



MASTEROPPGAVE

Rask bokstavprogresjon i begynneropplæringen

En kvalitativ studie av læreres tanker og erfaringer med metoden rask bokstavprogresjon.

Fast letter progression in early instruction

A qualitative study of teacher's thoughts and experiences with faster letter progression.

Stine Kvilhaug Dybdahl

Master i undervisningsvitenskap- fordypning i norsk

Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett (FLKI)

Veileder: Trude Bukve

Innleveringsfrist: 18. mai 2021

Jeg bekrefter at arbeidet er selvstendig utarbeidet, og at referanser/kildehenvisninger til alle kilder som er brukt i arbeidet er oppgitt, *jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 12-1*

Sammendrag

Tidligere forskning viser at rask bokstavprogresjon medfører flere fordeler for elevene. Blant annet er det enklere å legge til rette for en god og tilpasset opplæring, og elevene får raskere tilgang til skriftspråket slik at de kan begynne å lese og skrive på et tidligere tidspunkt enn det som har vært vanlig. Nettbrettet ble et fenomen i skolen samtidig som flere gikk over til rask bokstavprogresjon. Forskningen som har blitt gjort tidligere sier derimot lite om sammenhengen mellom rask bokstavprogresjon og digitale verktøy. Derfor ønsket jeg i denne studien å undersøke følgende problemstilling: *«Hvilke tanker og erfaringer har lærerne med metoden rask bokstavprogresjon, og er digitale verktøy en nødvendighet eller ressurs i bokstavinnlæringen?»*

Studiens datamaterialer bygger på seks kvalitative intervju av lærere som benytter metoden rask bokstavprogresjon. Resultatene fra denne studien har blitt analysert gjennom en tematisk analyse og drøftet opp mot relevant teori og forskning på feltet. Noen sentrale funn viser at lærerne hadde positive erfaringer med metoden rask bokstavprogresjon, til tross for at flere var skeptiske til metoden i starten. Selv om lærerne så flere fordeler med å arbeide på denne måten, kan det virke som at det er noe uklart hva som ligger i rask bokstavprogresjon. I tillegg viser studien at flere av lærerne, til tross for metodefrihet i den norske skolen, ikke har valgt selv å arbeide med rask bokstavprogresjon. Til tross for mangelen på metodefrihet når det gjelder valg av metode, viker det derimot som at tolkningsrommet for hva som ligger i metoden er relativt fritt, ettersom lærerne introduserer mellom to og fire bokstaver i uken.

Studien viser også at det er en tydelig sammenheng mellom rask bokstavprogresjon og bruken av digitale verktøy. Til tross for at lærerne hevder digitale verktøy ikke er en nødvendighet i arbeidet med rask bokstavprogresjon, mener de at det ville vært utfordrende å tilpasse og variere undervisningen uten. Dette indikerer at digitale verktøy trolig er nødvendig for at arbeidet med den raske bokstavprogresjonen skal fungere optimalt.

Summary

Previous research shows that fast letter progression has several advantages for first graders. For the teacher, planning adapted education will be easier and the pupils get access to the written language at an earlier stage. This way they may start reading and writing at an earlier stage than usual.

During the same period, the use of digital tools in teaching has increased, also when working with fast letter progression. However, there is little research stating that digital tools are a necessity when teaching fast letter progression. This is why I, in my study, have focused on the following research question: *“What thoughts and experiences have teachers gained when using fast letter progression in the classroom, and is the use of digital tools a necessity or a resource when learning letters?”*

This research covers six qualitative interviews. Results from these interviews have been analysed using a thematic analysis and discussed in light of theory and previous research. Teachers have positive experiences when using fast letter progression, in spite of being sceptical at first. Despite the fact that the teachers were positive about the method and saw several benefits using fast letter progression, it may seem that it is somewhat unclear what fast letter progression is. In addition, the study shows that several of the teachers did not choose to work with fast letter progression themselves. These teachers have been required by the school to engage in fast letter progression. Although the teachers did not choose method, it may seem that the interpretation room is relatively free, because the teachers introduce between two and four letters a week.

This study also shows the connection between fast letter progression and the use of digital tools. Even though teachers claim digital tools is not really a necessity when using the method fast letter progression, they still find it more challenging to add variation and adapt education without them. This indicates that the digital tools act more as a necessity than a resource when using fast letter progression in teaching pupils the skills of reading and writing.

Forord

En spennende, slitsom og intens periode går nå mot slutten. Det har til tider vært krevende å skrive denne oppgaven, men mest av alt har det vært utrolig lærerikt.

Først og fremst vil jeg starte med å takke min veileder, Trude Bukve. Tusen takk for grundig, solid og konstruktiv veiledning. Du har gitt gode råd og støttende tilbakemeldinger gjennom hele perioden. Tusen hjertelig takk!

Jeg vil også rette en stor takk til informantene som ønsket å delta i prosjektet, og som valgte å dele mange gode tanker og erfaringer knyttet til metoden rask bokstavprogresjon og bruk av digitale verktøy. Det har vært til svært stor nytte for meg.

Tusen takk til min personlige bibliotekar og mamma, som har sørget for å bestille inn mye av litteraturen jeg har hatt bruk for i denne perioden. Takk til min gode venninne Silje for korrekturlesing, og kollega Ann Elin for at du var behjelpelig med å oversette sammendraget til engelsk.

Til slutt vil jeg takke familie og venner for mange gode og støttende ord. En spesielt stor takk til min snille og tålmodige samboer Martin, som har holdt ut med meg i denne travle tiden. Jeg lover at jeg skal roe ned og stresse mindre i tiden fremover.

Kopervik, mai 2021

Stine Kvilhaug Dybdahl

Innholdsliste

1. INNLEDNING	6
1.1 BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA	6
1.2 PROBLEMSTILLING OG FORSKNINGSSPØRSMÅL.....	9
1.3 AVGRENSING AV TEMA	9
1.4 SENTRALE BEGREP.....	10
1.5 OPPGAVENS STRUKTUR OG OPPBYGNING	11
2. TEORI OG TIDLIGERE FORSKNING	11
2.1 DET TEORETISKE GRUNNLAGET FOR SPRÅK- OG LÆRINGSTEORI	12
2.1.1 Behavioristisk læringsteori	12
2.1.2 Sosiokulturell læringsteori	13
2.2 BEGYNNEROPPLÆRING I LESING OG SKRIVING	14
2.2.1 Leseformelen og dens tre delferdigheter	15
2.2.1.1 Avkodning	15
2.2.1.2 Forståelse.....	16
2.2.1.3 Motivasjon.....	16
2.2.2 Språklig bevissthet.....	17
2.2.3.1 Fonologisk bevissthet	17
2.2.3 Syntetisk – og analytisk leseopplæringsmetode	18
2.2.4 Bokstavopplæringen	20
2.2.4.1 Bokstavprogresjon.....	21
2.2.4.2 Valg av bokstaver	22
2.2.4.3 Kartlegging av elevenes bokstavkunnskap	23
2.2.5 Hva er viktig for en god bokstavopplæring?	24
2.3 HÅNDSKRIFT ELLER TASTATUR, ELLER BEGGE DELER?	24
2.3.1 Hva sier forskningen?	25
2.3.2 Bruk av digitale verktøy i bokstavopplæringen.....	26
3. FORSKNINGSDESIGN	28
3.1 KVALITATIV FORSKNINGSMETODE	29
3.1.1 Semistrukturert intervju.....	30
3.1.2 Utvalg av informanter	30
3.2 FORBEREDELSE OG GJENNOMFØRING AV INTERVJU	33
3.2.1 Intervjuguide	34
3.2.2 Pilotering.....	35
3.2.3 Gjennomføring	36
3.3 BEARBEIDING AV INTERVJUMATERIALE	37
3.3.1 Transkribering.....	37
3.3.2 Tematisk analyse	37
3.3.2.1 Induktiv og deduktiv analysemetode.....	38
3.4 ETISKE ASPEKT	39
3.4.1 Informert samtykke	39
3.4.2 Krav på privatliv	40
3.4.3 Krav til riktig presentasjon av data.....	40
3.5 VALIDITET OG RELIABILITET	40
3.5.1 Refleksivitet	41
4. RESULTATER OG DRØFTING	42

4.1 RASK BOKSTAVPROGRESJON	43
4.1.1 <i>Hvordan arbeider lærerne med rask bokstavprogresjon?</i>	43
4.1.1.1 Hvor mange bokstaver introduserer lærerne i uken?	44
4.1.1.2 Rask bokstavprogresjon og arbeid med språklig bevissthet.....	45
4.1.1.3 Store eller små bokstaver? Eller begge deler?	48
4.1.1.4 Kartlegging av elevenes bokstavkunnskap	50
4.1.1.5 En kombinasjon av syntetisk- og analytisk metode	54
4.1.2 <i>Hvordan opplever lærerne arbeidet med rask bokstavprogresjon?</i>	55
4.1.2.1 Tradisjonell bokstavprogresjon eller rask bokstavprogresjon?	56
4.1.2.2 Passer den raske bokstavprogresjonen for hele elevgruppen?	61
4.1.2.3 Hvorfor velger lærerne rask bokstavprogresjon?	63
4.2 BRUK AV DIGITALE VERKTØY I BOKSTAVOPPLÆRINGEN.....	65
4.2.2 <i>Hvilke digitale verktøy bruker lærerne, og hvordan brukes de i</i> <i>bokstavopplæringen?</i>	65
4.2.3 <i>Hvilke muligheter opplever lærerne knyttet til bruken av digitale verktøy?</i>	70
4.2.4 <i>Hvilke utfordringer opplever lærerne knyttet til bruken av digitale verktøy?</i>	71
4.2.5 <i>Digitale verktøy som nødvendighet eller ressurs i den første leseopplæringen?</i>	73
5. AVSLUTTENDE ORD	75
5.1 STUDIENS HOVEDFUNN	75
5.2 KONKLUSJON.....	77
5.3 VEIEN VIDERE.....	78
LITTERATURLISTE.....	79
VEDLEGG 1: VURDERING FRA NSD.....	83
VEDLEGG 2: SAMTYKKEERKLÆRING	85
VEDLEGG 3: INTERVJUGUIDE	88

1. Innledning

Temaet i denne oppgaven er rask bokstavprogresjon og bruken av digitale verktøy i bokstavopplæringen. Hovedfokuset er imidlertid på rask bokstavprogresjon, mens digitale verktøy utgjør en mindre del av oppgaven. I det følgende vil jeg gå nærmere inn på bakgrunnen for valg av tema. Deretter vil jeg presentere studiens problemstilling og forskningsspørsmål, og gjøre greie for sentrale begrep. Til slutt vil jeg presentere oppgavens struktur og oppbygging.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Lesing og skriving er to av de fem grunnleggende ferdighetene som skal inkluderes i alle fag (Kunnskapsdepartementet, 2020b). Gode lese- og skrivekunnskaper er helt nødvendig for å lykkes på skolen, og det grunnlaget man legger det første skoleåret vil være avgjørende for elevenes skolegang videre (Lyster, 2012, s. 15). På mange måter er den første lese- og skriveopplæringen noe av det aller viktigste man arbeider med i skolen. Likevel finnes det ingen tydelige retningslinjer på hvilke metoder lærerne skal ta i bruk for å sikre at elevene utvikler sikker lese- og skrivekunnskap. Målet i den første lese- og skriveopplæringen er at elevene gjennom en sikker og automatisert bokstavkunnskap, skal utvikle gode avkodingsferdigheter som legger grunnlaget for den videre lese- og skriveutviklingen. For at dette skal være mulig må læreren ha gode kunnskaper om hvilke metoder som kan brukes, og velge den metoden som er mest hensiktsmessig for en bestemt elevgruppe (Molander & Skauge, 2009, s. 89). Både Læreplanverket Kunnskapsløftet, LK06, (Kunnskapsdepartementet, 2013) og LK 2020 (Kunnskapsdepartementet, 2020a) presiserer lærernes metodefrihet i den norske skolen. Metodefriheten åpner opp for at lærere står fritt til å velge metode i begynneropplæringen. Forskning viser imidlertid at valg av metode har stor betydning for elevenes lese- og skriveferdigheter (Høien & Lundberg, 2012).

For at elevene skal utvikle gode leseferdigheter, er sikker bokstavkunnskap helt nødvendig. Derfor er det viktig at alle bokstavene blir gjennomgått grundig i løpet av det første året på skolen. Det er imidlertid diskusjoner omkring hvordan denne bokstavinnlæringen skal foregå. Forskning har vist at det ideelle er å starte med bokstavinnlæringen så tidlig som mulig ettersom barna som starter på skolen stort sett er motiverte og engasjerte for å lære bokstaver (Skjelbred, 2012, s. 90; Rognved 2020). De siste årene har det vært en økende oppmerksomhet rundt bokstavprogresjon i begynneropplæringen. Det har blant annet handlet

om hvor mange bokstaver man skal introdusere for elevene, og hvor raskt man skal gå frem i bokstavinnlæringen (Sunde & Lundetræ, 2017b). Tradisjonen i den norske skolen har vært å bruke det første skoleåret på å gå gjennom bokstavene, og man har arbeidet med én bokstav over en lang periode. De siste årene har derimot stadig flere lærere valgt å introdusere bokstavene i et hurtigere tempo, og gjennomgår nå flere bokstaver i uken (Bjerke & Johansen, 2017).

Førsteklassingene kommer til skolen med svært ulike utgangspunkt og skolen skal oppfylle kravet om at alle elevene skal ha tilpasset opplæring ut ifra egne forutsetninger og behov (Opplæringslova, 1998, § 1-3). Skolen skal iverksette tiltak tidlig dersom det er elever som strever eller har andre utfordringer. Dette er lovfestet i Opplæringslova (1998) om tilpasset opplæring og tidlig innsats. I tillegg påpekes kravet om tilpasset opplæring i overordnet del av læreplanverket 2020. Under prinsipper for skolens praksis i kapittel 3.2 *Undervisning og tilpasset opplæring* understrekes følgende: «Skolen skal legge til rette for læring for alle elever og stimulere den enkeltes motivasjon, lærelyst og tro på egen mestring» (Kunnskapsdepartementet, 2020c). Tidligere forskning viser at den raske bokstavprogresjonen gir større muligheter til å tilpasse bokstavinnlæringen til den enkelte elev (Sunde & Lundetræ, 2019).

Kristin Sunde og Kjersti Lundetræ (2019) har gjennomført en omfattende kvantitativ undersøkelse på feltet, hvor de har sett på hvordan tempoet i bokstavinnlæringen kan påvirke annen undervisningspraksis. Datamaterialet bygger på spørreundersøkelser som har blitt besvart av 51 førsteklasselærere i Norge. Lærerne svarte på en spørreundersøkelse i starten av skoleåret og en ny spørreundersøkelse helt i slutten av skoleåret. Spørsmålene i begge undersøkelsene omhandlet lærernes undervisningspraksis i begynneropplæringen. Resultatene viste at flertallet av lærerne som deltok i studien var positive til rask bokstavprogresjon, til tross for at de hadde arbeidet med metoden i relativt kort tid (Sunde & Lundetræ, 2019). De mente at metoden gjorde det enklere å tilpasse undervisningen, og at det førte til at elevene ble bedre lesere tidligere. På bakgrunn av resultatene fra denne studien hevder Sunde og Lundetræ at man bør ha gjennomgått alle bokstavene før jul, da dette vil påvirke undervisningen etter jul. Da vil man få bedre tid til å repetere bokstavene, og til å arbeide med meningsfylte lese- og skriveaktiviteter. I likhet med Sunde og Lundetræ hevder også Jones, Clark og Reutzel (2012) og Rognved (2017a) at bokstavene bør introduseres i et høyere tempo enn det som har vært tradisjonen i den norske skolen tidligere.

Parallelt med at det har skjedd et skifte i bokstavinnlæringen i de fleste norske klasserom, har også digitale verktøy fått en vesentlig større rolle i skolehverdagen. En vanlig diskusjon blant norsklærere i begynneropplæringen er hvordan de digitale verktøyene skal brukes og hvor stor plass de skal ha i undervisningen. I hvor stor grad lærerne velger å benytte seg av digitale verktøy i undervisningen, avhenger delvis av egne erfaringer og kunnskaper, og delvis av skolens ressurser (Kobberstad, Gamlem & Rogne, 2020). Noen skoler har en digital enhet til hver elev, mens andre skoler har noen felles som elevene må dele på. I forskningsartikkelen til Kobberstad, Gamlem og Rogne (2020) oppgir flere lærere at de skulle ønske de hadde mer kompetanse når det gjaldt bruken av nettbrett. For at digitale verktøy skal fungere som en ressurs i undervisningen må lærerne kjenne til verktøyet og vite hvordan de kan bruke det som en ressurs i undervisningen.

Debatten omkring bruken av digitale verktøy i skolen engasjerer flere. Noen er helt imot at skjerm har fått en så sentral plass i skolen, ettersom man ikke vet langtidseffekten av mye skjermbruk over tid. Selv om digitale ferdigheter har fått mye fokus i skolens nye læreplaner, har tidligere kunnskapsminister Jan Tore Sanner sagt at vi vet for lite «om hva økt digitalisering gjør med elevenes leseferdigheter og utholdenhet» (Kristjánsson, 2020). Lundetræ er også skeptisk til økt skjermbruk i skolen og mener at vi trenger mer forskning på feltet, videre sier hun at «skjermbruk kan muligens redusere leseferdigheter ved at det fortrenger andre aktiviteter, som lesing av bøker» (Kristjánsson, 2020). Andre er derimot for skjerm, og mener at dette er et nyttig og nærmest nødvendig verktøy i skolen. Guri Melby (2020) har blant annet hevdet at «Tar du skjermen ut av skolen, tar du skolen ut av samfunnet» (Melby, 2020). Hun er uenig med Kristjánsson, og mener at digitale verktøy er nødvendig i skolen for å ruste barna til å møte det gjennomdigitaliserte samfunnet de vokser opp i. Videre hevder hun at lærere med god digital kompetanse vet hvordan de best kan utnytte de mulighetene digitale verktøy tilbyr, for å gi tilpasset og læringsfremmende undervisning (Melby, 2020). I denne oppgaven vil jeg se nærmere på hvordan lærerne arbeider med rask bokstavprogresjon i bokstavinnlæringen, og jeg vil undersøke hvorvidt digitale verktøy er en nødvendighet eller ressurs i arbeidet med den raske bokstavprogresjonen.

1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Formålet med denne masteroppgaven er å frembringe kunnskap om læreres erfaringer og tanker omkring rask bokstavprogresjon, og hvorvidt digitale verktøy blir sett på som en nødvendighet eller ressurs i bokstavinnlæringen. Studiens problemstilling lyder som følger: *«Hvilke tanker og erfaringer har lærerne med metoden rask bokstavprogresjon, og er digitale verktøy en nødvendighet eller ressurs i bokstavinnlæringen?»*

For å kunne besvare denne problemstillingen på best mulig vis har jeg formulert tre forskningsspørsmål:

- 1) Hvordan arbeider lærerne med rask bokstavprogresjon?
- 2) Hvordan opplever lærerne arbeidet med rask bokstavprogresjon?
- 3) Hvilke digitale verktøy bruker lærerne, og hvordan brukes de i bokstavopplæringen?

Disse tre forskningsspørsmålene vil bli tatt opp og diskutert både hver for seg og samlet, i oppgavens resultat- og drøftingsdel.

1.3 Avgrensning av tema

Underveis i prosjektet har det blitt gjort flere avgrensninger. I utgangspunktet ønsket jeg å se på hvordan metoden rask bokstavprogresjon egnet seg for elever som strever med bokstavopplæringen. Da var det hovedsakelig elever som fulgte den ordinære opplæringen jeg ønsket å fokusere på, og ikke elever med rett på spesialundervisning (Opplæringsloven, 1998, § 1-3; Kunnskapsdepartementet, 2020c). Tilpasset opplæring var et tema som ble tatt opp i intervjuene, men det var likevel andre tema som viste seg å interessere lærerne i større grad. Gjennom intervjuene ble det derfor tydelig at hovedvekten av samtalene omhandlet lærernes tanker og erfaringer med metoden rask bokstavprogresjon, og bruken av digitale verktøy knyttet til metoden. På bakgrunn av dette, foretok jeg en avgrensning av forskningsspørsmålet. Fokuset ble derfor rettet mot lærernes erfaringer omkring rask bokstavprogresjon og bruken av digitale verktøy.

1.4 Sentrale begrep

I denne oppgaven er det flere begrep som er gjennomgående, og som det er behov for å definere tydeligere. I det følgende vil jeg kort definere hva jeg legger i de ulike begrepene.

Bokstavkunnskap handler om at man kan forme både store og små bokstaver og kjenne dem igjen i tekster. I tillegg dreier det seg om å vite hvilke lyder de representerer i ord, samt å vite navnet på bokstavene (Lundetræ & Tønnesen, 2014, s. 262).

Rask bokstavprogresjon innebærer at man gjennomgår to eller flere bokstaver i uken (Lundetræ, 2016). Gjennom rask bokstavprogresjon får elevene tilgang til flere bokstaver tidlig i skoleåret, og dermed gir det også muligheter til å delta i meningsfulle lese- og skriveaktiviteter på et tidlig tidspunkt.

Tradisjonelt har det vært vanlig praksis i den norske skolen å arbeide med bokstavene i et relativt rolig tempo. Begrepet **tradisjonell bokstavprogresjon** innebærer derfor at man introduserer én bokstav i uken, og bruker hele det første skoleåret på å introdusere bokstavene (Bjerke & Johansen, 2017).

Digitale verktøy inkluderer ulike typer datamaskiner, nettbrett og interaktive skjermer som blir brukt i skolens undervisning. Disse digitale verktøyene gir muligheter for ulike digitale ressurser som blant annet nedlastbare apper og dataprogram, eller nettsider.

Språklig bevissthet er en del av vår språklige kompetanse og handler om evnen til å snakke om selve språket og språkets ulike former (Wold, 2009). Dette er et omfattende begrep som jeg vil komme nærmere innpå i teorikapitlet.

Tilpasset opplæring inkluderer alle tiltak som skolen iverksetter for å sikre at alle elever får best mulig utbytte av den ordinære opplæringen i skolen. Det omfatter både den ordinære opplæringen og spesialundervisningen (Kunnskapsdepartementet, 2020c). Hovedfokuset i denne oppgaven vil være tilpasset opplæring knyttet til den ordinære opplæringen.

1.5 Oppgavens struktur og oppbygning

Denne oppgaven består av fem kapitler i tillegg til innledningskapittelet. Hvert kapittel starter med en beskrivelse av kapittelets formål. I det følgende vil jeg kort forklare innholdet i de ulike kapitlene litt nærmere.

I innledningskapittelet har jeg lagt frem bakgrunnen for valg av temaet og tidligere forskning på feltet. Videre har jeg presentert studiens problemstilling og forskningsspørsmål, og foretatt en avgrensning av temaet. I slutten av kapitlet har jeg redegjort for sentrale begreper som vil være gjennomgående i oppgaven.

I oppgavens andre kapittel presenteres teori og tidligere forskning. Her redegjør jeg for relevant teori og tidligere forskning, som sammen med studiens datagrunnlag, underbygger drøftingen. Dette kapittelet er delt inn i tre hovedkapitler som belyser teori og generell språk- og læringsteori innenfor begynneropplæring i lesing og skriving, og bruk av digitale verktøy i bokstavinnlæringen.

I kapittel tre blir studiens forskningsdesign beskrevet. Metodekapittelet inkluderer alt fra valg av forskningsmetode, planlegging og gjennomføring, utvalg av informanter og bearbeiding av datamaterialet. I tillegg blir etiske aspekt ved studien diskutert.

I kapittel fire blir de viktigste funnene presentert, analysert og drøftet opp mot teori og tidligere forskning på feltet. Kapittelet har jeg valgt å dele inn i to temaer: rask bokstavprogresjon og bruk av digitale verktøy i bokstavinnlæringen. Ettersom rask bokstavprogresjon er hovedfokuset i oppgaven, utgjør denne delen store deler av kapittelet.

I det femte og siste kapitlet av denne masteravhandlingen oppsummeres studiens viktigste funn, samtidig som det reflekteres over studiens bidrag til forskningsfeltet og veien videre.

2. Teori og tidligere forskning

I dette kapittelet presenteres teori og tidligere forskning som vil være relevant for å belyse oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål. Det teoretiske grunnlaget som presenteres i dette kapittelet vil i samspill med mitt datamateriale, være utgangspunkt for analyse og

drøfting som presenteres i kapittel fire. Teorikapittelet er delt inn i følgende tre delkapittel: 1) det teoretiske grunnlaget for lese- og skriveopplæring 2) begynneropplæring i lesing og skriving, 3) bruk av digitale verktøy i bokstavinnlæringen.

Først i kapittelet tar jeg for meg det teoretiske grunnlaget for bokstavinnlæringen. Her kommer jeg inn på de to læringsteoriene behavioristisk - og sosiokulturell læringsteori. Deretter tar jeg for meg begynneropplæring i lesing og skriving, hvor jeg presenterer leseformelen til Gough og Tunmer (1986) «The simple View of reading» som er en mye brukt modell for å forklare hva som inngår i lesekompetansen. Videre presenteres de to ulike tilnærmingene til den første lese- og skriveopplæringen, nemlig analytisk og syntetisk metode. I tillegg blir andre viktige sider ved den første lese- og skriveopplæringen trukket frem, da dette er helt sentralt for å kunne legge til rette for en god begynneropplæring. Deretter vil jeg gå nærmere inn på bokstavinnlæringen, og se på hva som anbefales når det gjelder progresjonen og valg av bokstaver. Innenfor språklig bevissthet ser jeg særlig på fonologisk bevissthet, og belyser hvorfor arbeidet med den språklige bevisstheten er en sentral del av bokstavinnlæringen. Til slutt i kapittelet vil jeg se på om og eventuelt hvordan digitale verktøy kan brukes i bokstavinnlæringen.

2.1 Det teoretiske grunnlaget for språk- og læringsteori

I det følgende vil jeg se nærmere på kjennetegn ved behavioristisk og sosiokulturell læringsteori, og belyse hvorfor kunnskapen om hvordan vi lærer språk er viktig for lærere som arbeider i begynneropplæringen.

2.1.1 Behavioristisk læringsteori

Barns utvikling av språk har vært et sentralt forskningsfelt i lang tid. Hvilke teoretiske perspektiver som var mest i vinden, varierte derimot frem til 1960-70 årene (Karmiloff-Smith & Karmiloff, 2002). Innenfor den behavioristiske læringsteorien er Skinner en sentral teoretiker. Han hevder at mennesker lærer og utvikler seg i samspill med omgivelsene, og at denne læringen foregår gjennom betinging, prøving og feiling (Berggreen & Tenfjord, 2005). Skinner skiller seg derimot fra andre behaviorister ved at han også fokuserer på menneskets indre prosesser som bevissthet og følelser, og hevder at det indre utvikler seg som et resultat av handlinger (Berggreen & Tenfjord, 2005). Han var blant annet opptatt av barnas spontanitet og initiativ. I tillegg fremmet han imitasjon av andres atferd som noe helt sentralt (Tønnesen

& Uppstad, 2014, s. 119). Han mente at barn lærer språk ved at de kopierer og husker språklig atferd, og imiterer den språklige atferden som de møter fra andre omsorgspersoner (Berggreen & Tenfjord, 2005).

Videre hevder han at i oppdragelsen av barn i et samfunn, påvirker vi det med våre egne verdier og holdninger, ved at vi bevisst eller ubevisst forsterker den atferden vi ønsker (Berggreen & Tenfjord, 2005). Han hevdet at barns språklæring utvikler seg gjennom påvirkninger fra miljøet- gjennom respons på stimuli (Tønnesen & Uppstad, 2014, s. 119). Skinner sammenlignet barnet med et blankt lerret som ble formet gjennom erfaringer. Forskningen på dette feltet konsentrerte seg om barnets observerbare atferd, og ikke på de indre kognitive prosessene. Behaviorismen er derfor blitt kritisert for at de ikke fokuserer på hva barnet faktisk tenker, men kun på hva de gjør (Gabrielsen & Oxborough, 2014, s. 35).

Ut ifra et behavioristisk læringssyn handler leseopplæringen om at man først lærer bokstavene, altså gjennom en syntetisk metode. Det som er mest vanlig er at man introduserer bokstaven og bokstavlyden samtidig, slik at elevene får sett bokstaven og koble lyd til (Jerlang et al., 2000). Behavioristene ser på elevene som passive og læreren som aktiv i oppdragelse og undervisning. Dermed blir læringen overfladisk og mekanisk. Barna blir utsatt for bestemte stimuli for å gi bestemte responser. Innenfor den behavioristiske læringsteorien ble det i lang tid lagt stor vekt på språkvaner, repetisjon og drilling. Etter hvert ble det derimot helt sentralt å vektlegge bevissthet om språklyder, en undervisningsmetode som ble kalt phonics (Tønnesen & Uppstad, 2014, s. 118). I motsetning til den syntetiske metoden som var vanlig innenfor et behavioristisk læringssyn, er Phonics en analytisk metode. Denne metoden går ut på at barn lærer å analysere relasjoner mellom bokstaver og lyder ved å ta utgangspunkt i hele ord. Det betyr at barna ikke lærer lydene før de lærer hele ord (Loyd, 2003).

2.1.2 Sosiokulturell læringsteori

Som en motsetning til behavioristisk læringsteori, tar sosiokulturell læringsteori utgangspunkt i de indre prosessene som foregår når mennesket tilegner seg kunnskap. Sosiokulturelle læringsteorier bygger på at man i interaksjon med andre utvikler språk som legger grunnlag for videre læring. Vygotskij er en av de fremste teoretikerne innenfor sosiokulturell læringsteori, og han mente at barn lærer best i samspill med andre når de har mulighet til å utforske og eksperimentere selv. Den nærmeste utviklingssonen eller den proksimale utviklingssonen er sentral i Vygotskij's teori. Denne utviklingssonen refererer til skillet

mellom det barnet kan klare på egenhånd, og det barnet trenger hjelp til fra en som er mer kompetent. Barnets kognitive utvikling stimuleres gjennom lek og rollelek, hvor språket spiller en viktig rolle. Den voksne må kunne støtte og hjelpe barnet slik at det kan utvikle seg til den nærmeste utviklingssonen eller den proksimale utviklingssonen (Gabrielsen & Oxborough, 2014, s. 37).

Som lærer må man arbeide med det som barna er i ferd med å mestre, istedenfor å fokusere på det de allerede kan. Læreren må fungere som et støttende stillas i denne utviklingen slik at barnet etter hvert mestrer det uten hjelp. I denne prosessen kan læreren for eksempel stille ledende spørsmål, imitere andre, gi hint, forklare, komme med forslag, gi instruksjoner eller samtale om oppgaven. Dette samspillet mellom lærer og elev bør foregå i elevens proksimale utviklingszone, og målet er at eleven etter hvert skal mestre disse aktivitetene alene. Det er imidlertid viktig å huske på at den nærmeste utviklingssonen er forskjellig fra barn til barn (Vygotskij & Konzulin, 2001).

2.2 Begynneropplæring i lesing og skriving

Det er en forutsetning å kunne lese og skrive for å ha gode muligheter til å lykkes senere i utdanning og arbeidsliv, men denne prosessen er ikke medfødt og må læres. En av skolens viktigste oppgaver er derfor å sørge for at alle elever får en god og tilrettelagt begynneropplæring i lesing og skriving (Lyster, 2012, s. 15). Tidligere var det vanlig at man fokuserte mest på lesing, og deretter begynte å arbeide med skriving i skolen. I senere tid har man derimot blitt klar over at man også kan ta skriveveien, det vil si at man først arbeider med skriving og deretter går over på lesing (Traavik, 2013, s. 43). Ifølge Lundberg (2009, s. 4) kan dette være en bedre vei inn i skriften for noen elever, ettersom noen synes at skriving er enklere enn lesing. Flere forskere støtter denne teorien og hevder at skriving er en enklere prosess enn lesing ettersom skriving handler om å formidle noe man kjenner til, mens lesing handler om å avkode noe ukjent (Hertzberg, 1998; Liberg, 1993; Hagtvet, 1997; Trageton, 2009). Kulbrandstad (2003) mener derimot at arbeidet med lesing og skriving bør foregå samtidig ettersom et viktig mål med den første lese- og skriveopplæringen er å legge til rette for at elevene blir kompetente lesere og skrivere. Lesing og skriving er to sider av samme sak, og det kan derfor være lurt å arbeide med å utvikle elevenes lese- og skrivekompetanse parallelt (Traavik & Alver, 2008, s. 94).

2.2.1 Leseformelen og dens tre delferdigheter

Et viktig mål i begynneropplæringen er at barna skal lære å lese, men hva som inkluderer i lesekompetansen har vært diskutert. Gough og Tunmer (1986) presenterer en forklaring på lesing ved hjelp av leseformelen «The simple View of reading» som sier at: Lesing = avkodning x forståelse. Ut ifra denne modellen innebærer lesing at alle delferdighetene mestres. Lesing handler med andre ord om mer utover det å kunne avkode. Leseformelen er likevel en forenklet formel på lesing og den har blitt kritisert for at den ikke tar høyde for viktige faktorer som leseflyt, motivasjon og emosjoner. Leseformelen har til dels svart på denne kritikken og inkludert flere delferdigheter. Motivasjon var ikke en del av leseformelen til Gough og Tunmer (1986), men den har blitt lagt til i senere tid når man har sett hvor avgjørende motivasjonen er for barns leseutvikling.

Å kunne lese handler om at man har knekt den alfabetiske koden, og etter hvert som denne avkodingsferdigheten blir automatisert kan barnet begynne å konsentrere seg om å forstå innholdet som blir lest. For at barnet skal ønske å lese, må det foreligge en form for motivasjon. Det er ikke nok i seg selv å ha knekt lesekode (Bjerke & Johansen, 2017, s. 111). For at lesing skal finne sted må altså leseformelens tre delferdigheter være til stede. Eleven må ha automatiserte avkodingsferdigheter og være i stand til å forstå innholdet i det som blir lest, i tillegg må det foreligge en motivasjon for at eleven i det hele tatt skal ønske å lese. Vi kan derfor si at leseformelens tre delferdigheter er gjensidig avhengige av hverandre.

2.2.1.1 Avkodning

Et viktig steg i barns leseutvikling er å knekke den alfabetiske koden. Det handler om å forstå sammenhengen mellom språklyd (fonem) og bokstav (grafem), og å trekke disse sammen til stavelser og ord (morfem) (Traavik, 2013, s. 39). I begynneropplæringen er det viktig å fokusere på å utvikle elevenes avkodingsferdighet. Elever som ikke har automatiserte avkodingsferdigheter, vil ikke få noe ut av tekst og ord. Det er først når avkodingen er på plass at barna har mulighet til å forstå det de leser. Ord som er kjente for barna kan være lettere å avkode enn helt ukjente ord. Derfor er det lurt å gjøre elevene kjente med ordene de møter i de første tekstene de leser (Adams, 2011). Videre er det viktig at elevene får mengdetrening i lesing for å utvikle en sikker og automatisk avkodning og forståelse.

For at man som lærer skal kunne få et reelt bilde av elevenes lesekompetanse mener Høien og Lundberg (2012) at man også må se på tiden eleven bruker på å lese for å få innblikk i

elevenes leseflyt. Elevenes leseflyt vil i mange tilfeller avsløre om avkodingen er automatisert, eller om dette er noe de strever med. En elev som har automatisert avkodingen har god leseflyt, mens en som strever med avkodingen vil gjerne lese saktere og stoppe mye opp.

2.2.1.2 Forståelse

Forståelse er en viktig del av leseformelen. Når et barn har knekt lesekode og avkodingsferdighetene begynner å bli automatiserte, bruker det mindre tid og energi på selve avkodingen, og kan derfor begynne å konsentrere seg mer om å forstå innholdet i det som blir lest. Å forstå hva man leser er helt nødvendig for at det skal være lesing i egentlig forstand (Traavik, 2013, s. 40). Den største grunnen til at man leser er nettopp for å forstå innholdet og finne mening i det man leser.

Kritikken av «The simple View of Reading» dreier seg om at Gough og Tunmer har et for enkelt syn på hva lesing er. Flere leseforskere mener at leseformelen gir et ufullstendig og unyansert bilde av leseforståelse, og at modellen ikke får frem den store variasjonen i studier av leseforståelse (Lyster, 2011). Leseforskere stiller også spørsmålsteget ved at språkforståelse og avkoding blir adskilt som to komponenter (Lyster, 2011; Kirby & Savage, 2007; Waagner, Strømquist & Uppstad, 2008). Det er uheldig at avkodingen blir fremstilt adskilt fra språkelementet, fordi fonologisk bevissthet er en del av språksystemet og har vist seg å være avgjørende for avkodingsferdighetene (Lyster, 2011).

2.2.1.3 Motivasjon

En forutsetning for at elevene skal ha lyst til å lese er motivasjon. Motivasjon er en særlig viktig faktor frem til den tekniske delen ved lesing er blitt automatisert og til forståelsen blir utviklet (Høien & Lundberg, 2012). Molander og Skauge (2009) hevder at elever som har vansker med avkodingen ofte vil bli frustrerte, noe som kan virke inn på elevenes lesing. Dersom frustrasjonsnivået er lavt vil leseferdighetene øke, og dersom frustrasjonsnivået er høyt vil leseferdighetene synke. Dette illustrerer viktigheten av at elevene er motiverte.

For at motivasjonen skal være til stede er det viktig at barnet har tro på seg selv, og på at lesing og skriving er viktig og noe man vil klare å mestre. Som lærer har man derfor et viktig ansvar for å opprettholde og ivareta elevenes motivasjon. Vi må sørge for at elevene opplever mestring, og gi dem troen på seg selv (Traavik, 2013, s. 40).

2.2.2 Språklig bevissthet

Språket vårt har en formside og en innholdsside. En vesentlig del ved leseopplæringen er å utvikle barnas språklige bevissthet gjennom å flytte oppmerksomheten fra språkets innhold over til språkets form. Det handler om at man må lære barna til å forstå at språket kan deles opp i mindre deler som setninger, ord, stavelser og fonemer (Lundberg & Herrlin, 2008, s. 14). Når et barn har utviklet denne forståelsen sier vi at de er språklig bevisste. Barn som har utviklet språklig bevissthet vil for eksempel kunne forstå at ordet tog er kortere enn lokomotiv, selv om barnet har erfart at et tog er større enn et lokomotiv i virkeligheten (Skjelbred, 2012, s. 94). Det samme gjelder forståelsen for rim og rytme, selv om ordene is og ris ikke har noe til felles, vil et barn med språklig bevissthet høre at de er like lydmessig (Frost, 1999, s. 25).

Lærere som underviser i førsteklasse bør være klar over fordelene med å arbeide målrettet med å utvikle elevenes språklige bevissthet (Traavik & Alver, 2008, s. 53). Å arbeide med den språklige bevisstheten gjennom lek, hvor barna får mulighet til å utforske hvordan tale og skrift henger sammen, har vist å spille positivt inn på elevenes leseutvikling senere (Lyster, 2011, s. 107). Det finnes mange gode opplegg for hvordan man kan arbeide med å gjøre elevene språklig bevisste. Blant annet har Frost og Lønnegaard (1996) gitt ut boken *Språkleker* hvor de presenterer flere undervisningsopplegg og forslag til leker som går på regler, rim, setninger, ord, stavelser og enkeltlyder.

Barns ord- og begrepsforståelse utvikles stadig i samspill med andre, og gjennom prøving og feiling. Fonologisk bevissthet har stor betydning for skriftspråklig utvikling. Barn som ikke er fonologisk bevisste er likevel i stand til å imitere det som blir sagt til dem. På denne måten utvider de stadig ordforrådet sitt, men har en overfladisk forståelse av enkeltord (Gabrielsen & Oxborough, 2014, s. 47).

2.2.3.1 Fonologisk bevissthet

For å få et bilde av hvordan førsteklassingene opplever språket, er vi nødt til å forsøke å se det fra deres perspektiv. Førsteklassingene kan som oftest ikke lese og skrive når de kommer til skolen, men de har likevel utviklet et godt talespråk. For å lære elevene å lese og skrive må vi derfor vite hvordan vi kan bruke talespråket som utgangspunkt (Hognestad, 2013, s. 97). Talespråket vårt består av enkeltlyder (fonemer) og fonologi er læren om hvordan dette

lydsystemet fungerer. For å utvikle fonologisk bevissthet må barna få mulighet til å lære om lydsystemet vårt, de må kunne produsere språklyder og sette disse sammen til ord (Hognestad, 2013, s. 103).

En del av den fonologiske bevisstheten handler om å forstå at ordene vi sier kan deles opp i mindre deler. I tillegg handler det om å flytte oppmerksomheten fra hva som blir sagt over til hvordan noe blir sagt, hvordan det høres ut og hvilke lyder ord, stavelser og setninger er bygget opp av. Man må legge til rette for at elevene får trene seg på å kjenne igjen lyder og sette dem sammen til ord, og å dele ett ord opp i flere lyder (Bjerke & Johansen 2017, s. 113). I begynneropplæringen arbeider man ofte med å utvikle fonologisk bevissthet gjennom lek. Språkleker bør ha en stor plass i undervisningen og helst bør man prioritere å bruke det litt hver dag (Engen, 2007, s. 90).

2.2.3 Syntetisk – og analytisk leseopplæringsmetode

Det er vanlig å skille mellom to ulike tilnærminger til den første lese- og skriveopplæringen, nemlig syntetiske- og analytiske metoder. Den viktigste forskjellen mellom disse to tilnærmingene er at utgangspunktet for leseopplæring er forskjellig. Hvis man velger å benytte en syntetisk leseopplæringsmetode tar man utgangspunkt i de minste delene av språket, lydene (fonemene). Velger man derimot å benytte en analytisk leseopplæringsmetode tar man utgangspunkt i hele ord og setninger, og bryter disse opp i mindre deler, altså lyder og bokstaver (Bjerke & Johansen, 2017, s. 114).

Målet med syntetiske leseopplæringsmetoder er å bevisstgjøre elevene om at alle bokstaver har tilhørende bokstavlyder. Videre skal de lære å trekke disse sammen til stavelser, ord og setninger. I syntetiske leseopplæringsmetoder er det derfor et viktig fokus at elevene lærer å skille mellom bokstavenes navn og lyd. Syntetiske metoder blir også kalt for «nedenfra og opp»-metoder, ettersom det er de små enhetene man tar utgangspunkt i, for deretter å bygge de ut til større enheter. En syntetisk leseopplæringsmetode går ofte ut på at man innfører en bokstav som elevene skal sette sammen med andre bokstaver de har lært tidligere. Når man velger å gjøre det på denne måten vil valg av bokstaver styre hvilke ord elevene møter. Ordene bør likevel være korte, enkle å uttale og bestå av enkel fonotaks (Kulbrandstad, 2003, s. 117). Valg av bokstaver i en syntetisk leseopplæring blir ofte veldig begrenset, ettersom man må ta hensyn til hvilke bokstaver elevene har vært gjennom til enhver tid. Tidlig i

skoleåret har man mindre bokstaver å velge mellom, enn det man har mot slutten når alle bokstavene er introdusert. Denne leseopplæringsmetoden har derfor tidligere blitt kalt mus-i-mur-språk ettersom det er vanskelig å finne tekster med mening, og tekster uten mening vil svekke både innhold og opplevelse. Svakheten med denne metoden er derfor at et slikt mus-i-mur-språk kan være med på å svekke elevenes motivasjon, som er en svært viktig faktor i leseopplæringen. Til tross for at syntetisk leseopplæringsmetode ofte fører til at elevene automatiserer avkoding og utvikler gode leseferdigheter, er det derfor lurt å kombinere den syntetiske metoden med andre arbeidsmetoder for å opprettholde motivasjonen (Bjerke & Johansen, 2017, s. 115).

Den syntetiske leseopplæringsmetoden bygger på et behavioristisk læringssyn, og tar ofte utgangspunkt i et bokstavprogram, en fast rutine for hvordan alle de ulike bokstavene blir gjennomgått. Det har vært vanlig å introdusere bokstaven på mandagen og arbeide med bokstaven på ulike måter resten av uken (Bjerke & Johansen, 2017, s. 115). Målet med å arbeide på denne måten er at elevene skal automatisere forholdet mellom fonem og grafem, og lære å trekke sammen lyder til ord. Metoden fokuserer på den tekniske delen ved lesing, nemlig avkodingsfaktoren i leseformelen til Gough og Tunmer (1986).

Analytiske leseopplæringsmetoder blir kalt for «ovenfra og ned»-metoder ettersom de tar utgangspunkt i språkets større meningsbærende deler, som tekster, og går derifra nedover til å analysere språkets mindre meningsbærende deler som setninger, ord, bokstaver og lyd. Elevene går altså motsatt vei i den analytiske tilnærmingen, enn de ville gjort i den syntetiske tilnærmingen. Poenget er at man starter med helheten og bryter den ned i mindre deler. Den analytiske tilnærmingen tar utgangspunkt i leseformelens del om forståelse (Bjerke & Johansen, 2017, s. 112). Lærere som velger å benytte analytiske metoder i leseopplæringen, tar utgangspunkt i ord som elevene kjenner til og som de har lest enten alene eller sammen med noen andre. Etter hvert som elevene blir mer lesekyndige kan man gå over til kortere tekster som dikt, regler og sanger. Hovedfokuset ligger hele tiden på tekstenes innhold (Bjerke & Johansen, 2017, s. 113).

I løpet av de siste tiårene har begynneropplæringen vært i stadig forandring. Tidligere var bokstavinnlæringen preget av en syntetisk metode hvor man arbeidet med én og én bokstav over lang tid. Elevene arbeidet da mye i stillhet og på egenhånd med å lese mer eller mindre meningstomme ytringer som SOL-LOS og IS-SI. I dag kombinerer de fleste syntetiske og

analytiske metoder i bokstavinnlæringen. I tillegg til at tempoet i bokstavinnlæringen er mye hurtigere, og man arbeider ofte med to eller flere bokstaver i løpet av en uke. I motsetning til den tradisjonelle bokstavprogresjonen, fokuserer rask bokstavprogresjon på at man tar i bruk flere aktiviteter som til slutt gjør at elevene knekker lesekoden. Man har altså gått bort fra den behavioristiske tankegangen om at elevene skal øve på egenhånd, til en undervisning preget av sosiokulturell læringsteori hvor målet er at elevene skal lære sammen. Språkleker som trener fonologisk bevissthet, er blitt en helt sentral del av leseopplæringen; elevene får leke med tastatur og ulike apper på nettbrett. Samtidig som de møter mange ulike tekster i løpet av uken. Metodene er med andre ord blitt flere og undervisningen er mer variert enn tidligere (Bjerke & Johansen, 2017, s. 112).

2.2.4 Bokstavopplæringen

En viktig del av bokstavopplæringen er å gjøre elevene bevisste på at alle bokstavene har tilhørende språklyder og motsatt. Barna har knekt den alfabetiske koden når de har utviklet forståelse for dette. Det alfabetiske prinsippet handler i hovedsak om at språket kan representeres i skrift ved hjelp av grafemer eller symboler (Lyster, 2012, s. 35). Å utvikle bokstavkunnskap er ikke et mål, det er et verktøy for å nå det egentlige målet som er å lære å lese og skrive. Målet er først nådd når elevene har knekt den alfabetiske koden og kan bruke den til å lese og skrive, forstå innholdet og hente informasjon ut av tekster (Jones, et al., 2012).

Forskning har vist at bokstavkunnskap har en sammenheng med den senere utviklingen av leseferdigheter (Jones et al., 2012). På bakgrunn av tidligere forskning presenterer Jones et al. (2012) hvordan lærere i begynneropplæringen kan gjennomføre en effektiv og sikker bokstavopplæring på første trinn. De skisserer metoden «Enhancing Alphabet Knowledge Instruction» (EAK), som er en metode lærere kan ta i bruk for å organisere og planlegge undervisningen slik at elevene tilegner sikker bokstavkunnskap. For å sikre at elevene får en god og tilpasset bokstavinnlæring, foreslår Jones et al. (2012) følgende syv retningslinjer: 1) bokstavøktene bør være korte, og elevene må lære bokstavens navn, lyd og skriftform, 2) elevene må øve på å identifisere bokstavnavnet og lyden, gjenkjenne bokstaven i tekst og produsere bokstaven selv, 3) store og små bokstaver bør introduseres parallelt, 4) elevene trenger ulik eksponering av de ulike bokstavene, 5) arbeidet med bokstavene bør repeteres

flere ganger i løpet av skoleåret, 6) elevene må få mulighet til å arbeide med bokstavene på varierte måter, 7) læreren må være bevisst over hvilke bokstaver som er utfordrende, og justere tempo og arbeidsmengde etter elevenes forutsetninger og behov. Disse retningslinjene som presenteres i forskningsartikkelen er mer eller mindre direkte overførbare til den raske bokstavprogresjonen.

2.2.4.1 Bokstavprogresjon

Tradisjonelt har det vært vanlig i den norske skolen å arbeide med bokstavinnlæringen i et relativt rolig tempo. Stort sett har hele det første skoleåret blitt brukt på bokstavgjennomgangen, og det har vært en progresjon med én bokstav i uken. Målet med den tradisjonelle og langsomme progresjonen var å sørge for at flest mulig elever skulle få med seg bokstavinnlæringen og ikke falle av. Kritikken mot denne metoden er derimot at det blir vanskelig å tilpasse undervisningen både for de som strever og for de som allerede har lært flere av bokstavene. For barn som har lært flere bokstaver allerede før de begynner på skolen, vil det være veldig kjedelig å bruke hele det første skoleåret på bokstavgjennomgang. Det kan føre til at motivasjonen hos disse elevene synker betraktelig (Engen & Håland, 2005). Bakgrunnen for at denne metoden har blitt praktisert i den norske skolen i så lang tid kan tenkes å ha tradisjonelle årsaker og ikke være forankret i forskning, ettersom forskningen har vist at denne metoden ikke nødvendigvis er den mest effektive (Jones, et al, 2012; Lundetræ & Uppstad, 2016).

Flere forskere hevder at det å bruke et helt år på å introdusere bokstavene kan være i det lengste laget for de fleste elevene som går i førsteklasse (Engen & Håland, 2005; Jones, et al, 2012; Bjerke & Johansen, 2017). I tillegg kan det være uheldig for de elevene som ikke har tilegnet seg bokstavkunnskap fra før, at man bruker totalt 29 uker på alle bokstavene før man begynner å repetere dem. Jones et al. (2012) hevder at elevene trenger å repetere bokstavene jevnlig, for å utvikle sin bokstavkunnskap. Dersom man velger å bruke 29 uker på å introdusere én og én bokstav, er det ikke mange uker igjen til å arbeide med bokstavene, repetere dem og øve på dem inni mellom. Det betyr at store deler av andreklasser også vil gå til bokstavinnlæringen. Ifølge Jones et al. (2012) bør man derfor se på bokstavenes vanskelighetsgrad for å avgjøre hvor lang tid man skal bruke på enhver bokstav.

Bjerke og Johansen (2017) mener vi har tatt oss for god tid i den norske skolen. De hevder at det er flere fordeler ved å øke tempoet i starten av skoleåret, og heller ta en pause hvor man

repeterer bokstavene man har gjennomgått. Dette samsvarer med anbefalingene til Engen og Håland (2005, s. 25). De mener at man bør arbeide intensivt med bokstavene i omtrent tre uker hvor man gir elevene et repertoar på mellom åtte og ti bokstaver, og deretter ta en pause hvor man arbeider med bokstavene og repeterer dem i meningsfulle aktiviteter. Anbefalingene fra Lesesenteret i Stavanger er at man introduserer flere bokstaver av gangen slik at man er gjennom alle bokstavene før jul (Sunde & Lundetræ, 2019). I likhet med flere andre leseforskere hevder de at en repetisjonsuke innimellom kan være gunstig (Rognved, 2016). Selv om flere leseforskere anbefaler rask bokstavprogresjon, er det likevel viktig å være klar over at man ikke skal være ferdig med bokstavene etter at man har gjennomgått de en gang. Et viktig poeng med metoden er nemlig at man skal ha en rask gjennomgang før jul, og deretter repetere og arbeide med bokstavene frem mot sommerferien (Bjerke & Johansen, 2017, s. 122; Rognved, 2017a).

Forskningslitteraturen presenterer flere fordeler med å øke tempoet i bokstavinnlæringen. Mindre tid på bokstavgjennomgang frigir mer tid til å repetere og arbeide med bokstavene i meningsfulle sammenhenger. De elevene som har lært flere av bokstavene før de starter på skolen, får mulighet til å lære nye bokstaver på et tidligere tidspunkt. Det fører igjen til at de raskere får tilgang på verktøyene de trenger for å sette bokstavene sammen til ord, slik at de kan begynne å lese og skrive (Rognved, 2017b). Elever som strever med bokstavinnlæringen får på den andre siden flere muligheter til å lære bokstavene, ettersom bokstavene må introduseres flere ganger. Rask bokstavprogresjon skal derfor gi større muligheter for å tilpasse bokstavinnlæringen til både de som har kommet langt, og de som strever i bokstavinnlæringen (Sunde & Lundetræ, 2019). Rask bokstavprogresjon er i tillegg en metode som kombinerer både syntetiske og analytiske leseopplæringsmetoder. Det vil si at metoden fokuserer på den tekniske delen ved lesing, men også på forståelse og motivasjon. Metoden tar derfor høyde for å utvikle leseformelens tre delferdigheter (Gough & Tunmer, 1986).

2.2.4.2 Valg av bokstaver

Det har lenge vært ulike meninger når det gjelder hvilke bokstaver man skal starte med å introdusere i bokstavinnlæringen. Spørsmålet har stort sett handlet om man skal starte med de store eller små bokstavene, eller arbeide parallelt med dem i bokstavinnlæringen. På slutten av 1900-tallet var fokuset på de store bokstavene (versalene), og tanken bak denne metoden var at disse bokstavene var enklere å skille fra hverandre. De små bokstavene (minuskulene) er

likere hverandre i utseende og kan føre til forvirring, spesielt b og d, p og q (Engen, 2007, s. 103-105).

I forskningsartikkelen til Jones et al. (2012) hevdes det at man bør arbeide med de store og små bokstavene parallelt i bokstavinnlæringen. Barna vil naturligvis blande de store og små bokstavene i starten, men ifølge Jones et al (2012) er det helt vanlig. Det viktigste er at de lærer sammenhengen mellom store og små bokstaver, og hvordan de forekommer i reelle tekster, med stor bokstav i starten av setninger og i navn og små resten av teksten (Bjerke & Johansen, 2017, s. 90). Engen og Håland (2005) trekker frem tastatur som et viktig hjelpemiddel i bokstavinnlæringen for å synliggjøre forholdet mellom de store og små bokstavene. På et tastatur vil elevene trykke på de store bokstavene, selv om det er de små bokstavene som blir synlige i teksten de skriver. Dette medfører at elevene får en bredere forståelse for hvordan de store og små bokstavene henger sammen.

Noen bokstaver er mer utfordrende å lære enn andre. Dette kan for eksempel være bokstaver som er formlike som b-d og p-q, eller bokstaver som er lydlike som g-k, b-p. Flere forskere hevder derfor at enkle bokstaver bør læres først og vanskelige bokstaver bør man vente med å introdusere til slutt (Høien & Lundberg, 2012; Jones, et al., 2012). Det er vanlig å starte med de bokstavene som består av lyder man kan holde lenge. Eksempelvis vokalene a, e i og o. I tillegg bør bokstavene være høyfrekvente og de bør være enkle å kombinere med andre, slik at elevene enkelt kan lage ord som er kjente for dem. I tillegg til vokalene a, e, i og o, bør også noen av konsonantene komme tidlig, slik at elevene på et tidlig tidspunkt kan lage ord og lese setninger som gir mening. Konsonanter som s, l og m er derfor lurt å presentere tidlig. En vanlig rekkefølge er å starte med bokstavene s-i-l-o-r-e-m-a. Denne rekkefølgen egner seg godt i en syntetisk metode, da elevene på et tidlig tidspunkt blir introdusert for både vokaler og konsonanter som kan settes sammen til meningsfylte småord, i tillegg til at man unngår at de formlike bokstaver p, b og d skaper forvirring i starten (Engen & Håland, 2005, s. 25; Bjerke & Johansen, 2017, s. 114).

2.2.4.3 Kartlegging av elevenes bokstavkunnskap

Elevene som starter i førsteklasse kommer til skolen med ulik bokstavkunnskap og det er lurt å få en oversikt over hva de kan, så tidlig som mulig. Det er flere måter å kartlegge elevenes behov på, for eksempel kan man observere elevene mens de skriver, eller lekeskriver i løpet av de første dagene på skolen (Engen, 2005). Man kan også gjennomføre bokstavprøver

jevnlig i løpet av det første skoleåret for å få oversikt over hvilke bokstaver elevene har lært, og hvilke bokstaver som virker utfordrende å lære. Lesesenteret har blant annet laget en slik bokstavprøve som lærerne selv kan velge å ta i bruk i undervisningen (Universitetet i Stavanger, 2020).

2.2.5 Hva er viktig for en god bokstavopplæring?

En godt tilpasset lese- og skriveopplæring tar utgangspunkt i hva eleven kan fra før. Til tross for at barna er like gamle når de starter på skolen, har de ulike forutsetninger for å lære å lese og skrive. Mange har trolig lært flere bokstaver og kan skrive sitt eget navn, mens andre ikke har vært klar for å lære bokstaver før skolestart. Denne variasjonen må lærere i begynneropplæringen ta hensyn til, og tilpasse undervisningen slik at alle elever får utfordringer ut ifra sitt nivå (Skjelbred, 2012, s. 98). I bokstavinnlæringen må man sørge for å treffe alle elevene, både de som har kommet langt og de som ikke har kommet så langt i språkutviklingen.

Flere leseforskere hevder at den første lese- og skriveopplæringen bør starte tidlig for å hindre at det utvikles store variasjoner i elevenes ferdigheter. Elevene som starter i førsteklasse er motiverte for å lære å lese og skrive, og de fleste har forventninger om at dette skal skje med en gang. Likevel må man alltid ta hensyn til at seksåringene er på ulike nivåer i sin lese- og skriveutvikling, og at den nærmeste utviklingssonen dermed er forskjellig fra barn til barn (Vygotskij & Konzulin, 2001). Noen har allerede knekt lesekoden, mens andre ikke har skjønt sammenhengen mellom skriftspråk og talespråk, eller at bokstavene representerer lyder (Lundetræ & Walgermo, 2014, s. 148). Barna skal møtes der de er i sin språkutvikling, og det er læreren sin oppgave å legge til rette for at de får like muligheter til å utvikle seg videre. Læreren bør fungere som et støttende stillas, som gradvis kan fjernes etter hvert som elevene utvikler seg i den proksimale utviklingssonen (Gabrielsen & Oxborough, 2014, s. 37).

2.3 Håndskrift eller tastatur, eller begge deler?

Håndskriftopplæringen har alltid hatt en stor plass i begynneropplæringen. Å arbeide med bokstavformene er fortsatt en viktig del av norskfaget i dag, men etter at digitale ferdigheter ble en av de fem grunnleggende ferdighetene som skal inkluderes i alle fag med læreplanverket LK06 (Kunnskapsdepartementet, 2013), har trolig bruken av tastatur i opplæringen ført til at det har blitt mindre tid til å fokusere på den motoriske delen ved

bokstavforming. De siste årene er det blitt mer og mer vanlig å ta i bruk digitale verktøy som datamaskin og nettbrett også på første trinn. Sandvik (2018, s. 91) mener derfor at det har blitt nødvendig å stille spørsmål om hvilken rolle digitale verktøy skal ha i den første lese- og skriveopplæringen, og om nettbrett skal erstatte håndskriftopplæringen.

Bjerke og Johansen (2017, s. 100-101) mener det er uheldig at innføringen av datamaskin og nettbrett i lese- og skriveopplæringen har ført til et spørsmål om enten eller, og at en kan få inntrykk av at det ene erstatter det andre. I læreplanens kompetansemål likestilles det å skrive for hånd og det å skrive på tastatur. Elevene skal nemlig lære å skrive med funksjonell håndskrift og bli kyndige brukere av tastatur. Derfor mener Bjerke og Johansen (2017, s. 101) at det heller er snakk om et både óg. Å skrive for hånd og å skrive på tastatur er viktige skriveredskaper for at elevene skal utvikle gode skrivekunnskaper, og derfor er det viktig at håndskrift og tastatur likestilles i undervisningen. Digitale verktøy har sine fordeler mens det å skrive for hånd har andre fordeler. Det er derfor viktig at man som lærer ikke tenker at det ene utelukker det andre, men heller har en tanke om at elevene bør få skrive mest mulig, både for hånd og ved hjelp av digitale verktøy (Traavik, Ulland & Bjørkvold, 2013, s. 77). Skriveforskere er kritiske til å forkaste blyantskriving, da det å fysisk forme bokstaver med blyant er positivt for elevene kognitivt sett. Det betyr derimot ikke at de mener man ikke skal benytte digitale verktøy, men at man skal finne en balanse mellom å skrive på tastatur og å skrive for hånd (Berrum, Halmrast, Helle & Lønvik, 2016).

2.3.1 Hva sier forskningen?

Flere forskere har sett på forskjeller mellom å fokusere på håndskrift og å fokusere på tastatur i den første lese- og skriveopplæringen (Sjaastad, Wollscheid & Tømte, 2015; Kobberstad, Gamlem & Rogne, 2019). Undersøkelsen til Kobberstad et al. (2019) tar utgangspunkt i tre lærere som har ulik tilnærming til lese- og skriveopplæringen i begynneropplæringen. Hvor lærer 1 kun bruker personlige nettbrett, og mener at den motoriske delen ved håndskrift er for utfordrende for seksåringer. Lærer 2 har derimot et både óg perspektiv og benytter både personlige nettbrett og håndskrift, mens lærer 3 kun benytter håndskrift fordi skolen ikke har nok ressurser til å gi førsteklasingene digitale verktøy. Denne studien samsvarer med tidligere forskning på feltet, og resultatene viser at lærerne er enige i at nettbrettet kan være et godt supplement i arbeidet med å differensiere og tilpasse skriveopplæringen. Tidligere har det vært et enten eller perspektiv når det gjelder bruken av digitale verktøy i skolen. Denne studien skiller seg derfor fra tidligere forskning, ved å tydeliggjøre at det å ha et både óg

perspektiv kan være lurt i arbeidet med en variert og tilpasset opplæring. Nettbrettet har virkelig potensiale til å tilføye mye bra i undervisningen, men det bør ikke styre den.

Sjaastad, Wollscheid & Tømte (2015) har gjennomført en undersøkelse for å teste elever på tredje trinn sin skrivehastighet. De to skolene som deltok i studien hadde ulikt fokus i skriveopplæringen. Skole 1 hadde et både óg perspektiv og fokuserte både på å skrive for hånd og på tastatur. På skole 2 var det bestemt at nettbrett skulle ha en nøkkelrolle i skriveopplæringen. Resultatene viste at håndskriften til elevene fra skole 2 var vesentlig svakere enn elevene fra skole 1, noe som ikke er unaturlig ettersom skole 2 fokuserte mest på tastatur. Imidlertid kunne ikke studien finne noen forskjeller i skrivehastigheten mellom elevene som fikk håndskriftopplæring og elevene som fokuserte mest på nettbrett. Studien konkluderer med at de ikke finner signifikante forskjeller mellom elevene fra skole 1 og skole 2, verken med tanke på skrivehastighet eller rettskriving. Utstrakt bruk av nettbrett trenger altså ikke å bety noe for skrivehastigheten på papir eller for rettskriving. Likevel understrekes det at 8 av 14 elevene som brukte nettbrett mest, hadde en håndskrift som svekket lesbarheten, mens for elevene som fikk håndskriftopplæring var dette kun tilfellet for 3 av de 15 elevene (s. 30).

2.3.2 Bruk av digitale verktøy i bokstavopplæringen

Ifølge Lorentzen (2005, s. 28) er det positivt å benytte tastatur i bokstavopplæringen, fordi det kan hjelpe elevene i gang med lesing og skriving slik at alle kan lykkes, og det er ikke preget av forventningspress. Videre hevder Trageton (2009, s. 5) at å skrive for hånd er utfordrende for de som starter i første klasse. Derfor kan det være vanskelig for elevene å skrive ned bokstaver som representerer lydene i det muntlige språket, samtidig som de skal bruke krefter på den motoriske utformingen av bokstavene (Traavik & Alver, 2008, s. 97). Bruken av digitale verktøy gjør at elevene bare trenger å finne bokstaven som representerer lyden og trykke på de riktige tastene (Lorentzen, 2005, s. 31). Dermed kan de bruke mer energi på andre sider ved skrivingen, som for eksempel tekst og innhold (Trageton, 2009, s. 5).

Forskning viser at mange skoler har gode erfaringer med bruk av nettbrett i den første lese- og skriveopplæringen (Berrum, et al., 2016). Informantene i studien til Berrum et al. (2016) opplevde at bruk av digitale verktøy i undervisningen åpnet opp for mer og bedre tilpasset opplæring. Samtidig ble det en mer differensiert undervisning for elevene, og elevene produserte mer tekst og innhold enn hva de gjorde tidligere uten bruk av nettbrett og/eller

datamaskin. I tillegg hevdet flere av lærerne at elevene opplevde økt mestring og stolthet over produktene de leverte, samtidig som de i større grad enn tidligere samarbeidet og reflekterte sammen underveis i arbeidsprosessen. Andre lærere pekte også på mulighetene til at elevene jobbet mer selvstendig med bruk av hodetelefoner og interaktive apper og dataprogram. Lærerne brukte også mindre tid på å gjennomføre undervisningen foran klassen, og mer tid på individuell oppfølging og veiledning til hver enkelt. I tillegg ble det trukket frem at digitale verktøy i bokstavinnlæringen kan være med på å redusere skillet mellom de sterke og de svake elevene. Det er enklere å gi elevene tilpasset opplæring i klasserommet uten at det blir synlig for de andre elevene, noe som er positivt og bidrar blant annet til mindre stigmatisering (Berrum et al. 2016, s. 2). Bruken av digitale verktøy skaper derimot ikke nødvendigvis en bedre tilpasset og differensiert skriveopplæring i seg selv, da det i stor grad handler om lærernes erfaringer og holdninger (Kobberstad et al., 2019). Lærere må kjenne til det digitale verktøyet som brukes, og vite hvilket potensial det har til å tilføye noe bra til undervisningen.

Ifølge studien til Sjaastad, Wollscheid og Tømte (2015) fører bruken av digitale verktøy til at elevene skriver raskere. Berrum et al. (2016) trekker også frem at elevene leser raskere, tidligere og med en bedre leseforståelse enn hva de gjorde med mer tradisjonell lese- og skriveopplæring uten digitale verktøy. Flere av informantene i denne studien forteller at de opplever at elevene skriver raskere og bedre enn før, og at digitale verktøy fører til en bedre rettskriving og et bredere ordforråd.

Lorentzen (2005) har undersøkt hvordan elever kan knekke den alfabetiske koden ved å skrive på datamaskin. På bakgrunn av forskning hevder han at det er mulig for elever å skrive seg til å mestre skriftspråket ved hjelp av tastatur. For at elevene skal kunne skrive ned talespråket sitt, krever det at de lytter ut hvilke lyder de skal skrive ned. Når de etter hvert kan identifisere fonemene og klarer å koble disse til grafemene, kan de enkelt lete seg frem til riktige bokstaver på tastaturet. Det å skrive på tastatur krever også mindre finmotorikk enn det å skrive for hånd, noe som gjør at det er mindre krevende for mange elever og fører til at de opplever mestring (Traavik, Ulland, Bjørkvold, 2013, s. 75). Videre hevder Lorentzen (2005) at barn får en form for gratis skriftsosialisering gjennom bruk av digitale verktøy. Med dette mener han at ved å skrive på tastatur lærer barn automatisk mye om konvensjoner i skriftspråket. For eksempel lærer de tidlig at man starter å skrive øverst til venstre og begynner på ny linje når det er fullt. I tillegg lærer de at alle setninger starter med stor

bokstav, ettersom dette skjer automatisk. Dette er viktige regler i skriftspråket som tidlig blir automatisert, og som de tar med seg når de skal skrive for hånd.

Forskning på feltet viser imidlertid at en viktig utfordring knyttet til bruken av digitale verktøy i undervisningen handler om mangelfull opplæring av lærerne. Dersom lærerne skal kunne ta i bruk digitale verktøy i undervisningen og bruke det som en ressurs, kreves det at de kjenner til verktøyet og vet hvordan dette kan utnyttes (Berrum, Halmrast, Helle & Lønvik, 2016; Kobberstad, Gamlem & Rogne, 2019). Det er nødvendig med god opplæring av lærerne i bruk av digitale verktøy, og det er behov for bedre tilgang på ressurser i skolen. Det at lærerne har ulike praksiser i begynneropplæringen skyldes ofte ulik tilgang på ressurser (Kobberstad, et al., 2019). En av lærerne i forskningsartikkelen til Kobberstad et al. (2019) oppgir at han ikke bruker digitale verktøy i undervisningen fordi skolen ikke har nok ressurser til det. Personlig ønsker han bedre opplæring og flere ressurser, slik at han kan bruke digitale verktøy som supplement i undervisningen.

Vi har sett at hovedfokuset fort blir enten på tastatur eller håndskrift, selv om forskning viser at en kombinasjon er det aller beste. Hvis fokuset blir at elevene kun skal skrive på tastatur, vil naturligvis elevenes motoriske ferdigheter og håndskrift svekkes med tiden (Sjaastad, Wollscheid & Tømte, 2015). På den andre siden vil ikke elevenes digitale kompetanse utvikles dersom de ikke får mulighet til å skrive på tastatur. Det er derfor viktig å legge til rette for at elevene får mulighet til å skrive både for hånd og på tastatur allerede i begynneropplæringen.

3. Forskningsdesign

I dette kapitlet skal jeg presentere studiens forskningsdesign. Forskningsdesignet er en overordnet plan for hvordan denne studien er designet og gjennomført, helt fra formulering av problemstilling til analyse av funn (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 61). Jeg vil starte med å begrunne mitt valg av kvalitativ metode. Videre vil jeg beskrive hvordan datainnsamlingen har gått for seg, fra forberedelse til gjennomføring av intervjuene. Deretter vil jeg si noe om hvordan jeg har gått frem i transkripsjonen og analyseprosessen. Til slutt i kapitlet vil jeg diskutere studiens kvalitet.

3.1 Kvalitativ forskningsmetode

Formålet med denne studien er å få dypere innsikt i lærernes tanker, erfaringer og refleksjoner omkring rask bokstavprogresjon. Når man skal bestemme hvilken metode som egner seg for en bestemt studie, hevder Neteland (2020, s. 51) at problemstillingen alltid bør være utgangspunktet for valget. Problemstillingen i denne studien er som følger: «*Hvilke tanker og erfaringer har lærerne med metoden rask bokstavprogresjon, og er digitale verktøy en nødvendighet eller ressurs i bokstavinnlæringen.*» For å kunne besvare denne studiens problemstilling vil det være mest hensiktsmessig å velge en kvalitativ metode. I samfunnsvitenskapen skiller man mellom kvalitative og kvantitative forskningsmetoder. Metodene har forskjellige fremgangsmåter og de har ulike svakheter og styrker (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 89). I det følgende skal jeg kort se på forskjellen mellom metodene, og begrunne mitt valg av kvalitativ forskningsmetode.

Hovedforskjellen mellom forskningsmetodene er at man gjennom kvalitative metoder søker å oppnå en dypere forståelse av sosiale fenomener, mens man ved hjelp av kvantitative metoder ønsker å undersøke målbare størrelser (Thagaard, 2013, s. 17). I kvalitative metoder er det ofte nær kontakt mellom forsker og deltaker, og forskerens tolkning og forståelse har betydning for resultatet. Benytter man kvantitative metoder derimot, er det ofte en distanse mellom forsker og deltaker, men forskerens tolkning og forståelse har selvsagt betydning for resultatet også i kvantitative metoder (Johannesen, Christoffersen & Christoffersen, 2016, s. 28). Det er viktig å understreke at disse metodene ikke er motsetninger av hverandre. Begge metodene brukes for å samle inn empiri, og de egner seg i ulike sammenhenger (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 110). I tillegg er det fullt mulig å benytte en kombinasjon av ulike metoder i samme forskningsprosjekt (Christoffersen & Johannesen, 2012, s. 17). Forskning viser blant annet at det stadig blir vanligere å kombinere metodene (Bryman, 2006). Dette kan indikere at skillet mellom det kvalitative og det kvantitative er i ferd med å bli mindre (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 110).

I denne studien var det hovedsakelig lærernes tanker, erfaringer og refleksjoner jeg ønsket å gå i dybden på. Ettersom dette ikke er målbare størrelser, var en kvalitativ metode best egnet. Jeg valgte derfor å benytte et kvalitativt forskningsdesign med kvalitativt intervju som metode.

3.1.1 Semistrukturert intervju

I forbindelse med dette prosjektet har jeg gjennomført seks semistrukturerte intervju. Intervjuene var delvis planlagt, og jeg hadde en overordnet intervjuguide som utgangspunkt for gjennomføringen. Intervju er den mest brukte metoden når formålet er å samle inn kvalitative datamaterialer. Det er en fleksibel metode som gir mulighet for at man kan få gode og detaljerte beskrivelser av det fenomenet man ønsker å undersøke (Christoffersen & Johannesen, 2012, s. 77).

Et intervju kan være mer eller mindre planlagt på forhånd. Til tross for den planlagte intervjuguiden, opplevde jeg at rekkefølgen på spørsmål og tema varierte underveis i intervjuene (Christoffersen & Johannesen, 2012, s. 79). I semistrukturerte intervjuer må man være åpen for å bringe nye temaer inn i intervjuet dersom informantene kommer med noe relevant som man ikke hadde tenkt over i forkant. I dette tilfellet var det flere ting informantene kom innpå, som jeg valgte å stille oppfølgingsspørsmål til. For eksempel så hadde jeg satt opp noen spørsmål om digitale verktøy, men jeg hadde ikke på forhånd sett for meg at det skulle få så stor plass. Dette var relevant informasjon som jeg ikke hadde tenkt over i forkant. I alle intervjuene foregikk det en kontinuerlig analyse der både jeg og informantene forsøkte å forstå det som ble sagt så godt som mulig. Det gjorde at jeg stilte flere oppfølgingsspørsmål til det som ble sagt for å tydeliggjøre handlinger og tanker som kom frem i intervjuet, og informantene stilte spørsmål til meg dersom det opplevde at noe var uklart (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 121).

3.1.2 Utvalg av informanter

I denne studien ønsket jeg å komme i kontakt med lærere i begynneropplæringen som hadde erfaring med rask bokstavprogresjon. Det var disse kriteriene som lå til grunn for utvalget og som avgjorde hvem som var aktuelle å ha med i studien. For å komme i kontakt med informanter som oppfylte kriteriene, ble det derfor nødvendig med et strategisk utvalg av informanter. Et strategisk utvalg handler om at man velger informanter ut ifra forhåndsbestemte egenskaper og kvalifikasjoner, for at man på best mulig måte skal kunne besvare studiens forskningsspørsmål (Thagaard, 2013, s. 60).

Da jeg hadde bestemt meg for å intervju lærere som hadde erfaring med rask bokstavprogresjon, måtte jeg ta en vurdering av hvor mange informanter som var nødvendige

å ha med i denne studien. Ifølge Thagaard (2013, s. 64) må utvalgets størrelse baseres på studiens analytiske mål, og det er viktig at datagrunnlaget ikke blir så stort at det går ut over analyseprosessen. Dersom målgruppen er relativt lik hverandre på flere kriterier, trengs det færre informanter ifølge Christoffersen og Johannesen (2012, s. 49). De aktuelle informantene i dette prosjektet var lærere på første- og andre trinn som arbeidet i begynneropplæringen, og man kan forvente at de sitter inne med mye av den samme kunnskapen når det gjelder den første lese- og skriveopplæringen. Likevel åpner metodefriheten i den norske skolen opp for mange måter å gjennomføre bokstavinnlæringen på, og hvor mange bokstaver som introduseres i uken varierer fra lærer til lærer. Dette er en av årsakene til at dette temaet er særlig interessant.

Jeg vurderte at seks intervjuer ville gi meg et godt grunnlag av datamateriale. I forkant av et intervju er det alltid lurt å avklare hvor lenge man skal holde på, og holde seg innenfor denne tiden så godt det lar seg gjøre (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 133). Alle intervjuene varte mellom 20-40 minutt. Det korteste intervjuet varte i 20 minutter, mens to av intervjuene gikk over den estimerte tiden og landet på 35-40 minutt. Tre av intervjuene varte omtrent 30 minutter. Lengden på intervjuene hadde trolig en sammenheng med lærernes erfaringer og fartstid på feltet.

Det neste steget i prosessen var å skaffe lærere som var villige til å delta i prosjektet. Jeg la derfor ut et innlegg i en gruppe på Facebook som heter «Førsteklasselærere» og som har 15 000 medlemmer. I innlegget skrev jeg at jeg søkte lærere som hadde arbeidet eller som arbeidet med rask progresjon i bokstavinnlæringen. Når man velger å gjøre det på denne måten er det informantene selv som melder seg til prosjektet, og det kaller man for utvelgning ved selvseleksjon (Grønmo, 2016, s. 116-117). Fordelen med å basere utvalget på selvseleksjon er at man kommer i kontakt med informanter som har mye kunnskap å dele. Utfordringen med å gjøre det på denne måten kan være at de som melder seg til slike prosjekter ofte er de som er mest engasjerte innenfor nettopp dette temaet, og dermed vil det ha betydning for hvilke informanter man sitter igjen med. Det betyr at man muligens ikke vil få et resultat som gjenspeiler virkeligheten. I dette tilfellet var det kun kvinner som meldte seg til å delta i prosjektet, noe som kan tenkes å være en svakhet. Likevel kan man ikke anta at kvinner og menn praktiserer ulike metoder i begynneropplæringen. Kjønn er ikke relevant i denne studien, men det kunne selvsagt vært interessant for å få mer variasjon i utvalget. Målet med denne studien er derimot ikke at resultatene skal kunne generaliseres, men å gå i dybden

for å forstå hvordan noen av informantene opplever arbeidet med rask bokstavprogresjon og bruken av digitale verktøy i begynneropplæringen. Dette må man ta høyde for når man tolker intervjuene og resultatene man kommer frem med. Det kan være at resultatet ville bli annerledes dersom jeg hadde hatt et tilfeldig utvalg.

Jeg fikk raskt respons fra flere lærere som ønsket å være med. Både lærere som arbeidet på første trinn, og lærere som hadde arbeidet på første trinn tidligere, ønsket å delta. I starten søkte jeg både lærere som arbeidet med rask bokstavprogresjon på det aktuelle tidspunktet, og lærere som hadde arbeidet med rask bokstavprogresjon tidligere. Da det viste seg at det var flere som ønsket å være med i prosjektet enn jeg hadde antatt, valgte jeg å stille krav om at lærerne måtte være lærer på første eller andre trinn skoleåret 2020/2021. Lærerne som hadde arbeidet med rask bokstavprogresjon tidligere var ikke mindre aktuelle for studien, men jeg måtte ta et valg for å begrense utvalget. I tillegg tenkte jeg at de som arbeidet på første trinn på det aktuelle tidspunktet eller hadde gjort det året før, kanskje satt inne med ferskere kunnskap enn de som hadde drevet med det for flere år siden. Det er en grunn til at det er viktig å intervju de som jobber med det her og nå, ettersom man fort glemmer hva man har gjort tidligere.

Etter å ha fått prosjektet vurdert av norsk senter for forskningsdata (NSD) (vedlegg 1), tok jeg kontakt med de aktuelle informantene og spurte om de fortsatt var interesserte i å delta i prosjektet. Alle responderte raskt med at de ønsket å delta og fikk tilsendt informasjons- og samtykkeskjema (vedlegg 2) som var i tråd med etiske retningslinjer for slike forskningsprosjekter (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 246). Ettersom intervjuene skulle gjennomføres digitalt, var de fleste veldig fleksible og vi fikk satt tidspunkt for intervjuene relativt raskt.

Jeg hadde bestemt meg for å gjennomføre seks intervjuer, men jeg var likevel åpen for å gjennomføre flere intervju dersom det ville bli nødvendig. Etter at intervjuene var gjennomført så jeg at jeg satt igjen med mye data, og vurderte at det ikke var nødvendig med flere. Jeg forventet at informantene ville sitte inne med en del av den samme kunnskapen, og jeg følte at jeg nådde en slags informasjonstopp (Christoffersen & Johannesen, 2012, s. 49), da de siste intervjuene gikk i samme retning og gav meg mye av den samme informasjonen. Likevel kom det tydelig frem at lærerne hadde ulike synspunkter og erfaringer med den raske bokstavprogresjonen, her hadde alle informantene viktige bidrag til prosjektet.

I det følgende vil jeg kort presentere de seks lærerne som deltok i prosjektet. Lærerne arbeidet på norske skoler tilfældige steder både i inn- og utland, og deres arbeidserfaring varierte fra 4 til 30 år i begynneropplæringen. Alle intervjuene ble gjennomført i løpet av høsten 2020. I tabellen under har jeg gitt alle informantene fiktive navn og presenterer deres arbeidserfaring, utdanningsbakgrunn, hvor mange ganger de har hatt ansvar for bokstavprogresjonen og hvor mange bokstaver de introduserer i uken.

Deltakere	Arbeids- erfaring	Utdanning	Ansvar for bokstavopplæri ngen	Antall bokstaver i uken
Lise	30 år 1.-4.trinn	Adjunktutdannelse med spesialfelt i småskolepedagogikk.	Har ikke telling	3
Kari	7 år 1.-2.trinn	Opprinnelig utdannet sykepleier, omskolert til lærer i senere tid.	3 ganger	4
Anna	4 år 1.-4.trinn	Adjunktutdannelse	2 ganger	2
Siv	5 år 1.-10. trinn	Adjunktutdannelse	1 gang	2-3
Heidi	14 år 1.-4.trinn	Adjunktutdannelse	6 ganger	2
Sara	16 år 1.-2. trinn	Førskolelærer	8 ganger	3

Tabell 1: Oversikt over informantene

3.2 Forberedelse og gjennomføring av intervju

Før man går i gang med å samle data ved hjelp av kvalitative intervju, er det helt nødvendig å forberede seg godt. Først og fremst er det nødvendig for kvaliteten på intervjuet, men det vil også påvirke hvilken informasjon man som forsker sitter igjen med etter intervjuet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 132). Derfor startet jeg forberedelsesprosessen med å lese meg godt opp på teori og tidligere forskning om temaet, videre utviklet jeg en intervjuguide, deretter

gjennomførte jeg et pilotintervju for å teste hvordan spørsmålene åpnet opp for dialog, og til slutt intervjuet jeg lærerne som var valgt ut til å delta i prosjektet.

3.2.1 Intervjuguide

En viktig del av forberedelsen før et intervju, er å utforme en intervjuguide (se vedlegg 3). Semistrukturerte intervjuer har alltid en overordnet intervjuguide som utgangspunkt. Spørsmålene i intervjuguiden skal være til hjelp for å dekke områdene som hovedproblemstillingen og forskningsspørsmålene for forskningen rammer inn (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 122). Etersom informasjonen fra intervjuene utgjør hele datamaterialet i denne studien, var det viktig for meg å lage en intervjuguide som dekket temaet så godt som mulig.

Det første jeg gjorde da jeg skulle utforme intervjuguiden (vedlegg 3) var å velge ut to sentrale hovedtema som inngikk i den daværende problemstillingen. De to hovedtemaene jeg endte opp med var følgende; den første lese- og skriveopplæringen og rask bokstavprogresjon. Inkludert i temaet rask bokstavprogresjon ble det stilt spørsmål som omhandlet bruk av digitale verktøy og tilpasset opplæring. Digitale verktøy fikk en vesentlig større del av datamaterialet enn jeg først hadde trodd, og blir tatt med som en egen kategori i analysen. De to hovedtemaene ble valgt ut ifra det teoretiske grunnlaget jeg hadde dannet meg i forkant, ved å lese teori og tidligere forskning om bokstavinnlæring. Til alle temaene ble det formulert underspørsmål. I tillegg hadde jeg noen innledende spørsmål, som i hovedsak omhandlet informantenes utdannings- og yrkesbakgrunn. For å få en så god flyt i samtalen som mulig, var jeg åpen for å endre på rekkefølgen av spørsmålene underveis i intervjuet. Dersom informantene tok opp temaer som jeg visste ville komme senere i intervjuguiden, tok jeg det heller der og da, for å få best mulig flyt (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 132-133). Det er nettopp dette som er det sentrale ved semistrukturerte intervjuer, den intervjuguiden du har forberedt i forkant skal kun fungere som et utgangspunkt og ikke som et manus.

Da jeg formulerte spørsmål til intervjuguiden, var jeg veldig bevisst over hvordan jeg valgte å ordlegge meg. Jeg prøvde å formulere spørsmålene så tydelig og presist som mulig, samtidig som jeg forsøkte å unngå å bruke ord som kunne oppleves som vanskelige å forstå. I tillegg var jeg opptatt av å ikke stille ledende spørsmål, eller legge føringer for hvilke svar jeg var ute etter. Jeg ønsket å være så objektiv som overhodet mulig, slik at jeg ikke skulle påvirke

informantenes svar. Målet var at informantene skulle oppleve spørsmålene som meningsfulle, og at det ikke skulle være rom for misforståelser (Neteland, 2020, s. 59-60).

Informantene fikk ikke tilsendt intervjuguiden i forkant av intervjuet, men de ble informert om tema og problemstilling for studien i informasjons- og samtykkeskjemaet. Jeg valgte å gjøre det på denne måten for å få frem lærernes refleksjoner under intervjuet, og for å sikre at de ikke hadde forberedt svar i forkant. I tillegg var intervjuguiden utformet med nøytrale spørsmål som ikke hadde til hensikt å fremme en type bokstavopplæring over den andre. Det var viktig for å få frem lærernes autentiske meninger omkring metoden.

3.2.2 Pilotering

For å kunne stille godt forberedt til et intervju kan det være lurt å gjennomføre en generalprøve på intervjuet. Det kaller man for et pilotintervju. Pilotering gjør det mulig å prøve ut innsamlingsmetoden og forberede den før man samler inn datamaterialene som skal være utgangspunkt for studien (Neteland, 2020, s. 61). Jeg valgte å gjennomføre et pilotintervju med en kollega som har arbeidet i begynneropplæringen i over 30 år. Hun var den første som benyttet metoden rask bokstavprogresjon på skolen hun arbeider ved, og har mye erfaring omkring den første lese- og skriveopplæringen. Jeg visste at hun satt på mye relevant kunnskap, og jeg håpet hun ville gi meg utfyllende svar på spørsmålene jeg hadde forberedt i intervjuguiden. Hovedårsaken til at jeg ønsket å gjennomføre et pilotintervju, var for å se hvor lang tid det tok å komme gjennom intervjuguiden, og om jeg eventuelt måtte fjerne noen av spørsmålene. I tillegg var det greit å teste ut om utstyret fungerte som det skulle, og ikke minst om spørsmålene fungerte slik jeg hadde sett for meg. Jeg tok opp pilotintervjuet både med mobiltelefonen og datamaskinen, bare for å være på den sikre siden i tilfelle noe skulle gå galt underveis i intervjuet.

Underveis i pilotintervjuet så jeg at det var noen spørsmål jeg kunne kutte ut, da de kom litt på siden av temaet, og jeg oppdaget også hvilke spørsmål jeg burde legge til. Å gjennomføre en slik generalprøve gjorde at jeg fikk muligheten til å forbedre intervjuguiden og det ble derfor gjort noen små justeringer etter pilotintervjuet. Likevel var det ikke noen store endringer som ble gjort, slik at informantene fikk de fleste og viktigste spørsmålene som ble spurt i pilotintervjuet. Jeg er glad for at jeg valgte å gjennomføre pilotering, da det hjalp meg til å stille godt forberedt til intervjuene av de utvalgte informantene. Ettersom pilotintervjuet

var vellykket og av god kvalitet, valgte jeg å ta inn intervjuet som en del av datamaterialet.

3.2.3 Gjennomføring

Som et resultat av koronapandemien som rammet hele verden i 2020 ble det naturlig å gjennomføre intervjuene digitalt. Det at jeg valgte denne metoden førte i tillegg til at jeg fikk mulighet til å intervju mennesker som jeg ikke hadde hatt mulighet til å komme i kontakt med hvis vi skulle gjennomført fysiske intervju. Intervjuene ble gjennomført digitalt gjennom Zoom, og tatt opp både med datamaskin og mobil i tilfelle noe skulle skje underveis i intervjuet. Lærerne fikk tilsendt en lenke som de kunne klikke seg inn på for å komme til det digitale møterommet. I mitt tilfelle var jeg derfor avhengig av datamaskin, og jeg måtte være sikker på at både kamera og mikrofon fungerte. I forkant av intervju bør man alltid tenke over hvilket utstyr man trenger for å samle data, og gjøre seg godt kjent med dette. Da slipper man å bruke unødvendig med tid på tekniske problemer, og fokuset kan være fullt og helt på selve intervjuet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 132).

Under intervjuene hadde informantene på kameraet slik at vi både så og hørte hverandre, men de var klar over at jeg kun tok lydopptak og ikke videopptak av intervjuet. Det at både jeg og informantene hadde på kameraet gjorde at intervjuene ble så likt som et fysisk intervju som mulig. Under intervjuene var informantene hjemme i kjente omgivelser. Postholm og Jacobsen (2018, s. 132-133) understreker viktigheten av at informantene opplever intervjuet som en trygg situasjon, og at det kan være formålstjenlig at det er de som velger hvor intervjuet skal foregå. Det at intervjuene ble gjennomført digitalt kan også ha ført til at det var en lavere terskel for å delta i prosjektet.

Gjennomføringen viste at intervjuguiden var godt gjennomarbeidet ettersom samtalene fløt godt. Spørsmålene var relevante, og jeg opplevde at informantene synes det var konkrete og greie spørsmål. Dersom jeg var usikker på om informantene hadde oppfattet spørsmålet riktig, gjentok jeg det jeg oppfattet og spurte om det var det de mente. Det er viktig at man stiller oppfølgingsspørsmål, inngående spørsmål og oppklarings spørsmål i løpet av intervjuet for å unngå feiltolking i ettertid (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 132).

3.3 Bearbeiding av intervjumateriale

Etter at alle intervjuene var gjennomført startet jeg med å bearbeide det innsamlede datamaterialet. For at det skulle være mulig å analysere datamaterialet måtte jeg starte med å transkribere intervjuene, deretter var det å redusere, kategorisere, systematisere og kode datamaterialet. Til slutt forsøkte jeg å trekke trådene sammen og analysere studiens viktigste funn.

3.3.1 Transkribering

Ofte er transkribering det første steget i en analyseprosess. Transkripsjon går ut på at man skriver ned det som ble sagt så nøyaktig som mulig (Neteland, 2020, s. 62). Det er en enormt tidkrevende prosess, men det er helt nødvendig for å kunne analysere meningsinnholdet i intervjuene. I transkriberingsprosessen vil det alltid foregå tolkning, slik at transkripsjonen aldri vil bli en direkte kopi av intervjusituasjonen. Likevel skal man alltid forsøke å skrive ned det som blir sagt, så konkret og direkte som mulig. I datamaterialet mitt var det innslag av flere ulike dialekter, og jeg valgte derfor å oversette hele transkripsjonen til bokmål.

Talemålsvariasjon var ikke et fokus i dette prosjektet, og jeg har derfor ikke gått glipp av informasjon som ville vært relevant for å besvare problemstillingen.

Lydopptakene ble transkribert enten samme dag, eller i løpet av dagene etter at intervjuene var gjennomført. Jeg ønsket å transkribere så raskt etter at intervjuene var gjennomført som mulig, for at intervjuene fortsatt skulle være friskt i minnet. Jeg vil tro at det kunne blitt vanskeligere å huske situasjonene like godt dersom jeg hadde ventet med å transkribere intervjuene til en stund etter at de var gjennomført. Da jeg var ferdig med transkripsjonen var neste steg å redusere, kategorisere, systematisere og kode datamaterialet.

3.3.2 Tematisk analyse

Kvalitative analysemetoder har til hensikt å sortere datamaterialet for å gjøre det oversiktlig og forståelig (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 139). Etter at transkripsjonene er gjennomført er det neste steget å lese over dem og kode relevante avsnitt. Videre handler det om å se over avsnittene igjen og forsøke å omkode dem eller slå sammen ulike koder (Kvale, Brinkmann, Andressen & Rygge, 2015, s. 226). Det er klart flere fordeler med å benytte koding som analyseform. For det første vil en forsker som gjennomfører kodingen nøye, få god oversikt over datamaterialet og samtidig bli bevisst over små detaljer som kan være viktige for

analysen. For det andre gjør koding det enklere å bryte et stort omfang av datamateriale ned i mindre kategorier eller tema (Kvale, et al., 2015).

I analysearbeidet valgte jeg å benytte et analyseverktøy som heter Nvivo (Alfasoft, 1999). Det er et program som kan brukes til å kode tekst, lyd, bilde og video. Man kan altså bruke programmet i selve transkripsjonen og i analysearbeidet. Jeg transkriberte i Word og la deretter filene inn i programmet. Dette programmet var til god hjelp i forskningsprosessen og gjorde at den tematiske analysen ble gjennomført på en ryddig og oversiktlig måte.

Da jeg hadde lagt inn de seks transkripsjonsdokumentene, opprettet jeg noder med ulike kategorier som jeg hadde opplevd gikk igjen i alle intervjuene. Da jeg leste gjennom transkripsjonene kopierte jeg avsnitter som passet inn under de ulike nodene, og fikk på denne måten redusert, kategorisert og kodet datamaterialet. Jeg startet med seks ulike noder, men etter flere runder med omkodning var kategoriene blitt til fire. De fire kategoriene jeg endte opp med var følgende: 1) rask bokstavprogresjon, 2) digitale verktøy, 3) tilpasset opplæring og 4) informantene. I analyse av datamateriale er det vanlig å veksle mellom en induktiv og en deduktiv fase. Formålet med analyseprosessen er å forenkle og redusere datamaterialet, slik at man kan få oversikt over hva det egentlig er datamaterialet forteller (Leseth & Tellmann, 2014).

3.3.2.1 Induktiv og deduktiv analysemetode

Induktiv analysemetode innebærer at forskeren forsøker å forstå det dynamiske og det unike, i stedet for å bruke tid på å lage teorier om hvordan virkeligheten ser ut og hvordan den henger sammen. I en induktiv tilnærming går altså forskeren fra empiri til teori. Dette er en åpen tilnærming, hvor forskeren først samler inn relevant informasjon og til slutt systematiserer datamaterialet. Målet med en slik tilnærming er at det ikke skal være noen begrensninger for hvilken informasjon forskeren samler inn. Det at forskeren ikke på forhånd har utviklet teorier om hva han eller hun kom til å finne i empirien, skal sikre at informasjonen er relevant og riktig. Forskerne skal hente datamateriale som beskriver virkeligheten, og deretter kan det arbeides med å utvikle teorier (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 101-102). Mens den induktive analysemetoden er en åpen metode, er deduktiv analysemetode en mer lukket metode. Det vil si at forskeren først utvikler hypoteser, og deretter går ut for å samle empiri som enten støtter eller motbeviser hypotesene. Her er det altså forskeren selv som definerer hva som er interessant å studere, og derfor er en slik metode lukket (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 101).

I mitt prosjekt startet jeg deduktivt ved å lese meg opp på teori og tidligere forskning for å danne meg et teoretisk grunnlag før jeg startet på intervjuguiden og gikk ut i forskningsfeltet. Det var med andre ord det teoretiske grunnlaget som avgjorde hva jeg ønsket å undersøke (Thagaard, 2013, s. 187). Videre i analysearbeidet vekslet jeg mellom induktiv og deduktiv metode, ettersom jeg hele tiden fikk tilgang på ny informasjon som igjen førte til nye fortolkninger av datamaterialet. Datamaterialet bygger på semistrukturerte intervju. Man kan si at semistrukturerte intervju dermed har elementer fra deduktiv og induktiv metode, ettersom det er lukket i den forstand at jeg som forsker på forhånd hadde avklart hva som var interessant å ha med i studien, men likevel var jeg åpen for at informantene skulle bringe andre temaer inn (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 103).

Det vil være vanskelig å forholde seg til en enten- eller tilnærming. En forsker vil ha vanskeligheter med å bare forholde seg til teori, ettersom teorien ofte kommer som en følge av at man har observert noe tidligere. Det er heller ikke mulig å være helt objektiv når man samler datamateriale. Alle mennesker har utviklet antakelser og fordommer, som bevisst eller ubevisst påvirker den informasjonen man finner. Selv om forskning aldri kan være fullstendig induktiv, er det likevel viktig å alltid være bevisst over egen subjektivitet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 102). Ifølge Postholm og Jacobsen (2018) er det lurt å ha en åpen tilnærming tidlig i forskningsprosessen når man er ute etter å oppnå forståelse for det man ønsker å undersøke. Samtidig har man gjerne utviklet en problemstilling i forkant, noe som gjør at tilnærmingen blir mer lukket (s. 104). Med andre ord vil man hele tiden veksle mellom induktive og deduktive analysemetoder i løpet av forskningsprosessen.

3.4 Ethiske aspekt

Man skal alltid ta hensyn til etiske prinsipper i arbeid med et forskningsprosjekt. Det er tre grunnleggende krav som knytter seg til forskningsetikken. De tre kravene er: informert samtykke, krav på privatliv og krav på å bli korrekt gjengitt (Postholm & Jacobseb, 2018, s. 246). I det følgende vil jeg diskutere mitt prosjekt ut ifra disse tre kravene.

3.4.1 Informert samtykke

Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) handler informert samtykke om at den som undersøkes deltar frivillig og er klar over hvilke fordeler og ulemper en slik deltakelse kan medføre. Informantene som deltok i dette prosjektet fikk utdelt et informasjonsskriv hvor jeg

informerte om prosjektets formål og forklarte hva datamaterialet skulle brukes til. I skrivet sto det klart og tydelig at deltakelsen var frivillig og at de når som helst har mulighet til å trekke seg fra prosjektet. De fikk også et samtykkeskjema som de måtte skrive under på. Det er ikke lett å forsikre seg om at informantene har forstått innholdet i informasjonsskrivet, men det kan tenkes at de ikke ville skrevet under før de eventuelt hadde oppklart ting som var uklart.

3.4.2 Krav på privatliv

Informasjonen som er samlet inn i forbindelse med dette prosjektet kan ikke regnes som privat, sensitiv eller sårbar. Likevel har det vært viktig å ta hensyn til at informantene ikke skal kunne identifiseres (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 249). Derfor har hele prosjektet vært anonymt, og informantene er blitt anonymisert med fiktive navn. Informasjon om bosted, arbeidsplass eller alder er heller ikke oppgitt, da det ikke var relevant informasjon i denne studien. Det skal ikke være mulig å identifisere lærerne som har deltatt i studien ut ifra den informasjonen som blir presentert i oppgaven.

3.4.3 Krav til riktig presentasjon av data

Det er ikke etisk korrekt å fremstille informantene i et dårlig lys, og derfor kan det medføre at man som forsker må holde tilbake relevante funn fra forskningen. Forskeren skal alltid forsøke å gjengi resultatene fullstendig og i riktig sammenheng. Dersom sitater blir tatt ut av kontekst kan de for eksempel få en helt annen betydning enn det som var informantens hensikt. Informasjonen som informantene har gitt meg, skal ikke under noen omstendigheter misbrukes eller fremstilles ukorrekt (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 252). Transkripsjonene fra intervjuene utgjør hele datamaterialet i dette prosjektet, og jeg har forsøkt etter beste evne å presentere lærernes utsagn i den sammenhengen de kom frem i intervjuene.

3.5 Validitet og reliabilitet

Validitet og reliabilitet er begreper som brukes i samfunnsforskningen når man skal vurdere hvorvidt en studie er gyldig og pålitelig. Validitet handler om hvordan en forsker har kommet frem til resultatene og tolkningen av dem (Thagaard, 2018, s. 181). For å vurdere validiteten i et forskningsprosjekt må man se på om studien undersøker det den sier at den skal gjøre (Thurén, 2013, s. 32), og om forskeren har grunnlag til å trekke konklusjoner basert på det gitte datagrunnlaget (Postholm & Jacobsen, 2012, s. 222). Med andre ord handler validitet om å vurdere en studies begrensninger. Reliabilitet handler om hvorvidt forskningens resultater

er til å stole på. Forskeren må være åpen om hvordan studien er gjennomført og resultatene kan ikke være påvirket av tilfeldigheter. Det betyr at forskeren må være bevisst over egen rolle, og hvordan gjennomføringen kan ha påvirket de endelige resultatene (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 222). Forskningens fremgangsmåte skal være så godt beskrevet at andre skal kunne utføre den samme undersøkelsen og oppnå samme resultat (Thurén, 2013, s. 32).

Dette prosjektet er basert på seks tilfeldig utvalgte lærere som underviser på første- eller andre trinn, og har erfaring med metoden rask bokstavprogresjon. Dersom prosjektet hadde blitt gjennomført med andre informanter, eller av en annen forsker, er det ikke sikkert at resultatene ville blitt de samme. Det er på grunn av at deler av datainnsamlingen bygger på min subjektive oppfatning omkring temaet. Likevel var jeg konsekvent i måten jeg utformet spørsmålene i intervjuguiden, og prøvde å formulere spørsmålene som objektiv som mulig. Det er derimot umulig å være helt objektiv når en tolker resultatene fra en undersøkelse, ettersom man ikke kan legge bort egne oppfatninger, holdninger, tanker og hypoteser. Jeg vil likevel tro at oppgaven til en viss grad har både reliabilitet og validitet, ettersom jeg har forklart grundig hvordan jeg har gått frem i undersøkelsen og vært bevisst på metodens svakheter og meg selv som forsker. Prosjektet belyser læreres erfaringer og tanker omkring rask bokstavprogresjon og bruken av digitale verktøy i bokstavopplæringen, og dermed vil jeg også si at undersøkelsen tar for seg det den skal og ingenting annet.

3.5.1 Refleksivitet

En forsker vil aldri kunne være helt nøytral i et forskningsprosjekt. I dette prosjektet vil det være elementer av mine personlige og sosiale verdier både når det gjelder valg av problemstilling, metode og tolkning. Ved å reflektere over egen forskerrolle og hvordan man selv påvirker forskningen, vil man derimot bli selvbevisst, og samtidig bevisstgjøre de andre som leser denne studien. Det handler altså om å være tydelig på hvilket perspektiv man har fra start, og på hvilke verdier og normer man tar med seg inn i forskningen. I tillegg er det viktig å reflektere over hvordan man har påvirket selve datainnsamlingen (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 53).

Refleksivitet handler om at man som forsker er åpen om de forutsetningene som forskningen bygger på. Det innebærer at man klarer å presentere hvilken virkelighet man ønsker å forstå, og hva slags kunnskap man forsøker å belyse. I tillegg er en viktig del av refleksiviteten å

kunne reflektere over eventuelle feilkilder og svakheter ved prosjektet som kan ha påvirket resultatene (Postholm & Jacobse, 2018, s. 108). Prosessen som innebærer at forskeren skal reflektere over egen subjektivitet, kaller Kvale og Brinkmann (2015) for refleksivitetsprosessen. Denne prosessen handler om at forskeren stiller spørsmål ved personlig refleksivitet og epistemologisk refleksivitet. Når det gjelder den personlige refleksiviteten må forskeren stille seg følgende spørsmål: 1) hvorfor er jeg involvert i denne forskningen? 2) hvordan er jeg involvert i denne forskningen? Innenfor den epistemologiske refleksiviteten må forskeren reflektere over følgende spørsmål: 1) hva har jeg valgt bort i denne forskningen? 2) hvordan kan det at jeg foretar en undersøkelse, påvirke dem eller det jeg undersøker? 3) hvordan kan min fremstilling av forskning påvirke hvordan den blir forstått av dem som leser det?

Naturligvis er jeg involvert i denne forskningen ved at jeg har en interesse for temaet og har utviklet prosjektet. Det er jeg som har valgt ut spørsmålene som er utgangspunktet for datamaterialet i studien, og videre tolket, analysert og drøftet dem opp mot teori og forskning. I tillegg har jeg foretatt avgrensninger i prosjektet og valgt ut hva som skulle velges bort. Til tross for at det er vanskelig å være objektiv når man tolker og analyserer et datamateriale, har jeg likevel forsøkt å legge fra meg mine subjektive antakelser. Jeg tenker også at det kan ha vært en fordel at jeg ikke kjente til informantene, med unntak av læreren som deltok i piloteringen. Ifølge Christoffersen og Johannesen (2012, s. 81) påvirker relasjonen mellom forsker og informant kvaliteten på informasjonen man får ut av intervjuet. I forkant av intervjuene visste jeg ingenting om informantene, utenom at de var lærere på første eller andre trinn og arbeidet med rask bokstavprogresjon. Noen hadde sagt hvor mange bokstaver de gjennomgikk i uken, mens andre ikke hadde fortalt noen ting om deres undervisningspraksis. Informasjonen jeg hadde i forkant var derfor begrenset, og jeg hadde ikke gjort meg opp noen særlige tanker på forhånd. Som forsker er det umulig å være helt objektiv, ettersom man ikke kan legge fra seg de tankene og forventningene man har i forkant av studien.

4. Resultater og drøfting

Målet med denne studien har vært å gå i dybden på de utvalgte lærernes tanker og erfaringer knyttet til metoden rask bokstavprogresjon, og å se på om og eventuelt hvordan de benytter digitale verktøy i bokstavinnlæringen. I denne delen av oppgaven skal jeg presentere og drøfte

de viktigste funnene som fremkom av analysene, og som er relevante for den problemstillingen jeg ønsker å belyse: *«Hvilke tanker og erfaringer har lærerne med metoden rask bokstavprogresjon, og er digitale verktøy en nødvendighet eller ressurs i bokstavinnlæringen.»*

Jeg kommer til å ta utgangspunkt i de tre forskningsspørsmålene som denne studien søker å svare på. I den første delen som omhandler rask bokstavprogresjon vil jeg ta for meg forskningsspørsmål 1) hvordan arbeider lærerne med rask bokstavprogresjon? og 2) hvordan opplever lærerne arbeidet med rask bokstavprogresjon? Deretter vil jeg i siste del som omhandler bruken av digitale verktøy i bokstavinnlæringen ta for meg forskningsspørsmål 3) hvilke digitale verktøy bruker lærerne, og hvordan brukes de i bokstavopplæringen? Underveis vil jeg drøfte studiens resultater opp mot aktuell teori og forskning på feltet.

4.1 Rask bokstavprogresjon

Rask bokstavprogresjon innebærer at man arbeider med bokstavinnlæringen i et hurtig tempo, men metoden spesifiserer ikke hvor mange bokstaver som skal introduseres i uken. Det blir derfor opp til hver enkelt lærer å bestemme hvor hurtig man skal introdusere bokstavene. Metoden har vært mye i vinden de siste årene og stadig flere artikler som Lesesenteret blant annet har publisert, fremmer metodens mange positive sider. Dette har ført til at flere og flere lærere har endret sin praksis og begynt å introdusere bokstavene i et hurtigere tempo.

4.1.1 Hvordan arbeider lærerne med rask bokstavprogresjon?

Fem av seks lærere som deltok i denne studien trives godt med å introdusere bokstavene i et raskere tempo enn det som har vært vanlig tidligere. Selv om Heidi likte bedre å arbeide med bokstavene i et roligere tempo, ser hun likevel fordelene med rask bokstavprogresjon og har mange positive erfaringer med metoden. I det følgende vil jeg se på ulike valg lærerne har tatt i forbindelse med rask bokstavprogresjon. Først og fremst vil jeg se på hvor mange bokstaver lærerne introduserer i uken, videre vil jeg se på hvordan de arbeider med å utvikle elevenes språklige bevissthet, og deretter på hvordan de sikrer at alle elevene tilegner seg sikker bokstavkunnskap.

4.1.1.1 Hvor mange bokstaver introduserer lærerne i uken?

Lærerne i denne studien introduserer mellom to og fire bokstaver i uken. Denne variasjonen kan tyde på at det er noe uklart hva lærerne legger i begrepet rask bokstavprogresjon. Til tross for at progresjonen i bokstavinnlæringen varierer mellom lærerne, forsøker alle å være ferdig med første bokstavgjennomgang før jul, slik at de kan bruke det siste halve året på å repetere bokstavene og bruke dem i meningsfulle aktiviteter. Dette samsvarer med anbefalingene fra Lesesenteret (Rongved, 2017a) og forskningen til Jones et al. (2012).

Kari har benyttet metoden rask bokstavprogresjon tre ganger, og har valgt å introduser fire bokstaver i uken. Selv sier hun:

Jeg tror nok jeg er litt i ytterkanten fordi du har liksom spennet fra to bokstaver i uken til fire. Det er for eksempel mange som har to bokstaver i uken og ser på det som hurtig bokstavprogresjon da, men jeg har liksom pushet det litt enda mer i denne retningen og føler at jeg har god erfaring med det.

Ut ifra dette sitatet kan det virke som at Kari ikke er enig i at det er rask bokstavprogresjon dersom man velger å introdusere to bokstaver i uken. Det viser at det trolig er uklart hva som faktisk ligger i begrepet rask bokstavprogresjon. Til tross for at det virker som hun ikke ser på to bokstaver som hurtig progresjon, er hun likevel klar over at hun ligger litt utenfor normalen med å introdusere fire bokstaver i uken. Hun påpeker at grunnen for at hun har valgt å introdusere så mange bokstaver, er fordi hun har hatt god erfaring med det tidligere.

Anna er derimot ikke så opptatt av å introdusere flest mulig bokstaver i løpet av en uke, men mener at man må se de litt an fra uke til uke hvor mange bokstaver man går gjennom. Hun er veldig opptatt av å tilpasse bokstavopplæringen til elevgruppen, og forteller at:

To er liksom det som jeg har satt opp, men vi har noen uker hvor vi har gått gjennom tre, vi har noen uker hvor vi har gått gjennom én og vi har noen uker vi har gått gjennom fire.

Siv introduserer to eller tre bokstaver i uken. I likhet med Anna forteller at hun ser det litt an fra uke til uke hva som passer. I den første lese- og skriveopplæringen legger hun mye vekt på at det skal gi motivasjon til å lære mer. Hun ønsker at bokstavlæringen skal vekke glede og interesse hos elevene, og derfor er det viktig at man ikke går alt for fort frem. Noen bokstaver er mer utfordrende å lære enn andre bokstaver, derfor er det helt i tråd med anbefalingene til

Jones et al. (2012) at Anna og Siv velger å se det litt an fra uke til uke hvor lang tid de skal bruke på bokstavene. Jones et al. (2012) hevder nemlig at bokstavenes vanskelighetsgrad bør avgjøre hvor lang tid man bruker på hver og en bokstav. Bokstaver som er enkle trenger ikke like mye tid, som bokstaver mer utfordrende bokstaver. Bokstaver som ofte er mer utfordrende for elevene, er for eksempel de formlike bokstavene b-d og p-q eller lydlike bokstaver som g-k, b-p (Høyen & Lundberg, 2012).

Sunde og Lundetræ (2017) anbefaler at man går gjennom to bokstaver i uken, men ettersom flere av lærerne stilte spørsmål om hva jeg definerte som rask bokstavprogresjon i denne studien, kan det virke som at denne anbefalingen ikke har kommet tydelig nok frem for de informantene som har deltatt i denne studien. Vi har sett at halvparten av lærerne introduserer to bokstaver i uken slik som er i tråd med anbefalingene. To av lærerne har derimot valgt å introdusere tre bokstaver i uken, og en av lærerne introduserer hele fire bokstaver i uken. Det at det er et sprik mellom hvor mange bokstaver lærerne introduserer, kan tyde på ulik forståelse for hva rask bokstavprogresjon er. Alt som er mer enn én bokstav i uken, defineres som rask bokstavprogresjon ifølge Sunde og Lundetræ (2019). Så til tross for at lærerne velger å introdusere et ulikt antall bokstaver i uken, praktiserer alle rask bokstavprogresjon. Sunde og Lundetræ (2017) understreker likevel at målet med rask bokstavprogresjon ikke er å rase gjennom alfabetet på kortest mulig tid. Målet er at elevene skal tilegne seg sikker bokstavkunnskap. Lise og Sara virker å være bestemte på at de introduserer tre bokstaver de ukene som de ikke har repetisjonsuker. Heidi, Anna og Siv ser det derimot litt an hvor mange bokstaver de introduser. Siv sier at hun til og med noen uker kun har introdusert én bokstav fordi hun har merket at det har blitt mye for elevene til tider, mens Anna har opplevd at elevene har tatt det så fint og vært så engasjerte at hun har introdusert hele fire bokstaver på en uke. Kari har også hatt uker hvor hun har gått gjennom tre bokstaver istedenfor fire. Lærerne ser med andre ord viktigheten av å la elevene arbeide i sitt eget tempo, og dersom de ser at det blir for mye for flere, reduserer de antall bokstaver den uken.

4.1.1.2 Rask bokstavprogresjon og arbeid med språklig bevissthet

Flere artikler som er publisert på hjemmesiden til Lesesenteret i Stavanger fremmer de positive sidene og læringseffektene knyttet til rask bokstavprogresjon. Likevel sies det lite om hvordan lærere skal legge til rette for arbeidet, og hvordan bokstavinnlæringen skal praktiseres. Larsen (2017) mener at fokuset på den raske gjennomgangen kan være uheldig dersom man ikke tar hensyn til at bokstavinnlæringen er en sammensatt prosess. Hun peker

særlig på viktigheten av å arbeide med elevenes språklige bevissthet. Flere forskere er enige med Larsen og mener at informasjonen fra Lesesenteret ikke har vært tydelig nok når det gjelder gjennomføringen av rask bokstavprogresjon (Frost & Solem, 2017).

Det er en klar sammenheng mellom elevenes språklige bevissthet og deres lese- og skriveutvikling i begynneropplæringen (Lyster, 2002; Gillon, 2004). Etter kritikken har Lesesenteret publisert én artikkel som i korte trekk gir eksempler på hvordan man kan arbeide med rask bokstavprogresjon (Lundetræ, 2016). Her understreker Lundetræ (2016) at rask bokstavprogresjon ikke handler om å skynde seg gjennom alfabetet. Hun er tydelig på hva man ikke bør gjøre, men sier fortsatt lite om hvordan man kan praktisere rask bokstavprogresjon for å ivareta og utvikle elevenes språklige bevissthet. For at god bokstavinnlæring skal finne sted, er stimuli av den språklige bevisstheten helt nødvendig (Lyster, 2002; Gillon: 2004). Det er derfor svært uheldig om lærerne som tar i bruk metoden ikke forstår hva som er viktig i bokstavinnlæringen, og at arbeid med språklig bevissthet havner i skyggen av den raske gjennomgangen av bokstavene (Frost og Solem, 2017; Larsen, 2017).

En viktig del av leseopplæringen er å utvikle elevenes språklige bevissthet. Lundberg og Herrlin (2008, s. 14) hevder at det handler om å lære barna til å forstå at språket kan deles opp i mindre deler som setninger, ord, stavelser og fonemer. I tillegg handler det om å utvikle forståelse for rim og rytme (Frost, 1999, s. 25). Ettersom elevene som starter i førsteklasse som oftest ikke kan lese og skrive, må vi ta utgangspunkt i elevenes talespråk. Ved å lære om lydsystemet vårt, og la dem øve på å produsere ulike språkklyder som kan settes sammen til ord, vil man legge til rette for at barna utvikler fonologisk bevissthet (Hognestad, 2013, s. 97-103).

Lærerne som deltok i denne studien forteller at de har mye fokus på å utvikle elevenes språklige bevissthet, og trekker frem flere ulike arbeidsmetoder som de benytter for å trene på dette. Flere forteller at de arbeider mye med å lytte etter lyder, rim, rytme, regler og at de har fokus på å telle stavelser i ord. Språkleker og rollelek blir også nevnt av flere lærere. Heidi nevner for eksempel at hun henter mye inspirasjon fra boken *Språkleker* (Frost & Lønnegaard, 1996). Denne boken inneholder en rekke leker som kan brukes for å trene elevenes språklige bevissthet. Målet er at barnas nysgjerrighet for språket skal bli stimulert gjennom å bruke lek som pedagogisk virkemiddel. Barna vil bli gjort oppmerksomme på

ulike sider ved språket, og i tillegg utvikle en fonembevissthet som kan være med å forebygge lese- og skrivevansker.

Ut ifra et sosiokulturelt læringsperspektiv hevder Vygotskij at barn utvikler forståelse for språk gjennom lek og rollelek som har språket i hovedfokus. Imidlertid fremhever han viktigheten av at barnet har et støttende stillas som kan hjelpe og støtte barnet slik at det utvikler seg til den proksimale utviklingssonen (Gabrielsen & Oxborough, 2014, s. 37). Lek er derfor en god metode for å utvikle fonologisk bevissthet hos elevene, og Engen (2007, s. 90) understreker at lærere i begynneropplæringen bør sette av litt tid til å arbeide med språkleker hver dag. Flere forskere er derimot redd for at mange lærere har for mye fokus på den raske gjennomgangen av bokstavene, slik at arbeidet med den språklige bevisstheten havner i skyggen av dette (Frost & Solem, 2017; Larsen, 2017). Denne studien viser imidlertid at lærerne virker å være bevisste over at arbeidet med å utvikle elevenes språklige og fonologiske bevissthet, er en viktig del av den første lese- og skriveopplæringen.

Lærerne har mye fokus på lek i starten, og ifølge Lyster (2011, s. 107) er det viktig for leseutviklingen senere, at de får mulighet til å utforske språket gjennom lek. Lyster (2002) og Gillon (2004) hevder at arbeidet med å utvikle elevenes språklige bevissthet helt nødvendig for at lærere skal kunne legge til rette for en god bokstavopplæring. Det virker som at alle lærerne i denne studien er klar over dette, og de er enige om at arbeidet med den språklige bevisstheten bør foregå parallelt og som en del av bokstavinnlæringen. Lise trekker særlig frem at man som lærer må være bevisst på arbeidet med den språklige bevisstheten og tenke at skrive- og leseopplæringen i førsteklasse handler om mer enn å lære bokstavene. Kari understreker også at det å gjøre elevene språklig bevisste er en del av arbeidet med bokstavinnlæringen og at det ene ikke utelater det andre, men det er inkludert i en pakke.

Anna møter imidlertid på andre problemstillinger enn de informantene som arbeider i Norge, ettersom hun arbeider på en skole hvor alle elevene er tospråklige og de fleste er svakere i norsk enn engelsk. Det er kanskje også en av grunnene til at hun velger å holde seg til to bokstaver i uken. Hun forteller at hun jobber mye med språkleker for å gjøre elevene språklig bevisste. Dette er selvsagt viktig i alle førsteklasse, men hun understreker at det særlig er viktig når man arbeider med tospråklige elever. For eksempel så jobber hun mye med å bevisstgjøre elevene på hvilket språk de snakker til enhver tid, ettersom de aller fleste snakker både norsk og andrespråket parallelt i samme setning uten å være bevisste over det.

4.1.1.3 Store eller små bokstaver? Eller begge deler?

Når det gjelder valg av bokstaver i bokstavinnlæringen er det ikke så store forskjeller mellom hva lærerne gjør eller mener. De fleste virker å ha lik forståelse for at det er de små bokstavene som bør være mest i fokus, men at de likevel bør arbeide med både de store og de små bokstavene. Kari skiller seg derimot litt ut fra de andre lærerne, fordi hun ikke fokuserer på de store bokstavene i det hele tatt. Hun forteller:

[v]i starter med de små, og de lærer kun de små. Liksom tanken bak er at det er de små bokstavene de møter i tekst og de store på en måte. De av ungene som kan noen bokstaver før de begynner på skolen de kan egentlig de store, og de store kommer liksom litt sånn av seg selv. De møter de jo egentlig bare i begynnelsen av hver setning. Det er jo den eneste plassen de møter den store, så vi har nesten så og si ingen fokus på de store.

Det Kari sier her synes jeg er veldig interessant. Det er helt klart at det stort sett er de små bokstavene elevene møter i tekster, og det er derfor i samsvar med forskningsteorien at man fokuserer mest på de små bokstavene (Bjerke & Johansen, 2017, s. 90). Likevel anbefales det at man arbeider med de store bokstavene parallelt for at elevene skal forstå sammenhengen mellom de ulike bokstavene (Jones et al., 2012). Det virker derimot som at Kari mener det ikke er behov for å lære de store bokstavene på skolen, ettersom mange elever kan noen av de store bokstavene fra før. I tillegg hevder hun at de store kommer litt av seg selv, og med dette tolker jeg det som at hun forventer at elevene lærer de store bokstavene på egenhånd. Mange barn lærer de store bokstavene hjemme eller i barnehagen, og kan derfor flere av dem når de starter på skolen. Det resulterer ofte i at de blander de store og små bokstavene i starten, noe som er helt naturlig ifølge Jones et al. (2012). Likevel er det viktig at de får mulighet til å lære sammenhengen mellom dem på skolen (Engen & Håland, 2005).

Lise er ikke enig i at man kun skal fokusere på de små bokstavene. Hun har arbeidet med bokstavinnlæringen i mange år, og forteller at hun har gjennomført bokstavinnlæringen på mange ulike måter. Da hun startet å arbeide som lærer var det kun de store bokstavene som var i fokus, da de store var innlært, begynte de å fokusere på de små, og til slutt var det løkkeskrift som skulle læres. Dette hevder hun at var veldig tidkrevende, og det var mye for elevene å forholde seg til. De siste årene har hun arbeidet parallelt med de store og små bokstavene, og forteller at det helt klart er store fordeler med å la elevene se sammenhengen mellom de store og små bokstavene i alfabetet.

Anna og Heidi forsøker også å arbeide parallelt med bokstavene, men begge har likevel mer fokus på de små bokstavene i undervisningen. Anna forklarer hvordan hun gjør det:

Altså jeg vil si at teknisk sett så jobber jeg vel parallelt, men jeg har mye mer fokus på de små enn jeg har på de store. Jeg har opplevd at veldig mange elever kommer fra barnehagen og kan mange av de store, som både er litt frustrerende og en hjelp, det er liksom både og. Noen kommer jo til skolen og kan nesten lese og skrive, men det å kunne snu dem fra å skrive bare store bokstaver hele veien, til å begynne å bruke de små, det kan være kjempeutfordrende. Så når vi går gjennom bokstavene så ser vi både den store og den lille, men alt jeg gjør og alle oppgavene de får så er det kun de små hele veien. Jeg har ikke noe fokus på at de skal være sammenhengende, det er kun på en måte det å kunne lyd og knytte til bokstavbildet hele veien. Så teknisk sett så er det altså parallelt, men mest fokus på de små.

Anna opplever ofte at flere av elevene har lært mange store bokstaver i barnehagen. Jeg opplever at hun synes det kan være en fordel for noen elever, og en mulighet til å bygge videre på det de har lært fra før. Likevel synes hun det kan være frustrerende til tider, ettersom det kan være vanskelig å venne de av med å kun skrive store bokstaver. Heidi opplever også at mange av elevene skriver store bokstaver, og tror det har en sammenheng med at det er de store bokstavene de har lært hjemme. Heidi forteller:

Vi jobber parallelt med begge to, altså både liten og stor bokstav, så begynner vi første uken rett etter sommerferien med to bokstaver. Så da tar vi den lille og den store, jeg ser jo det at de skriver mest de store selv om det er den minste vi fokuserer på, men det er nok fordi det er den store de har øvd på hjemme fra før. Også repeterer vi jo bokstavene hver dag.

Anna og Heidi opplever altså i likhet med Kari, at mange av elevene har lært flere av de store bokstavene før de begynner på skolen. De bruker dette derimot som utgangspunkt til å utvikle elevenes bokstavkunnskap videre, mens Kari ikke bygger videre på det de har lært, men forventer at de lærer sammenhengen mellom de store og små bokstavene etter hvert selv.

Lise, Siv og Sara har også mest fokus på de små bokstavene, men elevene blir likevel eksponert for de store bokstavene og lærer dem derfor til en viss grad parallelt. Siv begrunner sitt valg følgende:

Vi jobber parallelt med bokstavene, men har mest fokus på de små, siden det er de bokstavene de møter mest på seinere.

Så lenge Sara har hatt ansvar for bokstavinnlæringen har hun alltid hatt en tanke om at det er de små bokstavene som er viktig å fokusere på. Hun mener det er viktig for elevene, så tidlig

som mulig, å bli eksponert for ordbildene til de små bokstavene, spesielt når de skal skrive for hånd.

Jeg jobber med de små ja, og jeg kjører på helt fra første dag og begynner med at de store bokstavene skal vi ha i begynnelsen av en setning og i navn, så jeg venter ikke med det til de har lært mye, jeg begynner med en gang.

Både Siv og Sara begrunner hvorfor de gjør det slik de gjør, med å si at det er fordi man stort sett leser de små bokstavene. Sara forteller også at hun tidlig forklarer elevene at store bokstaver kun skal være i starten av en setning og i navn. Selv om hovedfokuset hos disse lærerne er på de små bokstavene, blir elevene også eksponert for de store bokstavene. Dette samsvarer med det som Jones et al. (2012) og Bjerke og Johansen (2017) anbefaler for en god bokstavinnlæring. På bakgrunn av forskning hevder Jones et al. at man bør arbeide med de store og små bokstavene parallelt, og at fokuset på bokstavene bør gjenspeile hvordan de opptrer i reelle tekster.

Lise, Kari, Anna og Sara forteller videre at de introduserer bokstavene i s i l o r e m a-rekkefølgen. Denne rekkefølgen består av vokaler og konsonanter som man enkelt kan lage små og meningsfylte ord av, for eksempel: er, se, sil, Lise, is, si, lo, Ole, ri, ris, mel og så videre. Hensikten med bokstavopplæringen er at elevene skal knekke den alfabetiske koden så tidlig som mulig, slik at de får bruke lesing og skriving parallelt med at de lærer seg nye bokstaver (Ludetræ & Walgermo, 2014, s. 160). Derfor er det god praksis å starte med disse bokstavene. Engen og Håland (2005) hevder i tillegg at denne rekkefølgen egner seg godt, fordi man unngår at formlike bokstaver blir introdusert rett etter hverandre. Flere forskere mener at det er viktig at enkle bokstaver blir introdusert først og at bokstaver som kan være mer utfordrende utsettes til et senere tidspunkt (Høien & Lundberg, 2012; Jones et al, 2012). Det tar denne rekkefølgen høyde for. Hvilken rekkefølge de andre informantene introduser bokstavene i, kom ikke frem i intervjuet. Likevel kan det tenkes at noen av dem også benytter denne rekkefølgen da flere læreverk tar utgangspunkt i denne.

4.1.1.4 Kartlegging av elevenes bokstavkunnskap

Alle informantene sikrer at elevene tilegner seg bokstavkunnskap ved å kartlegge dem flere ganger i løpet av det første skoleåret. Målet med å kartlegge elevene jevnlig er hovedsakelig for å få god oversikt over hva elevene kan til enhver tid, slik at de best mulig kan gi god og tilpasset undervisning i tråd med opplæringsloven (1998, §1-3). Flere av informantene

fremhever også viktigheten av å kartlegge elevene så tidlig som mulig for å danne et bilde av hva elevene kan i starten av skoleåret. Elevene kommer til skolen med ulike forkunnskaper, og for å kunne bygge videre på hva de allerede kan, må lærerne vite hvor langt de er kommet i sin språkutvikling. Noen av informantene bruker standard bokstavprøver fra blant annet Lesesenteret (2020), mens noen har laget sine egne kartleggingsprøver som de bruker i tillegg.

Lise pleier å gjennomføre en enkel kartlegging allerede etter første uken på skolen, for å se hvor mange av elevene som har fått med seg bokstavene de har gått gjennom. Hun lager da en tabell hvor hun har oversikt over alle elevene og alle bokstavene, og markerer bokstavene med rød eller grønn etter hver kartlegging. Grønn indikerer at elevene har lært bokstavene, mens rød viser at de ikke kan dem enda. Alle elevene fulgte den samme undervisningen i den første bokstavgjennomgangen, men Lise understreker at hun ikke ble stresset dersom det var mange elever som ikke hadde lært alle bokstavene, det forventet hun ikke heller. Etter den første bokstavgjennomgangen ble undervisningen mer individtilpasset. Hun var gjennom alle bokstavene i november, og brukte resten av skoleåret på å repetere og arbeide med bokstavene på ulike måter. Hun var glad for at hun kartla elevene såpass nøye, slik at hun hele tiden hadde oversikt over hvilke bokstaver de ulike elevene trengte ekstra øving på. De bokstavene hun så at alle mestret, som for eksempel S og E, brukte hun ikke veldig mye tid på, men drog de selvsagt frem der det var naturlig. Ved å arbeide på denne måten sikrer Lise at alle elevene får tilpasset undervisning ut ifra enge forutsetninger og behov (Opplæringsloven, 1998, §1-3).

Kari startet kartleggingen allerede før elevene var begynt på skolen. Hun forteller:

[f]ør ungene begynner på skolen så har jeg et sånn skjema som foreldrene fyller ut, et sånn.. der de forteller hvordan barna ligger an i forhold til bokstavene om de kan lese, altså slik at jeg har en liten oversikt, og hvert fall i år var det viktig, for vanligvis har man jo sånn prøveskole i mai, men da var det jo korona så vi fikk ikke sett ungene før de begynte på skolen i høst. Så da har jeg en sånn liten oversikt før de begynner, også går vi igjennom åtte bokstaver da, før jeg kartlegger igjen.

Etter den første kartleggingen som foreldrene gjennomførte, hadde hun en ny kartlegging igjen etter at de første åtte bokstavene var gjennomgått, deretter kartla hun dem igjen etter 16 bokstaver, og til slutt etter hele alfabetet. Kari var ferdig med alle bokstavene før høstferien,

og ifølge kartleggingen som ble gjort hadde 89% av elevene knekt lesekode. I intervjuet forteller hun:

Da kartla jeg dem siste dagen før høstferien, og vi har 18 elever i klassen og da var det 16 av elevene som kunne lese to eller tre lydspor og oppover. Men minimum det da. Men nå har vi jo kommet litt lengre da, og av de to er det en som har knekt lesekode så nå mangler jeg bare den ene.

Ifølge testen som Kari gjennomfører har altså elevene knekt lesekode dersom de kan avkode to eller tre lydspor. Det er noe uklart hva hun mener med lydspor, men jeg tolket det som en linje bestående av et bestemt antall ord. Selv om avkodning er en viktig delferdighet, er lesingen mer kompleks enn å kunne avkode. Ifølge leseformelen (Gough & Tunmer, 1986) kan et barn lese når avkodingen, forståelsen og motivasjonen er på plass. Denne testen som Kari gjennomfører med elevene sine, tar derfor ikke høyde for at elevene forstår hva de leser, men at de klarer å avkode to lydspor. Resultatene fra den siste kartleggingen hun gjennomførte viste derfor at 89% av elevene klarer å koble bokstav og bokstavlyd, men testen sier nødvendigvis ikke noe om de kobler mening til det de avkoder.

Anna kartlegger elevene første gang cirka en måned etter at de har begynt på skolen og andre gang rett før jul. Hun er imidlertid veldig bevisst på at elevene kan ha gode og dårlige dager, og forteller:

[d]et blir jo den dagen, den timen, det de kan der og da. Men ja jeg kartlegger dem tre ganger i året. Kanskje en måned etter at de har startet, så tar jeg en rett før jul. Også tar jeg en igjen rundt mai. Dette er for å se litt at de kan flere og da går det både på det å gjenkjenne lyd, altså se bokstavbildet og gjenkjenne bokstavlyden. Og det å kunne skrive. Men altså, etter at jeg har gått gjennom alle bokstavene en gang, så har jeg null tro på eller ambisjon om at alle elevene kan alfabetet. Det er heller ikke målet. De skal ha vært eksponert for det og da har de noe å henge det på neste gang de bruker det, også er det det at de lærer seg strategier de kan bruke når de jobber med ting. Og de lærer mye mer av å for eksempel sitte å prøve seg på å skrive brev til julenissen enn å høre på meg stå å snakke om bokstavene.

I likhet med Lise har hun ingen ambisjoner om at elevene skal kunne alle bokstavene etter den første gjennomgangen, men alle elevene skal ha sett bokstavene og vært eksponert for dem. Da har de noe å bygge videre på. I tillegg til kartleggingsprøver, sikrer Anna at alle elevene tilegner seg bokstavkunnskap gjennom å være med elevene og vurdere underveis hva de har lært og hva de strever med.

Siv bruker Lesesenteret sin bokstavprøve (Lesesenteret, 2020):

Den har jeg gjennomført en gang i september og skal ta den engang før jul også. Da skal jeg se om de følger min bokstavprogresjon, eller om det er noen som henger langt etter, for da må vi sette inn litt fler støt der. I tillegg tar vi ut elever som jeg vet henger litt etter, og hører de i bokstavene daglig.

Siv synes kartleggingen fungerer godt, og har tro på at det hjelper henne til å sette inn støtet der hvor det virkelig trengs. I tillegg til å ha slike bokstavprøver, mener hun at det er viktig med daglige øvinger for de som henger litt etter. Dette praktiserer også Heidi. Heidi benytter nemlig bokstavkort daglig for å kartlegge elevenes fremgang. De elevene hun merker trenger ekstra repetisjon, hører hun gjerne oftere. Hun innrømmer at de elevene hun vet henger godt med, hører hun bare i noen få bokstaver før hun går videre, mens de elevene som strever hører hun i flere bare for at de skal få den repetisjonen. I tillegg til å høre bokstavene daglig, har hun også hatt to bokstavprøver i løpet av høsten, og målet er å gjennomføre en til før jul.

Sara har laget et lotto-opplegg for å kartlegge elevenes bokstavkunnskap og dette starter hun relativt tidlig med, allerede etter seks bokstaver. Hun har altså laget lotto-brett med alle bokstavene, og når de gjennomføre denne kartleggingen sier hun for eksempel «finn lyden f» så skal elevene løpe til et gitt punkt og hente en brikke som de må legge på bokstaven f. Denne øvelsen krever at elevene kan koble fonem og grafem sammen. Etersom hun har en liten elevgruppe på bare 16 elever, klarer hun og assistenten og få oversikt over om de har lagt brikken på riktig sted. På denne måten får hun en grov oversikt over hvem som henger med og hvem som strever, men hun gjennomfører bokstavprøven fra Lesesenteret (2020) noen ganger i løpet av året i tillegg.

Det er tydelig at alle lærerne bruker mye tid på å kartlegge elevenes bokstavkunnskaper i løpet av det første skoleåret. Engen (2005) mener det er viktig å få en oversikt over hva elevene kan så tidlig som mulig, ettersom elevene har ulik bokstavkunnskap når de starter på skolen. Mye av kartleggingen foregår selvsagt i den daglige undervisningen, og lærerne danner tidlig et bilde av hva elevene mestrer. Likevel er det anbefalt at lærere også gjennomfører bokstavprøver jevnlig i løpet av det første skoleåret, for å få en god oversikt over hver og en av elevene (Engen, 2005). Samtlige av lærerne fremmer at de ikke blir stresset dersom elevene ikke har lært alle bokstavene etter den første gjennomgangen før jul, fordi etter jul har de god tid til å tilpasse bokstavopplæringen mer til hver enkelt. For at den

individuelle tilpasningen skal fungere, er nettopp kartleggingen viktig. Læreren må vite hvem som har lært de fleste bokstavene og er klar til å gå videre, samtidig må han eller hun vite hvem som trenger flere og grundige repetisjoner av bokstavene. På denne måten sikrer læreren at elevene får tilpasset undervisning ut ifra hvor de er kommet i språkutviklingen (Lundetræ & Walgermo, 2014, s. 148).

4.1.1.5 En kombinasjon av syntetisk- og analytisk metode

Metodefriheten i den norske skolen gjør at lærerne står fritt til å velge metoder for sin undervisning. Likevel skal lærerne ivareta prinsippet om tilpasset opplæring (Opplæringsloven, 1998, § 1-3; Kunnskapsdepartementet, 2020c). For å ivareta dette prinsippet og sørge for at alle elever får mulighet til å utvikle seg ut ifra egne forutsetninger, bør man kombinere syntetisk- og analytisk leseopplæringsmetode (Bjerke & Johansen, 2017). Syntetiske leseopplæringsmetoder tar utgangspunkt i de minste delene av språket, nemlig lydene, og målet med metoden er at elevene skal lære å skille mellom bokstavens navn og lyd (Bjerke & Johansen, 2017, s. 114). Analytiske leseopplæringsmetoder tar derimot utgangspunkt i de større delene av språket, nemlig tekster, og analyserer setninger, ord, bokstaver og lyd med utgangspunkt i tekstene (Bjerke & Johansen, 2017, s. 112).

Bokstavopplæringen består som regel av en kombinasjon mellom syntetiske og analytiske metoder. I starten av skoleåret er det naturlig at bokstavopplæringen tar utgangspunkt i syntetiske leseopplæringsmetoder, fordi elevene skal lære å koble bokstavlyd (fonem) og bokstav (grafem) sammen. Etter hvert som elevene knekker den alfabetiske koden, og til en viss grad kan begynne å bruke denne kunnskapen, kan man gå videre til mer analytiske metoder, hvor man tar utgangspunkt i tekster og analyserer setninger, ord, bokstaver og lyd med utgangspunkt i tekstene (Bjerke & Johansen, 2017, s. 112). Da kan man fokusere mindre på den tekniske delen ved lesing, og fokuserer mer på innhold og forståelse.

Flere av lærerne forteller at de liker å arbeide med rask bokstavprogresjon fordi eleven får tilgang til bokstavene tidlig. Det betyr at man kan begynne å arbeide med mer analytiske metoder gjennom å lese og skrive tekster, på et tidligere tidspunkt enn om man hadde introdusert bokstavene i et roligere tempo. Med rask bokstavprogresjon arbeider man over en kortere periode med syntetiske metoder, før man kan gå over til analytiske og utforskende metoder. Dette gjør også at lærerne har mer rom til å fungere som et støttende stillas for elevene (Gabrielsen & Oxborough, 2014, s. 37). I teorikapitlet så vi at syntetiske metoder ofte

blir kalt for mus-i-mur-språk fordi tekstene består av meningstomme ord og setninger. I tillegg legger den syntetiske metoden opp til at elevene arbeider mer på egenhånd, og man ser at den er preget av behavioristisk læringssyn. Likevel viser forskning at denne metoden gir gode læringsresultater, og det er en sikker metode å bruke når elevene skal lære sammenhengen mellom fonem og grafem, og knekke den alfabetiske koden (Bjerke & Johansen, 2017).

Til tross for at elevene gjennom syntetiske leseopplæringsmetoder etter hvert knekker den alfabetiske koden, vil arbeid med metoden over tid kunne føre til svekket motivasjon. Syntetiske metoder fokuserer mest på avkoding som er en av de tre delferdighetene ifølge leseformelen (Gough & Tunmer, 1986). De to andre delferdighetene som er forståelse og motivasjon må også ivaretas for at elevene skal lære å lese, og disse delferdighetene fokuserer analytiske metoder på. Dersom man arbeider med tradisjonell bokstavprogresjon vil man bruke store deler av det første skoleåret på syntetiske metoder, men med rask bokstavprogresjon bruker man mindre tid på syntetiske metoder før man går over til analytiske metoder. I bokstavopplæringen er det viktig at man kombinerer den syntetiske metoden med analytiske metoder, for å opprettholde elevenes motivasjon. Jo forttere man kan gå over fra syntetiske metoder til analytiske metoder, jo bedre. Fordelen med å benytte rask bokstavprogresjon er derfor at man tidligere kan gå over til en analytisk leseopplæringsmetode, hvor elevene utforske og arbeide med ord og tekster som gir mening.

4.1.2 Hvordan opplever lærerne arbeidet med rask bokstavprogresjon?

Forskere har vært bekymret for at lærerne som går over til rask bokstavprogresjon, ikke har gode nok kunnskaper om hvordan man bør arbeide med metoden. Flere er blant annet bekymret for at det er for mye fokus på å rase gjennom alfabetet på kortest mulig tid, og at dette går ut over kvaliteten på bokstavinnlæringen (Larsen, 2017; Frost & Solem, 2017). Resultatene i denne studien viste at dette også var en bekymring flere av lærerne delte. Tre av lærerne hadde arbeidet med tradisjonell bokstavprogresjon tidligere, og vektla at de var redd for at fokuset med rask bokstavprogresjon nettopp skulle være å skynde seg gjennom alfabetet, og at de ikke ville klare å sikre at alle elevene tilegnet seg sikker bokstavkunnskap. I det følgende vil jeg se nærmere på hva lærerne tenker om rask bokstavprogresjon kontra den tradisjonelle bokstavprogresjonen som noen av dem har arbeidet med tidligere.

4.1.2.1 Tradisjonell bokstavprogresjon eller rask bokstavprogresjon?

Selv om det kun er Lise, Sara og Heidi som har erfaring med tradisjonell bokstavprogresjon, har også flere av de andre lærerne noen tanker om metoden. Anna har for eksempel klare meninger om hvordan hun tror det ville vært å arbeide med tradisjonell bokstavprogresjon, sammenlignet med den raske bokstavprogresjonen. Hun har erfart at elevene er ivrige etter å lære når de begynner på skolen, og tror at den tradisjonelle bokstavprogresjonen ville blitt kjedelig for elevene i lengden. Særlig for de som har lært flere bokstaver allerede før de begynner i første klasse. Til nå har hun bare gode erfaringer med rask bokstavprogresjon og synes metoden fungerer godt. Selv sier hun:

Jeg er jo veldig fan av rask bokstavprogresjon så det er jo liksom litt vanskelig å ikke si noe annet.

Grunnen til at Anna liker denne metoden er at hun mener den enkelt kan tilpasses ulike nivåer, og hun er usikker på om det ville vært like enkelt å tilpasse undervisningen innenfor den tradisjonelle bokstavprogresjonen. Hun trekker frem:

[j]eg tenker at de som er sterkere kanskje hadde blitt mere mistet bort under treig progresjon fordi de hadde blitt holdt igjen på en eller annen måte fordi de må vente da. Så har du jo de elevene som kommer til skolen og kan skrive, og hadde de sittet et helt år og gått gjennom bokstaver så hadde det vært et mareritt. Og det å tilpasse innenfor der igjen hadde vært kjempevanskelig.

Vi ser at Anna omtaler tradisjonell bokstavprogresjon som treig progresjon, noe som kan fortelle oss noe om hvilke holdninger hun har til denne metoden. I tillegg bruker hun ord som kjedelig, mareritt og kjempevanskelig. Det er tydelig at Anna har et bestemt syn på metodene hun bruker, og det virker som hun til en viss grad er klar over det selv. Til tross for at hun ikke har erfaringer med tradisjonell bokstavprogresjon, er hun likevel inne på noe som flere har kritisert metoden for. Hun nevner nemlig at hun tror det ville vært vanskelig å tilpasse bokstavopplæringen for de som allerede har tilegnet seg en del bokstavkunnskap før de begynner på skolen, og metoden har tidligere fått kritikk for at det er vanskelig å legge til rette for en tilpasset opplæring for hele elevgruppen (Engen & Håland, 2005).

Lise som har erfaringer med både tradisjonell – og rask bokstavprogresjon har også positive erfaringer med rask bokstavprogresjon, men i motsetning til Anna er hun ikke like negativ til den tradisjonelle bokstavprogresjonen. Når jeg spør Lise hvor mange ganger hun har hatt ansvar for bokstavinnlæringen på første trinn får jeg svaret:

Oi, det er så mange at det kan jeg ikke telle. Jeg prøvde å telle meg frem til det i går, men jeg klarte det ikke.

På bakgrunn av dette forstår jeg at hun har lang erfaring innen leseopplæring og at hun har erfart ulike metoder. For seks år siden startet hun med metoden rask bokstavprogresjon, og begynte å innføre tre bokstaver i uken. Hun innrømmer at hun var negativ til metoden i starten, og da rektor ved skolen hadde foreslått å starte med rask bokstavprogresjon hadde hun først respondert med:

«Jeg har ikke noe tro på det» sa jeg, for jeg har jobbet så mange år med det her, og det har jeg ingen tro på. Da tenkte jeg spesielt på de svake elevene.

Lise ble imidlertid sykemeldt i en periode og brukte denne tiden på å finne ut mer om metoden. Hun forteller:

Jeg sendte mail til Lesesenteret og spurte om de hadde noe dokumentasjon på dette med rask bokstavprogresjon, og da fikk jeg tilsendt en tykk lefse, jeg tror det var en doktoravhandling [...] og så ble jeg overbevist!

Da hun kom tilbake på jobb hadde hun lest en masteroppgave som tok for seg hvordan lærere i Norge arbeider med bokstavinnlæringen i begynneropplæringen. Studien var omfattende og representerte alle fylkene i Norge, det var 1217 lærere fra 841 ulike skoler som deltok i en spørreundersøkelse. Resultatene i studien viste at det var et stort sprik mellom hva forskningen anbefalte for en god bokstavinnlæring, og hva som faktisk ble praktisert i den norske skolen. Målet med studien var å bidra med ny kunnskap om hvordan begynneropplæringen så ut i Norge, og hva som burde endres med tiden (Rasmussen, 2013). Masteravhandlingen til Rasmussen (2013) illustrerer også hvordan den første lese- og skriveopplæringen har endret seg i løpet av de siste ti årene. Et interessant resultat viste at de fleste lærerne som deltok i studien, praktiserte tradisjonell bokstavprogresjon til tross for at forskningen lenge hadde anbefalt rask bokstavprogresjon. I årene etter 2013 begynte derimot flere og flere lærere å gå over til rask bokstavprogresjon. Masteravhandlingen til Rasmussen (2013) kan derfor ha vært et viktig bidrag til forskningsfeltet omkring metoder i begynneropplæringen. Denne masteroppgaven hadde hvert fall overbevist Lise om at rask bokstavprogresjon var verdt å prøve. Etter å ha arbeidet på denne måten i noen år, forteller Lise at hun ikke kunne tenke seg å gå tilbake til tradisjonell bokstavprogresjon med én bokstav i uken.

Sara startet også med å innføre bokstavene i et hurtigere tempo for seks år siden, da ledelsen tok et valg om at de skulle praktisere rask bokstavprogresjon. I likhet med Lise trives hun godt med den raske bokstavprogresjonen, og forteller:

Jeg synes jo det er mye kjekkere å jobbe med rask progresjon. Jeg hadde ikke trodd det, fordi vi henger vel gjerne litt igjen selv, og tenker at det vi har gjort før er trygt og godt [...]men etter at jeg begynte med det så er jeg ikke i tvil, det er mye kjekkere. Og jeg ser det på elevene også, for de er så sultne på å lære.

Både Lise og Sara har introdusert tre bokstaver i uken helt siden de startet med metoden, og til tross for at begge var skeptiske til metoden i starten, trives de godt med å introdusere bokstavene i et hurtigere tempo. Begge understreker at de særlig liker denne måten å arbeide på fordi det ikke er et mål at elevene skal kunne bokstavene etter å ha gått gjennom dem en gang. Elevene blir eksponert for bokstavene mange ganger i løpet av det første skoleåret, og de rekker å bli kjente med alle bokstavene på ulike måter. Lærerne er enige om at metoden åpner opp for mer variert arbeid, og de kunne ikke tenke seg å gå tilbake til én bokstav i uken. Heidi har på lik linje med Sara og Lise erfaring med både tradisjonell – og rask bokstavprogresjon, men i motsetning til dem trives hun best med tradisjonell bokstavprogresjon. Hun forteller at:

Sånn praktisk så trives jeg jo best med sakte progresjon, men jeg ser jo fordelene helt klart, med å ha to bokstaver i uken. [d]et var mye kjekkere å være lærer når det kun var en bokstav i uken, for da kunne du liksom begynne på mandagen å ha fokus på den bokstaven, ha mye gøy på stasjoner og du fikk jobbe med bokstaven på forskjellige måter i løpet av uken.

Heidi begynte å introdusere bokstavene i et hurtigere tempo fordi alle lærere som arbeidet i begynneropplæringen ble pålagt av kommunene å praktisere rask bokstavprogresjon. Personlig savner hun å arbeide grundig over lengre tid med bokstavene. Videre forteller hun at hun ofte sitter igjen med en følelse av å ikke være helt ferdig med noen av bokstavene. Til tross for at hun synes det er mer travelt å være lærer når man benytter rask bokstavprogresjon, understreker hun flere ganger at hun ser elevene mestrer det godt og legger til:

Det er jo ingen vits i at jeg skal drive og dvele med dem heller, men sånn undervisningsmessig så er det kjekkere med en bokstav i uken.

Nå er det andre gang hun har ansvar for bokstavinnlæringen hvor hun gjennomgår to bokstaver i uken, og hun føler hun har funnet sin måte å gjøre det på, en måte som fungerer godt for både henne og elevene.

På spørsmålet om hva lærerne opplever som den største forskjellen mellom tradisjonell bokstavprogresjon og rask bokstavprogresjon svarer Sara:

[m]ed tradisjonell progresjon går det så seint at det virker som noen nesten begynner å kjede seg. Vi har jo tross alt to år som elevene skal tilegne seg dette, i forhold til målene, men allikevel når de først har begynt å forstå dette med bokstaver og trekke dem sammen og har begynt å lese, så er det så mye mer du kan gjøre.

Sara mener at man må gi elevene de redskapene de trenger for å lære å lese og skrive, så raskt som mulig. Hun er ikke redd for at noen av elevene skal falle av, fordi de får så mange og varierte muligheter til å lære bokstavene i løpet av de to første årene på skolen. I tillegg tror hun i likhet med Anna, at den tradisjonelle bokstavprogresjonen i større grad kan føre til at de som kan mye fra før, faller av fordi det blir for kjedelig. Tidligere forskning viser imidlertid at det å bruke et helt år på å introdusere bokstavene blir kjedelig for de aller fleste elever som går i første klasse. Det er med andre ord tilfellet for både de elevene som kan mye fra før, men også de som ikke har de samme forkunnskapene (Engen & Håland, 2005; Jones, et al, 2012; Bjerke & Johansen, 2017).

Lise er også enig i at den tradisjonelle bokstavprogresjonen kan bli kjedelig for de som kan mye, og sier følgende om forskjellen mellom metodene:

Før så måtte du lære den ene bokstaven, og vi jobbet jo veldig godt med den i en uke, med bare den ene bokstaven. Det var jo ofte sånn at en lærte en i uken i ti uker, og hadde en pause og jobbet mer med dem, også lærte en noen igjen og hadde pause og jobbet med dem. Det brukte vi et helt år på. Og da er det jo veldig kjedelig for de som kan mye, men de lærte jo å lese like godt de også, så jeg tror ikke at.. jeg tror ikke at de blir flinkere eller.. dårligere om du gjør det på den ene eller andre måten, men jeg tenker at kanskje får vi flere av de flinke også med oss nå. Også er det jo bra for det.. altså med hurtig progresjon så er det jo bra for de svake at «åh jeg fikk ikke den med meg», men i neste omgang så er det jo ny repetisjon.

Lise tror ikke det er noe særlig forskjell mellom metodene når det gjelder elevenes lese- og skriveutvikling på sikt, men hun mener likevel at tradisjonell bokstavprogresjon kan bli kjedelig for de som har lært mange bokstaver før de begynner på skolen. Vi vet at motivasjon

er en viktig faktor for læring, og dersom flere elever sitter store deler av det første skoleåret og kjeder seg, vil det trolig påvirke både lese- og skriveutviklingen og i verste fall skolegangen videre (Høien & Lundberg, 2012). Lise har jobbet lenge med tradisjonell bokstavprogresjon, og mener at elevene lærer å lese og skrive til slutt, uavhengig av metode, men at det helt klart er en fordel at det er motiverende for alle. Hun mener også at den raske bokstavprogresjonen er en god metode både fordi man får med seg flere av de som kan mye fra før, i tillegg til at de som har behov for ekstra støtte får mange muligheter til å lære bokstavene, og blir eksponert for bokstavene ofte. Selv om Lise mener at elevene lærer å lese uavhengig av metode, viser resultatene fra studien til Sunde og Lundetræ (2019) imidlertid at elevene lærer å lese tidligere med rask bokstavprogresjon, enn de gjør ved tradisjonell bokstavprogresjon.

Siv har aldri arbeidet med tradisjonell bokstavprogresjon tidligere, og understreker at hun derfor ikke har grunnlag for å sammenligne. Likevel legger hun til:

[m]en jeg tror at med en rask bokstavinnlæring og kanskje mer fokus på lek i starten og leke med språket, så har man mulighet til å treffe andre eller mange flere på runde nummer to, og da tror jeg ikke dem lærer noe mer med å ha sakte bokstavinnlæring.

Slik jeg tolker dette utsagnet, mener Siv på lik linje med flere av de andre informantene, at fordelene med rask bokstavprogresjon er at de elevene som ikke får med seg den første gjennomgangen av bokstavene, likevel får mulighet til å lære dem i repetisjonsfasen. Denne kontinuerlige repetisjonen av bokstavene mener alle lærerne er viktig for elevene. Ikke bare gir metoden gode muligheter for å tilpasse opplæringen, men man kommer også raskere i gang med å bruke og arbeide med bokstavene i verdifulle sammenhenger. Dette er ifølge Jones et al. (2012) et viktig argument for at rask bokstavprogresjon er en bedre metode enn tradisjonell bokstavprogresjon, fordi elevene på et tidligere tidspunkt får tilgang til verktøyene de trenger for å kunne lese og skrive på egenhånd.

Kari har ikke arbeidet med tradisjonell bokstavprogresjon tidligere, men mener at det blir mindre synlig for elevene hvem som har behov for ekstra støtte og oppfølging i bokstavinnlæringen når man arbeider med rask bokstavprogresjon. Hun tror det kan føre til mindre stigmatisering av medelever, noe som hun mener er svært positivt.

Til tross for at alle lærerne er positive til rask bokstavprogresjon, er det tydelig at lærerne har ulike syn når det gjelder tradisjonell bokstavprogresjon. Det virker som at de lærerne som har arbeidet med tradisjonell bokstavprogresjon tidligere, har et mer positivt syn på denne metoden. Derimot har de som ikke har erfaringer med metoden, en mer negativ holdning til å arbeide på denne måten. Det henger nok sammen med at lærerne som har erfart både tradisjonell – og rask bokstavprogresjon, har mer kunnskap om metodene og vet hvilke fordeler og ulemper de har. Selv om både Heidi, Lise og Sara er positive til rask bokstavprogresjon, er de også positive til tradisjonell bokstavprogresjon. De har nemlig arbeidet med tradisjonell bokstavprogresjon lenge, og vet at metoden fungerer.

4.1.2.2 Passer den raske bokstavprogresjonen for hele elevgruppen?

I dette prosjektet har jeg ikke hatt fokus på elever som har individuell opplæringsplan, elever med lese- og skrivevansker eller elever med norsk som andrespråk. Derfor vil alle elevene inkludere de elevene som følger ordinær opplæring, og som ikke har rett på spesialundervisning. Det vil selvsagt også innenfor denne skalaen være variasjoner mellom elevene. Et viktig resultat som fremkom i intervjuene er at lærerne opplever at rask bokstavprogresjon gir gode muligheter til å tilpasse undervisningen til alle elevene som ikke har behov for tilrettelagt opplæring, både de som kan mye og de som har behov for ekstra støtte. Dette samsvarer med tidligere forskning (Sunde & Lundetræ, 2019).

Sunde og Lundetræ hevder at metoden tilpasses de elevene som kan mye fra før ved at de raskere får tilgang til verktøyene de trenger for å begynne å lese og skrive. Samtidig fungerer metoden godt for de elevene som har behov for mer støtte i bokstavinnlæringen, ved at de får flere og hyppige repetisjoner av bokstavene, i tillegg til at de får mulighet til å arbeide på ulike måter. Selv om den raske bokstavprogresjonen legger opp til at elevene skal arbeide med flere bokstaver i uken, hevder Sunde og Lundetræ (2017) at flere repetisjoner av bokstavene er positivt for de som strever. De understreker at metoden skal tilpasses slik at elevene får mulighet til å arbeide ut ifra sitt eget tempo. Ved å benytte metoden rask bokstavprogresjon kommer man i gang med bokstavinnlæringen raskt, og metoden gjør det mulig å tilpasse bokstavinnlæringen til den enkelte elev. En godt tilpasset bokstavinnlæring påvirker elevenes motivasjon og engasjement for videre læring.

Noen av lærerne mener imidlertid at den raske bokstavprogresjonen egner seg bedre for elever som strever enn den tradisjonelle bokstavinnlæringen gjør. Kari peker blant annet på at

fordelen med denne metoden er at man har mulighet til å plukke opp veldig tidlig de som ikke henger med, og på denne måten kan man tilpasse lese- og skriveopplæringen til den enkelte elev på et tidlig tidspunkt. Dette synes jeg er særlig interessant, ettersom Kari introduserer hele fire bokstaver i uken. Det er veldig bra at hun får oversikt over hvem som strever på et tidlig tidspunkt, men en viktig årsak til at elevene strever kan jo være at de må forholde seg til fire ulike bokstaver i løpet av fem dager. Dersom disse elevene kun hadde hatt to bokstaver i uken å forholde seg til, kan det være at flere hadde hengt med. Hensikten med den raske bokstavinnlæringen er ikke å skynde seg gjennom alfabetet på kortest mulig tid. Målet er fortsatt at elevene skal tilegne seg sikker bokstavkunnskap (Sunde & Lundetræ, 2017; Bjerke & Johansen, 2017; Jones et al., 2012; Engen & Håland 2005).

For å sikre at elevene tilegner seg sikker bokstavkunnskap, stopper alle informantene opp underveis og repeterer bokstavene som de har gått gjennom. I repetisjonsukene arbeider de kun med bokstavene de har lært, og de både leser og skriver ord med bokstavene i tråd med anbefalingene til flere leseforskere (Engen & Håland, 2005; Bjerke & Johansen, 2017; Jones et al., 2012). I slike repetisjonsperioder har lærerne mulighet til å gi ekstra støtte til de elevene som henger etter. Det er enighet mellom lærerne om at metoden særlig legger til rette for at de som har lært flere bokstaver før de begynte på skolen, får mulighet til å lære nye bokstaver på et tidligere tidspunkt. De som derimot strever med bokstavinnlæringen, får repetert bokstavene flere ganger i løpet av skoleåret og får mulighet til å arbeide med dem på varierte måter. Metoden legger til rette for at man kan tilpasse bokstavopplæringen til en varierende elevgruppe, og Sunde og Lundetræ (2019) hevder at nettopp derfor vil den raske gjennomgangen av bokstavene resultere i at elevene knekker lesekode tidligere.

Selv om mange kanskje tenker at den raske progresjonen vil føre til at noen elever faller fra, peker Anna og Lise på at disse elevene trolig ville falt fra med tradisjonell bokstavprogresjon også, men at det kan være vanskeligere å oppdage på et tidlig tidspunkt. Lise begrunner dette med at dersom en elev for eksempel ikke får med seg de første bokstavene fra starten av skoleåret, vil det mest sannsynlig gå lang tid før elevene møter denne bokstaven igjen og desto lenger tid før læreren oppdager at den ikke er lært. Med rask bokstavprogresjon er det ikke meningen at alle elevene skal ha lært bokstavene etter første runde. Et annet argument som Anna trekker frem, er at den raske bokstavprogresjonen frigjør halve skoleåret etter jul til å tilpasse bokstavinnlæringen etter den enkelte elevs behov. De som trenger en grundig gjennomgang en gang til får det, mens de som er klare for å begynne å lese og skrive får

mulighet til det. Dette peker Bjerke og Johansen (2017) på som en viktig del av arbeidet med den raske bokstavprogresjonen. De hevder at et viktig poeng med metoden er at man skal ha en rask gjennomgang av alle bokstavene før jul, og deretter repetere og arbeide med bokstavene frem mot sommerferien (s. 122).

Anna, Heidi, Lise og Sara er enige om at metoden gir mer rom for at de som er sterke kan bli pushet fremover, og at de som strever får den repetisjonen de trenger. Rognved (2016) peker på viktigheten av å ha noen uker inni mellom hvor bokstavene repeteres. Hun stiller seg bak Engen og Håland (2005) som mener at man bør arbeide intensivt med bokstavgjennomgangen i omtrent tre uker, før man tar en pause og repeterer dem. Anna tar høyde for dette og forsøker å tilpasse bokstavinnlæringen for elevgruppen hele tiden. Hun forteller at dersom hun ser at det blir for mye for elevene så stopper hun opp en uke og repeterer, men dersom de ser ut til å kjede seg så øker hun tempoet og tar kanskje tre bokstaver på en uke. Selv om hun ikke har faste repetisjonsuker, justerer hun tempo og arbeidsmengde etter elevenes forutsetninger og behov i tråd med anbefalingene til Jones et al. (2012).

4.1.2.3 Hvorfor velger lærerne rask bokstavprogresjon?

Et annet interessant funn omhandler lærernes metodefrihet. Til tross for at skolens styringsdokumenter presiserer at lærere står fritt til å velge metode i begynneropplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2013; 2020a), oppgir både Sara, Lise, Kari og Heidi at de praktiserer rask bokstavprogresjon enten fordi det er bestemt av kommunen eller skoleledelsen. Ingen av dem har fått opplæring i hvordan de skal praktiserer metoden, men det forventes at de gjør det likevel. Lise har vært på et frivillig innføringskurs før hun startet med det selv, og Heidi har fått retningslinjer av kommunen hvor det står hva som skal være i fokus i bokstavinnlæringen. Utenom dette har ikke lærerne fått noe opplæring som skolen eller kommunen arrangerer, selv om det kreves av dem at de benytter metoden. På bakgrunn av dette kan en stille spørsmål ved lærernes metodefrihet.

Metodefrihet i skolen handler om at lærerne selv skal få mulighet til å velge den metoden som de mener er mest hensiktsmessig for den bestemte elevgruppen. Høien og Lundberg (2012) mener at lærernes kunnskaper er den viktigste forutsetningen for en god lese- og skriveopplæring i begynneropplæringen. Lærerne som jeg har snakket med, har mye god kunnskap omkring rask bokstavprogresjon. Den kunnskapen har de fått gjennom å lese seg opp på metoden, prøve ut metoden og deretter finne en måte som passer for dem, gjennom å

prøve og feile. For å sikre at alle lærere som blir pålagt å praktisere rask bokstavprogresjon har tilstrekkelig kompetanse på feltet, vil det imidlertid være lurt å gi dem god opplæring omkring metoden. Det er nemlig helt avgjørende for elevenes lese- og skriveutvikling at læreren har gode kunnskaper om den metoden som benyttes (Molander & Skauge, 2009, s. 89). Kanskje ville bedre opplæring også ført til mindre forvirring omkring hva som faktisk ligger i begrepet rask bokstavprogresjon. Er det to bokstaver eller fire bokstaver som gjelder?

Tre av lærerne som deltok i denne studien virker å ha en forståelse av at rask bokstavprogresjon er to bokstaver i uken, mens noen mener rask bokstavprogresjon er tre eller fire bokstaver i uken. Selv om tre av lærerne i denne studien ikke har mulighet til å velge metode i bokstavinnlæringen, har de likevel relativt frie tøyler innenfor metoden. Det vil si at de fritt kan velge hvordan de ønsker å gjennomføre metoden, så lenge de har mer enn én bokstav i uken. Spørsmålet er om dette er positivt. Dersom det hadde vært tydeligere retningslinjer for hvordan metoden bør praktiseres, hadde kanskje flere valgt å introdusere to bokstaver i uken, slik som forskere anbefaler (Sunde & Lundetræ, 2019; Jones et al., 2012).

Til tross for at noen av lærerne ikke har mulighet til å velge metode i begynneropplæringen, er det flere positive sider ved å praktisere rask bokstavprogresjon. Teori og forskning viser blant annet at en rask bokstavprogresjon har mange positive læringseffekter (Jones et al., 2012; Sunde & Lundetræ, 2019; Bjerke & Johansen, 2017). Tre av lærerne som hadde arbeidet med tradisjonell bokstavprogresjon tidligere fortalte i intervjuene at de var skeptiske til metoden. Sara nevnte blant annet at man ofte ikke våger å gjøre noe nytt fordi man er så trygg i det man har gjort over lengre tid. Dette gjelder nok mange lærere. Det er ofte slik at man ikke tør å prøve noe nytt, når man vet at det man har gjort i alle år fungerer godt. I slike tilfeller er det nok bra at lærerne får et lite «push» til å prøve noe nytt.

Både Lise, Sara og Heidi som i utgangspunktet var negative til å begynne med rask bokstavprogresjon ser hvorfor metoden er god, etter at de har arbeidet med den en stund. Alle er enige om at de ikke ville gått tilbake til tradisjonell bokstavprogresjon igjen. Selv om Heidi synes det var en kjekkere måte å arbeide på med tradisjonell bokstavprogresjon, ser hun helt klart fordelene med å innføre bokstavene i et hurtigere tempo. Bjerke og Johansen (2017) mener vi har brukt for lang tid i den norske skolen til å omstille oss, og til å gå fra tradisjonell bokstavprogresjon til rask bokstavprogresjon. Dette til tross for at forskningen lenge har anbefalt å introdusere bokstavene i et hurtigere tempo. Kanskje det derfor har vært et lurt

trekk av kommuner og skoleledelser å pålegge lærere å bytte metode. Enda bedre ville det likevel vært om de i tillegg sikret at lærerne fikk tilstrekkelig opplæring. En av årsakene til mangelfull opplæring kan skyldes at de ikke kan nok om metoden selv, men at de stoler på nyere forskning som sier at det er slik man bør gjøre det. Måten det blir introdusert på har derimot muligens noe å si. Dersom lærerne hadde fått kurs og god opplæring omkring metoden først, og deretter blitt fortalt at de skulle ta i bruk metoden, ville kanskje effekten vært bedre. Da ville trolig lærerne sett fordelene ved rask bokstavprogresjon og vært mer positive til metoden fra start av.

4.2 Bruk av digitale verktøy i bokstavopplæringen

Gjennom intervjuene ble det tydelig at de digitale verktøyene hadde en relativt stor plass i arbeidet med bokstavinnlæringen. I denne delen skal jeg derfor se nærmere på hvordan lærerne bruker digitale verktøy og om måten de bruker dem på indikerer at digitale verktøy er en ressurs eller en nødvendighet i bokstavopplæringen. Bruken av digitale verktøy i bokstavopplæringen er et omdiskutert tema, og mange har en oppfatning av at digitale verktøy erstatter skriving med blyant og papir. Lærerne i denne studien virker derimot å være enige om at man både bør fokusere på håndskrift og å skrive på tastatur i lese- og skriveopplæringen. Alle informantene benytter digitale verktøy i undervisningen, men det varierer både hvilke digitale verktøy de har tilgang på og hvor mye de bruker dem.

I det følgende vil jeg gjøre rede for lærernes tanker og erfaringer omkring bruken av digitale verktøy i bokstavinnlæringen. For å presentere dette på en ryddig og oversiktlig måte har jeg valgt å presentere det ved å se på hvilke digitale verktøy lærerne bruker, og hvordan de brukes i bokstavopplæringen. Deretter vil jeg komme inn på hvilke muligheter og utfordringer de opplever knyttet til bruken av det. Dette vil gi grunnlag for å besvare studiens siste forskningsspørsmål som nemlig er: er digitale verktøy en nødvendighet eller ressurs i arbeidet med rask bokstavprogresjon?

4.2.2 Hvilke digitale verktøy bruker lærerne, og hvordan brukes de i bokstavopplæringen?

Lise, Siv, Heidi og Sara arbeider på skoler hvor elevene har hvert sitt nettbrett som de disponerer. Lærerne hevder at nettbrettene brukes som supplement i bokstavinnlæringen for å variere undervisningen. Kari benytter datamaskin i undervisningen, og har tilgang på et

bestemt antall datamaskiner som elevene deler på. Anna benytter både datamaskin og nettbrett i undervisningen, men elevene har ikke egne nettbrett eller datamaskin, de har noen felles som de deler på.

Når det gjelder bruken av digitale verktøy i bokstavinnlæringen forteller Lise at hun bruker nettbrettet som en ressurs for læring. Hun trekker frem at nettbrettet gir unike muligheter for å lytte til bokstavlydene, forme bokstavene med fingeren, ta bilder av ting med bokstavlyden i seg og lage bokstavbøker for eksempel. Videre hevder hun at med nettbrett kan man i større grad variere bokstavinnlæringen, men understreker at bruken av nettbrettet i seg selv ikke er målet. Hun mener målet er å finne kreative og varierte arbeidsmåter som legger grunnlag for mestring og læring. Resultater fra tidligere forskning samsvarer med mye av det som Lise har erfart med bruken av digitale verktøy. Ifølge Berrum et al. (2016, s. 2) er det ingen tvil om at digitale verktøy åpner opp for en mer variert undervisning, i tillegg til at det blir enklere å tilpasse opplæringen til den enkelte. Kobberstad et al. (2019) hevder også at nettbrettet har potensial til å tilføye mye bra til undervisningen, men mener i likhet med Lise at det ikke er et mål i seg selv og at det ikke bør styre undervisningen.

Kari forteller at hun bruker nettbrett i svært liten grad, men når hun først bruker det, er det stort sett til STL+ metoden, altså å skrive seg til lesing med lyd støtte. Da benytter hun dataprogrammet Lingdys (Lingit AS, 2001). Å skrive seg til lesing med lyd støtte (STL+) er en undervisningsmetode som hovedsakelig ble utviklet for å hjelpe elever som strever til å knekke lesekoden. Erfaringer viser derimot at mange barn gjør sine første erfaringer med skriftspråket, kan profitere på denne metoden (Statlig pedagogisk tjeneste, 2021).

Wiklander videreutviklet STL metoden; å skrive seg til lesing, ved å legge til tale støtte, som fikk betegnelsen STL+; å skrive seg til lesing med tale støtte (Wiklander & Sjödin, 2015). I likhet med forløperen STL er STL+ en metode hvor elevene bruker digitale verktøy og lyd støtte. Forskjellen mellom STL og STL+ er imidlertid at eleven hører lyden av bokstaven når han eller hun trykker på tastaturet. Når hele ordet er skrevet ned kan eleven lytte til ordet, og vil raskt få bekreftet om ordet er skrevet riktig (Wiklander & Sjödin, 2015). Trageton (2003, s. 11) hevder at det er lettere å lære seg å skrive enn å lese, og at man derfor må prioritere skriveaktiviteter på første trinn. Det at metoden erstatter blyantskriving med å skrive på tastatur, skaper økt motivasjon og inspirerer til fremgang i elevene sin lese- og skriveutvikling (Wiklander, 2014, s. 37). I tillegg tar metoden utgangspunkt i det elevene selv

ønsker å formidle, noe som også kan være en viktig motivasjonsfaktor for skriving. Metoden er en kombinasjon av syntetisk og analytisk lesemetode, og åpner opp for nye muligheter innen lese- og skriveopplæringen. Forskning viser dermed at STL+ metoden er en god metode å bruke i bokstavopplæringen når elevene skal knekke lesekode og lære å lese. Siv trekker også frem denne metoden, og forteller blant annet:

Vi bruker nettsider som for eksempel Salaby og Skolen. Også bruker vi Showbie til å gjøre lekser på, og spiller inn leseleksene der. Også har vi et program som heter Book Creator, da lager vi en egen bokstavbok, og vi bruker Skoleskrift veldig mye, da skriver elevene med talesyntese. Det bruker vi ukentlig.

Siv trekker frem appen Skoleskrift og sier at den brukes mye. Appen Skoleskrift (Ohlis, 2018) har samme funksjon som dataprogrammet Lingdys som Heidi nevnte. Både Skoleskrift og Lingdys legger til rette for at elevene kan lytte til bokstavene samtidig som de skriver. De bidrar til at elevene lærer sammenhengen mellom lyd og bokstav, som er et viktig steg på veien mot å lære å lese. Selv om metoden er beregnet for elever med lese- og skrivevansker, fungerer den godt for alle elever som skal lære å lese og skrive.

Heidi trekker også frem flere apper som hun har gode erfaringer med, og som hjelper elevene til å knekke lesekode. Hun forteller at elevene går rett på nettbrettene og jobber med en app som heter Grapho Game hver morgen når de kommer til skolen (Grapho Group Oy, 2018). Grapho Game er utviklet av leseforskere, og målet med appen er at elevene skal lære å koble bokstav og bokstavlyd (Statlig spesialpedagogisk tjeneste, 2021). Ifølge Heidi er dette verdens beste lese-app. Hun påpeker at appen klarer å skille ut hvem som kan lese og hvem som ikke kan lese, veldig fort. Elevene skal trykke på den lyden som kommer opp, og hvis de trykker feil så får de bokstaven oftere. I tillegg bruker hun mye appen På sporet. Det er en app som er utviklet for å fremme bokstavkunnskap, fonemisk bevissthet og lese- og staveferdighet (Universitetet i Stavanger, 2021). Begge appene er laget av Lesesenteret, og Heidi mener de er veldig fine å bruke når elevene skal finne første lyd, skrive ord, telle stavelser, lese ord også videre.

Anna benytter både datamaskin og nettbrett i undervisningen. Selv forteller hun:

Jeg bruker det mer som ekstraverktøy egentlig, der jeg ser behov. Jeg bruker det mye, men det er som en støtte fordi jeg ser at det å jobbe i en bok og det å kunne bruke tegning virker for meg, i hvert fall så langt, og har vært veldig verdifullt for elevene.

Det å kunne lage seg et bokstavtankekart med tegning og bilder som de da har laget selv og ikke bare tegnet på tegnebrett, ser ut til å være veldig effektivt.

Til tross for at Anna bruker digitale verktøy i undervisningen, er det tydelig at hun også vektlegger den motoriske delen av bokstavinnlæringen. Selv om hun påpeker at de digitale verktøyene kun er et ekstraverktøy og brukes som en støtte i undervisningen, sier hun også at hun bruker det mye.

Vi bruker mye Salaby, for det har en veldig god «lær å lese» bit som er bygd opp etter hvor mange bokstaver du kan. Så du har for eksempel leserom 1 som er de første fire bokstavene, leserom 3 har de åtte bokstaver, så den er veldig fin å bruke underveis i bokstavopplæringa. I hvert fall som repetisjon. Også har vi andre, mange, mange andre småting som brukes på mer spesifikke ting. Men vi bruker ikke nettbrett fast i bokstavopplæringa.

Ut ifra det som Anna sier her, får jeg inntrykk av at de digitale verktøyene kanskje har en større plass i bokstavinnlæringen enn det hun egentlig er bevisst over. Først forteller hun at hun bruker ulike apper og programmer mye, men likevel er hun tydelig på at nettbrettet ikke blir brukt fast i bokstavopplæringen. Dette utdyper hun følgende:

Altså jeg bruker det på en måte ikke i, hva skal man si, oppskriften på hvordan vi lærer en ny bokstav, altså hvordan vi gjennomgår bokstavene første gangen. Men når det er repetisjonsuke og når det kommer til oppgavebiten av gjennomgåingen så bruker vi digitale verktøy. Det ligger liksom ikke inne som en fast greie, men vi bruker det. Vi har liksom en oppskrift på hvordan vi går gjennom bokstavene første gang. Vi bruker lesekorpsset og bokstavtankekartet og vi blander inn visuelt og litt forskjellig. Så vi bruker digitale verktøy hele vegen, men ikke på en fast måte. Det er avhengig av hva som passer og hva de trenger. Men vi bruker det hvert fall to ganger i uken. Men så er jeg også veldig på det at det skal ikke ta over noe som allerede har en god funksjon i seg selv. Det skal gi noe som du ikke kunne fått uten digitale verktøy.

På den ene siden sier Anna at digitale verktøy ikke er en del av bokstavgjennomgangen, men at de brukes når de skal arbeide med oppgaver og repetere bokstavene i ettertid. På den andre siden sier hun at lesekorpsset og bokstavtankekart er en del av den faste gjennomgangen. Da brukes de digitale verktøyene i bokstavgjennomgangen allikevel. I slutten av sitatet ser vi igjen at hun argumenterer for at de digitale verktøyene ikke skal ta over noe som har en god funksjon i seg selv, men tilføye noe nytt. Jeg tolker det som at Anna ikke ønsker at de skal ta over hele bokstavopplæringen, men at de skal brukes som en ressurs i undervisningen. Det virker nesten som at hun føler et behov for å forsvare at hun bruker digitale verktøy i

bokstavinnlæringen, og derfor får jeg inntrykk av at de digitale verktøyene brukes mer enn bare som en ressurs, og at det nærmest er en nødvendighet.

Forskningslitteraturen som fremmer rask bokstavprogresjon, sier derimot ikke noe om digitale verktøy skal brukes eller hvordan de skal brukes knyttet til metoden. Derimot hevder Lorentzen (2005) at bruk av digitale verktøy, og det at elevene får mulighet til å skrive på tastatur, kan være en hjelp når elevene skal knekke den alfabetiske koden. I tillegg er det mindre krevende for elevene å skrive på tastatur, noe som kan føre til økt mestring (Traavik, et al., 2013, s. 75).

Sara er opptatt av å kombinere digitale verktøy med å arbeide mer motorisk ved å skrive med blyant og papir.

Jeg bruker de som en kombinasjon med at de skal skrive på papir i tillegg, men de får mer mengdetrening. Spesielt de som gjerne har litt vanskelig med å forme bokstavene, disse er det enklere å få med når de får lov til å jobbe på ipaden. Men også for de som gjerne er kommet langt, har man mye innpå ipaden som man kan bruke for at de skal få mengdetrening.

Hun forteller at hun bruker nettbrett som en ressurs i tillegg til å skrive med blyant og papir. Videre forteller hun at nettbrett er et viktig verktøy som bidrar til at elevene i større grad får mengdetrening i skriving. Spesielt trekker hun frem de elevene som har utfordringer med å forme bokstavene. Ved bruk av nettbrett får disse elevene mulighet til å skrive ord og setninger uten å måtte anstrenge seg med det motoriske. Dette støtter også Lorentzen (2005, s. 28) som hevder at bruken av tastatur i bokstavopplæringen er positivt fordi det ikke er preget av et forventningspress om å forme bokstavene, og bidrar i større grad til at eleven opplever mestring. I tillegg mener Sara at bruken av digitale verktøy er en fordel for de som har kommet langt, da disse får mulighet til å skrive lengre tekster. Hun er også inne på noe veldig viktig, nemlig motivasjon. De som strever med å forme bokstaver for hånd, kan fort bli frustrerte og miste motivasjonen dersom de stadig må gjøre ting de ikke mestrer (Molander & Skauge, 2009). Flere leseforskere hevder imidlertid at det er motorisk utfordrende for seksåringer å skrive for hånd (Trageton, 2009, s. 5; Traavik & Alver, 2008, s. 97). Det at de får mulighet til å skrive på nettbrett, kan dermed gi dem økt motivasjon og mestringsfølelse, noe som er helt sentralt for å utvikle lese- og skrivekompetansen videre (Traavik, 2013).

Barna i vår tid har både nettbrett, datamaskin og mobiltelefoner lett tilgjengelig, noe som fører til at flere og flere barn knekker den alfabetiske koden gjennom utforskning av bokstaver.

Det resulterer i at mange barn allerede før skolestart har et forhold til bruken av digitale verktøy og er vant med skrift, fordi de er omgitt av skrift overalt, i mye større grad enn barn var før. I skolen er det viktig at vi tar vare på det som barna kan fra før, og bygger videre på deres erfaringer med skriftspråket. Vi må legge til rette for at elevene får skrive ut fra sine egne forutsetninger, slik at alle får mulighet til å utvikle seg i sitt eget tempo, innenfor det som Vygotski kaller for den proksimale utviklingssone (Traavik et al., 2013, s. 75).

Til nå har vi sett på hvilke digitale verktøy lærerne bruker og hvordan de bruker disse i undervisningen. Det er tydelig at lærerne synes bruken av digitale verktøy gir større muligheter for å variere undervisningen, ettersom man kan kombinere flere undervisningsmetoder og læringsressurser. Mer variert undervisning fører igjen til flere motiverte elever. I det følgende skal vi se nærmere på hvilke muligheter og utfordringer lærerne opplever ved bruken av digitale verktøy.

4.2.3 Hvilke muligheter opplever lærerne knyttet til bruken av digitale verktøy?

Lise mener at digitale verktøy gir større muligheter til å arbeide variert i bokstavinnlæringen, hun forteller blant annet:

Ja for det første, bare si at de skal lære bokstaven S så kan vi koble til lyd og si lyden sss, vi kan koble til foto og gå å ta bilde av ting som begynner med s eller ting der det er s inni. Du kan skrive med fingeren, du kan skrive med tastatur, og vi kan lage egne bokstavbøker.

Heidi trekker også frem flere muligheter ved digitale verktøy, og hevder blant annet at det er enklere å differensiere og tilpasse undervisningen. Selv sier hun:

Altså mulighetene er jo at det er veldig mye lettere å differensiere, sånn som med den GG appen så differensierer seg selv for eksempel. Også er det jo og det at når vi skriver for eksempel til et bilde, så er de mye mer motivert når de skriver på ipad og det er også det at noen skriver setninger og noen skriver bare ord. Det er enklere å tilpasse på den måten. Også er det jo mange kjekke apper/nettsider. For eksempel Salaby, det er jo veldig greit i stasjonsundervisning at når du går inn på ukas bokstav så får de hørt første lyd og siste lyd, rim og rytme og så videre.

Det at man får variert undervisningen i større grad, er også Siv helt enig med. Hun forteller:

Mulighetene er at man får variert i mye større grad, samtidig som man får holdt på en helt annen motivasjon.

Både Heidi og Siv peker på at digitale verktøy kan bidra til økt motivasjon blant elevene. Mange elever synes at nettbrett for eksempel, er en motivasjon i seg selv, og dette er noe Siv mener at vi må bruke for det det er verdt. En av de tre delferdighetene i leseformelen er nemlig motivasjon, og det er kanskje også den viktigste faktoren for at elevene skal tilegne seg sikker bokstavkunnskap og etter hvert lære å lese (Gough & Tunmer, 1986). Høien og Lundberg (2012) peker særlig på at motivasjonen er en avgjørende faktor frem til avkodingen er automatisert. Digitale verktøy gjør det også mulig å gi elevene andre typer oppgaver enn å sitte å forme bokstavene på penn og papir. Ved hjelp av appen Skoleskrift (Ohlis, 2018), kan elevene skrive selv med hjelp av lydsyntese. Siv tror det gjør at man treffer flere når man har flere muligheter, i tillegg til at det som sagt motiverer elevene på en helt annen måte. Hun peker også på mulighetene ved å differensiere, for eksempel ved hjelp av ulike apper og programmer, eller når elevene skal skrive tekst til et bilde, så kan det være mer motiverende for elevene når de skriver på nettbrett. Når elevene skriver på nettbrett er det noen som skriver hele setninger mens andre skriver ord, og dette trekker Heidi frem som en viktig del av å det å tilpasse undervisningen. Dette kan kyttes til det som Berrum et al. (2016) peker på når det gjelder mulighetene til å tilpasse opplæringen. De hevder nemlig at digitale verktøy kan være med på å redusere skillet mellom de sterke og de svake elevene, ettersom man enklere kan tilpasse undervisningen til hver enkelt uten at det blir synlig for alle.

4.2.4 Hvilke utfordringer opplever lærerne knyttet til bruken av digitale verktøy?

Når lærerne forteller hvilke utfordringer de opplever knyttet til digitale verktøy, er det mye av det samme som blir nevnt. Den mest nevnte utfordringen går på elevenes skjermtid. Flere av informantene opplever at elevene fort blir avhengige av skjerm og føler at det blir mye skjerm hjemme og på skolen, derfor prøver de å begrense skjermtiden på skolen. Kari sier blant annet:

Vi må jo være litt bevisste på at ganske mange barn har veldig mye skjermtid hjemme, og jeg tror det er vanskelig å få hjemmet til å regulere seg i forhold til hvor mye en bruker skjerm på skolen, så det må nesten være motsatt på en måte, at en bare må ta høyde for at ungene sitter mye på skjerm, og prøve å bruke det i minst mulig grad på

skolen.

Kari er ikke imot at digitale verktøy brukes i skolen, men hun prøver å redusere skjermtiden så mye som mulig. Her er hun delvis enig med Kristjánsson (2020) som har kommet med følgende uttalelse i debatten om bruken av digitale verktøy i skolen: «I en tid da barn tilbringer stadig flere timer foran skjermen, kan skolen være et frirom der elevene får tid til å lese og tenke.» Melby (2020) er derimot uenig med Kari og Kristjánsson (2020) og mener at man heller må fokusere på å lære elevene om personvern og kildekritikk slik at de blir trygge brukere av digitale verktøy. Videre hevder hun at man må utnytte de mulighetene til bedre læring som digitale verktøy tilbyr.

En annen utfordring som blir nevnt flere ganger, er at nettbrettene brukes til mer enn bare skolearbeid, og at mange av barna bruker skolens nettbrett til blant annet å spille på fritiden. Ifølge Siv blir utfordringen at:

[m]ange er veldig glade i nettbrett og buker det til andre ting enn det den skal brukes til, altså at det er vanskelig å faktisk holde fokuset.

Hun sikter da til undervisningssituasjoner. Dette understreker også Heidi:

Utfordringene kan jo være at du har noen elever som kanskje sitter mye på ipad i utgangspunktet, og ikke vil høre på beskjeder når de skal legge den fra seg. Også er det det at de går inn på andre ting enn de de skal.

Kari som benytter datamaskin i undervisningen, opplever det utfordrende å lære dem opp til å bruke det. Hun påpeker at de fleste er vant med å bruke nettbrett hjemme, og at det derfor blir tungvint å lære de aller yngste med datamaskinene. Dette krever derfor litt mer av de voksne. Anna nevner også at det krever mye tid å lære elevene å bruke datamaskin og nettbrett. Det å lære dem å logge seg på ulike læringsressurser som for eksempel Salaby, krever sin tid. Likevel mener hun det er verdt å bruke tid på det i starten, for når de først har lært det, går det veldig fort å sette dem i gang. Uten om at det er tidkrevende i starten, ser hun ikke noen andre store utfordringer knyttet til bruken av digitale verktøy.

Sara trekker frem en utfordring som går på lærernes egen kompetanse knyttet til digitale verktøy. Hun synes blant annet at det var veldig utfordrende i starten ettersom hun ikke kunne noen ting om nettbrett før hun plutselig skulle bruke det i undervisningen. Hun visste dermed

ikke hvordan hun kunne utnytte det slik at det ble en ressurs i undervisningen. Tilgang på digitale verktøy gjør at man enklere kan variere og tilpasse undervisningen til den enkelte (Berrum, et al., 2016, s. 2), men det avhenger også mye av lærernes egen kompetanse og holdninger (Kobberstad et al., 2019). Sara valgte å sette seg skikkelig inn i det digitale verktøyet, og hadde hele tiden en positiv holdning. Det kan ha vært en viktig forutsetning for at hun i dag opplever at det er en ressurs. Etter hvert som hun ble trygg på hvordan man bruker de forskjellige appene, ser hun ikke lenger noen store utfordringer med nettbrett i undervisningen.

4.2.5 Digitale verktøy som nødvendighet eller ressurs i den første leseopplæringen?

I intervjuguiden hadde ikke delen om digitale verktøy fått særlig stor plass, men et viktig resultat fra intervjuene viste imidlertid at det er en tydelig kobling mellom bruken av digitale verktøy og rask bokstavprogresjon. Et sentralt funn er at lærerne hevder at de bruker digitale verktøy som en støtte eller ressurs i bokstavinnlæringen, og flere påpeker at de ikke skal styre undervisningen, men heller brukes som et verktøy for å variere arbeidsmetodene. Resultatene indikerer derimot at flere av lærerne bruker digitale verktøy mer enn bare som et verktøy, og at de trolig har en stor plass i undervisningen. Til tross for at lærerne bruker digitale verktøy mye i bokstavinnlæringen, er de enige om at det ikke er en forutsetning å ha tilgang på digitale verktøy for å kunne arbeide med rask bokstavprogresjon. På den andre siden mener de likevel at det trolig ville krevd mye mer av dem, dersom de ikke hadde hatt tilgang på det. I det følgende skal vi se hvordan lærerne argumenterer for at digitale verktøy ikke er en nødvendighet i arbeidet med rask bokstavprogresjon.

Siv tror ikke det er en forutsetning med digitale verktøy, men hun tror at undervisningen ville blitt ensformig og mindre variert. I tillegg tror hun det ville vært vanskeligere å tilpasse undervisningen, og at det ville krevd mye mer av lærerne. Heidi mener at rask bokstavprogresjon ville fungert godt, også uten digitale verktøy. Hun tenker tilbake på den tiden nettbrettene akkurat hadde kommet og hun nesten ikke brukte dem:

Til tross for at oppgavene kanskje var litt kjedeligere enn det man har nå, så gikk det jo fint det også, faktisk, men jeg tenker likevel at nettbrett er en stor fordel altså.

Hun understreker at hun ikke bruker nettbrett hele tiden, men at hun særlig bruker det om morgenen mens elevene venter til alle er klare, og på stasjonsundervisning. Hun er veldig bevisst på at nettbrettene ikke skal være oppe til enhver tid, og at all læring ikke skal foregå der. Heidi mener det er like viktig med håndskrift og å gjøre ting med hendene i den alderen. Sara er også usikker på hvorvidt den raske bokstavprogresjonen ville gått for seg uten tilgang på digitale verktøy ettersom hun er blitt så vant med å bruke nettbrett i undervisningen. Etter litt frem og tilbake, kommer hun likevel frem til at det trolig ville gått fint. Hun legger til:

Vi må våge å tenke at vi har klart mye før også. Jeg tror nok vi hadde klart det, men det ville krevd helt andre ting av oss lærere.

Lærerne tror ikke at det er en nødvendighet å ha tilgang på digitale verktøy for å drive rask bokstavprogresjon, likevel blir alle litt satt ut når de får spørsmålet. Jeg fikk inntrykk av at de ikke hadde tenkt over det før, og at de egentlig ble litt usikre. Derimot har ingen av lærerne arbeidet med rask bokstavprogresjon uten digitale verktøy, så det er jo klart at det er vanskelig for dem å svare på det.

Tidligere forskning har vist at digitale verktøy medfører flere fordeler for elevenes lese- og skriveutvikling. For eksempel fører det til at elevene både skriver og leser raskere, på et tidligere tidspunkt, og i tillegg utvikler de en bedre leseforståelse (Sjaastad, Wollescheid & Tømte, 2015). Det er derfor positivt at lærerne velger å bruke digitale verktøy som en del av bokstavopplæringen. Forskning viser også at bokstavkunnskapen påvirker den videre utviklingen av leseferdigheter betydelig (Jones et al., 2012). Videre hevder Lorentzen (2005) at barn som skriver mye på tastatur får tidlig automatisert rettskrivingsregler, som de overfører til håndskriften. Dersom elevene allerede på første trinn får mulighet til å skrive på tastatur, vil det dermed ha positiv påvirkning for rettskrivingen senere.

Et viktig funn i denne studien er at alle lærerne mener at en positiv side med bruken av digitale verktøy i bokstavinnlæringen er at man enklere kan variere og tilpasse undervisningen til den enkelte. Dette trekker lærerne også frem som en positiv side med rask bokstavprogresjon, men er det da egentlig bruken av digitale verktøy eller metoden i seg selv som gir større muligheter for å variere og tilpasse undervisningen? Selv om lærerne hevder at det ikke er en forutsetning med digitale verktøy for å praktisere rask bokstavprogresjon, ser vi at de positive sidene som de trekker frem ved metoden, ofte henger sammen med bruken av digitale verktøy. Dette synes jeg er veldig interessant. Selv om de sier det ikke er en

nødvendighet med digitale verktøy er det likevel ingen av dem som ikke bruker det, og de legger vekt på at det hadde vært mer utfordrende og at undervisningen ville blitt mer ensformig og kjedelig uten tilgang på digitale verktøy. Det betyr kanskje at det er nødvendig, og at denne sammenhengen mellom rask bokstavprogresjon og bruken av digitale verktøy er større enn mange tror.

Et annet interessant funn i denne studien omhandler utviklingen av elevenes håndskrift. Heidi trekker frem at hun er spent på hvordan håndskriften til elevene utvikles med tiden. Med den raske bokstavprogresjonen føler hun ikke at det er tid til å arbeide grundig med finmotorikken, og til å øve på å forme hver bokstav. Hun tror dette kan gå ut over håndskriften på sikt. Dette begrunner hun med at man ikke har tid til å arbeide grundig med den motoriske delen av bokstavinnlæringen, fordi man ikke arbeider bokstavene grundig og over tid. Tidligere forskning viser at elevenes håndskrift naturligvis vil svekkes med tiden, dersom hovedfokuset i undervisningen er at elevene skal skrive på tastatur (Sjaastad, Wollescheid & Tømte, 2015). Derfor er det viktig at lærere i begynneropplæringen er bevisste over at bruken av digitale verktøy ikke erstatter håndskriftopplæringen, men målet er å mestre begge deler (Bjerke & Johansen, 2017, s. 100-101).

5. Avsluttende ord

Til nå har jeg sett nærmere på lærernes tanker om og erfaringer med metoden rask bokstavprogresjon, og bruken av digitale verktøy i bokstavinnlæringen. Videre har jeg diskutert funnene fra denne studien i lys av tidligere forskning og aktuell teori. I det følgende vil jeg nå oppsummere studiens hovedfunn, videre vil jeg presentere studiens konklusjon og deretter si noe om veien videre.

5.1 Studiens hovedfunn

Hvordan arbeider lærerne med rask bokstavprogresjon?

Denne studien viser at måten lærerne legger til rette for arbeidet med rask bokstavprogresjon stort sett samsvarer med det som anbefales i teori og tidligere forskning. Derimot viser resultatene at det er noe uklart hva lærerne legger i begrepet rask bokstavprogresjon. Tre av lærerne følger anbefalingene til Sunde og Lundetræ (2019) om å introdusere to bokstaver i uken, mens de andre introduserer dem i et enda hurtigere tempo. Et annet interessant funn

som fremkom i studien er at tre av lærerne ikke har valgt metode i begynneropplæringen selv, men har blitt pålagt å praktisere rask bokstavprogresjon. Derimot har de ikke fått noe opplæring i hvordan metoden bør praktiseres, noe som kan forklare lærernes usikkerhet omkring hva som faktisk ligger i rask bokstavprogresjon. Til tross for at tempoet i bokstavinnlæringen varierer noe, virker det som at lærerne har de samme meningene om hva som bør inngå i en god bokstavopplæring. Når det gjelder valg av bokstaver arbeider de fleste lærerne parallelt med de store og små bokstavene, men har likevel hovedfokus på de små bokstavene ettersom det er disse bokstavene man oftest møter i tekster. Videre viser resultatene at lærerne har en lik forståelse for at arbeidet med å utvikle elevenes språklige bevissthet er en viktig del av bokstavinnlæringen, da dette er noe de har mye fokus på. For å sikre at alle elevene utvikler språklig bevissthet og tilegner seg sikker bokstavkunnskap, kartlegger de elevene flere ganger i løpet av det første skoleåret. Det gjør at de har god oversikt over hva elevene har lært, og hva de må arbeidet videre med for å tilpasse bokstavopplæringen slik at alle elevene utvikler seg i den proksimale utviklingssonen (Gabrielsen & Oxborough, 2014, s. 37).

Hvordan opplever lærerne arbeidet med rask bokstavprogresjon?

Resultatene i denne studien viste at lærerne har positive erfaringer med rask bokstavprogresjon, og i likhet med tidligere forskning hevder de at metoden gjør det enklere å legge til rette for en god og tilpasset bokstavopplæring (Sunde & Lundetræ, 2019; Bjerke & Johansen, 2017, Jones et al., 2012). Lærerne vektlegger særlig at den raske bokstavgjennomgangen er positivt for de som kan mye fra før, ettersom de får tilgang til de ressursene de trenger for å kunne begynne å lese og skrive på et tidlig tidspunkt. I tillegg peker de på at den kontinuerlige repetisjonen av bokstavene er positivt for de som har behov for ekstra støtte. Sett fra et sosiokulturelt læringssyn legger den raske bokstavprogresjonen til rette for at læreren i større grad kan være et støttende stillas for elevene, og sikre at de tilegner seg tilstrekkelig bokstavkunnskap. Videre fører den raske bokstavprogresjonen til at man kan fokusere på alle de tre delferdighetene som presenteres i leseformelen til Gough og Tunmer (1986). Det at man bruker mindre tid av skoleåret til å arbeide med syntetiske metoder som fokuserer på avkodning, gjør at man kan starte med de analytiske metodene som i større grad fokuserer på forståelse og motivasjon, på et tidligere tidspunkt enn om man praktiserer tradisjonell bokstavprogresjon. Dette er i tråd med forskningsteorien som hevder at man må kombinere syntetiske- og analytiske metoder for å sikre en god bokstavopplæring (Bjerke & Johansen, 2017).

Hvilke digitale verktøy bruker lærerne, og hvordan brukes de i bokstavopplæringen?

Studien viser at alle lærerne bruker enten nettbrett eller datamaskin, eller begge deler, i bokstavopplæringen. Lærerne bruker digitale verktøy til å variere bokstavundervisningen, og da er det stort sett apper og dataprogram som har formål om å utvikle elevenes bokstavkunnskap. For eksempel nevner flere at de bruker de digitale verktøyene mye til å arbeide med STL+ metoden. Dette er en metode som kombinerer syntetiske og analytiske metoder, og som legger til rette for at elevene skal utvikle forståelse for sammenhengen mellom fonem og grafem. I intervjuene ble det tydelig at de digitale verktøyene har en stor plass i bokstavopplæringen, men likevel hevder lærerne at det ikke er en nødvendighet for å praktisere rask bokstavprogresjon. Derimot er de enige om at det ville vært vanskelig å tilpasse og variere undervisningen uten digitale verktøy. Ut ifra hvordan lærerne argumenterer i intervjuene kan det derfor virke som at det faktisk er nødvendig å ha tilgang på digitale verktøy for å sikre at alle elever tilegner seg sikker bokstavkunnskap gjennom rask bokstavprogresjon.

5.2 Konklusjon

Hensikten med denne masteroppgaven har vært å belyse læreres erfaringer og tanker omkring metoden rask bokstavprogresjon i begynneropplæringen, og å se nærmere på om bruken av digitale verktøy er en nødvendighet eller ressurs i arbeidet med den raske bokstavprogresjonen. Utgangspunktet for studien var følgende problemstilling: *«Hvilke tanker og erfaringer har lærerne med metoden rask bokstavprogresjon, og er digitale verktøy en nødvendighet eller ressurs i bokstavinnlæringen.»* Til denne problemstillingen formulerte jeg tre forskningsspørsmål:

- 1) Hvordan arbeider lærerne med rask bokstavprogresjon?
- 2) Hvordan opplever lærerne arbeidet med rask bokstavprogresjon?
- 3) Hvilke digitale verktøy bruker lærerne, og hvordan brukes de i bokstavopplæringen?

Resultatene viser at det er noe uenighet mellom lærerne når det gjelder hvor mange bokstaver man skal introdusere for å kunne kalle det rask bokstavprogresjon. Denne uenigheten kan man imidlertid se i sammenheng med usikkerheten omkring hva som ligger i rask bokstavprogresjon, og mangelfull opplæring til lærerne. Videre er det ikke store variasjoner

når det gjelder arbeidet med den raske bokstavprogresjonen. Alle lærerne har positive erfaringer med metoden og hevder at den gjør det enklere å tilpasse bokstavopplæringen til elevene, videre hevder de at metoden fører til flere og mer motiverte elever. Resultatene i studien viser at det ikke er tydelige nok retningslinjer på hvordan de digitale verktøyene skal brukes i arbeidet med den raske bokstavprogresjonen. Lærerne mener at digitale verktøy ikke er en nødvendighet i bokstavopplæringen, men at det er en ressurs for å tilpasse og variere undervisningen. Måten lærerne argumenterer på viser derimot at digitale verktøy trolig er en nødvendighet for at den raske bokstavprogresjonen skal fungere optimalt og sikre at alle elevene tilegner seg god og sikker bokstavkunnskap. I fremtiden bør det derfor gjøres tydeligere hvilken plass de digitale verktøyene skal ha i arbeidet med den raske bokstavprogresjonen, og ikke minst hvordan de kan og bør brukes som en ressurs i bokstavopplæringen.

5.3 Veien videre

I løpet av det siste tiåret har flere og flere lærere endret metode i bokstavopplæringen, og gått fra å bruke lang tid på én bokstav, til å introdusere bokstavene i et hurtigere tempo. Denne studien har vist at det varierer hvor hurtig lærerne velger å introdusere bokstavene, og at hva som menes med rask bokstavprogresjon kan være noe uklart. Derfor kan det tyde på at det er behov for kursing av lærere og tydeligere retningslinjer på hvordan metoden bør praktiseres. I likhet med tidligere forskning er også lærerne jeg har intervjuet positive til metoden rask bokstavprogresjon. Denne studien belyser imidlertid sammenhengen mellom den raske bokstavprogresjonen og bruk av digitale verktøy, noe som det finnes lite forskning om i dag. Derfor håper jeg at studien, sammen med pågående forskning på feltet, kan være med på å fremme et aktuelt og viktig tema innenfor begynneropplæringen. Når det gjelder videre forskning, mener jeg det kan være interessant og aktuelt å se nærmere på sammenhengen mellom rask bokstavprogresjon og bruken av digitale verktøy. For eksempel ved å undersøke om rask bokstavprogresjon gir de samme fordelene og læringseffektene uten tilgang på digitale verktøy.

Litteraturliste

- Adams, M. J. (2011). The relation between alphabetic basics, word recognition, and reading. *What research has to say about reading instruction*, 4-24.
- Alfasoft. (1999). Nvivo (versjon 10.0). [Programvare]. Hentet fra <https://www.alfasoft.com/no/produkter/statistikk-og-analyse/nvivo.html>
- Berrum, E., Halmrast, H. H., Helle, M. & Lønvik, K. (2016). Erfaringer i skoler som opplever å ha lykket med bruk av nettbrett og/eller pc i sin grunnleggende lese- og skriveopplæring. Hentet fra https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2016/erfaringer_i_skoler_som_opplever_a_ha_lykkes_med_bruk_av_nettbrett_og_eller_pc_i_sin_grunnleggende lese- og skriveopplæring.pdf
- Berggreen, H. & Tenfjord, K. (2005). *Andrespråkslæring*. Oslo: Gyldendal.
- Bjerke, C. & Johansen, R. (2017). *Begynneropplæring i norskfaget*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Bryman, A. (2006). Integrating quantitative and qualitative research: how is it done? *Qualitative research*, 6 (1): 97-113. "
- Christoffersen, L. & Johannesen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Engen, L. & Håland, A. (2005). Bokstavlæring. I: Håland, A. (Red.) (2005). *Leik og læring! Grunnleggjande lese- og skriveopplæring på 1. trinn* (s. 24-27). Stavanger: Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning.
- Engen, L. (2007). *Læreren ABC: Håndbok i lese- og skriveopplæring*. (2.Utg). Damm.
- Frost, J. & Lønnegaard, A. (1996). *Språkleker: praktisk del*. Oslo: Cappelen Damm.
- Frost, J. (1999). *Lesepraksis på teoretisk grunnlag*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag as.
- Frost, J., & Solem, C. (2017, 5. september). Skoleklar? Dagsavisen Nye meninger. Hentet 10. oktober 2020, <http://www.dagsavisen.no/nyemeninger/skoleklar-1.1020778>
- Gabrielsen, N. & Oxborough, G. (2014). Det gode grunnlaget. I K. Lundetræ, & F. Tønnesen (red.), *Å lykkes med lesing. Tidlig innsats og tilpasset opplæring*. Bergen: Fagbokforlaget. (s. 34-62).
- Gillon, G. T. (2004). *Phonological awareness, from research to practice*. New York: The Guilford Press.
- Gough, P. og Tunmer, W. (1986). Decoding, reading and reading disability. *Remedial and Special Education*, 7(1), 6-10.
- Grapho Group Oy (2018). Grapho Game (Versjon 1.1.0) [App]. Hentet fra <https://www.microsoft.com/nb-no/p/graphogame-kids-learn-to-read/9n026sjm8zlj?activetab=pivot:overviewtab>
- Høien, T., & Lundberg, I. (2012). *Dysleksi. Fra teori til praksis*. 5. utgave. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Hognestad, J. K. (2013). Fonetikk og fonologi. I H. Traavik & B. K. Jansson (Red.), *Norsk boka 1. Norsk for grunnskolelærerutdanning 1-7* (s. 97-113). Oslo: Universitetsforlage.
- Jerlang, E., Egeberg, S., & Sommer, V. (2002). *Utviklingspsykologiske teorier: en innføring*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Jones, C. D., Clack, S. K. & Reutzel, R. (2012). *Enhancing Alphabet Knowledge Instruction: Research Implications and Practical Strategies for Early Childhood Educators*. Hentet fra <https://link.springer.com/article/10.1007/s10643-012-0534-9>
- Karmiloff-Smith, A. & Karmiloff, K. (2002). *Barnets veje til språk*. Sosialpædagogisk Bibliotek. København: Gyldendalske Boghandel, Nordisk Forlag.
- Kobberstad, L. R., Gamlem, S. M., & Rogne, W. M. 14. *Begynnaropplæring i skriving med og*

- utan nettbrett. I *Digital samhandling* (s. 265-284). Hentet fra https://www.idunn.no/digital_samhandling/14_begynnaropplaering_i_skriving_med_og_utan_nettbrett
- Kristjánsson, M. (2020). På tide med skjermpause i skolen. Hentet fra <https://www.aftenposten.no/meninger/debatt/i/VbB8Ld/paa-tide-med-skjermpause-i-skolen-mimir-kristjansson>
- Kulbrandstad, L. I. (2003). *Lesing i utvikling. Teoretiske og didaktiske perspektiver*. Bergen: LNU/Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2013). *Læreplanverket kunnskapsløftet Lk06*.
- Kunnskapsdepartementet. (2020a). *Læreplanverket kunnskapsløftet Lk2020*.
- Kunnskapsdepartementet. (2020b). *Overordnet del- verdier og prinsipper i grunnopplæringen*.
Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/grunnleggende-ferdigheter/>
- Kunnskapsdepartementet. (2020c). *Overordnet del- verdier og prinsipper i grunnopplæringen*.
Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.2-undervisning-og-tilpasset-opplaring/>
- Kvale, S., Brinkmann, S., Andressen, T. M., & Rygge, J. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kvale, S & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk forlag.
- Larsen, L. (2017, 28. november). Mener førsteklasinger lærer bokstavene for fort. Hentet 12. oktober 2020, fra <https://forskning.no/2017/11/abc-sa-lett-som-bare-d/produisertog-finansiert-av/universitetet-i-oslo>
- Leseth & Tellmann (2014). *Hvordan lese kvalitativ forskning?* Oslo: Cappelen Damm.
- Lingit AS (2001). Lingdys. [Programvare]. Hentet fra <https://lingit.no>
- Lorentzen, R. T. (2005). Datamaskin frå 1. trinn. I Skjong, s (Red.) *Grunnleggjande lese, skrive-, og matematikkopplæring*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Loyd, S. (2003). Synthetic Phonics- what is it? *Reading Reform Foundation Newsletter*, 50, 25-28.
- Lundberg, I. (2009). *God skriveutvikling. Kartlegging og undervisning*. Oslo: Cappelen Akademisk.
- Lundetræ, K. & Tønnesen, F. E. (2014). *Å lykkes med lesing- tidlig innsats og tilpasset opplæring*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lundetræ, K. & Walgermo, B. R. (2014). Leseopplæring- å komme på sporet. I K. Lundetræ, & F. Tønnesen (red.), *Å lykkes med lesing. Tidlig innsats og tilpasset opplæring*. Bergen: Fagbokforlaget. (s. 148-171).
- Lundetræ, K. (2016). Hvordan jobbe med rask bokstavprogresjon? Hentet 30.februar 2021, fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/2016/hvordan-jobbe-med-rask-bokstavprogresjon/>
- Lundetræ, K., & Sunde, K. (2017a). Raskere bokstavlæring er god opplæring, også for elever som strever. Hentet 12. oktober 2020, fra <https://forskning.no/meninger/debattinnlegg/2017/11/raskere-bokstavlaering-er-godopplaering-ogsa-elever-som-strever>
- Lundetræ, K., & Sunde, K. (2017b.) Debattinnlegg: Rask bokstavprogresjon er god opplæring, også for elever som strever. Hentet 7. Februar 2021, fra <https://forskning.no/sprak-barn-og-ungdom-debattinnlegg/debattinnlegg-raskere-bokstavlaering-er-god-opplaering-ogsa-for-elever-som-strever/1161067>
- Lyster, S. A. H. (2002). The effects of morphological versus phonological awareness training

- in kindergartnen on reading development. *Reading and Writing*, 15(3-4), 261-294. doi: 10.1023/A:1015272516220
- Lyster, S. A. H. (2011). *Å lære å lese og skrive- Individ i kontekst*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lyster, S. A. H. (2012). *Elever med lese- og skrivevansker. Hva vet vi? Hva gjør vi?* Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Melby, G. (2020). Tar du skjermen ut av skolen, tar du skolen ut av samfunnet. Hentet fra <https://www.aftenposten.no/meninger/debatt/i/dOBy1w/tar-du-skjermen-ut-av-skolen-tar-du-skolen-ut-av-samfunnet-guri-mel>
- Molander, B. & Skauge, L. (2009). *Lese lære lykkes*. Gyldendal Norsk Forlag.
- Neteland, R. (2020). Kvalitative intervju i norskfaglige oppgaver. I R. Neteland & L. I. Aa (Red.), *Master i norsk metodeboka 2* (s. 50-67). Oslo: Universitetsforlaget.
- Ohlis, K. (2018). Skoleskrift 2. (Versjon 1.8.4). [App]. Hentet fra <https://www.skolstil.se/no/>
- Opplæringsloven. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV 1998-07-17-61). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Rasmussen, A. (2013). Begynneropplæring i lesing i norske skoler: en undersøkelse av bokstavinnlæring og metodevalg. Masteroppgave / UIS-HF-IGIS, Bd. 2013.
- Rognved, E. (2020, 13.01). Raskere bokstaver er bra for førsteklassingene. Hentet fra <https://forskning.no/barn-og-ungdom-partner-pedagogikk/raske-bokstaver-er-bra-for-forsteklassingene/1618465>
- Rongved, E. (2017a, 26.05). Førsteklassingene bør få introdusert alle bokstavene før jul. Hentet fra <https://lesesenteret.uis.no/om-lesesenteret/aktuelt/forsteklassingene-bor-fa-introdisert-alle-bokstavene-for-jul-article97993-12719.html?articleID=97993&categoryID=12719>
- Rongved, E. (2017b, 21.03). Førsteklassingene lærer bokstavene raskere. Hentet fra <https://lesesenteret.uis.no/forskning/forskningsprosjekt/two-teachers/aktuelt/forsteklassingene-larer-bokstavene-raskere-article113370-18594.html?articleID=113370&categoryID=18594>
- Sandvik, M. (2018). 1:1 Ipad i den første lese- og skriveopplæringen? I K. Palm & E. Michaelsen, (Red.), *Den viktige begynneropplæringen* (s. 91-113). Oslo: Universitetsforlaget.
- Sjaastad, J., Wollscheid, S., & Tømte, C. (2015). Pennal eller pad? Kvasi-eksperimentell studie av skrivehastighet i tidlig skriveopplæring med og uten digitale verktøy. Hentet fra: <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/bitstream/handle/11250/278779/NIFUrapport2015-6.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Skjelbred, D. (2012). Lese- og skriveopplæring og tidlig innsats. I H. Bjørnsrud, & S. Nilsen (red.), *Tidlig innsats. Bedre læring for alle?* (s. 89-103). Oslo: Cappelen Damm Akademiske.
- Statlig spesialpedagogisk tjeneste (19.03.2020). Showbie. Hentet fra <https://www.statped.no/laringsressurser/teknologitema/showbie/>
- Statlig spesialpedagogisk tjeneste (07.07.2020). GraphoGame. Hentet fra <https://www.statped.no/laringsressurs/sprak-og-tale/graphogame/>
- Sunde, K. & Lundetræ, K. (2019). *Is a faster pace of letter instruction associated with other teaching practices?* Hentet fra <https://nordicliteracy.net/index.php/njlr/article/view/1668>
- Sunde, K. & Lundetræ, K. (2017). Debattinnlegg: Raskere bokstavlæring er god opplæring,

- også for elever som strever. Hentet fra <https://forskning.no/sprak-barn-og-ungdom-debattinnlegg/debattinnlegg-raskere-bokstavlaering-er-god-opplaering-ogsaa-for-elever-som-strever/1161067>
- Thagaard, T. (2013). Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode (4. utgave). Bergen: Fagbokforlaget.
- Thagaard, T. (2018). Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode (5. utgave). Bergen: Fagbokforlaget.
- Traavik, H., & Alver, V. R. (2008). Skrive- og lesestart: skriftspråksutvikling i småskolealderen. Bergen: Fagbokforlaget.
- Traavik, H. (2013). Den tidlige skrive- og leseutviklinga. I H. Traavik & B. K. Jansson (Red.), *Norsk boka 1. Norsk for grunnskolelærerutdanning 1-7* (s. 39- 53). Oslo: Universitetsforlaget.
- Traavik, H., Ulland, G & Bjørkvold, T. (2013). Arbeidsmåtar i den første skrive- og leseopplæringa. I H. Traavik & B. K. Jansson (Red.), *Norsk boka 1: Norsk for grunnskolelærerutdanning 1-7* (s. 71- 96). Oslo: Universitetsforlaget.
- Trategon, A. (2003). *Å skrive seg til lesing. IKT i småskolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Trategon, A. (2009). *Skriv på pc- lær å lese!* Stord: Pedlex Norsk skoleinformasjon.
- Tønnesen, F. E. & Uppstad, P. H. (2014). Leseferdighet. I K. Lundetræ & F. E. Tønnesen (Red.), *Å lykkes med lesing: Tidlig innsats og tilpasset leseopplæring*. Universitetet i Stavanger. (2020, 23.10). Prøvemateriell: Lesesenterets bokstavprøve. Hentet fra <https://www.uis.no/nb/provemateriell-lesesenterets-bokstavprøve>
- Universitetet i Stavanger. (06.01.2021). App: På Sporet ABC. Hentet fra <https://www.uis.no/nb/app-pa-sporet-abc>
- Vygotskij, L. S. & Konzulin, A. (2001). *Tenkning og tale*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Wiklander, M. (2014). ASL ur ett kommunperspektiv- att stimulera nya arbetssätt och ny teknik i undervisningen. I: Hultin E. Og Westman, M. (Red.) *Att skriva seg til läsning. Erfarenheter och analyser av det digitaliserande klassrummet* (s. 27-37). Malmö: Gleerups Utbildning AB.
- Wiklander, M. & Sjödin, L. (2015). *STL+ Håndbok*. Bryne: Info Vest Forlag AS.
- Wold, A. H. (2009). Kommunikasjon, språkutvikling og en gutt med spesifikke språkvansker. I I. V. Bele (Red.), *Språkvansker, teoretiske perspektiver og praktiske utfordringer* (s. 121-146). Oslo: Cappelen Damm.

Vedlegg 1: Vurdering fra NSD

Melding

17.11.2020 16:20

Det innsendte meldeskjemaet med referansekode 786870 er nå vurdert av NSD.

Følgende vurdering er gitt:

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 17.11.2020, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG

Det er obligatorisk for studenter å dele meldeskjemaet med prosjektansvarlig (veileder). Det gjøres ved å trykke på "Del prosjekt" i meldeskjemaet.

LÆRERES TAUSHETSPLIKT

Lærere har taushetsplikt, og det er viktig at intervjuene gjennomføres slik at det ikke samles inn opplysninger som kan identifisere enkeltelever eller avsløre taushetsbelagt informasjon. Vi anbefaler at du er spesielt oppmerksom på at ikke bare navn, men også identifiserende bakgrunnsopplysninger må utelates, som for eksempel alder, kjønn, navn på skole, diagnoser og eventuelle spesielle hendelser. Vi forutsetter også at dere er forsiktig ved å bruke eksempler under intervjuene.

Studenten og læreren har et felles ansvar for det ikke kommer frem taushetsbelagte opplysninger under intervjuet. Vi anbefaler derfor at studenten minner læreren om taushetsplikten før intervjuet starter.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 18.05.2021.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen

- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

Zoom, Skype og Teams er databehandlere i prosjektet. NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

Vedlegg 2: Samtykkeerklæring

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet «*Rask bokstavprogresjon i begynneropplæringen*»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å få innsikt i læreres erfaringer med rask bokstavprogresjon på første trinn. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Denne undersøkelsen skal gjennomføres som en del av en masteroppgave i undervisningsvitenskap med fordypning i norsk, ved Høgskolen på Vestlandet. Formålet med prosjektet er å få dypere innsikt i hvilke erfaringer lærere har omkring rask bokstavprogresjon på 1. trinn, og hvordan metoden gir muligheter for tilpasset opplæring for elever som strever med bokstavinnlæringen. Prosjektets problemstilling er foreløpig: *Hvordan mener lærere at metoden rask bokstavprogresjon egner seg for elever som har behov for ekstra støtte i bokstavinnlæringen på 1. trinn?* Med forskningsspørsmålene: *Hvilke tanker og erfaringer har lærerne omkring rask bokstavprogresjon? Hvordan bruker lærerne digitale verktøy i bokstavinnlæringen? Hvordan tilpasser lærerne bokstavinnlæringen for elever som har behov for ekstra støtte?*

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta i dette prosjektet da du oppfyller kriteriene for utvalget. Du er lærer på 1. trinn, og har opplyst at du arbeider med rask progresjon i bokstavinnlæringen.

Hva innebærer det for deg å delta?

Dersom du takker ja til å delta i prosjektet, vil du bli intervjuet i løpet av høsten 2020. Intervjuet vil vare omtrent i 30 minutter. Det gjennomføres digitalt og vil bli tatt opp med videoopptak eller lydopptak.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern- Hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. De som vil ha tilgang til datamaterialet er meg og min veileder Trude Bukve. Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på en egen navneliste adskilt fra øvrige data. Lydopptak/videoopptak vil bli slettet så fort prosjektet er avsluttet, noe som etter planen er mai 2021.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. På oppdrag fra Høgskolen på Vestlandet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Dersom du har spørsmål til studien, kan du gjerne ta kontakt med veilederen min eller meg:

Veileder: Trude Bukve Mail: Trude.Bukve@hvl.no Tlf: 55 58 70 30

Student: Stine Kvilhaug Dybdahl Mail: stine_kd@hotmail.com Tlf: 90715090

Vårt personvernombud: Trine Annikken Larsen E-mail: Personvernombud@hvl.no Tlf: 55 58 76 82

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen
Stine Kvilhaug Dybdahl

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «**Rask bokstavprogresjon i begynneropplæringen**» og har fått anledning til å stille spørsmål.

Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Intervjuguide

INTERVJUGUIDE

Innledning

1. Kan du fortelle litt om deg selv og din utdanningsbakgrunn?
2. Hvor lenge har du arbeidet som lærer?
3. Hvilket trinn har du arbeidet mest med?
4. Hvor mange ganger har du hatt ansvaret for bokstavinnlæringen på første trinn?

Den første lese- og skriveopplæringen

5. Hvordan vil du beskrive en god lese- og skriveopplæring i begynneropplæringen?
6. Har elevene personlige nettbrett/pc eller har dere noen felles som de deler på?
7. Benytter du digitale verktøy i bokstavinnlæringen?
 - Hvordan arbeider du med digitale verktøy i bokstavinnlæringen?
 - Kan du fortelle litt om hvilke muligheter og utfordringer du opplever knyttet til digitale verktøy i bokstavinnlæringen?

Rask bokstavprogresjon

8. Hvordan arbeider du med bokstavinnlæringen? (Starter du med innlæring av små, store eller arbeider du parallelt med bokstavene?)
 - Hvor mange bokstaver gjennomgår du i uken?
 - Følger alle elevene den samme progresjonen?
 - Hva skjer etter at en har gjennomgått de ulike bokstavene?
9. Hva legger du i begrepet «språklig bevissthet»?
 - Hvordan tenker du at arbeidet med språklig bevissthet blir bevart i arbeidet med den raske bokstavprogresjonen?
10. Hvordan sikrer du at alle elevene har tilegnet seg bokstavkunnskap?
 - Hvordan tester du elevens bokstavkunnskap? Bokstavprøve? Hvor ofte?
11. Har du arbeidet på en annen måte tidligere?
 - Hva vil du si er den største forskjellen ved rask bokstavprogresjon kontra tradisjonell progresjon med én bokstav i uken?
12. Kan du si litt om hva du legger i begrepet «tilpasset opplæring»?
13. Møter du noen utfordringer når det gjelder å oppfylle kravet om TPO med den raske bokstavprogresjonen?

14. Hvordan tenker du at rask bokstavprogresjon kan tilpasses de elevene som trenger mer støtte?
15. Tenker du at metoden fungerer like bra med og uten digitale verktøy?
16. Synes du metoden passer bedre for noen elever enn andre? (Skillet mellom de svake og de som følger «normal» utvikling.)
17. Synes du at den raske bokstavprogresjonen fører til større eller mindre skille mellom elevene?
20. Har du fått opplæring i hvordan du skal praktisere rask bokstavprogresjon?
21. Har dere noen felles retningslinjer på skolen du jobber på når det gjelder rask bokstavprogresjon?

4. Avrunding

19. Er det noe du ønsker å legge til før vi avslutter?