



Universitetet  
i Stavanger

## Begynneropplæring i lesing i norske skoler

- en undersøkelse av bokstavinnlæring og  
metodevalg.

Annelin Rasmussen

### *Alphabet taught to kids nowadays*



*The greatest thing in the world*

*Is the alphabet,*

*as all wisdom is contained therein,*

*except the understanding of*

*putting it together*

*(Skaathun, 1993:27)*



Universitetet  
i Stavanger

DET HUMANISTISKE FAKULTET

## MASTEROPPGAVE

Studieprogram:

Spesialpedagogikk - Masterstudium

Vårsemesteret, 2013

Åpen

Forfatter: Annelin Rasmussen

.....  
(signatur forfatter)

Veileder: Førstemanuensis Kjersti Lundetrø

Tittel på masteroppgaven: Begynneropplæring i lesing i norske skoler - en undersøkelse av bokstavinnlæring og metodevalg.

Engelsk tittel: Early Literacy Instruction in Reading – A Master Thesis about letter knowledge and teaching methods

Emneord:  
Begynneropplæring i lesing  
Lesing  
Bokstavinnlæring  
Progresjon  
Undervisningsmetoder

Sidetall: 77  
+ vedlegg/annet: 9

Stavanger, 13.05.2013.

## **Forord**

I forbindelse med lærerutdanningen min valgte jeg å ta spesialpedagogikk som det fjerde året, og videre valgte jeg å skrive masteroppgave innenfor Lesesenteret. Det har vært to kjekke og lærerike år hvor jeg har fått ny kunnskap og innsikt fra dyktige forelesere. Jeg har fått mulighet til å studere et felt som opptar meg, begynneropplæring, og sitter igjen med ny innsikt og mer kunnskap. Jeg er veldig takknemlig for å ha fått mulighet til å skrive masteroppgaven min innenfor dette feltet og håper at jeg, med bakgrunn i denne oppgaven skal kunne bringe ny kunnskaper ut i skolen.

Jeg vil rette en stor takk til alle som har gjort dette prosjektet mulig: først og fremst min veileder på Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning (Lesesenteret) førsteamanuensis Kjersti Lundetræ som gjennom hele prosjektet har bidratt med konstruktive tilbakemeldinger, veiledning og inspirert til videre innsats.

Takk til alle respondentene som har tatt seg tid til å svare på spørreskjemaet mitt og til mine medstudenter Hege og Britt Laila, samt mine kolleger Tina og Elisabeth som tok seg tid til å teste ut spørreundersøkelsen og kommentere den før utsending. Takk til Trond Egil ved lesesenteret som har bistått med teknisk hjelp og utsending av spørreundersøkelsen. Til sist vil jeg rette en takk til jentene på kontorbrakken som har bidratt med humor og støtte, samt gode lunsjer når det har vært behov for det.

Sandnes

13. Mai 2013

Annelin Rasmussen

## **Sammendrag**

Formålet med denne studien er å belyse hvordan begynneropplæring i lesing, med hensyn til bokstavinnlæring og undervisningsmetoder, foregår i den norske skolen. Studien har til formål å belyse både bruk av undervisningsmetoder og progresjon i bokstavinnlæringen. For å innhente data om hvordan lærerne praktiserer begynneropplæringen ble det gjennomført en spørreundersøkelse. Spørreundersøkelse er en del av en kvantitativ forskningsmetode. For å nå ut til flest mulig ble spørreundersøkelsen sendt elektronisk.

Spørreundersøkelsen ble sendt ut til 2432 rektorer ved skoler med 1. og 2. klasse. Det var 1217 lærere som besvarte undersøkelsen og disse kom fra 841 ulike skoler. Alle fylkene er representert blant respondentene, noe som er med på å tilsi at resultatene kan representere hele den norske skolen.

Resultatene på spørreundersøkelsen viste at de fleste skolene i Norge har en progresjon i bokstavinnlæring på maks en bokstav i uken, de fleste elevene knekker lesekode i løpet av 1. klasse og over halvparten av lærerne svarte at de bruker både store og små bokstaver i begynneropplæringen i 1. klasse. Resultatene viste også at de fleste lærerne bruker syntetisk undervisningsmetode. Noen bruker syntetisk metode alene, mens andre i kombinasjon med analytisk undervisningsmetode og/ eller LTG – metoden.

Spriket mellom hva forskning viser kjennetegner god begynneropplæring i lesing og hvordan de norske skolene praktiserer begynneropplæring er stort. Kanskje kan resultatene på denne studien være med på å belyse gapet og gjøre skolene oppmerksomme på hva de kan gjøre for å minske dette gapet.

Studien kan også bidra med ny kunnskap om hvordan begynneropplæringen i lesing ser ut i Norge. Resultatene i denne studien kan ses i sammenheng med resultatene på kartleggingsprøvene. En sammenligning mellom resultatene på kartleggingsprøvene i de ulike kommunene og resultatene i denne studien om bokstavinnlæringen kan være med på å vise om det er en sammenheng mellom progresjon og senere utbytte. Det blir stadig gjort sammenligninger mellom den norske skolen og nabolandene våre, ettersom det er et stort sprik mellom den norske skolen og skolen i andre land (Van Daal, Solheim & Gabrielsen, 2011). Forskjellene har minsket noe de siste årene, men forskjellene er der fremdeles. Kanskje kan det å belyse norsk praksis i begynneropplæringen sammenlignet med hva forskning viser, være med å heve nivået i de norske skolene. Dersom begynneropplæringen i lesing intensiveres i 1. klasse kan kompetansemålene for alle de andre årene også øke.

Intensivering av bokstavinnlæringen kan også føre til at elever som står i fare for å utvikle lese- og skrivevansker oppdages tidligere og at de elevene som kommer til skolen med liten eller ingen kunnskaper om bokstavene, kan komme raskere gjennom alle bokstavene og gapet mellom de som ikke har sett bokstaver før og de som kan alle bokstavene fra starten av minker.

## Innholdsfortegnelse

Forord .....	I
Sammendrag .....	II
Innholdsfortegnelse .....	IV
1.0 Innledning.....	1
1.1    Bakgrunn for oppgaven .....	1
1.2 Introduksjon av tema .....	4
1.3 Formål og problemstilling .....	5
1.4 Organisering av oppgaven.....	6
2.0 Teori knyttet til begynneropplæring i lesing .....	7
2.1 Hva er lesing.....	7
2.1.1 Det alfabetiske prinsippet .....	12
2.1.2 Det morfematiske prinsippet .....	13
2.2 Avkodingsferdigheter .....	14
2.2.1 Før – alfabetisk fase.....	16
2.2.2 Delvis alfabetisk fase.....	17
2.2.3 Full alfabetisk fase.....	18
2.2.4 Den konsoliderte alfabetiske fasen .....	18
2.3 Bokstavinnlæring.....	20
2.3.1 Bokstavkunnskap.....	20
2.3.2 Progresjon.....	22
2.3.3 Store og/eller små bokstaver: .....	25
2.4 Språklig bevissthet .....	26
2.4.1 Fonologisk bevissthet .....	28
2.4.2 Fonemisk bevissthet .....	28
2.5 Forståelse.....	29
2.5.1 Leseforståelse .....	29
2.5.2 Vokabular og forståelse .....	30
2.6 Ulike undervisningsmetoder.....	31
2.6.1 Syntetisk metode (Phonics) .....	33
2.6.2 Analytisk metode (Whole language) .....	35
2.6.3 LTG .....	37

2.6.4 Oppsummering metoder: .....	38
2.7 Lesetrening og Læreverk: .....	38
3.0 Metode.....	40
3.1 Valg av design: .....	40
3.1.1 Kvantitativ forskningsdesign:.....	41
3.2 Spørreundersøkelse som forskningsdesign.....	41
3.3 Undersøkelsens materiell .....	41
3.3.1 Utvikling av spørreskjemaet.....	42
3.3.2 Spørreundersøkelsen.....	43
3.4 Utvalg .....	45
3.5 Reliabilitet .....	46
3.5.1 Feilkilder .....	47
3.6 Validitet.....	48
3.7 Forskningsetikk .....	49
3.8 Prosedyre.....	50
3.9 Analyser.....	50
4.0 Resultater.....	52
4.1 Bokstavinnlæring.....	53
4.1.1 Er det viktig at elevene er fonemisk bevisst før bokstavinnlæringen? .....	53
4.1.2 Når starter bokstavinnlæringen?.....	53
4.1.3 Hvor mange ”nye” bokstaver introduseres elevene for per uke? .....	54
4.1.4 Brukes både store og små bokstaver i bokstavinnlæringen i 1. klasse? .....	55
4.1.5 Hvor mange timer brukes til lese- og skriveopplæring?.....	56
4.1.6 Over hvor mange måneder lærer elevene nye bokstaver? .....	57
4.1.7 Når har de fleste elevene ”knekt lesekode”? .....	58
4.2 Metoder og læreverk .....	59
4.2.1 Hvilke metoder bruker du/ dere i bokstavinnlæringen? .....	59
4.2.2 Hvilke læreverk bruker dere? .....	60
4.2.3 Har dere samme progresjon i bokstavinnlæringen som læreverkene? .....	61
4.2.4 Hvilke tekster bruker dere til lesetrening?.....	62
5.0 Diskusjon.....	63
5.1 Metode.....	63
5.2 Utvalg .....	64
5.3 Progresjon i bokstavinnlæringen .....	65



5.3.1 Oppsummering av progresjon i bokstavinnlæringen.....	70
5.4 Undervisningsmetoder og læreverk.....	71
5.4.1 Oppsummering undervisningsmetoder og læreverk og lesetrening .....	74
5.6 Begrensninger.....	74
6.0 Oppsummering .....	76
Figurliste: .....	78
Referanser: .....	79
Vedlegg 1 .....	84
Vedlegg 2 .....	86
Vedlegg 3 .....	87

## **1.0 Innledning**

I denne studien vil jeg se på hva som kjennetegner begynneropplæring i lesing, med hensyn til bokstavinnlæring og undervisningsmetoder, i den norske skolen. Begynneropplæringen gir en tilgangskompetanse inn i skriftspråket og er derfor en viktig del av skolegangen.

Begynneropplæringen legger grunnlaget for barns videre utvikling av skriftspråklig kompetanse og det er viktig å danne et godt grunnlag her slik at alle elevene kommer i gang.

## **1.1 Bakgrunn for oppgaven**

Undersøkelser viser at den norske skolen ikke skårer like høyt på kunnskapstestene som andre land. Det var et stort sprik mellom de svakeste og de sterkeste elevene i den norske skolen i 2001, noe som hadde minsket noe i 2006 og har minsket veldig i 2011 (Van Daal, et al., 2011). I følge PIRLS – undersøkelsen var Norge det landet i 2011 som hadde minst sprik mellom sterke og svakeste elev. Dette er gode resultater som indikerer at den norske skolen er i utvikling i en positiv retning. PIRLS – undersøkelsen viser derimot at norske leseferdigheter generelt er lavere enn de nordiske landene, og at Norge er det landet i verden som har mest læringsstøttende ressurser i hjemmet. Norge har størst pengeforbruk i skolen per elev og har størst sosial trivsel. Dette burde tilsi at elevene i norske skoler burde ha gjort det mye bedre enn det de gjør (Van Daal, et al., 2011). Dette viser også at selv om ressurssterke hjem kan være vesentlig for utvikling av leseferdigheter, trenger det noe mer enn bare dette. For å finne ut hvordan vi kan heve nivået i den norske skolen, er det nødvendig å starte på begynnelsen og se hvordan praksisen er i forhold til hva teorien sier. For å kunne si noe om hvordan de norske skolene legger opp begynneropplæringen, må man først se på hvordan utviklingen av læreplanene har vært.

Den norske skolen følger i dag og har stadig fulgt den læreplanen som er gjeldende, og læreplanene har variert opp gjennom årene. De tre siste læreplanene Norge har hatt er Mønsterplan for Grunnskolen (M87), Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (L97) og Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK06). Læreplanene har gått fra å ha mål som tar utgangspunkt i elevens utvikling og behag, til å stille større krav, ved å sette klare mål for alle elevene (*Mønsterplan for grunnskolen* 1987). M87 har delt inn elevenes mål i en treårsperiode, men ikke spesifisert når målene i perioden skal være gjennomført innenfor de 3 årene. Målene for elevene var preget av elevens egen utforsking, lekpreget arbeid, arbeid med ulike typer ord og sette ord sammen til setninger. I M87 fikk norskplanen et nytt løft da det

ble fokus på at dersom språket ble brukt i meningsfulle sammenhenger ville norskundervisningen være god (Traavik & Alver, 2008). Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (L97) hadde mer spesifikke mål rettet for hvert klassetrinn. Under M87 startet barn på skolen det året de ble 7 år. Ved innføring av L97 kom skolestart for 6-åringene inn i skolen og målene for 1. klasse la til rette for at elevene skulle få en myk start på skolen, med mål som var rettet mot hver enkelt elev. Etter endt 1. klasse skulle elevene ha møtt symboler, tall og skrift og de skulle i egen takt ta i bruk bokstavene. Etter endt 2. klasse skulle det være naturlig for elevene å jobbe med bokstaver og gradvis lære seg å lese og skrive, samt å se sammenhengen mellom lyd og tegn (*Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*, 1996).

I tillegg til å øke kravene til elevene ved innføringen av Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK06) ble målene for elevene, i likhet med M87, delt inn i ulike perioder. I motsetning til M87 som delte målene inn i en tre – års periode, deler LK06 målene inn i to 2-årsperioder, på småtrinnet og to 3-årsperioder på mellom og ungdomstrinnet. Målene for 1. og 2. trinn er slått sammen og det er ikke spesifisert når i perioden målene skal være oppnådd. Dette gir lærerne større valgfrihet når elementene skal læres inn og hvordan de skal læres inn (*Kunnskapsløftet - fag og læreplaner i grunnskolen*, 2010). Et av målene elevene skal ha nådd i løpet av 1. og 2. årstrinn er å ”trekke bokstavlyder sammen til ord”. Her må elevene ha forstått det alfabetiske prinsipp, at alle bokstaver har et tegn og en lyd, og ha lært at man leser fra venstre til høyre. Selv om ikke alle skoler lærer elevene både store og små bokstaver fra starten av skal alle elevene kunne ”lese store og små trykte bokstaver” i løpet av de to første årene på skolen. I løpet av de to første årstrinnene skal elevene også klare å ”lese enkle tekster med sammenheng og forståelse”, ”bruke enkle strategier for leseforståelse” og ”bruke bokstaver og eksperimentere med ord, både på tastatur og ved bruk av egen håndskrift”. Selv om dette er konkrete mål, er det ikke spesifisert når i løpet av de to første årene målene skal være nådd.

Oppsummert kan man si at forandringene mellom de tre læreplanene i hovedsak er at elevene skulle bare lære bokstaver i den grad det var naturlig for dem, men ha lært å lese og skrive i løpet av de tre første årene med M87. Med L97 kom 6-åringene inn i skolen og under LK06 skal alle elevene ha lært alle bokstavene i løpet av de to første årene.

I Norge arbeider Utdanningsdirektoratet med å videreutvikle skolegangen for å øke kvaliteten på undervisningen i skoler og for at dagens elever skal sitte igjen med mest mulig kunnskap. Det er utarbeidet stortingsmeldinger for å gjøre rede for hva barn og unge i dag har rett på, hvorfor det er viktig og hva resultatet kan bli dersom noen av rettighetene uteblir eller ikke

blir tilfredsstillt. Stortingsmeldingene skal legge føringer for hvordan skolen skal fungere for å sikre at alle elever får den opplæringen de har rett på.

Lesing er en grunnleggende ferdighet som er viktig å beherske for å henge med i samfunnet. Å kunne lese er viktig for å kunne delta i samfunnet som en reflektert og kritisk borger, samt en forutsetning for å kunne utvikle seg personlig. Å kunne skrive danner grunnlaget for å kunne uttrykke seg blant annet på faglige områder (Kunnskapsdepartementet, 2003-2004)

Alle elever, uavhengig av sosial bakgrunn skal ha like muligheter til å nå målene sine og til å utnytte sine evner. Regjeringen legger her frem sin bekymring over at elevenes ferdigheter tilsynelatende synker, mens kravene til kompetanse øker. Det er for mange elever som går ut av 10. klasse uten å beherske de grunnleggende ferdighetene tilstrekkelig. En person med begrensede ferdigheter i lesing vil ikke kunne delta fullverdig på mange områder av samfunnsarenaene, ha færre valg av utdanning og yrke, ha større sjanse for å falle utenfor i samfunnet og ha nedsatt mulighet til å kunne følge sosiale medier, nyheter og til å mestre dagliglivet (Kunnskapsdepartementet, 2007-2008). Videre kommer det også frem at en av de viktigste årsakene til frafall i videregående opplæring er mangelfulle kunnskaper fra grunnskolen. Mange av de som ikke gjennomfører videregående opplæring faller allerede i ung alder utenfor arbeidslivet. For å kunne fungere i hverdagen er lesing en viktig ferdighet, og en ferdighet som må læres. Det er viktig å tidlig fange opp elever som strever, for å forebygge en forsinket leseutvikling.

Et viktig grunnlag i lese- og skriveutviklingen blir lagt de første årene. Det er derfor viktig med tidlig innsats for å danne et godt grunnlag. ”Svake grunnleggende ferdigheter fra grunnskolen er en av hovedårsakene til at mange faller ut av videregående opplæring, og derfor heller ikke får oppnådd yrkeskompetanse eller mulighet til å fortsette i høyere utdanning” (Kunnskapsdepartementet, 2006-2007, s. 10). Manglende lese- og skriveferdigheter kan få store konsekvenser for hvordan elevenes liv utarter seg etter grunnskolen. Det er derfor viktig å forebygge allerede i tidlig alder for å prøve å hindre at elevene faller fra. ”Grunnlaget for læring legges tidlig, og oppmerksomheten må derfor rettes mot tiden før skolealder og mot læring i grunnskolen” (Kunnskapsdepartementet, 2006-2007, s. 10).

For at alle elever skal få et best mulig utgangspunkt til utdanning og samfunnsmessige forutsetninger er det vesentlig å ha en begynneropplæring som legger til rette for at alle elevene skal få tilstrekkelig utbytte. Det er essensielt å gi elevene individuell opplæring slik at

de svake elevene ikke henger etter de andre elevene i klassen fra starten av. Ettersom det er mange ulike måter å lære på er det viktig at lærere på småtrinnet har god teoretisk og metodisk kunnskap om begynneropplæringen.

## **1.2 Introduksjon av tema**

De fleste førskolebarn gleder seg til å begynne på skolen, da de skal få lære seg å lese og skrive. For mange barn er det nettopp dette skole handler om, å få ta del i skriftspråkets verden. Mange elever har med seg erfaringer med å ha blitt lest for og veldig mange av elevene har stor leseglede og fortellerglede (Hoel, 2005). De fleste elevene kan allerede fortelle små historier fra hverdagen eller gjenfortelle noe de har opplevd. For å kunne lese selv må elevene ha tilgang på skriftspråklig kompetanse. For å få tilgang på skriftspråklig kompetanse er det viktig med en god begynneropplæring. Det er i begynneropplæringen grunnlaget for å kunne lese og skrive legges, og det er viktig å ha en begynneropplæring som fanger flest mulig av elevene. Ettersom læreplanene forandrer seg med jevne mellomrom forandres også kravet som blir satt til elevene. Etter LK06 står det at alle elevene skal ha lært å lese og skrive etter endt 2. klasse (*Kunnskapsløftet - fag og læreplaner i grunnskolen*, 2010). Det innebærer at elevene skal ha lært alle bokstavene og å kunne lese lettleste bøker og å kunne skrive enkle ord, i løpet av de to første årene på skolen. Det ligger imidlertid ikke noen føringer for når elevene skal begynne å lære bokstaver eller hvor rask progresjon det skal eller bør være fra du starter med innlæringen av bokstaver til alle bokstavene er lært. Det står heller ikke noe i LK06 om hvilke metoder som skal benyttes for innlæring av bokstaver. Lærerne på småtrinnet har dermed mulighet til å tilpasse bokstavinnlæringen til den elevgruppen de har og til å velge innlæringsmetoden de mener er best.

Læreplanene norske skoler har vært pålagt å følge, har variert og blitt forandret med jevne mellomrom. Læreplanene blir forandret for å følge samfunnets utvikling slik at elevene kan få en best mulig undervisning. I LK06 ble det innført grunnleggende ferdigheter i alle fag. De grunnleggende ferdighetene er at elevene skal kunne lese, skrive og regne i alle fag, ha digitale ferdigheter og kunne uttrykke seg muntlig (*Kunnskapsløftet - fag og læreplaner i grunnskolen*, 2010). Lesing og skriving er to faktorer som det stadig blir viktigere å beherske for å kunne fungere i samfunnet. Mennesker leser store deler av dagen, enten det er hva klokka er, skilter, på tv, teoribøker for å henge med på skolen, faglitteratur i forbindelse med jobb og utdanning eller skjønnlitterære bøker for å bli underholdt. Mange barn begynner å

lære seg bokstaver allerede i førskolealder, og noen kan allerede lese og skrive når de begynner på skolen. Den offisielle lese- og skriveopplæringen begynner imidlertid ikke før barna begynner på skolen, for noen i første klasse, mens for andre i andre klasse. Dette vil variere alt etter hvilken praksis hver enkelt skole velger å følge.

Alle elever skal i utgangspunktet få tilfredsstillende utbytte av ordinær undervisning og det er derfor viktig at flest mulig av elevene henger med fra starten av. Grunnlaget for læring legges i begynneropplæringen og her blir tilgangskompetanse til skriftspråket lagt.

Ettersom det ikke ligger føringer for progresjon i bokstavinnlæring i norske skoler annet enn at alle bokstavene skal være lært i løpet av de to første årene, vil det sannsynligvis være ulik praksis fra skole til skole når det kommer til progresjon og metodebruk. Per dags dato foreligger det ingen kunnskaper om hva som er den mest utbredte metoden, eller hva som er den mest brukte progresjonen i bokstavinnlæring i Norge.

### **1.3 Formål og problemstilling**

Formålet med denne studien er å finne ut hvordan progresjonen i bokstavinnlæringen i norske skoler er i dag. Studien kan være med på å belyse hvordan norske skoler organiserer bokstavinnlæringen og hvilken metode som er mest brukt for innlæring av bokstaver. Dette kan ses i sammenheng med hva forskning sier kjennetegner god begynneropplæring. Studien som blir gjort her kan danne grunnlag for videre forskning der det blir sett på progresjon i bokstavinnlæring i de ulike fylkene i landet, opp mot resultater på kartleggingsprøver i samme fylke. Problemstillingen jeg har valgt i denne masteroppgaven er:

*Hva kjennetegner begynneropplæring i lesing i norske skoler med hensyn til 1) bokstavinnlæring og 2) undervisningsmetoder?*

Målet med oppgaven er å finne ut av hva som er vanlig praksis i begynneropplæring i lesing, med hensyn til bokstavinnlæring og undervisningsmetoder i norske skoler og hvor lang tid det går fra elevene lærer den første bokstaven og til alle bokstavene er lært. Jeg vil også undersøke hvilke(n) undervisningsmetode(r) som er hyppigst brukt blant lærere i norske skoler i dag. Jeg vil prøve å belyse dette ved hjelp av en elektronisk spørreundersøkelse.

#### **1.4 Organisering av oppgaven**

Teorikapittelet i denne oppgaven behandler lesing og ulike komponenter som må til for at lesing skal forekomme. Teoridelen er sammenfattet i kapittel 2 etterfulgt av metode i kapittel 3. Resultatene på spørreundersøkelsen er presentert i kapittel 4 og blir diskutert i lys av teori i kapittel 5. Kapittel 6 er en oppsummering av oppgaven.

## **2.0 Teori knyttet til begynneropplæring i lesing**

I denne oppgaven vil fokuset være på begynneropplæring i lesing og hva som kjennetegner en god begynneropplæring. Først i kapittelet vil lesing bli presentert. For å forklare hva lesing er har jeg valgt å ta utgangspunkt i Gough og Tunmer sin definisjon på hva lesing er, ”The Simple View”, og hvilke deler som må være på plass for at lesing skal finne sted. Jeg har valgt å ta utgangspunkt i The Simple View da jeg mener denne beskriver godt hvilke momenter som må være tilstede for at lesing skal finne sted. Hvilke momenter som inngår i lesing er vesentlig å ha kontroll på for å kunne legge til rette for en best mulig begynneropplæring. Videre vil jeg se på ulike deler ved begynneropplæringen som har betydning for leseutviklingen og hvordan lesere utvikler seg fra det første møtet med bokstavene til de er ortografiske lesere og har opparbeidet seg leseflyt, automatisk ordavkodning og forståelse for det de leser. For å forklare hvordan leseutviklingen foregår vil jeg bruke Ehri sine ”Phases of development in learning to read words by sight” (Ehri, 1995). Dette er faser en leser går igjennom for å bli en adekvat leser. Fasene forklarer ulike aspekter fra innlæring av bokstaver, det alfabetiske prinsipp til en fullt utviklet leser. Hvor lenge en leser er på de ulike fasene vil variere fra person til person. Noen lesere er så vidt innom et par av fasene, mens andre bruker lengre tid på å gå fra fase til fase. Etter hvert som de ulike fasene til Ehri (1995) blir presentert vil jeg også trekke paralleller til Stadiemodellen som blir presentert i Høien og Lundberg (2012). Jeg vil se hva ulike forskere sier om hva som er viktige momenter i innlæringsfasen og hvilken metode som er den mest fruktbare metoden. Etter å ha sett på hva lesing er vil jeg gå inn og se på ulike aspekter ved lesing, der hovedfokuset vil ligge på bokstavinnlæring. Jeg vil også se på fonologisk og fonemisk bevissthet, språkforståelse og leseforståelse og avkodning. Til sist i dette kapittelet vil jeg se på tre typer undervisningsmetoder som er fremtredende og hva teorien sier om disse metodene.

### **2.1 Hva er lesing**

”Å kunne lese og forstå det trykte ord *er* en forutsetning for å lykkes i skolen og for å kunne utnytte sitt potensial i et mer og mer kunnskapsbasert og digitalisert samfunn”(Molander & Skauge, 2009, s. 23). Elbro (2006) beskriver lesing som å kunne oppfatte innholdet av tekster, enten de er håndskrevne eller trykte. Lesing er også å kunne gjenskape et forestillingsinnhold på bakgrunn av hvordan teksten er bygget opp, hvilke ord som er brukt i teksten og de bakgrunnskunnskaper leseren har med seg inn i teksten (Elbro, 2006). For å kunne gi elevene de verktøyene de trenger for å beherske lese og skrivekunsten må vi som pedagoger og lærere



kjenne de ulike aspektene ved lesing og skriving. For å kunne lese selv trenger man ikke vite så mye om lesingens tekniske side, men skal man derimot lære andre å lese må man gå inn i kjernen på lesing og man må vite hvilke tekniske aspekter som ligger bak lesingen.

Når man skal undervise i begynneropplæringen er det viktig å vite hvilke momenter lesing inneholder, slik at man vet hva elevene må lære. En mye brukt definisjon på lesing er The Simple View: lesing = avkoding x forståelse (Gough & Tunmer, 1986). Denne definisjonen på lesing forteller at lesing innebærer to komponenter, avkoding og forståelse, og det er nettopp disse komponentene elevene må lære for å kunne lese. Gough og Tunmer (1986) sier i sin fremstilling av The Simple View at lesing = produktet av avkoding og forståelse. Dette betyr at dersom en av delferdighetene, avkoding og/eller forståelsen ikke er tilstrekkelig eller fraværende vil produktet av lesingen bli dårligere eller lik null. Med forståelse i denne sammenhengen understreker Gough og Tunmer (1986) at det ikke er leseforståelse som menes, men snarere språkforståelse. For å beherske lesekunsten må elevene derfor beherske ordavkoding i tillegg til å ha tilstrekkelig språkforståelse for å forstå det de avkoder. I starten av begynneropplæringen i lesing er det avgjørende å hjelpe elevene med å opparbeide en god avkodingsferdighet. Dersom avkodingen ikke er tilstede vil ikke eleven kunne få noe ut av tekst og skrevet ord. Avkodingen blir ofte regnet som den tekniske siden ved lesing og dersom dette er på plass kan det være lettere å forstå det leste ordet. Det kan imidlertid også være letter å avkode dersom betydningen av ordet er kjent, eller blir gjort kjent for eleven. En leser med god språkutvikling og språkforståelse vil ha et fortrinn når han skal gjenkjenne ord og utvikle leseforståelse (Adams, 2011).

Det er imidlertid mange som har kommet med kritikk av The Simple View, noe som kan være raskt å gjøre, dersom man ikke leser primærkilden. Noe av kritikken rettet mot The Simple View er at den kan være litt for enkel, at lesing innebærer flere aspekter og at formelen derfor bare tar for seg den tekniske siden ved lesing. En del av de som kommer med kritikk rettet mot dette har derimot ikke lest hovedkilden tilstrekkelig da de definerer forståelseskomponenten som leseforståelse. Går man inn i primærkilden ser man at dette ikke stemmer. Der står det at “We trust it is clear that by comprehension we mean, not reading comprehension, but rather *linguistic* comprehension (...)” (Gough & Tunmer, 1986, s. 7). Her står det at det er språkforståelse som menes, noe som innebærer mer enn ”bare” leseforståelse. Språkforståelse blir nærmere beskrevet i kapittel 2.4.2. Noe av kritikken rettet mot denne formelen kan derfor være unødvendig. Det er imidlertid enighet om at lesing er et komplekst fenomen og at det er mange faktorer som må være på plass for at lesing skal forekomme.

The Simple View er en enkel formel på lesing og det vil i noen tilfeller være nødvendig å trekke inn flere momenter for å få et innblikk i elevenes lesing. Leseflyt, motivasjon og emosjoner er ferdigheter som blir nevnt som andre viktige momenter i begynneropplæring i lesing. The Simple View vil gi lærere innsikt i elevenes lesing til et visst punkt, men for å få et helhetsbilde over elevens leseferdighet, mener noen forskere at man også må ta i betraktning tiden eleven bruker på å lese (Høien & Lundberg, 2012). Tiden eleven bruker på å lese en tekst vil gi et innblikk i elevens leseflyt, som igjen vil gi en indikasjon på om eleven strever med avkodingen eller om avkodingen er automatisert. En elev med optimal leseflyt vil kunne "(...) read orally with speed, accuracy and proper expression" (The National Reading Panel, 2000, s. 11).

Molander og Skauge (2009) er blant dem som mener at motivasjon og emosjoner er momenter som har en betydning for elevens leseutvikling i tillegg til momentene i The Simple View, avkoding og forståelse. De mener derfor at regnestykket bør være;  $\text{Motivasjon} \times \text{avkoding} \times \text{forståelse} / \text{emosjoner (frustrasjon)} = \text{lesing}$  (Molander & Skauge, 2009). Dersom eleven opplever avkoding som vanskelig kan det oppstå frustrasjon, som kan virke inn på lesingen til eleven. Leseferdighetene vil øke dersom frustrasjonsnivået er lavt, og synke dersom frustrasjonsnivået er høyt (Molander & Skauge, 2009).

I begynneropplæringen i lesing og skriving er motivasjon en viktig faktor frem til ordavkodingen skjer automatisk. Motivasjonen kan være en avgjørende faktor i innlæringsfasen, men etter at bokstavene er lært vil motivasjonens betydning være flyttet fra å være betydelig for innlæringen til å bli betydelig for videre arbeid med lesing og skriving. Barn trenger først motivasjon for å lære bokstaver, men dersom ordavkodingen er sikker og automatisert vil du i de fleste tilfeller avkode ord uten egentlig å tenke over det. Her vil ikke motivasjon være nødvendig for å lære å lese i seg selv, men motivasjon til å lese for å lære noe, trekke kunnskap ut av noe eller å bruke lesing og skriving som et kommunikasjonsmiddel. En leser med sikker og automatisert ordavkoding vil ikke kunne se på en bok uten at leseren avkoder tittelen bare ved å se på framsiden. Lesere på dette nivået kalles i følge Høien og Lundberg (2012) en ortografisk leser. Dette vil jeg komme tilbake til under kapittel 2.5. En ortografisk leser vil ikke trenge motivasjon for å lese i seg selv, der skjer automatisk. Dersom formålet med å lese er for å lære noe, eller for å få en opplevelse, vil derimot motivasjonen kunne bli en avgjørende faktor. Da kan lav motivasjon føre til at

elevene faller bak på skolen eller får negative opplevelser med lesing. En viktig del av leseopplæringen er at elevene får mengdetrening i lesing. De må lese mye for å opparbeide seg en sikker og automatisk avkoding og forståelse. For å få elevene til å lese bøker enten det er leseleksa på skolen eller skjønnlitterære bøker for å få en god opplevelse, trenger elevene motivasjon. Etter hvert som elevene blir automatisk ordavkodere vil ikke motivasjon være like essensielt for selve begynneropplæringen i lesing. Når en leser har lest et ord mange nok ganger, slik at han kjenner ordets form, betydning og uttale bare ved et raskt blikk på ordet, har du opparbeidet det Ehri (2005a) beskriver som Sight Words. Sight word er ordbilder som blir lagret i leserens minne og som leseren kan kjenne igjen ved bare et blikk på ordet. ”Any word that is read sufficiently often becomes a sight word that is read from memory” (Ehri, 2005b, s. 169). Når en rekke ord blir lagret som Sight Words vil ordene bli lest bare med et kort blikk på ordet, det skjer ved hjelp av hurtig gjenkjenning og memorering av ord og ikke direkte på grunn av at leseren er motivert til å lese.

Dersom et barn prøver å avkode, uttale eller forutsi hvilket ord de leser, vil oppmerksomheten til barna gå fra teksten til ordet selv for å identifisere det, noe som kan distrahere leseforståelsen. For svake lesere kan dette bety at de ikke forstår noe av teksten, mens for sterke lesere kan denne distraksjonen bare være midlertidig og de kommer fort inn i teksten igjen (Ehri, 2005b). Dersom barnet derimot klarer å lese ord automatisk fra hukommelsen, vil dette lette leseprosessen, og jo flere Sight word barnet har klart å opparbeide seg i minne, jo lettere vil leseprosessen kunne gå.

Dersom The Simple View er en riktig formel på hva lesing er, der avkoding og forståelse er faktorer som er likt vektet, vil lesingen være fraværende dersom enten avkodingen eller forståelsen er vekke. Selv om de to faktorene, avkoding og språkforståelse, på mange måter henger sammen vil den ene ikke garantere den andre (Paris & Hamilton, 2009). Wagner, Upstad og Strömqvist (2008) poengterer at formelen presenterer to komponenter, avkoding og forståelse, som like viktige for at lesing skal finne sted. Problemet oppstår imidlertid når de to komponentene ikke er like i størrelse, da avkoding er av stor spesifikk betydning, mens forståelse er tilsvarende uspesifikk.

Det er ikke slik at en elev som klarer å avkode alt, også har forståelse for alt. Selv om det vil være lettere for eleven å avkode et ord dersom eleven forstår hva ordet betyr, er ikke forståelse en nødvendighet for å kunne avkode ordet. Det finnes elever som kan avkode tilnærmet perfekt, men som ikke har noe forståelse av hva de leser. Avkodingen gjør det

mulig for leseren å forstå hva som blir lest, men det er ikke en garanti for at leseforståelse er oppnådd (Paris & Hamilton, 2009). The Simple View er også utilstrekkelig ettersom gjenkjenning av ord og ordavkodning er påvirket av hver enkel persons ordkunnskap og språkutvikling (Stahl og Hiebert 2005 i Paris & Hamilton, 2009). Videre sier Stahl og Hiebert (2005 i Paris & Hamilton, 2009) at det å utvikle barns vokabular og ordforståelse er viktigere enn automatisk ordgjenkjenning alene og at når et barn lærer å lese vil feillesingene være mer knyttet til ordets mening enn til ordets skrevne form.

Lesing kan oppsummeres i formelen The Simple View, som sier ”lesing = avkodning \* forståelse” (Gough & Tunmer, 1986). Lesing er en viktig ferdighet for å lykkes i samfunnet, men da denne prosessen ikke er medfødt må den læres. For å få med alle elevene er det viktig å starte tidlig, slik at det ikke blir et stort gap mellom de sterke elevene og de svake elevene i klassen. Tidlig innlæring vil også gi rom for repetisjon og øvelsen. Elevene som kommer til skolen forventer å få lære å lese og skrive og vi som lærere må være forberedt på dette. Leseinnlæring består av mange momenter og for å kunne legge til rette for en best mulig begynneropplæring i lesing er det viktig å vite hvilke momenter begynneropplæringen består av.

National Reading Panel (NRP) har lagt frem en rapport om å lære barn å lese. I denne rapporten kommer det frem fem nøkkelområder det er viktig å jobbe med for å få en effektiv leseopplæring. De fem punktene er; 1) Fonemisk bevissthet, 2) metoder, 3) vokabular, 4) forståelse og 5) leseflyt (The National Reading Panel, 2000).

The National Early Literacy Panel (NELP) har også kommet frem til 5 punkter som utgjør essensen i å lykkes med begynneropplæringen tidlig. Disse punktene er 1) å kunne uttrykke seg og oppfatte muntlig språk, 2) kunnskap om den alfabetiske koden (kunnskap om alfabetet, fonologisk- og fonemisk bevissthet) 3) ”kunne bruke oppfunnet staving”, 4) Bokstavkunnskap (kan lese noen bokstaver, vet konseptet bak bokstaver, kan skrive navnet sitt) og 5) andre ferdigheter inkludert og raskt gjenkjenne og navngi bokstaver og tall, visuelt minne og visuell persepsjon (National Early Literacy Panel, 2008; Shanahan & Lonigan, 2010). Essensen i å lykkes med begynneropplæring som er skissert i NRP og NELP vil bli diskutert senere i kapitlet.

Til nå har jeg gått igjennom hva lesing er og hvilke momenter som må være tilstede for å fremme god lese- og skriveopplæring. Jeg vil nå se mer detaljert på hva bokstavinnlæring, progresjon, fonologisk og fonemisk bevissthet, forståelse og avkodning innebærer.

### 2.1.1 Det alfabetiske prinsippet

Når man skal lære et barn å lese må de først forså at det vi sier kan også formidles ved hjelp av bokstaver som kan skrives og leses. Målet med den første leseopplæringen er at barnet skal vite at alle bokstavene og noen bokstavgrupper har tilhørende språklyd og motsatt. Når barna har forstått dette har de knekket det alfabetiske prinsipp. ”Dette prinsippet innebærer at språkets lyder kan representeres i skrift ved hjelp av symboler, grafem (bokstaver eller kombinasjoner av bokstaver” (Lyster, 2012, s. 35). For elevene vil kunnskap om hvordan bokstavens lyder (fonemer) og grafemer er knyttet sammen, i en fonem – grafem korrespondanse, være avgjørende for ordavkodning, da selve kjernen i ordavkodningen er mestring av det alfabetiske prinsipp. Når man skal lære elevene å lese og skrive, er det et poeng å vise elevene at ved hjelp av det alfabetiske prinsippet kan man skrive ned et muntlig ord. Det er viktig å vise elevene at lydene i talespråket kan skrives ned, og at dersom man setter rett lyd til rett grafem vil man få samme mening enten ordet er skrevet eller sagt. Både enkle grafem, som den enkelte bokstav, har egen lyd, og komplekse grafemer, som sammensatte bokstavgrupper (skj-, ng-), har også egne lyder. ”Forståelsen av det alfabetiske prinsippet er grunnleggende for en god lese- og skriveutvikling, og evnen til å omkode skrevne ord til en lydstruktur som representerer ord, vil bygge opp de ortografiske strukturene for ord i elevenes leksikon” (Lyster, 2012, s. 36). Det er mange barn, unge og voksne som strever med å forstå det alfabetiske prinsippet, noe som kan resultere i lese- og skrivevansker. Det er særlig grafem – fonem - korrespondansen som kan bli vanskelig for mange. I det norske talespråket er det en del ord som uttales annerledes enn det skrives og motsatt. Det er også noen lyder som høres like ut, men som skrives på ulike måter. Et eksempel på dette er j-lyden som kan skrives på ulike måter, men høres lik ut i talespråket. Hjem, jeger og gjerne er eksempler på ord som uttales /j/, men skrives ulikt. En annen faktor som kan gjøre det vanskelig for noen lesere å forstå det alfabetiske prinsippet er å kunne skille mellom bokstavnavn og bokstavlyder. Det er mange barn som kommer til skolen med kunnskaper om hva bokstavene heter, men dette kan skape noen problemer når det kommer til leseutviklingen. Barna burde heller lære bokstavlyder, da dette vil være mer gunstig når de skal overføre bokstavtegnene til talespråk (Lyster, 2012). Selv om leseren har forstått at bokstavnavn og bokstavlyder ikke er det samme, at ”ess” gir bokstavlyden /s/ og ”ve” blir /v/ må barna omkode bokstavtegnene som er skrevet til lyder. Samtidig som bokstavlydene må holdes i minne må alle lydene i et ord trekkes sammen ”(...) til den ”lydpakken” den skrevne,

ortografiske sekvensen representerer” (Lyster, 2012, s. 38). For å få noe meningsbærende ut av ordet må alle bokstavlydene huskes og settes sammen, og for å finne ut hvilket ord som står skrevet må lydene til ordet identifiseres. ”Den evnen barn utvikler til å foreta lydmessige identifiseringer og manipuleringer er viktig for leseutviklingen” (Lyster, 2012, s. 38). Denne evnen kalles også språklig bevissthet og innebærer at leseren kan flytte fokuset fra innholdet i språket, til språkets form. Språklig bevissthet kalles også for fonologisk bevissthet og det er dette som danner grunnlaget for at barn skal kunne mestre det alfabetiske prinsippet (Lyster, 2012). Fonemisk bevissthet vil bli presentert nærmere i kapittel 2.4.2.

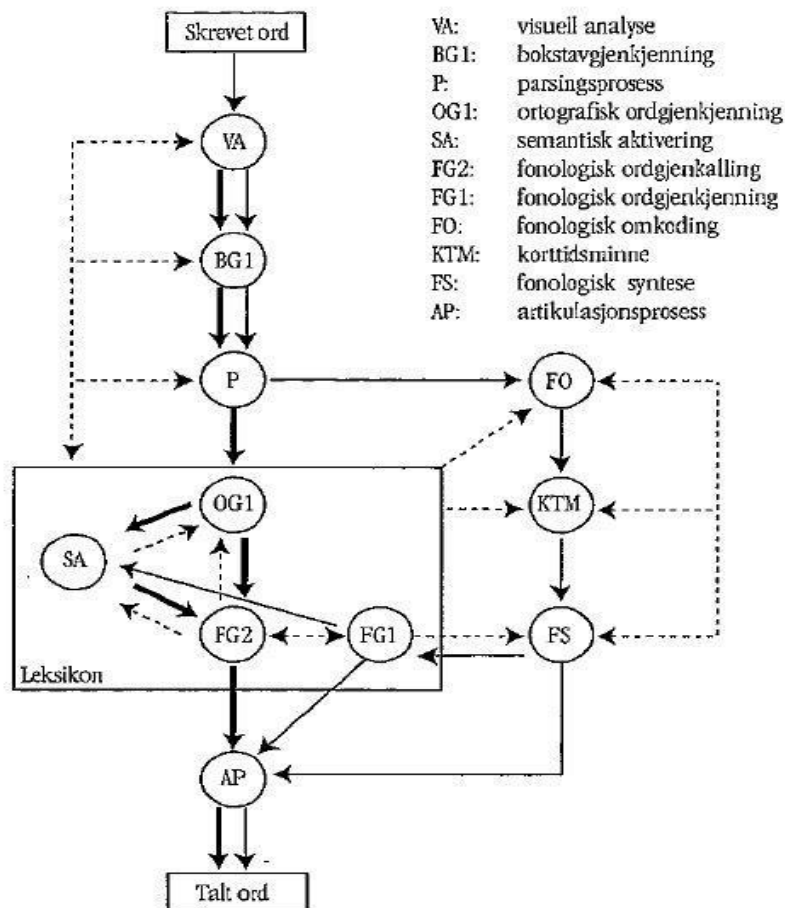
### **2.1.2 Det morfematiske prinsippet**

”*Det morfematiske prinsippet* er knyttet til morfemets konstante form” (Lyster, 2012, s. 39). Morfemer er de minste betydningsbærende enheter i språket, som har en innholdsmessig eller grammatisk funksjon (Høien & Lundberg, 2012; Lyster, 2012). Selv om morfemets uttale kan endre seg fra ord til ord, vil alltid morfemets skriftlige form være den samme. Eksempler på dette kan være morfemet bil, som er konstant uansett om det er lastebil, bilhjul, bilsete eller bilbane. Morfologi handler om hvordan man bøyer ord og hvordan man danner ord. ”Det morfologiske prinsippet styrer skriftspråket utover det alfabetiske prinsippet” (Lyster, 2012, s. 40). Morfologi dreier seg om språkets grammatiske regler og sammensetning av ord. Ved å vise elevene hvordan et ord kan bestå av flere ord og at selv om et ord forekommer flere ganger i ulike kontekster, skrives det likt. For å kunne identifisere morfemene må elevene ha kunnskaper om språkets lydstruktur og fonembevissthet. I norsk skriftspråk forekommer det ofte sammensatte ord. Dette kan være problematisk for elever som står i fare for å utvikle lese- og skrivevansker. For mange av disse elevene vil det være av stor betydning å ha kunnskaper om hva sammensatte ord er og at de kan være sammensatt av ord som allerede er kjent for eleven. Ved å synliggjøre dette kan det gjøre ordavkodingen lettere. Med å lære elevene ord som forekommer i flere ord kan dette hjelpe elevene med avkodingen. Dersom elevene har morfemisk bevissthet og forståelse av morfemene i et ord, kan dette være med på å skape forståelse for nye ord. Det kan derfor være en ide å hjelpe elevene med å opparbeide en bank med ordbilder, slik at de kan bruke den kunnskapen de allerede har til å lese nye ord. Dette kan sees i sammenheng med det Ehri (1995) kaller for Sight Words. At morfologisk bevissthet spiller en viktig rolle når det kommer til leseforståelsesprosessen er forskningsmessig bevist (Lyster, 2012).

## 2.2 Avkodingsferdigheter

Avkoding blir ofte omtalt som den tekniske siden ved leseferdigheten. For å kunne avkode et ord må leseren ha kjennskap til både lyder (fonemer) og kunne alle bokstavene (grafemer) (Traavik & Alver, 2008). En av de viktigste forutsetningene for å knekke lesekode er grafem – fonemkorrespondansen. Elevene må ha skjønnet det alfabetiske prinsipp, og ha kunnskaper om hvordan de ved hjelp av å trekke sammen bokstavlydene vil kunne lese ord.

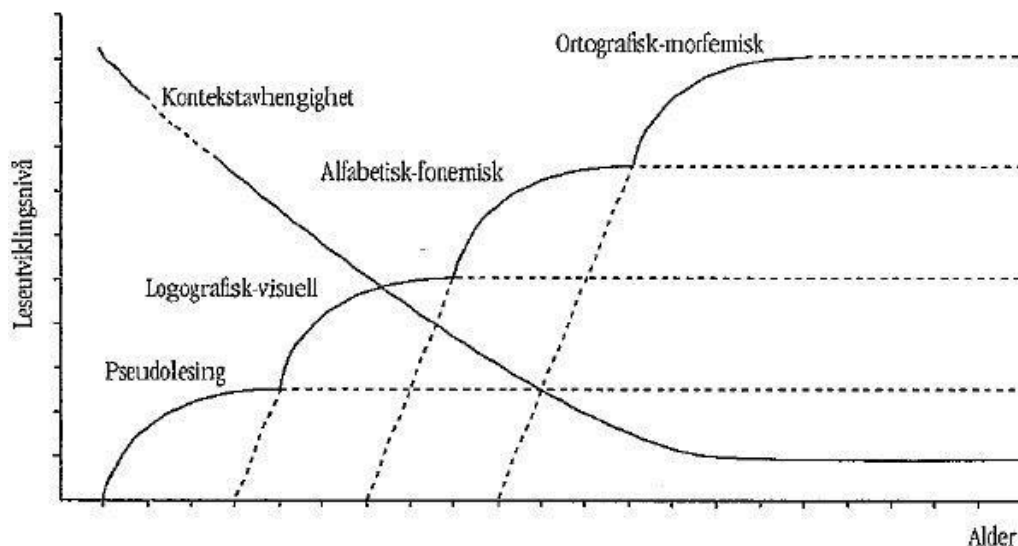
Avkodingsprosessen er en omfattende prosess og elever som er i faresonen for å utvikle lese- og skrivevansker har ofte problemer her. Høien og Lundberg (2012) presenterer to ulike avkodingsstrategier, fonologisk strategi og ortografisk strategi (Se figur 1). Dette blir også kalt en Dual – route teori. En fonologisk leser bruker en indirekte vei for å avkode ordet. Det betyr at eleven ikke har opparbeidet seg nok kunnskap og avkodingen skjer ikke automatisk. Dersom en leser kjenner igjen ordene og har kunnskaper om hvordan ordet staves, bruker leseren en direkte vei inn i langtidshukommelsen, også kalt leksikon. Leksikon er der alle kunnskapene vi har om ordets uttale, staving og ordets mening lagres (Høien & Lundberg, 2012). Modellen viser også hvilke delmomenter lesing består av og at dersom en elev strever på et av disse punktene, vil ikke lesing finne sted. For eksempel vil en elev uten bokstavkunnskaper ikke kunne lære seg å lese.



**Figur 1 Ordavkodingsmodell**

For å forklare hvor langt elever er kommet i leseutviklingen sin, kan man dele utviklingen inn i stadier eller faser. Jeg vil i denne oppgaven i hovedsak presentere Ehri (1995) sine "Phases of development in learning to read words by sight", som deles inni følgende faser; før – alfabetisk fase, delvis – alfabetisk fase, full – alfabetisk fase og den konsoliderte alfabetiske fasen. Jeg vil også trekke paralleller til Høien og Lundberg sin presentasjon av Frith sin stadiemodell. Stadiene her er Pseudolesing, det logografisk – visuelle stadium, det alfabetisk – fonologiske stadium og det ortografisk – morfemiske stadium. Stadiemodellen kan presenteres som i figur 2, hentet fra (Høien & Lundberg, 2012).





**Figur 2: Stadiemodellen**

Ehri (1995) har utarbeidet noen faser i leseutviklingen, fra begynnerstadiet til de er ortografiske lesere. Målet med leseopplæringen er i følge Ehri at man skal kunne lese flest mulig ord som sight words. Dette vil være med på å lette lesingen ettersom når leseren ser ordet fremkaller han automatisk hvordan ordet uttales, staves og hva det betyr (Ehri, 1995).

Ehri presenterer fire faser en leser går igjennom når han skal lære seg å lese. Alle lesere vil være innom hver fase, men hvor lenge leseren blir på hver av disse fasene varierer fra leser til leser og i en overgangsperiode fra en fase til en annen fase kan leseren være på to stadier samtidig. De fire fasene til Ehri er før – alfabetisk fase, delvis alfabetisk fase, full alfabetisk fase og den konsoliderte alfabetiske fasen (Ehri, 1995).

Selv om disse fasene og stadiene forklarer utvikling av leseferdigheter er det ikke slik at en elev bare er på en av fasene eller et av stadiene om gangen. Det er mulig å bruke flere strategier og faser samtidig. Som regel er elevene på et ”hovedstadie”, men kan ta i bruk de andre stadiene dersom ordet er kjent eller ukjent. En ortografisk leser kan også ta i bruk logografisk strategi om det er et fremmedord.

### 2.2.1 Før – alfabetisk fase

I denne fasen har ikke leseren forstått at det er en sammenheng mellom bokstav, bokstavnavn og språklidene i talespråket (Ehri, 1995). Selv om barnet kan ha lært noen bokstaver og

bokstavlyder vil ikke denne kunnskapen bli brukt. Barn som er i denne fasen lærer seg noen ordbilder, enten bildelogoer eller ordlogoer, og uttalen til disse. Et barn vil for eksempel kunne lese McDonald's når de ser den gule M'en som er i logoen, eller de kan lese ordet Melk som står på melkekartongen. Lesere i denne fasen har ikke tilstrekkelig bokstavkunnskaper og vil derfor ikke klare skille mellom melk, mekl, klem eller til og med logoen "Tine" og vil derfor lese "melk" uansett stavemåte (Ehri, 1995). Ehri henviser også til at hennes før – alfabetiske fase kan ses i sammenheng med Frith's stadiemodell (Ehri, 1995) som også Høien og Lundberg (2012) bruker. I stadieteorien blir denne delen av leseutviklingen delt inn i to stadier, kalt for pseudolesing og det logografisk – visuelle stadiet. Ved pseudolesing har ikke leseren kunnskaper om alfabetet og bokstaver, men har dannet seg bilder av hva ting heter, som eksempelet med melk og McDonalds logoen. "Den logografiske lesestrategien kan best karakteriseres som vilkårlig assosiasjonslæring mellom visuelle særtrekk ved ordet og ordets mening" (Høien & Lundberg, 2012, s. 57). I følge stadiemodellen har ikke barna lært seg bokstaver eller det alfabetiske prinsipp på dette stadiet. Ehri (1995) kritiserer dette stadiet i stadiemodellen fordi hun mener at det er misledende å kalle stadiet for det logografisk – visuelle stadiet fordi barna ikke leser logoer på samme måte som i det kinesiske skriftspråket, og at ekte logografiske lesere leser ordbilder som er innlært (Ehri, 1995).

### **2.2.2 Delvis alfabetisk fase**

I denne fasen har leseren lært seg noen bokstav- og lydkombinasjoner og kan bruke den fonologiske ordavkodingsstrategien på enkelte ord. Leseren kan her etablere "huskelapper" for enkelte ord, slik at de kjenner igjen ordet når det kommer i teksten. Ehri har beskrevet dette; "Because first and final letters are especially salient, these are often selected as the cues to be remembered. We have called this phonetic reading" (Ehri, 1995, s. 119). Denne fasen er kalt delvis alfabetisk fase ettersom lesere i denne fasen ikke fullt ut har forstått det alfabetiske prinsipp og har ikke lært seg alle grafem- fonemkorrespondansene. Ehri (1995) refererer til Byrne og Fielding-Barnsley (1989, 1990) som sier at for at en leser skal gå fra før – alfabetisk stadiet til delvis alfabetisk stadiet må leseren kunne oppfatte hvilke lydkombinasjoner et ord består av, segmentere den første lyden i uttalen av ordet og å ha kunnskap om hvordan bokstavene symboliserer lydene i begynnelsen av ordet (Ehri, 1995). Ehri med flere har også funnet at fonologiske lesere husket hvordan de skulle lese ord de hadde blitt lært mye bedre enn visuelle lesere. Dette fordi fonologiske lesere hadde utviklet et system for å memorere ordene (Ehri, 1995).

### **2.2.3 Full alfabetisk fase**

Når en leser klarer å lese ordbilder ved å se sammenhengen mellom bokstavene et ord består av og fonemer i uttalen av ordet har de nådd full alfabetisk fase. I denne fasen har leseren forstått den alfabetiske koden og at grafemene symboliserer fonemer i det normale stavesystemet. En av fordelene med å ha opparbeidet seg ordbilder er at leseren slipper å avkode ordet og lesingen går mye fortere. Dersom ordbilde er godt etablert vil en leser som møter dette ordet ikke kunne unngå å lese ordet når han ser det. Dette skjer automatisk ved at leseren gjenkjenner ordets stavemåte, ordets betydning og ordets uttale. Dersom det kommer et irregulært ord som er vanskelig å avkode, vil en leser som har etablert et ordbilde for dette ordet automatisk kunne lese ordet uten å stoppe opp i den irregulære stavingen. Da det er lettere å lese ord det allerede er dannet ordbilder for, vil det være energibesparende dersom flere ordbilder er etablert.

I stadiemodellen til Høien og Lundberg (2012) kalles dette stadiet for det alfabetisk – fonologiske stadiet. På dette stadiet har leseren fått en ny innsikt i lesing og benytter i større grad analytiske ferdigheter og kunnskaper om bokstavens form (grafem) og hvordan bokstavens lyd er (fonem) (Høien & Lundberg, 2012). På dette stadiet har leseren knekt den alfabetiske koden, men har fremdeles et langt stykke igjen for å oppnå automatisk og full avkodingsferdighet. Leserens anvender her en fonologisk lesestrategi som går sakte, da avkodingen fremdeles er veldig oppmerksomhetskrevenende. Grunnlaget for en presis og hurtig ordavkodning, som kjennetegner det ortografisk – morfemiske stadiet, blir lagt når leseren bruker fonologisk lesestrategi. Da er leseren oppmerksom på ordets struktur og stavemåten til ordet.

### **2.2.4 Den konsoliderte alfabetiske fasen**

I denne fasen har leseren blitt en ortografisk leser og har fått innarbeidet en del ordbilder som automatisk avkodes når de blir presentert på papiret. Lesere i denne fasen opererer med ord som består av morfemer, stavelser eller deler av stavelser og ord og enheter bestående av flere bokstaver (Ehri, 1995). Dersom leseren kjenner igjen deler av et ord er det lettere å avkode resten av ordet. For eksempel dersom en leser vet at ”-ing” opererer i flere ord som ting, røyking, ingenting, ingen eller seiling, har leseren analysert og satt sammen grafemene og

fonemene og man kan da si at – ing er en konsolidert enhet. I denne fasen blir det bare brukt fonologisk lesing på fremmedord eller vanskelige ord, resten leses ortografisk.

Man kan også i denne fasen trekke slutninger til stadiemodellen, da det ortografisk – morfemiske stadiet. Det ortografisk – morfemiske stadiet kjennetegnes ved at ordavkodingen går hurtig og automatisk. Hvert ord består av morfem og leseren på dette stadiet kan analysere og se alle elementene et ord består av, samtidig som ordet oppfattes som en helhet. Et morfem er som nevnt i kapittel 2.1.2, den minste enheten med en innholdsmessig eller grammatisk funksjon. Et eksempel på hvordan et ord er bygget opp av morfem er lastebil, som består av morfemene ”laste” og ”bil”. Leserens på dette nivået bruker i stor grad den ortografiske lesestrategien og frigir derfor mye energi som kan brukes på semantiske og syntaktiske forhold i teksten og videre gjøre teksten meningsfull.

Ehri (1995) mener stadiemodellens ortografisk – morfemiske stadium ikke kan sammenlignes med hennes konsoliderte fase fordi hun mener stadiemodellen ikke er presis nok og at hennes inndeling i tillegg til å være mer presis, understreker at fasen fremdeles er en alfabetisk fase, men at konsoliderte bokstaver fortsetter til å bli større enheter. Det er forskningsmessig bevist at ord som inneholder kjente bokstavmønstre blir lest korrekt oftere enn ord som inneholder ukjente bokstavmønstre selv om ordene er konstruert av samme grafem – fonem korrespondanse.

Med kunnskaper om hvordan leseutviklingen kan deles inn i ulike faser, vil det være lettere å forstå hvordan vi bedre kan legge til rette for elevenes lese- og skriveopplæring. Med kunnskap om de ulike fasene kan man lettere forstå hva det er noen elever kan ha vansker med og legge opp undervisningen etter dette. Man vil da lettere kunne hjelpe hver enkelt elev på det nivået de er på og gi hver elev tilpasset opplæring.

For å kunne legge til rette for en undervisning som gagnar de fleste elevene er det viktig å vite hvilke momenter det er lurt å legge vekt på, hvordan undervisningen bør struktureres og hvordan progresjonen i bokstavinnlæringen bør være. Videre i oppgaven vil momenter som er viktige i begynneropplæringen, bokstavinnlæring, språklig bevissthet, forståelse, undervisningsmetoder og lesetrening bli presentert.

## 2.3 Bokstavinnlæring

Bokstavene

Hva er en bokstav?

En besynderlig ting –

En linje, en strek, en prikk og en ring

Og så er det slik den skal være.

Én liten bokstav sier ikke det spor,

Men sammen med andre blir den til ord

Som lærer deg det du skal lære.

André Bjerke (Engen & Håland, 2005).

Når elevene skal lære å lese og skrive må de først lære seg bokstaver og bokstavkunnskap.

Alle elevene kommer til skolen med ulik bokstavkunnskap og det kan derfor være lurt å kartlegge hva elevene kan fra starten av. Dette kan gjøres ved å observere elevene mens de skriver, eller lekeskriver på et ark i løpet av de første dagene på skolen (Engen, 2005)

Bokstavkunnskaper, progresjon, store og små bokstaver og læreverk og lesetrening er alle momenter der må tas hensyn til i bokstavinnlæringen. Disse momentene vil bli drøftet videre i dette kapittelet.

### 2.3.1 Bokstavkunnskap

For å oppnå gode leseferdigheter er sikker bokstavkunnskap en avgjørende faktor (Neuman & Dickinson, 2011; The National Reading Panel, 2000). For å sikre at alle elevene har blitt presentert for alle bokstavene i alfabetet er det derfor viktig at bokstavene får en grundig gjennomgang på skolen. Her kommer spørsmålet om når elevene bør begynne å lære bokstaver og hvordan dette bør gjøres. I senere tid har forskning vist at bokstavinnlæringen bør begynne tidlig. Det er viktig å huske at barn som begynner på skolen ”(...) både er motivert for og engasjert i å lære seg å lese og skrive dersom de opplever det som meningsfullt, dvs. at de opplever skrift som kommunikasjon, meningsutvekslende og lyst, og

ikke som øving, tilrettelegging og plikt” (Skjelbred, 2012, s. 90). Vi som lærere må derfor allerede fra første skoledag vise elevene hvorfor det er viktig å lære å lese og skrive og hva man kan bruke det til. Man må vise elevene at lesing og skriving er nyttig og nødvendig, men at det også kan være morsomt og gi elevene en underholdningsverdi.

Når barna kommer på skolen og skal lære, må lærere, klasserom og skole være klar til å ta i mot elevene på en best mulig måte. Lærerne må være faglig oppdaterte og klasserommet må være innredet på en positiv og læringsfremmende måte. For å fremme begynneropplæringen bør for eksempel alfabetet alltid henge på veggene i klasserommet. På den måten har elevene alltid mulighet til å se hvordan bokstavene ser ut, de kan lære seg alfabetet, finne sine egne bokstaver, leke og synge med bokstavene og stimulere forventningene om læring på skolen (Traavik & Alver, 2008).

For å lære seg å lese og skrive er bokstavkunnskap en nødvendighet. ”Knowledge of the name, sounds, and symbols of the letters of the alphabet of alphabetic knowledge is essential for learning to read and write” (Jones, Clark & D., 2012, s. 81). Bokstavkunnskap er så essensielt for lese- og skriveopplæringen at uten den vil bokstaver se ut som tilfeldige tegn satt sammen og det blir vanskelig å trekke ut noe mening fra en tekst. Jones, et al. (2012) presenterer en bokstavinnlæring som bygger på å først lære elevene å gjenkjenne bokstavlyder og navn på både store og små bokstaver, vise elevene hvordan de kan gjenkjenne bokstaver i en tekst og vise elevene hvordan de kan sette sammen bokstaver og skrive ord.

For at en elev skal lære å lese må bokstavene være så godt innlært at når han ser en bokstav, vet han raskt hvilken bokstav det er og hvilken bokstavlyd som hører til. Når en person klarer å koble bokstaver og språklyder sammen hurtig, effektivt og automatisert har personen fått en funksjonell bokstavkunnskap (Engen & Håland, 2005). Når elevene har opparbeidet seg en funksjonell bokstavkunnskap kan de bruke kognitiv energi til å ”knekke lesekoden” (Engen & Håland, 2005). Elevene må med andre ord først ha forstått det alfabetiske prinsippet, og når elevene bruker denne kunnskapen til å sette sammen bokstavene og avkode ordene, da har eleven knekket lesekoden.

I tiden etter at elevene har knekket lesekoden vil de bruke mye tid på å lese hver bokstav i hvert ord. Dette kan for mange elever være strevsomt og ta lang tid. Det er derfor viktig å finne tekster som er på hver elev sitt nivå. Tekstene må gi elevene utfordring, men ikke så store utfordringer at de ikke klarer det og derfor gir opp (Traavik & Alver, 2008). Dersom

teksten leseren leser handler om noe eleven har interesse for eller kan kjenne seg igjen i, vil eleven lettere kunne forstå hva teksten handler om og det kan igjen gjøre avkodingen lettere.

Det er lite enighet om hvordan man på en mest effektiv måte skal fremme utviklingen av alfabetisk kunnskap (Piasta & Wagner, 2010). Det som er viktig å huske er at bokstavkunnskap er et middel, et verktøy, ikke et avsluttende mål (Jones, et al., 2012). Det er først når elevene har lært alle bokstavene, forstått det alfabetiske prinsippet og kan anvende dette til å lese, forstå, trekke ut informasjon og anvende en tekst, at målet er nådd.

### **2.3.2 Progresjon**

Når elevene skal begynne å lære bokstaver kan det være hensiktsmessig å tenke igjennom hvilken progresjon som skal brukes. Progresjon i bokstavinnlæring kan både innebære hvilken rekkefølge elevene lærer bokstaver i, og hvor lang tid det tar fra elevene lærer den første bokstaven, til den siste bokstaven er lært inn. Når det gjelder rekkefølgen elevene skal lære bokstavene i, bør de bokstavene som er regnet for å være enkle bokstaver læres først, vanskelige bokstaver bør komme sist og bokstaver som er formlike eller lydmessig like bokstaver, bør ikke læres samtidig (Høien & Lundberg, 2012). Videre i denne oppgaven vil jeg bruke progresjonsbegrepet om tidsaspektet fra den første bokstaven er lært og til den siste bokstaven er innlært.

Tradisjonelt sett har bokstavinnlæringen hatt en progresjon med en bokstav i uken. Dette er en langsom progresjon og er ikke nødvendigvis den mest gunstige progresjonen. Opprettholding av denne langsomme progresjonen kan være mer av tradisjonelle årsaker enn fordi det er i samsvar med hva forskning sier er en effektiv og god progresjon (Jones, et al., 2012).

Langsom progresjon skulle sikre at flest mulig av elevene skulle henge med i undervisningen. Dette har ført til en tradisjon som sier at elevene skal lære en bokstav i uken. En langsom progresjon i bokstavinnlæringen der elevene lærer en bokstav i uken, kan imidlertid få konsekvenser for både sterke og svake lesere. En av farene med å bruke for lang tid på innlæringen er at det kan bli kjedelig og elevenes motivasjon kan synke. Dersom elevene skal lære en bokstav i uken vil ikke alle bokstavene være lært før det nesten er gått et skoleår.

Dette kan være i det lengste laget for de fleste (Engen & Håland, 2005; Jones, et al., 2012).

En langsom progresjon i bokstavinnlæringen kan også være ugunstig av tre viktige grunner i følge Jones, et al. (2012). Disse tre grunnene er (1) de fleste elevene som kommer til skolen har allerede kunnskaper om noen av bokstavene, og det vil være ugunstig å bruke en hel uke

på innlæring av disse bokstavene dersom de fleste i klassen allerede kan dem. (2) for de elevene som ikke har noen kunnskap om bokstavene når de kommer til skolen, vil det, dersom det bare blir presentert en bokstav i uken, ta 29 uker før hele alfabetet er lært, noe som vil kunne være med å skape enda større vansker for de elevene som er i fare for å utvikle lese- og skrivevansker eller dysleksi og (3) for å lære kreves det repetisjon og øvelse. Når 29 av 38 uker blir brukt til å gjennomgå nye bokstaver blir det liten tid igjen til repetisjon og øvelse, spesielt for de bokstavene som blir lært sist, og elevene må fortsette å repetere og øve neste skoleår også.

En annen bakdel med å ha langsom progresjon er at tidsbruk og fokus på bokstavinnlæringen kan avta med tiden, da det også er andre fag som krever tid og fokus. Både lærerens fokus, og tidsbruken på bokstavinnlæringen vil i de fleste tilfeller være mest intenst i startfasen og selv om alle bokstavene er nye hver sin gang, vil arbeidet med bokstavinnlæring etter hvert bli en rutine for elevene. Noen bokstaver er lettere enn andre å lære og når bokstavinnlæringen planlegges må det derfor tas høyde for dette. Hekneby (2011) understreker at det kan være gunstig å tenke igjennom hvilke konsonanter som er enklest å lære, skille formlike og lydlike bokstaver, samt variere mellom konsonanter og vokaler slik at elevene raskt kan komme i gang med å lage ord. Det er for eksempel nesten alltid lettere for en elev i den norske skolen å lære bokstaven "i" fremfor å lære bokstaven "z". Dersom de "vanskelige" bokstavene blir spart til slutt i innlæringen, kan lærerne tenke at nå kan elevene alle bokstavene, eller fokusere mer på andre fag og derfor ikke ha tid til å gå like grundig igjennom de siste bokstavene. Behovet for hvor grundig hver bokstav trenger å gjennomgås, og hvor mye tid som bør brukes på hver bokstav vil variere (Jones, et al., 2012). Kanskje burde bokstaven som skal innlæres avgjøre hvor mye tid som skal brukes på denne bokstaven, snarere enn at "nå er det gått en uke så nå går vi videre".

Ved en raskere progresjon kan elevene repetere og øve mer og det vil gå mindre tid fra elevene får presentert den første bokstaven, til alle bokstavene er presentert. Dette kan være med å lette lese- og skriveopplæringen til elevene og når de begynner å sette sammen bokstavene til ord, har de vært igjennom alle bokstavene fra før. Med bedre tid på innlæring, repetisjon og øvelse det allerede første året kan elevene bruke det påfølgende året til lese- og skrivetrening.



På den andre siden kan noen av elevene falle av lasset dersom bokstavinnlæringen går for fort frem. Det gjelder å finne den gylne middelvei hvor bokstavinnlæringen ikke går for fort, men heller ikke for sent.

Engen og Håland (2005) foreslår at man skal lære elevene åtte til ti bokstaver i starten for så å gi dem en pause slik at de kan ta i bruk disse bokstavene i rim, lek, sette sammen bokstavene til ord og lese ord, og andre motiverende situasjoner. En måte å inkludere alle elevene inn i bokstavinnlæringen, er å bruke elevenes forbokstav (Håland, 2005). Ved å The National Reading Panel (2000) understreker viktigheten av å begynne å sette bokstavene til ord tidlig. På den måten kan elevene oppdage at de kan bruke bokstavene i lesing og skriving samtidig som det er gøy. For å gi alle elevene en stimulerende følelse for arbeid med bokstaver er det derfor viktig å variere undervisningsmetode og oppgaver, samt å legge til rette for å kunne lese og skrive på ulike arenaer, temaer og situasjoner. Nyere forskning viser at "it is recommended that you focus on more than one letter a week, so that when you reach the end of the alphabet, you can start from the beginning again allowing for multiple reviews" (Morrow & Gambrell, 2011, s. 74).

Forskning viser at "students learn alphabetic knowledge best through frequent exposure and repetition to the letters" (Jones, et al., 2012, s. 84). En progresjon som er raskere enn en bokstav i uka vil føre til at elevene får gjennomgått alle bokstavene flere ganger før skoleåret er over. Elevene vil også kunne møte bokstavene i ulike kontekster og arbeide med varierte oppgaver. Dette vil kunne gagne både de barna som har bokstavkunnskaper før de begynner på skolen og de elevene som ikke blir presentert for bokstaver før de kommer på skolen. De barna som ikke har bokstavkunnskaper fra før, vil få presentert alle bokstavene tidligere og får mulighet til å komme raskere i gang med lesingen. Barn som allerede har kunnskaper om bokstavene når de begynner på skolen, vil få muligheten til å lære kjente og ukjente bokstaver tidligere ved en rask progresjon. Dette kan føre til at elevene slipper å repetere kjent kunnskap for lenge, slik de kan være nødt til ved en bokstav i uken (Jones, et al., 2012)

Jones, et al. (2012) henviser til forskning som sier at bokstavinnlæring bør finne sted mellom 10 og 20 % av tiden elevene er på skolen. Det vil si at i Norge, med 190 skoledager burde bokstavinnlæringen ta mellom 19 og 38 dager. De sier videre at bokstavinnlæringen heller bør være å lære en ny bokstav til dagen, enn en i uken. På denne måten kan elevene gjennomgå alle bokstavene flere ganger før året er over, de kan raskere se sammenhengen mellom bokstaver, bokstavlyder og tekst og begynne å avkode og lese enkle tekster. Jones, et al.

(2012) spesifiserer ikke hvor mange timer i uken som bør brukes på innlæringen av bokstaver, men ved å se på hvor mange nye bokstaver som ble presentert i uken vil vi kunne si noe om det blir arbeidet med bokstavene mer enn en dag. Regnestykket kan konverteres over til å definere hvor mange timer som bør brukes på bokstavinnlæringen i løpet av et helt skoleår. Regnestykket blir da  $190 \cdot 5 = 950$ . 10 % av 950 = 95 og 20% av 950 = 190, noe som tilsier at elevene bør arbeide med bokstaver en plass mellom 95 og 190 timer i løpet av et skoleår. Dette tilsvarer at bokstavinnlæringen bør være cirka 1 time til dagen.

### **2.3.3 Store og/eller små bokstaver:**

Noen skoler bruker både store og små bokstaver i bokstavinnlæringen, andre skoler bruker bare store eller bare små bokstaver. Noen argumenterer for at bruk av bare store bokstaver i starten gjør innlæringen lettere for elevene, mens andre mener det blir forvirrende for barn dersom de først skal lære alle bokstavene i stor form for deretter å starte på ny med innlæring av små bokstaver og at dette blir dobbel læring. Andre mener at dersom elevene lærer både store og små bokstaver samtidig vil dette kunne lette barns leseinnlæring. Elevene vil da slippe å lære bokstavene to ganger, de vil ikke bli forvirret når de får en kjent bokstav i en ukjent form og de vil kunne lese i hverdagslige settinger som for eksempel på melkekartonger, der det både er store og små bokstaver. Hva sier så forskning til spørsmålet om elevene skal lære store eller små bokstaver?

Forskning sier at elevene bør lære store og små samtidig og ikke bare store/ små (Engen & Håland, 2005; Jones, et al., 2012). Engen og Håland (2005) sier at elevene møter store og små bokstaver i lesebøker, på datamaskinen eller på andre dagligdagse ting de møter. Dersom elevene lærer både store og små bokstaver samtidig vil dette gjøre elevene i stand til å lese i alle type tekster de møter, allerede fra starten av. Dette er i tråd med det Jones, et al. (2012) sier i sin forskning om at bokstavinnlæring bør innebære både store og små bokstaver samtidig. Jones, et al. (2012) sier at dersom elevene ikke lærer store og små bokstaver samtidig vil bokstavinnlæringen ta dobbelt så lang tid. Dersom elevene bare lærer en av typene bokstaver, enten bare store eller bare små, må de starte på ny igjen med innlæringen senere for å lære seg den andre typen bokstaver. Innlæringen av bokstavene er en omfattende prosess for alle elever, og selv om elevene vil kunne blande bruken av store og små bokstaver, og bruke begge deler i et og samme ord vil ikke dette være farlig i 1. klasse. For å synliggjøre

sammenhengen mellom store og små bokstaver kan datamaskiner være et godt hjelpemiddel (Engen & Håland, 2005).

## **2.4 Språklig bevissthet**

Språklige ferdigheter kan være ordforråd, artikuleringsferdigheter, syntaktisk kompetanse og begrepsforståelse (Høien & Lundberg, 2012). Et barn som har gode språklige ferdigheter vil ha et fortrinn når de skal lære å lese og skrive. Et annet aspekt ved språket som gir barnet fortrinn når de skal lære å lese og skrive er språklig bevissthet.

Språklig bevissthet er et overordnet begrep og kan både knyttes til språkets fonologi, morfologi og syntaks ("Veiledning til 197: Lese- og skriveopplæring," 1997). "Språklig bevissthet er evnen til å kunne håndtere talespråket frigjort fra språkets kommunikative funksjon"(Frost, 2005, s. 21). Et barn som har god språklig bevissthet, vil kunne reflektere over språkets mening eller språkets form og struktur. Å kunne gjenkjenne språkets betydningsinnhold vil være avgjørende for kommunikasjonen som skal gjennomføres og vil gi elevene et fortrinn når de skal lære å lese og skrive. Allerede i tidlig alder blir de fleste barn introdusert til rim og regler og de fleste barn vil ha stor glede av å arbeide med dette. De barna som derimot ikke er i stand til å se bort i fra innholdet i ordet og fokusere på ordets form, vil i de fleste tilfeller ikke beherske rim og regler da de ikke nødvendigvis hører at katt og hatt rimer, men heller tenke at en katt er et kjæledyr, mens en hatt er noe man har på hodet (Frost, 2005).

Det er mulig å være språklig bevisst på mange nivåer, noen nivåer har en direkte innflytelse på barnas lese- og skriveutvikling, mens andre nivåer har en indirekte innflytelse. Begge er viktige for lese- og skriveutviklingen til barnet. Noen av måtene det er mulig å arbeide med språklig bevissthet er regler, rim, setninger, ord, stavelser og enkeltlyder (Frost, 2005). Ved å arbeide med regler og rim kan læreren, ved å skrive ned reglene og rimene, lese dem sammen med elevene, fokusere på like stavelser og endinger, repetere slik at forhåpentligvis alle får forståelse av det de arbeider med og snakke om bokstaver og småord. Rim og regler har en indirekte påvirkning på barns lese- og skriveutvikling, men er med på å gjøre elevenes språklige bevissthet mer generell. "Skiftet fra å betrakte ord innholdsmessig til også å kunne utforske de lydmessige forholdene er selve inngangen til leseutviklingen" (Frost, 2005, s. 22).

”Setning, ord og stavelse er betegnelser som hører naturlig sammen med det å bli med inn i språkets oppbygning, når lesestarten står for døren” (Frost, 2005, s. 22). Språklig bevissthet på setningsnivå kan være å snakke sammen med elevene om hva en setning er og få elevene til å komme med en setning. Etter hvert som elevene kommer med setninger kan disse skrives opp og elevene kan lese setningen i samarbeid med læreren slik at de uttalte ordene stemmer med de skrevne ordene. På lydnivå kan man jobbe med å finne ord med samme framlyd, analysering av enkeltlyder i små ord og ved hjelp av enkeltlyder sette sammen ord. I følge Frost (2005) har forskning vist at det er en klar sammenheng mellom denne type øvelser og leseutviklingen. Når barn fikk høre lyder, ord og setninger i talespråket samtidig som det ble arbeidet med bokstaver, ord og setninger, hadde dette en stor effekt når det kom til videre leseutvikling.

”Det grunnleggende viktige i det første møtet med leseopplæringen i skolen er å sikre at bokstavene blir anvendelige for lesing og skriving helt fra starten” (Frost, 2005, s. 23). I en studie Frost foretok i 2002 fant han at de barna som hadde høy fonembevissthet når den formelle leseopplæringen startet kunne anvende de bokstavene de hadde lært omtrent med en gang, mens de barna med lav fonembevissthet så ut til å lære seg bokstavene, men kunne ikke bruke dem i lesing og skriving. Her har barnas språklige bevissthet mye av skylden for den skjeve utviklingen. ”Hvis (...) barnas bokstavkunnskaper kommer ut av fokus i den første leseopplæringen, vil noen barn få forsinket lesestart” (Frost, 2005, s. 23). Forskning viser også at barn som får en forsinket lesestart har stor sjanse for å henge bak jevnaldrende lesere i mange år (Juel 1988 i Frost, 2005). Det er derfor av stor betydning at lærere tester elevene for eksempel med Kartleggingsprøvene for 1. og 2. klasse for å kunne følge med på elevenes utvikling. Dersom elever har huller i sin språklige bevissthet mot slutten av 1. klasse bør læreren være ekstra oppmerksom, og arbeide med å få disse barna med i lekene som brukes for å styrke elevens språklige bevissthet (Frost, 2005). Det vil derfor være av stor betydning å jobbe med å forbedre barns språklige ferdigheter. For at et barn skal bli språklig bevisst er det viktig å arbeide systematisk med for eksempel rim, regler eller sang allerede i tidlig barnehagealder. (Wagner, et al., 2008). Rim og regler kan arbeides med i skolen ved at læreren skriver opp for eksempel hatt og katt og spør elevene hva som er likt, elevene kan lage egne rim som læreren skriver opp på tavlen og at klassen sammen finner ut hva som er rimer og ikke.

### **2.4.1 Fonologisk bevissthet**

Å være fonologisk bevisst vil si å kunne skille ut de språklydene et ord består av (Høien & Lundberg, 2012). Elevene vil kunne være fonologisk bevisste på ulike nivåer og trening på dette området kan være med på å styrke lese- og skriveferdighetene til elevene. I forskning er det et skille mellom dem som mener at for å oppnå fonologiske leseferdigheter er fonemisk bevissthet en nødvendighet og dem som mener at fonemisk bevissthet er resultatet av leseopplæringen (Høien & Lundberg, 2012). Stahl og Murray (1994) konkluderer med at dersom en leser har god fonemisk ferdighet gjør dette lesingen lettere. Samtidig vil lesetrening underbygge, støtte opp om og videreutvikle leserens fonemiske ferdigheter. Når man skal vurdere hvordan et barns fonologiske bevissthet er må man ta i betraktning hvilket nivå elevene er på. Dersom et barn ikke er i stand til å identifisere hvilke lyder som finnes i et ord, kan man ikke forvente at de skal kunne skille ut hvilken lyd et ord starter med (Lyster, 2012).

### **2.4.2 Fonemisk bevissthet**

Fonemisk bevissthet er det høyeste nivået innenfor fonologisk bevissthet (Høien & Lundberg, 2012). En elev er fonemisk bevisst når han klarer å dele opp et ord i de fonemene det består av (Høien & Lundberg, 2012). Adams (2011) viser til seks ulike måter å jobbe med fonemisk bevissthet på. Disse er fonemisolasjon, fonemidentitet, fonemkategorisering, blanding av fonemer, fonemsegmentasjon og fjerning av fonemer.

”Fonemisk bevissthet er fundamentet for sikker bokstavinnlæring, men vi har her å gjøre med et interaktivt (resiprokt) fenomen fordi god bokstavkunnskap også fremmer fonemisk bevissthet” (Høien & Lundberg, 2012, s. 261). For at en produktiv leseutvikling skal komme i gang kreves det bokstavkunnskap og kunnskaper om hvordan bokstaver er koblet sammen med fonemer (Høien & Lundberg, 2012). Fonemisk bevissthet vil si å kunne gjenkjenne de fonemene et ord består av (Høien & Lundberg, 2012). I følge forskning vil fonemisk bevissthet bli fremmet dersom undervisningen vektlegger assosiasjonen som er mellom bokstavtegnet og språklyden dette bokstavtegnet har (Adams, 1990).

Fonemisk bevissthet er å forstå at ord er satt sammen av ulike lyder som danner ord (Pressley, 2006). Det er mulig å arbeide med fonemisk bevissthet før bokstavinnlæringen starter, men trening av fonemisk bevissthet er mest effektivt i kombinasjon med bokstavinnlæring (Høien & Lundberg, 2012; The National Reading Panel, 2000).

NRP viser til at dersom det blir fokusert på fonetikk ved begynneropplæringen vil sammenhengen mellom lydene i språket, bokstav – lydkorrespondanse og stavemønstre bli klargjort for eleven. De vil også lettere kunne vite hvordan de skal bruke denne kunnskapen når de leser selv (The National Reading Panel, 2000).

## **2.5 Forståelse**

I følge The Simple View må både avkodning og forståelse være tilstede for at lesing skal finne sted. Det er derfor viktig at forståelse blir fokusert på allerede fra starten av. Et av målene på 1. og 2. årstrinn i LK06 er som nevnt at elevene skal kunne lese en tekst sammenhengende og forstå det som blir lest. Da NRP la frem fem viktige nøkkelord for effektiv lese- og skriveopplæring, var forståelse et av punktene (The National Reading Panel, 2000). Å forstå det vi leser er målet med lesing. Dersom vi forstår hva vi leser kan vi trekke mening og kunnskap ut av det skrevne ordet. Når Gough og Tunmer (1986) la frem The Simple View og sa at begge komponentene avkodning og forståelse måtte være til stede for å oppnå lesing, snakket de ikke om forståelse som i leseforståelse, men som språkforståelse. Språkforståelse kan sies å være kunnskap om språk, språkets mangfold og lytteforståelse, mens leseforståelse kan dreie seg om det å kunne forstå hva som menes med det som blir lest, både eksplisitt det som står og det som må leses mellom linjene. Begge begrepene vil bli utdypet nedenfor. Både språkforståelse og leseforståelse er imidlertid viktig for å få et best mulig utbytte av det som blir lest. Uten språkforståelse vil det være vanskelig å forstå det som blir lest. En leser kan ha en automatisk ordavkodning og kan avkode alle ord, uten at forståelsen er tilstede. En leser kan lese fremmedord uten å vite nøyaktig hva de betyr, men forstå hva som menes i teksten på grunn av konteksten ordet står. Jeg vil først se hva som ligger i begrepet leseforståelse og deretter vil jeg se hva som menes med leseforståelse og hvorfor vokabular spiller en rolle for leseforståelsen.

### **2.5.1 Leseforståelse**

”Elever som har problemer med å bygge opp et godt og adekvat ordforråd fra tidlig alder av, står i fare for å utvikle leseforståelsesvansker” (Lyster, 2012, s. 50). For å definere leseforståelse velger jeg her å sitere Bråten (2007, s. 11): ”Leseforståelse innebærer å utvinne og skape mening ved å gjennomsøke og samhandle med skrevet tekst”. Leseforståelse er med andre ord en personlig oppfatning og tolkning av en tekst. Hvordan den enkelte oppfatter

teksten er avhengig av hvilken kontekst teksten er i, hva leseren kan fra før av og språklig kunnskap. Uten leseforståelse vil det å lese en tekst høyt bli en gjengiving av lyder som finnes i språket, lesing av en tekst vil være å memorere teksten de har blitt lest høyt eller har avkodet mange ganger selv og skriving blir å kopiere bokstaver eller symboler (Paris & Hamilton, 2009). Vi vil ikke kunne dra nytte av det vi leser, hente ut kunnskap, oppfatte beskjerer eller få med oss innholdet i en historie dersom vi ikke har leseforståelse. Dersom elevene får lese ord som er satt i sammenheng med hva ordet betyr, vil dette hjelpe eleven til å forstå hva ordet betyr og hvordan de skal bruke ordet (Adams, 2011).

Ved å hjelpe barn med å utvikle et godt ordforråd vil man også hjelpe elevene med å utvikle lese- og skriveutviklingen sin. Dersom barna kan forstå konteksten et ord står i, vil det være lettere å gjenkjenne ordet og å vite hva ordet betyr.

### **2.5.2 Vokabular og forståelse**

Et godt vokabular er spesielt viktig i muntlig leseopplæring, og for å forstå innholdet i en lest tekst (The National Reading Panel, 2000), men dersom en person leser mye vil også dette være med på å øke vokabularet til personen. Et godt vokabular er en viktig forutsetning for å kunne oppnå både språkforståelse og god leseforståelse. En person med et rikt ordforråd vil lettere kunne koble kunnskap til ordene han avkoder og derfor også lettere oppnå forståelse av det som blir lest. Dersom en leser møter et fremmedord i en tekst, kan leseren avkode ordet og uttale det muntlig. Er dette ordet i leserens ordforråd vil leseren kunne forstå ordet, men hvis dette er et ukjent ord, må leseren benytte seg av for eksempel andre ord i teksten eller konteksten ordet står i for å forstå ordet. Derfor vil en leser med et stort vokabular eller ordforråd ha større sjanse for å forstå en tekst (The National Reading Panel, 2000).

For at et barn skal få et godt ordforråd er det, i følge Neuman og Dickinson (2011) viktig at utvikling av barns vokabular og syntaks starter i tidlig alder. Tidlig innlæring av vokabular og syntaks er avgjørende for barnets utbytte på skolen og litterære ferdighet. Videre poengterer Neuman og Dickinson (2011) at det ikke bare er hva barna lærer som er viktig, men hvordan de lærer er også viktig. Dette mener også Adams (2011) som sier at det blant annet er like viktig å lære barna ord isolert som det er å gi ordet en meningsfull kontekst, samt at uansett innlæringsmetode er det viktig at barnet vet hva ordet betyr, at de ser og sier ordet riktig og at de tenker over hva det betyr mens de arbeider med ordet. Det er viktig at barn har en god begrepsforståelse når de skal lese og det er derfor viktig at det blir arbeidet med begrepslæring

hver dag slik at barna forstår hva de lærer (Hekneby, 2011). Ved å lese skjønnlitteratur vil barns ordforråd øke og det er viktig at barn blir utsatt for høytlesing og muntlige fortellinger daglig for å utvikle ordforråd og kunnskaper om begreper (Hekneby, 2011). NRP har funnet at vokabular undervisning gir elevene en fordel med tanke på forståelse, men at metodene bør være tilpasset alder og leseferdigheter (The National Reading Panel, 2000).

En leser med et godt vokabular vil som nevnt ovenfor ha lettere for å forstå en tekst da vokabular kan være med å lette avkodingen. Dersom man i begynneropplæringen fokuserer på å forklare ordene som det skal arbeides med, slik at alle elevene har mulighet for å vite hva som ligger i begrepet, kan dette utvikle elevenes vokabular og fremme forståelsen for det de leser. Begrepsinnlæring fra starten av vil hjelpe elevene med å forstå ord og begreper i hverdagen. Når elevene kommer til skolen er det et stort sprik mellom elevene med størst vokabular og elevene med minst vokabular. Ved å fokusere på begrepsinnlæring allerede fra starten av kan spriket mellom elevene minske (Kame'enui & Baumann, 2012). For å øke vokabularet til elevene kan man på forhånd ha gått inn i teksten og plukket ut sentrale ord. Før teksten blir lest kan klassen snakke sammen om de aktuelle ordene og finne ut hva som ligger i dem. Dette kan hjelpe elever som ikke har et stort vokabular med å forstå hva teksten skal handle om (The National Reading Panel, 2000).

Selv om det trengs mer forskning på hva som er den mest gunstige måten å lære ord på, går forskningen som foreligger i retning av at ordinnlæring bør skje i mest mulig naturlig interaksjon. Dette kan være to barn som diskuterer seg i mellom eller bruk av litterære hjelpemidler. Det er forskningsmessig bevist at dersom et ord blir presentert gjentatte ganger i en kontekst som er meningsfull for barnet, med forklaring på hva orden betyr, vil barna lære selv de vanskeligste ord (Harris, Golinkoff & Hirsh-Pasek, 2011).

## **2.6 Ulike undervisningsmetoder**

Begrepet metode kan brukes om flere ting i denne sammenhengen. Det kan bli brukt når det er snakk om praktiske og etablerte fremgangsmåter i leseopplæringen. Begrepet metode kan også bli brukt når det er snakk om overordnet tenkning om prinsipielle pedagogiske utgangspunkt for å legge til rette for lesing (Molander & Skauge, 2009). Det har stadig vært et vekslende fokus på hvilken metode som bør brukes for å få en best mulig undervisning, og det har til tider vært stor uenighet om hva som er best metode. Diskusjonene har dreid seg om hvorvidt det er den syntetiske eller analytiske metoden begynneropplæringen bør bygges på



(Traavik & Alver, 2008). For å kunne tilfredsstillere alle elevene i deres leseutvikling er det viktig og nødvendig å kunne benytte ulike metoder (Helgevold, 2005). Alle lærere vil være forskjellige og for å kunne legge til rette for undervisning som tilfredsstiller elevene individuelt, må man ha kunnskaper om de ulike undervisningsmetodene slik at man kan variere undervisningen. Hvordan barn lærer best har vært oppe til diskusjon i lang tid, og det vil trolig bli diskutert i framtiden også.

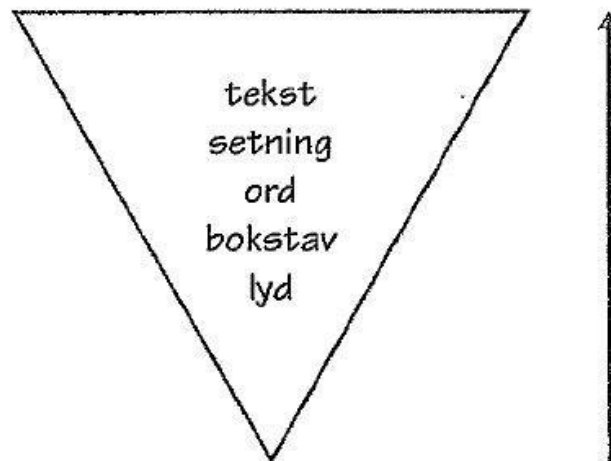
Historisk sett har det vært noe ulike teorier om hvordan barn lærer best. Rousseau (1712-1778) mente at barns kunnskaper utviklet seg naturlig som et resultat av barns nysgjerrighet og at lærere skulle følge det enkelte barnets ønske om hva de ville lære og når de ville lære det. Piaget mente at barn skaffer seg kunnskaper ved å samhandle med objekter og erfaringer og etter hvert som erfaringene forandrer seg reorganiserer barnet kunnskapen de hadde og fyller på med ny kunnskap. Deweys filosofi var at barn lærte best når emner interesserte barnet. Han mente videre at barn lærte best gjennom lek og hverdagslige settinger. Vygotsky (1896 – 1934) mente at barn lærte best gjennom lek og at barn naturlig utvikler språk ved å høre på, og snakke med menneskene rundt seg. Vygotsky mente videre at det barnet klarer å gjøre med litt hjelp i dag, klarer det en dag å gjøre alene, og når denne kunnskapen er oppnådd er barnet i sin proksimale utviklingszone. Vygotsky vektla viktigheten av kollektivismen, at man kan nå lengre ved å stå sammen enn det man kan om man står alene. Clay mente at barnets leseutvikling starter allerede ved fødselen og vokser i kontekst med hjemmet, skolen og samfunnet. Hun understreker også viktigheten av at barn blir presentert for litterære komponenter i hjemmet, som bokstaver, lesing, la barnet få tullekrive om de ikke kan bokstaver, ”liksomlese” og bli lest høyt for. Alt dette vil være med på å utvikle barns lese- og skrivekompetanse (Gambrell, Malloy & Mazzoni, 2011).

Det er ingen metode eller opplæringsprogram som har vist seg å være effektiv når det kommer til å lære alle elever å lese. Det er imidlertid funnet en måte å jobbe på som bevisst gir bedre resultater. Når en arbeidsmåte gir resultater som er valide og troverdige kan man si at arbeidsmåten er bevisbasert. En bevisbasert arbeidsmåte er når en lærer velger måte å undervise på som baserer seg på profesjonell visdom integrert i de beste empiriske bevisene (Gambrell, et al., 2011). Lærerne må være flinke til å se den enkelte eleven og hvilke behov eleven har, samtidig som han legger opp til hensiktsmessig undervisning i hel klasse, i små grupper og individuell undervisning (Gambrell, et al., 2011). Et av de viktigste spørsmålene en lærer kan spørre seg selv om, er i følge Gambrell, et al. (2011, s. 18) ”what evidence is available that suggests that using this practice in my classroom will support comprehensive

literacy instruction and increase reading achievement for my student?”. Det er tre hovedmetoder som blir brukt i undervisningen, Syntetisk metode, Analytisk metode og LTG – metoden.

### 2.6.1 Syntetisk metode (Phonics)

Phonics er en innlæringsmetode som bygger på syntesen og blir omtalt som syntetisk metode. Ved syntetisk metode går man fra mindre språklige enheter til større språklige enheter (Traavik & Alver, 2008). Metoden kalles også for ”bottom up” metoden da den tar utgangspunkt i bokstaver og stavelser og går videre til ord, setninger og helheter (Molander & Skauge, 2009; Traavik & Alver, 2008). Metoden tar også utgangspunkt i at leseprosessen går via den indirekte vei inn i leksikon (Molander & Skauge, 2009).



**Figur 3 En modell på Syntetisk undervisningsmetode**

Syntetisk undervisningsmetode ”(...) tar utgangspunkt i å vise barn den sammenhengen det i et alfabetisk språk er mellom talespråk og skriftspråk, at språklydene i talespråket er representert ved bokstaver i skriftspråket” (Dahle, 2003, s. 92). Ved syntetisk undervisningsmetode får elevene med andre ord presentert den alfabetiske koden. Ved å fokusere på språklige enheter vil det kunne styrke den fonemiske bevisstheten.

Prinsippet bak syntetisk metode er at barna får presentert en bokstav og den tilhørende bokstavlyden og trener på å bruke denne bokstaven i ord og setninger de leser. Læreren må vise barna hvordan de først skal fokusere på bokstavene et ord består av og deretter går over

til å se hva hele ordet er. Barna lærer ved hjelp av dette ”(...) å trekke enkeltlyder i språket sammen til uttalte stavelser og ord” (Bø & Helle, 2008, s. 307). Denne metoden kan passe godt til elever som er i den fulle eller den konsoliderte alfabetiske fasen da elevene her har lært alle bokstavene og forstått det alfabetiske prinsipp.

Undervisningsopplegget i syntetisk metode bygger på tre hovedmomenter som er vesentlige å ha med. Disse hovedmomentene er 1) elevene skal lese ord isolert; 2) elevene skal få oppgaver der de kan benytte de bokstavene og lydforbindelsene de har lært og; 3) elevene skal få undervisning der de får trene på ordkunnskap, som for eksempel ved friskrivning eller diktat (Bø & Helle, 2008, s. 307)

Syntetisk metode kan også deles inn i lydmetoden og stavelsesmetoden. Lydmetoden tar utgangspunkt i å lære en og en bokstav samtidig som elevene lærer lydene til bokstavene (Traavik & Alver, 2008). Etter hvert som elevene har lært mer enn en bokstav, vil de kunne sette bokstavene sammen til ord, og det vil derfor være hensiktsmessig å ha en nøye gjennomtenkt rekkefølge på gjennomgangen av bokstavene. Med riktig rekkefølge på bokstavene vil elevene raskt kunne begynne med å sette bokstavene sammen til ord, og etter hvert setninger. Denne metoden legger stor vekt på lydering og sammentrekning av bokstaver (Traavik & Alver, 2008). Når elevene skal lydere seg igjennom et ord, er det viktig at de bruker bokstavlydene og ikke bokstavnavn. Noe av kritikken rettet mot denne metoden er at elevene skal ha gjennomgått en god del bokstaver før tekstene kan bli mangfoldig, og selv om elevene kan lese små ord og setninger med et fåtall bokstaver, vil disse kunne bli kjedelige og ensformige (Traavik & Alver, 2008)

Stavelsesmetoden fokuserer både på bokstaver, bokstavlyder og på stavelser (Traavik & Alver, 2008). Tekstene som ble arbeidet med da denne metoden var fremtredende, hadde synliggjort stavelsene i tekstene og elevene skulle først trekke sammen lydene i hver stavelse, før de trakk sammen stavelsene og fikk ordet de skulle fram til. Denne metoden har ikke vært særlig framtredende i Norge siden 1950-tallet (Traavik & Alver, 2008).

Ettersom norsk er et ganske ortofont språk, det vil si at skriftspråket er lydrett, vil syntetisk undervisningsmetode være en gunstig innfallsvinkel ettersom den har en sterk vektlegging på sammenhengen mellom fonem og grafem (Traavik & Alver, 2008). ”En fordel er at undervisning etter syntetiske metoder kan legge til rette for en systematisk, planmessig instruksjon og progresjon i leseopplæringen” (Traavik & Alver, 2008, s. 87). Det er imidlertid viktig å huske at ettersom tekstene elevene jobber med, i stor grad bare bruker de bokstavene

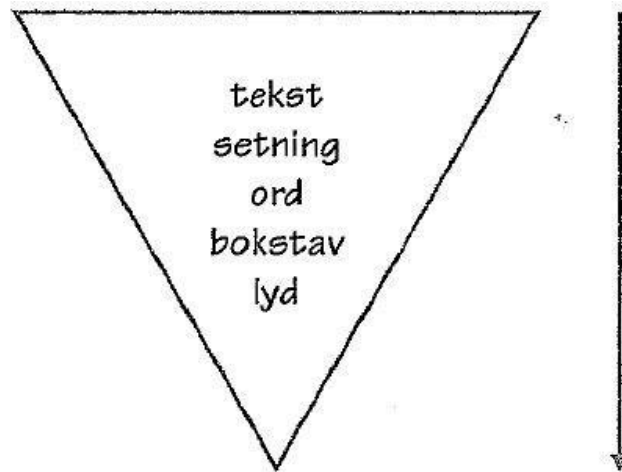
som er lært, vil tekstene kunne bli meningsløse. På bakgrunn av dette kan man si at syntetisk metode trener ”(...) først og fremst avkodingsferdighetene, altså det å forstå sammenhengen mellom lyder og bokstaver og kunne trekke dem sammen til ord” (Traavik & Alver, 2008, s. 88). Dette er en viktig egenskap i seg selv, men undervisningen bør også være lagt opp på en måte som gjør elevene i stand til å bruke ulike strategier for å forstå det som blir lest.

Kritikerne til denne metoden poengterer at barn med fonologiske vansker eller svak korttidshukommelse vil kunne stagnere tidlig i leseutviklingen dersom det bare blir brukt syntetisk metode. Dette fordi metoden fokuserer så sterkt på bokstav- /lydforbindelser og synteser, og allerede fra start av legger opp til en fonologisk ordlesingsstrategi. Videre sier kritikerne at dersom det fokuseres for mye på drilloppgaver kan dette føre til at det er for lite fokus på leseforståelse. Ettersom målet med lesing er å kunne forstå det som står skrevet, vil for lite fokus på leseforståelsen kunne svekke elevens lesekompetanse (Molander & Skauge, 2009).

I følge Traavik og Alver (2008) er det den syntetiske metoden som fremmer elevenes avkodingsferdigheter, noe som er viktig i begynneropplæringen. Elever som er i delvis alfabetisk og full alfabetisk fase (Ehri, 1995) kan ha nytte av denne undervisningsmetoden.

### **2.6.2 Analytisk metode (Whole language)**

Whole language metoden, også kalt analytiske metoder, er en metode som tar utgangspunkt i helheter som ord, setninger eller en tekst (Hekneby, 2011). ”Ordet analyse kommer fra det greske skriftspråket og betyr oppløsning av et hele i dets enkelte bestanddeler” (Traavik & Alver, 2008, s. 88). Metoden blir også kalt helordsmetoden eller ”top down” metoden ettersom den tar utgangspunkt i en tekst og går gradvis nedover til å se på setninger, ord, bokstav og så lyder i en tekst. Metoden tar utgangspunkt i at leseprosessen går via den direkte vei inn til leksikon jfr. leksikon omtalt i kapittel 2.2 (Molander & Skauge, 2009).



Figur 4 Modell av Analytisk Undervisningsmetode

Barn har tilsynelatende ikke problemer med å lære seg ord som bilder og ved å bruke helordsmetoden vil barnet både lære ordets logografiske og fonologiske identitet (Hekneby, 2011). Analytisk metode bygger på to prinsipper, ”a) hensikten med å lese er å forstå innholdet i teksten; b) den kunnskapen som trengs for å lese, erverves fra den erfaringen en person har med å lese” (Bø & Helle, 2008, s. 18). Metoden tar utgangspunkt i å bruke meningsfylte tekster der det fra starten av blir viktig å vektlegge innholdsforståelsen (Traavik & Alver, 2008). Det blir også fokusert på å jobbe med lesing som en meningssøkende aktivitet i tillegg til å jobbe med å fremme leselysten. ”Vektleggingen av lesetekstens rolle som medium for både *leseopplæring* og *leseoppdragelse* er svært viktig innenfor analytiske leseopplæringsmetoder” (Traavik & Alver, 2008, s. 89). Med leseoppdragelse menes her å gi elevene tilgang på tekster som er interessevekkende og gode, slik at tekstene gir elevene leseglede og kvalitetssans (Traavik & Alver, 2008).

Analytisk metode fokuserer på å legge opp lese- og skriveundervisningen til situasjoner der kommunikasjon er nødvendig, slik at elevene ser behovet for kommunikasjon og forstår hvordan de kan kommunisere med medelever, lærere eller andre mottakere på ulike måter. Under analytisk metode blir det ofte lest høyt i klassen og det blir iscenesatt diskusjoner mellom elevene. Det kan være diskusjoner om hva de har lest, hva de tror kommer til å skje eller hvordan de opplever situasjoner eller valg i teksten.

Ordbildemetoden er en analytisk metode som bygger på å lære elevene en rekke ordbilder. Først lærer elevene ordbildet for et ord og deretter går eleven inn i ordet og ser hvilke bokstaver og stavelser det består av. Dette skal hjelpe elevene med å knekke lesekoden. I

Norge fikk denne metoden ikke stor utbredelse da det er vanskelig, om ikke umulig å huske en uendelig mengde ord (Traavik & Alver, 2008). Elever som er på før alfabetisk fase og begynnende delvis alfabetisk fase (Ehri, 1995) kan nytte godt av denne metoden, da de kan lære flere ordbilder og etter hvert bli i stand til å oppdage hvilke bokstaver hvert ordbilde består av.

Ettersom analytisk leseopplæringsmetode tar utgangspunkt i tekster som er meningsfylte, vil dette støtte opp om forskningsresultatene som sier at ”læring skjer best når lærestoffet inngår i meningsfulle sammenhenger” (Traavik & Alver, 2008, s. 90). Analytisk undervisningsmetode vektlegger innholdsforståelse og avkoding like sterkt, noe som er med på å støtte opp om noen av de viktigste delene i leseopplæringen. Dersom leseopplæringen kun bruker analytiske metoder, kan det bli lite segmentering, lydering og syntese/ sammentrekking. Det kan derfor være en ide å legge inn arbeidsoppgaver som fokuserer på disse områdene i tillegg til analytisk metode. For noen elever kan det være unaturlig eller uforståelig å ta et ord for seg og studere hvilke bokstaver det inneholder og hvilke stavelser som forekommer. Det er derfor viktig å starte leseopplæringen med å forklare hva som skal gjøres og hvorfor det skal gjøres (Hekneby, 2011).

### **2.6.3 LTG**

Lesing og skriving på Talemålets Grunn (LTG) er en metode som bygger både på forståelse og helhet (Hekneby, 2011). Barna skal lære å lese hele ord, for så å dele dem opp og finne ut hvilke bokstaver ordet består av individuelt. Dette kan være utfordrende da alle elevene i klassen vil kunne være på ulike nivåer til en hver tid (Hekneby, 2011). Molander og Skauge (2009) refererer til Skjelbredt 2001 som mener LTG er mer et prinsipp for å velge tekster å arbeide videre med, snarere enn en metode. LTG prinsippet kan blant annet kjennetegnes ved at det er elevene og lærerne som i fellesskap skaper tekster på bakgrunn av noe de har opplevd eller et samtaleemne. Dersom det er et ord som har en spesiell betydning for elevene kan dette skape et utgangspunkt for lesing og skriving. Ved LTG prinsippet dikterer elevene tekster som læreren skriver på tavla, på den måten skaper elever og lærere tekst sammen, og synliggjør forskjeller mellom talespråket og skriftspråket (Molander & Skauge, 2009).

LTG kjennetegnes med at den baserer seg på individuell leseinnlæring på grunnlag av barnas egne opplevelser, tanker og det språket er uttrykk for, nemlig forbindelsen mellom opplevelse og tanke. Det er den svenske pedagogen U. Leimar som har utviklet metoden som ”bygger på

følgende prinsipp: lærere og elever skaper tekst sammen basert på felles opplevelser og/eller samtale i gruppen” (Bø & Helle, 2008, s. 177 - 178).

LTG inneholder følgende faser: a) samtale; b) elevenes diktat til læreren som skriver teksten ned; c) øvelse; d) lesing; e) etterbehandling. Dessuten arbeider den enkelte elev med: a) å skrive og tegne i sin skrivebok; b) individuell bokstavinnlæring og kontroll av læreren; c) bokstavbok; d) ordsamlingseske; e) eventyrbøker; f) lytting til eventyr og fortellinger (Bø & Helle, 2008).

#### **2.6.4 Oppsummering metoder:**

”For å knekke lesekode må barnet nemlig beherske både syntese og analyse, og tilegnelse av skriftspråkferdigheter skjer på forskjellig måte hos forskjellige individer” (Traavik & Alver, 2008, s. 83). Som lærere er det viktig å huske at alle elever lærer på ulike måter og at for å tilfredsstillere alle elevene bør undervisningen variere både i innhold og i metodebruk. En god lærer vil kunne bruke ulike undervisningsmetoder slik at alle elevene kan få en undervisning som passer dem best. Den ene undervisningsmetoden trenger ikke utelukke andre undervisningsmetoder (Morrow, Tracey & Del Nero, 2011). Med kunnskaper om de ulike undervisningsmetodene er det mulig å trekke ut det beste fra flere metoder og på den måten legge til rette for undervisning som vil gi de fleste elevene tilfredsstillende utbytte. Det er fullt mulig å bruke en kombinasjon av metodene, men i begynnerfasen er det viktig å huske at avkodingsferdigheter er vesentlig for å utvikle seg som leser. ”Det er særlig de barna man tror er i faresonen for å utvikle lese- og skrivevansker, man har i tankene når man legger stor vekt på automatisert og sikker ordavkodning” (Hekneby, 2011, s. 92). Når det kommer til hvilken metode som er best i begynneropplæringen bør svaret være både – og, ikke enten – eller (Engen & Håland, 2005). Man kan ikke forvente eller tro at alle elevene lærer på samme måte og undervisningen bør derfor gi rom for individuell tilpassning og variasjon (Engen & Håland, 2005).

#### **2.7 Lesetrening og Læreverk:**

De fleste skoler bruker lærebøker eller læreverk i undervisningen, men hvilke lærebøker eller læreverk de bruker og hvor slavisk de bruker lærebøkene varierer. Hvordan lærebøkene og læreverkene er lagt opp varierer fra opplag til opplag og det vil være opp til den enkelte lærer

om de skal bruke progresjonen som er satt i boken, eller hoppe fra kapittel til kapittel. Det kan oppleves trygt og godt å følge et godt læreverk, men uansett hvor bra læreverket er vil det ikke kunne erstatte en god lærer. For at barna skal få en best mulig lese- og skriveopplæring er det viktig at læreren har kunnskaper om lese- og skriveprosesser og utvikling, og om ulike lesemetoder som kan benyttes (Hekneby, 2011).

Lettlesthefter ble allerede i 2005 brukt i leseopplæringen over hele landet, og er fremdeles et godt hjelpemiddel for å fremme elevenes individuelle leseutvikling og sørge for tilpasset opplæring (Helgevold, 2005). Noe av tanken bak lettlesthefter er at elevene da kan få lesehefter på sitt eget nivå og læreren kan drive veiledet lesing med elever på samme nivå. Dette står i samsvar med Vygotsky's teori om den proksimale utviklingssonen, at barn lærer best om de får utfordringer på sitt eget nivå (Imsen, 2005). De enkleste heftene har bare bilder som forteller en historie, hvor barnet selv forteller og dikter store deler av historien, mens de mer avanserte heftene er lengre tekster. Lettlestheftene varierer stort i vanskegrader og det er mange ulike hefter for hvert nivå. Dette gjør det mulig å kunne møte den enkelte elev sine behov til en hver tid (Helgevold, 2005).

For at alle elevene skal bli møtt med tekster som er på deres nivå, er det utviklet nivåinndelte bøker. Nivåinndelte bøker kombinert med stasjonsundervisning der elevene er på grupper med elever på samme nivå vil være med på å gjøre leseopplæringen tilpasset hver elev. Dette prinsippet er hentet fra det australske Early Years Literacy Program, som i Norge blir kalt "nylundmodellen" da Nylund skole sendte lærere ned til Australia og New Zealand for å se hvordan skolene der la opp til og lyktes med tilpasset opplæring (Wagner, et al., 2008). I følge rektoren på Nylund skole hadde de ikke trengt tradisjonelle lærebøker, da elevenes lesebøker blir valgt ut i fra nivå, der elevene skal kunne mestre 90 – 95 % av ordene i bøkene. Inndeling av nivåbøker sikrer at alle elevene får bøker de behersker, men fremdeles utfordrer elevene. Dette er med på å sikre elevenes rett på tilpasset opplæring, elevene leser samme type bøker men antall ord per side og vanskegrad er regulert (Wagner, et al., 2008).

Forskning viser at for å bli gode lesere bør elevene få mengdetrening. Dersom elevene får nivåinndelte bøker eller hefter vil dette sørge for at alle elevene får lese på sitt nivå jf.

Vygotski og den proksimale utviklingssonen. Valg av læreverk kan være avgjørende for hvor godt utbytte elevene får, og det er i dag en manglende godkjenningsordning av lærebøker.



### 3.0 Metode

#### 3.1 Valg av design:

Når en skal starte en ny studie må man velge riktig forskningsdesign. For å finne riktig forskningsdesign, må man først finne ut hva man vil forske på, og deretter vurdere hvordan det er mest hensiktsmessig å arbeide for å finne svar på dette. Det er to hovedkategorier i forskningsmetoder å velge mellom, kvalitativ metode og kvantitativ metode, og disse kan igjen deles inn i ulike forskningsmetoder. ”Kvantitative tilnæringer henter mange av sine prosedyrer fra naturvitenskapelig metode, men er samtidig tilpasset det faktum at det er mennesker og menneskelige fenomener som studeres” (Johannessen, Tuft & Kristoffersen, 2010, s. 31-32). Dersom man ikke kjenner fenomenet man vil forske på særlig godt, eller vi er ute etter å forstå et fenomen grundigere er det mest hensiktsmessig å bruke kvalitativ metode (Johannessen, et al., 2010). Det blir også hevdet at kvalitativ metode er mest hensiktsmessig å bruke dersom der er menneskenes handlinger som står sentralt (Ringdal, 2013).

Hovedforskjellen mellom dataene i kvalitativ og kvantitativ metode er at i kvalitativ metode er det tekstdata mens dataene i kvantitativ metode er basert på tall. Ettersom tekstdata kan være av ulik form blir analyseformene uformelle, mens talldata blir analysert ved hjelp av statistiske analyseteknikker (Ringdal, 2013).

Formålet i denne studien var å finne ut hvordan begynneropplæringen i lesing, med hensyn til bokstavinnlæring og undervisningsmetode, i Norge ser ut. Det var derfor ønskelig å få resultater som kan generaliseres til å gjelde hele den norske skolen. Intervju eller observasjon var derfor ikke gunstig å benytte, da dette bare ville gitt innblikk i et fåtall skoler. Da var det mer gunstig å benytte spørreskjema, ettersom det da var mulig å nå ut til et større antall lærere og dersom svarprosenten ble høy nok, kunne resultatene ses på som representative for begynneropplæringen på alle skolene i Norge. ”En spørreundersøkelse (survey) er en systematisk metode for å samle inn data fra et utvalg personer (bedrifter, organisasjoner) for å gi en statistisk beskrivelse av den populasjonen utvalget er trukket fra”(Groves i Ringdal, 2013, s. 190). Dette designet kan også kalles tverrsnittdesign da det bare blir registrert data for et tidsrom (Ringdal, 2013).

### **3.1.1 Kvantitativ forskningsdesign:**

For å gjennomføre en studie må det tas stilling til hva problemstillingen er og hvordan det er mest hensiktsmessig å arbeide for å besvare problemstillingen. Man må da ta stilling til hvilken metode som er mest gunstig å bruke. I denne studien var det ønskelig å finne ut hvordan begynneropplæringen i den norske skolen foregår. For å finne ut av dette vil det være nødvendig å nå ut til flest mulig av de norske skolene for å få et helhetsinntrykk av begynneropplæringen. En god måte å nå ut til et stort antall skoler er ved hjelp av en spørreundersøkelse. Ved kvantitativ metode blir virkeligheten beskrevet ved hjelp av tall og tabeller og er derfor avhengig av å ha et større antall enheter enn ved kvalitativ forskningsstrategi.

### **3.2 Spørreundersøkelse som forskningsdesign**

I kvantitativ metode er spørreundersøkelse en av de mest vanlige måtene å samle inn data på. Ved hjelp av spørreskjema kan man blant annet innhente data fra mange individer på relativt kort tid (Johannessen, et al., 2010). For å kunne generalisere resultatene og ikke bare kunne si noe om resultatene for et utvalg av respondenter, bør svarprosenten på spørreundersøkelsen være god. I følge Johannessen, et al. (2010) bør svarprosenten på en spørreundersøkelse være på 30 – 40 % dersom resultatene skal kunne generaliseres.

### **3.3 Undersøkelsens materiell**

Målet med denne studien er å kunne si noe om hvordan begynneropplæring i lesing er i de norske skolene. For å nå ut til et størst mulig utvalg, er det i denne studien benyttet en elektronisk spørreundersøkelse, som ble sendt ut ved hjelp av QuestBack. QuestBack er et nettbasert spørre- og rapporteringsverktøy som er effektivt å bruke ved slike spørreundersøkelser som i denne studien.

Spørsmålene på spørreskjemaet ble fordelt på tre skjermbilder (Se vedlegg 3). For hver gang respondentene var ferdige med den ene siden av spørreskjemaet fikk de opplyst hvor mange prosent av spørreundersøkelsen som var besvart.

### 3.3.1 Utvikling av spørreskjemaet

For å få mest mulig relevant informasjon ut av spørreskjemaet må spørsmålene være formulert med utgangspunkt i problemstillingen og for å få et størst mulig utvalg bør heller ikke spørreskjemaet være for omfattende. Det er derfor viktig og bare stille de spørsmålene som er absolutt nødvendige for å besvare problemstillingen (Holand, 2006). Det finnes to hovedtyper spørreskjema, prestrukturert spørreskjema og semistrukturert spørreskjema. Et prestrukturert spørreskjema har svaralternativer til spørsmålene og ved et semistrukturert spørreskjema kan respondentene mulighet til å komme opp med svarene selv. Mitt spørreskjema er et prestrukturert spørreskjema bestående av 16 spørsmål (se vedlegg 3). Holand (2006) regner at det tar cirka 30 sekunder å svare på hvert spørsmål, og at et spørreskjema ikke bør ta mer enn 10 minutter å svare på. Spørreskjemaet i denne studien er satt til 5 – 10 minutter, noe som er innenfor det Holand (2006) sier er greit å bruke. For å gjøre spørreskjemaet lettere å svare på har jeg prøvd å holde svaralternativene så konkrete som mulig og prøvd å luke ut unødvendige spørsmål, noe som Ringdal (2013) mener er to viktige faktorer for å få flest mulig respondenter. Ettersom spørreskjemaet ble utarbeidet i en tidlig fase kan det fremdeles være spørsmål som viser seg å være overflødige. Det er problemstilling og teori som avgjør hva som er relevant å spørre om. Det må derfor stilles spørsmål som dekker områder som kan bli relevante samtidig som det ikke stilles for mange spørsmål, både for å holde antall spørsmål på et minimum og for å unngå å stille irrelevante spørsmål.

I arbeid med spørreundersøkelsen brukte jeg mye tid på å finne best mulig formuleringer på spørsmålene og mest aktuelle svaralternativer. Det er få utelatte svar, noe jeg tolker som at lærerne har funnet svarkategorier som passer dem. Jeg brukte en del tid på å lese teori for å finne ut hvilke spørsmål som kunne være relevante og gjennom hele prosessen snakket jeg med lærere og kollegaer for å finne formuleringer og svarkategorier som var passende og som fikk frem det jeg ville spørre om. Før spørreskjemaet blir sendt ut kan det være smart å gjøre en prestudie (Johannessen, et al., 2010). For å sikre at spørsmålene var klare, at formuleringene var tydelige og at det var forståelige begreper valgte jeg å skrive ut spørreskjemaet og gi det til to kollegaer ved en skole og to medstudenter som tok seg tid til å lese igjennom og kommentere spørreskjemaet. Jeg behandlet spørreskjemaet i tråd med tilbakemeldingene jeg fikk fra mine kollegaer og medstudenter. Forandringene gikk på formuleringer i spørsmålene, men det ble ikke gitt tilbakemelding på noen spørsmål som manglet.

Spørreundersøkelsen ble så levert til IT – ansvarlig som la spørsmålene inn i QuestBack og sendte ut spørreskjemaet for meg. Spørreundersøkelsen ble sendt ut til rektorer ved alle barneskoler i Norge, med forespørsel om rektorene kunne sende spørreundersøkelsen videre til de aktuelle lærerne, som i denne studien var lærere på 1. og/ eller 2. årstrinn. Det ble sendt ut purring til de samme personene etter en uke og etter 2 uker. Deretter lå undersøkelsen tilgjengelig en uke til før den ble stengt.

I en spørreundersøkelse er det spørsmålene som er måleinstrumentene. Man kan velge mellom åpne og lukkede spørsmål, og i spørreundersøkelse er de fleste spørsmålene lukkede. Åpne spørsmål er spørsmål der respondentene kan skrive det de selv vil, mens lukkede spørsmål er spørsmål som har oppgitt faste svaralternativer (Ringdal, 2013). I denne spørreundersøkelsen er det blitt benyttet lukkede spørsmål.

### **3.3.2 Spørreundersøkelsen**

De to første spørsmålene i spørreundersøkelsen spør om bakgrunnsinformasjon fra lærerne. Her skal de svare på hvilket fylke de jobber i og hvilke trinn de jobber på. Jeg valgte ikke å spørre om utvalgets utdanning da jeg mener dette kommer litt utenfor det som er relevant for problemstillingen på oppgaven, og for å ha færrest mulig spørsmål, i håp om at dette skulle være med å dra svarprosenten opp. Det var relevant å spørre om hvilket fylke respondentene kom fra, for å kunne si noe om hvordan det ser ut i de ulike fylkene og for å sikre kunnskap om at alle fylkene er representert blant respondentene. Hvorvidt alle fylkene er representert har betydning for om det kan være representative for hele den norske skolen.

De fire neste spørsmålene tar for seg hvilke metode som blir brukt i bokstavninnlæringen (Syntetisk, analytisk, LTG), hvilke læreverk som blir brukt (Zeppelin, tubaluba, safari, ABC – leseverk, annen barnelitteratur), om de følger progresjonen det er lagt opp til i de ulike læreverkene og hvilke tekster de bruker til lesetrening (begynnerverk, småbøker, egenproduserte tekster, lettleste bøker, elektroniske tekster eller annen tekst). Mange skoler bruker progresjonen satt opp i læreverkene og begrunnelsen for å ha med disse spørsmålene var at de kunne være med på å gi lys over hvorfor progresjonen er som den er.

Forskning sier at leseopplæringen bør finne sted en plass mellom 10 – 20 % av den totale tiden elevene er på skolen (Jones, et al., 2012), noe som gir 95-190 timer i løpet av et skoleår. For å finne ut hvor mange timer elever i den norske skolen jobber med bokstavene, ble

spørsmål syv tatt med. Spørsmål åtte tar for seg hvor mange ”nye” bokstaver som blir presentert per uke, noe som vil gi et innblikk i lang tid som blir brukt på innlæring av de enkelte bokstavene.

Spørsmål 9 og 10 undersøker om lærerne mener at elevene bør være fonemiske bevisste før innlæring av bokstaver og om elevene lærer store bokstaver, små bokstaver, begge deler eller ingen i løpet av første klasse. Som nevnt i kapittel 2.4.2 viser forskning at det er viktig at elevene er fonemisk bevisste når de skal lære å lese og skrive, men også at elevene opparbeider fonemisk bevissthet når de arbeider med lesing og skriving. Det ville derfor være interessant å finne ut hvordan oppfatningen av fonemisk bevissthet blant lærerne var. Ved å spørre om elevene lærer både store og små bokstaver samtidig, eller bare en av typene i 1. klasse, kan dette være med på å fortelle noe om oppfatningen av denne problematikken i norske skoler. Er det en gjengs oppfatning at elevene bør lære små og store bokstaver samtidig eller er det et flertall som mener at bare den ene typen bokstaver bør læres i starten?

Spørsmål 11 – 14 undersøker hvordan innlæringen av bokstaver skjer. Er undervisningen strukturert i gruppeundervisning, stasjonsundervisning, lærerstyrt eller annet, når starter innlæringen av bokstaver (høst 1. klasse, vår 1. klasse, høst 2. klasse, vår 2. klasse) og hvor mange måneder innlæringen av nye bokstaver foregår. Her er det også et spørsmål som prøver å fange opp hvorfor bokstavinnlæringen eventuelt ikke starter i 1. klasse (fordi elevene er for umodne, fremming av sosial kompetanse, fokus på andre fag, sikring av språklig og fonologisk bevissthet eller annet). Ettersom LK06 skisserer at elevene skal ha lært å lese og skrive i løpet av de to første årene på skolen, men ikke sier noe om når kunnskapsmålene skal være oppfylt i løpet av disse årene, har lærerne valget mellom og tidligst starte med bokstavinnlæringen høsten i 1. klasse, eller senest våren i 2. klasse. Det kan derfor være til hjelp å vite noe om hvordan start med bokstavinnlæring fordeler seg i norske skoler.

Spørsmål 15 spør om når elevene har knekt lesekoden og kunne lese enkle ord. Ettersom forskning sier at den alfabetiske koden er selve kjernen i mestring av ordavkoding, var det et poeng å finne ut når elevene i de norske skolene knekker lesekoden. I spørsmål 16 er kompetansemålene i LK06 framstilt som påstander. Respondentene skal her svare på når og om de arbeider med disse målene (1. klasse, 2.klasse eller aldri). Her kan respondentene krysse av for flere alternativer og det er ikke opplyst i spørreundersøkelsen at målene er hentet direkte fra kunnskapsløftet.

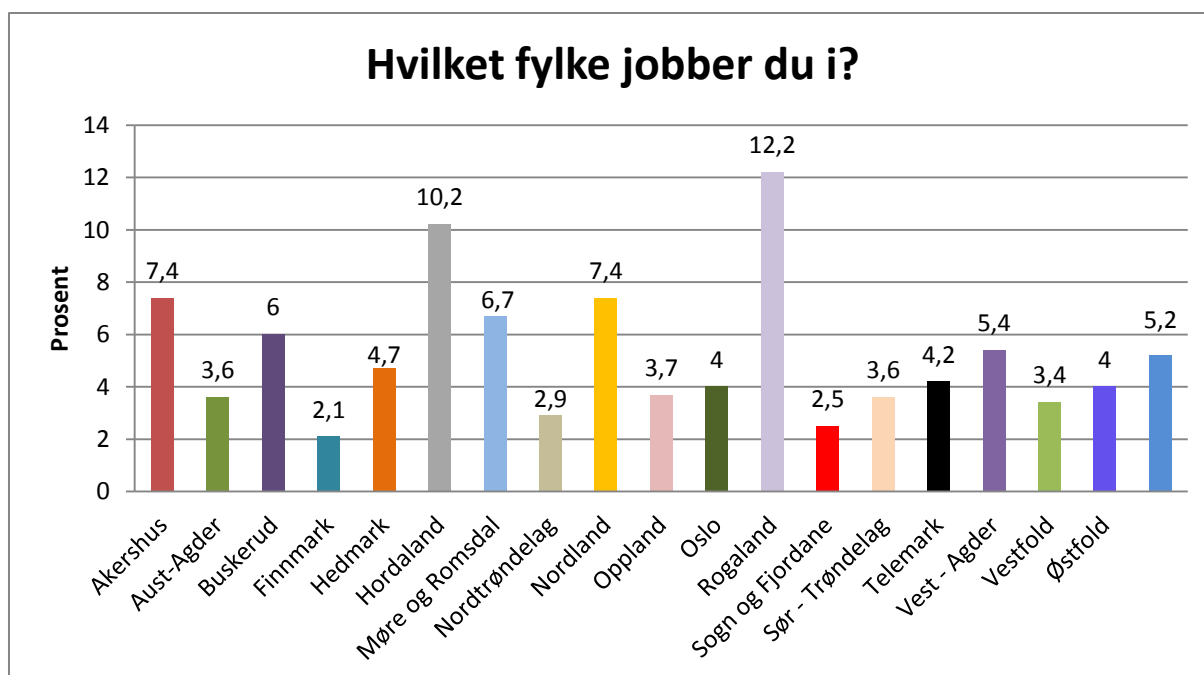
### 3.4 Utvalg

Ved spørreundersøkelser vil det alltid være noe bortfall blant bruttoutvalget. Bruttoutvalget er det totale utvalget spørreundersøkelsen blir sendt til. Bortfall blir definert av Johannessen, et al. (2010, s. 394) som ”enheter (*respondenter*) i et bruttoutvalg som av forskjellige grunner faller fra (vanligvis fordi de ikke ønsker å svare) og derfor ikke er med i nettoutvalget”.

Bruttoutvalget i denne studien er 2432, noe som tilsvarer alle barneskolene i Norge.

Nettoutvalget er det utvalget man sitter igjen med når bortfallet er trukket fra (Johannessen, et al., 2010). Det var et bortfall på 1215, noe som gir et nettoutvalg på 1217 respondenter.

Spørreundersøkelsen ble sendt ut til rektorene ved 2432 skoler i Norge, med en forespørsel om å videresende spørreundersøkelsen til kontaktlærere på 1. og 2. trinn eller andre som jobber direkte med bokstavinnlæringen. Ettersom jeg ikke har oversikt over hvor mange lærere de forskjellige rektorene på skolene har videresendt spørreundersøkelsen min til, blir det umulig å si noe om eksakt svarprosent. Jeg har derfor valgt å ta utgangspunkt i antall skoler som har fått tilsendt spørreundersøkelsen og bruke dette som en norm for å beregne svarprosenten. Jeg fikk inn 1217 svar på spørreundersøkelsen, noe som utgjør en svarprosent på 50 %. Blant de 1217 respondentene var det 9 (0,8 %) lærere som valgte å svare blankt på alle spørsmålene. Disse 9 regner jeg som missing, og de vil derfor ikke være medregnet i noen av resultatene. Ettersom jeg ikke får vite noe om hvor mange lærere på hver skole som har svart bør svarprosenten også ses i lys av hvor mange unike skoler som har svart. Det er 841 unike skoler som deltar i spørreundersøkelsen, noe som tilsier at det er 35 % av barneskolene i Norge som deltar på undersøkelsen. Jeg har valgt å ta utgangspunkt i 35 % som svarprosent da dette viser til hvor mange av de norske skolene som deltar på undersøkelsen. Figuren nedenfor viser hvordan fylkene er representert i svarprosenten.



**Figur 5 Oversikt over hvilke fylker utvalget kommer fra**

### 3.5 Reliabilitet

I forskning er det et stort spørsmål som er vesentlig å stille, nemlig ”skal vi tro på forskningsresultatene?” (Kleven, Hjordemaal & Tveit, 2011). For å kunne tro på forskningsresultatene må man ta i betraktning hvordan begrepene brukt i undersøkelsen er operasjonalisert, om det er andre mulige forklaringer og om resultatene er gyldig i bare denne settingen eller om det er andre kontekster de også er gyldige i (Kleven, et al., 2011)

Ordet reliabilitet har sitt opphav i det engelske ordet reliability og betyr pålitelighet (Johannessen, et al., 2010). I sammenheng med forskning blir reliabilitet brukt til å undersøke hvor pålitelige dataene er. ”Reliabilitet knytter seg til nøyaktigheten av undersøkelsens data, hvilke data som brukes, den måten de samles inn på, og hvordan de bearbeides” (Johannessen, et al., 2010, s. 40). Reliabiliteten tester også om det forekommer tilfeldige feil, noe vi kan sjekke med test – retest eller ”internal consistency” (Pallant, 2010). Dersom samme datainnsamling blir gjentatt flere ganger og det er det samme resultatet som forekommer kan vi si at datainnsamlingen er pålitelig (Ringdal, 2013). En høy reliabilitet er nødvendig for å kunne oppnå høy validitet. Mens reliabilitet er et empirisk spørsmål trenger validitet i tillegg en teoretisk vurdering for å finne sted.

Med god reliabilitet menes data som i liten grad er påvirket av tilfeldige målingsfeil. Det er ikke derimot sagt at ved god reliabilitet er dataene fri fra andre feilkilder (Kleven, et al., 2011).

### **3.5.1 Feilkilder**

Feilkilder kan være feil som forekommer ved målefeil eller representasjonsfeil.

«Spørreundersøkelser er basert på to type slutninger: fra svar på spørsmålene til verdier på teoretiske variabler (måleprosessen), og fra statistiske størrelser som gjennomsnittet i et utvalg til gjennomsnittet i populasjonen (representasjonsprosessen)» (Ringdal, 2013, s. 219).

Målefeil er knyttet til svarprosessen som tekniske feil som kan bli gjort når dataene blir behandlet. Feil i måleprosessen kan påvirke reliabiliteten og validiteten til dataene i undersøkelsen (Ringdal, 2013). Representasjonsfeil omfatter de feilene som kan påvirke prosessen med å trekke utvalget og hvor representativt utvalget er. Utvalgsfeil kan oppstå dersom det bare blir foretatt målinger i utvalget og ikke i populasjonen. Ved sannsynlighetsutvalg kan denne type feil regnes ut ved hjelp av sannsynlighetsteori (Ringdal, 2013).

I denne oppgaven skal spørreundersøkelsen være sendt ut til alle rektorer ved alle barneskolene i Norge. Ettersom utvalget derfor blir alle barneskolene i Norge, vil det kunne utelukke representasjonsfeil da utvalget ikke blir trukket. Derimot kan representasjonsfeil oppstå dersom e-postadressene som er innhentet er ufullstendige. E-postadressene til rektorene ble hentet inn fra Pedlex norsk skoleinformasjon, som er ansvarlig for å ha oppdatert skoleinformasjon, blant annet kontaktinformasjon til skolene (Pedlex). En feilkilde her kan være om noen rektorer har byttet jobb og adressen derfor ikke er oppdatert, eller fjernet og at epostadressen til den nye rektoren ikke er lagt til.

En annen feilkilde i denne oppgaven kan være om respondentene har samme oppfattelse av spørsmålene. Dersom spørsmålene ikke er tydelige nok, kan dette føre til missoppfattinger og at spørsmålene blir besvart på feil grunnlag.



### 3.6 Validitet

Validitet kommer fra det engelske ordet validity som betyr gyldighet. I forskning vil det være relevant å undersøke hvor godt dataene som er samlet inn, representerer virkeligheten og at det som blir målt, faktisk er det som er meningen at det skal måle (Johannessen, et al., 2010; Pallant, 2010; Ringdal, 2013). Validitetsbegrepet kan deles inn i begrepsvaliditet og ytre validitet, alt etter hva de representerer.

Ytre validitet kan betegnes som resultatenes generaliserbarhet (Ringdal, 2013). For å opprettholde ytre validitet i oppgaven bør jeg derfor minst ha mellom 30 – 40 % deltakelse på spørreundersøkelsen. Ettersom svarprosenten på spørreundersøkelsen var på 35 % og alle fylkene i landet er representert kan man si at resultatene kan generaliseres til å gjelde hele Norge.

Relasjonen mellom de konkrete dataene og det generelle fenomenet som undersøkes kalles for begrepsvaliditet (Johannessen, et al., 2010). "(...) innenfor kvantitativ metode er det begrepsvaliditet som er kriterier på gode måleresultater" (Kleven, et al., 2011, s. 100).

Ringdal (2013, s. 489) definerer begrepsvaliditet som "(...)om en faktisk måler det en vil måle. Begreper benyttes der det er mulig for sammenblanding med andre former for validitet". For å sikre at begrepene som brukes i spørreskjemaet er enstydig, måtte begrepene operasjonaliseres. For å operasjonalisere begrepene i denne undersøkelsen ble det benyttet en pretest. For å sikre validitet i min oppgave ville det vært optimalt å validere materiellet mot et eksisterende spørreskjema, men da det ikke forelå spørreskjema på dette område, prøvde jeg ut spørreskjemaet på erfarne lærere og medstudenter som har jobbet med begynneropplæring. De ble spurt om de kunne lese gjennom, kommentere innhold og tydelighet i spørsmålene samt gi tilbakemeldinger på hvordan de oppfattet spørsmålene. Forandringene som ble gjort gikk på formulering av spørsmål, for eksempel at jeg skulle forklare hva jeg la i begrepet "å knekke lesekoden" slik at det ikke ble misforstått. Dette ble gjort før undersøkelsen ble sendt ut. Se kapittel 3.3.1 for mer om dette.

Ved en spørreundersøkelse kan man stille spørsmål om hvorvidt lærerne besvarer spørsmålene på en troverdig og seriøs måte. Ved å ha lukkede spørsmål kan man luke vekk noen av de mer useriøse svarene og ved å se på spredningen i svarene på hele spørreundersøkelsen kan man trekke slutninger om hvorvidt man kan stole på det lærerne svarer. Denne studien skal undersøke hvordan de norske skolene praktiserer begynneropplæringen. Studiens data vil derfor være direkte målbare. I denne studien blir det

ikke stilt spørsmål om lærerens personlige meninger eller holdninger, men snarere hvordan skolen som helhet gjør det. Dette gjør at spørsmålene som stilles ikke kan sette respondentene i et dårlig lys. Dette kan være med å bidra til at lærerne svarer så godt de kan og være med på å sikre validitet i spørsmålene. Ved useriøse svar kunne det resultere i lite valide svar, men på bakgrunn av arbeidet som er lagt i utformingen av spørreundersøkelsen er det grunner for å tro at lærerne har svart etter beste evne.

### **3.7 Forskningsetikk**

”Etikk er læren om moral, om hva som er rett og galt” (Ringdal, 2013, s. 451). I forskningsetikken kan vi skille mellom de normene og reglene som gjelder for beskyttelse av individer og samfunn, normer for hva som blir regnet som god vitenskapelig praksis og hvilke regler som gjelder for publisering av forskningen (Ringdal, 2013). ”Forskningsetikk springer ut av et ønske om etisk regulering av forskning”(Gilje & Grimen, 1993, s. 242).

I 1990 ble det opprettet tre forskningsetiske komiteer som skulle sørge for at forskningen foregikk på etisk riktig måte. De tre komiteene ble delt inn i forskning på medisin, forskning innen samfunnsvitenskap og humaniora og forskning på naturvitenskap og teknologi (Ringdal, 2013). De som skal delta i en studie har rett på å få en nøyaktig beskrivelse av hva studien innebærer og hvilke følger det kan få dersom de deltar i undersøkelsen (Kleven, et al., 2011).

Alle forsknings- og studentprosjekter som innebærer behandling av personopplysninger skal i følge personopplysningsloven meldes til Norsk Samfunnsvitenskapelige Datatjeneste (NSD) (Kleven, et al., 2011). For å opprettholde personvernet kontaktet jeg derfor NSD for å sjekke om prosjektet var meldepliktig. Etersom jeg skulle bruke et elektronisk spørreskjema kunne IP – adressene spores tilbake til skolene. Prosjektet var derfor meldepliktig. Jeg sendte inn meldeskjema der spørreskjemaet mitt og informasjonsskrivet til utvalget ble lagt ved. Jeg fikk godkjenning av prosjektet i brevform (Se vedlegg 1).

Spørsmålene i dette prosjektet omhandler ikke personopplysninger eller sensitiv informasjon. Spørsmålene går på hvordan undervisningen i begynneropplæringen er strukturert og gjennomført. Svarene er også anonymisert når de blir sendt fra teknisk ansvarlig til meg. Det er frivillig å oppgi e - postadresse mot slutten, dersom de vil være med i trekningen av en

«tak for hjelpen» gave. Det er imidlertid ikke mulig å knytte e - postadressene til respondentenes svar, noe som også blir oppgitt i informasjonsteksten.

### **3.8 Prosedyre**

For å opprettholde personvernet ble NSD kontaktet. Der ble både informasjonsskriv (se vedlegg 2) og spørreundersøkelse (se vedlegg 3) lagt ved. Deretter fikk jeg godkjenning av NDS til å sende spørreskjemaet ut, noe som ble gjort ved hjelp av QuestBack.

Spørreundersøkelsen ble sendt ut som epost i regi av lesesenteret til rektorer ved alle skolene i Norge, med 1. og 2. klasse. Dette utgjorde 2432 skoler. Rektorene ble bedt om å videresende spørreundersøkelsen til lærere som jobber på 1. og/ eller 2. klasse. QuestBack sendte automatisk ut purring til utvalget etter 1 og 2 uker, og spørreundersøkelsen lå ute ytterligere en uke.

En uke etter siste purring ble spørreundersøkelsen slettet slik at det ikke lenger var mulig for respondentene å svare. Etter dette fikk undertegnede tilsendt svarene i form av et Excell – regneark. Her var svarene vist i antall respondenter, variabler og verdier, men alle svarene var anonymisert. Svarene kom også i et pdf – dokument som viste søylediagrammer, samt antall svar og hvor mange prosent dissens svarene utgjorde av totalen. Datafilene ble konvertert fra Excell til SPSS for videre analyser.

Utvalget hadde gjennom hele perioden spørreundersøkelsen lå ute, muligheten til å kontakte undertegnede på epost eller telefon. Det var noen som ringte for å si at de var en tilrettelagt skole og at spørsmålene derfor ikke passet for dem, andre ringte for å høre om de kunne sende meg epost med kommentarer de måtte ha. Det var relativt mange som sendte epost og sa at de veldig gjerne ville delta på spørreundersøkelsen, men at de ikke hadde fått linken og bad meg sende denne til dem, noe jeg selvfølgelig gjorde.

### **3.9 Analyser**

I denne oppgaven var formålet å finne ut hvordan progresjonen i bokstavinnlæringen i norske skoler er og hvilke metoder som er hyppigst i bruk i innlæringen av bokstavene. For å analysere de innsamlede dataene ble Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) versjon 20 benyttet. SPSS er et dataprogram som nettopp er utviklet med tanke på å gjennomføre statistiske beregninger.

Ettersom dette er en undersøkelse for å finne ut hvordan begynneropplæringen i de norske skolene er, er det blitt brukt deskriptiv statistikk og frekvensanalyser. Et annet ord for deskriptiv statistikk er beskrivende statistikk (Johannessen, 2009). Denne type statistikk tar for seg utvalget eller populasjonen og ser hvordan enheter fordeler seg (Johannessen, 2009). Ved en frekvensfordeling teller man ”(...) opp hvor mange enheter det er på variabelens ulike verdier, samt hvor stor *andel* i prosent det er på hver av verdiene (prosenttabell)” (Johannessen, et al., 2010, s. 279). I fremstilling av frekvenser blir dataenes andel presentert i prosenter.

#### 4.0 Resultater

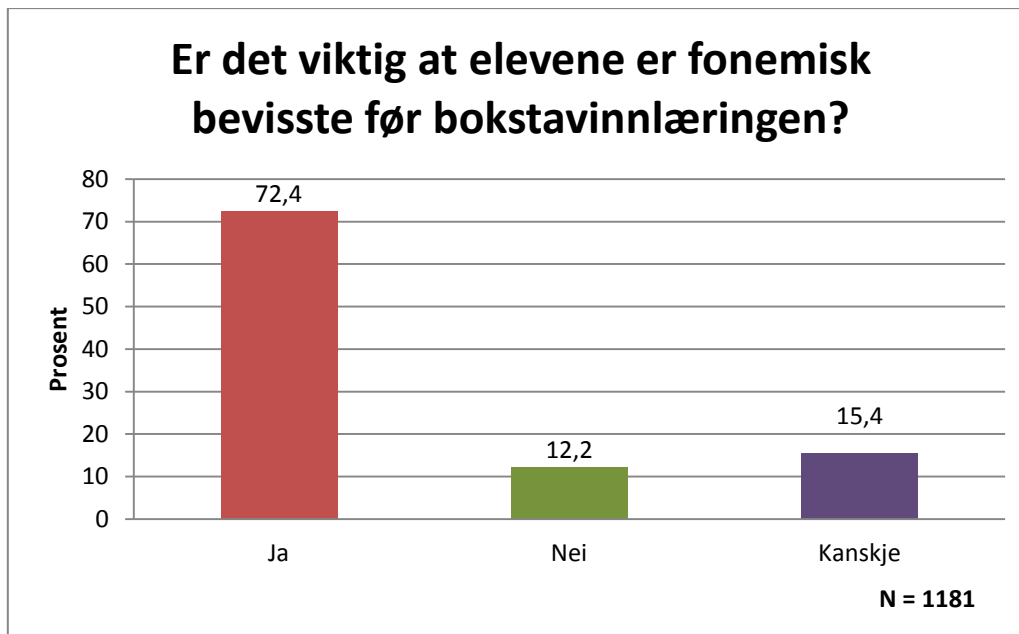
I dette kapitlet vil resultatene på spørreundersøkelsen presenteres. Spørreundersøkelsen ble sendt ut til 2434 skoler hvorav 1217 responderte. Dette gir en svarprosent på 50 %. Det var 841 unike enheter som svarte, noe som tilsier at 35 % av alle barneskoler i Norge deltok på spørreundersøkelsen. Utvalget blir nærmere presentert i kapittel 3.4 og diskutert i kapittel 5.2. (Ringdal, 2013). Blant de 1217 respondentene var det 9 respondenter som svarte blankt.

Ettersom det ikke er mulig å vite hvorfor disse har svart blankt har jeg valgt å se bort fra disse i resultatdelen. Det høyeste antall respondenter på spørsmålene er derfor 1208 lærere. Hvor mange som har svart på de enkelte spørsmålene blir beskrevet på hvert diagram som ”n =”. På de fleste spørsmålene er det noen som har svart blankt, men da dette ikke utgjør mange av respondentene blir disse bare diskutert i diskusjonsdelen der det er relevant.

Ettersom jeg ikke visste hvilke resultater spørreundersøkelsen ville bringe, valgte jeg å ta med noen spørsmål ekstra, da disse kunne vise seg å være nyttige. I resultatdelen har jeg imidlertid valgt bare å fokusere på de spørsmålene i spørreundersøkelsen som direkte kan ses i lys av problemstillingen min som er *Hva kjennetegner begynneropplæring i lesing i norske skoler med hensyn til 1) bokstavinnlæring og 2) undervisningsmetoder?*

## 4.1 Bokstavinnlæring

### 4.1.1 Er det viktig at elevene er fonemisk bevisst før bokstavinnlæringen?



Figur 6: Fonemisk bevissthet før bokstavinnlæringen

Det er et flertall av respondentene som mener det er viktig at elevene er fonemisk bevisste før bokstavinnlæringen. Dette utgjør 72,4 % av det totale utvalget. Bare 12,2 % har svart nei, mens 15,4 % har svart kanskje. Dette var det spørsmålet med størst andel blanke svar. Det er ikke sikkert alle vet hva fonemisk bevissthet er. Dette vil bli diskutert nærmere i kapittel 5.1.

### 4.1.2 Når starter bokstavinnlæringen?

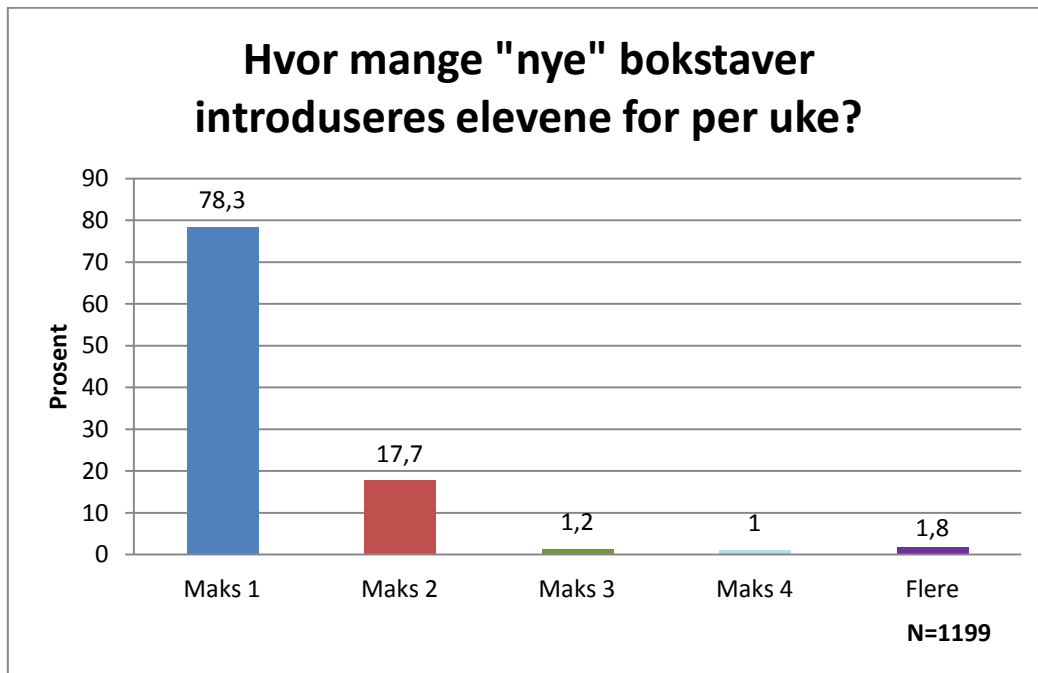
Når begynner bokstavinnlæringen?	Antall respondenter	Svar i prosenter
	N=1205	
Høsten 1. klasse	1188	97,60 %
Våren 1. klasse	11	0,90 %
Høsten 2. klasse	6	0,50 %
Våren 2. klasse	0	0

Figur 7: Oversikt over når begynneropplæringen starter

På spørsmål om når bokstavinnlæringen starter kommer det frem at flertallet med 97,6 % svarte at bokstavinnlæringen starter høsten i første klasse. Det er 11 lærere (0,9 %) som har

svart at bokstavinnlæringen starter våren i 1. klasse, 6 lærere (0,5 %) har svart at de begynner å lære elevene bokstaver høsten i 2. klasse, mens ingen lærere har krysset av for at de begynner våren i 2. klasse.

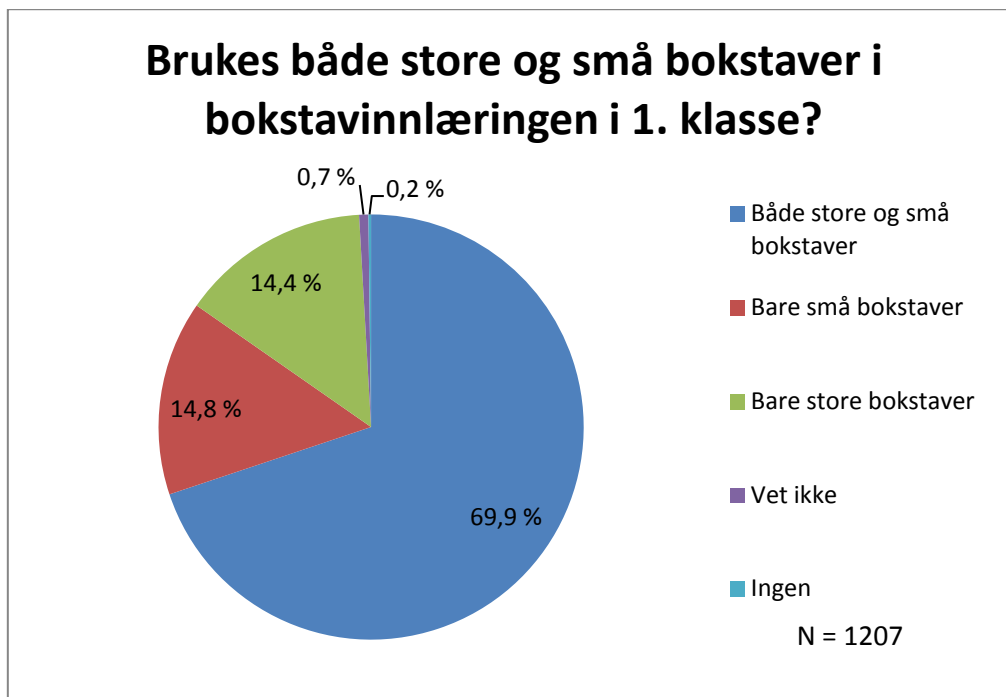
#### 4.1.3 Hvor mange "nye" bokstaver introduseres elevene for per uke?



**Figur 8: Hvor mange "nye" bokstaver i uken**

Det er et klart flertall av lærerne, 78,3 %, som har svart at de maks lærer en ny bokstav i uken. Blant respondentene var det 212 lærere (17,7 %) som har svart at de maks lærer to nye bokstaver i uken. 14 lærere (1,2 %) som har svart at de lærer maks tre bokstaver i uken, mens 12 lærere (1,0%) svarte at de lærer elevene max 4 bokstaver i uken. Det var 22 lærere (1,8 %) har svart at de lærer elevene 5 eller flere bokstaver i uken.

#### 4.1.4 Brukes både store og små bokstaver i bokstavinnlæringen i 1. klasse?

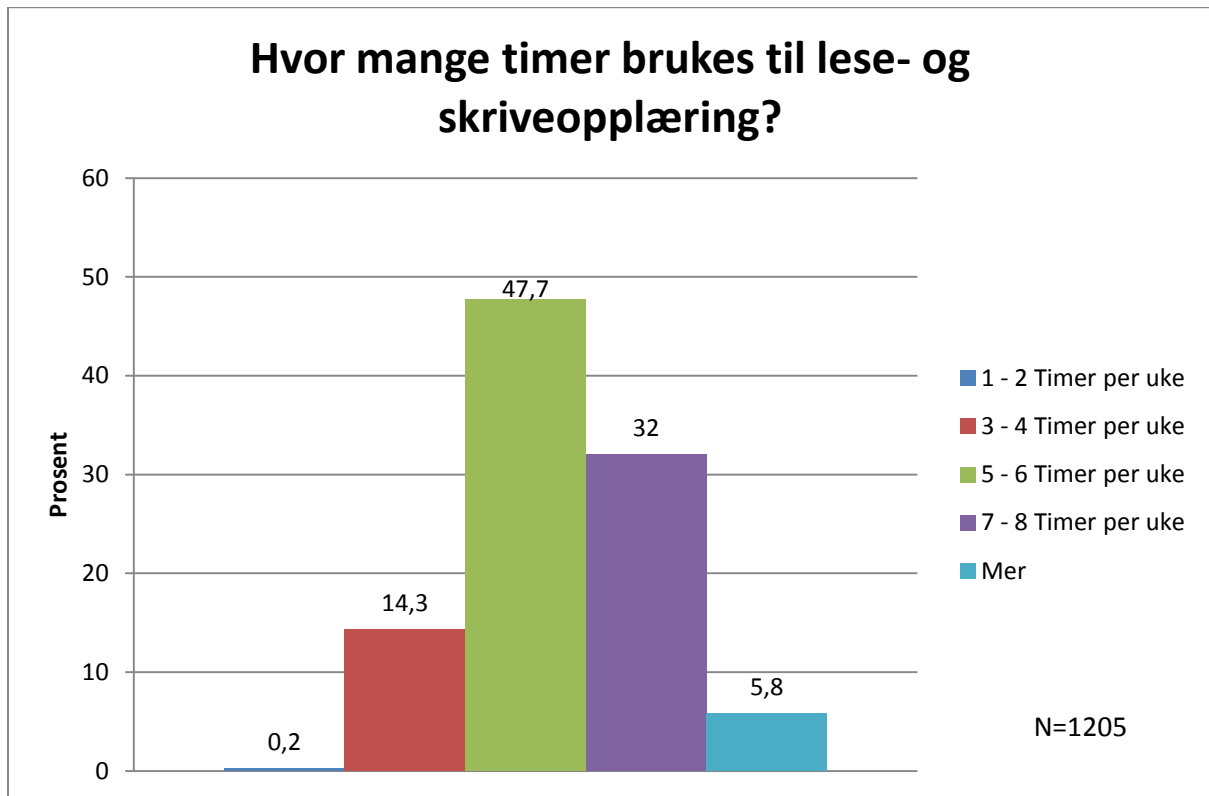


**Figur 9: Bruk av store og små bokstaver**

På spørsmål om både store og små bokstaver i bokstavinnlæringen var det 1207 respondenter. Flertallet av lærerne, med 69,9 %, svarte at det blir brukt både store og små bokstaver. Det skilte bare 5 lærere mellom de som bare bruker små bokstaver og de som bare bruker store bokstaver. 179 lærere (14,8 %) svarte at de bare brukte små bokstaver, 174 lærere (14,4 %) svarte at de bare brukte store bokstaver, 8 lærere (0,7 %) svarte at de ikke visste hva de brukte og 3 lærere (0,2 %) svarte at de ikke brukte noen av delene. Det var bare en lærer som valgte å svare blankt på dette spørsmålet.



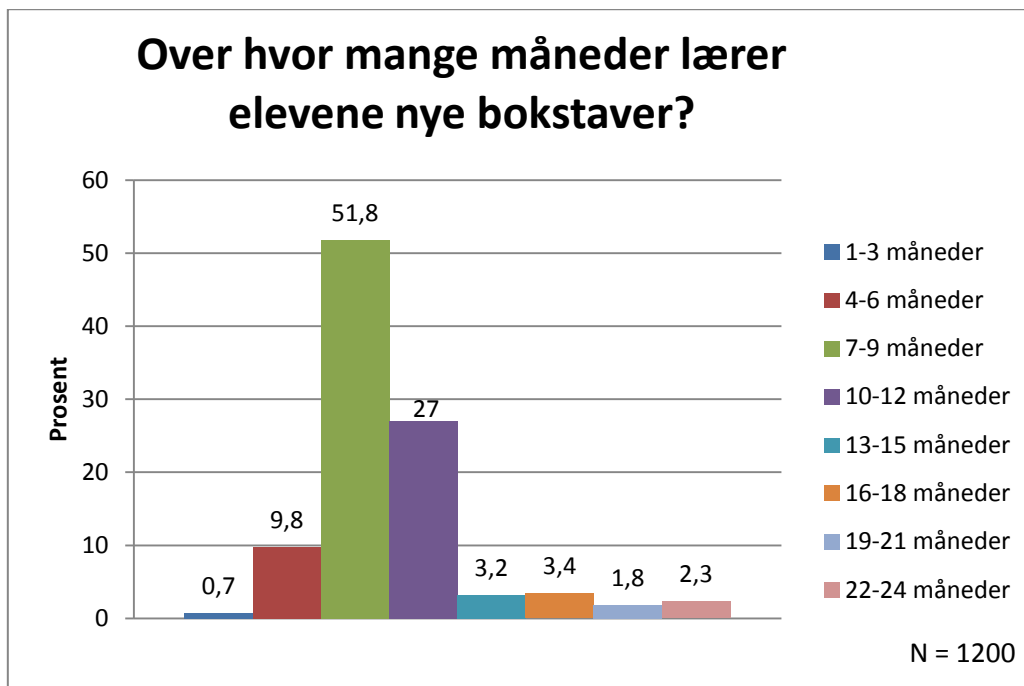
#### 4.1.5 Hvor mange timer brukes til lese- og skriveopplæring?



**Figur 10: Timer til bokstavinnlæring i uken**

På spørsmålet om hvor mange timer i uken som blir brukt til lese- og skriveopplæring var det 1205 som svarte og 3 som svart blankt. Det var et klart flertall av lærerne som svarte at de brukte 5-6 timer per uke på bokstavinnlæringen. Dette utgjør 47,7 % av svarene, mens 32 % av lærerne svare at de arbeider med bokstavinnlæring 7 – 8 timer i uken. Videre svarte 172 lærere (14,3 %) at de brukte 3-4 timer per uke og 70 lærere (5,8 %) svarte at de brukte mer enn 8 timer per uke på lese- og skriveopplæring. Kun 2 lærere (0,2 %) svarte at de brukte 1-2 timer i uken på lese- og skriveopplæring.

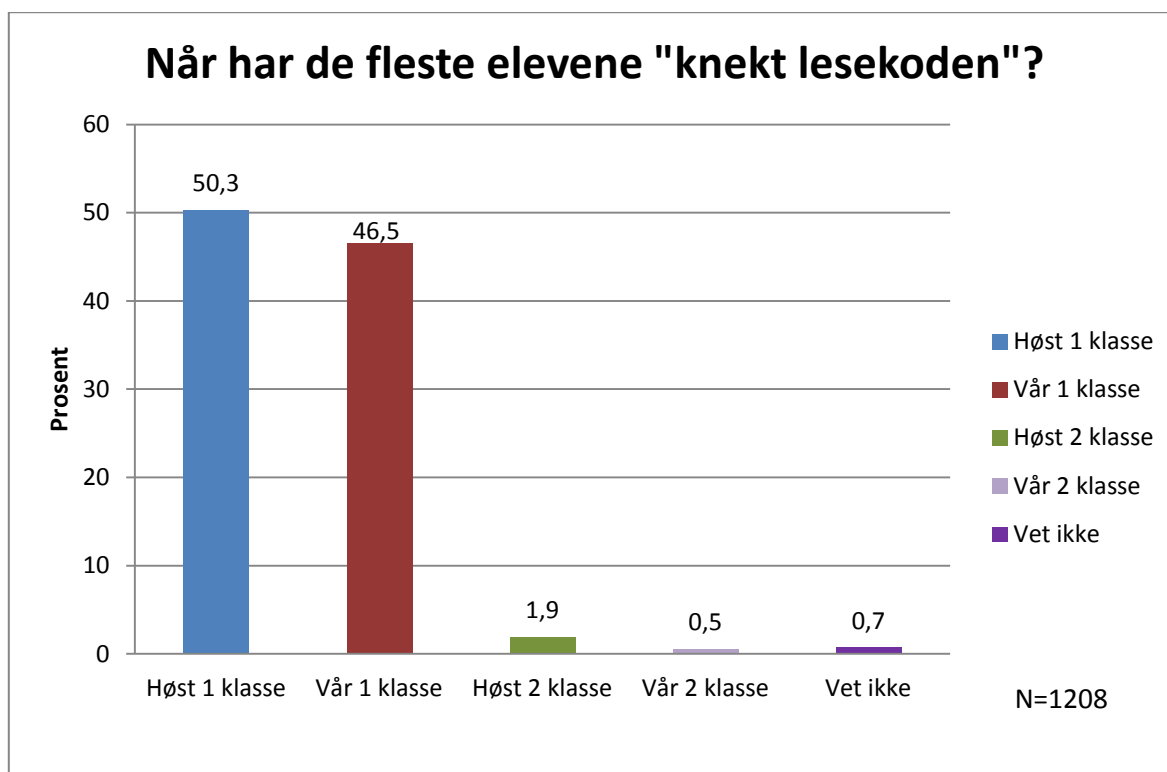
#### 4.1.6 Over hvor mange måneder lærer elevene nye bokstaver?



**Figur 11: Antall måneder med nye bokstaver**

På spørsmål om hvor mange måneder elevene lærer nye bokstaver på var det 1200 lærere som svarte og 8 lærere som svarte blankt. Med 51,8 % svarte flertallet at de bruker mellom 7-9 måneder på å lære elevene ”nye” bokstaver. Det var 27 % som svarte at de brukte 10 – 12 måneder på innlæring av nye bokstaver, noe som kan tilsi at de bruker mer enn et skoleår på å lære alle bokstavene. 9,8 % av lærerne svarte at de brukte 4 – 6 måneder på innlæring av nye bokstaver. Færrest, med 0,7 % var de lærerne som svarte at de brukte 1 – 3 måneder på innlæringen av nye bokstaver. Resultatene var relativt jevne blant de som bruker 13 – 18 måneder og de som bruker 19-24 måneder. Det er 6,6 % av lærerne som bruker 13-18 måneder på innlæring av bokstaver. Hele 4,1 % av lærerne svarte at de bruker mellom 19-24 måneder, noe som betyr at de bruker 2 skoleår på innlæring av nye bokstaver. Dette blir diskutert videre i kapittel 5.3.

#### 4.1.7 Når har de fleste elevene ”knekt lesekode”?

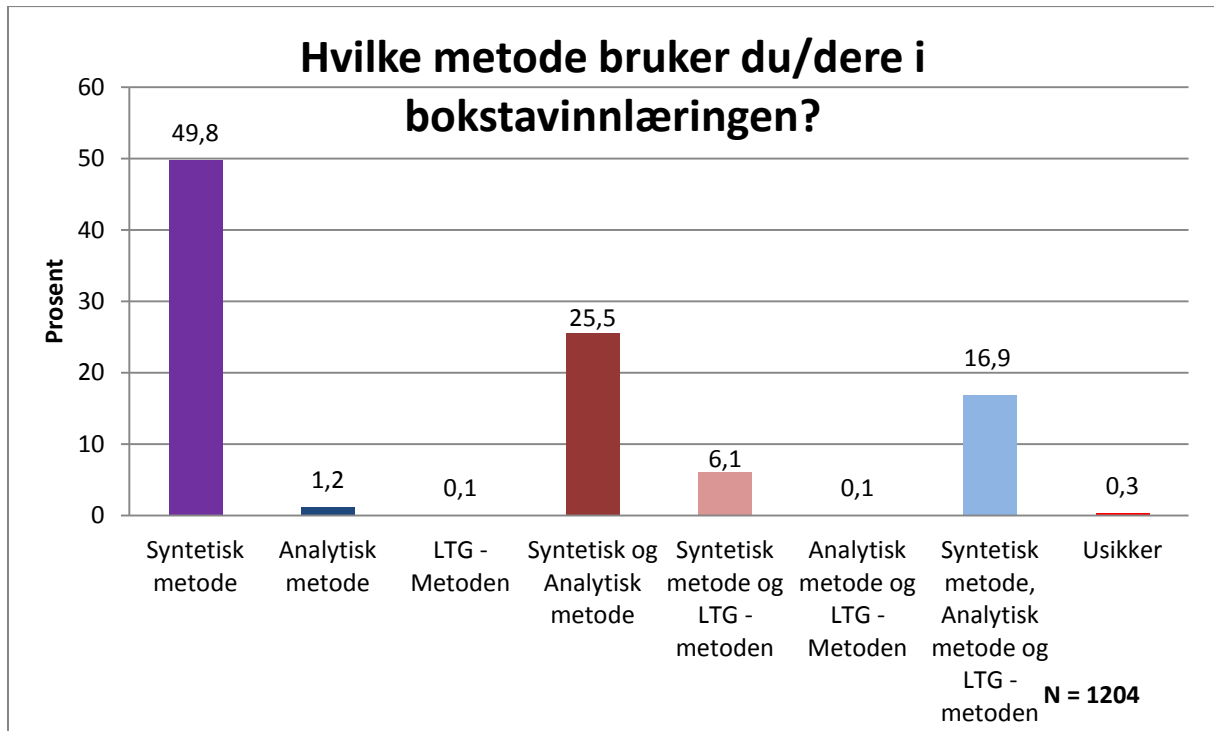


**Figur 12: Når knekkes lesekode?**

Alle lærerne som gav svar på minst et spørsmål på spørreundersøkelsen har svart på spørsmålet om når de fleste elevene «knekker lesekode». Blant disse svarte rett over halvparten at de fleste elevene har knekt lesekode allerede i løpet av høsten i 1. klasse, mens 46,5 % sier at de fleste elevene deres har knekt lesekode i løpet av våren i første klasse. Det er 23 lærere (1,9 %) som forteller at elevene knekker lesekode høsten i 2. klasse, 6 lærere (0,5 %) som har elever som knekker lesekode i løpet av våren 2. klasse og 9 lærere (0,7 %) som ikke vet når de fleste elevene knekker lesekode.

## 4.2 Metoder og læreverk

### 4.2.1 Hvilke metoder bruker du/ dere i bokstavinnlæringen?



Figur 13: Hvilke undervisningsmetode blir brukt?

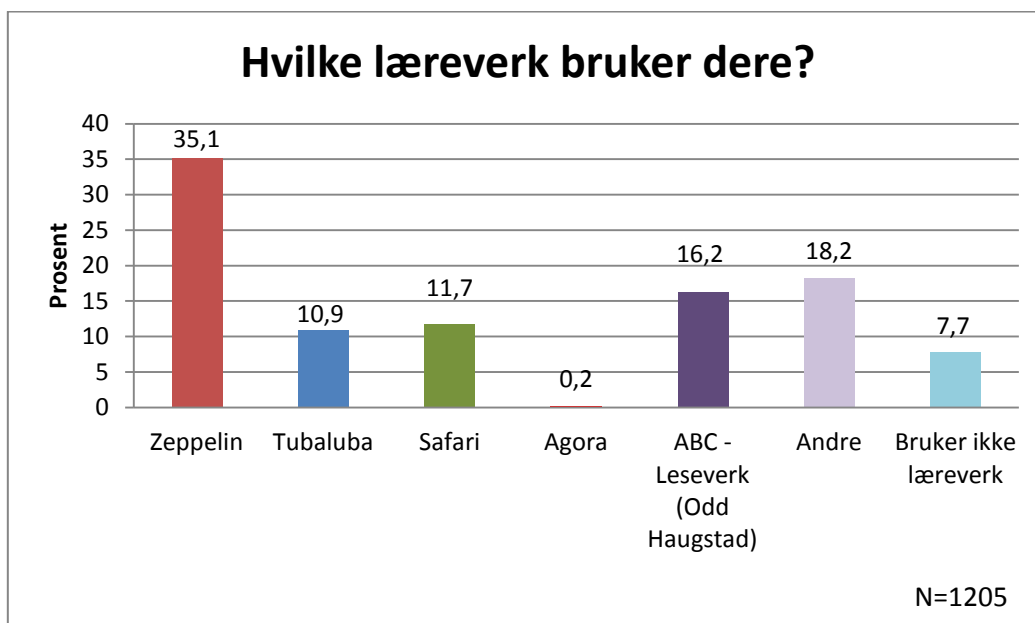
Figur 13 viser en oversikt over hvor stor andel av lærerne som sier de bruker en eller flere metoder i begynneropplæringen. De tre første kolonnene fra venstre er de lærerne som har svart at de bare bruker en av de tre hovedmetodene, syntetisk, analytisk eller LTG – metoden. De tre neste kolonnene viser de lærerne som bruker to av hovedmetodene og den nest siste kolonnen viser de lærerne som har krysset av for alle tre metodene. Til sist er det en kolonne med dem som var usikre på hvilke metoder som blir brukt.

Nesten alle lærerne svarte at de benyttet syntetisk metode (98,3 %) og 43,8 % av lærerne bruker analytisk metode. 23,1 % av lærerne svarte at de bruker LTG – metoden og 0,3 % av respondentene er usikre. På dette spørsmålet var det mulig å krysse av for flere svaralternativer og den totale svarprosenten er derfor høyere enn 100. Prosentfordelingen presentert i teksten viser bare det totale antallet som har krysset av for de ulike metodene, men det forteller oss ikke noe om hvor mange som bare bruker en metode og hvor mange som bruker to eller tre metoder.

Ved hjelp av funksjoner i SPSS kan man skille ut hvem som har svart bare en metode eller en kombinasjon av flere metoder. Ved å gå inn og se hvordan fordelingen er kan man se at det er

49,8 % av lærerne som har krysset av for at de bare bruker syntetisk metode, 15 av lærerne (1,2 %) har krysset av for at de bare bruker analytisk metode og 1 lærer har krysset av for at de bare bruker LTG – metoden i innlæringen av bokstaver (0,1 %). Av de som har svart at de bruker flere metoder har 307 lærere sagt at de bruker syntetisk og analytisk metode (25,5 %), 73 lærere har svart at de bruker syntetisk og LTG – metoden (6,1 %), en lærer har sagt de bruker analytisk og LTG – metoden (0,1 %) og 204 lærere har sagt de bruker alle tre metodene i bokstavinnlæringen (16,9 %). På dette spørsmålet er det 4 personer som har svart at de er usikre (0,3 %) og 4 lærere som har valgt å ikke besvare spørsmålet.

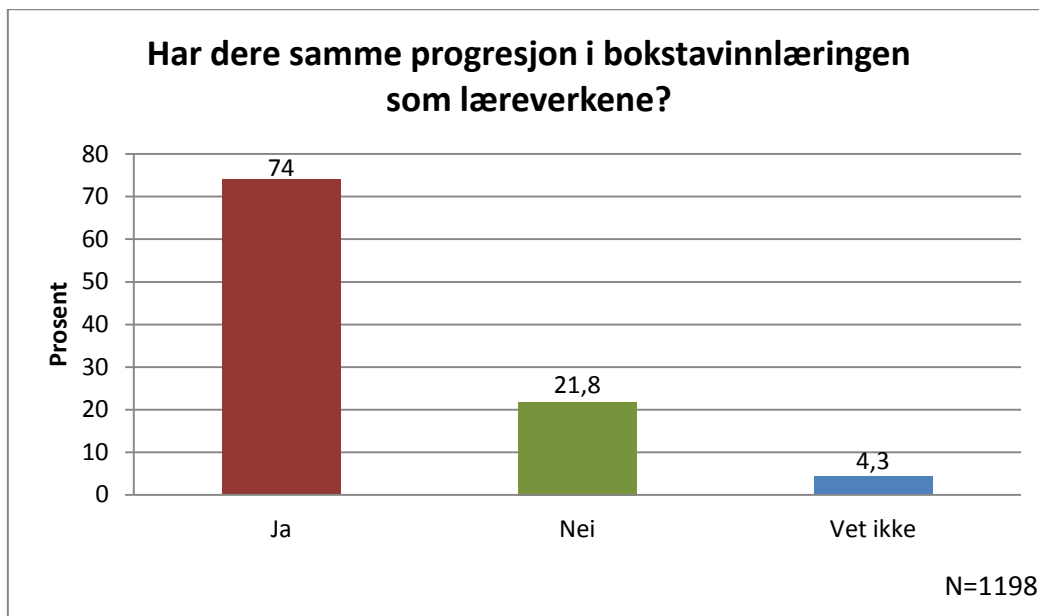
#### 4.2.2 Hvilke læreverker bruker dere?



**Figur 14: Hvilke læreverker som brukes**

Zeppelin var det læreverket flest lærere svarte at de brukte. Det var 35,1 % av lærerne som svare at de benyttet dette verket. Dette kan samsvare med at flest lærere brukte syntetisk og analytisk undervisningsmetode. Det var 16,2 % som svarte at de brukte Odd Haugstad sitt ABC – leseverk mens det tredje mest brukte læreverket var Safari med 11,7%. Tubaluba kom på en fjerdeplass med 10,9 % av svarene. Det var bare 0,2 % som brukte Agora, mens 7,7 % svarte de ikke brukte læreverker. Det var 18,2 % som svarte at de brukte andre leseverk, mens 3 lærere ikke svarte på dette spørsmålet.

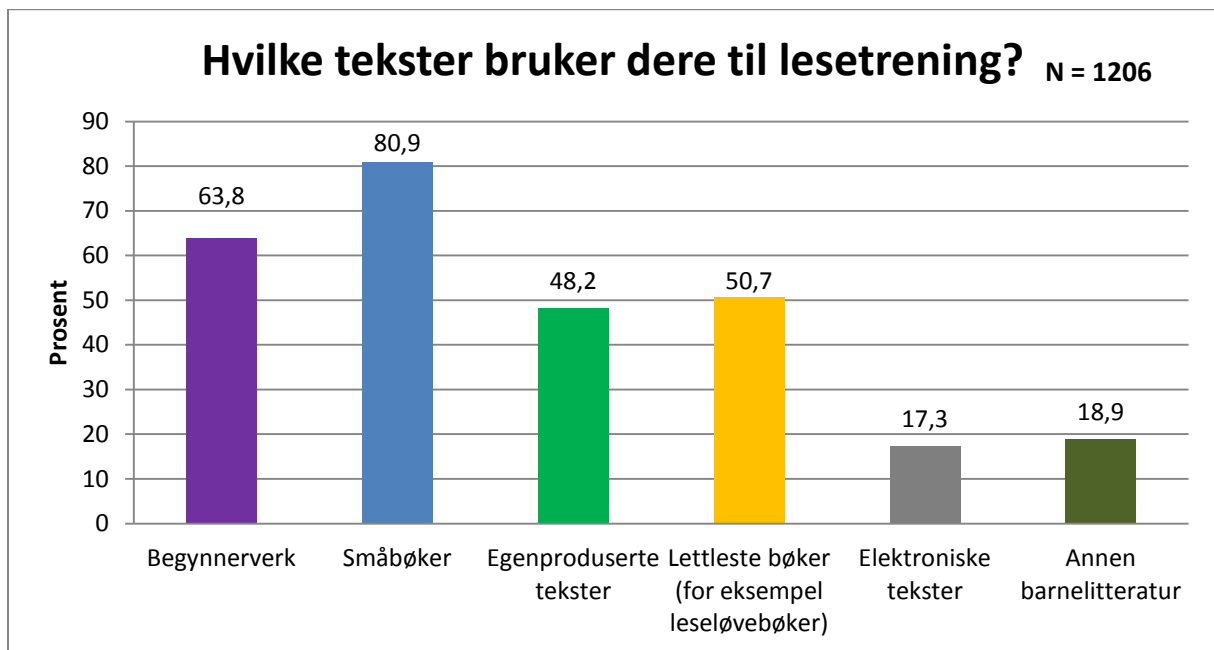
#### 4.2.3 Har dere samme progresjon i bokstavinnlæringen som læreverkene?



**Figur 15: Blir progresjonen i læreverkene brukt?**

Det var 74 % av lærerne som svarte at de følger den progresjonen læreverkene legger opp til. Dette kan bety at det er læreverkene som bestemmer progresjonen i bokstavinnlæringen og ikke nødvendigvis lærerne selv. Det var 21,8 % som svarte at de ikke hadde samme progresjon som læreverkene og 51 lærere (4,3 %) svarte at de ikke viste. På dette spørsmålet var det 10 lærere som valgte å svare blankt. Med tanke på at et av alternativene var ”vet ikke” kan det stilles spørsmål om hvorfor de ikke har svart. 3 lærere svarte at de ikke brukte læreverk, noe som kan forklare noe av frafallet, men ikke alt.

#### 4.2.4 Hvilke tekster bruker dere til lesetrening?



**Figur 16: Tekster til lesetrening**

På spørsmål om hvilke tekster som ble brukt til lesetrening var det 1206 som svarte. Det var mulig å svare på flere alternativer her, og ettersom det ikke er av betydning hvor mange som har svart en eller flere leseverk har jeg valgt å se på hvor mange som totalt bruker de ulike alternativene.

Over halvparten av lærerne (50-80 %) har svart at de bruker begynnerverk, småbøker og lettlestebøker, som for eksempel leseløvebøker. Rett under halvparten svarte de brukte egenproduserte tekster, mens 17,3 % og 18,9 % svarte at de brukte henholdsvis elektroniske tekster og annen barnelitteratur. Det er 2 lærere som har valgt å svare blankt på dette spørsmålet. Dette kan bety at de bruker andre tekster til lesetrening, at de ikke bruker tekster til lesetrening eller at de er usikre på hvilke tekster de bruker. Dette kan også bety at respondentene ikke forstår spørsmålet.

## 5.0 Diskusjon

I denne delen av oppgaven vil valg av forskningsmetode og resultatene fra spørreundersøkelsen bli drøftet i lys av teori presentert i teorikapittelet. Formålet med denne studien var å kartlegge hvordan begynneropplæringen med tanke på lesing, foregår i norske skoler. Det foreligger en del forskning på hvordan begynneropplæringen bør være, men det er ikke foretatt noen studier på hvordan begynneropplæringen foregår i Norge. Det var derfor ønskelig å finne ut av hvordan begynneropplæringen i norske skoler er. Den mest gunstige måten å finne ut av dette på, var etter min mening, ved hjelp av et elektronisk spørreskjema og derfor kvantitativ forskningsmetode.

## 5.1 Metode

For å få et best mulig svar på det som skal undersøkes, er det viktig å velge metode etter behov. Denne studien tok utgangspunkt i følgende problemstilling:

*Hva kjennetegner begynneropplæring i lesing i norske skoler med hensyn til 1) bokstavinnlæring og 2) undervisningsmetoder?*

Ettersom det var viktig å kunne finne resultater som ikke bare var gjeldene for en kommune eller et par skoler, men for hele landet, ble spørreskjema valgt. Spørreskjema hører til det kvantitative forskningsdesignet. Det ble benyttet elektronisk spørreskjema for å oppnå en rask og effektiv innsamling av data. Et elektronisk spørreskjema er også mer brukervennlig da respondentene slipper fysisk å anstrenge seg for å besvare spørsmålene, dette kan igjen være med å øke den totale svarprosenten og gjøre undersøkelsen mer troverdig.

For å få et valid spørreskjema må begrepene operasjonaliseres slik at de i minst mulig grad kan mistolkes (Johannessen, et al., 2010). Det er 1208 lærere som har besvart minst et spørsmål, men det er ikke alle som har besvart alle spørsmålene. Det er vanlig med noe frafall på spørsmål i spørreundersøkelser, da det kan forekomme spørsmål som er uforståelige eller upassende for den enkelte respondenten. Dette frafallet er relativt lite i denne undersøkelsen, da det bare er et frafall på mellom 1-27 respondenter på noen av spørsmålene. Dette er veldig lite med tanke på hvor mange svar jeg fikk inn. Dette kan tolkes dit hen at lærerne forstod spørsmålene og at det var svaralternativer som passet dem. Det spørsmålet med størst frafall i svar, med 1181 svar, var om det var viktig at elevene er fonemisk bevisste før bokstavinnlæringen. Her er ikke fonemisk bevissthet definert, noe som kan være med på å forklare hvorfor så mange ikke har svart på dette. Dette er et begrep som kan være ukjent for mange og det kunne med fordel blitt definert i spørreskjemaet.



En ulempe med å bruke elektronisk spørreskjema er at det sendes ut et stort antall spørreundersøkelser fra mange hold og dette kan være med på å skape negative holdninger til spørreskjemaundersøkelser og i noen tilfeller kan dette medføre at ikke alle en gang leser hva undersøkelsen dreier seg om før den går i «søppelposten» på mailen. Det kan også for mange være lettere å la være å delta på en elektronisk spørreundersøkelse, da den ikke nødvendigvis føles like forpliktende som hvis du blir spurt ansikt til ansikt eller i brevform. Dersom det er en personlig relasjon mellom avsender og utvalg kan det være med på å øke svarprosenten da det kan være vanskelig å si nei. Det ville imidlertid vært urealistisk og reist rundt på hver av barneskolene i Norge for å samle inn svar da dette ville vært for tidkrevende og lite økonomisk gunstig. Elektronisk spørreskjema ble derfor sendt ut til utvalget for å få inn flest mulig respondenter.

## **5.2 Utvalg**

Spørreundersøkelsen ble sendt ut til 2432 skoler, og av dem var det 1217 respondenter. Dette utgjør en svarprosent på 49,7 %, noe som er en bra respons. Respondentene kom fra 841 ulike skoler, noe som gir en svarprosent på 35 %. I følge Johannessen, et al. (2010) er det normalt å få en svarprosent på 30-40 %. Svarprosenten for antall unike skoler i denne spørreundersøkelsen er innenfor dette. Av de 1217 respondentene var det 9 respondenter som besvarte blankt på alle spørsmålene. I resultatene som er brukt, blir disse 9 respondentene tatt vekk, da det ikke er mulig å vite hvorfor disse har svart blankt. Det totale antall respondenter som har besvart minst et spørsmål er derfor 1208, noe som gir en svarprosent på 49,7 %. Etersom frafallet på de enkelte spørsmålene er så få, fra 1-27 respondenter, blir disse bare medregnet i resultatene der dette er passende.

Svarene som er kommet inn på spørreundersøkelsen fordeler seg stort sett jevnt over alle fylkene, men to fylker skiller seg positivt ut, Rogaland og Hordaland, med henholdsvis 12,2 og 10,2 % av respondentene. Finnmark har den laveste svarprosenten, med 2,1 % av de totale svarene. Disse tallene kan lyve litt da det kan være flere skoler i de store fylkene enn det er i de små fylkene. Derfor kan det være mer oppsiktsvekkende at for eksempel Oslo har færre respondenter enn Østfold. Det er imidlertid ikke sikkert at det er flere skoler i de større fylkene da det ofte er større skoler i de største fylkene, mens i de små fylkene er det ofte bygdeskoler med få elever. Det viktigste for å kunne si at resultatene er representative for hele

den norske skolen er at alle fylkene er representert. Alle fylkene i denne undersøkelsen er representert med 26 – 149 skoler.

Selv om de største kommunene ikke nødvendigvis har en høyere svarprosent enn de mindre kommunene kan resultatene funnet i denne spørreundersøkelsen i stor grad kunne si noe om hvordan skolehverdagen i 1. og 2. klasser i Norge ser ut. Johannessen, et al. (2010) sier at svarprosenten bør være på 30 – 40 % for å kunne vurdere om resultatene kan generaliseres. Etersom 35 % av alle skolene som fikk tilsendt spørreundersøkelsen har svart, det er 1217 respondenter og alle fylkene er representert kan resultatene i denne undersøkelsen generaliseres til å gjelde hele den norske skolen.

Selv om det er 1217 personer som har svart på spørreundersøkelsen, er det ikke alle som har besvart alle spørsmålene. Det er 9 personer har svart helt blankt og blir derfor regnet som missing. Blant de 1208 respondentene som har svart på minst et spørsmål, er det fremdeles noen få som ikke har svart på alle spørsmålene. De spørsmålene alle 1208 personene har svart på er hvilket fylke de kommer fra og spørsmål om når de fleste elevene i klassen har knekt lesekode. De fleste spørsmålene ligger imidlertid mellom 1180 – 1207 svar, noe som er et godt resultat. Dette kan jeg tolke dit hen at respondentene i stor grad har forstått spørsmålene og funnet svaralternativer som passer dem.

Jeg har nå diskutert metode og utvalg og vil nå se på resultatene som kom frem i spørreundersøkelsen og diskutere dem i lys av teori.

### **5.3 Progresjon i bokstavinnlæringen**

Nyere forskning viser at barn som er språklig bevisste har et fortrinn når de skal lære å lese og skrive, men at elevene også opparbeider seg språklig bevissthet ved lese- og skriveopplæringen. Språklig bevissthet er et moment som er viktig i begynneropplæringen og kan deles opp i mindre enheter som, fonologisk bevissthet, syntaks og fonemisk bevissthet. Fonemisk bevissthet er det høyeste nivået innenfor fonologisk bevissthet. Språklig bevissthet kommer også frem i kompetansemålene i LK06. Der står det at elevene etter endt 1. og 2. klasse skal kunne lage rim og regler. Dette krever at elevene er språklig bevisste og det er allerede her mulig å se hvem som står i fare for å utvikle lese- og skrivevansker. En indikator på elever som står i fare for å utvikle lese- og skrivevansker er at de strever med å se

sammenhengen mellom ord som rimer lydmessig eller i staveform. De kan ha problemer med å se at "hatt" rimer med "katt" og kan tenke at hatt er noe som er på hode, mens en katt er et kjæledyr.

I spørreundersøkelsen ble det spurt om lærerne mente det var viktig at elevene var fonemisk bevisst før bokstavinnlæringen. På dette svarte 72,4 % av lærerne ja og 12,2 % svarte nei. Det er 15,4 % som har svart kanskje og 25 lærere som har valgt ikke å svare på dette spørsmålet. Dette er det spørsmålet med høyest frafall på svar, noe som kan indikere at de ikke har forstått innholdet i spørsmålet, at fonemisk bevissthet er et begrep de ikke har kunnskaper om eller at de ikke har en mening om det. Sett i etterkant burde fonemisk bevissthet vært definert i spørsmålet, slik at det hadde gått klart frem hva som menes med dette. Videre kunne spørsmål som går mer i dybden på hvordan lærerne jobber med språklig bevissthet og i hvilken grad dette påvirker begynneropplæringen i lesing vært tatt med. Dette er allikevel ikke tatt med i denne undersøkelsen da det ikke er av betydning for problemstillingen i studien. Håpet var at dersom det var mulig å korte ned spørreundersøkelsen til å ha minst mulig spørsmål, ville dette være med på å øke antall respondenter.

På spørsmål om når bokstavinnlæringen starter kommer det frem at flertallet med 97,6 % svarte at bokstavinnlæringen starter høsten i første klasse. Dette er et bra resultat med tanke på at barn som kommer til skolen ofte er lærevillige og interessert i å begynne å lese og skrive. Med en tidlig start får elevene raskere presentert alle bokstavene og det blir mer tid til repetisjon og trening. Det er mange barn som har lært bokstaver allerede i barnehagen eller hjemme og for disse vil det være naturlig å starte med bokstavinnlæringen med en gang. De barna som ikke har lært bokstaver i barnehagen eller hjemme vil fra starten av henge litt etter de andre elevene, og med å starte med bokstavinnlæringen tidlig vil gapet mellom elevene minske.

Tradisjonelt sett har det blitt lært 1 bokstav i uken, noe som er en sakte progresjon. Noen mener at en bokstav i uken er riktig progresjon da dette er sakte nok for de elevene som står i fare for å utvikle lese- og skrivevansker. Det er imidlertid ikke forskning som tyder på at en bokstav i uken er riktig progresjon. Forskning viser at en bokstav per uke er en for sakte og vil virke negativt for både sterkere og svakere elever.

Nyere forskning sier at progresjonen i bokstavinnlæring bør være relativt rask og at det heller er av tradisjonelle årsaker mange skoler opererer med en bokstav i uken (Jones, et al., 2012).

Resultatet på spørreundersøkelsen viser at 78,3 % av lærerne svarer at de lærer maks en bokstav i uken. Som nevnt strider dette mot nyere forskning som sier at sakte progresjon vil kunne ta motivasjonen fra elevene ettersom de fleste elevene kommer til skolen med kunnskap om noen eller alle bokstavene. Det vil gå lang tid for de elevene som ikke har kunnskap om bokstaver, før de har lært alle bokstavene og ved sakte progresjon vil det bli lite tid til repetisjon og øvelse (Jones, et al., 2012). Barn som kommer til skolen er klar for å lære nye ting, og mange er veldig klare for å lære å lese og skrive. Dette bør vi som lærere utnytte på en best mulig måte. Jo lengre det går før elevene lærer seg bokstaver slik at de kan lære å lese og skrive, jo mer kan motivasjonen for å lære synke. Dersom ikke elevene får et tilfredsstillende utbytte på skolen kan dette gå ut over motivasjon og engasjement (Harris, et al., 2011; Jones, et al., 2012). De svake elevene vil bare lære de bokstavene som blir gjennomgått formelt, og ved sakte progresjon kan det derfor ta lang tid for disse å lære alle bokstavene.

1,8 % av lærerne svarte at de lærte ”flere” bokstaver per uke. Ettersom et av svaralternativene var ”maks 4 bokstaver”, og et svaralternativ var ”flere” kan man tolke resultatet dit hen at de (22 lærerne) som har krysset av for dette alternativet presenterer 5 eller flere ”nye” bokstaver i uken. Forskning viser at det å lære flere bokstaver i uken er positivt da dette gjør at elevene kommer raskere igjennom hele alfabetet og kan begynne med repetisjon og øving (Jones, et al., 2012; Morrow, et al., 2011). Med å lære en bokstav om dagen kan elevene raskere komme igjennom hele alfabetet og de har større bakgrunnskunnskap når de skal begynne å sette bokstavene sammen til ord og etter hvert begynne å lese. En rask progresjon i bokstavinnlæringen vil også gjøre at elevene kan bli presentert for alle bokstavene flere ganger og de elevene som kan bokstaver fra før av slipper å repetere kjent kunnskap for lenge (Jones, et al., 2012). Selv om forskning sier det er mest gunstig med en rask progresjon (Engen & Håland, 2005; Jones, et al., 2012; Morrow, et al., 2011) er også innholdet i bokstavinnlæringen viktig. Det er viktig å finne en progresjon som er riktig for den enkelte klassen, med hensyn til hurtighet i progresjonen og å ha riktig rekkefølge i innlæring av bokstavene. Håland (2005) presenterer navnet til elevene som en retningslinje for hvilken bokstav som bør komme først. Ved å gå gjennom bokstavene i navnet til elevene kan man utnytte elevenes selvopptatte tilværelse. Ved denne arbeidsformen kan lærerne ta utgangspunkt i hvilke bokstaver som forekommer oftest som forbokstav i elevenes navn og gå igjennom alle elevenes forbokstaver slik at alle blir en del av undervisningen.

Et punkt som blir trukket frem som en negativ faktor ved en sakte progresjon i bokstavinnlæringen, er at de elevene som kommer til skolen uten å kunne en eneste bokstav, vil gå minst 29 uker på skolen før de har lært hele alfabetet (Jones, et al., 2012). I norske skoler er skoleåret 38 uker, og dersom 29 av disse ukene skal gå med til å lære inn nye bokstaver blir det ikke veldig lang tid til å repetere bokstavene og øve på å lese. Dette kan igjen være med på å hindre lærerne i å oppdage elever som er i fare for å utvikle lese- og skrivevansker og disse elevene vil kunne havne litt utenfor de i klassen som allerede kan bokstaver og / eller har knekt den alfabetiske koden. Alle elever har rett på opplæring som treffer dem på det nivået de er. Det innebærer at elevene skal mestre de oppgavene de blir gitt, men samtidig må elevene utfordres. Det viktigste er at utfordringene ikke blir for store, at elevene må strekke seg for å klare gjennomføre oppgavene, men samtidig har mulighet til å gjennomføre dem.

Repetisjon og øving er to viktige punkter i bokstavinnlæringen i følge Jones, et al. (2012). Dette er også i samsvar med det Morrow, et al. (2011) sier om at jo raskere progresjon elevene har i bokstavinnlæringen, jo raskere vil hele alfabetet være lært og man kan begynne på ny igjen med repetisjon, sammentrekning av bokstaver og øvelse. For de svake elevene vil en rask progresjon hjelpe dem med raskere å komme igjennom alle bokstavene slik at ingen bokstaver er helt ukjente og man kan derfor tidligere kartlegge hvilke bokstaver elevene kan og hvor de strever. En raskere progresjon vil også hjelpe elevene med å komme i gang med å bruke ord i lesing og skriving, og til repetisjon.

Forskning sier at når elevene skal lære bokstavene bør de gå igjennom bokstavene hurtig i starten, slik at de raskt kommer igjennom hele alfabetet og kan begynne å sette bokstavene sammen til ord. Det blir foreslått at når elevene blir presentert for bokstavene for første gang bør de lære en bokstav til dagen, snarere enn en bokstav i uken (Jones, et al., 2012; Morrow, et al., 2011). Et annet forslag er at elevene bør bli presentert for en pott på cirka 10 bokstaver i starten, lære alle bokstavene hver for seg og sette dem sammen til ord (Engen & Håland, 2005). Etter en periode der det blir jobbet med disse bokstavene får elevene så en pott med 10 nye bokstaver og arbeider på samme måten med disse. Det viktigste i følge forskning er at progresjonen i bokstavinnlæringen ikke er for sakte. Ved en progresjon som er for sakte vil de elevene som allerede har kunnskap om noen eller alle bokstavene fra før av, kunne oppleve skolen som kjedelig og/eller miste motivasjonen. Det vil være lenge for de fleste å lære noe som allerede er kjent i 29 uker, som det vil ta før elevene vil ha gjennomgått alle bokstavene på skolen.

På spørsmål om elevene bruker store og/eller små bokstaver i bokstavinnlæringen svarte 69,9 % av lærerne at de bruker både store og små bokstaver i bokstavinnlæringen, mens 14,8 % av lærerne bare bruker små bokstaver og 14,4 % av lærerne bruker bare store bokstaver i bokstavinnlæringen. Forskning viser at dersom store og små bokstaver læres samtidig vil elevene slippe å måtte lære alfabetet to ganger og de kan lese alle typer tekster i hverdagen fra starten av (Engen & Håland, 2005; Jones, et al., 2012). Jones, et al. (2012) påpeker at dersom elevene får lære store og små bokstaver samtidig, får de bruke kunnskaper de allerede har. Elevene vil også ha lettere for å lære den lille bokstaven når de allerede lærer den store. Jones, et al. (2012) sier videre at undervisning som ikke legger opp til at elevene skal lære både store og små bokstaver samtidig, hindrer elevene i å bruke kunnskaper om store og små bokstaver når de skal lese og skrive og tiden som blir brukt til bokstavinnlæring blir lengre enn nødvendig.

På spørsmål om hvor mange timer som brukes på bokstavinnlæringen i uken, svarte 47,7 % at de bruker 5-6 timer per uke og 32 % svarte at de bruker 7-8 timer per uke. I følge Jones, et al. (2012) bør bokstavinnlæringen finne sted et sted mellom 10 og 20 % av den totale tiden elevene er på skolen. Omregnet i timer betyr det at cirka 1 time til dagen bør gå til bokstavinnlæring. Resultatene viser at 79,9 % av lærerne bruker mellom 5 – 8 timer i uken på leseopplæring, noe som er i samsvar med teorien.

Dersom bokstavinnlæringen skal foregå et sted mellom 10 og 20 % av den totale tiden kan man forvente at bokstavinnlæringen bør foregå en plass mellom 29 dager og et par måneder. Resultatene på spørreundersøkelsen viser at flertallet med 51,8 % bruker mellom 7-9 måneder og 27 % bruker 10-12 måneder på bokstavinnlæringen. Dette samsvarer ikke med forskning som sier at progresjonen bør være hurtig da det gir rom for repetisjon og øving (Jones, et al., 2012).

Det er 4,1 % av lærerne som sier de bruker mellom 19 – 24 måneder på å lære inn nye bokstaver. Det betyr at de bruker 2 hele skoleår på å lære inn nye bokstaver, noe som er stikk i strid med hva teorien sier. Dette er veldig sakte progresjon, noe som i følge forskning er uheldig både for de sterke og de svake elevene. Det er ikke spurt om hvorfor de bruker så lang tid, og det kan derfor ikke trekkes noen slutninger om hva som er grunnen til dette. Det kan imidlertid sies at dette er oppsiktsvekkende lang tid på å lære elevene ”nye” bokstaver.

Under spørreundersøkelsen kom det fram at 50,3 % av lærerne svarte at de fleste elevene knekker lesekode allerede i løpet av høsten i 1. klasse og 46,5 % av lærerne svarer at de

fleste elevene har knekt lesekode i løpet av våren i 1. klasse. Dette sett under ett viser at 96,8 % av lærerne mener at de fleste elevene knekker lesekode i løpet av det første året på skolen. Ettersom bevissthet og kunnskap om det alfabetiske prinsipp er avgjørende for lese- og skriveutviklingen (Lyster 2012) er det et poeng at elevene opparbeider seg kunnskap om dette på et tidligst mulig tidspunkt. Jo tidligere elevene knekker lesekode, jo raskere vil elevene kunne bli en automatisk ordavkoder og kan fokusere på forståelse og etter hvert bli en ortografisk leser. Det kan stilles spørsmål ved at nesten alle elevene knekker lesekode i løpet av første klasse, mens det er 10,7 % av lærerne som bruker 13 – 24 måneder på bokstavinnlæringen. Dersom elevene allerede har knekt den alfabetiske koden, men ikke kan alle bokstavene vil de bli forhindret i å lære å lese alle typer tekst og leseutviklingen kan stagnere. Dette kan være en tankevekker til videre forskning.

### **5.3.1 Oppsummering av progresjon i bokstavinnlæringen**

Resultatene på spørreundersøkelsen viser at de fleste skolene i Norge lærer maks en bokstav i uken, noe som spriker veldig med hva nyere forskning sier. Dette sier Jones, et al. (2012) kan være mer på grunn av tradisjonelle årsaker og ikke fordi forskning sier dette er den beste progresjonen i bokstavinnlæringen. Kanskje bør begynneropplæringen i lesing bli endret på slik at den er mer i samsvar med forskning enn det den gjør i dag.

Når man skal sette en progresjon i bokstavinnlæringen må det tas hensyn til hvilke elever som er i klassen, hvem i klassen som sitter på hvilken kunnskap, hvilke rekkefølge det er hensiktsmessig å starte med og hvor rask progresjon som skal benyttes. For noen klasser kan det være riktig med rask progresjon, for eksempel en ny bokstav om dagen, for andre klasser vil det være nødvendig med en tregere progresjon som en bokstav i uken. Da det kan være vanskelig å forandre hele den tradisjonelle bokstavinnlæringen, kan det kanskje være en ide å starte med en mellomting. Kanskje kan det være å lære to til tre bokstaver i uken. Både sterke og svake elever vil profittere på en rask progresjon, men undervisningsinnholdet må også være tilstede. Undervisningen må treffe elevene der de er for å være mest effektiv og det kan derfor være flere progresjoner som er riktige. Uansett hvilken progresjon som følges må metoden som blir brukt for å lære elevene bokstavene passe elevene. Ettersom elevene lærer på ulike måter kan de foretrekke ulike undervisningsmetoder. Neste delkapittel vil ta for seg resultatene på spørsmålene i spørreundersøkelsen om metodebruk og deretter vil resultatene om læreverk og lesetrening bli presentert.

## 5.4 Undervisningsmetoder og læreverk

For å lære elevene å lese og skrive kan valg av undervisningsmetoder være kritisk for noen elever. Alle lærer på ulike måter og for å opprettholde rett til individuell opplæring bør undervisningsmetodene variere. Variasjon i undervisningsmetoder er viktig for å sikre at alle elever skal få en opplæring som gagnar dem på en best måte. Spørreundersøkelsen viste at de fleste skolene benytter seg av en syntetisk undervisningsmetode, men at en del skoler også benytter seg av mer enn en undervisningsmetode.

Resultatene på spørreundersøkelsen viste at 98,3 % av alle som svarte, hadde krysset av for syntetisk metode, enten som eneste metode eller i kombinasjon med flere metoder. Forskning sier at syntetisk metode er med på å fremme avkodingsferdighetene til elevene, men at metoden kan bli litt ensformig og at den ikke fokuserer nok på forståelseskomponenten i lesing, noe som også må fokuseres på (Elbro, 2006; Traavik & Alver, 2008). Forskning viser videre at selv om forståelsesaspektet også må legges vekt på, er det i innlæringsfasen av stor betydning for videre utvikling at elevene utvikler automatiske avkodingsferdigheter (Elbro, 2006; Høien & Lundberg, 2012). Derfor kan syntetisk metode være gunstig å bruke. For å fange alle aspektene ved lesing kan det brukes kombinasjoner av ulike metoder, slik at disse kan utfylle hverandre. Resultatene på spørreundersøkelsen viser at 48,3 % av lærerne bruker mer enn en metode. Blant disse er det bare 0,3 % som ikke har svart syntetisk metode som en av metodene. Ut i fra disse resultatene kan man trekke en slutning om at syntetisk metode er mest utbredt i Norge per 2013, og at 48 % bruker mer enn en undervisningsmetode.

Selv om syntetisk metode er en undervisningsmetode som fremmer ordavkodingsferdighetene til elevene er det viktig og ikke glemme at elevene også må bli utsatt for undervisningsmetoder og oppgaver som også vektlegger forståelsessiden av lesing. Selv om en skole fokuserer på en undervisningsmetode, er det fullt mulig å kombinere dette med andre undervisningsmetoder og la metodene utfylle hverandre (Morrow, et al., 2011). Forskning viser at elever må både kunne beherske analysen og syntesen for å knekke lesekoden (Traavik & Alver, 2008). En lærer som har kunnskaper om ulike undervisningsmetoder vil kunne trekke ut det beste fra ulike undervisningsmetoder slik at undervisningen i stor grad vil kunne ganne de fleste elevene (Traavik & Alver, 2008). For å kunne bruke en undervisningsmetode som gagnar den enkelte eleven best, må man også ha kunnskaper om hvor eleven er i leseutviklingen sin.



Ehri (1995) deler inn leseutviklingen i fire faser, før – alfabetisk fase, delvis alfabetisk fase, full alfabetisk fase og den konsoliderte alfabetiske fasen. Høien og Lundberg (2012) presenterer leseutviklingen i en stadiemodell, delt inn i pseudostadiet, det logografisk – visuelle stadiet, det alfabetisk – visuelle stadiet og det ortografisk – morfemiske stadiet. Dette er presentert i figur 2 under kapittel 2.2. Hvor lenge den enkelte eleven er i de ulike fasene eller stadiene varierer fra en kort periode til en lengre periode. Noen elever er bare så vidt innom noen av fasene mens andre stagnerer. De fleste elevene har en hovedstrategi de bruker, men kan bruke andre strategier for å lese noen ord. Selv en fullt utviklet leser, en ortografisk leser eller en leser i den konsoliderte fasen kan du fremdeles møte fremmedord du må ta i bruk en logografisk strategi for å kunne lese.

Hvilke metode(r) som er mest egnet for den enkelte elev avhenger også av hvilken fase elevene befinner seg i. Dersom lærerne har kunnskaper om de ulike fasene i leseutviklingen, kan de lettere legge til rette undervisningen slik at den passer elevene i den fasen de er i. Ettersom elevene vil være på ulike faser i leseopplæringen vil kunnskap om disse fasene kunne være med på å gi elevene individuelt tilpasset opplæring. For de elevene som er i fare for å utvikle lese og skrivevansker kan leseopplæring som fokuserer på den fasen de er på være med på å få elevene raskere over til neste fase. Fokus på dette tidlig i leseopplæringen kan være med på å forebygge lese og skrivevansker og i noen tilfeller hjelpe elevene med å knekke lesekode tidligere. Her vil hurtig progresjon i bokstavinnlæringen være med å gjøre det mulig å finne ut hvor elevene strever tidligere og på bakgrunn av dette gjøre det mulig å tilrettelegge undervisningen på en mer tilfredsstillende måte for både sterke og svake elever.

Et eksempel på hvordan kunnskaper om de ulike fasene, kan være til hjelp for valg av undervisningsmetode, er barn som er i delvis alfabetisk fase (Ehri, 1995) og analytisk undervisningsmetode (Pressley, 2006; Traavik & Alver, 2008). Elever som er i den delvis alfabetiske fasen har fremdeles ikke forstått den alfabetiske koden, men kjenner igjen noen ordbilder. Ettersom analytisk metode tar utgangspunkt i hele ord og lærer elevene ord som ordbilder og deretter går inn og ser hvilke bokstaver ordet består av, kan dette være en god undervisningsmetode for elever i den delvis alfabetiske fasen.

Det er ikke bare valg av undervisningsmetoder som kan være med å fremme elevenes leseutvikling. Valg av riktig læreverk og tekster til lesetrening er også viktig. Her vil det også være individuelle preferanser og når det kommer til læreverk er det som regel bestemt av skolene. Da vil det være lettere å kunne velge lesehefter til lesetrening som passer den enkelte

elev. Det foreligger ikke forskning på hvilke læreverker som er best å bruke i undervisning i norske skoler. Her er det opp til hver skole å velge det de mener er best.

Resultatene på spørreundersøkelsen viser at det er læreverket Zeppelin som kommer best ut med 35,1 %, etterfulgt av Odd Haugstad sitt ABC – leseverk. Det er 18,2 % som svarer at de bruker andre leseverk enn det som var blant svaralternativene. Her var det imidlertid en lærer som tok seg tid til å sende meg epost og forklarte at de hadde gått fra Tubaluba til Zeppelin fordi Zeppelin etter deres mening gav elevene større utfordringer og at engangsbøkene i Tubaluba ble for like og kjedelige for elevene. Dette var bare en lærers mening, men dette kan forklare hvorfor Zeppelin kommer godt ut i spørreundersøkelsen. Det kan være flere som opplever Zeppelin som mer tilfredsstillende når det kommer til elevenes utbytte og at dette læreverket ikke ble for mye av det samme.

På spørsmålet om lærerne bruker samme progresjon i bokstavinnlæringen som læreverkene var det 74 % av lærerne som svarte ja og 21,8 % av lærerne som svarte nei. Ved å bruke samme progresjon som læreverkene, overlates ansvaret om å få en best mulig progresjon i bokstavinnlæringen til forfatterne av læreverkene. For å sikre at det er dette som er den beste progresjonen bør lærerne gå igjennom læreverkene og ikke bare stole blindt på at forfatterne har lagt opp til riktig progresjon. Hva som er best progresjon i bokstavinnlæringen kan variere fra skole til skole og progresjonen det er lagt opp til i læreverkene kan derfor passe for noen men ikke for andre. Hva som er riktig progresjon i rekkefølgen bokstavene blir presentert på vil være avhengig av hva elevene i de ulike klassene kan fra før av og på hvilket grunnlag rekkefølgen bestemmes. En klasse kan bestå av elever som har gått i en barnehage der de lærte bokstavene og det kan være klasser der halvparten eller ingen kan bokstavene. Det er derfor viktig å kartlegge hvilke bokstaver som er kjent blant elevene i klassen og hvilke elever som kan hva. For noen klasser kan bokstavinnlæringen starte med den forbokstaven flest i klassen begynner på, og på den måten ta for seg alle bokstavene slik at alle i klassen får ”en egen dag” med sin bokstav i fokus. For andre klasser kan det være nok med grundig gjennomgang på noen av bokstavene og repetisjon på andre. Det er derfor ikke en fasit på hva som er den beste progresjonen i bokstavinnlæringen, skolene må heller finne en progresjon som passer dem, og kanskje variere litt fra klasse til klasse.

Når det kommer til lesetrening er det viktig at elevene får tilstrekkelig lesestoff på det nivået de er på. Til dette kan lettlesthefter være en god hjelp. Da innhold og vanskegrad kan variere fra forlag til forlag er det, som nevnt i kapittel 2.7 er det viktig at lærerne har lest leseheftene

selv slik at de kan velge riktig lesehefte til rett elev. Resultatene viser at mellom 50-80 % av lærerne bruker letteste bøker, begynnerverk og småbøker. Lesehefter kan være med på å tilpasse leseopplæringen til den enkelte elevs behov (Helgevold, 2005) og være med på å gi alle elever mestringsopplevelser og utfordringer på sitt eget nivå.

Det er i bunn og grunn elevene som bør være begrunnelsen for valg av undervisningsmetoder og bøker eller hefter til lesetrening. Det er eleven som skal få et utbytte av undervisningen og lesetreningen og det bør derfor tas hensyn til individuelle forskjeller. Alle elever har rett på opplæring som treffer dem på det nivået de er. Det innebærer at elevene skal mestre de oppgavene de blir gitt, men samtidig må elevene utfordres. Det viktigste er at utfordringene ikke blir for store, at elevene må strekke seg for å klare gjennomføre oppgavene, men samtidig har mulighet til å gjennomføre dem.

#### **5.4.1 Oppsummering undervisningsmetoder og læreverk og lesetrening**

For å kunne tilrettelegge undervisningen slik at den gagnar flest mulig må lærere ha god metodekunnskap. De mest utbredte undervisningsmetodene i den norske skolen, er syntetisk og analytisk metode. For å vite hvilke undervisningsmetoder som passer best for den enkelte eleven må man også vise hvor den enkelte eleven er i leseopplæringen, hvordan fasene i leseopplæringen kan utfylle hverandre, hvilke hovedfase eller stadium eleven er på og vurdere undervisningsmetode ut fra dette. Syntetisk undervisningsmetode kan kanskje være best dersom elevene er i den fulle alfabetiske eller den konsoliderte alfabetiske fasen, mens analytisk undervisningsmetode kanskje kan ganne elever som er i en før alfabetisk fase eller den delvis alfabetiske fasen. De ulike metodene kan utfylle hverandre og være en støtte for elevene. Kunnskaper om dette kan være med på å legge til rette for undervisning som gagnar den enkelte eleven, noe som er elevenes rett i følge opplæringsloven.

#### **5.6 Begrensninger**

I et forsøk på å sikre flest mulig svar på spørreundersøkelsen ble antall spørsmål forsøkt holdt på et minimum. Dette kan ha ført til at noen spørsmål som kunne vært vesentlige å ha med ble utelatt. Spørsmål som kunne vært tatt med, er spørsmål som går på hvordan de jobber med språklig bevissthet og hvilke kartleggingsrutiner skolene har for å sikre at alle elevene henger med gjennom undervisningen.

Jeg valgte også ikke å ha med kommentarfelt hvor respondentene kunne skrive inn kommentarer eller synspunkter. Dette for å prøve å gjøre spørreundersøkelsen så enkel som mulig for å øke svarprosenten. Ved å ikke ha kommentarfelt på spørreundersøkelsen kan jeg ha mistet informasjon som kunne vært vesentlig for oppgaven, men formålet med studien var å finne ut hvordan begynneropplæringen i lesing med fokus på bokstavinnlæring og undervisningsmetoder i norske skoler ser ut, og ikke hvorfor skolene gjør som de gjør. Det var noen lærere som tok seg tid til å skrive epost til meg med sine kommentarer, mens andre lærere ringte og fortalte hva de mente om dette.

## 6.0 Oppsummering

Ved å belyse hva forskning sier kjennetegner god begynneropplæring, og ved å se på hvordan norske skoler legger opp begynneropplæringen, kan man finne ut hvordan dette samsvarer med hverandre. Denne studien kan også være med å synliggjøre hva den norske skolen eventuelt må gjøre annerledes for å oppnå god praksis når det kommer til progresjon i bokstavinnlæring.

God begynneropplæring kjennetegnes ved variasjon i undervisningsmetoder, repetisjon og øving, mengdetrening og individuell tilpassning (National Early Literacy Panel, 2008; Shanahan & Lonigan, 2010; The National Reading Panel, 2000). Denne studien har vist at begynneropplæringen i norske skoler avviker fra hva forskning sier er god opplæring og faller kanskje heller inn under hva forskning sier er tradisjonell begynneropplæring snarere enn god begynneropplæring. Forhåpentligvis kan denne studien være med på å kaste lys over dette og gjøre lærere som jobber i begynneropplæringen oppmerksomme på hvor stort sprik det er mellom nyere forskning og norsk praksis.

Resultatene på denne studien har vist at de fleste skolene opererer med å lære elevene 1 bokstav per uke og at de fleste elevene knekker lesekode allerede i 1. klasse. Resultatene viser også at det er vanligst å bruke 5 – 8 timer på bokstavinnlæring i uken og at bokstavinnlæringen foregår oftest over 7-9 måneder. Det er derimot 4,1 % av lærerne som sier de bruker 19-24 måneder på å lære ”nye” bokstaver. Dette indikerer at innlæringen av bokstavene i norske skoler tar for lang tid. De fleste elevene knekker lesekode i løpet av 1. klasse, noe som er bra. Det betyr at de kan repetere bokstaver og øve på lesingen. På tross av dette er det 4,1 % av skolene som bruker 19-24 måneder på å lære elevene ”nye” bokstaver. Å bruke to skoleår på å lære elevene bokstaver, sett i lys av at de fleste knekker lesekode allerede i 1. klasse, er oppsiktsvekkende. Dersom elevene har knekt lesekode bør de bli presentert for alle bokstavene raskt, slik at de er i stand til å lese alle tekster. Resultatene viser at det er vanligst å bruke 7 – 12 måneder på bokstavinnlæringen, noe som tilsier at de fleste skolene bruker et helt år på bokstavinnlæringen. Dette er bedre enn å bruke to år, men fremdeles er dette en relativt sakte progresjon.

Spørreundersøkelsen viser også at det er syntetisk undervisningsmetode som er den vanligste undervisningsmetoden. Det er bare 0,3 % av lærerne som ikke har krysset av for syntetisk metode. Det er 48,3 % av lærerne som bruker mer enn en metode, og de fleste bruker syntetisk undervisningsmetode i kombinasjon med analytisk metode.

På bakgrunn av denne studien er en mulig forskning å se på hvordan den norske skolen kan minimere gapet mellom hva forskningen sier og hvordan praksis er.

Det er et stort språk mellom hva nyere forskning (Engen & Håland, 2005; Jones, et al., 2012; Morrow, et al., 2011) sier er god begynneropplæring og hvordan norske skoler praktiserer begynneropplæringen. Det kan være vanskelig å forandre tradisjonell undervisning og oppgradere den til å samsvare bedre med forskning. Kanskje kan det være en ide å starte i det små, la bokstavene henge fremme og være tilgjengelige og gå raskt igjennom bokstavene i starten for så å gå grundig igjennom alle bokstavene. På den måten blir alle bokstavene presentert raskt samtidig som de blir grundig gjennomgått. Elevene får også repetert bokstavene og kan arbeide med flere bokstaver og ord uten at noen av bokstavene er ukjente for noen. De norske skolene kan også øke kvaliteten i begynneropplæringen, og komme på nivå med nyere forskning er å lære en pott med bokstaver fra starten av, arbeide med disse for en periode før en ny pott med bokstaver blir lært.

Etter denne studien sitter jeg igjen med kunnskap om hva forskning sier er god begynneropplæring i lesing samt hvordan begynneropplæring i lesing med hensyn til bokstavinnlæring og undervisningsmetoder ser ut i den norske skolen. Studien gir innsikt i det store språket mellom teori og praksis og kan kanskje være med å bidra med økt kunnskap om hva teorien sier er riktig progresjon i bokstavinnlæring samt at det kan være gunstig å bruke flere undervisningsmetoder i kombinasjon med hverandre. Dette for å kunne tilfredsstille alle elever på deres individuelle nivå.

## **Figurliste:**

Figur 1 Ordavkodingsmodell.....	15
Figur 2: Stadiemodellen .....	16
Figur 3 En modell på Syntetisk undervisningsmetode .....	33
Figur 4 Modell av Analytisk Undervisningsmetode.....	36
Figur 5 Oversikt over hvilke fylker utvalget kommer fra .....	46
Figur 6: Fonemisk bevissthet før bokstavinnlæringen .....	53
Figur 7: Oversikt over når begynneropplæringen starter.....	53
Figur 8: Hvor mange ”nye” bokstaver i uken.....	54
Figur 9: Bruk av store og små bokstaver.....	55
Figur 10: Timer til bokstavinnlæring i uken.....	56
Figur 11: Antall måneder med nye bokstaver .....	57
Figur 12: Når knekkes lesekode? .....	58
Figur 13: Hvilke undervisningsmetode blir brukt? .....	59
Figur 14: Hvilke læreverker som brukes .....	60
Figur 15: Blir progresjonen i læreverkene brukt? .....	61
Figur 16: Tekster til lesetrening .....	62

## Referanser:

- Adams, M. J. (1990). *Beginning to read : Thinking and learning about print*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Adams, M. J. (2011). The relation between alphabetic basics, word recognition, and reading. I S. J. Samuels & A. E. Farstrup (red.), *What research has to say about reading instruction* (4 utg.): Newark, DE: International Reading Association.
- Bråten, I. (2007). Leseforståelse - innledning og oversikt. I I. Bråten (red.), *Leseforståelse : Lesing i kunnskapssamfunnet - teori og praksis*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Bø, I. & Helle, L. (2008). *Pedagogisk ordbok: Praktisk oppslagsverk i pedagogikk, psykologi og sosiologi*. Oslo: Universitetsforl.
- Dahle, A. E. (2003). Ordlesing - fundamentet for god leseferdighet. I E. Gabrielsen (red.), *Les- og skriveutvikling: Fokus på grunnleggende ferdigheter* (s. 73-102). Oslo: Gyldendal Norsk -forlag AS.
- Ehri, L. C. (1995). Phases of development in learning to read words by sight. *Journal of Research in Reading*, 18(2), 116-125. doi: 10.1111/j.1467-9817.1995.tb00077.x
- Ehri, L. C. (2005a). Development of sight word reading: Phases and findings. I M. J. Snowling & C. Humle (red.), *The science of reading* (s. 135 - 154). Malden, Mass.: Blackwell.
- Ehri, L. C. (2005b). Learning to read words: Theory, findings, and issues. *Scientific Studies of Reading*, 9(2), 167-188. doi: 10.1207/s1532799xssr0902\_4
- Elbro, C. (2006). *Læsning og læseundervisning*. København: Gyldendal Uddannelse.
- Engen, L. (2005). Hva mestrer elevene mine, og hvordan kan jeg følge utviklingen deres? I A. Håland (red.), *Leik og læring! Les- og skriveopplæring på 1. Trinn*. Stavanger: Lesesenteret.



- Engen, L. & Håland, A. (2005). Bokstavlæring. I A. Håland (red.), *Leik og læring!:* *Grunnleggjande lese- og skriveopplæring på 1. Trinn*. Stavanger: Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning.
- Frost, J. (2005). Språkleiker - bindeledd til barnehage og fotfeste for den skriftlige utviklingen. I A. Håland (red.), *Leik og læring: Grunnleggjande lese- og skriveopplæring på 1. Trinn*. Universitetet i Stavanger: Lesesenteret.
- Gambrell, L., Malloy, J. A. & Mazzoni, S. A. (2011). Evidence - based best practices in comprehensive literacy instruction. I L. Morrow & L. Gambrell (red.), *Best practices in literacy instruction* (4th utg.). New York & London: Guilford.
- Gilje, N. & Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger: Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gough, P. B. & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, reading and reading disability: Remedial and special education. doi: 10.1177/074193258600700104
- Harris, J., Golinkoff, R. M. & Hirsh-Pasek, K. (2011). Lesson from the crib for the classroom: How children really learn vocabulary. I S. B. Neuman & D. K. Dickinson (red.), *Handbook of early literacy research* (vol. 3, s. 49 - 65). New York London: The Guildford press.
- Hekneby, G. (2011). *Skrive - lese - skrive : Begynneropplæring i norsk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Helgevold, L. (2005). "Eg lese mange bøger, allså". I A. Håland (red.), *Leik og læring! Lese- og skriveopplæring på 1. Trinn*. Stavanger: Lesesenteret.
- Hoel, T. (2005). Kultur for lesing: Ein måte å vera på. I A. Håland (red.), *Leik og læring: Grunleggjande lese- og skriveopplæring på 1. Tinn*. Stavanger: Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning.
- Holand, A. (2006). Spørreskjema. I K. Fuglseth & K. Skogen (red.), *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen akademisk.

Høyen, T. & Lundberg, I. (2012). *Dysleksi : Fra teori til praksis*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Håland, A. (2005). "Namnet mitt". I A. Håland (red.), *Leik og læring - grunnleggende lese-og skriveopplæring på 1. Trinn*. Stavanger: Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning, Universitetet i Stavanger.

Imsen, G. (2005). *Elevenes verden: Innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget.

Johannessen, A. (2009). *Introduksjon til spss: Versjon 17*. Oslo: Abstrakt forlaget.

Johannessen, A., Tufte, P. A. & Kristoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt.

Jones, C. D., Clark, S. K. & D., R. R. (2012). Enhancing alphabet knowledge instruction: Research implications and practical strategies for early childhood educators. *Early Childhood Education Journal* 1-9(41), 81-19. doi: 10.1007/s10643-012-0534-9

Kame'enui, E. J. E. & Baumann, J. F. E. (2012). *Vocabulary instruction: Research to practice. Second edition*. New York: Guilford Press.

Kleven, T. A., Hjørdemaal, F. & Tveit, K. (2011). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: En hjelp til kritisk tolking og vurdering*. [Oslo] Unipub.

Kunnskapsdepartementet. (2003-2004). Stortingsmelding 30 - kultur for læring. Lastet ned (01.05.13) fra:

<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/20032004/stmeld-nr-030-2003-2004-.html?id=404433>

Kunnskapsdepartementet. (2006-2007). ... Og ingen stod igjen. Tidlig innsats for livslang læring. Lastet ned (01.05.13) fra

<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2006-2007/stmeld-nr-16-2006-2007-.html?id=441395>

Kunnskapsdepartementet. (2007-2008). Stortingsmelding 31 - kvalitet i skolen. Lastet ned (01.05.13) fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2007-2008/stmeld-nr-31-2007-2008-.html?id=516853>

*Kunnskapsløftet - fag og læreplaner i grunnskolen.* (2010). Oslo: Pedlex Norsk skoleinformasjon.

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

*Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen.* (1996). Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement, Nls.

Molander, B. & Skauge, I. L. (2009). *Lese lære lykkes.* Oslo: Gyldendal akademisk.

Morrow, L. M. & Gambrell, L. (2011). *Best practices in literacy instruction, fourth edition.* New York: Guilford Press.

Morrow, L. M., Tracey, D. H. & Del Nero, J. R. (2011). Best practices in early literacy: Preschool, Kindergarten, and first grade. I L. M. Morrow & L. B. Gambrell (red.), *Best practices in literacy instruction* (4th utg.). New York & London: Guilford.

*Mønsterplan for grunnskolen* (1987). Aschehoug og co.

National Early Literacy Panel. (2008). Developing early literacy: Report of the national early literacy panel Lastet ned 10.05.13, 2013, fra <http://lincs.ed.gov/publications/pdf/NELPReport09.pdf>

Neuman, S. B. & Dickinson, D. K. (2011). *Handbook of early literacy research* (vol. 3). New York: Guilford Press.

Pallant, J. (2010). *Spss survival manual: A step by step guide to data analysis using spss.* Crows Nest: Allen & Unwin.

- Paris, S. G. & Hamilton, E. E. (2009). The development of children's reading comprehension. I G. G. Duffy & S. E. Israel (red.), *Handbook of research on reading comprehension* (s. 32-53). New York: Taylor and Francis.
- Pedlex. Pedlex, norsk skoleinformasjon Lastet ned 02.05.2013, fra [http://www.pedlex.no/4daction/WA\\_Pedlex\\_Forside/?R\\_Time=152336&Fy=11&Ko=&Adr=&Find=&Bokstaver=](http://www.pedlex.no/4daction/WA_Pedlex_Forside/?R_Time=152336&Fy=11&Ko=&Adr=&Find=&Bokstaver=)
- Piasta, S. B. & Wagner, R. K. (2010). Developing early literacy skill: A meta - analysis of alphabet learning and instruction. doi: 10.1598/RRQ.45.1.2
- Pressley, M. (2006). *Reading instruction that works : The case for balanced teaching*. New York: Guilford Press.
- Ringdal, K. (2013). *Enhet og mangfold : Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Bergen: Fagbokforl.
- Shanahan, T. & Lonigan, C. J. (2010). The national early literacy panel: A summary of the process and the report. *Educational Researcher*, 39(4), 279-285. doi: 10.3102/0013189x10369172
- Skaathun, A. (1993). *Den normale leseprosessen*. Stavanger: Senter for leseforskning.
- Skjelbred, D. (2012). Lese- og skriveopplæring og tidlig innsats. I H. Bjørnsrud & S. Nilsen (red.), *Tidlig innsats - bedre læring for alle?* (s. S. 89-104). [Oslo]: Cappelen Damm akademisk.
- Stahl, S. A. & Murray, B. A. (1994). Defining phonological awareness and its relationship to early reading. *Journal of Educational Psychology*, 86(2), 221-234. doi: 10.1037/0022-0663.86.2.221
- The National Reading Panel. (2000). National reading panel releases report on research-based approaches to reading instruction. .

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

Van Daal, V., Solheim, R. G. & Gabrielsen, N. N. (2011). *Godt nok? Norske elevers leseferdighet på 4. Og 5. Trinn pirls 2011*. Universitetet i Stavanger: Lesesenteret.

. Veiledning til 197: Lese- og skriveopplæring. (1997, 22.04.13) Lastet, fra <http://www.handboka.no/Skole/Temapro/Leskri/ls03.htm>

Wagner, Å. K. H., Uppstad, P. H. & Strömqvist, S. (2008). *Det flerspråklige mennesket: En grunnbok om skriftspråklæring* (vol. nr. 172). Bergen: Fagbokforlaget.

## Vedlegg 1

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS  
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29  
N-5007 Bergen  
Norway  
Tel: +47-55 58 21 17  
Fax: +47-55 58 96 50  
nsd@nsd.uib.no  
www.nsd.uib.no  
Org.nr. 985 321 884

Kjersti Lundetræ  
Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning  
Universitetet i Stavanger  
4036 STAVANGER

Vår dato: 21.01.2013

Vår ref:32727 / 3 / KS

Deres dato:

Deres ref:

### TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 14.01.2013. Meldingen gjelder prosjektet:

32727	<i>Progresjonen i bokstavinnlæringen i norsk skole</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Universitetet i Stavanger, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Kjersti Lundetræ</i>
Student	<i>Annelin Rasmussen</i>

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

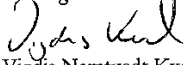
Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

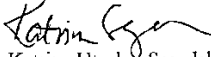
Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 15.05.2013, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

  
Vigdis Namtvedt Kvalheim

  
Katrine Utaaker Segadal

Katrine Utaaker Segadal tlf: 55 58 35 42  
Vedlegg: Prosjektvurdering  
Kopi: Annelin Rasmussen, Brattholen 4b, leil 101, 4313 SANDNES

Avdelingskontorer / District Offices

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no  
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrrsvara@svt.ntnu.no  
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@svtuit.no

## Personvernombudet for forskning



### Prosjektvurdering - Kommentar

---

Prosjektnr: 32727

Ifølge prosjektmeldingen skal det gis skriftlig informasjon om prosjektet. Personvernombudet finner informasjonsskrivet tilfredsstillende utformet i henhold til personopplysningslovens vilkår så fremt følgende endres/presiseres:

- At det er frivillig å delta.
- I og med at det registreres IP-adresse kan ikke undersøkelsen sies å være anonym. Det må derfor presiseres at: "Resultatene som publiseres fra spørreundersøkelsen er anonyme og det vil ikke være mulig å spore hvem som har svart hva i masteroppgaven"
- Det må angis at prosjektet planlegges avsluttet 15.05.2013 og at datamaterialet vil anonymiseres ved prosjektslutt.
- Revidert informasjonsskriv bes ettersendt til orientering.
- Veileders navn og kontaktinformasjon må oppgis.

Questback er databehandler for prosjektet. Personvernombudet forutsetter at det foreligger en databehandleravtale mellom Questback, og Universitetet i Stavanger for den behandling av data som finner sted, jf. personopplysningsloven § 15. For råd om hva databehandleravtalen bør inneholde, se Datatilsynets veileder på denne siden: <http://datatilsynet.no/verktoy-skjema/Skjema-maler/Databehandleravtale---mal/>

Datamaterialet anonymiseres ved prosjektslutt, 15.05.2013 ved at verken direkte eller indirekte personidentifiserbare opplysninger fremgår, verken hos Questback eller veileder/student. Adresser og logger slettes.

Innsamlende opplysninger registreres på privat pc. Personvernombudet legger til grunn at veileder og student setter seg inn i og etterfølger Universitetet i Stavanger sine interne rutiner for datasikkerhet, spesielt med tanke på bruk av privat pc til oppbevaring av personidentifiserende data.

## Vedlegg 2

### Informasjonsbrev til informantene:

Til Kontaktlærere på 1. og 2. trinn

Jeg er en masterstudent ved Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning (Lesesenteret), som i samarbeid med en forsker ved Lesesenteret skal undersøke hvordan progresjonen er i bokstavinnlæringen i den norske skolen. For å få denne kunnskapen, trenger jeg hjelp fra deg som er lærer på 1. og/eller 2. trinn.

Jeg hadde derfor satt stor pris på om du ville tatt deg tid til å svare på noen spørsmål. Det er totalt 16 spørsmål, og hvert spørsmål har svaralternativer. Det vil ta ca 5 - 10 minutter å besvare spørsmålene. Spørreundersøkelsen er frivillig, men det vil være av stor betydning å få inn flest mulig svar for å få kunnskap om bokstavinnlæringen i den norske skolen.

Resultatene fra spørreundersøkelsen er anonyme, og jeg vil ikke kunne knytte navn / e - postadresse opp mot svarene på spørreskjemaet. Prosjektet planlegges avsluttet 15.05.2013 og datamaterialet vil bli behandlet konfidensielt og anonymiseres ved prosjektslutt. Resultatet av prosjektet vil bli publisert på lesesenterets nettsider, [www.lesesenteret.no](http://www.lesesenteret.no).

Som takk for hjelpen vil det bli trukket ut tilfeldige vinnere blant de som svarer. Disse vil få en premie / ”takktakk for hjelpen” gave.

Håper du vil ta deg tid til å svare på spørreskjemaet. På forhånd tusen takk for hjelpen! =)

Ha en fortsatt fin dag!

Mvh

Annelin Rasmussen, Student (930 25 938, [annalinr@hotmail.com](mailto:annalinr@hotmail.com)) og Kjersti Lundetræ, Førsteamanuensis ([kjersti.lundetre@uis.no](mailto:kjersti.lundetre@uis.no))



### Vedlegg 3

## Bokstavinnlæring - spørreundersøkelse

Hvordan er progresjonen i bokstavinnlæringen i den norske skolen.

Din identitet vil holdes skjult

Les om [retningslinjer for personvern](#). (Åpnes i nytt vindu)

### 1) 1. Hvilket fylke jobber du i?

- Østfold
- Akershus
- Oslo
- Hedmark
- Oppland
- Buskerud
- Vestfold
- Telemark
- Aust – Agder
- Vest – Agder
- Rogaland
- Hordaland
- Sogn og Fjordane
- Møre og Romsdal
- Sør – Trøndelag
- Nord – Trøndelag
- Nordland
- Troms
- Finnmark

### 2) 2. Hvilke trinn jobber du på?

- 1. klasse
- 2. klasse
- Begge

**3) 3. Hvilke metoder bruker du/dere i bokstavinnlæringen?**

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

**4) 4. Hvilket læreverkt bruker dere?**

- Zeppelin
- Tubaluba
- Safari
- Agora
- ABC – leseverk (Odd Haugstad)
- Andre
- Bruker ikke læreverkt

**5) 5. Har dere samme progresjon i bokstavinnlæringen som læreverktene?**

- Ja
- Nei
- Vet ikke

**6) 6. Hvilke tekster bruker dere til lesetrening?**

- Begynnerverkt
- Småbøker
- Egenproduserte tekster
- Lettleste bøker (for eksempel leseløvebøker)
- Elektroniske tekster
- Annen barnelitteratur

33 % fullført

# Bokstavinnlæring - spørreundersøkelse

7) 7. Hvor mange timer brukes til lese- og skriveopplæring?

- 1-2 timer pr uke
- 3-4 timer pr uke
- 5-6 timer pr uke
- 7-8 timer pr uke
- Mer

8) 8. Hvor mange "nye" bokstaver introduseres elevene for per uke?

- Maks 1
- Maks 2
- Maks 3
- Maks 4
- Flere

9) 9. Er det viktig at elevene er fonemisk bevisst før bokstavinnlæringen?

- Ja
- Nei
- Kanskje

10) 10. Brukes både store og små bokstaver i bokstavinnlæringen i 1. klasse?

- Store bokstaver
- Små bokstaver
- Ingen
- Vet ikke

**11) 11. Hvordan arbeider dere med innlæring av bokstaver? (Flere alternativer er mulig)**

- Gruppeundervisning
- Stasjonsundervisning
- Lærerstyrt undervisning
- Annet

**12) 12. Når starter bokstavinnlæringen?**

- Høsten 1. klasse
- Våren 1. klasse
- Høsten 2. klasse
- Våren 2. klasse

67 % fullført

# Bokstavinnlæring - spørreundersøkelse

**13) 13. Over hvor mange måneder lærer elevene nye bokstaver?**

- 1-3
- 4-6
- 7-9
- 10-12
- 13-15
- 16-18
- 19-21
- 22-24

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

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

**15) 15. Når har de fleste elevene «knekt lesekoden», dvs. at de forstår koblingen lyd-bokstav og kan bruke dette til å lese enkle ord?**

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

## 16) 16. Påstander

	1.klasse	2.klasse	Aldri
Vi leker, improviserer og eksperimenterer med rim, rytme, språklyder, ord og meningsbærende elementer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Elevene leser store og små trykte bokstaver	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Elevene klarer å lese enkle tekster med sammenheng og forståelse	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Elevene kan bruke enkle strategier for leseforståelse	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Elevene kan bruke bokstaver og eksperimenterer med ord, i egen håndskrift og på tastatur.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
100 % fullført			