

Anne Kristin Blikstad

Kandidatnummer:7

HVORDAN BESKRIVER LÆRERE SIN

GJENNOMFØRING AV DEN

BEGYNNENDE LESE- OG SKRIVEOPPLÆRINGEN

How teachers describe their implementation of the
initial reading and writing training



**Høgskolen
i Innlandet**

DATO 15.05.2023 EMNEKODE: SPE3006_1

MASTEROPPGAVE

Innhold

FORORD	I
SAMMENDRAG	II
ABSTRACT	III
FIGURLISTE	IV
1. INNLEDNING	1
1.1 BAKGRUNN FOR TEMAVALG.....	1
1.2 PROBLEMSTILLING	4
1.3 BEGREPSAVKLARING	4
2. TEORI OM PRAKSISARKITEKTURER	6
3. KONTEKST	10
3.1 LOVVERK OG NASJONALE STYRINGSdokumenter Knyttet til vårt skolesystem	10
3.2 GRUNNLEGGENDE FERDIGHETER	13
3.3 LÆREPLANEN I NORSK (NOR01-06)	15
3.4 TILPASSET OPPLÆRING.....	18
4. TEORETISK GRUNNLAG OG RELEVANT FORSKNING	22
4.1 Å LESE	22
4.2 Å SKRIVE.....	30
4.3 KARTLEGGING OG EVALUERING.....	35
4.4 GJENNOMFØRING AV UNDERVISNINGEN.....	37
5. METODE	43
5.1 DEN KVALITATIVE TRADISJONEN	43
5.2 HERMENAUTISK TILNÆRING	44
5.3 DET KVALITATIVE FORSKNINGSINTERVJU	45
5.3.1 <i>Utvikling av intervjuguide</i>	47

5.4	STRATEGISK UTVALG, REKRUTTERING OG PRESENTASJON AV INFORMANTENE.....	48
5.4.1	<i>Gjennomføring av intervju.....</i>	49
5.4.2	<i>Transkribering og analyse av data intervju.....</i>	50
5.5	DRØFTING AV STUDIENS RELIABILITET/PÅLITELIGHET.....	52
5.6	FORSKERROLLEN OG ETISKE REFLEKSJONER.....	54
6.	FUNN.....	56
6.1	GJENNOMFØRING AV UNDERVISNINGEN.....	56
6.2	KARTLEGGING OG EVALUERING AV LESE OG- SKRIVEOPPLÆRINGSAKTIVITETENE.....	58
6.3	TILPASSET OPPLÆRING.....	61
6.4	KONTEKST.....	62
7.	DRØFTING.....	66
7.1	GJENNOMFØRING AV UNDERVISNINGEN.....	66
7.2	KARTLEGGING OG EVALUERING AV LESE OG SKRIVEAKTIVITETENE.....	71
7.3	TILPASSET OPPLÆRING.....	73
7.4	KONTEKST.....	74
8.	OPPSUMMERING / KONKLUSJON.....	78
	IMPLIKASJONER I FORHOLD TIL PEDAGOGISK PRAKSIS.....	78
	STUDIENS BEGRENSNINGER OG KRITISKE BETRAKTNINGER.....	80
9.	REFERANSER.....	81
10.	VEDLEGG.....	94
10.1	VEDLEGG 1 – INFORMASJONSSKRIV INTERVJU.....	94
10.2	VURDERING FRA NSD.....	97
10.3	VEDLEGG 2 – INTERVJUGUIDE.....	100

Forord

Denne studien omhandler den begynnende lese- og skriveopplæring. Den bygger på min interesse for begynneropplæringen og emnet språk, lesing og skriving som har vokst i løpet av studiet. Hvordan lærerne beskriver sin gjennomføring kan knyttes til teori, politiske føringer og den ideologi som samtiden vi lever i til enhver tid har. Jeg håper min masteroppgave kan bli et viktig bidrag for de som arbeider med, og bestemmer innholdet i den begynnende lese- og skriveopplæringen.

Jeg vil takke de som har vært mine nærmeste støttespillere gjennom studiet. Først vil jeg takke Natallia B. Hanssen, har gitt meg god veiledning og raske tilbakemeldinger i gjennom studiets ulike faser. Deretter vil jeg takke mine informanter, som var positive til å gi meg den innsikten jeg trengte for å kunne studere den begynnende lese- og skriveopplæringen så inngående.

Jeg vil også takke min mann, resten av min familie og venner som har vært tålmodig og latt meg få bruke all nødvendig tid til studiene.

Anne Kristin Blikstad

Brumunddal 4. mai 2023

Sammendrag

I denne kvalitative undersøkelsen har jeg hatt interesse av å finne ut hvordan lærerne beskriver sin praksis i gjennomføringen av den begynnende lese- og skriveopplæringen. Formålet med oppgaven er å få innsikt i hvordan lærerne oppfatter og beskriver praksis og knytte dette til konteksten. Problemstillingen lyder som følger: *Hvordan omtaler og beskriver lærere på 1. trinn sin gjennomføring av den begynnende lese- og skriveopplæringen?* For å samle inn data har jeg benyttet meg av kvalitativ forskningsmetode og semistrukturert intervju. De empiriske data består av intervjuvarene fra fire lærere som er ansvarlige for gjennomføringen av den begynnende lese- og skriveopplæring på deres respektive skole. For å foreta analysen har jeg benyttet en ny-hermeneutisk tilnærming hvor jeg gikk inn i fortolkningsprosessen med min egen forforståelse for deretter forsøke å forstå teksten, konteksten, og det informantene formidler (Hjardemaal & Kleven, 2021).

Det teoretiske grunnlaget for oppgaven, omhandler Teori om praksisarkitekturer (Kemmis et al., 2014). Dette er en teori som beskriver alle elementer som påvirker gjennomføringen av den begynnende lese- og skriveopplæringen, og en teoretisk modell for å kunne analysere og identifisere hva som eventuelt hindrer og støtter praksis i utdanning. Vesentlig er også teori og nyere forskning knyttet til gjennomføringen av undervisningen, som inkluderer metoder og strategier for å kunne lese og det å kunne skrive. Kartleggingen danner utgangspunktet for hva eleven mestrer og er et grunnlag for planlegging og evaluering av undervisningen (Michaelsen & Palm, 2021). Hva og hvordan man kartlegger, kommer frem i studien. Tilpasset opplæring er ikke lovregulert, men et viktig prinsipp i styringsdokumentene og som kan knyttes til gjennomføring av den begynnende lese- og skriveopplæring (Michaelsen & Palm, 2021). Konteksten, som inkluderer lovverk og nasjonale styringsdokumenter, rammeverket for grunnleggende ferdigheter og læreplanen i norsk beskrives grundig fordi det er det som danner grunnlaget for hva og hvordan undervisningen gjennomføres (Opplæringsloven, 1998). Oppgaven håper jeg kan være et bidrag som avdekker et behov for en mer definert gjennomføring av den begynnende lese- og skriveopplæring. Sett ut i fra et forskningsperspektiv vil en mer grundigere plan for gjennomføring av begynneropplæringen vært av stor betydning.

Abstract

In this qualitative research, I have been interested to find out, how teachers describe their practice in the implementation of the early reading and writing training. The purpose of the assignment is to gain insight into how the teachers perceive and describe practice, linked to its context. My research question is as follows: *How do teachers describe their implementation of the initial reading and writing training?* I have used a qualitative research method and to collect the empirical data I used a semi-structured interview. The empirical data consists of the interview responses from four teachers who are responsible for the implementation of the beginning reading and writing training at their respective schools. As a method in the analysis, I used a new-hermeneutic approach, and entered the interpretation process with my own pre-understanding and then understood the text, the context and what the informant conveys (Hjardemaal & Kleven, 2021).

The theoretical basis for the thesis deals with Theory of practice architectures (Kemmis et al., 2014). This is a theory that describes the different elements that influence the implementation of the initial reading and writing training, and a theoretical model to be able to analyze and identify what possibly hinders and support practice in education. Also essential is theory and recent research linked to the implementation of the teaching which includes methods and strategies for being able to read and being able to write. The mapping, form the starting point for what the student has mastered, and the basis for planning an evaluating teaching (Michaelsen & Palm, 2021). What and how to map comes out in the study. Adapted training is not regulated by law, but an important principle in the governing documents and which can be linked to the implementation of initial reading and writing training (Michaelsen & Palm, 2018). The context, which includes legislation, and the national governing documents, the framework for basic skills and the curriculum in Norwegian, is described in detail because it forms the basis for what and how the teaching is carried out (Opplæringsloven, 1998). I hope this assignment is a contribution that reveals a need for a more defined initial reading and writing training. From a research point of view, a more specific basis for the implementation of the initial training would be of great importance

Figurliste

- Figur 1: De ulike arrangementene, og deres gjensidige påvirkning av hverandre. Dette igjen som utgjør selve praksisen eller «prosjektet» (Kemmis et al., 2014).....9
- Figur 2: Spear-Swerling og Sternbergs modell (1998) i Høyen og Lundberg (2012)27
- Figur 3: Forholdet mellom lesing og skriving (Frith, 1985 i Frost, 2020; Bele, 2008; Hagtvat, 2014)

1. Innledning

Dette kapitlet begrunner mitt valg av studie som omhandler gjennomføringen av den begynnende lese og skriveopplæringen, hvor tema blir presentert ut i fra fire perspektiver: samfunnsperspektiv, systemperspektiv, forskningsperspektiv og ut i fra min personlige interesse.

1.1 Bakgrunn for temavalg

Først vil jeg begrunne mitt valg av tema sett ut i fra et *samfunnsperspektiv*. En god utdanning er en viktig forutsetning for barn og unges mulighet til å skaffe seg jobb i voksen alder, bli aktive samfunnsdeltakere og få et trygt liv (St. Meld. 21 (2016-2017), 2017). Tall fra statistisk sentralbyrå viser at det i 2021 var 22, 8 % av elevene som scoret på det laveste mestringsnivået i faget lesing (Statistisk sentralbyrå, 2021). De strever også med språket i form av å kunne bruke språket selv og forstå andre. Hos 3-5 % av elevene skyldes vanskene dysleksi (Statped, 2021). Statistikken synliggjør at det er for mange barn som strever med å knekke den alfabetiske koden på barnetrinnet, og at hvordan den begynnende lese- og skriveopplæringen gjennomføres ikke er uvesentlig. Det å kunne lese og skrive er en viktig forutsetning for å kunne tilegne seg kunnskap i alle fag gjennom grunnskolen (Bele, 2008; Hagtvvet, 2014). Mestring i disse ferdighetene har stor betydning for elevenes videre motivasjon for læring, deres trivsel og gleden over å gå på skolen (Frost, 2020). Konsekvensen av å stå uten utdanning og manglende ferdigheter kan bidra til at barn og unge står i en risiko for utenforskap i samfunnet (St. Meld. 21 (2016-2017), s. 5). Barnet kan ha en utviklingshemming, være tospråklig eller ha sosio-emosjonelle vansker eller andre sansetap som fører til vansker med lese- og skriveopplæringen (Hagtvvet et al., 2015b).

Sett ut i fra et *systemperspektiv* er det er opplæringsloven som beskriver rettigheter og plikter knyttet til skolegang og opplæring i Norge (Utdanningsdirektoratet, 2019). Med utgangspunkt i opplæringsloven blir læreplanene utformet, og med fagfornyelsen i 2020 kom det også nye læreplaner i alle fagene (Utdanningsdirektoratet, 2019). St. Meld. 6 (2019-2020) sier at de nye læreplanene er basert på siste forskning, og hva som er den beste skolehverdagen for de yngste elevene. Læreplanenes endring, som startet med LK06 (2006), har blitt stående og videreutviklet seg. Det siste tilskuddet er fagfornyelsen LK20, som ble endret med nye

kompetansemål og økt fokus på grunnleggende ferdigheter. Vi har en skole som har endret sitt danningsmandat. Noe som igjen kan bidra til å påvirke elevenes identitetsutvikling (Hovdenak S. & Heldal, 2022). Det å kunne lese og skrive er to av de fem grunnleggende ferdighetene som er beskrevet i de nye læreplanene (Bele, 2008; Utdanningsdirektoratet, 2019). Kravene til økt lesekompetanse har økt i takt med samfunnsutviklingen (Blikstad-Balas & Roe, 2022) og leseferdighet er ikke noe man lærer seg en gang for alle, men en kompetanse som krever kontinuerlig utvikling for å kunne mestre lesing av mer avanserte tekster (Blikstad-Balas & Roe, 2022). Læreplanene er bygget opp rundt formålsparagrafen (Opplæringsloven §1-1), og inneholder definerte kompetansemål knyttet til de ulike trinnene (Kunnskapsdepartementet, 2020). Elevenes sosiale og emosjonelle aspekter er ikke inkludert i læreplanene. I forhold til begynneropplæringen og organisering av lese- og skriveaktiviteter, sier læreplanen ingen ting om hva dette første året skal inneholde. Det eneste som læreplanen sier noe om, er hvilket nivå disse elevene forventes å ha når de starter i 2. klasse (Utdanningsdirektoratet, 2020). Det er derfor interessant å få innblikk i hvordan den begynnende lese- og skriveopplæringen faktisk gjennomføres.

Sett ut i fra et *forskningsperspektiv* finnes det lite forskning knyttet til gjennomføringen av den begynnende lese og skriveopplæringen i Norge (Michaelsen & Palm, 2018), og for at politiske avgjørelser skal kunne tas på et forskningsbasert grunnlag er det fortsatt et behov for studier av begynneropplæringen (Michaelsen & Palm, 2018). Hvordan den første leseopplæringen skal foregå og hvilke metoder som skal benyttes, har det opp i gjennom tidene også vært stor faglig uenighet om (Blikstad-Balas & Roe, 2022). I dagens grunnskole går det til enhver tid 637 000 barn (SSB, 2022), og hvordan skoleløpet foregår bør ses i lys av både kunnskaps – og danningsformålet (Thuen, 2017). Det å kunne å lese og skrive er avgjørende ferdigheter for å kunne klare seg på skolen og i arbeidslivet (Aitken et al., 2017). Selv om det finnes mye forskning på undervisningsmetoder som har som mål å identifisere hva som kan forbedre lese- skriveferdigheten hos elevene, er det vanskelig å enes om hva som er den beste måten å lære seg å lese og skrive på (Roberts, 2021). Hva som er den beste metode for bokstavinnlæring viser heller ikke forskningen tydelig og definitivt (Roberts, 2021).

Min egen interesse for temaet startet med masterstudie i spesialpedagogikk, hvor emnet utdanningsstaten førte til at jeg ble engasjert i hvordan politikken er en pådriver og har stor påvirkning på skolens vekslende fokus (Thuen, 2017). Emnet spesialpedagogisk teori gav meg

interesse, innsikt og forståelse for ulike teoretiske perspektiver og forståelse for hvordan man analysere spesialpedagogiske temaer med kunnskap om det gjensidige forholdet mellom individ og samfunn, samt forholdet mellom forskning, politikk og praksis. Det lærerne til enhver tid snakker om, og hvordan undervisningen forgår, avhenger til enhver tid av konteksten og innholdet i de nasjonale styringsdokumenter. Dagens samfunn og styringsdokumenter preges av fokus på kunnskapsøkonomi og målstyring fremfor fokus på humanisme og danning (Thuen, 2017).

Emnet språk, lesing og skriving gav meg innsikt og interesse for begynneropplæringen, språkutvikling og språkvanser. På dette studiet har jeg lest teori og nyere forskning som sier det at det å lære seg å lese og skrive er en prosess som starter tidlig, og allerede når barnet blir født (Blikstad-Balas & Roe, 2022, s. 24). Begrepet tidlig literacy er beskrivende for denne kompetansen og erfaringene som barna får med språk, samtaler og tekster fra de er små barn. Et godt ordforråd gir større leseforståelse, som igjen øker evnen for å tilegne seg nye ord. Det er derfor av stor betydning at barna har rik språklig erfaring med seg fra hjemmet og fra barnehagen når de etter hvert skal lære seg å lese og skrive (Blikstad-Balas & Roe, 2022; Frost, 2020). Det er også stor forskjell i modenhet på de som starter i første klasse. Noen er født tidlig på året, mens andre kan være født i slutten av desember. Det vil si at det kan være et år mellom den yngste og den eldste i klassen (Blikstad-Balas & Roe, 2022). Barna på første trinn vil derfor være en heterogen gruppe representert av barn som er ulikt utviklet sosialt, emosjonelt og kognitivt. Forskjellene kan eksempelvis være, at enkelte av barna har grunnleggende skriftspråksrelaterte aktiviteter og literacy med seg fra de er født, mens andre barn møter første skoledag uten disse erfaringene (Hagtvet et al., 2015). Allikevel skal undervisningen barnet møter være tilpasset det enkelte barn i henhold til prinsippet om tilpasset opplæring (Blikstad-Balas & Roe, 2022). Etter å ha fått innsikt i denne teorien stiller jeg som forsker spørsmål ved hva som vektlegges i dagens undervisning og gjennomføringen av den begynnende lese- og skriveopplæringen. Med fagfornyelsen og nye læreplaner er det grunn til å tro at begynneropplæringen blir vektlagt og har klare forventninger til innhold manifestert i disse planene for gjennomføring. Dette er derfor noe jeg ønsker å forske på og finne ut av.

1.2 Problemstilling

Formålet med oppgaven er å få en dypere og nyansert kunnskap om fenomenet «Den begynnende lese- og skriveopplæringen». Derfor formuleres problemstilling slik: *Hvordan omtaler og beskriver lærere på 1. trinn sin gjennomføring av den begynnende lese- og skriveopplæringen?*

1.3 Begrepsavklaring

Sentrale begrep i studien er begynneropplæringen og den begynnende lese og skriveopplæringen. Dette avsnittet inneholder en beskrivelse av begrepene for å øke lesernes forståelse. *Begynneropplæringen eller den begynnende lese- og skriveopplæringen* benyttes ofte sammen, og er begreper som er mye anvendt studien.

Begrepet *begynneropplæringen* ble implementert allerede i 2003, når kvalitetsutvalget i sin innstilling (NOU 2003:16) ble lagt frem med et fremhevet fokus på basisferdigheter (Afdal et al., 2020). Begrepet er ikke benyttet i aktuelle styringsdokumenter som omfatter grunnskolen og den begynnende lese- og skriveopplæring. Dette, til tross for at det i lærerutdanningene kreves minst en ansatt som er lærerspesialist i begynneropplæringen (Afdal et al., 2020). Begrepet kan defineres med en smal og en bred tilnærming, men slik begrepet benyttes i styringsdokumenter, peker Afdal et al., (2020, s. 154;) på at det henvises det til noe «mer» enn hva en smal fagspesifikk tilnærming gjør, og at en bred forståelse er nødvendig for å etter hvert kunne oppnå en smal tilnærming. Sett ut i fra en *bred* tilnærming knyttes begrepet begynneropplæringen til tidsaspektet og alt det som skjer fra overgangen fra barnehage til skole og de fire første årene i barneskolen. (Afdal et al., 2020; Michaelsen & Palm, 2018). Det er alt det barnet møter i form av læringsmiljø, aktiviteter og undervisning i fagene hovedsakelig på første og andre trinn (Michaelsen & Palm, 2018). Haug (2006) peker på elementer som går utover det fagspesifikke som lærerne også bruker mye tid på. Eksempler på dette er at elevene skal lære seg å være elever ved at de må lære seg nye rutiner, de skal utvikle tilhørighet og fellesskap, og forstå skolens kultur. De må lære seg å drøfte og innordne seg regler på skolen og i klassen, vente på tur, være rolig og lære seg hvordan man kan leke i en skolekontekst. Det er til enhver tid diskusjoner knyttet til hvordan man skal lære seg

bokstavene og hvor hyppig de skal introduseres. Det praktiseres også ulikt om skriving skal være en del av bokstavinnlæringen (Afdal et al., 2020; Bjørkvold et al., 2021).

Innenfor norsk forskning knyttes begrepet «en smal tilnærming til læreplanen», som konkret skal være beskrivende for hva elevene skal tilegne seg av ferdigheter i ett eller flere spesifikke fag (Afdal et al., 2020). Begrepet knyttes til faget matematikk, og benyttes da i sammenheng med elementer i opplæringen som kan knyttes til grunnleggende tallforståelse som innlemmer ulike aspekter ved tallene som tallsystemer, telling og regnestrategier (Bjørkvold et al., 2021). I faget norsk betyr det i hovedsak alle de elementer som bidrar til opplæring i norskfaget og lese- og skriveopplæringen (Afdal et al., 2020). I denne studien er det den smale forståelsen som er knyttet til fagene, og spesielt faget norsk og metoder knyttet til opplæringen jeg vil benytte meg av.

Den begynnende lese- og skriveopplæringen: Elevene mottar lese- og skriveopplæring på første trinn (Michaelsen & Palm, 2018). Hvordan denne gjennomføres, er det til enhver tid en viss uenighet om, men det benyttes både analytisk og syntetisk metode i lese- og skriveopplæringen og en kombinasjon av disse. Analytisk opplæring er veiledning i arbeid med en tekst, mens den syntetiske metode tar for seg de minste enhetene som bokstaver, stavelser, hvordan disse settes sammen og tilhørende lyder (Michaelsen & Palm, 2018). Det som kjennetegner disse metodene er at de tar utgangspunkt i lesing, mens mange velger å vente med skriving. Dette, til tross for at mange barn skriver seg til lesing (Hagtvet, 2004; Frost, 2020). Norskfaget beskrives i den nye læreplanen som et språkfag og et kulturfag, og Utdanningsdirektoratet (2021) bedyrer at et godt ordforråd gir også bedre leseforståelse. Det betyr at elevene skal bli trygge språkbrukere samtidig som de skal oppnå forståelse for vår vidtfavnende kulturarv (Kunnskapsdepartementet, 2020). Med skriftspråket skal elevene etter hvert få mulighet til å uttrykke seg både skriftlig og muntlig, og de skal oppdage fellesskap ved å være sammen med andre via skriftspråket (Utdanningsdirektoratet, 2021a). Det er ferdigheter som etter hvert vil bli et verktøy for alle andre fag. Lese- og skriveopplæringen skal sørge for at elevene mestrer den tekniske siden ved lesingen, samtidig som at de skal automatisere avkoding av bokstavene (Kunnskapsdepartementet, 2020).

2. Teori om praksisarkitekturer

Teori om praksisarkitekturer av Kemmis et al., (2019) er en teori som kan bidra til å forstå hva som skjer og skape refleksjon rundt utdanning og praksis. Denne teorien kan som en empirisk kobling og bidra til å identifisere, og analysere hva det er som skjer, og hvorfor. I denne studien skal den være forklarende og for å synliggjøre alle elementer som påvirker gjennomføringen av den begynnende lese- og skriveopplæringen. I endringsprosesser er teorien en transformativ ressurs, og et verktøy for å finne måter for å endre praksis (Aspfors & Jachelln, 2021). Teorien forklarer hva praksis er og hvilke elementer den består av.

En bred forståelse av begrepet praksis beskrives av Kemmis et al. (2014) i teori om praksisarkitekturer identifiserer elementer i praksis som våre: sayings (ytringer), doings (handlinger) og relations (relasjoner). Det kulturell-diskursive arrangement tilhører det semantiske rom og består av de ytringer (sayings- hva man snakker om) som brukes i praksis (Kemmis et al., 2014). I denne studien knyttes det kulturell-diskursive arrangement til kontekst som inkluderer opplæringsloven. Dette er fordi det er opplæringsloven som setter føringer for de verdier og prinsipper som ligger til grunn for grunnopplæringen og læreplanene (Opplæringsloven, 1998). Læreplanene legger føringer for hvordan lærerne skal drive undervisning, og vil implisitt også påvirke hvordan man snakker (sayings), og hva man snakker om i praksis (Kemmis et al., 2014). Det materiell- økonomiske arrangement knyttes til handlinger (doings - hva man gjør og utfører) og det som muliggjør hva man kan gjøre i det fysiske rom. Det kan knyttes til en kommunes økonomi, og for eksempel ha betydning sett i forhold til innkjøp og tilgang til utstyr, materiell og digitale verktøy. Dette er ressurser som også påvirker lærernes lønninger. De materiell-økonomiske arrangementene knyttes implisitt til konteksten, fordi det er konteksten som danner føringene for våre handlinger (doings) og hvordan undervisningen gjennomføres. I denne studien er de materiell-økonomiske arrangement med fokus på økonomi og utstyr ikke inkludert i funnene og blir derfor ikke videre diskutert.

Det sosial-politiske arrangement eksisterer i det sosiale rom og de relasjonene som oppstår i praksis (relatings- hvordan deltakerne forholder seg til hverandre og omgivelsene) (Kemmis et al., 2014). Det kan beskrives med de hierarkier, maktstrukturer eller roller som finner sted i praksis (Aspfors & Jachelln, 2021). Dette arrangement kan påvirkes av det

kulturell-diskursive arrangement fordi, disse dokumentene er med på å legge føringer for hvor fokus ligger og hva som er oppdraget i praksis (Kemmis et al., 2014). Når man studerer praksis er man interessert i å forstå hva som skjer og det er en teoretisk ressurs som kan bidra til at man forstår hva som skjer. Teori om praksisarkitekturer kan være en måte å analysere praksis på som kan identifisere hvorfor praksisen er som den er, og identifisere eventuelt hva som hindrer eller bidrar til utvikling. Det er et transformativt verktøy som kan benyttes for å endre og forstå praksis (Aspfors & Jachelln, 2021). Det kan også avgrenses til å gjelde ulike felt innenfor for eksempel ulike yrker. Når vi snakker om praksis i skolen gjelder praksis ofte undervisning. (Aspfors & Jachelln, 2021).

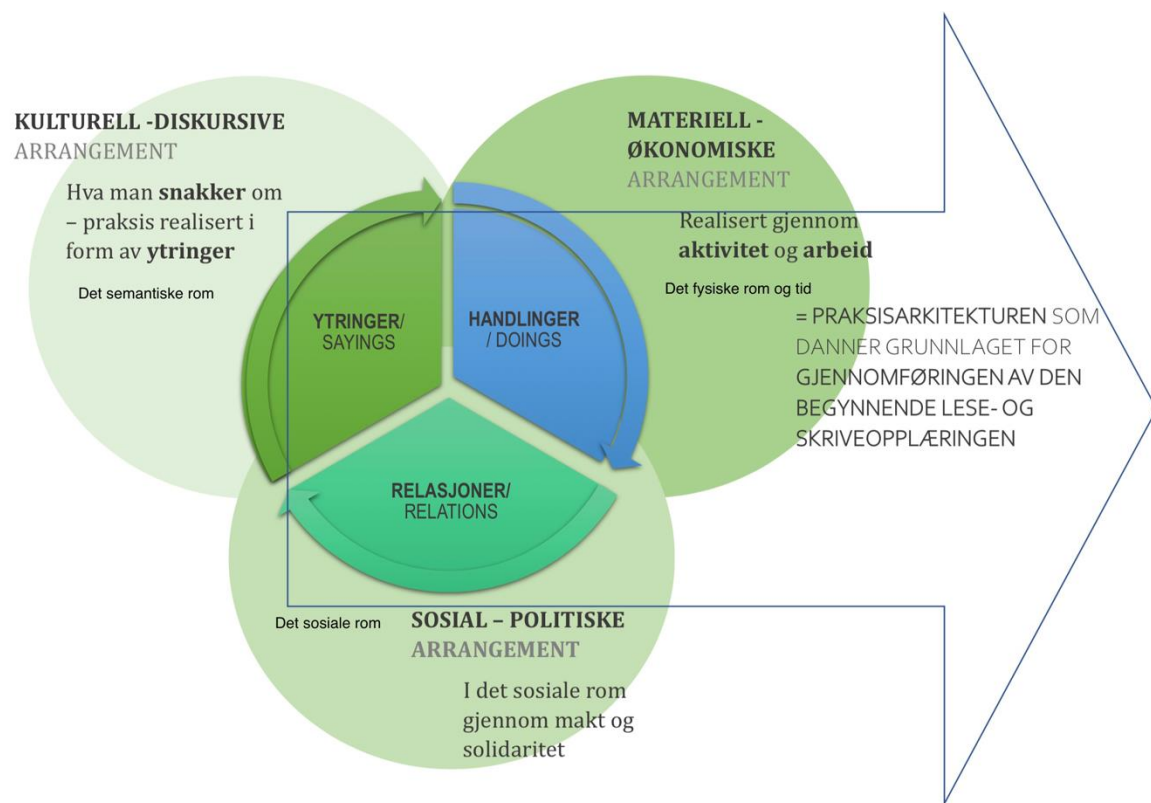
En smal forståelse av begrepet praksis, kan beskrives med at yrkesutøveren har en spesifikk kunnskap, som han eller hun utøver sitt yrke i forhold til (Bøyum, 2021). En kunnskapsbasert praksis der den som utøver sitt yrke er ekspert som også kalles en profesjon (Bøyum, 2021). En praksis er ofte resultat av de tradisjoner og forståelser som gjelder for den aktuelle situasjonen, og som også kan kalles rådende diskurs (Grue, 2022). I denne studien gjelder praksis skolen, som er drevet av ulike ordninger eller arrangement for å holde strukturen sett i lys av den tid man er i (Kemmis et al., 2014 i Aspfors & Jachelln, 2021). Det *kulturell-diskursive arrangement* finner sted i det *semantiske rom* via språk, og er det som påvirker hva vi *sier og tenker* (ytringer) om praksis beskrives av Aspfors & Jachelln (2021) som det språket og diskursen som benyttes i den praksisen man er en del av. Det handler om hvilket språk vi bruker, og om det er spesielle faglige termer som benyttes om praksis, nasjonale styringsdokumenter som innfører nye begreper, eller om det er implisitte normer for formalitet knyttet til hvordan personene handler innenfor institusjonen (Aspfors & Jachelln, 2021). Det *materiell-økonomiske arrangement* (doings) finner sted i det *fysiske rom* og den tid og sted vi befinner oss i, og er beskrivende for hvordan vi agerer eller handler. Hvordan vi agerer blir muliggjort og kan begrenses av de ressurser man har tilgjengelig i form av personale, økonomi, gjenstander, materiell og bygninger. Mens det *sosial-politiske arrangement* er realisert i det *sosiale rom* og handler om hvordan vi forholder oss til hverandre (relasjoner), og innbefattes av de hierarkier og sosiale normer som finnes i praksisen (Aspfors & Jachelln, 2021).

Arrangementene danner til sammen praksisarkitekturen til en praksis, og ligger til grunn for hvordan man utøver sitt yrke (Aspfors & Jachelln, 2021). I denne studien kan den

være forklarende for hvordan lærerne gjennomfører den begynnende lese- og skriveopplæring, og hvorfor de gjør som de gjør. Disse arrangementene er avhengig av hverandre og kan påvirke hverandre dersom det skjer en endring i det ene leddet. Ulike praksiser kan også påvirke hverandre med at for eksempel en ledelsespraksis kan være førende for en hel kommune. Det som kjennetegner praksiser innenfor utdanning sier Kemmis et al., (2014, s.11) er: elevenes læring, lærernes undervisning, forskning og evaluering, lærernes kompetanseutvikling og ledelse. Disse punktene knyttes til lærernes handlinger (doings), som igjen er påvirket av de ytringer (sayings) som er definert av konteksten Alle disse punktene henger tett sammen, og dersom man skal studere praksis kan man gå inn i det ene leddet og analysere praksisarkitekturene og videre analysere hva som utgjør akkurat denne praksisen. Dersom man skal endre en praksis, innebærer dette en intervensjon med nye «typer» ytringer, handlinger og relasjoner (Kemmis et al., 2019 i Aspfors & Jachelln, 2021). Praksisen i denne studien er regulert via nasjonale styringsdokumenter som lovverk og læreplaner kan ikke endres videre uten en endring i styringsdokumentene(Aspfors & Jachelln, 2021).

Praksisarkitekturer kan også beskrives som praksistradisjoner. Det fører til at hva man sier, og hva man gjør i en praksis over tid, vil resultere i at «det er slik vi gjør det her», noe som igjen kan resultere i at det påvirker hva man kan si og gjøre. Teori om praksisarkitekturer (Kemmis et al., 2014) bidrar til at kan man identifisere det som er skjult i en praksis og som innbefatter forholdet mellom individ og system (Aspfors & Jachelln, 2021). For å avgrense denne studien, er ikke det sosial-politiske arrangementene i form av relasjoner inkludert i det empiriske materialet. Det er heller ikke material-økonomiske arrangement i form av økonomi, utstyr og lokaler. Praksisteorien til Kemmis et al., (2014) bidrar allikevel i denne studien bidra til å forstå de ulike leddene og arrangementene¹ som påvirker gjennomføringen av den begynnende lese- og skriveopplæringen, og som innbefattes av alle tre arrangementene (Aspfors & Jachelln, 2021).

Se figur 1, s.9



Figur 1: De ulike arrangementene, og deres gjensidige påvirkning av hverandre. Dette igjen som utgjør selve praksisen eller «prosjektet» (Kemmis et al., 2014).

3. Kontekst

I dette kapitlet presenteres kontekst som lovverk og nasjonale styringsdokumenter og den rådende diskurs som er knyttet til vårt utdanningssystem. Kontekst representerer i henhold til teori om praksisarkitekturer (Kemmis et al., 2014), det sosial-politiske arrangement og knyttes i den sammenheng til det språklige innholdet som finnes i styringsdokumentene. Styringsdokumentenes ord og begreper påvirker det språket som benyttes i praksisen, derfor innbefattes kontekst også av det kulturell-diskursive arrangement. Kapitlet skal bidra til å utvide min forforståelse og perspektiv for å kunne besvare problemstillingen. (For å avgrense studien er kontekst i form av økonomi og bygningsmasse ikke vurdert (materiell-økonomiske arrangement)).

3.1 Lovverk og nasjonale styringsdokumenter knyttet til vårt skolesystem

Utdanning i Norge er et resultat av de på forhånd definerte rammer som lovverk og nasjonale styringsdokumenter (kulturell- diskursive arrangement; sosial-politiske arrangement). I Norge har alle barna plikt til grunnskoleopplæring (Andenæs & Møller, 2016). Plikten kommer til uttrykk i Grunnlovens §109 som fastsetter at alle barn har rett til utdanning. Samfunnsmessig er intensjonen at hvert eneste barn i prinsippet skal ha sin 10-årige opplæring. Formålet med utdanningen, er at det er en del av velferdssamfunnet og et «gode» som tilbys befolkningen, samtidig som at det ut i fra et samfunnsøkonomisk synspunkt anses som viktig at vi har en godt utdannet befolkning(Andenæs & Møller, 2016).

Det var i 2021-2022, 2761 grunnskoler i Norge, og totalt 635 000 elever i grunnskolen (Utdanningsdirektoratet, 2021b). Disse berammes av opplæringsloven som i Norge setter føringer, verdier og prinsipper for gjennomføringen av grunnopplæringen og læreplanene (Opplæringsloven, 1998). Opplæringsloven (1998) inneholder tre kapitler som omhandler: 1. Opplæringens verdigrunnlag, 2. Prinsipper for læring, utvikling og danning, og 3. Prinsipper for skolens praksis. Paragrafer som berører den begynnende lese- og skriveopplæringen er lovfestet skolestart det året som barnet fyller seks år. Juridisk styring av utdanningen har lange tradisjoner i Norge (Andenæs & Møller, 2016), og skolen i dag er regulert med et omfattende regelverk med opplæringsloven som grunnleggende rettskilde. I tillegg til lovverket er det en

rekke andre detaljerte forskrifter, rundskriv, veiledninger, retningslinjer og lokale vedtekter som også de som arbeider i skolen forventes ha oversikt over. I St. meld. 21 (2017) signaliserer kunnskapsdepartementet at: «kunnskap som er nøkkelen til fremtiden, både for hvert enkelt menneske og for samfunnet som helhet» (Heldal & Hovdenak, 2022). Seksårsreformen og senket skolestart, hadde som intensjon at reformen skulle bidra til en myk overgang mellom barnehage og skole (Thuen, 2017). Reformen skulle også bidra til at småbarnspedagogikken ble styrket. En visjon som raskt ble endret med overgang til borgerlig regjering (Thuen, 2017). Seksårsreformen er et godt eksempel på en type kulturell-diskursive arrangement, som i form av Reform97 påvirker praksis og gjennomføring av eksempelvis den begynnende lese- og skriveopplæring. Det kan stilles spørsmål om overgangen mellom barnehage og skolen tilstrekkelig sikret (Hanssen et al., 2020). Denne overgangen, er vanskelig for mange barn og inkluderer mange mentale, kognitive og emosjonelle inntrykk. I barnehagen er pedagogikken styrt med aktiviteter og lek, mens det i skolen er en helt ny struktur hvor læreren bestemmer og barna følger i større grad instruksjon (Hanssen et al., 2020). Hanssen et al. (2020) etterlyser en felles nasjonal handlingsplan som spesifiserer hvordan vi møter instruerer elevene som starter i første klasse. Dette for å sikre en kontinuitet i denne viktige overgangen mellom barnehage og skole (Hanssen et al., 2020).

I Norge har utdanningspolitikken vært myntet på venstresidens sosiale integrasjonsmotiv, og høyres nytteorienterte kunnskapsmotiv (Thuen, 2017). Det er også tydelig at det til enhver har vært strid om vektingen av disse to faktorene, avhengig av hvilket parti som sitter med makten. Dagens utdanningspolitikk peker mot en europeisering og et nyliberalt fokus (Thuen, 2017), og kunnskapsbegrepet har de siste tiårene endret seg epistemologisk fordi skolesystemet har i større grad blitt internasjonalisert (Heldal & Hovdenak, 2022). Vi har fått en dreining fra tradisjonelle utdanningsmål som tidligere var forberedelse til demokratisk deltagelse, estetiske fag, historisk og politisk forståelse, til at viktig kunnskap er den kunnskapen som er målbar. Dette har ført til at hvordan man tilegner seg kunnskap, og hva som blir vektlagt som viktig kunnskap har endret seg. (Heldal & Hovdenak, 2022) mener at denne nyliberale humankapital-orienterte dreiningen kan se ut til å ha satt seg i vårt skolesystem og blitt forsterket i fagfornyelsen. De sier at bakgrunnen for denne påstanden, er at det i den norske skolen de siste tiårene, har vært et vekslingsforhold mellom nytte og danningsformål i utdanningen. Det fører til at skolen på den ene siden i dag skal bidra til elevenes danning, samtidig som utdanningen blir et mål for å oppnå et ønsket samfunn (Heldal

& Hovdenak, 2022, s. 21). R97 endret alderen for skolestart fra 7 til 6 år, og hadde som visjon at pedagogikken dette første skoleåret skulle forene det beste fra barnehagen, sammen med skolens struktur og innhold, helt opp til fjerde trinn (Vingdal, 2018). Med kunnskapsløftet som kom i 2006 fikk leken og kroppslige ferdigheter/danning mindre plass i skolen, og i de etterfølgende år har utdanningen blitt mer rettet mot det kunnskapsøkonomiske og det kognitiv-teoretiske aspektet, som vektlegger produksjon og resultater, mens den fysisk-motoriske dimensjonen også burde bli mer vektlagt og bidratt til en helhetlig læring (Vingdal, 2018).

I tråd med en hermeneutisk tilnærming, ønsker jeg å presentere et bredere syn på kontekst som kan synliggjøres med ulike kunnskapstradisjoner (Hjardemaal & Kleven, 2021). Modernismen representerer tanken om at vitenskapen og fornuften er veien mot fremskritt og utvikling, som kjennetegner dagens samfunn (Jakobsen, 2021), og at kunnskap som leder til fremskritt og utvikling, er den sanne kunnskap. En motpol til modernismen er Jean-Francois Lyotard som med sin rapport *The Postmodern Condition: A report on Knowledge* (1984) hvor han stiller spørsmål ved hva som er sann kunnskap, og hva som er bakenforliggende for våre handlinger (Edwards & Usher, 1994). Han knytter også dette til utdanning. Lyotard fokuserer i denne rapporten blant annet på språket, og forholdet mellom vitenskapelig og narrativ kunnskap (språkspill) for å undersøke deres legitimitet som kunnskap. Språkspill forklarer Lyotard er vitenskapelig kunnskap uttrykt i narrativer, eller som små og store fortellinger. Et eksempel på en stor fortelling kan være for eksempel fagfornyelsen og læreplanene. Når disse fortellingene (sosial-politiske arrangement/ kulturell-diskursive arrangement) tolkes, gjøres dette i følge Lyotard ut i fra forskjellige regler som gjelder i språkfilosofien (Edwards & Usher, 1994). Reglene består av tre typer ytringsformål: Det første er denotative ytringer som posisjonerer avsenderen som en «kjenner» hvor innholdet blir presentert for adressaten som en sannhet, eller noe som ikke er sant (Edwards & Usher, 1994). Performative ytringer beskrives som en ytringer som har til hensikt å påvirke den som mottar ytringen, hvor budskapet er det som blir referert til. De preskriptive ytringene kan beskrives som ytringer hvor adressaten forventes å utføre det som ytres. Dette er type ytringer som stiller ulike krav til den som skal motta og lese innholdet. Lyotard kaller dette språkspill som er produkt av mange forskjellige diskurser (Edwards & Usher, 1994). Diskurs betegnes som en måte å tenke på innenfor filosofien, lingvistik, idehistorie og litteraturvitenskapen (Grue, 2022). Diskursen representerer de tankesett, forståelser, eller ulike former for betingelser som ligger til grunn

for vår oppfattelse av verden (Grue, 2022). Dersom man knytter språkspillene og de store fortellingene til teori om praksisarkitekturer, finner man de igjen i form av alle arrangementene i form av ytringer, handlinger og relasjoner (Kemmis et al., 2019). Lyotard ønsker at det er det ukjente som han beskriver med paralogi blandet med oppfinnelse som bør være drivkraften i utdanningen. Dersom man ser til utdanning som denne studien omhandler, ytret postmodernismen og Lyotard en kritikk av vitenskapen fordi han mente at den i for stor grad ble preget av tidens språklige strukturer, diskurser og store og små fortellinger (Edwards & Usher, 1994). Bekymringen til Lyotard begrunnet han med at når det er staten som er ansvarlig for utdanningen, er det også de som kan «styre» hva den vitenskapelige kunnskapen skal handle om. Det kan knyttes til de typer ytringer som beskrevet over, som befolkningen mottar ut i fra sin rolle i samfunnet og som til slutt blir det som blir «drivende» og førende kunnskap. Lyotard mener også at denne kunnskapen via språkspillene er produserte «epos» fra staten i forhold til det som til enhver tid er det «gitte» i politikken. I dagens utdanning er «sayings» (det kulturell-diskursive arrangement) preget av fremgang, utvikling, myndiggjøring, frihet og opplysning (Edwards & Usher, 1994). Lyotard mener at de store fortellingene som omhandler akkurat disse verdiene er modernitetens verk, og at vitenskapelig kunnskap skal bidra til at vi oppnår akkurat dette. Dagens store fortellinger har allerede et gitt mål, og produsert for å oppnå effektivitet og performativitet (Edwards & Usher, 1994). Vi har store fortellinger og «sayings» i Norge som beskriver kravene om performativitet. Eksempelvis de nasjonale kartleggingene i lesing, som via dens innhold implisitt stiller krav til både ferdighetene hos elevene og til lærernes undervisning (Utdanningsdirektoratet, 2022c)?

3.2 Grunnleggende ferdigheter

Fagene lesing, skriving, regning, muntlige ferdigheter og digitale ferdigheter er definert av læreplanverket som de fem grunnleggende ferdigheter (Utdanningsdirektoratet, 2017d). De grunnleggende ferdighetene er et resultat av at det er de samme ferdighetene som testes i PISA-undersøkelsen for å øke testscoren, og lovgivningen blir påvirket av internasjonale impulser og krav (Andenæs & Møller, 2016; Heldal & Hovdenak, 2022). Det er på bakgrunn av de internasjonale testene som for eksempel PISA og TIMSS, at kunnskapsinnholdet som blir vektlagt i skolene preges av den typen kunnskap disse testene etterspør (Heldal & Hovdenak, 2022). Rammeverket ligger til grunn for utformingen av læreplanene i de ulike fagene og

beskriver progresjonen som fagene skal ha på fem nivåer. I rammeverket er det utviklet matriser som viser elevenes typiske nivå sett i forhold til alder. Rammeverket beskriver ferdighetene separat, mens de i undervisning ses i sammenheng på tvers av fagene (Utdanningsdirektoratet, 2017d).

De grunnleggende ferdighetene beskrives som en del av kompetansen i fagene og viktige redskaper for læring og utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2017d). Relevans for denne studien er norskfaget, som har et særskilt ansvar for at elevene skal utvikle muntlige ferdigheter som å kunne lytte, fortelle og samtale (Utdanningsdirektoratet, 2017). Elevene skal kunne bruke retoriske ferdigheter for å kunne uttrykke seg hensiktsmessig i ulike spontane og forberedte kommunikasjonssituasjoner, inkludert å kunne planlegge og framføre ulike typer muntlige presentasjoner som er tilpasset mottakeren. Muntlige ferdigheter utvikles ved tidlig samhandling i lek, til bruk av muntlig språk i faglige aktiviteter. Elevene skal også utvikle sin personlige skriftlige uttrykksmåte og de skal kunne mestre ulike skrivestrategier. Elevene skal kunne regler for rettskriving og oppbygging av tekster (Kunnskapsdepartementet, 2020). Fagets utvikling går fra den grunnleggende skriveopplæringen til å kunne arbeide med tekster innenfor ulike sjangre og utforme disse slik at de er tilpasset respondenten (Kunnskapsdepartementet, 2020). Faget har også ansvar for ferdigheten å kunne lese, og rammeverket for grunnleggende ferdigheter betyr at dette er et samspill mellom forståelsesprosesser og avkodingsprosesser i tilnærming til tekst. Eleven skal mestre å lese både på papir og digitalt (Kunnskapsdepartementet, 2020). De skal utvikle evnen til å vurdere tekster kritisk, og tolke og reflektere over teksters ulike sjangre, formål og av ulike lengder og kompleksitet. Tekstene elevene leser er sammensatte og inneholder skrift, bilder, tegninger, tall og andre uttrykksformer.

Ved bruk av digitale hjelpemidler skal elevene lære seg å innhente informasjon og behandle den hensiktsmessig for å kunne løse ulike praktiske oppgaver (Utdanningsdirektoratet, 2020a). De skal også kunne bruke digitale hjelpemidler til å kommunisere, og til skapende og kreative arbeider. Dette er ferdigheter som er vesentlige forutsetninger for videre læring og deltakelse i arbeidslivet (Utdanningsdirektoratet, 2020a). En fersk nordisk studie har undersøkt hvordan nettbrett kan integreres i undervisningen. Her kom det tydelig frem at for å kunne oppnå meningsfulle og gode læringsprosesser, avhenger

av lærerens didaktiske kompetanse, at IKT og bruk av digitale verktøy er forankret i skolekulturen og læreplaner som implementerer bruken av digitale verktøy (Grünters, 2020).

De grunnleggende ferdighetene knyttes til elevenes lese- og skriveferdigheter som i bred forståelse kan beskrives som literacy² (Michaelsen & Palm, 2018). Oversatt betyr det at man innehar en skriftspråklig kompetanse eller skriftkyndighet. I dagens kunnskapssamfunn stilles det krav til at individene må være fleksible og lære seg å øke sin humankapital (Heldal & Hovdenak, 2022). Det oppnås ved at de grunnleggende ferdighetene er sentrale mål i skolen, og at læringsutbyttet vil vurderes ut fra disse ferdighetene. Skolen som institusjon, står til sist ansvarlig for resultatet som vurderes etter samfunnet og arbeidslivets behov, og blir evaluert etter samfunnsøkonomiske prinsipper fremfor pedagogiske prinsipper (Heldal & Hovdenak, 2022).

3.3 Læreplanen i norsk (NOR01-06)

Læreplanene er utformet for å beskrive den kompetansen som elevene skal oppnå. Det beskrives fra utdanningsdirektoratet at fordi alle lokalsamfunn, skoler og elever er forskjellige, har læreplanene gitt handlingsrom slik at det er mulig å tilpasse opplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2022). Dette kapittelet omhandler læreplanen i norsk, og viser hvilke implikasjoner den har som ligger til grunn for gjennomføringen av den begynnende lese- og skriveopplæringen. For å beskrive og analysere gjennomføringen av undervisningen utdypes dette kapittelet også Teori om praksisarkitekturer (Kemmis et al., 2014). Via denne teorien knyttes begynneropplæringens læreplaner til det kulturell-diskursive arrangement, undervisningen til det materiell-økonomiske arrangement og relasjoner til det sosial-politiske arrangement (Kemmis et al., 2014). Det sosial-politiske arrangement inngår ikke i denne studien.

Norskfaget skal bidra til at elevene er rustet til å delta i demokratiske prosesser ved å fremme kulturforståelse, kommunikasjon, dannelse og identitetsutvikling (Kunnskapsdepartementet, 2020). Ulike sjangre, språklig mangfold og kulturens tekster skal

² Literacy begrepet utdypes i kapittel 3 Teori.

gjøre elevene rustet til å kommunisere, lære og utvikle språk for å tenke. Elevene skal ved å delta og lære om demokratiske prosesser bli forberedt til et arbeidsliv som krever variert kompetanse innenfor ferdighetene muntlig kommunikasjon, lesing og skriving (Kunnskapsdepartementet, 2020). Verdigrunnlaget i utdanningen realiseres via arbeid med fagene. Det er også vektlagt i de nye læreplanene at elevene skal utvikle kritisk tenkning og bidra til at de blir aktive samfunnsdeltakere med en kritisk tilnærming til språk og tekst. Det står at faget skal gi elevene litterære opplevelser og mulighet til å bruke språket kreativt og skapende (Kunnskapsdepartementet, 2020), og at ved å lese skjønnlitteratur og sakprosa, skal elevene få innsikt i og reflektere over sentrale verdier knyttet til menneskeverd og naturen (Kunnskapsdepartementet, 2020). Læreplanen angir seks kjerneelementer i faget norsk: Tekst i kontekst, kritisk tilnærming til tekst, muntlig kommunikasjon, skriftlig tekstskapning, språket som system og mulighet og språklig mangfold (Kunnskapsdepartementet, 2020). Tverrfaglige temaer er folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap, samt bærekraftig utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2020).

Med et bredt repertoar av læringsaktiviteter og ressurser i undervisningen skal lærerne skape motivasjon og læringsglede hos elevene (Utdanningsdirektoratet, 2022). God klasseledelse innebærer at læreren har kunnskap om elevenes ulike behov, varme relasjoner og at de innehar en profesjonell dømmekraft (Utdanningsdirektoratet, 2017c). For å kunne lære seg å lese må motivasjon og engasjement være på plass. Motivasjon kan beskrives som en indre ladet drivkraft som gjør oss i stand til å utføre en gitt oppgave (Blikstad-Balas & Roe, 2022). Utdanningsdirektoratet ønsker elevene skal få mulighet til å utforske fagområdene i dybden. Med dybdelæring tar skolen hensyn til at elevene lærer på ulike måter og i ulikt tempo. Det krever at man har kunnskap om hva elevene kan fra før og fordrer en individuell oppfølging underveis (Utdanningsdirektoratet, 2017c). Det vektlegges at elevene skal oppleve mestring i undervisningen som skal motivere til utholdenhet og selvstendighet (Utdanningsdirektoratet, 2017c).

Utdanningspolitikken har fått større betydning de siste tiårene. Dette er sett i forhold til samfunnsutviklingen på ulike nivåer, og med et fokus på individuell utvikling (Heldal & Hovdenak, 2022). Tidligere var staten en administrator for utdanningen, mens den i dag også fungerer som en moralsk regulator som krever at individet skal ta ansvar for egen læring slik at de blir nyttige samfunnsborgere (Heldal & Hovdenak, 2022). Læreplanene er førende for

skolens innhold, og hvordan disse er utformet er av stor betydning. Det har også blitt foretatt evalueringer av denne kunnskapsreformen som kritiserer at det ikke foreligger tilstrekkelig støtte for lærerne til implementering av kunnskapsløftet og operasjonalisering av den nye læreplanen (Heldal & Hovdenak, 2022). Evalueringen trekker også frem at det hadde vært ønskelig at lærerne i større grad hadde kvalifikasjoner for å holde på med læreplanarbeid, slik at dette ikke bare er forbeholdt departementet (Heldal & Hovdenak, 2022). Dagens læreplan i forhold til faget lesing har formulert konkrete mål som skal følges opp og vurderes (Blikstad-Balas & Roe, 2022, s. 186). Disse faglige målene er utviklet av PISA (Programme for International Student assesement) og innebærer at elevenes kompetanser i fagene lesing, matematikk og naturfag skal testes ved 15- års alder (Sjøberg, 2022, 1. avsnitt). Læreplanene i grunnskoleopplæringen er utviklet for å gi elevene best mulig resultat på denne testen som elevene gjennomfører når de er 15 år (Kulbrandstad et al., 2022), og at det som driver utviklingen av læreplanene har utviklet seg til å bli et redskap for nasjonalstaten og skal tilrettelegge for økonomisk og teknologisk utvikling (Hovdenak S. & Heldal, 2022, s. 197). PISA har også blitt kritisert fordi de ikke har nok kunnskap om den lesekompetansen elevene har etter fullført grunnopplæring (Bakken, 2020).

Dersom man ser til St. Meld. 6 (2019-2020) Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO, refererer denne også til viktigheten av tidlig innsats for at barn skal oppleve læring, lek, utvikling og mestring i trygge rammer. Stortingsmeldingen bedyrer videre at elevenes første møte med skolen er viktig, og knytter denne starten til videre skolegang og arbeidsliv. Meldingen fastslår at regjeringen ønsker at skolene skal ta godt imot de nye elevene slik at de får den beste starten (Kunnskapsdepartementet, 2019). Videre påpekes det at det er stor forskjell på elevene, deres ferdigheter og modenhet og at det derfor skal være rom for barnas egne initiativ og lek slik som de er vant med i barnehagen. Allikevel sier styringsdokumentene og læreplanen i norsk (Utdanningsdirektoratet, 2020) ingen ting om hvordan den begynnende lese- og skriveopplæringen skal foregå, men påpeker at med tilpasset undervisning skal begynneropplæringen danne grunnlaget for å lære seg å lese. Det står videre at god klasseledelse, profesjonell dømmekraft, varme relasjoner og at læreren har kunnskap om elevenes behov er viktig. Rammeplanen for barnehagen (2017) hevder at barnehagen i samarbeid med foreldrene og skolen skal legge til rette slik at overgangen fra barnehagen til skolen blir god. Myndighetene ønsker at den informasjonen som barnehagen gir til skolen skal være med og danne utgangspunktet for det tilbudet barna får når de starter på skolen

(Utdanningsdirektoratet 2017). Allikevel foreligger det ingen fast struktur for overgangen mellom barnehage og skole. Dette er noe som kan føre til at kvaliteten vil variere (Hanssen et al., 2020) og at det er tilfeldig hvordan disse elevene som har store forventninger til å begynne på skolen blir møtt. Innholdet i dette første skoleåret burde vært mer definert og i større grad i henhold til intensjonene til seksårsreformen, hvor elevenes egne behov skulle danne grunnlaget for tilbudet (Michaelsen & Palm, 2018). Reform 97 satte introduksjon av den formelle leseopplæringen til 2. trinn. Frost (2020) støtter dette, og påpeker at det for de eldste i barnehagen og de yngste på skolen burde vært etablert et toårig «rom» der innholdet hadde felles utgangspunkt og forståelse, slik at alle barna fikk utvikle seg på best mulig måte i et faglig rom for literacy.

3.4 Tilpasset opplæring

Tilpasset opplæring (kulturell-diskursive; sosial-politiske arrangement) er et prinsipp som medfører at alle som er elever i skolen uavhengig av alder skal tilbys varierte undervisningsformer slik at de får et tilfredsstillende utbytte av opplæringen. Dette inkluderer å tilby ulike typer læringsressurser, læringsarenaer og læringsaktiviteter som bidrar til at alle får et tilfredsstillende utbytte av opplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2022b). Læreren skal involvere elevene slik at de forstår hva de skal lære, hvorfor de skal lære det og hvordan de skal lære det. Dette er ingen lovfestet individuell rett men et tiltak som skal bidra til at undervisningen varieres og tilpasses mangfoldet i fellesskapet (Utdanningsdirektoratet, 2022b).

En måte å tilpasse opplæringen på, er å ta utgangspunkt i barnas forkunnskaper og deres attribusjonsmønster når undervisningen planlegges ut i fra de gitte læreplaner. I begynneropplæringen kan tilpasset undervisning arte seg ved at man danner et godt grunnlag for at elevene skal lære seg å lese. Læreplanene er også utformet slik at de gir rom for individuelle tilpasninger (Utdanningsdirektoratet, 2022b). Begrepet har eksistert i opplæringslovgivingen helt siden 1969 (Welstad, 2016), og har fra den gangen frem til d.d. hatt ulike definisjoner både politisk og juridisk. Begrepet klassifiseres som et prinsipp som er definert i opplæringsloven (§1-3), og som er gjennomgående i det nye læreplanverket for Kunnskapsløftet (Welstad, 2016). I den generelle delen for Kunnskapsløftet er det tre aspekter som fremheves. Det første er at skolen skal ha en tydelig omsorgsrolle for elevene. Dette

innbefatter at man skal ta alle elevene på alvor og bli godtatt ut i fra den i er. Med god undervisning skal man treffe barna og møte de ut i fra deres ulike evner, motivasjon og behov (Welstad, 2016). Videre skal man med prinsippet om tilpasset undervisning, stimulere elevenes kreative sans og nysgjerrighet via arbeid og vekting av alle fag, også de som inkluderer oppdagerglede som oppnås med praktisk arbeid, forskning og arbeid med estetiske fag og kunst. Begrepet tilpasset opplæring kan også knyttes til begrepet likeverd og tanken om et ønske om at skolen skal være et sted som inkluderer alle (Welstad, 2016). Skolen skal legge til rette slik at den enkelte elev skal oppleve mestring og anerkjennelse ut i fra sine særegenheter. Det poengteres også av Welstad (2016) at likeverd ikke er det samme som likhet, men mer en forståelse av at den opplæringen som gis nødvendigvis må ha et element av ulikhet for å være likeverdig. Antonsen et al., (2020) legger til relasjonell tenkning som et sentralt element for å utvikle inkluderende pedagogikk for å kunne ivareta enkeltelever og det mangfoldet som er i en klasse. Relasjonell tenkning beskrives her som sentralt for å fremme læring og trivsel, og at lærerens evne til å tenke relasjonelt vil påvirke hvordan elevene opplever skolehverdagen. Denne tenkningen beveger seg bort fra den instrumentelle tenkningen og bruk av metoder mot en mer relasjonell tilnærming som i større grad ser på hva som ligger bak vanskene som barnet har (Antonsen et al., 2020). Dette er intensjonene, samtidig som nyere forskning viser at lærerne, som er de som skal tilpasse undervisningen til den enkelte elev, synes at det er utfordrende (Antonsen et al., 2020). Utfordringene rettes spesielt mot sammensatte elevgrupper og elever som har behov for særskilt tilrettelegging fordi lærerne føler de har for lite kompetanse i forhold til å håndtere atferdsproblemer og ulike diagnosegrupper (Antonsen et al., 2020).

Dersom en elev står i fare for å bli hengende etter i lesing, sikrer §1-4 «Tidlig innsats» at disse barna har rett på intensiv leseopplæring (Opplæringsloven, 1998). Med tidlig innsats, forteller styringsdokumentene at barnehagene og skolene sette inn tiltak for barn og elever når det er behov for det, uavhengig av hvor de ligger i skoleløpet slik at de kan lykkes med å fullføre sin utdanning og etter hvert kunne bli deltakere i arbeidslivet (Haugen, 2019; *Meld. St. 21*, 2017). Formålet er at tiltak som settes inn skal være forebyggende for risikobarn i barnehagen og skolen og foreligger som en motsats til en «vente og se» - tradisjon. Det begrunnes med at den største andel elever som mottar spesialundervisning går på 10. trinn (Vik, 2014). Tiltakene blir presentert som en del av en allmennpedagogisk strategi og kan være knyttet til undervisningen eller i form av andre tilpasninger som kan bidra til økt mestring

for det enkelte barn (Vik, 2014). Moen (2021) argumenterer for at tidlig innsats og tilpasset opplæring hører sammen, og at den forebyggende grunntanken som ligger bak begrepene gjelder for all undervisning i skolen. Med det forstås at man ikke kan kreve det samme av alle i en klasse men at oppgaver må tilpasses elevene og hva de kan mestre (Moen, 2021). Tiltak rettet mot tidlig innsats kan skje innenfor den ordinære undervisningen og med undervisning i små grupper. Dersom eleven ikke har utbytte av ordinær undervisning sikrer lovverket, med §5-1 rett til spesialundervisning (*Meld. St. 21*, 2017). Stortingsmeldingene argumenterer for fordelene med tidlig innsats og en tro på at man etterhvert vil se en sammenheng mellom tiltak og effekt (Vik, 2014). Det har allikevel kommet kritikk mot tiltaket tidlig innsats fordi det ikke tas med i betraktningen at de utfordringer som kan ses på som spesifikke for den norske utdanningskontekstens kompleksitet og alle de tolkninger som begrepet kan knyttes til. Eksempler på dette er tidlig innsats som forebygging knyttet til språkstimulering eller atferdsproblematikk (Vik, 2014). Tidlig innsats, som skal være et tiltak for sosial utjevning kritiseres også fordi det av den enkelte elev kan oppleves som et for et stort press og påvirker motivasjonen og mestringsfølelsen (Isaksen, 2021). Begrepet relateres også til ulike program og diagnoser som atferdsvansker og lese- og skrivevansker. Inkludering er også en sentral målsetting for det norske utdanningssystemet og prinsippet om tidlig innsats bygger implisitt på at barnet har en vanske som det skal avhjelpes med. De siste årene har forståelsen for normalitet spilt en stor rolle i den norske skoledebatten og det har vært et mål å utvide forståelsen av dette for å oppnå en inkluderende skole (Vik, 2014). Dette fremstilles som intensjonen, samtidig kan begrepet tidlig innsats kan tolkes ut i fra to ulike tradisjoner (Isaksen, 2021). Det er *læringstradisjonen* som stammer fra den empiriske filosofien til John Locke (1632-1704) som mener at sann kunnskap er den kunnskap som kan måles, og telles. En retning med den forståelsen at barnet er et blankt ark som med de rette metoder og tilrettelegging kan lære alt (Isaksen, 2021). Den andre retningen, som kommer fra den kontinentale *danningstradisjonen* og filosofen Jean- Jacques Rousseau (1712-1778) er mer prosessorientert og fremhever at barnet vil utvikle seg naturlig dersom skolens formål er verdibasert og vektlegger autonomi, verdighet og medbestemmelse (Isaksen, 2021). Den har et mer helhetlig syn på utvikling hvor lærerens rolle er å være veileder og tilrettelegger. Retningene representerer to ulike syn på pedagogikk og hvilket av de to som råder er også avgjørende for hvordan man skal tolke og praktisere tidlig innsats. Det er vekst og fremgang samt et stort læringstrykk som kommer sterkest til syne i denne meldingen (St.meld. 21, (2016-

2017)), selv om Isaksen (2022) hevder å den kan synes å bære preg av danningstradisjonen hvor det relasjonelle vektlegges i arbeidet med tidlig innsats. Det er fordi elevenes sosiale utvikling vektlegges mer i denne meldingen enn den forrige og peker på viktigheten av det relasjonelle. Isaksen (2021, s. 104) mener at begge tradisjonene finner sted i klasserom og i politiske styringsdokumenter, og at det ikke nødvendigvis er noen motsetninger mellom disse fordi begge har til hensikt å lede til retningslinjer for god pedagogisk praksis.

4. Teoretisk grunnlag og relevant forskning

Denne studien omhandler hvordan lærere gjennomfører den begynnende lese- og skriveopplæring og er i Teori om praksisarkitekturer knyttet til det kulturell-diskursive og det materiell- økonomiske arrangement. For å få en omfattende og nyansert beskrivelse inkluderer jeg i dette kapittelet relevant teori som samsvarer med dette studerte fenomenet som inkluderer metoder, strategier og gjennomføring av undervisningen. Kapittelet vil danne grunnlag for diskusjon og synliggjøre min posisjon innenfor forskningsfeltet.

4.1 Å lese

I forhold teori om praksisarkitekturer (Kemmis et al., 2014) knyttes gjennomføring og metoder knyttet til gjennomføring av undervisning og det å undervise elevene i faget lesing eksplisitt til det materiell-økonomiske arrangement via handlinger. Hvordan og hva undervisningen vektlegger er regulert av konteksten og det kulturell-diskursive arrangement. Det materiell- økonomiske arrangement påvirkes særlig av det kulturell-diskursive-arrangement som legger føringer via læreplaner hva elevene til enhver tid skal lære (Kunnskapsdepartementet, 2020) Det sosial-politiske arrangement som handler om relasjoner og inngår også i gjennomføringen av undervisningen fordi det kulturell-diskursive arrangement også legger føringer for hvordan lærerne skal bygge relasjoner med elevene (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Ferdigheten å kunne å lese er en forutsetning for å kunne lære i alle fag (Michaelsen & Palm, 2018). En god start i lese- og skriveopplæringen øker sannsynligheten for at elevene lykkes med sin videre skolegang (Aitken et al., 2017; Barker et al., 2020; Bailey et al., 2021; Lerkkanen et al., 2021; Melby-Lervåg & Snowling, 2016). Det å kunne lese godt er forbundet med en rekke positive faglige og sosiale fordeler (Barker et al., 2020; Bailey et al., 2021; Lerkkanen et al., 2021; Melby-Lervåg & Snowling, 2016). Vi leser nyheter, ulike typer opplysningsskilt, bruksanvisninger, oppskrifter, tekster på filmer og vi leser for å lære og bli underholdt. Det er derfor viktig at elevene ved skolestart lærer den tekniske avkodingen som er en forutsetning for å etter hvert kunne lese funksjonelt og benytte tekster for å lære og bli underholdt (Kulbrandstad I., 2022), og at de som gjennomfører begynneropplæringen må ha kunnskap om de ulike stadiene som fører frem til en funksjonell leseferdighet (Blikstad-Balas

& Roe, 2022). Den språklige erfaringen som beskriver ferdighetene lesing og skriving sett ut i fra et *bredt* perspektiv er begrepet literacy. UNESCO FNs organisasjon for utdanning, vitenskap og kultur beskriver og definerer literacy på denne måten (UNESCO, 2022):

Literacy is a continuum of learning and proficiency in reading, writing and using numbers throughout life and is part of a larger set of skills, which include digital skills, media literacy, education for sustainable development and global citizenship as well as job-specific skills. (UNESCO, 2022, 2. avsnitt)

Denne definisjonen skal være beskrivende for hva literacy innbefattes av (Blikstad-Balas, 2016), og synliggjør at literacy som fenomen og begrep er viktig for hvert enkelt individ og for samfunnet. Literacy består av elementer fra selve livet og som stammer fra daglige rutiner, ærender og gjøremål som inkluderer det å snakke sammen, synge sammen, lese historier, leke-skrive og tegne. Det er aktiviteter som foregår på ulike arenaer som i hjemmet, i barnehagen og i nabolaget eksempelvis når små barn i barnehagen egeninitiert med støtte av en voksen komponerer meldinger, lager plakater eller tegninger (Kulbrandstad, 2022; Knapczyk & Neuman, 2022; Rowe et al., 2022). Kulbrandstad (2022) kaller dette en samhandling rundt tekst hvor lesing kombineres med skriving. Denne typen leseferdighetstrening som ikke knyttes til tid og rom, men som er uformelle lærings situasjoner i barnas oppvekstmiljø (Barker et al., 2020; Knapczyk & Neuman, 2022; Melby-Lervåg & Snowling, 2016)). Dersom man studerer literacy nærmere viser dette at man kan knytte mengde literacyferdigheter til foreldrenes inntektsnivå, og med kunnskap om dette kan man videre undersøke hvordan de ulike sosiokulturelle bakgrunnene påvirker elevenes bruk av lesestrategier (Melby-Lervåg & Snowling, 2016; Knapczyk & Neuman, 2022, s. 118; Blikstad-Balas, 2016). Bevisste familier leser bøker med barna sine og «underviser» de fra de er små, og styrker da samtidig de grunnleggende ferdighetene for lesing (Melby-Lervåg & Snowling, 2016). Elever som ikke oppnår aldersadekvate literacy-ferdigheter innen utgangen av tredje trinn står i risiko for å utvikle lese- og skrivevansker og streve med å oppnå mestring i fagene (Matthews & Snow, 2016).

Vårt verdensbilde er derfor påvirket den språklige og sosial kulturelle praksisen vi er en del av og som utvikler seg og kommer til uttrykk i sosial samhandling. Det er via deltakelse i lek og i samhandling med voksne som kan modellere, være veiledende og instruere i

aktiviteter at barn internaliserer og utvikler literacy (Knapczyk & Neuman, 2022). Literacy og de erfaringene som barna har med språk og tekster fra de første leveårene av vesentlig betydning for utviklingen av lese- og skriveferdigheter (Blikstad-Balas, 2016; Ciampa & Gallagher; Matthews & Snow, 2016; Knapczyk & Neuman, 2022; Rowe et al., 2021).

Konkrete temaer i undervisningen som vil være effektive peker Ciampa & Gallagher (2021) på er grunnleggende språkforståelsesundervisning fordi literacyferdigheter blir sett på som spesielt viktig for lese- og skriveutviklingen. Her nevnes det grunnleggende som fonemisk bevissthet, alfabetkunnskap og forståelse. Det er også viktig at elevene får erfaringer i det å sammenligne informasjon fra flere kilder som støtte for det de til slutt skriver (Ciampa & Gallagher, 2021). Man kan ved å tilby en variasjon av bøker som også er av høy kvalitet øke det kulturelle mangfoldet i klasserommet. Det bør derfor vurderes om det er nødvendig med videreutdanning av lærere som underviser i lese- og skriveopplæringen (Ciampa & Gallagher, 2021), fordi det er en stor oppgave for lærerne å differensiere undervisningen for å møte det mangfoldet en klasse består av, og ha mestringstro og kunnskap nok til å hjelpe barnet der det er i sin utvikling. Læreren bør også vite hvilket utviklingsstadium elevene er på for å kunne tilrettelegge undervisningen fra det nivået elevens leseferdighet ligger på (Ciampa & Gallagher, 2021; Lerkkanen et al., 2022).

Michaelsen & Palm (2018) poengterer at de som har ansvar for begynneropplæringen i lesing har kunnskap om alle disse stadiene/literacyferdigheter som fører frem til funksjonell leseferdighet. Funksjonell leseferdighet defineres av Michaelsen & Palm (2018) som evnen til å forstå, bruke og konstruere mening ut i fra ulike typer tekster både for å lære og for å underholde. Frost (2020) peker på at bokstavkunnskap sammen med språklig bevissthet er sentrale faktorer for den første skriftspråklige forståelsen og for å knekke den alfabetiske koden og forstå hvordan bokstavmønstre blir til ord (Aram et al., 2013; Frost, 2020). Til sammenligning peker en fersk studie av finske grunnskoleelever og deres begynneropplæring også på viktigheten av elevenes *literacy-ferdigheter* i lese- og skriveopplæringen (Lerkkanen et al., 2022). I denne studien ble elevenes leseferdigheter ble testet, og analysen av disse ble utført for å undersøke sammenhengen mellom elevenes leseferdigheter og tre forskjellige typer literacy-undervisninger. I forkant av studien var det også her kjent at elevenes leseferdigheter varierte sterkt ved inngangen til grunnskolen. Studien analyserte sammenhengen mellom elevenes leseferdigheter og leseopplæringsaktivitetene som gis i

klasserommet. Funnene viste at når ferdighetene var høyere i klasserommet, ville dette gjøre det lettere for lærerne å tilrettelegge undervisningen (Lerikkanen et al., 2022). Her pekes det også på at mangfoldet som elevene i en klasse representerer krever justeringer fra læreren på flere nivå i form av differensiering av oppgaver til spesifikke programmer tuftet på elevenes ferdigheter (Lerikkanen et al., 2022). En britisk studie fra 2021 knytter utvikling av tidlig leseferdighet og literacy i lys av tre komponenter som: barns bevegelige kropper, klasserommet og de materialer som er tilgjengelige (Daniels, 2021).

Daniels (2021) peker på at en forhåndsbestemt progresjon for lese- og skriveopplæring basert på standard kompetanser for skriveferdigheter kan virke hemmende for barnet som i utgangspunktet er en sosial aktør, og hevder at barnets agens og frihet til å handle selv blir redusert med de faste, objektive sosiale institusjonene, dets systemer og innbygde strukturer (Daniels, 2021). Det anses som viktig at man også vektlegger den kroppsliggjorte og affektive dimensjonen ved literacy og inkluderer barnas bevegelser, interesse og eksperimentering i begrepet. Daniels (2021) mener at en for streng struktur og kulturell forforståelse av hvordan leseferdigheter oppnås kan hemme denne produktive prosessen som impliserer barnets egen agens og en større oppmerksomhet mot læring kan knyttes til barn som er i bevegelse som for eksempel barns lek (Daniels, 2021). Tenker man at det er barna som må være tilpasset skolen, eller om det er skolen som skal tilpasse undervisningen til de elevene som kommer (Frost, 2020). Frost mener at overgangen mellom barnehage og skole må ivareta mangfoldet og man i dette første skoleåret forebygger med å tilrettelegge for en allsidig språkstimulering for å utvikle den grunnleggende lese- og skrivekompetansen hos alle barna. Kvaliteten på undervisningen evalueres ofte via summative prøver, samtidig som det stor forskjell på læreres perspektiver og hvordan undervisningen gjennomføres. For å ivareta mangfoldet foreslår Frost (2020) at man etablerer et toårig rom som inkluderer det siste året i barnehagen og det første året på skolen hvor elevene uten summative nasjonale kartlegginger, men i stedet foretar en tidlig kartlegging av elevenes fonemiske bevissthet og etablerer en faglig plan for å utvikle literacyferdighetene, slik at man kan oppnå en felles base for å starte læring av skriftspråket på andre trinn.

Lesing i et *smalt perspektiv* kan beskrives med det enkle synet på lesing (The simple view of reading) som består av to grunnleggende elementer som er avkoding og forståelse (Gough & Tunmer, 1986). Det enkle synet på lesning (Gough & Tunmer, 1986 i Lundetræ,

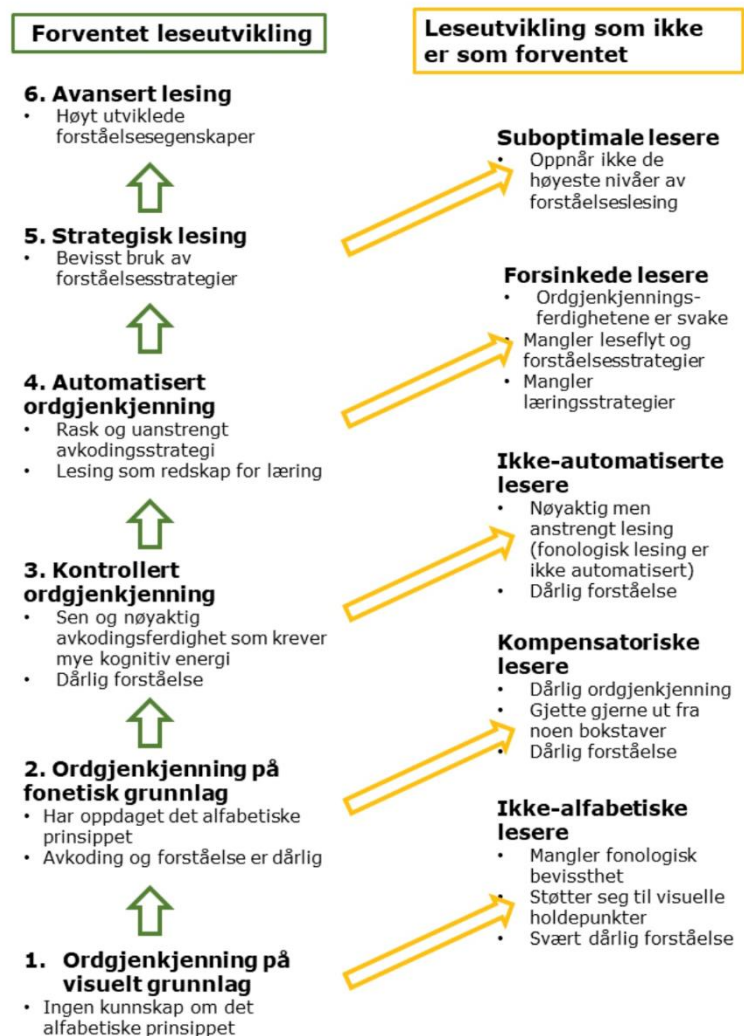
2021) presenteres på denne måten: Avkoding(A) x Språkforståelse (L) = Leseforståelse. Høien (2012) beskriver leseprosessen slik: definisjon a – definerer avkoding som den tekniske siden av lesingen hvor leseren evner å omkode symboler til lyder. Den beskriver bare avlesing av ord, og inkluderer ikke forståelse. Definisjon b - består av den tekniske siden og legger til de ferdighetene som gjør at leseren er i stand til å gjenkjenne og forstå det ordet som er skrevet (Kulbrandstad, 2022).

Videre er det viktig at en raskt evner å gjenkjenne bokstavene som ordet består av (Høien, 2012), og at man også forstår de ordene man leser. Dersom man ikke forstår hva man leser kan det bli vanskelig å stoppe med avkodingen. Avkoding kan derfor forstås ved at avlesing kan skje med forståelse og uten forståelse (Apel, 2022; Gough & Tunmer, 1986; Kulbrandstad, 2022). Elever som leser flytende og har en rask og korrekt ordlesing vil derfor ha en økt leseforståelse fordi de har automatisert ordlesingen og kan i stedet benytte de kognitive ressursene på å danne mening (Auphan et al., 2022). Avkoding er den ferdigheten som skal til for å kunne lese en tekst. For noen er dette en møysommelig prosess som krever at leseren har fonologisk bevissthet og kan skille ut bokstavene som representanter for lydene (Blikstad-Balas & Roe, 2022; Kulbrandstad, 2022). Avkodingen er av vesentlig betydning for alle leseprosesser (Kulbrandstad, 2022), og beskrives som en lesemetodisk vei inn i skriftspråket ved å lære seg bokstaver, fonemanalyse og fonemsyntese for å lære seg å lese (Hagtvet, 2004).

Sett i forhold til leseutvikling skisserer Spear-Swerling og Sternbergs (1994) en vei til lesing som de fleste følger, men den legger også til tegn på hva som kan være avvikende utvikling (Hagtvet et al., 2015a). Modellen³ illustrerer de ulike stadiene og hvordan de utvikles på grunnlag av hverandre. Dette beskrives som innsikter mellom talt og skrevet språk som er en prosess som modellen viser vil avløse hverandre i leseutviklingen (Hagtvet et al., 2015) . Det er viktig at eleven mestrer et trinn for å komme til neste trinn. Dersom en elev ikke tilegner seg bokstavinnlæringen med ønsket progresjon eller at eleven lærer seg bokstavene uten å bruke de som byggesteiner i ord, risikerer man at innlæringen kun går via hukommelsen og med terping.

³ Se figur 3 s. 27

Leseutviklingsmodell etter Spear-Swerling og Sternberg (1994)



Figur 2: Spear-Swerling og Sternbergs modell (1998) i Høien og Lundberg (2012)

På dette stadiet peker Hagtvet et al., (2015) på at det er viktig at man benytter fonembevisstgjørende språkleker og oppdagende skriving som didaktisk strategi. Det er fordi bokstaver best læres når de er i bruk (Hagtvet et al., 2015a). Å være bevisst, og kunne forskjellen mellom fonem og grafem er en krevende, men en nødvendig kunnskap som er viktig for alle i leseundervisningen og spesielt for de lesesvake elevene (Høien, 2012). Ved regelmessig øvelser med komplekse grafemer og bokstavsekvenser vil det etableres ortografiske kunnskaper i langtidsminnet og eleven vil etterhvert kjenne igjen stavelser, høyfrekvente ord, bokstavmønstre, morfemer og hele ord. Med øvelse i å benytte den fonologiske strategien bygger barnet opp sin kunnskap om ortografien (Høien, 2012; Frost, 2020), og vil etter hvert oppfatte den ortografiske representasjon via sitt mentale leksikon, noe

som igjen vil føre til en hurtigere avkodning. Frost (2020) peker på at sammenhengen mellom den visuelle informasjonen som bokstaven gir og koblingen til bokstavens lyd er vesentlig for å ordavkodningen. Metodikken helhetslesing er en metode som fokuserer på å utvikle en presis fonologisk avkodning (Hagtvet et al., 2015a). Dette er en metode som består av tre faser som a) innebærer at de tekstene som elevene leser er tilpasset elevenes nærmeste utviklingszone som betyr at eleven leser 80% av ordene uten lydering (Hagtvet et al., 2015a). I denne fasen er det fokus på innhold og forståelse, og man går gjennom de ordene som elevene synes er vanskelig. I fase b) er på detaljnivå hvor man har fokus på alle språklige nivåer som bokstav/lyd, stavelser, orddeler (morfologi), grammatikk og hele setningens oppbygging (Hagtvet et al., 2015a). I den siste fasen c) skal eleven lese den opprinnelige teksten om igjen og stoppe ved de ordene som er vanskelig og ved hjelp av de avkodingsstrategiene i de forrige fasene være stand til å lese teksten selvstendig til den blir automatisert. Frost (2020) beskriver metoden som en tilrettelegging for de individuelle variasjoner man står overfor i elevenes lese- og skriveutvikling.

Dette er ferdigheter som kan beskrives som språklig bevissthet som omfattes av morfologisk bevissthet, syntaktisk bevissthet, semantisk bevissthet (Apel, 2022). Apel (2022) fremhever at disse metalinguivistiske ferdighetene er avgjørende en suksessiv avkodning. For å skape flyt i lesingen er fonemisk bevissthet, fonetikk, ordforråd sammen med leseforståelse er identifisert som signifikante hovedområder i leseopplæringen (Auphan et al., 2022; Bailey et al., 2021; Double et al., 2019; Erbeli et al., 2022). Språklig bevissthet kan beskrives som bevissthet rundt hvordan språket er bygd opp av lyder og hvordan man gjenkjenner og evner å manipulere lyder (Erbeli et al., 2022). Erbeli et al., (2022) hevder at den beste måten å undervise fonologisk bevissthet i begynneropplæringen er ved å lære elevene å gjenkjenne og manipulere fonologiske enheter på setnings-, ord-, stavelses og ordnivå i stedet for å klappe stavelser, og at dette kan organiseres i form av lærerstyrt undervisning eller suppleres av kvalitetssikrede dataprogrammer/apper som tilbyr denne typen oppgaveløsning. Dette er programmer eller apper som tilbyr individuell opplæring og hvor det er elevenes utvikling som kontrollerer tempoet i undervisningen (Erbeli et al., 2022). Denne opplysningen støttes av nyere forskning som viser til at små variasjoner som gjør at eleven kobler bokstaven til noe visuelt kan ha stor effekt på bokstavinnlæringen (Oulette & Sènèchal 2017; Roberts, 2021). Samme studie viser at alfabetundervisning som inkluderer både bokstavnavn og bokstavlyd gir en større bredde i

bokstavinnlæringen, og at man kan med fordel lære bokstavens lyd før man lærer bokstavnavnet (Roberts, 2021).

Det finnes flere studier som peker på elever som har mottatt undervisning med fonologisk bevissthet har en betydelig fordel i leseopplæringen fremfor de som ikke mottar dette (Apel, 2022; Auphan et al., 2022; Bailey et al., 2021; Erbeli et al., 2022; Hagtvat, 2004; Frost, 2019). Dette gjaldt også de elever som står i fare for å utvikle lese- og skrivevansker (Erbeli et al., 2022). (Wolff & Gustafsson, 2022) sin ferske studie betegner stadier i fonologisk bevissthet med at barnet beveger seg fra implisitt til eksplisitt kontroll over språkets lydstruktur. Det eksplisitte er stadiet når barnet er i starten av å håndtere det alfabetiske prinsippet. Studien som har undersøkt effekten av tidlig fonologisk trening hos fire og femåringer. Disse barnas lave alder medførte at denne opplæringen ikke var innbefattet av direkte undervisning av bokstaver og lesing, men de fikk en tidlig introduksjon av morfemer, stavelser og fonemer via spill og øvelser (Wolff & Gustafsson, 2022). Her viste funnene at effekten av denne opplæringen og introduksjon til tidlig fonologisk bevissthet i utdanningssammenheng var signifikante (Wolff & Gustafsson, 2022). Ferdigheten elevene oppnår, knytter denne studien til begrepet *fluid intelligence* (GF) som beskrives som den evnen mennesker har til å løse oppgaver eller identifisere regler og konsepter i nye oppgaver (Science direkt, 2019). Studien fant altså at GF var prediktiv sett i forhold til ordavkoding, tekstlesingshastighet og staving på 2. trinn og leseforståelse på 3. trinn. For de barna som var i faresonen for å utvikle lese- og skrivevansker var tidlige fonologiske opplæringen gunstig for å utvikle bevissthet om morfemer og stavelser, mens hos de barna som ikke har lese- og skrivevansker er dette en naturlig prosess (Wolff & Gustafsson, 2022).

En engelsk studie fra 2012 fokuserer på viktigheten av at det i innlæringen tas hensyn til hvilken bokstav som blir introdusert når i begynneropplæringen. Dette er fordi det er lettere for elevene å gjenkjenne bokstavene som ligger først og sist i alfabetet og bokstaver som man ser hyppigere eksponert i trykt materiale (Jones & Reutzel, 2012). Bokstavene i eget navn vil også være lettere for elevene å lære seg. Det vil si at bokstavene som er mindre eksponert og som ligger i midten av alfabetet vil kreve mer undervisning. Det er også vanskeligere bokstaver som har en annen lyd enn navnet på bokstaven. Denne kunnskapen om hvordan barna tilegner seg bokstavene vil være nyttig når man skal planlegge undervisningsaktiviteter

Tradisjonelt har man i Norge introdusert en bokstav i uken i den begynnende lese- og skriveopplæringen (Furnes et al., 2020). En 2-årig longitudinell studie i et amerikansk skoledistrikt underviste alfabetkunnskap med bakgrunn i innsikt om de fem bevisbaserte fordeler som kan bidra til å påvirke tilegnelsen av bokstavene: bruk og kunnskap om bokstavene med lyder i eget navn, alfabetrekkefølge, bokstavfrekvens, uttale av bokstavnavn og konsonanttilegnelse (Jones & Reutzel, 2012). Studien innbefattet *hurtig bokstavlæring* med introduksjon av en bokstav per dag. Metoden begrunnes med at det er store forskjeller sett i forhold til hva eleven har som forkunnskaper. Elever som har lite bokstavkunnskap hevder denne studien at vil bidra til raskere introduksjon og oversikt over alfabetet i løpet av kort tid. Det bidrar også til at bokstavene kan introduseres på nytt en eller flere ganger ettersom hva elevene har behov for. Det gir også mulighet for å bruke mer tid på de bokstavene som elevene synes er vanskelig å lære. Studien viser at denne typen undervisning øker eksponering og praksis med bokstaver og reduserte antall risikoelever fra 50 til 20 (Furnes et al., 2020; Jones & Reutzel, 2012). Sett i forhold til staveferdigheter vil et høyt tempo i bokstavundervisningen gi en bedre kjennskap til bokstavene og samtidig gi elevene bedre tid til å øve (Sunde et al., 2020). Det er også en fordel med rask bokstavinnlæring sett i forhold til de elevene som allerede kan mange bokstaver når de begynner på skolen fordi de ikke må bruke mye tid på å lære seg de bokstavene de allerede kan (Furnes et al., 2020). Frost (2020) mener at man i bokstavinnlæringen ikke utelukkende skal rette fokuset på at bokstavene er noe man skal huske, men at man parallellt fokuserer på sin egen artikulasjon og kobler denne til språklydene. I denne begynnende fasen er det viktig at det er eleven som artikulerer ordet med støtte av en voksen som modellerer dersom det er behov for det (Frost, 2020). Det bidrar til at eleven blir bevisst sin egen artikulasjon for lagring i hukommelsen til fremtidig staving/skriving (Frost, 2020)

4.2 Å skrive

Barns tidlige skriving skjer ofte på eget initiativ og er forankret i noe som barnet selv er opptatt av (Hagtvet, 2004). Den lystbetonte skriblingen som barnehagebarn gjør i lek og når de tegner gir ubevisst læring og en innsikt i sammenhengen mellom tegn og lyd. Denne eksperimenterende skrivingen gir barna erfaringer med skriftlig kommunikasjon og en ide kan omformes via bokstaver til innhold. Det er viktig at læreren gir elevene god skriveopplæring

og har kunnskap om de ulike elementene som er vesentlig for en god utvikling av skriveprosessen (Høien & Lundberg, 2012). Først i denne prosessen er pseudoskriving hvor barna skriver bokstaver uten at de kjenner til bokstavene og lekeskriver. Denne tidlige skrivingen kan ses på som utviklende fordi det blir barnets første møte med utforskning av lyd-bokstav-forbindelsen. Barnet former bokstaven samtidig som den sier lyden (Hagtvet, 2004; Kulbrandstad, 2022). Når et barn skriver opplever de kraften av det skrevne ord og det å kunne dele noe som er de føler er sitt arbeide (Håland et al., 2019). Skrivning skaper engasjement psykologisk, fordi man som forfatter må bestemme og vurdere hva man skal skrive og uttrykke. Det er også en fysisk fordi teksten produseres med hendene (Håland et al., 2019). Andersson et al., (2019) hevder man støtter barnet i skrivingen ved at læreren modellerer og tilbyr strategier som støtte.

Når det gjelder forholdet mellom *lesing og skriving* finnes det ulike modeller som forklarer dette. Aitken et al. (2017) mener at lesing og skriving kan ikke ses på som kongruente ferdigheter, men for å eksemplifisere kan man tenke at disse er to bøtter vann som trekker vann fra en bygning med samme fundament. Fundamentet beskrives med fire ulike kunnskapskilder som man kan høste av når man leser og skriver (Aitken et al., 2017). Denne forståelsen støttes av Kim (2022) som sier at lesing og skriving er to adskilte, men beslektede systemer som er avhengige av hverandre. Leseren må ha *kunnskap* for å forstå hva han/hun leser. Dette gjelder også dersom man er forfatter og skal produsere tekster selv.

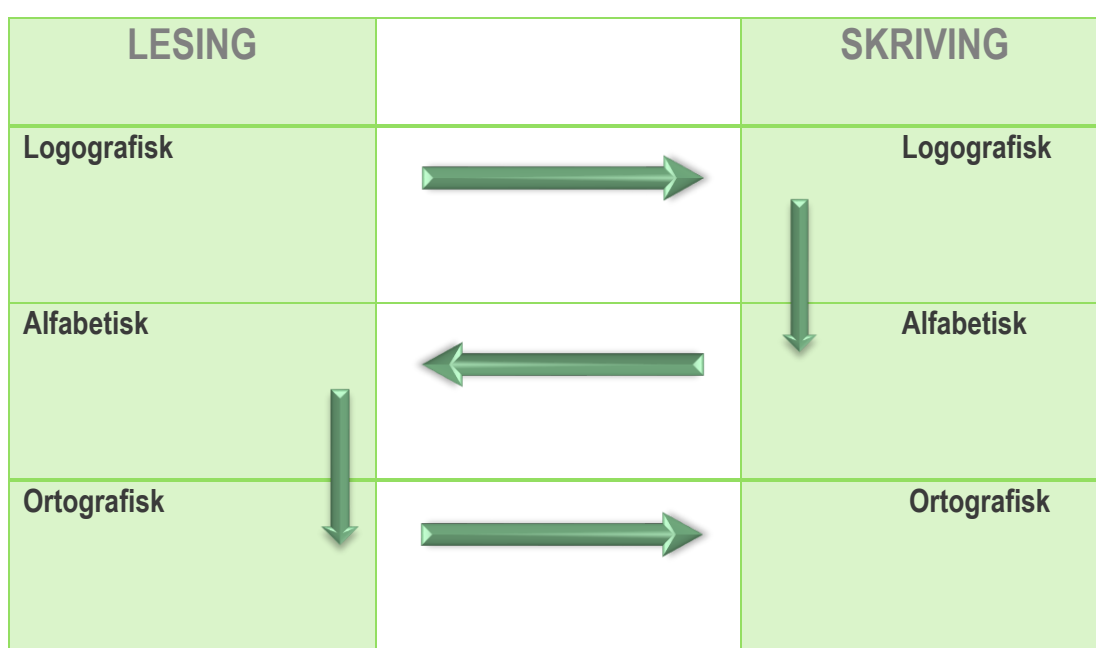
Å skrive seg til lesing med talesyntese STL+ er en modell som mange skoler i Norge benytter seg av (Hansson M., 2020). STL+ skal være en metode som er en utvidelse av metoden «å skrive seg til lesing». Opprinnelig ble datamaskinen brukt i denne metoden også, men med minimalt av instruksjon og uten talesyntese som det er på STL(Hansson, 2020). Å skrive seg til lesing inkluderte også lekeskriving med selvoppfunnen stavemåte med utgangspunkt i den kunnskapen om bokstaver og lyder som eleven har (Hansson, 2020). Trageton (2014), sier man ikke skal korrigere elevene i denne tidlige oppdagende skrivefasen fordi det kan føre til at man hindrer barnets naturlige utvikling og muligheten til å oppdage språket. Med STL+ blir elevene korrigert og instruksjonen krever at de skal skrive hele setninger. Metoden kan ses på ut i fra to retninger innen skriveforskningen hvor man på den ene siden benytter blyant og papir og det andre perspektivet som anser at det er lettere å skrive enn å lese og at opplæringen bør skje på maskin fremfor håndskrift (Hansson, 2020). STL +

skal være et verktøy som skal bidra til at eleven forstår om de skriver ordet rett eller galt. Hansson (2020) kritiserer også at man med STL+ ikke ivaretar den utforskende og lekende delen i språkarbeidet og at barnets egen talesyntese bortfaller ved bruk av dette verktøyet. Hun påpeker at å skrive seg til lesing med egen talesyntese er den beste metode for å gi meningsfull lese- og skriveopplæring (Andersson et al., 2019; Hansson, 2020).

Bente Hagtvet (2004), beskriver skriving med en ideskapende komponent og en teknisk komponent. Den ideskapende representerer budskapet som skal formidles, og den tekniske komponenten er ferdigheten forfatteren har i forhold til å knytte lyder til bokstavene slik at det dannes ord. Den som skriver må også ha en form for motivasjon slik at prosessen går fremover (Hagtvet, 2004). Denne definisjonen legger vekt på at alle disse fire komponentene er vesentlige slik at skriveprosessen har et indre driv og grunnlag. «Skjematisk formel for skriving: (S= B x I (xM)) (Skriving = Budskapsformidling x Innkoding (x Motivasjon)» (Hagtvet, 2004, s 276). Definisjonen understreker at skriving er en sammensatt prosess som innbefatter kommunikasjon, teknisk mestring, motivasjon og følelser (Hagtvet, 2004). Tidlig skriving kan virke uforståelig for utenforstående, men det inviterer til utforskning av B-en (budskapsformidling) og I-en (innkoding) i skriveformelen parallelt og vitner om en kreativ, språklig, intellektuell og emosjonell innsats (Hagtvet, 2004). Uavhengig av hvilken modell man forholder seg til kan man trekke et skille mellom tekstgenerering og transkripsjon (Høien, 2012, s.108). Tekstgenereringen er representativ for de tanker og ideer som får en språklig form i arbeidsminnet, mens transkripsjonen er prosessen som overfører tankene til skrevne tegn på papiret.

Etterhvert vil en *metakunnskap* om skriftspråket bidra til at leseren eller forfatteren kan bruke sin forkunnskap til å tolke forfatterens budskap og kunne produsere sine egne meninger i forhold til dette (Aitken et al., 2017). Man har oppnådd en metaspråklig innsikt hvor oversikten spenner fra innhold til form/struktur i tillegg til ord, stavelser og språklyder (Hagtvet et al., 2015). Det å ha en *prosessuell* kunnskap innebærer hvordan man får en enklere tilgang til informasjon, hvordan man setter mål, stiller spørsmål, beregner, ser og studerer (Aitken et al., 2017). Denne kunnskapen bruker leseren eller forfatteren til å forstå den teksten som de leser eller skriver. Til slutt kommer *pragmatisk kunnskap* som leseren og forfatteren bruker for å kunne dekode ord og sette de sammen til setninger eller større testenheter. Her inngår kunnskap om funksjonene i tekst, ord, syntaks og bruk (Aitken et al., 2017). Tidlig

skrivning kan bidra til en lettere tilegnelse av fonologisk bevissthet og styrke bokstavkunnskapen (Håland, 2019). Den vil ikke alltid fremstå helt korrekt ortografisk, men de er ofte fonologisk riktig komponert. På denne måten bør den vekselvise interessen for ortografi og fonologi som elevene viser utnyttes av læreren slik at den forsterkende læringseffekten i barnas egen interesse blir utnyttet (Håland, 2019; Hagtvet, 2004; Frost, 2020). Denne interessen for ortografien kommer også frem når barna begynner å stille spørsmål om hvordan ulike ord skrives og beskrives med Friths modell⁴ som viser forholdet mellom lesing og skrivning (Hagtvet et al., 2015a)



Figur 3: Forholdet mellom lesing og skrivning (Frith, 1985 i Frost, 2020; Bele, 2008; Hagtvet, 2014))

Dette er erfaringer som er viktige og en forutsetning for barnas skriftspråkstimulering og som bidrar til tidlig leseerfaringer fordi barna alltid vil være interessert i å lære å lese hva de selv har skrevet (Hagtvet, 2004; Frost, 2020). Modellen forklarer hvordan de ulike nivåene er avhengig av hverandre i lese- og skriveutviklingen. Den viser at prosessen starter med

⁴ Friths modell figur 2

logolesing. Logolesingen bidrar til at leseren selv initierer skriveaktiviteter som det å forsøke å skrive disse ordene selv. Ofte søker barna støtte når de skriver disse ordene, og på den måten oppdager barna det alfabetiske prinsippet. Den logografiske strategien refererer til det visuelle særtrekket som ordet har, og avkodingen foregår ved en assosiasjon av ordets grafiske mønster sammen med uttale (Høien, 2012). Når de har skrevet ordene vil de også etterhvert forsøke å lese de (Frost, 2020). I tillegg til å kunne alfabetet må de evne å dele ordene inn i språkklyder. Barnet beveger seg fra logografisk skriving til etter hvert å benytte seg av en fonologisk strategi. Dette gjøres ved at man fokuserer på egen artikulasjon ved skriving. Det er derfor barnas første skriveforsøk som blir den beste forutsetning for å knekke lesekode (Andersson et al., 2020; Høien, 2012; Frost, 2020). Dette er en strategi som gjør leseren i stand til å lese og uttale nye ord som de ikke kjenner logografisk. Denne strategien er krevende fordi den belaster arbeidsminnet og være til hinder for leseforståelsen (Høien, 2012). Dette har det blitt forsket på i mange år og i de siste årene har man kunnet dokumentere at tidlig skriving er den aktiviteten som gir det beste grunnlaget for språkanalyse, bokstavkunnskap og lesing (Frost, 2020, s.30). Denne aktiviteten som danner det mentale leksikonet og som beskrives som literacy starter når barnet hører det talte ord (Kulbrandstad I., 2022).

Barna skriver ofte spontant før de begynner på skolen. For førskolebarn viser dette seg ofte som en sosial aktivitet eller en kommunikativ handling rettet mot andre barn eller voksne med systematiske kombinasjoner av ord, stavelser og fonemer. Dette er en aktivitet som kan beskrives som utforskende og som bidrar til at barnet blir kjent med logoer og tekster i sitt miljø (Magnusson, et al., 2021). En oppmuntring av tidlig skriving i barnehagen vil ha en positiv innvirkning på barnas senere lese- og skriveutvikling. Her peker førskolelærerne i studien på viktigheten av å introdusere skilt, bilder, plakater og logoer i rommene som barna oppholder seg i. Det skriftlige språket manifesteres på denne måten i rommet i form av bokstaver, alfabetet og bilder som har et ord knyttet til seg (Magnusson, et al., 2020). Det å henge opp alfabetet på veggen, skrive ord på gjenstander, og henge opp bilder med tilhørende tekst bidrar til at miljøet representerer en rekke symbolske systemer som gir tilgjengelighet, variasjon og synlighet (Magnusson, et al., 2021). Dette skal være kontekster som er synlige og lett tilgjengelige for barna når de ønsker å skrive. I tillegg til skriving for hånd bør elevene utforske skriving med digitale verktøy og via multisensoriske aktiviteter som skriving i sand, eller ved modellering av bokstaver i leire. Det er også viktig at mange forskjellige bøker og

blader er tilgjengelig på forskjellige steder i miljøene der barna oppholder seg. Ved å se i bøker vil barna etterhvert koble bokstaver og ord (Hagtvet et al., 2021).

4.3 Kartlegging og evaluering

Leseutviklingen er delt inn i ulike nivåer jamfør modellen til Spear-Swerling⁵ og Sternbergs (1994) (Frost, 2020). Det er disse nivåene som benyttes for å definere elevens leseferdigheter og som gjør lærerne i stand til å tilpasse og tilrettelegge undervisningen. Det er derfor vesentlig at læreren har kunnskap om hva som er normal utvikling (Michaelsen & Palm, 2018). Når elever strever med lesing og skriving er det viktig å kunne avdekke hva utfordringene består i (Bjerke & Nygård, 2021). Kan eleven delta i den ordinære undervisningen eller er det større vansker som dysleksi eller spesifikke språkvansker. Med å foreta en kartlegging kan man avdekke vanskene og plassere elevens utfordringer for å kunne sette inn riktig tiltak (Bjerke & Nygård, 2021).

I begynneropplæringen bør være elevenes leseferdigheter er avgjørende for hvor mye undervisningsstøtte lærerne gir til gruppen og til enkeltelever. Det forteller at det er viktig at lærerne identifiserer de barna som står i fare for å utvikle språkvansker (Antoniazzi et al., 2016). Dette er for å avdekke hva barnet eventuelt strever med, og deretter kunne sette inn tiltak (Michaelsen & Palm, 2018). Dette er en kartlegging av pedagogisk art og som gjøres for å hjelpe barnet. Kartlegginger som gjøres nasjonalt skal også kartlegge elevenes leseferdigheter, men ikke på grunnlag av at det er et barn som strever, men fordi det skal dokumentere og plassere alle elevene, skolen, kommunen, fylket og nasjonen og sette resultatet i forhold til kompetansemålene som er satt for lesing (Bjerke & Nygård, 2021).

Nasjonale kartlegginger starter allerede på 1. trinn, og er en kartleggingen som er frivillig (Utdanningsdirektoratet, 2022c). Rammeverket for de nasjonale kartleggingsprøvene beskriver at formålet med prøvene er å kunne identifisere de elevene som vil trenge ekstra oppfølging for å kunne følge den forventede progresjonen i begynneropplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2022). Utdanningsdirektoratet (2022) hevder av den grunn at kartleggingsprøven for 1. trinn inneholder mange lette oppgaver. Kartleggingsverktøy kan

⁵ Se figur 3, s. 27

også fungere som en korreksjon eller støtte av lærerens subjektive oppfatning av eleven. Det at den nasjonale kartleggingen starter allerede på 1. trinn kan føre til at lærerne prioriterer undervisning rettet mot de fagene som blir testet og at andre fag blir prioritert bort (Becher et al., 2018). Rammeverket ligger til grunn og er et manifest for prøvenes utforming, gjennomføring, analyse og rapportering. De nasjonale prøvene er obligatoriske fra 3. trinn og utdanningsdirektoratet tilbyr prøver i fagene lesing og regning. Forskning knyttet til begynneropplæringen anses som viktig og ligger til grunn for utformingen av disse prøvene. De ses også på som viktige på 1. trinn siden læreplanen ikke har oppgitte kompetansemål for det første skoleåret (Utdanningsdirektoratet, 2022). I tillegg til å kartlegge leseutviklingen, har de standardiserte kartleggingsprøvene også som formål å måle effekten av opplæringen. Dette er noe som kan føre til at undervisningen ensidig blir rettet mot det som skal testes på de nasjonale prøvene og at undervisningen snevres inn, spesielt veing opp imot praktisk estetiske fag som tar i bruk naturen og utemiljøet for læring, kunst og håndverk, musikk og gymnastikk (Michaelsen & Palm, 2018). Frost (2020, s. 148) stiller også spørsmål med at det er den summative kartleggingen som ligger til grunn for evaluering av undervisningen. Evalueringens fokus rettes mot produktet uten å vurdere prosessen. Resultatet av dette vil være sier Frost (2020) at man tenker produkt og resultat uten å inkludere læringsprosessen, og at man da ekskluderer å finne ut hva som er årsaken til det oppnådde resultatet. Frost (2020) ønsker et større fokus på kvaliteten i undervisningen fremfor omfang.

Dynamisk kartlegging bygger på det perspektivet hvor elevens potensial anses som like viktig å kartlegge som elevens utviklingsnivå. En dynamisk kartlegging har de samme elementene som nasjonale kartlegginger har, men er til forskjell følger den elevens utvikling over tid og kan tilby tilpasset støtte der det er behov for det (Michaelsen & Palm, 2018). Denne kartleggingen kan man også starte med i begynnelsen av skoleåret og gi læreren viktig informasjon om elevenes grunnlag for å lære å lese (Michaelsen & Palm, 2018). En slik systematisk kartlegging er viktig for å sikre at alle får den opplæringen som de har krav på, og minner mer om praksis som vårt naboland Finland har (Lerikkanen et al., 2022). PIRLS undersøkelsen fra 2001 viste til at kartlegging av barn i begynneropplæringen ikke er godt nok ivaretatt i vårt land og at tiltak ikke settes inn tidlig nok når lese- og skriveutviklingen ikke har forventet utvikling (Blikstad-Balas & Roe, 2022). Norske lærere bekrefter dette og uttaler i en studie at de føler at de har for lite kunnskap og kompetanse om praktisk leseopplæring og lesevaner mens de i Finland (som har gode resultater i PISA) har brukt

mye tid og ressurser på å identifisere de elevene som strever med lese- og skriveopplæringen slik at de kan få den oppfølgingen de trenger (Blikstad-Balas & Roe, 2022)

En australsk studie av førskolebarn beskriver hvordan kartlegginger og vurdering av undervisningen kan påvirke praksis og undervisningen (Kervin et al., 2017;). Studien refererer det til at hvert barn det på samme måte som i Norge skal vurderes/kartlegges for å måle det nivået barnet er på og etterhvert identifisere progresjonen som barnet gjør. Her også begrunnes kartleggingen av alle barn at det skal hjelpe lærerne med å kunne planlegge den beste undervisningen (Kervin et al., 2017). Studien belyser og kritiserer at kartleggingen har endret forventningene til hvilke typer opplevelser og læringsmuligheter barna får fordi begynneropplæringens konsept med læring gjennom lek har ført til en mer rigid praksis med retningslinjer som har et større fokus på kunnskaper og disipliner (Kervin et al., 2017;).

En måte norske skoler benytter for å observere elevers leseutvikling på er med veiledet lesing (Kulbrandstad, 2022). Dette er en metode hvor læreren i en kort undervisningsøkt arbeider med en gruppe elever som er omtrent på samme nivå. I øktene modelleres ulike lesestrategier som støtte til elevenes leseutfordringer. Øktene er også nyttige for å observere det nivået elevene er på i lesingen for å kunne hjelpe de til å utvikle seg til neste nivå (Kulbrandstad, 2022). Når man observerer elevene i lesingen må man ta seg god tid til slik at man kan legge merke til barnets ferdigheter og hvordan lesingen høres ut (Helfrich & Lipp, 2016). I disse situasjonene er det støttende for eleven at leselæreren legger merke til hva eleven gjør som er bra og gir til tilbakemelding om dette. Et eksempel kan være at læreren observerer at eleven gjetter på høyfrekvente ord. Da vil det hensiktsmessig at eleven øver på å lese disse ordene. En måte å jobbe med dette kan være at eleven får i oppgave å identifisere denne typen ord i en tekst (Berenbon et al., 2019; Bulunuz og Koç, 2019; Helfrich & Lipp, 2016; Young, 2019). Metoden anses som et organisatorisk grep i begynneropplæringen som en støtte for å kunne observere og vurdere hva elevene trenger for å utvikle seg som lesere i fagene (Kulbrandstad, 2022).

4.4 Gjennomføring av undervisningen

Hvordan undervisningen gjennomføres kan beskrives via teori om praksisarkitekturer (Kemmis et al., 2014) og først og fremst det kulturell-diskursive arrangement. Det bredere perspektiv på gjennomføring av undervisning kan knyttes til det utdanningspolitiske og

skolens utvikling og endringer som har skjedd via utdanningspolitikkenes ulike svar og løsninger knyttet til hvilke interesser, verdier og rådende diskurs som statsmakten til enhver tid har hatt (Thuen, 2017). *Diskurs* er samlende begrep for de tankesett, forståelsesformer som finnes innenfor lingvistikk, idéhistorie, filosofi og litteraturvitenskap (Grue, 2022). Det kan også innebære de språklige, ideologiske, sosiale og institusjonelle betingelsene som man forholder seg til i verden. I humaniora knyttes det til tekst og kontekst, hvor teksten er det som er skrevet, for eksempel nasjonale styringsdokumenter (sosial-politiske arrangement og kulturell-diskursive arrangement) og konteksten er alt det som gir disse ordene videre betydning (Grue, 2022). Vår historie forteller at skolen og dets innhold har endret seg via utallige reformer og læreplaner helt siden 1700- tallet og frem til i dag (Thuen, 2017). De politiske føringene (kulturell-diskursive arrangementene) påvirker derfor i stor grad hvordan og hva undervisningen vektet i og består av (Becher et al., 2018).

Et smalere perspektiv på gjennomføring av undervisning kan knyttes til spesifikke metoder og strategier for innlæring. Dersom vi ser til begynneropplæringen og dagens lese- og skriveopplæring hevder Utdanningsdirektoratet (2022) at grunnleggende prinsipper for god leseopplæring i klasserommet bør inkludere: sikker bokstavkunnskap, tekst med rett vanskegrad, tekster som vekker interesse og repeterte leseøkter i gruppen eller i klassen og kunne koble bokstaver og ord (Hagtvatn et al., 2022). Undervisning som er utformet for å forbedre en eller flere av disse kunnskapskildene i fagene lesing og skriving vil gi positive resultater (Aitken et al., 2017). En undervisning som fokuserer på fonetikk og staving vil forbedre dekodningen av ord. Dersom undervisningen parallellt fokuserer på innholdet i teksten og dets formål, kan dette bidra til en forbedring både når det gjelder lesing og skriving (Aitken et al., 2017). Elever er både konsumenter i form av at de leser tekster, og produsenter når de skriver faglige tekster i skolen. Det er derfor relevant at elevene bevisstgjøres i hvordan tekstene de leser er komponert slik at de kan ta med dette når de skal skrive egne tekster (Aitken et al., 2017). Ofte er det samsvar mellom lese- og staveferdigheter, men det er det ingen automatikk i. Det er fordi det å lese betyr at man avkoder eller leser noe som allerede er skrevet, mens det å stave er mer krevende fordi det krever flere delferdigheter som fonologiske, morfologisk, semantiske og ortografiske ferdigheter (Høyen, 2012).

En PIRLS- undersøkelse som ble gjort i 2010-2011 registrerte også sammenhengen mellom leseforståelse ved 10 – års alder og skriftspråkrelevant stimulering i førskolealderen

(Hagtvet et al., 2015). Her viste funnene at de barna som hadde literacy og grunnleggende skriftspråkrelaterte aktiviteter som erfaring med seg inn i skolen var de som var de beste leserne ved ti års alder (Hagtvet et al., 2015). Disse aktivitetene som det å lære regler, lage rim og klappe stavelser bidrar til at barna blir fortrolige med språket og gjør de etterhvert i stand til å foreta analyser. Når barna starter skriveaktivitetene på egne premisser oppstår denne egenskapen som består i å lytte ut lydene i ordet. Først begynnelsen av ordet, deretter kommer endingene og etterhvert kommer lydene som er midt i ordet (Hagtvet, 2004; Frost, 2020).

Digitale ferdigheter er en av de fem grunnleggende ferdigheter (Utdanningsdirektoratet, 2020a), og bruk av IKT og digitale verktøy starter allerede på 1. trinn. Når læreren skal benytte seg av digitale verktøy som for eksempel nettbrett i undervisningen er det viktig at man kartlegger elevenes forhåndskunnskaper og etablerer et nivå av ferdigheter slik at læreren kjenner til hva barna mestrer og at de kan få oppgaver som gjør at de kan løse oppgaver selvstendig (Kirova & Jamison, 2018). I forhold til motivasjon og engasjement kan bruk av nettbrett kan undervisning 1:1 bidra til å øke disse faktorene (Alexiou et al., 2018; Dunn & Sweeney, 2018). I forhold til lesing og skriving, kommunikasjon og samarbeid styrker bruk av nettbrett også disse ferdighetene. I tillegg fungerer det som en støtte som bidrar til at elevene får tilgang til det globale samfunnet (Alexiou et al., 2018; Francom et al., 2021). Denne økte tilgangen til det globale samfunnet og digital kompetanse mener Gran (2018) krever et parallelt arbeid med fokus på digital dannelse i skolen som inkluderer mer enn nettvett og nettetikette. Gran (2018) etterlyser en prosess som utvikler elevene til å bli mer selvstendige, kritiske og reflekterte brukere av digitale verktøy. I forhold til anvendelse er det viktig at bruk av teknologiske verktøy alene ikke er nok for å påvirke elevenes læring men at det må inkluderes i en ellers variert undervisning (Dunn & Sweeney, 2018; Francom et al., 2021). Erbeli et al., (2022) hevder også at dataprogrammer og apper med fordel kan benyttes til bruk når elevene skal undervises i fonemisk bevissthet. Da benyttes programmer som kontrollerer progresjon og tempo i undervisningen i takt med elevenes mestringsnivå. Dette støttes av Dunn & Sweeney (2018) som tillegger at teknologibasert skriveundervisning forbedrer delt skrivetid hvor elevene kan lære av hverandre og bruke passende strategier for å støtte sine egne skriveforsøk. En svensk studie beskriver hvordan lærere i svenske førskoleklasser gjennomfører sin undervisning for å oppmuntre til tidlig skriving (Andersson et al., 2019). I Sverige har de siden 1998 hatt et år mellom barnehage og skolestart som er for seksåringer. Innholdet i opplæringen er derfor tydeliggjort i form av pensum (Andersson et

al., 2019) slik at alle skal få et likt utgangspunkt og en likeverdig opplæring. Innholdet i opplæringen består av oppdagelse av skriftlige tegn. De benytter tegninger, lager bøker, eventyr og huskelister som barna kan benytte for å formidle sitt budskap. Dette ses på som et viktig grunnlag for å utvikle bevissthet om bokstavers og ords kommunikative funksjon og danner grunnlaget for elevenes fremtidige leseferdighet (Andersson et al., 2019).

En annen nordisk studie hvor utvalget av informanter var bestående av førskolelærere fra Finland, Sverige og Norge belyser også viktigheten av tidlig skriving i førskolealder og i begynneropplæringen. Studien peker også på viktigheten av et helhetlig syn på læring og at barnas eget initiativ var viktig som en læringsfaktor (Hagtvet et al., 2022). Barna skriver ofte spontant før de begynner på skolen. For førskolebarn viser dette seg som en sosial aktivitet eller en kommunikativ handling rettet mot andre barn eller voksne med systematiske kombinasjoner av ord, stavelser og fonemer. Dette er en aktivitet som kan beskrives som utforskende og som bidrar til at barnet blir kjent med logoer og tekster i sitt miljø (Hagtvet et al., 2022). En oppmuntring av tidlig skriving vil ha en positiv innvirkning på barnas senere lese- og skriveutvikling. Her peker førskolelærerne på viktigheten av å introdusere skilt, bilder, plakater og logoer i rommene som barna oppholder seg i. Det skriftlige språket kan manifestes i rommet i form av bokstaver, alfabetet og bilder som har et ord knyttet til seg (Hagtvet et al., 2022). Det å henge opp alfabetet på veggen, skrive ord på gjenstander, og henge opp bilder med tilhørende tekst bidrar til at miljøet representerer en rekke symbolske systemer som gir tilgjengelighet, variasjon og synlighet (Hagtvet et al., 2022). Det bør etableres skrivemiljøer der barna har tilgjengelig og barnehagelærere eller lærere som utvider og støtter barnas initiativ i aktiviteten (Hagtvet, et al., 2020). Dette skal være kontekster som er synlige og tilgjengelige for barna når de ønsker å skrive. Det kan beskrives som et skrivesenter som består av materiell som papir, blyant, brev og konvolutter som inviterer barna til skriveaktiviteter. I tillegg til skriving for hånd bør elevene utforske skriving med digitale verktøy og via multisensoriske aktiviteter som skriving i sand, eller ved modellering av bokstaver i leire. Det er også viktig at mange forskjellige bøker og blader er tilgjengelig på forskjellige steder i miljøene der barna oppholder seg (Hagtvet et al., 2020).

En studie har undersøkt ulike typer undervisningspraksiser og utviklingen av elevenes leseferdigheter. Studien refererer til Simple View of Reading (SVR) (Hoover & Gough, 1990 i Muotka et al., 2019) som beskriver at leseferdigheter består av ferdighetene dekodning og

språklig forståelse. Når man leser korrekt kobles grafemer med fonemer (Muotka et al., 2019). Forskning viser at en barnesentrert praksis i barnehagen har en positiv effekt på utviklingen av barnas verbale ferdigheter. En lærerstyrt praksis er gunstig for barnehagebarns og førsteklassingers avkodingsferdigheter og kunne oppnå bokstavkunnskap og ordgjenkjenning (Muotka et al., 2019). Studien i denne artikkelen er gjennomført i Finland som er anerkjent for sitt utdanningssystem (Muotka et al., 2019, og den har hatt som hensikt å finne ut hvilke undervisningsstiler som benyttes i finske klasserom. Her ble det beskrevet fire typer profiler:

- Barnesentrert stil
- Lærerstyrt stil
- Barnedominert stil
- Blandet stil som kombinerer barnesentrert og lærerstyrt stil.

Forskningsspørsmålene søkte å finne ut av hvilke profiler av undervisningsstil man benytter seg av i finske klasserom og knytte disse til barnas leseferdigheter fra 1. til 3. klasse. Funnene i studien viser at den største profilen av undervisningsstil var preget av det som kalles *blandet undervisningsstil* (62%). Profilen som kom som nummer to var *barnesentrert stil* (22%), mens nummer tre var en *lærerstyrt stil* (15%) (Muotka et al., 2019).

Blandet undervisningsstil beskrives med at læreren gir barna en viss grad av autonomi ved at de veileder og instruerer barna med bakgrunn i deres interesser og initiativer. Dette er også i tråd med den finske læreplanen som vektlegger fleksibel bruk av undervisningsmetoder. Dette beskrives som «integrerende instruksjon» (Muotka et al., 2019). Når det gjelder utvikling av leseferdigheter viser funnene at i de klassene hvor *barnesentrert undervisning* var dominerende hadde bedre lesing på setningsnivå sammenlignet med de klasserommene som hadde *lærerstyrt undervisning*. Det var ingen signifikant forskjell på ordgjenkjenning. I klasserom hvor det ble praktisert en *blandet undervisningsstil* var dette mest gunstig for utvikling av begge sett med leseferdigheter (Muotka et al., 2019). Studien konkluderer med at det å gi barna rikelig interessebasert leseferdighet sammen med fonetisk veiledning gir de beste resultater når barna skal gjenkjenne ord og evne å koble fonem til grafem. En blanding av barnesentrert og blandet undervisningsstil gav også best resultat i setningsforståelse (Muotka et al., 2019). Derfor anbefales et fleksibelt repertoar av undervisningspraksiser som tilpasses elevenes behov. Finlands høye resultater på PISA sine sammenligningsvurderinger

er også referent for å benytte seg av blandet undervisningsstil, siden denne fremmer begge sett av leseferdigheter (Muotka et al., 2019).

5. Metode

Formålet med dette kapittelet er å presentere valg av forskningsdesign. Forskningsdesignet skal bidra til at man evner å presentere empiri som på best mulig måte belyser problemstillingen (Jacobsen & Postholm, 2018). I lys av problemstillingen vil valg av vitenskapsteoretisk ståsted, metode for å skape data og analyse av data, samt studiens kvalitet knyttet til reliabilitet og validitet synliggjøres her. Til slutt belyses de etiske overveielserne i forbindelse med studien.

5.1 Den kvalitative tradisjonen

Når man skal innhente informasjon innenfor pedagogikken er det vanlig å benytte seg av observasjon eller via intervju eller spørreskjema eller en kombinasjon av disse (Hjardemaal & Kleven, 2021). Det som kjennetegner kvalitativ forskning er at det handler om å finne ut hva man mener, mens den kvantitative forskningen handler om å kvantifisere (Braun & Clarke, 2013). Ved bruk av kvalitativ metode kan man ved innhenting av informasjon få en mer nyansert kunnskap og en dypere forståelse av et tekstmateriale. Problemstillingen i denne studien er: «*Hvordan omtaler og beskriver lærere på 1. trinn sin gjennomføring av den begynnende lese- og skriveopplæringen*»? Problemstillingen har som formål å finne ut hvordan den enkelte lærer beskriver sin opplevelse av gjennomføringen av den begynnende lese- og skriveopplæringen foregår på den respektive skole. Den kvalitative tradisjonen har til hensikt å forstå hva mennesker gjør, og hvorfor mennesker gjør som de gjør (Jakobsen, 2021). En måte å forstå meningen bak handlinger og praksis i lys av den konteksten og kulturen som den aktuelle situasjonen er (Jakobsen, 2021). En kvalitativ studie beskrives godt med begrepene beskrivelse, forståelse og mening (Jacobsen & Postholm, 2018). Siden intensjonen med dette studiet er å utvikle forståelse av fenomenene basert på intervjuer og den kontakten som vi vil oppnå i løpet av forskningsperioden vil jeg plassere min studie innenfor den kvalitative tradisjonen.

5.2 Hermeneutisk tilnærning

Når man skal forske innenfor en kvalitativ tradisjon er det flere vitenskapelige tilnærminger man kan benytte seg av (Jakobsen, 2021). Det er imidlertid ut i fra hermeneutikken og fenomenologien at den kvalitative metoden har sitt opphav fra (Jakobsen, 2021). Hermeneus er det greske ordet som hermeneutikk stammer fra og det betyr tolk eller fortolker (Hjardemaal & Kleven, 2021). Den klassiske forståelsen av hermeneutikk søkte å finne metoderegler for forståelse av tekster. En videre utvikling av tradisjonen brukte også en fortolkning av de språklige uttrykkene som en person har. Det er en måte å skape forståelse via det språklige uttrykket og se en sammenheng mellom dette og den historiske konteksten og kulturen personen lever i (Hjardemaal & Kleven, 2021), og når tekster tolkes bør det foregå som en vekselvirkning mellom en del og helheten av teksten for å skape enda bedre forståelse. Det kalles den hermeneutiske sirkel eller spiral, en prosess som bidrar til at forståelsen blir en dynamisk prosess (Hjardemaal & Kleven, 2021). Denne spiralen erkjennes i min studie via semistrukturert intervju å etablere forståelse for informantenes ytringer og de tanker og handlingsrom som de arbeider ut i fra. Jeg har plassert studien innenfor en ny-hermeneutisk tilnærming hvor jeg kan gå inn i fortolkningsprosessen med min teoretiske forforståelse og kalle det eventuelt mine fordommer, for deretter å søke å forstå teksten, konteksten og personen det tilhører (Hjardemaal & Kleven, 2021). Samtidig utvides min forståelseshorisont som kan knyttes til alle elementer og det referansesystemet som teksten og dataene består av (Hjardemaal & Kleven, 2021).

Innenfor den tradisjonelle oppstod en mer filosofisk retning av hermeneutikken som hadde et enda større fokus på hva det er å være mennesket. Denne metodetolkningen gikk ut på å studere mennesket via utførte handlinger og aktiviteter i historien. Dette innebar fortolkning av positive aktiviteter og mer destruktive og bestialske handlinger og hvordan disse kom til uttrykk innenfor eks. religion, kunst, vitenskap, rettssystemer og politikk (Hjardemaal & Kleven, 2021). Den problematiserer at den bakgrunnskunnskapen vi har med oss når vi fortolker et utsagn kan bidra til misforståelse av budskapet fordi vi er forutinntatte, og at vi ikke evner å sette vår egen oppfatning til side for å forstå den egentlige meningen i det materialet vi ikke kjenner (Jakobsen, 2021; Leseth & Tellmann, 2018), og kan defineres som en søken etter objektiv mening formulert av kilden eller informanten. En søker å begripe tanken bak aktørens handlinger sett i lys av den konteksten han/hun befinner seg i.

Den ny-hermeneutiske tilnærmingen har en annen forståelse av betydningen av forforståelse i tolkningsprosessen (Hjardemaal & Kleven, 2021). Denne retningen mente det ikke var mulig å skille mellom nødvendige forutsetninger forforståelse og fordommer som kan være til hinder i søken etter forståelse som den tradisjonelle hermeneutiske tradisjonen vektla. Hans-Georg Gadamer utviklet denne ny-hermeneutiske retningen som mener at vi i tolkningen av tekster har med en forforståelse samtidig som den nye teksten bidrar til at vi beriker, utvikler og nyanserer vår egen forståelse (Hjardemaal & Kleven, 2021). Fordommer og forforståelse er begreper som den tradisjonelle hermeneutikken mener er en forutsetning for forståelse og hvor fordommer også står frem med positiv valør (Jakobsen, 2021). En konsekvens av denne forståelsen er at man må forstå at en tekst kan ha mange ulike tolkninger (Leseth & Tellmann, 2018). Mine forkunnskaper representerer begge begrepene, både fordommer og forståelse i studien. Dette kommer til uttrykk i intervjusituasjonen hvor jeg som forsker igangsetter, innleder, stiller spørsmål, avslutter intervjuet og til slutt fortolker intervjuene (Tjora, 2018). Min forforståelse hjelper meg i arbeidet med intervjuguiden fordi jeg kan velge å stille gode spørsmål knyttet til det som jeg allerede har interesse og kunnskap om fra før. Ny-hermeneutikken er avhengig av den allerede eksisterende historien og de tradisjoner som er utgangspunktet for vår forståelse, og hevder at man ikke kan kvitte seg med hverken fordommer eller fortolkningen, fordi de er forutsetningen for å forstå (Jakobsen, 2021). Mine fordommer kan sies å ligge i min forkunnskap om emnet, og empirien utvider min horisont og opplyses av nye perspektiver som kan bidra til kunnskapsutvidelse og sette mine fordommer på prøve (Jakobsen, 2021).

5.3 Det kvalitative forskningsintervju

For å kunne besvare problemstillingen min på beste mulig måte valgte jeg å benytte kvalitativt semistrukturert intervju for å oppnå kunnskap om hvordan lærere på første trinn gjennomfører den begynnende lese- og skriveopplæring. Når man benytter seg av kvalitativ metode i forskning kan man benytte seg av observasjon eller ulike former for intervju som datainnsamlingsmetode (Hjardemaal & Kleven, 2021). Ved bruk av intervju skapes kunnskap i mellom forskeren og de som deltar i forskningsprosjektet. «Intervju stammer fra det franske ordet *entrevue* og betyr *inter view*, og de som deltar i intervjuet, kommer frem til en felles (*inter*) meninger (*view*)» (Jakobsen & Postholm, 2018, s. 116). Innenfor pedagogikken er det

vanlig å benytte seg av ulike varianter av det å se, og det å spørre når man samler inn data. Ved bruk av intervju er det mulig å innhente informasjon med spesifikk tematikk og benytte seg av spørsmål som er relevante i forhold til studiets problemstilling og forskningsspørsmål (Jacobsen & Postholm, 2018). Dette er en teknikk for innhenting av informasjon som Brinkmann & Kvale (2015, s. 28) hevder har vært brukt innenfor pedagogikkfaget i årtier. Intervjupersonen er et subjekt som skal bidra til å skape økt forståelse for emnet man forsker på (Brinkmann & Kvale, 2015). Dette støttes av Jacobsen & Postholm (2018, s. 117) som peker på at forskningsintervjuet gir mulighet for å studere emnets tematikk mer dyptgående enn en vanlig samtale.

I planlegging av denne studien var det kvalitativ metode og intervju som tiltrakk meg mest sett i forhold til at jeg på denne måten kan oppnå forståelse for min informant sett i lys av kontekst. Jacobsen (2021, s.260) støtter dette og påpeker at for å forstå hva mennesker gjør, må man forstå deres intensjoner og hvilken mening som ligger bak det de gjør.

Det kvalitative forskningsintervjuet representerer en metode eller et håndverk som utføres i en spesifikk kontekst for å oppnå kunnskapsproduksjon (Brinkmann & Kvale, 2015). Forskningsintervjuet vil for meg bidra til en økt forståelse for hvordan den begynnende lese- og skriveopplæringen gjennomføres på ulike måter på forskjellige skoler. Kunnskapen konstrueres sosialt, og i et samspill mellom meg som intervjuer og læreren som er den som utfører og «eier» planleggingen og undervisningen. Via transkripsjon, analyse og bearbeiding vil den ferdige rapporterte kunnskapen i denne studien basere seg på hermeneutisk filosofi som fremhever at menneskets liv og forståelse er kontekstuell (Brinkmann & Kvale, 2015, p. 77). Ved å benytte kvalitativt intervju for å innhente informasjon om gjennomføring av begynneropplæringen vil jeg oppnå kunnskap og betydningsnyanser i forskjellene som de ulike skolene representerer (Brinkmann & Kvale, 2015).

Et intervju kan representere ulike former for samtaler ettersom hvordan det er utformet. Det ustrukturerte intervjuet har en klart tanke om hva temaet skal bestå av, og hvor resten oppstår underveis i samtalen mellom den som intervjuer og den som intervjues. Et ustrukturert intervju kan benyttes for å komme studere noe nærmere og man kan følge opp interessante og uforutsette temaer som kommer opp underveis i samtalen (Hjardemaal & Kleven, 2021). Denne studien søker å være beskrivende og få tak i hvordan lærerne opplever sin organisering av den begynnende lese- og skriveopplæring. Brinkmann & Kvale (2015, s. 141) støtter bruk

av intervju i denne form for studie. For å kunne besvare problemstillingen har jeg benyttet meg av semistrukturert intervju for å få tak i deltagernes perspektiv (Brinkmann & Kvale, 2015).

Denne gjensidige påvirkningen som denne intervjuformen frembringer bidrar til at jeg som forsker også oppnår ny kunnskap og eventuelt kan komme med tilleggsspørsmål (Jacobsen & Postholm, 2018). Målet med intervjuene er å forstå lærernes perspektiv og hva de formidler i intervjusituasjonen. Strukturen sørger for at jeg som forsker ikke forstyrrer praksis, men stiller de samme, åpne og ikke ledende spørsmål til mine respondenter (Jacobsen & Postholm, 2018). Denne formen for intervju bidrar også til at informantene presenteres for den samme konteksten, og gir meg i analysen mulighet å sette meg inn i deres tanker og meninger og deretter kunne se etter generelle fenomener og sammenhenger (Jacobsen og Postholm, 2018, p. 126).

5.3.1 Utvikling av intervjuguide

Intervjuguiden og tematikken i spørsmålene ble utformet på grunnlag av problemstillingen som søker lærernes beskrivelse av gjennomføringen av den begynnende lese- og skriveopplæringen. Spørsmålene ble utarbeidet med bakgrunn i empirisk teori, politiske dokumenter og min egen forforståelse og teoribakgrunn som vektet av fordypningen min som er språk, lesing og skriving. Brinkmann & Kvale (2015, s. 137) påpeker viktigheten av intervjuundersøkelsens syv faser og deres gjensidige avhengighet av hverandre. Fasene som innbefatter at man må formulere formålet med undersøkelsen og kartlegge studiens hvorfor og hva (Brinkmann & Kvale, 2015). For å kunne innhente den kunnskapen som er ønsket er det viktig at intervjuundersøkelsen er nøye planlagt. Prosessen innbefattes av gjennomføring av intervju, transkribering, analysing, verifisering og til slutt rapportering (Brinkmann & Kvale, 2015). Tilstrekkelig kunnskap om de ulike fasene er vesentlig for å kunne veksle mellom de ulike fasene i prosessen som innebærer analysing og verifisering av materialet med bakgrunn i studiets formål (Brinkmann & Kvale, 2015; Jacobsen & Postholm, 2018). Utviklingen av intervjuguiden i denne studien opplevdes som krevende, og prosessen resulterte i flere utkast for til slutt å kunne få til å sile ut og til slutt kunne stille gode spørsmål. Det faglige feltet, det utdanningspolitiske og praksisteori vil være sentrale i analysedelen. Spørsmålene i intervjuguiden søkte å få tak i hvordan lærerne omtaler og beskriver den begynnende lese- og

skriveopplæringen, og hva som ligger til grunn for praksis. Hvilke metoder og læringsstrategier benytter lærerne seg av i undervisningen?

5.4 Strategisk utvalg, rekruttering og presentasjon av informantene

Sett i forhold til min kontekst skulle det strategiske utvalget definere hvor mange informanter, samt deres egenskaper og kvalifikasjoner som er nødvendig for å kunne få en nyansert og utdypende kunnskap om gjennomføringen av den begynnende lese- og skriveopplæringen» på den enkelte skole. I kvalitative studier beskrives antallet informanter ofte enten som for få eller for mange. En for liten studie gir et for lite grunnlag for å kunne teste hypoteser og generalisere, mens et for stort materiale vil bli for krevende å analysere, s. 149). I min undersøkelse har jeg valgt å intervju seks lærere som vil gi mulighet for grundige analyser av det ervervede materiale (Brinkmann & Kvale, 2015). Kriterier for utvalget var følgende: 1. Informanten skulle være den som var ansvarlig for gjennomføring av den begynnende lese- og skriveopplæring. Dette innebærer at erfaring, kjønn, etnisitet eller skole ikke ligger i kriteriet. Det er den som gjennomfører undervisningen som vil besvare min problemstilling på best mulig måte. 2. Skolene ligger i samme kommune, men de er tilfeldig valgt og informantene som svarte ja ble rekruttert. Skolene representerer ulik størrelse i forhold til antall elever, men det har ikke påvirket valg av skoler. Jeg valgte skolene tilfeldig og tenkte at jeg Rekrutteringen foregikk ved at jeg sendte e-post med informasjonsbrev om studiet til rektorene på de skolene som jeg ønsket å ha med i undersøkelsen. I informasjonsbrevet informerte jeg om studiets hensikt og formål samt de hensyn som vises i forhold til personvernet. Jeg fikk rask tilbakemelding når jeg sendte ut informasjonsbrev om studien, og fikk avtalt intervjuer innen en tidsperiode på fire uker. Skole 2 ville stille med to lærere til intervju. For å ivareta personvernet har jeg behandlet informasjonen ved å lagre transkripsjonen med benevnelsen lærer 1, lærer 2.1, 2.2 (skole 2 ble representert av to informanter) og videre opp til lærer 4. Informant 1 har jobbet til sammen 29 år i skolen, 3 år med 6-års tilbud på SFO, og hun har 26 års erfaring med begynneropplæringen og trinn 1. – 4. Hun er utdannet førskolelærer i bunnen og har tatt videreutdanning i knyttet til fag, pedagogikk og veiledning. Informant 2.1 har jobbet som pedagogisk leder og styrer i barnehage, deretter har hun jobbet 3 år som spesialpedagog i barnehage. Etter dette startet hun

å jobbe i skolen med trinn 1. – 4, og estimerer at hun har hatt begynneropplæringen i 20 år. Hun er utdannet barnehagelærer. Informant 2.2 har jobbet som lærer i 27 år, og har hatt begynneropplæringen i 7 av disse årene. Hun har jobbet i 1. og 2. klasse i 13 år. Hun er utdannet adjunkt m/opptrykk og videreutdanning i jus og exphil. Informant 3 har hatt begynneropplæringen i 1 år. Hun er utdannet praktisk estetisk faglærer fra 1. trinn til videregående, som også inkluderer faget norsk. Informant 4 har jobbet som lærer i 9 år, og 6 av disse har hun jobbet med begynneropplæringen. Hun er utdannet barnehagelærer med videreutdanning i norsk og veiledning.

5.4.1 Gjennomføring av intervju

I prosessen med å innhente informanter arbeidet jeg parallelt med fagstoff og empiri knyttet til studiet. Dette gav et godt grunnlag og en oppfriskning i forhold til studiets tema og gav mulighet til tolkning underveis i intervjuet (Brinkmann & Kvale, 2015, p.195). Jeg benyttet meg derfor av en semistrukturert intervjuform. Dette ble et hjelpemiddel i forhold til å kunne holde tråden og ikke påvirke med tilfeldig ledende spørsmål, samtidig som det gav mulighet til å stille oppfølgingsspørsmål (Brinkmann & Kvale, 2015). Jeg forberedte meg til første intervju ved å foreta et pilot-intervju av en bekjent som er lærer. Han kunne også evne å relatere seg til spørsmålene i intervjuguiden og fagterminologien. Han hadde ingen forslag til endringer i intervjuguiden og syntes at spørsmålene virket dekkende i forhold til å besvare problemstillingen. Etter korrespondanse via e-post og telefonsamtaler ble det etablert kontakt mellom meg og de lærerne som skulle delta i undersøkelsen. I disse samtalene fikk jeg informert om min bakgrunn og studiets formål. Her avtalte vi også tidspunkt for gjennomføring av intervjuer. For å sikre åpenhet og involvere i informantene sendte jeg ut intervjuguiden i forkant, slik at informantene skulle være forberedt i form av gjennomsyn av spørsmålene.

Intervjuene foregikk på de respektive skolene og på egnede rom hvor vi kunne snakke uforstyrret. Jeg startet alle intervjuene med uformelle, hyggelige samtaler slik jeg oppfattet det. Både lokasjoner og denne innledningen støttes av Braun & Clarke (2013) som sier at det er viktig at intervjuet foregår på et sted hvor informanten føler seg trygg og viktig at intervjuer etablerer kontakt og skaper trygghet med informanten. Selve intervjusituasjonen føltes komfortabel, og forholdet mellom meg og informanten opplevdes som uanstrengt og

avslappet. Brinkmann & Kvale (2015, s. 88) gjorde meg oppmerksom på punkter som det var verdt å merke seg under transkripsjonsprosessen og som jeg benyttet meg av i intervjusituasjonen og under transkriberingen. Et av punktene her var å legge merke hva som ble sagt og måten det sies på (Brinkmann & Kvale, 2015, s. 88). Jeg var bevisst på dette under intervjuprosessen og tenkte at dersom ord og begreper ble gjentatt i samtalene så skulle det noteres ned. Jeg var også oppmerksom på hvordan informanten brukte stemmen og kroppsspråk i intervjusituasjonen. Det kunne bidra til at det ble lettere å huske hvordan informanten formidlet sine emosjoner i forhold til de ulike spørsmålene. Jeg spurte også informantene halvveis inne i intervjuet om de ønsket en pause (Braun & Clarke, 2013; Brinkmann & Kvale, 2015). Jeg hadde planlagt å notere ned ansiktsuttrykk, tonefall og kroppsspråk men gjorde ikke det fordi informantene viste at de var komfortable i intervjusituasjonen. Jeg noterte derimot ned latteren som kom frem av lydopptakene i transkriberingen. Avslutningsvis gav jeg informanten anledning til å komme med tilleggs kommentarer dersom det var noe hun følte ikke kom frem i intervjuet. I etterkant av hvert intervju reflekterte jeg over intervjusituasjonen og om det var elementer i prosessen som krevde en endring. Braun & Clarke (2013) anbefaler at man noterer ned hvordan man syntes intervjuet gikk, om erfaringen bidrar til en endring av intervjueteknikk eller andre ting. Min opplevelse av intervjuene var utelukkende positiv.

5.4.2 Transkribering og analyse av data intervju

Intervjuet, som er en muntlig samtale mellom to personer skal ved transkriberingen oversettes til empirisk data. Å transkribere betyr å transformere, og er en kontekst som krever at materialet oversettes fra talt form til skriftlig form (Brinkmann & Kvale, 2015, p. 205). Brinkmann & Kvale (2015, s. 209) sier at en meningsanalyse som jeg benytter i denne studien ikke er avhengig av spesialiserte former for transkripsjon og bruk av de regler som dette medfører. Dette er en prosess som krevde at man kontinuerlig vurderte hvordan oversettelsen ivaretar det faktiske materialet, og får frem informantens rette mening.

Et grundig arbeide med intervjuguiden i forkant av intervjuene bidro til refleksjon over hvordan de eventuelt ville påvirke relasjonen i intervjusituasjonen og gav rik kunnskap om de spørsmål som skulle benyttes (Brinkmann & Kvale, 2015; Jacobsen & Postholm, 2018). Jacobsen & Postholm (2018, s. 132) poengterer at det også er viktig at man tenker over hva slags lydopptaker man bruker og setter seg godt inn i hvordan den skal benyttes. Til opptak

ble det benyttet en bærbar diktafon, samt en ekstra enhet dersom det skulle skje noe med den ene opptaket. Med god lyd på opptakene sikret at transkriberingen gikk fint og at budskapet var tydelig i intervjuene.

I etterkant av hvert intervju startet fasen med transkriberingen for å gjøre materialet tilgjengelig for videre analyse. Ved å transkribere selv bidro til at jeg fikk en god oversikt over det materialet jeg hadde innhentet. For at transkriberingen skulle bli så reliabel som mulig ble intervjuene transkribert ortografisk (Braun & Clarke, 2013), og rett etter hvert intervju som Jacobsen & Postholm (2018, s. 164) påpeker, ordrett ned hva som ble sagt, og jeg skrev i tillegg inn latter, pauser og andre gester som ble kommunisert. Innholdet ble også tydeligere ved å lytte på opptakene gjentatte ganger. Jacobsen & Postholm, (2018, s. 164) støtter metoden, og peker på at ved å lytte på opptakene på nytt og på nytt kan forskeren gjøre nye analyser og funn. Jeg var også opptatt av at transkriberingen skulle få frem informantens rette mening fordi talespråk og skriftspråk kan fremstå svært forskjellig. Dette var en erfaring som jeg også gjorde meg i under transkripsjonen fordi noen av informantene snakket i ufullstendige setninger og hoppet litt frem og tilbake i svarene sine. Man skal også være bevisst på at det transkriberte intervjuet er av god kvalitet siden dette er det andre trinn av bearbeiding av selve intervjuet (Braun & Clarke, 2013, s. 162). Det som kjennetegner kvalitet i transkripsjonen er at den for det første må signalisere hvem det er som snakker og den må registrere skriftlig alle ytringer for å sikre en transparens (Braun & Clarke, 2013). Personvern og tekstens konfidensialitet ble ivaretatt under transkripsjonen (Brinkmann & Kvale, 2015).

Leseth & Tellmann (2018, s.123) påpeker at analysene i en kvalitativ undersøkelse kan foregå parallelt med datainnsamlingen ved at det tas notater og refleksjoner etter gjennomføring av intervjuene og at når transkripsjonen er foretatt, er datainnsamlingen klar for en ny form for analyse og en strukturering av materialet som dannet skjelettet for den videre forskningen (Jacobsen & Postholm, p. 139). Johannessen (2018) beskriver kvalitativ analyse med at det er en prosess som er drevet av spørsmål, og hvor man leter i data etter svar på spørsmål. I hovedsak starter analysen av kvalitativ forskning når alle dataene har blitt samlet inn (Braun & Clarke, 2013).

I henhold til den hermeneutiske tradisjonen (Leseth & Tellmann, 2018) startet denne analyseprosessen med forberedelsesprosess for en å få en oversikt over det ervervede

materiale, samt en dekontekstualisering for å gjøre materialet klart for analyse (Johannessen et al., 2018). Å dekontekstualisere i denne sammenhengen forstås som å at en forståelse av en tekst kan åpne for en ny konstruksjon for andre forståelser (Brinkmann & Kvale, 2015, s.261). I arbeidet med dette identifiserte jeg nøkkelbegreper og fellestrekk eller forskjeller hos informantene. Materialet knyttet til problemstillingen og forsøk på å finne sammenhenger og mønstre etter tema som kunne hjelpe meg å dele materialet videre inn i kategorier eller temaer som samlet vil gi grunnlag for å svare på forskningsspørsmålet og problemstillingen (Johannessen et al., 2018; Leseth & Tellmann, 2018) som beskrives med at man identifiserer de dataene som har like fellestrekk eller som kan plasseres innenfor samme kategori (Johannessen et al., 2018). Spørsmålene hadde jeg strukturert etter tema, samtidig som at de ble stilt i lik rekkefølge til alle informantene. Dette gjorde arbeidet med kategoriseringen lettere. Jeg startet med å lese gjennom intervjuene flere ganger for å identifisere om begreper og fenomener ble gjentatt.

Kodingen bestod av i første omgang ved at jeg tok notater i margen, og var en prosess som jeg måtte gjøre gjentatte ganger. Som verktøy ble benyttet jeg markeringspenn i forskjellige farger på nettbrett. Johannessen et. al (2018) støtter metoden, men nevner også at man kan benytte seg av et kodeskjema. For å kategorisere utformet jeg en tabell og kolonner med informantenes svar sortert etter fargekode for å finne data som omhandlet samme tema/kategori, og som kunne gi svar på min problemstilling. Johannessen et. al (2018) hevder at forskningsspørsmålet er avgjørende i denne fasen. Deretter startet prosessen med rapporteringen av dataene som etter koding og ble til disse fire kategoriene: Kontekst, undervisning/metoder og læringsstrategier, kartlegging og evaluering av lese- og skriveaktivitetene og tilpasset opplæring.

5.5 Drøfting av studiens reliabilitet/pålitelighet

Når man snakker om kvalitet i kvalitativ forskning er det de norske begrepene pålitelighet (reliabilitet), gyldighet (validitet) og generaliserbarhet som representerer indikatorene på kvaliteten (Johannessen et al., 2016). Kvaliteten på forskningen er påvirket av vurderingen av dataene og på hvilken måte dataene er samlet inn (Leseth & Tellmann, 2018). I kvalitativ forskning påvirker forskeren prosessen ved å være ansvarlig for hvilket datamateriale som produseres og hvilke funn man får (Leseth & Tellmann, 2018).

Denne studien omhandler hvordan lærere beskriver gjennomføringen av den begynnende lese- og skriveopplæringen. For å ivareta påliteligheten var jeg bevisst på å gjøre forskningsprosessen transparent ved å gjøre grundige beskrivelser prosessen som innebar utforming av intervjuguide, gjennomføring og transkribering av intervjuene (Leseth & Tellmann, 2018). Et grep forhold til indre validitet i denne studien var hvordan jeg i utformingen av intervjuguiden hele tiden var kritisk til hvilke type spørsmål jeg stilte (Jacobsen & Postholm, 2018). Jeg var bevisst på at min forforståelse og kunnskap innenfor emnet påvirkning på hvilke spørsmål jeg ønsket å stille. Det var også viktig for meg å lage spørsmål som på beste mulig måte kunne hjelpe meg å besvare min problemstilling. Jeg var derfor bevisst på at jeg ville benytte meg av et semistrukturert intervju for å sikre at informantene fikk samme type spørsmål og at jeg ikke skulle komme i en situasjon hvor jeg kunne komme til å stille ledende spørsmål og som kunne påvirke relasjonen og skape usikkerhet mellom meg og informanten. Den semistrukturerte intervjuformen hjalp meg også til å holde den samme tråden gjennom alle intervjuene slik at jeg ikke underveis lot meg påvirke av den kunnskapen tidligere gjennomførte intervjuer hadde gitt meg (Brinkmann & Kvale, 2015).

Grimen (2003) beskriver dette med at man ikke alltid kan vite om hvilken type informasjon informantene innehar, men at en bevissthet rundt utvalg av informanter er avgjørende for resultatets gyldighet. Grimen (2003) poengterer viktigheten av troverdigheten i et kvalitativt forskningsarbeid med at informantene ikke består av en gruppe hvor alle aktørene har samme informasjon, at de deler det samme perspektivet, eller at sosialt rom og tid er homogen. Et ikke homogent sosialt rom beskrives med at det som sies og gjøres er forskjellig på forskjellige sosiale steder. Ikke homogen tid betyr at sosiale aktører gjør forskjellige ting på forskjellige tidspunkter (Grimen, 2003). I denne studien var valg av informanter tilfeldig med kriteria at det var den som var ansvarlig for gjennomføringen av undervisningen, og som derfor kan ses på som en gruppe informanter som representerer en blanding av perspektiver innenfor samme yrkesgruppe (Grimen, 2003, 2003, s. 209).

Pålitelighet og validitet handler også om metoden evner å undersøke det som undersøkes. Det kan også knyttes til hvor nøyaktig dataene som er samlet inn er, og om hva som er samlet inn av data (Jacobsen & Postholm, 2018; Leseth & Tellmann, 2018). Det som redegjør validitet innebærer også en konkretisering av de metodene som er brukt for analyse av

transkripsjoner og som blir studiens datamateriale (Leseth & Tellmann, 2018). Pålitelighet i transkripsjon betraktes avhengig av hva som skal analyseres. I samfunnsvitenskapelige studier bør informantens rette mening bør fremkomme (Brinkmann & Kvale, 2015), og det er den transkriberte teksten som utgjør studiets datagrunnlag (Leseth & Tellmann, 2018).

En studies pålitelighet innebærer en forståelse av at produksjon av kunnskap er en kritisk prosess som krever kriterier for gjennomføring (Leseth & Tellmann, 2018). Tradisjonelt er kriteriet et spørsmål om studiets mulighet til å bli gjentatt på et senere tidspunkt av andre forskere (Jacobsen & Postholm, 2018). I kvalitativ forskning er det ikke mulig å gjenta samme studie en gang til siden man bruker seg selv som verktøy i datainnsamlingsmetoden og det er en persons mening til en gitt tid som formidles (Jacobsen & Postholm, 2018). I forhold til intervjuene som ble foretatt i denne studien kan jeg bekrefte at relasjonen og det opplevde samspillet i intervjusituasjonen følte genuin, og en her og nå situasjon som ikke kan replikeres eller gjentas. En beskrivelse som kjennetegner og gjør det kvalitative forskningsintervju genuint (Jacobsen & Postholm, 2018).

Kriteriene har vært førende i denne studien og ført til grundige beskrivelser og refleksjon knyttet til arbeidet og gjennomføring av de ulike prosessene i prosjektet som samspillet mellom aktørene, fenomener og konteksten (Hjardemaal & Kleven, 2021). Johannessen et al. (2016) beskriver dette som en revisjonsprosedyre som gjør det mulig å spore dokumentasjon av data, metoder og begrunnelser forskeren har tatt for gjennomføring av studien.

5.6 Forskerrollen og etiske refleksjoner

Før man skal gå i gang med et studie er det viktig at man reflekterer over sin egen rolle i forskningen (Jacobsen & Postholm, 2018). Forskerrollen ses på som viktig for kvaliteten på den vitenskapelige kunnskap som produseres i kvalitativ forskning (Brinkmann & Kvale, 2015). Jeg ble enda mer bevisstgjort min rolle som forsker når jeg arbeidet med forberedelsene til studiet i form av meldeskjema til NSD ⁶(Norsk senter for forskningsdata), ved utforming av informasjonsskriv til informantene og arbeidet med intervjuguiden. Jeg kjente på at jeg

⁶ Vedlegg 1

hadde stor ydmykhet og respekt når jeg arbeidet med punktene informasjonsskrivet som redegjorde for studiets formål, ansvar, opplysninger om personvern og informantens rettigheter. Jacobsen & Postholm (2018, s. 247) bekrefter viktigheten av at den som deltar i form av et informasjonsskriv beskriver alle elementer i undersøkelsen inkludert farer og gevinster.

Etiske refleksjoner og prinsipper er vesentlige underveis i et forskningsprosjekt og er beskrivende for forskerens ansvarlighet overfor informantene, for den undersøkelsen som skal gjøre og til slutt den rollen man har som forsker og situasjoner man kan komme opp i (Jacobsen & Postholm, 2018). Informantene er representert tilfeldigvis av kvinnelig kjønn med ulike erfaringsgrunnlag i forhold til gjennomføring av den begynnende lese- og skriveopplæringen. Skolene og informantene ble anonymisert i transkriberingen slik at det ikke ville være mulig å identifisere disse i studien. I informasjonsbrevet informerer man om anonymitet, men at dette er noe man aldri helt kan sikre, sier Jacobsen & Postholm (2018). Som forsker skal man garantere at personopplysninger ikke blir formidlet i etterkant og at presentasjonen av studien garanterer anonymisering (Jacobsen & Postholm, 2018). Innenfor kvalitativ forskning oppstår en spenning mellom ønsket om å oppnå ny kunnskap og de etiske hensyn som forskeren må ta (Brinkmann & Kvale, 2015). Dette kan være i forhold til om konsekvensen av undersøkelsen kan påføre deltakerne skade eller sette de i et dårlig lys. I arbeidet med utforming av spørsmålene i intervjuguiden ble dette tatt hensyn til, ved at alle fikk like spørsmål og ved å ha en lik struktur i intervjusituasjonen slik at jeg ikke skulle komme i en posisjon hvor jeg kunne komme til å stille uforberedte spørsmål som ville påvirke informanten, tryggheten i forhold til vår relasjon eller prosessen videre. Brinkmann & Kvale (2015 s. 107) påpeker at dette er viktig å tenke over i intervjusituasjonen, slik at man ikke kommer i en situasjon hvor informanten kan føle seg krenket

6. Funn

I dette kapittelet presenteres det empiriske datamaterialet som intervjuene om den begynnende lese- og skriveopplæringen har gitt. Etter gjennomgang av empirien har analyseprosessen identifisert fire hovedkategorier som representerer funnene: Kontekst, former for undervisning, læringsstrategier og metoder, kartlegging og evaluering av lese- og skriveopplæringsaktivitetene og tilpasset opplæring. Kategoriene knyttes til forskningsspørsmålet som er presentert i kapittel 3.2. Figuren under viser kategoriens plassering sett i forhold til teori om praksisarkitekturer og de kulturell-diskursive arrangement (ytringer), materiell- økonomiske arrangement (handlinger) og de sosial-politiske arrangement (relasjoner)(Kemmis et al., 2014)

Empiri anonymiseres ved at institusjonene omtales generelt som skole mens informantene/lærerne på de ulike skolene omtales som lærer 1, lærer 2.1, 2.2 (en av skolene stilte med to informanter), lærer 3 og lærer 4 (en av skolene stilte med to informanter). En nærmere drøfting av funnene med bakgrunn i teori vil komme i kapittel 9.

6.1 Gjennomføring av undervisningen

Denne kategorien presenterer hvilke typer undervisning, læringsstrategier og metoder som lærerne benytter seg av generelt, og synliggjør til slutt hvilke utfordringer lærerne har i forhold til gjennomføringen av den begynnende lese og skriveopplæringen. For lese- og skriveopplæringen viser funnene at det er en app på nettbrett som heter STL-pluss som nevnes av alle lærerne. STL-pluss beskrives som skrivning av tekst med lyd støtte, og er en metode som går ut på å skrive seg til lesing. Med det innføringen av det digitale og nettbrett er hensikten at elevene raskt skal bli kjent med bokstavene ved å leke på tastaturet. Det vil si at når eleven skriver ordet, lyderer nettbrett samtidig. Det er allikevel viktig at barna bruker alle sansene når de skal lære seg bokstavene. Lærer 1 sier:

«Bruke alle sanser for å lære bokstavene. Se, spore forme føle osv.» Dette støttes av lærer fire som forteller at de: «Smaker, kjenner, synger, føler og former bokstavene».

Det nevner også lærer 4 som en strategi i forhold til å lære seg bokstavene. Lærer 2 sier at de bruker mye tankekart som strategi og lager tankekart til hver lyd. Da har de en samlingsstund

og en kiste med ting som de trekker opp. Da undrer de seg sammen og finner ut hvilken lyd tingen begynner på. De har fokus på lydering, som også lærer 1 og lærer 4 også nevner som sine strategier. Lærer 2 forteller at det brukes også mye plakater i rommet med bilder av ting med tilhørende lyd og bokstav. De arbeider mye med språkleker, rim, regler, førstelyd, sistelyd, sammensatte ord osv. De skolene som har bibliotek benytter de regelmessig. To av skolene har en egen bibliotekpedagog som kan bistå med hjelp til boklån og høytlesningsstunder.

Lærer 3 beskriver:

«Det er lite tavleundervisning. Det blir mer sånn at du tar opp et bilde for å få samtale i klassa og litt sånn. Også bruker jeg tavla for at de skal få seg bokstavene i skrivehuset, og litt videoer til temaer.

Undervisningen beskrives med begrepene variabel og variert med temajobbing, uteskole, de lager tankekart på nettbrettet (nettbrett), barna arbeider i arbeidshefter, barna tar bilde av ting og skriver om ting.

Lærer 1 forteller at hun synes det er viktig med struktur og faste rutiner. Hun viser til et eksempel:

«Når barna kommer på skolen mandag, så vet de at det er stasjoner. Det er en stasjon som heter ABC, og en som er veiledet lesing med lærer og en som er å jobbe på nettbrett. Innholdet varierer».

Når det kommer til spørsmål om hva slags undervisning lærerne foretrekker, sier Lærer 3:

«Temabasert, der jeg kan få gjøre det praktisk og undre seg litt og gjøre ungene nysgjerrig». Lærer 4 sier: «Den varierte og lekbaserte, og at vi kan få inn humor og latter og at ting skal være gøy».

Når det er spørsmål om hvilken undervisningsform barna foretrekker, sammenfaller dette med den undervisningsformen som lærerne foretrekker. Lærerne nevnte ikke nettbrett, men det tror lærer 1 er et verktøy som barna liker godt.

«Jeg tror de foretrekker nettbrett, og kanskje ikke mine norskgreier men et spill. Det er mange som er litt for glad i den biten av nettbrett».

Lærer 4 legger til lekbasert undervisningen, for da er det ikke så mange av elevene som skjønner at de har undervisning. På denne måten føler hun de treffer mange flere.

6.2 Kartlegging og evaluering av lese og skriveopplæringsaktivitetene.

Dette kapittelet handler om kartleggingsmetoder skolene benytter seg av, og hvordan lærerne evaluerer organiseringen av lese- og skriveopplæringsaktivitetene. Av kartleggingsmetoder viser funnene at alle skolene gjennomfører Utdanningsdirektoratets sin nasjonale kartleggingsprøvene i lesing på våren. Lærer 1 forteller at:

«Det første vi gjør er å kartlegge det utgangspunktet de har. Vi har da en bok som heter språkleker».

Lærer 2 forteller også at de benytter diktat på øve-ord når de starter å øve på ord ved vinterferietid i første klasse. Hun beskriver diktat som en type kartlegging fordi det viser hvilket nivå barna er på med måten de skriver ordet på. Disse øve-ordene plukkes fra hundreordslista som er en liste over høyfrekvente og vanlige ord og som brukes mye i bøker for barn i fra 1. til 3. trinn. Lærer 1,2 og 4 nevner også SOL- kartlegging som er et digitalt verktøy som betyr systematisk observasjon av lesing. Testen har stadier som kan benyttes helt opp til ungdomsskole. Lærer 1 forteller:

«Da kan jeg hake av for grønt, rødt eller gult. Rødt er mestrer ikke, gult er på vei og grønt er ok. Akkurat nå holder vi på med diftonger. Leser du automatisk en diftong så kan jeg skrive grønt på deg».

Funnene viser at Carlsten 's lesetest som sjekker leseforståelse på våren benyttes av både lærer 1 og lærer 2. Lærer 4 legger til at de har en begrepsforståelseskartlegging. Det er også et kartleggingsverktøy som spesialpedagogene benytter som heter 6-16. GNO har også et kartleggingsverktøy fra UDIR som de benytter for tospråklige elever. Hun nevner også Aski raski. Aski raski er et nettbasert lesetreningsprogram som med utgangspunkt i Torleiv Høiens teorier om leseutvikling kartlegger elevenes leseferdigheter fra første til syvende trinn

(Gjestsen, 2020). Verktøyet kan benyttes for å måle elevenes tekniske leseferdighet ved å måle evne til å avkode lyder og ord.

I forhold til evaluering av organiseringen av lese- og skriveaktivitetene forteller Lærer 1 at hun evaluerer etter gjennomført skoleår og skriver det inn i planen som ligger på første klasse. Den blir delt med de andre lærerne som skal ta over neste år. Lærer 2 sier:

«Kartlegginger er også en slags evaluering av oppleggene våre. Vi har fast møte med ledelsen etter kartlegginger for å vurdere og se».

Kartlegginger er også en evalueringsform som lærer 3 og 4 også nevner. Lærer 4 forteller:

«Resultater av kartlegginger. Spesielt Udir 's kartlegginger. Der har vi et systematisk arbeid i etterkant. Den er på våren».

Hun forteller også at det systematiske etterarbeidet også blir evaluert. Likt for alle informantene er at alle har en evaluering etter gjennomført skoleår der de noterer ned hva som «funker» og hva som ikke «funker» slik at denne informasjonen videreføres til de som skal ha undervisningen neste år.

Lærer 3 sier også at det er testene som bestemmer hva man gjør på de ulike trinnene.

«Første trinn har ikke før på våren, det er kanskje greit for det er mye å lære og det er mye som skal inn på høsten». Her kjører de også mye stasjonsarbeid. «Jeg vet ikke hundre prosent sikker om det er vi som har bestemt det eller om det er kommunen».

Lærer 1 kunne fortelle at hun et år gikk inn og endret den begynnende lese- og skriveopplæringen. Når kommunen innførte nettbrett i undervisningen skulle de lære seg bokstavene med å jobbe på tastaturet med en gang, også var det bygget opp etter stasjoner og veiledet lesning. Håndskriften var ikke en del av den pakken, noe som læreren så viktigheten av. De gikk inn og endret planene i enighet med ledelsen.

«Det ble sagt at tastatur med lyd støtte skulle være spot on, og bra for de som trengte litt ekstra, men det ble motsatt. Når du sitter der med et hav av bokstaver foran deg og ikke vet hva de heter eller noe som helst, da bare trykker og trykker de. Vi måtte gå tilbake og jobbe med to bokstaver i uka, sammen med håndskrift».

De har også en ferdig skrevet leseplan som de benytter fra 1. til 7. trinn. I den ligger det tips til stasjonsjobbing og bøker og som blir revidert for hvert år.

Hva de ville gjort annerledes dersom de hadde hatt muligheten til å endre organiseringen av lese- og skriveopplæringsaktivitetene svarte lærer 1 og lærer 2 at de ønsket mer personale.

Lærer 1 sier:

«Dersom jeg hadde hatt mere folk så vet jeg at jeg hadde utnyttet det på en bedre måte, men det har jeg ikke og det vet jeg at framtiden heller ikke vil gi meg».

Lærer 2 forklarer at de kunne ønsket å ha mer utstyr til en praktisk tilnærming. De kunne også ønsket seg flere rom og grupperom uten sambruk med SFO tilgjengelig slik at de kunne ha butikk og kontor stående. Lærer 3 formidler at hun synes det er vanskelig å vite det rette tidspunkt for å starte med lesemappe. En kartlegging på høsten hadde identifisert at årets kull hadde god fonologisk bevissthet og hun kunne startet med lesemappen tidligere.

«Det er diskusjon på når man skal starte med en lesemappe og den biten. Skal du vente med mesteparten av alfabetet er innlært eller skal du begynne å gi det tidligere. I år tenker jeg at jeg kunne startet litt før».

Hun synes det er vanskelig å vite når hun skal begynne å gi leselekse fordi barnegruppene er forskjellig fra år til år i forhold til hva de kan. Lærer 4 sier at:

«Det en kan prate mye om er hva slags læreverk en skal bruke. Men noen store revolusjonerende endringer ser jeg ikke behovet for. Så jeg tenker ikke store endringer, men dersom det kommer nye ting fra UDIR eller fra lesesenteret eller forskning så er vi åpne for det hele tiden og kan ta vurderinger og gjøre endringer».

Lærer 3 fortalte at hun var fersk i å undervise i den begynnende lese- og skriveopplæringen. Hun hadde syntes det kunne vært spennende å lære hva flere skoler gjør og hvilket opplegg man bruker.

«Skulle hatt litt mer utdanning på akkurat den biten. Jeg savner å kunne litt mer spesifikt i norsk, selv om jeg har lært mye av gode kollegaer her».

(I sitatet over har jeg utelatt lærerens utdanning for å kunne ivareta personvernet). Lærer 4 sier i forhold dersom hun skulle ha endret noe kunne hun ha tenkt seg og ha mer tid til lek, ha tid til leke-skrive lek og få leken inn i skolen.

«Det sies at man skal ha fokus på leken, og selv om det skrives og sies mye om at en skal ha fokus på det så er det ikke lett med alle trykkene vi får fra kommunen og videre opp i systemet. Så ta vare på leken og ha humor og glede i hverdagen».

6.3 Tilpasset opplæring

Denne kategorien fokuserer på å finne ut hvordan informantene tilpasser undervisningen til elevenes behov og mestringsnivå. Her svarer alle lærerne at elevene får tilpasset leselekse og at det i en klasse kan være opptil fem forskjellige nivåer på disse. Lærer 3 beskriver:

Vi kjører jo leseuniversitetet sine bøker så der får de jo nivådelte bøker, og vi har testet ut i fra det som vi kjører i gjennom for at de skal få gå opp når de trenger det (det er tester som er tilknyttet bøkene)».

Lærer 2 beskriver at de tar individuelle hensyn ved å gi barna i oppgave å produsere tekster:

«Det å produsere tekster selv er en differensiering i seg selv. Noen skriver mye og andre skriver mindre. Altså det at vi gir de åpne oppgaver, da er det veldig store muligheter for differensiering med en gang».

Lærer 4 beskriver at tilpasset opplæring og prediksjon kjennetegner hvordan de tar individuelle hensyn. Prediksjon beskriver læreren som en tilpasset opplæring der de plukker ut de elevene som det kan tenkes at vil trenge litt ekstra hjelp og støtte kontinuerlig. Elevene blir kartlagt, observert og plukket ut i fra all den informasjonen læreren har om eleven. Blant annet informasjon fra barnehagen. Her ser de også litt frem i tid sier læreren, og tenker at det ekstra de legger inn for denne eleven nå, vil de få igjen for senere. Hun never også kartlegginger, jobbing i smågrupper eller styrk-grupper. Det jobbes også en-til-en med elever. Hun sier også at samarbeid med hjemmet er viktig.

Lærer 1 konstaterer at alle barna har sin nettbrett, og at det er et fint verktøy fordi det er ingen som vet hva som ligger på den enkeltes nettbrett. For barna ser det ut som at de sitter og arbeider med det samme, mens innholdet allikevel er tilpasset eleven. Nettbrett nevner alle

som et fint verktøy for å kunne tilpasse for de barna som sliter med lesing ved å legge inn lydfiler. Lærer 4 sier at:

«Nettbrett eller IKT for å få inn det digitale» eller som lærer 1 sier: Forsøker å være kreativ og benytte nettbrett for å tilpasse undervisningen til hver enkelt elev».

De barna som strever med bokstavinnlæringen får ekstra tilrettelegging med variasjon i metoder. Som for eksempel nettbrett. Det benytter alle skolene seg av. Lærerne sier at variasjon i undervisningsform er viktig. Eksempel på dette er uteskole en halv dag hver tredje uke hvor de kombinerer fysisk bevegelse, undring gode samtaler og lek med læring og tekstsaking i etterkant. Lærer 3 sier:

«Det blir aldri en full time teoretisk, men vi skriver litt, også tegner vi, også maler vi også er vi oppe og springer også former vi med leire og med kroppen også. Så både ute og inne har vi praktisk matte og norsk».

Lærer 4 kan fortelle at de har noe som de kaller «kjøleskapsbok». I den står navnet på de elevene som trenger å lese hver dag. Her krysser lærere og barneveiledere av for å sikre at det blir gjort. Det er 15-20 elever som blir plukket ut på trinnet som de vet trenger repeterende lesing. Når det gjelder bruk av håndskrift understreker lærer 1 og lærer 3 viktigheten av den i bokstavinnlæringen.

«At det er praktisk og at du bruker det i språket, men at du skriver det for hånd. Jeg er tilhenger av håndskriften selv om vi har nettbrett. Så har de igjen for at de skriver for hånd fra starten av. Være nøye med bokstavhøyden også». Lærer to kan fortelle at:

«Vi starter opp med håndskrift etter påske. Da rekker vi ikke å gjennomgå alle bokstavene, men det lever vi greit med. På vår skole tar vi de bokstavene som er mest formlike samtidig. Begynner med de som har enklest former, så da begynner vi med l, i og t. Vi venter med de som har krøller og buer».

6.4 Kontekst

Denne kategorien fokuserer på konteksten rundt organiseringen av den begynnende lese- og skriveopplæringen. Konteksten hører til det kulturell-diskursive arrangement og som et produkt av tidens nasjonale styringsdokumenter (Kemmis et al., 2014). Ytringer som tilhører

det kulturell-diskursive arrangement kan også knyttes til dette kontekst fordi det sosial-politiske arrangementet snakker om er preget av kulturell-diskursive arrangement som den enkelte skole har for planlegging og hvordan de omtaler begynneropplæringen, det innbefatter også læreplaner og skriftlige dokumenter som danner kontekst for undervisningen.

Funnene viser at alle lærerne omtaler den begynnende lese- og skriveopplæringen som viktig. Lærer 1:

«Vi snakker veldig mye om begynneropplæringen. Da er det noen begreper innenfor begynneropplæringen som vi som arbeider med den forstår. Da snakker vi mye om stasjonsundervisning, veiledet stasjon, veiledet skriving, veiledet lesing og andre stasjoner.

Videre beskriver lærer 2 at den begynnende lese- og skriveopplæringen er så viktig på skolen at personalet på trinnet blir spesielt utvalgt.

«Ja, vi føler vel at det lese- og skriveopplæringen og den første biten når barna begynner på skolen omtales som en viktig del på skolen. Og der er slettes ikke alle som vil, eller tør ta på seg den jobben. Vi oppfatter at når et nytt barnetrinn eller personale skal settes liksom så blir nok de som kan det på en måte håndplukket først».

Lærer 4 hevder også at den begynnende lese- og skriveopplæringen er veldig viktig. På denne skolen blir de satt sammen i team, og da er ledelsen nøye på hvem som blir satt inn ut i fra erfaring og kompetanse de har på begynneropplæringen. Lærer 3 påpeker at planlegging på deres skole er også vesentlig. På denne skolen er det mye prat på hvilke læreverk de skal benytte for kommende elever. De siste årene har de benyttet Ordriket, mens de tidligere brukte Tuba luba. Det ble utdatert med den nye reformen. Ordriket og Tuba Luba er begge to et norskverk for begynneropplæringen.

Lærer 1 forteller at de bruker mye tid på å planlegge og at når hun slutter i første klasse, overfører hun sine erfaringer til de som skal ta over. Det gjøres også via et digitalt rom som heter skolestart. Der kan de som er lærere på trinnet finne igjen dokumenter som er førende for begynneropplæringen.

«Også har jeg en stor frihet innenfor dette igjen. Vi bruker mye tid på å prate om det på trinnet, på team og på hele skolen. Også går det tilbake som en sirkel».

Lærer 2 sier at de har laget en egen «smørbrøddliste» som hun synes er en god støtte i planleggingen av nytt skoleår.

Lærer 4 tilfører begrepet prediksjon. Hun knytter begrepet til tilpasset opplæring, og det å kunne se tidlig hvor de skal hjelpe de elevene som trenger det mest. I gjennomføringen sier hun at det er ledelsen, forskning, teori, deres erfaring og kompetanse som de jobber ut ifra og har en tydelig praksis i forhold til planlegging.

Funnene viser også at styringsdokument som læreplaner, fagfornyelsen og kommunale planer er grunnlaget for planlegging. Lærer 1 sier:

«Vi har disse styringsdokumentene som sier noe om kompetansemål, grunnleggende ferdigheter og alt det som skal være på plass. Kommunen har planer og vi har våre planer. Lærer lager seg en årsplan, og det er ikke ut i fra den enkelte lærer, men en årsplan vedtatt på skolen og som endres ut i fra lærerens arbeidsmåte».

Hun påpeker også at det var kommunen som i sin tid bestemte at de skulle arbeide med stasjoner. Stasjonene blir utarbeidet med utgangspunkt i det barna skal lære, men også ut i fra den overordnede planen. Hun sier at det skal henge sammen. Lærer 3 forteller også at deres skole arbeider med stasjoner, men at hun ikke er helt sikker på om det er skolen som har bestemt det eller om det er kommunen. Lærer 1 forklarer stasjoner med at gruppen deles i tre:

«da er det alltid en som heter spill, en som heter abc og det er en som heter veiledet lesing. Stasjonene utarbeides med utgangspunkt i det barna skal lære, men samtidig ut i fra den overordnede planen. Og det skal henge sammen».

Lærer 2 bruker begrepet fagfornyelsen. Hun sier:

«Ja, nå er det liksom fagfornyelsen som liksom er over oss, og den gir jo et større rom og fokus på det med temaorganisert jobbing, men det føler vi kanskje at kommer mer til sin rett fra 2. trinn når barna kan mer av det grunnleggende sånn at de kan utnytte sin lese- og skrivekompetanse til å bygge helheter».

Hun forteller at de arbeider mye med tema i fagene og nevner som eksempel at de i norsk har dypdykk på forfattere.

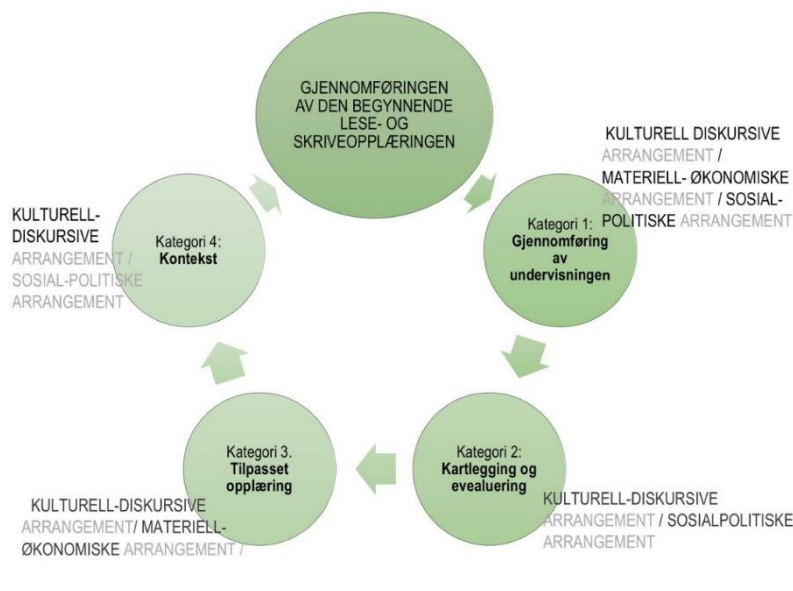
«Barna skal ha medbestemmelse, blir vi påminnet ganske jevnt synes jeg. Det med demokrati har blitt løftet mye mer frem nå».

Lærer 4 forteller at de tar utgangspunkt innhold og mål i den nye læreplanen når de lager årsplaner og halvårsplaner. Ut i fra halvårsplanene planlegger de fra uke til uke. Hun nevner også at de benytter forskning som styrende for planlegging av aktiviteter.

Lærer 2 benytter også begrepet fagfornyelsen, og peker på at den har et større fokus på temaorganisert jobbing. Dette mener hun også kommer mer til sin rett i 2. trinn når barna kan mer av det grunnleggende slik at de i større grad kan utnytte sin lese- og skrivekompetanse i fagene og bygge helheter. Hun sier også at det med demokrati blir løftet frem mer nå, og barna skal ha medbestemmelse. Skolen har også sin egen norskplan

«vi har laget en litt sånn smørbrødtype på hva vi skal igjennom på hvert trinn. Som er god støtte når vi skal planlegge».

Lærer 1 svarer at det er styringsdokumentene som sier noe om kompetansemål, grunnleggende ferdigheter og alt som skal være på plass. Nye styringsdokumenter, som ny læreplan gjør at de må revidere sine planer. I tillegg har kommunen planer for den begynnende lese- og skriveopplæringen. Hun forteller også at det var kommunen som i sin tid bestemte at det skulle jobbes med stasjoner.



Figur 4: Figuren illustrerer analysens kategorier, og deres posisjon i forhold til hverandre og i forhold til problemstillingen. Figuren knytter de ulike arrangementene til de respektive kategoriene.

7. Drøfting

Hensikten med studien er å få en nyansert innsikt i hvordan lærere gjennomfører den begynnende lese- og skriveopplæringen ved å stille følgende spørsmål: *Hvordan beskriver lærere på 1. trinn sin gjennomføring av den begynnende lese- og skriveopplæringen?*

Diskusjonen omhandler fire følgende kategorier: Gjennomføring av undervisningen (7.1) som inkluderer ulike typer undervisningsformer, metoder og strategier. Den andre kategorien (7.2) omhandler kartlegging og evaluering av lese- og skriveaktivitetene. Den tredje kategorien (7.3) diskuteres prinsippet om tilpasset opplæring og som til enhver tid skal sikre tilpasset opplæring for alle elever uavhengig av kjønn, alder og klasse (Welstad, 2016). I den fjerde kategorien (7.4) diskuteres kontekst i form av nasjonale styringsdokumenter og hvordan disse påvirker gjennomføring av den begynnende lese- og skriveopplæring.

7.1 Gjennomføring av undervisningen

Hvordan undervisningen gjennomføres kan diskuteres ut i fra et bredt og et smalt perspektiv. Det brede perspektivet inkluderer rammen for undervisningen i form av kontekst og de kulturell-diskursive arrangement som til enhver tid er førende for hva som skal vektlegges (Kemmis et al., 2014). Angående dagens utdanning hevder Thuen (2017) at den i stor grad er preget av målstyring med et nyliberalt fokus som med en dreining mot human-kapital fokuserer på at den rette kunnskap er den kunnskapen som er målbar. En retning som Thuen (2017) hevder har satt seg i vårt skolesystem, og som han kaller human-kapital kan sammenfalles med det som Lyotard (Edwards & Usher, 1994) beskriver som «det gitte» og som er manifestert via fagfornyelsen og læreplanene som små og store språkspill vil politiske føringer. I gjennomføringen av den begynnende lese- og skriveopplæring finnes det ingen læreplan som beskriver hva som er det viktigste dette første året (Kunnskapsdepartementet, 2020). Gjennomføringen av undervisningen er et resultat av de kulturell-diskursive (ytringer) og de materiell-økonomiske (handlinger) arrangementene som ligger til grunn. Aspfors & Jachelln (2021, s. 29) beskriver det kulturell-diskursive arrangementet det som muliggjør eller begrenser en praksis. Det kan dessuten føre til at lærerne prioriterer bort den viktige leken og retter undervisningen mot de ferdighetene som blir testet i de nasjonale kartleggingene (Becher et al., 2018)

Når lærerne beskriver hvilken undervisning de foretrekker er det forskjellig hvordan de sier det, og de bruker både vi, jeg og mine når de skal beskrive hvordan undervisningen foregår. Man kan derfor videre se på Kemmis et al. (2014) som kaller dette for praksistradisjoner, og at hva man sier og gjør over tid kan bli en form for et kollektivt minne som også kan beskrives med at: *det er sånn vi gjør det her*, og at det er noe som sitter i veggene og som praksiser ofte kjennetegnes av. Nye som eventuelt kommer inn må ofte forholde seg til disse praksisøkologiene, som igjen kan påvirke hva man kan si, hva man kan gjøre og hvordan man forholder seg til hverandre (Aspfors & Jachelln, 2021). Implisitt kan dette bety at ikke definerte læreplaner og styringsdokumentene gir «rom» for at lærerne kan benytte seg av den type undervisning og de læringsstrategier som de selv erfarer og tenker er best, og at den undervisning og metoder som er mer definerte i begynneropplæringen og som støttes av forskning og den beste måten å lære å lese og skrive på ikke er tilstrekkelig tilgjengelig. Dette betyr at det er derfor lett å tenke at det kan bli vanskelig for lærerne å inkludere alle de viktige «ikke» målbare faktorer i undervisningen som siste forskning sier er avgjørende for en god lese- og skriveutvikling (Frost, 2020). Med tanke på dette og at det ikke finnes definerte læreplaner og et kulturelt-diskursivt arrangement for hvordan gjennomføringen av den begynnende lese- og skriveopplæringen skal foregå kan derfor ses på som problematisk, og at det kan tyde på at den begynnende lese- og skriveopplæringen mangler en definert læreplan med forankring i forskningsbasert kunnskap (Michaelsen & Palm, 2018).

Videre diskuteres funnene med utgangspunkt i en smal forståelse som inkluderer funnenes metoder og strategier for gjennomføringen av den begynnende lese- og skriveopplæringen. Aspfors & Jachelln (2021) peker på at undervisning er et av punktene som er beskrivende for praksis innenfor utdanning. Funnene viser at lærerne beskriver undervisningen som variert, og at barna har mulighet til være aktive og arbeide praktisk. Det er også fokus på lek, undring, temajobbing og stasjonsjobbing. Det praktiseres ikke ren tavleundervisning, men en kombinasjon av mange metoder og strategier i organisering av lese- og skriveaktivitetene. Denne varierte undervisningen som lærerne tror slår best an hos elevene, viser funnene at er den undervisningsformen som også lærerne liker best. Variert, beskrives av lærerne med temabasert undervisning, stasjonsundervisning, undervisning som innebærer at barna kan bidra aktivt og arbeide praktisk, og en lekbasert undervisning hvor humor og latter også er viktig.

Videre forteller lærerne at benytter seg en del av temabasert undervisning, som for eksempel eventyr som de i etterkant leser og skriver mer ut i fra. Alle skolene bruker nettbrett som verktøy. Digitale ferdigheter er en av fem grunnleggende ferdigheter (Utdanningsdirektoratet, 2020a), og anses som en kompetanse som elevene vil få stor nytte av å beherske resten av skoleløpet og senere i arbeidslivet. Eksempelvis til å ta bilde av ting, og deretter skrive om det og lage tankekart. Denne metoden sammen med det å få lov til å delta aktivt i læringsprosesser, bidrar til at elevene beholder den indre motivasjonen. Andersson et al., (2019); Hagtvet et al., (2015); Hanssen M., (2020) mener det er viktig at elevene få lov til å skrive om noe som de selv har interesse. Med hensyn metoden å skrive seg til lesing er de metodene som er nevnt over nyttige, hvor barnet kan ta i bruk sin egen talesyntese (Hansson, 2020). Hagtvet et al. (2021) støtter at det i lese- og skriveopplæringen er nyttig å utforske skriving på digitale verktøy parallellt med det å skrive for hånd. Bruk av nettbrett anses også som et viktig bidrag for å påvirke elevenes motivasjon og engasjement i fagene, samtidig som det gir elevene tilgang til det globale samfunnet (Jamison & Kirova, 2018; Dunn & Sweeney, 2018; Francom et al., 2021). Denne økte tilgangen til det globale samfunnet krever også at elevene i bruken av de digitale verktøy opparbeider en digital dannelse som inkluderer mer enn fokus på nettvett og nettetikette (Gran, 2018). Det er lærerne som må sørge for at elevene i bruken av digitale verktøy lærer seg å bli selvstendige brukere, kritiske, reflekterte individer i den digitale kontekst (Gran, 2018).

Totalt sett viser funnene at lærerne benytter seg av forskjellige metoder i undervisningen, og at undervisningen fremstår som variert. Tavlen bruker lærerne til å vise frem ting for å få i gang samtalen. Her sier læreren at en kombinasjon med tavleundervisning og selvstendig jobbing er best. Da blir det litt variasjon og de får med seg de som strever med oppmerksomhet og konsentrasjon også. Daniels (2021) peker på viktigheten av at elevene får være medkonstruktører i sin egen læringsprosess og at lese- og skriveopplæringen bør gi rom for at barnet får frihet til å handle selv og at den kroppsliggjorte og affektive dimensjonen ved innlæring av literacy-ferdigheter anses som viktig og som med fordel kan og bør skje gjennom lekpregede aktiviteter (Daniels, 2021). De nevner også uteskole med forberedte aktiviteter som for eksempel bokstavjakt i skogen. Utdanningsdirektoratet (2021) ønsker også denne typen undervisning og sier at uteskole som tar utgangspunkt i læreplanene gir elevene økt mulighet for å være mer i fysisk aktivitet, arbeide kreativt og det å kunne samarbeide med andre. En annen faktor som kan oppstå når man innfører lek i skolen, så kan dette medføre en

usikkerhet i forhold til lærerrollen (Becher & Håøy, 2022), samtidig er det en viktig arbeidsform hvor barna får mulighet til å være aktive i egen læringsprosess, elevene kan samarbeide og så kan de motta støtte fra læreren ved behov (Daniels, 2021; Becher & Håøy, 2022).

Det påpekes fra flere hold at literacy-ferdigheter er vesentlige når elever skal tilegne seg lese- og skriveferdigheter (Barker, et al., 2020; Double et al., 2019; Frost, 2020; Knapczyk & Neumann, 2022; Kulbrandstad, 2022; Matthews & Snow, 2016; Rowe et al., 2022; Unesco, 2022), og at de elevene som ikke har tilegnet seg literacy ferdigheter innen utgangen av tredje trinn står i fare for å utvikle lese- og skrivevansker. Jones & Reutzel, (2012); Double et al., (2019) bedyrer også viktigheten av fonologisk bevissthet hos elevene når man starter bokstavinnlæringen. Det er derfor viktig at lærerne vet hvilket nivå elevene ligger på når de starter på skolen slik at undervisningen kan tilrettelegges deretter (Ciampa & Gallagher, 2021; Double et al., 2019; Lerkkanen et al., 2022). Med tanke på dette synliggjør Double et al. (2019) sin studie at det er vesentlig at lærerne kartlegger elevenes fonemiske bevissthet fordi det kan si noe om elevenes fremtidige leseforståelsesevne. Frost (2020) anbefaler at man kartlegger elevene dynamisk ved at man oppretter mapper til elevene. På denne måten kan man følge elevens utvikling alene og sammen med eleven slik at man kan samtale med han eller henne om produktet (Frost, 2020). Funnene viser at en kartlegging ved skolestart bestemmes av den enkelte skole, noe som vil si at det ikke er tilstrekkelig bevissthet og kunnskap blant lærerne om at elevenes fonologiske bevissthet/literacy ferdigheter er vesentlig for deres videre arbeid med lese- og skriveutvikling (Ciampa & Gallagher, 2021; Double et al., 2019; Hagtvet et al., 2015a). Kartlegging blir ytterligere drøftet i kapittel 8.1.3

I forhold til læringsstrategier viser funnene at lærerne gjør mye likt. Funnene viser at det på alle skolene lærer de to bokstaver / lyder i uken, mens Jones & Reutzel, (2019); Furnes et al., (2020) ønsker en enda hurtigere introduksjon av bokstavene enn hva funnene viser i denne studien. Dette begrunner de det med at det er store forskjeller knyttet til elevenes forkunnskaper og at det er fordelaktig sett i forhold til de som kan mye og de som kan lite fra før fordi det gir en økt eksponering for de som har lite forkunnskaper, og hindrer at det blir kjedelig for de som kan bokstavene fra før (Furnes et al., 2020a; Jones & Reutzel, 2012). Funnene i denne studien viser også at de fokuserer på å si riktig lyd på bokstaven. Bokstavene lærer de ved å knytte bokstavene til bilder og ting de har et forhold til og kan gjenkjenne

bokstaven til. Som for eksempel «pappa» osv. Det å knytte bokstaven til noe visuelt er effektivt og vesentlig for ordavkodningen (Oulette & Sènèchal, 2017; Roberts, 2021; Frost, 2020). Roberts (2021) sier at alfabetundervisning som inkluderer bokstavnavn og bokstavlyd er gunstig, men at man bør lære bokstavlyden før bokstavnavnet. Progresjonen i arbeidet med lese- og skriveaktivitetene gjøres forskjellig. Funnene viser at flere av skole starter innlæringen med bokstav og bokstavlyd. Dette gjøres på høsten og så går de gradvis over til skriving. De starter med bokstavene som de kaller s-i-l-o-r-e-m-a, som gir et godt utgangspunkt for å skrive ord. På den ene side hevder Furnes et al. (2020, s. 152) at elevene ved skolestart er en heterogen gruppe når det gjelder leseferdighet, og at den bokstavkunnskapen de har er predikende for utviklingen av videre leseferdighet. For elever som har dårlig bokstavkunnskap hevder Furnes et al. (2020) vil ha mest nytte av hurtig bokstavinnlæring som vil gi de eksplisitt eksponering for bokstavene slik at de blir repetert hurtigere og automatiseringen vil skje raskere. Videre peker Furnes et al. (2020) på at de elevene som har god bokstavkunnskap med fordel ha en annen type undervisning. På en annen side hevder Frost (2020) at bokstavinnlæringen bør være en mer langsom prosess sammen med skriving som Friths modell⁷ viser er vesentlig for lese- og skriveutviklingen. Dette støttes av Hagtvet et al. (2021) som også påpeker at mange barn skriver før de begynner på skolen, og at det å skrive er en utforskende prosess som bidrar positivt til barnas lese- og skriveutvikling (Hagtvet et al., 2015).

I tillegg hevder Hagtvet et al. (2021) også at det er viktig at man utforsker skrivingen via multisensoriske aktiviteter som ved å skrive i sand, modellerer i leire, på nettbrett og tastatur. Andersson et al., (2019) støtter at man starter med tidlig skriving, og oppmuntrer elevene til tidlig å oppdage de skriftlige tegnene ved å for eksempel produsere tegninger med tekst, lage bøker, skrive eventyr og lage huskelister. Funnene viser at de knytter håndskriften til bokstavinnlæringen, men at det er delt når og hvordan de ulike skolene starter med håndskriften. Noen av informantene i denne studien forteller at de starter med håndskriften fra skolestart selv om de har mulighet til å benytte seg av nettbrett. Da skriver de, smaker, kjenner, synger og føler i bokstavinnlæringen. Siden introduseres de bokstavene som er mest formlike, og deretter de bokstavene som er vanskeligere å skrive, en metode som støttes av Furnes et al.

⁷ Friths modell – figur 2 s. 33

(2020). Den tidlige skrivingen er viktig for å utvikle bevissthet om bokstavenes og ordenes kommunikative funksjon og har stor betydning for elevenes lese- og skriveutvikling (Hagtvet et al., 2004; Andersson et al., 2019; Frost, 2020; Hagtvet et al., 2022; Kulbrandstad, 2022). I motsetning til dette, viser funnene at noen velger å vente med håndskriften til etter påske på 1. trinn. Da benytter de seg av STL+ i stedet det første halvåret. Når de benytter STL+ sitter elevene med hodetelefoner når de skriver på tastaturet slik at de kan høre hva de skriver. STL+ er en metode som alle informantene i studien benytter, og som blir benyttet på skoler i hele Norge (Hansson, 2020). Imidlertid blir denne metoden som går ut på at barnet får lest opp bokstavlyden når de bruker tastaturet og skriver bokstaven kritisert fordi eleven ikke tar i bruk sin egen talesyntese når de løser skriveoppgavene (Hansson, 2020). Anderssen et al., (2019) hevder at forskningen er delt i synet på bruk av digitale verktøy og at det finnes studier som viser både fordeler og ulemper med metoden. Rike læringsmiljøer er støttende for skriveutviklingen, men det er bare dersom læreren bruker støttestrategiene aktivt at barnas skriving vil utvikle seg (Andersson et al., 2019).

7.2 Kartlegging og evaluering av lese og skriveaktivitetene

Funnene viser at Udir sin nasjonale kartlegging på våren er en kartlegging som alle lærerne nevner, sammen med Carlsten lesetest og SOL testen som er systematisk observasjon av lesing. Ellers fremkommer det at diktat, dynamisk kartlegging med nettbrett, Aski-raski, GNO nasjonale prøver for tospråklige, 6-16 samt en test for begrepsforståelse er også noen av testene de benytter seg av. De nasjonale kartleggingsprøvene fra Udir er frivillige og utviklet for å identifisere de elevene som strever (Utdanningsdirektoratet, 2022). Et relevant punkt tilknyttet de nasjonale kartleggingene, som Frost (2020, s. 148) påpeker er at, hvordan man evaluerer undervisningen og i for stor grad fokuserer på produktet fremfor prosessen kan føre til at man glemmer undersøke hva som er årsaken til resultatet og at det i større grad bør settes fokus på kvaliteten i prosessen fremfor omfanget av aktiviteter og oppgaver. Dette kan utdypes videre med at dersom produktet får en lavere score settes sannsynligvis tiltak inn med å øke undervisningen i form av formidling av fagstoff fra lærer til elev som igjen kan virke mot sin hensikt (Frost, 2020; Michaelsen & Palm, 2018).

I tillegg nevnes SOL kartlegging, som er en dynamisk digital systematisk kartlegging som benyttes helt opp til ungdomsskole, i tillegg nevnes også en spesifikk bokstavtest og Aski-

raski kartlegging som måler elevenes tekniske leseferdighet. Funnene viser at lærerne vektlegger ferdigheten som kalles for literacy eller fonologisk bevissthet, og som forskning viser er vesentlige for utviklingen av lese- og skriveferdigheter (Blikstad-Balas, 2016; Ciampa & Gallagher; Furnes et al., 2020; Matthews & Snow, 2016; Knapczyk & Neuman, 2022; Rowe et al., 2021). I den forbindelse, forteller to av fire informanter at de tar en kartlegging i begynnelsen av skoleåret på 1. trinn for å se hvilket utgangspunkt i forhold til literacy og fonologisk bevissthet. En form for kartlegging som nevnes, er fra boken Språkleker (Frost & Lønnegård, 1996), som beskrives viktig fordi den har noen områder i seg som er grunnleggende å ha med seg inn i arbeidet med lesingen og skrivingen. Kartleggingsverktøyet forteller informanten at de har laget selv. Med dette kan de finne ut om de kan rime, framlyd, fonem, om de kan lese to lyder, tre lyder eller ingenting. De kartlegger også hvilke bokstaver elevene kan, om de kan si navnet på bokstavene og tilhørende lyd. Alt dette gjør de i løpet av de første to ukene. I tillegg nevnes Aski-raski kartlegging (Gjestsen, 2020) i funnene som en form for kartlegging. Denne tidlige kartleggingen, som Ciampa & Gallagher (2021); Lerkkanen et al. (2022) hevder er særdeles viktig for at lærerne skal kunne tilrettelegge undervisningen på det nivået eleven ligger på.

Videre nevnes hentediktat som en type kartlegging, fordi det viser hvilket nivå eleven er på etter hvordan de løser oppgaven. Her observerer læreren om de skriver en hel setning, skriver de et ord, eller må de ha med seg ordet tilbake til pulten for avskrift. Alle lærerne forteller at de bruker Showbie som er en app de har på nettbrettet. Der legger lærerne inn leselekser og foretar en løpende vurdering av eleven gjennom året, fordi en del av leseleksen er at eleven leser inn en lydfil. Denne typen kartlegging betegnes som dynamisk kartlegging, hvor elevens potensiale anses som like viktig som elevens utviklingsnivå (Frost, 2020; Michaelsen & Palm, 2018), og som bidrar til at man kan sette inn riktig type tiltak tidlig, og ut i fra hvilket nivå barnet til enhver tid er på. Dersom man ser til Finland, som har gode resultater i Pisa-undersøkelsen, bruker de mye tid og ressurser i begynneropplæringen på å identifisere de elevene som strever med lese- og skriveopplæringen (Blikstad-Balas & Roe, 2022). Funnene viser at noen av lærerne forteller at de kartlegger elevenes bokstavferdigheter ved skolestart, noe som Furnes et al. (2020, s. 155) sier er av stor betydning for utviklingen av videre leseferdigheter. Avslutningsvis virker som at det er forskjell på hva de ulike lærerne vektlegger når det gjelder kartlegging, noe som kan skyldes at kartlegging av elevenes

fonologiske bevissthet er ikke systematisert, eller manifestert via læreplaner eller nasjonale styringsdokumenter for de elevene som starter på første trinn.

7.3 Tilpasset opplæring

Det fremkommer at alle lærerne understreker at det er stor forskjell på elevene og at de trenger individuelle tilpasninger i form av tilpasset opplæring. Funnene viser at lærerne nevner ulike måter å tilrettelegge for de barna som viser lite forståelse eller interesse for bokstavninnlæringen. De deler inn i mindre grupper, de varierer undervisningsform/metoder og utstyr, tilpasser lese- og skrivelekser og læreren modellerer. Det benyttes en «kjøleskapsbok», som en form for tilpasset opplæring til de som trenger ekstra veiledning og støtte i arbeidet med lesningen. Da krysser de av i denne boken, når dagens veiledete lesing er gjennomført. De benytter forskjellige former for organisering innenfor samme læringsøkt, og ved å ta i bruk ulike metoder som nivå tilpassede leselekser og varierte undervisningsformer i små og store grupper. I organisering av undervisningen gjøres individuelle tilpasninger ved at de for eksempel tilrettelegger oppgavene etter elevene. De setter svake og sterke elever sammen slik at de sterke elevene kan støtte de som er svake og de tilpasser arbeidsoppgavene på nettbrettet. Nettbrett er et verktøy alle skolene benytter for å tilpasse undervisningen. Den som vil, kan skrive bokstaver på nettbrett, en setning eller en hel fortelling, samtidig som at ingen som vet hva som gjøres på den enkeltes nettbrett. Alle lærerne beskriver at de tilpasser oppgaver og aktiviteter til elevenes individuelle ferdighetsnivå. Funnene viser at en form for tilpasning er at det i en klasse på 18 elever, benyttes fem forskjellige lesebøker. Disse formene for tilpasninger er i tråd med hensikten, som beskrives av Utdanningsdirektoratet (2022). Ciampa & Gallagher (2021); Hagtvet et al. (2015) og Lerkkanen et al., (2022) påpeker også viktigheten av å identifisere elevens nivå, når man planlegger ut i fra de gitte læreplaner. På den andre siden finnes det ingen læreplan for 1. trinn (Utdanningsdirektoratet, 2020). Det hadde sannsynligvis vært hensiktsmessig at det var utformet en læreplan for begynneropplæringen som ivaretar både elevene og lærerne i større grad, og som var litt mer begrensende i form av innhold. En læreplan som var formulert med de elementer som forskning viser er viktig. Et mål for begynneropplæringen kan som Haug (2006) sier, være at barnet skal lære seg å bli elev, ved etablere trygghet og lære alle de nye rutinene som følger med det å starte på skolen (Haug, 2006), og som tar hensyn til barnas behov for kroppsliggjøring i læring via lek

(Daniels, 2021). Videre kunne læreplanen konkretisert kartleggingsverktøy som identifiserer elevenes literacy-ferdigheter som Auphan et al., 2022; Bailey et al., 2021; Double et al., 2019; Erbeli et al., 2022; Frost, 2020 sier er vesentlig å fokusere på i den begynnende lese- og skriveopplæring sammen med tidlig skriving (Aitken et al., 2017; Frost, 2020; Hagtvet et al., 2020; Kulbrandstad, 2022).

7.4 Kontekst

I et bredt perspektiv kan kontekst i funnene drøftes ut i fra et utdanningspolitisk ståsted, og ut i fra det synet man har på verden og den rådende diskurs (Kemmis et al., 2014). Kontekst er i teori om praksisarkitekturer (Kemmis et al., 2014) det kulturell-diskursive arrangement representert i form av styringsdokumentene. Formålet med dagens utdanning er at den skal være en del av velferdssamfunnet og sikre at vi i Norge har en befolkningsmasse som er godt utdannet (Andenæs & Møller, 2016). Skolens drift har i de siste årene blitt preget av lover, internasjonale konvensjoner, reglement, kartlegginger og evalueringer (Thuen, 2017). I den forbindelse har vi opplæringsloven og nasjonale styringsdokumenter, samt prinsipper for opplæringen som er førende for hvordan opplæringen foregår (Andenæs & Møller, 2016). Læreplanene beskriver den kompetansen elevene skal oppnå, samtidig som det påpekes at den har et handlingsrom, slik at lærerne skal ha mulighet til å tilpasse opplæringen til alle elevene (Utdanningsdirektoratet, 2022). Sett i forhold til teori om praksisarkitekturer (Kemmis et al., 2014, s.97) representerer læreplanen språket og de ytringene (det kulturell-diskursive arrangement) mennesker møter i praksiser som foregår i den fysiske tid og rom (det materiell-økonomiske arrangement). Det sosial-politiske arrangement (inngår ikke i denne studien) som handler om relasjoner er en konsekvens av det som er tilstede eller noe som er fraværende eksempelvis i de kulturell-diskursive arrangement (Kemmis et al., 2014).

Et annet relevant punkt, er at utdanningspolitikken siden 1991 har vært preget av målstyring som overordnet styringsprinsipp (Thuen, 2017), og det som er «gitt», samt drivkraften innenfor utdanning i dag, kan beskrives med fremgang, utvikling, myndiggjøring, frihet og opplysning (Edwards & Usher, 1994). I teori om praksisarkitekturer adresseres denne kulturen til det kulturell-diskursive arrangement, hvor dette rom ble endret fra å ha størst fokus på dannelsesperspektivet, til et større fokus på kunnskapsperspektivet (Kemmis et al., 2014; Thuen, 2017). Denne endringen, kan betraktes med Lyotard sitt perspektiv, hvor han er

skeptisk til språket i dagens store fortellinger, fordi disse fortellingene er preget og frembrakt av teknologisk språk som begrunner utdanning i kunnskapsøkonomi og effektivitet (Edwards & Usher, 1994). Dette kan beskrives videre gjennom Thuen (2017), som hevder at denne endringen i utdanningspolitikken kan føre til at danningen endres, og det oppstår en ny måte å være sammen på, og forholde seg til hverandre på (sosial-politiske arrangement/relasjoner). Lyotard ønsker at vi skal endre fokus i språkspillene som staten leverer, fordi de representerer en kunnskap som er produsert i forhold til det som er dagens «gitte». Det er også fordi nasjonale styringsdokumenter, læreplaner og andre nasjonale styringsdokumenter representerer denotative og preskriptive ytringer (Edwards & Usher, 1994) hvor den som er mottaker forventes å utføre i forhold til. Den som utfører, er i dette tilfellet lærerne. Disse styringsdokumentene og deres budskap representerer det kulturell-diskursive arrangement, som blir svært styrende i forhold til hva det snakkes om og hva som blir vektlagt i utdanningen (Kemmis et al., 2014). På en annen side finnes det også elementer i styringsdokumentene som peker på viktigheten av det relasjonelle aspektet i skolehverdagen (Isaksen, 2021). Nasjonale kartlegginger i lesing og skriving blir foretatt allerede 2. halvår på 1. trinn (Utdanningsdirektoratet, 2022c). Hvor mange skoler som ikke velger å gjennomføre denne frivillige kartleggingen finner man ikke offentlige tall på. En konsekvens av at disse nasjonale prøvene blir gjennomført på 1.trinn kan være at læreren ser det som sin oppgave å være den som fullbyrder dette «gitte», som omhandler god prestasjon (på nasjonale kartlegginger), fordi det er disse kvantitative resultatene og kunnskapsøkonomi som er verdsatt (Thuen, 2017)).

Funnene blir videre diskutert ut i fra et smalere perspektiv, og med utgangspunkt i styringsdokumentene. Det fremkommer av funnene at den begynnende lese og skriveopplæringen ses på som viktig på skolene, og at personalet på 1. trinn gjerne har egenskaper eller kompetanse som møter opplæringen spesielt. Funnene viser at lærerne bruker flere ulike styringsdokumenter i sin organisering av undervisningen. Angående styringsdokumenter, benytter informantene ulike begreper som: fagfornyelsen, læreplan og nasjonale kartlegginger. Videre nevnes av informantene en kommunal leseplan som er under revidering på grunn av innføring av nettbrett. Sett i lys av teori om praksisarkitekturer (Kemmis, 2019)⁸ innbefattes kontekst av læreplanene i det kulturell-diskursive arrangement

⁸ Se Teori om praksisarkitekturer kapittel 3

fordi det handler om de ressursene som påvirker det språket og ytringer som brukes i praksis. Det inkluderes det sosial-politiske arrangement tilhører også konteksten fordi det påvirker de relasjonelle forholdet mellom elev og lærer. Alle skolene snakker mye om begynneropplæringen, og lese- og skriveopplæringen i planleggingsfasen som kommer i forkant av nytt skoleår. Lærerne som skal ha 1. trinn, og lese- og skriveopplæringen samtaler underveis i skoleåret. Det informantene snakker om, er at begynneropplæringen er viktig på deres skole, og at de som skal undervise på 1. trinn velges ut i fra deres kompetanse og erfaring. Hva man snakker om «sayings» (Kemmis et al., 2014) knytter språket, og fagspesifikke begreper i praksis til de ressurser som igangsetter, og legger føringer for praksis, som for eksempel kontekst i form av nasjonale styringsdokumenter.

I planleggingen av nytt skoleår benyttes begreper som er kjent for de som de som arbeider med begynneropplæringen forstår. Begreper de alle nevner er: veiledet lesing, veiledet skriving, stasjonsjobbing og prediksjon. Veiledet lesing er en metode som er mye brukt i begynneropplæringen i Norge, ifølge Kulbrandstad (2022). En fin metode for leseutvikling, og som kan gjennomføres i små grupper eller en til en (Berenbon et al., 2019; Bulunuz og Koç, 2019; Helfrich & Lipp, 2016). «Prediksjon» i denne konteksten er en form for tilpasset opplæring som foregår ved at lærerne identifiserer tidlig de elevene som vil ha behov for litt ekstra hjelp og støtte for å mestre det som er forventet etter alder. Dette er i tråd med opplæringslovens (1998) §1-4 *tidlig innsats* hvor formålet er å sette inn tiltak tidlig i motsetning til å vente og se- holdning. Tidlig innsats kan også betraktes fra en annen synsvinkel, fordi tidlig innsats kan se ut til å bygge på tanken om at barnet har en eller annen vanske som den må avhjelpest med noe som virker selvmotsigende siden vi vet at skoledebatten også handler om å oppnå en mer inkluderende skole (Vik, 2014).

Lærerne bruker mye tid på planlegging, og de utarbeider årsplaner, halvtårsplaner og ukeplaner. Årsplanene er vedtatt på skolene og denne må den enkelte skole forholde seg til når de utarbeider sine planer. Skolene i denne kommunen er også pålagt å lage sin egen leseplan, som de sier en slags smørbrøddliste i forhold til hva som bør være på plass ettersom hvilket trinn man er på. Leseplanen sier informantene tar utgangspunkt i den nye læreplanen og at den er en god støtte i planleggingen. På en annen side sier de nasjonale styringsdokumentene, som innbefattes av opplæringsloven og læreplanverket ingenting om hvordan den begynnende lese- og skriveopplæringen, og dette første viktige året skal foregå

(Utdanningsdirektoratet, 2022). Læreplanen er generell i utformingen, og innledes med at den er utformet for å beskrive den kompetansen som elevene skal oppnå (Utdanningsdirektoratet, 2020). Begrunnelsen for dette sier Utdanningsdirektoratet (2020) er at fordi alle lokalsamfunn, skoler og elever er forskjellig, er det gitt handlingsrom for å tilpasse opplæringen slik at det passer til den enkelte skole. Læreplanene skal ha handlingsrom slik at det skal være mulig å tilpasse opplæringen til alle elevene på alle trinn (Utdanningsdirektoratet, 2020). Videre står det som instruks at man skal kunne gå inn i læreplanene for å se den kompetansen elevene skal tilegne seg i fagene. St. Meld. 6 (2019-2020, s.34) bekrefter at den nye læreplanen skal vektlegge lek og utforskende virksomhet i mange av fagene og helt opp til 4. trinn. Her står det også at man vet lite om hvordan de yngste barna blir fulgt opp og at dette er under evaluering. Hanssen et al., (2020) kritiserer at det ikke foreligger en mer fast struktur for overgangen mellom barnehage og skole som kan forhindre at det ikke blir tilfeldig hvordan disse elevene blir møtt når de starter på skolen, og etterlyser en mer tydelig læreplan med spesifiserte undervisningsoppgaver for 1. trinn som kunne skapt bedre forutsetninger for en likeverdig opplæring (Andersson et al., 2019; Frost, 2020; Hanssen et al., 2020). En oppsummering knyttet til læreplanen og det kulturell-diskursive arrangement, så kan man sannsynligvis si at det i dette tilfellet er begrensende (Kemmis et al. (2014) i Aspfors & Jachelln (2021)). Funnene viser at informantene forholder seg til styringsdokumentene som de sier opplyser om kompetansemål og grunnleggende ferdigheter som skal være på plass, parallellt med at læreplanen for 1. trinn ikke konkretiserer hverken kompetansemål eller grunnleggende ferdigheter (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Avslutningsvis kan man derfor si at det hviler et stort press på lærerne, spesielt lærerne på 1. trinn som ikke har klare føringer for hva som vektlegges og hvordan undervisningen skal gjennomføres for å sikre at elevene får en god start dette første viktige året, i et langt skoleløp.

8. Oppsummering / konklusjon

Teori om praksisarkitekturer (Kemmis et al., 2014) har i denne studien blitt brukt som et verktøy for å beskrive praksis og de elementer som påvirker lærernes gjennomføring. Hvordan gjennomføringen av undervisningen i den begynnende lese- og skriveopplæringen foregår, er sterkt knyttet til det kulturell-diskursive arrangement og innholdet i de nasjonale styringsdokumentene.

Studien har ikke hatt til hensikt å generalisere, men oppnå en nyansert innsikt og forståelse for ulike elementer, som er av betydning for den begynnende lese- og skriveopplæringen. Dette første møtet med skolen, skal legge til rette for lærelyst og engasjement hos elevene for et videre skoleløp (Michaelsen & Palm, 2018). Det er også viktig for lærerne å få vite hva de skal vektlegge dette første skoleåret. En grundig analyse av funnene i form av lærernes beskrivelser av gjennomføringen av den begynnende lese- og skriveopplæringen, sammen med relevant teori og nyere forskning, har synliggjort mange av de ulike aspektene som den begynnende lese- og skriveopplæringen består av. Funnene synliggjør at, hvordan lærerne gjennomfører undervisningen (materiell-økonomiske arrangement) er forskjellig. Hva som vektlegges virker tilfeldig, og basert på hva den enkelte skole/lærer/kommune tenker er den beste måten å gjennomføre undervisningen på. Dette kan ses på som en konsekvens av at det i de kulturell-diskursive arrangementene via styringsdokumentene ikke er konkretisert hvordan denne viktige overgangen skal foregå. Det bør utarbeides en læreplan for begynneropplæringen, som definerer og konkretiserer for lærerne hva som bør vektlegges dette første året.

Implikasjoner i forhold til pedagogisk praksis.

Forskning sier at literacy og utvikling av literacy-ferdigheter er av vesentlig betydning, og at barn som ikke har med seg disse ferdighetene ved skolestart bør motta literacy-undervisning på første trinn (Melby- Lervåg & Snowling, 2016; Knapczyk & Neuman, 2022; Blikstad-Balas, 2016). I literacy-egenskaper innbefattes fonologisk bevissthet, alfabetkunnskap og forståelse. Det er viktig at elevene blir kartlagt ved oppstart slik at de får undervisning som samsvarer med deres utviklingsstadium (Ciampa & Gallagher, 2021; Lerikkanen et al., 2022). Dette samsvarer med Daniels (2021); Knapczyk & Neymann (2022) som peker på at

undervisningen er aller best, når barna får være deltagende og aktive, med modellerende voksne. Dette første skoleåret bør fokusere på nettopp det, å skape en felles base for elevene med en tilpasset literacy-undervisning for deretter kunne starte læring av skriftspråket (Frost, 2020).

I bokstavinnlæringen er det viktig at elevene først lærer seg å lese fonologisk før de etterhvert automatiserer avkodingen, med ortografisk strategi (Hagtvet et al., 2015). Det er også en rekke strategier, som de som underviser i den begynnende lese og skriveopplæring bør være seg bevisst: fonologisk bevissthet (Oulette & Sénéchal 2017; Roberts, 2021), alfabetundervisning som inkluderer både bokstavnnavnet og bokstavlyden (Roberts, 2021), og starte med de bokstavene som er lettest å gjenkjenne, eksempelvis de bokstavene hvor lyd og navn samsvarer (Jones & Reutzel). Om det er hurtig bokstavinnlæring eller en mer grundig bokstavinnlæring som er den beste måten å lære seg å lese kan ikke forskningen enes helt om (Frost, 2020; Furnes et al., 2020).

Den tidlige skrivingen før barnet kjenner bokstaven, og som etter hvert gir et første møte med det å koble lyd til bokstav kan knyttes til literacyferdigheter og den mer grundige bokstavinnlæringen som Frost (2020) beskriver, og som illustreres med Friths modell⁹ (Frost, 2020; Høien & Lundberg, 2012; Hagtvet, 2004; Håland, 2019; Kulbrandstad, 2022). Denne aktiviteten er viktig, og som barna bør oppmuntres til allerede når barna går i barnehagen (Hagtvet et al., 2021; Wolff & Gustafsson). Aitken et al. (2017); Lese- og skriveferdigheten er avhengig av hverandre og utvikles pararellt (Kim, 2022). De miljøer som barna oppholder seg i bør også synliggjøre det skriftlige språket i form av skilt, plakater, logoer, bilder av ord og alfabetet (Hagtvet et al., 2021). Å skrive på mange forskjellige måter er nyttig, særs den tidlige skrivingen hvor barnet skriver med egen talesyntese (Andersson et al., 2019; Hagtvet, 2004; Hansson, 2020).

Kartlegging er viktig for å finne ut hvor barnet er i sin utvikling, og for å kunne gi eleven undervisning ut i fra sitt nivå (Anoniazzi et al., 2010). På første trinn er det kun den «frivillige» nasjonale kartleggingen som er fastsatt fra Utdanningsdirektoratet. Det burde vært etablert en

⁹ Se figur 3 Frits modell s.33

kartlegging ved skolestart for å se om elevene har literacyferdigheter og den fonologiske bevisstheten, som viser seg å være særdeles viktig grunnlag for den videre lese- og skriveopplæringen. Deretter bør kartleggingen være dynamisk for å følge elevenes videre utvikling. Dette hadde gitt læreren tilstrekkelig informasjon for å gi eleven en lese- og skriveopplæring til det nivået barnet ligger på, som er viktig slik at opplæringen ikke går for fort frem (Blikstad-Balas & Roe, 2022; Frost, 2020; Lerkkanen et al., 2020; Michaelsen & Palm, 2018). Veiledet lesing er en fin metode, som også kan benyttes som en form for dynamisk kartlegging (Helfrich & Lipp, 2016; Berenbon et al., 2019; Bulunuz og Koç, 2019; Kulbrandstad, 2022; Young, 2019).

Studiens begrensninger og kritiske betraktninger

Denne studien gir en her- og nå beskrivelse som er unik, og forklarende for hvordan akkurat disse fire lærerne gjennomfører den begynnende lese- og skriveopplæringen. Dette er et lite antall lærere, og et for lite grunnlag for å generalisere studiens funn til andre læreres gjennomføring av den begynnende lese- og skriveopplæring. Hensikten med denne studien var å oppnå en nyansert innsikt i hvordan lærerne beskriver sin gjennomføring av den begynnende lese- og skriveopplæringen. For å komme frem til beskrivelsen ble et kvalitativt semistrukturert intervju gjennomført med fokus på bestemte temaer og spørsmål knyttet til disse (Brinkmann & Kvale, 2015). For å begrense studien har spørsmålene ikke fokusert på det sosial-politiske arrangement i form av relasjoner, som anses som en svært viktig faktor i skoleløpet (Becher et al., 2018).

Hvordan de kulturell-diskursive arrangementene påvirker det sosial-politiske arrangementet og danningen, via handlinger og relasjoner ville vært et interessant tema for videre forskning.

9. Referanser

- Afdal, H. W., Bjerke, M. O., & Hoff-Jensen, R. (2020). Begynneropplæring – et kjent, men uklart begrep: En analyse av læreres perspektiver. I *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk* (Bd. 6, s. 1–31).
<https://pedagogikkogkritikk.no/index.php/ntpk/article/view/2030>
- Aitken, A., Bartlett, B., Graham, S., Harris R., K., Holzapfel, J., Liu, X., & Ng, C. (2017). Effectiveness of Literacy Programs Balancing Reading and Writing Instruction: A Meta-analysis. *International Literacy Association*.
- Alexiou, A., Limperaki, Y., Litou, Z., Paraskeva, F., Retalis, S., & Sbrini, T. (2018). Leveraging the 1:1 iPad approach for enhanced learning in the classroom. *Educational Media International*, 55(3), 213–230.
<https://doi.org/10.1080/09523987.2018.1512463>
- Alfano, M. P., Brucker, P. O., & Spear-Swerling, L. (2005). Teachers' Literacy-related Knowledge and Self-perceptions in relation to Preparation and Experience. *Annals of Dyslexia*, 55(2), 266–296. <https://doi.org/10.1007/s11881-005-0014-7>
- Andenæs, K., & Møller, J. (2016). *Retten i skolen. Mellom pedagogikk, juss og politikk*. Universitetsforlaget.
- Antoniazzi, D., Dickson-Swift, V., & Snow, P. (2010). Teacher identification of children at risk for language impairment in the first year of school. *International Journal of Speech-Language Pathology*, 12(3), 244–252.
<https://doi.org/10.3109/17549500903104447>
- Antonsen, Y., Bjørndal, K. E. W., Jakhelln, R., & Maxwell, G. (2020). «Det er et kjemperart system!» – spesialpedagogikk, tilpasset opplæring og nyutdannede læreres

kompetanse. *Acta Didactica Norden*, 14(2), Artikkel 2.

<https://doi.org/10.5617/adno.7918>

Apel, K. (2022). A Different View on the Simple View of Reading. *Remedial and Special Education*, 43(6), 434–447. <https://doi.org/10.1177/07419325211063487>

Aram, D., Korat, O., & Hassunah-Arafat, S. (2013). The contribution of early home literacy activities to first grade reading and writing achievements in Arabic. *Reading and Writing*, 26(9), 1517–1536. <https://doi.org/10.1007/s11145-013-9430-y>

Aspfors, J., & Jachelln, R. (2021). *Å analysere og endre praksis. Teorien om praksisarkitekturer* (E. Sjølie, Red.). Universitetsforlaget.

Auphan, P., Cros, L., Ecalle, J., Gomes, C., & Suchaut, B. (2022). Effects of targeted interventions and of specific instructional time on reading ability in French children in grade 1. *European Journal of Psychology of Education*, 37(3), 605–625. <https://doi.org/10.1007/s10212-021-00566-w>

Bailey, S., Cutting, L. E., Del Tufo, S., & Saha, N. M. (2021). Initial validation of a measure of decoding difficulty as a unique predictor of miscues and passage reading fluency. *Reading and Writing*, 34(2), 497–527. <https://doi.org/10.1007/s11145-020-10073-x>

Bakken, J. (2020). Lesing i norskfaget etter fagfornyelsen. Hva kan vi lære av PISA, og hva kan vi ikke lære? *Like muligheter til god leseforståelse?*, 250–274. <https://doi.org/10.18261/9788215040066-2020-11>

Barker, A., Catlett, S. R., Costa, L.-J. C., Green, M. B., Faldowski, R. A., Fernandez, E., & Hooper, S. R. (2020). The relationship of teacher ratings of executive functions to emergent literacy in Head Start. *Reading and Writing*, 33(4), 963–989. <https://doi.org/10.1007/s11145-019-09992-1>

- Becher, A. A., & Håøy, A. (2022). Oppfatninger om lek i førsteklasse – en casestudie der barn, foreldre og lærere er aktører. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 106(4), 331–344.
<https://doi.org/10.18261/npt.106.4.5>
- Becher, A. A., Michaelsen, E., & Palm, K. (2018). Den viktige begynneropplæringen. I E. Michaelsen (Red.), *Den viktige begynneropplæringen—En forskningsbasert tilnærming* (3. utg., s. 13–28). Universitetsforlaget.
- Bele, I. (Red.). (2008). *Språkvansker. Teoretiske perspektiver og praktiske utfordringer* (Bd. 6). Cappelen Damm.
- Benoit, J. S., Francis, D. J., & Kulesz, P. A. (2018). Extending the Simple View of Reading to Account for Variation Within Readers and Across Texts: The Complete View of Reading (CVRi). *Remedial and Special Education*, 39(5), 274–288.
<https://doi.org/10.1177/0741932518772904>
- Berenbon, R., Mikita, C., Rodgers, E., & Winkler, C. (2019). Targeting Prompts When Scaffolding Word Solving During Guided Reading. *The Reading Teacher*, 72(6), 745–749. <https://doi.org/10.1002/trtr.1778>
- Bjørkvold, T., Håøy, A., & Ånestad, G. (2021). Universitetsfaget Begynneropplæring slik videreutdanningsstudenter framstiller det. *Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis*, 15(3), Artikkel 3. <https://doi.org/10.23865/up.v15.2611>
- Blikstad-Balas, M., & Roe, A. (2022). *Lesedidaktikk: Etter den første leseopplæringen* (4. utg.). Universitetsforlaget.
- Blikstad-Balas, M. (2016). *Literacy i skolen—En innføring*. Universitetsforlaget.
- Braun, V., & Clarke, V. (2013). *Successful qualitative reasearch—A practical guide for beginners*. Sage Publikations Ltd.

- Brinkmann, S., & Kvale, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Bøyum, S. (2021). Kunnskapsbasert praksis. I *Store norske leksikon*.
https://snl.no/kunnskapsbasert_praksis
- Ciampa, K., & Gallagher, T. (2021). The development and validation of the Teachers' Self-Efficacy Beliefs for Literacy Instruction in the 21st Century (TBLI21c) scale: A pilot study. *Journal of Research in Reading*, 44(3), 654–674.
<https://doi.org/10.1111/1467-9817.12361>
- Daniels, K. (2021). Notions of agency in early literacy classrooms: Assemblages and productive intersections. *Journal of Early Childhood Literacy*, 21(4), 568–589.
<https://doi.org/10.1177/1468798419866489>
- Davis, Z. G., Rowe, D. W., & Shimizu, A. Y. (2022). Essential Practices for Engaging Young Children as Writers: Lessons from Expert Early Writing Teachers. *The Reading Teacher*, 75(4), 485–494. <https://doi.org/10.1002/trtr.2066>
- Double, K. S., Hopfenbeck, T. N., McGrane, J. A., & Stiff, J. C. (2019). The importance of early phonics improvements for predicting later reading comprehension. *British Educational Research Journal*, 45(6), 1220–1234. <https://doi.org/10.1002/berj.3559>
- Dunn, J., & Sweeney, T. (2018). Writing and iPads in the early years: Perspectives from within the classroom. *British Journal of Educational Technology*, 49(5), 859–869.
<https://doi.org/10.1111/bjet.12621>
- Edwards, R., & Usher, R. (1994). *Postmodernism and education* (Bd. 1). Routledge.
- Erbeli, F., Fogarty, M., Rice, M., Sallese, M. R., & Thompson, C. G. (2022). Phonemic Awareness: A Meta-Analysis for Planning Effective Instruction. *Reading Research Quarterly*, 57(4), 1259–1289. <https://doi.org/10.1002/rrq.473>

- Francom, G. M., Moon, A. L., & Wold, C. M. (2021). Learning from Versus Learning with Technology: Supporting Constructionist Reading Comprehension Learning with iPad Applications. *TechTrends*, 65(1), 79–89. <https://doi.org/10.1007/s11528-020-00532-1>
- Frost, J. (2020). *Merk språket—Skriv og les*. Info Vest Forlag.
- Frost, J., & Lønnegård, A. (1996). *Språkleker—Praktisk del | Jørgen Frost*. <https://www.ark.no/boker/Jorgen-Frost-Sprakleker-9788200419778>
- Furnes, B., Lundetræ, K., & Sunde, K. (2020b). Does Introducing the Letters Faster Boost the Development of Children’s Letter Knowledge, Word Reading and Spelling in the First Year of School? *Scientific Studies of Reading*, 24(2), 141–158. <https://doi.org/10.1080/10888438.2019.1615491>
- Gjestsen, Å. K. (2020). *Lærernes kartlegging av leseutvikling på 1. Trinn og lærernes bruk av kartleggingsresultatene*. https://uis.brage.unit.no/uis-xmlui/bitstream/handle/11250/2683959/Utsola_Kathrine.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Gran, L. (2018). Digital dannelse: En overordnet interkulturell kompetanse. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 102(3), 214–246. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2018-03-03>
- Grimen, H. (2003). Samfunnsvitenskapelige tenkemåter. I *Norbok* (2. utg.). Universitetsforl. https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2011062406017
- Groven, B. (2013). *Spesialpedagogen i endringstider*. Universitetsforlaget.
- Grue, J. (2022). Diskurs. I *Store norske leksikon*. <https://snl.no/diskurs>
- Grüters, R. (2020). Den digitale hverdagen i et finsk klasserom etter læreplanreformen i 2014. *Acta Didactica Norden*, 14(1). <https://doi.org/10.5617/adno.7839>

- Hagtvet, B. (2004). *Språkstimulering—Tale og skriftspråk i førskolealderen*. J.W. Cappelen's Forlag a.s.
- Hagtvet, B., Frost, J., & Refsahl, V. (2015a). *Den intensive leseopplæringen. Dialog og mestring når lesingen har låst seg* (2. utg.). Cappelen Damm AS.
- Hagtvet, B., Frost, J., & Refsahl, V. (2015b). *Den intensive leseopplæringen—Dialog og mestring når lesingen har låst seg* (2. utg., Bd. 1).
- Hagtvet, B., Heilä-Ylikallio, R., Hofslundsengen, H., Jusslin, S., Magnusson, M., Mellgren, E., & Svensson, A.-K. (2022). Nordic preschool student teachers' views on early writing in preschool. *International Journal of Early Years Education*, 30(4), 714–729. <https://doi.org/10.1080/09669760.2021.1948820>
- Hanssen, N., M. Andersen, H. I., & Norkyn, A. (2020, november 1). Overgang fra barnehage til skole. *Psykologi i kommunen*, 5.
- Hansson, I. (2020). *En analyse av metoden STL + slik den er beskrevet i håndboka*. 32(1).
- Harden-Thew, K., Kervin, L., & Turbill, J. (2017). Invisible to visible: Mapping the continuum of literacy learning experiences in an early years setting. *Journal of Early Childhood Literacy*, 17(4), 465–484. <https://doi.org/10.1177/1468798416638139>
- Haug, P. (2006). Bakgrunn, tema og gjennomføring. I *Begynnaropplæring og tilpassa undervisning: Kva skjer i klasserommet?* (s. 7–18). Caspar forl.
- Haugen, V. D. (2019). *Profesjonalitet i arbeidet med tidlig innsats*. <https://munin.uit.no/handle/10037/15245>
- Heldal, J., & Hovdenak, S. S. (2022). *Hva skjer med skolen? En kunnskapssosiologisk analyse av nyere norsk utdanningspolitikk* (2. utg.). Fagbokforlaget.

- Helfrich, S. R., & Lipp, J. R. (2016). Key Reading Recovery Strategies to Support Classroom Guided Reading Instruction. *The Reading Teacher*, 69(6), 639–646. <https://doi.org/10.1002/trtr.1442>
- Hjardemaal, F. R., & Kleven, T. A. (2021). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode* (1. utg., Bd. 2). Fagbokforlaget.
- Hoem, T. F., Håland, A., & McTigue, E. M. (2019). Writing in First Grade: The Quantity and Quality of Practices in Norwegian Classrooms. *Early Childhood Education Journal*, 47(1), 63–74. <https://doi.org/10.1007/s10643-018-0908-8>
- Hulme, C., Malone, S. A., & Pritchard, V. E. (2021). Early handwriting Ability Predicts the Growth of Childrens spelling, but Not Reading Skills. *Scientific Studies of Reading*, 25, 304–318.
- Høien, T. (2012). *Dysleksi: Fra teori til praksis* (Bd. 1). Gyldendal Akademisk.
- Håland, A. (Red.). (2005). *Leik og læring: Grunnleggjande lese- og skriveopplæring på 1. trinn*. Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning, Universitetet i Stavanger. https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2020040648096
- Isaksen, V. (2021). Tidlig innsats—Fremstilling og fortolkning. I T. Lekang (Red.), *Tilpasset opplæring og tidlig innsats: I ordinær undervisning og i spesialundervisning*. Universitetsforlaget. THUEN
- Jacobsen, D. I., & Postholm, M. B. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning* (1. utg., Bd. 2). Cappelen Damm.
- Jakobsen, T. G. (2021). *Vitenskapsfilosofi og kritisk realisme—Et ikke antroposentris alternativ* (1. utg.). Fagbokforlaget.

- Jamison, N. M., & Kirova, A. (2018). Peer scaffolding techniques and approaches in preschool children's multiliteracy practices with iPads. *Journal of Early Childhood Research, 16*(3), 245–257. <https://doi.org/10.1177/1476718X18775762>
- Johannessen, L. E., Rasmussen, B., & Tore, W. R. (2018). *Hvordan bruke teori? Nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Universitetsforlaget.
- Jones, C. D., & Reutzell, D. R. (2012). Enhanced Alphabet Knowledge Instruction: Exploring a Change of Frequency, Focus, and Distributed Cycles of Review. *Reading Psychology, 33*(5), 448–464. <https://doi.org/10.1080/02702711.2010.545260>
- Kartleggingsprøver*. (2023, mars 7). <https://www.udir.no/eksamen-og-prover/prover/kartlegging-gs/>
- Kim, Y.-S. G. (2022). Co-Occurrence of Reading and Writing Difficulties: The Application of the Interactive Dynamic Literacy Model. *Journal of Learning Disabilities, 55*(6), 447–464. <https://doi.org/10.1177/00222194211060868>
- Knapczyk, J., & Neuman, S. B. (2022). Early Literacy in Everyday Settings: Creating an Opportunity to Learn for Low-income Young Children. *Reading Research Quarterly, 57*(4), 1167–1186. <https://doi.org/10.1002/rrq.468>
- Kulbrandstad, L. f. (2022). Lesing i utvikling: Teoretiske og didaktiske perspektiver. I *Norbok* (3. utgave). Fagbokforlaget Landslaget for norskundervisning. https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_pliktpmonografi_000003757
- Kulbrandstad I., L. (2022). *Lesing i utvikling* (3. utg.). Fagbokforlaget Landslaget for norskundervisning.
- Kunnskapsdepartementet. (2017, 11). *Verdier og prinsipper for grunnopplæringen—Overordnet del av læreplanverket*. udir.no.

file:///C:/Users/anneb/Downloads/Overordnet%20del%20p%C3%A5%20bokm%C3%A5l.pdf

- Kunnskapsdepartementet. (2019). *St. Meld. 6 (2019-2020) Tett på tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/3dacd48f7c94401ebefc91549a5d08cd/no/pdfs/stm201920200006000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2020). *Læreplan i Norsk ((NOR01-06))*. Utdanningsdirektoratet.
<https://www.udir.no/lk20/nor01-06>
- Kunnskapsdepartementet. (2021, høst). *Fullføringsreformen—Med åpne dører til verden og fremtiden*. Meld. St.21 Fullføringsreformen - med åpne dører til verden og fremtiden.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20202021/id2840771/>
- Ledger, S., Montero, K. M., & Newmaster, S. (2014). Exploring Early Reading Instructional Strategies to Advance the Print Literacy Development of Adolescent SLIFE. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 58(1), 59–69. <https://doi.org/10.1002/jaal.318>
- Lerikkanen, M.-K., Pakarinen, E., Poikkeus, A.-M., & Ruotsalainen, J. (2022). Literacy instruction in first grade: Classroom-level associations between reading skills and literacy instruction activities. *Journal of Research in Reading*, 45(1), 83–99.
<https://doi.org/10.1111/1467-9817.12384>
- Lerikkanen, M.-K., Poikkeus, A.-M., Psyridou, M., Tolvanen, A., Torppa, M., & de Yong, P. F. (2021). *Developmental profiles of reading fluency and reading comprehension from grades 1 to 9 and their early identification*. <https://psycnet-apa-org.ezproxy.inn.no/fulltext/2022-13974-007.html>
- Leseth, A. B., & Tellmann, S. M. (2018). *Hvordan lese kvalitativ forskning?* (2. utg., Bd. 1). Cappelen Damm AS.

- Lundetræ, K. (2021). Å lykkes med lesing: Tidlig innsats og tilpasset leseopplæring. I F. E. Tønnessen (Red.), *Norbok* (2. utgave). Gyldendal. https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_pliktmonografi_000013381
- Matthews, T. J., & Snow, C. E. (2016). Reading and Language in the Early Grades. *The Future of Children*, 26(2), 57–74.
- Melby-Lervåg, M., & Snowling, M. (2016). *Oral language deficits in familial dyslexia: A meta-analysis and review*. <https://psycnet-apa-org.ezproxy.inn.no/fulltext/2015-58960-001.html>
- Meld. St. 21*. (2017, mars 24). Stortingsmelding. <https://www.regjeringen.no/contentassets/71c018d2f5ee4f7da7df44a6aae265bc/no/pdfs/stm201620170021000dddpdfs.pdf>
- Michaelsen, E. (2018). Dynamisk kartlegging av leseutvikling de første skoleårene. I E. Michaelsen (Red.), *Den viktige begynneropplæringen—En forskningsbasert tilnærming* (3. utg., s. 139–160).
- Michaelsen, E., & Palm, K. (2018). *Den viktige begynneropplæringen. En forskningsbasert tilnærming* (Bd. 3). Universitetsforlaget.
- Moen, T. (2021). Tilpasset opplæring og tidlig innsats: I ordinær undervisning og i spesialundervisning. I T. Lekang (Red.), *Norbok*. Universitetsforlaget. https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_pliktmonografi_000001016
- Muotka, J., Nurmi, J.-E., Lerkkanen, M.-K., Pakarinen, E., & Tang, X. (2019). Longitudinal associations of first-grade teaching with reading in early primary school. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 63, 23–32.
- NAOB - Det norske akademis ordbok*. (2022). Naob - Det norske akademis ordbok. <https://naob.no/>

- Opplæringsloven. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæring*.
Kunnskapsdepartementet. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Ouellette, G., & Sénéchal, M. (2017). Invented Spelling in Kindergarten as a Predictor of Reading and Spelling in Grade 1: A New Pathway to Literacy, or Just the Same Road, Less Known? *Developmental Psychology*, 53(1), 77–88.
<https://doi.org/10.1037/dev0000179>
- Saltkjel, T., Malmberg-Heimonen, I., & Tøge, A. G. (2021). Betydningen av tverrprofesjonelt samarbeid for lærernes vurderinger av egen kompetanse til å tilpasse opplæring i skolen. *Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis*, 15(2), Artikkel 2. <https://doi.org/10.23865/up.v15.2836>
- Science direkt. (2019). *Fluid Intelligence*.
<https://www.sciencedirect.com/topics/psychology/fluid-intelligence>
- Sjøberg, S. (2022). PISA – internasjonal skoletest. I *Store norske leksikon*.
http://snl.no/PISA_-_internasjonal_skoletest
- Skolebokforlaget. (2023). *Hva er løko*. skolebokforlaget.
<https://www.skolebokforlaget.no/hva-er-loko>
- SSB. (2022, desember 16). *Elevar i grunnskolen*. Statistisk sentralbyrå.
<https://www.ssb.no/utdanning/grunnskoler/statistikk/elevar-i-grunnskolen>
- St. Meld. 21 (2016-2017). (2017). *Lærelyst—Tidlig innsats og kvalitet i skolen*. Regjeringen.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20162017/id2544344/>
- Statped. (2021, april 26). *Lese- og skrivevansker*. Statped, statlig pedagogisk tjeneste.
<https://www.statped.no/lese--og-skrivevansker/lese--og-skrivevansker2/>
- Svennevig, J. (2022). Kontekst. I *Store norske leksikon*. <https://snl.no/kontekst>
- Thuen, H. (2017). *Den norske skolen—Utdanningssystemets historie*. Abstrakt forlag.

- Tjora, A. H. (2018). Viten skapt: Kvalitativ analyse og teoriutvikling. I *Norbok*. Cappelen Damm akademisk. https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2021093048034
- Utdanningsdirektoratet. (2017a). *Rammeverket for grunnleggende ferdigheter*.
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeverk/rammeverk-for-grunnleggende-ferdigheter/rammeverk/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017b). *Å kunne lese som grunnleggende ferdighet*.
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeverk/rammeverk-for-grunnleggende-ferdigheter/2.3-a-kunne lese/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017c, september 1). *Undervisning og tilpasset opplæring*.
<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.2-undervisning-og-tilpasset-opplaring/?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2017d). *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter*.
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeverk/rammeverk-for-grunnleggende-ferdigheter/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020, juni 13). *Klasseledelse*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/klasseledelse/>
- Utdanningsdirektoratet. (2021a). *Lesing, skriving og munnlege ferdigheter som grunnleggjande ferdigheter i norskfaget*. <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/laremidler/kvalitetskriterier-for-laremidler/kunnskapsgrunnlag-kvalitetskriterium-norsk/laremiddel-i-norskfaget/ferdigheiter-i-norskfaget/>
- Utdanningsdirektoratet. (2021b, november 2). *Utdanningsspeilet 2021*.
<https://www.udir.no/tall-og-forskning/publikasjoner/utdanningsspeilet/utdanningsspeilet-2021/>

- Utdanningsdirektoratet. (2022a). *Støtte til å jobbe med leseferdigheter*.
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/hva-er-grunnleggende-ferdigheter/stotte-lesing/>
- Utdanningsdirektoratet. (2022b, mars 31). *Tilpasset opplæring*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/>
- Utdanningsdirektoratet. (2022d, oktober 28). *Kartleggingsprøver*.
<https://www.udir.no/eksamen-og-prover/prover/kartlegging-gs/>
- Utdanningsdirektoratet. (2022e, desember 16). *Støtte til å jobbe med leseferdigheter*.
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/hva-er-grunnleggende-ferdigheter/stotte-lesing/>
- Vik, S. (2014). Barns deltakelse og tidlig innsats: Et pedagogisk bidrag til forståelse av tidlig innsats i norske barnehager. *Nordisk Barnehageforskning*, 8.
<https://doi.org/10.7577/nbf.647>
- Vingdal, I. M. (2018). Lærende kropp i endring. I *Den viktige begynneropplæringen* (3. utg., s. 33–52). Universitetsforlaget.
- Welstad, T. (2016). Tilpasset opplæring som rettslig begrep og prinsipp. I J. Møller (Red.), *Retten i skolen—Mellom pedagogikk, juss og politikk*. Universitetsforlaget.
- Wolff, U., & Gustafsson, J.-E. (2022). Early phonological training preceding kindergarten training: Effects on reading and spelling. *Reading and Writing*, 35(8), 1865–1887.
<https://doi.org/10.1007/s11145-022-10261-x>
- Young, C. (2019). Increased frequency and planning: A more effective approach to guided reading in Grade 2. *The Journal of Educational Research*, 112(1), 121–130.
<https://doi.org/10.1080/00220671.2018.1451814>

10. Vedlegg

10.1 Vedlegg 1 – Informasjonsskriv intervju

Er din skole interessert i å delta i et forskningsprosjekt knyttet til praksis og gjennomføring av den begynnende lese- og skriveopplæringen?

Ønsker du at din skole deltar i et forskningsprosjekt knyttet til gjennomføringen av den begynnende lese- og skriveopplæringen? For din skole innebærer det at den som er ansvarlig for/gjennomfører den begynnende lese- og skriveopplæringen engasjeres og svarer på noen spørsmål i form av et kvalitativt strukturert intervju. Denne undersøkelsen gjennomføres for å oppnå kunnskap om hvordan den begynnende lese- og skriveopplæringen praktiseres på ulike skoler i Ringsaker kommune.

Problemstillingen lyder som følger: Hvordan beskriver lærere på 1. trinn sin praksis i forhold til gjennomføring av den begynnende lese- og skriveopplæringen?

Dette skrevet gir informasjon om målene for prosjektet og hva en deltakelse vil innebære for deg og din skole.

Formål

Jeg som gjennomfører studiet er masterstudent i Spesialpedagogikk ved Høgskolen Innlandet, Lillehammer. Mitt navn er Anne Kristin Blikstad. Siden jeg har språk, lesing og skriving som fordypning har jeg etablert en stor interesse og engasjement knyttet til barnas første møte med den begynnende lese- og skriveopplæringen, og hvordan den foregår i praksis.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Masterstudent Anne Kristin Blikstad, veileder - professor i Spesialpedagogikk Natallia B. Hanssen og Høgskolen Innlandet Lillehammer.

Hva innebærer det for deg å delta?

Intervjuet blir gjennomført med lærere som arbeider i 1. klasse og som er ansvarlig for gjennomføringen av den begynnende lese- og skriveopplæringen på den respektive skole. Samtalen blir til via et strukturert intervju mellom meg som forsker og læreren. I forkant av intervjuet vil informanten få tilsendt en intervjuguide. Samtalene vil være basert på et sett med nøkkelspørsmål og i form av et strukturert intervju som vil ta ca. 35-50 minutter. I den forbindelse vil det bli tatt lydopptak.

Det er frivillig å delta.

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Som forsker er jeg underlagt taushetsplikt, og jeg vil bare bruke opplysningene dere gir til det formålet som det er informert om i dette skrevet. Opplysningene blir behandlet konfidensielt og i

samsvar med personvernregelverket. Spørsmål om bakgrunnsopplysninger som for eksempel navn og alder er ikke relevante for oss når data om det blir ikke samlet. Med en slik anonymisering vil det ikke være mulig å føre opplysningene tilbake til enkeltpersoner. Personer vil ikke heller være indirekte identifiserbare da den enkelte skoles navn ikke vil bli benyttet som identifikasjon i studien. All informasjon fra intervju blir anonymisert ved hjelp av koder og ulike fiktive navn. Det innsamlede datamaterialet skal beskyttes mot at uvedkommende får innsyn i datamaterialet. All data lagres datamaterialet på forskningsserver og alt utstyr oppbevares innelåst.

Hva skjer med dine opplysninger når forskningsprosjektet avsluttes?

Det foreliggende prosjektet skal senest avsluttes 15. mai 2023, og da vil all datamaterialet slettes. Prosjektet er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

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

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til prosjektet, ta kontakt med:

Ansvarlig for forskningsprosjektet som er Høgskolen Innlandet v/masterstudent Anne Kristin Blikstad, telefon-nr.: 94371930, mailadresse: annebli2@hotmail.com

Du kan også ta kontakt med hovedverneombud på Høgskolen Innlandet som er: Usman Asghar, telefonnr.:61287483, mailadresse: usman.asghar@inn.no

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

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

Med vennlig hilsen
Anne Kristin Blikstad
Masterstudent i spesialpedagogikk

-

SAMTYKKEERKLÆRING

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

10.2 Vurdering fra NSD

Vurdering av behandling av personopplysninger

05.04.2022

Referansenummer

901953

Vurderingstype

Standard

Dato

05.04.2022

Prosjekttittel

Masteroppgave Spesialpedagogikk

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskolen i Innlandet / Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk / Institutt for pedagogikk
- Lillehammer

Prosjektansvarlig

Natallia Bahdanovich Hanssen

Student

Anne Kristin Blikstad

Prosjektperiode

01.04.2022 - 06.05.2023

Kategorier personopplysninger

- Alminnelige

Lovlig grunnlag

- Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 06.05.2023.

[Meldeskjema](#)

Kommentar

OM VURDERINGEN

Personverntjenester har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket. Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, men du må oppdatere informasjonsskrivet før du starter (se neste avsnitt).

INFORMASJONSSKRIV

Informasjonsskrivet ditt mangler noen punkter lover krever er med. Du må derfor legge til disse punktene i informasjonsskrivet før du gir dette til forskningsdeltakerne dine. Du trenger ikke å laste opp den oppdaterte versjonen i meldeskjemaet: • Kontaktopplysninger til din institusjon sitt personvernombud Ta gjerne en titt på våre nettsider for hjelp til formuleringer: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fyll-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/sjekkliste-for-informasjon-til-deltakerne/>

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

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

PERSONVERNPRINSIPPER

Personverntjenester vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om: · lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen · formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål · dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet · lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), og dataportabilitet (art. 20). Personverntjenester vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13. Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Personverntjenester legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32). Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleverandør, skylagring eller videosamtale) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med. For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilken type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema> Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET Personverntjenester vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet. Lykke til med prosjektet!

10.3 Vedlegg 2 – Intervjuguide

Først vil jeg si tusen takk for at du vil delta i denne studien! Formålet er å få en nyansert innsikt, og å utdype kunnskapen om den begynnende lese- og skriveopplæring for barn i første klasse.

Forskningsspørsmål: Hvordan beskriver lærerne sin gjennomføring av den begynnende lese- og skriveopplæring?

Hvordan snakker dere om den begynnende lese og skriveopplæringen på din skole? Eks. ressurser som påvirker det som sies og tenkes (språk eller diskurser som brukes i og om praksis).

Hvordan påvirker nasjonale styringsdokumenter praksis og organisering av de begynnende lese- og skriveaktivitetene ved skolen.

1. Hvordan tar dere individuelle hensyn i organiseringen av lese- og skriveopplæringsaktivitetene?
2. Hvilke kartleggingsmetoder benytter din skole seg av i begynneropplæringen?
3. Kan du beskrive utfordringer knyttet til gjennomføringen av den begynnende- lese og skriveopplæringen?
4. Hvordan tilrettelegger dere for de barna som har begrenset eller liten forståelse og interesse for bokstavlæringen? Kan du gi et eller flere eksempler på dette?
5. Hvordan vil du beskrive progresjonen i arbeidet med lese- og skriveopplæringen?
6. Kan du gi eksempler på ulike metoder for lese- og skriveopplæring som din skole benytter?
7. Hvilke læringsstrategier vil du si er viktigst når barna skal oppnå bokstavkunnskap? Kan du gi et eller flere eksempler?
8. Hvordan vil du beskrive undervisningen? (Er det mest undervisning på tavlen, eller andre former for undervisning)?
9. Hvilken undervisningsform foretrekker du? (Da tenker jeg på i lese- og skriveopplæringen).
10. Hvilken undervisningsform tror du barna foretrekker?
11. Hvordan blir organiseringen av lese- og skriveopplæringsaktivitetene evaluert?
12. Dersom du skulle endret organiseringen av lese- og skriveopplæringsaktivitetene, hva ville du gjort annerledes? Gi eksempler?
13. Er det noe du ønsker å tilføye?