



Universitetet  
i Stavanger

**FAKULTET FOR UTDANNINGSVITSKAP OG HUMANIORA**

## **MASTEROPPGÅVE**

Studieprogram:  
Master i utdanningsvitenskap –  
spesialpedagogikk

Vårsemesteret, 2020

Open

Forfatter: Elisa Lutro Onarheim

.....  
(signatur forfatter)

Veileder: Maya Dybvig Joner

Tittel på masteroppgåva: Lærarar på 1. trinn sitt rapporterte arbeid med fonologisk bevisstheit i den fyrste leseopplæringa.

Engelsk tittel: First grade teachers' self-reported view on teaching phonological awareness in the first reading instruction.

Emneord:  
Den fyrste leseopplæringa  
Fonologisk bevisstheit  
Bokstavkunnskap  
Lærars utdanningsnivå  
Two Teachers

Ordantal: 20075  
+ vedlegg: 12 sider

Stavanger, 10 juni 2020

## Forord

Etter to lærerike år som masterstudent ved Universitetet i Stavanger, er eg endeleg ferdig med masteroppgåva. Å få moglegheit til å fordjupe seg innanfor temaet i masteroppgåva har vore spennande og det har gitt meg god kunnskap som eg vil ha nytte i arbeidet som lærar. Å skrive masteroppgåva har vore interessant og lærerikt, men det har også vore travelt og litt frustrerande i periodar. Det har derfor vore fint å ha mange gode støttespelarar.

Tusen takk til min rettleiar ved Lesesenteret, Maya Dybvig Joner, for tydelege og konstruktive tilbakemeldingar gjennom heile prosessen med masteroppgåva. Takk for gode tips, råd og oppmuntringar, det har vore til god hjelp.

Takk til Lesesenteret for bruk av datamateriale frå Two Teachers.

Tusen takk til medstudentar og vennar for gode samtalar, oppmuntringar og ei fin studietid. Stor takk til familien min for god støtte, tålmodighet og for at de alltid har trua på meg.

Elisa Lutro Onarheim

Stavanger, 10 juni 2020

## Samandrag

Temaet for masteroppgåva var arbeid med fonologisk bevisstheit i begynnaropplæringa. Formålet var å undersøkje korleis lærarar arbeider med fonologisk bevisstheit i den fyrste leseopplæringa på 1. trinn. For undersøkje dette valte ein problemstillinga: *Korleis rapporterer lærarar på 1. trinn at dei arbeider med fonologisk bevisstheit i den fyrste leseopplæringa?*

For å svare på problemstillinga, har ein undersøkt kva fonologiske aktivitetar lærarane rapporterer at dei arbeider med på 1. trinn. Ein har undersøkt kva lærarar rapporterer på påstandar om undervisningspraksis, som påstanden at ein bør kombinere fonologisk bevisstheit med bokstavkunnskap og at elevane bør vere fonologisk beviste før bokstavinnlæringa. Ein har også undersøkt om lærars utdanningsnivå har ein samanheng med kva dei rapporterer på påstandane om undervisningspraksis.

Masteroppgåva nytta talldata frå forskingsprosjektet Two Teachers ved Lesesenteret. Relevant datamateriale er frå spørjeskjema skuleåret 2016/ 2017. Metoden er kvantitativ og datamaterialet har blitt studert gjennom frekvensanalysar, krysstabellar og signifikanstestar.

Resultata indikerte at lærarane arbeida mykje med fonologiske aktivitetar, men det kan også tyde på at dei ikkje differensierte ikkje mellom mindre og meir krevjande fonologiske aktivitetar. Majoriteten av lærarane rapporterte at dei var einige i at ein bør kombinere fonologisk bevisstheit og bokstavkunnskap, men også at elevane bør vere fonologisk beviste før bokstavinnlæringa. Resultata frå studien indikerte at lærarane hadde kjennskap til fonologisk bevisstheit, men kanskje ikkje dybdekunnskap om elevars utvikling av fonologisk bevisstheit. Resultata viste at det ikkje var samanheng mellom lærars utdanningsnivå og påstandane om undervisningspraksis. Denne studien kan bidra med kunnskap om korleis lærarar i Noreg arbeider med fonologisk bevisstheit i begynnaropplæringa.

## Innhold

Liste over figurar og tabellar .....	1
1. Innleiing .....	2
1.1. Introduksjon og val av tema .....	2
1.3. Studien formål, problemstilling og forskingsspørsmål.....	3
1.5 Tidlegare forskning.....	4
1.6. Avgrensing og oppgåvas oppbygging .....	5
2. Teori .....	6
2. 1 Kva er lesing? .....	6
2.1.1. Det alfabetiske og morfematiske prinsipp .....	7
2.2 Leseutvikling .....	9
2.3. Forutsetningar for å lære å lese.....	11
2.3.1 Kva er språk? .....	11
2.3.2. Språkleg bevisstheit .....	12
2.3.3. Bokstavkunnskap .....	15
2.4 Leseopplæring på 1. trinn .....	16
2.4.1 Lærars utdanning .....	18
2.4.2. Arbeid med fonologisk bevisstheit .....	19
3. Metode.....	22
3.1. Two Teachers .....	22
3.2. Val av forskingsmetode .....	23
3.2.1. Forskingsdesign .....	24
3.3. Datainnsamling .....	24
3.3.1. Spørjeskjema.....	24
3.3.2. Variablar på spørjeskjema.....	25
3.3.3. Utval spørjeskjema.....	26
3.4. Analyse .....	26

3.4.1. Analyse av datamateriale .....	27
3.5. Reliabilitet og Validitet .....	28
3.5.1. Reliabilitet.....	28
3.5.2. Validitet.....	29
3.6. Forskingsetikk .....	30
4. Resultat.....	31
4.1. Påstandandar om undervisningspraksis .....	31
4.2. Lærars utdanningsnivå og val av undervisningspraksis .....	33
4.2.1. Det er viktig at elevane er fonologisk bevisste før ein byrjar med bokstavinnlæringa .....	33
4.2.2. Arbeid med fonologisk bevisstheit bør knyttast til bokstavinnlæringa.....	33
4.2.3. Signifikanstesting.....	34
4.3. Arbeid med fonologiske aktivitetar .....	35
4.3.1. Prosentvis fordeling i arbeid med rim.....	35
4.3.2. Prosentvis fordeling i arbeid med å dele ord inn i stavingar.....	36
4.3.3. Prosentvis fordeling i arbeid med å lytte ut lydar i ord.....	37
4.3.4. Prosentvis fordeling i arbeid med å manipulere lydar i ord.....	38
5. Diskusjon.....	39
5.1. Metode .....	39
5.2. Drøfting .....	40
5.2.1. Rapporterer lærarane at elevane må vere fonologisk bevisste før dei byrjar å arbeide med bokstavar, eller knyt dei den fonologiske bevisstheita til innlæringa av bokstavar? .....	40
5.2.2. Er det ein samanheng mellom lærars utdanningsnivå og påstandane; «det er viktig å vere fonologisk bevisst før bokstavinnlæringa» og «arbeid med fonologisk bevisstheit bør knyttast til bokstavinnlæringa»? .....	42
5.2.3. Er det forskjellar på korleis lærarane rapporterer at dei arbeider med fonologisk bevisstheit på hausten og våren i 1. klasse? .....	44

5.3. Oppsummering av funn .....	49
6. Konklusjon .....	50
6.1. Vidare forskning .....	51
7. Litteraturliste .....	52
8. Vedlegg .....	59
8.1. Vedlegg 1: Påstandar om undervisningspraksis .....	59
8.2. vedlegg 2: Lærars utdanningsnivå og undervisningspraksis .....	60
8.3. vedlegg 3: Fonologiske aktivitetar .....	65
8.4 vedlegg 4: Spørjeskjema haust 2016 .....	69
8.4 vedlegg 5: Spørjeskjema vår 2017.....	70

## Liste over figurar og tabellar

Figur 1	Bloom & Lahey (1978), sin språkmodell.....	12
Figur 2	Høien & Lundberg (2012), sin leseutviklingsmodell.....	10
Figur 3	Prosentvis fordeling i påstand om at det er viktig at elevane er fonologisk bevisste før ein byrjar med bokstavinnlæringa.....	31
Figur 4	Prosentvis fordeling i påstand om at arbeid med fonologisk bevisstheit bør knyttast til bokstavinnlæringa.....	32
Tabell 1	Prosentvis fordeling over lærars utdanningsnivå og påstanden om at det er viktig at elevane er fonologisk bevisste før ein byrjar med bokstavinnlæringa.....	33
Tabell 2	Prosentvis fordeling over lærars utdanningsnivå og påstanden om at arbeid med fonologisk bevisstheit bør knyttast til bokstavinnlæringa.....	33
Tabell 3	Signifikanstest av lærars utdanningsnivå og påstanden om at det er viktig at elevane er fonologisk bevisste før ein byrjar med bokstavinnlæringa.....	34
Tabell 4	Signifikanstest av lærars utdanningsnivå og påstanden om at arbeid med fonologisk bevisstheit bør knyttast til bokstavinnlæringa....	34
Figur 5	Prosentvis fordeling over kor ofte lærarane arbeider med rim i undervisninga på hausten og våren i 1. klasse.....	35
Figur 6	Prosentvis fordeling over kor ofte lærarane arbeider med å dele ord inn i stavingar på hausten og våren i 1. klasse .....	36
Figur 7	Prosentvis fordeling over kor ofte lærarane arbeider med å lytte ut lydar i ord på hausten og våren i 1. klasse.....	37
Figur 8	Prosentvis fordeling over kor ofte lærarane arbeider med å manipulere lydar i ord på hausten og våren i 1. klasse .....	38

# 1. Innleiing

## 1.1. Introduksjon og val av tema

I kunnskapsløftet er det å kunne lese ein av dei fem grunnleggjande ferdigheitene elevane skal lære på skulen (Utdanningsdirektoratet, 2017b). Dette gjer at ein arbeider mykje med å lære elevane å lese på 1. trinn. Ein arbeider også med lesing gjennom heile skuleløpet, der ein arbeider med å hjelpe elevane til å utvikle gode leseferdigheiter. Å lese er ein komplisert prosess, som består av fleire delferdigheiter. Ein må blant anna kjenne igjen nedskrivne bokstavar og koble dei til korrekt språklyd, samtidig som ein må holde språklydane i korttidsminnet og trekke dei saman til eit ord. I tillegg skal ein ha gode språklege ferdigheiter for å forstå betydinga av det ordet ein les (Høien & Lundberg, 2012).

Fonologisk bevisstheit er ein ferdigheit til å legge merke til ord i talespråket og lydmessige strukturar i orda (Lyster, 2011). Fonologisk bevisstheit er ein av delferdigheitane som er viktige for at elevar skal kunne lese eit ord (Høien & Lundberg, 2012). Det å ha god fonologisk bevisstheit og vere bevisst korleis ord er bygd opp, er ein forutsetning for å utvikle gode lese og skriveferdigheiter (Høien & Lundberg, 2012). Å ha manglande fonologisk bevisstheit kan resultere i lesevanskar. Vanskar i det fonologiske systemet er eit kjenneteikn for lesevansken dysleksi, som gjer det utfordrande for eleven å lære å lese (Høien & Lundberg, 2012). Ved å arbeide med fonologisk bevisstheit i begynnaropplæringa kan ein forebygge for lesevanskar og unngå at det går for lang tid før elevane får den støtta dei treng for å lære å lese (Vidje, 2019). Det at lærarar har kunnskap om fonologisk bevisstheit er dermed ekstra viktig for elevar som har eller står i fare for å få lesevanskar.

Både nasjonal og internasjonal forskning viser at å kombinere fonologisk bevisstheit med bokstavkunnskap i begynnaropplæringa gir best effekt for å utvikle gode lese og skriveferdigheiter (National Reading Panel, 2000; Solheim, Frijters, Lundetræ & Uppstad, 2018). Samtidig er det ikkje mykje norske forskning på korleis lærarar arbeider med fonologisk bevisstheit i begynnaropplæringa. Sidan vala lærarar gjer i undervisninga påverkar kva elevane lærer, vil ein i denne masteroppgåva undersøke korleis lærarar arbeider med fonologisk bevisstheit i begynnaropplæringa. Dette har ein moglegheit til å undersøke gjennom ei spørjeundersøking som er gjennomført av forskingsprosjektet Two Teachers, som er leda av Lesesenteret ved Universitet i Stavanger. Denne masteroppgåva nytta datamateriale frå Two Teachers, og tar utgangspunkt i spørjeskjema frå skuleåret 2016/2017. Der svarer lærarar på hausten og våren på 1. trinn på spørsmål om sin undervisningspraksis. Denne



masteroppgåva nyttar spørsmåla som handla om fonologisk bevisstheit og lærars utdanningsnivå.

### 1.3. Studien formål, problemstilling og forskingsspørsmål

Denne studiens formål er å få eit innblikk i korleis lærar i Noreg arbeider med fonologisk bevisstheit på 1. trinn. Ein ynskjer å få innsikt i om lærarar kombinerer fonologisk bevisstheit med bokstavinnlæringa, eller om dei synest at elevane bør vere fonologisk bevisst før bokstavinnlæringa. Forskinga viser at å kombinere fonologisk bevisstheit med bokstavkunnskap gir best effekt på elevars leseferdigheiter (National Reading Panel, 2000; Solheim et al., 2018). Denne masteroppgåva vil undersøke om lærars utdanningsnivå har betydning for om lærarar meiner at elevane bør vere fonologisk bevisst før bokstavinnlæringa eller om det bør kombinerast. Denne studien ynskjer også å undersøke kva fonologiske aktivitetar lærarane arbeider med på 1. trinn og om lærarane arbeider med meir avanserte fonologiske aktivitetar på hausten enn på våren. Ein håper at denne masteroppgåva kan bidra til eit økt fokus på arbeid med fonologisk bevisstheit i begynnaropplæringa.

Masteroppgåva sitt tema er «Arbeid med fonologisk bevisstheit i begynnaropplæringa». Utifrå dette temaet er det valt å bruke problemstillinga:

*Korleis rapporterer lærarar på 1. trinn at dei arbeider med fonologisk bevisstheit i den fyrste leseopplæringa?*

For å svare på problemstillinga vel ein forskingsspørsmåla:

- Rapporterer lærarane at elevane må vere fonologisk bevisste før dei byrjar å arbeide med bokstavar, eller knyt dei den fonologiske bevisstheita til innlæringa av bokstavar?
- Har lærars utdanningsnivå samanheng med kva lærarane rapporterer på påstandane om at elevane må vere fonologisk bevisste før bokstavinnlæringa, eller at arbeid med fonologisk bevisstheit bør knyttast til bokstavinnlæringa?
- Er det forskjellar på korleis lærarane rapporterer at dei arbeider med fonologisk bevisstheit på hausten og våren på 1. trinn?

I denne studien er det gjennomført ein kvantitativ analyse av datamateriale frå spørjeskjema til Two Teachers. Det er valt ut relevante spørsmål, som kan vere med på å svare på masteroppgåva si problemstilling.

## 1.5 Tidlegare forskning

Gjennom litteratursøk på lærars undervisningspraksis, og korleis lærarar arbeider med fonologisk bevisstheit, så kjem det fram at det er begrensa kunnskap og litteratur om dette, særleg i Noreg. Forskinga viser meir kvifor ein bør arbeide med fonologisk bevisstheit.

Tidlegare forskning viser at fonologisk bevisstheit i begynnaropplæringa påverkar seinare leseferdigheiter (Frost, Madsbjerg, Niedersøe, Olofsson & Sørensen, 2005; Hjetland, Lervåg, Lyster, Hagtvet, Hulme & Melby-Lervåg, 2019). I følgje denne forskinga er semantiske ferdigheiter (kunnskap om ordets betydning) og fonologiske ferdigheiter viktige for å lære å lese, men fonologisk bevisstheit er særleg viktig for å lære å lese i begynnaropplæringa. Dette fordi ein bør vere fonologisk bevisst for å forstå det alfabetiske prinsipp, som er ein føresetnad for å avkode eit ord (Frost et al., 2005).

Det høgaste nivået av fonologisk bevisstheit er fonemisk bevisstheit, der ein meistar å dele ord inn i fonem (Høien & Lundberg, 2012). Undervisning som fokuserer på fonemisk bevisstheit der ein lyttar ut lydar (fonem) i ord og manipulerer med lydar i ord, gir elevane betre leseferdigheiter enn om undervisninga ikkje fokuserer på fonemisk bevisstheit (National Reading Panel, 2000). Arbeid med slike fonologiske aktivitetar gir betre effekt på barns leseutvikling dersom ein kombinerer det med bokstavkunnskap (National Reading Panel, 2000).

Eksplisitt og systematisk undervisning i fonemisk bevisstheit har god effekt for god leseinnlæring. Her er det viktig at elevane blir forklart kvifor ein arbeider med fonema, slik at dei kan knytte bokstavlydane til grafema når dei skal avkode og stave (National Reading Panel, 2000). Elevar som har ein risiko for å utvikle lese og skrivevanskar vil ha god effekt av å kombinere fonologisk bevisstheit med bokstavkunnskap (National Reading Panel, 2000). Solheim et al., (2018) gjennomførte ein studie i norske 1. klassar, der ein studerte effekten av tidlege intervensjonar i leseopplæringa, elevane som var i fare for å utvikle lese og skrivevanskar vart identifisert og studien er tilpassa norsk ortografi. Denne forskinga viser at dersom ein intensivt kombinerer arbeid med bokstavkunnskap med eksplisitt instruksjon i fonemisk avkoding, ordgjenkjenning, staving og tekstlesing, så kan ein forebygge for eventuelle vanskar med lesing og skriving (Solheim et al., 2018).

Tidlegare forskning viser at lærarar synes det er viktig at elevane er fonemisk bevisste før bokstavinnlæringa (Rasmussen, 2013). Rasmussen (2013) undersøkte i si masteroppgåve kva som kjenneteiknar begynnaropplæringa i lesing i norske skular når det kjem til

bokstavinnlæringa og undervisningspraksis. Ei spørjeundersøking viste at 72,4% av lærarane meinte at det var viktig at elevane er fonemisk bevisste før bokstavinnlæringa (Rasmussen, 2013). Det var størst fråfall i svar på dette spørsmålet og Rasmussen (2013) reflekterer om årsaka kan vere at omgrepet ikkje var definert og at lærarane har manglande kunnskapar eller forståinga av innhaldet i omgrepet fonemisk bevisstheit (Rasmussen, 2013).

### 1.6. Avgrensing og oppgåvas oppbygging

I denne masteroppgåva er det gitt forklaring på kva lesing er og kva som kjenneteiknar god leseutvikling, her er det hovudfokus på avkoding. Dette fordi fonologisk bevisstheit er ein delferdighet for å kunne avkode eit ord. På grunn av masteroppgåva sitt omfang, er det ikkje sett på kva betyding fonologisk bevisstheit har for å kunne skrive.

National Reading Panel (2000) har utarbeida ein forskingsbasert rapport over nødvendige faktorar for at elevar skal lære seg å lese. Nokon av hovudfaktorane er leseforståing, leseflyt, vokabular, undervisningsmetodar og fonemisk bevisstheit (National Reading Panel, 2000). I denne oppgåva ser ein mest på fonemisk bevisstheit. Dette fordi fonemisk bevisstheit er ein del av den fonologiske bevisstheita, som er tema i denne masteroppgåva.

Sentrale omgrep i denne masteroppgåva er forklart i teorien.

Denne masteroppgåve er delt inn i 8 kapittel:

*Kapittel 1:* I innleiinga er det ein presentasjon av temaet i oppgåva. Studiens formål, problemstilling og tidlegare forskning på studiens tema er presentert her. *Kapittel 2:* I teorien er det fyrst forklart kva lesing er og kva som kjenneteiknar elevars leseutvikling. Deretter er det presentert ulike forutsetningar for å lære å lese, her ser ein blant anna på fonologisk bevisstheit. Til slutt er leseopplæringa på 1. trinn presentert, her ser ein også på lærars utdanning og arbeid med fonologisk bevisstheit. *Kapittel 3:* I metodekapittelet blir det fyrst gitt ein presentasjon at forskingsprosjektet Two Teachers. Vidare er det gjort greie for val av forskingsmetode, datainnsamling og analyse av datamateriale. Til slutt er studiens reliabilitet, validitet og forskningsetikk presentert. *Kapittel 4:* Her er resultata for studien presentert. *Kapittel 5:* I dette kapittelet er fyrst metode og utval diskutert. Deretter er sentrale funn diskutert opp mot relevant teori. Kapittelet blir avslutta med ein oppsummering av funn. *Kapittel 6:* I konklusjonen er studiens funn, og studiens bidrag presentert. Kapittelet er avslutta med forslag til vidare forskning. *Kapittel 7:* Her vises referanselista over litteratur som er nytta i oppgåva. *Kapittel 8:* Vedlegg av datamateriale som er nytta i studien.

## 2. Teori

Teorikapittelet ser på kva lesing er og kva forutsetningar som skal til for leseutvikling, til det alfabetiske og morfematiske prinsipp. Vidare ser ein på kva som kjenneteiknar ulike stadie i leseutviklinga. Deretter belyser ein kva forutsetningar som skal til for å lære å lese. Her ser ein på kva språk er, språkleg bevisstheit og bokstavkunnskap. Under språkleg bevisstheit forklarar ein fonologisk bevisstheit og fonemisk bevisstheit er. Dette fordi fonologisk bevisstheit er ein del av den språklege bevisstheita. Til slutt blir leseopplæringa på 1. trinn belyst, her ser ein også på lærars utdanningsnivå og arbeid med fonologisk bevisstheit.

### 2. 1 Kva er lesing?

Målet med å lese er å ha leseforståing, der ein forstår budskapet i tekstar ein les (Hjetland et al., 2019). Å lese er dermed å søke etter meining i tekstar. For å meistre dette må ein kunne avkode orda ein les og ha ei forståing av det ein les (Lyster, 2011). Leseformelen til Gough & Tunmer (1986) er mykje brukt til å definere kva lesing er. Denne formelen vert omtalt som *the simple view of reading*, og den viser at lesing er eit resultat av å meiste avkodning og språkforståing (Gough & Tunmer, 1986). Det er dermed faktorane avkodning og språkforståing elevar må meistre for å lese. Leseformelen er framstilt som ein matematisk formel der lesing = avkodning x språkforståing. Dersom ein av faktorane avkodning eller språkforståing manglar, blir verdien i den matematiske formelen lik null og ein får ikkje leseforståing (Gough & Tunmer, 1986). Dersom ein til dømes avkodar eit ord, men ikkje forstår kva det betyr, så har ein ifølgje *the simple view of reading* ikkje lest. Faktorane avkodning og språkforståing har ikkje alltid like stor betydning for leseutviklinga, sjølv om begge faktorane er viktige for lesinga (Hjetland et al., 2019). I begynnaropplæringa vil avkodingsferdigheitene til eleven ha størst betydning for kor dyktig eleven er til å lese. Etterkvart som elevane utviklar sine leseferdigheiter, så er det språkforståinga som får størst betydning for å få god leseforståing (Hjetland et al., 2019).

Leseformelen til Gough & Tunmer (1986), er ei enkel framstilling av lesing, men det viser at hovudfaktorane ordavkodning og språkforståing påverkar leseferdigheitene. Når ein i begynnaropplæringa skal lære elevar å lese, så er det dermed ein føresetnad at lærarane fokuserer på at elevane har evne til å kunne avkode ord og at dei har tilstrekkelege språkkunnskapar for å få god leseforståing. Leseformelen til Gough & Tunmer (1986) har fått kritikk for å vere ei forenkling av kva lesing er. Dette fordi det er andre faktorar enn avkodning og språkforståing, som påverkar lesing. Til dømes kan elevars motivasjon vere ein faktor som kan påverke kor motivert ein er for å lese (Lyster, 2011). Forsking har bekrefta at

komponentane avkoding og språkforståing er nødvendige ferdigheiter for å få leseforståing i begynnaropplæringa (Hjetland et al., 2019). Når lærarar skal undervise i lesing på 1. trinn, er det viktig med denne kunnskapen om kva lesing er og kva elevane må meistre for å få gode leseferdigheiter.

### *Avkoding*

Avkoding blir ofte omtalt som den tekniske sida ved lesing, og det forutsett blant anna at ein har bokstavkunnskap og er fonologisk bevisst der ein klarer å bearbeide fonologisk informasjon i ordet ein avkodar (Melby-Lervåg, 2011). Å kalle avkoding for den tekniske sida ved lesing er i følge Lyster (2011) uheldig, dette fordi avkoding ikkje er ein språkuavhengig faktor og ei bearbeiding av språkets fonologiske struktur er sentralt for å meistre avkoding av ord. Å ha automatisert avkodingsferdigheiter kan gjere at ein avkodar ord hurtig og får god leseflyt (Høien & Lundberg, 2012). Å ha god leseflyt kan indikerer at avkodinga er automatisert og at ein dermed kan rette oppmerksamheita meir mot leseforståinga (Høien & Lundberg, 2012).

### *Språkforståing*

Språkforståing er ein ferdigheit ein treng for å oppnå leseforståing (Gough & Tunmer, 1986). Språkforståing vil sei at ein forstår det munnlege talespråket ein les på og at ein forstår orda ein avkodar (Kilpatrick, 2015). Å forstå det munnlege talespråket der ein har eit godt vokabular og dermed forstår mange ord i talespråket, kan gi betre leseforståing. Dette fordi elevane lettare kan kjenne igjen betydinga av orda dei avkodar. Eit godt vokabular kan dermed gi betre leseforståing (National Reading Panel, 2000). Å arbeide med språkforståing i undervisninga, der ein arbeider med korleis ein sett saman orda i setningar i språket (språkets syntaks) kan gi elevane betre leseforståing (Lervåg, Hulme & Melby-Lervåg, 2018).

#### 2.1.1. Det alfabetiske og morfematiske prinsipp

Skriftspråket blir styrt av det alfabetiske prinsipp og det morfematiske prinsipp, derfor har ein valt å forklare desse prinsippa i oppgåva. For at ein skal kunne lære å lese må ein vere bevisst og ha kunnskap om desse prinsippa. Derfor bør ein legge vekt på desse prinsippa i leseopplæringa, slik at elevane kan få god leseutvikling (Lyster, 2019).

#### *Det alfabetiske prinsipp*

For å lære å lese må ein forstå at budskapet ein formidlar ved hjelp av munnleg tale også kan bli formidla gjennom skriftspråket ved hjelp av bokstavar. Når ein forstår at bokstavar eller

kombinasjonar av bokstavar representerer språklydar, så har ein forståing for det alfabetiske prinsipp (Lyster, 2019). «Dette prinsippet innebærer at språkets lyder kan representeres i skrift ved hjelp av symboler, grafemer (bokstaver eller kombinasjoner av bokstaver).» (Lyster, 2019, s. 40). Det alfabetiske prinsipp er ein av kjerneferdigheitane ein treng i ordavkodinga (Lyster, 2019). Dette er fordi ein må forstå at bokstavane i alfabetet representerer språklydar, men ein må også kunne assosiere språklydar (fonem) med korresponderande bokstavteikn (grafem) (Høien & Lundberg, 2012). Å forstå fonem- grafem korrespondansen der ein har forståing for å koble riktig fonem til rett grafem er dermed viktig for å meistre ordavkoding.

I dei ulike skriftspråka varierer det kor mange grafem ein bruker for å skive ned ein lyd og kor mange lydar ein bokstav kan representere. Elevane må derfor lære seg det alfabetiske prinsipp utifrå norsk ortografi (Lyster, 2019). Norsk har ein relativt transparent ortografi, det vil sei at det er stort sett ein til ein korrespondanse mellom grafem og fonem. Det norske skriftspråket må nokon gongar nytte kombinasjonar av bokstavar for å representere lydar, dette fordi ein har fleire lydar i talespråket enn bokstavar i alfabetet. Til dømes kan j- lyden bli skriven som (jeger, gjerne), og ein har også grafem som kan representere fleire lydar, til dømes (her og hær) (Lyster, 2019).

For at elevar skal lære seg å lese må dei vere bevisst fonologien i språket der ein er bevisst dei fonologiske strukturane som den alfabetiske skrifta representerer (Høien & Lundberg, 2012; Lyster, 2019). Å vere fonologisk bevisstheit og ha fonemisk bevisstheit kan lette forståinga av det alfabetiske prinsipp (Høien & Lundberg, 2012). For nokon kan det vere utfordrande å forstå det alfabetiske prinsipp, særleg å automatisere koblinga mellom fonem og grafem (Lyster, 2019). Sidan det alfabetiske prinsipp er ein kjerneferdigheit i ordavkoding, kan vanskar med det alfabetiske prinsipp vere eit teikn på lesevanskar (Lyster, 2019). Elevar med lesevanskar kan ofte blande saman bokstavens namn og bokstaven lyd, derfor er det viktig at ein både i barnehagen og på skulen fokuserer på at ein bokstav har eit namn og ein lyd og når ein les trekk ein saman bokstavlydane (Høien & Lundberg, 2012; Lyster, 2019).

### *Det morfematiske prinsipp*

Det morfematiske prinsipp handlar om språkets minste betydingsbærande eining, som er morfema (Lyster, 2019). Det morfematiske prinsipp styrer skriftspråket utover det alfabetiske prinsipp, der det morfematiske prinsipp er knytta til morfologi. Morfologi er læra om korleis om korleis ord er bygd opp av blant anna rotmorfem og bøyingsmorfem (Lyster, 2019). Kva

morfem eit ord inneheld vil påverke ordets betyding, dersom eit ord endrar seg vil morfemet alltid ha same skriftform (Lyster, 2019). Til dømes vil morfemet «bil» ha den same forma sjølv om ein legg til bøyingsmorfemet «-en», men ordet får ei ny betyding «bilen».

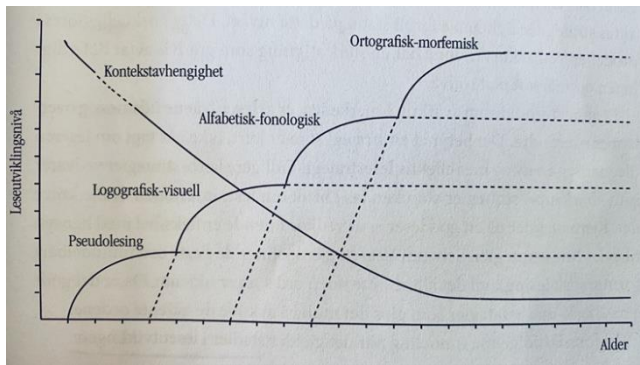
Eit morfem har ein semantisk struktur fordi eit morfema har ei betyding, i tillegg har morfema ein fonologisk struktur. Det krev derfor fonologisk kompetanse for å kunne identifisere og manipulerer morfem (Lyster, 2019). Til dømes viss elevane skal finne ut kva som gjer at ordet «bilar» viser til at det fleire enn ein bil, så må dei kunne identifisere fleirtallsendingar -er. For å forstå forskjellen mellom orda «dyr» og «udyr», må ein kunne identifisere at ordet «udyr» har ein ekstra lyd som er forstavinga u- (Lyster, 2019).

Å legge vekt på korleis ord er bygd opp i begynnaropplæringa kan bidra til at elevane forstår det morfematiske prinsipp (Casalis & Louis-Alexandre, 2000; Lyster, Lervåg & Hulme, 2016). Forsking har vist at elevar som får trening i morfologisk bevisstheit i begynnaropplæringa har betre leseforståing enn elevar som ikkje øver på morfologisk bevisstheit (Lyster et al., 2016). Dette fordi dei ved å bli bevisste på at ord er oppbygd av morfem lettare kan forstå ordets betyding (Lyster et al., 2016). Det morfematiske prinsipp kan bidra til at elevane rettar oppmerksamheita mot morfema og dermed kjenner igjen ordbilete som går igjen i fleire ord (Lyster, 2019).

## 2.2 Leseutvikling

For å vite kvar elevane er i si leseutvikling kan det vere nyttig å ha kjennskap til kva som kjenneteiknar elevar si leseutvikling. Høien og Lundberg (2012) viser til ei reutvikling av Frith (1985) sin leseutviklingsmodell, som viser ulike stadie i leseutviklinga. Kva strategi ein brukar avhenger av kor godt ein meistarar avkoding og kva ord ein skal lese. Dersom ein skal lese eit ukjent ord må ein kanskje lese ordet fonologisk sjølv om ein avkodar mange ord ortografisk. Tidlegare lærte strategiar kan dermed vere støttestrategiar i leseutviklinga. Høien og Lundberg (2012) viser med den øvste kurven i modellen at ein blir mindre avhengig av konteksten på dei høgaste nivåa i leseutvikling. Dette er fordi ein ved sikker ordavkoding ikkje treng å bruke konteksten for å avkode ordet korrekt.

Sidan fokuset i denne masteroppgåva er på begynnaropplæringa og leseutviklinga på 1. trinn, så der det alfabetisk- fonologiske stadiet og delvis det ortografisk- morfemiske stadiet som er mest relevant. Derfor blir det gitt ei grundigare beskriving av desse stadia.



Figur 2: Leseutviklingsmodell. Henta frå Høien & Lundberg (2012).

### *Pseudolesing*

Det fyrste stadiet er pseudolesing. Det er eit lite førskulebarn som er på dette stadiet, og det er sjeldan at elevar i skulen er på dette stadiet (Høien & Lundberg, 2012). Barna kan bli oppmerksame på skrifta, men dei analyserer ikkje skrifta og har ikkje kjennskap til bokstavar. Dei kan bruke kontekstane og omgivnadene for finne ut kva som står skrevet. Til dømes dersom barnet veit at det er sjokolademjølke i mjølkekartongen, kan dei anta at det er sjokolademjølke som står skrevet (Høien & Lundberg, 2012).

### *Det logografisk- visuelle stadiet*

Det logografisk-visuelle stadiet er kjenneteikna ved at barnet oppfattar ordet som eit ordbilete. Det vil sei at dei gjettar eller kjenner igjen visuelle særtrekk av ordet og ordets mening (Høien & Lundberg, 2012). Barnet har ikkje forstått det alfabetiske prinsipp og skrifta sitt prinsipp om å representera fonologien er sekundær, ein utalar ordet etter at ein kjenner det igjen visuelt. Barnet har ikkje bokstavkunnskap og bokstavane si rekkefølge i ordet har liten betydning for om barnet kjenner igjen ordet eller ikkje. Dersom barnet kan nokon av bokstavnamna kan ein få nokon ledetrådar som kan gjere ordgjenkjenninga lettare (Ehri & Wilce, 1985). Å ha kjennskap til bokstavane kan hjelpe elevane vidare i leseutviklinga der ein knekk den alfabetiske koden og les fonologisk eller ortografisk (Ehri & Wilce, 1985; Høien & Lundberg, 2012).

### *Det alfabetisk- fonologiske stadiet*

Det alfabetisk- fonologiske stadiet er kjenneteikna ved at ein har forstått det alfabetiske prinsipp og har knekt den alfabetiske koden (Høien & Lundberg, 2012). Det vil sei at ein forstått fonem- grafem korrespondansen, der ein koplær grafema (bokstavens form) til korresponderande fonem (språklyd) og trekk saman fonema når ein avkodar eit ord. Ein kan



lese nye ord, også nonord (Høien & Lundberg, 2012). For å lese må ein dermed vere fonologisk bevisst der ein er bevisst språklydane og klarer å koble dei til korresponderande grafem. Strategien krev mykje oppmerksamheit sidan ein må lydere seg fram til ordet, denne kodinga skjer langsamt i arbeidsminnet og det kan dermed hindre leseforståinga (Høien & Lundberg, 2012). Alle bokstavar og kvar bokstaven er i ordet spelar ei rolle for å lese ordet korrekt, etterkvart rettar ein oppmerksamheita mot ordets struktur som endingar, stammer, bøyingar og bokstavsekvensar, ein beveger seg då over i neste stadiet i leseutviklinga (Høien & Lundberg, 2012).

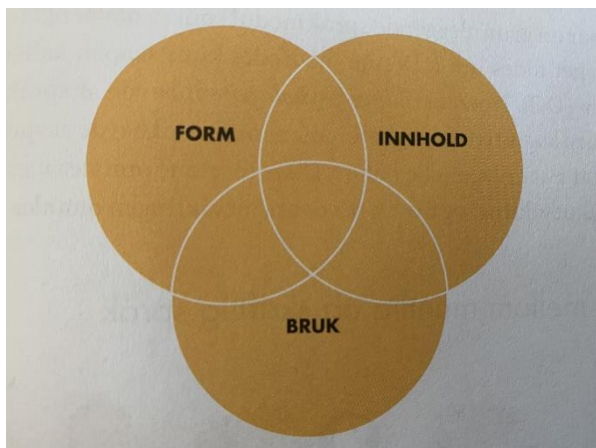
### *Det ortografiske- morfemiske stadiet*

Det ortografiske- morfemiske stadiet er det høgaste nivået i ordavkodingsprosessen. Den er kjenneteikna ved at ein avkodar ord hurtig og kjenner igjen ord som ein heilheit. Å ha kjennskap til det morfematiske prinsipp er viktig i dette stadiet (Høien & Lundberg, 2012). Dette fordi ein analyserer heile ordet, men avkodar raskt fordi ein gjenkjenner morfema som ordet består av (Lyster, 2019; Lyster et al., 2016). Ein treng dermed ikkje å lydere ordet slik ein gjer i det fonologiske- alfabetiske stadiet. Til dømes vil eleven i dette stadiet kunne analysere at ordet «katten» består av dei to morfema «katt» og «-en», i stadenfor å analysere kvart fonem «k/a/t/t/e/n». Avkodinga skjer automatisk og hurtig, dette gjer at lesaren kan rette oppmerksamheita mot tekstens innhald og leseforståing (Høien & Lundberg, 2012).

## 2.3. Forutsetningar for å lære å lese

### 2.3.1 Kva er språk?

Ein føresetnad for å lære å lese og å få god leseutvikling er språkutvikling, men kva er språk? Språket kan bli brukt til å kommunisere mellom ein avsendar og mottakar. Det munnlege talespråket er ein føresetnad for å meistre skriftspråket (Helland, 2019). Bloom & Lahey (1978), sin språkmodell viser at ein kan dele språket inn i innhald, form og bruk (Helland, 2019). Kvar del kan analyserast separat, sjølv om dei også står i eit gjensidig påverkingsforhold til kvarandre (Helland, 2019). Det gjensidige påverkingsforholdet inneber at personar som bruker språket kombinere språkets form, bruk og innhald. Denne kombinasjonen er nødvendig for å kunne kommunisere via språket der ein både forstår og klarer å formidle eit budskap (Bloom & Lahey, 1978).



Figur 1: Bloom & Laheys (1978) sin språkmodell. Henta frå Helland (2019).

Språket si formside kan delast inn i fonologi, morfologi og syntaks. Fonologi er læra om språklydar (fonem) og kva forhold dei har til kvarandre. Morfologi er læra om orda si oppbygging ved dei minste meiningsberande elementa i språket og korleis ein bøyer orda. Syntaks er læra korleis ein sett saman ord til setningar i språket (Bloom & Lahey, 1978; Furnes, 2018; Helland, 2019). Språket si formside omhandlar dermed korleis språket er bygd opp ved språklydar, ord og setningar. Språket si innhaldsside vert kalla semantikk og handlar om å forstå betydinga av ord og ordkombinasjonar i språket (Bloom & Lahey, 1978; Rygvold, 2012). Språkets bruksside vert ofte kalla pragmatikk og handlar om korleis ein bruker språket i ulike situasjonar, det variere etter kva kontekst ein er i og kven ein kommuniserer med (Bloom & Lahey, 1978; Helland, 2019). Sidan denne oppgåva undersøker korleis lærarar rapporterer at dei arbeider med fonologiske bevisstheit i begynnaropplæringa, har ein vidare i oppgåva valt å vektlegge fonologisk bevisstheit, som er ein del av språkets formside. For å bli fonologisk bevisst bør ein fyrst bli språkleg bevisst.

### 2.3.2. Språkleg bevisstheit

Å bli språkleg bevisst ein grunnleggjande føresetnad for å kunne lære å lese. Barna i barnehagealder blir språkleg bevisste ved at dei gradvis utviklar si språkforståing. Dei når eit kognitivt utviklingsnivå og forstår betydinga av eit talt ord og setning utan å vere avhengig av å tolke situasjonen (Hekneby, 2011; Utdanningsdirektoratet, 2017a). I 5-6 års alderen vil barna kunne utforske og legge merke til ord som rimer, ord som liknar kvarandre, dele ord inn i stavingar og høyre kva lydar ord byrjar med (Hekneby, 2011; Utdanningsdirektoratet, 2017a).

Språkleg bevisstheit er å ha evne til å analysere og til å snakke om talespråket meining, form eller struktur uavhengig av talespråkets kommunikative funksjon (Frost, 2005). Ein tar eit

perspektivskifte og rettar oppmerksomheita frå språkets betydning (innhald) til å reflektere over språkets form (Bloom & Lahey, 1978; Frost, 2005; Hekneby, 2011; Hulme & Snowling, 2009). Det vil sei at ein i tillegg til å vite kva eit ord betyr også klarer å høyre og leggje merke kva struktur ordet har når det blir uttalt. Det kan til dømes vere rimorda *sol* og *stol* der ein uavhengig av ordets betydning høyrer at orda har lik lyd på slutten av ordet (Frost, 2005). At barn tidleg legg merke til rimord er viktig, dette fordi ein i tillegg til å leggje merke til innhaldssida ved ordet også legg merke til det lydmessig ved ordet, dette er ein inngangsport til leseutviklinga (Frost, 2005).

Den munnlege talen kan analyserast i mindre deler, som språklydar, stavingar, ord og setningar (Hekneby, 2011). Eit barn som er språkleg bevisst vil leggje merke til ordets form og kunne høyre at ordet *sjokoladeplate* er lengre enn ordet *bil*. Dersom barnet ikkje er språkleg bevisst vil ein ikkje høyre etter på ordet lydmessig, men på innhaldet i ordet der ein bil er lenge enn ei sjokoladeplate (Hekneby, 2011). Ved å arbeide med språklege aktivitetar, kan elevar utvikle sin språklege bevisstheit (Frost, 2005; Traavik & Alver, 2008). Språklege aktivitetar kan til dømes vere rim og regler, arbeid med ord, setningar, stavingar og enkeltlydar (Frost, 2005).

Ein kan dele språklege bevisstheit inn fleire former for bevisstheit, som fonologisk bevisstheit, morfologisk bevisstheit, ordbewisstheit, syntaktisk bevisstheit, semantisk bevisstheit, tekstbevisstheit og pragmatisk bevisstheit (Høigård, 2013; Lyster, 2011; Traavik & Alver, 2008). Den språklege bevisstheita utviklar seg gjennom heile skuleløpet då ein arbeider med språket. Vidare i denne oppgåva er det den fonologiske bevisstheita som blir vektlagt.

#### 2.3.2.1. *Fonologisk bevisstheit*

Fonologisk bevisstheit er som tidlegare nemnd ein del av den språklege bevisstheita og er evna til å leggje merke til eit ords fonologiske eller lydmessige struktur (Lyster, 2011).

Fonologisk bevisstheit er ein eigenskap der ein har evne til å oppfatte og manipulere med lydstrukturen i talte ord (Melby-Lervåg, Lyster & Hulme, 2012). Dersom ein er fonologisk bevisst, så meistrar ein til dømes aktivitetar som å høyre at ord rimer, stavingar og at forskjellige ord inneheld dei same eller ulike lydar (Lyster, 2019; Stangeland & Færevaag, 2014).

Den fonologiske utviklinga til barnet er i tillegg til å vere ein del av den språklege modninga, også påverka av den språklege stimuleringa i miljøet rundt barnet, som heimen, barnehagen

og skulen (Gabrielsen & Oxborough, 2014). Dette gjer at barn som veks opp i miljø med mykje språkstimulering kan ha betre fonologisk bevisstheit enn barn som ikkje får denne språklege stimuleringa (Olofsson & Niedersøe, 1999). Gjennom å til dømes leike med språket gjennom rim og regler, kan barnet utvikle sin fonologiske bevisstheit (Gabrielsen & Oxborough, 2014). Barnets erfaring med språket før den formelle lese og skriveopplæringa på skulen vert kalla emergent literacy, som referer til barnets ordforråd, omgrepsforståing, og evne til å høyre og å leike med ulike lydar og lydkombinasjonar (Gabrielsen & Oxborough, 2014). Å leike med språket der ein utviklar sin fonologiske bevisstheit i førskulealder har ein samanheng med seinare leseutvikling (Lundberg, 2006; Olofsson & Niedersøe, 1999). Ved å vere fonologisk bevisst der ein til dømes har evne til å rime, stave og høyre ulike lydar i ord, kan ein lette lese og skriveinnlæringa, og elevar som er tidleg fonologisk bevisste utviklar betre leseferdigheiter enn elevar som ikkje er fonologisk bevisste (Frost et al., 2005; National Reading Panel, 2000). Dette viser kor viktig det er at elevar har eit godt språkstimulerande miljø der dei får utvikle sine fonologiske ferdigheiter.

Den fonologiske bevisstheita utviklar seg etter kvart som elevane utviklar sin språklege bevisstheit (Høien & Lundberg, 2012). Kilpatrick (2015) forklarar utviklinga av fonologisk bevisstheit ved å dele den fonologiske bevisstheita inn i tre utviklingsstadier, desse stadia vert kalla tidleg, grunnleggande og avansert fonologisk bevisstheit (early, basic og advanced). Den tidlege fonologiske bevisstheita utviklar seg i barnehagealder. Elevane blir i dette stadiet bevisste på talespråket og legg merke til at ord rimar. Dei legg også merke til kva som er fyrste lyden i eit ord og at nokon ord inneheld like lydar, til dømes at fyrste lyden i orda er like stor, sterk, stjerne (Kilpatrick, 2015). Den tidlege fonologiske bevisstheita er viktig for at elevane skal meistre fonem – grafem korrespondansen, som er ferdigheiter innanfor det alfabetiske prinsipp. Å øve på fonologisk bevisstheit ved å rime og legge merke til lydar i ord, har vist seg å gjere det lettare for elevar å legge merke til bokstavlydar (Cardoso-Martins, Mesquita & Ehri, 2011; Kilpatrick, 2015).

Den grunnleggande fonologiske bevisstheita utviklar seg gjennom førskulealderen og på 1. trinn. I dette stadiet har elevane ferdigheiter til å trekke bokstavlydane saman til ord. Elevane vil utvikle ferdigheiter som segmentering, det vil sei at dei legg merke til at ein kan dele ord inn i større enheiar som stavingar, høgfrekvente ortografiske mønster og grafem og mindre enheitar som enkeltbokstavar i orda (Høien & Lundberg, 2012; Kilpatrick, 2012, 2015). Fonologiske ferdigheiter som segmentering er mindre utfordrande enn å manipulere med

lydar i ord. Dette fordi at når elevar meistar å manipulere lydar i ord, så utviklar dei den avanserte fonologiske bevisstheita (Kilpatrick, 2015).

Å ha ferdigheiter i å manipulere med lydar i ord, er til dømes å bytte om på lydar i ord og å ta vekk eller legge til lydar i ord. Den avanserte fonologiske bevisstheita utviklar seg i 1. klasse, men også mykje opp til 3. og 4. klasse (Kilpatrick, 2015). På dette stadiet rettar ein dermed oppmerksamheita meir mot fonema i orda og utviklar sin fonemiske bevisstheit (Høien & Lundberg, 2012). Den fonologiske bevisstheita utviklar seg dermed med fyrst frå bevisstheit om større lydmessige enheitlar, som rim og stavingar. Etterkvart utviklar ein bevisstheit om mindre lydenheitlar, der ein kan identifisere og manipulere med lydar i ord, ein utviklar då den fonemiske bevisstheita (Lyster, 2011).

#### *2.3.2.2. Fonemisk bevisstheit*

Å vere fonemisk bevisst vil sei at ein har evne til å fokusere på og manipulere med fonema talte ord (National Reading Panel, 2000; Tunmer & Nicholson, 2011). Eit fonem er talespråkets minste meiningskiljande eining og den minste eininga ein kan dele eit ord inn i (National Reading Panel, 2000; Scarborough & Brady, 2002). Fonemet i seg sjølv inneheld ikkje ei meining, men orda kan få ein ann betyding ved å skifte ut eit fonem (Dahle, Gabrielsen & Skaathun, 2016; Scarborough & Brady, 2002). Til dømes består ordet «pil» av fonema /p/ /i/ /l/ og dersom ein bytter ut fonemet /p/ med /s/, så får ordet ei ny betyding (Dahle et al., 2016).

Elevar som er fonemisk bevisste forstår at eit ord er satt saman av lydar som er mindre enn stavingar (Lundetræ & Walgermo, 2014). For å kartlegge om ein har fonemisk bevisstheit kan ein gjere øvingar der ein skal finne fyrste lyden i eit ord, finne lydar som er felles i fleire ord, dele eit ord inn i lydar og finne ut kva ord ein får dersom ein tar vekk ein lyd og sette saman lydar til ord (National Reading Panel, 2000).

#### *2.3.3. Bokstavkunnskap*

For at elevar skal lære seg å lese må dei ha god bokstavkunnskap (National Reading Panel, 2000). Mange elevar som byrjar i 1. klasse kan fleire bokstavar, sjølv om dei ikkje kan lese (Sigmundsson, Haga, Ofteland & Solstad, 2020). For at elevane skal lære seg å lese må dei kunne bokstavlydane og forstå fonem- grafem korrespondansen (Sigmundsson et al., 2020; Sunde, Furnes, & Lundetræ, s2020). Ein bokstav har eit namn og ein lyd, for at elevane skal lære å lese må dei ha kjennskap til bokstavlydane og forstå fonem- grafem korrespondansen (Solheim et al., 2018; Sunde et al., 2020).

Rask bokstavprogresjon der ein arbeider systematisk med bokstavopplæringa og introduserer fleire bokstavar i veka til elevane på 1. trinn, kan betre bokstavkunnskapen (Lundetræ & Walgermo, 2014; Sunde et al., 2020). Dette fordi rask bokstavprogresjon gjer at elevane får moglegheit til å repetere og arbeide mykje med bokstavane (Lundetræ & Walgermo, 2014). Forsking har vist at rask bokstavprogresjon er bra for bokstavkunnskapen og leseutviklinga til alle elevar, men særleg elevar med dårleg bokstavkunnskap viser god progresjon ved rast bokstavinnæring (Sunde et al., 2020). Rask bokstavprogresjon gir moglegheit til variasjonar i undervisninga, der ein får repetisjon, samtidig som ein tidleg kan lære å bruke bokstavkunnskapen til å lese (Sunde et al., 2020). I undervisninga kan ein kombinere bokstavkunnskap med fonologisk bevisstheit, denne kombinasjonen gir best resultat på leseutviklinga (National Reading Panel, 2000).

Ved å kombinere bokstavkunnskap med fonologisk bevisstheit i form av fonemisk bevisstheit, så vil bokstavane og dei skrivne orda virke som ei visualisering av fonema. Dermed kan det hjelpe elevane til å bli fonemisk bevisste og forstå korleis ein deler ord inn i lydar (Dahle et al., 2016; Lundetræ & Walgermo, 2014). Dersom ein trener på fonologisk bevisstheit ved å finne fyrste lyden i eit ord, samtidig som ein identifiserer fyrste bokstaven i ordet, så gir det betre lese og skriveferdigheiter enn om ein ikkje kombinerer fonologisk bevisstheit med bokstavkunnskap (Furnes, 2018). Til dømes kan ein arbeide med at orda «sel» og «sol» byrjar med bokstavlyden /s/ og bokstaven «s» (Furnes, 2018). Ved å kombinere fonologisk bevisstheit og bokstavkunnskap vil ein koble eit abstrakt fonem til eit konkret grafem, som er ein føresetnad for lære å lese og skrive (Furnes, 2018).

#### 2.4 Leseopplæring på 1. trinn

I skulen skil ein mellom den fyrste og den andre leseopplæringa (Hekneby, 2011). I den fyrste leseopplæringa, som også er kalla begynnaropplæringa arbeider ein med å knekke lesekoden slik at elevane kan lese og forstå enkle ord og setningar. Mens i den andre leseopplæringa rettar ein fokus mot leseforståing slik at ein kan forstå meiningsinnholdet i lengre tekstar (Hekneby, 2011). På 1. trinn arbeider ein mot at elevane skal lære å lese. Dersom elevane i begynnaropplæringa lærer seg å lese, så kan det gi god leseutvikling til elevane (Hjetland et al., 2019). Forsking har vist at gode leseferdigheiter i 7 års alderen predikerer gode leseferdigheiter i 9 års alderen (Hjetland et al., 2019). Å tidleg få gode leseferdigheiter i begynnaropplæringa er dermed viktig for seinare leseferdigheiter.

I Kunnskapsløftet er det oppgitt kompetansemål for kva elevane skal kunne etter ulike årstrinn, for leseopplæringa på 1. trinn jobbar ein med kompetansemåla etter 2. årstrinn.

Kompetansemål etter 2. årstrinn, som kan handle om ferdigheiter for å kunne lese er til dømes «vise forståelse for sammenhengen mellom språklyd og bokstav og mellom talespråk og skriftspråk» (Utdanningsdirektoratet, 2013). Kompetansemål som handlar om lesing og bokstavkunnskap er til dømes «trekke lyder sammen til ord», og «lese store og små trykte bokstaver» (Utdanningsdirektoratet, 2013). Kompetansemål som handlar om lesing, språkleg bevisstheit og fonologisk bevisstheit er «leke, improvisere og eksperimentere med rim, rytme, språklyder, stavelser, meningsbærende elementer og ord" (Utdanningsdirektoratet, 2013). Gjennom fagfornyinga i 2020, kjem det nye kompetansemål som vil bli gradvis innført frå august 2020. Eit kompetansemål som kan handle om fonologisk bevisstheit er her «leke med rim og rytme, og lytte ut språklyder og stavelser i ord» (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Rim, regler og munnlege språkleikar vil vere viktig i begynnaropplæringa for at elevane skal utvikle den fonologiske bevisstheita før elevane har lært bokstavar (Dahle et al., 2016). I begynnaropplæringa er ein opptatt av at elevane skal utvikle sin fonologiske bevisstheit og blir fonemisk bevisste (Dahle et al., 2016). Når ein arbeider med fonologisk bevisstheit vil det å eksplisitt instruere elevar i ein til to fonemiske ferdigheiter gi betre fonemisk bevisstheit enn om ein fokuserer på mange fonemiske ferdigheiter samtidig (National Reading Panel, 2000). I begynnaropplæringa er det viktig å lære samanhengen mellom fonem og grafem ved hjelp av konkrete eksempel, dette for at arbeid med fonologisk bevisstheit ikkje skal bli for abstrakt for elevane (Tønnessen & Uppstad, 2014).

Ei balansert undervisning der ein kombinerer syntetisk og analytisk metode kan vere nyttig i leseopplæringa, dette fordi ein fokuserer både på avkodingsferdigheiter og leseforståing (Pressley & Allington, 2015; Traavik & Alver, 2008). Elevane utviklar då gode leseferdigheiter ved å få eksplisitt undervisning i ferdigheitstrening som fonologisk bevisstheit, samtidig som dei får bruke ferdigheitane sine til ved å lese meningsfulle tekstar (Pressley & Allington, 2015). Rasmussen (2013) fann ut i si masteroppgåve at mange lærarar bruker fleire undervisningsmetodar i undervisninga, men den syntetiske undervisningsmetoden var mest utbreitt i Noreg. Ein slik syntetisk metode vektlegg fonologisk bevisstheit i begynnaropplæringa og med eit særleg fokus på fonemisk bevisstheit (Pressley & Allington, 2015; Tønnessen & Uppstad, 2014). Ved å nytte ein syntetisk undervisningsmetode øver ein til dømes på å høyre ord som heilheitar og dele dei inn i fonem, dette er ein god teknikk for å lese ukjente ord der ein må lydere seg fram til ordet (Tønnessen & Uppstad, 2014). Dei fleste elevar vil lære å lese uavhengig av kva metode ein nyttar i undervisninga (Tunmer & Nicholson, 2011). I begynnaropplæringa bør ein likevel ha eksplisitt instruksjon

av bokstavkunnskap og fonologisk bevisstheit, ein kombinasjon av desse to ferdighetane kan hjelpe elevane til å lære å lese (Ehri, 2004; National Reading Panel, 2000). Eksamplisitt instruksjon i bokstavkunnskap er særleg viktig for elevar med dårleg fonologisk bevisstheit, dette fordi dei vil ha vanskar med å oppdage bokstavlydane av seg sjølv (Piasta & Wagner, 2010).

#### 2.4.1 Lærars utdanning

Skulane har ansvar for å ha kompetente lærarar med kunnskap til å gi elevar eit godt læringsutbytte av undervisninga (Lyster, 2011). Ved å ha god fagleg kompetanse, kan lærarar legge til rette undervisning i begynnaropplæringa som støttar elevar si leseutvikling (Lyster, 2011). Forsking har vist at lærarar sitt utdanningsnivå og faglege kompetanse påverkar læringsutbyttet til elevar (Andersson, Johansson & Waldenström, 2011). Dette fordi ein får god fagleg kunnskap om det elevane skal lære og kunnskap om undervisningsmetodar som best mogeleg kan legge til rette for god læring (Andersson et al., 2011).

Lærarar bør ha gode faglege kunnskapar om kva som er viktig for at elevane skal lære seg å lese og korleis dei kan bruke denne kunnskapen i undervisninga (Carson & Bayetto, 2018). Forsking har vist at lærarar overvurderer deira kunnskapar om fonologisk bevisstheit (Carson & Bayetto, 2018) Det er store forskjellar mellom kor gode kunnskapar lærarar rapporterer at dei har om fonologisk bevisstheit og faktiske kunnskapar. Denne forskjellen er størst blant lærarar med usikker kunnskap om fonologisk bevisstheit (Carson & Bayetto, 2018; Cunningham, Zibulsky & Callahan, 2009).

Forsking har vist at fyrsteklasselærarar som underviser i leseopplæring har manglande kunnskapar om kvifor det er viktig å arbeide med fonemisk bevisstheit i undervisninga (Cheesman, McGuire, Shankweiler, & Coyne, 2009). I studien til Cheesman et al., (2009), deltok lærarar som hadde grunnskulelærerutdanning og barnehageutdanning, nokon av desse fekk opplæring i spesialundervisning. Lærarar med spesialundervisning hadde ikkje betre kunnskapar for å gi elevar tilpasse oppgåver i arbeidet med fonemisk bevisstheit enn lærarar utan opplæring i spesialundervisning. Lærarane hadde ikkje tilstrekkelege fonemiske ferdigheiter og hadde vanskar med å identifisere fonem i ord der stavinga ikkje var transparent (Cheesman et al., 2009).

Lærerutdanninga er no eit masterstudie med fokus på kompetanse innfor begynnaropplæringa, men tidlegare lærerutdanningar hatt varierende fokus på leseopplæringa. Frå 1992 til 2010 var lærerutdanninga ei allmennlærerutdanning (E. Gabrielsen, 2014). Då var



lese og skriveopplæringa lagt til norskfaget, men kva studentane lærte variert etter kva utdanningsinstitusjonen vektla (E. Gabrielsen, 2014). I 2010 vart allmennlærerutdanninga erstatta med to grunnskulelærerutdanning 1-7 og grunnskulelærerutdanning 5-10. Den fyrste begynnaropplæringa i lesing vart lagt til det obligatoriske norskfaget i grunnskulelærerutdanninga 1-7 (E. Gabrielsen, 2014). Sidan lærarutdanninga har variert mykje dei siste åra, vil lærarar som no arbeider i skulen ha utdanna seg gjennom forskjellige lærarutdanningar med ulikt fokus på leseopplæring.

#### 2.4.2. Arbeid med fonologisk bevisstheit

I følgje National Reading Panel (2000) bør ein i undervisninga sjå på fonologisk bevisstheit som eit middel og ikkje eit mål. Det vil sei at å arbeide med fonologisk bevisstheit som er ein delferdigheit i lesing bidrar til at elevane får god leseutvikling (National Reading Panel, 2000). Ved at lærarar arbeider med fonologisk bevisstheit i begynnaropplæringa, så kan dei legge merke til elevar som har utfordringar med den fonologiske bevisstheita og som kan vere i faresona for å utvikle lese og skrivevanskar. Dysleksi er kjenneteikna med svikt i det fonologiske systemet, dette gjer det vanskeleg å binde fonema saman til ord (Høien & Lundberg, 2012). Å arbeide med fonologisk bevisstheit kan bidra til å avdekke elevar som har behov for ekstra støtte og tiltak for å hjelpe eleven vidare i lese og skriveutviklinga, det kan dermed forebygge mot eventuelle lese og skrivevanskar (Solheim et al., 2018).

Elevar kan ved å arbeid med rim og stavingar bli bevisste fonema som representerer talespråket (Lundberg, 2006). Fonema i språket vårt er abstrakte og kan vere vanskelege å forstå, derfor er det viktig med instruksjon i fonemisk bevisstheit (Lundberg, 2006). Her er det mest effektivt med eksplisitt instruksjon i nokon fonemiske oppgåver om gongen, som å manipulere med lydar i ord (National Reading Panel, 2000). Ved å kombinere fonemiske aktivitetar med bokstavkunnskap, kan ein gjere fonema mindre abstrakte, samtidig som konkretiseringa kan gjere det enklare for elevane å forstå det alfabetiske prinsipp (Lundberg, 2006; National Reading Panel, 2000). Dersom elevane ikkje kan alle bokstavane, kan likevel det å vise bokstavane konkretisere fonema i orda (National Reading Panel, 2000).

Å arbeide med fonologiske aktivitetar kan hjelpe elevar til å legge merke til orda sin struktur (Lyster, 2019). For å legge opp undervisninga etter elevar si fonologiske utvikling, kan ein fyrst rette oppmerksamheita mot større lydstrukturar som rim og stavingar. Deretter kan ein prøve å leggje merke til fonema i orda ved å lytte ut lydar i ord, før ein manipulerer med lydar i ord (Høien & Lundberg, 2012; Kilpatrick, 2015; Lyster, 2019). Før elevane har lært bokstavane, kan ein arbeide med fonologiske aktivitetar utan å knytte det til bokstavar. Dette

gjeld særleg fonologiske aktivitetar som rim og stavingar (Scarborough & Brady, 2002). På 1. trinn kan det å kombinere fonologiske aktivitetar med bokstavkunnskap der ein til dømes skriv ned rimorda, vere med på å visualisere korleis orda er bygd opp. Dette kan lette leseinnlæringa og elevane kan lettare leggje merke til fonema i orda (National Reading Panel, 2000; Scarborough & Brady, 2002).

Ulike aktivitetar kan styrke den fonologiske bevisstheita, slike aktivitetar kan ein arbeide med i barnehagen og i begynnaropplæringa. Vidare i oppgåva blir nokon fonologiske aktivitetar som ein kan arbeide med presentert, inndelinga av dei fonologiske aktivitetane er basert på spørjeskjema frå Two Teachers. Dei fonologiske aktivitetane er å rime, å dele ord inn i stavingar, å lytte ut lydar i ord og å manipulere med lydar i ord.

### *Å rime*

Ved å arbeide med rim rettar ein oppmerksamheita mot lydstrukturen i ordet og blir oppmerksam på at det er lydmessige likheitar i språket (Dahle et al., 2016; Lyster, 2019). Dette kan ein gjere ved å høyre og finne ord som rimer eller lage eigne rimord (Lyster, 2019). Dersom ein visualiserer rimorda ved å skrive dei ned og samtidig snakkar om at dei høyrest og ser like ut, kan barnet oppdage at det er ein samanheng mellom tale og skrift (Lyster, 2019; Traavik & Alver, 2008).

Å arbeide med rim, kan ein hjelpe elevane til å forstå at eit rimord har ulik start (opptakt) og lik slutt (rim) (Traavik & Alver, 2008). Det er ikkje alltid at elevar som klarer å finne ord som rimer, faktisk forstår at det er endinga i orda som er like og gjer at orda høyres like ut og rimer. Det kan derfor vere lurt å forklare elevane kva det er ved ordet som gjer at det rimer (Scarborough & Brady, 2002). Ved å skrive ned orda kan ein dermed snakke om at ord som ser like ut også høyrest like ut, dette fordi dei sluttar på den same lyden og dei same bokstavsekvensane (Lyster, 2019).

### *Å dele ord inn i stavingar*

Å klare å dele ord inn i stavingar er eit teikn på at barnet er fonologisk bevisst. Barna lærer ofte å klappe stavingar i ord før skulealder (Dahle et al., 2016). Ein staving er den minste lydenheita som ein høyrer ved munnleg tale, til dømes har ordet «skule» to stavingar «sku-le» (Furnes, 2018). Ved å dele ord inn i stavingar kan elevane øve på å høyre kva staving som blir igjen viss ein tar vekk ei staving, til dømes kva som blir igjen viss ein tar vekk stavinga «ku» frå ordet «kule» (Lyster, 2011). Elevar som har lese og skrivevanskar kan ha vanskar med å

høyre kor mange stavingar det er i eit ord, dei hopper ofte over ei staving når dei skal skrive eller har vanskar med å identifisere høgfrekvente stavingar ved lesing (Lyster, 2011). Likevel kan det vere lurt å arbeide med stavingar, dette fordi ein rettar oppmerksamheita mot morfema i orda (Traavik & Alver, 2008). Som tidlegare nemnd (kap.2.1.1.) kan det å vere oppmerksam på morfema lette avkodinga av ord og gi betre leseforståing (Lyster, 2019; Lyster et al., 2016).

### *Å lytte ut lydar i ord*

Å lytte ut lydar i ord kan starte med fonemaktivitetar der ein skal høyre kva som er likt mellom ord, til dømes «sel» og «sol» (Lyster, 2019). For å lettare meistre slike aktivitetar bør orda starte med bokstavar som ein kan holde på lenge for å markere kva som er viktig, som vokalar og konsonantane l, m, s, f, og n (Lyster, 2019). Å identifisere delar av ord der ein til dømes lyttar ut fyrste og siste lyden i et ord eller lyttar ut lydar inne i orda, vert kalla posisjonsanalyse der ein finn fram til lydar i ein bestemt posisjon i ordet (Dahle et al., 2016). Det er ofte lettast å byrje med å identifisere fyrste lyden i ordet og etter kvart lytte ut siste lyden og lydar inne i ordet (Dahle et al., 2016). Etterkvart vil elevar bli i stand til å gjennomføre sekvensiell fonemisk analyse der ein identifiserer alle lydane i eit ord, til dømes kva lydar ein høyrer i ordet «sol», og fonemisk analyse der ein lyttar og sett fonema saman til lydar, til dømes kva ord ein får ved å trekke saman fonema /m/ /o/ /r/ (Dahle et al., 2016). Å identifisere lydar i ord er ein vanskeleg fonemaktivitet (Lyster, 2019). For å kunne høyre kva som er fyrste lyden i ordet «båt» må ein vere fonemisk bevisst, viss ikkje kan barnet til dømes barnet sei at fyrste lyden er «bå» og ikkje /b/. Elevar på 1. trinn vil ved litt analysetrening gjennom staving kunne isolere lyden og sei at ordet startar med lyden /b/ (Lyster, 2019).

For å meistre å lytte ut lydar i ord, bør ein i byrjinga bruke ord som barna kjenner og som ikkje har store konsonantopphopingar, men vekslar mellom konsonantar og vokalar (Lyster, 2019). Ved å kombinere bokstavkunnskap med fonologisk bevisstheit kan ein visualisere orda slik at elevane oppdagar at lyden dei skal identifisere er ein del av eit ord. Det er alltid vokalar med i eit ord, derfor bør ein starte med vokalane tidleg i lyderingsfasen. Vokalane kan vere enklare å identifisere sidan dei har likt bokstavnamn og bokstavlyd (Lyster, 2011).

### *Å manipulere med lydar i ord*

Å manipulere med lydar i ord vil sei at ein har fonemisk bevisstheit og klarer å bytte ut fonema ordet (Traavik & Alver, 2008). Fonemspesifisering inneber at ein klarer å høyre kva lyd som er ulikt mellom ord, til dømes kva lyd ein høyrer i ordet «skatt» men ikkje i «katt»

(Dahle et al., 2016) Mens med fonemutelating klarer ein å høyre kva ord som blir igjen dersom ein tar vekk ein lyd, til dømes kva ord ein får dersom ein tar vekk /s/ i ordet «skatt» (Dahle et al., 2016). Å finne ut kva lyd som blir igjen dersom ein tar vekk fyrste lyden i eit ord er krevjande for ein fyrsteklassing (Lyster, 2019). Slike aktivitetar er viktige då det å manipulere med fonem kan hjelpe dei med å lære å lese, og ved å kombinere den fonologiske aktiviteten med bokstavkunnskap kan ein hjelpe elevar med å kople kunnskapen til lesing og skriving (National Reading Panel, 2000).

### 3. Metode

Dette kapitlet vil gi greie for metodiske val som er gjort for å kunne svare på masteroppgåva si problemstilling. Fyrst blir forskingsprosjektet Two Teachers presentert, dette fordi denne masteroppgåva nyttar datamaterialet frå Two Teachers. Deretter vert val av forskingsmetode og design gjort greie for. Det blir gjort greie for datainnsamling, der ein fokuserer på spørjeskjema og kva variablar og utval som er inkludert i oppgåva. Studiens kvalitet blir gjort greie for ved hjelp av reliabilitet og validitet. Dette kapitlet blir avslutta med å vist til at studien tatt omsyn til forskningsetikk.

#### 3.1. Two Teachers

Forskningsprosjektet Two Teachers er leda av Lesesenteret ved Universitetet i Stavanger. Lesesenteret samarbeider om forskingsprosjektet med Læringsmiljøsentret og Handelshøgskolen ved UiS, i tillegg til andre nasjonale og internasjonale samarbeidspartnarar (Lesesenteret, 2019). Forskningsprosjektet ser på effekten av økt lærartettheit i den fyrste leseopplæringa (Lesesenteret, 2018). Her undersøker dei korleis ein kan utnytta den ekstra lærarressursen ilag med økt kunnskapsheving og bestemte arbeidsmåtar i leseundervisninga for å gi kvar enkelt elev best mogleg tilpassa opplæring og læringsutbytte (Lesesenteret, 2019).

Skuledistrikta i 9 fylker i Noreg fekk tilbudd om å delta i forskingsprosjektet. Skuledistrikta som ville delta valte ut skular i sitt distrikt som ville delta. For å kunne delta måtte skulen ha to klassar på fyrste årstrinn hausten 2016. Det er totalt 300 klassar frå 150 skular i ulike fylker som deltar i forskinga (Solheim, Rege, & McTigue, 2017). Two Teachers starta hausten 2016 der ein klasse ved kvar deltakarskule fekk ein ekstra lærarressurs. Lærarnorma som kom i 2018 gjorde at tiltaka vart avslutta det andre skuleåret. Datainnsamlinga skal følgje elevane til dei går ut av den vidaregåande skulen (Lesesenteret, 2018).

Two Teachers er eit randomisert kontrollert forskingsprosjekt, som gjer at ein kan sei noko om årsaksforholda mellom resultata ein kjem fram til i forskingsprosjektet.

Forskningsprosjektet randomiserte (trakk lodd) på to nivå. Fyrst vart det på kvar skule trekt ei tiltaksgruppe og kontrollklasse, der kun tiltaksgruppa fekk ekstra lærarressurs i undervisninga. Deltakarskulane blei delt inn i tre grupper. Gruppe 1 fekk ekstra lærarressurs, men ikkje føringar for praksis. Gruppe 2 fekk ekstra lærarressurs og ressursar frå Lesesenteret for å arbeide systematisk med utvikling av skulens praksis i lese og skriveopplæringa. Gruppe 3 fekk det same som gruppe 2, men i tillegg føringar for korleis dei skulle nytta den ekstra lærarressursen i lese og skriveopplæringa (Solheim et al., 2017). I forbindelse med forskingsprosjektet Two Teachers er det gjennomført spørjeundersøkingar. I denne masteroppgåva bruker ein datamateriale frå spørjeundersøkingar frå forskingsprosjektet Two Teachers.

### 3.2. Val av forskingsmetode

Dei vala ein tar for gjennomføring av eit forskingsprosjekt vil påverke kva ein får ut av forskinga (Bjørndal & Hofoss, 2004). Derfor er vala som er tatt for forskingsmetoden i denne studien beskriven. Formålet med denne studien var å få svar på problemstillinga; *Korleis rapporterer lærarar på 1. trinn at dei arbeider med fonologisk bevisstheit i den fyrste leseopplæringa?* For å klare å svare på problemstillinga vart desse forskingsspørsmåla valt:

- Rapporterer lærarane at elevane må vere fonologisk bevisste før dei byrjar å arbeide med bokstavar, eller knyt dei den fonologiske bevisstheita til innlæringa av bokstavar?
- Har lærars utdanningsnivå samanheng med kva lærarane rapporterer på påstandane om at elevane må vere fonologisk bevisste før bokstavinnlæringa, eller at arbeid med fonologisk bevisstheit bør knyttast til bokstavinnlæringa?
- Er det forskjellar på korleis lærarane rapporterer at dei arbeider med fonologisk bevisstheit på hausten og våren i 1. klasse?

For å undersøkje om det var samanheng mellom lærars utdanningsnivå og undervisningspraksis vart det valt to hypotesar. Nullhypotesen ( $H_0$ ) var at det ikkje var samanheng mellom utdanningsnivå og undervisningspraksis, mens hypotese ein ( $H_1$ ) var at det var ein samanheng. Sidan eg sjølv tar masterstudie og har opplevd å stadig lære meir om kva som er viktig i leseopplæringa, så trudde eg at det var ein samanheng. Det var derfor interessant å undersøkje.

Den samfunnsvitskaplege forskinga skil mellom kvantitativ og kvalitativ forskingsmetode, kva metode ein vel avhenger av korleis ein ynskjer å svare på forskinga si problemstilling (Johannessen, Tufte, Christoffersen, 2016). Ein hovudforskjell mellom kvalitativ og kvantitativ metode er at ein kvantitativ metode nyttar tall og tabellar for å beskrive verkelegheita, mens ein kvalitativ metode nyttar tekst (Ringdal, 2018). Ein kvalitativ metode er kjenneteikna ved at ein nyttar ein lite utval der ein kan få djup om rik informasjon om dei sosiale fenomena ein studerer (Ringdal, 2018; Thagaard, 2018). Ein kvantitativ metode går i bredden og studerer eit stort utval ved å samle inn samanliknbar og strukturert informasjon (Ringdal, 2018). Det å samle inn data frå eit stort utval gjer at ein lettare kan generalisere resultatata til heile populasjonen, ein kan dermed sei noko om mange (Fekjær, 2016).

Denne masteroppgåva fekk gjennom forskingsprosjektet Two Teachers tilgang til datamateriale som kunne gi svar på studiens problemstilling. For å få eit best mogleg svar på problemstillinga vart det derfor valt å nytta ein kvantitativ metode. Den kvantitative metoden gjorde at ein kunne gå i breidda og sei noko om korleis mange lærarar arbeider med fonologisk bevisstheit på 1.trinn. Den kvantitative metoden studerer sosiale fenomen ved å ta utgangspunkt i teori, metoden er dermed ofte deduktiv der forskaren stiller spørsmål utifrå eit teoretisk perspektiv som er relevant for det ein studerer (Ringdal, 2018). I denne studien fekk lærarane spørsmål om fonologisk bevisstheit og utdanningsnivå, dette blei relevant for å svare på denne studiens problemstilling.

### 3.2.1. Forskingsdesign

Det finst ulike typar forskingsdesign, som eksperimentelle design, tversnittdesign, longitudiell design, casedesign og komparativ design (Ringdal, 2018). Denne masteroppgåva har eit tversnittdesign, som vil sei at datamaterialet er basert på eitt tidspunkt og ikkje over tid (Ringdal, 2018). Datamaterialet som er nytta i denne studien er frå 1. trinn, som er ein liten og avgrensa periode. Eit tversnittdesign er vanleg når ein nyttar kvantitativ metode, og då ofte ved bruk av spørjeskjema (Ringdal, 2018). Spørjeundersøkinga i eit tversnittdesign er basert på eit stort representativt utval, der kvar deltakar kun svarer ein gong (Ringdal, 2018). Deltakarane i dette forskingsprosjektet har svart ein gong på to ulike spørjeskjema det same skuleåret.

## 3.3. Datainnsamling

### 3.3.1. Spørjeskjema

Spørjeundersøking er ein systematisk metode for å samle inn data frå eit utval personar og det gir ei statistisk beskriving av populasjonen som utvalet representerer (Ringdal, 2018). For at

spørjeskjemaet skal svare på det ein lurer på bør ein stille mest mogleg konkrete spørsmål (Johannessen et al., 2016). Spørjeskjema som har blitt nytta i denne studien er gjennomført av forskingsprosjektet Two Teachers. Spørjeskjema var prekoda som vil sei at det var strukturert med faste spørsmål og lukka svaralternativ der respondentane valte det svaralternativet som passa best (Johannessen et al., 2016). Dette inneber dermed at spørjeskjema frå Two Teachers var standardisert, som gjorde at ein kunne samanlikne svara frå respondentane med kvarandre (Johannessen et al., 2016). Dette gjer at ein kan generalisere det respondentane i utvalet svarer til resten av populasjonen (Johannessen et al., 2016), dermed kunne ein lettare avgjere om det lærarane har svart på spørjeskjemaet kunne gjelde fleire lærarar. Det er ikkje nytta opne spørsmål i spørjeskjema der respondentane kan svare meir utfyllande, dersom det hadde vore med ville det ikkje vore så lette å samanlikne svara med kvarandre som no når spørsmåla er lukka (Johannessen et al., 2016)

### 3.3.2. Variablar på spørjeskjema

For å kunne måle eit generelt fenomen som til dømes fonologisk bevisstheit i ei spørjeundersøking bruker ein variablar, det er eit spesifikt og konkret kjenneteikn ved det ein skal studere (Johannessen et al., 2016). Denne studien nytta spørjeskjema frå hausten (T1) og våren (T2) i 1. klasse. Det var mange spørsmål om ulike tema i dei spørjeskjemane som lærarane svarte på, i denne masteroppgåva nyttar ein spørsmåla som tilhøyrrer temaet fonologisk bevisstheit, dette fordi dei var relevante for å svare på studiens problemstilling. I spørjeskjemaet på hausten (T1) og våren (T2), fekk lærarane spørsmål om kor ofte dei arbeider med fonologiske aktivitetar i undervisninga, variablane var; *å rime, å klappe/dele ord inn i stavingar, å lytte ut lydar i ord, å manipulere med lydar i ord*. Verdiane var; *kvar dag/nesten kvar dag, ein eller to gongar i veka, ein eller to gongar i månaden og aldri eller nesten aldri*. Spørjeskjemaet på hausten (T1) stilte i tillegg spørsmål om val av undervisningspraksis under temaet fonologisk bevisstheit. Variablane var; *arbeid med fonologisk bevisstheit bør knyttast til bokstavinnlæring, og det er viktig at elevane er fonologisk bevisste før ein begynner med bokstavinnlæringa*. Verdiane var; *heilt einig, delvis einig, delvis ueining, og heilt ueinig*. Lærarane som har svart på spørjeundersøkinga, fekk spørsmål om sitt utdanningsnivå. Variabelen var; *kva er ditt høgaste formelle utdanningsnivå?*. Verdiane var; *vidaregåande skule, universitet eller høgskule (mindre enn 3 år), Bachelor (3-4 års lærarutdanning) og master*.

### 3.3.3. Utval spørjeskjema

Populasjonen i denne masteroppgåva var lærarar på 1. trinn, som underviser i den fyrste leseopplæringa. Populasjonen er den gruppa ein reknar at forskinga er gyldig for (Kleven & Hjørdemaal, 2018), utifrå populasjonen vel ein eit utval av enheitlar som ein vil undersøka (Ringdal, 2018). Som tidlegare nemnd bestod utvalet i Two Teachers av lærarar frå 150 skular i totalt 9 fylkjer i Noreg (Solheim et al., 2017). Utvalet i denne masteroppgåva var lærarar som har svart på spørjeskjemaet på hausten og våren på 1. trinn. Heile utvalet var med i denne masteroppgåva, uavhengig av grupperinga i Two Teachers. Dette fordi lærarane svarte på spørjeskjemaet så tidleg at det er lite sannsynleg at intervensjonane i Two Teachers har påverka lærars arbeid med fonologisk bevisstheit. Totalt består lærarutvalet på hausten av N: 300. På våren var det ein lærar som ikkje svarte, dette blir registrert som «missing», utvalet for våren var dermed N: 299.

### 3.4. Analyse

For å kunne beskrive kva lærarane rapporterer at dei gjer, vart det gjennomført ein deskriptiv analyse av spørjeskjemane frå Two Teachers. Dette fordi at ved å nytte deskriptiv analyse, så kunne ein i denne studien beskrive resultatane (Johannessen et al., 2016), og dermed svare på masteroppgåva si problemstilling. Ei begrensing ved deskriptiv statistikk er at ein ikkje kan sei noko om årsaksforholda (Johannessen et al., 2016), men det er ikkje nødvendig for å svare på studiens problemstilling. Datamaterialet i denne studien var på ordinalt målenivå, som vil sei at svaralternativa på spørsmåla var ordna i ei rekkefølge (Bjørndal & Hofoss, 2004), det gjorde at ein kunne framstille resultatane i frekvenstabellar og krysstabellar. Ein unvariat analyse i form av frekvenstabell vart valt sidan den kan telle opp kor mange enheitlar det er på kvar variabel (Johannessen et al., 2016), dermed kunne ein til dømes finne ut kor mange som arbeider med dei ulike fonologiske aktivitetane. Ved å gjennomføre ein bivariat analyse i form av krysstabellar, så kunne ein undersøkje om det var samheng mellom to variablar, i denne studien var det utdanningsnivå og påstandar om undervisningspraksis (Johannessen et al., 2016).

Via spørjeskjemaet til Two Teachers fekk ein i denne studien tilgang til det datamaterialet ein trengte for å kunne svare på oppgåva si problemstilling. Datamaterialet var lagt inn i det statistiske dataprogrammet Statistical package for the Social Sciences (SPSS), versjon 25. Her var kvart enkelt spørsmål (variabel) og antal svar frå respondentane på svaralternativa (verdiar) oppgitt. For å gjennomføre analysen i SPSS brukte ein funksjonane «descriptive statistics» og valte deretter «frequencies» eller «crosstabs». Ved å gjere dette, fekk ein opp



frekvenstabellar og krysstabellar. For å få ei meir oversiktleg presentasjon av resultata valte ein å lage stolpediagram for å vise frekvensanalysen og krysstabellar i eit Excel- dokument. Derfor overførte ein resultata frå SPSS til Microsoft Excel. I presentasjon av resultat har ein valt å oppgi andel i prosent, dette fordi det gir ein oversikt over korleis svara fordeler seg mellom 0-100%. Det blir dermed meir oversiktleg over kva mange lærarar har svart, enn om ein bruker antall. Alle resultata i denne studien er lagt ved som vedlegg (sjå kapittel. 8)

Sidan ein nytta heile utvalet for spørjeundersøking på hausten (T1) og våren (T2) vart ikkje datamaterialet sorter meir før ein starta med analysen. Begge spørjeskjemaene vart besvart av lærar på dei same 1. trinna både på hausten og våren. På grunn av dette blir det i denne studien antatt at det er sannsynleg at det er dei same lærarane som har svart både på spørjeskjemaet T1 og T2, ein er likevel klar over at det kan vere nokon få unntak. Ved at dei same lærarane har svart på spørsmål om fonologiske aktivitetar, som var like i spørjeskjemaet på hausten og våren, valte ein å samanlikne korleis lærarane rapporterer at dei arbeider med fonologisk bevisstheit gjennom heile 1. trinn.

#### 3.4.1. Analyse av datamateriale

For å kunne svare på problemstillinga til denne oppgåva var det nødvendig å få ein oversikt over kva lærarane hadde svart på kvart av spørsmåla i spørjeskjemaet. Derfor valte ein å gjennomføre ein frekvensanalyse for kvart av spørsmåla om fonologiske aktivitetar og påstandar om undervisningspraksis. Kvar frekvensanalyse vart gjennomført i SPSS. For å finne ut om lærarane rapporterer at ein bør kombinere fonologisk bevisstheit med bokstavkunnskap eller om elevane bør vere fonologisk bevisste før ein byrjar med bokstavinnlæringa, valte ein å gjennomføre ein frekvensanalyse til kvar av påstandane. Deretter såg ein på resultata til kvart av spørsmåla og samanlikna dei med kvarandre. På grunn av at lærarane kun fekk spørsmål om kva dei tenkte om påstandane på hausten (T1), var det derfor ikkje samanlikningsgrunnlag for desse påstandane.

For å undersøka om det var samanheng mellom lærars utdanningsnivå og kva dei meinte om påstandane om at elevane må vere fonologisk bevisste før bokstavinnlæringa, eller om dei knytter arbeid med fonologisk bevisstheit, så valte ein å bruke bivariat analyse i form av krysstabell. Ved å lage ein krysstabell for kvar av påstandane i SPSS, så kunne ein undersøkje om det var ein samanheng mellom utdanningsnivå og kva lærarane rapporterte på begge påstandane. Begge variablane var på ordinalt målenivå. Den avhengige variabelen var påstandar om undervisningspraksis. Her fekk lærarane hausten 2016 spørsmål om dei meinte at elevane burde vere fonologisk bevisste før bokstavinnlæringa eller om ein burde kombinere

fonologiske bevisstheit med bokstavkunnskap. Den uavhengige variabelen var lærars utdanningsnivå.

For å undersøke om det var ein statistisk signifikant samanheng mellom utdanningsnivå og påstandar om undervisningspraksis, vart det gjennomført ein kji- kvadrattest (Pearson Chi-Square). For å undersøke om det er ein samanheng mellom variablane, bruker denne studien eit signifikansnivå på 5%, dette fordi det er ei vanleg grense å sette for signifikansnivå (Ringdal, 2018). Det betyr at dersom signifikansnivået er mindre enn 0,05 vil resultatene vere signifikante og ein forkastar nullhypotesen som seier at det ikkje er ein samanheng. I resultatdelen i denne studien det bli forklart at det ikkje var ein signifikant samanheng mellom utdanningsnivå og kva lærarane svart på påstandar om undervisningspraksis. Dette er årsaka til at ein valte å ikkje samanlikne lærars utdanningsnivå med kva lærarane rapporterte om arbeidet med fonologiske aktivitetar på hausten og våren i 1. klasse.

For å finne ut om kva lærarane rapportert om sitt arbeid med fonologiske aktivitetar vart det gjennomført frekvensanalysar til alle dei fonologiske aktivitetane både på hausten (T1) og på våren (T2). Dette for å sjå kor mykje dei arbeidde med kvar enkelt aktivitet på hausten og våren på 1. trinn. Resultata frå hausten og våren vart deretter samanlikna på kvar enkelt fonologiske aktivitet. Dette for å finne ut av kor mykje lærarane rapporterer at dei arbeider med kvar aktivitet gjennom heile 1. klasse.

### 3.5. Reliabilitet og Validitet

For å vurdere kvaliteten og truverdigheita til forskinga bør ein undersøke framgangsmåten og forskingsresultata, dette vart gjort ved å gjere grei for reliabiliteten og validiteten til forskinga (Thagaard, 2018).

#### 3.5.1. Reliabilitet

Reliabilitet handlar om kor påliteleg forskinga er (Johannessen et al., 2016). Reliabiliteten blir påverka av kva data som vert nytta i forskinga, kor nøyaktig datamaterialet er, kva måte datamaterialet er samla inn på og korleis ein har bearbeida data i forskinga (Johannessen et al., 2016). I denne oppgåva har ein gjort greie for kva datamateriale som er nytta i undersøkinga, kva utval som er tatt med og gjennomføring av analyse. Dette har ein gjort slik at andre kan gjennomføre den same undersøkinga og få dei same resultatene.

God reliabilitet inneber at datamaterialet ikkje inneheld mange tilfeldige målingsfeil (Kleven & Hjordemaal, 2018). Det er eit stort utval som har svart på spørjeskjemaet i denne masteroppgåva, utvalet var N haust: 300 og N vår: 299. Svarprosenten for spørjeskjemaet på

hausten (T1) er 100%, svarprosenten for våren (T2) er 99,7 %. Dette er ein høg svarprosent då ein svarprosent på 80-90 % vert rekna som ein høg svarprosent (Johannessen et al., 2016) Dette styrkar dermed reliabiliteten i denne studien, fordi eventuelle målingsfeil vil jamne seg ut (Kleven & Hjordemaal, 2018).

I denne oppgåva har det blitt gitt beskrivingar framgangsmåtar som er nytta under innhenting og bearbeiding av forskingsdata. Tolkingane ein har gjort av studiens resultat er sett opp mot relevant teori, dette for å få bekrefte tolkingane ein gjer (Johannessen et al., 2016).

### 3.5.2. Validitet

Høg validitet inneber at forskinga faktisk måler det ein ynskjer å måle (Ringdal, 2018).

Validitet handlar om gyldigheita til forskinga utifrå kor gyldige tolkingane av datamaterialet er (Thagaard, 2018). For å få høg validitet forutsett det at ein har høg reliabilitet (Ringdal, 2018).

#### 3.5.2.1 Omgrepsvaliditet

Omgrepsvaliditet handlar om kva samsvar det er mellom eit teoretisk definert omgrep og omgrepet slik det er operasjonalisert, altså gjennomført måling (Kleven & Hjordemaal, 2018). Spørjeskjemane frå Two Teachers er tilpassa frå tidlegare måleinstrument for undervisningspraksis, i tillegg til nyare element i tidleg leseundervisning (Solheim et al., 2017). Dermed har spørjeskjema i denne studien nytta variablar som teoretisk handlar om fonologisk bevisstheit, lærars undervisningspraksis og utdanningsnivå. Det kan forkomme systematiske målingsfeil eller tilfeldige målingsfeil som svekker omgrepsvaliditeten (Kleven & Hjordemaal, 2018). Ved at utvalet har fått informasjon om spørjeskjemaet til Two Teachers, kan det ha forebyggt for at systematiske målingsfeil som prestasjonspress og nervøsiteten har påverka kva lærarane har svart. Tilfeldige målingsfeil kan vere at svara ein får på spørjeskjemaet er påverka kva motivasjon og konsentrasjon ein har når ein svarer. I denne studien kan det vere at lærarane ikkje svarer ærleg på spørsmåla, men at dei svarer det dei trur er det beste svaret. På grunn av at det er eit stort utval og høg svarprosent på spørjeskjemaet i denne studien, så vil ikkje tilfeldige målingsfeil påverke omgrepsvaliditeten. Dette fordi tilfeldige målingsfeil vil jamne seg ut etter mange målingar (Kleven & Hjordemaal, 2018).

#### 3.5.2.2. Indre validitet

Indre validitet handlar om kva relasjon det er mellom variablar. Indre validitet er aktuelt når ein tolkar årsaksforholda mellom variablar (Kleven & Hjordemaal, 2018). Sidan denne oppgåva nyttar eit tversnittdesign kan ein ikkje sei noko om årsaksforholda mellom variablar (Johannessen et al., 2016). Indre validitet vart derfor ikkje relevant i dette tilfellet.

### 3.5.2.3. Ytre validitet

Ytre validitet er aktuelt når ein undersøker gyldigheitsområda til resultatata i undersøkinga. Dersom undersøkinga er gyldig for personar og situasjonar utifrå problemstillinga, så har ein god ytre validitet (Kleven & Hjørdemaal, 2018). Kven resultatata er gyldige for handlar om utvalet i forskinga er representativt for populasjonen ein ynskjer å sei noko om. (Kleven & Hjørdemaal, 2018). Sidan det er lærarar i 1. klasse frå 150 skular i Norge i ni forskjellige fylker som har svart på spørjeskjemane (Solheim et al., 2017), så representerer dei mange lærarar frå forskjellige stader i Noreg. Sidan mange forskjellige skular og eit stort utval av lærarar har svar på spørjeskjemaet kan ein anta at dei representerer populasjonen. Det lærarane i utvalet svarer kan dermed generaliserast til å gjelde for fleire fyrsteklasselærarar.

### 3.6. Forskingsetikk

I eit forskingsprosjekt må ein ta omsyn til etikk, både internt i forskingsmiljøet og i relasjon til omgivnadene. Sidan forskning søker etter sannheita må forskaren vere open om forskingsprosessen ved å presentere og vurdere resultat på ein ærleg og nøyaktig måte (NESH Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora, 2016; Thagaard, 2018). I denne masteroppgåva er forskingsprosessen og formålet med forskinga beskriven, det er gjort greie for og dokumentert kva teori forskinga byggjer på.

I eit forskingsprosjekt skal ein ta omsyn til personleg integritet og sikra privatlivets fred. Det vil sei at ein behandlar innsamla datamateriale og informasjon om personopplysningar på ein trygg måte, dei skal blir behandla konfidensielt (NESH Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora, 2016). Dette vart gjort ved at ein skreiv under på taushetsplikt og datamaterialet har blitt oppbevart på ein trygg stad. Datamateriale som eg fekk tilgang til på ein minnepenn frå Lesesenteret inneheldt ikkje personopplysningar. Datamaterialet har blitt behandla konfidensielt og minnepennen har blitt trygt oppbevart. Når denne masteroppgåva er ferdig, vil minnepennen bli levert tilbake til Lesesenteret.

Two Teachers har tidlegare fått godtkjent sitt prosjekt frå NSD (NSD - Norsk senter for forskningsdata, 2019), derfor trengte ein ikkje søke på nytt for å behandle datamaterialet frå spørjeskjemaet. Når ein forsker, så skal ein ikkje stigmatisere bestemte samfunnsgrupper (NESH Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora, 2016). I denne studien har derfor lærarar som ei yrkesgruppa blitt behandla med respekt. Denne studien skal ikkje ha nokon negative konsekvensar for utvalet i denne studien, og det utvalet svarte på spørjeskjema har blitt behandla med respekt.

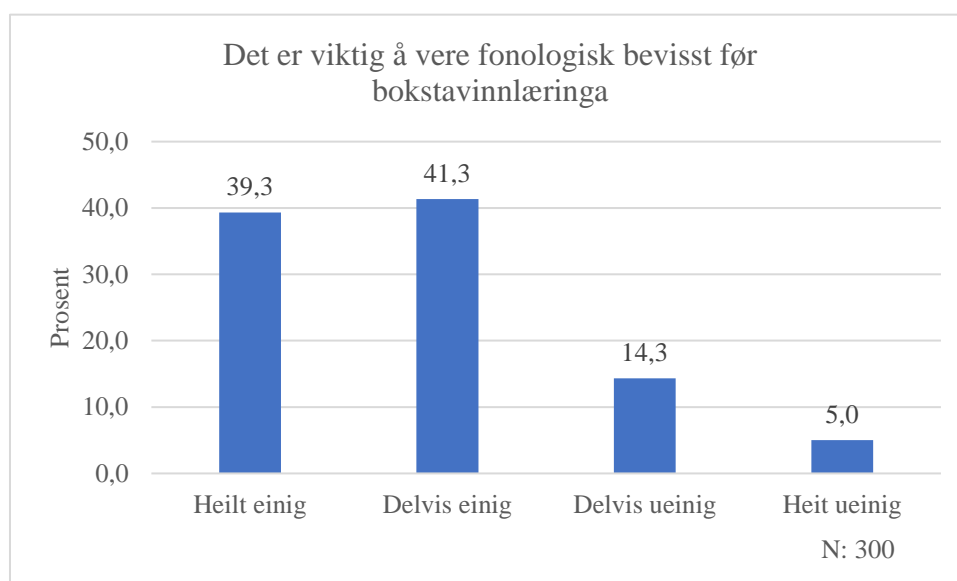
## 4. Resultat

I dette kapitlet blir resultata av forskingsdatamaterialet presentert. Det er 300 lærarar som har svart på spørjeskjemaet frå Two Teachers på hausten (T1). På spørjeskjemaet for våren (T2), er det 299 lærarar som har svart. Det er dermed 1 som ikkje har svart på våren, dette går igjen i heile datasettsystemet som «missing».

I presentasjonen av resultata har ein valt å fyrst gå inn på kva lærarane har svart på påstandane om at elevane bør vere fonologisk bevisste før bokstavinnlæringa eller om ein bør kombinere fonologisk bevisstheit med bokstavinnlæringa. Resultat for påstandane er frå spørjeskjemaet på hausten (T1). Deretter ser ein på om det er samanheng med mellom lærars utdanningsnivå og påstandane om at elevane bør vere fonologisk bevisste før bokstavinnlæringa, eller om arbeid med fonologisk bevisstheit bør knyttast til bokstavinnlæringa. Til slutt presenterer ein resultata for kva lærarane har svart på arbeid med fonologiske aktivitetar. For kvar aktivitet blir resultata både for haust (T1) og vår (T2) presentert kvar for seg før ein oppsummerer arbeid med kvar fonologiske aktivitet gjennom heile 1. klasse.

### 4.1. Påstandandar om undervisningspraksis

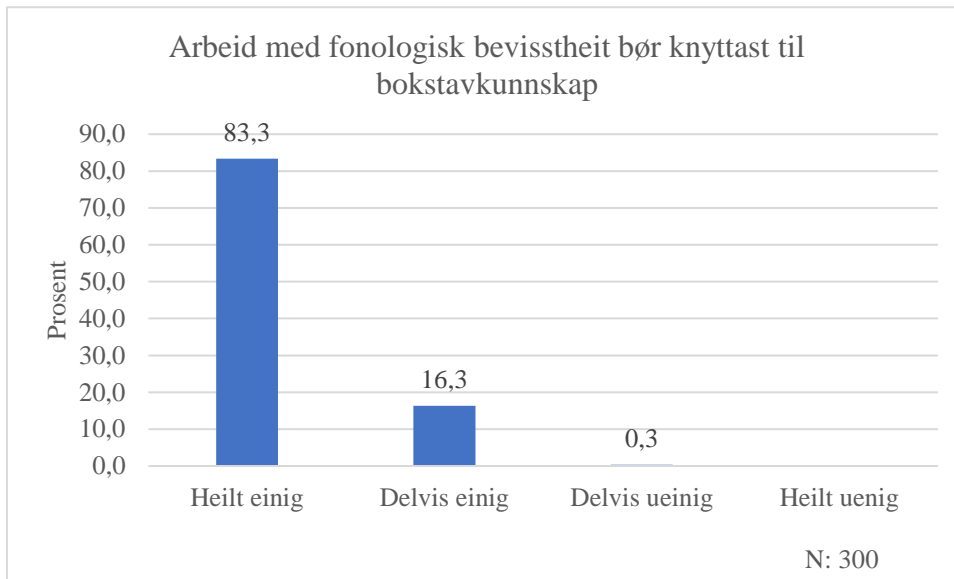
*Påstand: Det er viktig at elevane er fonologisk bevisste før bokstavinnlæringa*



Figur 3: Prosentvis fordeling i påstand om at det er viktig at elevane er fonologisk bevisst før ein byrjar med bokstavinnlæringa. X-aksen viser svaralternativa, og y-aksen viser svar oppgitt i prosent.

80,7 % av lærarane er einige i påstanden «det er viktig å vere fonologisk bevisst før bokstavinnlæringa». Blant dei som er einige, så svarer litt fleire at dei er delvis einige (41,3 %) enn dei som svarer at dei er delvis einige (39,3%). Det er 14,3 % som er delvis ueinige i påstanden, mens dei færreste er heit ueinige i påstanden (5 %).

*Påstand: Arbeid med fonologisk bevisstheit bør knyttast til bokstavinnlæringa*



Figur 4: Prosentvis fordeling i påstand om at arbeid med fonologisk bevisstheit bør knyttast til bokstavinnlæringa. X-aksen viser svaralternativa, og y-aksen viser svar oppgitt i prosent.

99,7 % er einige i påstanden «arbeid med fonologisk bevisstheit bør knyttast til bokstavinnlæringa». Blant dei som er einige svarer 83,3 % at dei er heilt einige, 16,3 svarer at dei er delvis einige. Det er få som er ueinige i påstanden, 0,3 % har svart at dei er delvis ueinige.

Resultata i figur 7 og 8 viser at majoriteten er einige i begge påstandane og veldig få er ueinige. Det er litt fleire som er einige i at ein bør kombinere fonologisk bevisstheit med bokstavkunnskap (99,7 %), enn dei som meiner at ein bør vere fonologisk bevisst før bokstavinnlæringa (80,7 %). Det er fleire som er heilt einige i at ein bør kombinere fonologisk bevisstheit med bokstavkunnskap (83,3%) enn dei som er heilt einige i at ein bør vere fonologisk bevisst før bokstavinnlæringa (39,3 %).

## 4.2. Lærars utdanningsnivå og val av undervisningspraksis

### 4.2.1. Det er viktig at elevane er fonologisk bevisste før ein byrjar med bokstavinnlæringa

Utdanningsnivå:	Det er viktig at elevane er fonologisk bevisste før ein byrjar med bokstavinnlæringa:			
	Heit einig	Delvis einig	Delvis ueinig	Heilt ueinig
Vidaregåande skule	1,7%	0,0%	0,0%	0,0%
Universitet eller høgskule (mindre enn 3 år)	5,1%	6,5%	7,0%	0,0%
Bachelor (3 - 4 års lærarutdanning)	88,1%	87,1%	88,4%	93,3%
Master	5,1%	6,5%	4,7%	6,7%

Tabell 1: Prosentvis fordeling over lærars utdanningsnivå og påstanden om at det er viktig at elevane er fonologisk bevisste før ein byrjar med bokstavinnlæringa. N: 300

Krysstabellen viser kva lærarane har svart på påstanden «det er viktig at elevane er fonologisk bevisste før ein byrjar med bokstavinnlæringa» utifrå deira utdanningsnivå. Majoriteten av lærarar som er heilt einige i påstanden har bachelorutdanning (88,1 %). Blant dei med masterutdanning, er det få som er heilt einige i påstanden (5,1 %). Det same gjeld for dei med universitet eller høgskuleutdanning, der 5,1 % er heilt einige. 1,7 % av dei som er heilt einige har vidaregåande skule som sitt utdanningsnivå, alle med denne utdanninga har svart at dei er heilt einige. Dei fleste lærarane som er delvis einige har bachelorutdanning (87,1 %), få har master- (6,7 %), universitet- eller høgskuleutdanninga (6,5 %). 88,4 % av dei som er delvis ueinige har bachelorutdanning, få har anna utdanning. Blant dei som er heilt ueinige har nesten alle bachelorutdanning (93,3 %), det er nokon få som har masterutdanning (6,7 %).

### 4.2.2. Arbeid med fonologisk bevisstheit bør knyttast til bokstavinnlæringa

Utdanningsnivå:	Arbeid med fonologisk bevisstheit bør knyttast til bokstavinnlæringa:		
	Heit einig	Delvis einig	Delvis ueinig
Vidaregåande skule	0,8%	0,0%	0,0%
Universitet eller høgskule (mindre enn 3 år)	6,4%	2,0%	0,0%
Bachelor (3 - 4 års lærarutdanning)	87,2%	91,8%	100,0%
Master	5,6%	6,1%	0,0%

Tabell 2: Prosentvis fordeling over lærars utdanningsnivå og påstanden om at arbeid med fonologisk bevisstheit bør knyttast til bokstavinnlæringa. N: 300

Krysstabellen viser kva lærarane har svart på påstanden «arbeid med fonologisk bevisstheit bør knyttast til bokstavinnlæringa» utifrå deira utdanningsnivå. Blant dei lærarane som har svart at dei er heilt einige har 87,2 % bachelorutdanning, nokon få har universitet eller høgskuleutdanning (6,4 %), eller masterutdanning (5,6 %). Blant dei som er heit einige har 0,8 % av lærarane vidaregåande skule som sitt utdanningsnivå, alle med dette

utdanningsnivået har svart at dei er heilt einige. 91,8 % av dei lærarane som har svart at dei er delvis einige har bachelorutdanning. Alle som har svart at dei er delvis ueinige har bachelorutdanning (100 %).

#### 4.2.3. Signifikanstesting

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	4,641 <sup>a</sup>	9	0,864
a. 8 celler (50,0%) har forventa antall mindre enn 5. Minimum forventa antall er ,10.			

Tabell 3 Signifikanstest av lærars utdanningsnivå og påstanden om at det er viktig at elevane er fonologisk bevisste før ein byrjar med bokstavinnlæringa.

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	2,024 <sup>a</sup>	6	0,917
a. 8 celler (66,7%) har forventa antall mindre enn 5. Minimum forventa antall er ,01.			

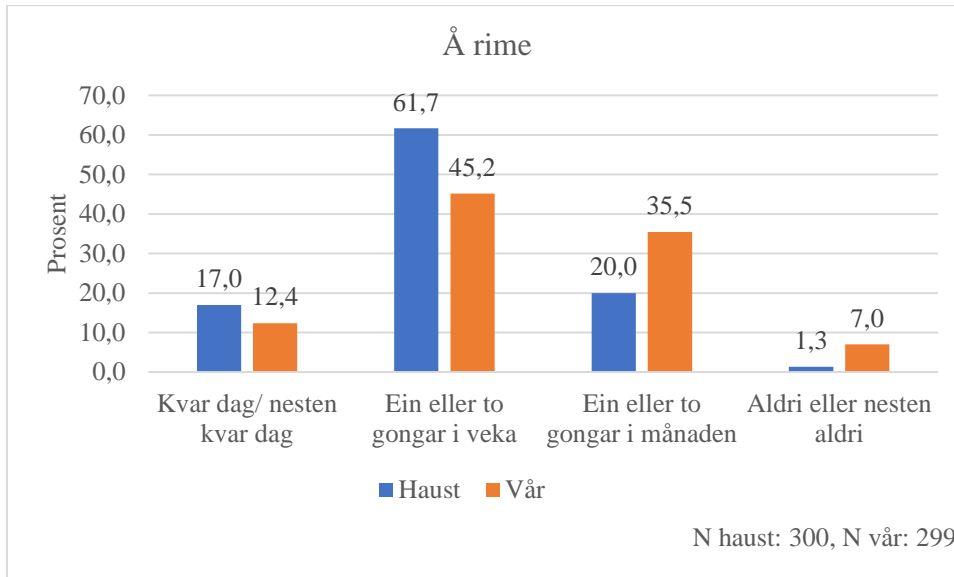
Tabell 4: Signifikanstest over lærars utdanningsnivå og påstanden om at arbeid med fonologisk bevisstheit bør knyttast til bokstavinnlæringa.

Signifikanttestane som er gjennomført for undersøke om det var samanheng mellom datamaterialet viser til at det ikkje er i samanheng mellom lærars utdanningsnivå og påstandane om undervisingspraksis. Signifikansnivåa er over 0,5 og ein beheld nullhypotesen som seier at det ikkje er ein samanheng. Funna er ikkje signifikante.



### 4.3. Arbeid med fonologiske aktivitetar

#### 4.3.1. Prosentvis fordeling i arbeid med rim



Figur 5: Prosentvis fordeling over kor ofte lærarane arbeider med rim i undervisninga på hausten og våren i 1. klasse. På figuren viser x-aksen kvart svaralternativ, mens y-aksen viser fordelinga av svar i prosent.

#### *Arbeid med rim på hausten:*

Dei fleste lærarar arbeider med rim på hausten (98,7 %). Over halvparten svarer at dei arbeider med rim ein eller to gonger i veka (61,7 %). Det er ikkje så stor forskjell på lærarar som svarer at dei arbeider med rim kvar dag eller nesten kvar dag (17 %) og dei som svarer ein eller to gonger i månaden (20 %). Det er få som svarer at dei aldri arbeider med rim i undervisninga (1,3 %).

#### *Arbeid med rim på våren:*

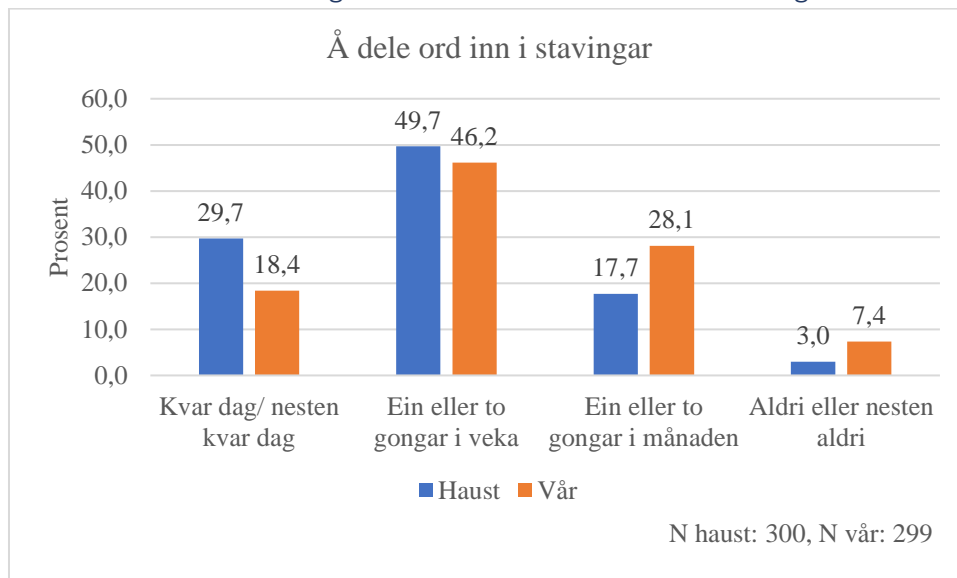
Dei fleste lærarane svarer at dei arbeider med rim (93 %). Av dei som arbeider med rim, så er det flest som arbeider med rim ein eller to gonger i veka (45,2 %), litt færre svarer ein eller to gonger i månaden (35,5 %). Det er færrest lærarar som arbeider med rim kvar dag eller nesten kvar dag (12,4 %). Få svarer at dei aldri eller nesten aldri arbeider med rim (7 %).

#### *Oppsummering av arbeid med rim i 1. klasse:*

Dei fleste arbeider med rim gjennom heile 1. klasse. 98,7 % svarer at dei arbeider med rim på hausten og 93 % arbeider med rim på våren. Dei fleste svarer at dei arbeider med rim ein eller to gonger i veka både på hausten (61,7 %) og på våren (45,3%), men det er ein nedgang frå haust til vår. Det er færre lærarar som arbeider med rim kvar dag eller nesten kvar dag på

hausten 17 % enn på våren 12,4 %. Det er fleire lærarar som ikkje arbeider med rim på våren (7 %) enn på hausten (1,3 %).

#### 4.3.2. Prosentvis fordeling i arbeid med å dele ord inn i stavingar



Figur 6: Prosentvis fordeling over kor ofte lærarane arbeider med å dele ord inn i stavingar på hausten og våren i 1. klasse. Figuren sin x-akse viser alle svaralternativa, og y-aksen viser antal svar i prosent.

#### *Arbeid med stavingar på hausten:*

Majoriteten svarer at dei arbeider med å dele ord inn i stavingar (97 %). Blant dei som arbeider med stavingar er det flest som gjer det ein eller to gongar i veka (49,7 %), dette er nesten halvparten av lærarane. 29,7 % svarer at dei arbeider med stavinga kvar dag/ nesten kvar dag. Totalt er det 79,3 % som arbeider med stavingar ein eller to gongar i veka og kvar dag/ nesten kvar dag. Blant dei som arbeider med stavingar er det færrest som gjer det ein eller to gongar i månaden (17,7 %).

#### *Arbeid med stavingar på våren:*

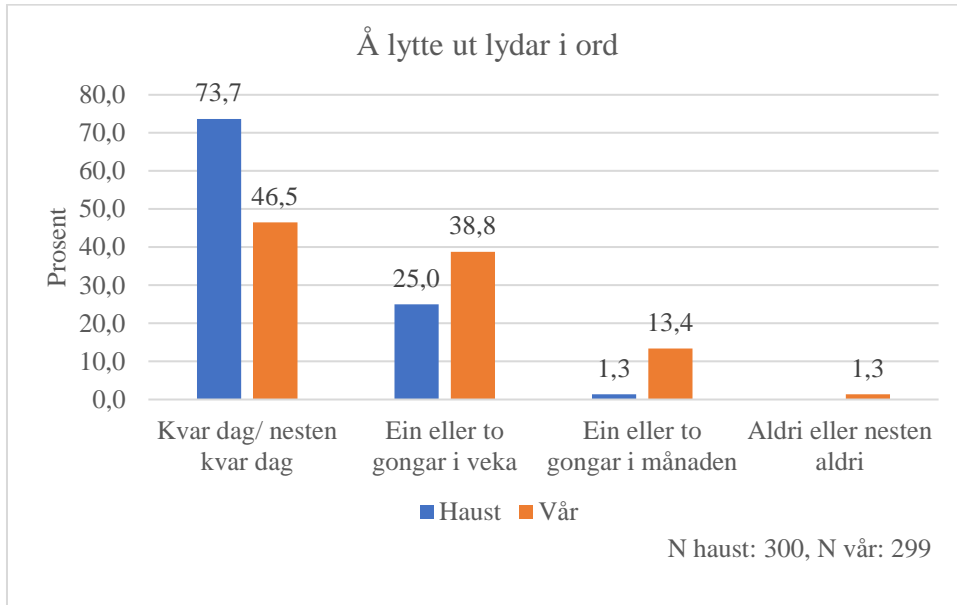
92,6 % arbeider med å dele ord inn i stavingar på våren. Det er få som aldri eller nesten aldri arbeider med å dele ord inn i stavingar (7,4 %). Blant dei som arbeider med stavingar er det flest som gjer det ein eller to gongar i veka (46,2 %). Det er fleire som arbeider med stavingar ein eller to gongar i månaden (28,1 %), enn kvar dag/ nesten kvar dag (18,4 %).

#### *Oppsummering av arbeid med stavingar i 1. klasse:*

Lærarane arbeider med stavingar både på hausten og på våren i 1. klasse. Dei fleste arbeider med stavingar ein eller to gonger i veka både på hausten (49,7 %) og på våren (46,2 %), det er

dermed ein liten nedgang frå haust til vår. På hausten er det fleire som arbeider med stavingar kvar dag/ nesten kvar dag (29,7 %) enn på våren (18,4 %). Det er fleire som arbeider med stavingar ein eller to gongar i månaden på våren (28,1 %) enn på hausten (17,7 %). Det er fleire som aldri eller nesten aldri arbeider med stavingar på våren (7,4 %) enn på hausten (3 %).

#### 4.3.3. Prosentvis fordeling i arbeid med å lytte ut lydar i ord



Figur 7: Prosentvis fordeling over kor ofte lærarane arbeider med å lytte ut lydar i ord på hausten og våren i 1. klasse. På figuren viser x-aksen kvart svaralternativ, mens y-aksen viser svara i prosent.

##### *Arbeid med å lytte ut lydar i ord på hausten:*

Alle lærarane arbeider med å lytte ut lydar i ord på hausten (100 %). Dei fleste svarer at dei arbeider med å lytte ut lydar i ord kvar dag/ nesten kvar dag (73,7 %). Ein fjerdedel (25 %) svarer at dei arbeider med å lytte ut lydar i ord ein eller to gonger i veka, og dei færraste (1,3 %) svarer at dei arbeider med dette ein til to gonger i månaden.

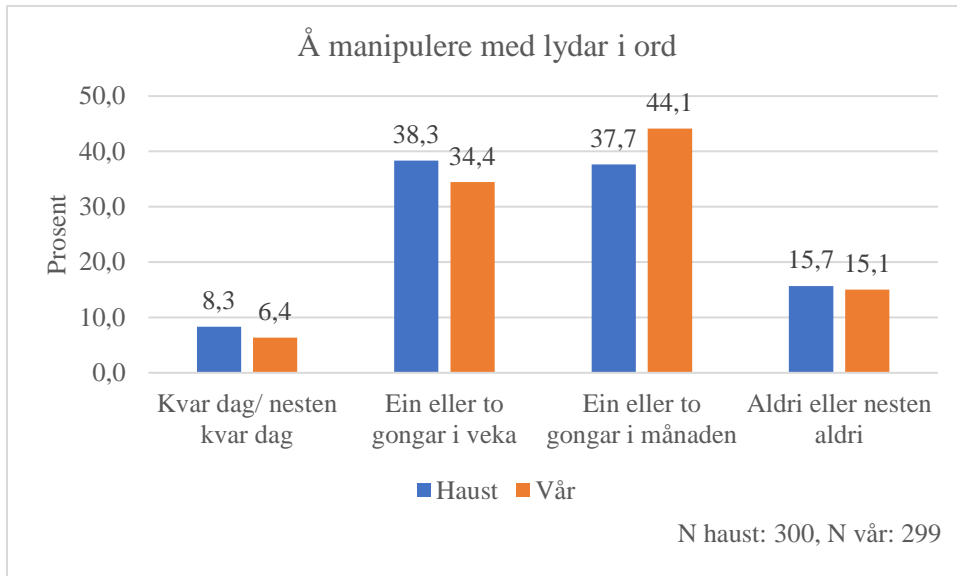
##### *Arbeid med å lytte ut lydar i ord på våren:*

98,7% arbeider med å lytte ut lydar i ord på våren, kun 1,3 % svarer at dei aldri eller nesten aldri arbeider med aktiviteten. Dei fleste arbeider med å lytte ut lydar i ord ein eller to gonger i veka eller oftare (85,3 %). Nesten halvparten svarer at dei arbeider med å lytte ut lydar i ord kvar dag/ nesten kvar dag (46,5 %). Det er også mange som arbeider med aktiviteten ein eller to gonger i veka (38,8 %). 13,4 % svarer at dei arbeider med å lytte ut lydar i ord ein til to gonger i månaden.

### Oppsummering av arbeid med å lytte ut lydar i ord i 1. klasse:

Lærarane rapporterer at dei arbeider mykje med å lytte ut lydar i ord i 1. klasse. På hausten arbeider alle med å lytte ut lydar i ord (100 %), dei fleste kvar dag/ nesten kvar dag (73,7 %). På våren arbeider nesten alle med å lytte ut lydar i ord (98,7 %). Her arbeider dei fleste med å lytte ut lydar i ord kvar dag/ nesten kvar dag (46,5 %) og ein eller to gonger i veka (38,8 %).

#### 4.3.4. Prosentvis fordeling i arbeid med å manipulere lydar i ord



Figur 8: Prosentvis fordeling over kor ofte lærarane arbeider med å manipulere lydar i ord på hausten og våren i 1. klasse. På figuren viser x-aksen kvart svaralternativ og y-aksen viser antal svar i prosent.

#### Arbeid med å manipulere lydar i ord på hausten:

84,3 % av lærarane svarer at dei arbeider med å manipulere lydar i ord på hausten. Det er 15,7 % som svarer at dei aldri eller nesten aldri arbeider med aktiviteten. Blant dei som arbeider med å manipulere lydar i ord er det 38,3 % som svarer at dei gjer det ein eller to gongar i veka, nesten like mange svarer ein eller to gongar i månaden (37,7 %). Det er færrest som svarer at arbeider med å manipulere lydar i ord kvar dag/ nesten kvar dag (8,3 %).

#### Arbeid med å manipulere lydar i ord på våren:

84,9 % av lærarane som svarer at dei arbeider med å manipulere med lydar i ord på våren. 15,1 % svarer at dei aldri eller nesten aldri arbeider med å manipulere lydar i ord. Blant dei som arbeider med aktiviteten er det flest som svarer at dei gjer det ein eller to gongar i månaden (44,1 %) og litt færre svarer at dei gjer det ein eller to gongar i veka (34,4 %). Dei færreste arbeider med å manipulere lydar i ord kvar dag eller nesten kvar dag (6,4 %).

### *Oppsummering av arbeid med å manipulere lydar i ord i 1. klasse:*

Det er mange lærarar som rapporterer at dei arbeider med å manipulere lydar i ord i 1. klasse. Det er ikkje stor forskjell mellom haust og vår, der 84,3 % arbeider med å manipulere lydar i ord på hausen og 84,9 % på våren. På hausen svarer dei fleste at dei arbeider med å manipulere lydar i ord ein eller to gonger i veka (38,3 %) og ein eller to gongar i månaden (37,7 %). Dette gjeld også på våren, men litt fleire arbeider då med å manipulere lydar i ord ein eller to gongar i månaden (44,1 %) enn ein eller to gongar i veka (34,4 %). Det er ikkje så stor forskjell, men litt fleire arbeider med å manipulere lydar i ord kvar dag på hausen (8,3 %) enn på våren (6,4 %). Det er omtrent like mange som svarer at dei aldri eller nesten aldri arbeider med å manipulere lydar i ord på hausten (15,7 %) og på våren (15,1 %).

## 5. Diskusjon

Formålet med denne studien var å få ein innblikk i korleis lærarar arbeider med fonologisk bevisstheit i begynnaropplæringa. I dette kapittelet blir metode og hovudfunn frå resultatata i studien diskutert opp mot relevant teori.

### 5.1. Metode

Masteroppgåva si problemstilling var:

*Korleis rapporterer lærarar på 1. trinn at dei arbeider med fonologisk bevisstheit i den fyrste leseopplæringa?*

For å finne ut av dette vart det valt å bruke ein kvantitativ metode med spørjeskjema frå Two Teachers. Ved å bruke ein kvantitativ metode fekk ein oversikt over kva mange lærarar rapporterer om arbeid med fonologisk bevisstheit i den fyrste leseopplæringa, men ein fekk dermed ikkje ei djup forståing av lærars kjennskap til fonologisk bevisstheit eller korleis dei grunnjev vala sine. Eit spørjeskjema med faste svaralternativ gir kun svar på det som blir spurt om og ikkje meir (Johannessen et al., 2016). Sidan spørjeskjemaet som er nytta hadde faste svaralternativ, har ein ikkje fått andre opplysningar enn det som spørjeskjemaet spurte om. Dermed veit ein ikkje om lærarane arbeider med andre fonologiske aktivitetar enn det som spørjeskjemaet spør om. I spørjeskjemaet var det ikkje omgrepsforklaringar på til dømes fonologisk bevisstheit og bokstavkunnskap. Kor god kjennskap lærarane har til omgrepa i spørjeskjemaet kan ha påverka svara. På grunn av at spørjeskjemaet frå Two Teachers er basert på tidlegare og seinare måleinstrument for tidleg leseutvikling (Solheim et al., 2017), så blir det antatt at spørjeskjemaet måler det ein vil måle. Dette styrkar studiens validitet.

Utvalet av kven som svarte på spørjeskjemaet var allereie gjort og datamateriale var samla inn. Ved å velje å bruke heile utvalet fekk ein oversikt over kva mange lærarar svarte. Utvalet er lærarar frå store delar av Noreg, dermed kan ein anta at det utvalet svarte kan representera det fleire lærarar ville ha svart. Utvalet er dermed representativt for populasjonen, dette styrkar studiens validitet. Det er eit stort utval på 300 lærarar som svarte på spørjeskjemaet på hausten og 299 på våren, svarprosenten er også høg. På grunn av at det er eit stort utval og høg svarprosent, så styrkar det studiens reliabilitet. Det styrkar også validiteten sidan ein høg svarprosent kan jamne ut for eventuelle tilfeldige målingsfeil.

## 5.2. Drøfting

5.2.1. Rapporterer lærarane at elevane må vere fonologisk bevisste før dei byrjar å arbeide med bokstavar, eller knyt dei den fonologiske bevisstheita til innlæringa av bokstavar?

Lærarane fekk i spørjeskjemaet på hausten spørsmål om kor einige dei var i påstandane om at «*det er viktig at elevane er fonologisk bevisst før bokstavinnlæringa*» (figur 3) og «*arbeid med fonologisk bevisstheit bør knyttast til bokstavinnlæringa*» (figur 4). Resultata frå denne studien viste at 80,7 % av lærarane var einige i at det er viktig å vere fonologisk bevisste før bokstavinnlæringa. 99,7 % var einige i at *arbeid med fonologisk bevisstheit bør knyttast til bokstavinnlæringa*. Resultata viser dermed at majoriteten av lærarane var einige i begge påstandane, sjølv om disse kan stå i kontrast til kvarandre. Årsaka til dette kan vere at lærarane er usikre på omgrepet fonologisk bevisstheit, det kan vere at lærarane ikkje har tilstrekkeleg kunnskap om fonologisk bevisstheit og det kan vere at lærarane har svart på kva dei gjer i praksis istadenfor kva dei meiner.

Det kan vere at lærarane ikkje har forstått omgrepet fonologisk bevisstheit. Rasmussen (2013), reflekterte i si masteroppgåve om lærarane var usikre på omgrepet fonemisk bevisstheit. Sidan fonemisk bevisstheit er ein del av fonologisk bevisstheit, så kan det derfor verke som at lærarane er usikre på kva fonologisk bevisstheit er. Omgrepet fonologisk bevisstheit var ikkje definert i spørjeskjemaet, dermed kan det vere at lærarane ville svart annleis viss det var definert.

Dersom lærarane har manglande kunnskapar om fonologisk bevisstheit, så kan det vere at dei ikkje har forstått kva spørsmåla spør etter og dermed ikkje at dei to påstandane står i kontrast til kvarandre. Det at dei to påstandane kan stå i kontrast til kvarandre, vil sei at dersom lærarane meiner at ein bør *kombinere fonologisk bevisstheit med bokstavkunnskap*, så vil det med andre ord ikkje vere ein forutsetning å vere *fonologisk bevisst før bokstavinnlæringa*.

Tidlegare forskning har vist at lærarar ikkje har tilstrekkelege ferdigheiter og kunnskapar om fonologisk bevisstheit (Carson & Bayetto, 2018; Cunningham et al., 2009), det kan dermed tenkjast at dette kan vere ei årsak til at mange lærarar rapporterer at dei er einige i begge påstandane. Utifrå dette kan ein anta at lærars kunnskapar om fonologisk bevisstheit og korleis lærarane har oppfatta innhaldet i spørsmåla kan ha påverka kva dei har svart.

Det kan vere at lærarane har svart på spørsmåla utifrå kva dei gjer i praksis i undervisninga og ikkje kva dei sjølve meiner om påstandane. Grunnen til at lærarane svarer at elevane *bør vere fonologisk bevisste før bokstavinnlæringa*, kan vere at dei i undervisninga opplever at elevar som har leikt og utforska med språket i førskulealder er meir fonologisk bevisste og dermed lettare tileignar seg bokstavkunnskap og leseferdigheiter. Forskinga viser at fonologisk bevisstheit i førskulealder gir betre leseutvikling (Lundberg, 2006; Olofsson & Niedersøe, 1999). Årsaka til dette kan vere at den språklege bevisstheita og dermed den fonologiske bevisstheita er påverka av om eleven har eit språkstimulerande miljø rundt seg (N. N. Gabrielsen & Oxborough, 2014; Olofsson & Niedersøe, 1999). Utifrå denne kunnskapen kan det vere at lærarane har erfaring med at elevane startar på skulen på 1. trinn med ulike ferdigheiter innanfor språkleg bevisstheit, og at det då også er ulike ferdigheiter innanfor fonologiske ferdigheiter og bokstavkunnskap blant elevane. Dette fordi elevar som veks opp i miljø med mykje språkstimulering har betre fonologiske ferdigheiter enn elevar som ikkje veks opp miljø med språkstimulering (Olofsson & Niedersøe, 1999). Det kan vere mange lærarar også svarer at dei er einige i påstanden om at *arbeid med fonologisk bevisstheit bør knyttast til bokstavinnlæringa*, fordi det er det dei gjer sjølve i undervisninga. Dette kan vere fordi kompetansemåla etter 2. årstrinn kan oppfattast til å handle om arbeid med fonologisk bevisstheit, som rim og stavingar (Utdanningsdirektoratet, 2013) I tillegg skal ein arbeide med bokstavkunnskap der ein til dømes skal lese bokstavar og trekke lydar saman til ord (Utdanningsdirektoratet, 2013). Ein kan anta at lærarane arbeider med kompetansemåla og dermed arbeider mot at elevane skal få både bokstavkunnskap og fonologisk bevisstheit. Forskinga viser elevar som blir tidleg introdusert til bokstavar, utviklar god bokstavkunnskap (Sigmundsson et al., 2020; Sunde et al., 2020). Utifrå dette bør ein arbeide med bokstavkunnskap i byrjinga av 1. trinn og ikkje vente til elevane er fonologisk bevisste. Sidan kompetansemåla omtalar både arbeid med fonologisk bevisstheit og bokstavkunnskap (Utdanningsdirektoratet, 2013), kan det tenkjast at lærarane både ubevisst og bevisst kombinerer arbeid med fonologisk bevisstheit og bokstavkunnskap.

Sjølv om resultatene i denne studien viser at majoriteten av lærarar som har svart på påstanden om at *elevane bør vere fonologisk bevisst før bokstavinnlæringa*, er einige i påstanden, så er det samtidig omtrent 20 % av lærarane som rapporterer at dei er ueinige i påstanden. Det er dermed nesten ein fjerdedel som er ueinige i påstanden. Årsaka til dette kan vere at dei svarer utifrå kva dei har erfart frå praksis, men det kan også vere at dei har kjennskap til kva forskinga seier ein bør gjere. Ein bør kombinere fonologisk bevisstheit med bokstavkunnskap fordi ein må vere fonologisk bevisst og ha bokstavkunnskap for blant anna å forstå det alfabetiske prinsipp, som er ein føresetnad for at elevane skal beherske å lese i det alfabetisk-fonologiske stadiet i leseutviklinga (Høien & Lundberg, 2012; Lyster, 2019). Det kan utifrå dette vere at lærarane har erfart at kombinasjonen av arbeid med fonologisk bevisstheit og bokstavkunnskap hjelper elevane til å lære å lese på 1. trinn, og at elevane dermed ikkje må vere fonologisk bevisste før ein startar med bokstavinnlæringa. Det kan også vere at lærarane har kjennskap til forskinga. Tidlegare forskning har vist at kombinasjonen av fonologisk bevisstheit og bokstavkunnskap gir best effekt for at elevane skal utvikle gode leseferdigheiter (Ehri, 2004; National Reading Panel, 2000; Solheim et al., 2018). Dermed kan det vere at lærarane har kjennskap til kva forskinga seier og utifrå det rapporterer at dei er ueinige i at elevane bør vere fonologisk bevisste før bokstavinnlæringa. Det kan virke som at lærarane er einige i at ein bør kombinere fonologisk bevisstheit med bokstavkunnskap i undervisninga. Dette fordi studien viser at blant dei som er einige i at *ein bør knytta fonologisk bevisstheit til bokstavinnlæringa*, så er majoriteten heilt einig i påstanden. Forskinga viser at kombinasjonen av fonologisk bevisstheit og bokstavkunnskap er nødvendig for at elevar skal lære å lese (National Reading Panel, 2000), dermed kan ein tolke det som at resultatene i denne studien viser at lærarane er einige i det forskinga viser har effekt for at elevar skal lære å lese.

5.2.2. Er det ein samanheng mellom lærars utdanningsnivå og påstandane; «det er viktig å vere fonologisk bevisst før bokstavinnlæringa» og «arbeid med fonologisk bevisstheit bør knyttast til bokstavinnlæringa»?

Signifikanstestane (sjå tabell 3 og tabell 4), viste at det ikkje var samanheng mellom lærars utdanningsnivå og kva dei meinte om påstandane om undervisningspraksis. Påstandane var om lærarane meinte det var «*viktig å vere fonologisk bevisst før bokstavinnlæringa*» (sjå tabell 1) og «*arbeid med fonologisk bevisstheit bør knyttast til bokstavinnlæringa*» (sjå tabell 2). Ein kan reflektere over om val av undervisningspraksis kan vere påverka av andre faktorar, til dømes undervisningsmetodar og erfaringar.

Denne studien viser at majoriteten av lærarane som har svart innanfor kvart svaralternativ har bachelorutdanning, dette gjeld for begge påstandane. Til dømes er det omtrent 90 % av alle



som har svart innanfor kvart svaralternativ på påstanden om at *elevane bør vere er fonologisk bevisste før bokstavinnlæringa*, som har bachelorutdanning. Lærarutdanninga var ei bachelorutdanning då lærarane svarte på spørjeskjemaet (E. Gabrielsen, 2014). Sidan det ikkje er ein samanheng mellom lærars utdanningsnivå og val av undervisningspraksis, kan det tenkjast at årsaka til resultata kan vere at blant lærarane som har svart på spørjeskjemaet så er det flest som har bachelorutdanning.

Det har vore varierende fokus på leseopplæringa i mange år, og dermed også varierende kor stort fokus fonologisk bevisstheit og bokstavkunnskap har hatt i lærarutdanninga (E. Gabrielsen, 2014). Det kan likevel tenkjast at lærarar har lært litt om fonologisk bevisstheit og bokstavkunnskap i undervisninga. Dette på grunn av at det er ferdigheiter ein bør meistre for å forstå det alfabetiske prinsipp og for å klare å avkode eit ord (Høien & Lundberg, 2012; Melby-Lervåg, 2011). På grunn av at ein kan ta masterutdanning innanfor forskjellige fag og emne, så er det ikkje sikkert at lærarane som har svart på spørjeskjema som er nytta i denne masteroppgåva har fått dybdeforståing av fonologisk bevisstheit gjennom masterstudiet.

Då resultata i denne studien viser at det ikkje er samanheng mellom lærars utdanningsnivå og val av undervisningspraksis, så kan det det vere at undervisningsmetodar eller lærars erfaringar påverkar val av undervisningspraksis. Det er skulane som har ansvar for å ha kompetente lærarar med god fagleg kunnskap og god kunnskap om ulike undervisningsmetodar (Andersson et al., 2011; Lyster, 2011). Kva undervisningsmetodar lærarane nyttar kan vere påverka av kva undervisningsmetodar skulane vektlegg. I følgje Rasmussen (2013) brukte lærarar i Noreg fleire undervisningsmetodar, men det var den syntetiske metoden som var mest brukt. Då ein syntetisk metode vektlegg arbeid med fonologisk bevisstheit (Pressley & Allington, 2015; Tønnessen & Uppstad, 2014), kan det vere at lærarane arbeider med fonologisk bevisstheit i undervisninga uavhengig av kva utdanningsnivå dei har. Kva lærarane vektlegg i undervisninga kan vere påverka av egne erfaringar. Lærarar med mange års erfaring kan ha arbeid med læreplanar med ulike kompetansemål for kva elevane skal lære. Ein kan reflektere over om lærarar dermed har opparbeidd seg erfaringar med kva undervisningspraksis som gjer at elevane får god læring og oppnår kompetansemåla. Dersom lærarane i denne studien har svart utifrå kva dei gjer i undervisninga og egne erfaringar, så kan det vere at lærars utdanningsnivå ikkje spelar ei rolle for kva lærarane har svart på påstandane om undervisningspraksis.

5.2.3. Er det forskjellar på korleis lærarane rapporterer at dei arbeider med fonologisk bevisstheit på hausten og våren i 1. klasse?

Lærarane svarte i spørjeskjemaet på kor ofte dei arbeidde med dei fonologiske aktivitetane å rime, å klappe/ dele ord inn i stavingar, å lytte ut lydar i ord og å manipulere med lydar i ord. Å arbeide med slike fonologiske aktivitetar kan bidra til at elevane før øvd opp evna til å bearbeide den fonologiske informasjonen i eit ord, som er ein føresetnad for å lære seg å avkode eit ord (Melby-Lervåg, 2011; National Reading Panel, 2000).

### *Rim*

På spørsmålet om kor ofte lærarane *arbeider med å rime* (figur 5), viser resultatane at 98,7 % av lærarane arbeider med rim på hausten og 93 % arbeider med rim på våren. Dette viser at majoriteten av lærarar arbeider med å rime gjennom heile 1. trinn. Det er fleire barn som klarer å rime før dei byrjar på skulen (Hekneby, 2011). Likevel rapporterer dei fleste lærarar på 1. trinn at dei arbeider med rim på hausten, utifrå dette er det interessant at mange lærarar rapporterer at dei arbeider mykje med rim på våren, då ein skulle tru at dei var blitt bevisste lydstrukturen i orda og bokstavlydane. Årsaka til at mange svarer at dei arbeider med dette, kan ha si grunngeving i at mange lærarar kan ha kunnskap om at det å arbeide med rim kan hjelpe elevane i gang med leseutviklinga. Dette fordi ein ved å arbeide med rim blir oppmerksom på språkets forside og utviklar den språkleg bevisstheita og den fonologiske bevisstheita (Bloom & Lahey, 1978; Frost, 2005). Ved at lærarar hjelper elevar til å bli oppmerksomheita mot lydstrukturen i språket (Dahle et al., 2016; Lyster, 2019), kan det bidra til at elevane lettare kan legge merke til bokstavlydar og at det er like lydar i orda, som gjer at dei rimer (Cardoso-Martins et al., 2011; Kilpatrick, 2015; Lyster, 2019; Scarborough & Brady, 2002).

Resultata frå denne studien viser at dei fleste som arbeider med rim gjer det ein eller to gongar i veka, der 61,7 % gjer det på hausten og 45,5 % på våren. Desse resultatane viser at sjølv om mange arbeider med rim på 1. trinn, så arbeider dei oftare med rim på hausten enn på våren. Dette samsvarer med at elevar som meistar større lydmessige einingar, som rim kan utvikle den fonologiske bevisstheita og rette oppmerksomheita mot mindre lydeiningar (Høien & Lundberg, 2012). Likevel er det kun ca. 5 % auke i lærarar som rapporterte at dei aldri eller nesten aldri arbeider med rim på hausten (1,3 %) og våren (7 %). Dersom lærarane er bevisste at den fonologiske utviklinga går frå større lydeiningar til mindre lydeiningar (Høien & Lundberg, 2012; Kilpatrick, 2015; Lyster, 2011), så skulle ein dermed anta at det var fleire som ikkje arbeider med rim på våren. Det at resultatane frå det lærarane rapporterer viser at det

ikkje er større forskjell mellom arbeid med rim på hausten og våren kan derimot komme av at det å arbeide med rim kan opplevast som ein aktivitet der ein leiker med språket (Traavik & Alver, 2008). Dette kan kanskje engasjere mange elevar, samtidig som det er ein aktivitet dei kan ha kjennskap til frå språkstimulering i heimen og i barnehagen. Kompetansemåla etter 2. årstrinn viser til dømes at elevane skal kunne leike og eksperimentere med rim (Utdanningsdirektoratet, 2013). Dermed kan dette gjere at lærarane vektlegg å arbeide med rim i undervisninga.

### *Å klappe/ dele ord inn i stavingar*

Dei fleste lærarane rapporterer at dei *arbeider med stavingar* (figur 6) gjennom heile 1. trinn. Resultata i denne studien viser at det er ein liten nedgang frå hausten der 97 % arbeider med å klappe/dele ord inn i stavingar til 92,6 % på våren. Å arbeide med stavingar kan gjere elevane fonologisk bevisste ved å øve på å høyre kva som blir igjen av eit ord viss ein tar vekk ei staving, til dømes viss ein tar vekk fyrste stavinga i ordet «sku- le». Dette kan gjere at elevane blir bevisste på større lydeiningar i orda, som morfema (Furnes, 2018; Traavik & Alver, 2008). Utifrå dette kan det vere at lærarane arbeider med stavingar for at elevane skal bli bevisste at orda er bygd opp av større lydeiningar, og lette leseinnlæringa. Dette fordi det å bli oppmerksame på korleis ord er bygd opp kan bidra til å forstå det morfematiske prinsipp, som er ein føresetnad for å lære å lese (Casalis & Louis-Alexandre, 2000; Lyster, 2019; Lyster et al., 2016).

Sidan det å dele ord inn i stavingar er ein del av den grunnleggjande fonologiske bevisstheita, så kan ein anta at mange har arbeidd med denne aktiviteten i barnehagen (Hekneby, 2011; Kilpatrick, 2015). Det kan dermed vere at lærarane arbeider med aktivitetar som elevane kjenner til frå før, slik at dei får eit inntrykk av kvar dei er i den fonologiske utviklinga. Lærarane rapporterte at dei arbeider oftare med stavingar på hausten, der 29,7 % arbeida med stavingar kvar dag/ nesten kvar dag, mens 18,4 % svarte det same på våren. Dermed er det nesten ein nedgang på ca. 11 prosentpoeng av lærarar som rapporterer at dei arbeider med stavingar kvar dag/ nesten kvar dag frå haust til vår. Å kunne dele ord inn i stavingar er ein del av den grunnleggjande fonologiske bevisstheita (Kilpatrick, 2015). Utifrå dette kan det vere at lærarane er bevisste den fonologiske utviklinga og dermed vel å arbeide mindre med stavingar på våren då elevane har fått arbeidd med stavingar på hausten. Sjølv om dei arbeider mindre med stavingar på våren enn på hausten, så arbeider dei likevel med stavingar gjennom heile 1. trinn. Det at lærarane arbeider med stavingar er viktig då det kan vere at elevane lettare forstår orda si betyding. Dette på grunn av at dei lettare kan kjenner igjen ord som

ordbilete, slik som i det ortografiske- morfematiske stadiet i leseutviklinga (Høien & Lundberg, 2012; Lyster, 2019; Lyster et al., 2016)

*Å lytte ut lydar i ord:*

*Å lytte ut lydar i ord* (figur 7) er ein vanskeleg fonologisk aktivitet som forutsett at ein legg merke til fonema i orda (Lyster, 2019). Denne studien viser at nærmast alle lærarar arbeider med å lytte ut lydar i ord på 1.trinn. Resultata viser at 100 % arbeider med å lytte ut lydar i ord på hausten og 98,7 % på våren. Det nesten alle lærarar arbeider med å lytte ut lydar i ord, kan komme av at lærarane er bevisste at å lytte ut lydar i ord kan bidra til at elevane utviklar den fonemiske bevisstheita, som bidrar til at dei kan forstå det alfabetiske prinsipp og som er ein forutsetning for å lære å lese i det alfabetisk- fonologiske stadiet (Høien & Lundberg, 2012). Det er også fleire ulike aktivitetar ein kan gjere for å lytte ut lydar i ord, som fyrste og siste lyden i ordet eller alle lydane i ordet (Dahle et al., 2016; Lyster, 2019), som kan gjere at ein kan arbeide med meir og mindre avanserte aktivitetar der ein lyttar ut lydar i ord.

Resultata i denne studien viser også at lærarane arbeider meir og oftare med å lytte ut lydar i ord på hausten enn på våren. Dette ser ein til dømes ved at på hausten arbeider 73,7 % med å lytte ut lydar i ord kvar dag/ nesten kvar dag, mens 46,5 % gjer det same på våren. Det å lytte ut lydar i ord er ein krevjande fonologisk aktivitet, som krev fonemisk bevisstheit (Lyster, 2019). Derfor er det interessant at lærarane arbeider oftare med å lytte ut lydar i ord på hausten enn på våren. Dette fordi den grunnleggjande fonologiske bevisstheita utviklar seg gjennom 1. trinn, og etterkvart utviklar ein meir avansert fonologiske bevisstheit (Høien & Lundberg, 2012; Kilpatrick, 2015). Ein kunne tru at å lytte ut lydar i ord er ein aktivitet lærarane kunne rapportert at dei arbeider meir med på våren enn hausten, då elevane kan ha blitt meir fonologiske bevisste og er klar for meir avanserte fonologiske aktivitetar. Årsaka til at ein arbeider meir med å lytte ut lydar i ord på hausten enn på våren, kan dermed vere at lærarane ikkje er bevisste elevane fonologiske utvikling.

*Å manipulere med lydar i ord:*

*Å manipulere med lydar i ord* (figur 8) er ein krevjande fonologisk aktivitet, som krev at elevane har fonemisk bevisstheit (Lyster, 2019; Traavik & Alver, 2008). Det er ca. 80 % av lærarane som arbeider med å manipulere med lydar i ord på 1. trinn både på hausten (84,3 %) og på våren (84,9 %). Blant dei som arbeider med å manipuler med lydar i ord er det flest som arbeider med det ein eller to gongar i veka. Det er ikkje så stor forskjell i kor mykje dei arbeider med det gjennom 1. trinn, men dei arbeider litt sjeldnare med aktiviteten på våren

enn på hausten. Ein kan utifrå dette reflektere over kvifor lærarane ikkje arbeider meir med å manipulere med lydar i ord på våren enn på hausten. Dette fordi det er ein krevjande fonologisk aktivitet og i følge den fonologiske utviklinga så meistrar ein avansert fonologisk bevisstheit dersom ein meistar aktiviteten (Høien & Lundberg, 2012; Kilpatrick, 2015). Utifrå dette så burde det å manipulere med lydar i ord vere ein fonologiske aktivitet som elevane har betre forutsetningar å arbeide med på våren enn på hausten. Dette fordi elevane kan ha fått betre tid til å utvikle den fonologiske bevisstheita og kan rette oppmerksamheita meir mot aktivitetar som krev fonemisk bevisstheit.

Det er nesten like mange lærarar som rapporterer at dei ikkje arbeider med å manipulerer lydar i ord gjennom heile 1. trinn, det er 15,7 % på hausten og 15,1 % på våren som rapporterer at dei ikkje arbeider med å manipulere med lydar i ord. Ei årsak til at nokon lærarar vel å ikkje arbeide med å manipulere med lydar i ord, kan vere på grunn av at aktiviteten forutsett at elevane er fonemisk bevisste (Høien & Lundberg, 2012; Kilpatrick, 2015; Traavik & Alver, 2008). Ein konsekvens av dette kan dermed vere at nokon elevar ikkje får øvd på den avanserte fonologiske bevisstheita. Det kan også vere at lærarane opplever at elevane ikkje har god fonologisk bevisstheit og dermed ikkje fokuserer på denne fonologiske aktiviteten. Forskinga har vist at lærarar har manglande kunnskapar om fonologisk bevisstheit (Cheesman et al., 2009). Utifrå denne forskinga kan det vere at lærarane kan ha manglande kunnskapar om fonologisk bevisstheit og kva ein meiner med å manipulere med lydar i ord. Likevel kan ein anta at lærarane har forstått kva som var meint med å manipulere lydar i ord, dette fordi at det var forklart i spørjeskjemaet som er nytta i denne masteroppgåva.

#### *Arbeid med fonologiske aktivitetar på 1. trinn*

Å arbeide med fonologiske aktivitetar på 1. trinn kan bidra til at elevar legg merke til orda sin struktur (Lyster, 2019). Resultata over kva lærarane rapporterer om kor ofte dei arbeider med fonologiske aktivitetar viser at majoriteten av lærarane arbeider med fonologiske aktivitetar gjennom heile 1. trinn. Sidan majoriteten av lærarar arbeider med fonologiske aktivitetar, så kan det vere at dei er bevisste på å ha eit språkstimulerande miljø der elevane får øve på å utvikle sine fonologiske ferdigheiter. Eit slikt språkstimulerande miljø kan bidra til at elevane utviklar gode fonologiske ferdigheiter, som er viktig for å utvikle gode leseferdigheiter (N. N. Gabrielsen & Oxborough, 2014; Olofsson & Niedersøe, 1999). Dermed kan det vere at elevane blir tidleg fonologisk bevisste, som kan bidra til at elevane utviklar betre leseferdigheiter enn om dei ikkje er tidleg fonologisk bevisste (Frost et al., 2005; National Reading Panel, 2000). Resultata viser at over 90 % arbeider med dei

fonologiske aktivitetane *rim, klappe/ dele ord inn i stavingar og å lytte ut lydar i ord* både på hausten og våren på 1. trinn. Å *manipulere med lydar i ord* er den aktiviteten som vert arbeida minst med, men likevel er det ca. 80 % som arbeider med aktiviteten på hausten og på våren i på 1 trinn. Det kan vere at lærarane arbeider meir med å *manipulere med lydar i ord* på 2. trinn, der fleire av elevane kan ha utvikla fonemisk bevisstheit. Dette fordi ein har avansert fonologisk bevisstheit dersom ein meistrar å manipulere med lydar i ord (Høien & Lundberg, 2012; Kilpatrick, 2015).

Resultata frå studien tyder på at lærarane arbeider med alle dei fonologiske aktivitetane gjennom heile 1. trinn, men utan å differensiere mellom avanserte og mindre avanserte fonologiske aktivitetar. For kvar enkelt aktivitet er det liten forskjell i kor mange som arbeider med aktivitetane gjennom heile 1. trinn. Det er likevel færre som rapporterer at dei arbeider med fonologiske aktivitetar på våren enn på hausten. Resultata i denne studien viser at den fonologiske aktiviteten som flest lærarar rapporterer at dei arbeider med er å *lytte ut lydar i ord*. Dette ser ein ved at resultata viser at 100 % arbeider med å *lytte ut lydar i ord* på hausten og 98 % på våren. Denne aktiviteten er krevjande, fordi elevane må vere fonemisk bevisste for å meistre denne aktiviteten (Lyster, 2019; National Reading Panel, 2000). Det kan vere at årsaka til at lærarane rapporterer at dei arbeider mykje med å *lytte ut lydar i ord* er fordi det er mange forskjellige måtar ein kan gjere det på. Til dømes vil det å lytte ut fyrste og siste lyden i eit ord vere mindre krevjande enn å *lytte ut alle lydane* i eit ord (Dahle et al., 2016). Sjølv om dette kan vere ein krevjande aktivitet, så kan det vere ein fin måte å undersøkje om elevane meistrar aktiviteten og har fonemiske bevisstheit (National Reading Panel, 2000). Undervisning som fokuserer på fonologiske aktivitetar som krev fonemisk bevisstheit, gir elevane betre leseferdigheiter enn om ein ikkje arbeider med det (National Reading Panel, 2000). Sidan lærarane rapporterer at dei arbeider med avanserte fonologiske aktivitetar som å *lytte ut lydar i ord*, så skulle ein tru at dei også arbeider med å *manipulere med lydar i ord*. Å *manipulering med lydar i ord* er derimot den aktiviteten færrest rapporterer at dei arbeider med, likevel er det over 80 % av lærarane som rapporterer at dei arbeider med å *manipulere med lydar* både på hausten og på våren. Det kan vere at lærarane rapporterer at dei arbeider mindre med å manipulere lydar i ord på grunn av at elevar kan oppleve aktiviteten som krevjande då den forutsett at ein er fonemisk bevisst (Høien & Lundberg, 2012).

Utifrå resultata i denne studien, så kan det virke som at læraren ikkje er bevisste på å arbeide frå heilheit til del når det gjeld utviklinga av fonologisk bevisstheit. Dette fordi majoriteten av lærarane rapporterer at dei *arbeider med stavingar og rim*, samtidig som dei også rapporterer

at dei arbeider med å *lytte ut lydar i ord*. Å *rime* er aktiviteten som nest flest rapporterer at dei arbeider med, der 98,7 % arbeider med rim på hausten og 93 % på våren. Omtrent like mange rapporterer at dei arbeider med *rim og stavingar*. 97 % arbeider med å dele *ord inn i / klappe stavingar* på hausten og 92,6 % på våren. Dermed arbeider mange lærarar med fonologiske aktivitetar der ein er på det Kilpatrick (2015) omtalar som det tidlege og det grunnleggjande stadiet i utviklinga av fonologisk bevisstheit. Dette fordi det å *lytte ut lydar i ord* er ein meir avansert fonologisk aktivitet enn å *rime* og å *dele ord inn i stavingar* (Høien & Lundberg, 2012; Kilpatrick, 2015). Ved å *lytte ut lydar i ord* rettar ein oppmerksomheita mot mindre lydeiningar (Høien & Lundberg, 2012; Kilpatrick, 2015), mens det å *arbeide med rim og stavingar* kan bidra til at elevane legg merke til fonema i orda og blir fonemisk bevisste (Lundberg, 2006). Dersom læraren arbeider med avanserte fonologiske aktivitetar før elevane har grunnleggjande fonologisk bevisstheit, så kan det vere at dei ikkje er bevisste den fonologiske utviklinga og dermed ikkje legg merke til elevar som strever med fonologisk bevisstheit. Dette kan føre til at elevar som strever med fonologisk bevisstheit ikkje får tidleg støtte for å komme seg vidare i leseutviklinga (Høien & Lundberg, 2012; Solheim et al., 2018).

### 5.3. Oppsummering av funn

Oppsummerer ein kva lærarane rapporterer på om *elevane bør vere fonologisk bevisste før bokstavinnlæringa* eller om ein bør *knytte den fonologiske bevisstheita til innlæringa av bokstavar*, så verkar det som at majoriteten av lærarane er einige i begge påstandane. Dette er interessant då påstandane står i kontrast til kvarandre. Det kan tenkjast at lærarane ikkje har tenkt over at påstandane er i kontrast til kvarandre, og dermed svart på kva dei gjer i undervisninga og ikkje kva dei sjølve meiner. Tidlegare forskning har vist at lærarar har manglande ferdigheiter og kunnskapar om fonologisk bevisstheit (Carson & Bayetto, 2018; Cunningham et al., 2009), dermed kan det ha påverka at mange lærarar har rapportert at dei er einige i begge påstandane. Det er likevel mange lærarar som har svart seg ueinige i at *elevane bør vere fonologisk bevisste før bokstavinnlæringa*, det kan dermed vere at dei har kunnskapar om fonologisk bevisstheit og at forskinga viser at ein bør kombinere fonologisk bevisstheit med bokstavkunnskap (Ehri, 2004; National Reading Panel, 2000; Solheim et al., 2018).

Oppsummert viser det at det ikkje er samanheng mellom lærars utdanningsnivå og kva dei har svart på påstanden om at *elevar bør vere fonologisk bevisste før bokstavinnlæringa* og påstanden om at ein bør *kombinere fonologisk bevisstheit med bokstavkunnskap*. Ein har reflektert over om lærars egne erfaringar og kva føringar skulane legg for metodar i

undervisninga kan ha ei betydning for kva lærarane vel å gjere i undervisninga. Dersom lærarar baserer undervisninga på egne erfaringar og føringar frå skulen, så kan det vere at utdanningsnivået til læraren ikkje påverkar val av undervisningspraksis.

Oppsummerer ein kva lærarane svarte på kor mykje dei arbeider med fonologiske aktivitetar, så ser ein at dei rapporterer at dei arbeider mykje med alle aktivitetane gjennom heile 1. trinn. Utifrå slik Kilpatrick (2015) beskriv utviklinga av den fonologiske bevisstheita, kunne lærarane arbeidd mest med *rim* og *stavingar* på hausten og meir med *å lytte ut lydar i ord* og *manipulere med lydar i ord* på våren. Dette mønsteret viser ikkje igjen i resultata frå denne studien. Lærarane rapporterer at dei arbeider mest med *å lytte ut lydar i ord* både på hausten og våren. Lærarane rapporterer at dei arbeider mindre og sjeldnare med alle dei fonologiske aktivitetane på våren enn på hausten. Unntaket er at nokon fleire arbeider med *å manipulere med lydar i ord* på våren enn på hausten, men stort sett arbeider dei like mykje med denne aktiviteten på heile 1. trinn. Lærarane arbeider meir med alle aktivitetane på hausten og differensierer ikkje mellom mindre og meir avanserte fonologiske aktivitetar.

## 6. Konklusjon

Denne masteroppgåva kan bidra med kunnskap om korleis lærarar arbeider med fonologisk bevisstheit i undervisninga. Denne masteroppgåva har forsøkt å svare på problemstillinga; *Korleis rapporterer lærarar på 1. trinn at dei arbeider med fonologisk bevisstheit i den fyrste leseopplæringa?*

Det å arbeide både med fonologisk bevisstheit og bokstavkunnskap gir best effekt på elevars leseopplæring (Ehri, 2004; National Reading Panel, 2000; Solheim et al., 2018). Utifrå spørjeundersøkinga som er nytta i denne masteroppgåva, viser resultata at majoriteten av lærarar er einige i påstanden ein bør kombinere fonologisk bevisstheit med bokstavkunnskap. Dermed rapporterte dei at dei er einige med det som forskinga viser er viktig (National Reading Panel, 2000). Samtidig rapporterer majoriteten av lærarar at dei er einige i elevane bør vere fonologisk bevisste før bokstavinnlæringa. På grunn av at påstandane om undervisningspraksis står i kontrast til kvarandre, kan det vere at dei ikkje har forstått spørsmåla eller at dei svarer utifrå erfaringar og kva dei sjølv gjer i undervisninga. Samtidig har denne masteroppgåva reflektert over om lærarane kan ha manglande kunnskapar om arbeid med fonologisk bevisstheit i undervisninga. Funna i denne studien viser at det ikkje er ein samanheng mellom lærars utdanningsnivå og kva lærarane har svart på påstandane om undervisningspraksis.



Denne masteroppgåva har vist at lærarane rapporterer at dei arbeider mykje med fonologiske aktivitetar gjennom heile 1. trinn. Samtidig har denne masteroppgåva reflektert over om lærarane kan ha manglande kunnskapar om arbeid med fonologisk bevisstheit i undervisninga. Dette på grunn av at lærarane ikkje differensierer arbeidet med fonologiske aktivitetar etter elevars fonologiske utvikling. Det kan dermed verke som at lærarane ikkje har ein dybdeforståing av fonologisk bevisstheit, og dermed ikkje legg opp undervisninga frå enkle til meir avanserte fonologiske aktivitetar.

Sjølv om lærarane på 1. trinn ikkje baserer si undervisningspraksis etter den fonologiske utviklinga til elevane, så arbeider dei mykje med fonologisk bevisstheit. Dette er viktig for at elevane skal lære seg å lese og komme tidleg i gang med god leseutvikling.

### 6.1. Vidare forskning

Denne masteroppgåva har sett på korleis lærarar i 1. trinn rapporterer at dei arbeider med fonologisk bevisstheit i den fyrste leseopplæringa. Lærarane rapporterer at ein både bør knytte fonologisk bevisstheit til bokstavinnlæringa og at ein bør vere fonologisk bevisst før ein startar med bokstavinnlæringa. Utifrå dette kunne vidare forskning undersøkt korleis lærarar grunnjev vala for undervisningspraksis, og om dei grunnjev det utifrå forskning eller tidlegare erfaringar.

Denne studien har vist at lærarane arbeider mykje med fonologiske aktivitetar gjennom heile 1. trinn og at det ikkje er stor variasjon i kva aktivitetar dei arbeider med på hausten og våren. Vidare forskning kunne ha undersøkt om korleis lærarane arbeider med dei fonologiske aktivitetane. Korleis påverkar det elevars fonologiske bevisstheit at nokon lærarar rapporterer at dei arbeider med manipuleringa av lydar i ord både på hausten og våren på 1. trinn, mens andre ikkje arbeider med aktiviteten? Kartlegg lærarane elevane si fonologiske bevisstheit gjennom den fyrte leseopplæringa og kor mykje bør ein arbeide med dei fonologiske aktivitetane gjennom 1. trinn?

## 7. Litteraturliste

- Andersson, C., Johansson, P., & Waldenström, N. (2011). Do you want your child to have a certified teacher? *Economics of Education Review*, 30(1), 65–78.  
<https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2010.07.003>
- Bjørndal, A., & Hofoss, D. (2004). *Statistikk for helse- og sosialfagene* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Bloom, L., & Lahey, M. (1978). *Language Development and Language Disorders*. New York: John Wiley & Sons.
- Cardoso-Martins, C., Mesquita, T. C. L., & Ehri, L. (2011). Letter names and phonological awareness help children to learn letter–sound relations. *Journal of Experimental Child Psychology*, 109(1), 25–38. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2010.12.006>
- Carson, K., & Bayetto, A. (2018). Teachers' Phonological Awareness Assessment Practices, Self-Reported Knowledge and Actual Knowledge: The Challenge of Assessing What You May Know Less About. *Australian Journal of Teacher Education*, 43(6), 67–85.  
<https://doi.org/10.14221/ajte.2018v43n6.5>
- Casalis, S., & Louis-Alexandre, M.-F. (2000). Morphological analysis, phonological analysis and learning to read French: A longitudinal study. *Reading and Writing*, 12(3), 303–335. <https://doi.org/10.1023/A:1008177205648>
- Cheesman, E. A., McGuire, J. M., Shankweiler, D., & Coyne, M. (2009). First-Year Teacher Knowledge of Phonemic Awareness and Its Instruction. *Teacher Education and Special Education*, 32(3), 270–289. <https://doi.org/10.1177/0888406409339685>
- Cunningham, A. E., Zibulsky, J., & Callahan, M. D. (2009). Starting small: Building preschool teacher knowledge that supports early literacy development. *Reading and Writing*, 22(4), 487–510. <https://doi.org/10.1007/s11145-009-9164-z>
- Dahle, A. E., Gabrielsen, N. N., & Skaathun, A. (2016). *Når skriftspråket blir utfordrende: Utvikling, kartlegging og tiltak på begynnertrinnene*. Stavanger: Lesesenteret.
- Ehri, L. C. (2004). Teaching Phonemic Awareness and Phonics: An Explanation of the National Reading Panel Meta-Analyses. I P. D. McCardle & V. Chhabra (Red.), *The*

- Voice of Evidence in Reading Research* (s. 153- 186). Baltimore, Maryland: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Ehri, L. C. & Wilce, L. S. (1985). Movement into Reading: Is the First Stage of Printed Word Learning Visual or Phonetic? *Reading Research Quarterly*, 20(2), 163–179. JSTOR. <https://doi.org/10.2307/747753>
- Fekjær, S. B. (2016). *Statistikk i praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Frost, J. (2005). Språkleker—Bindeledd til barnehage og fotfeste for den skriftspråklige utviklingen. I A. Håland (Red.), *Leik og læring: Grunnleggjande lese- og skriveopplæring på 1. Trinn* (s. 21-23). Stavanger: Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning.
- Frost, J., Madsbjerg, S., Niedersøe, J., Olofsson, Å. & Sørensen, P. M. (2005). Semantic and Phonological Skills in Predicting Reading Development: From 3-16 Years of Age. *Dyslexia*, 11(2), 79–92. <https://doi.org/10.1002/dys.292>
- Furnes, B. (2018). Barn skriftkunnskap og språkutvikling i barnehagen som grunnlag for tidlig lese- og skriveinnlæring i skolen. I V. Glaser, I. Størksen, & M. B. Drugli (Red.), *Utvikling, lek og læring i barnehagen: Forskning og praksis* (2. utg., s. 429–446). Bergen: Fagbokforlaget.
- Gabrielsen, E. (2014). Noen korte historiske tilbakeblikk. I K. Lundetræ & F. E. Tønnessen (Red.), *Å lykkes med lesing: Tidlig innsats og tilpasset leseopplæring* (s. 15–33). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Gabrielsen, N. N., & Oxborough, G. H. O. (2014). Det gode grunnlaget. I K. Lundetræ & F. E. Tønnessen (Red.), *Å lykkes med lesing: Tidlig innsats og tilpasset leseopplæring* (s. 34–67). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Gough, P. B. & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, Reading, and Reading Disability. *Remedial and Special Education*, 7(1), 6–10. <https://doi.org/10.1177/074193258600700104>
- Hekneby, G. (2011). *Skrive—Lese—Skrive: Begynneropplæring i norsk* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Helland, T. (2019). *Språk og dysleksi* (2. utg.). Fagbokforlaget.

- Hjetland, H. N., Lervåg, A., Lyster, S.-A. H., Hagtvet, B. E., Hulme, C. & Melby-Lervåg, M. (2019). Pathways to reading comprehension: A longitudinal study from 4 to 9 years of age. *Journal of Educational Psychology*, 111(5), 751–763.  
<http://dx.doi.org.ezproxy.uis.no/10.1037/edu0000321>
- Hulme, C., & Snowling, M. J. (2009). *Developmental Disorders of Language Learning and Cognition*. Chichester, U.K. ; Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- Høyien, T. & Lundberg, I. (2012). *Dysleksi: Fra teori til praksis* (5. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Høigård, A. (2013). Fra barnehage til skole. I H. Traavik & B. K. Jansson (Red.), *Norsk boka 1: Norsk for grunnskolelærerutdanning 1-7* (s. 15–37). Oslo: Universitetsforlaget.
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.). Oslo: Abstrakt forlag.
- Kilpatrick, D. A. (2012). Phonological Segmentation Assessment Is Not Enough: A Comparison of Three Phonological Awareness Tests With First and Second Graders. *Canadian Journal of School Psychology*, 27(2), 150–165.  
<https://doi.org/10.1177/0829573512438635>
- Kilpatrick, D. A. (2015). *Essentials of Assessing, Preventing, and Overcoming Reading Difficulties*. Hoboken, New Jersey: Wiley.
- Kleven, T. A., & Hjørdemaal, F. R. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: En hjelp til kritisk tolking og vurdering* (3. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Lervåg, A., Hulme, C., & Melby-Lervåg, M. (2018). Unpicking the Developmental Relationship Between Oral Language Skills and Reading Comprehension: It's Simple, But Complex. *Child Development*, 89(5), 1821–1838.  
<https://doi.org/10.1111/cdev.12861>
- Lesesenteret. (2018). *Vanlige spørsmål om Two Teachers*. UiS. Henta frå:  
<https://lesesenteret.uis.no/forskning/forskningsprosjekter/two-teachers/vanlige-sporsmal-og-svar/>
- Lesesenteret. (2019, februar 6). *Two teachers: Forskning på effekten av økt lærertetthet*. UiS. Henta frå: [https://lesesenteret.uis.no/two\\_teachers/](https://lesesenteret.uis.no/two_teachers/)

- Lundberg, I. (2006). Early language development as related to the acquisition of reading. *European Review; Cambridge*, 14(1), 65–79.  
<https://doi.org/10.1017/S1062798706000068>
- Lundetræ, K. & Walgermo, B. R. (2014). Leseopplæring—Å komme på sporet. I K. Lundetræ & F. E. Tønnessen (Red.), *Å lykkes med lesing: Tidlig innsats og tilpasset leseopplæring* (s. 148–171). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lyster, S.-A. H. (2011). *Å lære å lese og skrive: Individ i kontekst* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lyster, S.-A. H. (2019). *Elever med lese- og skrivevansker: Hva vet vi? Hva gjør vi?* (2. utg.). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Lyster, S.-A. H., Lervåg, A. O., & Hulme, C. (2016). Preschool morphological training produces long-term improvements in reading comprehension. *Reading and Writing*, 29(6), 1269–1288. <https://doi.org/10.1007/s11145-016-9636-x>
- Melby-Lervåg, M. (2011). Effekten av språkstimulering i førskolealder på senere leseforståelse: Hva kan forskningen fortelle oss? *Spesialpedagogikk*, 76(2), 43–53.  
Henta frå  
<https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/08/21/Spesialpedagogikk%20202011.pdf>
- Melby-Lervåg, M., Lyster, S.-A. H., & Hulme, C. (2012). Phonological Skills and Their Role in Learning to Read: A Meta-Analytic Review. *Psychological Bulletin*, 138(2), 322–352. <https://doi.org/10.1037/a0026744>
- National Reading Panel. (2000). *Teaching children to read: An Evidence-Based Assessment of the Scientific Research Literature on Reading and Its Implications for Reading Instruction. Reports of the subgroups*. National Institute of Child Health and Human Development. Hent frå:  
<https://www.nichd.nih.gov/sites/default/files/publications/pubs/nrp/Documents/report.pdf>
- NESH Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi* (4. utg.). Oslo: De nasjonale forskningsetiske komiteene. Henta frå  
[https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/60125\\_fek\\_retningslinjer\\_nesh\\_digital.pdf](https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/60125_fek_retningslinjer_nesh_digital.pdf)

- NSD - Norsk senter for forskningsdata. (2019, november 14). *Må jeg melde prosjektet mitt?* NSD Personverntjenester. Henta frå [https://nsd.no/personvernombud/meld\\_prosjekt/index.html](https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/index.html)
- Olofsson, Å. & Niedersøe, J. (1999). Early Language Development and Kindergarten Phonological Awareness as Predictors of Reading Problems: From 3 to 11 Years of Age. *Journal of Learning Disabilities*, 32(5), 464–472. <https://doi.org/10.1177/002221949903200512>
- Piasta, S. B. & Wagner, R. K. (2010). Learning letter names and sounds: Effects of instruction, letter type, and phonological processing skill. *Journal of Experimental Child Psychology*, 105(4), 324–344. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2009.12.008>
- Pressley, M. & Allington, R. L. (2015). Expert Literacy Teaching in the Primary Grades. I *Reading instruction that works: The Case for Balanced Teaching* (4. utg.). New York: The Guilford Press.
- Rasmussen, A. (2013). *Begynneropplæring i lesing i norske skoler—En undersøkelse av bokstavinnlæring og metodevalg* (Mastergradsavhandling, Universitetet i Stavanger). <https://uis.brage.unit.no/uis-xmloi/bitstream/handle/11250/185828/Rasmussen%20Annelin.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ringdal, K. (2018). *Enhet og mangfold: Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Rygvdal, A.-L. (2012). Språkvansker hos barn. I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (5. utg., s. 323–340). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Scarborough, H. S., & Brady, S. A. (2002). Toward a Common Terminology for Talking about Speech and Reading: A Glossary of the “Phon” Words and Some Related Terms. *Journal of Literacy Research*, 34(3), 299–336. [https://doi.org/10.1207/s15548430jlr3403\\_3](https://doi.org/10.1207/s15548430jlr3403_3)
- Sigmundsson, H., Haga, M., Ofteland, G. S., & Solstad, T. (2020). Breaking the reading code: Letter knowledge when children break the reading code the first year in school. *New Ideas in Psychology*, 57, 100756. <https://doi.org/10.1016/j.newideapsych.2019.100756>

- Solheim, O. J., Frijters, J. C., Lundetræ, K. & Uppstad, P. H. (2018). Effectiveness of an early reading intervention in a semi-transparent orthography: A group randomised controlled trial. *Learning and Instruction*, 58, 65–79.  
<https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2018.05.004>
- Solheim, O. J., Rege, M., & McTigue, E. (2017). Study protocol: “Two Teachers”: A randomized controlled trial investigating individual and complementary effects of teacher-student ratio in literacy instruction and professional development for teachers. *International Journal of Educational Research*, 86, 122–130.  
<https://doi.org/10.1016/j.ijer.2017.09.002>
- Stangeland, E. B. & Færevaag, M. K. (2014). Barn vi skal være spesielt oppmerksomme på i begynneropplæringen. I K. Lundetræ & F. E. Tønnessen (Red.), *Å lykkes med lesing: Tidlig innsats og tilpasset leseopplæring* (s. 68–97). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Sunde, K., Furnes, B., & Lundetræ, K. (2020). Does Introducing the Letters Faster Boost the Development of Children’s Letter Knowledge, Word Reading and Spelling in the First Year of School? *Scientific Studies of Reading*, 24(2), 141–158.  
<https://doi.org/10.1080/10888438.2019.1615491>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Traavik, H., & Alver, V. R. (2008). *Skrive- og lesestart: Skriftspråksutvikling i småskolealderen* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Tunmer, W. E. & Nicholson, T. (2011). The Development and Teaching of Word Recognition Skill. I M. L. Kamil, P. D. Pearson, E. B. Moje, & P. P. Afflerbach (Red.), *Handbook of reading research* (Utg 4). New York: Routledge.
- Tønnessen, F. E. & Uppstad, P. H. (2014). Leseundervisning. I K. Lundetræ & F. E. Tønnessen (Red.), *Å lykkes med lesing: Tidlig innsats og tilpasset leseopplæring* (s. 137–147). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Utdanningsdirektoratet. (2013). *Læreplan i norsk (NOR1-05)*. Hente frå  
[https://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Hele/Komplett\\_visning](https://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Hele/Komplett_visning)

Utdanningsdirektoratet. (2017a). *Språk i barnehagen—Mye mer enn bare prat*. Henta frå <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/stottemateriell-til-rammeplanen/sprak-i-barnehagen--mye-mer-enn-bare-prat/3.-spraktilegnelse/sprakutvikling/>

Utdanningsdirektoratet. (2017b). *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter*. Henta frå <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/grunnleggende-ferdigheter/rammeverk-for-grunnleggende-ferdigheter/rammeverk/>

Utdanningsdirektoratet. (2020). *Kompetansemål og vurdering (NOR01-06)*. Henta frå <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/kompetansemaal-og-vurdering/kv116?Verb=true>

Vidje, G. (2019). Styrker lesing og læring. *StatpedMagasinet*, 7(2), 46–49. Henta frå [https://www.statped.no/globalassets/statpedmagasinet/dokumenter/statpedmagasinet\\_02\\_2019.pdf](https://www.statped.no/globalassets/statpedmagasinet/dokumenter/statpedmagasinet_02_2019.pdf)



## 8. Vedlegg

### 8.1. Vedlegg 1: Påstandar om undervisningspraksis

Vedlegg 1.1. Frekvensfordeling av påstanden «Det er viktig at elevane er fonologisk bevisste før bokstavinnlæringa»

#### Statistics

Phonological awareness: To be phonologically aware is a prerequisite for learning the letters.

N	Valid	300
	Missing	0

#### Phonological awareness: To be phonologically aware is a prerequisite for learning the letters.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Totally agree	118	39,3	39,3	39,3
	Partly agree	124	41,3	41,3	80,7
	Partly disagree	43	14,3	14,3	95,0
	Totally disagree	15	5,0	5,0	100,0
	Total	300	100,0	100,0	

Vedlegg 1.2. Frekvensfordeling av påstanden: «arbeid med fonologisk bevisstheit bør knyttast til bokstavinnlæringa»

#### Statistics

Phonological awareness: Working with phonological awareness should be linked to alphabet knowledge instruction

N	Valid	300
	Missing	0

#### Phonological awareness: Working with phonological awareness should be linked to alphabet knowledge instruction

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Totally agree	250	83,3	83,3	83,3
	Partly agree	49	16,3	16,3	99,7
	Partly disagree	1	0,3	0,3	100,0
	Total	300	100,0	100,0	

## 8.2. vedlegg 2: Lærars utdanningsnivå og undervisningspraksis

Vedlegg 2.1. Krysstabell over lærars utdanningsnivå og påstand om at det er viktig å vere fonologisk bevisst før ein startar med bokstavinnlæringa.

### Teacher background: What is your highest formal education? (spring 2017) \* Phonological awareness: To be phonologically aware is a prerequisite for learning the letters.

#### Crosstabulation

		Phonological awareness: To be phonologically aware is a prerequisite for learning the letters.				Total	
		Totally agree	Partly agree	Partly disagree	Totally disagree		
Teacher background: What is your highest formal education? (spring 2017)	Upper secondary school	Count	2	0	0	0	2
		% within Phonological awareness: To be phonologically aware is a prerequisite for learning the letters.	1,7%	0,0%	0,0%	0,0%	0,7%
		% of Total	0,7%	0,0%	0,0%	0,0%	0,7%
	University or college education (less than 3 year)	Count	6	8	3	0	17
		% within Phonological awareness: To be phonologically aware is a prerequisite for learning the letters.	5,1%	6,5%	7,0%	0,0%	5,7%
		% of Total	2,0%	2,7%	1,0%	0,0%	5,7%
	Bachelordegree (for instance 3- or 4-year teacher education)	Count	104	108	38	14	264
		% within Phonological awareness: To be phonologically aware is a prerequisite for learning the letters.	88,1%	87,1%	88,4%	93,3%	88,0%
		% of Total	34,7%	36,0%	12,7%	4,7%	88,0%
	Master degree (NB! teacher education and single subjects do not qualify for a master degree)	Count	6	8	2	1	17
		% within Phonological awareness: To be phonologically aware is a prerequisite for learning the letters.	5,1%	6,5%	4,7%	6,7%	5,7%
		% of Total	2,0%	2,7%	0,7%	0,3%	5,7%
Total	Count	118	124	43	15	300	
	% within Phonological awareness: To be phonologically aware is a prerequisite for learning the letters.	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% of Total	39,3%	41,3%	14,3%	5,0%	100,0%	

### Case Processing Summary

	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
Teacher background: What is your highest formal education? (spring 2017) * Phonological awareness: To be phonologically aware is a prerequisite for learning the letters.	300	100,0%	0	0,0%	300	100,0%

Vedlegg 2.2.Krysstabell over lærers utdanningsnivå og påstand om at arbeid med fonologisk bevisstheit bør knyttast til arbeid med bokstavkunnskap

**Teacher background: What is your highest formal education? (spring 2017) \* Phonological awareness: Working with phonological awareness should be linked to alphabet knowledge instruction Crosstabulation**

			Phonological awareness: Working with phonological awareness should be linked to alphabet knowledge instruction			
			Totally agree	Partly agree	Partly disagree	Total
Teacher background: What is your highest formal education? (spring 2017)	Upper secondary school	Count	2	0	0	2
		% within Phonological awareness: Working with phonological awareness should be linked to alphabet knowledge instruction	0,8%	0,0%	0,0%	0,7%
		% of Total	0,7%	0,0%	0,0%	0,7%
	University or college education (less than 3 year)	Count	16	1	0	17
		% within Phonological awareness: Working with phonological awareness should be linked to alphabet knowledge instruction	6,4%	2,0%	0,0%	5,7%
		% of Total	5,3%	0,3%	0,0%	5,7%
	Bachelordegree (for instance 3- or 4-year teacher education)	Count	218	45	1	264
		% within Phonological awareness: Working with phonological awareness should be linked to alphabet knowledge instruction	87,2%	91,8%	100,0%	88,0%
		% of Total	72,7%	15,0%	0,3%	88,0%
	Master degree (NB! teacher education and single subjects do not qualify for a master degree)	Count	14	3	0	17
		% within Phonological awareness: Working with phonological awareness should be linked to alphabet knowledge instruction	5,6%	6,1%	0,0%	5,7%
		% of Total	4,7%	1,0%	0,0%	5,7%
Total	Count	250	49	1	300	
	% within Phonological awareness: Working with phonological awareness should be linked to alphabet knowledge instruction	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% of Total	83,3%	16,3%	0,3%	100,0%	

### Case Processing Summary

	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
Teacher background: What is your highest formal education? (spring 2017) * Phonological awareness: Working with phonological awareness should be linked to alphabet knowledge instruction	300	100,0%	0	0,0%	300	100,0%

### Vedlegg 2.3. Signifikanstesting

Signifikanstest over lærars utdanningsnivå og påstand om at det er viktig å vere fonologisk bevisst før ein startar med bokstavinnlæringa.

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	4,641 <sup>a</sup>	9	,864
Likelihood Ratio	6,126	9	,727
Linear-by-Linear Association	,644	1	,422
N of Valid Cases	300		

a. 8 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,10.

Signifikanstest over lærars utdanningsnivå og påstand om at arbeid med fonologisk bevisstheit bør knyttast til arbeid med bokstavkunnskap

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	2,024 <sup>a</sup>	6	,917
Likelihood Ratio	2,829	6	,830
Linear-by-Linear Association	1,155	1	,283
N of Valid Cases	300		

a. 8 cells (66,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,01.

### 8.3. vedlegg 3: Fonologiske aktivitetar

#### Vedlegg 3.1. Frekvensfordeling: å rime

#### Statistics

N		Phonological awareness: Rhyming	
		Valid	Missing
	Valid	300	299
	Missing	0	1

Haust:

#### Phonological awareness: Rhyming

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Every day/almost every day	51	17,0	17,0	17,0
	Once or twice a week	185	61,7	61,7	78,7
	Once or twice a month	60	20,0	20,0	98,7
	Never or almost never	4	1,3	1,3	100,0
	Total	300	100,0	100,0	

Vår:

#### Phonological awareness: Rhyming

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Every day/almost every day	37	12,3	12,4	12,4
	Once or twice a week	135	45,0	45,2	57,5
	Once or twice a month	106	35,3	35,5	93,0
	Never or almost never	21	7,0	7,0	100,0
	Total	299	99,7	100,0	
Missing	System	1	0,3		
Total		300	100,0		

Vedlegg 3.2. Frekvensfordeling: å dele ord inn i/ klasse stavingar

**Statistics**

		Phonological awareness: Divide words into syllables	Phonological awareness: Divide words into syllables
N	Valid	300	299
	Missing	0	1

Haust:

**Phonological awareness: Divide words into syllables**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Every day/almost every day	89	29,7	29,7	29,7
	Once or twice a week	149	49,7	49,7	79,3
	Once or twice a month	53	17,7	17,7	97,0
	Never or almost never	9	3,0	3,0	100,0
	Total	300	100,0	100,0	

Vår:

**Phonological awareness: Divide words into syllables**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Every day/almost every day	55	18,3	18,4	18,4
	Once or twice a week	138	46,0	46,2	64,5
	Once or twice a month	84	28,0	28,1	92,6
	Never or almost never	22	7,3	7,4	100,0
	Total	299	99,7	100,0	
Missing	System	1	0,3		
Total		300	100,0		



Vedlegg 3.3. Frekvensfordeling: å lytte ut lydar i ord

**Statistics**

		Phonological awareness: Sounding out phonemes in words (first, last, in the middle)	Phonological awareness: Sounding out phonemes in words (first, last, in the middle)
N	Valid	300	299
	Missing	0	1

Haust:

**Phonological awareness: Sounding out phonemes in words (first, last, in the middle)**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Every day/almost every day	221	73,7	73,7	73,7
	Once or twice a week	75	25,0	25,0	98,7
	Once or twice a month	4	1,3	1,3	100,0
	Total	300	100,0	100,0	

Vår:

**Phonological awareness: Sounding out phonemes in words (first, last, in the middle)**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Every day/almost every day	139	46,3	46,5	46,5
	Once or twice a week	116	38,7	38,8	85,3
	Once or twice a month	40	13,3	13,4	98,7
	Never or almost never	4	1,3	1,3	100,0
	Total	299	99,7	100,0	
Missing	System	1	0,3		
Total		300	100,0		

Vedlegg 3.4. Frekvenfordeling: å manipulere med lydar i ord

**Statistics**

		Phonological awareness: Manipulating sounds in words (e.g. change the first or last sound in a word)	Phonological awareness: Manipulating sounds in words (e.g. change the first or last sound in a word)
N	Valid	300	299
	Missing	0	1

Haust:

**Phonological awareness: Manipulating sounds in words (e.g. change the first or last sound in a word)**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Every day/almost every day	25	8,3	8,3	8,3
	Once or twice a week	115	38,3	38,3	46,7
	Once or twice a month	113	37,7	37,7	84,3
	Never or almost never	47	15,7	15,7	100,0
	Total	300	100,0	100,0	

Vår:

**Phonological awareness: Manipulating sounds in words (e.g. change the first or last sound in a word)**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Every day/almost every day	19	6,3	6,4	6,4
	Once or twice a week	103	34,3	34,4	40,8
	Once or twice a month	132	44,0	44,1	84,9
	Never or almost never	45	15,0	15,1	100,0
	Total	299	99,7	100,0	
Missing	System	1	0,3		
Total		300	100,0		

## 8.4 vedlegg 4: Spørjeskjema haust 2016

**I leseopplæringen, hvor ofte jobber du/dere med...**

	Hver dag / nesten hver dag	En eller to ganger i uken	En eller to ganger i måneden	Aldri eller nesten aldri
å rime?	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>
å lytte ut lyder i ord? (først, sist, i midten)	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>
å manipulere lyder i ord (for eksempel bytte ut første eller siste lyd i et ord)	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>
å dele inn ord i / klappe stavelser?	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>

**Ta stilling til påstandene under:**

	Helt enig	Delvis enig	Delvis uenig	Helt uenig
Det er viktig at elevene er fonologisk bevisste før en begynner bokstavinnlæringen	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>
Arbeid med fonologisk bevissthet bør knyttes til bokstavinnlæringen	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>

Spørsmål om fonologisk bevissthet frå spørjeskjemaet til Two Teachers, hausten 2016

## 8.4 vedlegg 5: Spørjeskjema vår 2017

### I leseopplæringen, hvor ofte jobber du/dere med...

	Hver dag / nesten hver dag	En eller to ganger i uken	En eller to ganger i måned	Aldri eller nesten aldri
å rime?	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>
å lytte ut lyder i ord? (først, sist, i midten)	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>
å manipulere lyder i ord (for eksempel bytte ut første eller siste lyd i et ord)	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>
å dele inn ord i / klappe stavelser?	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>

Spørsmål om fonologisk bevissthet frå spørjeskjemaet til Two Teachers, våren 2017