



**Høgskolen
i Innlandet**

Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk

Renate Kromann Øgaard

**Masteroppgave
Bokstavinnlæring i Norge og Zambia**

Letter learning in Norway and Zambia

Grunnskolelærerutdanning 1-7
2MASTER17

2024

Sammendrag

Formålet med denne studien har vært å undersøke hvordan to lærere i Norge og to lærere i Zambia gjennomfører bokstavinnlæringen på første trinn, og hvordan lærerne velger sine tilnærminger, metoder og læringsressurser. Studien har følgende problemstilling:

Hvordan gjennomfører to lærere i Norge og to lærere i Zambia bokstavinnlæringen på første trinn, og hvordan velger de sine tilnærminger, metoder og læringsressurser?

For å finne svar på denne problemstillingen har jeg benyttet meg en kombinasjon mellom datainnsamlingsmetodene observasjon og intervju. Datainnsamlingen ble gjennomført våren 2023 i Zambia, høsten 2023 i Norge, og utvalget består av to lærere fra Norge og to lærere fra Zambia.

Resultatene til studien viser at det finnes fellestrekk ved hvordan to lærere i Norge og to lærere i Zambia gjennomfører bokstavinnlæringen på første trinn, og hvordan de velger sine tilnærminger, metoder og læringsressurser. Lærerne bruker i hovedsak en syntetisk tilnærming, samt at de vektlegger overlæring i ulik form, og at bokstavinnlæringen skal være fengede og gi en opplevelse av mestring. Videre viser resultatene at lærerne i Norge og Zambia tar valg basert på retningslinjer og tidligere arbeidserfaring.

Selv om det er felles kjennetegn i begge land, viser studien hvordan forskjellen mellom to norske og to zambiske klasserom ligger i de politiske og kulturelle forutsetningene for den første lese- og skriveopplæringen. Forutsetninger som på ulike måter påvirker gjennomføringen av bokstavinnlæringen, og er med på å påvirke lærernes opplevelse av handlingsrom, agency og profesjonelt skjønn på ulikt vis.

Abstract

The purpose of this study has been to look at how two teachers in Norway and two teachers in Zambia carry out letter learning in first grade, and how the teachers choose their approaches, methods and learning resources. The study has the following problem:

How do two teachers in Norway and two teachers in Zambia carry out letter learning at first stage, and how do they choose their approaches, methods and learning resources?

To find answers to this problem, I have used a combination between the methods observation and interview. The study selection consists of two teachers from Norway and two from Zambia, and the data collection was carried out in spring of 2023 in Zambia and autumn of 2023 in Norway.

The results shows that there are several common features in how two teachers in Norway and two teachers in Zambia approaches letter learning, and how they choose approaches, methods and learning resources. The teachers mainly favored a synthetic approach and emphasize overlearning and aiming for engaging experiences and providing an experience of mastery as part of the implementation. However, the teacher chooses their approaches, methods and learning resources based on given guidelines and past experiences.

The study also shows how the difference between the countries lies in how the political and cultural landscape shapes the initial literacy learning. These variations impact the implementation of letter learning and influence the teachers' experience of room for action, agency, and professional discretion in different ways.

Forord

Det har vært lærerikt, spennende og ikke minst tidkrevende å skrive denne oppgaven. På en måte er det veldig godt å være ferdig, men samtidig rart - da dette betyr slutten på tiden ved Høgskolen Innlandet avd. Hamar. Det har vært fem fine år som har vært med på å forme meg og min identitet som lærer. Jeg håper denne studien kan gi et innblikk i bokstavinnlæringen i Norge og Zambia, og hvordan lærerne velger sine tilnærminger, metoder og læringsressurser. Det er kanskje ikke så ulikt som man først skulle tro.

Først vil jeg takke deltakerne i studien, uten dere ville ikke denne studien vært mulig å gjennomføre da deres tanker, refleksjoner og erfaringer har vært med på å forme studien til det den har blitt. Jeg vil og takke veilederen min Oda Røste Odden for alle veiledningstimer og tilbakemeldinger på veien, slik at denne masteroppgaven kunne bli så god som jeg ønsket. Videre vil jeg takke Anne Marit Danbolt for hjelp til å formidle den zambiske kulturen og skolesystemet. Jeg vil og takke familien og da mamma spesielt for all støtte og gode klemmer på veien. Helt til slutt vil jeg takke gjengen min på Hamar som har gjort disse fem årene til et eventyr jeg ikke ville vært foruten. Jeg setter pris på hver og en av dere, og heier på dere videre.

Tusen takk for meg!

Hamar, mai 2024

Renate Kromann Øgaard

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	i
Abstract	ii
Forord	iii
1. Innledning	1
1.1 Bakgrunn for valg av tema.....	1
1.2 Problemstilling.....	3
1.3 Oppgavens disposisjon	3
2. Zambia	5
2.1 Generelt om Zambia	5
2.2 Zambisk språksituasjon.....	5
2.3 Zambisk kultur og tro.....	6
2.4 Det zambiske skolesystemet	7
2.5 Den zambiske lærerutdanningen	8
2.6 National Literacy Framework	8
3. Teori og forskning	12
3.1 Den første lese – og skriveopplæringen.....	12
3.1.1 Det alfabetiske prinsipp	12
3.1.2 Språklig bevissthet	14
3.1.3 Bokstavkunnskap	15
3.2 Lese og skriveprosessen.....	17
3.2.1 Lesing.....	17
3.2.2 Skrivning.....	18
3.2.3 Motivasjon	20
3.2.4 Lese- og skriveutvikling.....	21
3.3 Hvordan kan bokstavinnlæringen gjennomføres?	23
3.3.1 Tilnærminger og metoder i bokstavinnlæring.....	23
3.3.1.1 Syntetisk tilnærming	24
3.3.1.2 Analytisk tilnærming.....	25
3.3.1.3 Helhetlig leseopplæring.....	26
3.3.2 Prinsipper i den første lese- og skriveopplæringen	26
3.3.2.1 Bokstavprogresjon.....	27
3.3.2.2 Bokstavrekkefølge.....	27
3.4 Hvordan velger læreren?.....	29
3.4.1 Lærerprofesjonen	29
3.4.2 Lærerens handlingsrom og agency	30
4. Metode	32
4.1 Et kvalitativt fenomenologisk forskningsdesign.....	32
4.2 Studiens utvalg	33
4.3 Datainnsamling.....	34
4.3.1 Intervju	34
4.3.2 Observasjon.....	35
4.4 Gjennomføring	36
4.4.1 Observasjonsskjema.....	37

4.4.2 Gjennomføring av observasjon	38
4.4.3 Intervjuguide	38
4.4.4 Gjennomføring av intervju	39
4.4.5 Lydopptak og transkribering	40
4.5 Forskerrollen	41
4.6 Forskningsetikk	43
4.6.1 Informert samtykke	43
4.6.2 Konfidensialitet	43
4.6.3 Konsekvens av deltakelse	44
4.7 Analyseprosessen	44
5. Resultater og drøfting	46
5.1 Del 1: Resultater og drøfting- <i>GJENNOMFØRING</i>	52
5.1.1 Del 1: Resultater - Norge	52
5.1.2 Del 1: Resultater – Zambia	60
5.1.3 Del 1: Andre funn	64
<i>Drøfting del 1 – Gjennomføring</i>	65
5.2 Del 2: Resultat og drøfting – <i>VALG</i>	70
5.2.1 Del 2: Resultater - Norge	70
5.2.2 Del 2: Resultater – Zambia	74
<i>Drøfting av del 2 – Valg</i>	77
6. Konklusjon	82
6.1 Studiens begrensinger	82
6.2 Avsluttende refleksjoner	83
Litteraturliste	85
Vedlagte dokumenter	91

Oversikt over figurer

Figur 1: Oversikt over den zambiske lærerutdanningen

Figur 2: Oversikt over fordelingen av undervisningsspråk i Zambia.

Figur 3: Norge – Bente sin bokstavinnlæring

Figur 4: Norge – Stine sin bokstavinnlæring

Figur 5: Zambia – Anna sin bokstavinnlæring

Figur 6: Zambia – Emily sin bokstavinnlæring

1. Innledning

Dette er en kvalitativ studie av bokstavinnlæringen på 1. trinn i to norske og to zambiske klasserom. Jeg ønsker med denne studien å finne ut av hvordan bokstavinnlæringen gjennomføres i Norge og Zambia, og hvordan lærerne velger sine tilnærminger, metoder og læringsressurser. For å undersøke dette har jeg med utgangspunkt i problemstillingen valgt å bruke en kombinasjon av metodene observasjon og intervju for å samle inn data. Studien ble til med utgangspunkt i et ønske om å skrive en masteroppgave innenfor den første lese- og skriveopplæringen med fokus på bokstavinnlæring. Videre så jeg muligheten til å kunne undersøke bokstavinnlæring i et annet land, da jeg fikk muligheten til et praksisopphold våren 2023 i Zambia. Dette er ikke en studie som kommer til å diskutere hvilken bokstavinnlæring som er best, da dette er en studie som gjør en kvalitativ sammenlikning av lese- og skriveopplæringen i ulike kontekster. Jeg håper denne studien kan bidra til å gi et innblikk og forstå sider ved den norske og zambiske lese- og skriveopplæringen. For å forstå sider ved to lærere i Norge og to lærere i Zambia sin gjennomføring av bokstavinnlæringen er det relevant å trekke inn kulturelle og politiske forutsetninger som kan påvirke lærerens handlingsrom i bokstavinnlæringen, og påvirker hvordan lærerne velger sine tilnærminger, metoder og læringsressurser.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Når førsteklasingene begynner på skolen, er det mye de skal lære seg, men det å lære å lese og skrive kan sies å være en av hovedoppgavene. Norge og Zambia er to ulike land med hver sin kultur, historie og språk, men de har til felles at de hvert år har en gruppe førsteklasinger som skal tilegne seg ferdigheter innenfor lesing og skriving. Forutsetningene for å lære seg disse ferdighetene vil variere blant elevene, og påvirke deres tilegnelse av ferdighetene.

I både den norske læreplanen og i det zambiske rammeverket for lese- og skriveopplæringen blir ferdighetene lesing og skriving beskrevet som to essensielle ferdigheter elevene trenger for å kunne delta i samfunnet (Kunnskapsdepartementet, 2017b; MESVTEE, 2013, s. 1).

Ferdighetene blir i den norske læreplanen sett på som to av de fem grunnleggende ferdighetene og beskrevet som nødvendige redskaper for læring, men og for utviklingen av elevenes identitet (Kunnskapsdepartementet, 2017a). Også i det zambiske rammeverket blir ferdighetene beskrevet som nyttige både for individet og samfunnet. Det å kunne lese og

skrive blir omtalt som nøkkelen til: «(...) successful learning in school and is an element for active participation in social, economic, cultural and political life» (MESVTEE, 2013, s. 1). Med andre ord forbereder skolen elevene på livet, samtidig som de skal videreutvikle kompetanse som er relevant for samfunnet (Dahl, 2016, s. 23).

En viktig forutsetning for at elevene skal tilegne seg gode lese- og skriveferdigheter, er en automatisert og sikker bokstavkunnskap (Jones et al., 2012, s. 81; Skaathun, 1992, s. 30). Dette gjør at bokstavinnlæringen har en betydningsfull og stor plass i den første lese- og skriveopplæringen. Likevel er bokstavinnlæringen en sammensatt prosess, hvor hver enkelt bokstav har sine særegne kjennetegn som elevene skal lære seg (Engen & Håland, 2005, s. 24). Derfor er det viktig at lese- og skriveopplæringen gir elevene flere møter med bokstavene på ulike måter slik at elevene får øvd og repetert bokstavene (Sunde & Lundetræ, 2019). Hvilke tilnærminger, metoder og læringsressurser læreren skal benytte seg av i bokstavinnlæringen, blir dermed opp læreren og lærerens evne til å utøve profesjonelt skjønn og autonomi innenfor handlingsrommet sitt, men valget vil også kunne påvirkes av indre og ytre rammer.

Læreren sitt handlingsrom er ifølge Berg (2000, s. 116) rommet mellom de indre og ytre rammene, der læreren har muligheten til å ta beslutninger og handle på en bestemt måte (Helleve et al., 2018). Denne evnen til å ta avgjørelser og gjøre bestemte handlinger baseres på tilegnet kunnskap gjennom en profesjonsutdanning (Smeby & Mausestagen, 2017, s. 11–12). En studie fra 2017 viser at alder og erfaring har en klar sammenheng, og at lærere med lang erfaring kan ta mer bevisste handlinger i her-og-nå situasjoner da de vet hvor de vil i fremtiden (Biesta et al., 2017, s. 51). Derfor kan tidligere erfaring og være med på å påvirke lærerens beslutninger og handlinger ved siden av kunnskapen som er tilegnet gjennom en profesjonsutdanning.

På bakgrunn av at en automatisert og sikker bokstavkunnskap danner grunnlaget for lesing og skriving, og at Norge og Zambia er to ulike land med ulike forutsetninger. Ønsker jeg med denne studien å finne ut av hvordan den betydningsfulle bokstavinnlæringen gjennomføres, samtidig som jeg ønsker å undersøke hvordan lærerne velger sine tilnærminger, metoder og læringsressurser i den første lese- og skriveopplæringen. Baserer lærerne seg på erfaring, forskning eller noe annet, og kan de velge helt fritt eller er det tilnærminger, metoder og

læringsressurser som er fastsatt av ulike rammer. I så fall hvordan påvirker dette handlingsrommet til to lærere i Norge og to lærere i Zambia i deres lese- og skriveopplæring.

1.2 Problemstilling

Problemstillingen som ligger til grunn for denne studien, er

Hvordan gjennomfører to lærere i Norge og to lærere i Zambia bokstavinnlæringen på første trinn, og hvordan velger lærerne sine tilnærminger, metoder og læringsressurser?

Denne problemstillingen er åpen da den baserer seg på et ønske om å undersøke hvordan bokstavinnlæringen foregår i to land med ulike forutsetninger, og undersøke hva som ligger i deres valg av tilnærminger, metoder og læringsressurser. Tilnærminger, metoder og læringsressurser er de tre hovedtemaene som ble aktuelle å diskutere etter analysen av studiens datamateriale. Tilnærminger ser jeg på som et overordnet begrep som styrer hvilke metoder og læringsressurser som det blir aktuelle å bruke i bokstavinnlæringen. Syntetisk og analytisk tilnærming er to tilnærminger lærerne kan ha i bokstavinnlæringen, som videre vil påvirke hvilke metoder læreren velger. Metoder forstår jeg som konkrete arbeidsmåter og aktiviteter i bokstavinnlæringen, som påvirkes av tilnærmingen læreren har. Mens læringsressurser handler om konkret læringsmateriell som brukes og støtter oppunder tilnærmingen og metodene som brukes i bokstavinnlæringen. Eksempler på læringsressurser kan være læringsbrett, læreverk, skrivebøker, blyant, kritt og tavle.

1.3 Oppgavens disposisjon

Denne oppgaven er delt inn i seks kapitler; innledning, Zambia, teori og forskning, metode, resultater og drøfting og konklusjon. Etterfulgt av studien litteraturliste og vedlagte dokumenter. Dette delkapittelet utgjør avslutningen av det innledende første kapittelet, og gir en kort oversikt over oppgavens disposisjon.

I kapittel to presenteres landet Zambia og deres språksituasjon, kultur og tro, skolesystem, lærerutdanning og nasjonalt rammeverk for lese- og skriveopplæringen. Dette er det relevant å gi et innblikk i, da det bidrar til å skape forståelse for hvordan Anna og Emily gjennomfører bokstavinnlæringen og hva som ligger bak valgene av tilnærminger, metoder og læringsressurser.

I kapittel tre presenteres det teoretiske grunnlaget for denne studien. Her trekker jeg frem relevant teori og forskning om den første lese- og skriveopplæringen, hvordan det alfabetiske prinsippet, den språklige bevissthet og bokstavkunnskap er viktige elementer for at elever lærer seg å lese og skrive. Videre presenteres teori og forskning knyttet lesing, skriving, lese- og skriveutviklingen og hvordan bokstavinnlæringen kan gjennomføres ved bruk av ulike tilnærminger, metoder. Avslutningsvis presenteres hvordan lærerens handlingsrom kan påvirkes av både indre og ytre rammer, og lærerens evne til å utøve profesjonelt skjønn og autonomi i bokstavinnlæringen.

I kapittel fire presenteres studiens forskningsdesign og utvalg, samt bakgrunn for valg av observasjon og intervju som kvalitative metoder. Deretter blir gjennomføringen av datainnsamling til studien presentert, etterfulgt av refleksjoner omkring min forskerrolle i en kjent og ukjent kultur. Avslutningsvis presenteres forskningsetiske hensyn som har vært viktige for gjennomføringen av studien, og en beskrivelse av analyseprosessen.

I kapittel fem presenteres resultatene fra observasjonene og intervjuene, og drøfting av resultatene. Resultatene blir presentert innunder tre hovedtemaer, som er: tilnærminger, metoder og læringsressurser. For å kunne formidle resultatene så tydelig som mulig, blir resultatene knyttet til lærerens gjennomføring av bokstavinnlæringen presentert først, så drøftet. Deretter vil resultatene knyttet til lærerens valg av tilnærminger, metoder og læringsressurser presenteres, etterfulgt av en drøfting av resultatene. Begge drøfte-delene vil bli satt i sammenheng med relevant teori, forskning og Zambia sin kontekst fra kapittel to.

I kapittel seks oppsummerer jeg kort resultatene og drøftingen og samler trådene, og kommer med en konklusjon. Deretter avsluttes oppgaven med en refleksjon omkring studiens begrensinger, etterfulgt av en avsluttende refleksjoner. Denne studien kan ikke gi en generell konklusjon av hvordan alle lærere i Norge og Zambia gjennomfører bokstavinnlæringen eller hva som påvirker deres valg av tilnærminger, metoder og læringsressurser. Dette da studien er basert på to lærere i Norge og to lærere i Zambia sin subjektive erfaring i den første lese- og skriveopplæringen.

2. Zambia

For å kunne forstå sider ved den første lese- og skriveopplæringen i Zambia, er det relevant å gi et innblikk i landet og deres kulturelle og politiske forutsetninger. Da dette er med på å danne grunnlaget for å forstå hvordan lærerne i Zambia gjennomfører og velger sine tilnærminger, metoder og læringsressurser i bokstavinnlæringen. Dermed kommer dette kapittelet til å ta for seg en kort presentasjon av landet Zambia, landets språksituasjon nå og over tid samt landets kultur og tro. Deretter vil kapittelet ta for seg det zambiske skolesystemet, den zambiske lærerutdanningen og en beskrivelse av det nasjonale rammeverket *National Literacy Framework*.

2.1 Generelt om Zambia

Zambia er et land i den sørlige delen av Afrika, og grenser til åtte andre afrikanske land. Det er et land med en historie som er like lang som menneskets historie, og regnes som det mest urbaniserte landet i Afrika. Dette da flertallet av innbyggerne bor i byer, hvorav flertallet bor i hovedstaden Lusaka. Zambia er en republikk og regnes ifølge grunnloven som et kristent land, hvor befolkningen tilhører ulike retninger innenfor kristendommen (Hem, 2024). Det er et land som består av en rekke ulike grupper bantufolk, som er et samlebegrep for alle folkegruppene som utgjør flertallet av befolkningen i den sørlige delen av Afrika. Folkegruppene blir i hovedsak definert ved språk, og de har til felles at alle snakker et språk som slekter på språkgruppen bantuspråk (Wæhle, 2022).

2.2 Zambisk språksituasjon

I boken *Language and National Identity in Africa*, hevdes det av Marten og Kula (2023, s. 292–293) at Zambia har et sted mellom 20 og 80 språk. Bakgrunnen for denne variasjonen skyldes at det er vanskelig å skille mellom hva som er et språk, og hva som er en dialekt av språket. Selv om det finnes et stort mangfold av bantuspråk i Zambia, blir engelsk regnet som det offisielle språket og brukes i formelle og semiformelle kontekster som tv, media, handel, utdanning og i regjering (Marten & Kula, 2023, s. 296). De sju bantuspråkene bemba, nyanja, tonga, lozi, kaonde, luvale og lunda, blir regnet som nasjonale språk (Hem, 2024; Marten & Kula, 2023, s. 296), og brukes i mindre formelle kontekster i Zambia. Det spesielle med de nasjonale språkene er hvordan språkene tilhører en spesifikk region, og regnes som hovedspråket i sin region ved siden av engelsk (Marten & Kula, 2023, s. 297). Selv om engelsk brukes i formelle kontekster som i utdanning og skole, er det slik at de sju nasjonale

språkene har fått en viktig rolle i den første lese- og skriveopplæringen gjennom tiden. Før et leseprogram som ble kalt *Primary Reading Programme* (PRP) ble introdusert i 1999, foregikk all undervisning fra første klasse til universitetsnivå på engelsk. Dette fikk deler av skylden for et lavt lesenivå blant zambiske elever, da deres ferdigheter i sitt lokale zambiske språk ikke ble møtt i skolen (Chileshe et al., 2018, s. 80). Dette gjorde at fra og med leseprogrammet PRP og frem til dags dato skulle elevene bli undervist på et kjent lokalt nasjonalt språk fra første til fjerde klasse, og engelsk fra femte klasse og oppover (Chileshe et al., 2018, s. 80; MESVTEE, 2013, s. 5-6)

Følgende faktorer: «Subsequent movement of people, language contact, local and long-distance trade, colonial rule and finally independence in 1964 (...)» (Marten & Kula, 2023, s. 298), altså forflytning, språkkontakt, lokal- og langdistansehandel, kolonitid og uavhengigheten i 1964 sies å ha bidratt til å forme språksituasjonen i Zambia slik den er i dag. Zambia sin tid som koloni under britisk styre beskrives som hovedårsaken til at engelsk er et av hovedspråkene i Zambia. Likevel kan utviklingen mot dagens språksituasjon forklares med forhold før Zambia var i kontakt med Europa (Marten & Kula, 2023, s. 299). Lokal og regional handel i Zambia trekkes frem som et eksempel på hvordan innbyggerne ikke bare byttet varer, men også tankesett, ideer, musikk, kultur og koblet mennesker og språk sammen på tvers av regionene (Marten & Kula, 2023, s. 300). Med tiden økte Zambia sin kontakt med andre drastisk gjennom internasjonal handel, slavetid, kolonitid og industrialisme (Marten & Kula, 2023, s. 301). Dette gjorde at ved landets selvstendighet i 1964 hadde landet endret seg stort. Utdanningen hadde blitt formalisert, kristendommen hadde blitt hovedreligionen i landet og engelsk hadde blitt etablert som et offisielt språk (Marten & Kula, 2023, s. 304). Engelsk ble etablert som offisielt språk basert på tanken om at et selvstendig land trenger ett nasjonalt språk for å skape en nasjonal identitet (Marten & Kula, 2023, s. 312). En tanke som er i tråd med hvordan land i Europa skapte sin nasjonale identitet, ved å ha ett felles språk (Marten & Kula, 2023, s. 308). Men i dag kan Zambia beskrives som et flerspråklig land, med 20 til 80 språk, som er en viktig del av landets identitet (Marten & Kula, 2023, s. 309).

2.3 Zambisk kultur og tro

En kultur og tro som står sterkt i Afrika og Zambia, er livsfilosofien ubuntu. Ubuntu beskrives som et livssyn og en etikk som deles av de fleste bantutalende afrikanere (Bergersen, 2017, s. 120 & 129). I korte trekk handler ubuntu om å være et godt menneske, som verdsetter verdier

som respekt og sympati samt relasjoner mellom mennesker (Bergersen, 2017, s. 129). Det er et livssyn som vektlegger fellesskap og har en tanke om at «jeg eksisterer fordi du eksisterer» (Bergersen, 2017, s. 119). Mennesket blir født en «potensiell» person som vil danne sin personlighet gjennom interaksjon med andre i fellesskapet. Livet vil få en større mening og mennesket vil bli mer fullverdig, jo mer mennesket klarer å leve i tråd med ubuntu (Bergersen, 2017, s. 132). Fellesskapet i ubuntu tildeles stor plass, og beskrives på som en organisme som puster sammen der alle trenger alle for å bli komplette. Det er med andre ord: «(...) ikke rom for å skille det individuelle fra fellesskapet» (Bergersen, 2017, s. 132). Tanken om fellesskap er basert på en tradisjonell afrikansk ide om en utvidet familie, som består av familiemedlemmer som også er ukjente og døde. Dette gjør hele menneskeheten til en hel familie som bor på jordkloden, en felles eiendom som ingen kan eie alene (Bergersen, 2017, s. 133)

Ubuntu er et livssyn som påvirker alle aspektene ved livene til afrikanere, så for å forstå individuelle og nasjonale utfordringer og muligheter må det og knyttes blant annet til deres økonomi og utdanning (Bergersen, 2017, s. 120). Da ubuntu handler om fellesskap og at alle er en del av en utvidet familie, påvirker dette også hvordan type samfunn man ønsker å bygge (Bergersen, 2017, s. 133)

2.4 Det zambiske skolesystemet

I det zambiske skolesystemet varer *Primary School* (barneskolen) i sju år, *Secondary School* (ungdomsskolen og videregående) i 5 år: to år - ungdomsskolen og tre år - videregående. Zambiske elever begynner på *Primary School* det året de fyller sju, og både *Primary* og *Secondary School* er obligatorisk og gratis (Bätcke, 2023). Videre er *Primary School* delt inn i tre semestre, hvor et semester består av 13 uker. For disse 13 ukene fra første til sjuende klasse finnes det retningslinjer for hva lese- og skriveopplæringen skal inneholde og hva slags utbytte elevene skal sitte igjen med (MESVTEE, 2013). Videre skal den zambiske undervisningen foregå på et av de nasjonale zambiske språkene (bemba, nyanja, tonga, lozi, kaonde, luvale og lunda) fra første til fjerde klasse, avhengig av hvilket nasjonalt språk regionen skolene tilhører snakker. Mens fra femte klasse og oppover skal all undervisning foregå på engelsk (MESVTEE, 2013, s. 5–6).

2.5 Den zambiske lærerutdanningen

I tabellen nedenfor illustreres det at det finnes mange mulig veier til læreryrket i det zambiske skolesystemet. Sertifikater, diplomer, bachelorgrad, mastergrad og doktorgrad er ulike kvalifikasjoner til ulike nivåer i læreryrket (Zambian Qualifications Authority, 2016, s. 9). De ulike «ZQF-levels» er nivåer som beskriver læringsutbytte eller en faglig kvalifikasjon som viser at noen har fullført et studieprogram ved det de omtaler som et «fagorgan», som gjør de kvalifiserte til å utøve yrket (Zambian Qualifications Authority, 2016, s. 10). Hensikten er å: «(...) impart knowledge, skills, values and practical experience to the learner to enable the learner apply the knowledge in a particular manner, in a profession» (Zambian Qualifications Authority, 2016, s. 10). Med andre ord så formidler lærerutdanningen i Zambia kunnskaper og ferdigheter samt verdier og praktisk erfaring som ses på som nødvendig for yrket.

ZQF Level	General Education		Trades and Occupations (TEVET)	Higher Education
10				Doctorate Degree
9				Master's Degree
8				Post-Graduate Diploma
7				Bachelor's Degree (Honours) Bachelor's Degree (Ordinary)
6			Diploma	
5			Level 5 Certificate	
4			Level 4 Certificate	
3			Level 3 Certificate	
2	B	Senior Secondary Education Certificate (Grade 12)		
	A	Junior Secondary Education Certificate (Grade 9)		
1	Primary Education Certificate (Grade 7)			
Quality Assurance	Quality Assurance Bodies established by Acts of Parliament in Zambia			
Qualifications	The Zambia Qualifications Authority			

Figur 1: Oversikt over den zambiske lærerutdanningen (Zambian Qualifications Authority, 2016)

2.6 National Literacy Framework

Det nasjonale rammeverket *National Literacy Framework* er et sett felles retningslinjer som gjelder for alle som er involverte i elevenes lese- og skriveopplæring i Zambia. Lærere, foreldre, forfattere av læreverker og læringsressurser og andre aktuelle samfunnsaktører må alle forholde seg til dette rammeverket (MESVTEE, 2013, s. V).

Det nasjonale rammeverket ble presentert i 2013 etter at MESVTEE (The Ministry of Education, Science, Vocational Training and Early Education) avdekket mangelen på et felles rammeverk for lese- og skriveopplæring i Zambia ved vurdering av det gamle leseprogrammet, PRP. PRP (primary reading programme) var det gjeldende leseprogrammet fra 1999 - 2013, mens PLP (primary literacy programme) er navnet på det nåværende leseprogrammet i den zambiske skolen og det leseprogrammet lærerne fra Zambia i denne studien følger. PLP tredde i kraft våren 2013 da PRP ikke ga ønsket resultat og viste at elevene hadde et lavere lesenivå enn ønsket (Chileshe et al., 2018, s. 83). Tanken med PLP var da å møte de svakhetene fra PRP som påvirket elevene sitt lave lesenivå, og på den måten heve lesenivået (Chileshe et al., 2018, s. 84). En av svakhetene var da mangelen på et nasjonalt rammeverk for lese- og skriveopplæringen. Dermed ble Zambia sitt første rammeverk “National Literacy Framework” presentert våren 2013 sammen med leseprogrammet PLP (Chileshe et al., 2018, s. 85), med det samme målet som i PRP: “(...) to help improve literacy levels among early grade learners in Zambia.” (Chileshe et al., 2018, s. 80).

I det nasjonale rammeverket står det eksplisitt at den zambiske skolen skal ha en syntetisk tilnærming til lese- og skriveopplæringen, i motsetning til leseprogrammet PRP sitt “whole language approach” (MESVTEE, 2013, s. V&7). Den zambiske skolen skal legge opp undervisning som bygger på elementene: 1) *Pre-Reading and Pre-Writing*, 2) *Sounds – Phonemic Awareness*, 3) *Phonics*, 4) *Words*, 5) *Sentences*, 6) *Comprehension*, 7) *Writing*, 8) *Punctuation* og 9) *Fluency*. Dette er alle elementer som sammen beskrives som grunnlaget for elevenes evne til å lese, skrive, snakke og høre som er avgjørende for en effektiv lese- og skriveopplæring (MESVTEE, 2013, s. 7).

Undervisningen skal som presentert foregå på et av de nasjonale språkene i Zambia fra første til fjerde klasse, men det skal være en gradvis implementering av engelsk fra første klasse og til og med fjerde klasse. Også fra femte klasse skal undervisningen foregå på engelsk (MESVTEE, 2013, s. 5–6). Tanken er å ha en tospråklig tilnærming hvor ferdigheter fra det lokale språket vil styrke ferdighetene i engelsk, som igjen vil virke tilbake på det lokale språket elevene har ferdigheter i (MESVTEE, 2013, s. V). I denne studien (bokstavinnlæring i Norge og Zambia) var det kjente nasjonale språket til elevene nyanja, da det var dette språket regionen skolen tilhørte, snakket. Nedenfor er en kopi av tabellen over fordelingen mellom lokalt språk og engelsk i den zambiske undervisningen fra det nasjonale rammeverket.

Grade	Content Subject and Literacy	Language of Instruction
1	All learning areas	Local languages
2	All learning areas	Local languages
	Content subjects and Literacy in ZL	Local languages
	English Language and Oral Literacy	English language
3	Content subjects and Literacy in ZL	Local languages
	English Language and Literacy	English language
4	Content subjects and Literacy in ZL	Local languages
	English Language and Literacy	English language
5-7	Content subjects	English language
	English	English language
	Zambian Languages	Local languages

Figur 2: Oversikt over fordelingen av undervisningsspråk i Zambia (MESVTEE, 2013) . Merk! ZL = Zambia Languages

I tillegg til den syntetiske tilnærmingen, de ni elementene og undervisningsspråket den zambiske skolen skal benytte seg av, står det i rammeverket hva undervisningen skal inneholde for hvert av de tre semestrene og deres intervaller på 13 uker. For hvert semester er det satt om en oversikt over hva lærerne skal undervise i fra dag til dag (MESVTEE, 2013, s. 26–54). Oversiktene utgjør det som kalles for *Teacher’s guide* og er en av to læringsressurser lærerne i Zambia har tilgjengelig i sin lese- og skriveopplæring. *Learner’s Activity Book* er den andre læringsressursen, og den henger tett sammen med *Teacher’s guide*. *Teacher’s guide* og *Learner’s Activity Book* er like for alle skolene i Zambia og finnes på hvert av de nasjonale språkene, som skal gjøre det enkelt for læreren å kunne undervise uten særlig kompetanse i det nasjonale språket elevene snakker ved den skolen læreren jobber på (Chileshe et al., 2018, s. 86). Introduksjonen av lydene til bokstavene i *Teacher’s guide* styres av hvor vanlige de er i de zambiske språkene, altså fra mest vanlig til minst vanlig: «(...); thus ensuring that they encounter first the most familiar sounds before meeting less familiar ones.» (MESVTEE, 2013, s. 7; Chileshe et al., 2018, s. 86).

Videre står det i det nasjonale rammeverket at det første semesteret skal ha fokus på elementet *Pre-Reading og Pre- Writing*, hvor målet er at elevene skal utvikle ferdigheter som hjelper dem på veien til å lære å lese og skrive. Elevene skal forstå hvordan bokstavene skrives, hvordan ord kan dannes ved hjelp av stavelser og hvordan ord består av lyder (fonemer). I andre og tredje semester skal det undervises videre i bokstavlyder, lydblandinger og stavelser (MESVTEE, 2013, s. 7).

Til slutt i rammeverket står det om hvilket utbytte elevene skal sitte igjen med etter første klasse (MESVTEE, 2013, s. 6), og hvordan og hvor ofte lærerne skal vurdere elevene. Lærerne skal vurdere elevene både underveis og på slutten av et semester, og skal bruke resultatet fra vurderingen til å forbedre undervisningen (MESVTEE, 2013, s. 20). Lærerne skal gjennomføre uformelle daglige vurderinger, ukentlige semiformelle vurderinger, formelle vurderinger hver femte uke og en sluttvurdering på slutten av et semester. For den formelle femukersvurderingen, og sluttvurderingen finnes det skjemaer i rammeverket som lærerne skal bruke, mens for den daglige og ukentlige vurderingen skal lærerne lage egne skjemaer (MESVTEE, 2013, s. 20–22).

3. Teori og forskning

I dette kapittelet presenteres relevant teori og forskning som danner grunnlaget for å kunne studere, og forstå datamaterialet til denne studien. Jeg går dypere i teori og forskning om den første lese- og skriveopplæringen, lese- og skriveprosessen og dens utvikling samt tilnærminger og metoder i bokstavinnlæringen. Teori og forskning om lærerprofesjonen, lærerens handlingsrom og agency vil og bli presentert. I innledningen brukte jeg begrepet «autonomi», men videre vil jeg bruke det engelske begrepet «agency» da det er dette begrepet faglitteratur og forskning har brukt.

3.1 Den første lese – og skriveopplæringen

Siden denne studien er ute etter å undersøke hvordan bokstavinnlæringen foregår i to norske og to zambiske klasserom, er det relevant å se på hvilke prinsipper som den første lese- og skriveopplæringen ifølge teori og forskning bør bygge på. I den forbindelse trekkes det alfabetiske prinsippet frem som avgjørende for tilegnelsen av lese- og skriveferdigheter (Jones et al., 2012, s. 88). Dermed kommer jeg i dette delkapittelet til å ta for meg det alfabetiske prinsippet, og hva dette prinsippet forutsetter at elevene har kunnskap om.

3.1.1 Det alfabetiske prinsipp

Det alfabetiske prinsipp blir beskrevet av Jones et al., (2012) som helt essensielt at elever som skal lære seg å lese og skrive forstår. Jones et al., (2012) sier følgende:” (...), breaking the alphabetic code is essential for learning to read and write accurately and effortlessly (Snow et al. 1998); and students who learn letter names and sound more quickly make greater progress in reading (Blaiklock 2004)” (Jones et al., 2012, s. 88). Lyster (2019, s. 40) peker og på viktigheten av at elevene forstår prinsippet, og beskriver det som et avgjørende «kjerneferdighet» i ordavkodningen. Med andre ord har kunnskapen om det alfabetiske prinsipp en betydningsfull rolle i elevenes læring av ferdighetene lesing og skriving. Men hva handler det alfabetiske prinsippet egentlig om?

Det alfabetiske prinsippet handler om å forstå hvordan språklydene (fonemer) kan representeres i skrift ved hjelp av bokstaver (grafemer) og symboler (Hekneby, 2011, s. 19; Høigård, 2019, s. 187; Lyster, 2019, s. 40). Prinsippet innebærer å forstå sammenhengen mellom fonemer og grafemer, at «(...) bokstavene i alfabetet og noen bokstavkoblinger (skj, ng, osv.) er symboler for talespråkets lyder.» (Lyster, 2019, s. 40). Høigård (2019, s. 188-189,

hentet fra Hovda 1992) bruker en abstrakt bro for å illustrere sammenhengen mellom skriftspråket og talespråket, og at når elevene har forstått forholdet mellom fonem og grafem har de funnet ut hva som ligger til grunn for å finne veien fra talespråket til skriftspråket (eller motsatt vei). Svanes (2021) sier at «når barnet har skjønt det alfabetiske prinsipp og samsvaret mellom fonem og grafem, er veien kort til å knekke den alfabetiske koden eller lesekode (...)» (Svanes, 2021, s. 38). Jones et al., (2012, s. 88) peker på at elever som lærer seg sammenhengen mellom språklydene og bokstavene raskt har en god lese- og skriveutvikling, mens Hekneby (2011, s. 20) sier at det krever et visst utviklingsnivå hos elevene å lære seg at det talte språket kan skrives den. Dette da elevene må flytte oppmerksomheten fra hørselen til synet. Mer om lese- og skriveutviklingen i delkapittel 3.2.4.

Lyster (2019, s. 41) peker på at det vil være variasjon i hvor mange lyder et skrifttegn kan representere, og hvor mange ulike måter en lyd kan skrives på, basert på skriftspråket. Dette da alfabetet til et språk inneholder de bokstavene som brukes for å presentere språkets lyder (Lyster, 2019, s. 41). Det at det finnes variasjoner for forholdet mellom grafem og fonem i ulike skriftspråk, at noen skriftspråk har flere fonemer for et grafem eller motsatt vil kunne påvirke den første lese- og skriveopplæringen. Siden desto mer reell koblingene mellom grafem og fonem er, desto enklere er det å forstå den ortografiske strukturen i et skriftspråk, desto lettere er det å forstå det alfabetiske prinsippet (Lyster, 2019, s. 42). Likevel forutsetter det å oppdage og forstå det alfabetiske prinsipp ifølge Bjerke og Johansen (2017, s. 65) fonologisk bevissthet. Kunnskap om sammenhengen mellom fonem og grafem blir og beskrevet som en forutsetning for det alfabetiske prinsipp: «Forståelse og bruk av det alfabetiske prinsippet forutsetter fonembevissthet og læring av fonemgrafemsamsvar. Disse to er kjerneferdigheten i avkoding og staving, og kjernesvikten i dysleksi» (*Tempolex - Ordforklaringer Lesing.*, u.å.).

Da fonemisk bevissthet er en underkategori av fonologisk bevissthet som videre er en form for språklig bevissthet (Lyster, 2019, s. 44; Traavik & Alver, 2008, s. 53), og kunnskap om språklyder og bokstaver er avgjørende for å tilegne seg lese- og skriveferdigheter (Jones et al., 2012, s. 81) kommer jeg videre til å ta for meg språklig bevissthet og bokstavkunnskap i hvert sitt delkapittel.

3.1.2 Språklig bevissthet

Språklig bevissthet eller metaspråklige bevissthet er et samlebegrep om:

«(...) evnen til å se språket utenfra slik at det kan studeres, analyseres og snakkes om på lik linje med andre objekter. (...) handler altså om å kunne forholde seg til språkets forside (uttrykk) i tillegg til å mestre innholdssiden (betydningen)» (Traavik & Alver, 2008, s. 51).

Det handler med andre ord om å ha et språk om språket, og kunne snakke om språket på lik linje med andre fenomener eller objekter (Høigård, 2019, s. 43). Haukås (2014, s. 3) peker på at ved å oppnå språklig bevissthet vil elevene ha en følelse av hva som er rett eller galt i en muntlig eller skriftlig ytring uten å være sikker på hvorfor det er rett eller galt. Den språklige bevisstheten inkluderer en rekke elementer som retter bevisstheten mot forskjellige sider med språket (Høigård, 2019, s. 190). Fonologisk bevissthet retter oppmerksomheten til den siden av språket som omhandler språklydene, og at det er språklydene og stavelser som danner ord (Svanes, 2021, s. 34). Det å inneha denne bevisstheten betyr da at elevene evner det å høre hvilke lyder talespråket er satt sammen av (Bjerke & Johansen, 2017, s. 65).

Fonologisk bevissthet kan deles inn i tre nivåer: lytte ut stavelser, lytte ut rim og opptaktene til rim og lytte ut enkeltlyder (Svanes, 2021, s. 34). Som en underkategori av fonologisk bevissthet finner man fonemisk bevissthet. Fonemisk bevissthet er evnen til å dele opp ord i fonemer (Høien, 2003, s. 24). En evne Høien (2003) beskriver som nødvendig for å kunne identifisere sammenhengen mellom fonem og grafem: «For å kunne identifisere grafem-fonem-korrespondanse er det nødvendig å kunne isolere skriftspråkets enheter når det gjelder både ortografi og lydstrøm» (Høien, 2003, s. 24). I tillegg til fonologisk bevissthet kategoriserer både Svanes (2021, s. 33) og Høigård (2019, s. 190) språklig bevissthet videre i morfologisk bevissthet, ordbevissthet, syntaktisk bevissthet, semantisk bevissthet, tekstbevissthet og pragmatisk bevissthet. Videre peker Høigård (2019, s. 190) på elevens behov for en bevissthet omkring hva ord er, i tillegg til fonologisk bevissthet når de skal løse skriftkoden. Ordbevisstheten må utvikles før elevens bevissthet om språkets språklyder utvikles. For å utvikle en bevissthet omkring hva ord er, kan læreren legge opp til at elevene får erfaring med ord gjennom tekster og språklek (Høigård, 2019, s. 191).

Rim, regler, språkleker og andre lekpreget aktiviteter trekkes frem som viktige faktorer i utviklingen av elevenes språklige bevissthet, og er faktorer det bør settes av god tid til den første tida på skolen (Traavik & Alver, 2008, s. 52–54). Lek blir beskrevet som: «(...) avgjørende for barns livsutfoldelse og generelle utvikling. Barn elsker å leke, ikke minst med språket.» (Traavik & Alver, 2008, s. 54). Gjennom ulike typer språkleker får elevene erfare hvordan ordet endrer mening, når vi legger til eller bytter ut en lyd. Dette retter elevenes oppmerksomhet mot lydenes særtrekk og orddeler, som virker inn på elevenes utvikling av både den fonologiske og morfologiske bevisstheten (Traavik & Alver, 2008, s. 56). Høytlesning av ulike tekster er også en aktivitet som kan være med å utvikle elevenes språklige bevissthet, da høytlesning stimulerer flere av de ulike underkategoriene for språklig bevissthet. Den syntaktiske og morfologiske bevisstheten stimuleres da elevene får lytte til hvordan skriftspråket struktureres. Den semantiske bevissthet stimuleres da tekstene elevene møter har et meningsinnhold de må forholde seg til, som videre påvirker utviklingen av ordforrådet til elevene siden de forstår betydningen av ord i den sammenheng de presenteres i (Traavik & Alver, 2008, s. 61).

Høigård (2019, s. 190) peker på, at elevene vil først forstå det alfabetiske prinsippet når de har utviklet en bevissthet om hva ord er og skriftspråkets fonologiske side. Men uten kunnskap om bokstavene kan tilegnelsene av lese- og skriveferdigheter bli utfordrende, siden denne kunnskapen om bokstavens navn, lyd og utseende regnes som essensiell (Jones et al., 2012, s. 81).

3.1.3 Bokstavkunnskap

Jones et al., (2012) beskriver kunnskap om bokstavene på følgende måte: “Knowledge of the names, sounds, and symbols of the letters of the alphabet or alphabetic knowledge is essential for learning to read and write” (Jones et al., 2012, s. 81). Med andre ord må kunnskap om bokstavene læres, og de må læres grundig (Engen & Håland, 2005, s. 25; Jones et al., 2012, s. 81). Det er ingenting som tilsier at bokstavene i alfabetet knyttes til de språklydene de gjør. Bokstavene er satt sammen av tilfeldige buer, streker og rundinger i et tilfeldig mønster, uten en åpenbar sammenheng med det de skal representere (Engen & Håland, 2005, s. 24).

Det å utvikle en automatisert kunnskap om dette tilfeldige systemet kan ses på som en tredelt oppgave som skal lagres i langtidsmindet: en skal lære om utseende til bokstavene (grafemisk

identitet), lyden til bokstavene (fonematisk identitet) og forholdet mellom utseende og lyden (assosiasjonsbaner mellom grafemisk og fonematisk identitet) (Skaathun, 1992, s. 31). Det er en jobb som krever en målrettet og bevisst innsats over tid, som en lærer kan hjelpe til med ved å lede elevene gjennom et strukturert og systematisk bokstavprogram. Et bokstavprogram er tilrettelagt etter elevenes behov og gir de den nødvendige innsikten som kreves for å lære seg å lese og skrive (Engen & Håland, 2005, s. 25). Overlæring eller gjentatt repetisjon sies å være viktig for automatiseringen av kunnskap om bokstavene (Skaathun, 1992, s. 31). Det blir og sagt at repetert lesing av ord og tekster har god effekt på leseflyt og lesehastighet, og kan hjelpe elever som strever med lesingen (Lyster, 2019, s. 83). For at innlæreren skal kunne forstå forholdet mellom fonem og grafem, krever dette som sagt en språklig bevissthet på fonemnivå. Innlæreren må forstå at et ord består av flere grafem, og at et ord kan deles inn i fonem (Skaathun, 1992, s. 32).

Kunnskapen om bokstavene beskrives som *fundamentale byggesteiner*, og den må sikres og automatiseres for å sikre en god leseutvikling (Skaathun, 1992, s. 30). Når vi snakker om bokstavkunnskap, omhandler det både *formell* og *funksjonell bokstavkunnskap*.

Formell bokstavkunnskap handler om å kunne bokstavens navn, utseende og språklyd, og sies å være det første steget mot kunnskap om bokstavene. Det neste steget kan være mer utfordrende for mange, da det handler om å lytte ut et fonem i det talespråket, finne tilhørende grafem og skrive ned bokstaven (Svanes, 2021, s. 38). Funksjonell bokstavkunnskap innebærer altså at elevene evner det å: «(...) kople fra bokstaver til språklyder og omvendt, raskt og effektivt, på en automatisert måte» (Engen & Håland, 2005, s. 25). Når elevene evner dette, så kan de bruke deres «kognitive energi» på å: «(...) tolke og gjenskape eget språk ved hjelp av bokstavene, eller «knekke lesekode» (...)» (Engen & Håland, 2005, s. 25).

3.2 Lese og skriveprosessen

Lesing og skrivning blir beskrevet som separate ferdigheter i både den norske og zambiske læreplanen, og regnes som nødvendige ferdigheter både for individet og samfunnet (Kunnskapsdepartementet, 2017b; MESVTEE, 2013). Selv om lesing handler om innhenting av informasjon og skrivning om formidling, peker Lyster (2011, s. 36, 2019, s. 51) på at man ikke kan se på de som to uavhengige ferdigheter: «Lesing og skrivning kan sees som overordnede begreper, paraplyer, der ordgjenkjenning eller ordavkodning og staving eller innkodning er underordnede, men svært viktige, elementer» (Lyster, 2011, s. 36). Men selv om det er to ferdigheter som overlapper hverandre, har de også sine særtrekk (Lyster, 2019, s. 51). Derfor har jeg valgt å presentere ferdighetene hver for seg, etterfulgt av en felles beskrivelse av hva som kjennetegner utviklingen av ferdighetene.

3.2.1 Lesing

Det å kunne lese blir beskrevet av Bråten (2007) som en helt nødvendig ferdighet for å kunne være en fullstendig samfunnsborger, og delta i politiske prosesser og avgjørelser som påvirker samfunnet (Bråten, 2007, s. 9). Men hva er lesing?

Gough og Tunmer (1986) presenterer følgende leseformel:

Reading = decoding x comprehension

Norsk oversettelse: Lesing = avkodning x forståelse

Denne leseformelen er en måte å beskrive hva lesing er, og hvilke elementer som inngår i lesing. Leseformelen blir kalt for «The simple view of reading», og illustrerer hvordan lesing er et produkt av elementene avkodning og forståelse (Gough & Tunmer, 1986, s. 7). Det at lesing består av to elementer, eller to «delprosesser» er et syn innenfor kognitive teorier om lesing (Kulbrandstad, 2022, s. 31). I kognitive teorier ser man på lesing som en individuell prosess, og er opptatt av hva som skjer inni hodet på mennesker når de avkoder og forstår tekst (Kulbrandstad, 2022, s. 54). Det at lesing eller leseforståelse er et produkt av elementene avkodning og forståelse, betyr at dersom et av elementene ikke er til stede eller er lik null, vil leseforståelse også være lik null og utebli – altså man vil ikke lese (Gough & Tunmer, 1986, s. 7). Med andre ord vil høy grad av avkodning- og forståelsesferdigheter gi en høy grad av leseforståelse (Hoover & Tunmer, 2018, s. 2). Avkodning er med andre ord ikke tilstrekkelig alene, forståelse er også nødvendig. På samme måte som at forståelse heller ikke er

tilstrekkelig alene, avkoding er og nødvendig for å oppnå produktet «lesing» (Gough & Tunmer, 1986, s. 7). Avkoding sies å omhandle den «tekniske» delen av leseformelen (Kulbrandstad, 2022, s. 35), og kan ses på som et skritt på veien mot lesing, for etter det er avkodet må det forstås (Gough & Tunmer, 1986, s. 8). Med elementet «comprehension» eller «forståelse» mener Gough & Tunmer (1986) språkforståelse, og ikke leseforståelse. Leseforståelse er produktet av avkoding og språkforståelse, mens språkforståelse omhandler leksikalsk semantikk, hvor setninger og diskurser analyseres (Gough & Tunmer, 1986, s. 7).

I den sosiokulturelle teorien blir «The simple view of reading» sett på som en for enkel forståelse av lesing. Det riktige navnet på lesing burde heller være «a complex view of reading», da det er flere elementer enn bare avkoding og språkforståelse som påvirker leseforståelsen (Scott & Hamilton, 2009, sitert i Andreassen, 2021, s. 70). Lesing er noe som gjennomsyrrer hverdagen, og har en stor rolle i samfunnet (Kulbrandstad, 2022, s. 27).

I både den norske og zambiske læreplanene trekkes lesing frem som nødvendige ferdigheter for at elevene skal kunne klare å delta i samfunnet (Kunnskapsdepartementet, 2017b; MESVTEE, 2013, s. 1). Siden lesing har en stor rolle i samfunnet vil det påvirke hvordan man leser, når man leser og hvordan tekster forstås (Andreassen, 2021, s. 70). Motivasjon er et element flere (Bjerke & Johansen, 2017, s. 110–111; Høigård, 2019, s. 227) mener hører til i leseformelen til Gough og Tunmer (1986). Høigård (2019, s. 227) beskriver motivasjon som et avgjørende element i leseprosessen, og presenterer leseformelen slik: «lesing = motivasjon x avkoding x forståelse». Mer om motivasjon i delkapittel 3.2.3.

Selv om det finnes ulike syn på hva lesing er, og hvilke elementer som skal være med i en leseformel, er det enighet om at for å bli en god leser krever dette at avkodingsferdigheten blir automatisert (Lyster, 2011, s. 39). For det er først når avkodingen er automatisert at fokuset kan flyttes fra tekstens enkeltelementer til tekstens språklige innhold og budskap (Kulbrandstad, 2022, s. 44; Lyster, 2011, s. 39). Det handler om at man frigjør kognitiv plass og krefter ved å automatisere evnen til å avkode, som nå kan brukes på å forstå teksten istedenfor (Kulbrandstad, 2022, s. 44).

3.2.2 Skrivning

Skrivning = budskapsformidling x innkoding x motivasjon

(Hagtvet, 2004, s. 276)

Skriveformelen over illustrer hvordan skriving er et produkt av elementene budskapsformidling, innkoding og motivasjon, og at skriving i likhet med lesing består av flere elementer (Hagtvet, 2004, s. 276). For at skriving skal finne sted må det være et budskap, et innhold man ønsker å formidle, man må ha ferdigheten til å kunne innkode innholdet og det må være en motivasjon om å ville formidle innholdet, eller budskapet (Bjerke & Johansen, 2017, s. 84). Som presentert i starten av kapittel 3.2 mener Lyster at man ikke kan se på lesing og skriving som to uavhengige prosesser (2011, s. 36). Derfor velger jeg å koble leseformelen til Gough og Tunmer (1986) opp mot skriveformelen til Hagtvet (2004). I begge formlene er elementene koblet sammen av multiplikasjonstegnet, som betyr at alle elementene i skriveformelen og leseformelen må være til stede. Dersom ett av elementene fra skriveformelen eller leseformelen er lik null, er også «skrivningen» og «lesingen» lik null (Gough & Tunmer, 1986, s. 7; Svanes, 2021, s. 39). Men hva handler egentlig disse elementene i skriveformelen om?

Istedenfor å se på at elementene skjer i en kronologisk rekkefølge, kan de heller ses på som at de skjer hånd i hånd. Siden det å formidle et budskap er selve motivasjonen bak det å skrive eller innkode (Svanes, 2021, s. 40). I skriveopplæringen forutsetter innkoding prinsippene staving og bokstavforming (Svanes, 2021, s. 39). Staving går ut på å omkode lydene (fonemene) til de bokstavene (grafemene) som representerer lydene i skriftspråket. På samme måte som at lesing krever en automatisert avkodingsferdighet for, krever skriving en automatisering staving av enkelt ord (Lyster, 2019, s. 53). For å automatisere stavelsesferdigheten krever dette både fonologisk bevissthet og kunnskap om bokstavens lyd og utseende og forhold mellom dem (Svanes, 2021, s. 39). Videre handler elementet budskapsformidling både om innholdet i teksten og at teksten skal formidles til noen (Svanes, 2021, s. 40). Lyster (2019, s. 55–56) peker på at skriving stiller krav til skriverens kommunikative kompetanse, og at skriveren alltid må ha mottakeren i tankene under skriveprosessen. På bakgrunn av det sier hun at det er annerledes å planlegge en formidlingsprosess, enn å skulle forstå og innhente informasjon fra en skrevet tekst som man gjør ved lesing (Lyster, 2019, s. 55). Skriving kan med andre ord ses på som en dialogisk prosess, da den som skriver er en del av en prosess som inngår i et større samspill med enten én eller flere lesere, og med andre tekster (Hekneby, 2011, s. 68).

Oppsummert kan vi si at lesing og skriving består av ulike elementer, som alle må være til stede for at lesing og skriving skal skje. Ses dette i lys av lese- og skriveopplæringen bør dette vektlegges i opplæringen, slik at elevene får gode forutsetninger for å lære seg å lese og skrive. Siden motivasjon er et element som trekkes frem som et viktig element i både leseformelen og skriveformelen, har jeg valgt å presentere dette for seg selv i neste delkapittel.

3.2.3 Motivasjon

Motivasjon er som sagt som en viktig del i lese- og skriveopplæringen. Lyster (2019) sier følgende: «(...) både de forventningene elevene opplever at andre har til dem, og deres tro på seg selv, deres selvbilde, er avgjørende for motivasjonen» (Lyster, 2019, s. 51). En person som har snakke mye om motivasjon og hvordan elevers forventning om mestring, også kjent som «*self-efficacy*» påvirker motivasjonen er Albert Bandura (1995). Forventning om mestring kan beskrives som en egenskap som påvirker oppførselen, tankene, følelsene og motivasjonen vår (Bandura, 1995, s. 2). Bandura (1995) sier at gjennom *autentiske mestringsopplevelser, vikarierende erfaringer, sosial overtalelse og fysiologiske og emosjonelle tilstander*, formes mennesker tro på egen evne (Bandura, 1995, s. 3–4). Med andre ord vil en elev som forventer og erfarer at den mestrer en oppgave, være motivert til å klare oppgaven enn en elev som ikke forventer det eller erfarer å mestre oppgaven.

Positive erfaringer med å mestre en oppgave vil styrke elevens innsats videre og bidra til faglig utvikling (Lyster, 2019, s. 35). I Walgermo (2018, s. 73) sin doktorgradsavhandling om lesemotivasjon blant førsteklasinger, forteller hun om en klar sammenheng mellom elevers leseferdighet og motivasjon, og at skolen må ha fokus på å parallelt fremme både leseferdigheten og motivasjonen. Høigård (2019, s. 56) sier og at en som er motivert for å lese, vil lese mer og bli en bedre leser. Svanes (2021, s. 41) trekker også frem at motivasjon og elevers tro på egen mestring som en viktig del av elevers utvikling, og at derfor er motivasjon sidestilt med elementene innkoding og budskapsformidling i skriveformelen. I lys av at motivasjon har en betydningsfull rolle i tilegnelsen av lese- og skriveferdigheter, kan en si at det bør vektlegges i lese- og skriveopplæringen ved siden av elementene fra leseformelen til Gough og Tunmer (1986) og skriveformelen til Hagtvatn (2004).

3.2.4 Lese- og skriveutvikling

Det er vanlig å snakke om at lese- og skriveferdigheter utvikler seg i stadier, og at disse stadiene er definert av noen felles kjennetegn som gir en skisse av visse utviklingsstadier. En slik framstilling kan gi inntrykk av at lese- og skriveutvikling skjer steg for steg som en trapp. Når overgangene mellom utviklingsstadier egentlig regnes som mer flytende (Aske, 2018, s. 38; Ehri, 2005, s. 176; Traavik & Alver, 2008, s. 80). Ehri (2005) peker på at ferdigheter fra de ulike stadiene kan brukes på tvers av hverandre, og at hun heller bruker begrepet «faser» istedenfor stadier. Da stadier har tydelig kriterier som må oppfylles før en kan gå videre til neste stadiet (Ehri, 2005, s. 176). På bakgrunn av Ehri vil jeg også bruke begrepet «faser» istedenfor stadier når jeg nå skal presentere hva som kjennetegner lese- og skriveutviklingen.

I denne oppgaven har jeg valgt å forholde meg til Høien (2003, s. 21) sin videreutvikling av Friths (1985) sin leseutviklingsmodell, som bruker fire faser for å beskrive leseutviklingen. For å beskrive leseutviklingens fire faser brukes følgende termer: «pseudolesing», «det logografiske-visuelle stadiet», «det alfabetiske-fonologiske stadiet» og «det ortografiske-morfematiske stadiet» (Høien, 2003, s. 21). Den første fasen *pseudolesing* handler om at elever leser ikke ved å koble grafem og fonem sammen, men ved at elevene kjenner igjen ordet utfra konteksten den befinner seg i (Høien, 2003, s. 22). Elevene har med andre ord lite kunnskap om det alfabetiske systemet, og leser utfra konteksten og ikke skriften (Ehri, 2005, s. 173). I den neste fasen *det logografiske-visuelle stadiet* leser elever utfra visuelle trekk ved ordet. Elevene avkoder ordet ved å bruke visuelle trekk som første bokstav eller lengden på ordet til å lese (Høien, 2003, s. 23). Elever i denne fasen har ikke knekt det alfabetiske prinsippet, og kan ikke dele ord inn i en og en bokstav (Høien & Lundberg, 2012, s. 56). Dette kan gjøre at elevene blander ord som ligner, da det er mangel på full kompetanse om det alfabetiske systemet (Ehri, 2005, s. 173). I *det alfabetiske-fonologiske stadiet*-fasen kan elevene identifisere grafem i uttalen og koble dem sammen med riktig fonem (Ehri, 2005, s. 174). Elever i denne fasen har med andre ord knekt det alfabetiske prinsippet, og tilegnet seg fonologisk strategi som gjør dem i stand til å lese nye ord. Men de bruker fortsatt mye av sin oppmerksomhet på avkodingen, som resulterer i lite tid for forståelse (Høien & Lundberg, 2012, s. 60). Den siste fasen *det ortografiske-morfematiske stadiet* sier Traavik og Alver (2008, s. 80) at er selve målet med lese- og skriveopplæring, slik at elevene kan avkode raskt og effektivt og med tiden forstå mer komplekse tekster. Fasen handler om at «leseren har tilegnet seg sikker ortografisk kunnskap, og dermed kan ordgjenkjenningen skje hurtig og presist» (Høien, 2003, s. 25). Elever i denne fasen har med andre ord automatisert

avkodningsferdigheten (Høien & Lundberg, 2012, s. 60), og frigjort kognitiv plass til å kunne forstå det dem leser (Kulbrandstad, 2022, s. 44).

I motsetning til leseutviklingens fire faser, bruker Høigård (2019, s. 206) fem faser for å presenteres skiveutviklingen. Ifølge Høigård (2019, s. 206) kan elevene veksle mellom skriverabling og bokstavutforskning og har dette som to separate faser. I motsetning til Høigård (2019) har Svanes (2021, s. 44), Aske (2018, s. 38) presenterer fasene sammen under en felles fase, «pseudoskriving» eller «det visuelle stadiet» hvor Aske (2018) forholder seg til det siste. Uavhengig av navn på fasen er Høigård (2019), Svanes (2021) og Aske (2018) enige om at den visuelle fasen handler om elevers utforskning og gjenfortelling av det de ser og opplever. Den neste fasen *helordsskriving* eller *logografisk skriving* handler om at elever i denne fasen skriver etter hukommelsen. Elevene skriver ordbilder etter hvordan de husker det, uten noe forståelse for at de representerer lyder. Dette gjør at de kan skrive bokstaver speilvendt, da de ikke har noe erfaring med hva som er viktig når man skriver (Svanes, 2021, s. 46). Høigård (2019, s. 206) peker videre på at elever har oppdaget det alfabetiske prinsippet når de begynner å veksle mellom logografisk skriving og fonologisk skriving. Elevene har da fonologisk bevissthet, som gjør dem i stand til å identifisere et grafem for hvert fonem i de ordene som de ønsker å skrive som er det fasen *fonologisk skriving* handler om (Aske, 2018, s. 40; Høigård, 2019, s. 212). Den aller siste fasen *ortografisk skriving* går ut på elevene har tilegnet seg kunnskap om hvordan ord skrives, og på den måten automatisert skriveferdigheten sin (Aske, 2018, s. 40). Dette gjør at elevene i likhet med «ortografisk lesing» kan flytte fokus vekk fra det tekniske over på innhold i og oppbygning av tekster som de skriver (Aske, 2018, s. 41).

Oppsummert kan vi se at lese- og skriveutvikling tar for seg omtrent de samme fasene. Høigård (2019, s. 206) trekker frem paralleller mellom skriveutviklingens faser og leseutviklingens faser, og da særlig de tre siste fasene som handler om avkodningen. Disse fasene handler om lærte ordbilder, lyder som settes sammen til ord og til slutt ortografisk kunnskap (Høigård, 2019, s. 229–234). Til tross for at man kan trekke parallelle linjer mellom utviklingene, er det nødvendigvis ikke sånn at utviklingen bestandig foregår parallelt hele tiden: «Andre ganger kan barnet ha kommet lenger i skriveutviklingen enn i leseutviklingen, eller motsatt» (Svanes, 2021, s. 63).

3.3 Hvordan kan bokstavinnlæringen gjennomføres?

Bokstavinnlæring har som sagt en betydningsfull rolle i lese- og skriveopplæringen, da elevene trenger en automatisert og sikker bokstavkunnskap for å kunne tilegne seg gode lese- og skriveferdigheter (Jones et al., 2012, s. 81; Skaathun, 1992, s. 30). Men hvordan elevene skal jobbe med bokstavinnlæringen er opp til læreren, og siden denne studien er ute etter å se på hvordan bokstavinnlæringen foregår er det relevant å se på ulike tilnærminger og metoder som læreren kan benytte seg av. Ved siden av tilnærminger og metoder i bokstavinnlæringen er også prinsippene *bokstavprogresjon* og *bokstavrekkefølge* aktuelle. Bjørkvold (2021, s. 93) er en som henviser blant annet til disse to prinsippene som det kan være lurt at læreren tenker over i bokstavinnlæringen.

3.3.1 Tilnærminger og metoder i bokstavinnlæring

Min forståelse av begrepene: Tilnærminger ser jeg på som et overordnet begrep som påvirker hvilke metoder og læringsressurser lærerne bruker i bokstavinnlæringen. Metoder forstår jeg som konkrete arbeidsmetoder og aktiviteter i bokstavinnlæringen, som påvirkes av tilnærmingen læreren har.

Hva som er de «rette» tilnærminger og metoder i bokstavinnlæringen, har vært et tema for diskusjon. Diskusjonen har handlet om det er syntetiske eller analytiske tilnærminger og metoder som skal benyttes, altså om det skriftspråkets minste byggesteiner (fonemer) eller skriftspråkets større enheter (setninger, ord) som skal ligge til grunn i bokstavinnlæringen (Aske, 2018, s. 41). Høigård (2019, s. 229) viser til at det i dag er et «både-og» aspekt, da man er åpne for at barna finner veien til skriftspråket på ulike måter: «Noen barn vil ha størst utbytte av en analytisk tilnærming, andre vil ha størst utbytte av en syntetisk tilnærming når de skal løse skriftkoden» (Høigård, 2019, s. 229). Uansett hvilken tilnærming barn følger, må de beherske både syntese og analyse i språket for å kunne knekke lesekode (Traavik & Alver, 2008, s. 83). Engen og Håland (Engen & Håland, 2005, s. 24–25) viser til at siden elevene kommer til skolen med ulike forutsetninger for å lære lese- og skriveferdighetene, vil det ikke være rettfærdig å tenke at de samme tilnærmingene og metodene vil fungere på alle. Derfor vil ulike tilnærminger og metoder i lese- og skriveopplæring ha et aspekt av «både-og», ikke «enten -eller». Videre vil jeg presentere de syntetiske og analytiske tilnærmingene og metodene deres hver for seg, før jeg presenterer tilnærmingen og metodene som kombinerer disse to tilnærmingene.

3.3.1.1 Syntetisk tilnærming

Bjerke og Johansen (2017, s. 116) skriver at en syntetisk tilnærming har som hovedmål: «(...) at elevene skal automatisere forholdet mellom fonem og grafem, og at de ved å trekke sammen lydene skal kunne avkode ordene.» Det er en tilnærming som blant annet kalles for «nedenfra og opp» eller «bottom up»- tilnærmingen (Bjerke & Johansen, 2017, s. 114; Molander & Skauge, 2009, s. 120; Traavik & Alver, 2008, s. 84). Hekneby (2011, s. 84) som kaller tilnærmingen for phonics, peker på at tilnærmingen blir kalt «bottom up» fordi den tar utgangspunkt i språkets minste byggesteiner som så trekkes sammen til større enheter. Lydmetoden er også et navn på tilnærmingen som Høigård (2019, s. 228) bruker, siden elevene først og fremst lærer hvilken lyd som tilhører hvilken bokstav. Aske (2018) beskriver den syntetiske tilnærmingen på følgende måte: «Med ei syntetisk tilnærming til lese og skriveopplæring arbeider elevene først med dei minste byggjesteinane i språket, for så å byggje lese- og skriveferdighetene opp derifrå» (Aske, 2018, s. 41). Tilnærmingen skal med andre ord gjøre elevene bevisste på at bokstavlydene (fonemene) har tilknyttede bokstaver (grafem), og lære dem hvordan trekke sammen fonem og grafem til større enheter som stavelser, ord og setninger (Bjerke & Johansen, 2017, s. 114). Den syntetiske tilnærming tar med andre ord: «(...) utgangspunkt i å vise barn det *alfabetiske prinsipp*: at språklydene i talespråket er representert ved bokstaver i skriftspråket.» (Molander & Skauge, 2009, s. 129).

Lydmetoden og stavelsesmetoden er to typiske metoder i den syntetiske tilnærmingen (Traavik & Alver, 2008, s. 84). I lydmetoden er det stort fokus på lydering og sammentrekning av hver enkelt bokstav og deres språklyd. En og en bokstav vil bli gjennomgått, og så snart nok bokstaver har blitt gjennomgått, blir ordene satt sammen til stavelser, ord og setninger (Traavik & Alver, 2008, s. 84). Metoden har fått kritikk for at den undervurderer elevens tidligere erfaring med skriftspråket, og for at tekstene manglet mening (Traavik & Alver, 2008, s. 85). Stavelesemetoden handler om at elevene skal oppnå forståelse for at ord kan bestå av stavelser: «Innledningsvis blir tekstene lest ved at en først trekker sammen lydene/bokstavene i stavelsen, for eksempel «b-a gir ba, d-e gir de, ba-de gir bade» (Traavik & Alver, 2008, s. 87).

Med andre ord forutsetter en syntetisk tilnærming til lese- og skriveopplæringen syntetisk metoder. Metoder som tar utgangspunkt i lydering, sammentrekninger og stavelser kan kjennetegnes som syntetiske metoder. Det som er felles for metodene er hvordan de alle trener avkodingsferdigheten (Traavik & Alver, 2008, s. 88), fra leseformelen til Gough og

Tunmer (1986) og innkodingsferdigheten i skriveformelen til Hagtvatn (2004). Dette da skriving krever en automatisert ferdighet av staving av ord (Lyster, 2019, s. 53). En annen ting syntetiske metoder har til felles er hvordan de har det alfabetiske prinsipp som et fundament, og da er med på å utvikle elevenes forståelse av sammenhengen mellom fonem og grafem og deres fonologiske utvikling. Da som presentert tidligere er det en sammenheng mellom alfabetiske prinsippet og språklig bevissthet (Lyster, 2019, s. 44; Traavik & Alver, 2008, s. 53).

3.3.1.2 Analytisk tilnærming

Navn som «whole language», «top down»- tilnærming eller «ovenfra og ned»- tilnærming er navn som brukes om den analytiske tilnærmingen (Bjerke & Johansen, 2017, s. 122; Hekneby, 2011, s. 84; Molander & Skauge, 2009, s. 128; Traavik & Alver, 2008, s. 88). En tilnærming som fokuserer på å gi elevene tilgang på skriftspråket gjennom møte med meningsfulle tekster, og vektlegger innholdsforståelsen fra starten av (Traavik & Alver, 2008, s. 88). Det er en tilnærming som tar utgangspunkt i de større enhetene i språket, for så å dele de opp i mindre enheter (fonemer/grafemer). Elevene skal altså lære seg bokstavene gjennom å jobbe med tekster de kjenner innholdet til (Bjerke & Johansen, 2017, s. 122). Aske (2018) beskriver tilnærmingen på følgende måte: «Ei analytisk tilnærming legg derimot vekt på at ein skal starte ovanfrå, med heilskapen i språket eller teksten, for så å arbeide seg nedover til dei minste einingane.» (Aske, 2018, s. 41). Elevene skal altså bevege seg fra helheten til delene i språket (Bjerke & Johansen, 2017, s. 122). Tanken ved tilnærmingen er at elevene skal få erfaring med situasjoner der de oppdager hvordan språk er et middel for kommunikasjon, og hvordan det kan brukes til å uttrykk tanker og følelser skriftlig. På den måten vil elevene oppdage sammenhengen mellom skrift og tale (Lyster, 2011, s. 112; Molander & Skauge, 2009, s. 128). Det hevdes også at elevene lærer i helheter: «Språket er fra første dag knyttet til ansikter, til stemme, til bevegelse, til lukter og til lyder» (Hekneby, 2011, s. 85), som gjør at talespråket læres som en helhet. Derfor vil det være naturlig at elevene får tilgang til skriftspråket i sin naturlige og helhetlige måte, før det plukkes fra hverandre i små deler (Hekneby, 2011, s. 85).

Ordbildemetoden og LTG-metoden (*Läsning på talets grund*) er to metoder Traavik og Alver (2008, s. 88) trekker frem innenfor den analytiske tilnærmingen. Ordbildemetoden handler om at «Elevene lærer seg å huske en rekke ord som ordbilder, og bruker dem som utgangspunkt for analyse.». Det vil være elevens evne til å kjenne igjen stavelser og bokstaver som bidrar til

at de knekker lesekode (Traavik & Alver, 2008, s. 89). Mens LTG-metoden, som noen steder blir kalt for tekstskaping (Hekneby, 2011, s. 87), fokuserer på å lære barn å lese ved å bygge opp deres forståelse av lyder og deres tilhørende bokstaver ved å gi elevene møter med skriftspråket gjennom meningsfulle tekster der de kjenner innholdet (Traavik & Alver, 2008, s. 90).

3.3.1.3 Helhetlig leseopplæring

Helhetlig leseopplæring, er navnet Bjerke og Johansen (2017, s. 125) bruker om den tilnærmingen som samler den syntaktiske tilnærmingen og den analytiske tilnærmingen til en felles tilnærming. Tilnærmingen kan betraktes som en respons på diskusjonen (Aske, 2018, s. 41) om valget mellom syntetisk eller analytisk tilnærming til lese- og skriveopplæring, og være et aspekt av «både-og» istedenfor «enten-eller» slik som Engen og Håland (2005, s. 24) peker på. *Balanced view* på lese- og skriveopplæringen er et begrep som nevnes i faglitteraturen omkring foreningen av syntetisk og analytisk tilnærming. Helhetlig leseopplæring handler om å: (...) trekke ut det beste fra ulike tradisjoner og tilnærminger og forene det i en helhetlig metodikk» (Bjerke & Johansen, 2017, s. 124). Det handler med andre ord om at læreren må legge til rette for en lese- og skriveopplæringen som både tilnærmer seg bokstaver og forholdet mellom fonem og grafem og som lar elevene møte skriftspråket via meningsfulle tekster (Bjerke & Johansen, 2017, s. 125).

I likhet med syntetisk og analytisk tilnærming vil også den helhetlige leseopplæringen forutsette metoder som kombinerer syntetiske og analytiske metoder. Disse metodene vil ifølge Bjerke og Johansen (2017, s. 125) dekke alle elementene avkoding, språkforståelse og motivasjon i leseformelen til Gough og Tunmer (1986). To eksempler på helhetlig leseopplæringsmetoder er STL/STL+ og veiledet lesing (Bjerke & Johansen, 2017, s. 125).

3.3.2 Prinsipper i den første lese- og skriveopplæringen

Bokstavprogresjon og bokstavrekkefølge er som sagt to prinsipper i den første lese- og skriveopplæringen Bjørkvold (2021, s. 93) sier det kan være lurt at lærere tenker over i bokstavinnlæringen. Videre kommer jeg til å ta for meg prinsippene i egne underkapitler av dette delkapittelet.

3.3.2.1 Bokstavprogresjon

Progresjon i bokstavinnlæringen handler om hvor fort eller sakte innlæringen av bokstavene skal, og en tommelfinger-regel kan være: «(...) vi kan ikke gå så fort fram at noen hektes av, men heller ikke så seint at det oppleves som kjedelig og lite funksjonelt» (Engen & Håland, 2005, s. 25). Tradisjonelt har langsom progresjon av bokstavene vært den vanligste formen å introdusere bokstavene til elevene på, mens nå er det rask progresjon som benyttes i større grad (Bjørkvold, 2021, s. 93). Ved en rask progresjon av bokstavene blir elevene introduserte for flere bokstaver på en gang (Bjørkvold, 2021, s. 94).

Jones et al., (2012) og Sunde og Lundetræ (2019) viser til flere fordeler ved å benytte seg av en rask progresjon i bokstavinnlæringen. Den første fordel er at man gir elevene flere møter med bokstavene gjennom skoleåret: “Multiple instructions cycles make it possible for the teacher to take note of the more difficult letters and adjust instruction through pacing and exposure frequency” (Jones et al., 2012, s. 84). Flere møter med bokstavene gir muligheter for repetisjon, som er en viktig del av automatiseringen av bokstavkunnskap (Skaathun, 1992, s. 31). En annen fordel som trekkes frem er muligheten for tilpasset opplæring. Ved å benytte en rask progresjon i bokstavinnlæringen får læreren muligheten til å kunne tilpasse lese- og skriveopplæringen for enkelt elever (Sunde & Lundetræ, 2019, s. 74). Jones et al. (2012, s. 87) sier at ved å tilpasse introduksjonstiden av bokstavene kan læreren bruke tid på det elevene opplever som utfordrende, istedenfor å bruke tid på det elevene allerede kan. Videre sier de at det å bruke mye tid på enkelt bokstaver stjeler mye tid fra andre meningsfulle leseerfaringer og læringskontekster (Jones et al., 2012, s. 82). Det å gi elevene erfaring med andre former for lesing, tekstskaaping og skrivesituasjoner viser elevene både hvorfor det er nyttig å kunne bokstavene og gøy å kunne bokstavene. Det kan vekke en nysgjerrighet hos elevene og et behov for å tilegne seg mer kunnskap (Engen & Håland, 2005, s. 26).

3.3.2.2 Bokstavrekkefølge

Ved innlæringen av bokstavene kan det være hensiktsmessig å følge en viss rekkefølge på bokstavene, at de kommer i en bestemt rekkefølge. Uansett om man benytter seg av en rask eller langsom progresjon, er det fortsatt tre faste prinsipper ved rekkefølgen av bokstavene (Bjørkvold, 2021, s. 94). Det første prinsippet handler om at bokstaven skal være relativt frekvent, slik at den kan brukes i flere ord. Mens det andre prinsippet snakker om at

bokstaven skal ha en tydelig uttale, og aller helst være en *kontinuant*: «(...) det vil si et fonem som kan trekkes ut når man uttaler den, så den blir lang.» (Bjørkvold, 2021, s. 94).

Det tredje og siste prinsippet handler om formen til bokstavene, altså at det er en fordel om de første bokstavene har ulik form slik at de er enkle å skille fra hverandre (Bjørkvold, 2021, s. 94). Dette for eksempel gjelde de formlike bokstavene: $p - b - d$, $u - n$, $t - f$ og de lydlike bokstavene: $p - b$, $g - k$, $t - d$, $i - y$ (Engen & Håland, 2005, s. 25). Bjørkvold sine siste to prinsipper om frekvensgrad og form, støttes av Jones et al. (2012). De presenterer fire faktorer som kan være lurt å følge for å gjøre bokstavinnlæringen enklere for elevene, og de sier blant annet at det er lettere for elever å lære bokstaver dersom de ikke ligner en annen bokstav, og at bokstaver som finnes i elevenes navn eller som forekommer oftere i tekster elevene møter, kan bedre bokstavinnlæringen (Jones et al., 2012, s. 84). Det betyr at lite brukte bokstaver som c, x og z kan vente inntil elevene har tilegnet seg sikker bokstavkunnskap om de bokstavene de møter oftere (Høyen & Lundberg, 2012, s. 261).

3.4 Hvordan velger læreren?

Siden opplæringen i skolen ikke foregår i et vakuum og påvirkes av ulike rammefaktorer som både begrenser og skaper muligheter i opplæringen (Molander & Skauge, 2009, s. 28), og denne studien er ute etter å undersøke hvordan to lærere i Norge og to lærer i Zambia tar valg i lese- og skriveopplæringen – er det relevant å se på hvordan ulike rammer påvirker lærerprofesjonen, lærerens handlingsrom, agency og lærernes evne til å utøve profesjonelt skjønn.

3.4.1 Lærerprofesjonen

I både norsk og zambisk perspektiv innebærer det å være lærer å ta tatt en profesjonsutdanning ved et «fagorgan», som universitet eller høyskole (se kapittel 2). Ifølge Smeby og Mausethagen (2017, s. 11–12) handler en profesjonsutdanning om å danne grunnlaget for selve utøvelsen av yrket, og gir lærere legitimitet og rett til å utføre de arbeidsoppgaven som følger yrket. Målet med utdanningen er at lærerne skal tilegne seg kunnskap og evne til refleksjon slik at de kan mestre uklare og uoversiktlige situasjoner og ta egne valg basert på denne kunnskapen på best mulig måte. Dette beskrives også som målet med den zambiske lærerutdanningen (Zambian Qualifications Authority, 2016). Denne kunnskapen vil gi lærere et større handlingsrom, enn lærere som ikke har utviklet kompetanse i å ta avgjørelser i uklare situasjoner (Frigstad & Gjems, 2023, s. 104). Stor grad av handlingsrom og agency er kjennetegn ved lærerprofesjonen, da lærere i stor grad kan bestemme over sitt eget arbeid. Dette stiller høye krav til læreren kunnskap og kompetanse, slik at de kan utøve profesjonelt skjønn på beste mulig måte (Freidson, 2001 sitert i Smeby & Mausethagen, 2017, s. 12). Læreres profesjonelle skjønn er basert på tillit fra andre om at lærere har den kompetansen og evnen til å utføre arbeidet sitt mest mulig hensiktsmessig, og at de kan stå i sine valg og avgjørelser (Molander, 2013 sitert i Smeby & Mausethagen, 2017, s. 12). Som en del av det å være profesjonsutøver må lærere forholde seg til visse økonomiske og strukturelle rammer (Dahl, 2016, s. 23). Dette er rammer som på ulik måte påvirker lærerens muligheter og opplevelse av sitt handlingsrom (Frigstad & Gjems, 2023, s. 100). Hva som derimot ligger bak begrepene *handlingsrom* og *agency*, vil jeg ta for meg i neste delkapittel.

3.4.2 Lærerens handlingsrom og agency

Berg (2000, s. 116) definerer lærerens handlingsrom som det rommet mellom de indre og ytre rammene og skiller mellom styring *i* skolen og styring *av* skolen. «Skolekode» er et begrepet brukt av Arfwedson (1984, sitert i Frigstad & Gjems 2023, s. 103) om de indre rammene og styring i skolen. Begrepet handler om at hver skole har sin egen: «organisasjonskultur med en rekke åpne og skjulte forventinger, krav og normer for hva som er god praksis» (Frigstad & Gjems, 2023, s. 103). Denne skolekoden eller kulturen er ikke nødvendigvis direkte synlig for utenforstående, men kan avleses gjennom det som skjer og kommuniseres blant ansatte i skolen (Ogden, 2020, s. 41). På den andre siden handler de ytre rammene og styring av skolen om de politiske rammene for styring av skolen (Berg, 2000, s. 116). Smeby og Mausethagen (2017, s. 15) beskriver de ytre rammene som myndighetens måte å sørge for at lærerne utøver profesjonelt skjønn på best mulig måte. Økonomiske og strukturelle rammer kan og være ytre rammer, som gir både lærere og elever bestemte forutsetninger for læring og deltakelse i samfunnet (Dahl, 2016, s. 23)

Handlingsrommet handler med ord om de mulighetene læreren har til å ta beslutninger og handle i skolehverdagen, innenfor rammene til yrket (Helleve et al., 2018). Disse rammene kan som sagt påvirke hvordan lærere opplever og tolker handlingsrommet sitt (Frigstad & Gjems, 2023, s. 100). I Frigstad og Gjems sin studie fra 2023 viser de til lærere i grunnskolen som opplevde handlingsrommet sitt i varierende grad. Dette da de var pålagt diverse krav fra skoleeier, altså ytre rammer, som påvirket deres handlinger og beslutninger i skolehverdagen. Noen av lærerne opplevde et lite handlingsrom på noen områder i skolehverdagen, mens et større handlingsrom på andre områder (Frigstad & Gjems, 2023, s. 117–118). I Paulsrud og Wermke (2020, s. 725) sin studie viser de og til hvordan ytre rammer påvirker handlingsrommet, men også lærerprofesjonen til lærere negativt. Dette da lærere i Sverige opplevde en «av-profesjonalisering» av deres lærerprofesjon, da det var for mange detaljerte krav fra de ytre rammene. Disse detaljerte ytre kravene svekket deres mulighet å bestemme over eget arbeid og handlingsrom til å ta beslutninger og handlinger i skolehverdagen. Dette viser at myndighetenes ønske om å påvirke lærerens profesjonelle skjønn kan påvirke lærerens agency og handlingsrom på en slik måte at lærerne blir av-profesjonalisert (Smeby & Mausethagen, 2017, s. 12). Smeby og Mausethagen (2017, s. 15) sier at det ligger en spenning omkring handlingsrom og ytre rammer. Dette da, det både ligger forventinger og muligheter til lærerprofesjonen til at enkelt lærere, men og lærere kollektivt, kan ta ansvar for å utvikle lærerprofesjonen på eget ønske og ikke som en respons på ytre rammer.

Videre kobler Frigstad og Gjems (2023) handlingsrom til begrepet agency, og definerer agency på følgende måte: «Agency er relatert til handlingsrom og handler om å være en aktør som har vilje og kapasitet til å gjennomføre en målrettet profesjonell handling» (Frigstad & Gjems, 2023, s. 101). Agency handler med andre ord om menneskers evne til å handle. Mennesker gjør bestemte handlinger i tråd med sine egne mål, og at disse handlingene blir påvirket av menneskers kapasitet til å gjennomføre en bestemt handling. Denne kapasiteten styres av forutsetningene mennesket har for samspill med omgivelsene (Helleve et al., 2018, s. 3). Helleve et al., (2018) overfører agency til lærerens handlingsrom, og sier at agency er: «(...) læreres evne til å handle utover kontekstuelle regler og reguleringer og omgjøre disse slik at de handler i samsvar med sin profesjonelle forståelse og sine egne mål innenfor det vi definerer som lærerens profesjonelle handlingsrom» (Helleve et al., 2018, s. 4). Lærere skaper sitt eget handlingsrom der de forsøker å nå egne profesjonelle mål basert på deres indre og ytre rammer (Helleve et al., 2018, s. 4). Agency er ikke en egenskap som lærere besitter naturlig, det er noe som oppnås gjennom lærere sine handlinger og i interaksjon med omgivelsene (Biesta et al., 2015, s. 626).

Tidligere erfaring sies også å ha en påvirkning på læreres evne til å ta beslutninger og handle i tråd med sin egen kompetanse, uavhengig av om de har et stort eller lite handlingsrom (Frigstad & Gjems, 2023, s. 101). I Biesta et al., (2015, s. 627) sin studie *The role of beliefs in teacher agency* presenterer de en modell som viser hvordan aspektene – tidligere erfaring, nåværende kontekst og fremtidsplaner – påvirker oppnåelsen av agency. Aspektene forteller at agency ikke kun er basert på menneskers individuelle rammer, men også kollektive rammer som ofte er utenfor læreres kontroll (Biesta et al., 2015, s. 629). Det første aspektet handler om oppsamlet og tidligere erfarte tanke- og handlingsmønstre (både privat og profesjonelt) som påvirker læreres handlinger i ulike situasjoner. Det neste handler om at læreres handlinger vil og formes av både korte og langsiktige mål for fremtiden. Det tredje og siste aspektet handler om læreres aktive handlingsalternativer og valg som tas i en her-og-nå kontekst basert på tidligere erfaring og målet for fremtiden (Biesta et al., 2015, s. 627). I en annen studie fra 2017 viser Biesta, Priestley og Robinson til en klar sammenheng mellom alder og erfaring. Lærere som hadde vært involvert i flere situasjoner og dermed hadde lenger erfaring, hadde en sterk bevissthet knyttet mot fremtiden som igjen påvirket lærerens handlinger her-og-nå (Biesta et al., 2017, s. 51). Studien fra 2017 er en reell illustrasjon på modellen fra 2015, og viser hvordan aspektene spiller sammen, og bidrar til at lærere oppnår agency og skaper sitt handlingsrom i ulike situasjoner (Frigstad & Gjems, 2023, s. 103).

4. Metode

Dette kapittelet tar for seg studiens forskningsdesign, utvalg og valg av observasjon og intervju som metoder. Selve gjennomføringen av datainnsamlingen vil bli presentert sammen med studiens reliabilitet og validitet. Etterfulgt av refleksjoner omkring min forskerrolle i en kjent og ukjent kultur, og forskningsetiske hensyn som har vært viktig for gjennomføringen av studien. Avslutningsvis vil analyseprosessen av studiens datamateriale, og dens tre hovedtemaer blir presentert. Men først er det viktig å peke på at denne studien er meldt til og godkjent av SIKT (vedlegg 1).

4.1 Et kvalitativt fenomenologisk forskningsdesign

I denne studien benytter jeg meg av et kvalitativt forskningsdesign for å besvare problemstillingen: *Hvordan gjennomfører to lærere i Norge og to lærere i Zambia bokstavinnlæringen på første trinn, og hvordan velger lærerne sine tilnærminger, metoder og læringsressurser?* Et kvalitativt forskningsdesign har ofte utgangspunkt i den fenomenologiske vitenskapsteorien, som er opptatt av å undersøke virkeligheten slik deltakeren opplever den, direkte og umiddelbart (Befring, 2015, s. 109; Kvarv, 2021, s. 96). Man er med andre ord ute etter subjektets erfaringer med virkeligheten, og beskrive denne virkeligheten slik den faktisk er med minst mulig fordommer og forbehold. Siden det er når man forsøker å tolke denne virkeligheten, dette fenomenet som virkeligheten blir kalt for, at forståelse oppnås (Johannessen et al., 2021, s. 167; Kvarv, 2021, s. 96–97). Hensikten med min studie er å oppnå forståelse for to lærere i Norge og to lærere i Zambia sin virkelighet, altså deres erfaring med fenomenet bokstavinnlæring. Jeg er ute etter lærernes subjektive erfaringer med hvordan bokstavinnlæringen i den første lese- og skriveopplæringen foregår, og hvordan de velger sine tilnærminger, metoder og læringsressurser. Dermed var det ønskelig å observere og intervju et utvalg lærere for å få innsikt i deres begrunnelser, tankesett og intensjoner for de valgene som ble tatt eller ikke (Befring, 2015, s. 110). Videre er et kvalitativt forskningsdesign godt egnet for å forstå de prosessene til ulike hendelser og handlinger, og få innsikt i: «(...) kjernen av informanternes selvforståelse og deres opplevelse av sin livssituasjon.» (Befring, 2015, s. 112). Gjennom observasjon og intervju av lærerens gjennomføring og valg i bokstavinnlæringen vil det da være mulig å få en forståelse for hvordan bokstavinnlæringen foregår og erfares i to klasserom norsk og to zambiske klasserom.

4.2 Studiens utvalg

Ettersom temaet i denne studien er bokstavinnlæring baserte jeg meg på et utvalg lærere som jobber på første trinn, da innlæring av bokstavene foregår på dette trinnet. Et slikt utvalg blir kalt for et strategisk utvalg, da deltakerne: «(...) har egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til problemstillingen, slik at analysen kan gi en forståelse av de fenomenene vi studerer» (Thagaard, 2018, s. 54). I denne studien oppfyller alle deltakerne kvalifikasjonene som jeg opplevde som hensiktsmessige. Kvalifikasjonene jeg hadde for utvalget av deltakerne var at de alle skulle ha en formell pedagogisk utdanning, de skulle jobbe som lærere på første trinn og ha ansvaret for bokstavinnlæringen i studiens periode. Lærernes arbeidserfaring var også en kvalifikasjon jeg vurderte, men som jeg gikk bort i fra da jeg kom frem til at det gir et mer realistisk og helhetlig bilde av bokstavinnlæringen å observere og intervju lærere med ulik erfaring.

Det er et begrenset antall deltakere i denne studien da både gjennomføring og bearbeiding av observasjoner og intervjuer er tidkrevende (Thagaard, 2018, s. 59). Samtidig regner jeg utvalget som tilstrekkelig stort nok da: «(...) flere personer eller enheter ikke synes å gi ytterligere forståelse av de fenomenene vi studerer, (...)» (Thagaard, 2018, s. 59). I tillegg ble datainnsamling i Zambia gjennomført samtidig som jeg gjennomførte et praksisopphold ved den samme skolen, som gjorde at tiden var knapp. Totalt at fire lærere deltatt i denne studien, to fra Norge og to fra Zambia. I Zambia jobbet lærerne ved den samme skolen og på det samme trinnet, mens i Norge jobbet lærerne ved ulike skoler på ulike steder i landet. Deltakerne i studien har fått tildelt andre navn, og er fullt anonymisert i henhold til retningslinjene fra SIKT. Heretter vil lærerne fra Zambia bli kalt Anna og Emily, mens lærerne fra Norge vil bli kalt Bente og Stine. Anna og Emily har 17 og 21 års erfaring, mens Bente og Stine har 15 og 9 års erfaring i skolen. Stine er den læreren som underviser i første klasse for første gang, samtidig som hun tar videreutdanning i norsk 1-7 under studiens periode.

Det er fordeler og ulemper med å bruke lærere ved samme skole, og ulike skoler. Faren ved og kun intervju lærere fra samme skole og trinn er at man ikke får et representativt utvalg, men det kan gi et dypere innsikt i deres skolestruktur og kultur. Som i denne sammenheng kan være nødvendig for å forstå lærerne i Zambia sine valg av tilnærminger, metoder og læringsressurser i bokstavinnlæringen. Uansett vil deltakerne ha ulik erfaringsbakgrunn og tankesett, som jeg mener er med på å gjøre all dataen informasjonsrik og interessant.

4.3 Datainnsamling

I min studie valgte jeg en kombinasjon av de kvalitative metodene intervju og observasjon, på bakgrunn av et ønske om å få en dypere forståelse for gjennomføringen av bokstavinnlæringen i to norske og to zambiske klasserom, og få reell erfaring med lærerne sine valg av tilnærminger, metoder og læringsressurser. Metodene beskrives av Postholm og Jacobsen (2022) som to: «(...) likeverdige og komplementære datainnsamlingsstrategier (...)», som bidrar med utfyllende informasjon til hverandre (2022, s. 115). Observasjon sies å være en god mulighet til å observere mennesker i naturlige settinger, og bruke sansene til å oppfatte og forstå deres virkelighet. Samtidig peker Postholm og Jacobsen (2022, s. 114) på at observasjon alene ikke er en tilstrekkelig datainnsamlingsstrategi, da observasjon påvirkes av forskerens forkunnskaper. Dermed vil intervju være en god metode for å få tilgang på menneskers subjektive erfaringer, opplevelser og handlingsvalg (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 20). Slik at observasjonene tolkes i lys av subjektet og ikke mitt som forsker, og at den på den måten konstrueres kunnskapen mellom meg som forsker og lærerne som deltakere i studien (Postholm & Jacobsen, 2022, s. 115).

Ved å presentere observasjon og intervju som studiens to datainnsamlingsmetoder gjør jeg rede for hvordan jeg har utviklet og tolket studiens data, som er med på å styrke studiens troverdighet og pålitelighet (Thagaard, 2018, s. 188–189). Videre vil også beskrivelsen av gjennomføringen av datainnsamlingen (se kapittel 4.4) og analyseprosessen (se kapittel 4.7) være med på å gjøre studien «gjennomsiktig» slik at andre kan forstå hvordan jeg gikk frem og etterprøve studien for de samme resultatene (Thagaard, 2018, s. 187–189).

4.3.1 Intervju

Et forskningsintervju ledes av en forsker med utgangspunkt i målet med studien, med den hensikt om å utvikle ny eller mer kunnskap knyttet til en bestemt tematikk (Postholm & Jacobsen, 2022, s. 117). Thagaard (2018, s. 89) beskriver intervjuer som en «fortolkende praksis» hvor både forsker og deltaker deltar, og sammen utvikler kunnskap. Siden det er når mennesker snakker sammen om sine handlinger at vi får tilgang til deres livssituasjon (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 20–22). Så for å forstå hvordan bokstavinnlæringen som et fenomen foregår og erfares av to norske og to zambiske lærere, er jeg som forsker avhengig av å snakke med lærerne og få tilgang til deres virkelighet. Dette er i tråd med den

fenomenologiske vitenskapsteorien som sier om at fenomener må tolkes for å forstås (Kvarv, 2021, s. 96–97).

I min studie har jeg valgt å benytte meg av et semistrukturert intervju. Et semistrukturert intervju handler om at jeg som forsker en intervjuguide jeg ønsker å følge, men er fleksibel på den måten at jeg kan tilpasse temaene og spørsmålene etter hvordan samtalen beveger seg. Samtidig som jeg er åpen for temaer jeg ikke har tenkt over i forkant, kan bli aktuelle og endre formuleringen av spørsmålene (Postholm & Jacobsen, 2022, s. 121). Kvale og Brinkmann (2015, s. 52) peker på at intervju ikke er en toveisdialog slik som en dagligdags samtale mellom likestilte partnere er. Det er heller en form for enveisdialog hvor det er jeg som forsker som både starter og avslutter samtalen, samt stiller spørsmål og bestemmer hvilke svar som skal følges opp.

4.3.2 Observasjon

Observasjon er en velkjent datainnsamlingsmetode, som brukes for å samle inn data ved å enten eksplisitt eller implisitt observere mennesker i naturlige eller arrangerte kontekster (Johannessen et al., 2021, s. 79). Det er en metode som krever at man bruker flere sanser til å oppfatte og forstå det som skjer (Postholm & Jacobsen, 2022, s. 114). Gjennom å bruke observasjon som en datainnsamlingsmetode kan jeg som forsker få god innsikt i lærernes handlinger og hendelser i bokstavinnlæringen på en annen måte enn gjennom intervju. Johannessen et al., (2021, s. 79) sier: «(...) at mennesker ikke sier det de mener, og ikke mener det de sier». Med andre ord begrenses det hva man kan lære av hva noen sier i et intervju, derfor er observasjon er god metode for å forstå kompleksiteten av en virkelighet (Johannessen et al., 2021, s. 80). Så ved å bruke observasjon og intervju som metoder i min studie kan jeg få inngående innsikt og reell erfaring med hvordan bokstavinnlæringen foregår i to norske og to zambiske klasserom, og hvordan lærerne velger sine tilnærminger, metoder og læringsressurser.

Observasjon kan enten være strukturert eller ustrukturert. I denne studien valgte jeg å bruke en kombinasjon mellom observasjonsformene. Jeg hadde på forhånd bestemt at jeg ønsket å observere lærerne sine gjennomføringer og hva som ligger bak, som er eksempler på forhåndsbestemte observasjonskriterier. Samtidig var jeg fleksibel til å observere hendelser som kunne være interessante for studien (Johannessen et al., 2021, s. 99–100).

Det å bruke observasjon betyr at jeg som forsker må innta en rolle som observatør. Det å innta en rolle som observatør kan være komplisert, og det krever en evne til objektivitet og være bevisst på at bestemte forventinger kan påvirke resultatet (Befring, 2015, s. 73). Da den fenomenologiske vitenskapsteorien sier at man skal forsøke å forstå virkeligheten med så få fordommer og forbehold som mulig (Kvarv, 2021, s. 96), er det viktig at jeg som forsker reflekterer over i hvilken grad jeg skal være deltakende eller ikke i det som skjer i klasserommet. Dette da mitt valg av form for deltakelse er med på å gi informasjon om studiens deltakere sitt liv, som videre kan være med å skape forståelse for deres handlinger (Thagaard, 2018, s. 63). Med andre ord kan den observatørrollen jeg velger, påvirke resultatene jeg henter ut fra observasjonene og tolker dem. I denne studien valgte jeg en «observatør-som-deltaker-rolle». En slik rolle innebærer at jeg i liten grad deltar i selve undervisningen, men svarer på spørsmål om hva, hvor og hvem jeg er fra elevene, mens alle spørsmål knyttet til undervisningen blir henvist videre til læreren (Postholm & Jacobsen, 2022, s. 115). Dette er i motsetning til en «fullstendig deltaker»-rolle, hvor jeg ville ha vært deltakende i observasjonen ved og for eksempel observert min egen undervisning (Postholm & Jacobsen, 2022, s. 116). Uansett hvilken rolle man velger å ha som observatør, er det ikke mulig å observere eller beskrive alt. I denne studien er det problemstillingen som er utgangspunktet for det som skal observeres, som i all forskning (Johannessen et al., 2021, s. 85). Derfor blir det avgjørende under observasjonene å ta observasjonsnotater. Det å skrive observasjonsnotater handler om at det jeg ser og hører under observasjonen blir notert så nøyaktig som mulig i den rekkefølgen bokstavninnlæringen foregår. Det er også viktig at jeg er bevisst på å opprettholde objektivitet, og notere det som faktisk skjer uten å analysere og tolke (Johannessen et al., 2021, s. 95–96).

4.4 Gjennomføring

Som presentert har det i denne studien blitt observert og intervjuet to lærere i Norge og to lærere i Zambia. For å komme i kontakt med lærerne brukte jeg en rekrutteringsmetode som blir kalt for «snøballmetoden» (Johannessen et al., 2021, s. 70; Thagaard, 2018, s. 56). En slik rekrutteringsmetode handler om at man som forsker tar kontakt med personer som har de kvalifikasjonene som er relevante for studien. Deretter ber man disse personene om navn på andre som har tilsvarende og/eller relevante kvalifikasjoner (Thagaard, 2018, s. 56). Jeg tok først kontakt med rektorene ved de aktuelle skolene, som jeg har fått kjennskap til etter praksis, vikararbeid og egen skolegang.

Jeg sendte en e-post med en kort presentasjon av studien, med forespørsel om lærerne på første trinn kunne tenke seg å delta. Videre ble informasjonsskrivet om studien (vedlegg 2 og 3) med samtykkeskjema og informasjon om hvordan dataen ble behandlet undervis og i endt studie, sendt til deltakerne i forkant undersøkelsen. Begge deler ble gjennomgått og deltakerne fikk muligheten til å stille spørsmål hvis noe var uklart, før deltakerne signerte samtykkeskjema.

Jeg valgte i denne studien at intervjuene skulle baseres på observasjonene. Dette da jeg ønsket å få et innblikk i gjennomføringen av bokstavinnlæringen først, for så å kunne stille spørsmål til det jeg observerte. På bakgrunn av dette ønsket ble intervjuene gjennomført dagen etter observasjonene. I forkant av både observasjonene og intervjuene utarbeidet jeg et observasjonsskjema (vedlegg 4) og en intervjuguide (vedlegg 5 og 8) som ble utgangspunktet for intervjuet. Observasjonsnotater ble skrevet underveis i observasjonene og intervjuene ble tatt opp og transskribert. Observasjonene og intervjuene i Zambia ble gjennomført mars 2023, og i Norge i tidsrommet oktober-november 2023.

4.4.1 Observasjonsskjema

Observasjonsskjema ble utarbeidet med utgangspunkt i et ønske om å få et helhetlig inntrykk av gjennomføringen av bokstavinnlæringen i Norge og Zambia. Jeg ønsket å observere mest mulig fra start til slutt, slik at jeg hadde et godt utgangspunkt for å utvikle intervjuguiden. Slik at metodene kunne bidra med utfyllende informasjon da metodene blir sett på som likeverdige og komplementære (Postholm & Jacobsen, 2022, s. 115).

Siden jeg hadde ingen forventninger til hvordan bokstavinnlæringen i Zambia foregikk og det at observasjonene ble gjennomført først, opplevde jeg det som hensiktsmessig å ha et åpent observasjonsskjema uten forhåndsbestemte fokusområder (vedlegg 4). Observasjonsskjema delte jeg inn i tre kolonner: observasjoner, tolkning og annet, for å skille mellom faktiske observasjoner og mine egne tolkninger. *Observasjon*, for det som faktisk skjedde i klasserommet, og *Tolkning*, for det som var mine inntrykk og opplevelser av det som foregikk. *Annet* for diverse relevant informasjon som tidspunkter. Jeg opplevde observasjonsskjema som et godt verktøy for å få et innblikk i lærernes subjektive erfaringer med bokstavinnlæringen, og jeg valgte å bruke det samme skjemaet i både Norge og Zambia for å ha et så likt utgangspunkt for datainnsamlingen som mulig.

4.4.2 Gjennomføring av observasjon

I forkant av observasjonene ble det avtalt et tidspunkt med deltakerne, slik at jeg fikk observert en dag de jobbet med bokstavene. Observasjonene ble gjennomført i klasserommet til elevene, hvor jeg vekslet på min plassering for å forsøke og få mest mulig oversikt over det som skjedde i klasserommet. Lærerne presentert meg for elevene og fortalte de at jeg var til stede for å se på hvordan de lærte bokstavene. Ifølge alle lærerne var elevene vant til å ha flere voksne i klasserommet. I Norge var det enten en fagarbeider eller en til to assistenter i klasserommet samtidig som læreren, mens i Zambia var de vant til at lærerne kom og gikk innom klasserommet i løpet av dagen. Siden jeg var til stede i klasserommene fikk jeg til tider henvendelser fra elevene som jeg svarte vennlig på eller henviste videre til læreren eller en annen voksen. Utenom det forsøkt jeg i så liten grad som mulig å være en del av interaksjonene i klasserommet, slik som min observasjonsrolle tilsa (se kapittel 4.3.2).

Observasjonsnotater ble skrevet fortløpende underveis i observasjonene. Jeg noterte i kronologisk rekkefølge utfra hva som skjedde i klasserommet, og brukte stikkord og setninger for å huske observasjonene. Etter endt observasjon gikk jeg tilbake i observasjonsskjema mitt og skrev mer utfyllende slik at det skulle bli lettere å huske med tiden. Som en datasamlingsmetode opplevde jeg at observasjon fungerte godt, da jeg fikk bekreftet at det som ble sagt i intervjuene senere stemte overens med virkeligheten. Samtidig fikk jeg en reell erfaring med hvordan klasserommet var innredet og utformet, og hvordan lærerne gjennomførte bokstavinnlæringen med tanke på tilnærminger, metoder og læringsressurser.

4.4.3 Intervjuguide

En intervjuguide er en form for huskeliste av hvilke temaer og spørsmål som skal gjennomgås. Det er satt en rekkefølge, men den er dynamisk på den måten at rekkefølgen kan endres dersom deltakeren tar opp andre temaer (Johannessen et al., 2021, s. 111; Postholm & Jacobsen, 2018, s. 78). Spørsmålene i intervjuguiden har som mål å hjelpe deltakerne i intervjuet til å komme med utdypende svar, samt at spørsmålene gjerne har tilleggsspørsmål slik at forskeren får dekt de ulike temaene og spørsmålene sine godt (Johannessen et al., 2021, s. 111).

Da ønsket mitt var å få et helhetlig inntrykk av bokstavinnlæringen i både Norge og Zambia, betydde det at jeg ikke ønsket å kun spørre deltakerne om det som skjedde i klasserommet, men jeg ønsket og å få innsikt i planleggingen før og vurderingen i etterkant. Samtidig ønsket

jeg å se om det jeg observertes stemte med det lærerne ville komme til å fortelle i intervjuet. I forkant av intervjuene satt jeg meg inn i relevant teori og forskning, slik at jeg gikk inn i intervjuene med en utvidet forståelse av fagfeltet. Likevel ønsket jeg ikke å sette meg inn i for mye teori og forskning, slik at jeg kunne se og beskrive virkeligheten slik den faktisk var uten «fordommer og forbehold» – som er viktig i den fenomenologiske vitenskapsteorien (Kvarv, 2021, s. 96). Siden intervjuene ble gjennomført både på engelsk og norsk, og i kulturer utarbeidet jeg to intervjuguider til hvert av språkene (vedlegg 5 og 8). Intervjuguidene er likevel bygd opp likt, og inneholder et flertall av de samme spørsmålene. Men noen spørsmål vil man finne i den zambiske intervjuguiden (vedlegg 8, 9 og 10) og ikke i den norske intervjuguiden (vedlegg 5, 6 og 7), da det ikke er aktuelt å spørre om den norske konteksten.

Intervjuguidene er delt inn i fire kategorier: bakgrunnsspørsmål, planleggingsfasen, gjennomføringsfasen og vurderingsfasen. Bakgrunnsspørsmål handlet om lærernes utdanning og arbeidserfaring, og var ment som en innledning til intervjuet. Spørsmålene i planleggingsfasen handlet om hvordan og hva lærerne vektlegger i forkant av bokstavinnlæringen. Mens i gjennomføringsfasen ble spørsmålene tilpasset etter hver enkelt observasjon, og derfor vil ingen av spørsmålene i disse kategoriene være identiske. Etter gjennomføringsfasen stilte jeg spørsmål om hvordan lærerne vurderer både seg selv og elevene sine underveis og i etterkant av undervisning. Alle spørsmålene i intervjuguidene har tilleggsspørsmål, som fungerte som en huskeliste for meg under intervjuene. Underveis i intervjuene var jeg som sagt åpen for at rekkefølgen kunne endre seg etter hvordan samtalen gikk, men hadde fortsatt som mål å komme innom alle spørsmålene i de ulike kategoriene. Sik at ønsket om å få et helhetlig inntrykk av bokstavinnlæringen i Norge og Zambia kunne oppnås, og at jeg kunne som den fenomenologiske vitenskapsteorien sier, tolke fenomenet og oppnå forståelse og kunnskap (Kvarv, 2021, s. 96).

4.4.4 Gjennomføring av intervju

Et av hovedmålene i en intervjusituasjon: «(...) er å skape en tillitsfull og fortrolig atmosfære» (Thagaard, 2018, s. 99), slik at deltakerne føler at det er trygt å dele sine ærlige og autentiske tanker og refleksjoner med meg som forsker. Respekt, oppmerksomhet og interesse for svarene til deltakerne var ting jeg bevisst gikk inn med i intervjuene for å skape en god atmosfære for lærerne fra første minutt. De første minuttene i et intervju ses på som avgjørende, da det er her man etablerer kontakt med deltakeren (Thagaard, 2018, s. 101).

I forkant av intervjuene brukte jeg tid på gjennomgå hvordan intervjuguiden var inndelt, slik at deltakerne var forberedt på hva som kom. Jeg satt også av mellom 30 - 45 minutter i intervjuene, slik at deltakerne skulle ha god tid til å formidle all kunnskap og informasjon de hadde om bokstavinnlæring og deres valg av tilnærminger, metoder og læringsressurser. Videre var det viktig for meg at deltakerne skulle føle seg komfortable og ivaretatt, derfor ble intervjuene gjennomført ansikt til ansikt og på deltakernes arbeidsplass. Noe jeg opplevde som positivt da det var enklere å skape en god relasjon og en god atmosfære for alle sammen. Intervjuer som foregår i ukjente kontekster, kan oppleves som formelt for deltakerne og ha en betydning for deres tanker og refleksjoner (Thagaard, 2018, s. 100). Intervjuene opplevde jeg, at hadde en god flyt og jeg oppfattet deltakerne sine svar som gjennomtenkte, utfyllende og autentiske.

Det å intervju lærere fra en annen kultur med et annet språk enn meg, gjorde at intervjuene foregikk på engelsk. Her var jeg bevisst på at svarene og intervjuet kunne påvirkes av språkforvirring og misforståelser, derfor var jeg opptatt av å stille oppfølgingsspørsmål der jeg fant det som nødvendig. Samtidig var det viktig for meg å være ydmyk og interessert i deres svar og kultur. Alle intervjuene ble tatt opp og transskribert i sin helhet kort tid etter observasjonene og intervjuene var fullført. Intervjuene i Norge varte 39,44 minutter (objekt A, Bente) og 29,15 minutter (Objekt B, Sara), mens i Zambia varte de 35,53 min (Objekt A, Anna) og 25,29 min (objekt B, Emily). Intervjuene varte i litt ulik tid fordi deltakerne ga i ulik grad utdypende svar, slik at i noen intervjuet kunne vi bevege oss raskere fremover. Det at intervjuene i Zambia foregikk på engelsk opplevde jeg ikke noen store utfordringer med, og det tok heller ikke noe særlig lenger tid enn intervjuene i Norge.

4.4.5 Lydopptak og transkribering

I denne studien er det deltakernes utsagn fra intervjuet som utgjør datamaterialet sammen med observasjonene, som gjør deres utsagn er verdifulle, og må derfor bli tatt godt vare på. Så da valgte jeg å bruke nettskjema-diktafon mobilapp som var knyttet opp mot et nettskjema hvor alle intervjuene ble lagret trygt. Alle deltakerne ble gjort oppmerksomme på at opptakene ble sendt til nettskjema, og deretter slettet fra telefon og pc etter transskriberingen var gjennomført.

Jeg valgte å gjøre transskribere på egenhånd, og gjorde det kort tid etter intervjuene var ferdige. På den måten hadde jeg intervjuene friskt i minne, samtidig som jeg ble godt kjent med studiens datamateriale. For å sørge for at all informasjon som var relevant kom tydelig frem i transskriberingen valgte jeg å transskribere ordrett, inkluderte alle pauser, nølinger og latter. Pause ble markert med tre prikker, nøling slik som det ble sagt f.eks.: «eh» og latter ble skrevet inn i parentes der det oppstod. I etterkant leste jeg både gjennom transskriberingen og lyttet gjentatte ganger til lydfilen for å sørge for at jeg hadde fått med meg alt. Dette gjorde at jeg fikk bedre oversikt over hva som ble sagt av de ulike deltakerne, og fikk noen tanker for videre analyse og koding.

Transskribering er en nødvendig prosess hvor man oversetter det talte språk til et skriftlig materiell. Det er en tidkrevende, tidvis kjedelig og anstrengende prosess, men samtidig den prosessen som gjør intervjuene bedre egnet for analyse (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 206). Selv om det er en nødvendig prosess er det viktig å være bevisst på at man forflytter et direkte sosialt samspill mellom to mennesker, over til en lydfile før det til slutt blir en skriftlig tekst med andre diskurser (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 204–205). Med diskurser menes det at man benytter seg av ulike språklige egenskaper i ulike kommunikasjonsformer. Det betyr at talespråket bruker noen andre språklige egenskaper enn hva skrevne tekster gjør. Man vil for eksempel miste uttrykk som ansiktsmimikk og kroppsspråk, men og stemmeleie når en lydfile blir til en tekstfile (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205).

Studiens transskriberingsregler

... → pause

«eh», «hmm» →nøling markeres som det uttales

(latter) → latter

XXX → utydelig/ anonymisering

4.5 Forskerrollen

Den fenomenologisk vitenskapsteori sier at man skal forsøke å betrakte fenomener med så få fordommer og forbehold som mulig (Kvarv, 2021, s. 96). Da er det et viktig etisk prinsipp at jeg som forsker reflekterer over min egen rolle i forskningen, og hvordan mitt forhold til det jeg forsker på er (Postholm & Jacobsen, 2022, s. 133). Da jeg har forsket på skoler jeg enten har hatt praksis på, jobbet på eller vært elev hos, kan jeg få utfordringer med å gjøre det kjente fremmed. Da jeg som forsker deler mange av de samme erfaringene som deltakerne, siden jeg har undervisningserfaring fra skolen. Disse erfaringene: «(...), gir tilgang til noen former for innsikt og skygger for andre» (Thagaard, 2018, s. 79), og kan føre til at jeg som forsker ikke stiller spørsmål eller noterer ned observasjoner som jeg tar for gitt (Thagaard, 2018, s. 80).

Selv om jeg hadde kjennskap til skolene i Norge og Zambia fra før, hadde jeg lite kjennskap til lærerne som deltok i studien. Dette er lærere jeg hadde liten erfaring med hvordan underviser, eller hva de normalt ville vektlagt i sin undervisning. Tidligere praksiser og vikartimer har ikke blitt gjennomført i de samme klassene som lærerne i denne studien jobbet i, som gjør at selv om konteksten er delvis kjent, er det distanse mellom meg som forsker og deltakerne jeg har forsket på.

Et annet element ved min studie som krever at jeg som forsker er bevisst på, er at halvparten av studiens datamateriale er hentet fra en annen kultur enn min egen og hvordan dette kan påvirke dataen. Kultur defineres av Kvale og Brinkmann (2015) i forskningslitteraturen på følgende måte: «(..) en samling med praksiser, som subjektposisjoner og som ressurser som mennesker henviser til når de utfører handlinger og forteller historier.» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 173). Siden kultur kan forklare menneskers handlinger, og påvirke flere aspekter ved menneskers liv (Bergersen, 2017, s. 120), er det avgjørende at jeg som forsker har brukt tid på sette meg inn i den kulturen jeg undersøker slik at jeg kan forstå mennesker i den kulturen sin virkelighet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 173; Thagaard, 2018, s. 79). Da det er i møte med andre med et annet verdensbilde enn oss selv, at man blir bevisstgjort på sitt eget verdensbilde. Hvordan vi ser på verden formes etter omgivelsene våres, og det er ingen verdensbilder som er mer riktig enn andre (Bergersen, 2017, s. 34). Jeg har satt meg inn i den zambiske kulturen under et praksisopphold i Zambia på tre uker, og en reise i Zambia og omegn som varte i nesten to måneder. Selv om perioden var begrenset gjorde det meg forberedt på noen verbale og nonverbale faktorer som kunne påvirke datainnsamlingen fra Zambia (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 173). Verbale faktorer kunne være språket, mens nonverbale faktorer kunne være status og rolle i samfunnet som kan påvirke en persons forventinger, verdier og holdninger og deres evne til å kommuniseres med andre (Thagaard, 2018, s. 41–42). Likevel kan distansen jeg har som forsker til den kulturen jeg undersøker, gjøre det lettere å stille spørsmål og notere ned observasjoner deltakerne (Anna og Emily) i studien kan ta som en selvfølge (Thagaard, 2018, s. 79).

Videre er ikke intervju som nevnt en samtale mellom to likestilte partnere, men en samtale preget av et asymmetrisk forhold mellom forsker og deltakerne (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 52). Dette er det og viktig at jeg som forsker er bevisst på da det kan påvirke deltakerne sine svar i intervjuet. Deltakerne kan gi svar basert på hva de tror jeg vil høre eller stiller dem i et godt lys (Thagaard, 2018, s. 108). Derfor var det som sagt viktig for meg å skape en god

atmosfære for deltakerne fra første minutt, slik at de delte sine oppriktige og autentiske tanker og refleksjoner omkring bokstavinnlæringen og deres valg (se kapittel 4.4.4).

Med andre ord så må min bakgrunn som forsker må tas betraktning for i datainnsamlingen, da min subjektivitet og antakelser vil være til stede i en kvalitativ observasjon. Men som Postholm og Jacobsen (2022) sier: «(...) observasjon tatt i bruk sammen med intervju vil utfylle hverandre som datainnsamlingsstrategier i kvalitativ forskning slik at deltakerens kunnskap og forståelse kan konstrueres mellom forsker og forskningsdeltakere» (Postholm & Jacobsen, 2022, s. 114–115). Noe som har vært målet med å bruke observasjon og intervju som studiens to datainnsamlingsmetoder, slik at forståelse for hvordan bokstavinnlæringen foregår i to norske og to zambiske klasserom og hvordan lærerne velger sine tilnærminger, metoder og læringsressurser, kan oppnås.

4.6 Forskningsetikk

Siden det å delta i et forskningsprosjekt ikke skal være forbundet med risiko (Befring, 2015, s. 33), er det viktig å tenke over følgende etiske prinsipper: informert samtykke, konfidensialitet og konsekvenser ved å delta i et forskningsprosjekt slik at man utøver ansvarlighet ovenfor deltakerne, studien og meg som forsker (Postholm & Jacobsen, 2022, s. 246).

4.6.1 Informert samtykke

All deltakelse i forskning bygger på prinsippet om at deltakernes samtykke skal være fritt, informert og forstått, og dette er mitt ansvar som forsker å sørge for at dette blir opprettholdt (Befring, 2015, s. 31). Det at deltakelsen er fri betyr at den er frivillig, og at deltakerne har gitt sitt samtykke uten press utenfra. Samtidig skal deltakerne kunne ta valget om deltakelse basert på inngående kunnskap og forståelse av hva deltakelsen innebærer (Thagaard, 2018, s. 23). I min studie sendte jeg som presentert tidligere en e-post med en kort presentasjon av studien, med forespørsel om lærerne på første trinn kunne tenke seg å delta. Videre ble informasjonsskrivet med samtykkeskjema (vedlegg 2 og 3) som beskrev studiens formål, og hva det ville innebære å delta i studien sendt til deltakerne. Begge deler ble gjennomgått ved første møte, og de fikk muligheten til å stille spørsmål før signering.

4.6.2 Konfidensialitet

Et annet prinsipp innenfor forskning bygger på at alle som deltar i et forskningsprosjekt har krav på at deres personopplysninger blir behandlet konfidensielt, og at all innsamlede data blir

anonymisert. Slik at deltakerne sine personopplysninger ikke blir formidlet videre eller skadet (Befring, 2015, s. 32). I min studie var det ingen spørsmål som krevde at deltakerne skulle oppgi andre personopplysninger, enn arbeidserfaring og utdanning. Navn på lærerne, kommuner, regioner og andre kollegaer ble anonymisert i transkribering og gitt nye navn i presentasjonen av resultatene. Da det er mitt ansvar som forsker å overholde deltakernes rett til anonymitet, samtidig som disse opplysningene ikke er relevante for min studie. Alle opptak ble også slettet etter fullført transkribering i samråd med informasjonen gitt til deltakerne, som bidrar til å overholde prinsippet om konfidensialitet.

4.6.3 Konsekvens av deltakelse

Dette prinsippet bygger på at deltakernes deltakelse i forskning skal medføre minst mulig belastning (Johannessen et al., 2021, s. 46). Deltagelsen skal ikke føre til negative konsekvenser for deltakerne, og som forsker må jeg reflektere over hvilke konsekvenser det kan ha for deltakerne å delta i min studie (Thagaard, 2018, s. 26). I min studie anser jeg det til at deltakerne sin deltakelse ikke vil gi dem noen negative belastninger, da deltakerne har delt sine tanker og refleksjoner omkring bokstavinnlæringen, og hvordan de velger sine tilnærminger, metoder og læringsressurser. Disse utsagnene er ikke krenkende ovenfor andre, og kan heller ikke spores tilbake til lærerne da jeg som forsker overholder deres rett til anonymitet.

4.7 Analyseprosessen

Da denne studien har et kvalitativt forskningsdesign er det naturlig å ta utgangspunkt i en fenomenologisk analyse. Dette har vært en oversiktlig og systematisk måte for meg å analysere studiens datamateriale som består av observasjonsnotatene og transkriberingen av intervjuene. I en fenomenologisk analyse baserer forskeren seg på kunnskaper og tidligere erfaringer, og forsøker å forstå meningen med det fenomenet som det forskes på (Johannessen et al., 2021, s. 170). I denne studien vil fenomenet være hvordan to lærere i Norge og to lærere i Zambia gjennomfører bokstavinnlæringen på første trinn, og hvordan de velger sine tilnærminger, metoder og læringsressursene. Videre vil forskeren bringe med seg sine forforståelser og forkunnskaper inn i prosessen, som avgjør hvordan datamaterialet forstås og tolkes (Johannessen et al., 2021, s. 170).

Jeg har brukt en induktiv analyse som går utpå at datamaterialet er med på å avgjøre hvilke kategorier som blir gjeldende for studien. En slik analyse passer godt til forskning som baserer seg på fenomener, da kategoriene har sitt utgangspunkt i kodene sitt innhold (Johannessen et al., 2021, s. 178). For å bli godt kjent med datamaterialet i studien min og for å forsikre meg at ingen viktige data har blitt utelatt, har jeg flere ganger gått tilbake til studiens datamateriale. Her har jeg sett etter interessante temaer, og notert meg hvilke temaer datamaterialet inneholder uten og ha gått i detaljer. Det har også vært til stor hjelp å lytte til lydopptakene for å sikre at utsagnene til lærerne ble riktig forstått og presentert, samt at jeg ble bedre kjent med datamaterialet for hver gjennomgang.

Jeg startet med å fargekode transskriberingen i to ulike farger, en farge for hva lærerne sa angående selve gjennomføringen av bokstavinnlæringen og en annen farge som handlet om hva og hvordan lærerne begrunnet sine valg. Etterpå klassifiserte jeg de forskjellige utsagnene i henhold til kategorier som dukket opp gjennom temaer i datamaterialet i en tabell, før jeg fanget essensen av datamateriale. Skjema jeg brukte for å analysere datamaterialet bestod av seks kolonner: utsagn, sitater, egne ord, koder, observasjoner og teori. Etter å ha gjennomgått datamaterialet flere ganger kom det frem tre tydelige hovedtemaer: tilnærminger, metoder og læringsressurser. Disse tre hovedtemaene baserer seg på hva som var gjennomgående for alle lærerne sin gjennomføring av bokstavinnlæringen. Deltakerne hadde alle en eller flere tilnærminger til bokstavinnlæringen, som videre påvirket hvilket metoder de benyttet seg av. I tillegg til at de brukte ulike læringsressurser til å støtte opp tilnærmingen/-e og metodene de brukte i bokstavinnlæringen.

Resultatene fra analysen presenteres i kapittelet «resultater og drøfting» (se kapittel 5). Der har jeg trukket frem det jeg oppfattet som mest interessant, og relevant med utgangspunkt i problemstillingen.

5. Resultater og drøfting

Målet med denne studien er å forsøke å besvare studiens problemstilling:

Hvordan gjennomfører to lærere i Norge og to lærere i Zambia bokstavinnlæringen på første trinn, og hvordan velger lærerne sine tilnærminger, metoder og læringsressurser?

For å finne svar på denne problemstillingen har jeg gjennomført to observasjoner og to intervjuer i Norge og Zambia. Resultatene er strukturert i tre hovedtemaer som tilsvarer kategoriene som ble relevante etter analysen av datamaterialet, og de er som følger: tilnærminger, metoder og læringsressurser. Resultatene som omhandler temaene tilnærminger og metoder vil bli presentert sammen, da det er en sammenheng mellom tilnærminger og metoder (se kapittel 3.3), mens temaet læringsressurser presenteres for seg selv. Andre resultater jeg fant som interessante vil bli presentert under «Andre resultater».

Dette kapittelet er delt i to deler etter problemstillingens to spørsmål. Første del vil ta for seg hvordan lærerne i Norge og Zambia gjennomfører bokstavinnlæringen, altså del en av problemstillingen: *Hvordan gjennomfører to lærere i Norge og to lærere i Zambia bokstavinnlæringen på første trinn, (...)?* Del to vil ta for seg hvordan lærer velger sine tilnærminger, metoder og læringsressurser i bokstavinnlæringen, altså del to av problemstillingen: *og hvordan velger lærerne sine tilnærminger, metoder og læringsressurser?* I begge delene vil resultatene presenteres først, før resultatene drøftes i lys av relevant teori og forskning samt den zambiske konteksten. Dette da for å forstå sider ved den zambiske bokstavinnlæringen og lærernes valg, er det relevant, å se dette i sammenheng med Zambia sine kulturelle og politiske forutsetninger. Dette igjen, da kultur og tro gjennomsyrrer flere aspekt menneskers liv (Bergersen, 2017). Resultatene fra lærerne i Norge vil jeg presentere hver for seg, mens i Zambia vil jeg presentere resultatene fra lærerne felles. Dette da datainnsamlingen ble gjennomført på to ulike skoler i Norge, men lærerne i Zambia jobber ved den samme skolen og jeg tolker dette som at de har lignende forutsetninger for bokstavinnlæringen. Det vil selvsagt være en forskjell selv om lærerne jobber ved samme skole, med tanke på arbeidserfaring blant annet. Likevel har jeg valgt å presentere Anna og Emily sammen, da jeg opplever at deres tanker og refleksjoner utfyller hverandre og er med på å gi en dypere forståelse for deres gjennomføring og valg i bokstavinnlæringen i Zambia.

I resultatene vil det bli presentert direkte sitater (innrykk og kursiv), og gjenfortelling av observasjoner og sitater fra intervjuene. Sitater som ikke er sagt i sammenheng med hverandre, men som omhandler samme tema vil bli markert med «---», mellom de sitatene det gjelder. I noen sitater har jeg tolket hva lærerne sier i sitatet, for å løfte frem deres poeng. Her vil jeg da markere tolkningen som følgende:[RKØ: X(hva jeg tolker)]. Videre vil sitatene bli gjengitt ordrett både på norsk og engelsk slik de sies, uavhengig av hva som er grammatisk riktig. Dette da jeg tenker at det er ikke grammatikken som er viktigst, men innholdet i sitatene til de norske og zambiske lærerne.

Nedenfor er en oversikt over dette kapittelet sin disposisjon, som viser at jeg vil nå, før jeg presenterer resultatene fra Norge og Zambia gi en beskrivelse av hvordan lærerne gjennomførte bokstavinnlæringen på observasjonsdagen i hvert sitt klasserom.

Oversikt over kapittel 5: Resultater og drøfting

Presentasjon av lærernes bokstavinnlæring

Del 1: Resultater og drøfting – Gjennomføring

- Tilnærminger og metoder i den norske bokstavinnlæringen
 - o Bente
 - o Stine
- Læringsressurser i den norske bokstavinnlæringen
 - o Bente
 - o Stine
- Tilnærminger og metoder i den zambiske bokstavinnlæringen
- Andre funn
- Drøfting del 2 – Gjennomføring

Del 2: Resultater og drøfting – Valg

- Norge
 - o Bente
 - o Stine
- Zambia
- Drøfting av del 2 – Valg

NORGE: Bente – bokstav K

Etter lek og introduksjon av dagen i samling er Bente i gang med bokstavinnlæringen. Som vanlig skal de bruke hele skoledagen på bokstavinnlæring (Kl.08:30 – 13:30). Bente starter dagen med «hemmelig pose», for å aktivisere elevene. I denne posen ligger det fem gjenstander oppi, som enten starter eller har bokstaven K i navnet sitt. Elevene får kjenne og gjette hva som ligger oppi posen, før Bente tar frem en og en ting. Deretter spør Bente om elevene vet hvilken bokstav som tingene har til felles. Elevene kommer frem til at det må være bokstaven K. Bente sier: Bokstaven heter K, og lyden /K/.

Så går Bente videre til å presenterer språklyden muntlig, og lar elevene få høre og øve på å hvordan lyden uttales og høres ut. Bente benytter læreverket Salto sin digitale læringsplattform for å se en video av hvordan språklyden til K lages i munnen. Deretter går Bente videre til å presentere bokstavbildet, og vise en video til fra Salto av hvordan bokstaven skrives i både liten og store form. Etterpå får elevene komme opp til tavla for å øve på å skrive bokstaven. Videre setter Bente på en video fra Salto, «K i alfabetet», før hun så spør om elevene kan noen ord på K. Bente jobber med elevenes fonologiske bevissthet, og bruker tid til å skrive opp alle ordene elevene har som forslag og bruker tid til å lytte ut alle språklydene og stave ordene med elevene.

Friminutt

Etter friminuttet jobber Bente videre med bokstavbildet av K, og hvordan bokstaven skrives. Elevene og Bente skriver i fellesskap med fingeren sin på hver sin pult, før de så går videre til å jobbe på læringsbrettet. På læringsbrettet jobber elevene på følgende digitale læringsplattformer: Tegnebrett, Kidspiration, Book Creator og Smash HD. Her jobber de med å ulike skriveaktiviteter med bokstaven K. Skriveaktiviteten går fra å skrive og forme bokstaven, til å skrive ord og eventuelle setninger dersom elevene føler de er klare for det.

Lunsj og friminutt

Etter lunsj og friminutt er det tid for å «låse opp» dagens bokstav. I klasserommet har Bente hengt opp 24 plakater som alle viser til en bokstav og en aktivitet som skal gjøres når de har «låst opp» bokstaven. På ene siden av plakaten er det en illustrasjon av en nøkkel, og på den andre siden finner man dagens bokstav og aktivitet. Plakaten snus med bokstaven ut i klasserommet når elevene har låst den opp gjennom ulike språkleker. For å låse opp bokstaven og aktiviteten må elevene denne dagen finne seks ord som rimer på ordet: kake. Etter elevene har funnet de seks ordene er dagens aktivitet; bildekort. Bildekort går ut på at en og en elev skal beskrive hva det er bilde av uten og si hva det er bilde av, mens de andre skal gjette.

Etter dagens aktivitet er gjennomført repeterer Bente og elevene hvordan bokstaven K skrives på pulten med fingeren. Deretter jobber elevene ut skoledagen i arbeidsboka deres fra læreverket Salto. I arbeidsboka jobber elevene med ulike oppgaver som tar for seg skriving, tegning og rim av bokstaven og ord på/med K. Hvis elevene er ferdig i arbeidsboka, får de jobbe på læringsbrettet og med læringsplattformen Salto sine oppgaver med bokstaven Kk.

Deretter avsluttes skoledagen.

Figur 3: Norge - Bente sin bokstavinnlæring

NORGE: Stine – bokstav Åå

Stine starter bokstavinnlæringen ute på gangen med bildediskusjon. Hun har hengt en plakat på klasseromsdøra som består av diverse illustrasjoner som har dagens bokstav i navnet sitt. Stine snakker med en og en elev om hva de så på bildet, og om de klarer å se hva dagens bokstav er. Deretter går hun videre til morgensamling foran tavla, og gjennomgår dagen med elevene. Stine har bokstavinnlæring frem til lunsj på observasjonsdagen (Kl. 08:50 – 10:50).

Etter samling går Stine videre til introduksjon av bokstaven Åå. I introduksjonen av bokstaven Åå jobbes det med bokstavens lyd og form i fellesskap foran tavla. Stine bruker tid til å forklare og la elevene øve på å både forme og uttale dagens bokstav. Hun bruker tydelig kroppsspråk og ansiktsmimikk til å illustrere hvordan lyden lages i munnen.

Etter introduksjonen går Stine videre til å bruke stasjonsarbeid i bokstavinnlæringen. Totalt er det fire stasjoner, hvor to er eksplisitt knyttet til bokstavinnlæring, en mer implisitt knyttet til bokstavinnlæring og en siste stasjon som er knyttet opp mot matematikk. På en av stasjonene sitter Stine og har en lærerstyrt stasjon, som er en av de eksplisitte stasjonene knyttet til bokstavinnlæring. Elevene jobber i ca. 20 minutter per stasjon før de bytter.

Beskrivelse av stasjonene:

1. Matematikk: Her jobber elevene på læringsbrett på læringsplattformen *Multi*, med telling.
2. Syng: Her jobber elevene med finmotorikken ved å sy ulike sting med nål og tråd.
3. Lego: Her jobber elevene med bygge bokstaver og sette dem sammen til ord av Lego.
4. Lærerstyrt: Her sitter Stine sammen med elevene og jobber tydelig med å visualisere sammenhengen mellom fonem og grafem. Elevene jobber i skriveboka si, hvor de først skriver kun bokstaven på en linje før Stine legger til en bokstav (Å – r), også en bokstav til (Å – r – e) og enda en bokstav (Å – r – e – r). For hvert ord snakker Stine i fellesskap med elevene om hva ordene betyr, og hvordan de får ny betydning for enhver bokstav som legges på.

Etter stasjonene ryddes klasserommet, og gjøres klart for lunsj og friminutt.

Illustrasjon av hvordan Stine jobbet med elevene på hennes stasjon:

Første linje: Å (en hel linje til å skrive kun bokstaven)

Andre linje: Å – r

Tredje linje: Å – r – e

Fjerde linje: Å – r – e – r

Figur 4: Norge - Stine sin bokstavinnlæring

ZAMBIA: Anna – bokstav Vv

Etter introduksjon av dagen var Anna i gang med bokstavinnlæringen. Selve undervisningen og introduksjonene av bokstaven foregikk foran tavla, hvor elevene satt på gulvet oppå et teppe mens Anna vekslet mellom å sitte og stå foran elevene. Da elevene skulle arbeide med oppgaven, satt de seg ved pultene, som to til tre elever delte. Elevene var omkring 70 - 80 stykker i klasserommet, og bokstavinnlæringen foregikk sammenhengende i 160 minutter (80min x 2, uten friminutt). Anna vekslet mellom å bruke lokalspråk og engelsk i undervisningen.

Anna begynte med å skrive opp bokstavene Z, M, K, V, B på tavla, og elevene fikk i oppgave å finne ut hvilken bokstav som tilhører den lyden Anna uttalte. Anna gjentok bokstavlyden /V/ flere ganger, og lot elevene få tid til å lytte og oppdage hvilken bokstav lyden tilhører. Da elevene hadde funnet ut av det, sa Anna: Dette er bokstaven V, og lyden er /V/ (*The name is V, and the sound is /V/*), dette ble gjentatt flere ganger i løpet av dagen av Anna og elevene.

Så gikk Anna videre til å jobbe med ord, og spurte elevene om de kunne noen ord med eller på bokstaven V. Anna skrev opp forslagene til elevene på tavla, og brukte tid på å hjelpe dem stave og uttale alle lydene i ordene. Deretter repetert hun ord for ord, og ba elevene repetere med henne – først uttalte hun, deretter gjentok elevene. Anna hadde stort fokus på repetisjon gjennom hele dagen å gjentok lyden /V/, i vekslinger mellom aktiviteter på tavla. Etter ordene satte hun i gang elevene med en bokstav-sang om bokstaven V, på lokalspråket til skolen.

Etter å ha jobbet med ord gikk Anna videre til å koble bokstaven V til vokalene, og lagde stavelser: Va – Ve – Vi – Vo – Vu. Så illustrerte Anna på tavla hvordan hun satte sammen to og to stavelser til ord ved hjelp av symbolene + og =. Slik så det ut på tavla: Vi + Va = viva / Vo + Ve = vove

Anna brukte tid på å repetere stavelser, og ordene sammen med elevene. Før hun gikk videre til å lage setninger med ord som enten begynner eller har bokstaven V inni seg. Her gjentok Anna også setningene flere ganger sammen med elevene. Elevene fikk også lov til å komme opp på tavla og skrive ord og setninger.

Så gikk Anna tilbake til å jobbe med hvordan stavelser kan settes sammen til ord. Denne gangen brukte hun følgende stavelser:

Va	ma	Se	ga	ve	ro	i
----	----	----	----	----	----	---

Også her fikk elevene lov til å komme opp på tavla, og koble stavelser sammen til ord. Her brukte Anna elevene til å hjelpe hverandre og se om ordet de skrev var riktig eller feil. Ordet var riktig dersom elevene hadde brukt stavelser i boksene, og feil dersom de ikke hadde gjort det. Så brukte Anna litt tid på å repetere stavelser, og alle ordene elevene hadde skrevet på tavla.

Etter tavleundervisningen skrev Anna opp dagens oppgave, som elevene skulle gjøre i skriveboka si. Oppgaven gikk ut på å jobbe med stavelser, og skille ut hvilke stavelser ordene bestod av. Det stod følgende på tavla:

va + vu	__ + ve	ka + __	__ + __
Vavu	vive	kava	vola

Anna delte så ut skrivebøkene, og elevene satte seg bak pulten for å arbeide. Elevene måtte kopiere oppgaven av tavla, før de kunne begynne å jobbe. Da elevene var ferdig med oppgaven leverte de skriveboka til Anna, og lekte på teppe foran tavla mens de ventet på at de andre skulle bli ferdig. Deretter var det friminutt, og bokstavinnlæringen var over.

Figur 5: Zambia - Anna sin bokstavinnlæring

ZAMBIA: Emily - bokstav Dd

Etter introduksjon av dagen var Emily i gang med bokstavinnlæring av bokstaven D. Dette var Emily sin andre dag hvor hun underviste i bokstaven D, og hun vekslet mellom å bruke lokalspråket og engelsk i undervisningen. Elevene satt også her foran i tavla på gulvet oppå et teppe, mens Emily vekslet mellom å sitte og stå foran elevene. Da elevene skulle arbeide med oppgaver satte de seg ved pultene, som to til tre elever delte – de var omkring 70 - 80 stykker i klasserommet. Bokstavinnlæringen varte sammenhengende i 160 minutter (80min x 2, uten friminutt).

Emily startet timen med en bildediskusjon, og spurte elevene hva de så på bilde. Etter bildediskusjonen gikk Emily videre til å jobbe med vokalene og konsonantene. Først skrev Emily opp vokalene på tavla, og ba elevene uttale lydene. Deretter gjorde hun det samme med konsonantene, og ba elevene igjen uttale lydene. Emily hadde stort fokus på repetisjon gjennom undervisningen, og brukte mye tid på å hjelpe elevene få riktig uttale. Hun pekte på bokstavene, og sa: Letter! Sound! Letter! Sound! (navn – lyd – navn – lyd) og ba elevene repetere alle vokalene og konsonantene.

Så koblet Emily vokalene og konsonantene sammen, og lagde stavelser: ku – ka – ta – co – fu – ju – pe – na – lu – so – ke. Her brukte Emily og tid på at elevene skulle få øve på uttale og repetere stavelser før hun gikk videre til å sette stavelser sammen til ord. Emily bruker symbolene + og = for å illustrere på tavla hvilke stavelser hun satte sammen til ord. Eks: ka + ta = kata

Emily lot elevene komme opp til tavla, og skrive egne ord bestående av stavelser. Hun brukte tid på å gå gjennom hver stavelse og ord, og ba elevene repetere dem med henne.

Deretter gikk Emily videre til å jobbe med bokstaven D. Hun skrev bokstaven på tavla, og ba elevene gjenta: Letter! Sound! Letter! Sound! (navn – lyd – navn – lyd) Hun fortsatte å repetere til hun var fornøyd med elevenes uttale. Så gikk Emily videre til å forklare hvordan bokstaven D formes, både i liten og stor størrelse. Elevene satt med hendene i lufta, og formet bokstaven etter Emily sin forklaring og modellering på tavla.

Emily forklarte følgende:

d: Around, up and down

D: Down and around

Deretter koblet Emily bokstaven D til vokalene, og lagde stavelser: da – de – di – do – du, og bruke stavelser til å lage ord. Her fikk elevene komme med forslag til ord bestående av stavelser, som Emily skrev opp på tavlen. Her også brukte Emily god tid på å lytte ut stavelser og ordene sammen med elevene, og repeterte dem gjentatt ganger.

Så gikk Emily tilbake å spurte om elevene kunne forklare hvordan bokstaven D formes, både i liten og stor størrelse. Emily formet bokstavene etter elevenes instruksjoner på tavla.

Emily skrev så følgende ord på tavla:

1. Dolole
2. Duka
3. Caduka
4. Kabudula
5. Damu

Emily uttalte ordene først, deretter gjentok elevene etter Emily.

Etter tavleundervisningen var over, gikk Emily videre til å presentere oppgaven elevene skulle få arbeide med i skriveboka si. Oppgaven gikk ut på å skrive små og stor D på to linjer, etterfulgt av å skrive ned stavelser (da – de – di – do – du), også skrive av ordene (Dolole – Duka – Caduka – Kabudula – Damu). Da elevene var ferdig med oppgaven leverte de skriveboka til Anna, og lekte på teppe foran tavla mens de ventet på resten av klassen. Deretter var det friminutt og mat, og bokstavinnlæringen var over.

Figur 6: Zambia - Emily sin bokstavinnlæring

5.1 Del 1: Resultater og drøfting- GJENNOMFØRING

Her vil jeg ta for meg resultater og drøfting av problemstillingens første spørsmål: «**Hvordan gjennomfører to lærere i Norge og to lærere i Zambia bokstavinnlæringen på første trinn (...)?**»

5.1.1 Del 1: Resultater - Norge

Tilnærminger og metoder i den norske bokstavinnlæringen

Bente

I intervjuet beskriver Bente det som magisk når elevene forstår koblingen mellom fonem og grafem, og oppdager det alfabetiske prinsippet. Hun forteller at hun og hennes kollega alltid begynner med fonemene, for så å gå videre til å jobbe med sammenhengen mellom fonem og grafem og sette fonemene sammen til ord i en relevant sammenheng. Dette er i tråd med min observasjon av Bente sin bokstavinnlæring, og viser en syntetisk tilnærming til lese- og skriveopplæringen. Bente brukte som beskrevet tidligere hele skoledagen på å jobbe med innlæringen av bokstaven *Kk*. Hun startet innlæringen med bokstavens lyd, videre til bokstavens bilde og videre til ord og tekster med og på *Kk*. Ved spørsmål om hva hun tenker om å jobbe med en syntetisk tilnærming i bokstavinnlæringen, forteller Bente følgende:

Vi begynner jo alltid med lydene, og snakke om bokstavene og lyder, og så prøver vi å sette de i en forbindelse som gjør at det blir litt mer relevant for dem. Samtidig ser jeg at noen kan bli litt opphengt i bare lyden, sånn at de ordene ... Men det er jo der de er, ikke sant? Du hører når de leser lekser, så er de mer opptatt av lyden og trekk de sammen enn ... hva det er de leser. I verste fall så kan de lese ett ord fra øverste linje, ett ord fra mellomste, og siste ord fra tredje linje, uten å catche at de ikke klarer å henge med, fordi det er ikke noe fokus på innholdet.

Bente peker og på at en ulempe ved den syntetiske tilnærmingen, nemlig fokuset på det tekniske aspektet. Hun forteller at elevene er så opptatt av fonemene og trekke disse sammen, at de ikke får med seg hvilken setning de leser.

Ved siden av Bente sin syntetiske tilnærming til lese- og skriveopplæringen observerte jeg og et aspekt av analytisk tilnærming. Dette ved metoden «hemmelig pose», hvor elevene skulle finne ut hvilken bokstav tingene i posen hadde til felles. Her måtte elevene lytte ut fonemene i ordene for å finne bokstaven *Kk*. Med andre ord så måtte elevene gå fra helhet til mindre deler, som er i tråd med den analytiske tilnærmingen.

Ved spørsmål om hva som var viktig for Bente i bokstavinnlæringen, svarte hun følgende:

Det ene er jo at de skal få mengdetrening. De skal ha muligheten til å jobbe med bokstaven på mange forskjellige måter. Også synes jeg det er ganske viktig at vi prøver å få det litt gøy. (...). Også er det jo også at det skal fenge alle. Det skal fenge de som kan bokstaven, som kan ... Nå har jeg ikke så mange som kunne lese når de begynte, men det skal jo være sånn at de får bryna seg. Og at de skal mestre. Alle skal oppleve i løpet av den økta at de får til noe, at de ikke blir sittende og gi opp på en måte.

Bente ønsker at bokstavinnlæringen ved siden av å være gøy, fengende og skal gi elevene en opplevelse av mestring og mengdetrening. Hun ønsker at elevene skal få møte bokstaven *Kk* og de andre bokstavene på flere ulike måter, som gjenspeiler seg i hennes valg av metoder i bokstavinnlæringen. «Hemmelig pose», introduksjonsvideoene på Salto sin digitale læringsplattform, de ulike skriveaktivitetene på de ulike digitale læringsplattformene og aktiviteten «låse opp» dagens bokstav ga elevene flere møter med bokstaven *Kk* på ulike måter. Hun forteller og i intervjuet at elevene skal gå på skolen i hvert fall 12 år til, og at det etter hvert vil stilles andre og større krav til dem. Derfor ønsker Bente at elevene skal oppleve skolen som gøy, og bidra til å gi de en god start.

Rim som er en form for språklek som trener elevenes språklige bevissthet, da spesifikt deres fonologiske bevissthet, ble observert ved aktiviteten som handlet om å «låse opp» dagens bokstav. Bente forteller at de bruker mye språkleker i bokstavinnlæringen, da de ønsker å videreformidle barnehagen sitt «grunnleggende fonetiske arbeid», samtidig som språkleker inviterer til repetisjon. Bente uttrykker:

Det er jo ... Vi har jo mye språkleker som en del av samlingen. Så de dagene hvor vi ikke lærer bokstav i ... Nå er det jo masse oppgaver rundt riming til bokstaven også. Men vi pleier å få inn litt stavelser og litt riming og litt lytting, sånn, når vi klarer det hver eneste dag, for å se om vi er på ballen, der holdt jeg på å si. For å se om alle henger med, da. Det er de jo veldig flinke til i barnehagene her å jobbe med, ikke sant? Grunnleggende fonetiske arbeidet.

Så det er en måte å leke litt med språket, og samtidig repetere litt

Vanligvis pleier Bente og hennes kollega å ha stasjonsundervisning i bokstavinnlæringen, men på grunn av uforutsette hendelser forteller Bente at de på observasjonsdagen måtte gjøre endringer. I intervjuet forteller Bente at stasjonsundervisning fungerer motiverende på elevene, da dersom elevene opplever en stasjon som kjedelig vet de at det kun er for en kort tidsperiode før de skal bytte. Bente forteller:

Og vanligvis så har vi jo stasjoner, det skrev jeg jo til deg, sånn at de får litt hyppige avbrudd, sånn at de jobber litt med en ting. Og hvis den tingen kanskje ikke er den som du synes er mest spennende eller mest gøy, da får du lov til å bytte til neste. Da vet du at det er ikke så lenge.

Stine

Stine forteller i intervjuet at det både er fascinerende og tilfredsstillende å oppleve at elevene knekker lesekoden, og beskriver det å jobbe med i første klasse som hennes beste år. Hun forteller at det er «alfa og omega» at elevene oppnår evnen til å koble fonem og grafem, og at dette er hennes hovedfokus i år. Stine forteller:

Hvis jeg tenker kun på bokstavinnlæring, og kun på den aldersgruppa jeg er i nå, så er det det å forstå og koble lyd, lyden til bokstaven. Det er liksom alfa og omega, og det å kunne dra det sammen.

(...) å rett og slett koble den lyden til bokstaven og kunne trekke dem sammen. Det er liksom det første du må jobbe med lenge, og det må sitte før det er noe vits i og gå noe videre.

Hun uttrykker at det er ikke noe poeng å gå videre før elevene har forstått sammenhengen mellom fonem og grafem, og hennes fokus på denne sammenhengen er tydelig i hennes bokstavinnlæring. Hun forsøker å lære elevene å lese gjennom å vise koblingen grafem med fonem, og trekke de ulike fonemene sammen til ord, akkurat slik en syntetisk tilnærming handler om. Ved spørsmål om hva hun tenker om å bruke en syntetisk tilnærming beskriver hun det som en naturlig måte å snakke med elevene på. Stine forteller:

Det tenker jeg er en helt sånn naturlig måte å snakke med unga på. For meg i hvert fall. At det er ... Du bygger sammen alt da, fra bokstavlyd til bokstavbildet, til ord, til hva er det vi egentlig leser for noe, hva er det for noe vi snakker om. "Vet du hva det er for noe?", for det er jo ikke noe poeng i å lese hvis det bare er mekanisk. Det er jo

noe med å få inn den forståelsen så tidlig som mulig da, og skjønne poenget med hvorfor vi driver med dette her. Så det er jo det som er tanken da.

Hun har med andre fokus på den tekniske delen av lesing, men viser og til en bevissthet om at lesing handler om mer enn kun avkoding. Det trengs også forståelse for at lesing skal finne sted, og at hun er opptatt av at denne forståelsen kommer tidlig inn.

Hun starter skoledagen som beskrevet tidligere med å jobbe med bokstavens lyd og utseende, før hun gikk videre til å sette sammen bokstaver til ord, en struktur som ble godt illustrert på den «lærerstyrte» stasjonen til Stine. Der jobbet hun aktivt med å koble bokstaven Åå til andre bokstaver, og vise hvordan de dannet ord og hvordan det å legge til en ny bokstav ga ordet en annen betydning. Stasjonen med legoklossene var og en måte å gi elevene en reell erfaring med fonem og grafem, og hvordan de settes sammen med til ord med betydning. Ved spørsmål om bruken av stasjoner i bokstavinnlæringen forteller Stine at det er med på å skape mindre uro og støy i klassen, samtidig som elevene får møte ulike oppgaver og bevege seg i løpet av timen.

Stine forteller:

Det er jo helt fullstendig unaturlig å få unger på fem-seks år til å sitte stille ved pultene sine. (...). Det blir en rutine for dem, også får de beveget seg i tillegg til at det blir ulike oppgaver og nye steder å sitte på. Det tror jeg dem har godt av å få variert litt. Da blir det ikke så mye uro ... når de først skal gjøre noe i 20 minutter. Da klarer de å sitte og konsentrere seg stort sett. Så det er vel det som er tanken med å kunne bevege seg litt og ikke bare sitte i ro.

Videre forteller Stine i intervjuet at elevene, møtte på både kjente og ukjent ord på lego-stasjonen, noe hun tenkte kunne fremme et ønske om å utforske lesing hos elevene.

Stine forteller:

Der var det litt blandet. Det er veldig mange av de bokstavene de kan, men så la jeg merke til når jeg hadde skrevet dem, at det var noen vi ikke hadde vært igjennom. Men det, litt sånn med tanke på skoleskriften, er det de vil kanskje oppdage når de har lagd litt ord. For da blir de nysgjerrige på hva er det som egentlig står der, også er det noen som hjelper dem med det. Ja, B – var det bok som står der? Ikke sant. Så ja, rett og slett utforske litt da.

Ved siden av Stine sin syntetiske tilnærming, observerte jeg et lite aspekt av analytisk tilnærming og metode i hennes lese- og skriveopplæring. For å aktivere og forberede elevene på hva som var dagens bokstav, begynte Stine med en bildediskusjon på gangen. Her måtte elevene se på bildet, og lytte ut fonemene i ordet for å finne bokstaven Åå. De måtte altså gå fra helheten til mindre enheter, som er i tråd med den analytiske tilnærmingen.

Ulike former for språkleker som rim og regler, som er med på å utvikle elevenes språklige bevissthet og da fonologisk bevissthet, ble ikke observert på observasjonsdagen. Men Stine forteller i intervjuet at rim og regler, er noe man burde drive med i bokstavinnlæringen da det er «iboende» i elevene. Hun forteller:

Nei, det er jo iboene i unge, de synes jo det er artig. Det er bare utrolig hvor godt de lærte seg alle disse rimene og reglene. Veldig fort, liksom. Så det kan man egentlig ... det burde man jo egentlig drive med hele tiden, parallelt.

For du kan jo flette inn bokstavinnlæring i sang og musikk, regler og alt mulig.

Læringsressurser i den norske bokstavinnlæringen

Bente

I Bente sin bokstavinnlæring ble det observert at digitale læringsressurser som læringsbrett og digitale læringsplattformer spilte en sentral rolle. Elevene til Bente var alle utstyrt med hvert sitt læringsbrett, som ble flittig brukt gjennom dagen. På dette læringsbrettet var elevene innom de digitale læringsplattformene *Tegnebrett*, *Kidspiration*, *Book Creator* og *Smash HD*. I intervjuet blir også læringsplattformen *Grapple Game* nevnt av Bente som en læringsplattform de har brukt i bokstavinnlæringen. Ved siden av de digitale læringsressursene benyttet Bente seg av «tradisjonelle» læringsressurser som læreverk, skrivebøker og blyant. Av læreverk ble det observert at Bente forholdt seg til læreverket *Salto* både i digital form ved introduksjonsvideoene av bokstaven *Kk* og fysisk form, i form av elevenes arbeidsbok.

Ved spørsmål om hva Bente tenker om å bruke læringsbrett og digitale læringsplattformer i bokstavinnlæringen forteller hun om både utfordringer og muligheter. En utfordring Bente forteller om, er:

Fallgruven er at noen av de ikke klarer å gå fra ipad, gaming til skole, jobbing.

Bente sier hun opplever at det er vanskelig for elevene å skille mellom når læringsbrettet er for underholdning, og når læringsbrett blir et verktøy for læring. Derfor har Bente og hennes kollega valgt å bevisst kalle det et læringsbrett, slik at elevene forstår at det er et verktøy for læring på lik linje med de andre læringsressursene deres. Ved siden av utfordringene forteller Bente om opplevelsen av mestring elevene får ved å bruke digitale læringsressurser i bokstavinnlæringen. Bente forteller:

Og noen synes det er kjempelett å holde en blyant og skrive fine bokstaver i boka, andre synes ikke det. Og da blir de så opphengte av det at de klarer ikke å formidle et budskap skriftlig. Og det er der jeg tenker at hvis du innimellom må skrive i bok og innimellom får skrive på læringsbrett, så opplever du i hvert fall mestring på den ene da. Det som er vanskelig på den ene får du til på den andre.

I tillegg til at digitale læringsressurser gir elevene en opplevelse av mestring, gir ressursene og muligheten for å tilpasse opplæringen for enkelt elever i større grad enn før. Da digitale læringsressurser som læringsbrett ikke var tilgjengelig, og de tradisjonelle læringsressursene var det man hadde til rådighet. Samtidig gjør muligheten for å tilpasse opplæringen på

læringsbrettet til hver enkelt, det usynlig for ovenfor resten av klassen – en mulighet som ikke var mulig ved de tradisjonelle læringsressursene.

Bente forteller:

Sånn at du får tilpasset opplæringen, men samtidig uten at man sitter og ser at «Å, hvorfor gjør de noe annet enn det jeg var forskjellig på?»

Så likevel er det en viss sammenligning som de veldig fort begynner med. Mens jeg opplever nå at de kanskje ikke ser det på samme måte. Mens jeg opplever nå at de kanskje ikke ser det på samme måte.

Stine

I Stine sin bokstavinnlæring ble det observert en blanding av tradisjonelle læringsressurser (læreverk og skrivebøker), og digitale læringsressurser (læringsbrett), men og «utradisjonelle» ressurser (Bilder, Lego-klosser og nål og tråd). I observasjonen ble ikke læreverket Zeppelin sett i bruk, men Stine forteller i intervjuet at det er det læreverket hun forholder seg til i bokstavinnlæringen.

Ved spørsmål om hva slags læringsressurser Stine har tilgjengelig, uttrykker hun at det er læreverk samt et stort mangfold av ulike digitale læringsressurser. Stine forteller:

Det er jo stort sett, læreverk. Så er det jo masse alt nettsider og Malimo og undervisnings ... Ja, gud, jeg vet ikke hva det heter. Det er jo så mye.

Stine forteller videre at det ikke finnes midler til å kjøpe nye læringsressurser, men at hun heller ikke føler et savn etter flere læringsressurser. Hun forholder seg til det hun har valgt, og hva som er tilgjengelig i klasserommet. Stine uttrykker:

Nå har det ikke vært sånn flust [RKØ: mye penger] med penger til å kjøpe mye. Men jeg har ikke følt per år at jeg savner noe heller. Du må jo ikke ha fancy bokstaver. Du kan jo bare skrive på et ark. Jeg kan jo skrive en A på et ark. Jeg må jo ikke ha en laminert, fin, blomstrete A.

I observasjonen ble det observert at Stine kun brukte læringsbrett og en digital læringsplattform på en av stasjonene. Her ble den digitale læringsplattformen *Multi* brukt for å dekke ønsket Stine hadde om å ha mer matematikk i undervisningen. Ved spørsmål om hva Stine tenker om bruken av læringsbrett i bokstavinnlæringen, forteller hun:

Helt nydelig. Men ikke noe mer enn det jeg har gjort der. Jeg har litt lyst til å prøve skoleskrift etter hvert, når de kan bokstavene. Sånn at dem får skrevet og hørt, og har begynt å produsere mer enn du får gjort på et ark. Men da har jeg lyst til å vente til vi har vært igjennom alle bokstavene. Altså over jul. Det er ikke noe grunn til det egentlig. De har jo fått erfart mye ved å prøve uten å kunne bokstavene. (...)

Stine har ikke brukt læringsbrett i bokstavinnlæringen i noe særlig grad, på det tidspunktet observasjonen og intervjuet ble gjennomført. Men hun er positiv til det og ønsker å bruke det mer når elevene kan bokstavene, selv om hun sier at de hadde erfart mye uten denne kunnskapen. Ved siden av de tradisjonelle og digitale læringsressursene i bokstavinnlæringen, brukte Stine også to «utradisjonelle» læringsressurser som Lego-klosser og nål og tråd. Stine beskriver Lego-stasjonen som en stasjon hvor det finnes mye læring i en liten bokstav, og at det er morsom og takknemlig stasjon da elevene liker Lego. Stine forteller:

Det er fordi de elsker jo Lego, rett og slett. Og da blir det en takknemlig stasjon, også blir det nyttig å forme bokstaver og ord ... På en morsom måte. Man kan jo gjøre det med alt mulig, man kan jo gjøre det med plastilina og alt mulig, men Lego er liksom så veldig håndfast og fint, og alle liker det. I hvert fall den gjengen der. Og da er det meningsfylt, og liksom skrive ord med Lego også må du følge en instruksjon i tillegg. Så det er mye læring i bare en liten bokstav.

Stine forteller også i intervjuet at hun opplever at stasjonen med syng kan ha bidratt til at elevene har blitt gode i håndskrift. Dette kan og skyldes andre faktorer påpeker Stine, men hun sier at dette er en læringsressurs og stasjon hun ønsker å holde på videre.

5.1.2 Del 1: Resultater – Zambia

Tilnærming og metoder i den zambiske bokstavinnlæringen

Både Anna og Emily uttrykker stolthet av å jobbe med de minste elevene i skolen, og få være de som får danne grunnlaget hos elevene. Bokstavinnlæringen til Anna og Emily har en tospråklig tilnærming da undervisningen i Zambia som beskrevet tidligere (se kapittel 2) foregår på lokalspråket med økende grad av engelsk frem til og med fjerde klasse. Deretter fra femte klasse og oppover foregår undervisningen på engelsk. Denne vekslingen mellom lokalspråket nyanja og engelsk forteller Anna i intervjuet at hun opplever som utfordrende, da det finnes ord på engelsk som ikke finnes i nyanja. Anna forteller:

“Hmm” ... Okey, although it`s challenging sometimes cause ... there are some words ... which are not words explained in local languages.

Likevel forteller Anna at hun også liker vekslingen mellom lokalspråket og engelsk. Siden ikke alle elevene ved skolen har nyanja som sitt «language of play», altså som sitt førstespråk. Noen elever snakker et av de andre sju nasjonal språkene med familie, men engelsk med venner også underviser skolen i nyanja – noe som kan være forvirrende forklarer Anna. Derfor opplever Anna blandingen mellom nyanja og engelsk som positivt, da elevene har muligens kompetanse i ett av språkene og kan tilpasse seg et undervisningsspråk. Anna sier:

Then here it`s the local language nyanja, then when they go with their friends outside it`s English. Soo we are mixing up things, but we do try at least to make sure that ... when you use English and nyanja that at least a child will be able to adapt to one language.

Emily forteller i sitt intervju at hun oppfatter det å undervise i lokalspråket som noe positivt, da man starter med noe elevene kjenner til for så og bevege seg over til noe ukjent.

Videre i Anna og Emily sin bokstavinnlæring ble det observert en syntetisk tilnærming til lese- og skriveopplæringen og bruk av stavelser. Begge to begynte med fonemene, før de koblet sammen fonemene til stavelser også til større enheter som ord og setninger. Anna startet sin undervisning blant annet med å trene elevene fonologiske bevissthet og koblingen mellom fonem og grafem, ved å la eleven lytte ut hvilken bokstav det var hun uttalte, og hvilken av bokstavene på tavla lyden tilhørte. Koblingen mellom fonem og grafem trente også Emily i sin første del av undervisningen, med å få elevene til å gjenta bokstavlyd og

bokstavnavn på vokalene og konsonantene. Hun sa gjentatte ganger: Letter! Sound! Letter! Sound! (navn – lyd – navn – lyd). Ved spørsmål om ordene elevene lagde ved å sette to og to stavelser sammen hadde en betydning svarte Anna og Emily, at de aksepterte hvilke som helst ord med eller uten betydning så lenge eleven forstod konseptet: stavelse + stavelse = ord.

Anna forteller følgende:

Yes, any word. As long as they know how to form... take two syllables and put them together is our interest.

So once they know how to read, they will be able to know that this word has got no meaning. Then they will be able to mix syllable into words at least. But now at their age, at their stage we accept all even meaningful words.

Mens Emily sier:

Okey, there are both words without meaning and words with meaning.

So, for starters we allow them but as we go along, we encourage them now to begin to look for words that have got a ...meaning. So, if we are going to just shut them down to say: that word does not exist. We are going to discourage the learners. We want to allow them to start from somewhere, and then begin to realize to say: oohh, this word I say does not make sense. Let me now begin to build a word that makes sense.

Så lenge elevene forstår hvordan ord dannes ved bruk av stavelser, er det ikke viktig med betydningen av ordet. Det som er viktig, er at elevene får en positiv opplevelse, og på den måten selv oppdager etter hvert hvilke ord som har en betydning og hvilke som ikke har det.

I observasjonene ble det lagt merke til Anna og Emily sitt store fokus på gjentakelser av navn og lyd på bokstavene, stavelsene og ordene de jobbet med i klasserommet. Ved spørsmålet: *What is your thought behind using repetition as a method in letter learning?* svarer Anna at de kun har den timen og dagen til å introdusere og lære elevene bokstaven de gjennomgår. Som beskrevet tidligere (se kapittel 2) har Anna og Emily klare retningslinjer for hvilken bokstav som skal læres til hvilken dag, derfor er det viktig at Anna og Emily repeterer språklidene, stavelsene, ordene og setningene så ofte de kan i løpet av den timen.

Emily forteller at grunnen til at de repeterer, er at elevene vil ikke huske/lære bokstaven etter en gjennomgang, og da i lys av at de har en bestemt tid for hver enkelt bokstav har de stort fokus på repetisjon. Emily sier følgende:

*Repeating everything it's important, you know when something is repeated and done.
It's fixed.*

Sang ble og observert ved siden av gjentatt repetisjon i både Anna og Emily sin bokstavinnlæring. Ved spørsmål om hva Anna og Emily tenker om å bruke sang og lek i bokstavinnlæringen, svarer dem følgende:

Anna:

They like singing. They like dancing. So even though for those who are slow sometimes in writing, sometimes in adapting, I mean getting the concept so fast you find that when it comes to singing it's everyone.

Emily:

You know learners like a lot of play.

So alongside if you are just going to focus on teaching, teaching without a bit of some play and action it becomes boring for the children. You find that they start to play, run around in the class even while you are teaching. But then when you involve things that attracts them you find that their attention is, is focused.

Anna og Emily forteller det at elevene i førsteklasse liker lek og de liker sang og dans. Uten litt lek i bokstavinnlæringen vil elevene kunne oppleve det som kjedelig, og kan da miste fokus. De ser på lek, sang og dans som måter å fange elevenes oppmerksomhet og gjøre elevene fokuserte.

Et analytisk kjennetegn som ble observert i Anna sin lese-og skriveopplæring, var hennes oppgave til elevene som gikk utpå at elevene skulle dele ordene opp i de stavelsene de bestod av. Her skulle elevene jobbe fra en større helhet, og dele den inn mindre deler. Dette er i tråd med den analytiske metoden ordbildemetoden.

Læringsressurser i den zambiske bokstavinnlæringen

I observasjonene av Anna og Emily ble tradisjonelle læringsressurser som skrivebøker, blyant, bilde, tavle og kritt observert at lærerne i Zambia hadde tilgjengelig og brukte. Ved spørsmål om hva slags læringsressurser Anna og Emily har tilgjengelig i bokstavinnlæringen, forteller de i tillegg til det som ble observert om to andre læringsressurser.

Anna og Emily forteller:

Anna:

The resources we have ... we have the textbooks.

Emily:

Yes, we have the teacher's guides.

We have also the learner's copy.

Både teacher's guide og learner's copy finnes som sagt på alle de sju nasjonale språkene i Zambia, slik at lærerne kan undervise uten særlig kompetanse i det nasjonale språket som brukes ved den skolen læreren jobber på.

5.1.3 Del 1: Andre funn

I observasjonene av Anna og Emily sin lese- og skriveopplæring kom jeg over et funn jeg fant som interessant. Dette funnet handler om antall elever Anna og Emily hadde i klasserommene sine.

En observasjon jeg gjorde raskt i Anna og Emily sine klasserom var antall elever, sammenlignet med min erfaring fra norske klasserom. I Bente og Stine sine klasserom hadde de mellom 12-15 elever, mens Anna og Emily hadde mellom 70 – 80 elever, som alle skal lære seg dagens bokstav den dagen. Ved spørsmål om hva Anna sin erfaring med å undervise i første klasse, nevnte hun raskt antall elevene og beskrev det som utfordrende at de var så mange da hun ikke har tid til å hjelpe elever som trenger det.

Anna forteller:

My teaching experience... “aahh” ... is challenging sometimes because of the number.

Yeah, yeah to many... So, when it comes to XXX where you are supposed to assist those small learners. I don't have time for them.

Anna tar også opp antall elever på slutten av intervjuet ved spørsmål om det er noe hun ønsker å legge til. Her uttrykker hun at dersom de hadde vært færre elever kunne de utført vidunderverk. Anna sier:

I think because of the numbers we do fail. So, if the numbers were smaller, we could perform wonders. But anyway at least we are trying, we are trying.

Emily uttrykker også at siden det er så mange elever i klasserommet, er det ikke mulig å vurdere alle sammen på en gang. Hun tar for seg noen elever av gangen, slik at hun i løpet av en uke er gjennom alle sammen. Emily forteller:

So, I will say that maybe to today I will focus on these, and the next they I will focus on these. So that... I cannot evaluate every child there and there because they are many. But then during the week I noticed all, this one is at this level, and this one is at this level.

Drøfting del 1 – Gjennomføring

Resultatene vil jeg drøfte i lys av relevant teori og forskning (kapittel 3) knyttet til den første lese- og skriveopplæringen, lesing og skriving som ferdigheter og tilnærminger og metoder i lese- og skriveopplæringen samt den zambiske konteksten (kapittel 2).

Det kommer frem i resultatene at lærerne i Norge og Zambia har en bokstavinnlæring som i all hovedsak baserer seg på å ta utgangspunkt i fonemene, og at de jobber med å sette fonemene sammen til større enheter som stavelser, ord og setninger. Dette tolker jeg som at lærerne legger vekt på en syntetisk tilnærming i den første lese- og skriveopplæringen, da lærerne starter med språkets minste byggesteiner som utgangspunkt for tilegnelse av lese- og skriveferdighetene (Hekneby, 2011; Aske, 2018). Et annet kjennetegn ved Bente, Stine, Anna og Emily sin syntetiske tilnærming er deres fokus på sammenhengen mellom fonem og grafem. Alle lærerne jobber tydelig med å automatisere denne sammenhengen hos elevene, og trekke sammen lydene til ord. Dette beskrives av Bjerke og Johansen (2017) som hovedmålet til den syntetiske tilnærmingen, og er en ferdighet som sammen med språklig bevissthet og bokstavkunnskap er forutsetninger for å forstå det alfabetiske prinsippet og knekke lesekode (Jones et al., 2012).

Ved at lærerne legger vekt på en syntetisk tilnærming bruker de syntetiske metoder som gir eksplisitt trening av den tekniske avkodingsferdigheten i lesing, og innkodingsferdigheten i skriving (Traavik & Alver, 2008; Lyster, 2019). To ferdigheter som er nødvendig, men alene ikke nok. De andre elementene fra formlene må også være til stede for at lesing og skriving skal finne sted (Gough & Tunmer, 1986; Svanes, 2021). Bevissthet omkring at lesing må inneholde både avkoding og forståelse viser Stine i sitt intervju. Hun forteller at selv om en syntetisk tilnærming er en helt naturlig måte å snakke med elevene på, oppnås ikke lesing kun ved å kunne avkode ord. Lesing må også inneholde forståelse eller språkforståelse, slik som leseformelen til Gough og Tunmer (1986) viser. Derfor er det viktig for henne å jobbe med forståelsen parallelt med avkoding, slik at elevene forstår poenget med å lære seg og lese. Bente forteller i sitt intervju at hun opplever at elevene er så fokuserte på avkodingen, og det å koble fonem og grafem at de ikke får med seg at de leser på forskjellige setninger. Elevene kan sies å være på det alfabetiske-fonologiske fasen i leseutviklingen, da de har forstått koblingen mellom fonem og grafem og forstått det alfabetiske prinsipp, men de bruker mye kognitiv plass på å avkode ordene (Ehri, 2005; Høien & Lundberg, 2012).

Elevene mangler med andre ord «forståelses»-aspektet fra leseformelen til Gough og Tunmer (1986), og dermed kobler de ikke at de leser på ulike setninger.

Mellom Bente og Stine i Norge og Anna og Emily i Zambia fant jeg den syntetiske tilnærmingen tydeligst i Zambia. Dette da Anna og Emily jobber tydelig med å vise elevene kan ord kan dannes ved bruk av stavelser, som er i tråd med den syntetiske metoden stavelsesmetoden. En metode som går utpå å vise elevene hvordan ord kan dannes ved hjelp av stavelser (Traavik & Alver, 2008). De bruker med andre ord en spesifikk syntetisk metode i sin bokstavinnlæring, i motsetning til Bente og Stine som jeg opplevde ikke bruker en spesifikk metode i lese- og skriveopplæringen. Bente og Stine bruker heller flere ulike aktiviteter som gir elevene flere møter med bokstavene på ulike måter. Likevel har metodene eller aktivitetene til Bente og Stine preg av lydering og sammentrekning som er to kjennetegn ved syntetiske metoder (Traavik & Alver, 2008).

Selv om lærerne i all hovedsak har en syntetisk tilnærming fant jeg små analytiske kjennetegn i bokstavinnlæringen til Bente, Stine og Anna. Bente med sin «hemmelig pose» og Stine med sin bildediskusjon på starten av dagen, gikk begge ut på at elevene skulle lytte ut fonemene fra ordene, altså gå fra større enheter til språkets minste byggesteiner – slik en analytisk tilnærming handler om (Traavik & Alver, 2008). I Anna sin bokstavinnlæring skulle elevene dele opp diverse ord i de stavelserne ordene bestod av, som er i tråd med ordbildemetoden. En metode som bygger på at elevenes ferdighet til å kjenne gjenkjenne stavelser og bokstaver som på den måte bidrar til å forstå det alfabetiske prinsipp (Traavik & Alver, 2008). Dette kan ses på som et forsøk på en helhetlig leseopplæring, da lærerne benytter seg av aspekter ved begge tilnærmingene (Bjerke og Johansen, 2017). En helhetlig leseopplæring har den fordel at den forener det Traavik og Alver (2008) sier om at elevene må både beherske syntese og analyse i språket for å knekke lesekode. På den andre siden i lys av at jeg finner den syntetiske tilnærmingen mest fremtredende i både Norge og Zambia, tolker jeg disse analytiske kjennetegnene heller som et forsøk på å variere den første lese- og skriveopplæringen. I stedet for at lærerne bruker en helhetlig leseopplæring og at lærerne har en bevissthet omkring at de samme tilnærmingene og metodene ikke passer for alle da elevene kommer til skolen med ulike forutsetninger for å lære seg å lese og skrive (Engen & Håland, 2005). Dette da både Anna, Emily og Stine til deres retningslinjer ved spørsmål om hvorfor de benytter seg av den syntetiske tilnærmingen. Det er retningslinjene deres som har bestemt av denne tilnærmingen skal benyttes i den første lese- og skriveopplæringen.

Ved siden av den syntetiske tilnærmingen, er også bruk av overlæring et felles kjennetegn ved lærerne i Norge og Zambia sin bokstavinnlæring. Både i Norge og Zambia har de til felles at de bruker overlæring som den stor del av den første lese- og skriveopplæringen, men forskjellen opplever jeg at ligger i lærernes forhold til overlæring. For Bente og Stine på den ene siden, er det fokus på å gi elevene mange møter med bokstavene på ulike måter – nemlig mengdetrening. De benytter begge seg av stasjonsundervisning som en måte å oppnå ønsket om mengdetrening. På den andre siden er Anna og Emily sitt fokus på repetisjon, og at elevene skulle gjenta språklydene, stavelsene, ordene og setningene opptil flere ganger. Bruken av repetisjon og mengdetrening trekkes frem som viktig i litteraturen om lese- og skriveopplæring. Dette da repetert lesing er viktig for automatiseringen av bokstavkunnskap (Skaathun, 1992), og at det har god effekt på leseflyt og lesehastigheten (Lyster, 2019). Jones et al. (2012) trekker også frem at gjentatte møter med bokstavene gjør det mulig for læreren og få en oversikt over hva elevene opplever som utfordrende, for så og kunne tilpasse opplæringen.

For å kunne forstå forskjellen mellom de to norske og de to zambiske lærerne, og deres forhold til overlæring kan det være relevant å trekke inn de zambiske kulturelle og politiske forutsetninger i den første lese- og skriveopplæringen. Et resultat jeg fant som interessant var det store antallet elever Anna og Emily hadde i sitt klasserom, sammenlignet med Bente og Stine. De har mellom 70-80 førsteklasinger som skal lære seg å lese og skrive, og dette kan være en mulig antagelse til både hvorfor Anna og Emily har et stort fokus på repetisjon, og hvorfor det zambiske rammeverket *National Literacy Framework* satt av to dager for innlæringen av hver bokstav (se kapittel 2). Denne tidsrammen for bokstavinnlæringen kan videre og tolkes som en rask bokstavprogresjon, da de zambiske elevene møter flere bokstaver på en gang (Bjørkvold, 2021). Bokstavprogresjon har ikke vært et vektlagt tema i resultatene for denne studien, men det er et prinsipp sammen med prinsippet om bokstavrekkefølge i den første lese- og skriveopplæringen som det kan være lurt at læreren tenker over (Bjørkvold, 2021).

Anna reflekter i intervjuet på at hun opplever antallet som utfordrende, og at dersom de hadde vært færre elever kunne de utført «vidunderverk». Om Norge utfører «vidunderverk» da Bente og Stine har færre elever i klasserommet, er et spørsmål jeg vil ta stilling til i studiens konklusjon under delkapittelet «Avsluttende refleksjoner» (Se kapittel 6.2).

Et annet felles kjennetegn i de to norske og de to zambiske klasserommene er lærernes tilnærming til lek i ulik form, og fokus på at den første lese- og skriveopplæringen skal gi en opplevelse av mestring. Lek i den første tida på skolen pekes i litteraturen som viktig for deres utvikling og livsutfoldelse (Traavik & Alver, 2008). Likevel erfarer jeg at lærerne forholder seg til lek på ulike måter. Bente og Stine er opptatt av lek i form av språklek, mens Anna og Emily er opptatt av lek i form av en måte som hjelper de å holde konsentrasjonen til elevene. Språkleker i form av rim og regler er måter å trene elevenes fonologiske bevissthet (Traavik & Alver, 2008), som Bjerke og Johansen (2017) trekker frem er viktig for å forstå det alfabetiske prinsippet. Det at det er variasjon mellom lærernes forhold til lek og mestring i bokstavinnlæringen kan forstås i de kulturelle og politiske forutsetningene i Zambia, og da med tanke på antall læringsressurser. Antall læringsressurser kan og være en mulig grunn for Anna og Emily sitt fokus på repetisjon og Bente og Stine sitt fokus på mengdetrening. Siden Bente og Stine har et stort antall og mangfold av ulike læringsressurser tilgjengelig i bokstavinnlæringen, som kan være med på å gi elevene flere møter med bokstavene på ulike måter. Dette kan videre være med på gjøre lese- og skriveopplæringen mer engasjerende for elevene, i større grad enn Anna og Emily kan få til da de har et mindre antall læringsressurser tilgjengelig og da ikke samme mulighet til å variere. På den måten bruker Anna og Emily overlæring i form av repetisjon, som deres måte å gi elevene en sikker og automatisert bokstavkunnskap som er avgjørende for å lære seg å lese og skrive (Skaathun, 1992). To ferdigheter som beskrives i både den norske læreplanen og det zambiske rammeverket som nødvendige ferdigheter både for individet og samfunnet (Kunnskapsdepartementet, 2017a; 2017b; MESVTEE, 2013). Likevel er Anna og Emily bevisste på at lek bør være en del av den første tida på skolen, da det som presentert er med på å påvirke deres utvikling (Traavik & Alver, 2008).

Videre er Bente, Stine, Anna og Emily opptatt av at bokstavinnlæringen skal gi elevene en opplevelse av mestring til stede i bokstavinnlæringen. Bente trekker frem opplevelsen av mestring i tilknytning til bruken av læringsbrett som en digital læringsressurs. Hun forteller at det for de elevene som opplever det å skrive som utfordrende, og på dermed får en negativ erfaring med å skrive for hånd. Er læringsbrett et godt verktøy for at elevene får formidlet et budskap, og at det bidrar til at elevene opplever mestring, og får en positiv erfaring. I lys av Walgermo (2018) vil positive erfaring være med på å påvirke elevens videre innsats og deres utvikling av lese- og skriveferdigheter. Positive erfaringer i bokstavinnlæringen var og en del av Anna og Emily sin lese- og skriveopplæring, da ved at deres fokus er at elevene skal forstå

at ord kan dannes av stavelser. Om disse ordene hadde en betydning var ikke det viktigste per nå, det viktigste var å oppmuntre elevene til å forstå hvordan ord dannes. Med tiden vil de fokusere på at elevene skal skrive ord med betydning, men nå er det vesentlig at elevene får positive erfaring og opplever å mestre det å lage ord. Da det å mestre henger tett sammen med motivasjon, som er viktig for elevens utvikling og tro på seg selv (Svanes, 2021). Lærerens fokus på mestring og motivasjon i bokstavinnlæringen kan ses i sammenheng med Høigård (2019) sin mening om at motivasjon må være en del av leseformelen til Gough og Tunmer (1986), og at lesing foregår i en større kontekst enn kun hos individet (Kulbrandstad, 2022).

5.2 Del 2: Resultat og drøfting – VALG

Her vil jeg ta for meg resultater og drøfting for problemstillingens andre spørsmål: «(...), og hvordan velger lærerne sine tilnærminger, metoder og læringsressurser?».

5.2.1 Del 2: Resultater - Norge

Bente

Når Bente skal velge sine tilnærminger, metoder og læringsressurser i bokstavinnlæringen på første trinn gjør hun det basert på hennes retningslinjer, erfaringer og kjennskap til elevene.

Hun sier følgende:

(...) så velger vi litt ut hva vi tenker er viktigst. Vi leser hva som står i den fra XXX [navn på kommune], vi velger det som står fra Udir, også prøver vi å se hva vi føler er riktig med den gruppa vi har nå.

Bente forteller at i hennes kommune har det blitt utarbeidet en felles begynneropplæringsplan for hvilke tilnærminger, metoder og læringsressurser som skal benyttes i den første lese- og skriveopplæringen. Hun forteller at siden den norske læreplanen ikke har kompetansemål før etter andre trinn, gir dette Bente og hennes kollega god tid til å planlegge. Derfor er også retningslinjene fra kommunen det som er det viktigste for Bente og hennes kollega per dags dato. Ved spørsmål om Bente og hennes kollega sin syntetiske tilnærming til lese- og skriveopplæringen forteller hun at det er kommunen som har bestemt hvilken tilnærming de skal ha, og at dette er bare sånn kommunen hennes gjør det.

Videre ved spørsmålet: *Hva tenker du om å bruke læringsbrett og ulike digitale læringsplattformer og apper i bokstavinnlæringen?* Henviser Bente tilbake til begynneropplæringsplanen fra kommunen, og forteller at det er kommunen som har bestemt at læringsbrett og de ulike digitale læringsplattformene skal brukes i bokstavinnlæringen. Bente nevner også læreverket Salto som et læreverk kommunen har bestemt at Bente og hennes kollega skal bruke i lese- og skriveopplæringen.

Bente forteller:

Noe av det er jo en del av det vi må, som er XXX [navn på kommune] sin. Så i den midtøkta, som du så, med Tegnebrett, Kidspiration og Book Creator, det er en del av den grunnleggende norske opplæringen i XXX [navn på kommune].

Bente forteller videre at hun opplever den norske læreplanen og retningslinjene fra kommunen som «ganske mye» og «litt som å stresse», hvis man skal følge alle timene og alt innholdet i norskfaget. Hun beskriver bokstavinnlæringen som så omfattende at hun og hennes kollega har valgt å prioritere bokstavinnlæringen i klasserommet frem til jul. Dette er et valg basert på Bente og hennes kollegas erfaringer etter mange år i yrket (Bente: 15 år) og en tanke om hva de kan ta igjen senere.

Bente sier:

Ehh ... Så det er på en måte den fra XXX [navn på kommune] som er den som vi bruker mest, men vi har jo også valgt vekk de andre fagene nå, fram til jul, fordi bokstavinnlæringen er så omfattende. Og at vi tenker at hvis vi bruker litt ekstra tid på det nå, så har vi bedre tid på de andre fagene etter jul.

(...) jeg har en del års erfaring, og XXX [navn på kollega] også har noen års erfaring, sånn at vi velger vekk det vi tenker at det kan vi ta igjen senere.

Videre forteller Bente at hun og hennes kollega tar harde vurdering på hva de tenker er det viktigste og beste per dags dato, basert på deres kjennskap til elevgruppen ved siden av gitte retningslinjer og erfaringer. Hva innholdet i bokstavinnlæringen til Bente og hennes kollega skal være, og hvordan den skal gjennomføres avgjøres av hva de opplever elevene deres trenger. Men Bente uttrykker og at disse valgene og prioriteringene de gjør i bokstavinnlæringen, er noe av det hun opplever som det vanskeligste med jobben.

Bente forteller:

Ja, og kjennskap til barnegruppen. Ikke sant, fordi etter brått har du en barnegruppe, hvor alle har begynt å lese. Da vil du vinkle innholdet i timene på en annen måte. Hvis alle kan alle bokstavene man skal, så bruker man kanskje litt mindre tid på gjennomgangen, også bruker man mer tid på alt det andre.

Det er det vanskelige med jobben, man må hele tiden prioritere. Hvis vi skal gjøre alt som står i alt, så rekker det jo egentlig ingenting. Så vi må på en måte ta en knallhard vurdering: hva vi tenker er det viktigste og beste akkurat nå.

Stine

Når Stine skal velge sine tilnærminger, metoder og læringsressurser, gjøres dette basert på hva hun tenker er lurt ut fra teori og forskning, erfaring og kjennskap til elevgruppen. Som

skrevet i metodekapittelet under utvalg av deltakere, er Stine den læreren som underviser i første klasse for første gang dette skoleåret (2023/2024). Parallelt med å jobbe i første trinn tar Stine videreutdanning i norsk 1 - 7, som hun henviser til ved spørsmål om hva hun baserer sine valg knyttet til tilnærminger, metoder og læringsressurser på.

Stine sier:

Det er på en måte basert på den teorien jeg har lært i år.

Hvilken teori Stine baserer seg på, sier hun ikke noe mer konkret om, men hun utfyller i intervjuet at før var hun opptatt av å gjøre noe fornuftig basert på hva som stod i læreplanen. Mens nå har hun for første gang i sin lærerkarriere et konkret mål med det hun driver med, og vil at elevene skal lære seg å lese. Stine forteller at hun stoler på seg selv og det hun holder på med, da hun har forskningen friskt i minne.

Ved siden av å ta valg basert på hva Stine tenker er lurt ut fra sin teoretiske kunnskap, forteller hun om at hun må holde fast ved en tilnærming, metode eller læringsressurs for å erfare hva som fungerer eller ikke. Hun sier også eksplisitt at hun ikke har noe sammenligningsgrunnlag, men at hun oppfatter at det går greit og at elevene trives. Stine forteller:

Da prøver jeg ut de tingene som jeg tenker er lurt, i forhold til hva jeg kan ha teori. Så ser jeg om det funker eller ikke. Så må jeg holde på en ting en stund for å vite om det funker. Så jeg kan ikke bytte metoder hele tiden. Men jeg vurderer hele tiden det jeg driver med, om jeg kommer noe vei med det, om det er hensiktsmessig.

Ja ... som sagt, jeg har ikke noe sammenlignings grunnlag, men det ser ut som det går greit. Det ser ut som mange får det med seg, det ser ut som de trives egentlig.

Ved spørsmålet: *Hva slags ressurser har du tilgjengelige for planlegging av undervisning i bokstavinnlæring?* Svarer Stine at det finnes et stort utvalg av læringsressurser, og at ved mangelen på felles retningslinjer i kommunen har Stine selv valgt ut noen læringsressurser og forholde seg til. Stine sier:

Ja, det fins for mye. Så du må jo ... jeg har valgt ut noe å forholde meg til.

Bruken av legoklosser som læringsressurs viser også at Stine tar valg basert på kjennskap til elevgruppen i tillegg til hva hun tenker er lurt ut fra teori, forskning og hennes erfaring. Hun forteller at man kan bruke andre ressurser som plastelina til å bygge og forme ord, Men

likevel hadde Stine tatt valget om å bruke legoklosser i bokstavinnlæringen, da hun har erfart at dette er noe elevgruppen liker godt.

Stine forteller:

Man kan jo gjøre det med alt mulig, man kan jo gjøre det med plastilina og alt mulig, men Lego er liksom så veldig håndfast og fint, og alle liker det. I hvert fall den gjengen der. Og da er det meningsfylt, (...).

Videre forteller Stine i intervjuet at hennes kommune mangler felles retningslinjer for hvordan bokstavinnlæringen skal gjennomføres med tanke på tilnærminger, metoder og læringsressurser, og at dette både er et savn og et ønske. Dette betyr at per dags dato er det kun den norske læreplanen Stine har å forholde seg til ved planlegging og gjennomføring av bokstavinnlæringen. Stine sier:

Nei, dessverre. Vi ble egentlig satt til det i fjor, eller et par år siden, for å lage en begynneropplæringsplan. Og det var jo vi egentlig veldig glad for, og få lov til å sitte å jobbe med, men vi har jo aldri fått tid til det dessverre. Det er jo ikke flust med tid for noen, så det måtte jo ha blitt satt av noe par dager for å kunne gjøre det. Så jeg håper jo vi får til det. For da vil jo ... den undervisningen bli litt mer enhetlig da ikke sant, hvis vi hadde fått til det. Så det savner vi jo, og det ønsker vi jo og det ønsker jeg gjerne å få lov til å være med på bygge opp på. Men per nå er det jo kunnskapsløftet.

Videre forteller Stine at hun før opplevde læreplanen som «stressende», men at hun nå forstår at læreplanen er «vid og åpen», slik at lærere kan forme sin egen hverdag. Men hun fortsetter å uttrykke et savn og et ønske om at læreplanen blir mer konkretisert av egen kommune, slik at undervisningen blir mer enhetlig og skolene ikke så forskjellige eller læreravhengig.

Stine forteller:

Før ble jeg litt stresset av det. Nå ... det er såpass vidt, fordi de ønsker jo at vi skal kunne forme vår egen hverdag. Så jeg ser jo den, samtidig så hadde jo jeg ønsket litt mer konkretisering av den, fordi da blir ikke skolene så forskjellig. Og da blir de ikke så læreravhengig ikke sant.

5.2.2 Del 2: Resultater – Zambia

Ved spørsmål om hvordan Anna og Emily velger sine tilnærminger, metoder og læringsressurser i bokstavinnlæringen, henviser de begge til Zambia sine retningslinjer for den første lese- og skriveopplæringen. Anna og Emily forteller:

Anna:

So, it's a guide. That's what we follow.

It is from our ministry, ministry of education.

Emily:

Yes, so we have a guide. We are actually guided by the syllabus and the other supporting materials that we have. So those are actually orders... it is actually ordered for the whole country. For the government school we have the same activities – on this particular day everyone is doing that same activity. So, we are guided from day one up to the closing day.

Anna og Emily forteller at de har tydelige retningslinjer fra myndighetene i Zambia for hva som skal være innholdet i bokstavinnlæringen, hvilke tilnærminger, metoder og læringsressurser de har tilgjengelig fra første til siste skoledag. Videre forteller Anna og Emily at rekkefølgen på bokstavene, og hvilken dag bokstavene skal introduseres, og hvor lang tid de skal bruke på en bokstav, står i retningslinjene. Det er samme bokstav for alle skolene i Zambia på den samme dagen, med de samme tilnærmingene, metodene og læringsressursene. Det betyr, som Emily forteller meg i intervjuet, at jeg kunne observerte bokstavene *Vv* og *Dd* på samme dag som observasjonene i et annet klasserom på en annen skole i Zambia. Videre forteller Anna:

It is the syllabus that we follow... so it is already programmed, and we just follow it. So we just teach two, one for two days, then the next one for two days. Then the last day we just repeat the letters.

Bruken av stavelser i bokstavinnlæringen er en del av retningslinjene fra myndighetene, som Anna og Emily følger. Ved siden av de gitte retningslinjene forteller Anna, og Emily også om egenskaper læreren må inneha. Disse egenskapene er: *innovative* (nyskapende), *resourceful* (ressursrik/sterk) og *creative* (kreativ). De forteller at det er opp til læreren selv å finne ut av hvilke metoder som skal brukes utfra hva retningslinjene sier om tilnærminger, metoder og læringsressurser.

Det handler om hva slags metoder som passer til innholdet i bokstavinnlæringen, og da er det viktig at man som lærer er nyskapende, ressursrik/sterk og kreativ. Anna og Emily forteller:

Emily forteller:

Then as a teacher you need to be innovative.

So, we will be left with those books and see how best you plan to deliver that particular lesson.

Anna:

You have to be resourceful and creative.

You see sometimes it goes with the lesson, that kind of lesson that you delivering to the children. That's what type of methods you are going to use.

Videre forteller Emily:

We are given guidelines, but that does not mean we follow the books without the children being retained [RKØ: repetisjon]. So, we find time to say: what I taught? Did the children get what I taught? Then you spend a bit more time on what they did not understand.

Emily uttrykker at de følger retningslinjene fra myndighetene om hvordan de skal vurdere elevene (se kapittel 2), men de finner også tid til å reflektere over om elevene fikk ønsket utbytte av timen. Dersom Anna og Emily erfarer at elevene ikke får ønsket utbytte av undervisningen, går de tilbake og vurderer egen praksis og ser på hvilke tilnærminger, metoder og læringsressurser de brukte i undervisningen for så og eventuelle benytte seg av andre tilnærminger, metoder og læringsressurser. Slik at elevene oppnår målet med lese- og skriveopplæringen - nemlig å lese og skrive, og ikke faller bak de andre elevene. Dette viser at Anna og Emily velger sine tilnærminger, metoder og læringsressurser basert på hva retningslinjene sier, men også deres erfaring. Anna og Emily forteller:

Anna:

Let me try to reuse these methods because if they did not get all the outcomes, the objects you have from the lesson. You try to swap. I think this method I think this method wasn't a good one - let me use discussion. If discussion was not okey "hmm" let us maybe dramatize on this one. Maybe they will get it. Sooo you just continue swapping because of the risk ... them getting behind.

Emily:

You are not just keep to what's not working. What you want at the end of the day is the children to do what? To read and write.

Drøfting av del 2 – Valg

Resultatene vil jeg drøfte i lys av teori og forskning knyttet til lærerens handlingsrom, agency og profesjonelt skjønn (kapittel 3.4) samt. den zambiske konteksten (kapittel 2).

Retningslinjer var et gjennomgående tema blant både norsk og zambiske lærere ved spørsmål om hvordan de velger tilnærminger, metoder og læringsressurser i bokstavinnlæringen. Graden av påvirkning fra retningslinjene på selve gjennomføringen av bokstavinnlæringen varierte både mellom landene og innad i Norge. For Bente, Anna og Emily hadde de ytre rammer for hvilke tilnærminger, metoder og læringsressurser de skulle benytte seg av i den første lese- og skriveopplæringen. Som Smeby og Mausethagen (2017) sier, er disse rammene myndighetenes måte å passe på at lærerne utøver profesjonelt skjønn på best mulig måte, men de samme rammene er og med på å påvirke lærerne sin valgfrihet, og deres opplevelse av handlingsrommet (Frigstad & Gjems, 2023).

Stine hadde i motsetning til Bente, ingen andre retningslinjer enn den norske læreplanen og forholde seg til ved valg av tilnærminger, metoder og læringsressurser i bokstavinnlæringen. Dette kan forstås som at skoleledelsen har tillit til at Stine innehar den kunnskapen hun har tilegnet seg via profesjonsutdanningen som kreves for å bli lærer. En utdanning som gir henne som lærer legitimitet til å utøve arbeidsoppgavene som følger læreryrket (Smeby & Mausethagen, 2017). En annen mulig forklaring kan og være at det er etablert en «skolekode» (Arfwedson 1984, sitert i Frigstad & Gjems 2023) ved Stine sin skole. En skolekode i form av en indre ramme med forventninger om at Stine som lærer, kan velge sine tilnærminger, metoder og læringsressurser på egenhånd, og at dette er en del av Stine sitt handlingsrom (Berg, 2000). Lærerprofesjonen kjennetegnes ved at det er stor grad av handlingsrom og agency (Freidon 2001, sitert i Smeby & Mausethagen, 2017), men hos Stine opplever jeg handlingsrommet hennes som nesten litt for mye for henne. Stine uttrykker et savn etter felles ytre rammer i hennes kommune, og et ønske om mer konkretisering av de rammene som allerede fins. Dette kan tolkes som at Stine opplever at handlingsrommet blir for stort, og at Stine har et behov for at tydeligere rammer generelt, både indre og ytre. Ved tydeligere rammer blir det færre vurderinger for Stine å ta på egenhånd og enklere å utøve agency innenfor handlingsrommet (Helleve et al., 2018). Selv om Stine savner retningslinjer, savner hun ingen læringsressurser i bokstavinnlæringen. Hun forteller at hun ikke trenger «fancy» bokstaver for å lære elevene bokstavene, hun sier: «Jeg kan jo skrive en A på et ark. Jeg må jo ikke ha en laminert, fin, blomstrete A».

Bente gir og uttrykk for at det kan oppleves som mye og «litt som å stresse», dersom de skal følge alt som står i både læreplanen og begynneropplæringsplanen til kommunen. Samtidig forteller Bente at siden den norske læreplanen ikke har kompetansemål for etter andre trinn, har hun og hennes kollega god tid til å planlegge. Dette kan forstås som at Bente og hennes kollega opplever handlingsrommet lite ved at det er mye de skal få elevene på første trinn igjennom ifølge læreplanen og begynneropplæringsplanen. På den andre siden kan det tolkes som at Bente og hennes kollega opplever handlingsrommet stort ved at de selv kan legge opp bokstavinnlæringen innenfor de rammene de er tildelt. Denne varierende opplevelsen av størrelsen på handlingsrommet på ulike områder, er i tråd med Frigstad og Gjems sine studie fra 2023, der de og erfarte at lærerne opplevde handlingsrommet sitt ulikt på ulike områder.

Paulsrud og Wermke (2020) og Smeby og Mausestagen (2017) peker på at for klare føringer kan føre til en av-profesjonalisering av lærerne, som da svekker deres evne til agency og handlingsrom. For Anna og Emily opplever jeg at de har et mindre handlingsrom enn Bente og Stine da deres rammeverk for lese- og skriveopplæringen har klare føringer på hva de 13 ukene som et semester består av, skal inneholde dag for dag (MESVTEE, 2013). Anna og Emily underviser som sagt den samme bokstaven med de samme tilnærmingene, metodene og læringsressursene som resten av Zambia. De har også et begrenset antall læringsressurser, i motsetning til Norge sitt store mangfold. I lys av Anna og Emily sine klare ytre rammer fra myndighetene i Zambia, oppfatter jeg dette som at myndighetene i Zambia ser på seg selv som mer kompetente enn Anna og Emily og de andre zambiske lærerne til å velge hvilke tilnærming, metoder og læringsressurser som skal benyttes i den første lese- og skriveopplæringen. Målet til en profesjonsutdanning som læreryrket, er blant annet å tilegne lærerne kunnskap og refleksjoner slik at de mestrer uoversiktlige situasjoner og kan ta valg basert på denne kunnskapen (Smeby & Mausestagen, 2017). Denne kunnskapen og refleksjonen til Anna og Emily opplever jeg i lys av Bente og Stine i Norge, ikke blir gitt like stor tillit av de zambiske myndighetene. Dette kan være med på å begrense Anna og Emily sin mulighet til å utøve profesjonelt skjønn og agency innenfor handlingsrommet deres. På den måten av-profesjonaliserer Zambias myndigheter Anna og Emily sin rolle som profesjonsutøver i lys av Paulsrud og Wermke (2020) og Smeby og Mausestagen (2017). Da jeg opplever at Anna og Emily er mer begrenset enn Bente og Stine, lurer jeg på hvor enkelt det er for dem å være: *innovative* (nyskapende), *resourceful* (ressursrik/sterk) og *creative* (kreativ) sitt handlingsrom, tre egenskaper Anna og Emily til sammen hevder en lærer må besitte.

For å forstå valgene til Anna og Emily eller valgene myndighetene gjør for Anna og Emily og de andre lærerne i Zambia, er det å se på kulturelle og politiske faktorer noe som kan være med å gi en bedre forståelse for deres forutsetninger. Som presentert fant jeg det interessant det store antallet med elever Anna og Emily hadde hvert sitt klasserom. Hvis det er like mange elever i de andre zambiske klasserommene, er det mange elever som skal lære seg å lese og skrive på en og samme tid. Dette kan antyde deler av grunnen til hvorfor det zambiske rammeverket *National Literacy Framework* er førende i større grad enn den norske læreplanen, og kan begrense Anna og Emily sitt handlingsrom i større grad enn Bente og Stine i Norge. Dette da antall elever kan være en ytre strukturell ramme som legger føringer for hvilke tilnærminger, metoder og læringsressurser som kan benyttes i bokstavinnlæringen. Ytre strukturelle rammer er og med på å påvirke læreres forutsetninger for å gi elever gode forutsetninger for læring og deltakelse i samfunnet (Dahl, 2016). Elevers læring og deltakelse i samfunnet kan ses i sammenheng med skolens oppgave om å forberede elevene på livet, samtidig som skolen skal utvikle relevant kunnskap for samfunnet (Dahl, 2016). Dette står det om både i den norske læreplanen, og det zambiske rammeverket for lese- og skriveopplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2017b; MESVTEE, 2013).

På den andre siden kan dette felles rammeverket med klare føringer for hvordan og når bokstavinnlæringen skal foregå i Zambia, ses i lys av deres kultur og tro ubuntu. Ubuntu står for fellesskap, og at alle innbyggerne i samfunnet deres er til og blir til på grunn av de andre menneskene i omgivelsene (Bergersen, 2017). Dette fokuset på fellesskapet og det kollektive opplever jeg at står i kontrast til Norge sin individorientering, og kan være mulig grunn til at valg ble tatt basert på kjennskap til elevene var fraværende i Anna og Emily sin lese- og skriveopplæring. I Norge forklarer Bente eksplisitt at hun og hennes kollega tar valg basert på kjennskap til elevene ved siden av retningslinjer og erfaringer. Stine og viser at hun tar valg basert på kjennskap til elevene, ved å bruke Lego-klosser hun vet at elevene hennes liker. Fokuset på fellesskap fremfor individet i den zambiske kulturen ubuntu kan antyde at Zambia i mindre grad er opptatt av læreren individuelle agency og handlingsrom i motsetningen til Norge. Utfra hva vi vet fra litteraturen, om at kultur gjennomsyrrer alle aspektene ved et samfunn på individnivå og samfunnsnivå (Bergersen 2017), forstår jeg i lys av Bergersen kultur som en ytre rammer som i det zambiske perspektivet blant annet legger føringer for skolesystemet deres. Videre vet vi og hvordan ytre rammer påvirker læreres muligheter og opplevelse av handlingsrommet (Frigstad & Gjems, 2023).

En siste mulig grunn til Zambia sitt tydelige rammeverk kan ligge i den komplekse lærerutdanningen i Zambia, som presentert i figur 1. Denne tabellen viser hvordan sertifikater, diplomer, bachelorgrad, mastergrad og doktorgrad er alle legitime kvalifikasjoner til læreryrket. Det at det finnes mange ulike «veier» til læreryrket som jeg tolker det som, kan antyde at det er nødvendig med tydelig rammer for den første lese- og skriveopplæringen. Dette da disse ulike veiene til læreryrket, som symboliserer hvilket nivå den faglig kompetanse zambiske lærere har ved et gitt nivå gjør at lærerne har ulik kunnskapsbase (Zambian Qualifications Authority, 2016). I motsetning til norsk lærerutdanning som i hovedsak krever en mastergrad for å kunne utøve yrket, som gjør at norske lærerne har omtrent den samme kunnskapsbasen. Videre i lys av Stine som holder på med en videreutdanning samtidig som hun jobber som lærer, så har den teoretisk- og forskningsbaserte kunnskapen hun har tilegnet seg og tilegner seg ved et «fagorgan», gitt henne noe som hun opplever som viktig for å ta gode avgjørelser og stole på seg selv i hennes valg av tilnærminger, metoder og læringsressurser.

Erfaring var og et annet gjennomgående tema for hvordan lærerne i Norge og Zambia velger sine tilnærminger, metoder og læringsressurser i bokstavinnlæringen. For lærere er tidligere erfaringer med på å påvirke deres evne til å utøve agency i her-og-nå situasjoner som oppstår, som videre påvirkes av hva som er målet med bokstavinnlæring både på kort- og langsikt (Biesta et al., 2015). Lærerens agency er som sagt ikke en egenskap læreren besitter, men noe som oppnås gjennom handlinger og sammen med omgivelsene (Biesta et al., 2015). Hos alle lærerne henviser de til at tidligere erfaringer var en del av bakgrunnen for valg av tilnærminger, metoder og læringsressurser og at de ikke endret praksis før de hadde samlet erfaring over tid. Denne oppsparte erfaringen vil ifølge Priestly et al., 2017, gi Bente, Stine, Anna og Emily gode forutsetninger til å kunne utøve agency her-og-nå, med målene for fremtiden klart i minne. Selv om Stine underviser i første klasse for første gang under denne studien, har hun jobbet i skolen i 9 år og dette oppfatter jeg at også gir verdifull erfaring. Stine har tidligere erfaring med hvor elevene skal ende opp i fremtiden, som hjelper henne å gjennomføre handlinger og beslutninger i her-og-nå situasjoner og på den måten oppnår hun agency (Biesta et al., 2015). På den andre siden har Bente, Anna og Emily en del års lenger erfaring enn Stine med å undervise i første klasse. Dette vil kunne ifølge Biesta et al., 2017 si at Bente, Anna og Emily har større grad av bevissthet knyttet mot fremtiden enn Stine i bokstavinnlæringen. På den måten utøver de agency og skaper sitt eget handlingsrom i større grad enn Stine, da de har flere erfaringer fra ulike situasjoner i bokstavinnlæringen.

Antagelsene som har blitt gjort i drøfting del 1 og del 2, er viktig å poengtere at kun er antagelser til hvorfor Zambia og Norge har utvikla ulike nasjonale offisielle retningslinjer for lese- og skriveopplæringen. Antagelsene forklarer ikke en og alene bakgrunnen for hvorfor myndighetene i Zambia har tydelig føringer for den første lese- og skriveopplæringen. Men disse antagelsene gir et innblikk i hva som ligger bak valgene som påvirker Anna og Emily sin praksis som to lærere i Zambia, som er målet med denne studien.

6. Konklusjon

Denne studien har hatt som mål å svare på problemstillingen: *Hvordan gjennomfører to lærere i Norge og to lærere i Zambia bokstavinnlæringen på første trinn, og hvordan velger lærerne sine tilnærminger, metoder og læringsressurser?* For å kunne besvare denne problemstillingen ble det gjennomført to observasjoner og to intervjuer av totalt fire lærere, to i Norge og to i Zambia. Dette dannet studiens datamateriale, og gjorde det mulig for meg å undersøke hvordan bokstavinnlæringen foregår i to norske og to zambiske klasserom, og hva som ligger i valgene til lærerne knyttet til tilnærminger, metoder og læringsressurser. Gjennom en induktiv og fenomenologisk analyse ble resultatene fra datainnsamlingen delt i tre hovedtemaer: tilnærminger, metoder og læringsressurser. Etter å ha drøftet resultatene fra datainnsamlingen i lys av relevant teori og forskning samt zambisk kontekst har jeg kommet frem til at to lærere i Norge og to lærere i Zambia bruker i all hovedsak en syntetisk tilnærming i bokstavinnlæringen på første trinn, med syntetiske metoder som kan gjenkjennes i de tre kjennetegnene: lydering, sammentrekning og stavelser. Samtidig er bokstavinnlæringen preget av at det skal være engasjerende, fengende og gi elevene opplevelse av mestring. Bruken av overlæring i ulik form er og essensielt i både de norske og zambiske klasserommene. Ved valg av tilnærminger, metoder og læringsressurser preges både Norge og Zambia av gitte retningslinjer og tidligere arbeidserfaring, samtidig som kjennskap til elevene og er en del av bakgrunn for valg i de to norske klasserommene.

På bakgrunn av at Norge og Zambia er to ulike land, må den første lese- og skriveopplæringen ses i lys av Zambia sine kulturelle og politiske forutsetninger. Da denne studien viser til hvordan disse kulturelle og politiske forutsetningene kan påvirke både gjennomføring av bokstavinnlæringen, og lærerens evne til å utøve agency og profesjonelle skjønn samt deres opplevelse av handlingsrommet sitt som profesjonsutøver.

6.1 Studiens begrensinger

En begrensning ved denne studien er at den kun to lærere i Norge og to lærere i Zambia sin subjektive erfaring med bokstavinnlæring på første trinn, og deres valg av tilnærminger, metoder og læringsressurser. Denne studien er ikke en representativ representasjon av hvordan bokstavinnlæringen gjennomføres på første trinn i Norge og Zambia i Norge og Zambia, eller hvordan lærerne i landene velger sine tilnærminger, metoder og læringsressurser. En annen begrensinger ved denne studien er språket, og hvordan jeg og

lærerne i Zambia ikke har den samme førstespråket. Dette kan ha gjort at språklige misforståelse har kunne oppstått underveis i observasjonene og intervjuene uten at jeg har klart å fange opp dette, men også i etterkant ved transskripsjon og analyse av datamaterialet fra Zambia. En siste begrensing er at det er vanskelig å sammenligne to land med ulike politiske og kulturelle faktorer som preger samfunnet. Jeg har som forsker satt meg inn i deres politiske og kulturelle faktorer på den tiden jeg hadde til rådighet, men vanskelig å tilegne seg en dyp forståelse for faktorene på et tre ukers opphold i Zambia. Likevel opplever jeg at studien gir en innsikt i bokstavinnlæring i to land med ulike kulturelle og politiske forutsetninger, som var studiens mål.

6.2 Avsluttende refleksjoner

Det var ett spørsmål som dukket opp i drøftingen av studien resultater, var om Norge utfører vidunderverk da de har færre elever i klasserommet enn Zambia. Mitt svar på dette spørsmålet er: *Det vet jeg ikke*. Jeg vet ikke om Bente og Stine gjennomfører vidunderverk da de har færre elever i klasserommet, da de på lik linje med Anna og Emily benytter seg av en syntetisk tilnærming, brukte overlæring og hadde et fokus på at bokstavinnlæringen skulle være lekende og gi elevene en opplevelse av mestring selv med færre elever i klasserommet. Det jeg derimot vet er at to lærere i Norge og to lærere i Zambia, uavhengig om det var de selv som tok valgene eller retningslinjene som la føringer på hvilke tilnærminger, metoder og læringsressurser de skulle benytte seg av – har en bokstavinnlæring som gir elevene kunnskap om bokstavene og en språklig bevissthet, som er forutsetninger for å forstå det alfabetiske prinsipp og lære seg ferdighetene lesing og skriving. To ferdigheter som er essensielle at norske og zambiske elever lærer seg for å kunne blir fullstendige samfunnsborgere i hvert sitt samfunn.

Som forslag til videre forskning kunne det vært interessant å se på hvordan lærerutdanning i ulike kulturer påvirker læreres agency og mulighet til å skape sitt eget handlingsrom i lys av de kunnskapene, ferdighetene og verdiene Smeby og Mausestagen (2017) viser til at en profesjonsutdanning skal gi de som ønsker det. Mitt andre forslag til videre forskning er knyttet til det Lyster (2019) sier om at ulike skriftspråk vil kunne påvirke tilegnelsen av det alfabetiske prinsippet og da ferdighetene lesing og skriving. Dermed kunne et forslag til videre forskning gå konkret inn i to ulike skriftspråk og hvordan de er bygd opp og hvordan disse påvirker tilegnelsen av ferdighetene lesing og skriving.

Avslutningsvis vil jeg si at det jeg tar med meg fra denne studien er at bokstavinnlæringen i Norge og Zambia ikke er så ulik som jeg først hadde trodd den skulle være. Likevel opplever jeg Zambia sine kulturelle og politiske forutsetninger, som helt avgjørende for å kunne forstå Anna og Emily sin bokstavinnlæring. Forutsetningene har også bidratt til at jeg ser den norske lese- og skriveopplæringen i nytt lys, en erfaring jeg gleder meg til å ta med ut i jobben som lærer.

Litteraturliste

- Andreassen, R. (2021). Undervisning som fremmer leseforståelse. I K. Lundetræ & F. E. Tønnessen (Red.), *Å lykkes med lesing. Tidlig innsats og tilpasset leseopplæring*. (2. utg., s. 68–88). Gyldendal.
- Aske, J. (2018). Skriveopplæringa i norskfaget. I K. Breivega & M. Selås (Red.), *Skriveboka. Innføring i skriveopplæring*. (2. utg, s. 36–50). Samlaget.
- Bandura, A. (1995). Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. I A. Bandura (Red.), *Self-efficacy in changing societies*. (s. 1–45). Cambridge University Press.
- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Cappelen Damm Akademisk.
- Berg, G. (2000). Skolekultur i ett elevperspektiv. I Ø. Lægdene (Red.), *Skolekultur i fokus*. (s. 113–145). Høgskoleforlaget.
- Bergersen, A. (2017). *Global forståelse. Barnehagelæreren som kulturell brobygger*. Fagbokforlaget.
- Biesta, G., Priestley, M., & Robinson, S. (2015). The role of beliefs in teacher agency. *Teachers and Teaching, Theory and Practice*, 21(6), 624–640.
<https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1044325>
- Biesta, G., Priestley, M., & Robinson, S. (2017). Talking about education: Exploring the significance of teachers' talk for teacher agency. *Journal of Curriculum Studies*, 49(1), 38–54.
<https://doi.org/10.1080/00220272.2016.1205143>
- Bjerke, C., & Johansen, R. (2017). *Begynneropplæring i norskfaget*. Gyldendal akademisk.
- Bjørkvold, T. (2021). Arbeidsmåter i begynneropplæringen. I M. Nygård & C. Bjerke (Red.), *Norskboka 1. Norsk for grunnskulelærerutdanning 1-7*. (2. utg., s. 65–95). Universitetsforlaget.

Bråten, I. (2007). Leseforståelse—Innledning og oversikt. I I. Bråten (Red.), *Leseforståelse. Lesing i kunnskapssamfunnet—Teori og praksis.* (s. 9–19). Cappelen Akademisk Forlag.

Bätcke, C. (2023, november 23). *Skole og utdanning i Zambia*. Store norske leksikon. [https://snl.no/Skole og utdanning i Zambia](https://snl.no/Skole_og_utdanning_i_Zambia)

Chileshe, A. C., Tambulukani, G. K. & Mkandawire, S. B. (2018). *Primary Reading Programme versus Primary Literacy Programme in Zambia: Exploring their Similarities and Differences.*

Dahl, T. (2016). *Ekspertgruppa om lærerrollen. Om lærerrollen. Et kunnskapsgrunnlag.* Fagbokforlaget.

Ehri, L. C. (2005). Learning to Read Words: Theory, Findings, and Issues. *Scientific Studies of Reading*, 9(2), 167–188. https://doi.org/10.1207/s1532799xssr0902_4

Engen, L., & Håland, A. (2005). Bokstavlæring. I A. Håland (Red.), *Leik og læring. Grunnleggjande lese- og skriveopplæring på 1. Trinn.* (s. 24–27). Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning.

Frigstad, T., & Gjems, L. (2023). 5. Lærere som aktører i egen profesjonsutøvelse. I *Handlingsrom i utdanningsprofesjoner* (s. 99–119). Universitetsforlaget. <https://doi.org/10.18261/9788215059815-23-05>

Gough, P. B., & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, Reading, and Reading Disability. *Remedial and Special Education*, 7(1), 6–10. <https://doi.org/10.1177/074193258600700104>

Hagtvet, B. E. (2004). *Språkstimulering: Tale og skrift i førskolealderen* (2. utg.). Cappelen Akademisk forlaget.

Haukås, Å. (2014). Metakognisjon om språk og språklæring i et flerspråklighetsperspektiv. *Acta Didactica Norge*, 8(2), Artikkel 2. <https://doi.org/10.5617/adno.1130>

Hekneby, G. (2011). *Skrive - lese - skrive: Begynneropplæring i norsk* (3. utg.). Universitetsforlaget.

Helleve, I., Ulvik, M., & Smith, K. (2018). «Det handler om å finne sin egen form»: Læreres profesjonelle handlingsrom—Hvordan det blir forstått og utnyttet. *Acta didactica Norge*, 12(1). <https://journals.uio.no/adno/article/view/4794>

Hem, M. (2024, mars 14). *Zambia*. Store norske leksikon. <https://snl.no/Zambia>

Hoover, W. A., & Tunmer, W. E. (2018). The Simple View of Reading: Three Assessments of Its Adequacy. *Remedial and Special Education*, 39(5), 304–312. <https://doi.org/10.1177/0741932518773154>

Høien, T. (2003). Avkodingsstrategier og leseutvikling. I I. Austad (Red.), *Mening i tekst. Teorier og metoder i grunnleggende lese-og skriveopplæring*. (s. 15–30). Cappelen Damm Akademisk.

Høien, T., & Lundberg, I. (2012). *Dysleksi. Fra teori til Praksis* (5. utg.). Gyldendal Akademisk.

Høigård, A. (2019). *Barns språkutvikling: Muntlig og skriftlig* (4. utgave.). Universitetsforlaget.

Johannessen, A., Tufte, P. A., & Christoffersen, L. (2021). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. (6. utgave). Abstrakt forlag.

Jones, C. D., Clark, S. K., & Reutzell, D. R. (2012). Enhancing Alphabet Knowledge Instruction: Research Implications and Practical Strategies for Early Childhood Educators. *Early Childhood Education Journal*, 41(2), 81–89. <https://doi.org/10.1007/s10643-012-0534-9>

Kulbrandstad, L. I. (2022). *Lesing i utvikling. Teoretiske og didaktiske perspektiver*. (3. utg.). Fagbokforlaget.

Kunnskapsdepartementet. (2017a). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.

<https://www.udir.no/lk20/nor01-06?lang=nob>

Kunnskapsdepartementet. (2017b). *Overordnet del—2.3 Grunnleggende ferdigheter*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.

<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/grunnleggende-ferdigheter/?lang=nob>

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utgave). Gyldendal Akademisk.

Kvarv, S. (2021). *Vitenskapsteori: Tradisjoner, posisjoner og diskusjoner* (Ny og utvidet utgave.). Novus forlag.

Lyster, S.-A. H. (2011). *Å lære å lese og skrive: Individ i kontekst* (2. utg.). Gyldendal akademisk.

Lyster, S.-A. H. (2019). *Elever med lese- og skrivevansker: Hva vet vi? Hva gjør vi?* (2. utgave.). Cappelen Damm akademisk.

Marten, L., & Kula, N. C. (2023). Zambia: «One Zambia, One nation, Many languages». I A. Simpson (Red.), *Language and National Identity in Africa* (s. 291–313). University Press.

MESVTEE. (2013). *National Literacy Framework*. The ministry of education.

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

Ogden, T. (2020). *Skolens mål og muligheter*. Gyldendal Akademisk.

Paulsrud, D., & Wermke, W. (2020). Decision-making in Context: Swedish and Finnish Teachers' Perceptions of Autonomy. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(5), 706–727. <https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1596975>

Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2018). *Læreren med forskerblikk. Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Cappelen Damm Akademisk.

Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2022). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm Akademisk.

Skaathun, A. (1992). *Bokstavlæring*. Landslaget for norskundervisning.

Smeby, J.-C., & Mausehagen, S. (2017). Profesjonskvalifisering. I S. Mausehagen & J.-C. Smeby (Red.), *Kvalifisering til profesjonell yrkesutøvelse*. (s. 11–20). University Press.

Sunde, K., & Lundetræ, K. (2019). Is a faster pace of letter instruction associated with other teaching practices? *Nordic Journal of Literacy Research*, 5(2), Artikkel 2.
<https://doi.org/10.23865/njlr.v5.1668>

Svanes, I. K. (2021). Den første skrive- og leseopplæringen. I M. Nygård & C. Bjerke (Red.), *Norsk boka 1. Norsk for grunnskulelærerutdanning 1-7*. (2. utg., s. 31–64). Universitetsforlaget.

Tempolex—Ordforklaringer lesing. (u.å.). Tempolex. Hentet 5. april 2024, fra <https://www.tempolex.no/laerevansker/ordlister>

Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder*. (5. utgave.). Fagbokforlaget.

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

Walgermo, B. R. (2018). *Motivation for Reading within the First Year of Formal Reading Instruction*. [Doktorgradsavhandling, Universitet i Stavanger]. Universitet i Stavanger.
https://uis.brage.unit.no/uis-xmloi/bitstream/handle/11250/2581009/Walgermo_Bente_Rigmor_OA.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Wæhle, E. (2022, juni 22). *Bantu*. Store norske leksikon. <https://snl.no/bantu>

Zambian Qualifications Authority. (2016). *Zambian Qualifications framework level descriptors*. https://www.zaqa.gov.zm/wp-content/uploads/2020/07/ZAMBIA-QUALIFICATIONS-FRAMEWORK-LEVEL-DESCRIPTORS-June-2016-v02.pdf?fbclid=IwZXh0bgNhZW0CMTAAAR0_6EfFwdeJnHky26_om_qdAiNt2tZlBpSTCcMRbFFPPFxd4SRL9Bv38mA_aem_AVuhnZv9gAuUakfHnBHsB-1M7y-os9H2kf7PbxAKbo4QQXtD1MEeml_BPY1y3ltMFCJ3hFS0pTGNLkCjyEnmxFu

Vedlagte dokumenter

Vedlegg 1: Studiens godkjennelse fra SIKT

 Norsk ▾ Renate Kromann Øgaard ▾

Meldeskjema / Bokstavninnlæring i Norge og Zambia / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

 

Referansenummer 923597	Vurderingstype Standard	Dato 15.03.2023
----------------------------------	-----------------------------------	---------------------------

Tittel
Bokstavninnlæring i Norge og Zambia

Behandlingsansvarlig institusjon
Høgskolen i Innlandet / Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk / Institutt for humanistiske fag

Prosjektansvarlig
Marte Monsen

Student
Renate Kromann Øgaard

Prosjektperiode
13.03.2023 - 15.05.2024

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 15.05.2024.

[Meldeskjema](#)

Kommentar
OM VURDERINGEN
Sikt 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.

TAUSHETSPLIKT
Forskningsdeltagerne har yrkesmessig taushetsplikt. De kan ikke dele taushetsbelagte opplysninger med forskningsprosjektet. Vi anbefaler at du minner dem på taushetsplikten. Merk at det ikke er nok å utelate navn ved omtale av barn e.l. Vær forsiktig med bruk av eksempler og bakgrunnsopplysninger som tid, sted, kjønn og alder.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER
Vi har vurdert at du har lovlig grunnlag til å behandle personopplysningene, men husk at det er institusjonen du er ansatt/student ved som avgjør hvilke databehandlere du kan bruke og hvordan du må lagre og sikre data i ditt prosjekt. Husk å bruke leverandører som din institusjon har avtale med (f.eks. ved skylagring, nettspørreskjema, videosamtale el.)

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).

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. Se våre nettsider om hvilke endringer du må melde: <https://sikt.no/melde-endringer-i-meldeskjema>

OPPFØLGING AV PROSJEKTET
Vi vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

b2e10a108 

Vedlegg 2: Informasjonsskriv, Norge

Er du interessert i å delta i forskningsarbeidet:
«*Bokstavinnlæring Norge VS. Zambia*»

Formålet med forskningen

Du er invitert til å være en del av et forskningsarbeid hvor formålet er å undersøke variasjonen i metoder og tilgang på ressurser i bokstavinnlæring i både Norge og Zambia. Forskningen vil bli brukt i en masteroppgave, og vil fokusere på læreren sin praksis og bakgrunn for valg av metoder og ressurser. Dataen til oppgaven vil kun være tilgjengelig for meg, og vil ikke bli brukt i noen andre settinger eller delt med andre.

Hvilken institusjon er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskolen Innlandet, avd. Hamar er ansvarlig for prosjektet (databeskytter).

Hvorfor blir du invitert til å delta i prosjektet?

- Jeg har invitert fire lærere totalt til å delta i prosjektet, to lærere fra Norge og to lærere fra Zambia.
- Du har blitt valgt av dine overordnet på skolen til å delta i intervjuet og observasjonen. Jeg har mottatt kontaktinformasjonen din fra din overordnet på skolen din.

Hva får du ut av å være en del av prosjektet?

Hvis du velger å være en del av dette prosjektet, vil du være med i en observasjon og et intervju basert på observasjonen. Observasjonen til gjennomføres før intervjuet.

Observasjonen vil være en ikke-deltakende observasjon, der du som lærer gjennomfører en undervisningsøkt som vanlig.

- Jeg vil samle data ved å observere hvilke metoder og ressurser du bruker i din undervisning, og dokumentere dette ved å notere underveis.
- Observasjonen vil fokusere på deg som lærer i klasserommet, og baserer teoretiske bakgrunner for dette tema.
- Jeg vil observere en undervisningsøkt, og denne undervisningen krever sammenheng med tema for prosjektet.

Intervjuet vil være et semistrukturert intervju, som tillater oppfølgingsspørsmål i løpet av intervjuet.

- Jeg vil ta opptak og notater av intervjuet.
- Intervjuet vil fokusere på dine valg av metoder, og dine tanker angående valg av metoder og tilgang på ressurser på din skole.
- Intervjuet vil være basert på observasjonen.
- Intervjuet vil vare i ca. 30 – 45 minutter. Men ikke lenger enn 45 minutter. Og gjennomføres dagen etter observasjonen.

Deltakelsen er frivillig

Deltakelsen i dette prosjektet er frivillig. Hvis du velger å delta, kan du trekke ditt samtykke når enn du måtte ønske uten en forklaring. All informasjon om deg vil bli anonymisert. Det vil heller ikke bli noen negative konsekvenser for deg, dersom du velger å ikke delta i prosjektet eller trekke deg ved et senere tidspunkt.

Dine personlige data – hvordan vil vi lagre og bruke din personlige data

- Jeg vil kun bruke dine personopplysninger til formålet som er spesifisert her, og jeg vil behandle dine personopplysninger i samsvar med databeskyttelseslovgivningen (GDPR).
- Jeg vil bytte ut navn og kontaktinformasjon med en kode. Liste over navn, kontaktinformasjon og andre aktuelle koder vil bli lagret separat fra resten av den innsamlede dataen.
- Jeg vil lagre dataene på en forskningsserver, låst/kryptert, som kun jeg vil ha tilgang til.
- Informasjon om de aldersgruppe, utdanning, yrke, land og alderstrinn på din klasse vil bli publisert i masteroppgaven.

Hva vil skje med din personlige data ved avslutningen av forskningsprosjektet?

- Planlagt sluttdato for prosjektet er 15. Mai 2024.
- Personopplysninger vil bli transkribert og anonymisert i løpet av prosjektet.
- Etter transkriberingen er fullført, vil original dataen bli slettet.

Dine rettigheter

Så lenge du kan bli identifisert i noen av dataen, har du rett til følgende:

- Å få tilgang til personopplysningene som behandles om deg
- Be om å få din personlig data slettet
- Be om at uriktige personopplysninger om deg blir rettet på
- Motta en kopi av dine personopplysninger (dataporatbilitet), og
- Sende en klage til Datatilsynet angående behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss retten til å prosessere dine personlige data?

Jeg vil prosessere dine personlige data basert på ditt samtykke.

Datatilsynet i Sikt – Etat for fellestjenester i utdanning og forskning har på bakgrunn av avtale med Høgskolen i Innlandet vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet oppfyller krav i personvernlovgivningen.

Hvor kan du finne ut mer?

Hvis du har noen spørsmål om prosjektet, eller vil benytte deg av dine rettigheter, kontakt:

- Høgskolen Innlandet student Renate Kromann Øgaard eller veileder Oda Røste Odden.
- Prosjekt leder kontaktinformasjon: Epost: renate-ko@hotmail.com eller på telefon: +47 97 62 66 61.
 - Veileders kontaktinformasjon: Epost: oda.odden@inn.no eller på telefon: +47 99 16 44 89.
- Vår databeskytter: Andrew Michael David

Har du spørsmål om hvordan databeskyttelse er vurdert i dette prosjektet av Sikt, ta kontakt:

- Epost: (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: +47 73 98 40 40.

Med vennlig hilsen,

Renate Kromann Øgaard (student)

Samtykke skjema

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektets ressurser og metoder for bokstavlæring og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg gir samtykke:

- Å delta i observasjon
- Å delta I intervju

Jeg gir samtykke til at mine personopplysninger kan behandles frem til slutten av prosjektet.

(Skrevet under av deltaker, dato)

Vedlegg 3: Informasjonsskriv, Zambia

Are you interested in taking part in the research project?

“Methods and resources for letter learning”

Purpose of the project

You are invited to participate in a research project where the main purpose is to research the variety in methods and on the access of resources in letter learning in both Norway and Zambia. The research will be used in a master thesis and will focus on the teachers practice and thoughts around the subject. The research data will not be shared with anyone or used for other purposes.

Which institution is responsible for the research project?

The Inland Norway University of Applied Sciences is responsible for the project (data controller).

Why are you being asked to participate?

- I have asked 4 teachers in total to participate in this project, two teachers in Norway and two teachers in Zambia.
- You have been selected by the head teacher at your school to participate in this interview and observation. We have received your contact details from the head teacher.

What does participation involve for you?

If you chose to take part in this project, you will participate in an observation and an interview. The observation will be conducted before the interview.

The observation will be a non-participating quantitative observation, where you as a teacher will execute a lesson as usual.

- I will collect data by observing what kind of methods and resources you use in your lesson, og document by writing during the lessons.
- The observation will focus on you as a teacher in the classroom, bases in theoretical views on the subject.
- I will observe one lesson, and this lesson/ these lessons do not have any requirement regarding the subject.

The interview will be a qualitative semi-structured interview, which will allow for follow-up questions during the interview.

- I will record the interview and take notes.
- The interview will focus on your choice of methods, and your thoughts on the access of resources at your school.
- The interview will be based on the observation.
- The interview will take approximately 30–45 minutes. But not any longer then 45 minutes.

Participation is voluntary

Participation in the project is voluntary. If you chose to participate, you can withdraw your consent at any time without giving a reason. All information about you will then be made anonymous. There will be no negative consequences for you if you chose not to participate or later decide to withdraw.

Your personal privacy – how we will store and use your personal data

- I will only use your personal data for the purpose(s) specified here and I will process your personal data in accordance with data protection legislation (the GDPR).
- I will replace your name and contact details with a code. The list of names, contact details and respective codes will be stored separately from the rest of the collected data.
- I will store the data on a research server, locked away/encrypted, which only I will have access to.
- Information about your age-group, education, occupation, occupation country and grade of your class will be published in the master thesis.

What will happen to your personal data at the end of the research project?

- The planned end date of the project is 15th of May in year 2024.
- The personal data collected will be transcribed and anonymised during the process.
- After transcription, the original data will be deleted.

Your rights

So long as you can be identified in the collected data, you have the right to:

- access the personal data that is being processed about you
- request that your personal data is deleted
- request that incorrect personal data about you is corrected/rectified
- receive a copy of your personal data (data portability), and
- send a complaint to the Norwegian Data Protection Authority regarding the processing of your personal data

What gives us the right to process your personal data?

I will process your personal data based on your consent.

Based on an agreement with the Inland Norway University of Applied Sciences, the Data Protection Services of Sikt – Norwegian Agency for Shared Services in Education and Research has assessed that the processing of personal data in this project meets requirements in data protection legislation.

Where can I find out more?

If you have questions about the project, or want to exercise your rights, contact:

- Inland Norway University of Applied Sciences via Renate Kromann Øgaard, and via supervisor Marte Monsen.
- Project leader contact information: Email: renate-ko@hotmail.com or by telephone: +47 97 62 66 61
 - Supervisor contact information: Email: marte.monsen@inn.no or by telephone: +47 62 51 72 33.
- Our Data Protection Officer: Andrew Michael David

If you have questions about how data protection has been assessed in this project by Sikt, contact:

- email: (personverntjenester@sikt.no) or by telephone: +47 73 98 40 40.

Yours sincerely,

Renate Kromann Øgaard (student)

Consent form

I have received and understood information about the project *resources and methods for letter learning* and have been given the opportunity to ask questions. I give consent:

- To participate in an observation
- To participate in an interview

I give consent for my personal data to be processed until the end of the project.

(Signed by participant, date)

Vedlegg 4: Observasjonsskjema, mal

Observasjonsskjema – XXX (Land)

Deltaker: XXX

Dato: XXX

Beskrivelse av klasserommet: XXX

Observasjon – det som faktisk skjer	Tolkning – hvordan jeg oppfatter det	Annet

Vedlegg 5: Intervjuguide, mal Norge

Intervjuguide: Norge

Er du komfortabel med at dette intervjuet blir tatt opp?

Introduksjonsspørsmål:

Jeg vil stille deg noen spørsmål om din bakgrunn:

1. Hvor lenge har du jobbet som lærer?
2. Hva er din utdanningsbakgrunn?
3. Hva er din erfaring med å undervise i 1. klasse?
 - Hvordan opplever du det å undervise på 1. trinn?
4. Hva er din erfaring med elevenes kunnskap med bokstavene før skolestart?

Planleggingsfasen – spørsmål:

Nå vil jeg spørre deg om planleggingen-fasen før undervisningen:

1. Hva er viktig for deg når du planlegger til undervisning i bokstavinnlæring?
2. Hvilke fagdidaktiske valg tar du som lærer når du planlegger for undervisning i bokstavinnlæring?
 - Hvordan velger du dine metoder?
 - Hva er valgene basert på? Forskning? Erfaring?
3. Hva tenker du om de retningslinjene du har for planleggingen?
 - Mange snakker om at LK20 har gitt lærere et større «handlingsrom» i form av at det ikke lenger står direkte i læreplan hvordan man skal gjøre ting, men hva som skal læres – hva tenker du om dette «handlingsrommet» i læreplanen?
4. Hva slags ressurser har du tilgjengelige for planlegging av undervisning i bokstavinnlæring?

5. Når det kommer til rekkefølgen av bokstavene, har du/dere noen bevisste tanker om hvilke bokstaver som skal læres først og sist?
 - Følger dere læreverkets progresjon?
 - Hva baseres valgene på?

Gjennomføringsfasen – spørsmål: Basert på observasjonen

Nå vil jeg stille deg noen spørsmål basert det jeg observerte i går, og jeg vil vite tankene bak valgene du gjorde.

Hvorfor gjør du det på den måten?

Hva er dine tanker om å gjøre det på den måten?

Evalueringsspørsmål:

Til slutt vil jeg stille noen spørsmål knyttet til vurdering og evaluering av elevene, både underveis og i etterkant av undervisningen.

1. Hvordan evaluerer du elevene - både da underveis og i etterkant av undervisning i bokstavinnlæring?
 - Hvordan vet du at de har tilfredsstillende kunnskap om bokstavene?
 - Er det noen felles retningslinjer skolen har for vurdering av elevene?
 - o Hvem er disse retningslinjene bestemt av?
2. Hvordan evaluerer du som lærer, deg selv og undervisningen du gjennomfører i bokstavinnlæring?
 - Ser du på hva du kunne gjort bedre, eller hva som gikk bra?

Avslutning:

Har du noe du vil legge til?

Takk for at du deltar i dette intervjuet! Jeg setter stor pris på at du deler kunnskapen din med meg 😊

Vedlegg 6: Intervjuguide, Bente

Intervjuguide: Norge – Bente

Er du komfortabel med at dette intervjuet blir tatt opp?

Introduksjonsspørsmål:

Jeg vil stille deg noen spørsmål om din bakgrunn:

5. Hvor lenge har du jobbet som lærer?
6. Hva er din utdanningsbakgrunn?
7. Hva er din erfaring med å undervise i 1. klasse?
 - Hvordan opplever du det å undervise på 1. trinn?
8. Hva er din erfaring med elevenes kunnskap med bokstavene før skolestart?

Planleggingsfasen – spørsmål:

Nå vil jeg spørre deg om planleggingen-fasen før undervisningen:

6. Hva er viktig for deg når du planlegger til undervisning i bokstavinnlæring?
7. Hvilke fagdidaktiske valg tar du som lærer når du planlegger for undervisning i bokstavinnlæring?
 - Hvordan velger du dine metoder?
 - Hva er valgene basert på? Forskning? Erfaring?
8. Hva tenker du om de retningslinjene du har for planleggingen?
 - Mange snakker om at LK20 har gitt lærere et større «handlingsrom» i form av at det ikke lenger står direkte i læreplan hvordan man skal gjøre ting, men hva som skal læres – hva tenker du om dette «handlingsrommet» i læreplanen?
9. Hva slags ressurser har du tilgjengelige for planlegging av undervisning i bokstavinnlæring?

10. Når det kommer til rekkefølgen av bokstavene, har du/dere noen bevisste tanker om hvilke bokstaver som skal læres først og sist?
- Følger dere læreverkets progresjon?
 - Hva baseres valgene på?

Gjennomføringsfasen – spørsmål: Basert på observasjonen

Nå vil jeg stille deg noen spørsmål basert det jeg observerte i går, og jeg vil vite tankene bak valgene du gjorde.

1. I hele den første økta før friminutt fikk elevene siste i ringen foran tavla, men senere på dagen byttet du på mellom å sitte i ringen og på pultene. Har du noen tanker om vekslingen mellom ringen og det å sitte ved pultene ved bokstavinnlæringen?
2. Noe av det første jeg tenkte over var at du lot elevene komme opp på tavla og skrive bokstaven K, og komme med forslag til ord med bokstaven K litt senere. Hva tenker du om å la elevene komme opp på tavla, og skrive bokstav foran de andre?
3. Som du nevnte i går så har hver elev et eget læringsbrett til disposisjon. Og dere jobbet på ulike digitale lærings-plattformer og apper som: salto.no, salaby, tegnebrett, kidspiration, bookcreator, smahs HD – gjennom store deler av dagen. Hva tenker du om det å bruke læringsbrett og ulike digitale plattformer og apper i bokstavinnlæringen?
 - Har dere en bevisst tanke om når læringsbrett skal brukes og ikke?
 - Hva er positivt ved å bruke læringsbrett og ulike digitale læringsplattformer og apper i bokstavinnlæringen? Og det negative?
 - Er det flere muligheter nå, enn før når man ikke har samme tilgangen på digitale verktøy og ressurser? Sammenlignet med da man ikke hadde sammen tilgangen på læringsbrett, og måtte jobbe mer «pen og papir»?
4. Dere startet med å jobbe fra bokstaven sin lyd og navn, og opp mot ord på og med bokstaven K. Hva tenker du om en slik måte å jobbe på i bokstavinnlæringen – hvor dere begynner med det de små delene og jobber dere opp mot ord – en såkalt syntetisk lesemetode?

5. For at elevene skulle få låst opp bokstaven K, med nøkkel så måtte de finne 6 ord som rimet på kake og i en av oppgaven i arbeidsboka måtte de også rime. Hva tenker du om det å bruke rim som en metode i bokstavinnlæringen?

Evaluerings spørsmål:

Til slutt vil jeg stille noen spørsmål knyttet til vurdering av elevene, både underveis og i etterkant av undervisningen.

3. Hvordan vurderer du elevene - både da underveis og i etterkant av undervisning i bokstavinnlæring?
- Hvordan vet du at de har tilfredsstillende kunnskap om bokstavene?
 - Er det noen felles retningslinjer skolen har for vurdering av elevene?
 - o Hvem er disse retningslinjene bestemt av?
4. Hvordan vurderer du som lærer, deg selv og undervisningen du gjennomfører i bokstavinnlæring?
- Ser du på hva du kunne gjort bedre, eller hva som gikk bra?

Avslutning:

Har du noe du vil legge til?

Takk for at du deltar i dette intervjuet! Jeg setter stor pris på at du deler kunnskapen din med meg 😊

Vedlegg 7: Intervjuguide, Stine

Intervjuguide: Norge – Stine

Er du komfortabel med at dette intervjuet blir tatt opp?

Introduksjonsspørsmål:

Jeg vil stille deg noen spørsmål om din bakgrunn:

9. Hvor lenge har du jobbet som lærer?

10. Hva er din utdanningsbakgrunn?

11. Hva er din erfaring med å undervise i 1. klasse?
 - Hvordan opplever du det å undervise på 1. trinn?

12. Hva er din erfaring med elevenes kunnskap med bokstavene før skolestart?

Planleggingsfasen – spørsmål:

Nå vil jeg spørre deg om planleggingen-fasen før undervisningen:

11. Hva er viktig for deg når du planlegger til undervisning i bokstavinnlæring?

12. Hvilke fagdidaktiske valg tar du som lærer når du planlegger for undervisning i bokstavinnlæring?
 - Hvordan velger du dine metoder?
 - Hva er valgene basert på? Forskning? Erfaring?

13. Hva tenker du om de retningslinjene du har for planleggingen?
 - Mange snakker om at LK20 har gitt lærere et større «handlingsrom» i form av at det ikke lenger står direkte i læreplan hvordan man skal gjøre ting, men hva som skal læres – hva tenker du om dette «handlingsrommet» i læreplanen?

14. Hva slags ressurser har du tilgjengelige for planlegging av undervisning i bokstavinnlæring?

15. Når det kommer til rekkefølgen av bokstavene, har du noen bevisste tanker om hvilke bokstaver som skal læres først og sist?
- Følger du læreverkets progresjon?
 - Hva baseres valgene på?

Gjennomføringsfasen – spørsmål: Basert på observasjonen

Nå vil jeg stille deg noen spørsmål basert det jeg observerte i går, og jeg vil vite tankene bak valgene du gjorde.

1. Helt på starten av dagen før elevene gikk inn i klasserommet, så måtte de svare på hva som var dagens bokstav utfra den plakaten du hadde hengt opp på døra. Hva er tanken din bak å starte dagen på denne måten?
2. På starten av dagen hadde du samling foran tavla, og når elevene skulle jobbe i stasjoner trakk de mot pultene og ut i gangen blant annet. Så det jeg lurte på er hva som bakgrunnen for å veksle mellom samling og pulter? Eller steder og jobbe på?

Også gikk resten av timen til å jobbe på stasjoner, og da hadde du ulike stasjoner: en til matte, en til K&H og to til norsk. Da hadde du en i gangen med Lego, også hadde du en stasjon hvor du satt sammen med elevene og jobbet med bokstaver og ord.

3. Hvorfor har du valgt å bruke stasjoner som en metode i bokstavinnlæringen?
 - I går så var jo ikke alle stasjonene knyttet til norskfaget, men det var en stasjon med matte og en stasjon med syng. Hva er tanken bak å blande inn andre fag i stasjonene?
4. Og så da lurer jeg på hva som er tanken din bak stasjonen med lego, hvor elevene skulle bygge bokstaver og sette dem sammen til ord?
 - Disse ordene – er det noe tanke bak akkurat de ordene du har valgt?

Og på din stasjon så jobbet dere også med bokstavene, og trekke bokstavene til ord. Også bygget dere videre med nye bokstaver og fikk nye ord.

5. Hva tenker du om en slik måte å jobbe på i bokstavinnlæringen – hvor dere begynner med det de små delene og jobber dere opp mot ord – en såkalt syntetisk lesemetode?
 - Er det noen bevisst tanke bak de bokstavene du valgte å bygge på med? R,E, L

- Etter hvert som ordene ble til og de fikk et innhold, så spurte du elevene om de kunne forklare det ordet – hvorfor velger du å høre med elevene og ikke forklare selv?

En annen ting jeg la merke til var at du hadde et stort fokus på uttalen av bokstaven ÅÅ, og du viste godt med hele mimikken i ansiktet hvordan munnen skulle se ut, og jobbet mye med elevene med å høre forskjell på lydene til bokstavene.

6. Hva er tanken din bak å ha fokus på uttale og lyden av bokstavene i bokstavinnlæringen?

En siste ting jeg observerte gjennom timene var måten du tok tak i det elevene sa, selv om det ikke alltid passet inn. Og du lot dem delta både i samling, men og på stasjonen din.

7. Hva tenker du om å ta det elevene sier på «alvor» og la dem delta aktivt i undervisningen?

Evaluerings spørsmål:

Til slutt vil jeg stille noen spørsmål knyttet til vurdering av elevene, både underveis og i etterkant av undervisningen.

5. Hvordan vurderer du elevene - både da underveis og i etterkant av undervisning i bokstavinnlæring?
 - Hvordan vet du at de har tilfredsstillende kunnskap om bokstavene?
 - Er det noen felles retningslinjer skolen har for vurdering av elevene?
 - o Hvem er disse retningslinjene bestemt av?
6. Hvordan vurderer du som lærer, deg selv og undervisningen du gjennomfører i bokstavinnlæring?
 - Ser du på hva du kunne gjort bedre, eller hva som gikk bra?

Avslutning:

Har du noe du vil legge til?

Takk for at du deltar i dette intervjuet! Jeg setter stor pris på at du deler kunnskapen din med meg ☺

Vedlegg 8: Intervjuguide, mal Zambia

Intervjuguide: Zambia

Are you okey with the fact that this interview is being recorded?

Background question:

I would like to ask you some questions about your background:

1. How long have you worked as a teacher?

2. Which grad or grades are you teaching in right now?
 - What is your teaching experience with this grade/grades?

3. What is your educational background?
 - What kind of education do you have for teaching?
 - How did you become a teacher? What did you study?

4. What is your experience with the pupils' knowledge with letters before starting school?
 - Do they know any letters before starting in first grade?

5. What are your thoughts about the local language being the teaching language the first four years in the Zambian school?

Planning question:

So, now I would like to ask you about the planning-stage before the lesson in letter learning:

1. How do you prepare for classes in letter learning?

2. What are your guidelines for planning a lesson about letters?
 - Is there a teaching plan/ curriculum for letter learning in Zambia that you follow?
 - Are you free to choose what methods you want to use in the classroom for letter learning? Or are there something or someone that tell you how to teach?
 - Is there any guidelines from the school that you have to follow?

- Like lesson plan?
 - Is it universal for every teacher?
 - Is there anyone or anything that helps you structure the lesson? Does the school have lesson plan for you to follow?
 - How do you feel about the guidelines that you are given?
3. What personal choices do you make when planning a lesson in letter learning?
- How do you choose your methods?
 - What are the choices based on? Research? Experience?
 - What is important for you in letter learning?
4. In which order do you teach the letters?
- How do you organize which letters to learn first and last? Do you have a plan for the order in which letter the pupils learn them in?
 - How do you decide the order of the letters?
 - Are there any guidelines from the principal or government on the order for the letters? (Order in which letters the students learn first?)
 - How many do they learn a week?
 - Is it a reason for that?
5. What kind of resources do you have for planning a lesson in letter learning?
- Do you have a learning book you follow?
 - How do you incorporate them in your planning?

The lesson question: Based on the observation.

Okey, so now you I would like to ask you about the lesson that I observed, and I want to know the story behind of your choice of methods.

Why do you do it like that?

What is your thought about doing it like that?

Evaluation question:

1. How do you evaluate the pupils?

How do you know that they have satisfactory level of knowledge for the letters?

- Do you have any guidelines from the school or government for how to evaluate the pupils? Is it like a scoreboard or how?
- How do you track every one of your pupils since you are so many in one classroom?

- When the year is over, and some of the pupils do not have det satisfactory level of knowledge for the letters – what do you do then?
 - o Does the student get sent through to second grade when the year is over? Or are they held back a year?

2. How do you as a teacher evaluate your lessons in letter learning?

- Do you look at what you could have done better, or what went well?

Other question:

Do you have anything you would like to add?

Thank for participating in this interview! I really appreciate that you share your knowledge with me 😊

Vedlegg 9: Intervjuguide, Anna

Intervjuguide: Zambia Anna

Are you okey with the fact that this interview is being recorded?

Background question:

I would like to ask you some questions about your background:

6. How long have you worked as a teacher?

7. Which grad or grades are you teaching in right now?
 - What is your teaching experience with this grade/grades?

8. What is your higher educational background?
 - What kind of education do you have for teaching?
 - How did you become a teacher? What did you study?

9. What is your experience with the pupils' knowledge with letters before starting school?
 - Do they know any letters before starting in first grade?

10. What are your thoughts about the local language being the teaching language the first four years in the Zambian school?

Planning question:

So, now I would like to ask you about the planning-stage before the lesson in letter learning:

6. How do you prepare for a class in letter learning?

7. What are your guidelines for planning a lesson about letters?
 - Is there a teaching plan/ curriculum for letter learning in Zambia that you follow?
 - Are you free to choose what methods you want to use in the classroom for letter learning? Or are there something or someone that tell you how to teach?
 - Is there any guidelines from the school that you have to follow?

- Like lesson plan?
 - Is it universal for every teacher?
 - Is there anyone or anything that helps you structure the lesson? Does the school have lesson plan for you to follow?
 - How do you feel about the guidelines that you are given?
8. What personal choices do you make when planning a lesson in letter learning?
- How do you choose your methods?
 - What are the choices based on? Research? Experience? The school?
 - What is important for you in letter learning?
9. In which order do you teach the letters?
- How do you organize which letters to learn first and last? Do you have a plan for the order in which letter the pupils learn them in?
 - How do you decide the order of the letters?
 - Are there any guidelines from the principal or government on the order for the letters? (Order in which letters the students learn first?)
 - How many do they learn a week?
 - Is it a reason for that?
10. What kind of resources do you have for planning a lesson in letter learning?
- Do you have a learning book you follow?
 - How do you incorporate them in your planning and teaching?

The lesson question: Based on the observation.

Okey, so now you I would like to ask you about the lesson that I observed, and I want to know the story behind of your choice of methods.

1. The first thing I noticed was you gathered the pupils on a blanket in front of the classroom. What is your thought about making the pupils sit together on the blanket?
 - And not behind their desk when they did their exercise?

2. I saw in your lesson that you use a lot of repetition of the letter Vv. You repeated the sound and the name of the letter many times, all the way through the lesson. You also repeated the words and sentences that were written on the board.
 - What is your thought about using repetition as a method in letter learning?
 - o Why do you use repetition?

3. You also started to sing a song about the letter Vv. Is this a song you use in letter learning? – do you use it for all the letters in the alphabet?
 - What is your thought about using song as a method in letter learning?

4. I also saw that you wrote the vocals: i, e, u, a, o on the board and connected it to the letter Vv and made syllables: Va – Ve – Vi – Vo – Vu. Then you connected the syllables together and made words with using the symbol + and = on the board – and showing the pupils what syllables you connected.
 - Is there a special reason for why you used the symbols to show the pupils what syllables you connected, as if it were a math piece?
 - And when you and the pupils made words with the syllables – can you just connect them as you like, and it becomes new words with a meaning? Or do you make up already existing words?

Then after you had made word with the syllables, you moved on to write sentences with word that had the letter Vv at start or in the middle of the word. So through the class you moved from identifying the letter Vv, to connecting it with vocals and making syllables, to connecting the syllables to words and the worked with sentences.

You went from identifying the sounds and name of the letter to connecting it to the vocals and making word – to making/using sentences with word that started with the letter V or had the letter in the word.

- What is the idea behind organizing the lesson in this way?
 - What is the idea of using syllables in a lesson for letter learning?
5. I observed that you interacted with the pupils and let them come up to the board and write words with the syllables.

- What is your thought about letting the pupils interact with you on the board during the lesson?
6. When the activity started, I noticed that the pupils could write very well. They wrote the headline, date and started with the activity you gave them.
- How can they write so well so early in first grade? They just started a couple month ago...
 - Is it a goal you have at the school to make them good writers?

Evaluation question:

3. How do you evaluate the pupils?

How do you know that they have satisfactory level of knowledge for the letters?

- Do you have any guidelines from the school or government for how to evaluate the pupils? Is it like a scoreboard or how?
- How do you track every one of your pupils since you are so many in one classroom?
- When the year is over, and some of the pupils do not have det satisfactory level of knowledge for the letters – what do you do then?
 - o Does the student get sent through to second grade when the year is over? Or are they held back a year?

4. How do you as a teacher evaluate your lessons in letter learning?

- Do you look at what you could have done better, or what went well?

Other question:

Do you have anything you would like to add?

Thank for participating in this interview! I really appreciate that you share your knowledge with me 😊

Vedlegg 10: Intervjuguide, Emily

Intervjuguide: Zambia Emily

Are you okey with the fact that this interview is being recorded?

Background question:

I would like to ask you some questions about your background:

11. How long have you worked as a teacher?

12. Which grad or grades are you teaching in right now?
 - What is your teaching experience with this grade/grades?

13. What is your educational background?
 - What kind of education do you have for teaching?
 - How did you become a teacher? What did you study?

14. What is your experience with the pupils' knowledge with letters before starting school?
 - Do they know any letters before starting in first grade?

15. What are your thoughts about the local language being the teaching language the first four years in the Zambian school?

Planning question:

So, now I would like to ask you about the planning-stage before the lesson in letter learning:

11. How do you prepare for classes in letter learning?

12. What are your guidelines for planning a lesson about letters?
 - Is there a teaching plan/ curriculum for letter learning in Zambia that you follow?
 - Are you free to choose what methods you want to use in the classroom for letter learning? Or are there something or someone that tell you how to teach?
 - Is there any guidelines from the school that you have to follow?

- Like lesson plan?
- Is it universal for every teacher?
- Is there anyone or anything that helps you structure the lesson? Does the school have lesson plan for you to follow?
- How do you feel about the guidelines that you are given?

13. What personal choices do you make when planning a lesson in letter learning?

- How do you choose your methods?
 - What are the choices based on? Research? Experience? The school?
 - What is important for you in letter learning?

14. In which order do you teach the letters?

- How do you organize which letters to learn first and last? Do you have a plan for the order in which letter the pupils learn them in?
 - How do you decide the order of the letters?
 - Are there any guidelines from the principal or government on the order for the letters? (Order in which letters the students learn first?)
 - How many do they learn a week?
 - Is it a reason for that?

15. What kind of resources do you have for planning a lesson in letter learning?

- Do you have a learning book you follow?
- How do you incorporate them in your planning and teaching?

The lesson question: Based on the observation.

Okey, so now you I would like to ask you about the lesson that I observed, and I want to know the story behind of your choice of methods.

- 7. The first thing I noticed was you gathered the pupils on a blanket in front of the classroom. What is your thought about making the pupils sit together on the blanket?
 - And not behind their desk when they did their exercise?

8. I saw in your lesson that you use a lot of repetition of the vowels, consonants, and the letter Dd. You repeated the sound and the name of the letters many times, and the word that were written on the board, all the way through the lesson.
- What is your thought about using repetition as a method in letter learning?
 - o Why do you use repetition?
9. You also started to sing a song about the alphabet at the beginning of the lesson.
- What is your thought about using song as a method in letter learning?
10. I saw that you wrote the vowels (i, e, u, u, a, o) and consonants (k, t, m, p, n, b, l, c, s, f, j) on the board separately, before connecting them and making syllables. Then when you later started working on the letter Dd, you also connected the letter to the vowels and made more syllables.
- What is the idea behind making syllables with the letters and vowels?
 - What is the idea of using syllables in a lesson for letter learning?

Then later you connected the syllables together and made words with using the symbol + and → on the board – and showing the pupils what syllables you connected.

- Is there a special reason for why you used the symbols to show the pupils what syllables you connected, as if it were a math piece?
- And when you and the pupils made words with the syllables – can you just connect them as you like, and it becomes words with a meaning? Or do you make up already existing words?

So, through the class you moved from identifying the letters, to connecting it with vocals and making syllables, then to connect the syllables to words.

- What is the idea behind organizing the lesson in this way?
- What is the idea behind moving from the focusing on just the name and sound of the letters to focus on words that contain the letter?

11. I observed that you interacted with the pupils and let them come up to the board and write words with the syllables.

- What is your thought about letting the pupils interact with you on the board and stand in front of the rest of the class?

12. Then I observed how you shaped the letter Dd on the board, while telling the pupils how it is done.

- What is the idea behind using methods for both reading and writing in one class?
- Why did you focus on both reading the letter and writing the letter?
 - o Why is it important to you?
- Do you use the same amount of time on reading and writing the letters?

13. When the activity started, I noticed that the pupils could write very well. They wrote the headline, date and started with copying the board.

- How can they write so well so early in first grade? They just started a couple month ago...
- Is it a goal you have at the school to make them good writers?

Evaluation question:

5. How do you evaluate the pupils?

How do you know that they have satisfactory level of knowledge for the letters?

- Do you have any guidelines from the school or government for how to evaluate the pupils? Is it like a scoreboard or how?
- How do you track every one of your pupils since you are so many in one classroom?
- When the year is over, and some of the pupils do not have det satisfactory level of knowledge for the letters – what do you do then?
 - o Does the student get sent through to second grade when the year is over? Or are they held back a year?

6. How do you as a teacher evaluate your lessons in letter learning?

- Do you look at what you could have done better, or what went well?

Other question:

Do you have anything you would like to add?

Thank for participating in this interview! I really appreciate that you share your knowledge with me 😊