



HØGSKOLEN STORD/HAUGESUND

VURDERINGSINNLEVERING

Opplysningane finn du på [StudentWeb](#) under [Innsyn](#) – [Vurderingsmelding](#)

Emnekode: LU1- PEL415

Emnenamn: Pedagogikk og elevkunnskap 2b, 1-7

Vurderingsform: Bacheloroppgåve

Kandidatnummer og namn: 5 - Kjersti Wiik Dørheim

Leveringsfrist: 16.05.14

Vurderingstype: Ordinær eksamen

Fagansvarleg: Camilla Bjelland og Torunn Hetland

Bokstavinnlæring i begynnaropplæringa

*Korleis jobbar lærarar med bokstavinnlæring i
begynnaropplæringa?*

Av

Kjersti Wiik Dørheim

Bacheloroppgåve i
Pedagogikk og elevkunnskap
2b 1-7



HØGSKOLEN STORD/HAUGESUND

Våren 2014

Samandrag

I Forskings- og utviklingsarbeidet eg har gjennomført med denne oppgåva, valde eg å sjå nærare på begynnaropplæringa. Dette valet gjorde eg fordi begynnaropplæringa legg grunnlaget for all vidare læring gjennom skuleåra, og difor vert kvaliteten på denne opplæringa særst viktig. For å avgrense omfanget av FoU-arbeidet mitt, valde eg å ha særleg fokus på bokstavinnlæringa i begynnaropplæringa. Problemstillinga vart såleis; ”Korleis jobbar lærarar med bokstavinnlæring i begynnaropplæringa?” Målet mitt med oppgåva var å få ei betre innsikt i korleis lærarane praktiserer begynnaropplæringa, og kva likskapar og ulikskapar praksis har i forhold til forskning som er på dette området.

Oppgåva har eg delt inn i teori, ein metode, presentasjon av data og drøfting. I teoridelen tek eg opp relevant teori frå ulike læringsteoriar og norsksdidaktikk. Dei læringsteoriane eg har lagt vekt på i denne oppgåva er frå Vygotsky, Piaget og Gardner. Nokre av dei sentrale kjeldene mine i norsksdidaktikken, er blant andre Engen og Håland (2005), Traavik og Alver (2008), Engen og Helgevold (u.å) og Molander og Skauge (2009).

Eg valde dei kvalitative metodane observasjon og intervju for å best mogleg kunna svara på problemstillinga mi. Då observerte eg i to klassar på 1. trinn, og intervjuar tre lærarar. Eg valde å observera i to klassar for å sjå om det var skilnad i korleis bokstavinnlæringa var lagt opp mellom ulike klassar. Intervjua var halvstruktureerte, med ein intervjuguide klar på førehand, og moglegheit for oppfølgingsspørsmål.

Blant nokre av dei sentrale funna eg gjorde gjennom FoU-arbeidet, var at bokstavinnlæringa i begynnaropplæringa hadde mange fellestrekk i desse klassane. Det var likevel nokre funn av ulikskapar også. Eitt eksempel, var Magne Nyborg sin omgrepsmodell, som vart nytta i den eine klassen, medan lærar i den andre klassen nytta eigne omgrep. Bokstavinnlæringa i praksis samanfall også i stor grad med forskning på området, sjølv om eg fann nokre avvik der også. Det største avviket mellom praksis og forskning, var i progresjonen av bokstavinnlæringa. Lærarane fylgde ei tradisjonell progresjon på ein bokstav i veka, medan nyare forskning legg fram at ei auka progresjon er ein fordel for både sterke og svake elevar. Tankar eg sit igjen med etter FoU-arbeidet, er at bokstavinnlæringa i begynnaropplæringa i sin heilskap verkar tradisjonsbunden, og at det kan vera grunnen til dei avvika eg har funne i høve til forskning. Eg tykkjer likevel at opplæringa i desse klassane fungerer godt slik den er lagt opp i dag.

Innholdsliste

Samandrag	3
1.0: Innleiing	6
1.1: Bakgrunn	6
1.2: Oppbygging av oppgåva	7
2.0: Teorikapittel	8
2.1: Begynnaropplæring i lesing og skriving	8
2.1.1: Tilpassa opplæring	8
2.1.2: Skriftspråkutvikling.....	9
2.1.3: Bokstavinnlæring	11
2.1.4: Ulike metodar i begynnaropplæringa:.....	12
2.2: Læringsteoriar i begynnaropplæringa	13
3.0: Metodekapittel.....	16
3.1: Val av metode	16
3.1.1: Observasjon.....	16
3.1.2: Intervju	17
3.1.3: Informantane	18
3.2: Praktisk gjennomføring:.....	18
3.3: utfordringar:	19
3.4: Gyldigheit, truverd og etikk:	19
4.0: Presentasjon av data:	21
4.1: Observasjonane:	21
4.1.1: Observasjon i den fyrste klassen:	21
4.1.2: Observasjon i den andre klassen:	22
4.2: Intervju:	23
4.2.1: Intervju med Stine:	23
4.2.2: Intervju med Rita:	24

4.2.3: Intervju med Elin:	25
5.0: Drøfting	27
5.1: Lesing og skriving, hand i hand	27
5.1.1: Tilpassa opplæring i stasjonsarbeid	27
5.1.2: Fonologisk medvit.....	28
5.1.3: Høgfrequente ord	29
5.2: I samlingskroken	29
5.2.1: Ulike val læraren tek.	29
5.2.2: Tradisjonsbunden progresjon i bokstavinnlæringa	31
5.2.3: Magne Nyborg sin omgrepsmodell	32
5.3: Ulike metodar i begynnaropplæringa.....	33
6.0: Konklusjon	35
Kjelder:.....	36
Vedlegg 1	38
Vedlegg 2	39
Vedlegg 3	40

1.0: Innleiing

I Forskings- og Utviklingsarbeidet mitt, som eg vidare omtalar som FoU- arbeidet, har eg teke utgangspunkt i pedagogikk og elevkunnskap, med norskfaget som fordjuping. Eg valde å sjå nærare på begynnaropplæringa, og då særskilt bokstavinnlæringa. Problemstillinga mi vart ut frå dette; ”Korleis jobbar lærarar med bokstavinnlæring i begynnaropplæringa?” Det eg ville ha fokus på, var likskapar og ulikskapar i funna mine i forhold til teori på området.

1.1: Bakgrunn

Eg valde å sjå nærare på begynnaropplæringa fordi den legg grunnlaget for all vidare læring gjennom skuleåra. Det å få ei god begynnaropplæring i lesing og skriving får difor ringverknader både seinare i skulen, og vidare i livet. I formål med norskfaget (Utdanningsdirektoratet, 2013) ser ein rolla dette faget har for å utvikle god lese- og skrivekompetanse, og kor viktig det er for framtidig læring:

Samtidig skal norskfaget utvikle elevenes språkkompetanse ut fra de evner og forutsetninger den enkelte har. Muntlige ferdigheter, lese- og skrivekompetanse er både et mål i seg selv og et nødvendig grunnlag for læring og forståelse i alle fag på alle trinn. Faget skal motivere til lese- og skrivelyst og bidra til å utvikle gode læringsstrategier.

Gjennom FoU-arbeidet mitt får eg ei djupare innsikt både i korleis begynnaropplæringa vert praktisert, og i kva forskning trekk fram på dette området. Dette arbeidet kan såleis styrka kompetansen min til eg sjølv skal ut og praktisere. Interesse mi vart også ytterlegare vekka av å lese Annelin Rasmussen si masteroppgåve (2013) som omhandlar bokstavinnlæring.

Eg vil også ta med eit sitat frå Peder Haug som får med kjernen i kvifor dette emnet var viktig for meg å skrive om. Han seier at dei tidlege åra i skulen kan vera bestemmende for skulegangen, og at ”skolestarten inneholder dermed kimen til både vekst og stagnasjon, glede og fortvilelse” (Postholm, Munthe, Haug & Krumsvik, 2011, s. 34). Opplæringslova § 9a-1 (Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa, 2002) slår fast at ”alle elevar i grunnskolar og vidaregåande skolar har rett til eit godt fysisk og psykososialt miljø som fremjar helse, trivsel og læring”. Ut frå dette ser ein kor viktig det er å få ei best mogleg begynnaropplæring for den einskilde eleven. Viss elevane er trygge i skulesituasjonen og finn undervisninga interessant, har ein eit godt grunnlag for ei optimal læring.

Til FoU-arbeidet mitt, valde eg å ha særskilt fokus på bokstavinnlæringa. Dette valet kom av fleire årsaker. For det fyrste måtte eg avgrense problemstillinga mi, slik at ho ikkje vart alt for

vid. For det andre ynskte eg å få meir innsikt i bokstavinnlæringa etter å ha vore med på det i praksis. Eg tykkjer også at det er noko heilt unikt som skjer kvar gong eit barn har ”knekt lesekode”.

1.2: Oppbygging av oppgåva

I teorikapittelet vil eg presentere ulike teori frå begynnaropplæringa, med mest vekt på bokstavinnlæringa, sidan eg har lagt særskilt vekt på den i problemstillinga. Eg vil også ta med læringsteoriar som høver i begynnaropplæringa. Då ser eg nærare på teoretikarane Vygotsky, Piaget og Gardner,

I metodekapittelet tek eg for meg metodane eg har bruka for å best mogleg kunne svare på problemstillinga mi. Eg vil også kome inn på den praktiske gjennomføringa av FoU-arbeidet, og ulike utfordringar eg møtte på. I slutten av kapittelet kjem eg inn på gyldigheit, truverd og etikk ved gjennomføringa av FoU- arbeidet.

I kapittelet ”Presentasjon av data”, tek eg opp dei funna eg tykkjer vert mest relevante for mitt Fou-arbeid.

I drøftingskapittelet vil eg sjå funna mine opp mot teorien eg presenterte i kapittel to. Då drøftar eg både likskapar og ulikskapar ved funna i forhold til det forskarar seier om begynnaropplæring og bokstavinnlæring.

Til slutt i oppgåva vil eg oppsummere viktige funn og kome med ein konklusjon på om eg har fått eit svar på problemstillinga mi.

2.0: Teorikapittel

I dette kapitlet vil eg sjå nærare på begynnaropplæringa i lesing og skriving. Eg vil særskilt sjå nærare på ulike syn på bokstavinnlæringa, sidan problemstillinga mi er; ”Korleis jobbar lærarar med bokstavinnlæring i begynnaropplæringa”. Dei læringsteoriane eg vil dra inn i samband med begynnaropplæringa er den sosiokulturelle teorien til Vygotsky og skjemateorien til Piaget. Gardner sin teori om multiple intelligensar vert også aktuell i denne samanhengen.

2.1: Begynnaropplæring i lesing og skriving

Begynnaropplæring kan forståast på fleire ulike måtar. I boka ”*Begynnaropplæring og tilpassa undervisning – kva skjer i klasserommet*”, skriv Peder Haug (2006, s. 7) at artikkelforfattarane brukar termen begynnaropplæring om det som skjer i klasserommet dei tre- fire fyrste åra. Eg har i mitt forskingsarbeid, valt å ha fokus på det fyrste skuleåret til elevane.

2.1.1: Tilpassa opplæring

Haug (2006, s. 25) seier at i tillegg til fag og tema, er begynnaropplæringa sterkt prega av å lære barn å være elevar. I boka ”*Elevmangfold i skolen*” siterer Peder Haug Bø (Postholm, et al., 2011, s. 34) når han skriv at ”skolestarten kan være en av de mest dramatiske overganger et barn kan oppleve”. Fagleg er opplæring i lesing og skriving eitt av dei største fokusområda i begynnaropplæringa. Jorunn Aske (2006, s. 85) seier:

Med rom for alle og blick for den enkelte, er målet at læraren skal følgje opp elevane i forhold til bokstavinnlæring, omgrepsutvikling, avkoding, knekking av lesekode og vidare utvikling av tekstkompetanse.

Aske seier vidare at barna som kjem til skulen for aller fyrste gong, kjem med svært ulik kompetanse innan lesing og skriving. Det kjem barn som allereie kan lese og skrive, og det kjem barn som aldri har brydd seg med bokstavar og skrift. Aske (2006, s. 85) påpeikar også at å lære å lese og skrive er kompliserte prosessar, og måten lærar møter desse elevane på, vert difor ein viktig faktor. Generell del av læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2011) vektlegg også kor viktig det er å møte elevane der dei er;

Elevane kjem til skolen med lærelyst: Med behov for å bli tekne på alvor, for å bli avhaldne som dei dei er, med trong til å bli lyfte og utfordra, med ønske om å prøve krefter og bruke musklar.

Av denne grunn må ein ikkje gløyme å ha fokus på tilpassa opplæring i begynnaropplæringa slik at alle elevane får oppgåver som er tilpassa deira nivå, vekker interesse, og gjer at dei må strekkja seg litt. Imsen (2005, s. 165) definerer tilpassa opplæring slik; "(...) undervisningen skal tilpassas elevenes evner, sosiale og kulturelle bakgrunn, kjønn og bosted".

Opplæringslova § 1-3 (2008) seier dette om tilpassa opplæring: "Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lære kandidaten". Traavik og Alver (2008, s. 94) seier at "Når elevene begynner på skolen skal de møtes der de er, blant annet i sin skriftspråkutvikling, og få rike muligheter til å utvikle seg videre". Dei seier vidare at mykje av arbeidsmåtane innan skriftspråksmetodikken er tilpassa opplæring i seg sjølv. Blant anna ved at mange oppgåver ikkje har fasitløyser, men kan løysast på mange ulike måtar.

2.1.2: Skriftspråkutvikling

Traavik og Alver siterer Knudsen og Kaldestad (2008, s. 94) når dei hevdar at lesing og skriving utviklar seg gjensidig, og går "hand i hand" i opplæringa. Ivar Bråten (1996, s. 191) viser til at lesing og skriving er to sider av skriftspråksystemet, men han påpeikar at dei likevel involverer ulike prosessar og strategiar. Han viser til at lesinga sitt tekniske aspekt er avkodingsferdigheiter medan skrivinga sitt tekniske aspekt er stavedugleik. Meiningsaspektet til lesing er meningskonstruksjon, medan det i skrivinga både er meningskonstruksjon og meningsformidling (Bråten, 1996, s. 193). Til tross for at lesing og skriving involverer ulike prosessar og strategiar, meiner han likevel at ein oppnår best resultat ved å jobbe med lesing og skriving parallelt (Bråten, 1996, s. 216).

Eit kompetansemål etter 2. årstrinn (U.dir., 2013) er at skal eleven kunne "vise forståelse for sammenhengen mellom språklyd og bokstav, og trekke bokstavlyder saman til ord". Dette kompetansemålet går direkte på det Liv Engen og Lise Helgevold (u.å., s. 33) tek opp med forbindinga mellom språklyd og bokstavform. Dei viser til Byrne når dei hevdar at norsk skriftspråk er utvikla på grunnlag av det alfabetiske prinsippet. Om det alfabetiske prinsippet seier Engen og Helgevold (u.å., s. 33) at;

Dette prinsippet innebærer at forbindelseslinjene mellom de to språklige symboliseringsformene – tale og skrift- går mellom de minste betydningsdifferensierende elementene; dvs. mellom språklyder (fonemer) og bokstaver (grafemer).

Dei påpeikar også at det er utfordringar både med språklydane og bokstavformene. Med språklydane består utfordringane i at dei nærast er umoglege å isolera i munnleg tale. Ein av fleire grunnar, er at ein har samartikulering av lydane når ein uttaler eit ord. Bokstavformene består av buar og strekar der det ikkje er noko logisk samanheng mellom språklyd og form av bokstav (Engen & Helgevold, u.å, s. 33).

For å tileigne seg god kompetanse i lesing og skriving må elevar verta språkleg medvitne. Barbro Westlund (2010, s. 120) siterer Lundberg når ho forklarar språkleg medvit; ”Med språkleg bevissthet menes at man legger merke til hvordan språket høres ut, og forstår at det er bygd opp av ord og setninger”. Traavik og Alver (2008, s. 54) viser til Hagtvedt når dei seier at språkleg medvit er eit slags ”bindeledd” mellom munnleg- og skriftleg kommunikasjon. Dei nemner vidare ulike nivå av språkleg medvit som alle spelar ei viktig rolle for å få gode lese- og skriveferdigheiter. Komponentane dei viser til er fonologisk medvit, morfologisk medvit, semantisk medvit, syntaktisk medvit, tekstmedvit og pragmatisk medvit (Traavik & Alver, 2008, s. 53). Å ha fonologisk medvit vil seia å kunne sjå at talespråket består av språklydar (fonem), og å kunne lytte ut desse (Traavik & Alver, 2008, s. 53). Eit kompetansemål etter 2. årstrinn (U.dir, 2013) tek tak i fonologisk medvit ved at eleven skal kunne; ” leke, improvisere og eksperimentere med rim, rytme, språklyder, stavelser, meningsbærende elementer og ord”.

Linnea C. Ehri (2005, s. 168) viser til si eiga tidlegare forskning når ho nemner fire ulike måtar å lese ord på. Dei tre fyrste er måtar å kunne lese ukjente ord på. Den fjerde måten er korleis ein les ord ein har lese før. Denne siste måten å lese ord på, kallar ho for ”sight word reading” (2005, s. 168). Med “sight word reading” seier LaBerge og Samuels (sitert i Ehri, 2005, s. 168) ”When sight words are known well enough, readers can recognize their pronunciations and meanings automatically without any attention or effort at sounding out letters”. Vidare seier Ehri (2005, s. 169) at det treng ikkje vera berre høgfrekvente ord som vert ”sight word”, men alle ord ein ser fleire gongar. Lesarar lærer ”sight word” ved bindinga mellom staving av bokstavar og lyd i uttalen av ordet. Dette gjer dei ut frå det alfabetiske prinsippet. Ehri (2005, s. 170) påpeiker at dette kjem frå kjennskapen til grafem- fonem bindinga, og fonemisk medvit. Ho seier vidare at kunnskapen om det alfabetiske prinsippet gjer at lesaren lærer seg ”sight word” raskt, og lagrar dei i langtidshukommelsen (Ehri, 2005, s. 172).

2.1.3: Bokstavinnlæring

I problemstillinga mi; ”Korleis jobbar lærarar med bokstavinnlæring i begynnaropplæringa?” har eg trekt spesielt fram bokstavinnlæring. Difor vert det viktig for meg å sjå nærare på kva ulike forskarar seier om dette temaet.

Når ein skal begynne med bokstavinnlæring med elevane, er det mange ulike val læraren må ta. Eitt spørsmål er om ein skal byrje med bokstavnamn eller språklyd fyrst. Westlund (2010, s. 124) viser til at både Adams og Lundberg anbefalar å byrje med bokstavnamn før språklyd. Dei meiner at språklyd bør komme når bokstavnamnet er innlært, men at elevane sjølvsagt skal ha munnlege språkøvingar i forkant ved å lytte ut språklydar. Traavik og Alver (2008, s. 69) tek opp vokal- konsonant problematikken, og kor tidleg elevane skal få innlæring i denne forskjellen. Dei ser fordelane med å lære det tidleg, men meiner at det bør komme etter at elevane har fått ein god bokstavkunnskap. Dette grunngjev dei med at elevane kan få problem med å skjønne skilnaden. Liv Engen og Anne Håland (2005, s. 26) ser også nærare på bokstavinnlæringsprogrammet. Dei nemner at det kan vera trygt for elevane å ha ”et fast og forutsigbart opplegg for bokstavinnlæringsprogrammet”. Dei seier vidare at dette ikkje betyr at ein må halde seg til eitt bestemt læreverk, men at ein bør ha eit fast opplegg ein følgjer. Engen og Håland (2005, s. 25) viser også til at ”(...) kunnskap bør oppfattes som funksjonell, at enkle ting skal komme før vanskelige, og at elementer som kan forveksles, skal holdes fra hverandre i en innlæringsperiode”. Av denne grunn er det vanleg å byrje med konsonantar som s, l og m fordi ein lett kan kjenne dei att, og dei er ikkje så vanskelege å skrive. Språklydane til desse bokstavane er også lette å kjenne att, fordi ein kan ”syngje” på dei. Vidare seier Engen og Håland (2005, s. 25) at det er vanleg å ha nokre vokalar mellom konsonantane for å gjera bokstavkunnskapen funksjonell. Dei påpeiker også at formlike bokstavar bør kome med litt avstand for å ikkje forvirre elevane. Dette gjeld også bokstavar som har likskap i språklydane. Engen og Håland (2005, s. 25) tek også tak i progresjonen i innlæringa, og utfordrar den tradisjonelle langsame progresjonen som ofte er ein bokstav i veka. Her set dei fingeren på at med ein slik progresjon vil det ta nesten eitt år før ein har gått gjennom alle bokstavane. Dei meiner at ein bør gå raskare fram, og gå gjennom ein åtte- ti bokstavar, for deretter å ta ein pause der ein bruker dei innlærte bokstavane aktivt til tekstskaing og lesing. Engen og Håland (2005, s. 25) påpeikar likevel at ein må ha ”en stor grad av pedagogisk «fingerspissfølelse»” når ein vel progresjon. Ein må sikra at det går så seint at alle held følge, og at det går fort nok til at det ikkje vert kjedeleg. Annelin Rasmussen (2013, s. 70) tek også opp progresjonen i bokstavinnlæringa i si masteroppgåve. Der peikar ho

på spriket mellom den tradisjonelle innlæringa i Noreg, som ligg på maks ein bokstav i veka, og på forskning som set fokus på ei progresjon med opp til ein bokstav til dagen. Ho viser også til at ei raskare progresjon er til fordel for både sterke og svake elevar. Dei elevane som kan nokre, eller alle bokstavane frå før, vil ikkje ende opp med at det vert kjedeleg. Dei svake elevane vil raskare få kjennskap til alle bokstavane, og ein kan tidlegare verta merksam på kva dei strevar med (Rasmussen, 2013, s. 68). Rasmussen (2013, s. 70) seier på same måte som Engen og Håland, at ein likevel må sjå an kva elevgruppe ein får, og velje ei progresjon som ikkje går ut over innhaldet i undervisninga.

I spørsmålet om ein skal byrje med store eller små bokstavar, tykkjer Engen og Håland (2005, s. 26) at ein bør byrje med begge samstundes. Dei meiner at klasserommet bør tilby skrift med både store og små bokstavar, ved plakatar på veggene og ulik skrift i bøker. Dei seier også at det å skrive på pc, kan vera eit godt hjelpemiddel til å få samanhengen mellom store og små bokstavar fram.

Det å forklare barn på ein best mogleg måte korleis dei skal klare å få til å skrive nye bokstavar kan vera ei utfordring. Lærarar plar å putte bokstavane inn i bokstavhus med stue, kjeller og loft, og forklarar korleis ein skal lage strekane ut frå det. Jorunn Aske (2006, s. 92) viser til omgrepsinnlæringsmodellen til Magne Nyborg i samanheng med bokstavinnlæringa. Ved å bruke denne modellen i bokstavinnlæringa, vert omgrep som loddrett stilling, boge, og liknande bruka når ein skal forklare korleis bokstavane skal skrivast. Aske (2006, s. 93) seier at barna liker denne måten å lære på, og det gjeld både dei som tek det lett og dei som strevar meir. Ho stiller likevel spørsmål til alle omgrepa som elevane skal lære i tillegg til sjølve bokstaven, og nemner at kritikarane meiner at dette kompliserer prosessen betrakteleg.

2.1.4: Ulike metodar i begynnaropplæringa

Ved lese- og skriveopplæringa er det ulike metodar ein kan nytte ved tilnærminga av stoffet. Berit Molander og Inger Lise Skauge (2009, s. 119) forklarar omgrepet metode slik;

Begrepet metode brukes både om etablerte, praktiske framgangsmåter i leseopplæringen og om meir prinsipielle pedagogiske utgangspunkter for, og overordnet tenking om, tilrettelegging for lesing.

Eg vil sjå nærare på syntetisk- og analytisk metode, men også på LTG- metoden, som Skjelbred (sitert i Molander og Skauge, 2009, s. 120, 127) poengterer ikkje er ein metode, men eit prinsipp. Dette fordi den tek utgangspunkt i tekstval og metodikk i opplæringa, og blandar syntetisk og analytisk metode.

Ved bruk av syntetisk metode, også kalla lyderingsmetode eller ”bottom up”, siterer Molander og Skauge Dahle (2009, s. 129) når dei viser til at ved ein slik metode, går ein frå deler til heilskap. Det vil seia at den går frå bokstavar og språklydar til ord og setningar. Vidare seier Molander og Skauge (2009, s. 129) at metoden tek utgangspunkt i det alfabetiske prinsippet; ”at språklydene i talespråket er representert ved bokstaver i skriftspråket”. Ved å bruke denne metoden lærer elevane bokstavar og språklydane som høyrer til, og øver på desse ved å lese tekstar som berre inneheld dei innøvde bokstavane (Molander & Skauge, 2009, s. 129).

Ved bruk av analytisk metode, også kalla heilordsmetode eller ”Top down”, gjer ein nett det motsette av syntetisk metode. Ein går frå heilskap til deler (Molander & Skauge, 2009, s. 128). Ved bruk av denne metoden har ein fokus på meningsaspektet ved lesinga, og tanken er at visuelle trekk ved ordet, eller bokstavar i ordet, til slutt fører til gjenkjenning av ordet. Molander og Skauge (2009, s. 129) skriv vidare at tanken ved denne metoden er at elevane sjølv vil oppdaga det alfabetiske prinsippet ved lesing.

Molander og Skauge (2009, s. 127) tek også opp LTG prinsippet, som står for ”lesing på talens grunn”. LTG- prinsippet tek utgangspunkt i tekstar elevane lagar saman med lærar. Tekstane vert bruka ved seinare lese- og skriveopplæring, der ein har fem ulike fasar ein går gjennom når ein jobbar med dei.

Torleiv Høien (2003, s. 15) refererer til Gough og Tunner og teorien ”Simple View of Reading” når han viser til ein ofte brukt formel for lesedugleik. Dette er formelen Lesing = avkoding x lytteforståing. Denne formelen viser at både avkoding og forståing må vera til stades for at ein skal oppnå god lesedugleik. Eit kompetansemål etter 2. årstrinn (U.dir., 2013) seier at elevane skal kunne; ”bruke egne kunnskaper og erfaringer for å forstå og kommentere innholdet i leste tekster”. Traavik og Alver (2009, s. 91) viser til at ein ikkje oppnår dette kompetansemålet ved ein rein syntetisk metode. Dei seier vidare at ein må ta inn element frå både analytisk og syntetisk metode for å koma gjeldande læreplan i møte.

2.2: Læringsteoriar i begynnaropplæringa

I denne delen av oppgåva, vil eg sjå nærare på ulike læringsteoriar som ein kan knyte opp mot begynnaropplæringa. Den fyrste teorien eg vil sjå nærare på, er den sosiokulturelle læringsteorien til Vygotsky. Etter det, tek eg opp element frå både Piaget og Gardner sine læringsteoriar, som høver i begynnaropplæringa.

Vygotsky sitt syn på læring var at barnet går frå å gjera ting saman med andre, i samspel, før det går vidare til å gjera ting åleine. Han meinte såleis at det sosiale kjem fyrst, før det

individuelle (Imsen, 2005, s. 255). Vygotsky var i denne sammenhengen oppteken av kor viktig språket er for utvikling. Han forklarte språket som ein nødvendig føresetnad for intellektuell utvikling. Språket er viktig både for den indre tanken, og som kommunikasjonsmiddel i samhandling med andre (Imsen, 2005, s. 257). Den sosiokulturelle læringsteorien til Vygotsky kjem til uttrykk i begynnaropplæringa gjennom mykje dialog og samarbeid i klasserommet. Ved ny innlæring er det vanleg å samle elevane i ein "samlingskrok" slik at lærar kjem tettare på elevane. Dette opnar for eit sterkare fellesskap og for lettare å kunne få merksemda frå alle, både når lærar og elevar snakkar. I stasjonsjobbing er også språket og det sosiale viktige faktorar. Då kan elevar som er på same gruppe, samarbeide og hjelpe kvarandre. Vygotsky meinte at barn først må lære i samspel med andre før dei klarar å jobbe på eiga hand. Den som hjelper må vera ein voksen, eller nokon som kan meir, for at det skal skje ei læring. Denne personen vert såleis ein medierande hjelper for eleven (Imsen, 2005, s. 258). Den proksimale utviklingssona vert aktuell å nemna i denne sammenhengen (Imsen, 2005, s. 258). Den proksimale utviklingssona ligg mellom det eleven klarar på eiga hand, og det han kan klare med hjelp. Det er i denne sona eleven strekkjer seg og lærer. Difor må lærar klargjera kvar den einskilde eleven si proksimale utviklingssona er, slik at han kan få oppgåver som høver til denne sona (Imsen, 2005, s. 258). Oppgåvene eleven får, bør vera litt vanskelege og gje han utfordring, slik at han strekkjer seg. Då fyrst skjer det ei læring (Imsen, 2005, s. 261).

Piaget meinte, i motsetnad til Vygotsky, at barnet utviklar seg frå å vera egosentrisk til å kunne sjå ting frå andre sin ståstad (Imsen, 2005, s. 255). Parallellane ein kan trekkje mellom Piaget og Vygotsky, er synet deira på læring. Begge meinte at oppgåvene eleven får, må vera litt vanskelege for at det skal skje ei læring. Piaget sin innfallsvinkel til ny læring, var gjennom skjemateorien. Skjema er all lærdom som festar seg og som ein tek med seg gjennom livet (Imsen, 2005, s. 231). Læringsprosessen føregår enten med assimilasjon eller akkomodasjon. Assimilasjon vil seia å tilpassa ny informasjon til skjema barnet har frå før. Ved akkomodasjon vert skjema enten utvida, eller det vert danna nye fordi ein ikkje lenger kan bruke eksisterande skjema til å forstå ny informasjon (Imsen, 2005, s. 232).

Akkomodasjon er det som fører til endring i skjema, og difor er det den som må vera til stades for å få læring. For at barn skal lære noko nytt, må det ei drivkraft til. Det må oppstå ein ubalanse mellom det eleven kan frå før, og nytt stoff som vert presentert. Ved ein slik ubalanse vil eleven streve etter å finne likevekt. Då er vegen å gå, å lære det nye stoffet. Dette kalla Piaget for likevektsprinsippet (Imsen, 2005, s. 233). Skjemateorien vert sentral i begynnaropplæringa. Det er mykje nytt stoff elevane skal gjennom, og ved innlæring av nytt stoff, vil det i fyrste omgang førekomme akkomodasjon. Ein vil likevel også finne

assimilasjon ved repetering og arbeid med same tema på ulike måtar, som ved stasjonsjobbing.

I begynnaropplæringa har eg gjennom eigen erfaring sett at det vert bruka mykje stasjonsjobbing. Ved denne type undervisning vert klassen delt inn i grupper der gruppene går gjennom ulike stasjonar i løpet av ei undervisningsøkt. Ofte er det eitt spesielt tema som det vert jobba med på ulikt vis ved alle stasjonane. Ved å jobbe på denne måten med opplæringa, får elevane mange ulike måtar å nærme seg eit tema på, og ein får styrka ulike sansar hjå dei. Ein teoretikar det vert naturleg å trekkja fram i samband med ei slik tilnærming til stoffet, er Howard Gardner. Han meinte at mennesket er utstyrt med ei rekke potensielle evner, og desse vert kalla multiple intelligensar (Imsen, 2005, s. 350). Gardner var oppteken av at ein måtte leggje vekt på å stimulere flest mogleg av barnas evner, for at dei skulle få ei ”ekte” forståing av undervisninga. Ved å hevde at mennesket har mange ulike intelligensar, viser han såleis at det er mange ulike måtar å vere intelligent på (Imsen, 2005, s. 352). Ved å ta i bruk stasjonsjobbing i begynnaropplæringa, har ein fokus på å tilnærme seg stoffet på ulikt vis. Då legg ein opp til, på same måte som Gardner, å stimulere dei ulike intelligensane til elevane, slik at dei får moglegheit til å kunne møte nytt stoff med ein intelligens dei er gode på.

3.0: Metodekapittel

I dette kapitlet vil eg sjå nærare på metoden eg har bruka i FoU – arbeidet mitt for å kunne svare på problemstillinga; ”Korleis jobbar lærarar med bokstavinnlæring i begynnaropplæringa?” Eg har nytta to kvalitative metodar, observasjon og intervju, for å best mogleg kunne svare på problemstillinga mi. Postholm og Jacobsen viser til at ved bruk av kvalitativ metode i forskinga er det fenomen og prosessar ein studerer (2011, s. 41). Christoffersen og Johannessen (2012, s. 18) peikar på at ved å ta i bruk ein kvalitativ metode, får ein meir utdjupande informasjon om deltakarane. Dei seier vidare at kvalitativ metode ”sier noe om kvalitet eller spesielle kjennetegn/egenskaper ved det fenomenet som studeres.” Eg vil kome inn på kvifor eg valde metodane eg bruka, og korleis eg utførte dei. Til slutt vil eg sjå nærare på utfordringar eg møtte på, etikken rundt forskinga og truverdet ein kan leggja i forskinga.

3.1: Val av metode

Eg valde kvalitative metodar i forskinga mi med tanke på problemstillinga i oppgåva, og kva som høvde best for å kunne svare på den. Eg observerte i to klassar på fyrste trinn når dei hadde bokstavinnlæring i klasserommet. Då fekk eg sjå lærarane i aksjon med bokstavinnlæringa, og eg kunne danne meg eit bilete av korleis dette vert praktisert ved ulike skular. I etterkant intervjuar eg lærarane eg hadde observert, og ein lærar utanom. Ved å bruke intervju, kunne eg få meir inngående kjennskap til korleis lærarane praktiserer og legg opp løpet i bokstavinnlæringa, og tankane deira om bokstavinnlæring i begynnaropplæringa. Begge desse kvalitative metodane, gjorde at eg fekk eit nærare forhold til deltakarane, og eit utdrag av verkelegheita i deira kvardag.

3.1.1: Observasjon

Adler og Adler viser til at ein tek i bruk alle sansar når ein observerer (sitert i Postholm & Jacobsen, 2011, s. 49). Postholm og Jacobsen (2011, s. 49) seier at me observerer i dei fleste situasjonar me kjem ut for, men at me ofte gløymer like snart som me har observert. Dei påpeikar at ved observasjon i forskingsarbeid, samlar ein systematisk inn data, og då må ein ha eit fokus. Ved å bestemme eit fokus for observasjonen, set ein nokre tilhøve i sentrum medan andre vert mindre viktige. Dei seier vidare at problemstillinga er den som avgjer kva fokus ein skal ha (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 50). Sidan problemstillinga mi er; ”Korleis arbeidar lærarar med bokstavinnlæring i begynnaropplæringa?” valde eg å ha mest fokus på læraren og på den delen av timen som gjekk med til bokstavinnlæringa. Observasjonane

gjorde eg i klasseromma, der klassane pleidde å ha bokstavinnlæringa. Staden der ein observerer vert i fylgje Christoffersen og Johannessen (2012, s. 61) kalla for observasjonens setting. I mitt høve vart difor klasseromma observasjonane si setting. Før eg skulle observere måtte eg ta stilling til tidsperspektivet og kva rolle eg ville ha som observatør. Tidsperspektivet eg valde, gjekk over ei til to økter med bokstavinnlæring, medan observatørrolla vart ”fullstendig observatør”. Gold (sitert i Postholm & Jacobsen, 2011, s. 52) viser til fire grunnleggjande observatørroller. Det er ”«fullstendig deltaker», «deltaker som observatør», «observatør som deltaker» og «fullstendig observatør»”. Ein fullstendig observatør er med der handlingane skjer, men er likevel ikkje med på det som føregår i rommet (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 52). Eg valde rolla som fullstendig observatør, slik at eg kunne bruke all merksemda mi på å få med det som skjedde, og notere fortløpande gjennom økta. Eg valde også å ha ein open observasjon. Ved å ta i bruk ein open observasjon, hevdar både Fetterman og Malinowski (sitert i Postholm & Jacobsen, 2011, s. 53) at ”(...) problemstillingen er relativt åpen, og en er på den måten åpen for hva som vil skje innenfor rammene av et bestemt fokus”. Postholm og Jacobsen (2011, s. 54) peikar på at open observasjon også vert kalla for kvalitativ observasjon, fordi data som vert innhenta er ved ord og setningar.

3.1.2: Intervju

Christoffersen og Johannessen (2012, s. 77) viser til at ein ved å observere berre ser handlingane til mennesket, og ikkje kva tankar og motiv som ligg bak handlingane. Ein kan heller ikkje observere handlingar som har skjedd. Dette er berre mogleg å finne ut ved å samtale med andre. Christoffersen & Johannessen (2012, s. 77) seier at ”Kvale og Brinkmann karakteriserer det kvalitative forskningsintervjuet som en samtale med en struktur og et formål”. Strukturen går ut på at intervjuaren kjem med spørsmål, medan informanten svarar. Formålet med intervjuet er å få betre innsikt i, eller å skildra eit fenomen (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 77). For å best mogleg kunne svare på problemstillinga mi, tykte eg det var viktig å intervjuje lærarar som jobbar med begynnaropplæring, for å få motivet bak dei vala dei har gjort med tanke på korleis dei utfører bokstavinnlæringa. Eg ville også bruke intervjuet til å finne ut korleis innføringa av bokstavar vert praktisert over tid. Ved gjennomføring, valde eg halvstrukturerte intervju. I halvstrukturerte intervju har forskaren nokre spørsmål klar på førehand, men har også moglegheit for å kome med tilleggsspørsmål (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 75).

3.1.3: Informantane

Når eg skulle velje kven eg ville intervju, fall valet lett på dei lærarane eg hadde observert i bokstavinnlæring. Eg hadde likevel lyst å intervju ein lærar til som eg visste underviste i begynnaropplæringa. Dette valet tok eg for å få endå fleire tankar og syn rundt bokstavinnlæringa. Av den grunn enda eg opp med tre informantar som eg ville intervju. To av informantane jobba ved den same skulen, medan den tredje jobba ved ein annan skule. Det at lærarane jobba ved ulike skular, og at eg ville spørje litt frå observasjonane, gjorde at eg valde individuelle intervju. Eg valde også å ha intervjuansikt til ansikt. Postholm og Jacobsen (2011, s. 65) viser til at det individuelle intervjuet får godt fram synet til informanten. Vidare seier dei at fordelane med eit ansikt- til ansikt intervju, er at det vert meir personleg og ein kan lettare føre ei open samtale (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 68).

3.2: Praktisk gjennomføring

Eg valde å observere i begge fyrsteklassane ved dei to skulane, før eg gjennomførte intervju med lærarane. Den eine skulen eg ville observere ved, var den eg hadde praksis ved dette året. Den andre hadde eg ein del kjennskap til frå før.

Eg var fyrst ved den ein skulen og gjennomførte observasjonen der. Då var eg med klassen i dei to fyrste øktene og observert. Eg avtala deretter med lærar at me tok intervjuet ved ei seinare anledning. Difor gjekk eg heim etter desse øktene. Den neste observasjonen hadde eg eit par veker seinare når eg var i praksis. Dette var ei økt som studentane vanlegvis skulle teke, men sidan eg ville observere korleis lærar jobbar med bokstavinnlæringa, tok kontaktlærar økta sjølv denne dagen. I slutten av økta, starta lærar opp med den fyrste stasjonen av stasjonsundervisning som elevane skulle ha den neste økta. Då fekk eg eit innblikk i korleis læraren la opp ei slik undervisning, og kva elevane gjorde ved dei ulike stasjonane. Sidan eg også var i denne klassen gjennom praksisperioden, fekk eg difor ei endå djupare innsikt i korleis bokstavinnlæringa gjekk føre seg i denne klassen.

Intervjua med lærarane tok eg i veka før og etter vinterferien. Då tok eg opp intervjua med ein opptakar, og transkriberte dei i etterkant. Eg hadde laga meg ein intervjuguide på førehand, som lærarane fekk ei stund før intervjuet fann stad, slik at dei også kunne førebu seg på kva eg ville spørje om (vedlegg 3). Intervjua vara frå 30-40 minutt, der eg i fyrste omgang fylgde intervjuguiden, men eg stilte også nokre tilleggsspørsmål.

3.3: utfordringar

Når eg skulle velje tidsperspektivet til observasjonane, var eg usikker på kor mykje eg burde ha med frå bokstavinnlæringa. Spørsmålet som kom opp var om eg berre skulle konsentrere meg om tavleundervisninga, eller om eg skulle observere i påfølgjande time også, der elevane skulle jobbe vidare med bokstavinnlæring på stasjonar og på eiga hand. Eg hadde ynskje om å få eit innblikk i begge undervisningsmetodane, og difor observerte eg både den fyrste og andre økta i den fyrste klassen eg var i. Då eg gjekk gjennom dataa etter denne observasjonen, fann eg ut at det vart svært mykje data å halde seg til. Eg valde difor å kutte ned på kor mykje eg skulle observere til den neste klassen eg var i. Eg fekk likevel med starten av stasjonsundervisninga, sidan den fyrste stasjonen byrja i denne økta.

3.4: Gyldigheit, truverd og etikk

Postholm og Jacobsen (2011, s. 126) påpeikar at det er "(...) umulig å tenke seg at det vi beskriver gjennom en undersøkelse, er «sannheten»". Dei seier vidare at det er vanskeleg å snakke om verkelegheit, når ein berre har undersøkt små deler av den. Ut frå desse utsegna kjem ein inn på gyldigheita med forskinga mi. I fylgje Postholm og Jacobsen (2011, s. 126) går gyldigheit ut på "om vi har dekning for våre fortolkninger av funn og resultater". Eg var ved to skular då eg innhenta data til forskingsarbeidet mitt. Det gjer at eg kan samanlikna resultatata frå desse skulane. Funna gjev meg berre ein liten del av heile verkelegheita. Eg kan difor ikkje generalisere dei for korleis bokstavinnlæring vert praktisert i Noreg. Likevel samanfaller funna mine med forskning som er gjort på området. Dette styrker sannsynet for at eg har dekning for FoU- arbeidet mitt.

Det å gje forskinga truverd, går i fylgje Postholm og Jacobsen ut på om ein kan stole på at forskaren har gjort ein grundig jobb med innsamling av data, registreringar og rettskriving, analyse og framstilling av funn. Dei seier vidare at truverd ikkje kan garanterast hundre prosent, men at ein kan reflektera over ulike problem som kan oppstå i forskingsarbeidet (2011, s. 129). Ved arbeidet med denne oppgåva har eg hatt merksemd på ulike styrker og svakheiter, og eg har reflektert rundt desse. Ein styrke ved datainnsamlingane mine, var at eg bruka lydbandopptak når eg intervjuar informantane. Det gjorde at eg fekk svært nøyaktige transkripsjonar frå intervjuar. Ein svekkande faktor ved datainnsamlinga mi, kan vera når eg noterte i observasjonane. Eg noterte mykje, og då kunne det vera vanskeleg å halda følge med det lærar gjekk gjennom. Dette kan ha gjort at eg kanskje ikkje har fått med alle viktige moment i observasjonen.

Postholm og Jacobsen (2011, s. 125) poengterer at ein i arbeidet med innsamling og behandling av data, heile vegen må ha dei etiske prinsippa med som ein del av prosessen. I FoU – arbeidet mitt var det viktig for meg å ha ein open og ærleg dialog med dei eg involverte i arbeidet mitt. Eg hadde fyrst kontakt med rektorane ved skulane eg ynskte å forska ved (vedlegg 1), deretter spurde eg lærarane eg ynskte å intervju. Det vart også sendt ut informasjonsskriv til føresette i klassane der eg skulle observera, med moglegheit for å reservera seg for at barnet deira skulle vera i klassen når eg observerte der (vedlegg 2). Gjennom heile prosessen med FoU – arbeidet mitt, har eg også hatt fokus på at alt skal anonymiserast. Eg har difor ikkje namngjeve nokon av dei som har vore involvert i oppgåva mi, heller ikkje skulane eg har undersøkt ved.

4.0: Presentasjon av data

I dette kapitlet vil eg koma nærare inn på kva eg såg i observasjonane, og kva som kom ut av intervjuet. Eg vil presentera observasjonane frå klasseromma fyrst, og då tek eg med det eg tykkjer er mest relevant for problemstillinga mi; ”Korleis jobbar lærarar med bokstavinnlæring i begynnarpplæringa?” Etter gjennomgang av begge observasjonane, tek eg for meg kven informantane var, og kva som kom ut av intervjuet med dei. Frå intervjuet vel eg også ut det eg tykkjer er mest relevant i forhold til problemstillinga.

4.1: Observasjonane

I begge klassane eg observerte ved, byrja dei veka med norsk i fyrste økt på måndagen. Dette var også den økta dei pleidde å byrja med ny bokstav. Difor vart observasjonane lagt til måndagen i begge klassane.

4.1.1: Observasjon i den fyrste klassen

Den dagen eg observerte, kom eg på morgonen og fylgde lærar bort til klassen. Då elevane hadde kome på plassane sine og dei hadde sunge ein song, presenterte lærar meg og forklara elevane kvifor eg skulle vera med dei i denne økta.

I samling får ein elev koma fram og vera ”Dagens elev”. Denne eleven får ulike oppgåver på smartboard som han skal løyse. Det eine er å skilje vokalar og konsonantar. Då skal eleven skilje bokstavane dei har lært til no. Det er i, s, l, o, r, e, m, a, f. Etter at eleven er ferdig, kjem det opp bilete av ulike ting, med namnet på tingen under, der elevane skal klappe stavingar.

Ved eit nytt bilete på smartboarden skal ”Dagens elev” lese orda som står på bilete. Orda står med små bokstavar, der nokre av orda har stor bokstav i byrjinga. Dei same orda heng på lappar på veggen ved tavla. Orda er: OG/og, HER ER/Her er, EIN/ein, EIT/eit, EG/eg, EI/ei.

Denne dagen skal elevane lære bokstaven Åå. Lærar tek fram ein perm med bilete, tekst og bokstaven Åå i hjørnet. Lærar spør fyrst om bokstaven er konsonant eller vokal. Elevane svarar vokal ut frå at bokstaven er raud. Då veit dei også at bokstavnamn og språklyd er den same. Etterpå har dei samtale rundt bilete. Dei syng ein song som høyrer til og øver munnleg på korleis ein seier bokstaven. Etter dette viser lærar korleis ein skal skrive bokstaven.

- ”Å byrjar på stovegolvet, går på skrå heilt opp til loftet og ned til stovegolvet igjen. Så er det ein strek over magen”.
- Elevane: ”No er det ein A”.
- Lærar: ”Heilt sant, men no skal det ein liten runding over”.

- Lærer: ”Den litle å- en byrjar i stovetaket, går i bue ned til stovegolvet, og opp til stovetaket igjen, før den har ein strek ned til stovegolvet igjen”.
- Lærer: ”Kva har me gløymt no”?
- Elevane: ”Ein runding over”.

Lærer deler elevane inn to og to, og dei skal teikne to bokstavar dei har lært på ryggen til kvarandre. Etter dette set ho dei til å skrive bokstaven Åå på tavla, ein flip- over og ei lita flyttbar tavle. Medan dei skriv, går lærar rundt og ser korleis dei får det til.

I den neste økta skal elevane jobbe med ulike oppgåver til bokstaven Åå. Før dei byrjar å jobbe i boka skal dei ha fem minutt med ”lesesiesta”, der dei finn ei bok som dei les i sjølve.

4.1.2: Observasjon i den andre klassen

Sidan eg har praksisperioden min i denne klassen, er det ikkje naudsynt å presentera meg når eg skal observera bokstavinnlæringa i denne økta. Difor berre opplyser lærar elevane om kor lenge studentane skal vera saman med klassen, før ho byrjar med vanleg undervisning.

Denne dagen skal elevane lære bokstaven Ff. Lærer byrjar innlæringa med to gåter og ei forteljing der elevane skal lytte ut språklyden F. Deretter formar dei språklyd og har fokus på korleis dei gjer det. Lærer går gjennom alle bokstavane dei har lært til no, som er s, i, l, o, r, e, m, a, n, u, å, og spør kva språklydar dei brukar stemma på når dei uttalar dei. Då held elevane handa på strupehovudet.

Lærer les ei ny fortelling, og elevane skal rekke opp tommelen når dei høyrer språklyden F på plass fyrst i ordet.

Lærer går over til korleis ein skriv bokstaven F. Lærer har dialog med elevane om korleis ein skriv den store bokstaven. Med litt hjelp frå lærar på dei ulike omgrepa som dei brukar, kjem dei saman fram til at ein byrjar oppe på loftet, og går loddrett ned til stovegolvet. Deretter er det fyrst ei vassrett linje frå toppen, og så endå ei vassrett linje. Det vert til saman tre deler med rettlinja former. Lærer les eit vers som høyrer til den store bokstaven F. Etter dette byrjar dei med den litle bokstaven. Lærer spør kor mange deler denne bokstaven har. Etter litt dialog mellom lærar og elevar, kjem ein elev fram til at han har tre delar. ”Han byrjar med ei bogeform, så ei rettlinja, så ein strek over”. Lærer: ”Flott! Han byrjar med ei bogeform, så ei rettlinja form i loddrett stilling, og til slutt ei rettlinja form i vassrett stilling”.

Lærer går gjennom med elevane kvar ein skal byrje med bokstaven i bokstavhuset. Deretter teiknar dei bokstaven i lufta, i handa, på låret og til slutt på ryggen til kvarandre.

Lærer finn fram ein perm med bilete, tekst og Ff i hjørnet. Ein elev kjem fram og les teksten. Etterpå les alle teksten saman. Lærer seier at dei skal skriva ord med F i seg. Elevane kjem på ord, og lærar skriv dei på flip-over. Ho strekar under F-bokstavane.

I slutten av økta set lærar elevane i gong med den fyrste av stasjonane som dei skal ha den neste økta. Då har dei sansemotoriske stasjonar som går på å forme bokstaven på ulike måtar.

På slutten av økta samlar lærar elevane igjen, og då tek ho opp om F er ein vokal, eller ein konsonant. Ein elev svarar at det er ein konsonant fordi han er blå. Etter spørsmål frå lærar, kjem også eleven på at når bokstaven er ein konsonant, er språklyd og namn på bokstav ulike.

4.2: Intervju

Her vil eg presentere intervjuet med lærarane eg valde som informantar til å hjelpe meg å belyse problemstillinga mi. Eg vil ta for meg eitt intervju om gongen, der eg har teke med det eg tykkjer vert viktigast for oppgåva mi. Eg bruker fiktive namn på informantane, sidan det vert meir personleg enn å lese informant 1, 2, 3.

4.2.1: Intervju med Stine

Den fyrste læraren eg intervjuet, var Stine. Ho er adjunkt med opprykk, og har vidareutdanning i tilpassa opplæring og ”den andre leseopplæringa”. No er ho kontaktlærar på andre trinn i ein klasse som ho også hadde på fyrste trinn. Dette er den andre klassen ho har i begynnaropplæring. I bokstavinnlæringa, følgjer Stine boka ”Elle melle”, men noko av begynnaropplæringa legg ho opp utanom boka, for å gje elevane trening i å skape egne tekstar. Stine har heile vegen lagt vekt på at elevane skal få ei god og funksjonell handskrift. No i andre trinn, har Stine framleis stort fokus på bokstavforming. Progresjonen ho har hatt med bokstavinnlæringa, er ein bokstav i veka i fyrste klasse. Ho seier at progresjonen i bokstavinnlæringa er innprenta i lærarar, og difor vart det eit naturleg val for henne å ha ein bokstav i veka. Stine stiller seg positiv til tanken på å gå gjennom fleire bokstavar i veka. Då kan elevane tidleg få opplevinga med å kunne dra lydar saman og ”lese”. Ho trur ikkje at dette hadde skapa større vanskar for dei elevane som slit med bokstavinnlæringa. Ho ser for seg at ein då hadde bruka meir tid på å øve på skriftinga i ord, i staden for berre enkle bokstavar, og at det kunne vore motiverande. Stine nemner også at ein kunne hatt pause etter nokre veker, og øvd på alle innlærte bokstavar då. Stine lærer elevane både stor og liten bokstav samstundes,

og dette tykkjer ho er heilt naturleg sidan det er dei små bokstavane ein møter og brukar i all skrift. Ho ser heller fordelar enn ulemper med å lære begge bokstavane samstundes. Ho nemner også at rekkefølga på bokstavane som vert lærte, nesten alltid fylgjer den same modellen, som ho kallar SILOREMA. Om denne modellen seier Stine at den byrjar med bokstavar som ein kan ”syngje” på, og at desse er lettast å lære inn. Lyd- og formlike bokstavar held ein frå kvarandre, og har avstand mellom kva tid dei vert innlært. Ho seier vidare at det er viktig at elevane er fonologisk medvitne når dei skal lære bokstavar, slik at dei veit at kvart ord er sett saman av lydar. Ved innlæringa møter elevane både språklyd og bokstav samstundes i Stine sine timar. Stine brukar ei blanding av syntetisk og analytisk metode i bokstavinnlæringa. Ho brukar den syntetiske metoden mest i byrjinga av veka, og går meir over til analytisk i slutten av veka. Ho har også vore innom LTG- prinsippet. Ho tykkjer at stasjonsarbeid er ein god måte å differensiera oppgåvene til elevane på, men ho påpeikar at det også er utfordringar med å få stasjonsarbeid til å verta effektive læringsøker. I den samanhengen nemner ho kor viktig det er å jobbe for å få eit godt læringsmiljø i klassen, og at den fyrste tida på 1. trinn går med til å lære barna å bli elevar.

4.2.2: Intervju med Rita

Rita er adjunkt. Ho er førskulelærer med småskulepedagogikk som vidareutdanning. Ho har ikkje vore kontaktlærer på fyrste trinn før dette året, men førre år arbeidde ho som timelærer ved fyrste trinn. Rita følgjer ”Elle melle” sitt læreverk gjennom året, og brukar også verket ”leseklar” som har ulike hefter med auka vanskegrad. Rita har teke språleikane til Jørgen Frost mykje i bruk, særskilt i byrjinga av året. Språkleikane tek utgangspunkt i å kunne delane i språket, med rim, regler og det å lytte ut kvar lydane er i ord. Rita bruka tida fram mot haustferien med å gjera elevane fonologisk medvitne, og byrja med bokstavinnlæring etter haustferien. Rita legg opp bokstavinnlæringa med ein bokstav i veka, men viss nokre norsktimar fell vekk, brukar dei to veker på ein bokstav. Ho reknar med at dei kjem gjennom alfabetet før elevane er ferdige til sommaren. Rita har noko ho kallar ”dagens elev” kvar dag. Denne eleven får kome fram på morgonane og løyse ulike oppgåver som klassen jobbar med i den perioden. Rita har innført dette for at elevane skal få ein liten repetisjon av ulike emne dei jobbar med. På måndagen har klassen innlæring av ny bokstav. Då følgjer Rita verket ”Elle melle”, men ho har ei raskare progresjonen. Verket legg opp til ein bokstav kvar fjortende dag, medan ho har valt å ha ein i veka. På måndagen har klassen også sansemotoriske øvingar på korleis dei formar bokstaven. Rita brukar ikkje Magne Nyborg sin omgrepsmodell i innlæringa. Ho har eigne uttrykk som elevane er blitt van med, og ho tykkjer at elevane tek

innlæringa av nye bokstavar veldig greitt. Ho vil likevel setje seg inn i modellen og nytte den til eit anna år. Rita lærer elevane bokstavlyd og språklyd samstundes, og det skil dei veldig fint. Noko dei også gjer med innlæringa av stor og liten bokstav samstundes. Ved forming av bokstavane, er det den litle dei får utfordringar med. Innlæringa av forskjellen på vokalar og konsonantar, byrja ho med samstundes med bokstavinnlæringa. Rita nyttar mykje stasjonsarbeid i timane. Då har ho stasjonar der dei jobbar på eiga hand, og ein lærarstyrt stasjon. Denne type undervisning tykker ho er ein god måte å variere og differensiere arbeidet til elevane på. På spørsmålet om innlæring av fleire bokstavar i veka, seier Rita at ho godt kunne tenkt seg å høyrte meir om dette. For dei sterke elevane meiner ho at det kunne vore både spanande og inspirerande med raskare progresjon i innlæringa. Ho set likevel spørsmålsteikn med korleis det hadde vorte for elevar som allereie slit med innlæring av bokstavar. Ho ser for seg at desse elevane kunne fått ei dårleg sjølvkjensle viss dei føler at dei feilar igjen og igjen. Rita brukar både syntetisk- og analytisk metode om kvarandre. LTG-prinsippet har ho også nytta seg av, særskilt i byrjinga av året. I ”Elle melle” er det såkalla høgfrequente ord som ein skal lære elevane å vite kva er berre ved å sjå ordet. Desse skriv Rita ut og har på tavla. Rita ser verknaden av å øve inn desse orda når ho les med elevane. Når dei kjem til eitt av desse orda, treng dei ikkje å avkode det, og det aukar lesefarten deira.

4.2.3: Intervju med Elin

Elin har allmennlæruddanning. Ho er adjunkt med opprykk og har fordjuping i engelsk, norsk, kroppsøving og ei halvårseining i matematikk. Dette året er fyrste gongen Elin har 1. trinn, men ho har undervist på 2. trinn før. I skriftspråkundervisninga, har ho hatt fokus på bokstavinnlæring heilt frå hausten av, og har utvida dette med å ta inn meir skrivetrening etter kvart. Elin brukar Magne Nyborg sin omgrepsmodell i bokstavinnlæringa. Ein modell som har ei svært strukturert innlæring av bokstavane. Dei fyrste vekene av skuleåret bruka ho til å lære elevane ulike omgrep som omgrepsmodellen tek i bruk. Samstundes jobba dei også med stavingar og det å gjera elevane fonologisk medvitne. Før haustferien byrja ho med bokstavinnlæring. Ho har planar om å kome gjennom alfabetet før elevane er ferdige i fyrste klasse, men viss dei ikkje kjem gjennom alle, går dei gjennom resten til hausten. Ved innlæring av bokstavane har Elin fokus på språklyd før skriftbiletet. Dette gjer ho fordi det er lyden ein brukar når ein snakkar og les. Elin har innlæring av ein bokstav i veka, men ho har også bruka to veker mellom innlæring av ny bokstav. Dette året følgjer ikkje fyrste trinn noko særskilt læreverk. Elin har teke utgangspunkt i SILOREMA- modellen, og følgjer progresjonen der. I skriftspråkundervisninga gjennom ei veke, byrjar klassen med ny bokstav

på måndagen. Då jobbar dei parallelt med lyd og skriftspråkbilete. Den dagen har dei fokus på korleis dei skriv bokstaven, og resten av veka tek dei bokstaven i bruk i ord og setningar saman med bokstavar dei kan frå før. I forhold til spørsmålet om å gå gjennom fleire bokstavar i veka, tenkjer Elin at det må bli veldig hektisk. Ho seier at elevane hennar kan lese alle bokstavane, men ho ser ikkje korleis ein kan få det same fokuset på forminga av bokstaven med fleire bokstavar i veka. Med tanke på innlæring av både stor og liten bokstav samstundes tykkjer Elin at det er mest naturleg å gjere, sidan det er dei små bokstavane elevane møter i all tekst. Når Elin hadde 2. trinn hadde ikkje desse elevane lært dei små bokstavane, og ho hadde denne innlæringa med dei då. Det ho ser no, er at elevane lærte raskare å skrive dei små bokstavane når dei gjekk i 2. trinn enn det elevane har gjort i 1. trinn. Dette tenkjer ho er grunna modning hos elevane. Ho tykkjer likevel at det tek lang tid med å lære fyrst den store, så den litle bokstaven, og at det er utfordrande å finne leselekser med berre store bokstavar. I bruk av metode seier Elin at ho brukar litt av alle, men har vekt på den analytiske metoden, sidan dei går frå heile setningar og ned til deler. Ho seier også at dei brukar mykje tid på lesing, og difor vert det frå heilskap til deler. Ho har også bruka LTG-prinsippet, men ikkje metodisk. Stasjonsarbeid er ein arbeidsmetode som Elin nyttar mykje i undervisninga, og tykkjer at denne måten å jobbe på, dekker veldig godt ei variert elevsamansetning. Ved denne arbeidsmåten kan elevane jobbe på det nivået dei er. Både svakare, og sterkare elevane får oppgåver som gjev dei utfordringar, men som dei kan meistre.

5.0: Drøfting

Problemstillinga mi; ”Korleis jobbar lærarar med bokstavinnlæring i begynnaropplæringa?” vert fokus for drøftinga i dette kapittelet. Eg vil ta opp sentrale funn eg har gjort gjennom FoU- arbeidet mitt, og drøfte desse opp mot den teorien eg har presentert i kapittel 2. Gjennom drøftinga vil eg sjå nærare på kva likskapar og ulikskapar bokstavinnlæringa i begynnaropplæringa byr på i forhold til teori på området.

5.1: Lesing og skriving, hand i hand

Begge klassane eg observerte i, hadde innlæring i lesing og skriving samstundes. Ved bokstavinnlæringa var det fokus på både forming av bokstavane, og å kunne lese dei i ord. Bråten (1996, s. 193) peikar på at ein oppnår best resultat ved å jobbe med lesing og skriving parallelt. Eg tenkjer at ein i fyrste omgong kan sjå for seg at å lære å lese ikkje er avhengig av å lære å skrive. Men ved å lære å skrive på same tid, får elevane heilskap i skriftspråkutviklinga. Dei får øving i å kjenne igjen forma på bokstavar i leseopplæringa, og dei får øving på å dra saman bokstavar til ord i skriveopplæringa. Av denne grunn tykkjer eg at lesing og skriving går ”hand i hand” som Knudsen og Kaldestad (sitert i Traavik & Alver, 2008, s. 94) seier.

5.1.1: Tilpassa opplæring i stasjonsarbeid

Stasjonsarbeid vart mykje bruka i begge klassane eg observerte i, og alle lærarane eg intervjuar tykte at dette var ein god måte å tilpassa opplæringa på. Paragraf 1-3 i opplæringslova (2008) tek tak i rettane elevane har til tilpassa opplæring; ” Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lære kandidaten”. I intervjuet med Stine, påpeika ho likevel at ein også kan møte utfordringar med denne type undervisning. Ho meinte at for å sikre alle elevane læring ved stasjonsjobbing, krev det eit godt læringsmiljø. I denne samanhengen nemnte ho at det går med mykje tid på 1. trinn til å lære barna å verte elevar. Dette nemner også Haug (2006, s. 25) i samheng med begynnaropplæringa. Elevane sitt fyrste møte med skulen, og korleis me som lærarar møter dei, vert også nemnt både hos Aske (2006, s. 85) og i generell del av læreplanen (U.dir, 2011). Korkje Rita eller Elin tok opp læringsmiljøproblematikken slik som Stine gjorde, men det kan det vera fleire grunnar til. Ein grunn kan vera at det ikkje fall seg slik i intervjuar, ein annan grunn kan vera at dei ikkje hadde noko samanlikningsgrunnlag sidan det var fyrste gongen begge desse lærarane hadde 1. trinn. Stine hadde hatt 1. trinn før, og kunne ut frå det, seia noko om ulike klasse- og læringsmiljø.

Eg tenkjer ein viktig grunn til at ein kan tilpasse opplæringa i stasjonsarbeid, er at ein kan gje elevane oppgåver som har mange ulike nivå og innfallsvinklar til same emnet. Traavik og Alver (2008, s. 94) nemner at mykje av skriftspråkmetodikken er tilpassa opplæring i seg sjølv, ved at det er ulike løysingar og opne svar på oppgåvene. Eg tykkjer at bruk av slike typar oppgåver i stasjonsjobbing, gjer at ein kan leggja til rette for ei variert undervisning, og ein kan såleis koma elevmangfaldet i møte. Å legge undervisninga til rette for stimulans av ulike intelligensar, var Gardner (Imsen, 2005, s. 350) oppteken av. Han hevda at mennesket har mange ulike intelligensar, og at alle lærer ulikt. Ved å bruke stasjonsjobbing i undervisninga får ein stimulert ulike intelligensar, og alle elevane får større moglegheit for å nærme seg stoffet på ein måte som dei skjønar. Ein kan også nemne både Piaget og Vygotsky i samanheng med stasjonsjobbing. Elin kommenterte at ho legg vekt på å finne oppgåver som gjev alle elevane utfordring, og som gjer at dei må strekkja seg litt. Dette er i tråd med skjemateorien til Piaget og den proksimale utviklingssona til Vygotsky (Imsen, 2005, s. 258, 232). I stasjonsjobbing er det også samhandling mellom elevane, der språket vert teke mykje i bruk. Språket er i fylgje Vygotsky, ein nødvendig føresetnad for intellektuell utvikling (Imsen, 2005, s. 257). Viss ein klarar å skape eit godt læringsmiljø i klassen, tykker eg ut frå dette, at stasjonsjobbing er ein sær god måte å kome elevmangfaldet i møte der alle elevane får moglegheit til å oppleve meistring.

5.1.2: Fonologisk medvit

I eit kompetansemål etter 2. årstrinn (U.dir., 2013) vert det teke opp at elevane skal kunne; ”leke, improvisere og eksperimentere med rim, rytme, språklyder, stavelser, meningsbærende elementer og ord”. Samla styrker desse øvingane det språklege medvitet til elevane. Rita nemner at ho har teke Jørgen Frost sine språkleikar mykje i bruk i undervisninga, og desse har ho nytta ut gjennom året også. Eg tenker at språkleikar og eksperimentering med ord er viktige oppgåver i skriftspråkundervisninga. Eg tykkjer også at det kan vera eit gode å jobbe med det vidare utover 1. trinn, sidan språkleg medvit må vera til stades for å få gode lese- og skriveferdigheiter (Traavik & Alver, 2008, s. 54). Traavik og Alver (2008, s. 53) viser til at språkleg medvit består av ulike komponentar. Av desse komponentane var det fonologisk medvit lærarane la vekt på i intervjuet. Særskilt i byrjinga av skuleåret, før sjølve bokstavinnlæringa byrja, bruka lærarane mykje tid på å gjera elevane fonologisk medvitne. Det tenker eg er fordi fonologisk medvit vert ein av dei fyrste komponentane som må vera på plass når ein skal byrje med bokstavinnlæring, sidan fonologisk medvit går på kunnskap om koplinga mellom talespråket og språklydar (Traavik & Alver, 2008, s. 53).

5.1.3: Høgfrekvente ord

Då eg var og observerte i klassen til Rita, såg eg at ho hadde mange småord på tavla. Desse gjekk ”dagens elev” gjennom på morgonen. I intervjuet fortalde Rita at dette var høgfrekvente ord som dei øvde inn. Etter gjentatt øving kunne elevane seia orda utan å bruke energi på avkoding, for dei kjente orda igjen berre ved å sjå dei. Dette kallar Ehri (2005, s. 168) for ”sight word reading”. Ho seier vidare at ”sight word” ikkje berre treng å gjelde høgfrekvente ord, men alle ord ein ser fleire gongar. Rita kommenterte at elevane auka lesefarten ved å ha øvd inn høgfrekvente ord. Ut frå dette tenker eg at slike ord vert ei sær sars god hjelp til å motivera elevane ved lesing. Ein kan sjølv sagt ikkje pøse på med ord sjølv om Ehri påpeikar at alle ord kan verta lagra, for då vert det for mykje for elevane å halde seg til. Ein kan gjere slik som Rita, og øve på høgfrekvente ord som ein møter i mange tekstar. Då vil dei innøvde orda medverke til at elevane kan auke lesefarten, og verke motiverande ved at dei ikkje treng å bruke energi på å avkode alt.

5.2: I samlingskroken

Ved begge klassane eg observerte i, føregjekk bokstavinnlæringa i samlingskroken. Dette gjorde at lærar kom tett på elevane, og dei hadde fortløpande dialog seg imellom. I sin læringsteori legg Vygotsky (Imsen, 2005, s. 257) stor betydning i språk og samhandlig for læring, og det kjem godt til uttrykk i denne samanhengen. Bokstavinnlæringa vert ein arena der elevane bruker språket til å uttrykke kunnskap, dei kan lære av kvarandre, og dei får eit nærare forhold til lærar og medelevar. Ved å ha samlingskrok til fellesundervisning, aukar ein difor sjansen både for betre læring og eit betre samhald i klassen.

5.2.1: Ulike val læraren tek.

Det er mange ulike detaljar som ein lærar må ta stilling til når ho skal byrje med bokstavinnlæring i begynnaropplæringa. Rita valde å følgje eit fast læreverk, men ho henta også tips frå andre. Elin hadde ikkje eit særskilt læreverk dette året, men plukka idear frå fleire. Engen og Håland (2005, s. 26) seier at det er opplegget ein har med elevane som bør vera forutsigbart, og at det difor ikkje betyr noko om ein har eitt læreverk, eller om ein finn oppgåver frå fleire. Eg tenkjer at kvaliteten på opplæringa kan verte like god både med og utan fast læreverk, men at det vil lette arbeidet til læraren viss ein har utgangspunkt i eit læreverk. Ein kan heller plukke litt frå andre innimellom for å variere.

I bokstavinnlæringa la lærarane stor vekt på tydeleg artikulasjon. Eg tenker dette er sær sars viktig for at elevane skal kunne lytte ut språklydane, og sjå koplinga mellom språklyd og

bokstav. Elin bruka gåter og forteljingar der elevane skulle lytte ut språklyden F frå, som ei øving i dette. Engen og Helgevold (u.å., s. 33) viser til at forståinga mellom språklyd og bokstav er bygd på det alfabetiske prinsippet som norsk skriftspråk er utvikla på grunnlag av. Denne forståinga er så viktig for å utvikle gode lese- og skriveferdigheiter at den også har eit eige punkt i eit kompetansemål etter 2. årstrinn (U.dir., 2013). I spørsmålet om kva ein bør lære fyrst av språklyd og bokstav, er det ulikskap mellom praksis og forskning. Rita og Stine lærte elevane språklyd og bokstav samstundes, medan Elin hadde gjort eit bevisst val med å lære elevane språklyd fyrst. Dette gjorde ho fordi det er språklyd ein brukar når ein les og snakkar. Eg tykkjer at dette er ei logisk rekkefølge, sidan ein sjeldan tek bokstavnamn i bruk i det daglege. Her er forskinga ikkje einig. Både Adams og Lundberg (sitert i Westlund, 2010, s. 124) meiner at ein skal byrje med bokstavnamn før språklyd. Det vert likevel litt uklårt for meg kvifor ein ikkje bør byrje med språklyd fyrst, når dei vidare seier at elevane i tillegg bør ha språkøvingar med å lytte ut språklydar i forkant av bokstavinnlæringa.

Ein anna ulikskap mellom forskning og praksis fann eg i innlæringa av vokalar og konsonantar. I intervju sa alle lærarane at dei byrja med dette samstundes med bokstavinnlæringa. Traavik og Alver (2008, s. 69) nemner også at ein bør byrje med denne innlæringa tidleg, men at den bør kome etter ein god bokstavkunnskap. Forsking og praksis vert såleis ikkje heilt i samsvar her. Eg tenkjer at fordelene med å lære denne forskjellen allereie frå starten av, er at ein med ein gong kan gjere elevane merksame på kvifor nokre bokstavar har ein heilt lik språklyd, medan andre ikkje har det. Utfordringa kan vera, som Traavik og Alver (2008, s. 69) påpeikar, at det kan verta forvirrande for elevane. Ut frå det lærarane sa i intervju, om at elevane tok denne innlæringa heilt greitt, tenkjer eg at forvirringa er så lite framtreidande at elevane berre får fordelar med å lære forskjell på vokalar og konsonantar allereie frå starten av.

I valet om kva bokstavar ein skal byrje med, var det samsvar mellom funna mine og teori på området. Engen og Håland (2005, s. 25) viser til same bokstavar som lærarane byrja med. Eg tenkjer at denne rekkefylgja, som er frå modellen SILOREMA, kjem til å fortsetje slik i bokstavinnlæringa, sidan desse bokstavane er nøye utvalde etter kva som er lettast for elevane å lære. Forutsigbarheita kjem også fram her, ved at lærarane har den same rutinen ved kvar ny bokstav. Her kan ein trekkje inn skjemateorien til Piaget (Imsen, 2005, s. 231), og sjå at elevane opplever både assimilasjon og akkomodasjon i bokstavinnlæringa. Det vert akkomodasjon ved kvar ny bokstav elevane lærer, men rutinen er kjent og skapar såleis assimilasjon i innlæringa også. Dette meiner eg er viktig i begynnaropplæringa, for då vert det

ikkje for mykje ny lærdom kvar gong, og det vert såleis lettare å hugse det nye stoffet. Assimilasjon finn ein også ved øving og repetering av bokstavane, noko som er viktig i begynnaropplæringa for at lærdommen skal feste seg.

I begge klassane eg observerte i, lærte elevane både den store og den litle bokstaven samstundes. I intervjuet kom det også fram at alle informantane tykte at dette var den mest naturlege måten å gå fram på. Dette grunnar dei med at det er dei små bokstavane elevane møter i all tekst, og at ein sjeldan får tak i bøker med berre store bokstavar. Elin hadde erfaring med å få elevar som berre hadde lært dei store bokstavane då ho var kontaktlærer på 2. trinn. Fordelen ho såg med å lære dei små bokstavane i etterkant, var at elevane tok denne innlæringa veldig lett. Bakdelen med å dele store og små bokstavar var å finne leselekser, men også at innlæringa med ei slik tilnærming, tek veldig lang tid. Engen og Håland (2005, s. 26) er klar i si meining om innlæringa av store og små bokstavar. Dei meiner at det ikkje bør vera snakk om enten - eller, men heller både - og. Dette vil eg seia meg einig i. Eg tykkjer at det vert mest naturleg å byrje med store og små bokstavar samstundes. Ein får også den fordel at bokstavinnlæringa tek kortare tid, noko eg meiner er til fordel for elevane, slik at alle elevane tidlegast mogleg har same ståstad til vidare læring.

5.2.2: Tradisjonsbunden progresjon i bokstavinnlæringa

Progresjonen i klassane eg observerte, var på ein bokstav i veka. I intervjuet sa lærarane at det også kunne vera periodar der det var ein bokstav på to veker viss nokre norsktimar gjekk vekk. I intervjuet med Stine, sa ho at valet med ein bokstav i veka fall naturleg sidan denne progresjonen var innprenta i lærarane. Engen og Håland (2005, s. 25) utfordrar den tradisjonelle progresjonen i bokstavinnlæringa, som ofte er på ein bokstav i veka, og påpeikar at den er langsam. Dei meiner at ei raskare progresjon er ein fordel for å kunne nytte ny kunnskap til tidleg tekstskaping og lesing. Rasmussen (2013, s. 68) tek også opp den same problematikken i si masteroppgåve, og legg vekt på at ei raskare progresjon kan vera ein fordel for både sterke og svake elevar. Ved observasjonane såg eg at klassane var komen heilt likt i talet på bokstavar dei hadde gått gjennom. Den fyrste klassen heldt på med den tiande bokstaven i veke 4, og den andre klassen heldt på med den tolvte bokstaven to veker seinare. Begge lærarane håpa å kunne kome gjennom heile alfabetet til sommaren, men viss dei ikkje klarte det, tok dei resten til hausten. På den eine sida kan ein difor sjå det Engen og Håland (2005, s. 25) påpeiker med at bokstavinnlæringa tek lang tid. På den andre sida, vil eg dra fram ein kommentar Elin hadde i intervjuet. Då sa ho at elevane kan lese dei aller fleste

bokstavane sidan dei har møtt dei i tekst heile vegen. Det som tek tid, er å få ei rett forming av bokstavane, noko Elin påpeikar er eit viktig fokus.

På spørsmålet mitt om kva lærarane tykte om ei raskare progresjon i bokstavinnlæringa, vart svara litt ulike hjå informantane. Alle tykte at dette utspelet frå nyare forskning var interessant, og dei kunne tenkt seg å høyre meir om det. Tankane deira rundt korleis ei raskare progresjon i bokstavinnlæringa ville utarte seg i klasserommet, var likevel sprikande. Stine var positiv til innspelet, og såg for seg at ei raskare progresjon kunne vera ein motivasjonsfaktor både for sterke og svake elevar. Elin stilte seg litt annleis, og meinte at ei raskare progresjon kunne verta hektisk for elevane. Ho såg også for seg at forminga av bokstavane ville lida under ei raskare progresjon. Rita meinte som Stine, at ei raskare progresjon kunne vera motiverande, men for dei sterke elevane. Ho var skeptisk til korleis det vart for elevar som slit med bokstavinnlæringa. Ho la vekt på at ein ikkje må gje elevane oppleving av å feile igjen og igjen, og at dette lett kunne skje viss innlæringa gjekk for fort.

Ut frå desse utsegna ser ein at lærarane er interessert i ny forskning, men at den tradisjonelle bokstavinnlæringa ligg godt forankra. Ein får også sjå ulike synsvinklar og haldningar til korleis eit nytt opplegg kan utarte seg i praksis. Eg trur slike diskusjonar og debattar er opplysende og lærerike for å knyte teori til praksis i kvardagen. Det er jo til sjuande og sist lærarane som skal utføre endringane, og få dei til å fungere til det beste for elevane. Dette legg også forskarane vekt på. Både Engen og Håland (2005, s. 25) og Rasmussen (2013, s. 70) påpeikar at ein må finne den progresjonen ein sjølv tykkjer elevane får best utbyte av. Eg tykkjer, slik som lærarane, at innspelet frå nyare forskning er interessant. Eg ser fordelene med å kome gjennom alfabetet raskast mogleg slik at dei elevane som ikkje har kjennskap til alle bokstavane, tidlegast mogleg får inn den same kunnskapen som enkelte andre elevar allereie har skaffa seg. Det vert likevel, som både lærarane og forskning påpeikar, elevmangfaldet som må legge føring for kor rask progresjon ein kan ha. Eg tenkjer også at viss desse endringane skal skje, er det ein fordel om læreverka fylgjer i same retning som forskinga, for då kan lærarane få støtte i desse når dei skal planleggje undervisninga gjennom året.

5.2.3: Magne Nyborg sin omgrepsmodell

Då eg var i praksis på 1. trinn i haust (i klassen til Elin), fekk eg kjennskap til Magne Nyborg sin omgrepsmodell for fyrste gong. Eg vil vise til eit sitat av Elin frå innlæringa av den litle f-en; ”Han byrjar med ei bogeform, så ei rettlinja form i loddrett stilling, og til slutt ei rettlinja form i vassrett stilling”. Magne Nyborg sin omgrepsmodell legg opp til ei veldig strukturert

innlæring, med fokus på omgrep, og å bruke desse rett. Det inntrykket eg sat igjen med etter å ha sett denne modellen i bruk i bokstavinnlæringa for fyrste gong, var både skepsis og interesse. Skepsisen min kom frå tankar om at dette var omgrep eg knapt bruka sjølv, og dette skulle seksåringar lære. Interessa kom frå det at elevane såg ut til å takle omgrepa heilt greitt, og det fasinerte meg. Aske (2006, s. 93) tek også opp ulike sider ved denne omgrepsmodellen. Ho seier at elevane likar denne innlæringsmetoden, og at det gjeld både sterke og svake elevar. Ho set likevel fingeren på det same som eg reagerte på, og nemner at kritikarane til denne modellen tykkjer at alle omgrepa kompliserer innlæringsprosessen.

I den andre klassen der eg observerte, vart ikkje Magne Nyborg sin omgrepsmodell nytta i bokstavinnlæringa. Rita hadde tankar om å ta den i bruk ein gong, men med denne klassen laga ho egne omgrep som ho nytta i bokstavinnlæringa. Ut frå det eg observerte frå denne bokstavinnlæringa, og det Rita sjølv sa i intervjuet, fekk eg eit inntrykk av at desse elevane skjønna bokstavinnlæringa like godt som ved bruk av Magne Nyborg sin omgrepsmodell. Ein viktig grunn kan vera at Rita også la vekt på faste rutinar og omgrep.

Ut frå funna mine, ser begge metodane ut til å fungere greitt. Ein viktig faktor ved å ta Magne Nyborg sin omgrepsmodell i bruk i bokstavinnlæringa, tenker eg må vera at den er strukturert, med fokus på rett bruk av omgrep. Modellen gjev såleis ei fast og forutsigbar bokstavinnlæring, noko som er særskilt viktig i begynnaropplæringa for at elevane skal føla tryggleik i undervisningssituasjonen. Dette legg Engen og Håland (2005, s. 26) også sterk vekt på. Sjølv om Rita ikkje bruka denne modellen, var bokstavinnlæringa hennar også fast og forutsigbar, difor vil nok elevane i begge desse klassane ha like føresetnader for ei god bokstavinnlæring.

5.3: Ulike metodar i begynnaropplæringa

Molander og Skauge (2009) tek opp ulikskapane mellom syntetisk- og analytisk metode, der syntetisk metode går frå deler til heilskap og analytisk metode går frå heilskap til deler. Dei kjem også inn på LTG-prinsippet, som tek utgangspunkt i tekstval og metodikk.

Då eg intervjuja informantane, spurde eg kva metode dei bruka ved tilnærminga av stoffet i begynnaropplæringa. Av svara kom det fram at alle bruka både syntetisk og analytisk metode i den daglege begynnaropplæringa. Alle hadde også nytta seg av LTG-prinsippet, men det var berre sporadisk. Det var Rita som hadde nytta LTG-prinsippet mest, særskilt i haust, før dei byrja med bokstavinnlæringa. Stine kommenterte at ho byrja veka med mest vekt på den syntetiske metoden, og gjekk meir over til analytisk metode i slutten av veka. Elin bruka mest

den analytiske metoden, sidan ho har mykje vekt på heile setningar, som ho bryt ned til deler. I observasjonen, og i praksis i klassen til Elin, såg eg likevel ein del bruk av syntetisk metode, særskilt i bokstavinnlæringa. Då var fokuset på språklydane og tilhøyrande bokstavnamn, korleis ein uttalar dei, og kvar ein finn dei i ord. Eg tykkjer at det er interessant at eg har litt andre oppfatningar om metodebruken i klassen enn det Elin har. Grunnen kan kome frå at me vektlegg ulike sider av begynnaropplæringa når me tenkjer på kva metode som vert bruka. Eg har gjennom denne oppgåva, hatt størst fokus på bokstavinnlæringa, medan Elin truleg har tenkt på heilheita i begynnaropplæringa, der ho også presenterer mykje tekst for elevane.

Eg tykkjer at den mykje brukte formelen for lesedugleik; ”Lesing = avkoding x lytteforståing” (Høien, 2003, s. 15) legg til grunn at ein bør ta med litt frå både syntetisk og analytisk metode i bokstavinnlæringa for å oppnå god lesedugleik. Traavik og Alver (2009, s. 91) påpeikar også at ein må ha element frå begge metodane for å koma gjeldande læreplan i møte. Alle elevar er ulike, og lærer på ulikt vis. Då vert det etter mi meining, viktig å variere metode også, ikkje berre oppgåvetypane for at ein skal nå elevmangfaldet, slik at alle får moglegheit for meistring.

6.0: Konklusjon

Problemstillinga eg valde for FoU- arbeidet mitt var; ”Korleis jobbar lærarar med bokstavinnlæring i begynnaropplæringa?” Ut frå denne problemstillinga ønska eg å skaffe ei djupare innsikt i korleis lærarar praktiserer begynnaropplæring, og særskilt bokstavinnlæring, på 1. trinn. I denne prosessen har eg teke utgangspunkt i funn frå forskinga mi, og sett på både likskapar og ulikskapar i forhold til teori som er på området.

Ut frå observasjon i to klassar, og intervju av tre lærarar ser eg at mykje av bokstavinnlæringa i begynnaropplæringa er bygd opp likt, og framgangsmåtane stemmer i stor grad med det forskning seier på området. Det er likevel nokre små ulikskapar ein kan sjå mellom teori og praksis. Grunnen til at det har vorte eit sprik mellom forskning og praksis kan jo vera at skulane er tradisjonsbundne, og legg opplæringa slik tradisjonen tilseier. Eg tenker at til tross for desse ulikskapane, fungerer praksisen i skulane godt slik den er lagt opp no.

Særskilt i progresjonen av bokstavinnlæringa såg ein at lærarane er tradisjonsbundne. Alle lærarane fylgde ei tradisjonell progresjon, som var på ein bokstav i veka. På innspelet om auka progresjon, viste seg å vera både positive og meir skeptiske haldningar. Eg tenker at forskinga må koma endå meir på banen med konkrete døme på opplegg som kan fungere i undervisninga for at lærarane skal auke progresjonen dei har i dag. For ein lærar er det aller viktigast at alle elevane opplever meistring, og difor vil dei vera sikre på ein ny innlæringsmetode før dei tek han i bruk.

Den pedagogiske nytteverdien som har kome ut av FoU-arbeidet mitt, er at det har satt søkelyset på korleis forskning og praksis ligg i høve til kvarandre. Eg har fått ei djupare innsikt i korleis bokstavinnlæringa vert praktisert i begynnaropplæringa, og i kva forskning seier på området. Ut frå dette har eg såleis vorte sikrere på min eigen ståstad, og fått eit betre grunnlag til å vite kva val eg sjølv vil ta når eg skal ut i arbeid.

Kjelder:

- Aske, J. (2006). Salmar frå klasserommet. Den første lese- og skriveopplæringa og tilpassa undervisning. I P. Haug (Red.), *Begynnaropplæring og tilpassa undervisning – kva skjer i klasserommet?* (s. 85-113). Bergen: Caspar Forlag
- Bråten, I. (1996). Om forholdet mellom lesing og skriving. I A. H., Wold (red.), *Skriftspråkutvikling. Om hvordan barn lærer å lese og skrive* (s. 191-220). Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Engen, L. & Helgevold, L. (u.å.). *Leselos*. Stavanger: Universitetet i Stavanger.
- 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.
- Ehri, L. C. (2005b). Learning to read words: Theory, findings, and issues. *Scientific Studies of Reading*, 9(2), 167-188. doi: 10.1207/s1532799xssr0902_4
- Haug, P. (2006). Bakgrunn, tema og gjennomføring. I P. Haug (Red.), *Begynneropplæring og tilpassa undervisning– kva skjer i klasserommet* (s. 7-17). Bergen: Caspar Forlag A/S.
- Haug, P. (2006). Begynnarundervisning og tilpassa opplæring. I P. Haug (Red.), *Begynneropplæring og tilpassa undervisning– kva skjer i klasserommet* (s. 19-53). Bergen: Caspar Forlag A/S.
- Haug, P. (2011). Å være elev. I M. B. Postholm, E. Munthe, P. Haug, & R. J. Krumsvik (Red.), *Elevmangfold i skolen 1-7* (s. 31-56). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Høien, T. (2003). Avkodingsstrategier og leseutvikling. I I. Auestad (Red.), *Mening i tekst. Teorier og metoder i grunnleggende lese og skriveopplæring* (s. 15-30). Oslo: Cappelen Akademiske Forlag AS.
- Imsen, G. (2005). *Elevens verden. Innføring i pedagogisk psykologi* (4. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Molander, B. & Skauge, I. L. (2009). *Lese, lære, lykkes* (1. utg.). Oslo: Gyldendal Norske Forlag.

- Opplæringslova (2002). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (Opplæringslova) av 20. desember 2002 nr. 112*. Henta den 29.01.14 frå <http://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Opplæringslova (2008). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (Opplæringslova) av 20. juni 2008 nr. 48*. Henta den 29.01.14 frå <http://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Postholm, M.B. & Jacobsen, D.I. (2011). *Læreren med forskerblick. Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Rasmussen, A. (2013). *Begynneropplæring i norske skoler- en undersøkelse av bokstavinnlæring og metodevalg*. Stavanger: Universitetet i Stavanger
- Traavik, H. & Alver, V. R. (2008). *Skrive- og lesestart. Skriftspråkutvikling i småskolealderen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet (2011). *Generell del av læreplanen (LK06)*. Henta den 20.03.14 frå <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Generell-del-av-lareplanen/Det-arbeidande-mennesket/#a4.4>
- Utdanningsdirektoratet (2013). *Læreplan i norsk – formål*. Henta den 20.03.13 frå <http://www.udir.no/k106/NOR1-05/Hele/Formaal/?id=&epslanguage=no>
- Utdanningsdirektoratet (2013). *Læreplan i norsk – kompetansemål (LK06)*. Henta den 29.01.14 frå <http://www.udir.no/k106/NOR1-05/Kompetansemaal/?arst=372029328&kmsn=502670254>
- Westlund, B. (2010). *Leseforståelse. Lesestrategier og studieteknikk for de første skoleårene* (Norsk utg.). Vollen: Tell Forlag

Vedlegg 1

Kjersti Wiik Dørheim
Hidlesneset 16, 5437 Finnås
Grunnskulelærerstudent på 1-7
Høgskolen Stord/Haugesund

Finnås, 24. 01.14

Til Rektor

Forespørsel om deltakelse på undersøkelse

Jeg er 3. års lærerstudent ved Høgskolen Stord/Haugesund. Denne våren skal jeg gjennomføre en undersøkelse i forbindelse med min bacheloroppgave i pedagogikk og elevkunnskap. Jeg sender deg derfor en forespørsel om å få lov til å gjennomføre observasjon ved første trinn () , og intervju av lærer.

Temaet for oppgaven er «Bokstavinnlæring i begynneropplæringa» Dette ønsker jeg å skrive om for å se ulike metoder lærere praktiserer i bokstavinnlæring i begynneropplæringa.

Jeg vil observere over to økter med norsk, og intervju lærer etter jeg har gått gjennom dataene fra observasjonen. Det er frivillig å delta.

Datamaterialet jeg innhenter i undersøkelsen kommer bare til å bli brukt i arbeidet med bacheloroppgaven der jeg vil analysere funnene/datamaterialet og sammenligne resultatene med annen forskning på område og pedagogisk/fagdidaktisk teori.

Jeg er gjennom høgskolen underlagt taushetsplikten og all informasjon som blir samlet inn gjennom denne undersøkelsen vil behandles konfidensielt og anonymt og vil bli makulert etter at materialet er analysert og oppgaven er levert.

Om du har noen spørsmål om undersøkelsen, kan du ta kontakt med undertegnende på mail: kjersti.drheim@gmail.com og/eller mobil 94487188

Mvh

Kjersti Wiik Dørheim

Vedlegg 2

Informasjon til føresette

Eg heiter Kjersti Wiik Dørheim og går tredje året på lærarlinja ved Høgskulen Stord/Haugesund. Denne våren skal eg skrive bacheloroppgåve i pedagogikk og elevkunnskap med fordjuping i norsk.

Temaet eg har valt for oppgåva mi, er bokstavinnlæring i begynnaropplæringa. For å samle inn data til oppgåva mi, har eg eit ynske om å observere fleire fyrsteklassar for å sjå korleis bokstavinnlæringa går føre seg ved ulike skular. I den anledning kjem eg til å vera med i klasse og observere korleis bokstavinnlæringa føregår der.

Alt eg noterer frå desse øktene vert anonymisert og behandla konfidensielt. Det gjeld sjølvsagt namn på elevar, men også namn på lærar og skule. Dette er frivillig, og viss de ikkje har ynske om at barnet dykkar skal vera med når eg er der og observerer, bed eg dykk om å ta kontakt med kontaktlærar.

Har de spørsmål, eller vil ha meir informasjon rundt observasjonane, så må de gjerne ta kontakt med meg enten på mail eller tlf.

Mailadresse: kjersti.drheim@gmail.com

Mob.nr: 94487188

Med vennleg helsing

Kjersti Wiik Dørheim

Vedlegg 3

Spørsmål til intervju:

1. Kva utdanning har du?
2. Kva utdanning har du innan norskfaget?
3. Kor lenge har du undervist?
4. Kor mykje har du undervist i begynnaropplæringa?
5. Korleis legg du opp skriftspråkundervisninga gjennom året?
6. Korleis legg du opp skriftspråkundervisninga gjennom ei veke?
7. Kva progresjonen har du i bokstavinnlæringa?
8. Kva tenker du om å gå gjennom fleire bokstavar pr. veke?
9. Korleis tykkjer du elevane tek det å lære både stor og liten bokstav samstundes?
 - a. Viss du eventuelt tidlegare har prøvd innlæring med dei store bokstavane fyrst og dei små i etterkant, korleis var det i samanlikning til å lære begge samstundes?
10. Korleis vel du ut kva bokstavar du skal ta etter kvarandre?
11. Kva metode brukar du i begynnaropplæringa, er det:
 - a. syntetisk (frå dei små delane, til heilskap),
 - b. analytisk (frå heile ord og setningar, til å gå ned til delane)
 - c. LTG- prinsippet (lage felles tekstar som utgangspunkt)
12. Korleis tykkjer du stasjonsarbeid dekkjer behova til ei variert elevsamansetning?

Informant 1:

1. Eg ser at du bruker Magne Nyborg sin metode. Korleis tykkjer du elevane tek desse nye omgrepa i innlæringa?
2. I observasjonen såg eg at du hadde fokus på språklyden før du snakka om bokstavlyden. Kva tenker du rundt det å byrje med språklyd kontra det å byrje med bokstavlyd fyrst?

Informant 2:

1. Ved observasjonen såg eg at du ikkje bruka Magne Nyborg sin omgrepsinnlæringsmodell (GBS). Er det eit bevisst val å ikkje ta i bruk denne ved innlæringa?

2. I innlæringa hadde du fokus på om bokstaven var vokal eller konsonant. Korleis tek elevane denne innlæringa?