra lapper gjør at elevene blir for lite utfordret på å lytte frem bokstaver, og bruke bokstavkunnskapen sin. På en annen side ser vi at noen elever bruker bokstavkunnskapen sin uavhengig av lappen, slik vi blant annet ser at Sarah gjør. Som nevnt over, bruker Sarah bokstavkunnskapen sin, og det kommer frem at hun er på det

fonologiske stadiet hvor hun skriver ordene på en omstendelig måte, slik hun uttaler dem. Det er viktig at vi legger til rette for at elevene skal få uttrykke sin eksisterende kunnskap om bokstavene og oppfordre dem til å utforske og bruke skriftspråket.

Felles for tekstene elevene skrev er at de inneholder flere bokstaver enn det de har blitt introdusert for. Det kommer også frem i samtalen, og skriveprosessen at noen av disse bokstavene er ekstra vanskelig å skrive, fordi elevene ikke vet hvilke språklyder grafemet representerer eller motsatt. Vi ser at Jenny er usikker på bokstaven <ø> når hun skal skrive ordet «spøkelse». Sarah på sin side er usikker på den grafiske utformingen til bokstaven <g> og lurer også på om /l/ er en bokstav hun har lært. Hun har en formening om at hun skal lære alle bokstavene. Fordelen med kopiering er at elevene møter bokstavene i en skrevet, tekst som gir mening. Utfordringen med skrivingen er at elevene stopper opp fordi de ikke har verktøyet, altså bokstavene de trenger for å uttrykke seg.

### 4.2.3 Veiledet skriving

---

Elevene er på dette stadiet introdusert for disse bokstavene: S, I, L, O, R, E, M, A, F, Å, B, U

---

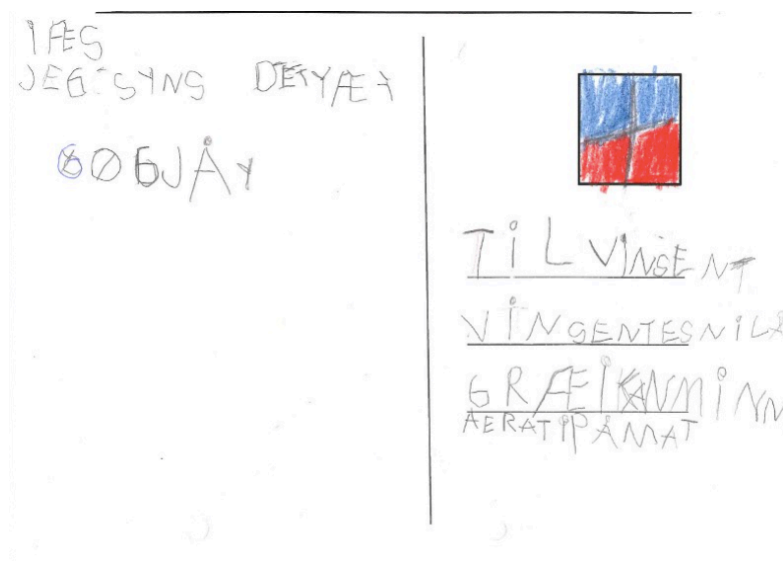
På bakgrunn av observasjonen av økten med veiledet lesing valgte jeg å gjennomføre to økter med de fire utvalgte elevene, spesielt tilrettelagt for datainnsamling. Elevene fikk en oppgave inspirert av den jeg observerte, slik at det skulle bli en så autentisk setting som mulig. Elevene fikk i oppgave å skrive et postkort til noen i familien, og fortelle om hvordan det var å starte på skolen. Grunnen til at jeg valgte at de skulle skrive kort, var at dette var en kjent sjanger for elevene og de hadde ved flere anledninger skrevet kort i undervisningen slik som til *Karlsson på taket*. Sjangeren gir elevene mulighet til å skrive for en tenkt mottaker, noe som bidrar til å skape motivasjon. I de tidligere øktene hvor de hadde skrevet kort var disse knyttet til veiledet skriving. Dette var en kjent kontekst for elevene, hvor de var vant til at læreren deltok. I de to øktene tok jeg med meg elevene ut av klasserommet og inn på et grupperom. Den første økten hadde jeg med meg Sarah og Jenny, og den andre økten var Andreas og William med til grupperommet. Grunnen til at jeg tok med to elever sammen var også for å skape en autentisk situasjon, og for at elevene skulle føle at det var trygt å bli med ut. Fordelingen av hvem som skulle være på gruppene ble valgt på bakgrunn av at elevene var i omtrent den samme fasen i skriveutviklingen. Før elevene satt i gang med skrivingen

diskuterte vi hvordan de opplevde å starte på skolen. Vi snakket litt om dette temaet før de bestemte hva de ønsket å skrive.

### Økt 1 med veiledet skriving

#### Tekst skrevet av Jenny

Elevene fikk som sagt i oppgave å skrive til noen i familien, eller noen de kjente og fortelle om hvordan det var å starte på skolen. Jenny ønsket å skrive kortet til katten som heter «Vinsent».



Jenny bestemte seg for å skrive «Jeg syns det er gøy» på kortet hvor hun skulle fortelle om hvordan det var å starte på skolen. Før hun startet å skrive dette, begynte hun å skrive på egenhånd. Jenny skrev «TiL ViNSENT ViNSENT E SNiL GRÆi KAN MIN MAEER ATLI PÅ MAT». Dette er fonologisk skriving. Jenny mestrer ikke alle de orografiske konvensjonene enda, men skriver det hun faktisk hører, eller analyserer seg fram til der og da. Presisjonsgraden er likevel avhengig av bokstavkunnskapen. Jenny mangler også enkelte bokstaver i ordene som når hun skriver «kan» istedenfor «katten». Dette kan tyde på at hun ikke har lydert hele ordet, men skrevet ned ordet som det høres ut når hun sier «katten» høyt. Dette samsvarer også med mine observasjoner hvor hun ikke sa hver enkelt lyd i ordet, men kun sa «katten». Konsonanten /t/ er tydelig i ordet. Det at Jenny utelater denne lyden kan tyde på at hun har glemt den eller at hun ikke kan den. Etter at Jenny skrev ferdig teksten til «Vinsent» startet hun på teksten vi hadde hatt en samtale om. Først skrev Jenny «IÆS», men oppdaget at det ikke skulle være /s/ til slutt i «jeg» og var heller ikke fornøyd med bokstaven <j>. Hun skrev derfor på nytt under «JEG SYNS DET YÆR GØ GJÅY». Jenny var heller

ikke forøyd med ordet når hun skulle skrive «gøy» og startet på nytt etter å ha skrevet «GØ». I stedet for å starte på nytt med «GØ» lyder hun seg nå fram til å skrive «GJÅY». Dette kan tyde på at hun ikke har forstått sammenhengen mellom fonemet /ø/ og grafemet. Av disse fire bokstavene i det siste ordet er det kun bokstaven <å> elevene har blitt introdusert for, men likevel ser vi at hun klarer å ta de i bruk i en ganske avansert fonemisk analyse. Vi ser også at hun hører lyden /y/ i «er» («YÆR»), og gjengir det i skrift.

Det første samtaleutdraget er et utdrag fra samtalen når Jenny hadde skrevet «Vinsent» og lurer på om det står «Vinset» der, og om det da er riktig skrevet.

### **Samtaleutdrag 1**

Jenny: Står det v-i-s-e-n-t ? Vinsent?

Lærer: Visent står det nå.

Jenny: Hvilken bokstav ska æ visk bort?

Lærer: Du mangler bare en <n> her, mellom <i> og <s>.

I dette utdraget ser vi at Jenny greier å omsette lydene til bokstaver. Det at Jenny spør om det står «Vinsent» illustrerer at hun vet hva hun ønsker å skrive, men er litt usikker på om hun har fått det til. Jeg leser ordet hun har skrevet for henne og Jenny lurer på hvilke bokstav hun skal viske bort. Dette sier noe om orienteringen hun har mot at det man skriver skal være korrekt. Jenny vet at det finnes en skriftsform. Når noe ikke er rett, tyder det også på at Jenny bruker å *viske ut*. Hun har også en forestilling om at det hun skriver skal være ortografisk riktig. Jenny klarer å skrive fonologisk, men vet at det ikke alltid er «rett» og at noen ord skrives på en annen måte. Utdraget viser at Jenny har utviklet god fonologisk bevissthet, og har forstått koblingen mellom fonem og grafem. Hun sier alle lydene i ordet mens hun følger bokstavene med fingeren. Som nevnt over vet hun at hun skal skrive «Vinsent», noe som kan tyde på at hun leser dette når hun drar sammen lydene.

Før Jenny startet å skrive teksten vi hadde snakket om i fellesskap stoppet hun opp, fordi hun ønsket å skrive «katten». Teksten skulle være til *katten* «Vinsent», og i *samtaleutdraget 2* kommer utfordringen frem i det hun trenger bokstaven <k>.

### **Samtaleutdrag 2**

Jenny: Æ vil skriv at: «katten nesten alltid maser på mat», men vet ikke kordan /k/ skrives.

Sarah: Æ vet ikke kordan det skrives.

Jenny ønsker å skrive «katten nesten alltid maser på mat». For å kunne skrive «katten» trenger Jenny bokstaven <k>, og det vet hun selv. Dette utsagnet illustrerer at Jenny har den vesentlige bokstavkunnskapen: Hun vet at hun trenger en grafisk representasjon av fonemet /k/ – og gir uttrykk for det. Dette utdraget viser også at Jenny kjenner prinsippet fonemgrafem. Utsaget viser at Jenny har en motivasjon for å produsere en egen meningsfylt tekst ved at hun uttrykker: «æ vil skriv at...». I det Jenny får tilgang til bokstaven <k> av meg som lærer starter hun å skrive resten av teksten. Hun lytter frem bokstavene hun trenger for å skrive det hun ønsker. Det at hun bruker hørselen og taleorganene til å gjøre dette viser også at hun er i den fonologiske fasen, hvor hun skriver ordene på en omstendelig måte, slik hun uttaler dem. I samtaleutdraget ser vi at Jenny lærer bokstaven <k>, fordi hun har bruk for den.

### Tekst skrevet av Sarah

Teksten Sarah ønsket å skrive var «Lia skole er morsom». Teksten omhandlet hvordan det var å starte på skolen. Mottakerne av dette postkortet var til foreldrene til Sarah.



Det som er interessant å se på dette kortet er at Sarah har skrevet «TiL MAMMA» og «TiL PAPP», hvor vi vanligvis skriver navn, noe som tyder på at hun kjenner sjangerkonvensjonene for hvordan vi skriver kort. Sarah skriver både «mamma» og «pappa» med dobbeltkonsonant og lyderte ikke ordene. Dette kan tyde på at hun ikke har en bevissthet om hvilke bokstaver hun bruker men at hun husker hvordan hele ordet ser ut. Det kan også tyde på at hun er på vei mot den ortografiske fasen, hvor barn begynner å skrive ikke-lydrette ord riktig, som her ved at hun har dobbeltkonsonant. Når Sarah skulle starte å skrive ordet «til»

var hun veldig usikker på bokstaven <t> og lurte på om det var /p/ hun skulle skrive. Dette vil utdypes nærmere i *Samtaleutdrag 3*. Etter at Sarah hadde skrevet «til mamma og pappa» startet hun å tegne skolen. Dette brukte hun mye tid på, noe som kan tyde på at tegning er en semiotisk ressurs som hun er tryggere på, enn selve verbalteksten. Sarah skrev «LIA SKOLE ER MOR SOM». Underveis mens hun skrev denne setningen trengte hun mye støtte og bekreftelse i form av veiledning fra meg, som lærer. Hun ønsket bekreftelse på at bokstavene hun skrev var korrekt, og at de var utformet riktig. Dette illustrerer at Sarah er litt utrygg på koblingen mellom noen fonem og grafem, men vi ser at hun kjenner prinsippet. Samtidig ser vi at Sarah har en formening om hvordan skriftspråket skal være.

Dette samtaleutdraget dreier seg om skriveprosessen hvor Sarah skulle starte med å skrive ordet «til». Hun stoppet først opp og nølte, før hun etterspurte hjelp.

### **Samtaleutdrag 3**

Sarah: /p/?

Lærer: nei.. TIL (leser ordet tydelig), hvordan bokstav er det?

Jenny: /t/-/t/-/t/-/t/ (sier lyden /t/ flere ganger)

I det Sarah skal starte å skrive bokstaven «t» i ordet «til», prøver hun å lytte seg frem til den første lyden. Først prøver hun lyden /p/. Sarah ser på meg for å få bekreftelse, og jeg responderer med å gjenta ordet og lese det tydelig. Jenny bidrar til samtalen med å si /t/, som er riktig lyd. Søtten fra Jenny gjør at Sarah kommer videre i skriveprosessen. Utfordringen dette utdraget viser er at /p/ er en nærliggende lyd til /t/. Begge disse bokstavene har en uttalemåte lett kan blandes, fordi de er lukkelyder (Høigård, 2006 s. 122; Hekneby, 2011 s.30). Sarah sa disse to lydene om hverandre, som tyder på at det var vanskelig å høre forskjell. Sier man lydene uten en spesiell kontekst er det lett å blande de, på tross av at /p/ bare er en leppelyd, mens /t/ har et uttalested lenger bak i munnen (tannlyd/ gommelyd). Bokstavene <p> og <t> er bokstaver elevene ikke har blitt introdusert for på skolen enda.

I det fjerde utdraget fra samtalen med Sarah og Jenny forteller Sarah at hun ønsker å skrive at «Lia skole e så morsom».

### **Samtaleutdrag 4**

Sarah: æ vil skrive... «Lia skole e så morsom»

Lærer: Lia skole er morsom

Sarah: jaa

Lærer: Hvilken bokstav starter du med da?  
 Sarah: eeh..Æ vet ikke  
 Lærer: Lia skole  
 Sarah: /l/  
 Jenny : Begynner med /l/  
 Sarah: E den sånn? (Visualiserer «i lufta»)  
 Lærer: Ja  
 Jenny: Hør bokstavan: L I A S K O L E (lyderer først «lia skole» og gjentar).

I dette utdraget er et samspill mellom meg som lærer og elevene Sarah og Jenny. Sarah er veldig usikker på hvilken bokstav hun skal starte med når hun skal skrive «Lia skole», men kommer frem til fonemet /l/. Sarah kjenner fonemet /l/ og forstår at det er dette fonemet hun trenger en grafisk representasjon av. Sarah er usikker på hvordan grafemet ser ut og visualiserer i lufta for å få bekreftelse på om det er riktig, før hun skriver det ned. Sarah illustrer her behovet for en grafisk form. Når det gjelder å komme fram til hvilken bokstav Sarah skal starte med, kan det se ut som Sarah og Jenny er på ulike stadier i skrive- og leseutviklingen. Vi ser at Jenny hjelper Sarah ved å lydere og gjenta «Lia skole». Bokstaven <l> er en av de første bokstavene elevene ble introdusert for i høst. Det at elevene ikke kjenner bokstaven godt kan tyde på at de ikke har brukt bokstaven i en meningsfull kontekst hvor de har bruk for den, eller at de ikke har øvd nok på den. På en annen side kan det også tyde på at eleven kun har glemt bokstaven.

Sarah og Jenny diskuterer videre hvordan «Lia skole» skrives i *samtaleutdrag 5*.

### Samtaleutdrag 5

Jenny: Lia s k o l e.. (lyderer)	Lærer: S k .. o ..
Sarah: lia skole	Sarah: /o/
Sarah: liaaa s k o l e	Jenny: Spurt du kordan <e> ser ut?
Jenny: lia skole (sier det tydelig)	Jenny: /e/
Sarah: lia skole	Sarah: jaa
Sarah: lia Sk..	Jenny: den ser sånn ut ? (viser i lufta)
Sarah: Æ vet ikke nån	Sarah: e det sånn?
Jenny: Ska æ hjelp dæ?	Lærer: Ja
Sarah: Ja	Lærer: Nå står det «Lia sko..», hvilke bokstaver mangler?
Jenny: <k> ser sånn ut (viser i lufta)	Sarah: /l/?
Sarah: Den ser sånn ut? (viser i lufta)	Jenny: Det mangla to bokstava <l> - <e>..
Sarah: æ vet ikkeee	Lærer: Ja
Lærer: Sånn ser /k/ ut (tegner på ark)	Lærer: Ja, hvordan ser <l> ut igjen da?
Lærer: Hva er det som kommer etter det da?	Jenny: /l/, den ser sånn ut ? (viser i lufta)
Sarah: Lia skol..l/?	Sarah: ÅÅ.. så det e flere <L> sånn?
Sarah: /o/?	
Jenny: Skole	
Sarah: /e/?	

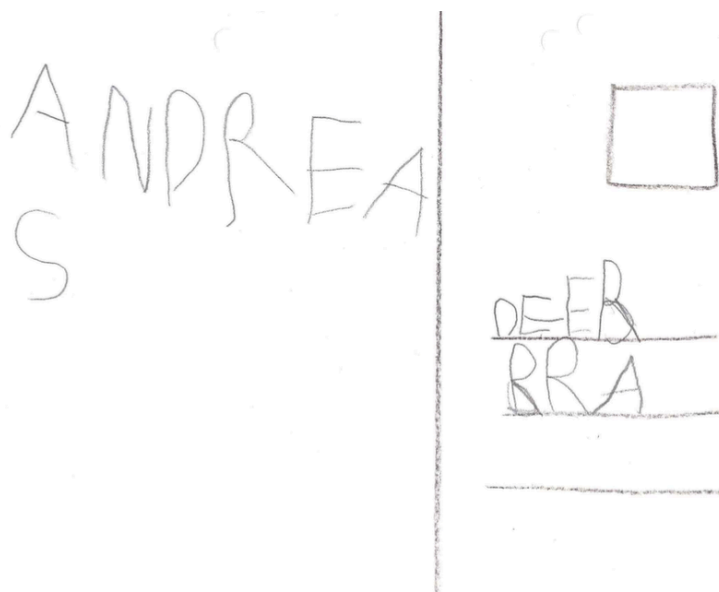
I likhet med *samtaleutdrag 4* ser vi også her at det er et behov for visualisering. Sarah var usikker på hvordan fonemet /l/ så ut, men vet at det har et tilhørende grafem. Selv om det ble oppklart når hun skrev «Lia» er hun fortsatt usikker på grafemet når hun skal skrive bokstaven <l> i ordet «skole». Her foregår det en samtale om lydene i ordet «skole». I fellesskap ser vi at vi finner ut av hvilken bokstav som trengs. Dette utdraget viser at Jenny har en større forståelse for koblingen mellom fonem og grafem, samt de visuelle representasjonene, enn det Sarah har. I tillegg evner Jenny å lytte ut ordene i større grad enn hva Sarah behersker. I ordet «skole» er det kun bokstaven <k> som ikke elevene er introdusert for, men de lærer den lett ved at de selv definerer behovet og tar bokstaven i bruk.

### **Økt 2 med veiledet skriving**

Den neste økten hadde jeg med meg Andreas og William. I økten med Sarah og Jenny opplevde jeg at det var vanskelig å være tilstede for begge i samtalen, siden de hadde ulike tekster og ulik bokstavkunnskap. Erfaringene fra denne økten bidro til at gjorde justeringer til økten med Andreas og William, som også er skissert i *3.4 Metoder for innsamling av datamateriale*. Økten startet med at Andreas og William, sammen med meg diskuterte hvordan det var å starte på skolen. I fellesskap fant de ut hva de ønsket å skrive på portkortet. William og Andreas ble enig om at de skulle skrive «Det er bra på Lia skole». Ikke en lang tekst, men overkommelig.

### **Tekst skrevet av Andreas**

Som nevnt over, ble Andreas og William ble enig om å skrive «Det er bra på Lia skole». Det vi umiddelbart ser er at Andreas har skrevet på kortet er «Det er bra», og navnet sitt «Andreas».





I teksten til Andreas begynte han å skrive «DE ER BRA». Det vi ser i denne teksten er at han skriver ordene slik han uttaler dem, noe som demonstrerer at han er i den fonologiske fasen. Når Andreas skal skrive ordet «bra» stopper han litt opp og er usikker på den grafiske representasjonsformen av fonemet /b/. Dette kommer jeg tilbake til *samtaleutdrag 7*. I teksten «det er bra» er det kun bokstaven <b> Andreas stopper opp med og er usikker på. De resterende bokstavene /r/, /a/, /d/ og /e/ lyderer Andreas og det er tydelig at han har forstått koblingen mellom disse fonemene og grafemene. Selv om han lyderer og skriver disse ser han på meg for å få bekreftelse på at det han skriver er riktig, noe jeg bekrefter med å nikke eller si ja. Bokstavene Andreas behersker er de samme han kjenner fra navnet sitt. Videre skriver han navnet sitt «ANDREAS». Han får ikke plass til hele navnet før han kommer til streken, så han skriver bokstaven <s> under resten av navnet. Den første kartleggingen kunne Andreas kun skrive «And», mens han denne økten lyttet seg fram til hvilke bokstaver han trengte for å skrive hele fornavnet sitt. Her ser vi hvor viktig navnet er for Andreas sin skriveutvikling. I denne økten var han veldig opptatt av å nettopp få vise at han mestret å skrive navnet sitt – og dette helt uten støtte fra lærer. Håland (2005) skriver at i den første bokstavinnlæringen knytter ofte barnet bokstaver til personer de kjenner og er spesielt opptatt av seg selv og sitt eget navn. Håland legger også vekt på at det er navnet sitt de først lærer å lese og skrive. Dette samsvarer med utviklingen til Andreas. Han kunne ikke skrive hele navnet sitt ved den første kartleggingen. I økten med bokstaven <a>, var Andreas veldig opptatt av sitt eget navn. Denne økten viser Andreas at han har hatt en utvikling og at han kan skrive navnet sitt. Motivasjonen til å skrive er knyttet opp til navnet, noe *samtaleutdrag 6* illustrerer.

### **Samtaleutdrag 6**

Andreas: Æ klare ikke skriv æ.

Lærer: Prøv å skriv bokstaven <d> da.

Andreas: Æ har jo en sånn bokstav i navnet mitt!!!

Lærer: Jaa, anDreas (legger trykk på /d/)

I dette utdraget kommer det eksplisitt frem at Andreas uttrykker bokstavkunnskapen han har i tilknytting til navnet sitt. Han gjenkjenner bokstaven <d> fordi han har den i navnet sitt. Andreas skriver bokstaven ned på kortet. Dette illustrerer at han kan både fonemet og grafemet til bokstaven <d>, og at han klarer å lytte ut lyden. Denne bokstaven har de ikke blitt introdusert for på skolen enda, og underbygger det at Andreas knytter bokstaven til navnet sitt. Det at Andreas er opptatt av å skrive sitt eget navn etter at han har skrevet «Det er bra», som han måtte ha litt støtte til, kan tyde på at å skrive navnet skaper mestring. I

utgangspunktet mener Andreas at han ikke kan skrive, men etter at han knytter bokstaven til noe han kjenner, som er navnet sitt, starter han skriveprosessen og skriver resten av teksten.

Etter at Andreas var ferdig med å skrive teksten «det er bra», lurte han på hva som sto skrevet – dette på tross av at han lyderte alle bokstavene.

### Samtaleutdrag 7

Andreas: Ka står det her no?

Lærer: det er bra (leser tydelig)

Andreas: bra

William: William

Andreas: Æ kan bare skrive herre her no (skriver navnet sitt)

Andreas: /r/, e det herre eller herren? (Skal skrive ordet på, men blander /p/ og /r/)

Selv om Andreas skrev teksten selv viser dette at han er i en prosess hvor han skriver seg til lesing. Han skriver så godt fonologisk at jeg kan lese det, men han husker ikke lenger hva han selv har skrevet, og klarer ikke lese teksten. Jeg leser teksten tydelig «DET ER BRA».

Andreas gjentar «BRA», mens han holder fingeren under ordet. William på sin side er opptatt av å lydere navnet sitt, samtidig som han skriver det ned på kortet. William skriver navnet ned raskere enn

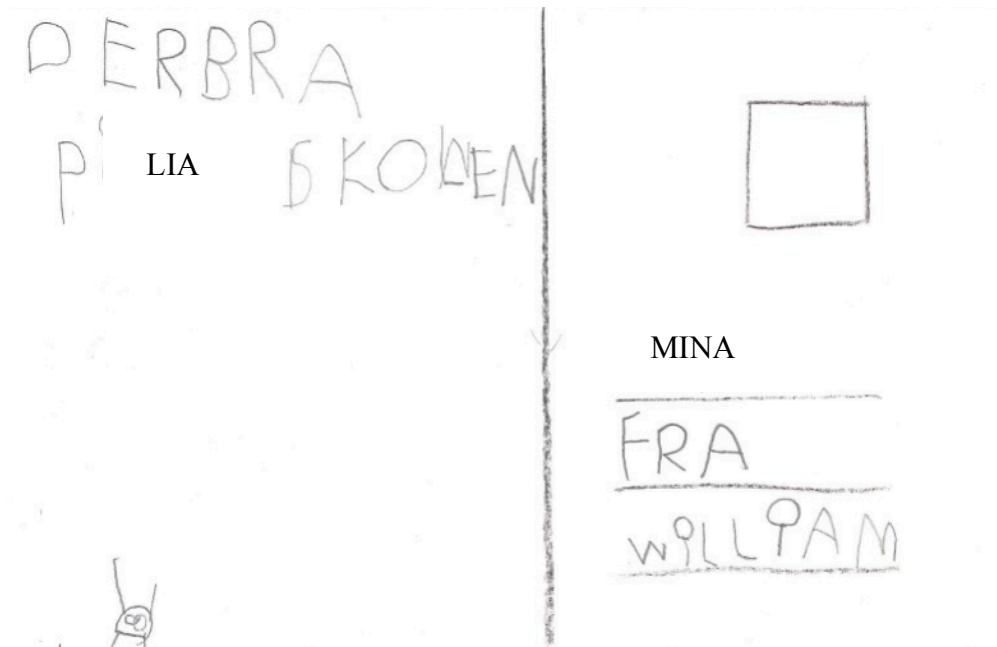


bokstavene han lyderer. Dette kan tyde på at William har dannet seg et visuelt bilde av ordet, som han greier å gjengi skriftlig. *Logografisk skriving* eller *heldorsskriving* er først og fremst vanlig i skriving av sitt eget navn, slik som William gjorde. Han vet at det skal være to /l/-er i navnet sitt, fordi han gjenkjenner bildet av ordet. Også Andreas ønsker å skrive sitt eget navn og sier: «Æ skal bare skriv herre her no», og skriver deretter navnet sitt. Han sier /a/ høyt, men skriver resten uten å si bokstavene. Andreas skriver det raskt og smiler fornøyd når han er ferdig, noe som igjen illustrerer at å skrive navnet sitt er noe han behersker.

Andreas fortsetter med teksten og skal skrive «på». Her stopper han opp når han skal skrive bokstaven <r>, og er usikker på representasjonsformen. Selv om Andreas har skrevet /r/ i både «det er bra» og i navnet sitt er han usikker på grafemet. Bokstavene <r> og <p> har en lik grafisk form, bortsatt fra en strek, noe som gjør at den er lett å blande. Dette viser oss at kunnskapen i denne fasen er skjør og at bokstavene må tas i bruk for at de skal huskes. Den forteller også at Andreas i likhet med William har dannet seg et visuelt bilde av navnet, noe som gjør at han skriver dette uten problemer.

### Tekst skrevet av William

William ønsket å skrive et kort til «Mina». Det første jeg ser i denne teksten er at William kjenner sjangerkonvensjonene til sjangeren kort. Han skriver «Mina» og «fra William» på linjene hvor vi ofte bruker å skrive mottaker og avsender.



William stater med å skrive «Mina», før han stopper opp når han skal skrive ordet «fra». Dette vil jeg utdype når jeg kommenterer *samtaleutdrag 8*. Videre skriver William navnet sitt, mens han lyderer det. Deretter skriver han «D ER BRA P LIA SKOLEN». Vi kan se at han har gjort en liten endring både på <s>, og <l>. Da han skrev bokstaven <l>, hadde han først skrevet bokstaven <n>, men lyderte og rettet det opp. Vi ser at William i likhet med Andreas ikke kjenner den ortografiske skrivemåten av ordet «det». Når han skriver ordet «det» skriver han kun bokstaven <d>. Å skrive kun /d/ samsvarer med hvordan vi sier bokstavnavnet. I tillegg til at bokstavnavnet er likt er det også slik vi sier lyden, altså konsonanten /d/ i kombinasjon med vokalen /e/. Det er vanlig at konsonanter faller bort i ikke-lydrette ord som /t/ i ordet «det». Også i ordet «på» utelater William en bokstav. Han skriver kun bokstaven <p>. Her kan mangelen av vokalen /å/ skyldes at William visket ut ordet og glemte hvor han var i teksten. Det kan også tyde på at han skriver ordet slik som han hører det, noe som illustrerer at han er i den fonologiske fasen. I likhet med da de hadde «gul-lapp» i veiledet skriving observerer jeg at William ikke går tilbake i teksten han har skrevet. Han skriver og leser ikke over, noe som også kan tyde på at han glemmer bokstaven <å>. I likhet med Andreas skriver han så godt at jeg kan lese det, men han greier ikke å lese hva han skriver

selv. Dette gjør at det er vanskelig å se om det er bokstaver som mangler når han heller ikke kjenner ordbildet.

Det andre ordet William skrev i teksten var «fra». William stopper opp med bokstaven <f>, fordi han ikke husker den grafiske representasjonen.

### **Samtaleutdrag 8**

William: kordan så /f/ ut igjen?

Lærer: den er som en rett strek og har to streker ut (visualiserer «i lufta»)

«Kordan så /f/ ut igjen?» spør William. Dette demonstrerer at William vet at bokstaven <f> er en bokstav han har blitt introdusert for, og han vet at fonemet /f/ er representert av et grafem. Økten hvor William skrev dette kortet var uka etter høstferien og bokstaven <f> ble gjennomgått uka før ferien. Dette kan tyde på at bokstaver som er blitt introdusert sist, og som ikke har blitt jobbet med på skolen – i en meningsfull sammenheng, kan ta lenger tid å lære seg enn bokstaver som er tatt i bruk i lesing og skriving. I samtalen med William i januar fortalte han at han skrev lite hjemme. Han skriver kun lekser, men fortalte at han av og til leste i fotballbøker, eller i avisa om fotball. Dette kan tyde på at han har brukt bokstaven <f> lite etter at han ble introdusert for den, uka før høstferien. Jeg forklarer hvordan /f/ ser ut mens jeg visualiserer i lufta. Denne visualiseringen var nok oppfriskning til at William setter i gang med å skrive ordet «fra».

*Samtaleutdrag 9* starter med at Andres stopper opp med bokstaven <b>. Jeg prøver å få Andreas til å tenke etter, for å se om han husker den. /b/ er bokstaven de jobber med denne uka, sammen med bokstaven <u>.

### **Samtaleutdrag 9**

Lærer: det er <b>.. hvordan ser /b/ ut da?

Andreas: E det herren?

Lærer: William, kan du fortelle hvordan den ser ut? vise den i lufta kanskje?

William: En strek ned åsså løfte den se opp, så begynne du med en tjukk mage der, og enda en tjukk mage .

Andreas: Å en tjukk mange oppe her og en tjukk mange opp her, akkurat som derren?  
(skriver en <r>)

Lærer: ja, dette er en /r/ da, men den lignet kanskje litt på <b> der.

Andreas: No veit æ, æ har 'n .. e det hærren?

William: skal æ skriv den for dæ?

Lærer: Det er /r/ ja, men den ligna litt på en <b>

Andreas har kommet fram til at han trenger bokstaven <b>, men er usikker på de grafiske detaljene. I samtalen oppfordrer jeg William til å prøve å forklare for Andreas hvordan bokstaven ser ut. William forklarte og illustrerte «i lufta» etter beste evne. I ettertid ser jeg at det hadde vært enklere om han hadde hatt tilgang til et papir for å visualisere bokstavene. Vi kan se at William har ikke et velutviklet metaspråk, og forklaringen er kanskje ikke helt hensiktsmessig for å oppklare forvirringen til Andreas. Å ikke ha et velutviklet metaspråk er vanlig for alderen, og er noe som må utvikles over tid. Samtidig ser vi at samtalen med medelev og lærer er en god arena for å utvikle denne kompetansen. Andreas blander bokstavene <b> og <r> også etter forklaringen til William. Grunnen til dette er ikke kun forklaringen, men også at Andreas har utformet bokstaven <r> på en måte som gjør at den ligner den grafiske utformingen til bokstaven <b>. Denne utformingen av bokstaven gjorde nok Andreas ekstra forvirret. Her hadde det kanskje vært bedre å oppklart forvirringen ved at han fikk se bokstaven <b> på et ark eller i en bok.

#### 4.2.4 Observasjon av veiledet lesing

---

Elevene er introdusert for disse bokstavene: S, I, L, O, R, E, M, A, F, Å, B, U, G, T, Y, P, N, J

---

Elevene startet med veiledet lesing i uke 42, uka etter høstferien. Veiledet lesing er en analytisk tilnærming til leseopplæringen hvor elevene i små nivådelte grupper blir introdusert for meningsfulle tekster som de bearbeider sammen med læreren (Klæboe & Sjøhelle, 2013). Tirsdag 8. november observerte jeg Jenny, Sarah, Andreas og William i veiledet lesing. Læreren på trinnet ledet økten, og elevene var plassert på ulike lesegrupper utfra hvilket nivå de var på. Sarah og Andreas var på den samme lesegruppen.

Denne økten skulle elevene lese fra en bok som de hadde hatt i lekse å øve på hjemme i en uke. De leste også fra en ny bok som var neste ukes lekse. Ved både å observere at de leste en kjent og en ukjent bok tenkte jeg at det var større sjanse for at jeg fikk se hvilken bokstavkunnskap elevene har, og hvordan de bruker den i ulike situasjoner. Som beskrevet i metodekapittelet brukte jeg *løpende protokoll* som et verktøy for å observere elevene i lesingen. Denne økten var elevene fordelt på ulike klasserom og ulike grupper. Sarah og Andreas var på samme lesegruppe. Jenny var på en annen gruppe, men i det samme klasserommet. Felles for de tre elevene var at de satt på en benk når de leste og at læreren satt

foran dem, og veiledet. William var i et annet klasserom og satt rundt et bord med sin lærer og lesegruppe. Elevene leste noen sider hver fra bøkene.

## Jenny

Den første teksten Jenny leste var fra boka *Dyra i skogen* som hun hadde i lekse å øve på hjemme. Boka *Dyra i skogen* er en lesebok på nivå tre i Damms leseunivers.

Page 2: Bjørnen er stor. Den er myk og rask.

Page 3: Bjørnens hule kalles et hi. Der sover den om vinteren.

Dette utdraget er fra begynnelsen av boka. Som protokollføringen viser (se kapittel 3.4 *metoder for innsamling av datamateriale*), leste Jenny den første setningen helt rett. I den andre setningen starter hun med å nøle, før hun leser ordet «Den». Jenny tilføyer ordet «også», («Den er også myk og rask») når hun leser den andre setningen. Slik supplerer Jenny det som står gjennom den additive koblingen. Ved at Jenny legger til «også» på et relevant sted viser at hun forstår teksten, og det kan tyde på at hun er på vei til å bli en uavhengig leser. I samme setning leser Jenny «mjuk» istedenfor «myk», før hun korrigerer seg selv raskt og leser riktig. Å lese «mjuk» viser at hun forstår det hun leser, og at hun omsetter til sitt eget talemål.

På side tre leser Jenny den første setningen ortografisk riktig, uten å lydere, eller å stoppe opp. I den siste setningen lyderer hun «der» og «den». Lydering av disse høyfrekvente ordene viser at hun ikke har automatisert disse og ikke kjenner igjen ordbildet, selv om hun for eksempel leser «den» to ganger på disse sidene. Ordene «sover» og «vinteren» lyderer hun også. Et

kjennetegn med fonologisk lesing- og skrivning er nettopp at elevene analyserer alle ord på ny, og ikke kjenner igjen gjentakende ordbilde. I tillegg til å lydere ordene gjentar hun dem, og til slutt gjentar hun hele setningen. Ordene «sover» og «vinteren» som hun lyderer og gjentar har begge bokstaven <v> i seg, som er en bokstav Jenny ikke har blitt introdusert for på skolen. Det er tydelig i lyderingen at /v/ er en bokstav hun ikke kjenner godt, noe som samsvarer med at hun ikke har lært den enda. Det som er interessant er at elevene møter tekster hvor det kreves kunnskap om flere bokstaver enn de bokstavene de har blitt introdusert for på skolen. Det er det vanskelig å unngå – om man ikke skal lese *sil*, *sol* og *is* og jobbe veldig syntetisk. På tross av dette er det interessant å se at Jenny likevel klarer å hente ut mening av disse ordene i konteksten – selv om de rommer bokstaver hun ikke har lært.

Den andre teksten Jenny leste, var en ukjent tekst fra en bok hun ikke hadde hatt i lekse, men som hun skulle øve på uka etter. Boka heter *Fra mat til bæsj*, og er på nivå tre i Damms leseunivers, i likhet med den første boka Jenny leste fra.



Når Jenny leser en ukjent bok, er det lettere for meg å høre hvordan hun bruker bokstavkunnskapen sin. Når hun avkoder teksten bruker hun lydering som strategi og hun stopper opp ved ukjente bokstaver, noe som ikke kommer like tydelig frem i teksten hun har øvd på hjemme. Jeg hører også at Jenny sier de riktige lydene når hun lyderer, som viser at hun har forstått koblingen mellom fonemene og grafemene i ordene på side en og to. Jenny



lyderer mye mer når hun leser denne teksten, enn i møte med den første – noe som gir mening siden hun hadde øvd godt på den første teksten. I den første setningen i den ukjente teksten leser hun «trenger» istedenfor «trener». Dette viser at hun søker mening og trekker paralleller til lignende ord. I motsetning til ovenfor, kan vi her se at flere høyfrekvente småord er automatisert, som «og», «vil» og «ha». Lengre ord har hun behov for å lydere, som «Fredrik» og «kroppen». Det illustrerer at lengre ord er vanskeligere å automatisere og at det krever mer energi å avkode disse ordene.

## Sarah

Den første boka Sarah leste fra var *Den lille fiseboka*. Denne boka hadde de i lekse å øve på hjemme i en uke, før de hadde veiledet lesing på skolen. *Den lille fiseboka* er nivå to i Damms leseunivers.



Dette utdraget er fra starten i boka, og Sarah leste de tre første sidene. På side en leser Sarah «Når jeg nyser..» Her lyderer hun de tre ordene. Jeg har notert F over bokstaven <n>. Som protokollføringen viser, betyr dette at Jenny ikke uttalte lyden. Hun stoppet opp og trengte støtte av læreren i form av hjelp til å si lyden. Bokstaven <n> ble da introdusert for dagen før økten med veiledet lesing. Det at Sarah stopper opp med denne bokstaven kan da tyde på at hun ikke kjenner den godt nok enda, og trenger tid til å bruke den – for at den skal feste seg.



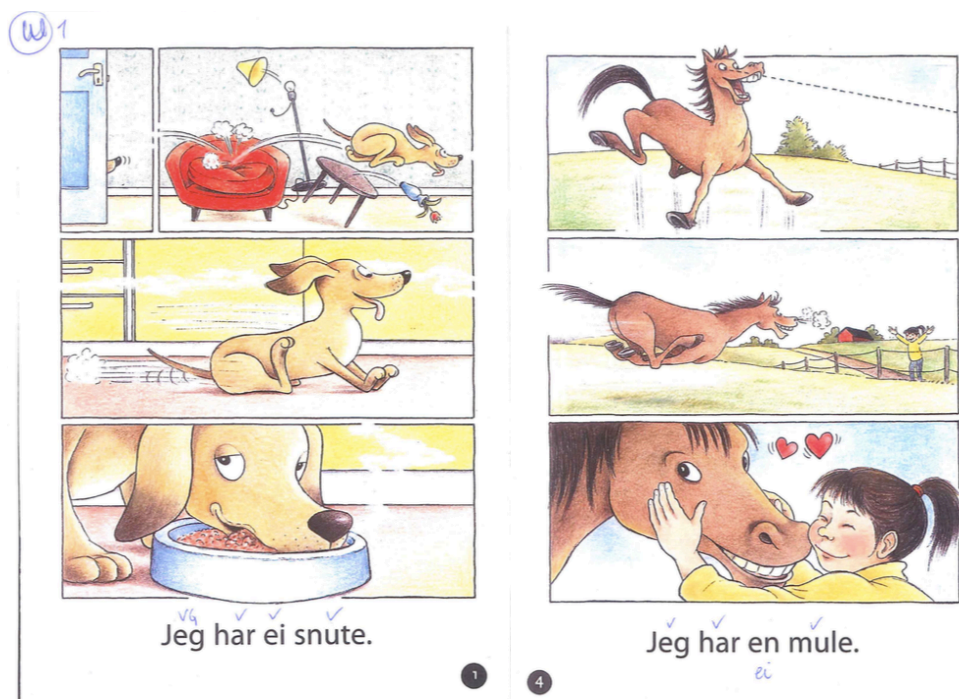
Videre sier Sarah bokstavlyden til /å/ og /r/, men har problemer med å trekke sammen lydene. Dette kan tyde på at hun ikke kjenner ordet. Sarah lyderer også ordet «jeg» (j-e-g), men sier «jei». «Jeg» blir aldri «jei», om vi er aldri så gode til å trekke sammen lydene (Høigård, 2006 s. 272). Noen ord er lydstidige slik som dette, og gjør det vanskelig å bruke lydering som strategi. Sarah nøler når hun skal lese «nyser». Hun er fortsatt usikker på bokstaven <n>, og når læreren spør om hun kjenner den neste lyden, så rister hun på hodet. Sarah får hjelp av læreren til å si de to lydene sammen og gjetter da resten av ordet, men gjetter «nyse». Dette kan tyde på at hun gjenkjenner ordet fra når hun leste det tidligere eller at hun støtter seg til bildet. Når Sarah skal lese fortsettelsen på setningen «...blir mamma våt» starter hun med lyden /d/ istedenfor /b/. Dette kan forklares fonologisk ved at både /b/ og /d/ har lik uttalemåte, begge er leppelyder, men /p/ er stemt og /b/ ustemt. I tillegg er den grafiske representasjonen av bokstavene veldig lik, noe som gjør det lett for elever å blande dem. Sarah har ikke blitt introdusert for bokstaven <d> på skolen enda, likevel ser vi at hun har kunnskapen om fonemet, men knytter det ikke til riktig representasjon. Videre lyderer hun ordet «mamma» raskt, og drar sammen bokstavene, og gjentar ordet. Dette tyder på at Sarah kjenner til ordbildet og hun kjenner koblingen mellom bokstavene i dette ordet og fonemene. /m/ og /a/ er bokstaver de tidlig ble introdusert for på skolen og som de har hatt tid til å bruke. Sarah lyderer også det siste ordet i setningen som er «våt», men når hun skal dra sammen bokstavene sier hun «blaut». Dette kan tyde på at hun ikke evner å trekke bokstavene sammen slik at hun hører hvilket ord hun leser. På en annen side er det et relevant synonym som ikke endrer meningssammenhengen. Det kan tyde på at hun leser bildet, og ser at moren er våt. «Blaut» er et ord Sarah selv bruker i dialekten. Hun leter etter mening i teksten og bruker bildet for å forstå hva hun leser. Det symmetriske prinsippet, der verbalteksten og bilde har tilnærmet likt innhold gjør at det er at det er enklere å forstå hva verbalteksten forteller.

På side tre spør læreren Sarah om hva som er den første lyden i ordet. Hun lyderer «når», men har problemer med å si ordet. Læreren oppfordrer Sarah til å dra sammen lydene slik at det blir til ett ord. Hun prøver først alene, deretter hjelper han henne. Sarah leser ikke resten av setningen som er «jeg hoster». Læreren avslutter lesingen til Sarah, og henvender seg til en annen elev. Når Sarah leser disse sidene kommer det frem at hun ikke kan fonemet til /n/ og /d/ og kan heller ikke fonemet til /j/ hvor hun heller sier bokstavnavnet. Dette illustrerer at det er vanskeligere å lære bokstaver når bokstavlyd og bokstavnavn som ikke samsvarer, enn bokstaver hvor bokstavnavn og lyd er lik. Bokstaven <n> ble de introdusert for på mandag i samme uke og bokstaven <j> skal de ha senere i uka. Dette samsvarer med at Sarah er usikker

på disse bokstavene. Hun blander også /b/ og /d/ som nevnt over. Bokstaven <d> er de heller ikke blitt introdusert for på skolen enda. Læreren forteller at det er tydelig at Sarah ikke har øvd mye på teksten hjemme. Bokstavkunnskapen vi ser her er slik den kommer til uttrykk, uten at hun kan støtte seg på en kjent kontekst eller kjent tekstinnhold. Manglende kjennskap til flere enkeltbokstaver blir da utslagsgivende for at hun ikke klarer å avkode. På tross av dette prøver likevel Sarah å skape mening gjennom bildene i teksten.

## William

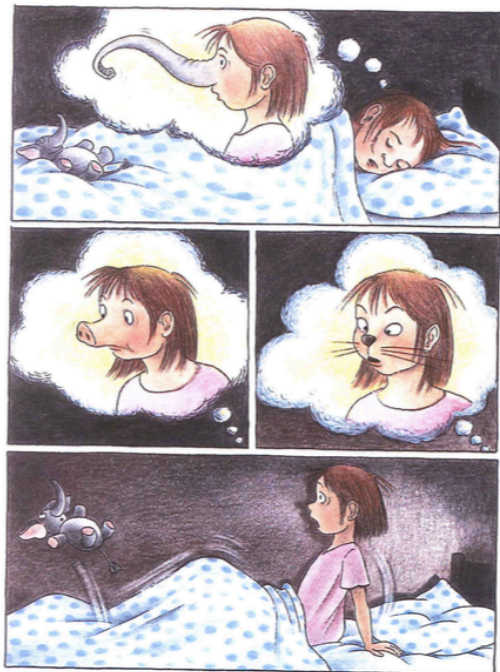
Den første teksten William skulle lese var fra *Snuteboka* som er en bok fra nivå to i Damms leseunivers. Dette var en kjent tekst som han hadde øvd på hjemme.



William starter å lese på side en, og følger tekstlinjene med fingeren mens han leser, noe som tyder på at han faktisk avkoder – ikke bare husker. På side en leser sier han «jeg», før han gjentar ordet. William lyderer ikke ordet, noe som tyder på at han kjenner igjen ordbildet. Videre leser William resten av setningen helt korrekt. På side fire leser William «Jeg har ei mule». Han følger med fingeren når han leser, og leser raskt setningen. Han kan setningen godt, og ordene han leser samsvarer med hvor han er i setningen når han følger med fingeren. Det at William sier «ei» istedenfor «en», kan tyde på at han kjenner teksten godt og vet hva som skal stå der. Det viser også at han uttaler ytringa i samsvar med egen dialekt. Han har lest denne boken hjemme i en uke, og det er tydelig at han kjenner bilde og konteksten, noe som

man kan anta at hjelper han å huske hva verbalteksten sier. I tillegg starter mange av setningene med «jeg har ei», og ikke «jeg har en», avhengig av genus på ordet som kommer etter. På en annen side kan det å si «ei» istedenfor «en» bety at han ikke vet hva «mule» betyr – eller at han bare ikke kjenner ordet, noe som gjør det vanskelig å sette en artikkel foran substantivet. Det kan også hende at William ser kjennetrekke fra resten av boka og går ut fra at hele setningen bortsett fra selve substantivet er likt.

På side sju nøler William når han skal lese ordet «har», og spør om han skal lese med /h/ eller om han bare skal begynne på /a/. William er usikker på om bokstaven <h> skal være stum eller ikke. Dette forteller oss at William har utviklet en bokstavkunnskap hvor han vet at noen ord har stum /h/, som ikke skal leses. Læreren oppklarer dette og forteller at i dette ordet er det ikke stum <h>. Videre leser William «har» og lyderer «jeg», som han også gjentar. William lyderer «ei» og leser «snute». Til slutt gjentar han hele setningen, men sier «Jeg har *ei* snute» istedenfor «Har jeg ei snute?». Dette tyder på at han tror at alle setningene har lik struktur, men her blir han «lurt» av spørsmålssyntaksten. William blir raskt korrigert av en medelev som sier: «nei, har jeg *en* snute?». Her ser vi at medeleven blander «ei» og «en». Læreren fortsetter og stiller spørsmål til hele gruppen om de vet hva setningen på side sju slutter med. Alle elevene i gruppa svarer i kor, og kan fortelle at det er et spørsmålstegn.



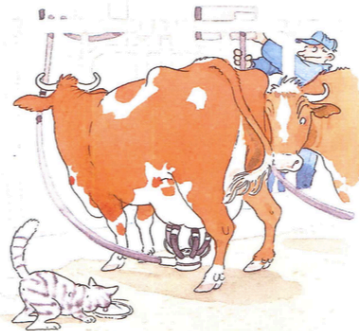
Har jeg ei snute? → Jeg har ei snute.  
 N ✓ L G L ✓ L G →  
 (hvor på om H er stum her eller ikke?)

Den andre teksten William leser er en ukjent tekst fra leseboka *Dyra på gården*, som i likhet med den første boken han leste fra, er nivå to i Damms leseunivers.

w2



Kua beiter. ← 9  
8



Vi får melk. } 9

2

3

På side to i den nye boka leser William setninga «kua beiter». William lyderer alle bokstavlydene rett, men utelater /r/. Når han gjentar hele setningen korrigerer han seg selv og sier «beiter» med /r/. Utelatelsen av bokstaven /r/ kan enten tyde på at han ikke kjenner bokstaven godt, eller tyde på at han kun har glemt den, siden han kjenner lyden /r/ når han lyderer ordet «får». William lyderer og gjentar ordene i teksten, som viser at han har forstått sammenhengen mellom språklyder og bokstaver – og at de kan trekkes sammen til ord. Videre i samtalen med lesegruppa snakker de om hva ordet «beite» betyr, noe William vet. Det kommer frem både i dette utsagnet, og i samtalen at William har god forståelse av hva han selv leser og det de andre på gruppa leser. På side tre leser William «vi får melk», hvor han også lyderer ordene og gjentar hele setningen. I møte med en ukjent tekst – som dette er, ser vi at William bruker lydering som strategi. Dette tyder på at han er i den fonologiske fasen, hvor lyd-for-lyd-lesing er dominerende. Å lese en ukjent tekst er mer strevsomt. William brukte mer energi, og lengere tid på avkode ordene enn i den kjente teksten. En ukjent tekst krever mer av William som leser, enn teksten han leste som han hadde øvde på hjemme. I *Snuteboka* har de fleste setningene den samme syntaksen (starter med «jeg har»), men i kombinasjon med ulike substantiv. Boka *Dyra på gården* har korte setninger med bilder som illustrerer verbalteksten, men setningene har ulikt innhold og form fra side til side. Vi ser



den samme bokstavkunnskapen, men at William bruker ulike strategier for å skape mening. Bokstavkunnskapen kommer også tydeligere frem, i teksten han ikke har øvd på.

### Andreas

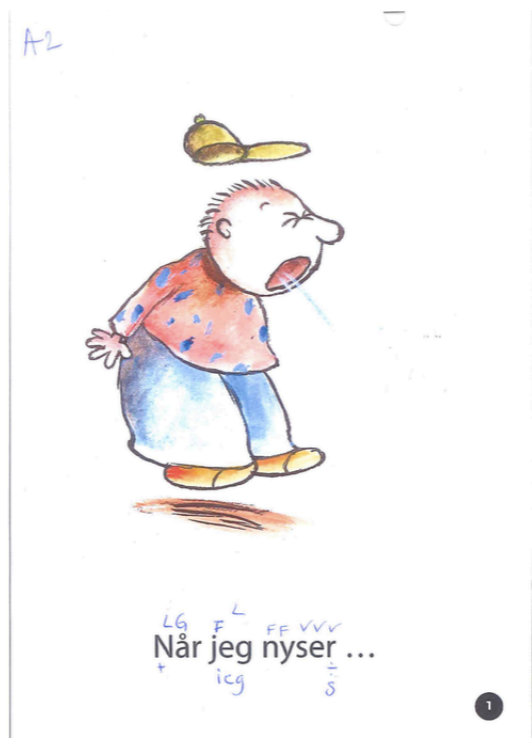
I likhet med de andre skulle Andreas begynne med å lese fra en bok som han hadde hatt i lekse å øve på hjemme. Boka han leste i heter *Hvem er jeg?*, og er på nivå to i Damms leseunivers.



Andreas har ikke lært alle bokstavene enda, men greier likevel å «lese» enkelte fraser som «ei ku» og spørsmålet «hvem er jeg?». Dette er trolig kunnskap han har skapt seg hjemme når han har øvd sammen med foreldrene. Han husker godt hva som står på sidene og det virker som han kan teksten uten at han leser den. At han sier det som står på sidene, uten å følge med fingeren, er en indikasjon på det. Dette er en bok hvor det står fraser som «ei ku», og setningen «hvem er jeg?» på annen hver side, noe som gjør at det er ekstra lett å støtte seg til illustrasjonene for å huske hva som står. Andreas vet at bildet av kua hører sammen med teksten «ei ku», og at spørsmålene ikke har bilder av dyr på siden. Dersom bildet av kua hadde blitt byttet ut med en hest hadde trolig Andreas lest «en hest», fordi det er slik han har lært seg å «lese» denne boka. Læreren holdt over bildet av tigreren på side åtte, og lot Andreas lese kun verbalteksten. Andreas sa «en tiger», som var korrekt. Selv om dette var riktig så leste han ikke teksten – han fulgte verken tekstlinjen med fingere, eller så ned på teksten før han sa det. Likevel skaper han mening fordi han kjenner konteksten, og illustrasjonene. Selv om det ikke er bilde av tigreren er siden oransje og svar, som er fargene til tigreren i boka. Andreas husker og gjetter utfra det han ser på bildet. Å støtte seg til illustrasjonene må vi se

på som en strategi. Bilder som støtter verbalteksten, altså et symmetrisk prinsipp, er en bevisst tilrettelegging fra forlag og forfatter. Elever har ulike avkodingsstrategier og pseudolesing er en strategi hvor elever tilsynelatende leser, slik som Andreas gjør her. Pseudolesing handler om at barnet tilsynelatende leser. De gjetter hva som står skrevet, ut fra sammenhengen. Andreas finner mening i teksten ut ifra de bokstavene han kan, og den kontekstkunnskapen han har. Det som er interessant er at når han skal lese «sau» leser han «sauv». Dette demonstrerer at Andreas er i den fonologiske fasen hvor talemålet er fasiten. Å lese «sauv», samsvarer med dialekten til Andreas.

Den ukjente boka Andreas skal lese i heter *Den lille fiseboka*, og er på nivå to i Damms leseunivers. I den nye teksten starter Andreas med å lese ordet «Når». Han stopper opp med den første bokstaven, og får hjelp av læreren til å finne lyden /n/ – deretter leser han ordet og gjentar. Neste ord han skal starte på er «jeg». Her har jeg notert med en F over /j/ fordi han ikke sa denne lyden, men byttet den ut med /i/ og leser «Ieg» (iei). Andreas korrigerer ikke seg selv, og lyderer resten av ordet. Han blir heller ikke korrigert av læreren, noe som kan tyde på at læreren fokuserer på at Andreas skal oppleve mestring. I tillegg har /i/ og /j/ veldig like grafiske detaljer, som gjør at de lett kan forveksles.



Andreas bruker mye energi på ordavkodning og det virker som han ikke får med seg hva han leser – noe som er vanlig for elever i den fonologiske fasen. Det siste ordet i setningen er «nyser». Her har jeg skrevet F over de to første bokstavene. Andreas nøler og greier ikke å si lyden til /n/ og /y/. Han får hjelp av læreren med disse lydene. Bokstavene <n> og <y> har elevene blitt introdusert for nylig, og nølingen kan tyde på at Andreas trenger mer tid til å bli kjent med, og bruke disse bokstavene. Resten av ordet lyderer han riktig, noe som viser at han kjenner koblingen mellom disse lydene og grafemene. Bokstavene <s>, <e> og <r>, er bokstaver elevene ble introdusert for tidlig på høsten, som de har fått brukt mer i skriving og lesing, enn bokstavene <n> og <y>. Andreas leste kun en side fra denne boken. Han brukte mye energi på ordavkodning, men lyderer – noe som er veldig positivt. Dette er positivt fordi

vi ser at Andreas er over i den *egentlige lesingen* som innebærer at han har forstått at bokstavene representerer språklyder, som skal trekkes sammen og bli til ord. Andreas prøver å orientere seg i teksten ved hjelp av bokstavkunnskap, og de ressursene han har som blant annet er støtte fra mer kompetente andre, illustrasjoner og kontekst.

### **Oppsummering – observasjon av veiledet lesing**

Jeg vil oppsummere kort noe av det vi ser i økten med veiledet lesing. Felles for alle elevene er at de leser bedre den teksten de har øvd på hjemme, enn den ukjente teksten de møtte for første gang. I møte med den kjente teksten bruker de mindre tid på avkoding og lydering, enn i møte med ukjent tekst. Dette tyder på at elevene er i den fonologiske fasen, hvor de leser lyd-for-lyd og trekker de sammen til ord – for å lese. Lydstrategien som de trenger i møte med ukjente tekster er et tegn på at bokstavkunnskapen (i form av kunnskap om fonem-grafem-sammenhengen), ikke er automatisert som ledd i avkodinga. Samtidig ser vi også at elevene har automatisert noen småord. Bokstavkunnskapen kom ekstra tydelig frem i møte med de ukjente tekstene, siden elevene brukte mer tid på avkoding enn i den teksten de hadde øvd på hjemme. I møte med en ukjent tekst får vi et mer nyansert bilde av bokstavkunnskapen, og hvordan elevene klarer å ta denne i bruk i ulike kontekster. Bokstavkunnskapen er den samme, men elevene får i større eller mindre grad mulighet til å støtte seg til erfaring og kontekst. Felles for begge kontekstene er at elevene stopper opp når de kommer til ukjente bokstaver, men at de støtter seg til ulike ressurser for å skape mening.

### **4.3 Lærernes erfaringer – overordnede perspektiver**

I teorikapittelet så jeg nærmere på rask bokstavinnlæring i internasjonal og nasjonal kontekst. Piasta og Wagner (2010) skriver at det er liten enighet om hvordan man skal introdusere bokstavene på en effektiv måte for å møte behovene til små barn. Dette gjenspeiler nok undervisningen i norske klasserom i dag. Høsten 2016, satte Kjersti Lundetræ og Lesesenteret fokus på raskere innlæring av bokstavene, gjennom flere erfaringsbaserte artikler publisert på Lesesenteret sine sider. Selv om det er et fokus på raskere progresjon, er det fortsatt den tradisjonelle tilnærmingen med én bokstav i uka som er gjeldene i de fleste klasserom, basert på undersøkelsene til Annelin Rasmussen fra 2013.

Videre drøfter jeg følgende: *Hvordan opplever lærerne og rektor rask bokstavinnlæring i forhold til erfaring med tradisjonell progresjon?* Dette forskningsspørsmålet tar for seg den

andre delen av oppgaven. De fire siste årene har forskingsskolen hatt et ekstra fokus på skriving og lesing – og satset på dette. Høsten 2013 prøvde de ut en rask introduksjon av bokstavene – for første gang. Lærerne på trinnet introduserte to bokstaver for elevene hver uke, noe som ga gode resultater i følge lærerne og rektor. Lærerne hadde positive erfaringer med en rask bokstavinnlæring, som de ønsket å videreføre til lærerne som skulle starte med 1. trinn året etter. Til tross for den positive erfaringen valgte lærerne som underviste på 1. trinn de to neste årene å gå tilbake til en tradisjonell progresjon, med én bokstav i uka. Begrunnelsen for dette valget var i følge rektor at lærerne opplevde at det var for lite tid. Dette poenget vil jeg komme tilbake til, og drøfte opp mot erfaringene lærerne på årets 1. trinn har gjort seg. Bokstavinnlæringen har vært urørt i lang tid, og de fleste elevene har kun blitt introdusert for én bokstav i uka. På tross av dette erfarer lærerne at de lærer seg å lese og skrive – noe også lærerne på forskningsskolen erfarer. Dette er med på å begrunne valget de tok med å gå tilbake til den trygge, tradisjonelle tilnærmingen – som de har erfart at funker. Erfaringene som disse lærerne formidler fra en tradisjonell tilnærming med én bokstav i uka, kan samsvare med en syntetisk tilnærming hvor elevene går fra det grunnleggende til det komplekse. Det som kjennetegner en syntetisk metode er at elevene først skal lære bokstavnavn og bokstavlyder, og deretter kunne trekke bokstavlydene til ord, som de etter hvert setter sammen til setninger (Klæboe & Sjøhelle, 2013 s. 18). Det innebærer for eksempel at elevene først lærer seg bokstavene /s/, /i/, /o/ og /l/, og deretter leser ord som *sil*, *sol* og *is*. Et sentralt prinsipp med denne metoden er at barna skal automatisere både bokstavnavn/lyd-kunnskapen og avkoding/innkodingsferdighetene før de møter og skaper mer komplekse tekster. Det er viktig å presisere at ikke alle jobber slik og at det finnes flere syntetiske metoder som blir benyttet.

Høsten 2016 ble det bestemt av ledelsen at det skulle være en rask introduksjon av bokstavene på skolen. Ved oppstarten av skoleåret startet de raskt med introduksjon av bokstavene og i tillegg med veiledet skriving. Etter høstferien når de var introdusert for ti bokstaver, startet de med veiledet lesing. Dette var en bevisst valg av lærerne på trinnet. De ønsket at elevene raskt skulle komme i gang med å skrive, slik at det ikke skulle oppfattes som skummelt og «farlig». Elevene ble introdusert for noen bokstaver, før de deretter brukte de i skriveøker. Når det gjelder veiledet lesing legger de vekt på at om de hadde startet tidligere måtte de selv ha skrevet tekster til elevene med utgangspunkt i lydene de hadde lært. Fordelen med veiledet lesing og veiledet skriving, som analytiske innganger til tekst, er at man begynner på tekstnivået og analyserer seg frem til enkeltbokstavene – også de bokstavene de ikke kjenner



på forhånd. Altså får elevene mulighet til å lære bokstavene, mens de leser og skriver. En tradisjonell tilnærming til bokstavinnlæringen harmonerer ikke med den analytiske tilnærmingen som elevene møter på forskningsskolen. Vi vet at veiledet lesing og skriving er analytiske innganger til tekst, og representerer en utbredt tilnærming til begynneropplæringen på tross av at den er lite forsket på (Solheim & Aasen, 2011 s.64). Lærerne trekker frem at det er viktig med en rask introduksjon av bokstavene først, og at de deretter lærer elevene bokstavene skikkelig gjennom bruk.

Elevene på 1. trinn ble i utgangspunktet introdusert for nye bokstaver på mandager og onsdager, hver uke. Med to bokstaver i uka opplevde lærerne at de hadde færre skriveøkter enn tidligere med en tradisjonell tilnærming, og at de nå hadde mindre tid til å trene på å utforme bokstavene. På tross av at de opplever å ha færre skriveøkter trekker de frem at de også bruker stasjonsundervising for å jobbe med bokstavene. I disse øktene har de fokus på å bli bedre kjent med bokstaven. De metodiske innfallsvinklener varierer fra gruppe til gruppe. Noen elever former bokstaven i leire, mens andre maler bokstaven med pensel. Noen elever bruker iPad med bokstavprogram, og andre elever sporer bokstaven på tavla. Selv om fokuset var spesielt på varierte aktiviteter er det også noen elementer som lærerne har lagt til grunn i bokstavinnlæringen. Bokstavhus er noe de alltid bruker i introduksjonen av en ny bokstav, for å kunne vise elevene hvordan bokstaven ser ut, og hvor de skal plasseres på linja. Elevene bruker også å lage lyden i munnen, si lyden og finne ord på bokstaven hver gang. Ellers varierer aktivitetene, noen ganger har de *Kims lek* eller *skattkiste* som element i undervisningen. De ulike aktivitetene bidrar til at elevene får trening i fonologisk bevissthet, og blir kjent med og snakker om språket. I analysen tyder mye på at eleven har hatt utbytte av denne tilnærmingen. I introduksjonen av bokstaven <a>, ser vi at elevene er på vei til å utvikle en fonologisk bevissthet. Et eksempel på bokstavkunnskapen elevene viste var at de fleste elevene kunne si ord som startet på bokstaven <a>, mens noen sa ord med <a> i seg. Noen elever kunne i tillegg forklare hvor bokstaven var i ordet. Dette viser at elevene har forstått hvordan ordene kan deles opp i mindre bestander. De kan identifisere fonemer, noe som er en forutsetning for å kunne lære seg å lese og skrive. Lærerne legger vekt på at selv om de ikke får brukt like mye tid på å utforme bokstavene riktig, ser de verdien med en raskere introduksjon. De erfarer at elevene har lært seg å lese og skrive raskere og at de i større grad får brukt kompetansen i meningsfylte lese – og skriveøkter.

I begge skriveøktene og i leseøkten ser vi at elevene ved flere tilfeller stopper opp i møte med ukjente bokstaver. I analysen av bokstavkunnskapen til elevene, ser vi flere ganger at elevene prøver å skape mening når de leser tekster hvor de ikke kan alle bokstavene. Den manglende bokstavkunnskapen kommer ekstra godt frem i skriveøktene, siden de trenger bokstaven for å skrive ordet. Et eksempel er når Jenny skal skrive «katten», men ikke vet hvordan /k/ skrives. Her lærer hun bokstaven når hun trenger den – i en meningsfylt kontekst. En viktig forutsetning er imidlertid dialogen med lærer eller medelever. Samtalen bidrar til at skriftspråket og de ukjente bokstavene oppdages i ett samspill. Et annet eksempel er Sarah som stopper opp når hun skal skrive ordet «til» fordi /t/ er ukjent. Hun blander /t/ med bokstaven /p/ – begge disse bokstavene er de ikke blitt introdusert for på skolen. Her ser vi behovet for en rask introduksjon av bokstavene, siden de trenger bokstavene for å kunne lese og skrive. En lærer på trinnet sier følgende: «Jeg liker tanken på å komprimere og jobbe mer effektivt. Lesing og skriving er grunnleggende for alt». Dette utsagnet demonstrerer at læreren ser verdien og behovet for en raskere introduksjon av bokstavene.

Analysen av bokstavkunnskapen til elevene viser at elevene glemmer enkelte bokstaver de har lært, spesielt de bokstavene de nylig er blitt introdusert for. Dette kan tyde på at elevene ikke jobbet nok med bokstaven, eller ikke tatt den i bruk i en meningsfull kontekst. Det vi ser er at elevene er opptatt av bokstavene de har lært og spør om «er dette en bokstav vi har lært?» flere ganger. Elevene støtter seg til mer kompetente medelever eller til læreren gjennom dialogen. Vi ser flere ganger at kun en liten påminnelse er nok (hvis de har lært bokstaven) til at elevene setter i gang med lesingen og skrivingen. Det kan være støtte i form av visualisering, bokstavlyden, eller at de får vite at det er en bokstav de har lært. Det at elevene stopper opp i møte med ukjente bokstaver er gjeldene både i lese- og skriveøktene. Vi ser også at de fleste bokstavene elevene stopper opp ved er bokstaver de ikke har blitt introdusert for på skolen enda. En erfaring lærerne har med den tradisjonelle tilnærmingen er at mange kjenner godt bokstavene de møtte tidlig på høsten, som de har fått jobbet med et halvt år. De bokstavene de møtte sist var det lettere å glemme, og motivasjonen til å lære seg bokstavene ble også dårligere. Kartleggingsprøven ved starten av skoleåret viser at elevenes bokstavkunnskap kan være ulik i og utenfor en lese- og skrivekontekst. Siden elevene har en rask introduksjon av bokstavene møter de trolig disse utfordringene på høsten fremfor i mars/april som de sannsynligvis hadde gjort med en tradisjonell tilnærming. En rask introduksjon gjør at elevene får redskapene de trenger for å utrykke seg skriftlig og lese meningsfulle tekster.

Artiklene fra Lesesenteret tar for seg hvor viktig det er å legge til rette undervisningen med en rask bokstavinnlæring. De skriver at for å gjennomføre en raskere progresjon må man i perioder *prioritere*. «Vær modig nok på å prioritere i perioder» var også svaret rektor hadde til forslaget om at andre fag må vike i en periode, slik artiklene fra Lesesenteret foreslår. Rektor er enig med Lesesenteret i at vi må tenke annerledes, og kanskje forskyve andre fag for å få best utbytte av en rask innlæring av bokstavene. Lærernes opplevelser med en rask introduksjon av bokstavene versus en tradisjonell tilnærming til bokstavinnlæringen demonstrerer også at man i perioder må velge fokus.

Det har vært litt mer hektisk. Og når det er to bokstaver i uka, må noe bort i en periode. Vi rekker ikke gjøre alt vi har gjort til jul tidligere pluss en bokstav til i uka. Andre ting må vike i en periode.

Lærerne på trinnet kunne fortelle at de opplevde at også de måtte skyve bort andre fag i en periode, for å kunne gjennomføre to bokstaver i uka. Dette kan kanskje høres skremmende ut, men som læreren på trinnet eksemplifiserer kan man velge bort naturfag deler av høsten, for så å fokusere mer på dette senere. De mener også at en rask introduksjon av bokstavene åpnet for at de kunne bruke lesing og skriving mer i fagene, enn det de hadde gjort tidligere med en tradisjonell tilnærming. På spørsmål fra kollegaer om hvordan de rekker to eller flere bokstaver legger også de vekt på at de må *prioritere*, og at andre fag må vike i en periode, men at de tidligere kan bruke lesing og skriving i fagene. Lærerne erfarte også at det ble liten tid til annet enn bokstaver i norskfaget i løp av høstsemesteret. De trekker frem at på den ene siden betyr det at de står fritt til å disponere norsktimene annerledes vårsemesteret – da de fleste elevene har tilegnet seg nok bokstavkunnskap til å kunne lese og skrive. Det er viktig å huske på at ansvaret for lesing og skriving ikke kun er norsklærerens ansvar, men at dette er noe som skal jobbes med i alle fag.

I samtalen med lærerne viste jeg til den internasjonale forskningen til Jones, Clark og Reutzel (2012), som introduserer en innlæring av bokstavene hvor elevene møter en ny bokstav hver dag. En av lærerne på 1. trinn kommenterer dette slik:

Fem bokstaver er litt mye. Da hadde vi bare kunnet jobbe med norsk og matte, da hadde det kanskje gått. Eller at ungene hadde valgt litt selv. Vi kunne kartlagt alle, også kunne de lært seg bokstavene de ikke kunne.

Selv om alle lærerne mener at fem bokstaver i uka er en for rask progresjon, legger de likevel vekt på at det ikke står på elevene. De sier at elevene trolig hadde vært mottakelig for eksempel tre bokstaver i uka, men at rammene må være lagt til rette for det. For å gjennomføre flere enn to bokstaver i uka mener lærerne at det må gjøres harde prioriteringer og at man i tilfelle bare kan fokusere på norsk og matematikk. Fortsatt tror de at det kan være vanskelig. I analysen ser vi at elevene har behov for bokstaver for å skape mening i tekster de leser og skriver. Elevene etterspør bokstaver og ønsker å lære bokstavene, fordi de har behov for dem. Det som er interessant å trekke frem er at i følge Chomsky (1979) ser 15 % av barn som begynner på skolen på seg selv som lesere, mens hele 90 % ser på seg selv som skrivere. På tross av at elevene har ulik kunnskap når de starter på skolen, ser altså de fleste på seg selv som skrivere. Dette samsvarer også med de fire utvalgte elevene i denne studien. Elevene hadde ikke knekt den alfabetiske koden ved skolestart, men to av elevene kunne skrive navnet sitt. Disse elevene ga uttrykk for at de så på seg selv som skrivere ved bokstavkartleggingen tidlig på høsten. Andreas og William kunne ikke skrive hele fornavnet ved skolestart. De så heller ikke på seg selv som skrivere, noe som samsvarer med at de ikke kunne skrive navnet, og kunne få bokstaver. Vi vet at de fleste elevene har en positiv forventning om at de skal lære seg å lese og skrive når de starter på skolen noe også lærerne trekker frem. Lærerne legger vekt at det er viktig å holde på motivasjonen elevene kommer med når de starter på skolen. Ved at elevene får en raskere tilgang til bokstavene vil elevene som har «knekt lesekoden» før skolestart komme raskere i gang med meningsfull lesing og skriving. Elever som ikke kan lese og skrive ved skolestart får en rask introduksjon av bokstavene og lærer de godt ved å bruke de i skriving og lesing.

I analysen ser vi at elevene har ulik bokstavkunnskap og at bokstavkunnskapen kommer frem på ulike måter i de ulike øktene. Lærerne opplever også at de elevene som ikke kunne å lese og skrive ved skolestart tilegner seg kunnskapen raskere, enn det de opplevde med den tradisjonelle tilnærmingen. Det tyder på at selv om bokstavene «raser litt ned i hodet» på enkelte elever de første ukene, som læreren uttrykte det, så lærer elevene seg å ta bokstavene raskere i bruk. Lærerne kan også fortelle at ved å ha den raske introduksjonen av bokstavene kommer de også raskere i gang med veiledet lesing. De uttrykker at det har vært stor variasjon på skolen når lærere på 1. trinn har startet med veiledet lesing, men de fleste på trinnet deler erfaringen med at dette er en god introduksjon til lesingen. Den ene læreren kan også fortelle at de i januar var på høyere nivåer i lesebøkene fra Cappelen Damm, enn de har vært tidligere år. Lærerne uttrykker at det er en trygghet at ledelsen støtter opp en rask introduksjon av

bokstavene, og legger til rette for at lærerne kan prøve ut noe nytt. I april gjennomførte lærerne en *kartleggingsprøve i lesing*<sup>5</sup> på 1. trinn. Formålet med kartleggingen er å finne ut hvilke elever som trenger ekstra oppfølging. I følge lærerne var resultatene av kartleggingen ikke overraskende. Elevene som var under «kritisk grense» var elever de var klar over på forhånd. Utover det var de fornøyd med resultatene. De understøtter at denne kartleggingsprøven er litt misvisende, og ikke gir et helhetlig innblikk i kunnskapen til elevene. Dette samsvarer med min erfaring med bokstavkartleggingen som var gjennomført tidlig på høsten. Lærerne formidler likevel at resultatene av prøven understøtter erfaringene de har med en rask bokstavinnlæring – som er at elevene blant annet har blitt bedre lesere enn tidligere.

I de erfaringsbaserte artiklene til Lesesenteret og i den internasjonale forskningen mener de at ved å benytte en rask introduksjon av bokstavene er det lettere å fange opp elever som ikke henger med enn det det har vært tidligere med en tradisjonell progresjon. I tillegg trekker de frem at elevene får lengere tid til å repetere bokstavene enn om de var ferdig med introduksjonen av bokstavene i mars/april, som er vanlig med én bokstav i uka. Lærerne på 1. trinn er enig i at de i større grad greier å oppdage elever som kan være i fare for å utvikle lese – og skrivevansker tidligere enn ved den tradisjonelle tilnærmingen hvor det tar 29 uker før de er ferdig med bokstavinnlæringen. Lærerne trekker frem at de opplever at de får med alle elevene raskere enn tidligere. Ved den tradisjonelle innlæringen av bokstavene hvor elever blir introdusert for én bokstav i uka har de erfart at noen elever ikke kunne alle bokstavene i april. Lærerne erfarte at disse elevene ble hengende langt etter. Opplevelsen de har med en raskere progresjon er at de møter utfordringene tidligere, og i større grad greier å fange opp elever som står i fare for å utvikle lese – og skrivevansker tidligere. Slik jeg ser det handler det om å gi elevene det verktøyet de trenger for å skrive og lese – og deretter bruke denne kunnskapen. Selv om elevene er på ulike stadier i skriftspråkutviklingen betyr dette bare at læreren må differensiere oppgavene og veilede de på ulike nivåer. Vi ser også i analysen at elevene støtter seg til hverandre og gjennom samtaler med kompetente medelever greier å tilegne seg ny bokstavkunnskap. William får støtte av en medelev til å streke ut bokstavene, fordi han ikke har tilstrekkelig med bokstavkunnskap til å kopiere fra lappen til kortet. I samtalen under økten med veiledet skriving ser vi både i *samtaleutdrag 5*, og *samtaleutdrag 9*

---

<sup>5</sup> Kartleggingsprøve i lesing 1. trinn, hentet fra udir sine sider:  
<https://www.udir.no/globalassets/filer/vurdering/kartlegging/larerveiledninger-2017/les-1.trinn-bm.pdf>  
Resultatene fra denne prøven var først tilgjengelig i april, og er derfor ikke blitt analysert i denne oppgaven.

at elevene støttet seg til hverandre. Elevene lærer i et samspill med hverandre og deler kunnskapen de har om bokstavene – noe som bidrar til å utvikle bokstavkunnskapen til den enkelte. I begge disse utdragene ser vi at elevene bruker visualisering som støtte, og spesielt når de forklarer ukjente bokstaver for medelevene.

Rektor ved skolen er tydelig på at det er viktig med dyktige lærere på 1. trinn, og forteller at det er noen lærere som går igjen år-etter-år som lærere i begynneropplæringen, fordi det er det de er virkelig gode på. På skolen er det også flere som ønsker seg til begynneropplæringa, noe som tyder på at det er en status på skolen å jobbe med de yngste. En lærer på 1. trinn uttrykket følgende om hvordan det er å jobbe i begynneropplæringa: «Det er det artigste jeg gjør på skolen – det er så viktig, og så ser vi lærelyst og glede». De andre lærerne på trinnet er helt enig, og støtter opp dette utsagnet. Selv om lærerne sitter med denne opplevelsen har de også erfaringen som tilsier at statusen blant begynneropplæringen er ulik. Lærerne trekker fram eksempler hvor de har fått kommentarer fra kollegaer som sier at de ikke forstår at de orker å være i begynneropplæringa og at de heller ønsker å fokusere mer på fag. På tross av dette tyder det på at ledelsen har skapt positive holdninger blant personalet hvor det legges vekt på at begynneropplæring er viktig, og at det trengs spesialister som møter elevene ved skolestart. På skolen er det også vanlig at lærerne på skolen får dra på kurs i forbindelse med at de har 1. trinn. Rask bokstavinnlæring er også noe hele skolen har fått høre om på fellestid. Fra høsten 2016 ble det bestemt at lærere som underviste på 1. trinn måtte ha en rask introduksjon av bokstavene. Lærerne på 1. trinn har vært dedikert til en rask bokstavinnlæring og jobbet for å gjennomføre dette på en god måte. De understrekte selv at det er viktig å prøve noe nytt og bestemme seg for å gjøre et skikkelig. Ledelsen har den samme tankegangen som lærerne og støtter at man fokuserer ekstra på innlæring av bokstavene tidlig på høsten, i tillegg til undervisning i matematikk. Rektor legger vekt på i likhet med læreren at det blir et større fokus på andre fag etter at bokstavene er lært og elevene kan bruke skriving og lesing mer aktivt i undervisningen. Vi ser i øktene denne høsten at elevene mestrer å lage tekster og lese bøkene under veiledet lesing. De har bokstavkunnskap som de tar i bruk for å skape mening i det de skriver eller leser. Hadde elevene kun blitt introdusert for én bokstav i uka, er det sannsynlig at elevene hadde hatt større utfordringer med skriving og lesing, nettopp fordi de manglet introduksjonen av bokstavene.

Lærerne uttrykket at de kunne tenkt seg å gjort det på samme måte en gang til. En av lærerene sa «jeg ser ikke grunnen til å bruke så mye tid på det. Jeg liker tanken på å komprimere og

jobbe mer effektivt». Det de stiller spørsmål om nå er hvordan skal de jobbe videre. Ingen læreverk støtter en rask bokstavinnlæring, så her må læreren være mer kreativ enn ved den tradisjonelle innlæringen. Om man velger én bokstav hver uke er det flere lærebøker som har blitt brukt tidligere ved skolen, blant annet læreverket Elle melle. Denne boken blir fortsatt brukt, men i stasjonsundervisning og på en annen måte enn tidligere. Lærerne forteller at de fleste elevene har lært seg å lese til jul tidligere, men understeker at de aldri har opplevd å hatt to elever på nivå fem i småbøkene til Damms leseunivers i januar. Dette kan tyde på at elevene har hatt mer tid til å lese og skrive før jul og brukt mindre tid på selve introduksjonen av bokstavene. Selv om læreren på 1. trinn var usikker på hvordan de skulle bruke tiden best mulig fremover hadde de en plan om å ha ulike tema frem til sommeren. Det første temaet var *eventyr*. Videre var planen at de skulle knytte alle fag opp mot temaet og jobbe mye med lesing og skriving.

Elevene får også brukt bokstavkunnskapen i ulike meningsfylte settinger. Det lærerne ser er at de med en raskere introduksjon av bokstavene ikke har like god tid til å skrive selve bokstaven, men som de sier selv kan de bruke ekstra mye tid på skriving det neste skolehalvåret. De savner litt tid på repetisjon av bokstavene underveis og opplever ikke at de får øvd like mye på å skrive bokstavene riktig, men dette har de fokusert litt på i januar. Selv om lærerne opplever enkelte ulemper, understreker de altså at de er veldig fornøyd med rask bokstavinnlæring som inngang til lesing og skriving.

#### 4.4 Oppsummering av sentrale funn

Innledningsvis i analyse- og drøftingskapittelet trekker jeg frem ulike typer bokstavkunnskap. Det første omhandler at barn forstår at lyd kan uttrykkes gjennom bokstaver. Videre bruker vi i dagligtalen begrepet «å knekke lesekode», som innebærer at barnet forstår koblingen mellom fonem og grafem. På motsatt side av skalaen har vi en type bokstavkunnskap som dreier seg om at barnet greier å bruke bokstavene på en presis og innarbeidet måte. Mellom disse ytterpunktene har vi mange typer bokstavkunnskap, som vi ser eksempler på bokstavkunnskap i analysen. Et eksempel er hvor elevene ikke kjenner fonemet, men kan grafemet – noe bokstavkartleggingen viser. Videre ser vi spesielt i skriveøktene at elevene ved flere anledninger kjenner fonemet, men ikke den grafiske representasjonen.

### **Kartlegging og observasjon av introduksjonen av bokstaven A**

Analysen av kartleggingsprøven viser at kunnskapen til elevene kan være tilfeldig og noe fragmentert, og at kunnskapen de viser gjennom lesing, skriving og samtale ikke nødvendigvis blir fanget opp i testen. En slik testsituasjon er ikke en autentisk situasjon og viser abstrahert og rapportert kunnskap. Vi ser for eksempel at Jenny vet hvordan bokstaven <c> ser ut når læreren ber henne skrive den, men i følge kartleggingen kan hun verken bokstavnavnet eller lyden. Vi ser også eksempler på at elevene ikke kan bokstavnavnet, lyden eller den grafiske representasjonen i kartleggingen, noe som tilsier at bokstaven er ukjent. I *samtaleutdrag 4* ser vi at Sarah er usikker på hvordan «Lia skole» skrives og hvilken bokstav hun skal starte med. Gjennom samtalen og støtte fra medeleven kommer Sarah frem til hvordan hun skal starte å skrive ordet. Hun forstår at bokstaven /l/ trenger en grafisk representasjon. I *samtaleutdrag 6* ser vi at Andreas uttrykker at han ikke kan skrive. I samtalen oppfordret jeg Andreas til å prøve å skrive bokstaven <d>, og plutselig gjenkjenner Andreas bokstaven og husker at han har den i navnet sitt. Vi ser at elevene finner og gjenkjenner bokstaver når det er en kontekst hvor de har behov for dem.

I økten med introduksjonen av bokstaven <a> ser vi et annet tilfelle av bokstavkunnskap. De fleste elevene i klassen kunne si ord som startet på <a>, mens andre elever kunne si ord med <a> i seg. Noen elever kunne i tillegg forklare hvor bokstaven var i ordet. En slik kunnskap vitner om fonologisk bevissthet, hvor elevene vet hvordan språket er bygget opp av lyder. Flere elever knyttet også bokstaven <a> til navnet sitt, eller til navn på venner og familiemedlemmer. De bruker bokstaven i en kontekst som skaper mening for dem.

### **Øktene med veiledet skriving og veiledet lesing**

I observasjonen av veiledet skriving ser vi at elevene har stort utbytte av kompetente medelever, som har kommet lenger i lese- og skriveutviklingen. I økten med veiledet skriving hvor elevene skulle kopiere fra «gul-lappen», fikk William støtte fra medeleven ved siden av. Medeleven hjalp William med å orientere seg i teksten ved å stryke ut bokstavene han hadde skrevet ned på kortet. Vi ser at det er vanskelig for elevene som ikke har forstått sammenhengen mellom fonem og grafem, eller bokstavnavn og grafem, å produsere egen verbaltekst. For å skape egen tekst ser vi at elevene bruker de semiotiske ressursene de har tilgang til og supplerer med tegning for å kompensere for den manglende bokstavkunnskapen. I økten hvor de bruke «gul-lapp» ser vi også at det ikke er snakk om kun avskrift av lappen.



Det er en aktiv prosess hvor enkelte av elevene både analyserer skriften på lappen og egen tale. Vi ser også at elevene er opptatt av at det de skriver skal være ortografisk riktig. I tillegg spør de flere ganger «er dette en bokstav vi har lært?». De har en formening om at de skal lære bokstavene, og at de må kunne dem. Vi ser også at tekstene som er skrevet på lappene som elevene kopierer fra, inneholder flere bokstaver som de ikke har blitt introdusert for på skolen enda. Det illustrerer at det er en forventning fra lærerne om at elevene skal kunne skrive av teksten, selv om de ikke kjenner alle bokstavene.

En annen type bokstavkunnskap vi ser, er at elevene kjenner bokstavnavnet eller lyden, men stopper opp fordi de ikke kjenner grafiske representasjonen, selv om de vet at bokstaven er representert av et grafem. Et eksempel er Jenny som vet at /ø/ finnes, og at den er representert av et grafem. Hun vet også at dette er en bokstav de ikke har blitt introdusert for på skolen enda. Elevene har god kunnskap om at ord kan deles opp i mindre bestander – fonem – og lyderer før de trekker lydene sammen til et ord. Selv om de har denne bokstavkunnskapen, ser vi at elevene også her stopper opp i møte med ukjente bokstaver. I flere tilfeller er dette bokstaver de ikke har blitt introdusert for på skolen enda, eller bokstaver de akkurat har lært. Vi ser at elevene prøver å skape mening selv om de ikke kjenner enkeltbokstavene. Et eksempel er fra økten med veiledet lesing når Sarah skal lese «våt». Hun sier lydene, men greier ikke trekke lydene sammen slik at det blir et ord og sier istedenfor «blaut». Dette eksemplet illustrerer at Sarah prøver å skape mening, selv om hun ikke evner å trekke lydene sammen til ord. I leseøkten ser vi også at elevene støtter seg til hverandre, et eksempel er når William leser «jeg har ei snute», og blir korrigert av medeleven som sier «har jeg en snute?».

I de ulike skriveøktene kan vi se at elevene ikke mestrer alle de ortografiske konvensjonene, men skriver det de faktisk hører, eller analyserer seg fram til det der og da. Dette er et grunnleggende steg i læringa – omsetting fra lyd til bokstav (jf. brumodellen og det fonologiske stadiet). Presisjonsgraden er likevel avhengig av bokstavkunnskap. Elevene viser gjentatte ganger at de er opptatt av at det de skriver skal være riktig. Dette samsvarer med den ortografiske fasen hvor de begynner å skrive ikke-lydrette ord riktig og nærmer seg en gradvis korrekt skrivemåte for flere ord. I *Samtaleutdrag 1* spør Jenny om: «står v-i-n-s-e-n-t no?». Da hun blir klar over at det står «Visent», lurer hun på hvilken bokstav hun skal viske bort. Vi ser at elevene veksler mellom å bruke fonologiske og ortografiske strategier, i flere av øktene. I økten med veiledet lesing ser vi også en type bokstavkunnskap hvor elevene vet at enkelte ord uttales på en annen måte enn de skrives, for eksempler at William vet at noen ord har

stum /h/. Vi ser også at elevene har automatisert flere høyfrekvente ord og kjenner ordbildet til ord som «mamma» og «pappa». I lesingen ser vi også at en type bokstavkunnskap hvor eleven tilføyer et ord i setningen – på et relevant sted, som viser at elevene har forstått innholdet.

Vi kan se at de ulike typene bokstavkunnskap går igjen i kartleggingen, introduksjonen av bokstaven <a>, og i øktene med veiledet skriving og lesing. Felles for både skrive – og leseøktene er også at elevene møter tekster hvor det kreves kunnskap om flere bokstaver enn de bokstavene de har blitt introdusert for på skolen. Dette er vanskelig å unngå med mindre man vil lese og skrive kun ord som *sil*, *sol*, *is* osv. Den analytiske tilnærmingen starter med tekstnivået og deretter analyserer man seg frem til enkeltbokstavene – også de man ikke kjenner på forhånd. Det vi ser er at elevene lærer bokstavene mens de leser og skriver. I likhet med bokstavkunnskapen i skriveøktene ser vi også at elevene stopper opp i lesingen når de møter ukjente bokstaver. I møte med ukjente bokstaver bruker de ulike strategier for å skape mening. Noen stopper opp og trenger støtte fra en kompetent medelever eller lærer. Enkelte elever bruker pseudolesning som strategi for å veie opp for den manglende bokstavkunnskapen. Vi ser også at elevene støtter seg til illustrasjonene og konteksten for å skape mening i det de leser. Et annet fellestrekk er at elevene knytter det de leser og det de skriver til talemålet sitt.

### **Lærernes og rektors erfaringer**

«Jeg liker tanken på å komprimere og jobbe mer effektivt. Lesing og skriving er grunnleggende for alt». Dette utsagnet illustrerer holdningene og erfaringene til lærerne på 1. trinn. En erfaring lærerne har tatt med seg er at det fungerer med en rask introduksjon av bokstavene først, før elevene deretter lærer seg bokstavene ordentlig gjennom bruk. En utfordring med en rask introduksjon av bokstavene er at lærerne opplever å ha mindre tid til fag og at det blir veldig fokus på bokstaver i norskundervisningen. De opplever også at det er mindre tid til å jobbe med utformingen av bokstavene. Selv om de erfarer denne utfordringen, mener de at dette fungerer om man prioriterer i en periode. Også rektor ved skolen legger vekt på at de må tørre å prioritere og prioritere bort i perioder. Lærerne erfarte at de ikke rakk alt det de hadde gjort tidligere før jul, så de valgte å prioritere innlæringen av bokstavene, samt litt andre fag. De mener at ved å prioritere bort for eksempel naturfag tidlig på høsten, kan elevene bruke bokstavkunnskapen gjennom skriving og lesing i større grad når de tar det igjen.

En erfaring lærerne har med den tradisjonelle tilnærmingen, er at elevene husker og lærer best bokstavene de møter først, men at motivasjonen synker når det nærmer seg de siste bokstavene de skal bli introdusert for. Ved rask bokstavinnlæring blir ikke elevene like umotivert, og i tillegg er det lettere å «fange opp» elever som er i fare for å utvikle skrive – og lesevansker. Lærerne legger vekt på at de har bedre tid til å bruke bokstavene og repetere dem. De har erfaringer med at elevene lærer seg å lese og skrive med en tradisjonell tilnærming også. Den største forskjellen de ser med en rask bokstavinnlæring, er at elevene som ikke hadde «knekt koden» ved skolestart, kom raskere etter elevene som allerede hadde forstått koblingen mellom fonem og grafem – og kunne lese. I tillegg hadde de aldri opplevd å ha elever på nivå 5 i Damms leseunivers allerede før jul.

## 5.0 Avslutning og didaktiske implikasjoner

I masteroppgaven har jeg arbeidet etter problemstillingen: *Hvordan fungerer rask bokstavinnlæring som grunnlag for lesing og skriving hos fire utvalgte elever på 1. trinn?*

Problemstillingen ble også utdypet gjennom følgende forskningsspørsmål 1) *Hvordan bruker elevene bokstavkunnskapen sin i skrive- og leseøker i høstsemesteret?* 2) *Hvordan opplever lærerne og rektor rask bokstavinnlæring i forhold til erfaring med tradisjonell progresjon?*

Arbeidet med denne studien har gitt meg innblikk i bokstavkunnskapen til fire elever på 1. trinn, som ikke kunne lese og skrive ved skolestart. Analysene viser at elevene har gått fra å ikke ha «knekt koden» til fonologisk skriving og lesing, og at de er på vei inn i den ortografiske fasen. Vi ser også at elevene er opptatt av å skrive korrekt. I den fonologiske fasen innebærer dette at elevene skriver ordene slik de sier dem. I den ortografiske fasen betyr dette blant annet at elevene skriver ikke lydrette ord riktig. Vi ser også at elevene veksler mellom å bruke fonologiske og ortografiske strategier. I analysen kommer det frem at elevene har ulik bokstavkunnskap – for at elevene skal utvikle seg og oppleve mestring er det viktig å tilpasse undervisningen til enkeltelevens utvikling.

Tilnærmingen til lese- og skriveopplæringen har en betydningsfull rolle når de kommer til bokstavinnlæringen. Mine erfaringer samsvarer med Lesesenteret sine artikler, som tilsier at mange skoler bygger bokstavinnlæringen på tradisjon og gammel vane – selv om lese- og skriveopplæringen har forandret seg og de jobber mer analytisk en tidligere. Vi ser at den tradisjonelle innlæringen med én bokstav i uka ikke nødvendigvis harmonerer med den tidlige oppstarten av veiledet lesing og skriving. Den tradisjonelle bokstavinnlæringen samsvarer mer med syntetiske metoder i lesing og skriving, hvor man primært leser tekster bestående av bokstaver man alt har lært. Det er viktig at bokstavinnlæringsmetoden og lese- og skriveopplæringen samsvarer. Med metoder som veiledet lesing og veiledet skriving møter elevene tekster som inneholder flere bokstaver enn de har blitt introdusert for, og de lærer og repeterer bokstaver underveis. Da blir ikke den rituelle bokstavlæringa i seg selv like viktig.

Vi vet at de fleste elevene som kommer til skolen har en motivasjon – denne er det viktig at vi ivaretar. For å holde på motivasjonen til elevene er det viktig at de får møte og skape meningsfylte tekster. Å skrive postkort er eksempel på en meningsfylt sjanger, hvor elevene selv får uttrykke det de ønsker, til en relevant mottaker. I de individuelle samtalene med

elevene i januar, uttrykte de også at de likte å lese bøker om emner som de interesserer seg for, som blant annet dyr, fotball og biler.

På tross av at elevene møter tekster med flere bokstaver enn det de har blitt introdusert for, analyserer de seg fra tekstnivået og til de enkelte bokstavene, også de bokstavene de ikke kjenner. Vi ser at elever klarer å skape mening ved hjelp av bokstaver de enda ikke har lært, når de møter de i en kontekst. Dette samsvarer med en rask bokstavinnlæring, hvor elevene får en rask introduksjon først og deretter lærer bokstavene skikkelig gjennom bruk. Det er som nevnt viktig at det er en sammenheng mellom bokstavinnlæring og undervisningsmetode. Samtidig forteller dette oss også at bokstavkartleggingen ved skolestart har liten verdi alene. Bokstavkunnskapen kommer til uttrykk og til nytte på ulike måter i og utenfor kontekst.

Vi kan se at samtaler med lærer og medelever har vært viktig i de ulike skrive- og leseøktene. Elevene støtter seg til mer kompetente medelever eller læreren for å få tilgang til bokstavkunnskap. I dialogen ser vi at enkelte elever trenger støtte for å kunne kopiere fra en lapp, mens noen elever har behov for bekreftelse på at det de har skrevet er korrekt. Vi ser også flere eksempler hvor elevene støtter seg til hverandre når bokstavkunnskapen ikke strekker til, som for eksempel at de mangler den grafiske representasjonen av en bokstav.

I samtalen kommer det til uttrykk at elevene har behov for visualisering av ukjente bokstaver. I økten med veiledet skriving hadde ikke elevene ark tilgjengelig hvor de kunne kladde bokstaven, så all visualisering foregikk «i lufta». Elevene visualiserte for medelever når metaspråket ikke var tilstrekkelig for å forklare bokstaven. De visualiserte også for få bekreftelse på om bokstaven de skulle skrive var korrekt. I ettertid ser jeg at elevene hadde hatt stort utbytte av å kunne skrive bokstavene på et kladdark. Det kunne gi mulighet til å prøve ut den grafiske utformingen til bokstavene, og vært et nyttig verktøy i samtalen – for å støtte opp forklaringene. Gjennom samtalene har jeg fått større innsikt i elevens skriveprosesser og deres egne refleksjoner rundt tekstproduksjon eller lesing. Samtalene gir bl.a. informasjon om bildestøtte, syntaktiske mønstre elevene bruker, om de kjenner innholdet og hvor mye støtte de trenger fra lærer og medelever.

I følge lærerne har det vært mer hektisk med rask bokstavinnlæring enn med den tradisjonelle progresjonen. Likevel ser de at elevene kommer raskere i gang med å skrive og lese, noe de kan utnytte i fagene resten av året. Elevene som ikke kunne å lese og skrive ved skolestart, kommer også raskere etter enn hva de har gjort tidligere med en tradisjonell progresjon. De

elevene som hadde «knekt lesekode» før de startet på skolen, har også – i følge lærerne – hatt en utvikling som er bedre enn tidligere, og de har nådd høyere lesenivåer enn med den tradisjonelle tilnærmingen. Et viktig poeng som lærerne la frem, var at elevene trolig kunne vært mottakelig for flere enn to bokstaver i uka også, men da må rammene rundt opplæringen gjøres noe med. Lærerne på 1. trinn var klar på at om de hadde fått valget, hadde de gjennomført rask bokstavinnlæring en gang til. Disse erfaringene understreker at skolen må legge til rette for intensivt arbeid med bokstavinnlæringen. Det betyr blant annet at timeplanen må legges til rette for å kunne gi rom for en god start på lese- og skriveopplæringen, og for senere å følge opp med tekstarbeid i ulike fag. Dette samsvarer også med lærernes uttalelser om at det er lurt å prioritere norsk og matematikk til bokstavene er introdusert. Det betyr ikke at man ikke har de andre fagene, men i mindre omfang i denne sentrale perioden.

I analysen ser vi at elevene bruker både bokstaver de kan, og bokstaver de ikke kan, i skrive- og leseprosessen. Dette kan de gjøre fordi de vet at bokstaver kan omsettes til mening. Dette er den mest grunnleggende bokstavkunnskapen. Samtidig ser vi at elevene av og til stopper opp ved ukjente bokstaver. De klarer likevel å skape mening ved å støtte seg til kontekst, gjetting, tolking, illustrasjoner, hjelp av medelever, eller gjennom samtaler med lærer. Dette viser at lesing og skriving er en situert aktivitet, som handler om meningsskapning i kontekst. Å gi elevene tilgang til de viktige bokstavene så raskt som mulig, vil gi et godt grunnlag for slik lesing og skriving.

## 6.0 Litteraturliste

- Björk, M. & Liberg, C. (1996). *Vägar in i skriftspråket*. Stockholm: Natur och kultur, 1996.
- Bokstaver! – Bokstavfilm om rask bokstavprogresjon. (2016). [videoklipp]. Hentet fra: <https://www.youtube.com/watch?v=S3JE7MNKMyg>
- Bowman, M., & Treiman, R. (2004). *Stepping stones to reading. Theory into Practice*, 295–303.
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Chomsky, C. (1979). Approaching reading through invented spelling. I: Resinck, L.B., Weaver, P.A., red. *Theory and practice in Early Reading* (Vol. 2: 43-65). Hillsdale NJ: Erlbaum.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011) *Research methods in education*. New York: Routledge.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2013). *Research methods in education* (7 ed.). London: Routledge.
- Engen, L. & Håland, A. (2005). Bokstavlæring. I: A. Håland (red.), *Leik og læring! Grunnleggjande lese- og skriveopplæring på 1. trinn*. Stavanger: Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning.
- Frost, J. (2003). *Prinsipper for god leseopplæring: Innføring i den første lese- og skriveopplæringen*. Oslo: Cappelens akademiske forlag
- Frost, J. (2010). *Kvalitet i leseopplæringen: Erfaringer med oppstart av språk- og leseveiledning*. Oslo: Cappelens akademiske forlag
- Hagtvet, B. E., Rygg, R.F. & Skulstad, R.N. (2014). Et vindu til barns språklige kompetanse: Oppdagende skriving i barnehage og skole. *Bedre Skole* nr. 2, 2014. s. 24-30
- Hekneby, G. (2011). Skrive-lese-skrive – Begynneropplæring i norsk (3.utg). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hognestad, J.K. (2002). Midt mellom tale og skrift: Sondre (8) som fonetiker, *Norsklæreren* nr. 2, 32-36.
- Håland, A. (2005). "Namnet mitt". I: A. Håland (red.), *Leik og læring - grunnleggende lese- og skriveopplæring på 1. Trinn*. Stavanger: Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning.
- Jones, C. D., Clark, S. K., & Reutzel, D. R. (2012). Enhancing Alphabet Knowledge Instruction: Research Implications and Practical Strategies for Early Childhood Educators. *Early Childhood Education Journal*, 1-9. doi:10.1007/s10643-012-0534-9
- Jones, C. D., & Reutzel, D. R. (2012). Enhanced Alphabet Knowledge Instruction: Exploring a Change of Frequency, Focus, and Distributed Cycles of Review. *Reading Psychology*, 33(5), 448-464. doi:10.1080/02702711.2010.545260
- Justice, L. M., Pence, K., Bowles, R. B., & Wiggins, A. (2006). An investigation of four hypotheses concerning the order by which 4-year-old children learn the alphabet letters. *Early Childhood Research Quarterly*, 21(3), 374-389.
- Klæboe, G., & Sjøhelle, D. K. (2013). *Veiledet lesing og skriving i begynneropplæringen*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk .
- Korsgaard, K., Hannibal, S., & Vitger, M. (2011). *Oppdagende skriving: En vei inn i*

- lesingen*. Latvia: Cappelen Damm.
- Kunnskapsdepartementet. (2013). *Kunnskapsløftet. Justert læreplan i norskfaget*. Hentet fra: <https://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Hele/Kompetansemaal/kompetansemaal-etter-2.-arstrinn>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2012). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg.). Oslo: Gyldendal
- Lonigan, C. J., & Shanahan, T. (2009). Developing Early Literacy: Report of the National Early Literacy Panel. Executive Summary. A Scientific Synthesis of Early Literacy Development and Implications for Intervention. *National Institute for Literacy*.
- Lorentzen, R.T. (2009). Mål og mening i samansatte tekstar. I: J. Smidt (red). *Å skrive i alle fag*. (s. 65-78). Oslo: Universitetsforl
- Lundetræ, K. & Walgermo, B.R. (2014). Leseopplæring – å komme på sporet. I F.E, Tønnesen (red). *Å Lykkes med lesing. Tilpasset innsats og tilpasset opplæring*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Meld, St. nr. 21. (2016-2017) *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20162017/id2544344/>
- Myran, I.H. (2012). Oppdagende skriving – en vei inn i lesingen. *Bedre skole* (1): 17-21.
- National Early Literacy Panel. (2008). *Developing early literacy: Report of the National Early Literacy Panel*. Washington, DC: National Institute for Literacy. Available at: <http://www.nifl.gov/earlychildhood/NELP/NELPreport.html>
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i Kvalitative studier Den skrivende forskeren*. Oslo: 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.
- Pressley, M.. 2006. *Reading Instruction That Works. The Case for Balanced Teaching*. New York: Guilford Press.
- Rasmussen, A. (2013). *Begynneropplæring i lesing i norske skoler – en undersøkelse av bokstavinnlæring og metodevalg* (Masteroppgave – Universitetet i Stavanger). Hentet fra: <https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/185828/Rasmussen%20Annelin.pdf?sequence=1>
- Rognved, E. (2017a, 09.03). *Førsteklassingene bør lære alle bokstavene før jul*. Hentet fra: <http://lesesenteret.uis.no/om-lesesenteret/aktuelt/foersteklassingene-boer-laere-alle-bokstavene-foer-jul-article97993-12719.html>
- Rognved, E. (2017b, 20.03). *Hvordan jobbe med rask bokstavprogresjon*. Hentet fra: <http://lesesenteret.uis.no/om-lesesenteret/aktuelt/hvordan-jobbe-med-rask-bokstavprogresjon-article109326-12719.html>
- Rognved, E. (2017, 10.03). *Slik jobber læreren med rask bokstavprogresjon*. Hentet fra: <http://lesesenteret.uis.no/om-lesesenteret/aktuelt/rask-bokstavprogresjon-article109252-12719.html>
- Simsalabim: Vi leser (2003). *Lærerveiledning*. Oslo: Cappelen forlag AS
- Solheim, R. & Aasen, A.J. (2011). Rettleidd lesing – ei ramme for den første leseopplæringa. *Norsklæraren* 4, 64-73.
- Stangeland, E.B. & Færevag, M.K. (2014). Barn vi skal være spesielt oppmerksom på i



- begynneropplæringen. I F.E. Tønnesen (red). *Å lykkes med lesing. Tidlig innsats og tilpasset opplæring*. Oslo: Gyldendal
- Sunde, K. (2017, 21.03). *Førsteklassingene lærer bokstavene raskere*. Lesesenteret: <http://lesesenteret.uis.no/om-lesesenteret/aktuelt/forsteklassingene-larer-bokstavene-raskere-article113370-12719.html>
- Thagaard, T. (2013). Systematikk og innlevelse. Innføring i kvalitativ metode. Bergen: Fagbokforlaget
- The National Reading Panel. (2000). National reading panel releases report on research-based approaches to reading instruction. .
- Traavik, H. & Alver, V. R. (2008). *Skrive- og lesestart : Skriftspråksutvikling i småskolealderen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Traavik, H. (2013). Den tidlige skrive – og leseutviklingen. I B.K. Janssons (red). *Norsk boka 1: Norsk for grunnskolelærerutdanning 1-7*. (s.39-53). Oslo: Universitetsforlaget.
- Treiman, R., Tincoff, R., Rodriguez, K., Mouzaki, A. and Francis, D. J. 1998. The foundations of literacy: Learning the sounds of letters. *Child Development*, 69(6): 1524–154
- Treiman, R., & Broderick, V. (1998). What's in a name: Children's knowledge about the letters in their own names. *Journal of Experimental Child Psychology*, 70(2), 97- 116.
- Tønnessen, E. S., & Vollan, M. (2010). *Begynneropplæring i en sammensatt tekstkultur*. Høyskoleforlaget.
- Vygotskij, L. (1971). *Tænkning og sprog 1*. København, Hans Reitzel

## 7.0 Vedlegg

### Vedlegg 1: Bokstavrekkefølge på 1. trinn

Vedlegget viser bokstavrekkefølgen som elevene ble introdusert for.

Uke 33	I
Uke 34	S , L
Uke 35	O, R
Uke 36	E
Uke 37	M
Uke 38	A
Uke 39	
Uke 40	F, Å
<i>Uke 41</i>	<i>Høstferie</i>
Uke 42	B , U
Uke 43	G , T
Uke 44	Y , P
Uke 45	N , J
Uke 46	K, V
Uke 47	Ø, H
Uke 48	D, Æ
Uke 49	C, X, W, Q, Z
Uke 50	Repetisjon
Uke 51	Repetisjon
<i>Uke 52</i>	<i>Juleferie</i>

## Vedlegg 2: Samtykkeskjema til foreldre/ foresatte

Vedlagt ligger samtykkeskjemaet som ble sendt ut til foreldre og foresatte.

Mari-Marthe Malones, masterstudent  
NTNU, Fakultetet for lærer- og tolkeutdanning  
7004 Trondheim  
e-post: [mm\\_malones@live.no](mailto:mm_malones@live.no)  
Tlf. 48 03 95 02

Trondheim, 29.08.16

### *Kjære foreldre og foresatte til elever på 1. trinn ved Ila skole*

#### **Forskningsprosjekt om rask bokstavinnlæring**

Jeg skriver masteroppgave i norskdidaktikk for 1.-7. trinn ved NTNU, Fakultetet for lærer- og tolkeutdanning. I tillegg jobber jeg 20 % på 2. trinn ved Ila skole. Høsten 2016 skal jeg forske på rask bokstavinnlæring, som skal gjennomføres på 1. trinn ved Ila skole. Dette innebærer at jeg vil være inne i klassen og observere og samle data fra en gruppe elever i arbeid med bokstavinnlæring, veiledet lesing og skriving.

Jeg vil med dette informere foreldre og foresatte om prosjektet. Samtidig ber jeg om tillatelse til å samtale med elevene og gjøre lydopptak i klasserommet. Jeg ber også om lov til å kopiere og samle inn tekster barna lager og bruke dette i min masteroppgave. Materialet skal danne grunnlag for å diskutere hvordan rask bokstavinnlæring fungerer som grunnlag for lesing og skriving.

Materiale som omfatter personidentifiserende opplysninger, vil bare være tilgjengelig for meg. Alle elever vil bli anonymisert i den ferdige masteroppgaven. Ved diskusjoner i studiet og eventuell presentasjon utad vil materialet bli behandlet på en slik måte at det ikke vil være mulig for utenforstående å vite hvilken skole jeg har vært på, eller hvilke elever jeg har observert eller samlet materiale fra. Prosjektet vil bli meldt inn til Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD) i henhold til retningslinjer for forskningsetikk og personvern. Min veileder i dette prosjektet er førsteamanuensis Randi Solheim ved Fakultet for lærer- og tolkeutdanning, NTNU.

Jeg ber altså om at dere gir meg tillatelse til å samle inn materiale og bruke det som skissert over. Dette gjør dere ved å fylle ut vedlagte svarslipp og levere den til ..... Ta gjerne kontakt om dere ønsker mer informasjon om arbeidet mitt.

Vennlig hilsen  
Mari-Marthe Malones

## Tillatelse

Jeg/vi gir tillatelse til at Mari-Marthe Malones kan samle materiale om språkopplæringa til mitt/vårt barn,

..... (elevens fornavn og etternavn),

til å samtale med barnet, kopiere/bruke tekster skrevet av ham/henne, og gjøre lydopptak der han/hun er med.

Jeg/vi har snakket med jenta/gutten vår om dette, og hun/han har også gitt sitt samtykke.

Forutsetningen for tillatelsen er at tekster og annet innsamlet materiale blir behandlet med respekt og anonymisert, og at prosjektet ellers følger gjeldende retningslinjer for personvern.

Dato:

Underskrift av foresatt(e):

.....

Vennligst returner svarslippen til lærer så snart som mulig.

### Vedlegg 3: Samtaleguide

Vedlagt er oversikten over spørsmålene som var utgangspunktet for samtaleene.

#### Samtale med elevene (individuell)

- Kunne du å lese før du startet på skolen? Kunne du skrive før du startet på skolen?
- Kunne du bokstaver når du startet på skolen?
- Hvilke bokstaver har dere lært på skolen?
- Hvilke bokstaver kan du nå?
- Leser noen for deg hjemme? Hva da?
- Skriver du hjemme/ på fritida? Hvilke tekster? Til hvem?
- Hva liker du å lese?
- Har dere mange bøker hjemme? Pleier dere å låne bøker på biblioteket?
- Blir du glad om du får en bok i gave?

#### Intervju med rektor

- Hvilke status har begynneropplæringen på skolen?
- Hvordan tilrettelegger dere for lærere som skal begynne å jobbe på 1. trinn og med begynneropplæring? Hvordan velges de? Hvilken kompetanse har de? Når får de vite om dette?)
- Hvilke tanker har du om rask bokstavinnlæring?
- Hvilke erfaringer har dere med tradisjonell tilnærming?
- Har rask bokstavinnlæring blitt diskutert blant alle ansatte? (for eksempel fellestid?)
- De som har gjennomført dette tidligere har foreslått at andre fag må vike i en periode for å gjennomføre rask bokstavinnlæring. Hvilke tanker har du om dette?
- Hvordan kan man/ burde man legge til rette for rask bokstavinnlæring? Hvordan har det fungert her?

#### Samtale med lærerne (felles)

- Innledningsvis: Hvordan liker dere å jobbe med begynneropplæring på 1. trinn?
- Hvilke status opplever dere at begynneropplæringen har her?
- Hvor lenge har skolen brukt veiledet lesing og skriving? Hvilke erfaringer har dere?
- Hvilke erfaringer har dere med tradisjonell bokstavinnlæring?
- Hvordan fikk dere høre om rask bokstavinnlæring?
- Dere har jobbet på 1. trinn tidligere, hva er den største forskjellen på raske bokstaver og tidligere bokstavinnlæring?
- Har dere en fast introduksjon av bokstavene?
- Har det vært vanskelig å gjennomføre to bokstaver i uka?
- Hva er de viktigste erfaringene dere har gjort med bokstavinnlæring, lesing og skriving dette semesteret?

## Vedlegg 4: Godkjenning NSD



Randi Solheim  
Institutt for grunnskolelærerutd. 5-10 og bachelor i tegnspråk og tolking NTNU  
7491 TRONDHEIM

Vår dato: 24.11.2016

Vår ref: 51106 / 3 / MHM

Deres dato:

Deres ref:

### TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 14.11.2016. All nødvendig informasjon om prosjektet forelå i sin helhet 24.11.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

51106	<i>Rask bokstavinnlæring som grunnlag for skrive- og leseopplæring</i>
Behandlingsansvarlig	<i>NTNU, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Randi Solheim</i>
Student	<i>Mari-Marthe Malones</i>

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

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

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.09.2017, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Marianne Høgetveit Myhren

Kontaktperson: Marianne Høgetveit Myhren tlf: 55 58 25 29

Vedlegg: Prosjektvurdering

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