

Fakultetet for lærerutdanning og pedagogikk

Annie Amundsen-Buljo

Masteroppgave

## **Begynneropplæring**

«Når det vi vet vi bør gjøre ikke er så lett å få gjort,  
må vi likevel gjøre det vi kan,  
for å få gjort det vi vet vi bør gjøre!»

The first year at school -

What teachers should teach, how they should do it and why they should do it!

Master i pedagogikk

2019

Samtykker til tilgjengeliggjøring i digitalt arkiv Brage

JA  NEI

## Forord

Dette lovte jeg meg selv den dagen jeg som 21 åring var ferdigutdannet førskolelærer og nybakt mamma til min nå 18 år gamle sønn. Jeg lovte meg selv at jeg skulle ta min mastergrad før jeg ble 40 år. Siden da har jeg gjentatt denne lovnaden til meg selv mange, mange ganger. Det har bare ikke blitt tid til det, før nå. Livet i mellomtiden har gitt meg tre nye barn og en rekke videreutdanninger - småbarnspedagogikk, spesialpedagogikk, flerkulturelt barnevern, begynneropplæring, norsk og språk- og leseveiledning. Jeg har gått fra å være førskolelærer til å bli lærer og veileder.

I år blir jeg 40 år. Klarte jeg å være tro til det løftet jeg gav meg selv? Tiden tikker, jeg nærmer meg mitt nye tiår. Jeg fikk det litt travelt med løftet jeg gav meg selv, men det er greit. Jeg er glad for alt jeg har gjort i mellomtiden. Jeg har fått en bred faglig plattform, en rik praksis, en stor familie, et stort hus og rikelig med livserfaring. Jeg er blitt voksen! Nå skal jeg gi meg selv et nytt løfte – at jeg skal være litt snillere med meg selv. Det har vært litt tungt å studere fullt, jobbe fullt, ta CAS2 og Logos sertifiseringer, være kontaktlærer, veileder, firebarnsmor og kone, alt på en gang. Nå er jeg litt sliten, men jeg skal ikke klage. Dette har vært mitt valg! Jeg nærmer meg målstreken og akkurat nå er jeg litt stolt av meg selv!

Jeg vil takke min Klemet og mine barn for deres tålmodighet, og Gro for hennes mange verdifulle oppmuntringer. Dere er alle gull verdt! Jeg vil takke mine tidligere kollegaer på Gystadmarka skole, spesielt Gøril, Gitte, Ingunn, Linda, Martha og Anki – dere har lært meg mye, alle sammen! Jeg må også takke tidligere kollegaer ved UDA i Oslo, lærerne på språk- og leseveilederutdanningen ved UiO og Yngve Nordkvelle ved INN - dere har virkelig bidratt til min yrkesprofesjonelle dannelse! Takk til Zorro og Sigrid som mang en gang har luftet mitt overfylte hode. Til sist vil jeg takke min veileder Anne-Mette Bjørgen. Dette har vært intenst, meget hektisk og lærerikt. Takk for stor fleksibilitet og konstruktive tilbakemeldinger!

Annie

## Norsk sammendrag

Denne masteroppgaven handler om hvordan lærere kan tilrettelegge for den gode norskfaglige begynneropplæringen. Den viser til både nasjonal og internasjonal forskning som forteller noe om hva undervisningen bør inneholde dersom den skal kunne ansees for å være suksessfull, ved at elevene utvikler gode langsiktige leseferdigheter. Oppgaven ser forskning i sammenheng med de nye norskfaglige intensjonene som kommer med fagfornyelsen i 2020. Elevene skal fra da få en norskundervisning som sikrer dem forståelse og progresjon. I tillegg skal lærere legge opp til en undervisning som både er utforskende, nysgjerrighetsskapende og eksperimenterende.

Sentralt i denne masteroppgaven står fire fagartikler. Disse analyseres i lys av det sosiokulturelle læringssynet som den nye overordnede delen av læreplanen er sterkt forankret i. Fokuset i analysene vil være lærernes forståelse av deres egne roller i undervisningen, deres forståelse av elevene, læring og prioritering av faglig innhold i begynneropplæringen. Hovedkildene i masteroppgaven er artiklene til Hagtvet et al. (2011), Rygg (2016), Snow og Matthews (2016) og Solheim, Frijters, Lundetræ og Uppstad (2018).

Artikkelanalysen vil vise at lærere generelt har god forståelse for deres egne og elevenes roller i undervisningen, men at det ligger et forbedringspotensial i deres forståelse for læring og prioriteringer av faglig innhold i den norskfaglige begynneropplæringen. Denne masteroppgaven vil vise at ordforråd er den største faglige drivkraften til en langsiktig vellykket leseutvikling og at det er viktig med muntlighet i undervisningen. Den viser videre at funksjonell bokstavlæring og språklig bevissthet er med på å danne et sikkert og godt grunnlag for den første leseopplæringen.

**Nøkkelord:** begynneropplæring, lærerrollen, norskfaget, sosiokulturell læringsteori, overordnet del av læreplanen

---

## Engelsk sammendrag (abstract)

This thesis looks at the teachers' competence at teaching the Norwegian subject, during the pupils first year at school. It refers to important national and international research, telling about successful teaching giving pupils a chance to develop good long-term reading skills. It looks at this research in the context of the new national curriculum, coming in 2020. From then, the Norwegian subject is going to focus on giving pupils good comprehension and progression. The teachers will be obligated to organize a tuition stimulation the pupils need to explore, experiment and use their curiosity in order to learn.

An important part of this thesis is the analysis of four articles, viewed in the light of the socio-cultural learning. This way of looking at learning is reflected in the new national curriculum. The analysis focus on the teaches understanding of their own role in teaching and their understanding of pupils, learning and important priorities for the Norwegian subject. The main sources are Hagtvet et al. (2011), Rygg (2016), Snow and Matthews (2016) and Solheim Frijters, Lundetræ and Uppstad (2018).

The analysis shows that teachers generally understand both their role in teaching and the pupils' role in learning. However, there is a potential for improvement in their understanding of learning and what they should prioritize to teach. This thesis shows that teaching vocabulary is important in order to give pupils long-term and successful reading skills. It shows the importance of oral teaching. It further shows that functional letter learning and phonological awareness both are important skills to teach the first year at school, in order to give the pupils a chance to become good readers.

**Keywords:** the first teaching, teachers, Norwegian subject, socio-cultural learning, national curriculum

---

## Innholdsfortegnelse

<b>Forord .....</b>	<b>3</b>
<b>Norsk sammendrag .....</b>	<b>4</b>
<b>Engelsk sammendrag (abstract) .....</b>	<b>5</b>
<b>Innholdsfortegnelse .....</b>	<b>6</b>
<b>1. Innledning.....</b>	<b>9</b>
1.1 Hvorfor denne tematikken?.....	9
1.2 Mine pedagogiske briller .....	11
1.3 Hva jeg vil finne ut av .....	11
1.4 Avgrensinger.....	13
1.5 Oppgaveguide .....	13
<b>2 Læreplan og forskning .....</b>	<b>15</b>
2.1 Norskfaget i læreplanen anno 2020 .....	15
2.2 Lærerrollen i ny overordnet del av læreplanen.....	17
2.3 Forskning på begynneropplæringsfeltet.....	18
2.3.1 Internasjonal forskning.....	18
2.3.2 Nasjonal forskning .....	20
2.3.3 Oppsummering av nasjonal og internasjonal forskning .....	22
2.4 Plassering av oppgaven innenfor dagens kunnskapsfelt .....	23
<b>3 Begynneropplæringen i et sosiokulturelt perspektiv .....</b>	<b>24</b>
3.1 Lærerens forståelse av sin egen rolle i undervisningen .....	26
3.1.1 Lærere som støttende stillas .....	26
3.1.2 Medierende lærere .....	28
3.2 Lærernes forståelse av elevene .....	29
3.2.1 Nærmeste utviklingszone .....	30
3.3 Lærernes forståelse av læring i en språklig, sosial og kulturell kontekst.....	32

3.4 Oppsummering .....	34
<b>4 Metode – å finne den rette veien .....</b>	<b>35</b>
4.1 Å starte med starten – hva, hvordan og hvorfor .....	35
4.2 Valg av metode .....	35
4.3 Søk i databaser og faglitteratur .....	36
4.4 Reorientering.....	37
4.5 Bakgrunnsartikler.....	38
4.6 Artikler som skal analyseres.....	39
4.7 Realitet og validitet .....	41
4.8 Å velge innhold til fagartikkelanalysene .....	43
4.9 Analysekriterier .....	43
<b>5 Fagartikkelanalyser i et sosiokulturelt perspektiv .....</b>	<b>45</b>
5.1 Lærernes roller i undervisningen .....	45
5.1.1 Som støttende stillas for elevenes læring .....	45
5.1.2 Mediering .....	46
5.2 Lærernes syn på elevenes deltakelse i egne læringsprosesser .....	47
5.2.1 Arbeid innenfor elevenes nærmeste utviklingszone .....	47
5.3 Lærers forståelse av læring .....	48
5.3.1 Sosiale og kulturelle prosessers betydning for læring.....	48
5.3.2 Språkets betydning for læring.....	49
5.4 Oppsummering.....	50
<b>6 Drøfting – hvilken forståelse har lærerne?.....</b>	<b>51</b>
6.1 Lærernes forståelse av sine egne roller i undervisningen.....	51
6.1.1 Støttende stillaser .....	51
6.1.2 Mediering .....	53
6.1.3 Lærernes forståelse i praksis.....	54
6.2 Lærernes forståelse av elevene .....	55
6.3 Lærernes forståelse av læring .....	58
6.3.1 Sosiale og kulturelle prosessers betydning for læring.....	58

6.3.2 Språkets betydning for læring .....	60
6.4 Lærernes forståelse for prioriteringer av faglig innhold og metoder .....	63
6.4.1 Begrepslæring .....	63
6.4.2 Muntlighet.....	64
6.4.3 Språklig bevissthet.....	65
6.4.4 Funksjonell bokstavlæring.....	66
6.5 Oppsummering.....	68
<b>7 Når trådene snøres sammen .....</b>	<b>69</b>
7.1 Lærerne forstår sine egne roller i undervisningen .....	69
7.2 Lærerne forstår elevene sine .....	70
7.3 Lærerne kan bedre sin forståelse for læring.....	70
7.4 Lærerne kan få bedre forståelse for faglige prioriteringer og sammensetninger .....	71
7.5 En god norskfaglig begynneropplæring i tråd med de nye norskfaglige intensjonene .....	72
7.6 Masteroppgavens bidrag til begynneropplæringsfeltet.....	74
7.7 Metoderefleksjon - andre muligheter.....	74
7.8 De siste refleksjoner – i denne omgang.....	75

## Litteraturliste



---

## 1. Innledning

Denne masteroppgaven retter søkelyset mot hva forskning har kommet fram til er viktige suksessfaktorer for lærernes undervisning i begynneropplæringen, i denne sammenheng avgrenset til norskfaget. Suksessen handler om at lærere må sette sammen en begynneropplæring som vil bære frukter også på lang sikt, ved at elevene opparbeider seg et bredt fundament og en solid lesekompetanse. Det handler derfor ikke om at lærere skal få elevene sine til å knekke den alfabetiske koden for å lese raskest mulig. Med utgangspunkt i fire fagartikler som tematiserer begynneropplæring, har jeg derfor gjort en analyse av lærernes forståelse av sine egne roller, elevene, læring og faglig innhold i undervisningen.

I tillegg tikker tiden ned til fornyelsen av læreplanen i 2020. Da trår ny overordnet del av læreplanen i kraft. Den har, slik jeg senere vil komme tilbake til, en sosiokulturell forankring. Læreplanen i Norge er en forskrift lærerne er forpliktet til å planlegge og gjennomføre undervisning ut fra, dette inkluderer begynneropplæringen i norskfaget. På bakgrunn av dette baserer analysen av fagartiklene seg på sentrale kjennetegn fra et sosiokulturelt læringssyn. Dette læringssynet er blant annet opptatt av at lærere skal ha kunnskaper om relasjonen mellom språk, tenking, handling og virkelighetsforståelse, samt de sosiale prosessers betydning for individet og samfunnet. Viten og erkjennelse må derfor alltid fortolkes og sees i sammenheng med sosiale og kulturelle kontekster (Rasborg, 2013, s. 405-406),

### 1.1 Hvorfor denne tematikken?

Som lærer, veileder og mor til fire barn har jeg en stor interesse for begynneropplæring og inkluderende undervisning, med vekt på at alle barn skal oppleve mestring og utvikling i hverdagen. Som pedagog identifiserer jeg meg sterkt med begynneropplæringspedagogikken jeg har tilegnet meg gjennom studier hos en kjerne erfarne forskere og forelesere fra Universitetet i Oslo (UiO). Egen yrkesdannelse har med stolthet blitt påvirket av blant annet Frost, Refsahl og Hagtvatn, som formidler og begrunner betydningen av å danne det gode

grunnlaget for den første lese- og skriveopplæringen. I tillegg ser jeg til Lesesenteret som blant annet har gjennomført forskning rundt betydningen av tidlig innsats, kjent som «På Sporet».

Fra jeg i 2001 kunne titulere meg som pedagog og fram til i dag har tilgangen til forskning og dens formidlingsmulighet eksplodert via sosiale medier. Personlig sitter igjen med en oppfattelse av at dette kan resultere i kunnskapsfragmentering. Det forskes på et bredt felt rundt begynneropplæringen og nært sagt alt ser ut til å ha effekter, om det så er snakk om SLT+ eller intensiv bokstavinnlæring. Samtidig med denne utviklingen har prestasjonen til norske førsteklasinger blitt satt på dagsorden, blant annet ved innføring av obligatorisk lesekartlegging. Til tross for tydelige instruksjoner rundt kartleggingens intensjoner, bruker en rekke kommuner resultatene i sine styringsdokumenter. Dette er jeg kritisk til ettersom jeg frykter det kan bygge opp under en «teaching to the test»-opplæring, hemmende for en bred og god begynneropplæring. Hagtvatn et al. (2011, s. 48) antyder i sin artikkel noe av det samme.

Min presupposisjon er at norske barn i for stor grad er prisgitt den læreren de får tildelt i begynneropplæringen og at lærerne har for stort rom til å gjøre egne pedagogiske valg. I mine litteratursøk har jeg flere ganger møtt på uttalelser som peker på at det er et sprik mellom det lærere vet vil gi de beste avkastningene for elevene sine og hva de så faktisk velger å vektlegge i undervisningen. Både Hagtvatn et al. (2011), Rygg (2016) og Snow og Matthews (2016) sier noe om nettopp dette når de tematiserer forståelsesundervisning og bokstavlæring. Dette kan etter min mening være en indikasjon på at det foreligger et sprik mellom lærerens læringssyn og deres forståelse for læring og undervisning. I tillegg mener jeg at det er for stort sprik mellom skolefaglig læring og elevenes øvrige hverdagsliv. Dette understøttes i den lesing jeg har gjort av Dale (1996, s. 65) og Paradise og Rogoff (2009).

---

## 1.2 Mine pedagogiske briller

Som lærer har jeg alltid hatt min basis i et sosiokulturelt læringssyn. Erfaringsmessig må jeg derimot erkjenne at det har vært et gap mellom teoretisk intensjon og reell praksis. For mye av min undervisning har vært tuftet på andre verdier enn de jeg mente jeg stod for. Jeg har vært god på individuell tilpasset opplæring, ved å være støttende stillas innenfor elevenes nærmeste utviklingssoner. Å få til mediering og et sosialt perspektiv på læring har vært vanskeligere og krevd en bevisst endring av didaktisk planlegging og gjennomføring. I dag står jeg sterke enn noen gang innenfor denne tradisjonen. Vygotsky (Dale, 1996) sitt syn på språket, det kontekstuelle og lærernes rolle i samspillet med elever står sterkt fra min språk- og leseveilederutdanning fra UiO. I tillegg finner jeg Rogoff (Paradise & Rogoff, 2009) spesielt inspirerende, både med tanke på det mangfoldige klasserommet og den kommende læreplanens ønske om økt utforskning, eksperimentering, nysgjerrighet, tverrfaglighet og dybdelæring. Rogoff er opptatt av voksne viser barn vei, støtter opp om og lar de utforske verden rundt seg, innenfor rammene av autentiske hverdagsaktiviteter.

Innenfor lese- og skriveopplæringen ser jeg til hermeneutikken, inspirert av «den hermeneutiske sirkelen» (Alnes, 2018). Mening er da nært knyttet til vår forforståelse ved at det foregår et samspill mellom både deler og helheter i både tekster og læring generert. Delene kan studeres nøye hver for seg, men til syvende og sist gis de mening som helhet. Ved stadig å forstå mer av de delene man studerer, kan også den helhetlige forståelsen utvides. Mening og motivasjon henger for min del tett sammen. Som pedagog er jeg derfor opptatt av å finne en bred innfallsvinkel til læring, for å få alle elevene med meg.

## 1.3 Hva jeg vil finne ut av

Formålet med denne masteroppgaven er å bidra til at lærere skal bli bevisste sine roller i begynneropplæringen. Jeg ønsker de skal gjøre gode og kunnskapsbaserte prioriteringer, både faglig og metodisk. Dette er noen av premissene som ligger til grunn for fagfornyelsen (NOU, 2015:8, s. 12-15). Selv om ny læreplan fortsatt er under utarbeidelse, vet vi at det nye

planverket vil endre norskfaget. Med utgangspunkt i fagartikkelanalyser basert på sentralt innhold fra det sosiokulturelle læringssynet, er derfor min intensjon for denne masteroppgaven å komme nærmere svar på følgende spørsmål:

***Hvordan kan lærernes arbeid med den gode norskfaglige begynneropplæringen gjennomføres i tråd med de nye intensjonene for norskfaget?***

- **Hvilken betydning har lærernes forståelse av sine egne roller i undervisningen?**
- **Hvilken betydning har lærernes forståelse av elevene?**
- **Hvilken betydning har lærernes forståelse av læring?**
- **Hvilken betydning har lærernes forståelse for prioriteringer av faglig innhold og metoder?**

Begynneropplæring er i denne sammenhengen en betegnelse for den norskfaglige opplæringen elevene møter det første undervisningsåret på skolen. I begrepet god begynneropplæring legger jeg til grunn et positivt læringsforløp som fremmer gode leseferdigheter. Det er da viktig å vite at lese- og skriveutviklingen samspiller og forutsetter hverandre. Mens skrivingen drar fram lesingen i begynneropplæringen, leser elevene seg så fram til å bli bedre skrivere, fram til begge aktivitetene blir avanserte og utfyller hverandre (Rygg, 2016, s. 56).

Intensjoner for norskfaget tar utgangspunkt i pressemelding Nr. 132-18, «Forny innholdet i skolen» (Regjeringen, 2018). Ny læreplan skal sikre elevenes *progresjon* og *forståelse* i norskfaget. Faget skal bli *utforskende* og gi elevene rom for *eksperimentering* og *nysgjerrighet*. De nye kjerneelementene, definert som «*det elevene må lære for å kunne mestre og anvende faget, det mest betydningsfulle faglige innholdet elevene skal arbeide med i opplæringen*», skal bidra til dette (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 34).

Uten at dette skal bli en masteroppgave som legger opp til et fokus rettet mot didaktikk, ligger dette som en implisitt føring ved at jeg fokuserer på denne undervisningslærers innhold, begrunnelse for valg og hvordan en undervisning bør gjennomføres (Sjøberg, 2018).

Didaktikkens «hva» vil fortelle om faglige prioriteringer i begynneropplæringen og «Hvordan» på det lærerne skal fokusere på i undervisningen. Dette handler om å finne de gode rammene rundt det elevene skal lære. «Hvorfor» har sine begrunnelser i kapittel to som både viser sammenhenger til læreplan og forskning innenfor begynneropplæringsfeltet. Ved å lese Jordet og Bergkastet (2016) kommer det tydelig fram at det i dagens skole er viktig at det planlegges for en elevaktiv undervisning. De viser til at lærere av i dag har et økt didaktisk handlingsrom. Undervisningen er nå mer praktisk og variert. Dette byr opp til en handlingsrettet didaktisk praksis hvor kroppslighet, sanselighet, følelser og kreativitet naturlig skal få samspille med elevenes kognitive funksjoner. Sentralt i en slik type didaktisk planlegging og gjennomføring står en tydelig og samspillende lærer.

## 1.4 Avgrensinger

Grunnet oppgavens omfang er begynneropplæringen avgrenset til første trinn og norskfaget. Begynneropplæring er et sammensatt, komplekst og krevende stykke arbeid. Etter å ha gjennomført begynneropplæring flere ganger, studert tematikken og veiledet lærere, hadde aller helst mine ambisjoner vært å skissere den gode begynneropplæringen fra A-Å. Dette vil derimot hverken være mulig innenfor rammene av denne oppgaven eller klokt. Det finnes ikke bare én rett vei til Rom. Det som opptar meg i dag er ikke det samme som opptok meg for ti år siden. Det er muligens heller ikke identisk med de jeg vil fokusere på ti år fram i tid. I hver en god intensjon og godt valg, vil jeg alltid utelukke noe annet som sannsynligvis ville ført elevene i tilnærmet lik retning. Mitt faglige utvalg baserer seg på de tematikker jeg, med støtte i forskning og erfaring, opplever er viktigst for den gode norskfaglige begynneropplæringen.

## 1.5 Oppgaveguide

Mine tanker og intensjoner rundt denne masteroppgaven er nå uttalt. Før jeg går inn i den videre fagmaterien skisserer jeg kort hva resten av denne oppgaven har å by på. I neste kapittel, kapittel 2, presenterer jeg viktige utdrag fra læreplanen, relevant for denne oppgaven. Her gir

jeg et lite riss av bakgrunnen for fagfornyelsen, hvordan norskfaget skal endres og en kort innføring i hva kjerneelementer er. Videre presenteres både nasjonal og internasjonal forskning som kan kaste lys over hva en god begynneropplæring inneholder, heriblant et første innblikk i de fire utvalgte fagartiklene som senere analyseres. Til slutt kommer refleksjoner knyttet til masteroppgavens faglige bidrag til begynneropplæringen.

I det tredje kapittelet konsentrerer jeg meg om det sosiokulturelle læringssynet. Jeg ser da på sentrale kjennetegn innenfor dette læringssynet, viser til at denne tenkningen speiles i ny overordnet del av læreplanen og så knytter jeg til meg annen teori som er forenelig med dette.

Kapittel fire tar for seg denne masteroppgavens metode, hvordan jeg har arbeidet med oppgaven, funnet fram til sentrale artikler og hvordan disse skal analyseres. Her vurderes også oppgavens reliabilitet og validitet. Dette danner grunnlaget for selve analysen i kapittel fem.

I det sjette kapittelet drøfter jeg analysenes innhold i lys av problemstillingen jeg presenterte i kapittel en, samt forskning og faglig innhold fra kapittel to og tre. I denne drøftingen ser jeg på om mine funn kan dannet et godt grunnlag for en begynneropplæring i samsvar med de nye intensjonene for norskfaget og dets kjerneelementer.

I det avsluttende kapittelet samler jeg trådene for å søke svar til min problemstilling. Jeg reflekterer rundt det jeg har kommet fram til og lært underveis, og hva dette kan ha å si for begynneropplæringsfeltet. Jeg gjør meg også noen refleksjoner rundt eget metodevalg og mulig oppfølgingsforskning.

---

## 2 Læreplan og forskning

For å danne en bakgrunnsforståelse for hvordan norskfaget skal være etter læreplanfornyelsen i 2020, skal jeg i dette kapittelet gi et riss av de politiske begrunnelsene og føringene som ligger til grunn for det nye norskfaget. Jeg skal forklare hva kjerneelementer er og hvorfor de er viktige i kommende læreplan og for lærernes undervisningsvalg. Jeg presenterer nasjonal og internasjonal forskning relevant for lærere og deres undervisning. Som en del av denne forskningspresentasjonen presenterer jeg funn fra Hagtvatn et al. (2011), Rygg (2016) Snow og Matthews (2016) og Solheim et al. (2018). Det er artiklene som omtaler det de har forsket på jeg analyserer i kapittel 5.

### 2.1 Norskfaget i læreplanen anno 2020

I juni 2013 ble Ludvigsen-utvalget oppnevnt for å vurdere fagene i grunnopplæringen sett opp mot framtidens kompetansekrav for samfunnet og arbeidslivet. To år senere avgav utvalget rapporten «Framtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser» (NOU, 2015: 8), som er utgangspunktet for den pågående læreplanfornyelsen. Sentralt begrepsinnhold fra utredningen er kompetanse, dybdelæring og progresjon (NOU, 2015: 8, s. 8-12). Utvalget framhevet betydningen av et felles profesjonsansvar for å få fram en forskningsbasert undervisningspraksis, relevant for det elevene skal lære og innenfor rammene av en tilpasset opplæring. Lærernes handlingsrom medfører ifølge rapporten et ansvar for forskningsbaserte og godt begrunnede metodevalg i undervisningen (NOU 2015: 8, s. 13).

Mye av det Ludvigsen-utvalget anbefalte har fått gjennomslag i den kommende fagfornyelsen, ikke minst i norskfaget. Den kommende læreplanen har intensjoner om å endre undervisningsmetoder og sikre elevenes faglige forståelse og progresjon. Faget norsk skal bli mer utforskende. Spesielt småskoletrinnene skal legge forholdene til rette for at elevene skal få eksperimentere og bruke sin nysgjerrighet i faget. Samtidig skal faget, ifølge Meld. St. 28 (2015–2016) «Fag – Fordypning – Forståelse – En fornyelse av kunnskapsløftet»

(Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 50), fortsatt være et språkfag, et ferdighetsfag, et kulturfag og et litteraturfag. Gjennom faget skal elevene blant annet utvikle egen språkglede, bli aktive medlemmer av språksamfunnet og opparbeide evner til å kunne uttrykke egne tanker og meninger. De skal også gjennom språket bli innlemmet i samfunns- og kulturlivet og øves opp til å kunne delta i demokratiske prosesser og arbeidsliv.

Kjerneelementene, som innføres med ny læreplan, vil bli det viktigste og mest sentrale elevene skal lære i fagene. Dette kan være metoder, begreper, kunnskapsområder, tenkemåter og uttrykksformer som utgjør kjernen i hvert enkelt fag, fagets essens. Disse skal gi faglig retning, bidra til gode prioriteringer og bedret sammenheng mellom de ulike delene av læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2018b, s. 4; Regjeringen, 2018). Meld. St. 28 (2016, s. 34-37) fastslår at kjerneelementene må behandles og vektas mest mulig i tråd med fagets premisser og være fundamentet for hovedområder, kompetansemål og progresjon i ny læreplan.

Lærere som skal undervise i faget norsk må forholde seg til følgende seks kjerneelementer: *tekst i kontekst, kritisk tilnærming til tekst, muntlig kommunikasjon, språket som system og mulighet, skriftlig tekstsaking og språklig mangfold* (Kunnskapsdepartementet, 2018a, s. 9). Etersom kjerneelementene er definert på et overordnet plan er det ikke rammet inn hvilke elementer lærere skal vektlegge i begynneropplæringen, heller ikke hvilket omfang innholdet i elementene skal få fra starten av. Nærmere føringer for dette kan sannsynligvis leses ut av de kommende kompetansemålene. Når jeg i denne masteroppgaven velger å se sammenheng mellom begynneropplæring og ny læreplan er det viktig å forholde seg til nettopp disse seks kjerneelementene, ettersom de forteller noe om hva lærerne skal fokusere på når de underviser. For å kunne vise til kjerneelementene når jeg i kapittel 6 skal drøfte oppgavens problemstilling, presenterer jeg her et utdrag av innholdet i de norskfaglige kjerneelementene:

- *Tekst i kontekst*: ...lese tekster for å få estetiske opplevelser, bli engasjert, undre seg, lære og få innsikt i andre menneskers tanker og livsbetingelser....utvidet tekstbegrep der elevene skal lese og oppleve tekster som kombinerer ulike uttrykksformer.



- *Kritisk tilnærming til tekst:* ...skal kunne bruke og variere språklige og retoriske virkemidler hensiktsmessig i egne muntlige og skriftlige tekster.
- *Muntlig kommunikasjon:* ...oppleve glede ved å uttrykke og utfolde seg muntlig. ...lytte til og bygge på andres innspill i faglige samtaler. ...presentere, fortelle og diskutere ...både spontant og planlagt, foran et publikum og med bruk av digitale ressurser.
- *Skriftlig tekstskapning:* ...oppleve glede ved å skape tekster. ...kombinere skrift med andre uttrykksformer
- *Språket som system og mulighet:* ...utvikle...et begrepsapparat for å beskrive grammatiske og estetiske sider av språket. ...kunne leke, utforske og eksperimentere med språket på kreative måter.
- *Språklig mangfold:* ...ha innsikt i sammenhengen mellom språk, kultur og identitet

Om lærere samlet sett skal forholde seg til kjerneelementene viser dette innholdet at de må arbeide med språket i vid forstand, både fagspesifikt og kontekstuellt. Lærere må undervise slik at elevene blir muntlig aktive, får rom til å være kreative og kan lære sammen innenfor rammene av sosiale og kulturelle kontekster. Det vil ikke være rom til å gå i dybden av det konkrete innholdet i alle disse elementene, men utdrag og eksempler blir benyttet i kapittel 6.

## 2.2 Lærerrollen i ny overordnet del av læreplanen

Lærerne har ifølge ny overordnet del av læreplanen et medansvar for å sikre en praksis i samsvar med hele det nye læreverket. Dette innebærer en plikt til å reflektere og praktisere det samme verdigrunnlaget og de prinsippene som ligger til grunn for både læring, utvikling, danning og praksis fra ny overordnet del (Kunnskapsdepartementet, 2017a). Lærere skal være rollemodeller som møter barn ut fra deres betingelser, veileder og støtter opp om deres faglige og sosiale utvikling. De skal være gode i yrkesprofesjonell skjønnsutøvelse og kunne ta gode valg både individuelt og på kollegial basis. Lærerne skal legge grunnlag for gode læringsmiljø ved å både arbeide med emosjonelle, faglige, sosiale og kulturelle prosesser på skolene. De skal holde seg faglig oppdaterte, samarbeide og basere sin profesjonsutøvelse på forskings- og

erfaringsbaserte kunnskaper. Lærerne skal aktivt ta i bruk sine didaktiske kunnskaper og være bevisste på hvordan de kan støtte opp om elevene. De må kontinuerlig gjøre avveininger rundt elevenes beste, individuelt og felles, og agere ut fra dette (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 18-19).

## 2.3 Forskning på begynneropplæringsfeltet

Begynneropplæringsforskningen har et bredt nedslagsfelt med spennende forskning lærere både bør lese og ta til seg kunnskaper fra. Hoel og Håland (2016) har for eksempel gjennomført en studie omkring fagspesifikk lesekompetanse i begynneropplæringen. Sunde (2017) har fram til 2019 en pågående studie som ser på sammenhengen mellom lærerens undervisningspraksis i begynneropplæringen og elevenes skriftspråklige utvikling. Øydvin (2012) har i sin masteroppgave forsket på håndskrift, Aalen (2017) på sammenheng mellom STL+ og balansert undervisning og Gerhardsens (2018) på digitale ferdigheter i begynneropplæringen. De tre sistnevnte kan være spennende lesning sett opp mot hverandre, kanskje spesielt med tanke på nettbrettets inntog i begynneropplæringen. Disse tematikkene følges derimot ikke videre i denne oppgaven. Den forskningen jeg presenterer danner videre danner rammene rundt denne masteroppgaven.

### 2.3.1 Internasjonal forskning

Andrew Biemiller (2001, 2004, 2012) har gjennomført en rekke vokabularstudier og er opptatt av ordforrådets betydning for framtidig lesekompetanse. En av grunnene til dette er at elever som forstår mindre enn 95% av ordene i en tekst står i fare for å miste forståelsen av tekstens innhold (Biemiller, 2001). Hovedinteressen er rettet mot å lære elevene rotmorfemer. Biemieller har kommet fram til at jevnaldrende elever tidlig i sin skolegang kan ha et språk i vokabularet med opp til 4000 morfemer. Samtidig viser han til at elevene i overgangsårene mellom småskoletrinnet og mellomtrinnet har tilnærmet lik vokabularutvikling. Ordforrådet ved utgangen av 1. trinn gir tydelige predikasjoner på lesekompetansen ti år senere (Biemieller, 2004). Biemiller (2004, s. 9 og 13) anbefaler at lærere introduserer eller

underviser i 800 ord hvert skoleår, med en daglig tidsramme på 30 minutter. Undervisningen kan være relativt lik når det kommer til vokabular for minoritets- og majoritetselever (Biemiller, 2012, s. 202-203). Lundberg (2016, s. 43) følger opp om rammene Biemiller skisserer for avsatt tid til arbeid med elevers ordforråd. Lundberg oppfordrer lærere til å undervise eksplisitt og systematisk i ordkunnskap. Lærere kan modellere ordarbeid, bruke læringsstrategier og naturlig fokusere på ordkunnskap i daglige diskusjoner knyttet til tekstarbeid. Arbeid med ordforråd henger sammen med en vellykket skriveutvikling.

Roth, Speece og Cooper (2002) har gjennomført en omfattende studie rundt sammenhengen mellom muntlig språkferdighet og tidlig lesing. Funn indikerer at fonologisk, semantisk og meta-semantisk bevissthet er bakenforliggende forklaringer på sammenhenger mellom muntlig språk og tidlig leseferdighet. Leppänen, Aunola, Niemi og Nurmi (2008) har videre funnet sammenheng mellom barns bokstavkunnskap og fonologisk bevissthet i barnehagealder og leseferdighet ved utgangen av 4. trinn. Andre faktorer som kan påvirke er mors utdanningsnivå, visuell oppmerksomhet, kjønn og metakognitiv bevissthet. Forskerne har ikke hatt fokus på lærerne som en faktor.

Snow og Matthews (2016) ser sammenhenger mellom høy undervisningskvalitet og kvaliteten på læringsmiljøet. Fire viktige komponenter når de snakker om denne kvaliteten er at lærerne underviser eksplisitt, er varme, sensitive og oppmerksomme på elevenes behov, stimulerer elevene verbalt og gir fremadrettede tilbakemeldinger i sin interaksjon med elevene. I tillegg kommer det fram at lærere som bruker et avansert vokabular engasjerer elevene sine mest (Snow & Matthew, 2016, s. 69). Forfatterne mener lærere bør ha et større faglig fokus i begynneropplæringen. De bør legge vekt på helhetlige tilnærminger og utvikling av forståelsen når de underviser. Den beste vokabulartreningen har sammenheng med lesing (Snow & Matthews, 2016, s. 67-68). Snow og Matthews (2016, s. 58-59) viser videre til sammenhenger mellom fonemisk bevissthet og elevers leseutvikling, samt en sammenheng mellom leseferdighet på småskoletrinnet og senere bestått eksamen. Et sentralt innhold når Snow og Matthews (2016, s. 59) diskuterer elevenes framtidige leseferdigheter er innholdet i det de kaller «Begrensede ferdigheter» og «Ubegrensede ferdigheter». Som *begrensede ferdigheter*

nevner de bokstavgjenkjenning, å kunne skrive navnet sitt, lese logoer, håndtere en bok, si alfabetet, rime, ha fonemisk bevissthet og kunne lydrett staving. Dette er ferdigheter som konsentrerer seg om elevenes kunnskaper knyttet til arbeid med grafemer og fonemer. Dette er de tekniske delene ved å lese som er viktig for elevenes avkodingsferdigheter. Arbeid med vokabular, grammatikk, fortellingsstruktur, kunne fortelle fortellinger, gi beskrivelser, delta i late-som lek/aktivitet, øve fagspesifikke kunnskaper, gjøre informasjonssøk og kunne gi forklaringer hører til under det Snow og Matthews (2016, s. 59) betegner som *ubegrensede ferdigheter*. Disse er viktige for elevenes leseforståelse og fokuserer på språk- og kunnskapstilegnelse. De ubegrensede ferdighetene kan blant annet fremmes via varierte erfaringer og samtaler med lærere som selv har høy språk kvalitet. Disse ferdighetene krever aktive og reflekterende elever. Snow og Matthews (2016) viser til at lærerne vektlegger å undervise i de begrensede ferdighetene, til tross for at de vet at de ubegrensede ferdighetene er mest betydningsfulle for en suksessfull og langsiktig leseferdighet. Forfatterne mener dette kan forklares med at de begrensede ferdighetene er enklere å undervise i og lettere å måle effekten av, eksempelvis ved å lære elevene bokstavene i alfabetet og så teste om de kan dem. Snow & Matthews (2016, s. 58) sier derimot også at lærerne ikke er tilstrekkelig bevisste på verdien av å tilrettelegge for arbeid med fonologisk lek og rim, som er viktige deler av de begrensede ferdighetene.

### 2.3.2 Nasjonal forskning

Begynneropplæring er også av interesse for norske forskere. Lyster (2009, s 234-238) viser til at barn med velutviklet språk kan ha to til tre ganger større vokabularrepertoar når de begynner på 3. trinn. Lyster har funnet sammenhenger mellom tidlig lytteforståelse, ordforståelse og prosesseringshastighet og leseferdighet ved utgangen av grunnskolen. Hun har også funnet dekning for å kunne hevde at øvelse i morfologisk bevissthet i førskolealder er mer betydningsfullt for leseforståelsen allerede på 2. trinn, enn tilsvarende øvelser rettet mot fonologisk bevissthet. Hun mener derfor at vokabulararbeid må stå sentralt blant alle lærere i deres daglige arbeid. Alle lærere må ifølge henne være bevisste på at de uavhengig av fagretning er leselærere som systematisk skal arbeide med elevenes ordforråd og leseforståelse. Lærernes nysgjerrighet for ord kan, ifølge Lyster (2009, s. 244-245), være en

drivkraft i undervisningen. Hun foreslår en rekke ulike innfallsvinkler til lærernes arbeid, heriblant arbeid med ordenes meningsbærende elementer, synonymer, antonymer, homonymer, ordleting og samarbeidslæring. Lyster ønsker at lærere skal undervise systematisk og strukturert med begreper, gjerne rettet inn mot et fagspesifikt og akademisk vokabular og tekstarbeid.

Sæverud, Forseth, Ottem og Platou (2011) kan i sin studie vise til en signifikant effekt av systematisk begrepsundervisning. Pedagogene er elevenes modeller og veiledere, mens elevene er språklige hovedaktører. Lærerne leder da elevene på rett spor, støtter opp om initiativ, er sekretær og trykker læringsprosessene. I ordutvalget oppfordres lærerne til å tenke tverrfaglig. Når de underviser skal de dynamisk tilpasse tiden innenfor de tre delområdene innhold, bruk og form, etter elevgruppens mestring. Hansen (2016) viser også til gode effekter når lærerne underviser systematisk i begreper.

Solheim et al. (2018) dokumenterer effekter av tidlig innsats rettet mot elever som ansees for å være i risikozonen for å utvikle lese- og skrivevansker. Studiet baserer seg på en aktiv lærer- og elevrolle. De lytter, leser, skriver, samtaler, diskuterer, reflekterer og er aktivt involverte i øvelser. Lærerne modellerer læring for elevene sine. Systematisk arbeid med språklig bevissthet, veiledet lesing, skriving og forståelse gir i studiet denne elevgruppen både middels og høye effekter sammenlignet med studiets kontrollgruppe.

Rygg (2016) har sett på hvordan språklek og oppdagende skriving, støttet opp av støttende og medierende lærere, kan bidra til å knekke det alfabetiske prinsippet uten formell bokstavlæring fra skolestart. I tillegg har de vært opptatte av dialogiske samtaler. Studiet viser at elever som tidlig får skrive ut fra deres egne forutsetninger og på deres egne premisser, sammen med en aktivt støttende lærer, får mulighet til å bli sikre og nøyaktige lesere. En slik opplæring gir ifølge Rygg (2016) skriftlig mestingsgaranti og får på plass den språklige bevisstheten ved at elevene utvikler en sterk fonemisk og fonologisk bevissthet. Så langt lærerne veileder elevene

vil de lære seg bokstavene og bruke dem til å formidle budskap. Lærerne gikk fra å veilede elevene når de skrev ved skolestart, til å veilede dem når de leste utover i skoleåret.

Hagtvet et al. (2011) har metaanalysert 47 studier som ser på tidlige talespråklige sammenhenger og senere leseferdigheter, ved at barns ordforråd fra førskolealder har blitt sammenlignet med leseferdighet i skolen. De viser til signifikante sammenhenger mellom både ordavkodning/ordforråd og leseforståelse/ordforråd. Ordforrådet til fire- og seksåringer predikerer deres leseforståelse som niåringer. I tillegg er det sammenheng mellom ordforrådet til førsteklasinger og deres leseferdighet på 9. trinn (Hagtvedt et al., 2011, s. 38). På bakgrunn av denne metaanalysen mener de at det foreligger empirisk støtte for å kunne si at lærere i begynneropplæringen må legge til rette for en balansert skriftspråkstimulering, der arbeid med vokabular vektlegges på lik linje med bokstavkunnskap og fonologisk bevissthet. De mener en for tidlig formell grafem- og fonemopplæring kan være et blindspor. Lærerne bør heller prioritere og undervise i språk og vokabular (Hagtvet et al. 2011, s. 48). Denne undervisningen kan finne sted innenfor rammene av lek og eksperimenterende skriving. Når lærerne tilrettelegger og underviser på en slik måte kan fonemisk bevisstgjøring og bokstavopplæring bli integrert i det semantiske arbeidet. Dette gir ifølge Hagtvet et al. (2011) funksjonell bokstavlæring og meningsskapende læring.

### **2.3.3 Oppsummering av nasjonal og internasjonal forskning**

Både den nasjonale og internasjonale forskningen jeg har referert til i kapittel 2.3.1 og 2.3.2 gir sterke begrunnelser for hvorfor det er viktig at lærerne legger vekt på å undervise i begreper og arbeider med språklig bevissthet. Dette vil derfor være to av de faglige delområdene jeg trekker fram som suksessfaktorer i begynneropplæringen. Betydningen av muntlighet og funksjonell bokstavlæring er også viktig. Dette kommer jeg tilbake til både i mitt teoretiske grunnlag og i den videre analysen av de fire utvalgte fagartiklene. Oppsummert fører derfor forskningen meg fram til at lærere bør prioritere disse fire områdene - *begrepslæring, språklig bevissthet, muntlighet og funksjonell bokstavlæring* - som faglig og metodisk innhold i en god begynneropplæring. En mer utdypende forklaring av disse fire delområdene blir gitt i starten

---

av kapittel 3. I tillegg vil faglig innhold og metodikk som samsvarer med disse fire delområdene presenteres underveis i kapitlene 3.1 til 3.3 og komme fram i analysene av artiklene i kapittel 5. Det er en sammenheng mellom hva lærerne prioriterer i fagene og den forståelsen de har for sine egne roller i undervisningen, for elevene og læring. På grunn av dette velger jeg å ikke skille disse delene fra hverandre i kapittel 3 og 5. Trådene til å svare på forskerspørsmålet som handler om lærernes forståelse av hvordan de skal prioritere fagets innhold og metoder, samles når jeg skal drøfte dette i kapittel 6.

## **2.4 Plassering av oppgaven innenfor dagens kunnskapsfelt**

Denne masteroppgaven ser på hva lærerne selv betyr for den gode begynneropplæringen i norsk. Jeg retter mitt fokus mot hvordan lærernes forståelse av egne roller i undervisningen, elevene, læring og faglige prioriteringer er viktig for å imøtekomme den nye læreplanen sine norskfaglige intensjoner. Mitt ønske er at lærere som leser denne masteroppgaven skal bli inspirert til å planlegge og undervise forskingsdokumentert og i tråd med det læreplanverket de er forpliktet til å følge. Masteroppgaven belyser lærerens roller sett ut fra det sosiokulturelle læringssynet. Jeg håper jeg kan bidra til at det skapes en økt bevissthet for hvor viktig det er at lærere er reflekterte rundt den sammenheng det er mellom læringssyn og undervisningspraksis.

### 3 Begynneropplæringen i et sosiokulturelt perspektiv

Jeg skal i dette kapittelet gå nærmere inn på noen sentrale kjennetegn ved det sosiokulturelle læringssynet og begrunne hvorfor disse kjennetegnene er viktig kunnskap for lærere. Videre skal jeg koble disse sammen med både læreplanen og undervisning i norskfaget, for å vise sammenhengen mellom teori og gjennomførbar praksis. Fokuset vil ligge på lærernes forståelse av sine egne roller når de underviser, på deres forståelse av elevene og læring. I tillegg knyttes litteratur relevant til å prioritere et godt faglig og metodisk innhold i begynneropplæringen, jf. de fire faglige delområdene i kapittel 2.3.3, opp til disse. De fire delområdene er begrepslæring, muntlighet, språklig bevissthet og funksjonell bokstavlæring. Før jeg skal gå inn på lærernes forståelse for egne roller, elevene og læring skal jeg beskrive disse fire delområdene nærmere.

Begrepslæring handler, ifølge Sæverud et al. (2011, s. 6-7), om at elevene skal tilegne seg mentale idéer eller forestillinger rundt noe de kan tenke på. Forfatterne refererer til begreper som «tankenes klær» ettersom elever kan uttrykke det de tenker på bedre jo flere begreper de har i sitt språklige repertoar. Bredden i vokabularet og begrepene avgjør derfor hvor lett det er for elevene å formidle sine tanker. Hansen (2016, s. 19-20) viser til at begrepslæring handler om at elevene skal lære seg å oppdage og gjøre rede for relevante likheter, irrelevante likheter og delvis forskjeller mellom ulike fenomener innenfor en klasse. Dette kan for eksempel være at elevene skal få en forståelse for hvor mange ulike baller det går an å tenke på når de sier «ball». De delvise forskjellene gjør at elevene kan lære seg å skille mellom over- og underbegreper innenfor en klasse, for eksempel tennisballer og fotballer. Det handler også om å lære seg å organisere ulike typer klasser hver for seg, for å få en god forståelse for skiller mellom ulike fenomener. Da skal elevene ifølge Hansen (2016, s. 20) forstå og kunne forklare forskjellen på en ball og en krocket kule. Sæverud et al. (2011, s. 7-11) viser til at elevene knytter både personlige, kontekstuelle og kulturelle betydninger til sin forståelse av ord. Begrepslæring som metode handler for dem om at elevene skal lære både betydningen av ordenes innhold, formen de skrives i og hvordan ordene kan brukes rett i ulike kontekster.



---

Muntlighet kan lærere både undervise i og bruke som en metode i undervisningen. Når lærere underviser i muntlighet øver de opp elevenes muntlige ferdigheter, slik som å lytte og tale. I tillegg bygger de opp under elevenes metaspråklige bevissthet. På denne måten kan elevene bli klare over hvordan de kan bruke språket sitt aktivt i kommunikasjon (Aksnes, 2016, s. 21-22). Som metode vil muntlighet slik jeg forstår Aksnes (2016, s. 21-22) kunne velges som en aktivitet for å lære. Metoder kan blant annet være samtaler, diskusjoner og høytlesing.

Kulbrandstad (2003, s. 84) definerer språklig bevissthet som «evnen til å forstå at språket både har en innholdsside og en formside, og til å kunne veksle mellom disse to perspektivene». I det lærere arbeider med språklig bevissthet og støtter opp under elevens læring har de derfor disse to sidene i fokus. Når de arbeider med formbevisstheten vektlegges skrivning og uttale, ved blant annet å studere de minste delenes rolle i ord. Når lærere retter undervisningen mot innholdssiden konsentrerer de seg om hva ord betyr og søker dermed elevenes forståelse.

Funksjonell bokstavlæring er ifølge Rygg (2016) at elevene tilegner seg bokstavkunnskap i sitt eget tempo, ved at de behøver bokstavene i sin skriftlige kommunikasjon. Via skriftspråklige aktiviteter der de etterspør sammenhengene mellom fonem og grafem lærer de seg å forstå det alfabetiske prinsippet. Elevene lærer på denne måten sammenhengene mellom fonemene som benyttes i tale og grafemene som nedtegnes på papiret. Dette forutsetter at elevene har lærere og medelever som kan støtte opp om denne læringen, for å gi dem forståelse for de fonem- og grafemkoblingene de selv ikke mestrer. Læringen av bokstavene får på denne måten en nær kobling til språklig læring. Elevene lærer bokstaver fordi de har bruk for dem i skriftlig kommunikasjon, ikke fordi lærere har bestemt at de skal lære spesifikke bokstaver i en bestemt rekkefølge over en gitt tidsperiode.

## 3.1 Lærerens forståelse av sin egen rolle i undervisningen

Å fungere som støttende stillaser og være medierende lærere er to sentrale kjennetegn på undervisning i tråd med det sosiokulturelle læringssynet. Lærerne må gå inn for å hjelpe og støtte opp om elevenes læring i akkurat tilstrekkelig grad til at de skal kunne mestre og lykkes i sitt læringsarbeid. De skal skreddersy sin veiledning, oppmuntre til aktiv bruk av språk og refleksjon for å løse problem, oppmuntre elevene og gi dem fortløpende feedback (Dysthe, 2001, s. 5). Lærerne må i arbeidet med elevene vite når det er viktig å være tett på, være i nærheten og når det er tid for å holde seg i bakgrunnen. Ifølge ny overordnet del av læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 18) skal lærere være både rollemodeller og veiledere for sine elever. De skal ha et reflektert forhold til didaktikkens hva, hvordan og hvorfor når det kommer til elevenes læring og ut fra dette finne ut hvordan de selv kan lede og støtte opp om elevenes læring, utvikling og dannelse.

### 3.1.1 Lærere som støttende stillas

Lærerne inngår i et dynamisk samspill med sine elever i læringsprosessene og har alltid som intensjon at alle elevene i klassen skal få mestre sitt arbeid. For å få til dette påtar lærerne seg ansvaret for elevenes læringsprosesser ved å være tett på, før de gradvis overlater mer av læringsprosessen til elevene selv. Refsahl (2007, s. 93) er opptatt av hvordan lærerne i fire ulike faser kan lede elevene sine inn i og gjennom læringsprosessene:

*1. Introduksjon og modellering* med fokus på språk, tenking, forståelse og strategi for læring, ved å lede et læringsfellesskap. Dette kan handle om å se på en felles tekst med et metaperspektiv. Lærerne forklarer sjanger, lese måte for sjangeren, viktige ord og hensikten med det kommende arbeidet.

*2. Aktiv involvering* av elever gjennom refleksjon rundt faglige spørsmål, samt øvelse i bruk av hjelpemidler og strategier. I denne fasen kan lærerne sammen med elevene øve på hvordan teksten bør leses, for eksempel ved å legge vekt på rimord i dikt. I tillegg kan de sammen undre seg over hvorfor ord rimer og hva det er som gjør at en tekst kan kalles et dikt.

3. *Tilrettelegge for mer selvstendige øvelser* ved samarbeidslæring. Lærerne er veiledere, tilretteleggere, observatører og tilretteleggere og gir gradert støtte. I denne fasen kan elevene finne et rim ved å studere ulike tekster. Elevene kan sammen se om de kjenner igjen det de tidligere har snakket om og få støtte fra lærerne til å finne fram til og begrunne hvilken tekst som også er et dikt. Lærerne kan vise til det de snakke om i de to første fasene.

4. *Oppfølging av elevene* slik at de tar i bruk og ser overføringsverdi i det de har lært. Målet er at de i sitt læringsarbeid skal kunne bli i stand til å kunne planlegge, gjennomføre og evaluere. Her kan elevene få i oppgave å finne fram til og øve på et dikt i leseboka si. De skal se etter kjennetegnene de har lært at dikt har. De kan øve seg på hvordan de skal lese diktet og fortelle hvilke ord som rimer. Lærerne er mer i bakgrunnen, men følger likevel opp elevene. Oppfølgingen kan blant annet være å veilede elevene til å finne fram til et dikt de kan klare å lese selvstendig.

Lærere som systematisk bruker disse fire fasene i undervisningen skaper gode premisser for læring (Refsahl, 2007). I det lærerne forventer at elevene starter et selvstendig arbeid har de allerede kjennskap til tematikk og forventninger. Undervisningen starter lærerdominert med at lærerne tar ansvar for å starte læringsprosessene og være de mest aktive partene. Timen avsluttes med at elevene mestrer egne aktiviteter. Slike prosesser mener Refsahl (2007, s. 94-95) åpner opp en reell mulighet til at elevene erfarer læringsframgang. Når lærerne er bevisste sine roller blir undervisningen bygd opp rundt elevenes forståelse for egen læring og de prosessene som kan føre fram til nettopp dette. Lærerne fokuserer på å introdusere og systematisk arbeide med læringsfremmede strategier alle elevene kan nyttiggjøre seg, ved å innta et metaperspektiv til elevenes generelle læringsbehov. Videre er det, ifølge Refsahl (2007, s.94-95) viktig at både bredden, høyden og varigheten på de stillasene lærerne bygger opp rundt elevene er individuelt tilpasset slik at alle skal få arbeidet ut fra sitt nåværende potensial. Refsahl (2007) er også opptatt av at skoleansatte har et kollektivt ansvar for elevenes læring. Det er ikke slik at elevene skal tilpasse seg lærernes ulike måter å undervise på. Lærerne bør etablere en tilnærmet lik praksis, slik at elevene forstår at det som læres innenfor en undervisningsramme også kan ha gyldighet innenfor en annen.

### 3.1.2 Medierende lærere

Mediering er den konkrete hjelpen og støtten lærerne tilbyr elevene i læringsprosessene. Dette kan, ifølge Dysthe (2001, s. 46), gis fra personer, ved bruk av fysiske redskaper eller som en kombinasjon av disse to tingene. Fellestrekket er uansett at all mediering har sin kraft via tidligere kulturelle eller sosiale historier. Intensjonen bak mediering er at den skal kunne bidra til økt forståelse og aktivitet hos elevene. Språket er det mest dominerende og det viktigste redskapet lærerne benytter seg av når de medierer (Dysthe, 2001, s. 46-47). Lærerne kan både mediere og støtte opp under elevenes skriftspråklige utvikling slik at de ved egen drivkraft fra å tenke, samtale og prøve ut stadig kan gjøre nye erkjennelser. Lærerne som modellerer når de skriver bruker gjerne både fysisk skriving og stegvis verbalisering av tankeprosesser og handlinger. Dette kan elevene lære og bli inspirert av. Fysiske redskaper som støtter opp om elevene når de skriver kan være alfabet og konkrete. Lærere som tilbyr slikt bygger opp under elevenes motivasjon og mulighet til å mestre (Hagtvatn, Rygg og Skulstad, 2014).

Muntlighet krever både sosial og kontekstuell forståelse og gir elevene øvelse i å tilpasse språket deres til den situasjonen det inngår i. Lærere kan modellere dette både eksplisitt når de underviser og implisitt ved å være en naturlig språklig rollemodell. «De gode spørsmålene» (Grørdum & Hauger, 2014, s. 122-23) er en spørsmålmatrix som lærere aktivt kan bruke for å fremme elevenes tankeprosesser og forståelse. Matrisen kan gjøre lærerne bevisste på hvordan bruk av spørreord og hjelpeverb kan variere kompleksiteten innenfor tenkning og forståelse. Dette kan blant annet gjøres ved at lærere stiller mer «Hvordan vil» og «Hvorfor kunne» spørsmål, framfor «Hva er» og «Når gjorde» spørsmål. Kulbrandstad (2003, s. 66) er opptatt av at lærerne i samtaler med elever stiller «hvorfor» spørsmål for å stimulere refleksjon, framfor bruk av enkle «hva» og «når» spørsmål.

Lærerne er viktige tilretteleggere for at leseopplæringen skal kunne være balansert. I dette ligger det at lesing både skal oppleves som meningsfullt og bygge på forståelse, samtidig som det skapes rom for at også de lesetekniske ferdighetene kan øves på. De tekniske aspektene er i denne sammenhengen tett knyttet opp til at avkoding skal hjelpe elevene fram en meningsfull

leseprosess, ved at det de leser formidler noe tilbake til dem. I New Zealand har det blitt utarbeidet en firedelt lesemodell (Learning Media Limited (LML), *Å lese for livet*, 2003, s. 69), som åpner opp for muligheten til at elever får denne allsidige og mangfoldige leseerfaringen. Lærernes rolle i disse leseprosessene er identisk med fasene til Refsahl (2007), jf. kap. 3.1.1. I de to første lesefasene bruker lærerne felles tekst og gir elevene felles opplevelser. I fase tre kommer overgangen fra å lese fellestekst til å lese mer selvstendig, via veiledede leseprosesser. Her er det vanlig at lærerne samler en mindre gruppe elever med tilnærmet likt mestringsnivå og leder de gjennom tekster som er passe utfordrende. I siste fase leser elevene litteratur alene. Dette kan være teksten som har blitt brukt i gruppa eller en som er enda mer skredersydd (LML, 2003). Frost (2009, s. 265) er opptatt av at lærerne skal gi elevene støtte ut fra deres utvikling. De kan da gå veien fra å være modellerende voksne, til å la elevene imitere og samhandle. Mot slutten er lærerne bevisste på å gradere sin støtte tilstrekkelig til at elevene kan erfare at de mestrer. På denne måten kan lærerne gå fra å lede lesingen til å være i kulissene. Den imitasjonen Frost (2009) omtaler er nært knyttet til at elevene skal opparbeide forståelse ved at de får tilgang til en løsningsmulighet. Dette gjør at elevene kan prestere på et høyere faglig nivå enn det de kan alene (Dale, 1996, s. 55-56). Under samhandling forsøker elevene sammen med lærerne å mestre det de holder på med. Videre støtter lærerne opp elevene sine når de skal mestre sin aktivitet på egenhånd.

## 3.2 Lærernes forståelse av elevene

Lærere med et sosiokulturelt læringssyn anerkjenner samarbeid og kommunikasjon som grunnleggende for elevenes læring. De tilrettelegger for at språk, samhandling, redskaper og strategier brukes til å løse fellesskapets oppgaver og gir ferdighet- og kunnskapsintegrering. Lærerne legger til rette for felles læringsprosesser der elevene kontinuerlig integrerer, internaliserer og eksternaliserer kunnskaper og ferdigheter innenfor rammene av det sosiale og kulturelle fellesskapet (Refsahl, 2007, s. 91). Lærerne vet at aktualitet knyttet til hverdagslivet og kulturen har mye å si for at elevene skal bli motiverte, mestre og se overføringsverdi fra det de lærer i skolekonteksten til andre områder av livet. De vet at læringskvaliteten er best når den planlagte aktiviteten gir kulturell gjenkjenning og relevans. Lærere vil derfor være opptatt av å støtte opp om læring og legge til rette for autentiske

oppgaver. Med dette menes det at elevene skal få mulighet til å lære innenfor rammene av virkelighetsnære oppgaver, aktuelle for den kulturen og det samfunnet de er en del av (Paradise & Rogoff, 2009, s. 112-132). Ifølge ny overordnet del av læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 15-17) skal elevenelære ut fra deres egne forutsetninger og innenfor rammene av en tilpasset undervisning. Elevene er aktive aktører som medvirker og tar medansvar i et læringsfellesskap. De tenker, erfarer og lærer når de samspiller med sine medelever og lærere. Dette skjer i ulike læringsprosesser, ved kommunikasjon og samarbeid. Motivasjon for å lære, gitt gjennom sosiale og kulturelle forventinger eller tilhørighet i et fellesskap der elevene kan noe, har noe å bidra med og kan støttes av andre, gjenspeiler det sosiokulturelle læringssynet (Dysthe, 2001, s. 40-41).

### **3.2.1 Nærmeste utviklingszone**

Den nærmeste utviklingssonen er godt kjent som et sosiokulturelt begrep og er det lærings- og mestringsområdet elevene per i dag ikke klarer alene, men kan klare å mestre ved hjelp og støtte fra andre (Dysthe, 2001, s. 51). Denne sonen er viktig for lærere å identifisere og arbeide ut fra både når de skal planlegge, tilpasse og gjennomføre undervisning som skal fremme elevenes læring. Ifølge Dale (1996, s. 54-55) skal det både legges til rette for lek og undervisning innenfor rammene av den nærmeste utviklingssonen. Begge får først en utviklingsverdi i det de ligger forut for elevenes utvikling og bidrar til å dytte dem i framover. Med dette sier Dale (1996) at lærerne alltid skal se etter elevenes morgendag og ikke fokusere på deres gårsdag. Gode lærere gir rom til lek og undervisning som befinner seg i det modningsstadium som hører til elevenes nærmeste utviklingssoner. Elevenes aktivitet skal så bidra til nye handlingsmønstre og utvikling som ligger forut det de selv ville hold på med. I den nye overordnede delen av læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s.12 og 16) vises det til betydningen av at elevene får støtte fra der de er når de skal lære seg å lære, og at lærere ved å tilpasse gir elevene likeverdige muligheter til å lære. Alle elevene skal møtes med ambisiøse, men realistiske forventinger. Bruk av alternative metodikker, arbeidsformer og læremidler kan bidra til at elevene får en god tilpasset opplæring.

Lærere som ser til Rygvold (2008, s. 49-53) for den begynnende lese- og skriveopplæringen, er opptatt av elevene skal være motiverte for å lære. Denne motivasjonen handler om holdninger, interesser og opplevelser når de leser og holdninger, interesse og drivkraft når de skriver. På denne måten legger ikke lærerne bare opp til en leseopplæring der elevene skal lære seg å avkode og forstå, men leter også etter elevens motivasjon i denne opplæringen. De kan for eksempel finne fram til spennende tematikker i lesetekster. Likeledes legger lærere ikke bare opp til at elevene skal lære seg å innkode og formidle et budskap når de leser. De vil også være opptatte av å søke etter elevenes interesseområder, for å få dem til å produsere tekster der motivasjonen driver fram arbeidet. Motivasjon og mestring har sammenheng og er viktig i søken etter elevenes nærmeste utviklingssone. Motivasjonen er viktig når lærerne skal planlegge lese- og skriveaktiviteter som skal ivareta både aktivitetenes formål, form og innhold (Rygvold, 2008, s. 50-56). Også hos Lundberg og Herrlin (2008, s. 15-16 og 65) og Lundberg (2016, s. 49-51) har interesse og motivasjon en sentral plass i lese- og skriveopplæringen.

Hagtvet et al. (2014) mener at barn opparbeider seg kjennskap til skriftspråket når de samspiller, leker, tegner, skriver, inngår i dialoger og ulike typer lesing. Dette er læring innenfor rammene av sosiale og kulturelt betingede aktiviteter der elevene selv spiller aktive roller og implisitt forteller hvor de er i sin utvikling. Samtaler kan fungere som et speil inn til elevenes verden ved at de viser fram sine strategier, hvordan de tenker og forstår språket. De viser sin metakognitive bevissthet og ikke minst sitt støttebehov. Når elever skriver av eget initiativ kan dette være med på å drive fram forståelsen for den alfabetiske koden og vise fram deres mestringsnivå. Bokstavkunnskapen vil da vokse fram på bakgrunn av elevenes egne kommunikasjonsbehov og behov for å lære seg bokstaver, ikke fordi lærerne forsøker å dytte bokstavkunnskapen inn via nøye planlagte og porsjonerte undervisningsbolker. Ord på papiret styrker elevenes tanker og skriving kan bli veien inn i lesingen, ofte inspirert av tegning (Kulbrandstad, 2003, s. 55. og 59-63). Gjennom god kjennskap til skriveutviklingstrinn kan lærere derfor legge til rette for at elevene kan arbeide innenfor sine nærmeste utviklingssoner (Hagtvet et al., 2014).

### 3.3 Lærernes forståelse av læring i en språklig, sosial og kulturell kontekst

I ny overordnet del (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 6) nedfelles betydningen av at elevene skal bli trygge språkbrukere. Den befester språkets betydning for identitet, tenkning, meningsskaping, kommunikasjon og relasjonsdannelse. Språk er viktig for elevenes tilhørighet, kulturelle bevissthet og danner grunnlag for å forstå betydningen av at vi lever i et språk mangfoldig samfunn. I undervisningen bygger språket broer på flere ulike plan. Elever som bruker språket sitt aktivt gir lærerne tilgang til deres tankeverden (jf, kap. 3.2.1). Språket kan være vinduet inn til å forstå elevenes lærings- og utviklingspotensial. Dette er viktig for deres kommunikasjon og interaksjon med medelever og lærere (Dysthe, 2001, s. 48). Å bidra til et velfungerende språk er en del av lærernes arbeid. Det vil kunne lette elevenes kommunikasjon med omverdenen ved at de kan gjøre seg forstått, forstå andre og mestre samspill. Det gir elevene bedre forutsetninger til å tenke, lære og tilegne seg kunnskaper (Sæverud et.al., 2011, s. 5). Elevenes språk forteller lærerne hvordan elevene er formet av og selv former de sosiale og kulturelle prosessene de er en del av. Det viser hvordan de vurderer ulike fenomener og hvilke holdninger de har. I kommunikasjonen bruker elevene språket som et redskap til å formidle noe og som basis for å søke egne forståelser. De ytringene elevene gir via sitt språk inneholder, ifølge Dysthe (2001, s.48-49), alltid vurderinger og holdninger som må tolkes innenfor en kontekst hvor kulturelle og historiske tradisjoner påvirker elevenes utsagn. Tenkning og språk henger nøye sammen og er viktige i elevenes kommunikasjons- og interaksjonsprosesser.

Som metodisk grunnlag for arbeid med språk i klasserommet kan lærere støtte seg til Bloom og Laheys språkmodell (Sæverud et al., s. 11-12). I dette arbeidet kan elever og lærere systematisk arbeide med språkets hovedkomponenter - innhold, bruk og form - i sosiale kontekster. Å øve opp en god språkforståelse innebærer også at de tolker den som kommuniserer, måten den kommuniserer på og konteksten det kommuniseres i. Da får blant annet non-verbal kommunikasjon, omgivelsene, det relasjonelle, det fysiske og tonefall betydning og kan være med på å understøtte eller endre meningen i kommunikasjonens innhold (Sæverud et. al., 2011, s. 9-10). Dette arbeidet vil da romme både den brede



funksjonen språket har innenfor rammene av ulike forståelses- og formidlingsfunksjoner og det konkrete arbeidet med språklig bevissthet. For barn går forståelsen av ords mening fra å være subjektivt og kontekstnært til gradvis å bli mer kulturelt betinget. Veien fra ord til begrep skapes når de får dybdeforståelse og forstår ord i ulike kontekstuelle sammenhenger (Sæverud et al., 2011, s. 6-8). For hvert ord som gjennomgås vil elevene få utvidet sin språklige forståelseshorisont. Når elevene arbeider med å utvikle sitt språk under slike rammer får de konkrete erfaringer med at språk gis mening ut fra erfaringer. Ulike elever bringer med seg ulike førforståelser eller assosiasjoner av begreper. Ifølge Hansen (2016, s. 16 og 22-23) har vi noen grunnleggende begrepssystemer som er spesielt viktige redskaper i elevenes språkutvikling. Forfatteren anbefaler at lærerne underviser systematisk i disse begrepssystemene, i tillegg til at de selv anvender dem bevisst i både fag- og ferdighetsopplæring. Lærere bør legge til rette for at disse læres inn via sansebaserte erfaringer ettersom de ikke bare er viktige for å lære fag, men også for å lære om «livet». Den praktiske innlæringen der begrepene sees i sammenheng med hverdagslivet generelt vil derfor kunne styrke elevenes forståelse for begrepene. Utdanningsetaten råder sine lærere til å arbeide systematisk med form, farge, plass, antall, retning, størrelse, mønster, lyd og stiling i begynneropplæringen (Grødum & Hauger, 2014, s. 102).

For å lære seg et funksjonelt språk er det viktig at lærerne bruker tid på å rette elevenes oppmerksomhet mot formen språket kles inn i, ikke bare dets innhold. Lærerne bør derfor arbeide med elevenes metaspråklige bevissthetsnivå. Frost og Lønnegaard (1995) og Kulbrandstad (2003) er opptatt av at elevenes språklige bevissthet må bygges opp steg for steg, samtidig som det er viktig å kjenne til at disse stegene er overlappende. Dette understøtter Lundberg og Herrlin (2008, s. 21-35) som gir beskrivelser av hvordan elevene utvikler sin fonologiske bevissthet. Både Frost og Lønnegaard (1995, s. 9 og 13), Kulbrandstad (2003, s. 86-88) og Lundberg og Herrlin (2008, s. 13-14) trekker fram leken som en god ramme for systematisk arbeid med språklig bevissthet. Frost og Lønnegaard (1995, s. 11) gir lærerne konkrete eksempler på hvordan de kan fremme elevenes språklige bevissthet ved systematisk språklek over et tidsspenn på åtte måneder. I tillegg kan lærerne få god støtte til denne leken ved å bruke det språklige bevissthetsmateriellet til Olvik og Valle (2005), kalt Språksprell. Dale (1996, s. 58-67) poengterer at lek ikke skal sees på som en barnlig aktivitet, men en

aktivitet som fremmer selvbestemmelse og selvbeherskelse. I lek lærer elevene å forholde seg til krav og regler. I tillegg fremmer den subjektiv vilje og kreativitet. Leken er en kilde til utvikling ved at den øver opp sosiale ferdigheter, forestillinger, handlinger og forkledninger. Leken flytter elevenes fokus vekk fra det konkrete og situasjonsbestemte ved at handlinger føres fram av ideer og forestillinger i forestilte situasjoner. Både lek og undervisning er, slik Dale (1996, s. 53-72) påpeker det, viktige utviklingskilder. Undervisningen kan på mange måter kan sees på som leksens forlengede arm. Leken bidrar at elevene blir bevisste på sine handlinger, holdninger, sosiale ferdigheter og organisering. Til sist fører lek og undervisning til at elevene lærer seg å regulere atferd og utvikler kreativitet. Begge skal alltid bære med seg en plan som viser at lærerne legger opp til progresjon i ferdigheter, handlinger, fag, tematikker eller organisering (Dale, 1996, s. 56). Kreativitet har sitt utspring i det naive, spontane, intuitive, ubevisste og umiddelbare. Lærerne kan gi elevene mulighet til å erfare egen kreativitet ved å legge til rette for det overraskende. I tillegg vil estetiske opplevelser via kunst og musikk kunne vekke fantasi, lidenskap og ulike følelser som kan føre fram til nye handlinger, tankestrukturer og kreativitet (Dale, 1996, s. 62-70).

### 3.4 Oppsummering

Dette kapittelet viser til en nær sammenheng mellom sosiokulturelt læringssyn, føringene som ligger til grunn for undervisningen lest ut fra den nye overordnede delen av kommende læreplan og eksisterende teoretiske og praktiske kunnskaper som allerede er i bruk i norske skoler. Det viser til betydningen av at lærere er bevisste sine egne roller i undervisningen, hvordan de aktivt bør involvere elevene i deres læringsprosesser og hvor viktig det er at de er bevisste på språkets sentrale plass når elevene lærer. I tillegg viser dette kapittelet til at lærerne må ha kunnskaper om elevenes nærmeste utviklingssoner og undervise elevene ut fra disse sonene. Å fungere som støttende stillaser og tilrettelegge for mediering er viktige i lærernes undervisning. Kapittelet gir forståelse for betydningen av lærernes prioriteringer av begrepslæring, bruk av muntlighet i undervisningen, hvorfor lærerne skal arbeide med språklig bevissthet og hva som er de pedagogiske fortrinnene med å velge funksjonell bokstavlæring i begynneropplæringen.

---

## 4 Metode – å finne den rette veien

I dette kapitlet forteller jeg hvordan prosessene med denne masteroppgaven har vært og hva som ligger til grunn for mitt valg av metode. Jeg forteller hvordan jeg har kommet fram til den forskningen som er presentert i kapittel 2 og de mest betydningsfulle bakgrunnsartiklene presenteres kort. I tillegg gir jeg en grundigere bakgrunnsinformasjon om den forskning som ligger til grunn for de fire utvalgte artiklene som analyseres i neste kapittel. Til slutt tar jeg opp denne studiens validitet og reliabilitet, sier noe om hvordan jeg kan analysere fagartikler og hvordan jeg har valgt kategorier til analysen.

### 4.1 Å starte med starten – hva, hvordan og hvorfor

Tanken om å skrive om begynneropplæring i norsk kom i starten av januar 2018, i forbindelse med at jeg begynte i en veilederjobb der denne tematikken var sentral. Opprinnelig var innfallsvinkelen inkluderende begynneropplæring. Første halvår av 2018 gikk derfor med til å lese et bredt spekter av faglitteratur rundt begynneropplæring og elevgrupper som ender opp som slitere i skolen, med fokus på flerspråklighet og språk- og lesevansker. Jeg brukte også mye tid på nettsidene til Lesesenteret, Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring, Skrivesenteret og Statped. Lysten til å lese meg til kunnskap og sette av tid til å reflektere rundt det jeg leste, var avgjørende for at jeg valgte en litteraturstudie. Å kunne fordype meg i andre forskeres funn for å søke ny kunnskap framstod som meget spennende.

### 4.2 Valg av metode

Som jeg har nevnt i kapittel 1.2 er jeg sterkt koblet til det sosiokulturelle læringssynet. I tillegg er jeg forankret til hermeneutikken som er opptatt av forforståelsens betydning for å skape mening og at fortolkninger kan skje på flere ulike plan, både i tekster og livet generelt (Thagaard, 2013, s. 41-42). Denne forankringen spiller en vesentlig rolle for mitt metodevalg. Min egen innsikt ovenfor tematikk knyttet til begynneropplæring i norsk har ledet vei fram til

det innhold som ligger til grunn for denne oppgaven. Jeg har innledningsvis presentert en del av min egen forforståelse for tematikken og en presupposisjon som kan bære med seg en grad av fordommer knyttet til lærere. Refleksjoner rundt hva som kan være fremmede og hemmende faktorer for en god begynneropplæring i norsk uttrykkes, samtidig som jeg aktivt søker etter en ny forståelse for kunnskap på dette feltet. I denne kunnskapssøken ser jeg på ulike deler som kan være betydningsfulle for en god begynneropplæring, både i form av faglig innhold og menneskelige forståelser. Til syvende og sist forsøker jeg å sette disse sammen for å se om det kan føre meg fram til ny kunnskap, i lys av hvordan jeg tolker forskning, politiske føringer, teoretiske innspill og egne erfaringer. Dette er kjennetegn for et kvalitativt metodevalg, forankret i hermeneutikken (Nilsson, 2007; Thagaard, 2013, s. 41-42). I min lesing av litteratur og forskning har tekster med linjer til sosiokulturell læringsteori og hermeneutisk appellert sterkest til meg. Å være bevisst på dette er viktig når jeg skal søke en ny og troverdig forståelse av et fenomen (Nilsson, 2007). Samtidig er det slik at jeg ved å gjennomføre en kvalitativ analyse av flere artikler, er med på å løsrive det som tidligere er forsket på fra sin opprinnelige kontekst. Tekster blir redusert til små bestanddeler, bundet sammen igjen på nye måter og så forsøkt forstått innenfor en ny helhet, for å se om dataen da kan sees i et nytt og kunnskapsfremmende lys (Jacobsen, 2015, s. 198).

### 4.3 Søk i databaser og faglitteratur

I juli og august 2018 gjennomførte jeg en rekke søk i databaser for å finne artikler og forskning som kunne belyse begynneropplæring i norsk fra ulike innfallsvinkler, både når det kom til faglig innhold, metodikk og ulike elevgruppers utfordringer. På dette tidspunktet lagret jeg ikke mine søk, noe som har vært utfordrende når jeg i ettertid skulle finne tilbake til kildene. Google Scholar gav meg eksempelvis 270 treff på «inkluderende begynneropplæring» og 268 treff på «inkluderende begynneropplæring norsk». Ved å føye til første trinn fikk jeg fortsatt 254 treff i søkemotoren. Jeg begynte å se gjennom resultatene og kom fram til at treffene ikke samsvarte med det jeg var på utkikk etter. De handlet om et avgrenset område av begynneropplæringen og inkludering ble sett i lys av spesifikke elevgrupper. Derfra begynte jeg å gjøre søk med spesifikke norskfaglige termer for å få den brede, faglige innfallsvinkelen jeg ønsket. Søkeord var da blant annet «språklig bevissthet», «fonologisk bevissthet»,

«språklek», «begrepsopplæring», «vokabular», «ordforråd», ulike varianter av ord som handlet om lesing, skriving og inkludering, «muntlig», «læringsstrategi» og «SLT+». Jeg søkte også på forfatternavn jeg knyttet til begynneropplæringen. Disse søkene førte meg fram til flere av kildene jeg har benyttet i denne masteroppgaven, heriblant Hagtvet et al. (2011), Hagtvet et al. (2014), Rygg (2016) og Sæverud et al. (2011). I tillegg fant jeg fram litteratur fra egne studier, samt den litteraturen både jeg og kollegaene mine aktivt brukte når vi planla kurs og skulle gi begrunnelser for valg av faglig innhold og metodikk i norskfaget. Flere av disse kildene er brukt i denne masteroppgaven, heriblant Aksnes (2016), Frost og Lønnegaard (1995), LML (2003), Lundberg og Herrlin (2008), Lundberg (2016) og Refsahl (2007).

## 4.4 Reorientering

Etter gruppeveiledningen på andre masteroppgaveseminar var det klart for meg at jeg hadde et komplekst tema. I tillegg var foreslått problemstilling for bred og unyansert. Jeg valgte å ta vekk inkludering for å snevre inn og søkte så etter en ny vinkling. Som et ledd i denne prosessen leste jeg *Fag – Fordypning – Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet* (Kunnskapsdepartementet, 2016) og *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen* (Kunnskapsdepartementet, 2017b), for å se etter tematikker jeg kunne knytte begynneropplæringen opp mot. Jeg var spesielt opptatt av tidlig innsats og dybdelæring. Til slutt endte jeg derimot opp med kjerneelementene, som nylig var fastsatt. Jeg leste så alt jeg kunne finne om denne tematikken på nett. I tillegg gjennomførte jeg nye søk etter fagartikler i databasene Idunn, Google Scholar og Oria. Dette gav meg faglig påfyll. Jeg gjorde søk på bakgrunn av ord som: «begreper», «språk», «muntlighet», «funksjonell bokstavlæring» og ulike varianter av ordet «sosiokulturell» for å finne tekster som hadde skrevet om dette læringssynet. For å orientere meg innenfor internasjonal forskning benyttet jeg søkemotoren «Academic search complete». Aktuelle søkeord var blant annet «phonics awareness», «phonemic awareness», «reading comprehension» og «language awareness». Ordene «first grade» og «second grade» ble brukt for å snevre inn søkene.

## 4.5 Bakgrunnsartikler

Foruten de fire utvalgte artiklene jeg analyserer i denne masteroppgaven, har jeg gjort meg kjent med andre typer forskning rundt begynneropplæringen. De viktigste er:

<b>Forfattere/ artikler</b>	<b>Type studie/antall studerte enheter</b>	<b>Utgitt i/årstall/formål/ øvrige informasjon</b>
Biemiller: <b>Word for English- language learners.</b>	Vokabularstudier 80 enheter	ResearchGate (2012) Ordforrådets betydning på framtidig lesekompetanse, interesse for rotmorfemer. En oppfølgingsstudie av vokabulartilegnelse av flerspråklige elever fra tidligere forskning på morsmåselever.
Roth, Speece & Cooper: <b>A Longitudinal Analysis of the Connection between Oral Language and Early Reading</b>	Longitudinell analyse Sammenheng mellom muntlig språkferdighet og tidlig lesing. 39 enheter ved 5-6 års alder og på 1. og 2. trinn.	Journal of Educational Research (2002) <a href="http://psycnet.apa.org/record/2002-15449-001">http://psycnet.apa.org/record/2002-15449-001</a>
Leppänen, Aunola, Niemi, & Nurmi: <b>Letter knowledge predicts Grade 4 reading fluency and reading comprehension</b>	Sammenheng mellom barns bokstavkunnskap og fonologisk bevissthet i barnehagealder og leseferdighet på skolen. 158 enheter målt ved 5-6 års alder, på 1. trinn og 4. trinn.	Learning and Instruction (2008) Forskning om fonologisk bevissthet, bokstavkunnskap og lytteferdighet i barnehagealder predikerer leseflyt og leseforståelse på slutten av 4. trinn. Målt på 4. trinn: leseforståelse, tekstlesing og ordkjeder
Sæverud, Forseth, Ottem & Platou: <b>En veileder om begrepslæring – en strukturert undervisnings- modell for barn og unge med språkvansker.</b>	Begrepsopplæring basert på Blooms & Laheys språkmodell. 147 enheter fra bhg til vgs. Fleste med oppmeldinger innenfor PPT. Tre faser: 1. innhold/ordets betydning. 2. ordets form. 3. bruk av ordet og oppsummering	Bredtvet kompetansesenter/ Statped (2011) Formål: finne ut om det er effekt av strukturert begreps- undervisning Forskningsmetode: strukturell regresjonsanalyse Veilederen brukes som metodisk anbefaling fra blant annet Statped

## 4.6 Artikler som skal analyseres

I søken etter forskning har jeg sett etter studier av både kvalitativ og kvantitativ art. Bakgrunnen har vært et ønske om å få innblikk i analyser av store mengder materiell på den ene siden og dybde i materialet på den andre siden. Som utvalgsriterier til artiklene la jeg til grunn at de skulle omhandle ett eller flere av tematikkene språklig bevissthet, begrepslæring/ordforråd/vokabular, muntlighet og funksjonell bokstavlæring. Jeg ønsket artikler av nyere dato for å gjenspeile nyere forskning. Til analysen bestemte jeg med derfor å ta utgangspunkt i artikler publisert etter 2015. Artikkelen til Hagtvet et al. (2011) baserer seg derimot på et omfattende og grundig analysearbeid, der forskerne selv viser til en meget nøye utvelgelsesprosess. Dette er bakgrunnen for at denne artikkelen er med i min analyse, til tross for at den er utgitt utenfor ønsket tidsperiode. Ettersom klasserommet naturlig representerer et mangfold av elever har jeg også lagt til grunn at artiklene skal representere forskning gjort på både ordinære klasser og elever med behov for ekstra hjelp og støtte. Ettersom masteroppgaven tar for seg den norske begynneropplæringen er tre av fire artikler norske. Den amerikanske artikkelen fattet derimot min interesse fordi den baserer seg på en rekke ulike skolerettede programmer og praksiser lærere må forholde seg til eller tar i bruk, samtidig som den tydelig definerer innhold i forståelsesundervisning. Denne artikkelen ønsker jeg å formidle videre til norske lærere, som inspirasjon og ettertanke. Rygg (2016) sin forskning har jeg vært nysgjerrig på siden jeg fikk kjennskap til den i forbindelse med min utdanning på UiO.

Forfattere/ Valgte artikler	Type studie/ antall studerte enheter	Utgitt i/årstall/formål/øvrige informasjon
<b>Artikkel:</b> Solheim, O., J., Frijters, J., C., Lundetræ, K. & Uppstad, H: <b>Effectiveness of an early reading intervention in a semi- transparent orthography: A group randomised</b>	Longitudinelt studie. I alt 1199 elever fra 19 barneskoler. 744 elever fra 13 barneskoler er bakgrunn for denne artikkelen, som en av mange utgivelser i dette prosjektet.	<b>Learning and Instruction (2018)</b> Fagfelleurdert Internasjonalt, tverrfaglig tidsskrift som publiserer avansert vitenskapelig forskning innenfor feltene læring, undervisning, utvikling og instruksjon Forskningsprosjektet «På sporet» fra Lesesenteret i Stavanger. Research questions: 1. Is there a short term effect of the On Track interventions in Grade 1 on word reading, sentence reading and spelling? 2. Is the intervention including adaptive gaming software (GraphoGame) more effective than the intervention including a non-adaptive software (On

<b>controlled trial</b>		Track ABC app)? <b>3.</b> Are the possible effects of the On Track interventions sustained over the long term? (s. 66)
Hentet fra: <a href="https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0959475217304565?via%3Dihub">https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0959475217304565?via%3Dihub</a>		
<b>Artikkel 2:</b> Snow, C. & Matthews, T. <b>Reading and Language in the Early Grades</b>	Metaanalyse av en rekke ulike programmer og praksiser som er i bruk i amerikanske skoler på småskoletrinn.	<b>The Future of Children (2016)</b> Fagfellekommentert Et tidsskrift som baserer seg på publikasjoner av omfattende tverrfaglige artikler rettet mot barn, for å fremme den til enhver tid beste og objektive forskningsbaserte kunnskap en har på feltet. Tidsskriftet gis ut to ganger i året og retter seg mot politikere, ulike tjenesteleverandører til dette feltet, media og andre som har interesse av kunnskaper om barn. Programmer og metodikk som er vurdert: PIRLS, NAEP, PARCC, Smarter Balanced tests, CCSS, DIBELS next, Reading first, Success for All, Reading Street, NRP, NELP, Reading Recovery, metanalyser av vokabularstudier, head Starts, World of words, Literacy Express, Opening the World of Learning, Storytelling, Story Acting, Reach out and Read
Hentet fra: <a href="http://www.jstor.org/stable/43940581">http://www.jstor.org/stable/43940581</a>		
<b>Artikkel 3:</b> Rygg, R., F: <b>Funksjonell bokstavlæring</b>	Studier av tre førstetrinnsklasser over en periode på 8 uker fra skolestart. Gruppene bestod av 17, 18 og 17 elever.	<b>Bedre skole (2016).</b> Tidsskrift rettet mot lærere, skoleledere og alle som interesse for skole. Rygg har vært en del av en forskergruppe ved Det Utdanningsvitenskapelige fakultetet ved Universitetet i Oslo, som har studert barns språk og læring. Gruppen har vært ledet av professor Bente. E. Hagtvet. Forsket på elevers utvikling i begynneropplæringen når de ikke møter formell bokstavinnlæring fra starten av på første trinn.
Hentet fra: <a href="https://cld.bz/bookdata/AculU5i/basic-html/page-56.html">https://cld.bz/bookdata/AculU5i/basic-html/page-56.html</a>		
<b>Artikkel 4:</b> Hagtvet, B.E., Lyster, S-A. H., Melby-Lervåg, M., Næss, K-A. B.,	Metaanalyse av tidligere forskning. 17 studier som ser på korrelasjon mellom ordforråd og leseforståelse, 3667	<b>Spesialpedagogikk (2011).</b> Fagfellevurdert Tidsskrift som formidler spesialpedagogisk fag- og forskningskunnskaper. I studiene som ser på korrelasjon mellom ordforråd og leseforståelse var barnas gjennomsnittlige



<p>Hjetland, H. N., Engevik, L. I., Hølland, S., Karlsen, J., Klem, M., &amp; Kruse, J.:</p> <p><b>Ordforråd i førskolealder og senere leseferdigheter – En metaanalytisk tilnærming</b></p>	<p>barn inngår i studiene. 30 studier som ser på korrelasjon mellom ordforråd og ordavkodning, 5384 barn inngår i studiene.</p>	<p>innsjekkalder 5:3 år og utsjekksalder 7:3. I studiene som ser på korrelasjon mellom ordforråd og avkodning var tilsvarende 5:1 og 7:2 år. Kriterier for utvalg av forskningsartikler:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ha med mål på ordforråd (aktivt og/eller passivt ordforråd (breddevokabular) og/eller orddefinisjonsferdigheter (dybdevokabular)</li> <li>2. Ha med mål på leseforståelse og/eller ordavkodning</li> <li>3. Bruke et longitudinelt design der en målte ordforråd i førskolealder og ordavkodning og/eller leseforståelse i skolealder</li> <li>4. Ha et utvalg uselekererte barn, det vil si barn som ikke var inkludert pga. En bestemt gruppetilhørighet (for eksempel intervensjonsgruppe, diagnosegruppe, tospråklig, eller en bestemt sosioøkonomisk bakgrunn)</li> <li>5. Rapportere resultater i form av bivariat Perasons <math>r</math> korrelasjonskoeffisient mellom ordforråd målt i barnehage og leseforståelse og/eller ordavkodning i skole (s. 39).</li> </ol>
<p>Hentet fra: <a href="https://utdanningsforskning.no/artikler/ordforrad-i-forskolealder-og-senere-leseferdigheter--en-metaanalytisk-tilnarving/">https://utdanningsforskning.no/artikler/ordforrad-i-forskolealder-og-senere-leseferdigheter--en-metaanalytisk-tilnarving/</a></p>		

## 4.7 Realitet og validitet

Relabilitet handler om hvorvidt forskningen er pålitelig, (Thagaard, 2013, s. 193-194). Jacobsen (2015, s. 173) viser til at det er sammenheng mellom metodevalg og relabilitet. En av disse sammenhengene er at jeg bør vurdere om de artiklene jeg har brukt kan belyse data som er relevante for oppgavens problemstilling. Relabiliteten i min studie er knyttet til hvordan jeg vurderer språket i den forskningen og litteraturen jeg har valgt ut. I en hermeneutisk fortolkende tilnærming kan jeg finne flere veier inn til mine funn (Nilsson, 2007). Tekster som omtaler det jeg ser etter kan derfor opprinnelig ha blitt brukt i en annen kontekst, uten at dette gjør dem mindre verdt i min forskning. Etersom jeg arbeider med tekster som allerede er nedtegnet er mine resultater etterprøvbare. Jeg har forsøkt å styrke relabiliteten ved så langt som mulig å gi gode beskrivelser av datamaterialet og konteksten de er gjennomført innenfor. Det totale datamaterialet er derimot stort og det som gjengis i denne oppgaven er et lite utdrag av dette. Konteksten til forskningen er også relevant for relabiliteten

(Thagaard, 2013, s. 201-203), I valg av fagspesifikt innhold følger jeg de tråder som ligger til grunn for den forskningen artiklene opprinnelig baserer seg på. Lærernes roller har derimot ikke vært det primære forskningsfokuset i artiklene eller annen forskning presentert i kapittel to. Hadde det vært slik kunne jeg kanskje fått presentert funn som var enda mer spesifikke, utfyllende og nyanserte. I min forskning handler det derimot å redusere den data jeg har tilgang til ned til de bestanddelene jeg er opptatt av, for så binde dem sammen og se de i et nytt lys. Denne måten å forske på, som er en av kjennetegnene til hermeneutisk metode (Jacobsen, 2015, s. 198), ligger til grunn for min artikkelanalyse.

Validitet handler om hvorvidt mine tolkninger av undersøkelsene er gyldige (Thagaard, 2013, s. 194). Validitet har også sammenheng med om resultatene gjenspeiler og har gyldighet innenfor den studerte virkeligheten. Dette kan være knyttet til dens overførbarhet og gjennomsiktighet. Overførbarhet i form av at den er gyldig ut over den aktuelle forskningen og gjennomsiktig ved at jeg tydelig viser fram fortolkningsgrunnlaget og redegjør for hvordan jeg konkluderer. Mitt uvalgt av artikler kan forsvares enten ut fra det forskningsgrunnlaget de baserer seg på eller de grunnverdiene de står for, som lar seg forankre i et sosiokulturelt læringssyn. Dette læringssynet har sin gjenklang i læreplan, som lærere er forpliktet til å følge. Jeg valgte artiklene mine ut fra et bredt grunnlag av faglig innhold og har brukt disse som utgangspunkt for også å se på lærerrollene. Hagtvet et al. (2011) og Snow og Matthews (2016) baserer seg begge på metaanalyser av forskning, programmer og praksiser. I tillegg er de fagfellekommentert eller fagfellevurdert. Dette øker deres troverdighet. Solheim et al. (2018) har gjennomført en omfattende longitudinell studie og artikkelen er fagfellevurdert. Studiene har blitt presentert i en rekke ulike sammenhenger, blant annet på Lesekonferansen i Stavanger i 2018. Rygg (2016) står for den minste forskningspublikasjonen. Hun tilhører en forskningsgruppe ved UiO som har vært ledet av Professor Hagtvet. Hennes arbeid og publikasjoner har i stor grad dreid seg om den tematikken Rygg har forsket på. Artiklene kan derfor anees for å ha god validitet. Forskning som utgis i vitenskapelige publikasjoner skal ha begrunnelser for alle tolkninger som presenteres, blant annet ved å vise til framgangsmåtene i prosjektet, slik Solheim et al. (2018) har gjort (Thagaard, 2013, s. 204-205). Mine tolkninger baserer seg derimot på andrehåndsinformasjon, der en del av det jeg ser etter ikke har vært det primære fokuset i den publiserte forskningen. Dette dreier seg om mine analyser av det

artiklene sier om lærerrollene. Analysene viser derimot at det er en rekke likhetstrekk mellom det som beskrives i artiklene, de har tydelige referanser til læreplanens verdigrunnlag og samsvarer med det teoretiske grunnlaget i denne oppgaven. Dette gir etter min mening forskningen validitet. Artikkelanlysene viser overførbarhet, ikke bare mellom hverandre, men også til annen forskning gjengitt i kapittel 2. Dersom flere tolkninger fra ulike studier kan bekrefte hverandre øker dette, ifølge Thagaard (2013, s. 194) forskningens validitet.

## 4.8 Å velge innhold til fagartikkelanalysene

Bakgrunnen for å skulle analysere fagartikler er å kunne vurdere deres faglige nytte, kvalitet og relevans for å kunne ta kloke faglige beslutninger. I bruk av fagartikler bør jeg beskrive studiet og fatte et kort sammendrag. Jeg bør gjøre bakgrunnen for bruk av artiklene tydelig for mine lesere og anvende dem kritisk ved at det jeg trekker fram må være relevant for oppgavens innhold (Hofmann, u.å). Hensikten med en analyse kan være mange. Fagartikkelanalysene i denne masteroppgaven har til hensikt å forklare årsakssammenhenger og forandre forståelse/atferd (Hofmann, u.å). Årsakssammenhenger er at jeg ønsker å vise til en sammenheng mellom forskningsdokumentert og god begynneropplæring, både når det kommer til faglige prioriteringer og menneskelige forutsetninger. Analysen bygger opp under en slik sammenheng. Intensjonen med å forandre forståelse/atferd er i denne analysen å få fram den viktige lærerrollen og et godt faglig innhold i begynneropplæringen. Forsøket på å se på flere deler av begynneropplæringen samlet er mitt bidrag til at flere lærere skal kunne forandre sin forståelse for hva som er en god og forskningsbasert begynneropplæring.

## 4.9 Analysekriterier

I analysen av de fire fagartiklene er det relevant å velge analysekategorier som samsvarer med de spørsmål som stilles i problemstillingen. Det er også naturlig for meg å finne fram til analysekategorier som gjenspeiler det sosiokulturelle læringssynet ettersom den kommende læreplanen har en sterk forankring i dette læringssynet. Ved dette valget kan jeg forsøke å

finne røde tråder fra læringssyn til klasseromspraksis. Det sosiokulturelle læringssynet gir flere referanser til hvordan lærere skal kunne forstå deres egne roller, elevene og læring. I tillegg påvirker dette valg av faglig innhold og hvordan lærere planlegger og gjennomfører undervisning. Analysen kan derfor kaste lys over om mine utvalgte faglige delområder er i tråd med kommende læreplan i norsk.

Ut fra problemstillingen har jeg har valgt ut følgende kategorier for artikkelanalysene:

- Lærers rolle i undervisningen
  - som et støttende stillas for elevenes læring
  - mediering
- Lærers syn på elevenes deltakelse i egne læringsprosesser
  - arbeid innenfor elevenes nærmeste utviklingssoner
- Lærers forståelse av læring
  - Sosiale og kulturelle prosessers betydning for læring
  - Språkets betydning for læring

I tillegg til disse kategoriene vil også denne analysen, slik jeg redegjorde for i kapittel 2.3.3, ha en kategori som tematiserer faglig innhold og metoder i undervisningen. Denne kategorien sees i analysen i nær sammenheng med lærernes forståelse for egne roller, elevene og læring. Innholdet i denne kategorien er med på å beskrive funn til de tre første kategoriene, ved at beskrivelsene vil omfatte undervisning som retter seg mot begrepslæring, muntlighet, språklig bevissthet og funksjonell bokstavlæring. I kapittel 6.4 vil derimot denne kategorien stå selvstendig når jeg skal drøfte lærernes forståelse for prioriteringer av faglig innhold og metoder. Det samme vil gjelde for kapittel 7.4 hvor jeg trekker sammen trådene fra mine funn.

## 5 Fagartikkelanalyser i et sosiokulturelt perspektiv

Kategoriene fra kapittel 4.9 danner utgangspunktet for den kommende analysen ved at jeg nå skal vise til relevante funn i de fire utvalgte artiklene. Artiklene presenteres derfor ikke hver for seg, men stegvis i forbindelse med de ulike kategoriene.

### 5.1 Lærernes roller i undervisningen

Artiklene sier noe om hvordan lærerne opptrår i undervisningen. I analysen konsentrer jeg meg om to tematikker. Først ser jeg etter funn knyttet til lærernes roller som støttende stillaser, for så å se etter hvorvidt lærere er medierende.

#### 5.1.1 Som støttende stillas for elevenes læring

Artikkel 1 (Solheim et al., 2018) som handler om tidlig innsats, «På Sporet», baserer seg på systematisk stasjonsundervisning. Elevene som deltok i forskningsprosjektet hadde i hele perioden lærere som ledet dem gjennom et fast mønster av oppgaver og gav dem en hermeneutisk innfallsvinkel til læring. Lærerne var ansvarlige for at elevene arbeidet med tekster som en helhet, som deler og at disse delene alltid ble sett i sammenheng med hverandre. Lærernes oppgave var å gi elevene meningsfulle møter med tekst ved å legge til rette for og gjennomføre et dynamisk tekstrelatert arbeid. Elevene fikk erfare lærere som leste for dem og arbeidet sammen med dem (Solheim et al., 2018, s. 68, 72-73). I likhet med artikkel 1 nevnes stasjonsarbeid som en undervisningsmetode i artikkel 3 (Rygg, 2016) som handler om funksjonell bokstavlæring. I denne sammenhengen er lærerne sammen med elevene på en skrivestasjon to økter i uka, ved oppstart på 1. trinn. På stasjonen medierer lærerne hvordan elevene kan skrive, støtter dem med utgangspunkt i det de mestrer og veileder elevene så videre. I starten av skoleåret veileder lærerne elevene når de skriver, før de utover i skoleåret går over til å veilede dem når de leser. Lærerne legger til rette for et bredt utvalg av skriveaktiviteter. De skriver blant annet fra deres opplevelser på uteskole og lek. I tillegg skriver de invitasjoner til fadderne sine.

I artikkel 2 (Snow & Matthews, 2016), som tematiserer lesing og språk på småskoletrinnene, vises det til en sammenheng mellom høy undervisningskvalitet og høy kvalitet på elevens læringsarbeid. Lære som gir fra seg høy undervisningskvalitet har ifølge Snow og Matthews (2016) noen gjennomgående kvaliteter. De underviser eksplisitt, er opptatte av å stimulere elevene verbalt og er opptatte av elevenes behov på en varm og sensitiv måte. Når de inngår i interaksjoner med elever er de opptatte av å gi framoverrettede tilbakemeldinger. Snow og Matthews (2016) anbefaler at lærerne er aktivt involverte i læringsprosessene ved blant annet å lese høyt, samtale om språk, stille spørsmål og skape allsidige læringssituasjoner. Artikkel 4 (Hagtvat et al., 2011), som ser på sammenhenger mellom ordforråd i førskolealder og senere leseferdigheter, sier også noe om lærernes roller i klasserommet. Her kommer det fram at det er viktig at lærerne er tilretteleggere for et godt språkmiljø gjennom stimulering av ordforråd, muntlighet og elevtilpassede skriftkodete ferdigheter. Lærerne bør skape meningsfulle læringssituasjoner som gir en funksjonell opplæring av grafemer og fonemer.

### **5.1.2 Mediering**

Forskningsprosjektet «På sporet», artikkel 1, viser til aktiv mediering, både i form av redskaper knyttet til menneskelige ressurser og praktiske redskaper. Lærerne er medierende ved å bruke språket til å støtte opp om elevene når de lærer, for eksempel når de leser. I tillegg blir blant annet læringsbrett, bøker og illustrasjoner komplementerende redskap. I artikkel 3 (Rygg, 2016) har lærerne en tilsvarende rolle avgrenset ned til en stasjon. På stasjonen møter elevene lærere som skriver. I dette forskningsprosjektet ble papir, blyant og datamaskin aktivt benyttet som praktiske redskaper i opplæringen. I artiklene til Hagtvat et al., (2011) og Snow og Matthews (2016), artikkel 4 og 2, er språket det viktigste redskapet når lærerne medierer. De er opptatte av at lærerne er aktive språkmodeller og bruker språket i varierte situasjoner for å gi elevene mange og varierte erfaringer med det de skal lære. I tillegg er Snow og Matthews (2016) opptatt av at lærerne tidlig skal se språket i sammenheng med det elevene lærer i fag. Bøker blir da et praktisk redskap som sammen med språket er med på å støtte opp under det elevene lærer. Hagtvat et al. (2011) omtaler eksperimenterende skriving, en aktivitet der lærerne stimulerer og følger opp elevenes utvikling av balansert språklig læring.

---

## 5.2 Lærernes syn på elevenes deltakelse i egne læringsprosesser

Hvordan lærerne opptrår i undervisningen forteller også noe om hvilket syn de har på elevenes egne roller i undervisningen og hvordan de tilrettelegger for videre undervisning. Med referanse til det sosiokulturelle læringssynet analyserer jeg artiklene for å se etter elevenes mulighet til å lære innenfor sine nærmeste utviklingssoner, for å mestre og forstå det de lærer.

### 5.2.1 Arbeid innenfor elevenes nærmeste utviklingszone

Artikkel 3 (Rygg, 2016) om funksjonell bokstavlæring handler om å la elevene arbeide innenfor sine nærmeste utviklingssoner når de skriver. Forfatterne annonserer en mestringsgaranti ved at lærerne lar elevene arbeide ut fra egne forutsetninger og på egne premisser, blant annet med hemmelig skrift. De styrer sine egne læringsprosesser innenfor aktivtetsrammer lærerne setter opp, samtidig som de mottar støtte fra en medierende lærer. Elevenes skriveaktiviteter blir også relatert til det de har gjort eller skal gjøre senere, slik som å skrive fra en lek de har hatt eller lage invitasjon til at fadderne skal komme på besøk. Elevene er også muntlig aktive ved at de inngår i et samspill når de skriver og holder på med ulike aktiviteter knyttet til å trene elevenes språklige bevissthet. I artikkel 1 (Solheim et al., 2018) er opplegget forhåndsbestemt og nøye planlagt. Opplegget retter seg mot en spesifikk elevgruppe og lærerne tilrettelegger for og følger opp elevgruppens faglige behov. I undervisningen lærer elevene bit for bit, men bitene settes også sammen slik at det elevene lærer kan oppleves som meningsfullt. Elevene møter et variert, men gjenkjennelig innhold i undervisningen. Innenfor de fastsatte rammene inviteres elevene til å være aktive i egne læringsprosesser ved at de blant annet samtaler, diskuterer, leser, skriver, arbeider digitalt og reflekterer. Innenfor hver læringsøkt er det lagt opp til variasjon ved at det alltid er fire ulike faser i undervisningen. Elevene leser, skriver, arbeider med begreper og fonologisk bevissthet.

I artikkel 2 viser Snow og Matthews (2016) til bruk av Storytelling og Story Acting som en vellykket og læringsfremmede undervisningsform. Sentralt i dette var elevenes aktive

deltakelse i undervisningen, der de som deltok mest også lærte mest. Elevene fikk mulighet til å diktere en fortelling til lærerne som i neste omgang skulle lese dem, mens elevene sammen med andre medelever spilte den ut. En slik læringssituasjon gav også elevene øvelse i sosiale ferdigheter (Snow & Matthews 2016, s. 68). Undervisningen ble drevet fram av elevene selv, ut fra deres egne forutsetninger. Den var ikke forhåndsbestemt av lærerne. Snow og Matthews (2016) er også opptatt av samtaler og muntlighet i undervisningen. De oppfordrer til å bruke referanser til livet utenfor klasserommet for å fremme elevenes språk og forståelse. I artikkel 4 (Hagtvat et al., 2011) ønsker forfatterne at lærerne skal legge opp til klasseromssamtaler slik at elevene skal ta i bruk språket sitt. I tillegg ønsker de at elevene skal drive fram sin egen skriveutvikling via eksperimenterende skriving. I undervisningen ønsker Hagtvat et al. (2011) at flere deler settes sammen slik at elevene får en balansert og meningsfull opplæring. Det er ønskelig at elevene skal få lære mens de leker. Lek foreslås også som aktivitet til elevenes oppdagende skriving i artikkel 3 (Rygg, 2016).

## 5.3 Lærerens forståelse av læring

I analysen av hva artiklene sier om læring velger jeg en todelt tilnærming. Den første delen ser etter funn relatert til sosiale og kulturelle prosesser, den siste språklige.

### 5.3.1 Sosiale og kulturelle prosessers betydning for læring

I artikkel 3 (Rygg, 2016) bli elevene tatt med inn i deres skriftspråklige kultur. De lærer at skriftspråket har en sosial og kommunikativ funksjon. De lærer å formidle sine egne tanker til andre på papiret. Elevene lærer i et sosialt samspill med lærerne som støtter dem og utvider deres læringssoner med rett type tilrettelegging. Det elevene skriver er meningsbærende innenfor den konteksten de er en del av og forstås av de andre ut fra dette. Hagtvat et al. (2011) anbefaler, i artikkel 4, at det settes av tid til både systematisk arbeid med vokabular og eksperimenterende skriving. Begge delene finner sted innenfor rammene av klasserommets sosiale og kulturelle fellesskap. Lek, som foreslås brukt i undervisningen i artiklene til både Hagtvat et al. (2011) og Snow og Matthews (2016), er en sosialt betinget aktivitet. Leken



inspireres av barns kulturelle kunnskaper. Artikkel 2 (Snow & Matthews, 2016) viser også til betydningen av at sosiale og kulturelle kunnskaper sees i sammenheng med språklig forståelse og kunnskap, for å få en vellykket leseforståelse. Uten dette kan elevenes lesing bli en teknisk og meningsløs aktivitet, med fare for at elevene hverken forstår eller får nytte av det tekstlige språket. Det er derfor viktig å aktivere forkunnskaper og gi elevene en kontekstuell forståelse og erfaring med språket. Snow og Matthews (2016) oppfordrer lærerne å integrere dette i undervisningen. Forskingen i artikkel 1 (Solheim et al., 2018) baserer seg på en hermeneutisk tilnærming til leseopplæring der elevene skal møte meningsfulle tekster fra dag en. Samtaler, refleksjon, spørsmål og diskusjoner er med på å plassere tekstene inn i meningsfulle kontekster for elevene. Det meningsfulle innholdet i tekstene skapes i et sosialt samspill der kulturen elevene er en del av, er med på å skape både motivasjon for og mening med det de lærer.

### **5.3.2 Språkets betydning for læring**

Språket er slik jeg analyserer artiklene den mest grunnleggende faktoren for elevenes læring. Artikkel 2 (Snow & Matthews, 2016) og 4 (Hagtvet et al., 2011) har begge vokabular som en gjennomgående tematikk hvor det å ta språket aktivt i bruk, arbeide for at elevene både får et bredt og godt vokabular og legge til rette for ulike typer muntlige aktiviteter som fordrer språkbruk, trekkes fram. I artikkel 4 omtales ordforråd som hovedpilaren i leseforståelsen. I artikkel 2 argumenterer Snow og Matthews (2016) sterkt for at lærere må dreie undervisningen over til å handle mer om forståelse enn avkoding. Lærerne har ikke lært elevene språket godt nok når de teknisk kan lese ord. Viktigste er det å kunne forstå innholdet i språket, ha forkunnskaper om det og kunne sette det inn i rette, meningsfulle og varierte kontekstuelle sammenhenger. De appellerer derfor til at lærerne i begynneropplæringen må fokusere mer på «språk» og «kunnskap», med tilhørende delområder, jf. kapittel. 2.1. Delområdene retter fokus på at undervisningen blant annet skal konsentrere seg om vokabular, grammatikk, fortellingsstruktur, øvelse i å beskrive og forklare, øve via late-som aktiviteter og tidlig læring av fagspesifikke kunnskaper. Snow og Matthews (2016) konstaterer at lærerne er mest opptatt av avkodingen og dens tekniske aspekter. En slik undervisning fokuserer på områdene «bokstavform» og «bokstavlyd», med delområder som blant annet handler om å kjenne igjen bokstaver, rime, være fonologisk bevisste og kunne skrive sitt eget navn. Snow og Matthews

(2016) ønsker at lærerne skal undervise slik at elever aktivt må bruke språket til å lære og reflektere. I artikkel 1 (Solheim et al., 2018) er det verbalt aktive lærere. Lærerne skal selv både modellere og ta del i ulike språklige aktiviteter. De skal legge til rette for elevaktive arbeidsformer som krever språklig aktivitet. Elevene skal reflektere, svare på spørsmål, samtale og diskutere. Elevene bruker også språket når de skriver på læringsbrettene sine. Når de skriver støttes de opp av talesyntese som forteller dem hva de skriver. Artikkel 3 (Rygg, 2016) er også sterkt forankret i språket ettersom skriftlig kommunikasjon forutsetter bruk av språket til å tenke og handle. Lærerne bruker også språket til å mediere når elevene skal veiledes innenfor sine egne utviklingssoner. Artikkelen tar slik sett for seg språk som både muntlig og skriftlig aktivitet. Det samme vil gjenspeiles ved eksperimenterende skriving i artikkel 4. I artikkel 3 arbeider lærerne og elevene også med dialogisk lesing og språklek som inkluderte muntlig arbeid med stavellesarbeid, rim og lek med ord og setninger.

## 5.4 Oppsummering

Sammenfattet kan det sies at alle artiklene inneholder funn knyttet til analysekategoriene. De beskrevne lærerrollene samsvarer i stor grad med det sosiokulturelle læringssynet i forhold til lærernes egne roller, jf. artikkel 1, 2 og 3. De beskrevne elevrollene samsvarer med et sosiokulturelt elevsyn. Dette kommer spesielt godt fram i artikkel 3. I tillegg er de egeninitierte arbeidsformene i artikkel 2 og 4 i godt samsvar med det aktuelle læringssynet. Det samme gjelder den aktive elevinvolveringen i artikkel 1 og 3. Det vises god forståelse for læring i artikkel 1 og 3, samtidig som det framkommer i artikkel 2 og 4 at forståelsen for både språket og kontekstuelle forhold rundt læringen kan forbedres. Faglig innhold og metoder presenteres innenfor en sosiokulturell undervisningsramme i artikkel 1, 3 og til dels i artikkel 2 og 4. I de to sistnevnte artiklene ytres det ønsker om forbedringer ved at de viser til et noe «teknisk» arbeid. Artiklene tematiserer begrepslæring og viser til variert bruk av muntlighet i undervisningen. Bruk av funksjonell bokstavlæring kommer spesielt godt fram i artikkel 3. Alle artiklene viser til arbeid med språklig bevissthet, men i artikkel 2 stilles det vel spørsmål med kvaliteten på dette arbeidet.

---

## 6 Drøfting – hvilken forståelse har lærerne?

I kapittel 1. 4 hevdet jeg at begynneropplæringen var et sammensatt, komplekst og krevende stykke arbeid. For meg personlig er alltid det første halve året jeg har førsteklasinger det hardeste arbeidet. Selv om elevene langt fra er blanke tavler ved skolestart, er de likevel i startgropen av et nytt og langt livsløp. Det brede blikket på hva som betegner en god begynneropplæring er derfor viktig. Interessen min i denne masteroppgaven er å finne ut hvordan lærernes arbeid med den gode norskfaglige begynneropplæringen kan gjennomføres i tråd med de nye intensjonene for norskfaget. For å legge et grunnlag til å finne ut av dette har jeg i kapittel 2 sett på bakgrunnen for fagfornyelsen, læringssynet som speiler ny overordnet del og de føringer som gis for lærerrollen i denne delen av læreplanen. Jeg har også sett på hva forskning trekker fram som viktige faglige prioriteringer i begynneropplæringen. Nå skal jeg se på om denne forskningen, samspillende med de nye kjerneelementene, kan være med på å oppfylle de intensjonene som ligger til grunn for det nye norskfaget. Som grunnlag for å finne ut av dette støtter jeg meg også til den empirien jeg har samlet inn og brukt i oppgaven og de forskningsspørsmål jeg stilte innledningsvis i masteroppgaven. Noe av dataen vil kunne passe inn under flere kategorier, uten at de nødvendigvis gjengis på flere steder.

### 6.1 Lærernes forståelse av sine egne roller i undervisningen

Ifølge nye intensjoner for norskfaget skal lærerne legge til rette for undervisning som sikrer elevene faglig forståelse og progresjon. Undervisningen skal være utforskende, eksperimenterende og nysgjerrighetsskapende. Jeg skal nå drøfte funn knyttet til lærernes roller fra analysen i relasjon til problemstillingen og øvrige funn i denne masteroppgaven.

#### 6.1.1 Støttende stillaser

I alle artikkelanalysene har det kommet fram flere ulike måter lærerne støtter opp om elevene sine på. Hos Rygg (2016) og Solheim et al. (2018) følger lærerne elevene tett opp på

stasjonsarbeid slik at elevene kan få arbeide ut fra sitt mestringsnivå, for så å veiledes videre. Begge legger vekt på at læringen skal kontekstualiseres og være meningsfull. Dette finner jeg også igjen hos Hagtvvet et al. (2011) og Snow og Matthews (2016). Ulikt undervisningsinnhold kan samkjøres for å skape mening i elevenes arbeid eller ved at lærerne knytter det de skal lære til hverdagen og den kunnskapen elevene har utenfor skolen. Dette mener forøvrig Dale (1996) er noe av lærernes største forbedringspotensialer. Lærere som arbeider slik legger grunnlaget for en undervisning i tråd med innholdet i kjerneelementene «Tekst i kontekst» og «Språklig mangfold», jf. kapittel 2.1.

Alle artiklene understreker betydningen av at lærere underviser eksplisitt i form av muntlig vokabularlæring, samtale og instruksjon (Hagtvvet et al., 2011; Snow & Matthews, 2016), skriving (Rygg, 2016) eller ved å være tydelig voksne i alle ledd av undervisningen (Solheim et al., 2018). I tillegg viser artiklene til en dynamisk undervisning ved at de søker høy grad av elevaktivitet via dialoger og samarbeid. Dette bidrar til at elever kan mestre (Refsahl, 2007). Snow & Matthews (2016) viser til nær sammenheng mellom kvalitetene i lærernes undervisning og elevenes læringsarbeid, kjennetegnet av eksplisitt undervisning, tilstedeværelse, verbal stimulering og læringsfremmede tilbakemeldinger. Dette er bærende prinsipper for lærerrollen som jeg også finner igjen i de andre artiklene. Lærerne er tilstedeværende og støttende. De veileder elevene mens de lærer, med stor vekt på muntlig kommunikasjon. Dette fremmer både elevenes forståelse og læring, jf. Refsahl (2007) i kapittel 3.1.1. Gjennomgående i artiklene er også betydningen av lærere som underviser systematisk. Dette er spesielt tydelig i artiklene til Solheim et al. (2018) og Rygg (2016). Lærerrollene og den aktiviteten lærerne legger til rette for vil derfor danne et godt grunnlag for den ønskede norskfaglige forståelsen og progresjonen. Det samme gjelder for det arbeidet innholdet i kjerneelementet «Muntlig kommunikasjon», jf. kapittel 2.1, legger opp til.

Betydningen av at lærere arbeider systematisk med begrepsopplæring framheves forøvrig av Biemiller (2004), Hansen (2016), Lundberg (2016), Lyster (2009) og Sæverud et al. (2011). Lyster (2009) er opptatt av at alle lærere må forstå at de er leselærere og at deres nysgjerrighet for språket og bruk av både faglig og akademisk vokabular kan føre til at elevene lærer mer.

Hagtvet et al. (2011), Hansen (2016) og Sæverud et al. (2011) appellerer også på sin side til at lærerne skal tenke tverrfaglig når de underviser. Dette samsvarer godt med Snow og Matthew (2016) sitt ønske om at lærerne må se sammenheng mellom faglig læring, lese- og vokabularopplæring. Dette danner best grunnlag for forståelse. De mener at elever lærer mest av lærere som bruker et avansert vokabular. Ved en slik type undervisning legger lærerne opp til muntlighet som fremmer elevenes verbale ferdigheter og metaspråklige bevissthet (Aksnes, 2016), gjenkjennelig fra kjerneelementet «Muntlig kommunikasjon», jf. kapittel 2.1. Slik jeg forstår dette kan lærere også med en slik undervisning bidra til arbeid med «Språket som system og mulighet» og den norskfaglige undervisningen som bygger opp elevenes forståelse. I tillegg kan lærernes nysgjerrighet smitte over på elevene. Slike lærere oppfyller også læreplanens forventning til at lærerne skal være rollemodeller for elevene sine, jf. kapittel. 2.2.

### 6.1.2 Mediering

Betydningen av medierende lærere kommer fram i alle artikkelanalysene. Den mest omfattende medieringen foregår ved bruk av språk når lærerne samtaler, modellerer og støtter opp om det elevene lærer. Hos Rygg (2016), Snow og Matthews (2016) og Solheim et al. (2018) medierer lærerne ve å lese, i tillegg er de aktive og viser vei i de muntlige aktivitetene undervisningen legger opp til. Språket er også et dominerende redskap hos Hagtvet et al. (2011), mens skriving medieres hos Hagtvet et al. (2011) og Rygg (2016). I tillegg til at lærerne i artiklene er modeller for elevene sitt språk, sin lesing og skriving, brukes også praktiske redskaper til medieringen i alle artiklene. Dette dreier seg blant annet om nettbrett, datamaskin, penn, papir og bøker. Analysen som forteller om lærernes praksis, viser at de vet hvordan de kan lede og støtte opp om elevenes læring og utvikling, i tråd med ny overordnet del av læreplanen. Mediering fra lærerne er også ifølge Dysthe (2001), Frost (2009), Hagtvet et al. (2014), LML (2003), Refsahl (2007) og Sæverud et al. (2011) viktig når elever lærer. Lærerne kan mediere ved å skrive mens de stegvis verbaliserer egne tanker og prosesser (Hagtvet et al., 2014). De kan også først vise elevene vei, noe som så åpner opp for imitering og gradvis selvstendigjøring (LML, 2003; Refsahl, 2007). Imitering mener Dale (1996) gir elevene bedre forståelse og åpner opp for at de får læringsmuligheter som gjør at de kan prestere på et faglig høyere nivå. Dette kan lærerne gjøre ved alltid å planlegge undervisning

som legger opp til progresjon, både faglig og ferdighetsmessig. Dette er i tråd med nye intensjoner for norskfaget. Å ha gode kjennskaper til skriveutvikling kan være en måte å sikre dette på ved å vite hva det neste elevene kan strekke seg etter er (Hagtvet et al., 2014). En annen måte lærerne kan mediere på er ved å vise elevene vei inn til læring via spørsmål som fremmer forståelse og får dem til å tenke og reflektere. Dette kan føre til økt engasjement og en dypere forståelse (Grødum & Hauger, 2014; Kulbrandstad, 2003). På denne måten viser lærerne et reflektert forhold til hvordan de kan legge til rette for at elevene skal lære, slik ny overordnet del av læreplanen forventer. Lærere som medier kan slik jeg ser det, være med på å tilrettelegge for at elevene kan arbeide med innholdet i alle de seks kjerneelementene, jf. kapittel 2.1. Lærere som åpner opp en verden elevene selv ikke har funnet nøklene til kan også, slik jeg forstår Dale (1996), vekke elevenes nysgjerrighet.

### **6.1.3 Lærernes forståelse i praksis**

Lærernes roller, slik de beskrives i artiklene og understøttes av annen litteratur gjengitt i denne masteroppgaven, viser et sterkt samsvar med både læreplanens verdimessige innhold. De imøtekommer også flere norskfaglige intensjoner og innholdet i kommende norskfaglige kjerneelementer. Dette er derimot ikke uten videre tilstrekkelig til at vi kan tenke at målet er nådd. Det er ingen selvfølge at de overfornevnede beskrivelsene samsvarer med den praksis som utrettes i alle norske klasserom. Det er heller ikke selvsagt at alle lærere for eksempel ser på begreps- og leseopplæring som et felles ansvar, uavhengig av hvilket fag det undervises i. Dette understøttes av Snow og Matthews (2016) som mener at lærerne ikke nødvendigvis gjør det de vet de bør gjøre i undervisningen sin. Jeg stiller meg derfor spørrende til om vi lærere er sikre nok på læreplanens læringssyn og også på om vi er bevisste nok på det læringssynet vi faktisk praktiserer i egen undervisning. Dette er relatert til erfaringer jeg fra egen praksis, både som lærer og veileder, jf. kapittel 1.1.

I kraft av at læreplanen er en forskrift er vi forpliktet til å følge dens innhold. Både ny overordnet del av læreplan (Kunnskapsdepartementet, 2017a) og NOU 2015: 8 (2015) konstaterer lærernes felles profesjonsansvar for å planlegge og gjennomføre undervisning i

samsvar med forsknings- og erfaringsbaserte kunnskaper. I dette ligger det også at lærerne skal holde seg faglig oppdatert, samarbeide, utvise godt skjønn og praktisere tilpasset opplæring. Lærernes handlingsrom medfører ansvar. Det kollektive ansvaret for elevenes læring trekkes også fram av Refsahl (2007). Dette kan blant annet realiseres ved at lærerne tilstreber en tilnærmet lik praksis slik at elevene opplever tverrfaglig gyldighet i deres læring. Oppsummert vil jeg hevde at vi vet nok om hvilken rolle lærerne selv kan spille for å være klar til ny læreplan i 2020, men at dette ikke uten videre gjenspeiler en unison praksis.

## 6.2 Lærernes forståelse av elevene

Det faktum at lærerne spiller viktige roller i elevenes læring er det vel få som benekter, men til syvende å sist er det elevene selv som skal lære. Hvordan kan lærernes forståelse for elevenes læring være med på å skape gode rammer for elevene i undervisningen?

Det jeg opplever som mest gjennomgående i artikkelanalysene er hovedsakelig tre ting. Det første er at lærerne i stor grad legger opp til en undervisning der elevene får arbeide innenfor rammene av deres nærmeste utviklingssoner. Hagtvatn et al. (2011) og Rygg (2016) viser begge til elevstyrte skriveaktiviteter, ved at de selv skal oppdage og eksperimentere i sin skriftspråklige utvikling. Hos Rygg (2016) kommer det tydelig fram at lærerne hjelper elevene på vei ved å danne rammer for skriveprosessene. I artikkelen til Solheim et al. (2018) gjennomfører lærerne sin undervisning i etterkant av å ha kartlagt elevenes faglige ståsted, for så å undervise elevene ut fra dette stedet. Selv om rammene er tydelige er elevene aktive når de lærer. Det er også lagt opp til en variert undervisning hvor hver økt alltid inneholder fire ulike undervisningsdeler. Også Snow og Matthews (2016) viser til undervisning der elevene selv tar utgangspunkt i det de mestrer når de snakker om Storytelling og Story Acting. Dysthe (2001) er også opptatt av at lærerne skal tilrettelegge for læring innenfor elevenes nærmeste utviklingssoner. Dette er også Dale (1996), men han påpeker at lek og undervisning først får utviklingsverdi når de ligger i front av elevenes utvikling. Han mener lærerne alltid skal rette blikket mot morgendagen, mot det nye, mot nye handlingsmønstre og utvikling. Den nærmeste

utviklingssonen skal derfor ikke bare medføre behagelighet og komfort for elevene, men også strekke dem videre framover. Alt dette er i godt samsvar med læreplanen som mener at tilpasset opplæring gir elevene likeverdige muligheter. Samtidig skal lærerne alltid ha ambisiøse forventninger til elevene sine, så langt de er realistiske, jf. kapittel 3.2.1. Elever som forstår egen læring og de prosesser som fører fram til dette kan da, ifølge Refsahl (2007), erfare god læringsframgang. Sæverud et al. (2011) er opptatt av at elevene skal være hovedaktørene når de lærer språk. Elevaktive arbeidsformer er også dominerende hos Hagtvet et al. (2014) som blant annet er opptatt av at elevene skal få leke, tegne, skrive og delta i dialoger. De er opptatte av at elevenes egeninitierte aktivitet driver fram læring. Skrivning som springer ut fra et kommunikasjonsbehov kan også fremme bokstavlæringen. Ord og tegning på papiret kan i tillegg bidra til å styrke tankene (Kulbradstad, 2003). Lærere som lar elevene ta del i sine læringsprosesser på slike måter åpner etter min mening opp for at alle intensjonene for det nye norskfaget kan innfris, ved at elevene er så sterkt delaktige i læringsprosessene. I tillegg ligger alt til rette for at det kan arbeides godt med innhold fra kjerneelementene «Skriftlig tekstskaping» og «Språket som system og mulighet», jf. kapittel 2.1.

Det andre funnet som går igjen i alle artiklene er at lærerne legger opp til en undervisning som på ulike måter krever muntlig aktive elever. I artikkelen til Solheim et al. (2018) er dette tydelig ved at elevene i undervisningen samtaler, diskuterer, svarer på spørsmål, reflekterer og leser. Lærerne er alltid sammen med elevene i disse aktivitetene. Snow og Matthews (2016) er opptatt av at lærerne skal få elevene sine i tale, for å få arbeidet med deres språk- og forståelseskunnskaper. De er opptatte av at elevene skal bringe med seg sine egne forkunnskaper og livet utenfor skolen inn i de ulike muntlige aktivitetene lærerne legger opp til. Hos Rygg (2016) er også muntlighet en viktig del av undervisningen når de legger opp til arbeid med språklig bevissthet i elevgruppene. Samtale blir også en naturlig del i den kommunikasjonen som utspiller seg mellom lærerne og elevene under den oppdagende skrivingen og i de dialogiske samtale. Rygg (2016) bruker også lek, som ofte bringer med seg høy grad av muntlighet, som inspirasjon til skriveaktiviteter. Å skape rom for elevenes lek anbefaler også Hagtvet et al. (2011), i tillegg til at de er opptatte av at lærerne må legge til rette for samtaler i klasseromsundervisningen. Samtaler og kommunikasjon er ifølge Refsahl (2007) grunnleggende for at elever skal lære. Både fokuset på muntlighet og lærernes



tilrettelegging for arbeid innenfor elevenes nærmeste utviklingssoner er i samsvar med ny overordnet del av læreplanen, som blant annet er opptatt av at elevene skal lære ut fra egne forutsetninger. Elevene skal være aktive, medvirkende og medansvarlige i læringsfellesskapet. De skal også få oppleve tenking, læring og erfaring i samspill med både medelever og lærere ved bruk av ulike læringsprosesser, kommunikasjon og samarbeid, jf. kapittel 3.2. Dette støttes av Hagtvet et al. (2014) som anbefaler lærere å samtale med elevene fordi samtalen speiler deres verden. I samtalen viser elevene fram sine strategier, sin tenking, språkforståelse, metakognitive bevissthet og sitt støttebehov. Muntlighet i undervisningen tenker jeg mest av alt er viktig for elevenes forståelse i norskfaget. I tillegg er muntlighet, enten i form av å være en tematikk det skal undervises i eller som en metodikk, viktig for arbeid med innholdet i alle kjerneelementene gjengitt i kapittel 2.1.

Det siste funnet jeg har merket meg i analysen er at lærerne ønsker at undervisningen skal være meningsfull for elevene. Artikkelen til Hagtvet et al. (2011), Rygg (2016) og Solheim et al. (2018) viser alle til funksjonell bokstavlæring der elevene tar i bruk bokstaver for å kommunisere med skrift, ikke fordi de instrumentelt skal lære seg en spesiell bokstav. På denne måten arbeider de både med formål, form og innhold fra begynnelsen av (Rygvold, 2008). Elevene møter også en meningsfull læring når den kontekstualiseres. I alle artiklene skapes det rammer rundt læringen, enten i form av å aktivere forkunnskaper, ved å skrive om noe de har gjort eller skal gjøre, ved å snakke om ord i tilknytning til tekster eller ved å relatere undervisningen til livet utenfor skolen. En læring som oppleves som aktuell for det livet de lever gir best overføringsverdi og skaper, slik jeg forstår Paradise og Rogoff (2009), best læringskvalitet. Dette kan bidra til at elevene erfarer at de kan noe, har noe å bidra med og kan få støtte av andre (Dysthe, 2001). Meningsfull læring gjør at elevene blir motiverte til å lære. elevenes motivasjon for læring. Motivasjon er forøvrig en gjennomgående tematikk i kapittel tre. Meningsfull læring er slik jeg ser det et viktig grunnpremiss for å kunne imøtekomme både de nye intensjonene for norskfaget og tilegnelsen av kjerneelementenes innhold. Artikkelanlysene viser at lærerne legger til rette for elevroller som både samsvarer med innhold i kommende læreplan og litteraturen anvendt i denne masteroppgaven. I likhet med lærerrollen ligger det derimot ikke en automatikk i at dette gjenspeiler den generelle klasseromspraksisen. Mine observasjoner fra veiledererfaring tilsier for eksempel ikke at

mange elever møter funksjonell bokstavlæring i begynneropplæringen. En del av «skylden» må kanskje forlagene påta seg. De lager relativt instrumentelle bokstavbøker som favoriserer formell bokstavinnlæring. Dette gjør de egentlig med god grunn. I følge forskning gjengitt av Rygg (2016) brukte rundt 80% av norske førstetrinns lærere i en undersøkelse mellom syv og ni måneder på formell bokstavlæring i 2013. Lærere som er fastkjørt i denne tradisjonelle innlæringsrammen eller har behov for å søke støtte i læreverk, endrer kanskje ikke så lett praksis. En slik undervisning legger mer opp til elevenes individuelle arbeid med ulike forme- og fyll-inn-oppgaver. Dette kan slik jeg ser det knyttes til den mer tekniske begynneropplæringen som både Hagtvatn et al. (2011) og Snow og Matthews (2016) uttrykker sin misnøye med, gjerne sett i relasjon til det som er lett testbart. Dette er en praksis jeg mener er lite forenelig med både læreplanens læringssyn, de nye intensjonene for norskfaget og arbeidet med kjerneelementene.

## 6.3 Lærernes forståelse av læring

Når jeg nå skal drøfte lærernes forståelse av læring velger jeg å dele dette inn i to deler. Den første retter fokuset mot sosiale og kulturelle prosesser som innvirker på læring, mens del to har et språklig fokus.

### 6.3.1 Sosiale og kulturelle prosessers betydning for læring

Slik jeg har tolket analyseartiklene viser de alle til at lærerne ser eller anbefales til å se læring sammen med både sosiale og kulturelle prosesser. Hagtvatn et al. (2011), Rygg (2016) og Solheim et al. (2018) tar elevene med inn i den skriftspråklige kulturen, innenfor rammene av et sosialt fellesskap og samspill. Et formål med at elevene skriver er at de skal få formidle meningsfull kommunikasjon. Hos Solheim et al. (2018) er lærerne opptatte av å både arbeide med helheter og små deler i undervisningen. Elevene lærer sammen med utgangspunkt i en hel tekst som ligger til grunn for delarbeid med lesing, begreper, skriving og fonologisk arbeid. I tillegg legges det opp til ulike typer muntlighet som setter læringen inn i ulike sosiale og kulturelle kontekster. Samlet sett er dette med på å gi teksten mening for elevene. Snow og

Matthews (2016) er også opptatt av at læringen må kontekstualiseres og ønsker i den sammenheng at lære skal legge mer vekt på de ubegrensede ferdighetene, jf. kapittel. 5.3.2. De ønsker ikke at elever som leser skal oppleve dette som en meningsløs aktivitet, uten forståelse. De er opptatte av at elevene må kunne nyttiggjøre seg språket i tekster, noe et felles arbeid kontekst kan bidra til. Elevenes sosiale og kulturelle betydning er derfor viktig for både språklæring, kunnskapstilegnelse og leseferdigheter, jf. kapittel. 5.3.1. Også hos Hagtvatn et al. (2011) er det tydelig at elevene best lærer i sosialt samspill med andre. Dette kan blant annet være lek og klasseromssamtaler. Forfatterne er opptatt av at lærerne skal arbeide med ordenes semantiske innhold. Dette forutsetter referanser til en kontekst utenfor det skrevne eller uttalte ordet. Lek og undervisning generelt er forøvrig både en sosial og kulturelt betinget aktivitet. Dale (1996) viser til at leken er med på å befeste regler elevene vil finne igjen i sosiale samspill og derfor i den kulturen de er en del av. Undervisningen bør bygge videre på leken.

Slik jeg forstår Dysthe (2001) mener hun at den sosiale og kulturelle historikken lærerne bærer med seg får betydning for hvordan de medierer. Det er også viktig at lærerne forstår at kulturen gradvis betyr mer og mer for elevenes forståelse av ord når de blir eldre (Sæverud et al., 2011). De beste betingelsene for den språklige utviklingen ligger i fellesskapet, ved at lærerne legger til rette for at elevene også kan berike hverandres forståelser. Den sosiale og kulturelle forståelsen er viktig for utviklingen av elevenes muntlighet (Askenes, 2016). I både lek og undervisning er Dale (1996) opptatt av at lærerne må se læring i sammenheng med både sosiale og kulturelle prosesser. Han poengterer at kanskje nettopp her ligger det et stort forbedringspotensial. I tillegg til at han er opptatt av de sosiale øvelsene og læringen elevene får til blant annet å tenke situasjonsuavhengig, taler han varmt for at lærerne må verdsette læring som åpner opp for kreativitet og estetiske opplevelser. Kreativitet er slik jeg leser Dale (1996) blant annet det naive, spontane, intuitive og ubevisste. Kreativitet oppstår gjerne i møte med det overraskende, ikke forhåndsplanlagte. Kunst og musikk kan gi elevene estetiske opplevelser som bidrar til nye handlinger, tankestrukturer og kreativitet. Ingen av artiklene er eksplisitt opptatte av kreativitet og estetiske opplevelser, men nevner for eksempel lek uten å utbrodere dens innhold. Dale (1996) sine innspill til at lærere bør åpne opp for mer kreativitet og estetiske opplevelser i undervisningen ville kanskje bidratt til en mer nysgjerrighetsskapende og utforskende norskundervisning, i tillegg til at elevene ville fått en

mer variert innfallsvinkel til å arbeide med innholdet i blant annet kjerneelementene «Tekst i kontekst», «Språklig mangfold» og «Språket som system og mulighet», jf. kapittel 2.1 og 5.3.2. Analysen viser etter min mening til at sosial og kulturell forankring av det elevene skal lære kan styrkes, slik læreplanen ønsker.

Når jeg har analysert artiklene blir det tydelig for meg at lærerne er opptatte av at læring skal være motiverende og bringe med seg mestring. Dette skapes, slik jeg ser det, ved å relatere læring til den sosiale og kulturelle tilhørigheten elevene har. Dette kan være ved å la elevene aktivere egne forkunnskaper og bruke sine kunnskaper og erfaringer inn i skriveprosesser og balansert opplæring (Hagtvet, et al., 2011; Rygg, 2016; Solheim et al., 2018). I tillegg kan lærerne legge til rette for at det elevene leser og lærer blir relatert til deres egne liv (Snow & Matthews, 2016; Solheim et al. 2018). Lærerne bør bruke mye tid på ulike typer muntlighet, slik det gjøres i alle artiklene. Å se læring i sammenheng med sosiale og kulturelle kontekster er viktig når lærerne planlegger og ønsker å legge til rette for elevenes læring (Dysthe, 2001; Hagtvet et al., 2014; Lundberg & Herrlin, 2008; Lundberg, 2016; Refsahl, 2007; Rogoff & Paradise, 2009; Rygvold, 2008). Betydningen av elevene skal mestre og være motiverte kommer også fram i læreplanens nye overordnede del.

### **6.3.2 Språkets betydning for læring**

De fire fagartiklene formidler hvor viktig språket er som et redskap for at elevene skal lære. Artiklene viser enten til at lærerne legger opp til mye språklig aktivitet eller framhever betydningen av at nettopp dette må prioriteres i undervisningen. Slik jeg oppfatter det retter både Hagtvet et al. (2011) og Snow og Matthews (2016) et heller kritisk blikk på lærernes praksis og deres forståelse for språkets betydning for elevenes framtidige leseferdighet. I begge artiklene rettes det eksempelvis kritikk mot at leseopplæringen i for stor grad er konsentrert om å lære elevene å avkode skrift framfor å gi dem forståelse, til tross for at det foreligger forskning som viser at kunnskaper om ords semantiske betydning tidlig blir mest betydningsfullt for elevenes langsiktige leseforståelse (Lyster, 2009). Hagtvet et al. (2011) og Snow og Matthews (2016) er opptatte av at det allerede i begynneropplæringen skal legges

opp til en bred språklig opplæring. Hagtvet et al. (2011) ønsker høyt fokus på vokabularlæring og en balansert lese- og skriveopplæring. Snow og Matthews (2016) ønsker at lærerne skal legge mer vekt på å lære elevene de ubegrensede ferdighetene som fremmer språk og forståelse, jf. kapittel 2.3.1. Hos Solheim et al. (2018) har også språket en sterk plass. Her tar både lærerne og elevene språket aktivt i bruk gjennom ulike muntlige aktiviteter. De leser og skriver. Språket er også sentralt i arbeidet med språklig bevissthet hos Rygg (2016), i tillegg til at det også er helt grunnleggende for både den skriftspråklige kommunikasjonen elevene gjennomfører og den dialogen som foregår mellom elevene og lærerne. Artikkelforfatterne knytter språket tett opp til hvordan elevene tenker og handler, blant annet ved at de trekker elevenes egne erfaringer og meninger inn i læringen.

Når ny overordnet del av læreplanen trekker fram betydningen av at elevene skal bli tygge språkbrukere, tenker jeg at det jeg har funnet i min analyse gir sterke indikasjoner på at dette er et forståelsesområde lærere ikke i tilstrekkelig grad har tatt til seg og lykkes med i sin praksis. Språkets betydning for elevenes læring og utvikling kommer tydelig fram i både ny overordnet del av læreplanen og i de norskfaglige kjerneelementene jeg har gjengitt i kapittel 2.1. Det jeg kanskje finner mest interessant er at nettopp språkets betydning for læring og utvikling er så godt dokumentert både i forskning og litteratur som tematiserer lese- og skriveopplæring, uten at dette i tilstrekkelig grad ser ut til å ha blitt plukket opp av lærere. Dysthe (2001), Hagtvet et al. (2001, 2014) og Snow og Matthews (2016) viser til at elevenes språk speiler deres verden og på denne måten gir lærere verdifull informasjon blant annet knyttet til deres tanker, forståelse, holdninger og støttebehov. I alle artiklene kommer det fram at lærerne er opptatte av at elevene skal lære seg den delen av språket som handler om å avkode, med tanke på framtidig lese- og skriveopplæring. Snow & Matthews (2016) og Hagtvet et al. (2011) viser derimot til at det også i denne undervisningen legges mest vekt på det innholdet som testes. Betydningen av arbeid med språklig bevissthet kom også fram i kapittel tre, blant annet med referanse til Frost og Lønnegaard (1995), Kulbrandstad (2003), Lundberg og Herrlin (2008), samt Olvik & Valle (2005). Flere trekker fram at lærere som legger til rette for læring av språklig bevissthet også arbeider med elevenes metaspråklige bevissthet. Dette er også sentralt for måten Sæverud et al. (2011) tenker begrepsopplæring ved at de fokuserer på både ords innhold, bruk og form. Lærerne som fokuserer på språk bidrar i

tillegg til at elevene lettere kan få et velfungerende språk. Dysthe (2001) og Sæverud et al. (2011) er opptatte av språket må sees i sammenheng med de sosiale og kulturelle prosessene og forstås ut fra disse. Det er viktig å både legge merke til det som kommuniseres, måten det kommuniseres på og konteksten det kommuniseres innenfor for å få en best mulig forståelse. I tillegg vil et godt språk lette kommunikasjonsprosessene, samspill og spille positivt inn på hvordan elevene tenker, lærer og tar til seg kunnskap (Sæverud et al., 2011). Språket blir dermed brobyggeren mellom kulturen, det relasjonelle samspillet og elevenes tenkning (Dysthe, 2001).

Selv om artiklene viser til at lærerne tenker over og gjerne planlegger læring der språket og sosiale og kulturelle prosesser er betydningsfulle, mener jeg at dette så langt er det punktet som ut fram min artikkelanalyse rommer det største forbedringspotensialet i lærernes undervisning. Uten et godt språkfundament vil det være vanskelig for elevene å lykkes både med innholdet i de norskfaglige kjerneelementene ettersom de, jf. kapittel 2.1, er så sterkt knyttet til språklig mestring. Dersom lærere ikke legger til rette for at læring er sterkt forankret i språklige, sosiale og kulturelle prosesser vil det bli vanskelig å realisere de norskfaglige intensjonene der elevenes forståelse og progresjon er viktig. Språket er viktig for å kunne være nysgjerrige, utforskende og eksperimenterende. I tråd med mine påstander innledningsvis i denne masteroppgaven stiller jeg meg fortsatt spørrende til om et for svakt fokus på språk kan forklares med at lærerne fokuserer mest på å lære elevene å avkode. Avkoding er en viktig forutsetning for at elevene skal klare lesekartleggingen i mars/april første skoleår. En annen refleksjon jeg så vidt vært inne på, er knyttet til den type undervisning bøker fra forlagene legger opp til i begynneropplæringen. Disse har hatt et stort fokus på teknisk innlæring av både skriving og lesing. Det sistnevnte har derimot blitt bedre med årene ettersom det er blitt et økt fokus på balansert leseopplæring. Grunnet økonomi har jeg dessverre selv vært med på å få utdelt lesebøker som ikke ivaretar dette. En siste tanke er at lærernes manglende forståelse for den betydning språk og kontekstuelle forhold har å si for elevenes læring, kan ha sin begrunnelse i at de ikke er faglig oppdaterte. Dette kan kanskje forklares med at skoler på et systemisk nivå ikke evner å få til eller prioritere et godt fagmiljø til lese- og skriveutvikling. Det kan også være at lærerne selv ikke er villige til å la seg faglig oppdatere da dette kan medføre ending av nåværende praksis både når det kommer til innhold, metodikk og rollene

de selv og elevene spiller i undervisningen. Dette vil uansett medføre et brudd med læreplanforskriften om vi retter blikket fram mot ny overordnet del av læreplanen.

## 6.4 Lærernes forståelse for prioriteringer av faglig innhold og metoder

Drøftingen har hittil rettet fokus på lærernes forståelse av deres egne roller i undervisningen, av elevene og læring. Underveis i disse drøftingene, og i artikkelanalysene, har det kommet fram informasjon som gir referanser til hvilket faglig innhold en god begynneropplæring i norsk bør inneholde. Som en avslutning på denne drøftingen skal jeg derfor ikke gå i detalj på hva dette innebærer i alle artiklene, men se de ut fra et metaperspektiv. Jeg velger derfor å gjøre en sammenfatning av faglig innhold og metodikk, for så å se disse opp mot det øvrige innholdet jeg har presentert i denne masteroppgaven.

### 6.4.1 Begrepslæring

Det første jeg med støtte i artikkelanalysene kan trekke fram som en faglig prioritering er begrepslæring. Dette er meget grunnleggende i både artiklene til Hagtvatn et al. (2011), Solheim et al. (2018) og Snow og Matthews (2016). Arbeidet med elevenes ordforråd er en viktig prioritering for lærere, både i bredden og dybden. Ettersom dette er viktig for elevenes språklige fungering har jeg allerede sagt noe om dens sterke forankring til kommende læreplan. For meg framstår begrepslæring som kanskje det faglige satsningsområdet lærere bør legge mest vekt på i begynneropplæringen. Bakgrunnen for dette er at det ligger en rekke forskningsdokumentasjon bak nettopp dette. I denne masteroppgaven støttes dette blant annet opp av Biemieller (2004, 2012), Hansen (2016), Lundberg (2016), Lyster (2009) og Sæverud et al. (2011), som alle i en eller annen form har gjennomført forskning i tilknytning til ordforrådets og ordkunnskapens betydning for elevenes leseutvikling på lengre sikt. De er alle opptatt av at begrepsarbeidet skal være systematisk. Lyster (2009) viser også til at morfologisk bevissthetstrening er mer betydningsfullt for elevenes leseforståelse enn fonologisk

bevissthetstrening allerede fra 2. trinn. Min egen erfaring fra praksis er at elever liker å arbeide med ord, mens lærerne tenker at dette blir kjedelig undervisning. Den store fordelene med at lærerne setter av tid til begrepsarbeid er derimot ikke bare at det er med på å styrke alle elevenes språk- og leseforståelse, men også at dette bygger bro mellom ordinær undervisning, spesialpedagogisk undervisning og den undervisning som gis til flerspråklige elever med svakt norskvokabular. Begrepsundervisning er vanlig for nettopp disse gruppene og et økt fokus på dette i den ordinære norskfaglige undervisning gir dermed disse elevene et bedre språklig grunnlag og mestring. Forskingen viser til at spennet i elevens vokabular kan være meget stort allerede ved skolestart (Lyster, 2009), samtidig som Biemiller (2004) viser til at tempoet i vokabularinnlæringen er tilnærmet lik for elevene i overgangsårene mellom småskoletrinnet og mellomtrinnet. Dersom lærerne på bakgrunn av å ha kunnskaper om dette i prioriterer begrepslæring i begynneropplæringen, kan kanskje elever med lite vokabular få bedre forutsetninger til å lykkes på lengre sikt.

## 6.4.2 Muntlighet

Et viktig premiss for å få til en god begrepsopplæring er at lærerne også prioriterer muntlighet når de underviser. Muntlighet, om det er tenkt som metodikk eller noe som spesifikt undervises i når lærere for eksempel skal arbeide med innholdet i kjerneelementet «Kritisk tilnærming til tekst», jf. kapittel 2.1, kan være med på å utvikle elevenes språk og forståelse for språket. I alle artiklene bruker lærerne muntlighet, samtidig som det også fra forfatterens side oppfordres til å bruke det mer for å fremme elevenes forståelse. Samtaler, dialoger, å stille spørsmål, ha refleksjoner og lese er eksempler på muntlig aktivitet i artiklene. Lyster (2009) og Roth et al. (2002) har sett på muntlige aspekter ved språket opp mot leseforståelse i deres forskning. Ellers er muntlighet viktig både hos Dysthe (2001), Hagtvatn et al. (2014) og Refsahl (2007) og en rekke andre omtalt i kapittel 3, uten at de eksplisitt har dette som sitt hovedfokus. «De gode spørsmålene» (Grørdum & Hauger, 2014) har gjort at jeg har fått hevet kvaliteten på både egen og elevenes muntlighet i samtaler. De gjør meg mer bevisst på å legge opp til samtaler som i større grad bidrar til elevenes refleksjon og binder deres hverdag og forforståelse til det vi samtaler om. Jeg bruker denne spørsmålsmatrisen aktivt når jeg planlegger undervisning,



for å sikre kvalitet på de spørsmålene jeg stiller. På denne måten kan jeg unngå en undervisning som søker etter for mange konkrete og opplagte svar.

### 6.4.3 Språklig bevissthet

Språklig bevissthet burde også være en av prioriteringsområdene i begynneropplæringen. Dette er et område det foreligger mye forskning rundt og i ulik grad omtales i alle de fire artiklene. Både hos Rygg (2016) og Solheim et al. (2018) er dette faglig innhold integrert i forskningen. Hagtvet et al. (2011) er også opptatt av den fonologiske bevisstheten og at denne bør sees nærmere i sammenheng med semantikken i sin artikkel. Snow og Matthews (2016) viser eksplisitt til hva som er innholdet i språklig bevissthet, jf kapittel 2.3.1. Samtidig viser de til at lærerne også innenfor avkodingsundervisningen har størst bevissthet rundt de områdene som er nært knyttet til å knekke lesekoden. Lærerne arbeider ikke like bevisst med rim og fonologisk lek. Også annen forskning referert til i kapittel 2 har vært opptatt av hvilken betydning fonologisk bevissthet har for elevenes leseferdigheter. I forskningen til Roth et al. (2002) er fonologisk bevissthet, sammen med semantisk og meta-semantisk bevissthet, en påvirkende faktor for sammenhenger mellom muntlig språk og tidlig leseferdighet hos elever. Leppänen et al. (2008) har sett på tidlig sammenhenger mellom bokstavkunnskap og fonologisk bevissthet og senere leseferdighet. Lyster (2009) har også vært opptatt av fonologisk bevissthet i sin forskning, men er den som hevder at morfologisk bevissthetstrening alt på andre trinn er viktigere. Sæverud et al. (2011) har også et slik fokus ettersom en av delene i deres studier omhandler ords form. I kapittel 3 kommer det fram at arbeid med språklig bevissthet er en viktig del av begynneropplæringen. Dette bekreftes av Frost og Lønnegaard (1995), Kulbrandstad (2003) og Lundberg og Herrlin (2008), i tillegg til at referansen til Olvik og Valle (2005) i sin helhet handler om arbeid med språklig bevissthet. Språklig bevissthet ligger i tillegg til grunn for arbeid med form, som både Rygvold (2008) og Sæverud et al. (2011) er opptatte av.

I eget arbeid med språklig bevissthet har jeg hentet mye inspirasjon fra Frost & Lønnegaard (1995), Lundberg og Herrlin (2008) og Olvik og Valle (2005) og Ved å støtte seg til forskning på feltet kan lærere slik jeg ser det, lettere unngå å hoppe over stegene i denne opplæringen. Jeg har selv flere ganger møtt elever som tidlig knekker lesekode, men likevel har store hull i deres språklige bevissthet. Dette kan være en vanskelig elevgruppe å arbeide med fordi de opplever dette arbeidet som «kjedelig» og meningsløst, gjerne støttet opp av foreldrekommentarer. Samtidig kan de tidlig få utfordringer når det for eksempel kommer til å lage setninger som rimer og forstå at bokstavbytter kan endre ords betydning. Det er her jeg for min del kommer til kjernen av hvorfor arbeid med språklig bevissthet er viktig. Ved et slik arbeid setter lærere av tid til systematisk å arbeide med elevenes metaspråklige forståelse (Frost, Hagtvat & Refsahl, 2015). For meg er det ganske opplagt av også denne opplæringen bør starte i det små, for senere å mestre dette på høyere nivå. Det er vel ikke slik at vi mennesker lærer oss å løpe før vi kan gå. Metakunnskaper har både forsknings- og undervisningsinteresse (Aksnes, 2016; Kulbrandstad, 2003; Refsahl, 2007; Roth et al., 2002;). Det er en bakenforliggende årsak til at arbeid med språklig bevissthet er viktig og er omtalt ved flere anledninger i denne masteroppgaven, blant annet med referanse til Frost og Lønnegaard (1995), Kulbrandstad (2003) og Lundberg og Herrlin (2008). Å legge av god tid til systematisk arbeid med språklig bevissthetstrening i begynneropplæringen kunne kanskje ført til at flere fikk en solid start på lese- og skriveopplæringen. Arbeid med språklig bevissthet er ofte et omfattende arbeid innenfor det spesialpedagogiske arbeidet og også i lesekursvirksomhet (Frost, 2010; Frost, Hagtvat & Refsahl, 2015). Dersom en ser til kjerneelementene, jf. kap. 2.1, dekkes arbeidet med språklig bevissthet opp av «Språket som system og mulighet». I tillegg kan slik arbeid danne godt grunnlag for at elevene fra skolestart får arbeidet i samsvar med alle de norskfaglige intensjonene, allerede før de knekker lesekode.

#### **6.4.4 Funksjonell bokstavlæring**

Et siste, men viktig prioriteringsfelt i begynneropplæringen er at lærerne lar elevene tilegne seg skrive- og lesekunsten via funksjonell bokstavlæring. Dette viser både Hagtvat et al. (2011) og Rygg (2016) til i sine artikler. Både Hagtvat et al. (2014) og Rygg (2016) omtaler

dette som en trygg, god og rask vei til bokstavlæring. Denne opplæringen bærer med seg verdier som er samsvarende med en balansert leseopplæring fordi den legger vekt på meningsfull og motivasjonsrettet opplæring. I dette ligger det at lærerne i valg av innhold og metodikk i undervisningen skal trekke de større linjene i sitt arbeid og ikke isolert fokusere på fragmenter. Dette er også godt gjenkjennelig fra de generelle undervisningsanbefalingene som kommer fram i artikkelanalysene og hos Hagtvet et al. (2014), Kulbrandstad (2003), LML (2003), Lundberg og Herrlin (2008), Lundberg (2016), Refsahl (2007), Rygvold (2008) og Sæverud et al., (2011). Hagtvet et al. (2011) mener at et for tidlig fokus på grafem og fonemopplæring er et skudd i blinde. Det bør heller legges opp til en balansert opplæring med sterkere vekt på semantikk. Snow og Matthews (2016) kritiserer også en slik type undervisning og ønsker seg heller økt fokus på forståelse i undervisningen. En funksjonell bokstavlæring vil bidra til nettopp dette, fordi elevene da vil lete etter, ta i bruk og lære seg bokstavene fordi de behøver dem. Denne læringen er indremotivert, i kontrast til at lærerne bestemmer at elevene uke for uke skal lære seg spesifikke bokstaver, med påfølgende drilløvelser. Det sistnevnte har hittil vært dominerende praksis i norsk skole. Dersom man følger ulike læreverk krever det både en sterk og faglig bevisst lærer for å vike vekk fra denne praksisen ettersom denne tradisjonen henger sterkt igjen i engangsbøkene. Rygg (2016) sier ikke nei til formalisert bokstavlæring, men viser med sin forskning at en opplæring som ikke legger opp til dette fra start av gir suksess. Dette støttes også opp av Hagtvet et al. (2014). Det jeg mener er en stor fordel med en slik undervisningspraksis er at den minimerer elevenes sjanse til ikke å lykkes. Oppdagende skriving følger de naturlige utviklingstrinnene for skriveutvikling. Dette innebærer blant annet at elever som tegner og liksom skriver har skriftkommunikasjon. Dette er Hagtvet et al. (2014), Kulbrandstad (2003) og Lundberg (2016) opptatte av. Dette danner andre premisser for læringen enn om barn bare fordi de blir elever skal forholde seg til de formaliserte skriftspråktegnene og bli «tvunget» til å hoppe over naturlige utviklingstrinn. En funksjonell bokstavlæring er derfor en god innfallsvinkel til å arbeide med innholdet i blant annet kjerneelementene «Skriftlig tekstskaping», og «Språket som system og mulighet» jf. kapittel. 2.1. Dette vil i likhet med språklig bevissthet være en tidlig innfallsvinkel til arbeid i begynneropplæringen som er i samsvar med de nye norskfaglige intensjonene. Et slik arbeid kan både danne grunnlag for utforskning, nysgjerrighet og eksperimentering, i tillegg til å gi elevene forståelse og progresjon i norskfaget. Rygg (2016) omtaler dette som en solid vei inn i lesingen.

Ved å se til det sosiokulturelle læringsynet og læreplanen, fra kapittel 2 og 3 i denne masteroppgaven, er det lett å konstatere at lærere som prioriterer nettopp disse fire delområdene – begrepsopplæring, språklig bevissthet, funksjonell bokstavlæring og muntlighet – vil undervise i samsvar med kommende læreplan. De vil danne grunnlag for en god begynneropplæring i norskfaget. Ved å prioritere disse delområdene vil elever bli møtt med utgangspunkt i de faglige ferdighetene de har ved skolestart, for så å bli veiledet videre. De vil, grunnet lærernes høye fokus på meningsfull læring, få en opplæring som er sosial og kulturell gjenkjennelig og oppleves som autentisk (Paradise & Rogoff, 2009; Refsahl, 2007). I tillegg vil lærerne ved å ha gode kjennskaper til mediering, støtte og nærmeste utviklingszone kunne imøtekomme kravet til at alle elever skal møtes med både høye og realistiske forventninger.

## 6.5 Oppsummering

I en oppsummering kan jeg konstatere at jeg i denne drøftingen har kommet fram til at min artikkelanalyse viser at lærerne generelt ligger godt an til å imøtekomme den lærerrollen som forventes i læreplanen anno 2020. Lærerne har også en god forståelse for hvordan elevene selv skal delta i undervisningen. De største utviklingspotensialene denne drøftingen løfter fram er knyttet til lærernes forståelse av læring. De kan bli flinkere til å forstå både språket og de sosiale og kulturelle prosessenes betydning for læring. Også lærernes forståelse for hvilke faglige prioriteringer de bør gjøre i begynneropplæringen kan forbedres. Lærerne bør i større grad tar til seg forskningen som finnes på feltet og på bakgrunn av dette gjøre gode valg og prioriteringer for undervisningen. Dette ligger forøvrig som en forpliktelse i ny overordnet del av læreplanen., jf. kapittel 2.1 og 2.2.

---

## 7 Når trådene snøres sammen

Denne masteroppgaven har rettet fokuset på hvordan lærerne kan arbeide med den gode norskfaglige begynneropplæringen, i tråd med de nye intensjonene for norskfaget. Tanken bak dette har vært å finne veien fram til en langsiktig, suksessfull leseopplæring. Med utgangspunkt i det sosiokulturelle læringssynet har jeg sett på lærernes forståelse av deres egne roller i den begynnende norskfaglige undervisningen, samt deres forståelse for elever, læring og prioriteringer av faglig innhold og metoder i undervisningen. Samlet sett er det derfor mange tråder som nå skal snøres sammen.

### 7.1 Lærerne forstår sine egne roller i undervisningen

Jeg har i denne oppgaven sett på lærernes forståelse av sine egne roller i undervisningen. Artikkelanalyse har vist at lærernes praksis er i tråd med de nye norskfaglige intensjonene. Det som kanskje kommer tydeligst fram er at lærerne støtter opp elevenes læring ved å være gode stillaser for dem. Det vises i flere av artiklene til at lærerne møter elevene der de er i sin mestring og støtter dem videre derfra. Dette gjelder spesielt i forskningen til Solheim et al. (2018) og i den oppdagende skrivingen hos Rygg (2016). I analysen av artiklene er det også tydelig at lærerne benytter seg av mediering, enten i form av eget språk eller supplerende redskaper. Også dette kommer tydeligst fram hos Rygg (2016) og Solheim et al. (2018) ettersom deres artikler eksplisitt omtaler en spesifikk forskningsreferanse. Hagtvatn et al. (2011) og Snow og Matthews (2016) sine artikler er basert på større metaanalyser. De to sistnevnte eksemplifiserer og bygger derimot godt opp under betydningen støtte og mediering for elevenes læring. I tillegg er Snow og Matthews (2016) tydelig på at det er en nær sammenheng mellom lærernes undervisningskvalitet og kvaliteten på læringsmiljøet.

## 7.2 Lærerne forstår elevene sine

I artikkelanalysene så jeg også på lærernes forståelse av elevene i undervisningen. Dette førte fram til tre hovedfunn som er relevante for at den gode norskfaglige undervisningen skal kunne gjennomføres i tråd med intensjonene. Det er viktig at lærerne lar elevene arbeide innenfor sine nærmeste utviklingssoner, lar deres deltakelse i undervisningen innebære høy grad av muntlighet og i tillegg være meningsfull. Hos Solheim et al. (2018) realiseres disse tre aspektene innenfor relativt forhåndsbestemte undervisningsrammer, mens rammene for en slik undervisning beskrives mer åpent hos Hagtvvet et al. (2011), Rygg (2016) og Snow og Matthews (2016).

## 7.3 Lærerne kan bedre sin forståelse for læring

I analysene av lærernes forståelse av læring så jeg etter funn både knyttet til de sosiale og kulturelle prosessene og språkets betydning for læring. Funnene i artiklene, supplert med øvrig data fra kapittel 2 og 3, danner grunnlag til å hevde at lærerne ikke er bevisste nok eller har en god nok forståelse for læring. Funnene fra artikkelanalysene spriker på dette området. Rygg (2016) og Solheim et al. (2018) viser i sin forskning til god ivaretagelse av læring både sett i relasjon til det språklige, sosiale og kulturelle ved at deres forskning er sterkt forankret i alle disse delene. Metaanalysene til Hagtvvet et al. (2011) og Snow og Matthews (2016) indikerer derimot at lærerne i for stor grad relaterer læring til de tekniske delene av leseopplæringen. Dette er den type undervisning som lett lar seg undervise i og så måle effekter av. I en slik forståelse av læring ligger det tydelige rammer for undervisningens innhold og måloppnåelse. Dette ligger implisitt i begrepet «Begrensede ferdigheter» som Snow og Matthews (2016) benytter seg av. Lærerne skal for eksempel legge til rette for at førsteklasingene lærer seg de 29 bokstavene i alfabetet. Undervisningen har vært vellykket når elevene kan gjengi eller skrive bokstavene på forespørsel fra lærerne. Dette blir en teknisk fokusert undervisning der lærerne er mindre opptatt av om elevene faktisk klarer å nyttiggjøre seg bokstavene i kommunikasjon. En slik undervisning kobles i for liten grad til planleggingen av og forståelsen for elevenes læring, slik jeg forstår Hagtvvet et al. (2011) og Snow og Matthews (2016). Lærerne må bli flinkere til å tenke arbeid med språk i vid betydning, i tillegg til å se elevenes

læring i nærere sammenheng med de sosiale og kulturelle prosessene de inngår i. Lærerne er ikke gode nok til å kontekstualisere læringen. Dette svekker elevenes forståelse. Forståelse av egen læring, som blant annet skapes når elevene opplever undervisningen som meningsfull, slik den er i forskningen til Rygg (2016) og Solheim et al. (2018), er viktig for at elevene skal mestre og være motiverte til å lære. Betydningen av både motivasjon og kontekstualisert læring kommer godt fram i kapittel 3 og videre i drøftingen i kapittel 6.3.1. Forskning, jf. kapittel 2, viser også at det ikke er det lett målbare undervisningsinnholdet som fører fram til den beste og mest suksessfulle leseferdigheten. Dette står det systematiske og langsiktige arbeidet med elevenes vokabular for. I kapittel 3 vises det tydelig til at et slik arbeid er læring sterkt forankret i en bred forståelse for hva språk er, jf. Sæverud et al. (2011). I tillegg er det gjennomgående at nettopp en slik læring er sterk forankret til sosiale og kulturelle kontekster, relevante for det livet elevene er en del av. Rygg (2016) bruker slike kontekster aktivt til læring, blant annet ved at elevene må skrive til fadderne sine for å få besøk av dem. Snow og Matthews (2016) mener at lærerne ikke nødvendigvis gjør det de vet de bør gjøre i undervisningen. Å se til forskningen for å bli bevisst på hva som fører fram til god, langsiktig læring og leseferdigheter er ikke bare lurt, men noe det forventes at lærerne gjør, jf. kapittel 2.2. Jeg undrer meg som sagt over om det er en sammenheng mellom en svak forståelse for elevenes læring og liten bevissthet omkring det sosiokulturelle læringssynet. Dette er relatert til erfaringer fra egen praksis, både som lærer og veileder, jf. kapittel 1.1.

## 7.4 Lærerne kan få bedre forståelse for faglige prioriteringer og sammensetninger

Det siste analyseområdet jeg har sett på i denne masteroppgaven har handlet om hvilket faglig innhold og hvilke faglige metoder lærerne skal prioritere, for å gi en god begynneropplæring i tråd med nye norskfaglige intensjoner. Forskningen på feltet har ført meg fram til fire prioriterte delområder. Det forskes i dag mye på små fragmenter i den totale begynneropplæringen. For meg har det derfor i dette litteraturstudiet vært viktig å fram en bredere innfallsvinkel, inspirert av både det sosiokulturelle læringssynet som har befestet seg i min ryggmarg og hermeneutikken. Hermeneutikken ligger til grunn for Solheim et al. (2018) sin forskning, som har vist seg å ha gode effekter på elevenes leseutvikling.

Begrepslæring, språklig bevissthet, muntlighet og funksjonell bokstavlæring er områder innenfor begynneropplæringen som danner grunnlag for en bred og god begynneropplæring. Som jeg viste til i drøftingen vil arbeid med disse fire delområdene kunne bidra til å oppfylle intensjonene til det nye norskfaget. Flere av disse delområdene er godt representert i forskningen til Rygg (2016) og Solheim et al. (2018), mens både Hagtvvet et al. (2011) og Snow og Matthews (2016) viser til at lærerne ikke nødvendigvis prioriterer det faglige innholdet de vet er viktig. Støttet opp av øvrig forskning blir det tydelig at dette spesielt gjelder for begrepslæringen, som er helt sentral for elevenes forståelse. Lærere er heller ikke gode nok til å sette sammen en balansert opplæring ved å la delområder samvirke og gis mening sammen. Dette kommer tydelig fram hos Hagtvvet et al. (2011). Dette kan realiseres ved at lærere ser de fire delområdene i sammenheng med hverandre når de planlegger undervisningen sin. Hvorvidt de faktisk klarer dette avhenger derimot av den kontekstuelle sammenhengen de undervises innenfor. Den forskning jeg har tatt for meg og som viser til god læring blant elevene, er tuftet på et sosiokulturelt læringssyn der både elevene og lærerne er aktive og samhandlende aktører. Mestrende, indremotiverte og engasjerte elever og støttende og modellerende lærere ser ut til å være en del av suksessoppskriften i en god begynneropplæring. Metodene i begynneropplæringen må få fram aktive elever som tidlig lærer å være engasjerte i undervisningen. Alle de fire delområdene legger opp til en slik type undervisning. Jeg har ikke ytret min mening om et konkret fagspesifikt innhold i begynneropplæringen. Lærerne kan har velge mange innfallsvinkler. Viktigst er at faginnholdet må være meningsfullt for elevene, det må gi de utfordringer og legge opp til at elevene kan oppleve å meste. Innholdet må gi elevene motivasjon til å ville lære mer og mer.

## 7.5 En god norskfaglig begynneropplæring i tråd med de nye norskfaglige intensjonene

For at lærere skal kunne realisere en god norskfaglig begynneropplæring som imøtekommer de nye norskfaglige intensjonene, er det viktig at de har er reflektert forhold til både hvilken rolle de selv har i klasserommet, hvordan de tilrettelegger for elevaktivitet, hvordan de tenker læring skjer og hvilke faglige prioriteringer de gjør i begynneropplæringen. Det er viktig at lærerne er bevisste på og vet hvordan de skal støtte opp om elevene sine i undervisningen.



---

Førsteklassinger sitter i startgropen. Det er derfor viktig at de blir møtt av medierende lærere som viser dem vei. Lærerne må legge opp til elevaktivitet som tilrettelegger for arbeid innenfor deres nærmeste utviklingssoner. I tillegg må de la elevene få varierte og mange erfaringer med ulik muntlig aktivitet og møte en meningsfull læring, noe som danner et godt grunnlag for både mestring og motivasjon til læring. Lærerne må ha en god forståelse for, planlegge og gjennomføre en undervisning som tilgodeser betydningen av språket som et grunnfundament i elevenes læring og utvikling. De må også vite at den beste læringen settes inn i sosiale og kulturelle kontekster som oppleves som relevante for elevene. Når de skal gjøre faglige prioriteringer er det viktig at de har et bredt blikk på begynneropplæringen og velger et innhold som kan føre til læring. Dette kan de søke støtte til ved å se til forskningsdokumenterte- og erfaringsbaserte kunnskaper, slik ny læreplan forventer at de skal gjøre. Å arbeide med begrepslæring, språklig bevissthet, muntlighet og funksjonell bokstavlæring i den norskfaglige begynneropplæringen vil både kunne forsvares og begrunnes. For at lærerne skal lykkes med en god norskfaglig begynneropplæring mener jeg derimot at det er viktig at de ikke bare er gode i disse delene hver for seg. Lærerne vil først lykkes med å oppfylle de norskfaglige intensjonene ved å få disse delene til å samspille i undervisningen. Både arbeid med språklig bevissthet, begrepslæring, muntlighet og skriving kan planlegges i tilknytning til et tekstarbeid, slik Solheim et al. (2018) gjør, eller rundt arbeid med teamtikker som opptar elevene i hverdagen sin. Både lærerne selv, elevene, læringens kontekst og faglig innhold og metoder må samspille dersom elevene skal møte en norskfaglig undervisning som danner et godt grunnlag for faglig forståelse og progresjon i undervisningen. Dette kan også være med på å skape en undervisning der elevene både tørr og får rom til å være utforskende i norskfaget. De kan få være faglig nysgjerrige og tørre å eksperimentere både med det de har lært og for å lære. Lærere som lykkes i dette arbeidet har etter min mening en god læreplanforståelse, forstår verdien av kollegialt samarbeid for å danne en felles plattform for elevene sine og underviser i tråd med det verdigrunnet og de føringene som ligger i den nye overordnede delen av læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017a). Denne har en sterk forankring innenfor det sosiokulturelle læringssynet.

## 7.6 Masteroppgavens bidrag til begynneropplæringsfeltet

Denne masteroppgaven gir et teoretisk bidrag til begynneropplæringsfeltet ved at den viser til tette koblinger mellom det sosiokulturelle læringssynet, kommende læreplan og lærernes praksis i klasserommet. På denne måten kan min masteroppgave være med på å bevisstgjøre lærere på at de trenger å ha et reflektert forhold til eget læringssyn. En god begynneropplæring krever langt mer enn et godt faglig innhold, ikke minst fordi kommende læreplan stiller tydelige forventninger til lærerne i den norske skolen, jf. kapittel 2.2. Masteroppgaven kan også være med på å skape bevissthet om at norskfaget er i endring ved at elevene skal bli enda mer engasjert i egen læring. Dette er førøvrig i godt samsvar med innholdet i den referansen jeg gjorde til Jordet og Bergkastet (2016) i kapittel 1.3.

Mest av alt håper jeg at min masteroppgave kan inspirere både lærere og skoleledere til å sette seg ned, diskutere kvaliteten på den norskfaglige begynneropplæringen de gjennomfører og få dem til å vurdere om dagens praksis samsvarer med de føringene som kommer med ny læreplan. Masteroppgaven belyser også betydningen av at lærere prioriterer en undervisning som er forskningsbasert, fordi en slik undervisning viser vei fram til en suksessfull leseopplæring. Dette gjøres ikke bare ved å satse på en ting, men ved å få flere forskningsdokumenterte delområder til å samspille. Delområdene denne masteroppgaven anbefaler er begrepslæring, muntlighet, språklig bevissthet og funksjonell bokstavlæring. Sammen kan disse fire delområde oppfylle intensjonene til det nye norskfaget og danne grunnlaget for arbeide med et bredt spekter av kjerneelementene. Jeg håper mange lærere lar seg inspirere av dette!

## 7.7 Metoderefleksjon - andre muligheter

I kapittel 1.4 viste jeg til at det alltid ved et valg vil foreligge et bortvalg. Denne masteroppgaven har et sterkt fokus på lærerens rolle i den norskfaglige begynneropplæringen og har søkt deres forståelse for egen rolle i undervisningen, for elevene, læring og faglige prioriteringer, basert på tidligere gjennomført forskning. Mitt valg av metode kan ha noen svakheter. Ettersom lærerne ikke har vært det primære forskningsfokuset er det ingen garanti

for at de funn jeg har gjort er nøyaktig nok beskrevet eller godt nok gjengitt. Det er heller ikke usannsynlig at relevant data kan ha blitt utelatt. Et alternativ til mitt metodevalg hadde vært å bruke en annen type kvalitativ metode. Jeg kunne valgt å selv gå ut i feltet, valgt ut et antall lærere, observert deres praksis og intervjuet dem. På denne måten ville min analyse og mine funn blitt basert på egeninnsamlet data. Bruk av intervju ville også gitt meg en mulighet til å etterspørre lærernes *egne* forståelser for deres roller i undervisningen, elevene, læring og faglige prioriteringer. Intervjuet hadde også gjort det mulig å snakke med lærerne om deres læringssyn og tankene omkring ny læreplan. Funnene fra intervjuene kunne så blitt sett i relasjon til observasjoner, for å se etter grader av samsvar mellom lærernes uttalte og praktiserte klasseromspraksis. Dette kunne gitt en annen vinkling av masteroppgaven, men fortsatt med mulighet til å studere lærere og deres arbeid med begynneropplæring. Dette metodevalget kunne gitt en dypere forståelse for enkeltlæreres oppfatning av egen yrkesrolle.

## 7.8 De siste refleksjoner – i denne omgang

Arbeidet med denne masteroppgaven har for meg personlig brakt med seg en større forståelse for hvor kompleks begynneropplæringen i norske er. Dette gjelder spesielt for sammenhengen mellom læringssyn og lærerrollen. Som jeg selv nevnte innledningsvis i denne masteroppgaven har jeg arbeidet hardt for å få til en undervisningspraksis som er i tråd med det læringssynet jeg både skal og ønsker å representere. Som veileder har jeg forstått at nettopp denne manglende bevisstheten omkring læringssyn kan gi store utslag i undervisningspraksis. Dette kommer blant annet til syne via lærernes valg av metoder i sin klasseromsundervisning. En lærer som legger opp til mye individuelt arbeid framfor dialog, baserer etter min mening sitt arbeid på et annet læringssyn enn det sosiokulturelle. En slik praksis gjenspeiler heller ikke læreplanen norske lærere har forpliktet seg til å følge. En slik praksis kan derimot slik jeg forstår Dale, Engelsen og Karseth (2011) lett oppstå. De viser i sin læreplananalyse at desentraliseringen som kom med K06 lettere kan føre til ulike tolkninger og individuell undervisningspraksis. Når kommuner og skoler tolker læreplanen i lys av lokale forhold kan det føre til mange ulike rammer og retningslinjer for lærernes praksis. Da er det ikke alltid like lett å vite hva som vil være den gode praksis.

Det delområdet som i størst grad har skjerpet mine egne faglige kunnskaper er begrepslæringen. Jeg har aldri betvilt dens store betydning, men at den er så utslagsgivende for elevenes leseprestasjoner på lang sikt og i tillegg så tidlig får stor betydning, var jeg ikke nok oppdatert på. Min oppfattelse har også vært at vi lærere ikke arbeider godt nok med elevenes vokabular. Dette har jeg gjennom arbeidet med denne masteroppgaven nå fått bekreftet.

Dersom jeg i etterkant av å ha skrevet denne oppgaven skulle forsket videre på begynneropplæringen, ville jeg selv gått ut i feltet og forsket på lærernes forståelse for og forhold til læreplanen, forskning og eget læringssyn. Bakgrunnen for dette er at jeg, etter å ha arbeidet med denne masteroppgaven, sitter igjen med en sterk formening om av at mye ligger til rette for at norske førsteklassinger skal kunne få den best tenkelige opplæringen fra skolestart, uten at dette nødvendigvis gjenspeiler praksis. Dette har jeg nå funnet støtte til i litteraturen fra både Hagtvet et al. (2011), Snow og Matthews (2016) og Rygg (2016).

Noe av det jeg har lært underveis i denne prosessen er at jeg i en masteroppgave kun får plass til å skrive om et lite utvalg av det jeg er engasjert i og brenner for. Når jeg i denne masteroppgaven har vektlagt funksjonell bokstavlæring betyr ikke dette at jeg er imot all form for formell bokstavinnlæring. Personlig er jeg både interessert i og har gjennomført intensiv bokstavinnlæring på 1. trinn. Dette opplever jeg som en langt bedre opplæring enn den tradisjonelle «en bokstav i uka». Den viktigste grunnen til dette er at intensiv bokstavlæring åpner opp for at formell undervisning kan forflyttes til et stykke ut på første trinn, ettersom elevene raskt blir undervist i hele alfabetet når denne opplæringen først setter i gang. Dette åpner opp for at lærerne kan sette av tid til å etablere et godt klasse- og læringsmiljø på starten av 1. trinn. I denne starten kan lek, språklig bevissthet, muntlig vektet begrepslæring og skriving som blant annet anerkjenner pre-stadiene til skriftspråket (Lundberg, 2016), være med på å sette i gang en begynneropplæring som tar utgangspunkt i hver enkelt elevs mestring. Dette gjør at alle elevene kan arbeide innenfor rammene av sine nærmeste utviklingssoner og oppleve mestring fra første skoledag. Dette kan kanskje klargjøre flere for de ferdighetene den

---

formaliserte skriftspråklige opplæringen krever. Dette ville vært et godt fundament for starten på et sosialt og faglig inkluderende læringsmiljø og skoleforløp.

## Litteraturliste

Aksnes, L. M. (2016). Om muntlighet som fagfelt. I K. Kverndokken (red.), *101 måter å fremme muntlige ferdigheter på – om muntlig kompetanse og muntlighetsdidaktikk* (s. 15-34). Bergen: Fagbokforlaget.

Alnes, J. H. (2018). *Hermeneutikk*. Hentet fra: <https://snl.no/hermeneutikk> Biemiller, A. (2012) Word for English-language learners. *ResearchGate*. Hentet fra: [https://www.researchgate.net/publication/304550547\\_Words\\_for\\_English-Language\\_Learners](https://www.researchgate.net/publication/304550547_Words_for_English-Language_Learners) DOI: 10.18806/tesl.v29i0.1117

Biemiler, A. (2004) Teaching vocabulary in the primary grades: Vocabulary instruction needed. *ResearchGate* (Oppdatert 2010). Hentet fra: [https://www.researchgate.net/publication/312453691\\_Teaching\\_vocabulary\\_in\\_the\\_primary\\_grades\\_Vocabulary\\_instruction\\_needed](https://www.researchgate.net/publication/312453691_Teaching_vocabulary_in_the_primary_grades_Vocabulary_instruction_needed)

Biemiller, A. (2001). *Teaching Vocabulary. Early, Direct and Sequential*. Hentet fra: [https://www.researchgate.net/publication/234622794\\_Teaching\\_Vocabulary\\_Early\\_Direct\\_and\\_Sequential](https://www.researchgate.net/publication/234622794_Teaching_Vocabulary_Early_Direct_and_Sequential)

Dale, E. L., Engelsen, B. U. & Karseth, B. (2011). *Kunnskapsløftets intensjoner, forutsetninger og operasjonaliseringer: En analyse av en læreplanreform*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.

Dale, E. L. (1996). Læring og utvikling – i lek og undervisning. I I. Bråten, (red). *Vygotsky i pedagogikken*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

- Dysthe, O. (2001). Sosiokulturelle teoriperspektiv på kunnskap og læring. I O. Dysthe. *Dialog, samspel og læring*. (s. 33-68). Oslo: Abstrakt forlag.
- Frost, J., Hagtvet, B. E., & Refsahl, V. (2015). *Den intensive opplæringen. Dialog og mestring når lesingen har låst seg*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk .
- Frost, J. (2010). *Kvalitet i leseopplæringen. Erfaringer med oppstart av språk- og leseveiledning*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Frost, J. & Lønnegaard, A. *Språkleker: Praktisk del. Overs. Reni H. Kaldhol*. Oslo: N.W. Damm & Søn. (1996). Overs. av *Sproglege til styrkelse af sproglig bevidsthed*. København: Dans psykologisk Forlag, 1995.
- Gerhardsen, K. (2018). *Begynneropplæring i digitale ferdigheter*. (Masteroppgave). Hentet fra: <https://brage.bibsys.no/xmlui/handle/11250/2503742>
- Grødum, M & Hauger, T. (red). (2014). *Språkbroen – en ressurs for å styrke særskilt språkopplæring i Osloskolen*. Oslo: Utdanningsetaten.
- Hagtvet, B. E, Rygg, R. F. & Skulstad, R. N. (2014) Et vindu til barns språklige kompetanse: Oppdagende skrivning i barnehage og skole. *Utdanningsforskning*. Hentet fra: <https://utdanningsforskning.no/artikler/et-vindu-til-barns-spraklige-kompetanse-oppdagende-skriving-i-barnehage-og-skole/>

Hagtvet, B. E., Lyster, S-A. H., Melby-Lervåg, M., Næss, K-A. B., Hjetland, H. N., Engevik, L. I., . . . Kruse, J. (2011). Ordforråd i førskolealder og senere leseferdigheter – En metaanalytisk tilnærming. *Spesialpedagogikk (1)*. Oslo: Utdanningsforbundet.

Hansen, A. (2016). *Systematisk begrepsundervisning i teori og praksis: En pedagogisk tilnærming med en teori som kan danne rammene for både ordinær opplæring og spesialundervisning*. Bryne: INFOVEST forlag.

Hoel, T. & Håland, A. (2016). *Leseopplæring i norskfagets begynneropplæring med fokus på fagspesifikk lesekompetanse*. Stavanger: Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning. DOI: <https://doi.org/10.17585/njlr.v2.195>

Hofmann, G. (u.å): *Artikkelanalyse: Introduksjon*. (PP fra forelesing ved NTNU Gjøvik). Hentet fra: [http://edu.hioa.no/moocahuset/ratob\\_pdf/Artikkelanalyse\\_Hofmann.pdf](http://edu.hioa.no/moocahuset/ratob_pdf/Artikkelanalyse_Hofmann.pdf)

Jacobsen, D. I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (3. utg.). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Jordet, A. N., & Bergkastet, I. (2016) *Åpne dører – klasseledelse i praktisk og variert undervisning. Klasseledelse har mange rom. Bruk dem!* Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/klasseledelse/film-apne-dorer--klasseledelse-i-praktisk-og-variert-undervisning/apne-dorer---klasseledelse-i-praktisk-og-variert-undervisning/>

Kulbrandstad, L, I. (2003). *Lesing i utvikling: Teoretiske og didaktiske perspektiver*. Bergen: Fagbokforlaget.



Kunnskapsdepartementet (2018a). Kjerneelementer i fag. Hentet fra:

<https://www.regjeringen.no/contentassets/3d659278ae55449f9d8373fff5de4f65/kjerneelementer-i-fag-for-utforming-av-lareplaner-for-fag-i-lk20-og-lk20s-fastsatt-av-kd.pdf>

Kunnskapsdepartementet (2018b). *Retningslinjer for utforming av nasjonale og samiske læreplaner for fag i LK20 og LK20S. Til bruk for læreplangrupper som er oppnevnt av Utdanningsdirektoratet eller Sametinget.* Hentet fra:

<https://www.regjeringen.no/contentassets/3d659278ae55449f9d8373fff5de4f65/retningslinjer-for-utforming-av-nasjonale-og-samiske-lareplaner-for-fag-i-lk20-og-lk20s-fastsatt-av-kd.pdf>

Kunnskapsdepartementet (2017a). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen.*

Hentet fra:

<https://www.regjeringen.no/contentassets/37f2f7e1850046a0a3f676fd45851384/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen.pdf>

Kunnskapsdepartementet (2017b). *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen* (Meld. St. 21 2016-2017). Oslo: Kunnskapsdepartementet

Kunnskapsdepartementet (2016). *Fag – Fordypning – Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet* (Meld. St. 28 2015-2016). Oslo: Kunnskapsdepartementet Hentet fra:  
<https://www.regjeringen.no/contentassets/e8e1f41732ca4a64b003fca213ae663b/no/pdfs/stm201520160028000dddpdfs.pdf>

Learning Media Limited, *Å lese for livet: Barn lærer å lese*. Overs. Mette-Cathrine Jahr. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag, 2003. Overs. av *Reading for life*, Wellington: Learning Media Limited, 1997.

Leppänen, U., Aunola, K., Niemi, P., & Nurmi, J-E. (2008). Letter knowledge predicts grade 4 reading fluency and reading comprehension. *Learning and Instruction*, 18(6), 548-564. Hentet fra: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0959475207001375?via%3Dihub>

Lundberg, I. (2016). *God skriveutvikling: Kartlegging og undervisning*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Lundberg, I. & Herrlin, K. (2008). *God leseutvikling: Kartlegging og øvelser*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Lyster, S-A. H. (2009) *Ordforråd og leseutvikling*. I J. Frost (red.), *Språk- og leseveiledning – i teori og praksis*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Nilsson, B. (2007). *Gadamers hermeneutikk*. Hentet fra:  
<https://sykepleien.no/forskning/2009/03/gadamers-hermeneutikk>  
DOI: 10.4220/sykepleienf.2007.0009

NOU 2015:8 *Framtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser*. Hentet fra:  
<https://www.regjeringen.no/contentassets/da148fec8c4a4ab88daa8b677a700292/no/pdfs/nu201520150008000dddpdfs.pdf>

- Olvik, L. & alle, A. M. (2005). *Språksprell i skolen: Metodiske språkleker*. Oslo: Gyldendal undervisning.
- Paradise, R. & Rogoff, B. (2009). Side by Side: Learning by observation and pitching in. *Ethos*, 37(1), 102-138.
- Rasborg, K. (2013). Sosialkonstruktivismen i klassisk og moderne sosiologi. I L. Flugsang, P.B. Olsen & K. Rasborg (red): *Vitenskapsteori i samfunnsvidenskapene. Samsunnsllitteratur: På tvers av fagkulturer og paradigmer*. (s. 403-434). Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Refsahl, V. (2007) Når lesing er vanskelig: I videregående skole. I E. K. Vold (red), *Vi har prød alt! Systemblikk på pedagogiske utfordringer. En artikkelsamling om tilpasset opplæring, inkludering og atferd i skolen. Statped's skriftserie (55)*. Porsgrunn: Lillegården kompetansesenter, Bredtvedt kompetansesenter & Trøndelag kompetansesenter.
- Regjeringen (2018): *Fornyelse innholdet i skolen*. Pressemelding. Nr 132-18. Hentet fra: (<https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/fornyelse-innholdet-i-skolen/id2606028/?factbox=factbox2606058>). Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Roth, F. P., Speece, D. L., & Cooper, D. H. (2002). A Longitudinal Analysis of the Connection between Oral Language and Early Reading. *Journal of Educational Research* 95(5), 259-272. Hentet fra: <http://web.b.ebscohost.com.ezproxy.inn.no/ehost/detail/detail?vid=6&sid=31bfeda7-0dd6-41a2-a47f-d03e35ae21fe%40pdc-v-sessmgr06&bdata=JnNpdGU9ZWwhvc3QtbGl2ZQ%3d%3d#AN=2002871355&db=mzh>

Rygg, R. F. (2016). Funksjonell bokstavlæring. *Bedre skole*. Hentet fra:  
<https://utdanningsforskning.no/artikler/funksjonell-bokstavlarer/>

Rygvold, A-L. (2008). Lese- og skrivevansker. I A-L. Rygvold, & T. Ogden (red.), *Innføring i spesialpedagogikk* (4. utg). (s. 38-93). Oslo: Gyldendal Akademisk

Sjøberg, S. (2018). *Didaktikk*. Hentet fra: <https://snl.no/didaktikk>

Snow, C., & Matthews, T. (2016). Reading and Language in the Early Grades. *The Future of Children*, 26(2), 57-74. Hentet fra: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1118540.pdf>

Solheim, O. J., Frijters, J. C., Lundetræ, K. & Uppstad, H. (2018). Effectiveness of an early reading intervention in a semi-transparent orthography: A group randomised controlled trial. *Learning and Instruction Vol. (58)*, s. 65-79.  
doi: <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2018.05.004>

Sunde, K. (2017): *Undervisningspraksis og elevenes skriftspråklige utvikling*.  
(Doktorgradsavhandling) Hentet fra: <https://lesesenteret.uis.no/forskning/dr-gradsprojekter/kristin-sunde-undervisningspraksis-og-elevenes-skriftspraklige-utvikling-article109390-12581.html>

Sæverud, O., Forseth, B.U., Ottem, E & Platou, F. (2011). *En veileder om BEGREPSLÆRING – en strukturert undervisningsmodell for barn og unge med språkvansker*. Oslo: Bredtvet kompetansesenter/Statped.

Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode* (4. utg.) Bergen: Fagbokforlaget.

Øydvin, A. (2012). *Handskrift på småskulen: Er det mest føremålsteneleg for ein elev på 1. trinn å ha byrjaropplæringa med minusklar eller versalar?* (Masteroppgave) Hentet fra: <https://www.duo.uio.no/handle/10852/32235>

Aalen, L. B. (2017). *STL+ og balansert tilnærming i den første lese og skrive opplæringen.* (Masteroppgave) Hentet fra: <https://brage.bibsys.no/xmlui/handle/11250/2453461>