

MASTEROPPGAVE

Emnekode:

NOR5003 Norsk 4

Navn:

Ingrid Westbye

Bokstavinnlæring og tidlig skriving

- undervisningspraksis rapportert av 80 lærere

En kvalitativ studie basert på data fra en online survey

Dato: 18.05.2022

Totalt antall sider: 63

Førord

Skolehverdagen er en stor del av livene våre som barn og unge, og det er mange muligheter for å få ny lærdom som vi kan ta med oss videre i livet. Jeg anser det som veldig viktig å gi alle elever en god start på skolelivet, la de føle at de får lære noe de kan ha nytte av og at skolen er et godt sted å være med tid for lek, moro, trivsel og mestring. I denne oppgaven er det bokstavinnlæring og den tidlige skrivingen som står mest i fokus, og læreres tilrettelegging for undervisning som skal gi elevene denne gode starten som er sentral og avgjørende for våre barn.

En femårig reise nærmer seg slutten. Reisen har vært lærerik og til tider hektisk, men snart står nye eventyr og utfordringer for tur. Arbeidet med oppgaven har gitt meg mer kunnskap og nye perspektiver på hvordan legge opp begynneropplæringen i skolen. Dette er kunnskap som jeg kan ta med meg videre i min skolehverdag som lærer.

Det er mange jeg vil takke i forbindelse med min master. Først og fremst vil jeg rette en stor takk til veilederen min ved Nord Universitet, Anne Kathrine Hundal for konstruktiv kritikk, positiv støtte og veiledning underveis i masterprosessen. Hun er faglig dyktig og et positivt og godt menneske - en inspirasjon for oss masterstudenter. Jeg vil også rette en stor takk til alle lærerne som har tatt seg tid til å svare på spørreundersøkelsen. Dere har, hver og en, gitt et viktig bidrag til datamaterialet i denne oppgaven. Takk for engasjementet og delaktigheten dere har vist, uten dere hadde ikke denne oppgaven blitt så inspirerende og rik som den har blitt. Takk til mine medstudenter – takk for diskusjoner og fine sosiale stunder under hele utdanningsreisen og under masterskrivingen. Takk til min kjære familie og nærmeste venner for støtte og tro på meg under masterprosjektet.

Håper denne masteroppgaven kan ha nytteverdi for mange!

Skatval, 17. mai 2022

Ingrid Westbye

Sammendrag

Dette er en kvalitativ spørreundersøkelse som ser nærmere på hvordan lærere rapporterer sin undervisningspraksis i bokstavinnlæring og tidlig skriving på 1. trinn. Undersøkelsen er basert på selvrapportering der lærere fra alle fylker i Norge har deltatt. 80 lærere valgte å delta i denne frivillige spørreundersøkelse på internett. Formålet med studien var å finne ut hvordan lærere rapporterer at de praktiserer bokstavinnlæring og tidlig skriving, og hvordan de begrunner sine valg av undervisningsmetoder. I tillegg ønsket jeg å se om jeg kunne finne noen faktorer som kjennetegner de lærerne som lykkes best i begynneropplæringen.

Det er stor variasjon i hvordan lærerne rapporterer at de legger opp undervisningen sin i forhold til bokstavinnlæring og tidlig skriving, men de fleste rapporterer at de praktiserer rask bokstavprogresjon. Over 87 % velger å bruke en rask bokstavinnlæring der de presenterer to eller flere bokstaver i uken, og omtrent 50 % starter med skriving fra første dag/uke. Av undervisningsopplegg knyttet til skriving, oppgir over halvparten av lærerne meningsfulle oppgaver som en del av undervisningsopplegget allerede på høsten. Andre eksempler som blir nevnt er rammelek (15 %) der skriving er en del av et lekpreget undervisningsopplegg. Det undervisningsopplegget som blir nevnt brukt mest i denne studien, er å skrive seg til lesing med tastatur og lyd støtte. Rundt 15 % nevner oppdagende skriving, og i tillegg kommer veiledet skriving og modellering av skriveprosesser som en fremgangsmåte for å finne veien inn til skriften. Det er en kombinasjon mellom tradisjonelle skriveoppgaver, sammen med mer funksjonell og meningsfull skriveundervisning som blir rapportert.

Begrunnelser for valgene som lærerne rapporterer, dreier seg en del rundt anbefalinger knyttet til forskning, mye er elevtilpasninger eller de har erfaringer som påvirker deres valg. Rundt 30 % rapporterer at de er pålagt å bruke rask bokstavprogresjon i undervisningen.

Et utvalg på 22 lærere ble plukket ut, der elevene i klassen knekker lesekoden raskt, og de ble studert litt nærmere for å se om det kunne finnes noen faktorer som kunne forklare hvorfor disse lærerne lykkes ekstra godt i begynnerlæringen. Det ble ikke oppdaget noen klare funn, men det kunne anes noen tendenser. Noe som likevel utmerker seg for noen i denne gruppen, er bruken av en fonologisk, rask tilnærming av bokstavene helt i starten av 1. trinn.

Bokstavene blir introdusert rask, gjerne kun med fokus på koblingen mellom bokstav og lyd.

Abstract

This is a qualitative online survey that takes a closer look at how teachers report their practice in letter instructions and early writings in the first year of school. The survey is based on self-reporting in which 80 teachers from all districts of Norway have participated. The purpose of the study was to find out how teachers report their practice of teaching the letters and early writing, and how they justify their choice of teaching methods. In addition, I wanted to see if I could find some common factors that characterize the teachers who succeed best in beginner education. There is great variation in how teachers report how they structure their teaching in relation to letter instruction and early writing, but most report that they practice a fastpace of letterinstruction. Over 87% choose to use a fast letter learning where they present two or more letters a week, and about 50% start writing from the first day / week. Of the teaching programs related to writing, more than half of the teachers state meaningful assignments as part of the teaching program already in the autumn. The teaching plan that is mostly mentioned used in this study, is signing up for reading with a keyboard and audio support. Around 15% mention exploratory writing, and in addition there is supervised writing and modeling of writing processes as a procedure for finding the way into writing. It is a combination of traditional writing assignments, along with more functional and meaningful writing lessons that are reported. Reasons for the choices that the teachers report, are partly related to recommendations related to research, many are student adaptations, or they have experiences that influence their choices. Around 30% report that they are required to use fast letter progression in teaching. A sample of 22 teachers was selected, where the students in the class break the reading code quickly, and they were studied a little more closely to see if there could be any factors that could explain why these teachers particularly succeed better in beginner learning. No clear findings were discovered, but some trends could be discerned. What still stands out for someone in this group is the use of a phonological, fast-paced approach to the letters at the very beginning of the first step. The letters are introduced quickly, preferably only with a focus on the connection between letter and sound.

Innholdsfortegnelse

| | |
|--|------------|
| Forord | i |
| Sammendrag | ii |
| Abstract | iii |
| Innholdsfortegnelse | iv |
| 1.0 Innledning | 6 |
| 1.1 Bakgrunn og temavalg | 6 |
| 1.2 Tidligere forskning | 2 |
| 1.3 Formål og problemstilling | 3 |
| 1.4 Avgrensning av oppgaven | 4 |
| 1.5 Oppgavens oppbygging | 5 |
| 2.0 Begrepsavklaring og presentasjon av teori | 5 |
| 2.1 Skriveformelen | 5 |
| 2.2 Sosiokulturelt perspektiv på skriveutvikling | 6 |
| 2.3 Helhetlig og funksjonell skriving | 7 |
| 3.0 Metode | 8 |
| 3.1 Forskningsdesign | 8 |
| 3.1.1 Vitenskapelig forankring | 9 |
| 3.1.2 Forskerrollen | 10 |
| 3.2 Metoder for innsamling av data | 11 |
| 3.3 Spørreskjemaet og utvalget | 12 |
| 3.4.1 Utarbeidelse av spørreskjemaet | 12 |
| 3.4.2 Pilotering | 13 |
| 3.4 Analyse av data | 13 |
| 3.7 Forskningens reliabilitet og validitet | 14 |
| 3.8 Forskningsetikk | 16 |
| 4.0 Resultater og diskusjon | 17 |
| 4.1 Undervisningspraksis på 1. trinn | 20 |
| 4.1.1 Tilrettelegging og organisering av undervisningen | 20 |
| 4.1.2 Metoder og læreverk | 21 |
| 4.2 Vanlig fremgangsmåte for bokstavinnlæring | 21 |
| 4.2.1 Bokstavprogresjon | 22 |
| 4.2.2 Hva rapporterer lærerne som bra/ikke bra med rask bokstavprogresjon: | 23 |
| 4.2.3 Pålagt raske bokstaver? | 23 |
| 4.3 Komme i gang med skriving og lesing | 23 |
| 4.4 Ulike undervisningsopplegg for skriving rapportert i undersøkelsen | 24 |
| 4.4.1 Digitale undervisningsopplegg for skriving | 26 |
| 4.4.2 Bokstav- og leseferdigheter ved skolestart og etter 3 måneder | 27 |
| 4.4.3 Bruker lærerne et opplegg for begynneropplæringen som de er fornøyde med? | 27 |
| 4.4.5 Begrunnelser for valg av metoder og undervisningsopplegg | 27 |
| 4.6 Drøfting | 29 |
| 4.6.1 Lærernes undervisningspraksis og deres begrunnelser av valg | 29 |
| 4.6.2 Hva gjør de som lykkes | 40 |

| | |
|--------------------------------------|-----------|
| 4.7 Oppsummering og konklusjon | 42 |
| 4.8 Studiens begrensninger | 43 |
| 4.9 Videre forskning | 45 |
| Litteraturliste..... | 47 |
| Vedlegg 1 | 2 |
| Vedlegg 2 | 6 |
| Vedlegg 3 | 7 |

1.0 Innledning

Tema for denne masteroppgaven er begynneropplæring med vektlegging av bokstavinnlæring og skriving. Det jeg skal se nærmere på er hvordan lærerne rapporterer at de går frem når det kommer til undervisningen i bokstavinnlæring og tidlig skriving på 1. trinn. Prosjektet er en kvalitativ studie basert på en spørreundersøkelse blant lærere med ansvar for begynneropplæring i norsk på 1. trinn.

I dette kapittelet vil jeg gå nærmere inn på bakgrunnen for valg av tema og oppgavens formål, og presentere studiens problemstilling. Videre vil jeg presentere tidligere forskning, og til slutt vil jeg redegjøre for oppgavens struktur og oppbygging.

1.1 Bakgrunn og temavalg

Skriving er en av de fem grunnleggende ferdighetene som inkluderes i alle fag (Kunnskapsdepartementet, 2019), og skriving er viktig for å kunne klare seg i livet, delta i samfunnet og kunne få seg en utdanning og jobb. Alle barn fortjener en god start på skolelivet, de skal oppleve å lære, leke, utvikle seg og mestre (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 9). Skolestarterne møter opp første skoledag med store forventninger om å lære seg bokstavene, og de vil gjerne lære seg å lese og skrive. Som lærere ønsker vi at begynneropplæringen i skriving oppleves meningsfull for de yngste elevene. Ønsket er at «elevene ser poenget med å skrive, at de ser at skrivingen har et formål og at skriftspråket kan brukes til å kommunisere med» (Johansen & Bjerke, 2020, s. 5). Grunnlaget for selve skrivingen og lesingen legges det første skoleåret, og vil være avgjørende for hvor godt eleven lykkes i videre skolegang og læring (Juel, 1988). Å lære seg å skrive er en kompleks prosess som krever at barn forstår hva skriving er og hvordan det muntlige språket vårt kan omformes til tekst. Prosessen er lang og krevende, og for enkelte kan det ta 10-20 år før de blir stødige skrivere (Kellogg, 2008).

Lese- og skriveopplæring kan sies å være noe av det viktigste man driver med på skolen, men det finnes ingen tydelige retningslinjer for hvilke metoder man skal benytte og hvordan man skal gå frem for å sikre elevene denne kunnskapen. Lærernes metodefrihet gjør at lærerne står fritt til å velge hvilken metode de vil ta i bruk i undervisningen, dette er presisert i overordnet del av læreplanen, LK20 (Kunnskapsdepartementet, 2019). Metodefriheten åpner opp for at man som lærer i begynneropplæringen kan velge hvilken metode man vil benytte seg av i undervisningen. Er man lærer på 1. trinn, vil det være naturlig at man spør seg selv hva som er den beste måten å lære elevene bokstaver, skriving og lesing på. For elevene er sikker kunnskap om bokstavene en viktig forutsetning for en god lese- og skriveutvikling (Rogne et

al. 2021). Lundetræ og Sunde (2020) understreker at det trengs mer forskning på området bokstavinnlæring i begynnerlæringen, og Graham et al. (2021) trekker frem at vi har for lite kunnskap om hvordan tidlig skriving utføres i Norge og hele verden. Skriving på 1. trinn har vært mindre omtalt enn lesing (Skar et al., 2021), men via forskning er det kommet frem noen generelle og konkrete anbefalinger i forhold til hva som gir effekt på skriveutviklingen hos elevene. Forskning kan aldri gi oss en fullstendig liste med instruksjoner for begynnerlæringen, man må også ta i betraktning lærerens erfaringer og elevgruppen som skal undervises. Det er i den sammenhengen utført lite studier som ser på om lærere tar i bruk den evidensbaserte forskningen i sin undervisning (Graham et al., 2021).

Vi begynner å ha en del kunnskap om hva som kjennetegner en god begynneropplæring i lesing og skriving. Noen av tiltakene som har vist seg å gi god effekt på skriveutviklingen som Graham (2021) blant annet skriver om er: skriv ofte, gi skrivestøtte til elevene, lær dem skriveferdigheter og skrivestrategier, og skap et positivt og motiverende skrivemiljø i klassen. Gerde et al. (2012) anbefaler meningsfulle skriveoppgaver til elevene og ha skrivesaker tilgjengelig i lekpreget undervisning. De nevner også viktigheten av at læreren modellerer og veileder i skriveprosesser med elevene. Graham (2021) understreker at det ikke finnes én rett måte å drive skriveundervisning på, men at det er viktig å ta i bruk evidensbasert skriveforskning.

Mange lærere har gått over til rask bokstavprogresjon de siste årene, og ved å gi elevene rask tilgang på bokstavene får de tilgang på skriftspråket og de kan starte skrivingen tidlig (Jones et al., 2013). Myran og Håland (2018) understreker at elevene ikke må kunne alle bokstavene før de starter med skriving. Elevene vil kunne ta i bruk de bokstavene de kan, kunne kombinere med skriverabling og bokstavutforskning, og forhåpentligvis ivre etter å lære resten av bokstavene. Rask bokstavinnlæring gir også gode muligheter for å tilpasse opplæringen, og man vil tidlig kunne oppdage hvem som strever og sette inn tiltak for å hjelpe dem (Lundetræ & Sunde, 2020). Det gir også muligheter for å repetere bokstavene flere ganger i løpet av 1. trinn, som er veldig gunstig for de elevene som strever med bokstavinnlæring (Jones et al., 2013).

1.4 Tidligere forskning

Skal man lære seg å lese og skrive, må man lære seg bokstavene med tilhørende bokstavlyd. Sigmundsson et al. (2017) fant i sin studie at når barn starter på skolen, kan de gjennomsnittlig navngi mindre enn halvparten av de store og små bokstavene. Det fins flere måter å undervise bokstavinnlæring og tidlig skriving på, og forskningsstudier trekker frem

viktige faktorer man bør vektlegge for å sikre god skriveutvikling hos eleven. Gerde et al. (2012) legger vekt på at det bør være skrivning hver dag og at alle former for skrivning skal aksepteres som for eksempel lekeskrift. Gerde et al. (2012) trekker også frem viktigheten av å støtte eleven i skriveprosessen, modellere skrivning, og drive med utforskende, lekpreget og meningsfull skrivning. I tillegg er det viktig å skape et positivt og motiverende skrivemiljø i klassen (Graham, 2021).

Gjennom mange år har det vært vanlig med en sakte progresjon i bokstavinnlæringen i den norske skole. Det har blitt introdusert en ny bokstav i uken, og store deler av 1.trinn har gått med før elevene har blitt presentert for alle bokstavene i alfabetet. Denne fremgangsmåten er basert på tradisjon og ikke på forskning (Lundetræ & Sunde, 2020). Det har de siste årene blitt mer og mer vanlig å introdusere bokstavene raskere i begynneropplæringen. Skiftet blant lærerne over til praksisen med å introdusere to eller flere bokstaver i uken har skjedd over få år (Lesesenteret, 2017). Forskning viser flere fordeler ved rask bokstavinnlæring. Rask bokstavprogresjon gjør at elevene får tilgang til alle bokstavene tidligere og det blir mer tid til å repetere bokstavene og øve på dem (Jones et al., 2013). Ved å få tilgang på alle bokstavene raskere vil elevene også kunne ta dem i bruk til lesing og skrivning på et tidligere tidspunkt (Jones et al., 2013). Sunde et al. (2019) fant i sin studie at rask tilgang til bokstavene gjør at flere av elevene leser bedre på slutten av 1.trinn. Det er også gunstig for de elevene som er svakest i lesing, og det gir mindre sannsynlighet for leseferdigheter på den lave delen av skalaen.

Ved å bruke raske bokstaver oppdager man raskere hvem som sliter, slik at det kan settes inn tidlige tiltak. Raske bokstaver gjør altså at elevene får øvd, brukt og repetert bokstavene flere ganger i løpet av det første skoleåret, men det er viktig å legge merke til at rask bokstavprogresjon alene ikke er nok for å få god skriveutvikling, det må kombineres med meningsfulle oppgaver (Sunde & Lundetræ, 2019). Det er sentralt å sette i gang med skrivningen tidlig og da med fokus på meningsfulle oppgaver slik at elevene ser nytten av å lære bokstaver og ser at de kan bruke dem til å skrive for å kommunisere med andre mennesker. Forskning viser at det generelt skrives lite i begynneropplæringen. Det at det legges til rette for skrivning på 1.trinn kan være avgjørende for den videre skriveutviklingen til elevene (Håland et al., 2018).

1.3 Formål og problemstilling

Formålet med denne studien er å finne ut hvordan lærere praktiserer begynneropplæring med vekt på bokstavinnlæring og tidlig skrivning. Jeg ønsket å finne ut mer om hva lærere legger

vekt på i skriveundervisningen sin. Blant annet ønsket jeg å finne ut hvor mange bokstaver de presenterer i uken, hvor tidlig de starter med skriving og hvordan de begrunner sine valg av metoder og undervisningsopplegg i begynneropplæringen. I tillegg vil det være interessant å se om det går an å finne noen kjennetegn ved undervisningen hos lærere som lykkes ekstra godt med lese- og skriveopplæringen.

Coker et al. (2016) observert i sin studie 50 klasser fra ulike skoler og distrikt i USA. Der fant de stor variasjon i både skriveinstruksjoner og hvordan skriveundervisning ble praktisert på 1. trinn. I en kvantitativ spørreundersøkelse gjennomført på norske lærere (Håland et al., 2019) rapporterte lærerne hvordan de underviste i skriving på høsten i 1. trinn. Studien fant store forskjeller i tid elevene brukte på skriving og bare rundt 30 % av lærerne sa at elevene fikk meningsfulle oppgaver der de skreiv for en mottaker. Sunde og Lundetræ (2019) fant at lærere som tok i bruk rask bokstavprogresjon ikke i stor grad utnyttet muligheten for å kombinere raske bokstaver med tidlig skriving av meningsfulle oppgaver allerede på høsten i 1. trinn.

Problemstilling jeg har valgt i denne studien er som følger: *Hvordan rapporterer lærere sin praksis i begynneropplæringen med vekt på skriving på 1. trinn?*

For å utdype problemstillingen har jeg laget tre forskningsspørsmål:

- 1) Hvordan rapporterer lærere at de praktiserer bokstavinnlæring og tidlig skriving på 1. trinn?
- 2) Hvordan begrunner lærere sine valg av undervisningsmetoder som de tar i bruk i bokstavinnlæring og tidlig skriving?
- 3) Hvilke faktorer gjør at lærere “lykkes” ekstra godt i sitt arbeid i begynneropplæringen?

Problemstillingen får dermed en tredeling, men hovedvekten vil ligge på de to første forskningsspørsmålene. I det siste forskningsspørsmålet brukes ordet “lykkes” i betydningen av at elevene knekker lesekode fort, og det er her målt etter tre måneder på skolen. De ulike delene av problemstillingen vil bli tatt opp og diskutert i oppgavens resultat- og drøftingsdel.

1.4 Avgrensning av oppgaven

Det ble stor respons på spørreundersøkelsen, og det har gjort at det ble et nokså stort datamateriale. Spørreskjemaet hadde 28 spørsmål som jeg stilte respondentene, og jeg har ikke mulighet til å gå inn på alt som har kommet frem i undersøkelsen. På grunn av oppgavens omfang har vært nødvendig å ta noen valg for å avgrense oppgaven, og jeg har

plukket ut det jeg synes er mest sentralt for å besvare problemstillingen. Jeg kommer ikke til å gå inn på de enkelte metodene og læreverkene som lærerne trekker frem i undersøkelsen, og jeg trekker inn bare en liten del av de digitale undervisningsoppleggene som blir rapportert.

1.5 Oppgavens oppbygging

Denne oppgaven er delt inn i fire hovedkapitler; innledning, teori, metode, resultater og drøfting. I teoridelen presenteres sentrale begreper og det teoretiske grunnlaget for denne studien. Metodedelen beskriver studiens design, vitenskapelig forankring, metoder og analyse av datamaterialet. I tillegg blir forskningens reliabilitet, validitet og forskningsetikk belyst her. I kapittelet om resultater og drøfting blir datamaterialet fra spørreundersøkelsen presentert og drøftet, og oppgaven avsluttes med en oppsummering og konklusjon.

2.0 Begrepsavklaring og presentasjon av teori

Teorien som presenteres i denne kapittelet skal brukes til å belyse oppgavens problemstilling og de tilhørende forskningsspørsmålene. Teorien og begrepene som trekkes frem vil være knyttet opp mot undervisningspraksis i begynneropplæring i skriving på 1. trinn, og vil sammen med datamaterialet fra spørreundersøkelsen være utgangspunkt for drøftingen i oppgaven.

2.1 Skriveformelen

Denne studien tar for seg bokstavinnlæring og tidlig skriving i begynnerlæringen, og *skriveformelen* viser oss viktigheten av de enkelte faktorene som vi trenger for å oppnå skriving. Formelen definerer skriving som et produkt av tre faktorer:

Skriving = budskap × innkoding × motivasjon (Traavik, 2013, s. 40)

Formelen viser oss at elevene trenger et budskap med et innhold som de ønsker å kommunisere, for at det skal bli skriving. Innkoding er den tekniske delen ved skrivingen, slik at elevene klarer å formidle budskapet ved å bruke bokstaver som de knytter til lyder fra talespråket, og gjør at de kan forme ord og setninger (Johansen & Bjerke, 2020, s. 42).

Formelens tredje faktor, motivasjon, sier oss at det er viktig for elevene å ha en grunn til å skrive. Er noen av faktorene i formelen ikke til stede, for eksempel at eleven ikke synes innholdet er relevant eller engasjerende, vil man ifølge formelen ikke oppnå skriving.

Skriving og skriveutvikling innbefatter mer enn denne formelen kan romme. Å lære seg å skrive er komplekst, og utfordringen til skriveleereren blir å ivareta alle aspektene ved skrivingen, gjerne individuelt opp mot hver enkelt elev.

2.2 Sosiokulturelt perspektiv på skriveutvikling

Det å lære seg språk og skrivning, er innenfor det sosiokulturelle perspektivet en sosial handling. For å få en god skriveutvikling og få elevene til å forstå viktigheten av å lære seg å skrive, er det essensielt å legge til rette for at elevene deltar i et skrivende fellesskap og bruker skrift i kommunikative sammenhenger (Graham, 2021). I følge Vygotsky skjer læring i sosiale kontekster og i samspill med andre (Vygotsky, 1978). Han var overbevist om at utvikling av språk og tanker skjer gjennom sosiale samspill med noen som kan mer enn barnet selv, men det er ingen automatikk i at språklige baserte tegnsystemer omformes til kognitive strukturer. Elevene må engasjere seg i utforskingen av språket og de faglige begrepene for at det skal skje. Barn lærer å snakke, lese og skrive ved å bruke språket og arbeide med begrepene i meningsfulle sammenhenger, og språkutvikling skjer gjennom meningsfull bruk av språket (Traavik et al., 2014). Utfordringen til skrivelæreren blir å ivareta alle aspektene ved skrivningen, også individuelt opp mot hver enkelt elev.

Når vi skal undervise elever i skrivning dreier det seg mye om å skape et skrivemiljø som støtter elevenes skrivning på ulike måter (Håland, 2016, s. 25). Gjennom å løse oppgaver i samarbeid med andre elever, læreren eventuelt andre kompetente medhjelpere, vil dette stimulere elevens lære- og utviklingsprosess på en unik måte (Witteck, 2021).

Mange elever oppdager sammenhengen mellom lyd og bokstav gjennom skrivning. Ved å bruke *oppdagende skrivning* som metode for å finne veien inn i skriftverdenen, aktiviseres elevene i egen læreprosess som hjelper dem videre i prosessen for å lære seg å skrive og lese (Elbow, 2004). Oppdagende skrivning er en arbeidsform som legger til rette for at elevene kan oppdage lydprinsippene i skrift gjennom å eksperimentere med egen skrivning før de har blitt presentert for alle bokstavlydene (Korsgaard et al., 2011), og oppdagende skrivning har vist seg å være en effektiv måte å lære seg å lese på (Elbow, 2004). Å lære seg å skrive og lese blir ofte omtalt som å *knekke koden*. Det å knekke koden betyr at elevene forstår *det alfabetiske prinsipp* som dreier seg om at hver bokstav (*grafem*) representerer en språklyd (*fonem*) i talespråket. Elevene i begynneropplæringen må utforske *fonemprinsippet* for å finne veien til å knekke koden, og når de kan skille ut fonemer fra ordene de uttaler har de blitt fonologisk bevisste (Kulbrandstad, 2022).

Forskning viser at det å skrive seg til lesing er en enklere vei for å knekke lesekoden slik at eleven blir en fonologisk leser. I oppdagende skrivning blir eleven aktiv i egen læreprosess, og det blir en «motor» som hjelper dem til å lære og lese. Dette sier noe om viktigheten av å starte med skrivningen tidlig på 1. trinn, slik at elevene kan utforske, oppdage og se nytten av å

lære bokstaver og skriving lenge før de har blitt introdusert for alle bokstavene. Fremgangsmåten gjør det mulig å tilrettelegge slik at hver enkelt elev kan arbeide med tekst på sitt eget nivå i skriveutviklingen. Å *skrive seg til lesing* og *veiledet skriving* er også eksempler på slike aktive prosesser. Veiledet skriving blir ofte praktisert i mindre elevgrupper der læreren jobber sammen med elevene mens de skriver, og målet er å støtte elevene i den psykologiske og kognitive aktiviteten som en skriveprosess er (Klæboe & Sjøhelle, 2013).

2.3 Helhetlig og funksjonell skriving

Det er ønskelig at den første skriveopplæring skal bli satt i en helhetlig og funksjonell sammenheng. Vi ønsker at elevene skal se nytten av å lære seg bokstavene og hva de kan brukes til. *Funksjonell skriving* handler om at elevene skal få bruke skrift i meningsfulle sammenhenger, med særlig vekt på de kommunikative fordelene ved skriving (Skar et al, 2020, s. 202). Elevene må gis rom for kunne uttrykke seg og forstå at skriving kan tas i bruk for å kommunisere med andre (Håland et al., 2018, s.70). Skriving bør være en formålsrettet handling der skrivingen fyller ulike funksjoner. Elevene skal oppleve at tekstene de skriver skal ha en mening og funksjon. Det er en viktig faktor i skriveopplæringen at skrivingen føles relevant for den enkelte elev (Solheim, 2011). Funksjonell skriving henger sammen med meningsfulle skriveoppgaver. Når elevene får skrive om kjente situasjoner, noe de har gjort eller opplevd, og i tillegg har reelle mottakere for det de skriver, så føles det meningsfullt og motiverende for de yngste elevene. Eksempler på meningsfulle skriveoppgaver kan være at elevene skriver en liste over ting de ønsker seg, en invitasjon eller et brev med hilsen til en venn. For de yngste elevene er det å oppdage at skriving har en funksjon viktig, og det skaper mestringstro og motivasjon til videre tekstproduksjon (ref.?).

Johansen og Bjerke (2020) understreker viktigheten av en *helhetlig skriveopplæring* i begynnerlæringen, der læreren legger til rette for en bred og allsidig skriveundervisning som ivaretar motivasjonen og interessen hos elevene i første klasse. Elevene kan med andre ord ikke bare øve på delferdighetene i skriftspråkinnlæringen, det må også settes inn i en helhetlig sammenheng. I helhetlig skrivingen settes skrivingen inn i en større sammenheng der elevens tekst har en funksjon. Eleven skal få oppleve at teksten de skriver skal brukes til noe, fylle et behov og tjene et formål, slik at eleven ser poenget med skrivingen. Setter vi skriving i et enda større perspektiv vil vi se at det er mange aspekt som kan påvirke elevenes skrivekompetanse. I Skar og Myhill (2022) trekker de frem denne mangesidigheten og hvor sammensatt skrivekompetanse er. De deler skriveutvikling opp i fem felter. Første feltet er transkripsjonskompetanse som består av staveferdigheter, en håndskrift som er funksjonell og

ferdigheter på tastaturet. De to neste er kognitiv utvikling, og språklig og metaspråklig utvikling. De to siste feltene er motivasjon og kontekstuelle faktorer som er med og påvirker elevenes skriveutvikling. Denne mangesidigheten gjør at det å utvikle seg som skriver er et komplekst felt med mange faktorer og ikke alle faktorene er like lette å kontrollere (Skar & Myhill, 2022).

3.0 Metode

Innledningsvis i metodedelen vil jeg presentere forskningsdesignet og studiens metodologiske forankring. Deretter vil jeg si noe om forskningsstrategi, metode for innsamling og analyse av data. Avslutningsvis vil jeg vurdere studiens validitet og reliabilitet, og trekke frem viktige forskningsetiske hensyn som må ivaretas.

3.1 Forskningsdesign

Vi skiller gjerne mellom kvantitative og kvalitative metoder når vi skal velge forskningsmetode i et forskningsprosjekt. De to metodiske tilnærmingene vil kunne skille seg fra hverandre i forhold til hvordan man samler inn data og hvordan man analyserer resultatene (Kleven, 2011). «Kvalitative metoder søker å gå i dybden, og vektlegger betydningen, mens kvantitative metoder vektlegger utbredelse og antall» (Thagaard, 2013, s. 17). Kvalitative studier kan gi mye informasjon om få enheter, og de søker å forstå deltakernes perspektiv, tanker og meninger.

I denne studien skal jeg se nærmere på hvordan lærere selv rapporterer hvordan de forholder seg til begynner- og skriveopplæring, og deres tanker og meninger rundt deres valg av undervisningsmetoder. Med dette som utgangspunkt vil det være naturlig å velge en kvalitativ metode for datainnsamlingen. Kvalitative studier har som mål å forstå virkeligheten slik den oppfattes av de personene som blir forsket på, og kan gi innsikt i og forståelse for hvordan andre mennesker tenker og handler (Thagaard, 2013). I en kvalitativ spørreundersøkelse på internett som jeg har valgt å benytte meg av, har man mulighet til å gå i dybden, se nyanser og kunne finne nye forståelser og informasjon (Braun et al., 2020).

Det er som tidligere nevnt utført få studier som ser på om lærere tar i bruk evidensbasert forskning i sin undervisning (Graham et al., 2021). Denne studien har som formål å kunne gi noen svar på hvordan lærere legger opp begynneropplæringen i praksis, og hvordan lærerne begrunner sine valg av undervisningsmetoder i forhold til bokstavinnlæring og tidlig skriving. Det vil bli interessant å se om lærerne begrunner sine valg faglig opp mot evidensbasert forskning og erfaring.

Spørreundersøkelser er en av de mest brukte metodene for å skaffe informasjon om samfunnsforhold (Hellevik, 1999, s. 38). Gjennom en spørreundersøkelse kan man samle inn data fra mange mennesker og kunne få et godt overblikk over en situasjon (Stjernholm, 2020). Man kan på denne måten få frem flere og mange perspektiver på det temaet man ønsker å undersøke. Ved å velge å gjennomføre en spørreundersøkelse på internett, vil jeg kunne nå ut til flere norsklærere på 1. trinn og få en oversikt over hvordan mange lærere rapporterer at de legger opp undervisningen sin i forbindelse med bokstavinnlæring og tidlig skriving.

3.1.1 Vitenskapelig forankring.

Vitenskapsteori er refleksjon over vitenskapelig aktivitet og kunnskap (Gilje & Grimen, 1995), og det finnes ulike syn på kunnskap (epistemologi) og ulike syn på virkeligheten (ontologi). En positivistisk innfallsvinkel bygger på at det finnes en virkelighet der ute, og for å få tak i denne virkeligheten er det viktig med presise beskrivelser (Postholm & Jacobsen, 2018). For å få en forståelse av disse fenomenene bør vi få tilgang til hvordan andre mennesker tolker denne virkeligheten.

Innenfor kvalitativ forskning finner vi ulike fortolkende teoretiske retninger (Thagaard, 2013). Hermeneutikk og fenomenologi kan tas i bruk hver for seg, men også sammen. Hermeneutikk betyr fortolkningslære og det handler om å forsøke å finne frem til meningen ved noe (Dalland, 2020, s. 48). Fenomenologi betyr læren om fenomenene, og fenomenene er noe som trer frem og kommer til syne, og de oppfattes gjennom sansene. Det kan dreie seg om hvordan verden oppleves og erfares ut fra mennesker sitt perspektiv, som i dette tilfellet er de involverte lærerne som svarer på i spørreundersøkelsen (respondentene). Fenomenologisk forskning retter søkelyset mot hvordan flere mennesker opplever en bestemt type livserfaring eller et bestemt fenomen (Ringdal, 2013, s. 109). Hensikten er å komme frem til essensen i opplevelsen slik den oppleves av de involverte. I denne sammenhengen er det vanlig å analysere meningsinnhold, for eksempel hva en respondent forteller i et intervju, og forskeren leser datamaterialet fortolkende og ønsker å forstå en dypere mening i enkeltpersoners erfaringer (Johannessen et al., 2016).

Hermeneutikken dreier seg om å fortolke meningsfulle fenomener og sammen med beskrivende fenomenologi siktes det mot å forstå menneskers tanker, følelser og atferd (Dalland, 2020, s. 49). Menneskelivet bygger på tolkning og kommunikasjon (Fuglseth, 2018), og ut fra det vi mennesker har en mening eller forståelse av det vi gjør, så handler vi. Forståelsen bygger på menneskets tolkning som igjen skal tolkes av forskeren som undersøker fenomenet. Dette gjør forskeren gjennom å tolke seg selv inn i konteksten for å forstå hvorfor

mennesker gjør som de gjør. På denne måten blir forskeren en del av tolkningsprosessen og vil kunne påvirke og farge det som forskes på. En forskers egne vurderinger og førforståelse vil påvirke resultatet (Dalland, 2020). Som forskere må vi være bevisst vårt ståsted siden vi selv ofte samler inn dataene, og vurderer og tolker dem.

Lærerne må tolke forskrifter og læreplaner i sin pedagogiske virksomhet, og erfaringene som lærer har og elevgruppens sammensetning vil påvirke undervisningsopplegget deres. Det kan være flere handlingsalternativer som kan legge føringer for de pedagogiske oppleggene.

Kunnskap er ikke alltid formulert (taus kunnskap), det finnes noen historiske tradisjoner og hver enkelt person har sine egne forhold til ulike situasjoner som vil påvirke hva vi gjør (Fuglseth, 2018, s. 260). Disse mønstrene vil være viktige for å forstå hvorfor og hvordan mennesker handler i ulike situasjoner for en forsker.

Jeg ønsker å studere virkeligheten slik respondentene/lærerne selv opplever og tolker den, og i tillegg må jeg som forsker tolke og analysere svarene respondentene gir. Det som er sentralt for meg i denne studien er å få innsikt i læreres intensjoner og begrunnelser for det de gjør eller ikke gjør i forbindelse med bokstavinnlæring og tidlig skriving (jf. Befring, 2015, s. 109). Ved å bruke et kvalitativt forskningsdesign får jeg mulighet til å kunne gå i dybden av temaet og se det i en mer helhetlig sammenheng. Studien skal forsøke å beskrive og forklare hvordan begynneropplæring med vekt på skriving gjennomføres på 1. trinn og hvorfor lærerne tar de valgene de gjør.

3.1.2 Forskerrollen

Uavhengig av hvilke metoder man bruker eller hvilket forskningsprosjekt man skal gjennomføre, vil forskeren på en eller annen måte kunne påvirke forskningsprosessen og resultatene av forskningen (Malterud, 2003, s. 44). Gjennom hele forskningsprosessen er det viktig å være bevisst hvor man står, og hvilke beslutninger man tar som vil kunne påvirke utfallet av undersøkelsen. Allerede fra planleggingsstadiet vil man kunne påvirke utfallet og resultatene som man får i et forskningsprosjekt. Spørsmålene og spørsmålsstillingen i spørreundersøkelsen min, utvalget av respondenter, og til slutt analysen og tolkningen av de innkomne dataene i spørreundersøkelsen, er særlig viktige deler hvor jeg må være bevisst mitt ståsted og skape en mest mulig nøytral posisjon som forsker.

Det ble gjennomført en spørreundersøkelse med frivillig deltakelse og åpne spørsmål der lærerne kunne besvare spørsmålene med tekst. Da vil jeg som forsker påvirke svarene i minst mulig grad gjennom spørsmålsstillingen jeg har valgt på skjemaet, og lærerne må svare ut fra

sine tolkninger og deres overbevisning. På spørreundersøkelsen sto læreren fritt til å kunne svare på de spørsmålene de ønsket og så mye de ville. Ingen av spørsmålene var obligatoriske å svare på og ingen spørsmål var avkryssningsspørsmål. Skulle jeg gjennomført et personlig intervju ville det kunne påvirke svarene i større grad for eksempel ved at man prøver å forklare hvis man ser at den man intervjuer ikke er helt sikker eller at intervjuobjektet etterspør mer hva man ønsker å ha svar på. På en spørreundersøkelse blir respondentene tvunget til å ta sine egne valg om hva som de skal svare og det blir ikke lagt noen ekstra føringer utover selve spørsmålene og spørsmålsstillingen.

Når det kommer til tolkning og analyse av datamaterialet, vil det være jeg som forsker som tolker og analyserer det som jeg synes er viktig i forhold til problemstillingen som er valgt i dette masterprosjektet. Her er det viktig at alle svar teller og er med i den store helheten som skal kunne gi meg mulige svar på hvordan lærere legger opp undervisningen i begynneropplæringen og hvordan de begrunner sine valg av undervisningsmetoder i forhold til bokstavinnlæring og tidlig skriving.

3.3 Metoder for innsamling av data

Det fins flere måter å innhente data fra lærere som driver med begynnerlæring på 1. trinn. Det er mulig å gjennomføre observasjon i klasserom der de driver med begynneropplæring og man kan intervju lærere som underviser i bokstavinnlæring og tidlig skriving. Jeg ønsket svar fra flere lærer, i hvert fall 20-30 stk. Det ville vært for tidkrevende å få svar fra så mange lærere ved å intervju dem personlig og eventuelt observert mange klasserom. Derfor falt valget på å utføre en spørreundersøkelse der jeg kan nå ut til flere lærere som kan gi meg svar på spørreundersøkelsen.

Da jeg skulle skaffe informanter til undersøkelsen, ønsket jeg at det skulle være en åpen og anonym spørreundersøkelse myntet på frivillighet. For å kunne nå mange mulige deltakere til spørreundersøkelsen, så jeg muligheten til å bruke internett for å finne mulige respondenter med interesse for temaet. På Facebook finnes det mange interessegrupper innenfor pedagogikk og undervisning. Selv er jeg medlem av gruppen «Førsteklasselærer» og vet at her har det vært tatt opp spørsmål innen temaet bokstavinnlæring og tidlig skriving. Siden det er mulig å lage anonyme og ikke-sporbare spørreundersøkelser via Nettskjema.no, var det en fin mulighet å kunne legge ut spørreundersøkelsen på denne gruppen for å få tak i lærere i ønsket målgruppe. Denne gruppen har mange medlemmer som gjør at det er mulig å få svar fra mange informanter og få et stort utvalg respondenter til undersøkelsen. Dette vil styrke resultatet og påliteligheten av studien.

3.4 Spørreskjemaet og utvalget

For å samle inn data om bokstavinnlæring og skriving fra lærere, har jeg valgt å lage et spørreskjema med 28 spørsmål som retter seg mot lærere på 1. trinn. Lærerne jeg ønsker at skal respondere på undersøkelsen, har ansvar for norskfaget og driver med bokstavinnlæring i begynneropplæringen. Sammen med oppfordringen til å svare på spørreskjemaet var det et informasjonsskriv som kort fortalte om masterprosjektet mitt. Det var åpent for alle medlemmer av gruppen å svare på spørreundersøkelsen, men jeg ønsket først og fremst svar fra de som driver med bokstavinnlæring på 1. trinn inneværende år.

Spørsmålene på skjemaet er åpne spørsmål med rom for lærernes meninger og uttalelser om begynneropplæringen med fokus på skriving. Svarboksene i spørreundersøkelsen skal fylles med tekst (ingen avkrysning), og det er plass til å skrive så mye tekst som deltageren selv måtte ønske. Ingen av svarene i undersøkelsen er obligatoriske, så de svarer på de spørsmålene de vil og så mye de vil på hvert enkelt spørsmål. De ti første spørsmålene handler om læreren og elevmengde, og de atten neste spørsmålene tar for seg områdene bokstavinnlæring, hvor tidlig de starter med skriving og lesing, om de følger et bestemt undervisningsopplegg, hva slags skriveoppgaver som blir vektlagt og hvordan de benytter digitale verktøy i begynnerlæringen. Respondentene skal også begrunne sine valg av undervisningsmetoder her. Spørreskjemaet ligger som vedlegg til oppgaven, se vedlegg 1.

Jeg har brukt nettsiden Nettskjema.no som er tilrettelagt for forskningsundersøkelser. Man kan utforme spørreskjemaer via denne nettsiden, og det er mulighet til å innhente anonyme svar via en ikke-sporbar lenke som lages for hver enkelt spørreundersøkelse. Informantene trykker på en lenke til spørreskjemaet som ikke kan spores tilbake til den enkelte deltaker. All informasjon via spørreskjemaet er anonym, og det er ingen spørsmål som gir personlig informasjon slik at det er mulig å vite hvem som svarer.

For å unngå sprik i datainnsamlingsperioden, ønsket jeg ikke å ha spørreundersøkelsen åpen for lenge. Jeg hadde mulighet til å gå inn og sjekke hvor mange svar som var kommet inn, og eventuelt stenge undersøkelsen for å hindre at materialet blir for stort og uoverkommelig å analysere innenfor en masteroppgaves omfang på 30 studiepoeng. Totalt kom det inn 80 svar på spørreundersøkelsen i løpet av disse ti dagene som utgjør utvalget og er mitt datamateriale for studien.

3.4.1 Utarbeidelse av spørreskjemaet

Før spørreskjemaet ble designet, ble spørsmål og spørsmålsstillinger som kunne være viktige og aktuelle innenfor temaet og problemstillingen i dette studiet formulert. Etter hvert ble

spørsmålene beholdt eller eliminert, og eventuelt omformulert slik at spørsmålene skulle bli tydelig og forståelige. Det er en tidkrevende prosess å lage et godt spørreskjema med gode og klare spørsmål. Jeg har tatt i bruk åpne svaralternativer der deltakerne selv formulerer svarene sine med tekst. Ved å bruke åpne svaralternativ kan man få mer nøyaktige svar på det man ønsker å finne ut, enn ved å bruke lukkede svaralternativer (Stjernholm, 2020). Har man veldig mange respondenter på undersøkelsen kan det være en utfordring å få oversikten over svarene, og analysere og tolke dem. Før man sender ut en spørreundersøkelse til mange mulige respondenter kan det være hensiktsmessig å teste ut spørsmålene på noen testpersoner først.

3.4.2 Pilotering

Det er lurt å teste ut spørsmålene på forhånd slik at man kan få verdifulle tilbakemeldinger som kan være til hjelp for å unngå problemer senere i prosjektet (Stjernholm, 2020). En pilotundersøkelse kan gi viktige tilbakemeldinger på hvordan andre tolker spørsmålsformuleringene i spørreundersøkelsen og sikre at jeg får de dataene jeg trenger i min studie.

Jeg har foretatt en pilotstudie der spørsmålene i spørreundersøkelsen ble prøvd ut på noen lærer med tilknytning til 1. trinn. Spørreundersøkelsen ble sendt på e-post til tre lærere med litt ulik erfaring. Jeg ytret ønske til pilotrespondentene om å få tilbakemelding om det var noe uklart ved spørsmålene, og jeg kikket på svarene deres for å se om svarene sto i forhold til spørsmålene og at det ga mening i temasammenhengen for masterprosjektet. Det ble foretatt noen små justeringer på spørsmålene på spørreskjemaet som følge av piloteringen.

3.6 Analyse av data

Det har kommet inn mange svar på spørreundersøkelsen, og det er viktig å ta seg god tid til å analysere dataene som har kommet inn, systematisere og kategorisere svarene og tolke og analysere dataene. Målet er å kunne samle informasjonen til en helhet som kan beskrive mitt utvalg og gi svar på min problemstilling.

Siden jeg samlet inn dataene ved å bruke en spørreundersøkelse via internett, var dataene ferdig transkribert med en gang svarene kom inn, og de var da klare for å analyseres (Hjern & Lindgren, 2011). Datamaterialet ble analysert ved hjelp av en tematisk analyse som går ut på å identifisere, analysere og rapportere mønster eller tema i et datasett (Braun & Clarke, 2006). Dette er en analyse som går gjennom flere trinn, der det første man gjør er å bli kjent med datasettet ved å gå igjennom det, for i neste trinn begynne å organisere dataene. Det neste man gjør er å søke etter tema, se etter sammenhenger og underordne mulige tema, slå sammen

tema, dele opp eller utelate noe fra analysen. Videre må man vurdere relevansen av temaene opp mot forskningsspørsmålene før man i avsluttende fase kan rapportere funnene (Braun & Clarke, 2006). Noen av dataene i materialet mitt kunne beskrives uten særlig fortolkning utover det svaret som respondenten hadde gitt, mens i andre tilfeller måtte jeg søke litt etter meningen og det bakenforliggende i svaret. Dette gjaldt særlig for svar som var mer i stikkordsform hvor man måtte lese større deler av spørreskjemaet for å kunne søke etter den underliggende betydningen.

Det er krevende å analysere et stort antall svar fra en spørreundersøkelse med åpne spørsmål, ikke minst få en oversikt over en stor mengde data som skal kategoriseres og systematiseres (Stjernholm, 2020). Mister man oversikten over dataen, så vil verdien av dataen falle bort fordi man ikke klarer å håndtere og tolke dem. Jeg håper å kunne få en god oversikt over de 80 respondentene i denne spørreundersøkelsen, og det er en fordel å hele tiden ha mulighet til å gå tilbake til datamaterialet hvis det er noe jeg ønsker å se nærmere på.

Spørreundersøkelsen fikk veldig god respons og deler av datamaterialet vil kunne kvantifiseres. Jeg vil kunne si noe om omfanget og hyppigheten av et fenomen. Eksempler på dette er hvor stor andel lærere som har tatt i bruk rask bokstavprogresjon, og antall elever som kan lese fonologisk før skolestart og etter tre måneder på skolen.

3.7 Forskningens reliabilitet og validitet

Når man jobber med forskning, må man alltid ta stilling til om det man har kommet frem til i studien er gyldig og pålitelig. Ved å gjøre forskningsprosessen gjennomsiktig, vil det være mulig for andre å få innsikt i prosessen slik at de ulike trinnene kan evalueres. På denne måten vil man kunne si noe om sikkerheten til det man har funnet i studien og under hvilke forutsetninger disse funnene er gyldige (Thagaard, 2013). Som forsker må man også stille seg spørsmålet om det man funnet er relevant for det man ønsker å undersøke (Furseth & Everett, 2020).

«Reliabiliteten knytter seg til undersøkelsens data: hvilke data som brukes, hvordan de samles inn, og hvordan de bearbeides» (Johannesen et al., 2016, s. 231). Reliabilitet sier noe om studiens pålitelighet, og om man kan stole på det som studien har kommet frem til. Siden man i kvalitative forskningsintervju arbeider med tekstdata, er det viktig at man har en solid intervjureliabilitet (Krumsvik, 2019, s. 171). Intervjureliabilitet betyr i praksis at man har presise intervju spørsmål som respondentene oppfatter og forstår. Uklare spørsmål i spørreundersøkelsen vil svekke intervjureliabiliteten og kunne gi feilaktige data. Det er

gjennomført et pilotstudium for å kvalitetssikre dette studiets spørreundersøkelse og for å sjekke om spørsmålene er presise og klare. Flere respondenter øker reliabiliteten i studien, og i denne studien har det kommet inn svar fra 80 lærere.

Deltakelsen ved spørreundersøkelsen var frivillig, men jeg har ingen kontroll over at personene som svarer faktisk er lærere og om det de sier er sant. Det er fullt mulig å kunne legge inn feilaktige svar som vil påvirke reliabiliteten i min studie og gi et helt feil bilde av begynneropplæringen i skolen. Jeg går ut fra at ingen av deltakerne har et ønske om å sabotere masteroppgaven, og at de har svart ærlig og oppriktig på spørsmålene. Temaet bokstavinnlæring og tidlig skriving er et tema som engasjerer, så jeg tror jeg har fått svar fra en gruppe lærere som er ekstra engasjert i dette. Dette vil igjen kunne påvirke konklusjonen i studiet ettersom de mest engasjerte lærerne vil kunne legge opp en annerledes undervisning, og kunne være mer oppdatert på hva forskningen anbefaler om skriveundervisning.

Som forsker har man lite kontroll over selve testsituasjonen der svarene produseres, og dette vil påvirke reliabiliteten (Stjernholm, 2020). Tolkingsrommet i spørreundersøkelsen vil være uoversiktlig, og hver respondent vil måtte ta sine tolkningsvalg av spørsmålene og svare ut fra hva de legger vekt på. Respondentene vil kunne forholde seg til temaet i spørreundersøkelsen på ulike måter. Det grunnleggende kvalitative aspektet i en spørreundersøkelse er at hvert svar alene har relativt liten forskningsverdi, men den samlede verdien totalt sett vil kunne være svært verdifull hvis man tolker det rett (Stjernholm, 2020, s. 86). En spørreundersøkelse kan være svært reliabel, men det avhenger at man stiller gode spørsmål og at man får de rette respondentene til å svare på spørreundersøkelsen.

Validitet sier noe om forskningens gyldighet, og om forskeren har dekning for det som kommer frem i konklusjonen fra dataene som er samlet inn. Er det samsvar mellom resultatene man har kommet frem til i undersøkelsen og den virkeligheten som er studert (Thagaard, 2013). Gjennom spørreundersøkelsen har det blitt samlet inn data fra lærere på 1. trinn som driver med bokstavinnlæring og tidlig skriving, og som har ansvar for å legge opp undervisningen og gjennomføre undervisningen. Disse lærerne har førstehåndserfaringen med elevene som mottar begynneropplæringen. Spørsmålene som er stilt i spørreundersøkelsen dreier seg om temaet begynneropplæring med vekt på bokstavinnlæring og tidlig skriving. Spørsmålene tar opp det pedagogiske aspektet ved undervisningen og lærernes tanker rundt hvorfor de legger opp undervisningen slik de gjør. Spørreundersøkelser ber om subjektive svar, og subjektive svar kan være et uttrykk for et ønske om hvordan respondenten ideelt sett

skulle ønske at ting var, mer enn hvordan de faktisk er. Forskeren må likevel prøve å belyse temaet på en objektiv og sannferdig måte.

3.8 Forskningsetikk

Forskningsetiske retningslinjer er flere normer som skal sørge for at forskningsprosessen gjennomføres på en forsvarlig og verdig måte (Befring, 2015, s. 28). Forskningsetikk handler både om metodevalg og muligheten for å kunne oppnå sikker kunnskap (Hellevik, 1999, s.38), og i tillegg hensynet til de som deltar i forskningsprosjektet. Alle forskere er forpliktet til å følge retningslinjene til Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH). Som forsker har man ansvar for at forskningen som blir gjennomført er god og ansvarlig forskning, og at respekten for menneskeverdet og personvernet blir ivaretatt (NESH, 2021). Det er særlig viktig å være nøye med hensynet til informert samtykke, sikre anonymitet, beskytte privatlivet og hindre at noen blir skadelidende.

Et viktig prinsipp er at deltagelsen i forskningen er frivillig. Spørreundersøkelsen som jeg skulle gjennomføre var myntet på frivillighet og ble introdusert ved et informasjonsskriv som kort fortalte om masterprosjektet mitt, sammen med oppfordringen til å svare på skjemaet. Det ble også her informert om at spørreundersøkelsen var anonym.

Ved utarbeidelse av spørsmålene til spørreskjemaet, var det viktig å tenke over hvordan spørsmålene ble formulert. Her skal man vise respekt for den som blir intervjuet gjennom å stille gode og gjennomtenkte spørsmål. Det samme gjelder når man skriver oppgaven og refererer til svarene man har fått, også her er det viktig å vise respekt for dem som har deltatt og svart på spørreundersøkelsen. Respondentene trengte kun å svare på spørsmålene de ønsket i spørreskjemaet, og de svarte så mye de ville på de ulike spørsmålene. Det var åpent for alle medlemmer av gruppen å svare på spørreundersøkelsen, men jeg ønsket først og fremst svar fra de som driver med bokstavinnlæring på 1. trinn inneværende år.

Personvernet ble ivaretatt ved å bruke en ikke-søkbar lenke og det var ingen personlige spørsmål i spørreskjemaet som ville kunne gi informasjon som kunne spores tilbake til respondentene. Ingen navn kom sammen med svarskjemaene og ingen personlige opplysninger ble etterspurt eller gitt via spørreundersøkelsen. På dette grunnlaget og slik spørreundersøkelsen var lagt opp og ble gjennomført, var den ikke meldepliktig til Norsk senter for forskningsdata (NSD).

4.0 Resultater og diskusjon

I denne delen av oppgaven, vil jeg presentere resultater fra spørreundersøkelsen og drøfte noen av de viktigste funnene som har kommet frem i temaanalysen og som er sentrale for forskningsspørsmålene og problemstillingen: *Hvordan rapporterer lærere sin praksis i begynneropplæringen med vekt på skriving på 1. trinn?* Forskningsspørsmålene er henholdsvis: Hvordan rapporterer lærerne at de praktiserer bokstavinnlæring og tidlig skriving på 1. trinn? Hvordan begrunner lærerne sine valg av undervisningsmetoder? Hvilke faktorer gjør at lærere lykkes ekstra godt i sitt arbeid i begynneropplæringen?

Starter dette kapittelet med å presentere noen av spørsmålene fra spørreundersøkelsen og noen deskriptive data om respondentene. Videre kommer jeg til lærernes rapporterte undervisningspraksis med vekt på ulike deler av begynneropplæringen som bokstavinnlæring, bokstavprogresjon og tidlig skriving. Etter dette blir de tre forskningsspørsmålene hentet frem og drøftet, de to første forskningsspørsmålene blir drøftet samlet, og det siste forskningsspørsmålet blir drøftet kort til slutt. Avslutter med en oppsummering og konklusjon, studiens begrensninger og tanker for videre forskning.

De første spørsmålene innhenter generell informasjon om lærerens kjønn, alder, geografisk tilhørighet, utdanning, fagområder og antall år som førstetrinns lærer med ansvar for bokstavinnlæringen. Lærerne fikk spørsmål om antall elever de har i klassen, hvor mange klasser det er på 1. trinn og hvor mange elever det er totalt på trinnet på skolen deres. Lærerne ble også spurt om elevene hadde tilgang på hvert sitt personlige nettbrett/PC til bruk i undervisningen.

Deretter ønsket jeg at respondentene skulle fortelle litt om hvordan de jobber med bokstavinnlæring, og jeg ga dem noen setninger til hjelp for hvilke områder de kunne gå inn på for eksempel om de følger et bestemt undervisningsopplegg (eventuelt hvilket), hvor ofte de repeterer bokstavene underveis, om de underviser i hel klasse eller mindre grupper og annen informasjon de selv synes var viktig. De neste spørsmålene handler om fremdriftsplanen for bokstavinnlæringen, der de kunne gå inn på når de starter med bokstavinnlæringen, når de har gjennomgått alle bokstavene, når de starter med lesing og skriving, hva slags skriveoppgaver de legger vekt på, og beskrive litt om hva de tenker rundt dette. De fikk også spørsmål om de benytter seg av digitale verktøy i begynneropplæringen.

Så kom spørsmålene inn på rask bokstavprogresjon. Respondentene fikk spørsmål om hva de synes er bra eller ikke bra med rask bokstavinnlæring, og hvorfor de bruker rask

bokstavinnlæring og eventuelt hvorfor ikke. De ble også spurt om alle elevene følger samme bokstavprogresjon og om de er pålagt å bruke rask bokstavinnlæring. Respondentene fikk spørsmål om hvor mange av elevene i klassen som kunne de fleste bokstavene før skolestart. De fikk også spørsmål om hvor mange som hadde knekt lesekode før skolestart og hvor mange som etter tre måneder på skolen hadde knekt lesekode. Til slutt fikk respondentene spørsmål om de føler de har funnet en god måte å undervise i bokstavinnlæring og skriving som gir et godt læringsutbytte for elevene, og hva de synes er de største utfordringene som førstetrinns lærer per i dag. For spørreskjema, se vedlegg 1.

De fleste respondentene har svart på alle spørsmålene i spørreundersøkelsen, men der det har blitt utelatt noen svar i spørreskjemaet vil det kunne påvirke totalantallet for enkelte av kategoriene/faktorene som jeg tar for meg i studien.

De som har svart på spørreundersøkelsen er lærere som underviser i norsk og de har ansvar for begynneropplæringen på 1. trinn. Av de totalt 80 respondentene som svarte på spørreundersøkelsen er 78 kvinner og 2 menn. Ser vi nærmere på aldersfordelingen til respondentene, er alle aldersgrupper representert, se tabell 1. Geografisk er lærerne spredd over hele landet og alle fylkene er representert i undersøkelsen med tre eller flere lærere (se tabell 1, vedlegg 3). Tabell 1 viser oversikt over aldersfordelingen, antall år med erfaring der de har hatt ansvar for begynneropplæringen og utdannelsen til respondentene. Litt over halvparten av lærerne har mellom 1-4 år med erfaring, og nesten halvparten av dem har kompetanse som adjunkt med tilleggsutdanning.

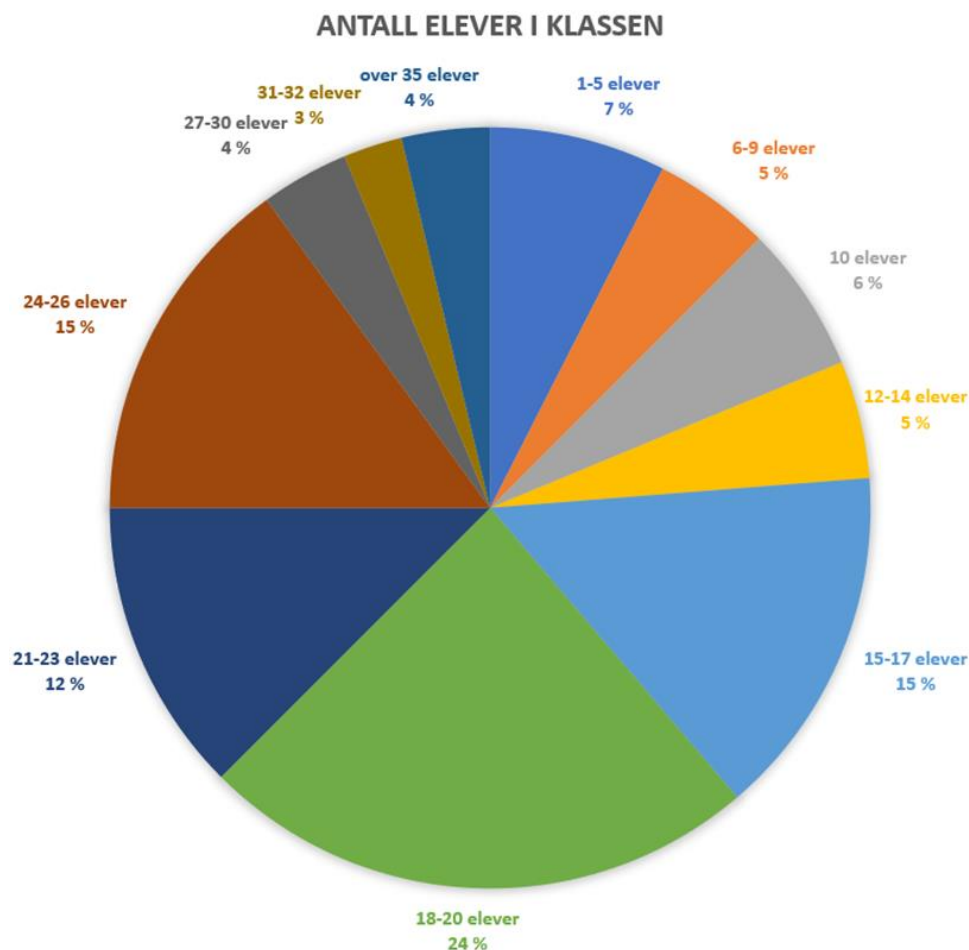
Tabell 1: Fordelingen av respondentene i alder, erfaring og utdanning. Antallet respondenter innen de ulike kategoriene står i parentes.

| alder | erfaring | utdanning |
|---------------|-----------------|------------------------------------|
| 20-29 år (12) | 1-2 år (23) | 3-årig høyskole (1) |
| 30-39 år (19) | 3-4 år (21) | adjunkt (26) |
| 40-49 år (24) | 5-6 år (13) | adjunkt med tilleggsutdanning (37) |
| 50-59 år (23) | 7-10 år (13) | lektor (14) |
| > 60 år (2) | over 10 år (10) | lektor med tilleggsutdanning (2) |

Respondentene er lærere for mange ulike klassestørrelser og skolestørrelser. Noen av elevene går på fadelt skole og i små klasser, mens andre går på middels store og store skoler med flere klasser. Det er klasser representert i undersøkelsen med opptil fire parallelle førsteklasser ved skolene (se tabell 2, vedlegg 3). Det er forskjellige løsninger på fordeling av lærere ved de

større skolene. Ved noen skoler har de klasser med flere kontaktlærere der de deler opp klassen i mindre undervisningsgrupper ved mulighet og behov.

Ser vi nærmere på klassestørrelse som er rapportert i undersøkelsen og hvor store grupper av elever lærerne må forholde seg til i begynneropplæringen, varierer dette mye. Den vanligste klassestørrelsen har 18-20 elever, det nest vanligste er 15-17 og 24-26 elever i klassen, og klasser med 21-23 elever kommer like etter, se figur 1. Over 50 % har en klassestørrelse med mellom 18-26 elever.

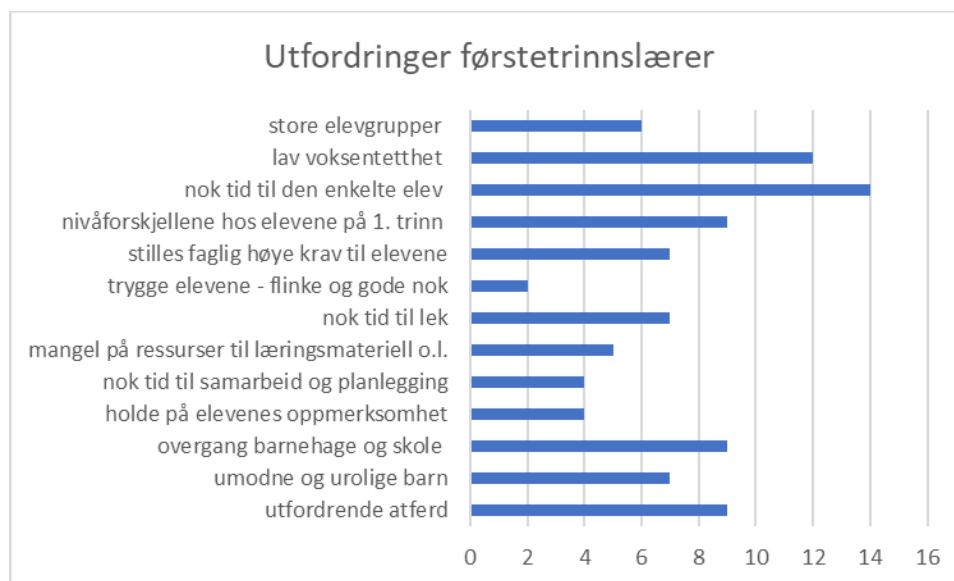


Figur 1: En oversikt over klassestørrelsene representert i undersøkelsen. Sektordiagrammet viser antallet elever i klassene på 1. trinn. (For fådelte skoler er det kun oppgitt antall 1.trinnselever i klassene.)

På spørsmålet om hva de synes er de største utfordringene som førstetrinns lærer per i dag, se figur 2 for noen av de rapporterte utfordringene. Det som lærerne nevner som utfordringer går mye på andre ting enn bokstavinnlæring og skriving. Utfordringene er på flere plan og mange av dem er allmennpedagogiske. Noe av det som går igjen er store klasser med mange elever og at det er for få voksenressurser. Tiden som en begrensende faktor er rapportert som

utfordring i flere sammenhenger, og påvirker for eksempel tid til hver enkelt elev, tid til lek, tid til planlegging og samarbeid mellom lærerne m.m.

Figur 2: Her er noen av utfordringer som førstetrinns lærerne rapporterer (omtrentlige antall).



4.1 Undervisningspraksis på 1. trinn

Av de 80 respondentene som valgte å delta i denne studien er det stor variasjon i hvordan disse lærerne legger opp sin undervisning i forhold til bokstavninnlæring og tidlig skriving på 1. trinn.

4.1.1 Tilrettelegging og organisering av undervisningen

Ikke alle svarene gir informasjon om lærernes undervisning i forhold til organisering av elevene i klassen, omtrent 50 av respondentene sier noe om dette. Klassestørrelsen vil selvsagt spille inn her, og den varierer mye i dette datamaterialet. Undervisningen forgår mest med elevene i full klasse, men på 1. trinn ser det ut til at det gjerne blir kombinert med stasjonsundervisning. Noen bruker stasjonsundervisning en gang i uken, mens andre bruker det oftere. Lærerne oppgir at oppgaver på stasjonsarbeid ofte kan være repetisjon og mengdetrening, og det er vanlig å ha en lærerstyrt stasjon kombinert med andre mer selvgående stasjoner. På denne måten kan læreren legge opp til en egen stasjon med veiledet skriving eller lesing for en mindre gruppe av gangen, slik at elevene kan få en tettere oppfølging med veiledning underveis i prosessen. Er man flere lærere, kan man legge inn flere stasjoner der læreren kan støtte og veilede på denne stasjonen. De andre stasjonene vil nødvendigvis måtte bli mer selvgående aktiviteter der elevene må klare seg mest selv eller de kan hjelpe hverandre. Eksempler på stasjonsundervisning som lærerne i undersøkelsen trekker frem: forming av bokstaver i leire eller bygge bokstaver med klosser, lekpregede aktiviteter

som bokstavspill, ordspill og liknende, stasjoner der de tar i bruk pedagogiske, digitale spill og oppgaver de selv kan utføre på nettbrett eller PC. Ellers oppgir også lærerne at elevene jobber individuelt eller to og to, og i større eller mindre grupper. Klassen kan deles i to eller flere gruppestørrelser etter hva som passer i forhold til det som skal undervises i/gjøres av oppgaver.

4.1.2 Metoder og læreverker

Respondentene oppgir flere ulike metoder og læreverker som de tar i bruk i begynneropplæringen. Noen følger en metode eller ett læreverker og dens bokstavrekkefølge, noen velger å kombinere ulike metoder og/eller læreverker og noen har egne opplegg. Mange lærere kombinerer gjerne flere metoder eller flere læreverker, mens noen få oppgir at de bruker sin egen metode som de også kan kombinere med ulike opplegg. 60 lærere oppgir at de tar i bruk metoder eller læreverker, mens de 20 resterende lærerne ikke oppgir noen form for spesifikke metoder som kan gjenkjennes eller de oppgir at de ikke bruker noen metode eller læreverker som de følger i bokstavinnlæringen. I alt er det nevnt rundt 15 ulike metoder og omtrent samme antallet for læreverker. Det er med andre ord nevnt flere ulike metoder av forskjellige slag i spørreundersøkelsen, og flere ulike læreverker i både bokform og digitalt. Det nevnes også diverse leseverker, arbeidsbøker og ulike digitale hjelpemidler og apper. Jeg kommer ikke til å gå så mye nærmere inn på de enkelte metodene i denne oppgaven. Noe som bør nevnes i denne sammenhengen, som noen lærer har rapportert som utfordring, er at det ved flere skoler ikke er nok ressurser til lærebøker, materialer og konkreter.

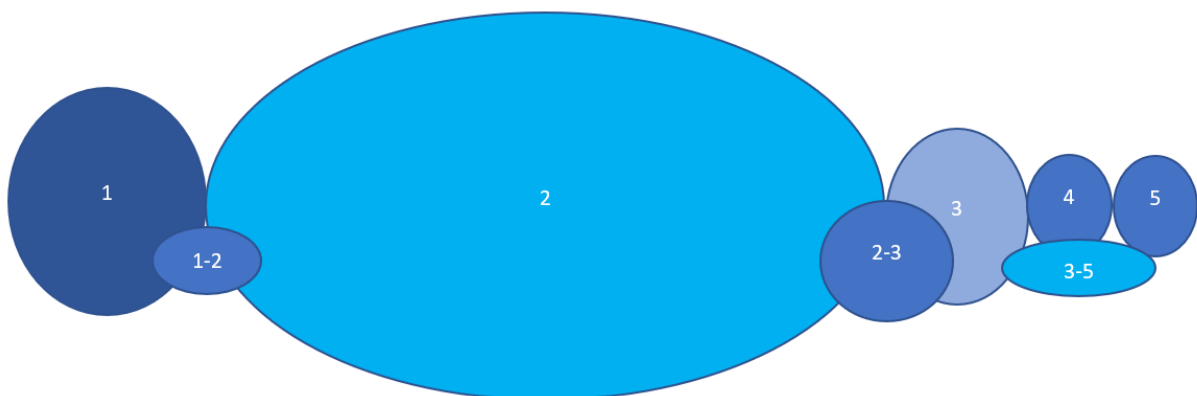
4.2 Vanlig fremgangsmåte for bokstavinnlæring

Ved formell bokstavinnlæring på 1. trinn rapporterer lærerne oftest at det introduseres en bokstav om gangen. Presenteres elevene for to eller flere bokstaver i uken, så gjøres altså dette på hver sin dag i uken, og man jobber gjerne med bokstavoppgaver knyttet opp mot disse bokstavene. Bokstavene blir vanligvis introdusert i full klasse (ca. 42 av 50), noen få sier de presenterer i gruppe (ca. 6 stk., her innunder kommer også fådelte skoler) og det fins et par eksempler på at det skjer i halv klasse. (Det ser ut til å være vanlig å presentere både den store og den lille bokstaven parallelt, men at mange har størst fokus på den lille bokstaven.) Over 80 % av lærerne har presentert de fleste bokstavene formelt (med bokstavforming) før jul, og noen få er ferdige i januar (4 stk.). De som presenterer en bokstav i uken, er ikke ferdig før litt lenger utpå våren. Når det kommer til repetisjon av bokstavene som er gjennomgått varierer dette mye hvordan dette praktiseres (dette gjelder særlig for de som introduserer flere bokstaver i uken). Noen legger inn egne repetisjonsuker med jevne mellomrom eller når de

ser at det er behov for en pause i fremdriften, noen repeterer hver uke, mens andre repeterer etter at alle bokstavene er gjennomgått. Noen repeterer også hver dag og flere ganger om dagen hvis det er mulighet. Det vanligste er å repetere to til tre ganger før jul og underveis i introduksjonen av hele alfabetet.

4.2.1 Bokstavprogresjon

Det er både rask og sein bokstavprogresjon representert i utvalget, men rask bokstavinnlæring er mest representert. I overkant av 70 respondenter oppgir at de bruker en form for rask bokstavinnlæring. Dette utgjør 88 % av de som har svart på spørreundersøkelsen. Det finnes flere måter å gjennomføre rask bokstavinnlæring på, se figur 3. Det vanligste er to bokstaver i uken (54 av 80). Enkelte lærere velger en raskere bokstavprogresjon med tre bokstaver i uken (6 av 80) eller 4 bokstaver i uken (2 av 80) og noen introduserer en ny bokstav hver dag. Noen veksler også antall bokstaver de introduserer de ulike ukene eller tar det annenhver uke for eksempel veksle mellom en og to bokstaver i uken eller to og tre bokstaver i uken, mens en lærer veksler mellom tre til fem bokstaver per uke. Noen velger også å presentere en bokstav i uken (9 av 80). Det finnes eksempler på lærere som presenterer alle bokstavene raskt fonologisk fra skolestart første presentasjonsrunde, slik at elevene skal få tilgang til bokstavene med en gang, kommer tilbake til dette litt senere i oppgaven.



Figur 3: Oversikt over fordelingen av respondentene og bokstavprogresjonen de tar i bruk den første runden bokstavene blir formelt introdusert for elevene. Tallene angir antall bokstaver som presenteres per uke.

Noen legger opp til en rask gjennomgang av bokstavene for at elevene skal få tilgang til alle bokstavene så raskt som mulig, og slik at elevene kan ta bokstavene i bruk med en gang. Flere lærere bruker oppdagende skriving der elevene tar i bruk de bokstavene de kan og kombinerer

med lekeskrift/rableskrift. Noen av lærerne som oppgir at de har valgt å presentere en bokstav i uken, begrunner det med at elevene er umodne, at de trenger mer tid til hver bokstav og mer tid til lek. Et par lærere venter med bokstavformingen til senere og begrunner det med utfordringene enkelte elever har med finmotorikk. De bruker da gjerne først og fremst tastaturskriving i starten, mens de som vil kan skrive for hånd.

4.2.2 Hva rapporterer lærerne som bra/ikke bra med rask bokstavprogresjon:

Lærerne har flere kommentarer til hva de synes er bra og ikke så bra ved å bruke rask bokstavprogresjon i begynneropplæringen. Noe av det som går igjen som lærerne rapporterer som fordelene ved rask bokstavprogresjon, er at elevene får tilgang på bokstavene raskt, slik at de raskt kan ta bokstavene i bruk og de får flere runder med repetisjoner av bokstavene. Elevene kommer også raskere i gang med skriving og lesing, der en del også poengterer at de kommer raskere i gang med skriving og lesing av meningsfulle tekster. De sier også at det er lettere å tilpasse oppgaver til elevene ved å bruke raske bokstaver, og at det gir et godt læringsutbytte og virker motiverende på læring. Mange av disse begrunnelsene samsvarer med begrunnelser for valg av rask progresjon av bokstaver i begynneropplæringen.

Av kommentarer som lærerne rapporterer som ikke så bra ved rask bokstavprogresjon, er at det går for raskt frem for enkelte, noen elever blander bokstavene og glemmer dem, og de svakeste faller av. Noen sier at det ikke passer for de som strever med å huske eller er lite motiverte. Rask bokstavprogresjon kan gå ut over hvordan elevene skriver bokstavene og gå ut over skrivingen deres, og elevene kan legge på seg vaner der de former bokstavene feil. Andre rapporterer at det er travelt å lære to bokstaver i uken og noen poengterer at det blir mye å ta igjen for elevene hvis de er borte noen dager.

4.2.3 Pålagt raske bokstaver?

På spørsmålet om de er pålagt rask bokstavinnlæring svarer de fleste at de ikke er det. 75 respondenter har svart på dette spørsmålet. 25 av lærerne svarer at de er pålagt rask bokstavprogresjon, 67 % svarer "nei" eller begrunner som nei. Flere svarer at de bruker rask bokstavprogresjon siden det er anbefalt, andre svarer at det er metodefrihet eller de har bestemt selv/har vært med på å bestemme selv og noen følger lærebokas fremdrift. Noen av de som svarer at de er pålagt raske bokstaver, sier at de er fornøyde med at de bruker en rask progresjon og at de synes opplegget likevel er bra.

4.3 Komme i gang med skriving og lesing

De fleste lærerne i spørreundersøkelsen rapporterer at de starter med bokstavinnlæringen tidlig, vanligvis allerede de to første ukene. De fleste av lærere rapporterer også at de starter

tidlig med skriving, ofte i kombinasjon med tidlig lesing. Over 74 lærere (95 %) sier de starter med skriving tidlig på høsten. 39 lærere (ca. 50 %) starter allerede første dag/uke med skriving på skolen, og legger vi til uke to er vi oppe i 49 lærere (63 %) som starter med lesing innen uke to på skolen om høsten. Tre lærere sier de venter med skriving til etter jul. 74 (97 %) starter med lesing tidlig på høsten, 30 (40 %) allerede første dag/uke, og tar vi med uke to og uke tre er det oppe i 52 (68 %) lærere som starter med lesing inne uke tre på høsten. En lærer sier de venter til slutten av 1.trinn før de begynner med lesing. Godt over 90 % starter altså med skriving og lesing tidlig.

4.4 Ulike undervisningsopplegg for skriving rapportert i undersøkelsen

Det er mange muligheter når det kommer til valg av undervisningsopplegg og oppgaver i forhold til skriving som man kan legge opp til i undervisningen, og mange ulike opplegg nevnes av respondentene i spørreundersøkelsen. Ut fra det respondentene rapporterer av skriveoppgaver, og de skriver jo ikke om alle mulige oppgaver som de tar i bruk i sin undervisning, så ser det ut til at de tar i bruk mange ulike oppgavetyper. Det ser ut til at lærerne legger opp til varierte undervisningsopplegg.



Figur 4: En oversikt over ulike undervisningsopplegg (vekt på skriving) som blir nevnt i spørreundersøkelsen, og en antydning av hvor hyppig de ulike oppleggene/oppgavene forekommer - fordelt fra mest til minst forekommende.

Lærerne nevner mange ulike undervisningsopplegg som kan fremme skriveutviklingen, se figur 3. Over 50 % rapporterer at de tar i bruk meningsfull skriving med reelle mottakere i undervisningen. De nevner for eksempel å skrive brev, kort og lister, noen har fast i oppgave å skrive brev hjem hver uke der de hjemme leser og svarer tilbake. En del lærere trekker frem skriving i forbindelse med lekpreget undervisning (rammelek), og noen nevner forlagsoppgaver der de lager tekst som publiseres eller henges opp så andre kan lese den. Det som flest har nevnt er skriving på tastatur med lyd støtte, som blir en måte å skrive seg til lesing på. Av musiske opplegg nevner mange? språklek, og en del nevner rim og regler, høytlesning og sanger/alfabetsanger. Eksempler på støttende skriving, her nevner en del bruk

av modelltekster, veiledet skriving og oppdagende skriving med lekeskrift/skriverabling som element for de som enda ikke kan skrive bokstavene. Det er flere lærer som sier at de tar i bruk alle sansene i bokstavinnlæring, og noen sier de har slike aktiviteter ute. Innenfor multisensoriske. Av oppgaver her nevnes det å forme bokstaver i ulike materialer for eksempel forme bokstaver i leire, bygge med klosser, forme bokstaver med fingeren på ryggen til hverandre eller lage bokstaver med naturmaterialer og kroppen. Ellers er det en del undervisningsopplegg med mer vekt på å skrive fritt for eksempel skrive om et tema eller til bilder/myldrebilder som mange nevner. Noen lager egne bøker (ofte digitalt). Ellers har mange oppgaver der de tegner og skriver til, de skriver om felles opplevelser eller selvopplevde ting, og de skriver om ting som eleven interesserer seg for og lager korte fortellinger. Det er også mange eksempler på tradisjonelle oppgaver som innfyllingsoppgaver, avskrift fra tavle, bokstavforming/sporingsoppgaver og hentedikttat eller orddiktat.

4.4.1 Digitale undervisningsopplegg for skriving

De aller fleste benytter seg av digitale hjelpemidler i begynneropplæringen. 65 av klassene har 1:1 tilgang på nettbrett eller pc. De resterende 15 lærerne oppgir at elevene ikke har tilgang på hvert sitt nettbrett eller hver sin pc. Noen venter på nytt utstyr, noen har gammelt utstyr og noen lærere gir uttrykk for at de ikke har tilgang på så mye apper og digitale læreverk som de skulle ønske. De fleste oppgir at de skriver både for hånd og på tastatur. Noen bruker håndskrift mest, mens andre benytter seg i stor grad av tastaturskriving. Et argumenter for å bruke tastaturskriving i undervisningssammenheng er at det er enklere for de elevene som har utfordring i forhold til finmotorikk og bokstavforming.

De digitale hjelpemidlene og appene som lærerne tar i bruk i undervisningen, brukes ofte til øving på bokstavforming og de kan for eksempel se på animasjon av skriveretning. De skriver ord og setninger på tastatur med og uten lyd støtte, og mange bruker det som metode for å skrive seg til lesing. Noen lager skriveoppgaver spesielt for nettbrett/PC og elevene tar bilder/film/lydopptak som de bruker i ulike sammenhenger blant annet til multimodale tekster. De lager tankekart og bøker, bruker tegneprogram, lager felles skapende oppgaver/fortellinger, skriver dagbok, øver på fonologisk bevissthet med repetisjon av; grafemer og fonemer (bokstaver og bokstavlyder), og benytter seg av digital tavle m.m. Det nevnes et hav av muligheter som jeg ikke har mulighet til å gå inn på her. Så det er tydelig at digitale hjelpemidler er en del av begynneropplæringen og det åpner opp for varierte undervisningsopplegg.

4.4.2 Bokstav- og leseferdigheter ved skolestart og etter 3 måneder

De som kan alle bokstavene og kan å lese før skolestart er i mindretall. Antallet som rapporteres varierer mye. Etter 3 måneder rapporterer noen lærere at alle eller de fleste kan lese fonologisk og at de har knekt lesekode. (Dette vil jeg si mer om i forbindelse med det tredje forskningsspørsmålet.)

Tabell 2: Første kolonne viser antallet klasser (i parentes) i det angitte prosent-intervallet av elevene i klassen som kunne de fleste bokstavene før skolestart. De to neste kolonnene viser antallet klasser (i parentes) i det angitte prosent-intervallet av elevene som har knekt lesekode før skolestart og etter tre måneder på skolen. Tallene er omtrentlige og anslåtte tall rapportert av lærerne. I de intervallene som ikke er tatt med i tabellen, er det ingen klasser.

| kan de fleste bokstavene før skolestart | knekt lesekode før skolestart | knekt lesekode etter 3 mnd. på skolen |
|---|-------------------------------|---------------------------------------|
| ingen (6) | ingen (16) | ingen (1) |
| 5-10 % (10) | 5-10 % (22) | 5-15 % (3) |
| 10-20 % (29) | 10-20 % (27) | 25-50 % (12) |
| 20-40 % (19) | 20-40 % (11) | 50-70 % (21) |
| > 50 % (13) | > 50 % (3) | 70-85 % (15) |
| | | > 85 % (24) |

4.4.3 Bruker lærerne et opplegg for begynneropplæringen som de er fornøyde med?

På spørsmålet om de selv føler at de har funnet en god måte å undervise i bokstavninlæring og skriving som gir et godt læringsutbytte for elevene, svarer nesten 90 % at de er fornøyde/ja/ bekrefter dette på noe vis. 77 har svart på dette spørsmålet. 69 bekrefter at de føler de har funnet et opplegg som fungerer, av andre svaralternativ som lærerne oppgir er «både og» (2), «nei» (1), «kanskje» (1), «håper det» (1), «sånn passe» (1), mens to svarer at de fremdeles er på utprøvningsstadiet (tallene i parentes angir antallet). De fleste lærerne rapporterer med andre ord at de er fornøyde med opplegget de tar i bruk for begynneropplæring og at de mener elevene får et godt læringsutbytte.

4.4.5 Begrunnelser for valg av metoder og undervisningsopplegg

Det er viktig å reflektere og være bevisst sine valg når man legger opp undervisning, og det er mange valg som skal tas når man er lærer. Lærerne i spørreundersøkelsen rapportere flere grunner for valg de tar i forhold til ulike aspekt ved undervisningen, noen begrunnelser er utfyllende, men mange er korte og ikke så “dyptpløyende”.

Mye av begrunnelsene for valgene lærerne tar som gjelder generelt, er at valgene er tatt på grunnlag av lærerens egne erfaringer og det går ofte på tilpasning til elevene enten som gruppe eller knyttet til enkeltelever. Noen begrunner valgene ut fra forskning eller de oppgir grunner som har likhetstrekk med det forskning har kommet frem til, og noen lærere er for eksempel pålagt å bruke metoder eller en bestemt bokstavprogresjon. Det har kommet inn

mest informasjon om begrunnelser i forhold til bokstavprogresjon, siden et av spørsmålene i spørreskjemaet gikk spesifikt på dette. Uttalelser fra respondenter i forhold til begrunnelser for valg av raske bokstaver tar opp noen av de samme elementene som fordelene og ulempene ved raske bokstaver.

Kommer nå til å trekke frem noen eksempler som respondenter har rapportert og som viser litt hvordan de begrunner i svarene på spørreskjemaet. En respondent velger å ta i bruk raske bokstaver “fordi de fleste elevene er supermotiverte for å ta bokstavene i bruk når de begynner på skolen, og det er flere elever som kan mange av bokstavene fra før”. “Forskning viser at de fleste elevene har kapasitet til å lære to bokstaver i uken”, eller “ ifølge forskning trenger elevene rask tilgang til bokstaver og få brukt bokstavene aktivt i skriving,” sier to andre respondenter. En annen respondent bruker raske bokstaver “for at elevene skal komme i gang med lese- og skrivetrening”. Noen sier at de “følger progresjonen som læreverket legger opp til”, og “erfaringsmessig fungerer det godt med to bokstaver i uken for de fleste”. En tredje respondent legger også vekt på at “mange elever kan en del fra før, og med raske bokstaver rekker de ikke å kjede seg”, og tilføyer: “de som lærer saktere, lærer også flere bokstaver selv om de ikke alltid husker alle så godt, så husker de flere enn om de skulle ha ventet til en lyd var helt på plass før de gikk videre”. Noen legger også vekt på viktigheten av repetisjon i sine valg, mens andre trekker inn viktigheten av å støtte motivasjon og glede hos elevene og trekker frem at “høytlesing, lesing i selvvalgte bøker og skriving er viktig” i den forbindelse og velger derfor å vektlegge dette i undervisningen. En respondent som velger sakte bokstavprogresjon, sier at “vi velger sein bokstavinnlæring fordi vi har stort fokus på språklig bevissthet, rim, regler, stavelser, lytte lyder i ord, og de synes det er hektisk med flere bokstaver i uka og vil jobbe grundigere med hver lyd.”

I forhold til spørsmålet om alle elevene følger samme bokstavprogresjon svarer en lærer “tilpasser underveis etter kartlegging”, og det er flere respondenter som sier de tar i bruk kartlegging for å tilpasse og nivådele undervisningen. En annen lærer svarer i forhold til at alle i klassen følger samme bokstavprogresjon at “alle gjør det, men ser at noen elever tar det fortere enn andre, og de får utfordringer deretter.” Andre begrunnelser som kan legge føringer for undervisningen og valg: “Får ikke benyttet meg av så mye av digitale verktøy som ønsket, da nettbrettene våre er gamle, og ikke støtter nyere apper.” I forhold til skriveoppgaver: “Viktig at skriveoppgavene er til noen som gir elevene mening og at skrivingen verdsettes i etterkant.” En siste her sier: “Rask innlæring gjør at de får mange repetisjoner, leser og

skriver mye raskere enn en bokstav i uka. Kan produsere meningsfulle tekster. Noe som gir motivasjon.”

De fleste respondentene rapporterer at de velger å starte tidlig med bokstavinnlæring, ha ofte repetisjon og over halvparten bruker meningsfulle oppgaver sammen med raske bokstaver siden det er anbefalt av forskning. Noen sier også at de følger opplegg som Lesesenteret og Skrivesenteret legger opp til. Lærerne er tydelig opptatt av at elevene skal ha et godt læringsutbytte, og de vil gjerne finne og bruke metoder eller undervisningsopplegg som fungerer godt for dem selv og for elevene. Utfordringene som lærerne rapporterer i forbindelse med spørsmålet om hva de synes er de største utfordringene som førstetrinns lærere per i dag, ligger også som et bakteppe og legger føringer for valgene som lærerne tar i forbindelse med undervisningen.

4.6 Drøfting

Først vil jeg ta for meg de to første forskningsspørsmålene samlet og drøfte disse. Den første drøftingsdelen tar for seg hva som kjennetegner undervisningspraksisen som lærerne har rapportert for begynnerlæring på 1. trinn, og jeg vil se nærmere på hvordan de begrunner sine valg.

4.6.1 Lærernes undervisningspraksis og deres begrunnelser av valg

Coker et al. (2016) undersøkte i sin studie 50 klasser ved 13 ulike skoler i 3 ulike skoledistrikt i USA. De fant at det var mest vanlig med bokstavinstruksjon og skriveundervisning i hel klasse. Hvilken gruppestørrelse de opererte med i disse klassene, varierte, men de fant at flest skriveinstruksjoner ble gitt i hel klasse. Ved behov ble det gitt instruksjoner i mindre grupper og individuelt, men det var stor variasjon mellom lærerne. Det ble rapportert om 137 ulike undervisningsopplegg.

Klassestørrelsen varierer mye i min studie, men det ser ut til å være vanlig å kombinere undervisning i full klasse og i grupper når man underviser på 1. trinn. Det vanligste er å drive med skriveundervisning og introduksjon av bokstaver i full klasse. Vi ser en veksling mellom klassestørrelser og gruppestørrelser i forhold til hva som skal gjennomføres av undervisning i de enkelte timene. Undervisningen i full klasse blir veldig ofte kombinert med stasjonsundervisning, i hvert fall en gang i uken, men for enkelte klasser blir dette brukt oftere. Begrunnelser for bruk av stasjonsundervisning er at de kan gi en variert undervisning og kunne veksle mellom ulike aktiviteter. Undervisningen gir små økter og skift i aktivitet som er fordel for de minste elevene. Det er en effektiv måte å få gjort mye på, sier enkelte lærere, og de kan ta i bruk forskjellige språk- og skriveutviklende aktiviteter. Av oppgaver

som lærerne nevner brukt i stasjonsundervisning, er veiledet skriving eller veiledet lesing på stasjoner med lærer til stede, mens de andre stasjonene er mer selvgående hvor elevene får oppgaver som går mer på repetisjon og mengdetrening. Ved å bruke stasjonsarbeid vil man kunne legge opp antall voksenstyrte stasjoner etter hvor mange lærerressurser man har.

Det ble også sett på andre parametere i studien til Coker et al. (2016) i forhold til skriveinstruksjoner og hva lærerne prioriterte. Nesten alle parameterne i denne studien viste store variasjoner, og det tyder på svært ulik praksis av skriveinstruksjoner i begynneropplæringen mener Coker et al. (2016). Variasjon i skrivepraksis og undervisning av skriving ser ut til å gjelde for norske forhold også. I en kvantitativ undersøkelse av Graham et al. (2020) undersøkte de hvordan det undervises i skriving ved norske skoler på 1.-3. trinn. 1049 lærere deltok i spørreundersøkelse, og det ble avdekket stor variasjon i hvordan lærerne rapporterte at de praktiserte skriveundervisningen. Mange forskjellige praksiser for skriveinstrukser ble rapportert inn, men det varierte i hvor stor grad og hvor mye de ble tatt i bruk. Lærerne i denne undersøkelsen rapporterte at de ga en variert skriveundervisning som legger til rette for ulike typer skriving, skrivestøtte, og undervisning av kritiske skriveferdigheter, men det var ikke tilfelle for alle lærerne i undersøkelsen.

Håland et al. (2019) gjennomførte en kvantitativ undersøkelse der også lærerne selv rapporterte sin skriveundervisning på 1. trinn. 299 lærere fra hele Norge deltok og rapporterte inn hvordan de underviser i skriving på 1. trinn på høstsemesteret. Det ble sett nærmere på hvor ofte elevene skriver, hvilke type tekster de skriver og hvordan elevene blir støttet i sin skriving. De fant blant annet store forskjeller i tid brukt på skriving. Over 60 % av lærerne sa at de publiserte elevenes skriving på en eller annen måte, men bare ca. 30 % sa at elevene fikk oppgaver der de skulle skrive til en reell mottaker. En tanke hva denne store variasjonen kunne komme av, som også dukket opp i undersøkelsen med Coker et al. (2016), var at lærere mangler metoder for å inkludere gode og egnede skrivepraksiser ved skolestart, og responsen i undersøkelsen angående støttende stillas indikerer at enkelte lærere ikke tar i bruk et stort spekter av metoder.

Lærerne i min studie støtter seg gjerne på flere metoder og læreverk, og enkelte bruker flere metoder eller elementer av ulike metoder samlet. Dette blir også brukt i forbindelse med læreverk, slik at det kan bli brukt flere læreverk på 1. trinn. Det nevnes at noen læreverk er litt for vanskelige å starte opp med slik at de tar i bruk det ene læreverket først og et annet etterpå. Mitt inntrykk fra min studie er at lærere plukker ut det de synes fungerer best ut fra

det de har lært og erfart, og disse delelementene samlet blir deres metode eller en miks av metoder. Lærerne lager på denne måten sin kombinasjon av metoder og læreverker som de synes er best, Det samme gjelder for undervisningsopplegg der de også plukker de undervisningsoppleggene de synes er bra og som elevene liker.

I min studie er det også funnet variasjon i bokstavprogresjon. Lærerne rapporterer bruk av både sein og rask bokstavprogresjon. De som tar i bruk rask bokstavprogresjon, gjør det i ulik hastighet, de kan presentere fra to til fem bokstaver formelt i uken, eller de som legger mer fokus på fonologisk tilnærming av bokstavene, kan presentere alle flere ganger i løpet av uken. De som rapporterer at de presenterer to bokstaver i uken, gjennomføre det heller ikke likt. Noen velger å starte med en bokstav i uken noen uker først, før de går over til to bokstaver i uken. Her varierer antall uker med sein progresjon før de går over til to bokstaver i uken som de gjennomfører ellers og mest. Noen veksler mellom to og tre eller to og en bokstav i uken, noen har repetisjonsuker oftere enn andre eller de tar noen pauser underveis. Noen kombinerer fonologisk rask introduksjon av bokstavene med formell bokstavinnlæring med en hastighet på to bokstaver i uken. Det finnes også andre løsninger, så to bokstaver uken rapporteres gjennomført ulikt og variert.

Jeg finner i min studie i likhet med andre tidligere studier, store variasjoner i hvordan lærerne legger opp begynneropplæringen. Ulike metoder, læreverker og undervisningsopplegg blir rapportert tatt i bruk, og en og samme lærer kan bruke flere metoder, læreverker og undervisningsopplegg samlet. Rask bokstavprogresjon rapporteres gjennomført ulikt, det samme gjelder for to bokstaver i uken. I tillegg er det store variasjoner i måten lærerne rapporterer hvordan de legger opp repetisjon av bokstavene underveis på 1. trinn. Erfaringene, elevgruppen, klassestørrelsen, ressurser i form av midler og lærere/voksenressurser, om de er pålagt eller anbefalt noe i undervisningssammenheng, alle disse faktorer vil direkte eller mer indirekte sammen legge føringer for valgene de tar og hvordan de legger opp sin undervisning. Dette vil igjen påvirke at vi får så store variasjoner i undervisningen.

Begrunnelser som flere respondenter nevner i forhold til de valgene de gjør i av metoder, læreverker, undervisningsopplegg og repetisjon, er ofte i forhold til hva de har av egne erfaringer og elevtilpasninger til elevgruppen og enkeltelever. En faktor som legger føringer for valg av blant annet læreverker og metoder, kan være mangel på ressurser for eksempel til innkjøp av bøker eller lisenser som gir tilgang på nettutgaver av læreverker. Noen respondenter oppgir mangel på ressurser som en utfordring. Enkelte lærere nevner at de ikke har tilgang på

digitale hjelpemidler, ikke nok digitale hjelpemidler eller ikke tilgang på de digitale hjelpemidlene de kunne tenkt seg å ha. Her kommer det også inn ressurser til digitalt utstyr som begynner å bli utdatert, og noen rapporterer at de har gammelt, digitalt utstyr som fungerer dårlig.

Svarene fra respondentene i undersøkelsen gjenspeiler at det er et stort mangfold i hvordan lærerne legger opp sin undervisning i begynneropplæringen. Det lærerne rapporterer inn i forhold til bruk av metoder og undervisningsopplegg, varierer mye, og ulike begrunnelser gis basert på ulike erfaringer hos lærerne i tillegg til elevtilpasninger. Lærernes egne erfaringer og de elevene de har i klassen, vil være avgjørende for hvordan de legger opp sin undervisning. Lærerne kan ha ulike erfaringer med metoder og læreverk, og de kan ha kjennskap til ulike metoder og fått kurs i ulike metoder. De kan også være pålagt forskjellige metoder eller et bestemt undervisningsopplegg og være anbefalt en fastsatt bokstavprogresjon, men lærerne kan benytte seg av metodefriheten. Dette vil være noen av mange faktorer som spiller en avgjørende rolle for hvordan de legger opp sin undervisning i praksis. Lærerne velger den måten de synes er best egnet for elevene og som de mener gir best mulig læringsutbytte for sine elever. Vi må ha tro på lærernes profesjonalitet og evne til å vurdere hva som er best for deres elever. Skar og Myhill (2022) understreker at hver enkelt elevs skriveutvikling er unik, og derfor må opplæringen tilpasses behovene som den enkelte elev har og undervisningsopplegget bli deretter. Valg av metode kan ha stor betydning for elevenes lese og skriveferdigheter (Høien & Lundberg, 2012), men det finnes ikke en metode eller opplegg som er den beste for alle på grunn av elevenes individuelle forskjeller (Lyster, 2020).

Skriveforskning anbefaler en rask bokstavprogresjon fremfor sein progresjon når elevene skal lære seg bokstavene på 1. trinn. Ut fra det lærerne rapporterer i min studie tar 88 % i bruk rask bokstavprogresjon, men det er vanligst å introdusere to bokstaver i uken, ca. 80 % gjør det. Ved å ta i bruk en rask bokstavprogresjon, vil alle bokstavene være gjennomgått omtrent til jul, som de fleste som tar i bruk raske bokstaver rapporterer at de gjør.

Ikke alle er udelt positive til at rask bokstavprogresjon blir tatt i bruk i økende grad i begynneropplæringen. Linda Larsen ved Institutt for spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo har uttrykt bekymring for at det går for raskt frem for de svakeste elevene (Larsen et al., 2015). Larsen uttaler at hun synes det er uheldig å sette så mye fokus på bokstavintroduksjon, hun mener det er viktigere å jobbe med elevenes språklige bevissthet. Hun tror blant annet at en rask bokstavprogresjon vil kunne hemme utviklingen av fonologisk bevissthet hos

de svakeste elevene, og at disse elevene vil kunne hindres i å oppleve mestringsfølelse på skolen. I min studie finnes det eksempler på lærere som har startet med å introdusere to bokstaver i uken og gått over til en bokstav i uken, fordi de har merket på elevene at det går for fort frem. Enkelte har uttalt at de ikke bruker rask bokstavprogresjon fordi mange elever ganske raskt ville kunne føle manglende mestring.

Lundetræ og Sunde (2020) svarer på disse uttalte bekymringene, og sier at det også for forskere er viktig å ha fokus på de elevene som kan utvikle lese- og skrivevansker. De understreker at det ikke er et poeng å rase gjennom bokstavene forttest mulig. Progresjonen skal ikke være for rask, uttaler Lundetræ og Sunde (2020) der de anbefaler en progresjon på to bokstaver i uken. Forskning viser at rask bokstavprogresjon har flere fordeler også for de som sliter (Sunde et al., 2019). De har funnet ut at ved å ta i bruk rask bokstavprogresjon vil man tidligere kunne oppdage de elevene som sliter og sette inn tiltak for disse elevene. Siden raske bokstaver også legger til rette for å øve og repetere oftere, vil dette også ha en positiv effekt på disse elevene (Lundetræ & Sunde, 2020). Flere repetisjoner gjør at bokstavene blir automatisert i større grad, og det legger til rette for bedre muligheter til å utvikle elevenes staveferdigheter (Sunde et al., 2019). Elever i klasser med raskere bokstavinnlæring leser bedre i slutten av 1. trinn, og det er spesielt gunstig for de elevene som skårer lavest (Sunde et al., 2019). Rask bokstavprogresjon gir læreren gode muligheter til å tilpasse opplæringen, tidlig oppdage de som strever, de får repetert flere ganger, og det er mulig å sette inn tiltak tidligere i skoleløpet enn ved langsom progresjon (Lundetræ & Sunde, 2020).

Ved tidlig å kunne merke at en elev sliter, vil man tidligere kunne sette inn tiltak som er i tråd med Meld. St. 6 (2019-2020) som omhandler tidlig innsats. Har man oppdaget at en elev sliter kan man tilrettelegge undervisningen for disse elevene med en gang. Noen av respondentene rapporterer at de har opplegg klart som de gjennomfører for å hjelpe de som strever, og flere lærere rapporterer at de bruker kartlegging for å sjekke at elevene henger med i begynneropplæringen. Kartlegging og identifisering av ferdighetene til elevene vil hjelpe læreren å finne ut hva de skal vektlegge i undervisningen og legge føringer for hvordan læreren skal tilpasse undervisningen til sine elever (Lyster, 2020). Aas (2021) skriver i sin bok om dysleksi, hva en god språk- og leseplan bør inneholde. Aas trekker frem viktigheten av å ha oversikt over hva som er god begynneropplæring, bygd på forskning. Det bør være tydelige rutiner for kartlegging, hvordan man skal gjennomføre den tidlige innsatsen og hva man skal gjøre hvis man mistenker lese-, skrive- eller språkvansker. Det kan være

betryggende å ha en slik plan som kan slik at man vet bør gjøre hvis man f.eks. oppdager en elev som sliter.

Raske bokstaver vil også være gunstig for de elevene som kan mange bokstaver fra før, det legger til rette for at de skal slippe å kjede seg (Lundetræ & Sunde, 2020). Det er viktig å legge til rette for at alle elever, ikke bare de elevene som sliter. Alle har rett til tilpasset opplæring, og rask bokstavinnlæring gir gode muligheter for å tilpasse opplæringen både for de som strever og for de elevene som har kommet i gang med lesing og skriving (Lundetræ & Sunde, 2020). Graham (2019) trekker frem et poeng om at ikke alle elever får den skriveopplæringen de trenger eller fortjener, og at alle elever har krav på en tilpasset undervisning. Dette vil gjelde også for skriving, og det må jobbes mot et mål at alle får en best mulig tilpasset skriveundervisning og et best mulig læringsutbytte generelt sett.

De aller fleste respondentene oppgir altså at de tar i bruk en form for rask bokstavprogresjon. Som begrunnelser for å ta i bruk en rask bokstavprogresjon i begynneropplæringen, bruker respondentene i flere tilfeller at det er anbefalt av forskning eller de bruker argumenter som går i retning av det som forskning har kommet frem til er gode måter å undervise i tidlig skriving på. Noen sier de følger opplegg som Lesesenteret eller Skrivesenteret har utarbeidet. Andre sier at de følger progresjonen til læreverket. Ellers er elevtilpasning også brukt som begrunnelse både for å ta en seinere bokstavprogresjon og rask bokstavprogresjon. Noen sier de velger rask bokstavprogresjon fordi de vet at det fungerer godt. Rundt 30 % sier de er pålagt å bruke en form for rask bokstavprogresjon i sin undervisningspraksis.

Sunde & Lundetræ (2019) undersøkte i sin studie om rask bokstavinnlæring er knyttet til annen skriveundervisning på 1. trinn. De så på undervisning både på høsten og våren, og ønsket spesielt å se på om lærerne i undersøkelsen utnyttet det potensialet som raske bokstaver gir for å starte med skriving og lesing tidlig, og om at det ble brukt mer tid til å ta i bruk bokstavene i meningsfull skriving. Studien viste at dette ble gjort i liten grad på høsten, og at det kom frem at det ikke er nok med en endring som kun går på bokstavprogresjon, undervisningen i tilknytning til dette må også endres (Sunde & Lundetræ, 2019) s.

Er det ting vi mister ved å gå over til rask bokstavprogresjon? Noen respondenter mener at ved å ta i bruk rask bokstavprogresjon vil forming av bokstavene bli tonet ned og brukt mindre tid på. Er elevene usikre på hvordan de skal forme bokstavene og ikke har fått automatisert dette, vil skriveflyten til eleven svekkes (Skar et al, 2021). Når skriveflyten svekkes, vil også evnen til å produsere en lengre tekst svekkes og skrivegleden vil kunne avta

– en ond sirkel. På den måten raske bokstaver er tenkt lagt opp, er det ikke meningen at bokstavintroduksjonen skal være noe som tar lang tid. Det anbefalte er å bruke rundt 10-15 minutter på en ny bokstav, og etterpå la eleven få jobbe med bokstavene i meningsfylte tekster, både skriving og lesing (Sunde & Lundetræ, 2019).

En viktig faktor ved rask bokstavprogresjon er mer muligheter for repetisjon og det vil kunne bidra til automatisering av bokstaver, men det må sette av nok tid til bokstavformingen for hånd for å kunne utvikle en funksjonell håndskrift. Da må det være fokus på rett blyantgrep og hensiktsmessig forming av bokstavene, slik at elevene får bokstavflyt og skrivingen ikke tar for lang tid slik at elevene mister motivasjonen for videre skriving. Det at det skrives mye på tastatur i begynnerlæringen hjelper heller ikke på blyantgrepet og bokstavformingen. Å forme bokstaver med pekefingeren blir lite trening av å holde en blyant riktig.

Tastatur og digitale verktøy er blitt en del av begynnerlæringen. Ut fra det lærerne rapporterer i min studie, tar de fleste i bruk digitale verktøy i skriveundervisningen. Ikke alle elevene har 1:1 tilgang på nettbrett eller datamaskin, men selv de som ikke har det, rapporterer de fleste respondentene at de har tilgang til å bruke det av og til. Digitale verktøy åpner opp for et mangfold av muligheter som legger til rette for variert skriveundervisning. For de elevene som har utfordringer i forhold til lesing og skriving fins det mye hjelpemidler som kan støtte elevene med vanskene.

De fleste lærerne i min studie som rapporterer om bruk av digitale hjelpemidler, sier de tar i bruk både håndskrift og skriving på tastatur i undervisningen. Det er viktig å bruke begge deler, er det flere som sier de legger vekt på. Det å forme bokstaver med blyant er positivt kognitivt sett, men skriver elevene på tastaturet kan de skrive uten å tenke på å forme bokstaver (Bjerke & Johansen, 2017). For de elevene med finmotoriske utfordringer kan det være godt å ha dette som en mulighet. Det er viktig å la elevene utvikle håndskrift parallelt med at de lærer seg å bruke digitale skriveverktøy (Myran, 2018), og når elevene får jobbe systematisk med skriving, vil elevene bli godt kjent med bokstavene slik at de er kognitivt og motorisk forberedt til senere skriftformingstrening. For å kunne opparbeide seg en funksjonell håndskrift må man bruke nok tid. Bokstavene må øves på for å automatiseres, slik at elevene får en flyt i skriften sin. Skrivekvalitet henger sammen med skrivehastighet, og det er vanskelig å skrive en lengre tekst hvis man sliter med å forme bokstaver (Skar et al., 2021). Skar et al. (2021) har sett nærmere på skriving og skriveflyt. De sier at inntil barn kan skrive bokstaver raskt og nøyaktig, vil håndskriften forstyrre og begrense kvaliteten på teksten. I

Skar et al. (2021) sin undersøkelse ble nærmere 5000 elever som gikk i 1.-3. trinn testet på flyt i håndskrift opp mot skrivekvalitet. Skrivekvalitet ble testet i funksjonelle skriveoppgaver, og de fant at flyt i håndskrift gir lengre tekst.

I min studie rapporterer de fleste lærerne at de starter tidlig med bokstavinnlæring og skriving, og mer enn halvparten tar i bruk meningsfull skriving. Kombinasjonen av disse er viktig, bokstavene som elevene blir presentert for, må tas i bruk i meningsfulle sammenhenger slik at de ser nytten av å lære seg bokstavene, og skrivingen må ha et formål, jf. funksjonell skriving. Det legges særlig vekt på de kommunikative fordelene, og målet med selve skrivingen er å kommunisere, dokumentere eller lære (Matre et al., 2021). For at de yngste elevene skal kunne forstå at skriving er noe de trenger å lære seg, må vi legge til rette for at elevene deltar i skrivende fellesskap og legge opp til at de tar i bruk skrift for å kommunisere (Graham, 2021). Det er viktig å tilrettelegge for flere oppgaver der elevene blir aktive og ser hensikten med å skrive. Et eksempel på en slik type oppgave kan være lekpregete undervisningsopplegg der å ta i bruk skrift er et naturlig element av leken. Vi kaller det gjerne rammelek, og det kan være en form for butikklek eller sykehuslek. Elevene må for eksempel skrive en handleliste for å kunne handle i butikken eller sykepleieren skal skrive ned pasientens navn og hva som feiler pasienten. Det er skrivesaker og modelltekster tilgjengelig på rommet for å legge til rette for skriving, og det kan med fordel være noen utkledningseffekter eller ting de kan handle i butikken for å gjøre det mer spennende. Læring vil skje i samspelet med de andre som deltar i leken. Rammelek er et av flere gode undervisningsopplegg som er rapportert brukt i min studie. Lærerne rapporterer i min undersøkelse man varierte oppgaver, både tradisjonelle og mer meningsfulle oppgaver. Det har tradisjonelt blitt brukt mye innfyllingsoppgaver og avskrift i tilknytning til skriving på 1. trinn. Vi trenger også disse aktivitetene, men de er ikke så motiverende i lengden og heller ikke så kognitivt utfordrende (Witteck, 2021). Gerde et al. (2012) trekker frem at tidlig skriving er mer enn bokstavforming. De definerer skriving som en aktivitet som uttrykker ideer, meninger og det å kunne uttrykke seg i tekst, og at vi kan ta i bruk skrift for å kommunisere og komponere tekst.

Når man først har fått tilgang på bokstavene tidlig, vil forholdene ligge til rette for å gi elevene tilgang på gode lesetekster og meningsfulle skriveoppgaver parallelt med innlæringen av bokstavene. Respondentene i min studie ser ut til å være opptatt av at elevene skal starte tidlig med skriving og lesing, at elevene skal få skrive ofte og skrive om det som interesserer dem. Det er gjennomgående at de er opptatt av å ha varierte og interessante oppgaver som

fenger elevene, og legge til rette for at elevene kan skrive på sitt nivå. De trekker også frem at det ikke skal være så mye fokus på rettskriving i begynnelsen (kun få unntak på dette her).

Lærere må legge til rette for helhetlig og funksjonell skriving, der skriveoppgavene er varierte og engasjerende. Det varierte undervisningen må settes i en helhetlig og større sammenheng.

Det å lese og skrive henger sammen. En fordelaktig måte å lære seg å lese på er gjennom å skrive. Man skriver seg til lesing, og skriving blir som en motor for å lære seg lesingen (Elbow, 2004). Skriving før lesing og skriving som en vei inn i lesingen, kalles også oppdagende skriving. Forskning viser at en effektiv måte å lære seg å lese på, er å drive med oppdagende skriving. Skriving vil hjelpe 1.-trinns elevene med å lære å lese, som anses som en vanskelig prosess (Elbow, 2004). I oppdagende skriving er elevene blir aktivt deltakende i skriveprosessen, og de deltar i egen læring. Svakhet i lesing stammer gjerne fra det å unngå skriving, og elever vil bli mer oppmerksomme på lesing når de får muligheten til skrive ned sine tanker på papiret og være i skriverollen (Elbow, 2004). Når elevene skriver seg til lesing, er det enklere å knekke lesekode. Mange av respondentene i min studie rapporterer at de bruker det å skrive seg til lesing (67 %) i sin undervisning, og her kommer bruken av digitale hjelpemidler i begynnerlæringen tydelig frem. 65 av 80 respondenter sier de har nettbrett eller datamaskiner som elevene har 1:1 tilgang på. Over 80 % av de som tar i bruk å skrive seg til lesing, bruker skriving på tastatur med lyd støtte. Når elevene trykker på en bokstav på tastaturet, vil de samtidig høre lyden av denne bokstaven. Ved å kunne repetere dette mange nok ganger vil elevene kunne se sammenhengen mellom lyden og bokstaven. På denne måten vil elevene kunne skrive seg til lesing ved å bruke tastaturet. Dette er en metode som ganske mange av respondentene i min studie har tatt i bruk i sine klasserom.

Lærerne i spørreundersøkelsen min rapporterer at de starter tidlig med skriving ved oppstart i 1. trinn. Elevene møter opp på skolen lærevillige, ivrige og motiverte. Det er viktig å ta vare på denne motivasjonen. Det er viktig å starte skriving så tidlig som mulig når elevene starter på skolen og de trenger ikke å kunne alle bokstavene for starte å utforske skriving (Myran & Håland, 2018). Når de yngste elevene skal lære seg å skrive, sier Myran og Håland, at det det er en fordel å lære skriving gjennom lek og utforskende aktiviteter. På denne måten vil de kunne tilnærme seg skriftspråket i lekpregede aktiviteter som vil være en naturlig tilnærming til læring for barn. Elevene vil når de starter på skolen befinne seg på ulike nivåer i skrivingen og det er viktig at elevene får skrive ut fra det nivået de er og at det blir godtatt. Det får jeg et godt inntrykk av at respondentene i denne undersøkelsen veldig opptatt av. Rableskriving eller lekeskriving skal godtas som skriftform i skriveutviklingen. Solheim og Falk (2021)

snakker om at *skriverutvikling* kan komme før *skriveutvikling* og forklarer dette med at elevene kan forstå egenskaper om hvordan ting henger sammen i forhold til skrift, men ikke kunne klare å uttrykke det i verbalspråklig tekst. Ved å ta i bruk tegninger, rableskrift eller andre tegn og symbol vil de kunne delta i skrivingen på sitt nivå. Barn lærer seg språkssystemet ved å delta i språklig samspill med andre, og barna lærer seg skriftspråket ved å delta i skriftspråklig samspill med andre. Her kommer det sosiokulturelle perspektivet inn. Helhetlig skriving der skrivingen settes inn i en større sammenheng og der elevens tekst har en funksjon. Eleven skal få oppleve at teksten de skal skape skal kunne brukes til noe, de skal kjenne at skrivingen har et formål, som vil hjelpe eleven å se poenget med skrivingen (Johansen & Bjerke, 2020). Johansen og Bjerke poengterer også at elevene ikke skal skrive lange og feilfrie og tekster. Elevene må få kommunisere og utforske skrift, uten korrigerende og skrivefeil. Å bli bemerket alle feil man skriver i en tekst lenge før man er ordentlig kommet i gang med å skrive, vil ikke virke særlig motiverende.

I skriveformelen ser vi at skriving uttrykkes som et produkt av tre faktorer: budskap, innkoding og motivasjon. Ved å ta i bruk meningsfulle tekster med reelle mottakere der elevene vil ha et klart budskap de ønsker å formidle, vil elevene på 1. trinn kunne oppdage noe av det som er grunnleggende med skriving, de vil kunne se at de kan ta i bruk skrift for å kunne kommunisere med andre (Solheim, 2011, s. 44). Elevene kan få i oppgave å skrive et brev til foreldrene eller lage en liste over ting de ønsker seg, her vil hvem de skal formidle budskapet sitt til komme tydelig frem. Formålet med brevet er å fortelle noe til sine foreldre, det kan være noe de har gjort på skolen eller en beskjed om noe de synes er viktig. Innholdet i denne teksten i brevet vil være tydelig for eleven. Det blir også tydelig for eleven hva brevet skal brukes til, og hvem som blir aktuelle mottakere. Det er viktig at elevene gis rom for å uttrykke seg tidlig i skrift slik at det oppleves som relevant og noe de kan ha nytte av.

Faktoren kalt innkoding i skriveformelen dreier seg om den mer tekniske biten av skrivingen (Traavik, 2013, s.40). Gjennom å skrive brev, kort eller lister vil elevene få teste ut språket sitt, de kan utveksle ideer med medelever og de kan skrive og tegne det de ønsker å formidle. Mange førsteklasse trenger en del støtte under skriveprosessen og vi kan gi dem denne støtten gjennom å modellere eller lage noen modelltekster som kan være tilgjengelige mens de skriver. Gjennom å bruke disse modelltekstene vil vi kunne gi elevene et støttende stillas (jf. Håland, 2016, s.30). Når man tar i bruk skriving tidlig i 1. klasse – kanskje allerede første skoledag (som mange respondenter oppgir at de gjør) – vil det være naturlig for elevene å ta i bruk de bokstavene de kan og fylle ut med lekeskrift/rableskrift eller tegne til for å formidle

sitt budskap. Elevene er på ulike stadier i skriveutviklingen, og det vil være naturlig å anerkjenne også de elevene som ønsker å bruke skriverabling eller er på stadiet for bokstavutforskning. Det er viktig for disse elevene å bli anerkjent for sin begynnende forestilling og interesse for skrift. Dersom man ønsker å bevare disse elevenes utforskende og begynnende interesse for bokstaver må man legge til rette for et miljø som aksepterer en lekende tilnærming til skrift som en viktig og naturlig del av skriveprosessen (Høigård, 2013, s. 287). Det er viktig å berømme alle forsøk på å kommunisere gjennom skrift i tidlig skriving, siden det i denne tidlige fasen ikke bør være et stort fokus på hva som er riktig eller feil skrivemåte (Myran & Håland, 2018). Det er alltid viktig å legge til rette for god skriveopplæring og at undervisningen blir tilrettelagt slik at alle elevene skal kunne kjenne på mestring, og at elevene får oppgaver de er motiverte for å skrive. Vi ønsker gjerne at våre elever skal oppleve skriveglede, og klarer vi å lage oppgaver som føles relevante og meningsfulle – og som alle kan mestre ut fra sitt nivå i skriveutviklingen vil elevene kunne føle nytte og glede av å skrive.

Graham (2021) sier at det ikke bare finnes en rett måte å undervise skriving på. Han understreker at evidensbasert skriving aldri blir så eksakt at det kan gi en fullstendig beskrivelse av hvordan skriving skal undervises for alle barn. Ta i bruk evidensbasert skriveforskning, og fyll ut med erfaringer og tilpasse elevgruppen oppfordrer Graham (2021). Graham understreker også viktigheten av å ha en god plan for gjennomføringen av skriveundervisningen, en detaljert skriveplan som man skal følge gjennom hele året. Planene må settes ut i praksis, og går ikke alt etter planen må man justere og tilpasse elevene underveis. Evidensbasert skriving og lærernes erfaring og tilrettelegging vil dermed flettes sammen til en godt tilpasset skriveopplæring.

Viktig at alle lærere får skoloring og holder seg oppdatert på forskning i hvordan de kan tilrettelegge for god skriveopplæring. Da vil det ligge til rette for å få best mulig kunnskap om hvordan de kan støtte elevene sine i deres skriveutvikling. Vet man hva som kjennetegner god skriveopplæring for de yngste elevene, vil man også stå godt rustet til å kunne vurdere hvordan det står til med elevenes skriveutvikling og hva man skal se etter for å vurdere om de henger med i utviklingen (Skar et al., 2020). Graham (2021) skriver at det fremdeles er mye forskning som gjenstår, det er ikke fullstendig oversikt over kunnskap om skriving for eksempel i forhold til kognitive prosesser og hvordan man utvikler seg som skriver på veien videre gjennom livet. Digitaliseringen med ny teknologi sier Graham åpner for nye muligheter for å undervise i skriving – et stort skrivelandskap, kaller han det.

4.4.2 Hva gjør de som lykkes

Som lærere ønsker vi at elevene våre skal lykkes i å lære seg å skrive og lese, og vi vil gjerne vite hva som skal til for at undervisningen blir best mulig og at elevene våre skal få best mulig læringsutbytte. Så hva gjør de lærerne som lykkes best i sin begynneropplæring? Er det noen av dem som har funnet ekstra gode fremgangsmåter?

Jeg har valgt å studere nærmere en liten gruppe av respondentene som ser ut til, ut fra det de rapporterer, å lykkes ekstra godt i begynneropplæringen. Å lykkes i denne sammenhengen her, betyr at elevene raskt knekker lesekode. De lærerne som oppnår, ut fra lærernes rapporterte tall, at over 85 % av elevene i klassen knekker lesekode i løpet av tre måneder, blir med i denne gruppen. Dette utgjør en gruppe på 22 lærere/klasser som her blir utvalgt. Jeg har valgt å se bort fra respondenter som har fem eller færre elever i sin gruppe, siden disse står i en særstilling med ekstra få elever. Resten av klassestørrelsene i gruppen varierer fra syv til over 30 elever, og de er nokså jevnt fordelt over hele spekteret.

Det jeg håper å kunne finne er noen faktorer som disse lærerne vektlegger i sin undervisning i begynneropplæringen, som gjør at de oppnår et bedre resultat enn resten av lærerne. Mange av disse lærerne legger opp undervisningen slik forskning anbefaler med rask bokstavprogresjon med jevnlig og mange repetisjoner av bokstavene. De starter tidlig med skriving og tar i bruk oppgaver som er meningsfulle for elevene, men dette skiller seg ikke stort fra slik de andre lærerne gjør det. Det ser ut til å være en større andel som rapporterer at de tar i bruk veiledet lesing eller skriving i denne gruppen, og tar vi med oppdagende skriving nærmer det seg halvparten av denne gruppen. Tett oppfølging av læreren under skriveprosessen ser ut til å være en gunstig faktor som skiller seg litt ut her.

Tabell 3: Fordelingen av respondentene som lykkes ekstra godt, i alder, erfaring og utdanning. Antallet respondenter innen de ulike kategoriene står i parentes.

| alder | erfaring | utdanning |
|--------------|-----------------|------------------------------------|
| 20-29 år (3) | 1-2 år (3) | adjunkt (4) |
| 30-39 år (4) | 3-4 år (4) | adjunkt med tilleggsutdanning (12) |
| 40-49 år (6) | 5-6 år (5) | lektor (5) |
| 50-59 år (9) | 7-10 år (5) | lektor med tilleggsutdanning (1) |
| > 60 år (0) | Over 10 år (5) | |

Lærerens kompetanse anses å være den enkeltfaktoren som har mest å si for elevenes læring, og evnen til å bygge gode relasjoner og være en god klasseleder sammen med didaktisk kompetanse som sies å ha størst betydning (Nordenbo et al., 2008). Ser jeg på disse 22 lærerne i forhold til utdanning, alder og antall år med erfaring der de har hatt ansvar for

begynnerlæringen kan vi se noen tendenser. Det ser ut til at lærerne som lykkes i begynneropplæringen i skriving har en tendens til å ha mer erfaring og høyere utdanning når det blir sett opp mot resten av respondentene. De har jevnt over høy anseelse og lang erfaring. Erfaring ble i denne undersøkelsen sett ut fra antall år som lærer med ansvar for begynneropplæringen i norsk, og vil vel og merke ikke være likt antall år totalt med erfaring som lærer. De kan ha erfaring med begynnerlæring uten å ha vært den ansvarlige læreren, men ut fra alderen vil vi kunne få en liten pekepinn på dette.

Av faktorer som kan trekkes frem ut over dette, er at mange av disse lærerne rapporterer at de tar i bruk en form for ekstra rask innlæring av bokstavene, og gjerne en funksjonell og fonologisk tilnærming med vekt på koblingen mellom bokstav og lyd først. Dette finner vi nesten ikke eksempler på i den andre gruppen. Denne måten å presentere bokstavene på, gjør at elevene får kjennskap til de vanligste bokstavene i løpet av veldig kort tid og de kan ta dem i bruk i meningsfulle oppgaver.

En fonologisk tilnærming til bokstavene, vil kunne være at fonem og grafem kobles visuelt sammen ved for eksempel å vise frem plakater med bokstavene. Etter at alle bokstavene er gjennomgått, tar de en ny runde med bokstavene, der læreren introdusere bokstavene mer formelt med større fokus på bokstavformen. En begrunnelse de rapporterer for å ta i bruk en slik fonologisk, rask fremgangsmåte, er at elevene får veldig rask tilgang til bokstavene slik at de fort kan ta dem i bruk. Noen av lærerne i denne gruppen som lykkes ekstra godt med begynnerlæringen, repeterer også alle de vanligste bokstavene fonologisk hver dag.

Skal man knytte dette opp mot tidligere forskning, vil det kanskje være naturlig å tenke at dette kan henge sammen med at bokstavkunnskap og fonologisk bevissthet er funnet å være de to viktigste faktorene som bidrar til senere lese og skriveferdigheter (Walgermo, 2018). Faktorene fonologisk bevissthet og kunnskap om bokstaver, utpeker seg også i en metastudie av Hagtvatn (2011) som spesielt sentrale i begynneropplæringen. Det ser ut til å være viktig å jobbe litt intenst med fonologisk bevissthet kombinert med bokstavkunnskap tidlig i skoleløpet, og dette kan virke inn på at elevene knekker lesekode raskt.

Det ser ut til at å jobbe tett med elevene under skrive- og leseprosessen er en god pådriver til å knekke lesekode raskt, men det som utmerker seg litt ekstra er denne fonologiske, raske tilnærmingen til bokstavene i starten på 1. trinn, og det er et interessant funn. Utover dette er det ingen helt klare og sikre faktorer som utpeker seg for denne gruppen som ser ut til å lykkes ekstra godt i begynneropplæringen.

4.7 Oppsummering og konklusjon

Det er i denne studien funnet stor variasjon i hvordan lærerne rapporterer sin praksis i begynneropplæring på 1. trinn. Lærerne velger gjerne å ta i bruk flere ulike metoder og læreverk i forskjellige kombinasjoner med hverandre, og dette blir også kombinert med egenlagde opplegg. Det ser også ut til å variere mye hvordan de praktisk organiserer undervisningen i klasserommet, men ut fra det lærerne rapporterer ser ut til å være vanlig med undervisning i full klasse kombinert med stasjonsarbeid i større eller mindre grad.

Når det kommer til bokstavinnlæring i begynneropplæringen, rapporterer de aller fleste lærerne at de benytter seg av en form for rask bokstavprogresjon (88 %). Det vanligste er å presentere to bokstaver i uken (68 %), noe også Lesesenteret anbefaler. De fleste tar i bruk rask bokstavprogresjon rapporterer at de har flere repetisjoner underveis i bokstavinnlæringen. Her er det funnet stor variasjon i hvordan repetisjonene praktiseres.

Godt over 90 % av lærerne rapporterer at de starter tidlig med skriving og lesing på høsten. Omtrent halvparten av lærerne rapporterer at de starter med skriving i løpet av den første uken på skolen, mens 40 % starter med lesing i løpet av den første uken. Tar vi med den andre uken også, er vi oppe i 63 % for skriving. De fleste lærerne i spørreundersøkelsen starter med tidlig skriving ofte i kombinasjon med tidlig lesing. Av undervisningsopplegg særlig med tanke på skriving, rapporterer over 50 % av lærerne at de tar i bruk meningsfull skriving som en del av undervisningsopplegget. Det finnes også en del eksempler på rammelek (15 %), der lærerne kombinerer lekpregede undervisningsaktiviteter med skriving som en del av opplegget slik at elevene kan sette skriving i meningsfulle sammenhenger. Andre eksempler på skriveopplegg som nevnes av mange lærere er en form for å skrive seg til lesing (65 %), og av disse bruker flesteparten skriving på tastatur med lyd støtte (nesten 80 %). Å skrive seg til lesing på tastatur med lyd støtte er det undervisningsopplegget som er mest brukt i denne studien. Rundt 15 % nevner utforskende eller oppdagende skriving, i tillegg kommer veiledet skriving og modellering av skriveprosessen som undervisningsmetoder for å finne veien inn i skriften.

Ut fra det lærerne rapporterer ser det ut til at de legger opp til mye variert skriveundervisning til elevene. Det er en kombinasjon av tradisjonelle opplegg, og mer funksjonelle og meningsfulle skriveopplegg som blir rapportert. Variasjonene i undervisningsopplegg sammen med de meningsfulle oppgavene er viktig for å lage en helhetlig og formålsrettet skriveundervisning. Veldig mange av lærerne rapporterer inn undervisningsopplegg som kan knyttes opp mot evidensbasert forskning, og som har vist å gi effekt på skriveutviklingen.

Nesten 90 % av respondentene i min studie rapporterer at de føler de har funnet en god måte å undervise i bokstavinnlæring og skriving på som gir et godt læringsutbytte for elevene

Som begrunnelser for sine valg av undervisningsmetoder er det ofte forskning eller argumenter som går i retning det som forskning har kommet frem til er gode måter å undervise i tidlig skriving på. Ellers er det elevtilpasning som utmerker seg som begrunnelse for valg av metode eller undervisningsopplegg for å tilpasse seg elevgruppen eller enkeltelever. Noen er pålagt å bruke bestemte metoder eller undervisningsopplegg. I forbindelse med rask bokstavprogresjon er rundt 30 % pålagt å bruke en form for rask bokstavprogresjon i sin undervisningspraksis. Ellers er lærerens erfaring sentralt for valgene som tas.

I gruppen for de som kan sies å lykkes ekstra godt med begynneropplæringen, her i betydningen at elevene raskt knekker lesekode (over 85 % av elevene knekker lesekode i løpet av tre måneder), kom det ikke frem noen helt klare faktorer som kan forklare at lærerne lykkes ekstra godt i begynneropplæringen, men jeg fant noen tendenser. Denne gruppen ser ut til å ha høy kompetanse og lang erfaring, og de prioriterer veiledet lesing/skriving og oppdagende skriving i undervisningsopplegget sitt. Det som utmerker seg for denne gruppen og som vi finner lite av ellers, er at noen av dem rapporterer at de benytter seg av en form for hurtiginnlæring av bokstaver med en gang skolen starter. Dette gjør at elevene får kjennskap til de fleste bokstavene veldig raskt, gjerne med en fonologisk tilnærming i første introduksjonsrunde av bokstavpresentasjonen, og i tillegg tar de bokstavene i bruk i tidlig skriving. Dette ser ut til å være en effektiv måte for å knekke lesekode. Koblingen mellom grafem og fonem blir vektlagt her, og de legger i stor grad vekt på ekstra mye repetisjon.

Men generelt å lykkes i begynneropplæringen, vil være at alle elevene lærer seg bokstavene, og at de lærer seg å skrive og lese. Det ser også ut til i denne studien, at det er mange veier for å nå målet og mange måter man kan lykkes på i begynneropplæringen, slik forskning også understreker (Graham, 2021). Det er viktig å legge en god skriveplan, som legger til rette for å gi elevene den gode starten de fortjener allerede tidlig på 1. trinn. Det vil være avgjørende for hvor godt de lykkes i fremtiden.

4.8 Studiens begrensninger

Det er både fordeler og ulemper ved å bruke en spørreundersøkelse som metode i forskning. Ved å gjennomføre en spørreundersøkelse på internett, vil jeg som forsker kunne nå ut til flere mulige respondenter slik at det går an å få en større oversikt over ulike praksiser av

begynneropplæringen. En spørreundersøkelse vil i mindre grad påvirke svarene til respondentene, men det vil også kunne føre til at man går glipp av viktig informasjon siden man ikke kan komme oppfølgingsspørsmål hvis svarene viser seg å være for lite belyst eller at respondenten har tolket spørsmålet annerledes enn ønsket. Respondentene kan heller ikke komme med oppfølgingsspørsmål hvis de synes noe var uklart i spørreundersøkelsen. Datamaterialet får ikke fanget opp alt, det er kun det som respondentene har nevnt og kommet på i farten mens de har fylt ut spørreskjemaet som blir med. Er det noe lærerne har glemt å nevne eller ikke tenkte på akkurat der og da, så vil det ikke bli en del av materialet. Hadde det vært enkeltfaktorer som jeg spesielt ville at de skulle ta med, så måtte jeg ha nevnt det i spørsmålet.

Datamaterialet mitt er ikke et tilfeldig utvalg med respondenter, og vil ikke være et representativt utvalg for alle lærere. På grunn av at det er et nokså stort utvalg, vil det i noen grad kunne generaliseres. Respondentene er medlemmer av en gruppe som interesserer seg for undervisning på 1. trinn. I praksis vil det si at de lærerne som har svart på spørreundersøkelsen kan være litt over gjennomsnittet interessert i temaet bokstavinnlæring og tidlig skriving. De vil for eksempel kunne være ekstra oppdatert på forskning og hva som er anbefalt innen fagfeltet.

Ideelt sett skulle jeg ønsket meg litt mer utfyllende svar hos flere av respondentene. Endel av svarene er korte og i stikkordsform slik at det kan mangle noen av de opplysningene som man gjerne skulle visst litt mer om. Det er med andre ord noen opplysninger som ikke er med som kunne vært nyttig å vite mer om. Svar i stikkordsform kan også være litt utfordrende å tolke, siden man ikke helt vet hva respondenten har tenkt på akkurat i dette tilfellet. Slik jeg hadde lagt det opp var det også åpning for å hoppe over spørsmål man ikke ønsket å svare på. Det er stor variasjon i tiden respondentene har brukt på spørreundersøkelsen. Noen har brukt rundt fem minutter, mens andre har brukt godt over en time på svarprosessen. Ikke alle respondentene ser ut til å ha lest alle spørsmålene like nøye, og noen har brukt veldig kort tid på å svare.

Alle innkomne svar fra alle respondentene er tatt med i datamaterialet og bidrar til det store bildet og helheten i oppgaven. Hver og en som har deltatt i undersøkelsen, har gitt nyttig kunnskap som jeg har kunnet ta med meg videre i analysen. På grunn av den gode responsen på spørreundersøkelsen har jeg fått et stort datamateriale å undersøke, så jeg skulle hatt mer

tid til å studere alle detaljer av materialet. All informasjonen fra alle spørsmålene får heller ikke plass i denne oppgaven på grunn av at antall ord er fastsatt.

Utgangspunktet var å gjennomføre en spørreundersøkelse der jeg forestilte meg å kanskje få svar fra rundt 20-30 lærere og da litt fyldige svar på spørreskjemaet som skulle bli mitt datamateriale. Det gikk ikke helt som jeg hadde tenkt, og responsen ble stor allerede første dagen jeg la ut lenken til spørreskjemaet på internett. Det endte med en bølge av svar allerede første dagen, 64 svar, for så 10 neste dag hvor det ble en og annen før jeg stengte undersøkelsen etter ti dager og det hadde ebbet ut. Svarene fra enkelte respondenter var heller ikke så fyldige som forutsett. Så fra å være en kvalitativ inngang på prosjektet, beveget jeg meg i retning av en kvantitativ undersøkelse. Det ble langt flere svar enn jeg hadde håpet på, men med et større utvalg går det kanskje an å si noe mer generelt om hvordan bokstavinnlæring og tidlig skriving utføres av lærere i praksis på 1. trinn i Norge.

4.9 Videre forskning

Det hadde vært interessant å gjennomføre en studie som følger elever over flere år. Å kunne se på langtidseffekter av de ulike faktorene man forsker på, er viktig for å kunne se hva som er bra på lang sikt. Eksempelvis å se på langtidsvirkningen av nye praksiser som har blitt innført. Hva skjer på sikt hvis vi bruker lite tid på blyantgrep og forming av bokstaver. Siden skriveutvikling er et komplekst område med mange aspekt og faktorer, kan det være nyttig å trekke inn flere aspekt som går på andre plan av skriveopplæring i forskningen, for eksempel se på faktorer som klassemiljøet og antallet elever i klasserommet og antallet lærere.

Rask fonologisk tilnærming til bokstaver de første ukene av 1. trinn, med fokus på koblingen mellom fonem og grafem, synes jeg ville vært en spennende tilnærming til presentasjon av bokstaver å forske på. Fonologisk tilnærming som første introduksjonsrunde, og to bokstaver i uken med økt fokus på bokstavforming neste runde.

1:1 klasserom og sammenhengen mellom læremidler og digitale verktøy har det vært lite forsket på (Gilje, 2021). Digitale hjelpemidler i begynneropplæringen har nok kommet for å bli. Her er det veldig mange digitale muligheter i skriveopplæringen som kan være nyttig å ta i bruk, og mye å studere nærmere. Utfordringen er vel at endringer skjer raskt og at det er kostbart med digitale hjelpemidler i skolen, det flyter ikke over av midler og ressurser her.

Litteraturliste

- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Cappelen Damm Akademisk.
- Bjerke, C., & Johansen, R. (2017). *Begynneropplæring i norskfaget*. Gyldendal Akademisk.
- Braun, V., Clarke, V., Boulton, E., Davey, L., & McEvoy, C. (2020). The online survey as a qualitative research tool. *International Journal of Social Research Methodology*, 24(6), 641-654. <https://10.1080/13645579.2020.1805550>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://10.1191/1478088706qp063oa>
- Dalland, O. (2020). Hva er metode? I O. Dalland (red.), *Metode og oppgaveskriving* (7. utg.). Gyldendal Norsk Forlag.
- Elbow, P. (2004). Write first: Putting Writing before Reading is an Effective Approach to Teaching and Learning. *Educational Leadership*, 62(2), 8-14.
- Fuglseth, K. (2018). Vitskapsteori og hermeneutikk. I M. Krogtuft & J. Sjøvoll (red.), *Masteroppgaven i lærerutdanninga. Temavalg, forskningsplan, metoder*. Cappelen Damm Akademisk.
- Furseth, I., & Everett, E. L. (2020). *Masteroppgaven. Hvordan begynne – og fullføre* (3. utg.). Universitetsforlaget.
- Gerde, H. K., Bingham, G. E. & Wasik, B. A. (2012). Writing in Early Childhood Classroom: Guidance for Best Practices. *Early Childhood Education Journal*, 40(6). <https://doi.org/10.1007/s10643-012-0531-6-z>
- Gilje, Ø. (2021). På nye veier: læremidler og digitale verktøy fra kunnskapsløftet til fagfornyelsen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 105(2), 227 – 241 <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2021-02-10>
- Gilje, N., & Grimen, H. (1995). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger: innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Universitetsforlaget.
- Graham, S. (2021). Creating a Classroom Vision for Teaching Writing. *The Reading Teacher*, 2021. <https://doi-org.ezproxy.nord.no/10.1002/trtr.2064>
- Graham, S. (2019). Changing How writing Is Taught. *Review of Research in Education*, 43(1), 277-303. <https://doi.org/10.3102//0091732X18821125>

- Graham, S., Skar, G. B., & Falk, D. Y. (2020). Teaching writing in the primary grades in Norway: A national survey. *Reading and Writing*, 34(2), 529–563. <https://doi-org.ezproxy.nord.no/10.1007/s11145-020-10080-y>
- Hagtvet, B. E., Lyster, S.-A. H., Melby-Lervåg, M., Næss, K.-A., Hjetland, H. N., Engevik, L. I., Hølland, S., Karlsen, J., Klem, M. & Kruse, J. (2011). Ordforråd i førskolealder og senere leseferdigheter – En metaanalytisk tilnærming. *Spesialpedagogikk*, 1, 34–49. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2011/ordforrad-i-forskolealder-og-senere-leseferdigheter--en-metaanalytisk-tilnarming>
- Hagtvet, B. E. (2004). *Språkstimulering. Tale og skrift i førskolealder* (2.utg.). Cappelen Akademisk.
- Hellevik, O. (1999). Noen forskningsetiske problemer innenfor kvantitativ metode. *Etikk og metode. De nasjonale forskningsetiske komitéer*, 12, 37-48.
- Hjerm, M., & Lindgren, L. (2011). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig analyse*. Gyldendal Akademisk.
- Høigård, A. (2013). *Barns språkutvikling - muntlig og skriftlig* (3. utg.). Universitetsforlaget.
- Håland, A., (2016). *Skrivedidaktikk. Korleis støtta elevane si skrivning i fag?* Universitetsforlaget.
- Håland, A., Home, T. F., & McTigue, E. M. (2018). Writing in First Grade: The Quantity and Quality of Practices in Norwegian classrooms. *Early Childhood Education Journal*, 19(47), 63-74. <https://doi.org/10.1007/s10643-018-0908-8>
- Johannesen, A., Tufte, P. A., & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.). Abstrakt forlag.
- Johansen, R., & Bjerke, C. (2020). *Førsteklasses skrivning. Helhetlig skriveopplæring i første klasse*. Gyldendal.
- Jones, C. D., Clark, S. K., & Reutzel, D. R. (2013). Enhancing alphabet knowledge instruction: Research implications and practical strategies of early childhood educators. *Early Childhood Education Journal*, 42(2), 81-89. <https://doi.org/10.1007/s10643-012-0534-9>
- Juel, C. (1988). Learning to Read and Write: A Longitudinal Study of 54 Children from First through Fourth Grades. *Journal of Educational Psychology*, 80(4), 437-447. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.80.4.437>
- Kellogg, R. T. (2008). Training writing skills: A cognitive development perspective. *Journal of Writing Research*, 1(1), 1-26.

- Kleven, T. A. (2011). *Forskning og forskningsresultater*. I T. A. Kleven, F. Hjørdemaal & K. Tveit, *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Klæboe, G., & Sjøhelle, D. K. (2013). *Veiledet lesing og skriving i begynneropplæringen*. Cappelen Damm Akademisk.
- Krumsvik, R. J. (2019). *Kvalitative metodar i lærerutdanninga*. I R. J. Krumsvik (red.), *Kvalitativ metode i lærerutdanninga*. Fagbokforlaget.
- Kulbrandstad, L. I. (2022). *Lesing i utvikling – Teoretiske og didaktiske perspektiver* (3. utg.). Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet (2019). *Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020. Grunnskolen*. Pedlex.
- Larsen, L., Kohnen, S., Nickels, L., & McArthur, G. (2015). The Letter-Sound Test (LeST): a reliable and valid comprehensive measure of grapheme–phoneme knowledge. *Australian Journal of Learning Difficulties*, 20(2), 129-142. <https://dx.doi.org/10.1080/19404158.2015.1037323>
- Lesesenteret (2017). *Førsteklassingene lærer bokstavene raskere*. <https://forskning.no/partner-sprak-universitetet-i-stavanger/forsteklassingene-laerer-bokstavene-raskere/358457>
- Lundetræ, K., & Sunde, K. (2020, 16. september). *Raskere bokstavlæring er god opplæring, også for elever som strever*. <https://www.uis.no/nb/raskere-bokstavlaering-er-god-opplaering-ogsaa-elever-som-strever>
- Lyster, S.-A. H. (2020). *Elever med lese- og skrivevansker - Hva vet vi? Hva gjør vi?* (2. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Malterud, K. (2003). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Matre, S., Solheim, R., Otnes, H., Berge, K.L., Evensen, L.S. & Thygesen, R. (2021). Normprosjektets forståelser for skriving og vurdering. I: S. Matre, R. Solheim, H. Otnes, K.L. Berge, L.S. Evensen & R. Thygesen. *Nye grep om skriveopplæringa. Forskningsfunn og praksiserfaringar*. Universitetsforlaget.
- Meld. St. 6 (2019-2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/>
- Myran, I. H. (2018, 14.juni). *Håndskrift eller skriving på tastatur*. <https://utdanningsforskning.no/artikler/handskrift-eller-skriving-pa-tastatur2/>

- Myran, I. H., & Håland, A. (2018). Skrivning fra første dag - hvis skolen er forberedt. *Bedre skole*, 30(1), 51-55.
- NESH (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi* (5. utg.). Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora. <https://www.forskningsetikk.no/globalassets/dokumenter/4-publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora.pdf>
- Nordenbo, S. E., Larsen, M. S., Tiftikçi, N., Wendt, R. E., & Østergaard, S. (2008). *Lærerkompetanser og elevers læring i førskole og skole: Et systematisk review utført for Kunnskapsdepartementet*. https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/grunnskole/larerkompetanser_og_elevers_laring.pdf
- Ongstad, S. (2004). *Språk, kommunikasjon og didaktikk. Norsk som flerfaglig og fagdidaktisk ressurs*. Fagbokforlaget/LNU.
- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm Akademisk.
- Ringdal, K. (2013). *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (3. utg.). Fagbokforlaget.
- Rogne, W. M., Gamlem, S. M., & Ottesen, R. L. (2021). Lese- og skriveferdigheter ved oppstart i 1. klasse med vekt på bokstavkunnskap. *Acta Didactica Norden*, 15(1). <https://doi.org/10.5617/adno.8327>
- Skar, G. B., & Myhill, D. (2022). Utforskning av perspektiver på tidlig skriveutvikling. I K.-A. B. Næss & H. Hofslundsengen (red.), *Skriveutvikling og skrivevansker*. Cappelen Damm Akademisk.
- Skar, G. B., Aasen, A. J., & Jølle, L. (2020). Functional Writing in the Primary Years: Protocol for a Mixed-Methods Writing Intervention Study. *Nordic Journal of Literacy Research*, 6(1), 201–216. <https://doi.org/10.23865/njlr.v6.2040>
- Skar, G. B., Johansen, M. B., Kvistad, A. H., Myran, I. H., & Tollaksen, K. V. (2021). Hva sier forskning om skriveutvikling og skriveopplæring? I I. H. Myran, M. B. Johansen, A. H. Kvistad, K. V. Tollaksen & G. B. Skar (red.), *Skriving i begynneropplæringen – en praktisk innføring*. GAN Aschehoug.
- Solheim, R. (2011). Kvhfor skriv vi? Og kva brukar vi skrivinga til? I: J. Smidt, R. Solheim & A.J. Aasen (red.). *På sporet av god skriveopplæring - ei bok for lærere i alle fag*. Tapir Akademisk Forlag.

- Stjernholm, K. (2020). Spørreundersøkelser i norskdidaktiske masteroppgaver. I R. Neteland & L. I. Aa (red.), *Master i norsk. Metodeboka 2*. Universitetsforlaget.
- Sunde, K., & Lundetræ, K. (2019). Is a faster pace of letter instruction associated with other teaching practices? *Nordic Journal of Literacy Research*, 5(2), 62-78.
<https://doi.org/10.23865/njlr.v5.1668>
- Sunde, K., Furnes, B., & Lundetræ, K. (2019). Does introducing the letters at a faster pace boost the development of children's letter knowledge, word reading and spelling in the first year of school? *Scientific Studies of Reading*, 24(2), 141-158.
<https://doi.org/10.1080/10888438.2019.1615491>
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke.
- Traavik, H. (2013). Den tidlige skrive- og leseutviklinga. I: H. Traavik & B. K Jansson (red.). *Norsk boka 1. Norsk for grunnskolelærerutdanning 1-7*. Universitetsforlaget.
- Traavik, H., Frislid, M. E., & Alseth, B. (2014). Ei oversikt over teorigrunnet for begynneropplæringa. I: M.E. Frislid & H. Traavik (red.). *Lese, skrive, regne. Pedagogikk og fagdidaktikk i begynneropplæringen* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.
- Walgermo, B. R. (2018). *Motivation of Reading within the First Year of Formal Reading Instruction*. Doktoravhandling, Universitetet i Stavanger. <http://hdl.handle.net/11250/2581009>
- Wittek, L. (2021). Arven fra Vygotsky. I J.H. Stray & L. Wittek (red.), *Pedagogikk– en grunnbok* (2. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Aas, Å. M. (2021). *Dysleksihåndboka for lærere: det nytter!* Universitetsforlaget.

Spørreskjemaet

Bokstavinnlæring på 1.trinn

Tusen takk for at du tar deg tid til å svare på spørreskjemaet :) Først kommer noen spørsmål om deg som svarer.

Kjønn

Alder

Geografisk tilhørighet/fylke

Utdannelse/utdannelsesnivå

Dine fagområder

Antall år som førstetrinnslærer med ansvar for bokstavinnlæringen

Antall førstetrinns elever i klassen din i år

Antall klasser på første trinn på din skole (i år)

Antall elever totalt på første trinn på din skole (i år)

Har elevene hvert sitt nettbrett/pc til personlig bruk?

Bokstavinnlæring. Her ønsker jeg at du i svaret legger vekt på de store linjene og dine tanker rundt hvorfor du gjør det slik.

Kan du fortelle litt om hvordan du/dere jobber med bokstavinnlæring. Dette er et sentralt spørsmål som jeg ønsker at du skal utdype. Stikkord for svaret kan være: Følger du et bestemt undervisningsopplegg (eventuelt hvilket), har du fokus på små/store bokstaver, bruker du noen bestemte bokstavkombinasjoner, hvor ofte har du repetisjon av bokstaver underveis, undervises det i hel klasse eller i mindre grupper osv. Tilføy også annen informasjon du synes er viktig her.

Hvordan er fremdriftsplanen for bokstavinnlæringen, når starter dere med bokstavinnlæring og hvor lang tid tar det før dere har gjennomgått alle bokstavene, eventuelt gjennomgår ikke alle bokstaver?

Hvor tidlig starter dere med lesing? Noe bestemt opplegg her?

Hvor tidlig starter dere med skriving? Hva slags undervisningsopplegg/oppgaver legger du fokus på i denne sammenhengen? Beskriv, fortell og forklar litt om hvordan du tenker!

Kan du fortelle litt mer om hva slags skriveoppgaver du eventuelt legger vekt på på 1.trinn?

Hvordan benytter du deg av digitale verktøy i bokstavinnlæringen og tidlig skriving?

Hva legger du i rask bokstavinnlæring?

Hva synes du er bra/ikke bra med rask bokstavinnlæring?

Hvor mange av elevene dine i  rets førsteklasse kunne de fleste bokstavene f r skolestart?

Hvor mange av elevene hadde knekt lesekoden f r skolestart? (fonologisk leser)

Hvor mange elever har allerede etter ca. 3 måneder knekt lesekoden? (alle inkludert de fra før skolestart)

Hvorfor bruker du rask bokstavinnlæring? Eventuelt hvorfor ikke?

Hvor mange bokstaver gjennomgår du i uka og hvorfor velger du å gjøre det slik?

Følger alle elevene samme bokstavprogresjon?

Hva gjør dere etter at de ulike (alle) bokstavene er gjennomgått? Følger dere noe bestemt undervisningsopplegg her?

Er du/dere pålagt å bruke rask bokstavinnlæring?

Føler du selv at du har funnet en god måte å undervise i bokstavinnlæring og skriving som gir et godt læringsutbytte for elevene?


Hva synes du er de største utfordringene som førstetrinnslærer per i dag?

Tusen takk for svarene dine!

Hilsen en takknemlig masterstudent :)

Se nylige endringer i Nettskema

Vedlegg 2




Ingrid Westbye har delt en lenke. ...

19. november kl. 13:45 · 🌐

Er du norsklærer på 1.trinn og kan tenke deg å svare på noen spørsmål om bokstavinnlæring og skriving? 😊

Jeg er masterstudent og undersøker hvordan lærere gjennomfører bokstavinnlæring på 1.trinn, og jeg håper at kanskje DU har mulighet til å svare på noen spørsmål knyttet til dette. Spørreundersøkelsen er anonym, og det tar ca. 15 minutter å svare. Gå til lenken: <https://nettskjema.no/a/226390>

Tusen takk for at du tar deg tid til å svare på denne undersøkelsen!
Hilsen masterstudent ved Nord universitet avd. Levanger, Ingrid Westbye.

NETTSKJEMA.NO 

Bokstavinnlæring på 1.trinn - Nettskjema

Tabeller

Tabell 1: Oversikt over respondentenes geografiske tilhørighet/spredning:

| Fylke | Antall respondenter |
|----------------------|----------------------------|
| Agder | 9 |
| Innlandet | 6 |
| Møre og Romsdal | 9 |
| Nordland | 8 |
| Oslo | 3 |
| Rogaland | 4 |
| Vestfold og Telemark | 3 |
| Troms og Finnmark | 4 |
| Trøndelag | 10 |
| Vestland | 6 |
| Viken | 18 |

Tabell 2: Fordelingen av antall klasser på 1. trinn ved den enkelte skole.

| antall klasser på første trinn | fordelingen av respondentenes klasser |
|---------------------------------------|--|
| 1 | 36* |
| 2 | 16 |
| 3 | 20 |
| 4 | 8 |

*Her er det inkludert fådelte skoler/blandede klasser