



«Hva er førsteklasseleerens praksis i arbeid med fonologisk bevissthet og vokabular, og i hvilken grad begrunner de dette arbeidet opp mot forebygging av lesevansker?»

Linda Hagen

Masteroppgave i GLU 1-7 med fordypning i norsk ved NLA
Høgskolen Bergen

Våren 2023

Veileder: Siri Hovda Ottesen

Sammendrag

Formålet med denne studien har vært å undersøke tre førsteklasseleereres praksis i arbeidet med fonologisk bevissthet og vokabular, og i hvilken grad de begrunner denne praksisen opp mot forebygging av lesevansker. Datamaterialet til denne undersøkelsen har blitt samlet inn gjennom tre kvalitative semi-strukturert intervju. Informantutvalget besto av norsklærere som for tiden jobber eller har jobbet på førstetrinn.

Funnene viser at lærerne benytter ulike aktiviteter for å fremme fonologisk bevissthet. Alle tre lærere legger vekt på fonembevissthet, mens to av dem også fremhever betydningen av stavelsesbevissthet og rimebevissthet. Når det gjelder vokabulararbeid, implementerer lærerne ulike tiltak for å styrke elevenes vokabular, blant annet gjennom aktiv bruk av språket, spill og samtaler, samt arbeid med ordlæringsstrategier og daglig fokus på ord og begreper.

Funnene viser også at det kan tyde på at lærerne er mindre bevisst på arbeidet systematiske med vokabulararbeid sammenlignet med fonologisk bevissthet. Lærerne erkjenner viktigheten av vokabulararbeid, men implementeringen av en systematisk tilnærming blir utfordrende på grunn av andre prioriteringer, samt begrensede ressurser og tid. De uttrykker også vanskeligheter med å gi individuell oppfølging til elever innenfor området fonologisk bevissthet og vokabular, og det tydeliggjøres behovet for mer ressurser og tid.

Begrunnelsen for arbeidet med fonologisk bevissthet knyttes i stor grad opp mot forebygging av lesevansker, der lærerne er bevisste på viktigheten av å styrke de svakeste elevene. Imidlertid blir ikke vokabulararbeidet i samme grad begrunnet med tanke på lesevansker, trolig på grunn av fokuset på bokstavlyder og begrensninger knyttet til tid og ressurser.

Abstract

The purpose of this study has been to investigate the practices of three first-grade teachers in promoting phonological awareness and vocabulary, and the extent to which they justify these practices in relation to preventing reading difficulties. The data for this study was collected through three qualitative semi-structured interviews. The sample consisted of Norwegian language teachers currently working or having worked in first grade.

The findings show that the teachers employ various activities to promote phonological awareness. All three teachers emphasize phoneme awareness, while two of them also highlight the importance of syllable awareness and rhyme awareness. Regarding vocabulary work, the teachers implement different measures to enhance students vocabulary, including active language use, games and conversations, as well as word learning strategies and daily focus on words and concepts.

The findings also suggest that the teachers may be less conscious of systematic vocabulary work compared to phonological awareness. The teachers recognize the importance of vocabulary work, but implementing a systematic approach becomes challenging due to other priorities, as well as limited resources and time. They also express difficulties in providing individual support to students in the areas of phonological awareness and vocabulary, indicating the need for more resources and time.

The justification for phonological awareness work is largely linked to preventing reading difficulties, where the teachers are aware of the importance of strengthening the weakest students. However, vocabulary work is not justified to the same extent in relation to reading difficulties, likely due to the focus on letter sounds and constraints related to time and resources.

Forord

Denne masteravhandlingen avslutter min grunnskoleutdanning med fordypning i Norsk ved NLA høghskolen i Bergen. Jeg har lært utrolig mye og det har vært et spennende felt å dykke inn i.

Det er mange personer jeg ønsker å takke i forbindelse med mitt masterprosjekt. Først og fremst vil jeg rette en stor takk til mine informanter som stilte opp og deltok i studien. Uten dere bidrag ville dette prosjektet ikke vært mulig å gjennomføre. Jeg setter stor pris på at dere tok dere tid til å være med, til tross for deres travle hverdag.

Jeg vil også takke min veileder, Siri Hovda Ottesen, som har kommet med konstruktiv kritikk, og støttet meg gjennom hele perioden.

Jeg vil også gjerne takke mine medstudenter. Vi har tilbragt utallige timer sammen på lesesalen, hvor vi har støttet hverandre, og hjulpet hverandre. Vi har vært gode støttespillere for hverandre.

En hjertelig takk går også til mine fantastiske venner, som har tatt seg tid til å lese gjennom masteroppgaven min.

Sist, men ikke mist en stor takk til mamma og pappa. Tusen takk for omsorgsfulle og reflekterende innspill på masteroppgaven min.

Linda Hagen

Bergen, mai 2023

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	I
Abstract	II
Forord	III
1. Innledning.....	1
1.1 Bakgrunn for valg av tema	1
1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål	2
1.3 Oppgavens oppbygning	4
2. Teori	5
2.1 Hva er lesing?	5
2.2 Lesevansker	6
2.2.1 Dysleksi og ordavkoding	6
2.2.2 Leseforståelsesvansker	7
2.3 Fonologisk bevissthet	7
2.3.1 Stavelsesbevissthet, rimebevissthet og fonembevissthet.....	7
2.3.2 Hvorfor er fonologisk bevissthet viktig for å lære å lese?	8
2.3.3 Hvordan kan lærere arbeide med å styrke elevers fonologiske bevissthet i førsteklasse?	9
2.3.3.1 Aktiviteter knyttet til rim og hvordan dette kan føre til fonologisk bevissthet ..	9
2.3.3.2 Aktiviteter knyttet til å identifisere stavelser	10
2.3.3.3 Aktiviteter knyttet til å lytte ut lyder	11
2.3.4 Tidligere forskning	11
2.3.4.1 Studier og en delrapport	11
2.4 Vokabular	12
2.4.1 Hvorfor er et rikt vokabular viktig for leseforståelsen?	12
2.4.2 Hvordan kan lærere arbeide med å styrke elevers vokabular i førsteklasse?	13
2.5 Hva er systematisk arbeid med fonologisk bevissthet og vokabular?	15

2.6 Hva er forebygging?	15
2.6.1 Hvordan forebygge lesevansker?	15
2.6.2 Tre nivåer for forebyggende arbeid	16
2.7 Faktorer som påvirker implementering av undervisningstiltak	17
2.7.1 Penger, ressurser og tid	17
3. Metode	19
3.1 valg av metode	19
3.2 Kvalitative intervjuer	19
3.2.1 Semi-strukturert intervju	20
3.3 Planlegging og gjennomføring av datainnsamling	20
3.3.1 Informantutvalg	20
3.3.2 Intervjuguide	22
3.3.3 Pilotintervju	22
3.3.4 Gjennomføring av intervjuene	23
3.4 Bearbeiding av datamaterialet	24
3.4.1 Transkribering	24
3.4.2 Tematisk analyse	25
3.5 Kvalitetssikring av studien	25
3.5.1 Reliabilitet	26
3.5.2 Validitet	27
3.5.3 Etske betraktninger	27
4. Presentasjon av funn	29
4.1 Hva sier lærerne de gjør for å fremme fonologisk bevissthet?	29
4.1.1 Fonemisolasjon og fonemsyntese	29
4.1.2 Andre språklige leker og aktiviteter	31
4.2 Hvordan sier lærerne de jobber systematisk med fonologisk bevissthet?	32
4.3 Begrunnelse for hvorfor lærerne arbeider med fonologisk bevissthet	33

4.4 Hva sier lærerne de gjør for å styrke elevens vokabular?	34
4.4.1 Samtale og andre muntlige aktiviteter	34
4.4.2 Lesestrategier	37
4.5 Hvordan sier lærerne de jobber systematisk med vokabular?	38
4.6 Begrunnelser for hvorfor lærerne jobber med vokabularet	39
4.7 utfordringer og begrensninger i møte med fonologisk bevissthet og vokabular	39
4.7.1 ressurser	39
4.7.2 Tid	40
5. Drøfting	42
5.1 Fonologisk bevissthet	42
5.2 Vokabular	43
5.3 Systematikk	44
5.4 Utfordringer og begrensninger i møte med fonologisk bevissthet og vokabular	46
5.5 Begrunnelser for inkludering av fonologisk bevissthet og vokabular	47
6. Avslutning og videre forskning	49
7. Referanseliste	51
8. Vedlegg	57
8.1 Vedlegg 1: Intervjuguide	57
8.2 Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeskjema	60
8.3 Vedlegg 3: Vurdering av Sikt	64

1. Innledning

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Når barn begynner på skolen, er det store forventninger hos dem selv og fra foreldre om at barnet skal lære å lese og skrive. For noen vil det å lese være utfordrende da de oppdager at de strever med å lære seg å lese. Dette kan gå ut over elevenes selvbilde og motivasjon (Lyster, 2019, s. 10). Å kunne lese er en av de fem grunnleggende ferdighetene, og er en viktig forutsetning for å kunne mestre hverdagen, den videre skolegangen og arbeidslivet. Derfor er det spesielt viktig at lærere er i stand til å identifisere elever som har eller står i fare for å utvikle lesevansker. Det er også viktig å implementere tiltak som gir elevene den nødvendige støtten de trenger. Dette ansvaret ligger ikke bare på spesialpedagoger, slik det tidligere var, men også på den enkelte lærer. Solveig-Alma Halaas Lyster, som er professor emeritus innenfor spesialpedagogikk, understreker dette ved å påpeke at:

Lese- og skrivevansker har tradisjonelt vært noe som spesialpedagoger arbeider med, men med de endringene som har vært i skolen, er det lagt et større ansvar på den enkelte lærer med tanke på både forebygging og det å oppdage lese- og skrivevansker på et tidlig tidspunkt. (Lyster, 2019, s. 5)

Læreplanen i norsk blir det tydelig framhevet at norskfaget har et spesielt ansvar for opplæring i å kunne lese (Kunnskapsdepartementet, 2019). Dette understreker viktigheten av at norsklærere har et stort ansvar for at elevene utvikler gode leseferdigheter, samt forbygge og oppdage lesevansker i skolen.

Den norske skolen har et stort fokus på å forebygge lese- og skrivevansker gjennom tidlig innsats. Til tross for dette fokuset ser det ut til at skolen står ovenfor utfordringer knyttet til dette temaet. I 2018 publiserte Utdanningsforbundet et temanotat om tidlig innsats i utdanningspolitikken. I temanotatet påpekte de at skolen har vært preget av en «vent og se»-holdning, før tiltak ble iverksatt (Utdanningsforbundet, 2018, s. 7). Utdanningsforbundet viser til en undersøkelse som indikerer at flere lærere på 4.trinn valgte å vente på elevenes modning, dersom elevene hang etter i leseutviklingen (Utdanningsforbundet, 2018, s. 7).

I 2006 kom begrepet «tidlig innsats» inn i skolen for å motarbeide denne «vent og se»-holdningen. Imidlertid ser det ut til at skolen fortsatt sliter med utfordringer knyttet til dette feltet. I en pressemelding fra 2017 uttalte den daværende statsministeren, Erna Solberg, at det

fortsatt eksisterer en «vent og se»-holdning blant lærere i norsk skole. Hun sa: «Vi må bort fra en vent og se- holdning i norsk skole. I dag er det alt for mange elever som strever faglig og sosialt, og som ikke får hjelp tidlig nok» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Ett år senere i 2018 bekreftet også den daværende kunnskapsminister, Jan Tore Sanner, at det var for mange elever som fikk hjelp alt for sent og at tilbudet måtte forbedres (Kunnskapsdepartementet, 2018).

I en rapport fra 2021 blir det fortsatt presentert at det er utfordringer med å forbygge lese- og skrivevansker. Rapporten indikerer at det er en betydelig andel elever med dysleksi som ikke blir oppdaget tidlig i skoleløpet. Hele 49% av de som får diagnosen dysleksi oppdages først i ungdomsskolen (Solem, 2021, s. 12). Bakgrunnen for å undersøke temaet lesevansker nærmere, er utfordringer knyttet til lese- og skrivevansker i den norske skolen, samt utfordringer med å sette inn de riktige tiltakene tidlig nok.

1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Det finnes mye forskning knyttet til når man bør starte med å forebygge lesevansker. Forskning viser at elever på første trinn har et stort utbytte av forebyggende tiltak (Lovett et al., 2017). Studien til Lovett et al. (2017) viser at elever med lesevansker som mottok hjelp i førsteklasse, oppnådde bedre resultater enn de som fikk hjelp i tredjeklasse (Lovett et al., 2017). Dette indikerer viktigheten av å sette inn tiltak i førsteklasse fremfor tredjeklasse for å forebygge lesevansker. Ifølge Dysleksi Norge, vil det å implementere tiltak i tredjeklasse gi en effekt på 50%, mens tiltak som settes inn i førsteklasse vil gi en effekt på 80% (Dysleksi Norge, u.å.). Dette viser en gradvis reduksjon i effekten av tiltak for hvert år som går, noe som understreker betydningen av å arbeide forebyggende med lesevansker i førsteklasse. Dermed faller mye av ansvaret med å forebygge lesevansker på førsteklasselæreren.

Det finnes også mye forskning om hvordan man kan styrke elevenes leseferdigheter og forebygge lesevansker. Forskning viser at det å arbeide med fonologisk bevissthet (Bryant et al., 1990, s. 435; Melby-Lervåg et al., 2012, s. 342) og vokabular er avgjørende (National Reading Panel, 2002 s. 4-4) for å utvikle gode leseferdigheter, samt forbygge lesevansker (National Reading Panel, 2002). Læreplanen i norsk inkluderer også disse faktorene i kompetansemål etter andre trinn. I kompetansemålet som omhandler fonologisk bevissthet står det at elevene skal: «leke med rim og rytme og lytte ut språklyder og stavelser i ord» (Kunnskapsdepartementet, 2019), noe som er viktig i arbeidet med å utvikle elevenes fonologiske bevissthet. I kompetansemålet som handler om vokabular står det at elevene skal:

«utforske og samtale om oppbygningen av og betydningen til ord og uttrykk» (Kunnskapsdepartementet, 2019), noe som er viktig i arbeidet med å styrke elevenes vokabular. Ettersom fonologisk bevissthet og vokabular er inkludert som kompetansemål i norskfaget, understreker også planverket viktigheten av å arbeide med fonologisk bevissthet og vokabular for å styrke elevens leseferdigheter.

I tillegg til dette påpeker Biemiller (2012) at studier viser at den mest gunstige perioden å jevne ut store forskjeller i elevens vokabularnivå er de første skoleårene (Biemiller, 2012. s. 36). Videre viser forskning at fonembevissthetstrening har størst effekt på lesing når den begynner i barnehagen eller 1. klasse (National Reading Panel, 2002, s. 2-93). Disse funnene understreker betydningen av å tilrettelegge for aktiviteter som fremmer utviklingen av elevenes vokabular og fonologisk bevissthet i første klasse, slik at elevene kan utvikle gode leseferdigheter og unngå lesevansker i fremtiden.

Med bakgrunn i teori som forteller om hvor viktig fonologisk bevissthet og vokabular er for utvikling av en god lese- og skriveutvikling, samt viktigheten med å forebygge lesevansker i første klasse, vil jeg undersøke hvordan arbeidet med dette foregår ute i skolen. Gjennom intervju med et utvalg norsklærere søker jeg svar på problemstillingen: «Hva er førsteklasseleerens praksis i arbeid med fonologisk bevissthet og vokabular, og i hvilken grad begrunner de dette arbeidet opp mot forebygging av lesevansker?»

For å belyse problemstillingen utarbeidet jeg fire forskningsspørsmål:

1. Hvilke metoder og tilnærminger bruker førsteklasseleerere i arbeidet med fonologisk bevissthet og vokabular?
2. I hvilken grad arbeider førsteklasseleerere systematisk med fonologisk bevissthet og vokabular?
3. Hvilke begrunnelser oppgir førsteklasseleerere for å inkludere arbeid med fonologisk bevissthet og vokabular, og i hvilken grad nevner de forebygging av lesevansker som en av disse begrunnelsene?
4. Hvilke utfordringer og begrensninger opplever førsteklasseleerere i arbeidet med fonologisk bevissthet og vokabular?

1.3 Oppgavens oppbygning

I det første kapitlet har jeg presentert bakgrunn for valg av tema og problemstilling, samt forskningsspørsmål. I det andre kapitlet vil jeg presentere relevant teori og forskning. Dette innebærer emner knyttet til lesing, lesevaner, fonologisk bevissthet, vokabular og forebygging. I oppgavens metodedel vil jeg beskrive forskningsdesignet og gi en begrunnelse for valg av forskningsmetode. Videre i oppgavens fjerde del, vil jeg presentere de viktigste funnene fra datamaterialet mitt. I det femte kapitlet vil jeg drøfte de funnen jeg anser som mest interessante og relevante i lys av teori og forskning. Her vil jeg bruke forskningsspørsmålene mine som utgangspunkt for å besvare problemstillingen og drøfte funnene. Oppgaven avsluttes med en oppsummering og videre forskning.

2. Teori

I dette kapitlet vil jeg presentere det teoretiske grunnlaget for min masteroppgave. Først vil jeg definere begrepet lesing og deretter beskrive ulike typer lesevaner. Videre vil jeg gi en forklaring på begrepet fonologisk bevissthet og presentere aktiviteter som kan styrke elevenes fonologiske bevissthet. Jeg vil også definere begrepet vokabular og ulike aktiviteter som kan øke elevenes vokabular. Videre vil jeg definere hva som menes med systematisk arbeid. Deretter vil jeg se på betydningen av forebygging og beskrive ulike måter å forebygge lesevaner på. Til slutt vil jeg beskrive ulike faktorer som kan påvirke implementeringen av undervisningstiltak. Faktorene jeg går inn på er ressurser, penger og tid.

2.1 Hva er lesing?

For å oppnå en fullstendig forståelse av en tekst, må man både kunne avkode teksten og forstå innholdet i det man leser. Lese forskerne Philip Gough og William E. Tunmer (1986) er kjent for sin teori kalt «The simple view of reading». Ifølge denne teorien er leseferdigheter et resultat av både avkoding og språkforståelse (Gough & Tunmer, 1986, s. 9). Forståelse innebærer en sammensetning av vokabular, lytteforståelse og grammatikk, inkludert syntaks, som bygger på en forståelse av enkeltord (Hagen et al., 2014, s. 6). Ordavkoding handler om lesingens tekniske side, der det gjelder å utnytte skriftspråkets prinsipp eller kode for å komme fram til hvilket ord som står skrevet (Høien & Lundberg, 2012, s. 21). For å klare å utnytte skriftspråkets prinsipp, er det nødvendig å tilegne seg kunnskap om at hver lyd i talespråket har en tilsvarende bokstav eller en spesifikk kombinasjon av bokstaver. Det er viktig at barn lærer at talespråket kan bli nedskrevet i tråd med dette prinsippet. Når de leser, skal de kunne koble sammen skriftegnene/bokstavene med lydene de representerer. «The simple view of reading» innebærer at utfordringer med enten avkoding eller forståelsen av språket vil svekke leseforståelsen (Gough & Tunmer, 1986, s. 9). Gough og Tunmers (1986) leseformel fastslår at avkoding og forståelse er to hovedkomponenter i lesing (Gough & Tunmer, 1986, s. 9). Samtidig påpeker andre forskere som Solveig-Alma Halaas og Frost Duna at det er flere faktorer som spiller inn i en lesesitasjon (Refsdal, 2012, s. 17; Lyster, 2019, s. 28). Dermed kan leseformelen virke for enkel, men likevel være nyttig for å kunne forstå hva som forårsaker lesevaner, enten dette har med avkoding å gjøre, eller om det skyldes mangler ved forståelsen av innholdet (Refsdal, 2012, s. 17). Til tross for at det finnes flere faktorer som kan påvirke lesingen, er likevel avkoding og forståelse sentralt for å forstå hva kompleksiteten av lesing er.

2.2 Lesevansker

Som nevnt i avsnittet ovenfor, vil elever som har utfordringer knyttet til enten ordavkoding eller forståelse ha vansker med å lese. Ifølge Hulme og Snowling (2016) finnes det to hovedtyper av lesevansker (Hulme & Snowling, 2016, s. 732). Den første er knyttet til vansker med ordavkoding. Dette er en vanske som er sentral for personer med dysleksi, og det er en spesifikk lesevanske knyttet til utfordringer med ordavkoding. Den andre er en leseforståelsesvanske, som innebærer at det er vansker knyttet til å forstå det man leser (Hulme & Snowling, 2016, s. 732). Hulme og Snowling påpeker også at noen elever kan ha vansker med begge disse områdene, som kalles generelle lesevansker (Hulme & Snowling, 2016, s. 732).

2.2.1 Dysleksi og ordavkoding

«Dysleksi er en spesifikk lære vanske som gjør det vanskelig å tilegne seg funksjonell lese- og skriveferdighet» (Solem, 2017, s. 10). Grunnen til dette er at dysleksi er en tilstand der hjernen har vanskeligheter med å omforme skrift som øynene oppfatter, til meningsfylt språk, og det motsatte å omforme muntlig språk til skrift (Norsk Helseinformatikk, 2022). Ifølge Caroline Solem (2017) kan personer med dysleksi oppleve omfattende vansker med ordavkoding, stavelse, samt andre språkrelaterte ferdigheter (Solem, 2017, s. 10). Til tross for at dysleksi er en medfødt tilstand (Solem, 2017, s. 10), er det avgjørende å gi elever med dysleksi god støtte i fonologisk bevissthet. Dette for å optimalisere deres lese- og skriveutvikling og forhindre at utfordringene deres forverres (Solem, 2017, s. 29). Elever med dysleksi trenger eksplisitt trening i fonologisk bevissthet (Solem, 2017, s. 10), fordi dysleksi som oftest er en fonologisk vanske (Hulme & Snowling, 2016, s. 732; Solem, 2017, s. 29). Elevene trenger dermed god støtte i det fonologiske grunnarbeidet før en går videre med lese- og skriveopplæring (Solem, 2017, s. 29). Jeg definerer hva som menes med fonologisk bevissthet i delkapittel 2.3.

Dysleksi er en vanske som kan sees som en kontinuerlig skala, der det ikke er en tydelig grense mellom svake avkodingsferdigheter og diagnosen dysleksi (Solem, 2017, s. 10). Selv om noen personer kan oppleve vansker med ordavkoding, betyr ikke dette nødvendigvis at de har dysleksi. Derfor er det viktig å styrke fonologisk bevissthet også hos disse elevene.

2.2.2 Leseforståelsesvansker

Leseforståelsesvansker defineres som «vansker med å forstå det man leser, samtidig som ordavkodingen er adekvat og på høyde med hva som forventes for alderstrinnet» (Lyster, 2019, s. 27). Dette betyr at de har vansker knyttet til å forstå hva de leser, men at de ikke har problemer med ordavkoding. Ettersom elever som har leseforståelsesvansker ikke har problemer med ordavkoding, vil vanskene gjerne ikke komme til syne før elevene skal forholde seg til tekster som krever et større vokabular enn hva som kreves på skolens tidlige trinn (Lyster, 2019, s. 28). Vanskene vil derfor komme til syne på mellomtrinnet eller på ungdomsskolen. I en gjennomgang utført av Hulme og Snowling, ble det vist at lese- og skrivevansker kan skyldes svakheter i det muntlige språket (Hulme & Snowling, 2016, s. 731). Barn med et begrenset vokabular vil derfor kunne oppleve å få vansker med leseforståelsen (Lyster, 2019, s. 27). For å forbygge utviklingen av leseforståelsesvansker, er det derfor viktig å arbeide med å styrke elevenes vokabular. Dette vil jeg gjøre rede for i delkapittel 2.4 vokabular.

2.3 Fonologisk bevissthet

Fonologisk bevissthet er et overordnet begrep, og brukes om alle former for bevissthet om ords lydstruktur og evne til å kunne manipulere denne strukturen (Lyster, 2019, s. 44). Dette innebærer blant annet bevissthet om å høre at et ord rimer, at ord har stavelser, og at ord starter med samme eller forskjellig lyd (Lyster, 2019, s. 44).

Ulike forskere har systematisert ulike former/ nivåer av fonologisk bevissthet på forskjellige måter (Goswami & Bryant, 1990, s. 2-3; Høien & Lundberg, 2012, s. 257; Lane et al., 2002, s. 102). Dette er fordi et barn kan være fonologisk bevisst på ulike nivåer (Høien & Lundberg, 2012, s. 257). Nivåene stavelse-, rim- og fonembevissthet blir ofte fremhevet, og jeg vil i det følgende beskrive disse nivåene/formene.

2.3.1 Stavelsesbevissthet, rimebevissthet og fonembevissthet

Stavelsesbevissthet er en form/nivå for fonologisk bevissthet og handler om å dele ord inn i stavelser. Stavelse heter på gresk «syllabe» og betyr «det som blir holdt sammen». Det som blir holdt sammen i stavelsen, er språklyder. En stavelse har en kjerne som består av en vokal eller en diftong (Høigård, 2019, s. 84). Det kan være lyder foran som blir kalt opptakt og lyder etter

kjernen som blir kalt rim (Høigård, 2019, s. 84). Ifølge Lane et al. (2002) er stavelser de enhetene som er lettest å skille i ord (Lane et al., 2002, s. 102). Hvis et barn klarer å oppdage at ordet: såpe, består av stavelsene/så/ og /pe/ er barnet bevisst på at ordet består av to stavelser. Dette nivået av fonologisk bevissthet er nyttig fordi jo høyere grad av stavelsesbevissthet, desto bedre vil det være i stand til å bryte ned ord i mindre deler, oppfatte og identifisere individuelle lyder i ord, og forstå hvordan lydene henger sammen. Dette kan bidra til å styrke elevenes generelle forståelse av språkets lydstruktur (Lane et al., 2002, s. 102).

Rimebevissthet handler om barns evne til å oppfatte likhetene mellom ord basert på deres lydstruktur i enden av ordet. For eksempel ved at et barn klarer og identifiserer at «katt» og «hatt» rimer. Ordene rimer på grunn av at de har ulik opptakt, /k/og /h/, lik kjerne, /a/, og slutter på samme lyd (koda) /t:/ (Hognestad, 2013, s. 99). Høien og Lundberg påpeker at ved å arbeide med rim, vil barna kunne utvikle sin evne til å lytte til hvordan ord høres ut, og fokusere mer på formen enn på innholdet av ordene (Høien og Lundberg, 2012, s. 126)

Mange forveksler fonembevissthet med fonologisk bevissthet (Grofčiková & Máčajová, 2021, s. 118). Fonembevissthet er en form/nivå for fonologisk bevissthet. Det handler spesielt om fonemer, som er de minste byggesteinene i språket (Høigård, 2019, s. 84). For eksempel består ordet «hus» av fonemene: /h/, /u/ og /s/. Barn med sterk fonembevissthet er i stand til å identifisere og manipulere individuelle fonemer i ord (Lane et al., 2002, s. 103; Lyster, 2019, s. 44). Dette innebærer at barnet mestrer å oppdage, segmentere, blande fonemer og manipulere deres posisjon i ord (Lane et al., 2002, s. 103). Dette er ifølge Treiman en vanskeligere oppgave enn stavelse- og rimebevissthet (Treiman, 1992, siter i Lane et al., 2002, s. 103).

2.3.2 Hvorfor er fonologisk bevissthet viktig for å lære å lese?

For å kunne lese er det essensielt at barna utvikler en forståelse for det alfabetiske prinsippet. Skriftspråket vårt bygger på det alfabetiske prinsippet. Dette innebærer at hver bokstav, også kjent som et grafem, i prinsippet representerer en enkelt språklyd, som er kjent som et fonem, i talespråket (Høigård, 2019, s. 187). Skriftsystemet er et lydskriftsystem. For at barn skal kunne lære seg skriftspråket, må de kunne finne lydene i ordene, og dette krever en form for fonologisk bevissthet. Fonologisk bevissthet gjør det mulig for barn å forstå at skriftspråket representerer talelyder og at ord kan brytes ned i mindre deler (fonemer), og at fonemene kan kombineres for å bygge større enheter som dannet ord (Høigård, 2019, s. 188). Den fonologiske bevisstheten,

og da spesielt fonembevissthet, danner grunnlaget for barns mestring av det alfabetiske prinsippet (Lyster, 2019, s. 44). Dette er fordi fonembevissthet innebærer å rette oppmerksomhet mot enkeltlydene i språket (Lyster, 2019, s. 46). Når elevene er i stand til å høre lydene i et ord og blant annet identifiserer hvor lyden er, bygger de ferdighetene som trengs for å bli en god leser.

I en metaanalyse utført av Melby-Lervåg et al. (2012), ble det gjennomgått og analysert flere studier for å undersøke hvilken fonologisk ferdighet som hadde størst betydning for leseutviklingen. I studien ble det sett på fonembevissthet, rimebevissthet og verbalt korttidsminne. Forskerne fant ut at fonembevissthet var den ferdigheten som hadde størst betydning for leseutviklingen (Melby-Lervåg et al., 2012, s. 342). Denne studien viser viktigheten av å arbeide med fonembevissthet for å styrke elevenes leseferdigheter.

2.3.3 Hvordan kan lærere arbeide med å styrke elevers fonologiske bevissthet i førsteklasse?

Forskning har presentert ulike aktiviteter som kan fremme elevers fonologiske bevissthet (Lane et al., 2002, s. 105; Lyster, 2019, s. 75; Høien og Lundberg, 2012, s. 126), og noen av disse aktivitetene vil nå bli beskrevet.

2.3.3.1 Aktiviteter knyttet til rim og hvordan dette kan føre til fonologisk bevissthet

Forskningen trekker fram aktiviteter knyttet til rim. Det er blitt påpekt at barn som ikke har utviklet forståelse av riming trenger eksplisitte instruksjoner om hva et rim er. En måte å gjøre det på er å forklare elevene om at ord rimer når de høres like ut midt i og på slutten (Lane et al., 2002, s. 105). En annen måte kan være å se på og snakke om rimordene, slik at elevene kan få hjelp til å oppdage at ord som høres like ut, også ser like ut på slutten, altså at de slutter med samme bokstavsekvens (Lyster, 2019, s. 75). Det har også blitt foreslått at elevene bør gjøre oppgaver som innebærer å sette sammen ord som rimer ved hjelp av bilder, samt produsere rimord til gitte ord (Lyster, 2011, s. 123). Forskerne påpeker at lærerne bør trene opp elevene til å skille og produsere rim (Grofčíková & Máčajová, 2021, s. 132; Lyster, 2019, s. 75). Barn er ikke alltid klar over at ord består av ulike lyder og at noen ord kan høres like ut midt i eller på slutten, men ved å se spesifikt på rim, bli gjort oppmerksom på rim og trene på det vil det

åpnes for erkjennelse av at ord består av sekvenser av enkle lyder (Grofčíková & Máčajová, 2021, s. 132)

Studien til Bryant et al. viser at bevissthet om rim påvirker lesing på to fonologiske nivåer (Bryant et al., 1990, s. 435). Først på fonem nivå, altså at bevissthet om rim fører til stimulering av fonembevissthet, ettersom at det å rime krever at barna må være oppmerksom på hvilke lyder som inngår i et ord. Det første nivået omhandler dermed at rim fører indirekte til leseferdigheter, ettersom rim kan fører til fonembevissthet, og fonembevissthet er knyttet til lesing (Bryant et al., 1990, s. 436).

Det andre nivået omhandler hvordan rim direkte påvirker på lesingen. Rim inneholder enheter som kalles delstavelser (intrasyllabic). Det er enheter som ligger et sted mellom et fonem og en stavelse (Bryant et al., 1990, s. 429). Ord som har lyder til felles, for eksempel rimende ord, deler ofte stavesekvenser, også når ordene er skrevet. For eksempel at delstavelsen «at» er felles i «katt» og «hatt». Begynnerlesere som blir vist denne relasjonen mellom rim og stavelsermønstre får bedre utvikling i leseferdighetene, enn de som ikke får vist denne sammenhengen (Bradley, 1988, sitert i Bryant, 1990, s. 430). Ved å gjøre elevene oppmerksom på de ulike stavelsermønstrene i rim, kan barn trekke slutninger om ukjente skrevne ord på bakgrunn av rim. For eksempel, ved at et barn har lært seg å lese ordet katt, kan den da trekke slutninger når den for eksempel leser ordet «hatt», fordi barnet har sett et felles stavelsermønster (Bryant et al., 1990, s. 430). På denne måten kan barna blitt bevisst på felles enheter som ligger et sted mellom et fonem og en stavelse, altså delstavelser.

2.3.3.2 Aktiviteter knyttet til å identifisere stavelser

Forskning trekker også fram aktiviteter knyttet til å identifisere stavelser. Elevene kan blant annet hoppe stavelser, klappe stavelser og telle stavelser (Lyster, 2011, s. 23; Høigård, 2013, s. 28; Hagtvet & Palsdottir, 1992, s. 162-163; Lane et al., 2002, s. 105). Elever med lese- og skrivevansker har ofte store problemer med å identifisere antall stavelser i ord. Elevene mister ofte stavelser når de skal stave dem (Lyster, 2011, s. 123). Dermed trekker forskere fram viktigheten med å la elevene få trent seg på å identifisere stavelser, hvor formålet er å skille talespråklydene fra hverandre (Lyster, 2011, s. 123).

2.3.3.3 Aktiviteter knyttet til å lytte ut lyder

Aktiviteter knyttet til å lytte ut lyder, er viktige for å vurdere og forbedre barns evne til å identifisere og manipulere lyder i ord. Nasjonal Reading Panel (2002) har identifisert flere oppgaver som er egnet for å vurdere barns fonembevissthet eller for å forbedre den gjennom opplæring og undervisning (National Reading Panel, 2002, s. 2-2). Nedenfor vil jeg beskrive noen av disse aktivitetene.

En av disse oppgavene er fonemisolasjon, der barnet skal kunne gjenkjenne den første lyden i et ord, for eksempel ved å svare på spørsmålet "Hva er første lyd i sol?". Fonemsyntese er en annen oppgave som handler om å lytte til flere lyder og trekke dem sammen til et ord. Fonemsegmentering innebærer at barnet kan dele et ord opp i lyder ved å trykke ut eller telle lydene, for eksempel ved å svare på spørsmålet "Hvor mange lyder (fonemer) er det i katt?" (National Reading Panel, 2002, s. 2-2). Fonemisk bevissthetstrening har stor effekt på barn som er i risiko for å utvikle lesevansker (Frost, 2005, sitert i Høien & Lundberg, 2012, s. 257). Disse aktivitetene spiller derfor en viktig rolle i undervisning og tiltak rettet mot å styrke barns fonembevissthet og leseferdigheter.

2.3.4 Tidligere forskning

2.3.4.1 Studier og en delrapport

Forskning viser at barn som får muligheten til å systematisk utforske blant annet ord og lyder gjennom lek, riming og identifisering av begynnelselyd, og oppdeling av ord i stavelser, får en bedre start på leseundervisningen (Høien & Lundberg, 2012, s. 126). Et eksempel på dette er Bornholm- studien utført i Danmark (Lundberg, 1988, sitert i Høien & Lundberg, 2012, s. 126). Studien involverte 20 minutter daglig eksponering av 250 danske seksåringer for ulike språkstimulerende leker og øvelser med sikte på å øke barnas fonologiske bevissthet. Det ble observert en betydelig økning i barnas språklige bevissthet, spesielt når det gjaldt håndtering av fonemer, i løpet av førskoleåret. Kontrollgruppen viste imidlertid nesten ingen fremgang. Senere undersøkelser viste at førskolestimulansen var verdifull for de fleste barna, da lese- og skriveinnlæringen var betydelig bedre i forsøksgruppen enn i kontrollgruppen. Barnas språkøvelser i førskolen førte til en mykere og mer naturlig introduksjon til skriftspråket, noe som gjorde det lettere for dem å knekke den alfabetiske koden (Lundberg, 1988, sitert i Høien & Lundberg, 2012, s. 127).

Forskning viser også at barn som får systematisk trening i fonembevissthet utvikler bedre leseferdigheter enn de som får usystematisk eller ingen fonembevissthetstrening (National Reading Panel, 2002, s. 2-92). National Reading panel påpeker at det er viktig at læreren må ha sluttet i tankene og sikre at barna forstå hensikten med å lære bokstavlyder og er i stand til å bruke ferdighetene sine i sin daglige lese- skriveaktivitet (National Reading Panel, 2002, s. 2-96).

I en nylig delrapport har forskere blant annet undersøkt hva som vektlegges i undervisningen i førsteklasse. Undersøkelsen viser at nesten alle lærere jobber daglig eller flere ganger i uken med språkleker og bokstavinnlæring. Til tross for at språkleker fortsatt står sterkt, slik det gjorde etter reformen, 1997, ser det ut som at den formelle leseopplæringen nå starter tidligere og med høyere intensitet enn før. Tidligere var det hovedfokus på å utvikle språklig bevissthet, spesielt fonologisk bevissthet. Nå ser det derimot ut til å skje samtidig med bokstavinnlæringen, ikke som en forberedelse til den (Bjørnstad et al., 2022, s. 123).

2.4 Vokabular

Vokabular er en viktig språklig ferdighet som spiller en sentral rolle i leseutvikling og forebygging av lesevansker. Vokabular defineres som den mengden av ord som en person forstår i et gitt språk (Bø & Helle, 2013, s. 219). Vokabularet barn tar med seg til den tidlige leseopplæringen, har stor betydning for leseutviklingen deres (Lyster, 2019, s. 57). Dette er fordi barns vokabular er relativt stabilt over tid (Cunningham & Stanovich, 1997, s. 940).

2.4.1 Hvorfor er et rikt vokabular viktig for leseforståelsen?

Forskning indikerer at både størrelsen på vokabularet og kvaliteten på ordkunnskapen har innvirkning på leseforståelsen (Lyster, 2019, s. 58). Lesere med et større vokabular ser ut til å forstå det de leser bedre enn de som har et mindre vokabular (Bråten, 2007, s. 54). Grunnen til dette er at man blir en bedre leser jo flere ord man kan (Ulland, 2020, s. 44). Det vil si at hvis man kan mange ord, vil en møte færre ukjente ord i en tekst, og det vil dermed være lettere å forstå teksten. En annen grunn til at et rikt vokabular gir bedre leseforståelse er fordi ordforståelse er kumulativt. Det vil si jo flere ord man har lært, desto lettere er det å lære seg

flere ord (Stahl & Nagy, 2006, s. 6). For eksempel hvis et barn lærer seg ordet «ball», vil det dermed lettere å lære seg «håndball», siden barnet allerede har en forståelse for hva en ball er.

Elever som har utfordringer med å bygge opp et godt ordforråd fra tidlig alder, står i fare for å utvikle leseforståelsvansker (Lyster, 2019, s. 58). Forskning viser at vokabularet en elev har ved skolestart i førsteklasse har stor betydning for leseferdighetene eleven har når de går i 10. klasse (Cunningham & Stanovich, 1997, s. 940). I tillegg til dette, viser forskning, som beskrevet av Biemiller (2012), at den mest gunstige perioden for å jevne ut de store forskjellene i elevenes vokabularnivå er førskolealderen og de første skoleårene (Biemiller, 2012, s. 35). Dette viser viktigheten av at vokabulararbeid må stå sentralt allerede i førsteklasse, ettersom vokabulararbeid vil kunne styrke elevers leseforståelse, virke forebyggende for elever som har en risiko for å utvikle leseforståelsvansker, samt jevne ut forskjellene i elevens vokabularnivå.

2.4.2 Hvordan kan lærere arbeide med å styrke elevers vokabular i førsteklasse?

Forskning viser at arbeidet med å utvikle barns vokabular må være systematisk og vedvarende over tid for å gi ønsket effekt (National Reading panel, 2002 s. 4-4). Elever som er i risikozonen for å utvikle lesevansker, har et spesielt behov for en strukturert og systematisk trening av vokabular i forbindelse med grunnleggende lese- og skriveopplæring, både i norskfaget og i andre fag på skolen (Lyster, 2019, s. 64)

Stahl og Nagy mener det er tre tilnærminger til å øke elevenes vokabular. Dette er at elevene får fordypning i et rikt språk, at de blir undervist i spesifikke ord og at elevene lærer seg strategier for hvordan de kan håndtere ukjente ord som de møter mens de leser (Stahl og Nagy, 2006, s. 48). Stahl og Nagy påpeker at det er kombinasjonen av alle tre som er avgjørende for vokabularvekst (Stahl & Nagy, 2006, s. 48). På bakgrunn av dette utarbeidet Stahl og Nagy modellen Vocabulary Growth Pyramid som er bygget opp som en pyramide. Formålet med modellen er å vise forholdet mellom bredde og dybde i ordlæringen, og består av tre nivåer. Jeg vil ta utgangspunkt i denne modellen, når jeg drøfter lærerens praksis under delkapittel 5.2.

Det første nivået handler om at barna skal bli eksponert for mange ord, uten eksplisitte ordinstruksjoner (Stahl & Nagy, 2006, s. 52). Målet er å eksponere elevene for et rikt språk, både muntlig og skriftlig, og å skape interesse for ord og språket. Læreren tilrettelegger for at

både muntlig og skriftlig språk blir brukt aktivt, ettersom muntlig språk spiller en viktig rolle i vokabularutviklingen (Stahl & Nagy, 2006, s. 54). Videre kan dette skape interesse for ord og glede over språket, som gjør elevene mer mottakelige for nye ord (Stahl & Nagy, 2006, s. 54).

Gjennom nivå 1 er det fokus på å eksponere elevene for så mange ord som mulig. Når man kommer til nivå 2, er det fokus på å gradvis øke forståelse av spesifikke ord. Ord læres i mange små trinn, og ikke alt på en gang. Det krever mange møter med et ord før du virkelig forstår det, og du kan bruke det i egen skriving eller at man forstår hvorfor akkurat det ordet ble brukt i stedet for et annet ord i en tekst. Læreren tilrettelegger for å snakke om ord og begreper i tilknytning til tekstlesing og undervisningstema. På denne måten kan læreren hjelpe elevene til å komme et steg nærmere for å forstå ordene (Stahl & Nagy, 2006, s. 54). Ved at lærerne forklarer hva ulike ord betyr, vil dette ha betydelig innvirkning på elevens vokabular (Elley, 1989, siter i Stahl & Nagy, 2006, s. 54). Nivå 2 fokuserer også på å lære elevene selvstendige ordlæringsstrategier. Det er viktig at elevene har strategier for å håndtere ukjente ord som de møter mens de leser. Ulland og Jensen (2020) presenterer ulike strategier man kan bruke når man møter ukjente ord. De trekker blant annet fram at en kan spørre en læringspartner, spørre lærer og skrive ned ordet i egen bok (Ulland & Jensen, 2020, s. 148).

Nivå 3 handler om den mest intensive tilnærmingen til vokabulartrening. Det innebærer å undervise i spesifikke ord, slik at elevene forstår et emne og ord som har nytteverdi på tvers av fag (Stahl & Nagy, 2006, s. 55-56). Målet med dette nivået er at elevene skal få eierskap til ordet, slik at de forstår betydningen av ordet (Stahl & Nagy, 2006, s. 55).

Til tross for at vokabulararbeid er viktig å arbeide med, indikerer forskning at det er begrenset tid avsatt i klasserommet til vokabularinstruksjon (Stahl og Nagy, 2006, s. 7; Biemillier, 2012, s. 35) Stahl og Nagy skriver at de tror det er to hovedgrunner til dette. Den ene er at lærere fokuserer heller på kritisk tenkning og tolkning istedenfor vokabular. Den andre grunnen er at noen lærere tenker på vokabularundervisning i form av ineffektive og tradisjonelle metoder, som fokuserer på å huske definisjoner og skrive setninger med ordene (Stahl og Nagy, 2006, s. 7).

I sin rapport utarbeidet for Utdannings- og forskningsdepartementet henviser Aukrust til forskning utført av Dickinson et al. (2003). Forskningen antyder at fonologisk bevissthet kan støtte barns vokabularlæring (Dickinson et al., 2003, siter i Aukrust, 2005, s. 26). Ifølge disse

forskerne kan evnen til å analysere lyder i språket bidra til læring av ord. Aukrust viser til denne studien når hun påpeker at barn med god fonologisk bevissthet kan dra nytte av denne evnen til å oppfatte og skille mellom ordmening (Aukrust, 2005, s. 26). Videre henviser Aukrust til Walley et al. (2003), som påpeker at det også kan gå andre veien. Walley et al. (2003) hevder at et godt utviklet vokabular kan hjelpe barnet med å oppdage de individuelle lydene språket består av, og dermed støtte utviklingen av ferdigheter som er nødvendige for å lære å lese (Walley et al., 2003, sitert i Aukrust 2005, s. 26).

2.5 Hva er systematisk arbeid med fonologisk bevissthet og vokabular?

Som beskrevet i teoridelen, er det avgjørende å arbeide systematisk med både fonologisk bevissthet og vokabular for å forbedre elevenes leseferdigheter, samt forebygge lesevansker (National Reading panel, 2002, s. 4-4). Ettersom mitt forskningsspørsmål er «I hvilken grad arbeider førsteklasseleereren systematisk med fonologisk bevissthet og vokabular?», vil jeg definere hva som ligger i begrepet «systematisk».

Ifølge Det norske akademis ordbok defineres systematisk som planmessig (Det norske akademis ordbok, u.å.). Det innebærer dermed at man å ha en plan for arbeidet. I en plan må man tenke på hva som er målsetningen, hva som skal til for å oppnå målsetningen og progresjon. I lys av fonologisk bevissthet og vokabular innebærer dette at lærerne er klar over hvilke metoder og aktiviteter som kan bidra til å utvikle disse ferdighetene, og at de har en plan for å implementere disse metodene inn i undervisningen over tid. Det må også være en progresjon i undervisningen for å sikre at elevene bygger videre på det de har lært.

2.6 Hva er forebygging?

Befring skriver at «forebyggende tidlig innsats har et proaktivt handlingsperspektiv, der siktemålet er å komme problemutviklingen og problemspredning i forkjøpet (Befring, 2022, s. 43). Groven og Rostad er også inne på dette når de skriver at «forebygging handler om å komme en uheldig utvikling i forkjøpet (Groven & Rostad, 2022, s. 35). Forebygging innebærer blant annet å sette inn tiltak før problemer oppstår.

2.6.1 Hvordan forebygge lesevansker?

En god begynneropplæring som fokuserer på å styrke elevenes fonembevissthet og legge til rette for fonologisk leker, som å oppdage stavelser og arbeid med rimord, kan være viktig for å

forebygge lesevansker (Bueie, 2022, s. 191; Lyster, 2019, s. 27; Grofčiková & Máčajová, 2021, s. 120; Solem, 2017, s. 29). Det er også viktig å systematisk og langsiktig jobbe med å øke elevenes leseforståelse gjennom å styrke elevenes vokabular for å forebygge lesevansker (Lyster, 2019, s. 31)

2.6.2 Tre nivåer for forebyggende arbeid

Departementenes rundskriv «*forebyggende innsats for barn og unge*», beskriver tre nivåer av forebyggende arbeid: universell forebygging, selektiv forebygging og indisert forebygging (Departementene, 2013, s. 1). Jeg vil følgende beskrive disse tre nivåene for forebyggende arbeid.

Universell forebygging handler om innsats rettet mot hele befolkningen, uten at en har identifisert individer eller grupper med forhøyet risiko. Disse tiltakene er ment å være forebyggende for alle, uavhengig av om de har spesielle risikofaktorer eller ikke (Departementene, 2013, s. 1). Når det gjelder forebygging av lesevansker i klasserommet i lys av teorien over, kan universell forebygging innebære å tilby undervisningen i fonologisk bevissthet og vokabular til alle elever i klassen.

Selektiv forebygging handler om å rette tiltak mot individer eller grupper som har risiko for å utvikle problemer. Dette nivået rette seg mot grupper eller individer som allerede viser tegn til å utvikle problemer (Departementene, 2013, s. 1). I lys av forebygging av lesevansker kan dette gjelde og identifisere elever som er i risiko for å utvikle lesevansker, og gi dem støtte og tiltak. Dette kan for eksempel være å gi de tilpasset lesestoff, ekstra veiledning, og ekstra trening i lydering.

Indisert forebygging er tiltak som er rettet mot individer med høy risiko og klare tegn på problemer (Departementene, 2013, s. 2). Indisert forebygging i klasserommet kan innebære å identifisere elever som allerede har utviklet lesevansker, og gi dem støtte og tiltak, for å hindre at det blir verre. I lys av departementenes rundskriv om forebyggende innsats for barn og unge, vil jeg i drøftingsdelen forholde meg til disse tre nivåene for forebyggende arbeid.

2.7 Faktorer som påvirker implementering av undervisningstiltak

2.7.1 Penger, ressurser og tid

En delrapport av Bjørnstad, Myrvold, Dalland og Hølland viser at førsteklasselærere opplever et dilemma mellom hva de selv mener er viktig i opplæringen og de pålagte rammene de har (Bjørnstad et al, 2022, s. 101). Bjørnstad har kommentert studiens resultater i en artikkel av Siv Tonje S. Håkensen. Her peker Bjørnstad på at de ytre rammene begrenser lærerens mulighet til å utvikle den klasseromspraksis som de ønsker og som er tilpasset aldersgruppa (Håkensen, 2022). Ressurser i form av bemanning er en faktor som setter begrensinger, da det kan være utfordrende å tilrettelegge undervisning for hver enkelt elev når en lærer står alene med 16 til 18 barn (Håkensen, 2022).

Læreren må også forholde seg til begrensinger som er fastsatt av skolen med tanke på fordeling av timer, øktens varighet og hvilke ansatte som kan være til stede til enhver tid (Håkensen, 2022). Disse begrensingene kan ytterlig begrense lærerens evne til å tilpasse undervisning til elevenes behov. Bjørnstad sier også i artikkelen at etter innføringen av reform 1997 var førsteklasse organisert på en måte som gjorde dem mer adskilt fra resten av skoleteamet. Hun mener dette ga større mulighet til å variere og ha større fleksibilitet til seksåringene, enn slik det er i dag (Håkensen, 2022).

I rapporten blir det også påpekt at til tross for at lærerne har flere lærere i klasserommet, både assistenter og andre lærere, er det ofte begrenset til enkelte fag og timer, og at det er sjelden at de har en fast voksen eller lærere gjennom hele dagen (Bjørnstad et al, 2022, s, 185). Dette kan dermed også sette begrensninger for lærerens evne til å tilpasse undervisningen til hver enkelt elev. Det blir også påpekt i rapporten at det er store variasjoner innad i kommunene og mellom skolene når det gjelder hvordan ressurser fordelenes og benyttes i førsteklasse på de enkelte skolene (Bjørnstad et al., 2022, s, 185). Dette kan avhenge av skolens økonomi. En undersøkelse av Utdanningsforbundet (2022) viser at det er få skoler som oppgir å ha god økonomi. 54% av rektorene i undersøkelsen beskriver at den økonomiske situasjonen er svært eller ganske dårlig (Utdanningsforbundet, 2022).

I forskningsprosjektet Two Teachers, ledet av professor Oddny Judith Solheim ved Lesesenteret, undersøkes effekten av økt lærertetthet i leseundervisningen. Temaet lærertetthet, har vært mye omtalt de siste årene, og det er gitt mye penger til flere lærere i klasserommet (Lesesenteret Universitetet i Stavanger, 2020). Solheim påpeker at økt lærertetthet kan gi økt handlingsrom, men hun understreker samtidig at dette ikke alene vil føre til bedre læringsutbytte. Studier viser at det å sette inn flere lærere i klasserommet alene ikke nødvendigvis vil gi økt læringsutbytte til elevene. Årsaken kan være at det er ingen føringer for hvordan lærertettheten skal påvirke innholdet og organiseringen av undervisningen (Lesesenteret Universitetet i Stavanger, 2023) Derfor ble Two Teachers utarbeidet for å undersøke hvordan lærere kan best mulig utnytte ressursene i leseundervisningen, og gi best mulig læringsutbytte for elevene. Studien viser at lærere som samarbeidet godt, ved å ha delt ansvar både for planleggingen, gjennomføringen og evalueringen av undervisningen, førte til bedre læringsutbytte for elevenes leseferdigheter (Gourvenec et al., 2022)

3. Metode

I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for valgene jeg har tatt angående metode for mitt masterprosjekt. Først vil jeg forklare hvorfor jeg har valgt en kvalitativ undersøkelse, og mer spesifikt hvorfor jeg har valgt å bruke semi-strukturert intervju som datainnsamlingsmetode. Deretter vil jeg beskrive planleggingen og gjennomføringen av datainnsamlingen. Jeg vil først gjøre rede for valg av informanter, deretter hvordan jeg utarbeidet intervjuguiden og gjennomføring av pilotintervju og intervjuene. Videre vil jeg gjøre rede for hvordan jeg bearbeidet datamaterialet, gjennom transkribering og analysering. Deretter vil jeg analysere studiens pålitelighet og gyldighet på bakgrunn av begrepne reliabilitet og validitet. Til slutt vil jeg gjøre rede for hvilke etiske hensyn jeg har tatt.

3.1 valg av metode

Formålet med studien min er å undersøke førsteklasseleerens praksis i arbeid med fonologisk bevissthet og vokabular, samt i hvilken grad de begrunner dette arbeidet opp mot forebygging av lesevansker. For å besvare problemstillingen valgte jeg å benytte en kvalitativ forskningsmetode. Siden mitt ønske er å utvikle en grundigere forståelse av norsklærerens arbeid med fonologisk bevissthet og vokabular gjennom deres erfaringer, oppfatninger og beskrivelser, ser jeg på kvalitativ forskning som en egnet tilnærming. Dette er fordi kvalitativ forskning er en tilnærming som fokuserer på å innhente og analysere data gjennom informantenes oppfatninger, beskrivelser og erfaringer (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 20).

3.2 Kvalitative intervjuer

For å finne svar på problemstillingen var det viktig å velge riktig metode under kvalitativ tilnærming. Problemstillingen: Hva er norsklærerens praksis i arbeid med fonologisk bevissthet og vokabular, og i hvilken grad begrunner de dette arbeidet opp mot forebygging av lesevansker» er formulert slik fordi jeg er ute etter hva hver enkelt lærer gjør i undervisningen, hvordan og hvorfor de gjør det. Kvalitative intervjuer egner seg til å undersøke «hva», «hvordan og «hvorfor», og gir innsikt i hvordan informantene oppfatter det (Svenkerud, 2021, s. 91). Jeg anså dermed kvalitativt intervju som den mest hensiktsmessige metoden. I tillegg til dette gir også kvalitative intervjuer mulighet til stille oppfølgingsspørsmål, få utfyllende og utdypende svar, rydde opp i misforståelser, samt gå dypere inn i temaet (Larsen, 2017, s. 29), noe som var viktig for min undersøkelse.

En utfordring med å utføre kvalitative intervju er at man bare kan si noe om den sosiale interaksjonen som finner sted i intervjusituasjonen. Dette innebærer at intervjuene kan kun gi kunnskap om hvordan mennesker snakker om ulike ting, men gir ikke svar på hva de faktisk gjør (Svenkerud, 2021, s. 93). Jeg vurderte å gjøre observasjoner av lærerne i praksis, for å få en større bredde i undersøkelsen. Jeg kom fram til at jeg ikke ville hatt mulighet til å være der over en så lang periode, slik at jeg kunne se alt som skjedde i klasserommet, noe som ville vært relevant for hvordan de arbeidet med fonologisk bevissthet og vokabular i førsteklasse.

En annen utfordring ved bruk av kvalitative intervjuer kan være kontrolleffekten.

Dette betyr at jeg eller selve metoden kan påvirke intervjureultatene. Det kan være at informantene svarer det de tror jeg gjerne vil de skal svare for å få et godt inntrykk (Larsen, 2017, s. 29). Dette har jeg gjort rede for under oppgavens delkapittel 3.5.1. Relabilitet.

3.2.1 Semi-strukturert intervju

Jeg valgte å gjennomføre et semi-strukturert intervju ettersom jeg ønsket å gi informantene mulighet til å snakke fritt om teamet, og at de hadde frihet til å ta opp temaer som ikke var tenkt på forhånd. Jeg ønsket også å ta utgangspunkt i intervjuguiden og stille spørsmålene der det var naturlig, med et ønske om å ikke henge meg for mye opp i rekkefølgen på spørsmålene (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 121). Ved å benytte en semi-strukturert intervju kunne det skapes ny kunnskap i møte mellom meg og informantenes synspunkter (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46).

3.3 Planlegging og gjennomføring av datainnsamling

I dette delkapittelet skal jeg redegjøre for valg informanter, hvordan jeg utarbeidet intervjuguiden og gjennomføring av pilotintervju og intervjuene.

3.3.1 Informantutvalg

Før jeg startet datainnsamlingen, var det nødvendig å rekruttere passende informanter til prosjektet (Svenkerud, 2021, s. 98). I valg av informanter til studien har jeg benyttet meg av en strategisk utvelgning basert på selvseleksjon (Grønmo, 2016, s. 116). Dette innebærer at jeg har valgt informanter som oppfyller de samme kriteriene, har erfaringer og egenskaper som er

relevant for studiens problemstilling (Postholm og Jacobsen, 2018, s. 126) Jeg utformet tre kriterier som jeg anså som sentrale for å kunne svare på studiens problemstilling. Dette var at de underviser i norsk, har bestått lærerutdanning og at de har jobbet som lærer i begynneropplæringen i minst tre år. Ettersom norsklærere har hovedansvaret for å sikre elevenes leseferdigheter, anså jeg det som viktig at informantene underviste i norsk. Jeg ønsket også at informantene skulle ha fullført lærerutdanning, da det ville sikre meg at de hadde faglig kompetanse til å uttale seg om temaet. Jeg anså det siste kriteriet som viktig fordi jeg ønsket at informantene skulle ha erfaring med undervisning i den tidlige leseopplæringen.

I tillegg søkte jeg informanter som kunne gi troverdig informasjon til studien, og som var villig til å dele informasjon åpent og ærlig. Noe som blant annet Svenkerud peker på som viktige kriterier i utvelgelse av informanter (Svenkerud, 2021, s. 98).

Alle informantene ble rekruttert gjennom eget nettverk. Jeg kontaktet dem på mail, ettersom jeg fikk anbefalinger fra andre personer som kjente til deres yrkesbakgrunn. Før kontakten hadde jeg ingen personlig kjennskap til informantene, men jeg visste at de dekket alle kriteriene. Da de takket ja til å være med i studien, sendte jeg mer informasjon om studien (se vedlegg 2).

Jeg valgte å ha tre informanter i min studie. Begrunnelsen for å velge tre informanter i min studie var basert på prinsippet om å gå i dybden i kvalitative intervjuer. Som Dalland (2020) påpeker, kan gode samtaler med et begrenset antall intervjupersoner gi tilstrekkelig og relevant data i en oppgave (Dalland, 2020, s. 81). Lærerne arbeider ved tre ulike barneskoler i Norge. For å ivareta deres anonymitet har jeg gitt dem pseudonymer, og de tildelte navnene representerer ikke informantenes faktiske kjønn. Nedenfor er en kort presentasjon av informantene:

Silje har jobbet som lærer i 28 år, og har samtlige år hatt funksjon som kontaktlærer. Hun har tidligere undervist i første klasse syv ganger og har undervisningskompetanse i norsk. Da jeg intervjuet henne, underviste hun imidlertid ikke i første klasse.

Mona har jobbet som lærer på småtrinnet i 23 år. Hun jobber nå som kontaktlærer i førsteklasse. Mona har også undervisningskompetanse i norsk.

Frida har jobbet som lærer i 13 år. Hun har også undervisningskompetanse i norsk, og jobber nå i førsteklasse. Hun har til sammen jobbet på førstetrinn i fire år.

3.3.2 Intervjuguide

Formålet med intervjuguiden var å ha et mål for intervjuet. Jeg lagte en intervjuguide, som kom til å bli delvis styrende, ettersom at mine intervjuer var av typen semi-strukturert intervju (se vedlegg 1). Jeg tok utgangspunkt i min forskningsinteresse da jeg formulerte spørsmålene i intervjuguiden. Jeg var bevisst på å formulere spørsmål som var forståelige og frie for akademiske språk. I følge Krumsvik (2014) øker dette sjansen for at informantene svarer på det en faktisk spør om (Krumsvik, 2014, s. 126). Intervjuguiden var delt inn i fire overordnet temaer: metoder og tilnæringer knyttet til fonologisk bevissthet og vokabular, systematikk, lesestrategier og fonologisk bevissthet og vokabular knyttet til lesevansker. Jeg inkluderte noen oppvarmingsspørsmål i intervjuguiden for å skape en trygg intervjusituasjon uten at jeg begynte dirkete på spørsmålene (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 132).

3.3.3 Pilotintervju

Ettersom jeg ikke hadde tidligere erfaring med å gjennomføre intervjuer, innså jeg viktigheten av grundig forberedelse før jeg skulle møte informantene i en reell intervjusituasjon. Jeg gjennomførte et pilotintervju med to venninner av meg. Hun ene jobber som logoped og hun andre jobber som lærer på videregående. På denne måten fikk jeg innsikt i hvordan intervjuguiden fungerte og om hvordan jeg selv opptrådte i rollen som intervjuer (Postholm og Jacobsen, 2018, s. 132). Jeg gjorde da noen justering på noen av spørsmålene i intervjuguiden. Noen spørsmål ble formulert mer åpne, mens andre ble spisset mer mot hva jeg ville informantene skulle snakke om. I tillegg til dette ble noen spørsmål oppfattet som ledende, og jeg valgte å endre på disse. Pilotintervjuet ga meg en viktig mulighet til å teste intervjuguiden og gjøre nødvendige justeringer før hovedintervjuene ble gjennomført. Det var også en god måte å forberede meg på alternative oppfølgingsspørsmål jeg kunne stille basert på de ulike intervju spørsmålene. Gjennom pilotintervjuet fikk jeg grundig kjennskap til intervjuguiden, og dette ga meg økt trygghet i å kunne stille de riktige spørsmålene knyttet til det lærerne kom til å fortelle i intervjuene.

3.3.4 Gjennomføring av intervjuene

I forkant av hvert intervju ble et egnet tidspunkt og sted for intervju avtalt. Informantene valgte sted selv, ettersom jeg ønsket at informantene skulle oppleve intervjuet som mest mulig trygt (Postholm og Jacobsen, 2018, s. 132). Ett intervju ble holdt hjemme hos informanten selv, mens de to andre ble holdt i klasserom på skolen de jobbet på. Intervjuene hadde ulik varighet: det første varte i 90 minutter, det andre varte i 70 minutter, og det tredje varte i 50 minutter.

Under intervjuene ble en app ved navn «diktafon» benyttet. Dette var for å sikre at opptakene ble lagret et trygt sted, hvor det var beskyttet av en innlogging som krevde mitt personlige passord (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2021). Lydopptak ble gjort av intervjuene for å sikre nøyaktig transkripsjon, og for å unngå avbrudd i flyten under intervjuet. Dette gjorde det mulig for meg og fokuserer fullt på informantenes svar, uten å måtte notere ned viktige ting underveis (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205-206).

Intervjuet startet med at informantene signerte samtykkeskjema som var godkjent av Norsk senter for Forskningsdata (se vedlegg 2). Deretter ble lærerne kort informert om prosjektet og deres rettigheter. Jeg takket dem for at de stilte opp som informanter og understrekte at de hadde rett til å trekke seg når som helst fra studien. Jeg forsikret dem også om at lydopptaket ville bli slettet etter at prosjektet var avsluttet. Lærerne hadde også fått vite sine rettigheter i samtykkeskjemaet (se vedlegg 2). Før jeg begynte å stille informantene spørsmål rettet mot tematikken, spurte jeg dem om deres utdanning og arbeidserfaring for at samtalen skulle bli naturlig som mulig (Postholm og Jacobsen, 2018, s. 133). Jeg var også bevisst på Kvale og Brinkmanns (2015) påpekte betydning av å skape en god kontakt med informantene gjennom oppmerksom lytting, visning av interesse og forståelse for informantenes perspektiver (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 160). For å forsikre meg at jeg hadde forstått informantene riktig under intervjuet stilte jeg oppklaringsspørsmål som «forstår jeg det rett» eller «betyr det at du mener» (Postholm og Jacobsen, 2018, s. 126). Grunnen til jeg gjorde dette var for å minimere risikoen for misforståelser og feil tolkning når jeg senere skulle analysere intervjuene.

3.4 Bearbeiding av datamaterialet

I dette delkapittelet vil jeg beskrive hvordan jeg har bearbeidet datamaterialet fra mine intervjuer. Først vil jeg presenterer prosessen med transkribering, der jeg har oversatt det muntlige materialet til skriftlig form. Deretter vil jeg gjøre rede for min analyseprosess ved å benytte en tematisk analyse.

3.4.1 Transkribering

Etter intervjuene ble lydopptakene transkribert fortløpende. Transkribering handler om å oversette fra muntlig form til skriftlig form. På denne måten ble det lettere å få oversikt over materialet, ettersom at materialet blir i tekstform (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 206).

Transkripsjonsprosessen innebar grundig lytting og nøyaktig skriving av alt som ble sagt i intervjuet. Jeg inkluderte også relevante non-verbale uttrykk som latter og pause der det var relevant, men det ble utelatt hvis de ikke hadde betydning for forståelsen av informantens utsagn. Jeg anonymiserte alle personlige opplysninger i transkripsjonen for å ivareta informantens personvern, inkludert navn, navn på skolen og andre sensitive opplysninger. Jeg brukte lang tid på å transkribere alle intervjuene og etter å ha transkribert alt, gjennomgikk jeg transkripsjonen enda en gang til for å sikre meg at jeg hadde transkribert riktig. Jeg valgte å transkribere intervjuene på egenhånd ettersom at dette ga meg god innsikt i alle dataen jeg hadde.

Totalt hadde jeg 25 864 ord med transkripsjon. Deretter begynte jeg å kode materialet, men la merke til at det flere steder var ufullstendige setninger, og noen utsagn var vanskelig å forstå. Jeg rettet opp i disse setningene for å gjøre det lettere for leseren å forstå hva som ble sagt, ettersom jeg inkluderte disse utsagnene i min funn-del (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 213). Kvale og Brinkmann (2015) skriver at det ikke finnes noen fasitsvar på hvordan transkribering skal bli utført, da dette avhenger av formålet med transkripsjonen. I mitt masterprosjekt fokuserer jeg på lærernes praksis knyttet til fonologisk bevissthet og vokabular, der de deler sin egen praksis og begrunnelser. I denne sammenhengen er det ikke avgjørende å transkribere nøyaktig hva lærerne sier. Derfor har jeg valgt å gjengi uttalelsene på en mer sammenhengende måte og korrigere rettskriving for å gjøre dem lettere å forstå (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 213).

3.4.2 Tematisk analyse

Tematisk analyse er en metode for å identifisere, analysere og rapportere mønstre i dataen jeg har samlet inn (Braun & Clarke, 2006, s. 79). Jeg startet kodingsprosessen ved å fargekode ulike kategorier som jeg hadde utarbeidet på forhånd basert på teori, slik som «aktiviteter knyttet til fonologisk bevissthet» og «vokabular». Jeg oppdaget også kategorier mens jeg kodet intervjuene, som for eksempel kategoriene «tid» og «ressurser». Jeg var bevisst på at dette ikke var kategorier som «oppsto fra dataen», men heller mine mentale prosesser som forsøkte å skape sammenheng og forståelse (Braun & Clarke, 2006, s. 80). På denne måten ble analysen en abduktiv tilnærming, da jeg brukte både induktiv tilnærming og deduktivtilnærming (Gleiss & Sæther, 2021, s. 174). Induktiv tilnærming fordi kodingen baserte seg på hva jeg la merke til i datamaterialet. Som nevnt la jeg merke til kategorier som «tid» og «ressurser». Deduktiv tilnærming fordi kodingen også baserte seg på temaer som ble utledet fra teorien. Jeg hadde allerede utarbeidet noen kategorier på bakgrunn av teorien (Gleiss & Sæther, 2021, s. 174).

Videre begynte jeg å organisere kategoriene jeg hadde kodet inn i et nytt dokument med hovedkategorier som blant annet: «tilnærming», «begrunnelser», «systematikk», «ressurser» og «tid». Her inkluderte jeg hver og en lærer i et dokument, og kategoriserte dem enkeltvis nedover for å se hva den enkelte lærere svarte. Til slutt satt jeg alle lærerens svar sammen. Dette gjorde det lettere å identifisere sammenhenger og sammenkoble lærernes svar. Ved å se på dataene samlet kunne jeg få en helhetlig forståelse av lærernes praksis og deres ulike perspektiver

3.5 Kvalitetssikring av studien

I dette delkapittelet vil jeg først gjør rede for to sentrale aspekter knyttet til studiens kvalitet: reliabilitet og validitet. Ifølge Grønmo (2016) er reliabilitet og validitet de to viktigste kvalitetskriteriene for å sikre studien (Grønmo, 2016, s. 236). Videre vil jeg gjøre rede for de tre viktige etiske betraktninger som er av stor betydning for forskningsetikken: informert samtykke, retten til privatliv og kravet om korrekt gjengivelse av data. Disse aspektene sikrer at forskningsdeltakerne blir ivaretatt på en forsvarlig og etisk måte (Postholm og Jacobsen, 2018, s. 246)

3.5.1 Reliabilitet

Reliabilitet handler om datamaterialets pålitelighet. For å vurdere reliabiliteten i mitt masterprosjekt var det viktig at jeg reflekterte over om jeg kunne ha påvirket resultatene i undersøkelsen. En refleksjon over både datainnsamlingen, databehandlingen og dataanalysen er derfor nødvendig (Larsen, 2017, s. 95). I lys av dette innebar det dermed at jeg måtte forsøke å være så objektiv som mulig gjennom mitt masterprosjekt (Grønmo, 2016, s. 249).

Jeg gjorde flere tiltak for å styrke oppgavens reliabilitet.

Jeg gjennomførte som nevnt et pilotintervju for å høre hvordan spørsmålene opplevdes for de som ble intervjuet. Erfaringen fra dette intervjuet gjorde at jeg så et behov for å endre intervjuguiden. Noen av spørsmålene jeg hadde definert i forkant ble oppfattet for ledende, noe som kunne hemme informanten sin egen tenkning. Gjennom intervjuene var jeg bevisst på min rolle som forsker, ettersom jeg ikke ønsket å stimulere informantene til å uttale seg på bestemte måter (Grønmo, 2016, s. 173). For å unngå dette, var jeg bevisst på å unngå ledene spørsmål og heller stille oppfølgingsspørsmål, der de ble bedt om å utdype sine svar. På denne måten fikk informantene mulighet både til å gi mer utfyllende svar slik at det minsket sjansen for at jeg feiltolket svaret, og at de fikk fortelle om deres egen praksis. I intervjuer kan informantene være opptatt av å gi et godt inntrykk og svare det de tror er allment akseptert. Dette kan medføre at informanten begrenser sin egen refleksjon, og gir det svaret de tror forskeren ønsker å få (Larsen, 2017, s. 29-30). For å unngå en slik begrensning var jeg bevisst på å fortelle dem i forkant av intervjuet, at jeg kun var ute etter hva lærerne sier de gjør i undervisningen, og at jeg var ute etter deres praksis når det kom til fonologisk bevissthet og vokabular.

Jeg tok også lydopptak under intervjuene for å sikre at jeg fikk med meg alt informantene sa. Ifølge Grønmo kan slike tiltak bidra til å styrke studiens reliabilitet (Grønmo, 2016, s. 249). Studiens reliabilitet handler også om hvorvidt jeg har gjort forskeprosessen synlig slik at andre kan reflektere over den (Postholm og Jacobsen, 2018, s. 224). I løpet av prosjektet mitt har jeg gitt grundige forklaringer for å styrke de valgene jeg har tatt. De grundige forklaringene skal være bidragsyttende til at leseren forstår mine tanker rundt prosessen, og kan bruke dem til å reflektere over prosjektet mitt.

3.5.2 Validitet

Validitet handler om datamaterialets gyldighet (Grønmo, 2016, s. 241). Gyldighet kan deles inn i to typer: indre og ytre validitet (Postholm og Jacobsen, 2018, s. 223). Indre validitet innebærer at jeg har samlet inn data som er relevant for problemstillingen, slik at slutningene jeg trekker er gyldige (Postholm og Jacobsen, 2018, s. 223). For å sikre validiteten i min studie, valgte jeg informanter på bakgrunn av ulike kriterier, som gjorde at de hadde nødvendige forutsetninger for å uttale seg om temaet jeg ønsket å undersøke. En begrensning ved den indre validiteten var at jeg kun har intervjuet lærerne. Dette betydde at jeg kun kunne uttale meg om hva lærerne sier at de gjør, og ikke noe om hva de faktisk gjør. Ytre validitet handler om i hvilken grad funnene fra en undersøkelse kan generaliseres til å gjelde for andre enn kun utvalget (Postholm og Jacobsen, 2018 s. 223). Selv om studien er begrenset til kun tre informanter, har jeg forsøkt å øke validiteten ved å ha klare kriterier for utvalget. Hensikten med prosjektet er ikke å generalisere resultatene på et globalt nivå. I stedet er målet med studien å gi innsikt i hva læreren sier de gjør når de jobber med fonologisk bevissthet og vokabular, og i hvilken grad de arbeidet med dette opp mot forebygging av lesevansker. Ved å sammenligne resultatene med forskning og teori, kan studien fortsatt være interessant og bidra til økt kunnskap om temaet. Resultatene kan også inspirere andre og gi ideer til videre forskning.

3.5.3 Etske betraktninger

Jeg ønsket å ta lydopptak av intervjuene, og ettersom stemmer på lydopptak regnes som en personopplysning, måtte jeg melde inn prosjektet mitt til Sikt. Sikt gjennomgikk prosjektet mitt og ga sin godkjenning for bruk av personopplysninger (se vedlegg 3). Ifølge Sikt, skal alle forsknings- og studentprosjekter meldes inn til Sikt, dersom prosjektet innebærer behandling av personopplysninger (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 252).

Når man driver med forskning, er det viktig å organisere og utøve forskningen forsvarlig (Nesh, 2021). Som forsker har jeg et spesielt ansvar for å etisk ivareta forskningsdeltakerne (Postholm og Jacobsen, 2018, s. 246). I tråd med dette trekker Postholm og Jacobsen fram tre krav som gjelder forholdet mellom forskeren og forskningsdeltakerne (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 247). Dette er informert samtykke, rett til privatliv og krav på å bli korrekt gjengitt. Jeg skal nå gjøre rede for disse i lys av hvordan jeg har ivaretatt disse kravene.

Informert samtykke innebærer at den som forskes på, deltar frivillig i undersøkelsen og har fått full informasjon om hva det innebærer å delta i forskningen (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 248). Jeg uformet et informasjonsskriv der det stod om både informantenes rettigheter, hva det innebærer å delta, samt informerte om frivillig samtykke. Jeg sendte ut informasjonsskrivet til informantene i forkant av intervjuet slik at de var klar over sine rettigheter. Før intervjuet gikk jeg igjennom informasjonsskrivet, og lærerne signerte samtykkeskjemaet.

Rett til privatliv handler om at det ikke skal være mulig å gjenkjenne enkeltpersoner i datamaterialet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 250). For å sikre dette har jeg opprettet pseudonymer for lærernes navn både i transkripsjonen og i mitt masterprosjekt. Jeg har også anonymisert navn på skolene og andre sensitive opplysninger.

Krav til riktig presentasjon av data innebærer at man skal gjengi data på en riktig måte. Det innebærer at man ikke skal forfalske data og resultatene (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 252). Jeg brukte lydopptak og transkriberte dette nøyaktig for å sikre at informantene mine ble sitert riktig.

4. Presentasjon av funn

I dette kapitlet presenteres sentrale funn fra intervjuene. Analysen avdekket flere hovedkategorier som bidrar til å belyse lærernes praksis. Jeg vil først presentere sentrale funn knyttet til fonologisk bevissthet og deretter vokabular. Innenfor hvert av disse temaene presenterer jeg følgende hovedkategorier: Hva sier lærerne de gjør for å fremme fonologisk bevissthet? Hvordan sier lærerne de jobber systematisk med fonologisk bevissthet? Hvilke begrunnelser gir lærerne i arbeidet med fonologisk bevissthet? På samme måte vil jeg presentere funn knyttet til vokabular. Til slutt vil jeg presentere hvilke utfordringer og begrensninger lærerne opplever i arbeidet med å styrke elevenes fonologiske bevissthet og vokabular. Den siste hovedkategorien omhandler både fonologisk bevissthet og vokabular.

Den siste hovedkategorien ble utledet gjennom analyseprosessen og er empiridrevet. De andre hovedkategoriene ble forhåndsdefinert og er teoridrevet. Under analysen ble det også identifisert ulike underkategorier innenfor de ulike hovedkategoriene. For å gi en mest mulig nøyaktig beskrivelse av informantenes praksis og begrunnelser, har jeg valgt å presentere en del direkte sitater fra informantenes utsagn.

4.1 Hva sier lærerne de gjør for å fremme fonologisk bevissthet?

4.1.1 Fonemisolasjon og fonemsyntese

Både Silje og Frida forteller at de er opptatt av at elevene skal lære seg å lytte ut lyder. Silje forteller:

Vi er veldig bevisst på å lytte ut lyder, ikke bare under norskundervisningen, men gjennom hele dagen. Vi stopper opp hele tiden og spør: «Hvilken lyd er det?», «Hva heter den lyden?», og når vi går videre til bokstavene og symboliseringen av lyden spør vi også «Hvordan ser bokstaven ut?»(Silje)

Silje begrunner hvorfor hun har så mye fokus på lyder i starten av leseopplæringen:

Fordi det er så mye elevene må forstå før vi kommer til symboliseringen. Vi må lytte ut lydene. Noen ganger blir jo lydene helt annerledes når de blir trukket sammen, enn når de står alene. (Silje)

Silje påpeker videre at hun er opptatt av at elevene skal lære seg å trekke lydene sammen. Frida er også opptatt av dette og følgende sitat viser hvordan hun arbeider med lyder:

Vi har stort sett bare fokus på lydene til bokstavene, ikke hva de heter. Når vi sitter i en samling kan jeg si «Nå skal dere prøve å lytte til hvilket ord jeg sier», så kan jeg for eksempel si: /m/, /u/ /s/. Så må de sette det sammen. Hvis jeg skriver ordet på tavlen, sier jeg «Hvor finner vi /m/ lyden?». Så må de komme og peke. (Frida)

I tillegg forteller Frida at alle elevene bruker appen Graphogame, ukentlig på en av stasjonene under stasjonsundervisningen. GraphoGame Norsk er en pedagogisk spillapplikasjon hvor elevene får mulighet til å øve på koblingen mellom bokstav og tilhørende bokstavlyd (Statped, 2022). Hun nevner at i dette programmet får hun en oversikt over elevenes alfabetkunnskap, hvor det er markert hvilke lyder de mestrer og hvilke de ikke mestrer.

Hun forteller også at hun ofte tar i bruk spillet Alias i undervisningen. Frida har laget ulike bildekort som begynner på ukens bokstav. For eksempel, da de hadde bokstaven «v» brukte hun ord som «vase», «ved», «vott» og «vask». På denne måten må elevene forklare ordene, mens den andre eleven må tenke seg fram til hvilket ord det kan være som begynner på den bokstaven.

Da jeg spurte Mona hva hun vektlegger i sitt arbeid med å styrke elevers fonologiske bevissthet, svarte hun noe annet enn de andre lærerne. Hun forteller:

Jeg føler at vi tidligere la mer vekt på fonologisk bevissthet. Dette var på grunn av at jeg var den yngste, og jeg jobbet sammen med eldre kolleger som hadde etablert sine egne rutiner. Det var dette som var mer i fokus i forhold til læreplanen, hvor det var viktig å ha bevissthet om dette. (Mona)

Sitatet til Mona viser at hun tidligere arbeidet med fonologisk bevissthet basert på praksis og rutiner etablert av eldre kolleger, og at hun mener at det var mer fokus på fonologisk bevissthet før i forhold til læreplanen.

Til tross for det Mona forteller, kommer det fram i intervjuet at hun også nå integrerer arbeidet med fonologisk bevissthet under introduksjonen av bokstavene. Da har hun fokus på at elevene skal lære seg lydene til bokstavene. Dette gjøres gjennom øvelser hvor hun spør: «Hvilken lyd er dette? Vet dere flere ord som begynner på denne lyden?» og ved å skrive ulike ord på tavlen og lydere dem for elevene. Mona fremhever også at etter hvert kan noen elever delta i stavingen av ordene hun skriver på tavlen. Dette arbeidet utføres parallelt med introduksjonen av

bokstavene. Mona fremhever også i intervjuet at hun fokuserer på at elevene skal lære seg å skille mellom vokaler og konsonanter.

4.1.2 Andre språklige leker og aktiviteter

Silje og Frida sier at de arbeider med ulike språkleker i undervisningen. Silje trekker fram at hun arbeider med rim gjennom at elevene spiller lottospill, der elevene skal finne ut hvilke ord som rimer på hverandre, for eksempel hatt og katt. Hun forteller også at hun daglig bruker sanger som inneholder rim i undervisningen. Silje påpeker at hun er opptatt av at elevene skal forstå hva det vil si å rime. Da har hun fokus på å vise elevene hvorfor ord rimer.

I likhet med Silje trekker også Frida fram at hun arbeider med rim. Hun forteller at elevene arbeider med det i lærebøkene, gjennom tavleoppgaver med dagens ord og ved at elevene skal gjøre ulike oppgaver. Følgende sitat viser et eksempel hvordan hun arbeider med rim:

Vi velger et ord, for eksempel «katt», og sammen lager vi et tankekart med ord som rimer på katt. Deretter henger vi tankekartet opp på veggen. Dagen etter går vi videre til et nytt ord. I tillegg har vi noen skriveoppgaver der elevene skal sette strek mellom bilder som rimer på hverandre, siden de enda ikke kan lese helt. (Frida)

Silje og Frida har også fokus på stavelser i undervisningen. De jobber med å klappe stavelser, hoppe stavelser og telle stavelser. Frida forteller også at elevene arbeider med å identifisere stavelser og vokaler på en av stasjonene i stasjonsundervisningen. Hun forteller:

Vanligvis gir vi dem en tekst, men de får ikke se hele teksten med en gang. Først får de se på bildene. (...) Så har vi lærerne valgt ut noen ord som vi tror kan være litt utfordrende, og så er elevene med på å dele ordene opp i stavelser og markere vokaler. Deretter øver vi skikkelig på disse ordene før vi går videre til å lese hele teksten. (Frida)

I intervjuet kom det også fram at Frida ukentlig gir et hefte med oppgaver knyttet til fonologisk bevissthet i lekse til elevene. I heftet er det blant annet oppgaver som: «Hvor i ordet hører du /p/, i starten, midten eller slutten?» og «klapp antall stavelser i ordet, hvor mange er det?».

Mona forteller at hun ikke arbeider med å klappe stavelser og rim. Hun forteller at dette var noe hun gjorde mer før. Mona beskriver det slik i ulike sitater:

Det er ikke fokus på det i det hele tatt. Så det kom som et stort sjokk for meg. Vi pleide å kalle det førlesningsfasen. (...) Ofte startet vi med logografisk lesing, så gikk vi over til å klappe stavelser, men det gjør vi ikke lengre. Jeg fikk en aha-opplevelse i høst. Men jeg ser at det å klappe stavelser er viktig for elevene når de skriver, spesielt med hensyn til vokaler og konsonanter. Det er ofte vokalene de glemmer når de skriver, så det å være bevisst på at det må være noen vokaler, og deretter klappe stavelser, er nyttig. (Mona)

Leseleksene de hadde før var mye mer på rim. Du kunne se at det var en stamme i ordet, enten i begynnelsen eller i slutten. Jeg tenker tilbake på norskbøkene jeg hadde da jeg vokste opp, hvor rim var en stor del av det. Det er ganske utrolig hvor mye som har blitt fjernet. (Mona)

Mona uttrykker i sitatene at hun er overrasket over at disse aktivitetene, som de tidligere kalte «førlesningsfasen», er blitt fjernet. Sitatene viser også at hun mener at klapping av stavelser er viktig for skrivingen, da hun påpeker at det er vanlig å glemme vokaler og at bevissthet rundt stavelser kan hjelpe med dette.

4.2 Hvordan sier lærerne de jobber systematisk med fonologisk bevissthet?

På spørsmål om lærerne jobber systematisk med fonologisk bevissthet, svarer alle lærerne ja.

Silje forteller at hun jobber med det hver dag og gjennom hele dagen. Hun forteller:

Hver dag. (...) Vi lytter ut lyder, så lenge du har et ord, og så lenge du har for så vidt noe skriftlig, så spiller det ingen rolle om det heter norskfaget eller lesebok, eller om det heter naturfag eller noe annet, det er jo noe du jobber kontinuerlig med. (Silje)

Hun forteller videre at hun hver dag skriver opp hvilken dag det er på tavlen, for eksempel mandag, både på norsk og engelsk. Dette gjør hun i samlingen på starten av dagen. Da forteller hun at de lytter ut lydene i dagen, måneden og datoen

Til tross for at Mona sier at hun ikke jobber med fonologisk bevissthet gjennom klapping av stavelser og arbeid med rim så kommer det fram i intervjuet at hun jobber med fonologisk bevissthet samtidig med bokstavinnlæringen. Da jeg spurte om hun jobbet systematisk med dette, forteller hun:

Ja klart, hver gang når vi skal skrive noe på tavlen så lyderer vi ordet for dem. (Mona)

I likhet med de andre lærerne forteller også Frida at hun jobber med fonologisk bevissthet hver dag. Hun forteller at de arbeider med fonologisk bevissthet på samling to ganger i uken. Da gjør de som nevnt oppgaver knyttet til fonologisk bevissthet gjennom å lage tankekart og identifisere stavelser og lyder. I tillegg arbeider de med fonologisk bevissthet tre dager i uken på stasjoner, for eksempel ved at elevene er inne på appen Graphogame på en stasjon og identifiserer stavelser og vokaler på en annen. I tillegg til dette gir hun elevene oppgaver knyttet til fonologisk bevissthet i lekse hver uke. Hun legger også vekt på å kartlegge elevenes progresjon ved å gjennomføre tester ved starten av skoleåret, før jul og to ganger senere på året for å vurdere deres utvikling.

4.3 Begrunnelse for hvorfor lærerne arbeider med fonologisk bevissthet

Silje begrunner sitt arbeid med fonologisk bevissthet ut fra viktigheten av å etablere en solid grunnmur for lesingen. Hun forklarer at ved å utvikle denne bevisstheten gir elevene seg selv en verktøykasse som de kan benytte for å takle ord og begreper. Hun oppsummerer det ved å si:

Vi fokuserer bevisst på dette fordi vi er klar over at det både forbygger og bygger opp den nødvendige grunnmuren, som må være solid før de får kontroll over/ på lesingen. (Silje).

Sitatet til Silje viser at hun legger vekt på fonologisk bevissthet, ettersom hun vet at det forebygger lesevansker og bygger en solid grunnmur.

Mona sier at hun arbeider med fonologisk bevissthet for å få med seg de svakeste. Hun begrunner dette med:

De svake trenger mer repetisjon og at du øver mer med nye og vanskelige ord. (Mona).
Mona uttrykker i sitatet at hun arbeider med det for å få med seg de svakeste elevene, ettersom at de trenger mer repetisjon og øving.

Frida uttrykker at hun arbeider med fonologisk bevissthet for å få med seg alle, og at de svakeste trenger mange repetisjoner før det sitter. Hun baserer dette på sin erfaring, som tydeliggjør at hun kan holde de svakeste elevene med i leseutviklingen over lengre tid før de begynner å møte på utfordringer. Hun begrunner dette ved å påpeke at dersom hun klarer å gripe inn så tidlig som mulig, har elevene større sjanse for å komme seg på rett spor. Frida understreker også at jo lengre tid det tar før de blir fanget opp, desto større er risikoen for at de utvikle lese- og skrivevansker. I tillegg viser hun til statistikk som indikerer at det er 80% sjanse for å hjelpe elever med lærevansker i første og andre klasse, mens tallet reduseres til rundt 60% i tredje klasse. Hun fremhever betydningen av at når elevene stiger oppover i skoletrinnene, vil de slite med å holde følge i alle fagområder.

Mona uttrykker at hun ikke fokuserer på fonologisk bevissthet gjennom å klappe stavelser og arbeider med rim, ettersom hun sier at dette har blitt fjernet. Da jeg spurte hvorfor hun trodde slike aktiviteter har blitt fjernet, gir hun følgende svar:

Jeg tenker at det nok er på grunn av ytre press. Tidligere før 1997, flyttet vi seksåringene fra barnehagen til skolen for å frigjøre mer plass i barnehagene. På denne tiden la vi stor vekt på lek, og alt var jo mye lek relatert. Jeg var hjemme i to år og da jeg kom tilbake, så jeg hvor mye mer skolepreget hverdagen til elevene var. (...) Jeg føler også at det er veldig personavhengig. (...) Det kommer også an på hva skolen har bestemt, og en annen skole kan ha bestemt noe helt annet. (Mona)

Mona uttrykker i sitatet at endringen i fokuset på skolen kan være et resultat av ytre press. Hun nevner at før 1997, ble seksåringen flyttet fra barnehagen til skolen for å frigjøre plass i barnehagene, og at denne endringen førte til en mer skolepreget hverdag. Mona uttrykker også i sitatet at det kan være personavhengig og avhenge av skolens egen beslutninger. Hun påpeker at en annen skole kan ha valgt en helt annen tilnærming.

4.4 Hva sier lærerne de gjør for å styrke elevers vokabular?

4.4.1 Samtale og andre muntlige aktiviteter

Både Silje, Mona og Frida forteller at de arbeider med å forklare, snakke og diskutere om ords betydning for å styrke elevenes vokabular. Silje begrunner det med at det er viktig å bygge en

solid grunnmur, og hun uttrykker det på følgende måte: «alle barn starter med ulik stein i muren sin når de begynner. Da må vi fylle hyllene på riktig sted». Frida, på sin side, uttrykker at det handler om å gjøre elevene bevisst på ordene og så dem innimellom som «frø», slik at de får tid til å tenke og reflektere. Mona sier hun gjør det fordi vokabularet til elevene er veldig forskjellig, og derfor mener hun det er viktig å snakke om ord og at elevene kan forklare ordene på sin egen måte.

Mona forteller at hun også har fokus på å snakke om ord som har dobbel betydning. Hun påpeker:

Så har du jo ordet «tre». Det kan jo bety tallet tre og et tre ute. Så får du jo en god diskusjon rundt ord som har dobbel og trippel betydning. Det er en god økt der du sitter og har alle i en sirkel. (Mona)

Silje påpeker at hun arbeider med å styrke elevers vokabular ved å ikke forenkle sitt eget språk. Hun forteller:

Jeg jobber med det ved å ikke forenkle mitt språk, men heller i en setning legge inn en forklaring uten at det merkes på en måte, helt naturlig. For eksempel kan jeg si «Da mener vi» eller «Da sier vi». Jeg vil gjerne gjenta det barnet sier med en hel setning. (Silje)

Hun understreker at dette er bevisst fra hennes side og ved å gjøre dette blir ungene mer presise. Hun forteller:

Det handler også om at jeg som lærer må være veldig presis og bevisst på min ordbruk gjennom dagen. Det er ikke «rydd opp den bilen der borte». Det er «det ligger en bil borte med døren, som skal i tredje hylle til venstre». Altså, være bevisst på ordene du bruker, for da blir ungene mer presise. (Silje)

Hun begrunner hvorfor hun gjør det med:

Fordi at jeg ser at de blir veldig flinke til å sette ord på ting selv. De blir flinke til å oppsøke nye ord. «Silje hva heter det, og hva heter det når det er sånn?" De kommer selv og søker. Jeg ser at de får en helt annen samtale. Jeg ser at de utvikler en annen bevissthet rundt det. (Silje)

Sitatet til Silje viser at hun gjør det fordi da blir elevene flinkere til å sette ord på ting. Hun mener at elevene blir da flinke til å oppsøke nye ord, og de utvikler en annen bevissthet.

Silje påpeker at hun er opptatt av at elevene skal forklare, sette ord på ting og argumentere for seg, for å styrke elevenes vokabular. Hun forteller at hun ofte spør elevene «hvorfør mener du det?». Hun begrunner hvorfor hun gjør dette med et interessant poeng. Hun påpeker:

Noen barn kommer fra stille hjem, de har ikke blitt snakket med, de har blitt snakket til.

Det er veldig stor forskjell å bli snakket **med** enn **til**. I skolen blir barn snakket veldig mye til, og burde blitt snakket veldig mye mer **med**. (Silje)

Silje påpeker i sitatet at noen barn kommer fra hjem der de ikke får nok dialog og samtale, men heller bare blir snakket til. Hun mener det er stor forskjell på mellom å bli snakket til og bli snakket med.

Frida påpeker at hun bruker mye bildekort i undervisningen for å styrke elevenes vokabular. Hun beskriver det slik:

Vi har mange bildekort med forskjellige bilder. Jeg spør da: «Hva er dette ordet? Hva gjør den?». For eksempel, hvis jeg har et bilde av en badeball, spør jeg: «Hva er dette for noe? Okei, det er en badeball. Hvor mange ord er det i «badeball»? Ja, det er to ord, «bade» og «ball». Hva kan vi bruke denne ballen til? Bruker vi den i gymsalen? «Nei». (Frida)

Mona forteller også at hun leser mye for elevene. Hun trekker fram i intervjuet at hun bruker en nettside som heter Zippys venner som er rettet mot første trinn. I dette programmet er det fortellinger med bilder, og hun følger instruksjonene som er gitt der. Hun stopper også opp hvis elevene har spørsmål eller lurer på noe, spesielt når det er relatert til noe de har lest eller hvis hun selv har erfaringer å dele. Målet er at elevene skal få flere «knagger å sette det på», og gi en bedre forståelse for ord og fortellingen.

Frida forteller også at hun bruker spillet Alias i undervisningen for å styrke vokabularet til elevene. Hun forteller at hun har utviklet ulike bildekort som er knyttet til ukens bokstav. I spillet skal elevene forklare hvilket ord som er avbildet, og de andre elevene skal sitte å gjette. For eksempel, da de hadde bokstaven v, ble det brukt bildekort med ord som «vase», «ved», «vott» og «vask». Frida begrunner bruken av Alias-spillet med at det tvinger elevene til å

forklare ordene på flere måter. Dette krever at elevene blir nødt til å forklare seg på forskjellige måter, fordi det å bare si én ting kan føre til at den andre eleven ikke forstår, og samtalen stopper opp.

4.4.2 Lesestrategier

Lærerne gir forskjellige svar når de blir spurt om de arbeider med lesestrategier knyttet til å styrke elevenes vokabular. Frida forteller at hun ikke har så mye fokus på det nå. Hun uttrykker at nå handler det om å finne ut hva det vil si å være en elev, gi hverandre arbeidsro, lære bokstavlyder og stavelser og lignende. Til tross for dette forteller hun at hun bruker lesestrategien bo-blikk, der elevene skal se på bilde og overskrift før de leser en tekst. I følgende sitat begrunner Frida hvorfor hun jobber med det og hvordan hun arbeider med det:

Du får med deg de som tenker at de ikke kan lese. Nå er det mer at vi skal være detektiver og finne ut hva denne teksten handler om før vi begynner å lese den. Og da blir det litt gøy. Fordi da glemmer de at de skal lære, fordi de tenker ofte at det å lære er kjedelig. Og når de er med å oppdage ting selv, så blir det mye gøyere. (Frida)

Fridas sitat viser at hun bruker lesestrategien bo-blikk for å få med seg elever som har utfordringer med lesingen. Sitatet viser også at hun ønsker at alle elevene skal føle seg som detektiver og oppdage ting selv for å gjøre læringen mer engasjerende for dem.

Hun forteller videre at hun opplever at elevene tar i bruk denne strategien selv. Hver gang hun tar opp en tekst på skjermen, ser elevene rett på bildene og begynne å snakke om hva teksten kan handle om. Gjennom intervjuet med Frida kommer det også fram at hun er opptatt av å dele opp ord slik at elevene får en bedre forståelse av ordet. For eksempel når hun snakket om å dele opp ordet badeball. Det kommer også fram i intervjuet at hun har skapt en god kultur i klasserommet for å spørre om hva ulike ord betyr.

Silje forteller at hun har fokus på å jobbe med å dele opp ord og forstå hver del. Hun uttrykker også at hun oppmuntrer elevene til å snakke med en læringsvenn og bruke flere sanser for å forstå ordet. For eksempel ved å lese ordet høyt for seg selv. Silje mener det er viktig å gi elevene så mange verktøy som mulig, slik at de kan løse utfordringene på egen hånd, og at det er viktig å være åpen for at ulike strategier fungerer forskjellig for ulike elever. Hun uttrykker også at hun har fokus på at elevene skal se på bilder og overskrifter før de leser en tekst. Silje

begrunner dette arbeidet med at elevene skal se på bilder med at det er viktig å gå fra det konkrete til det abstrakte. Hun beskriver følgende:

Ofte i førstetrinn når vi går igjennom en tekst, så går vi igjennom alt fra å se på bildene, se på sammenhengen. Dermed har de egentlig fått en forståelse av hva det handler om, før de allerede angriper teksten. Det er det å gå fra det helt konkrete, bildet, til det mer abstrakte, altså innholdsforståelsen. (Silje)

Mona forteller også at hun har fokus på å dele opp ord for elevene hvis det er ord de ikke forstår. Mona forteller at hun ikke har fokus på lesestrategien bo-blikk i første klasse. Hun beskriver det slik:

Etter hvert så begynner du med bilde og overskrift. Det står i vår norskplan, men det er ikke fokus på dette i første klasse, det kommer i andre klasse, altså det med bilde og overskrift. Det ligger i norskplanen, så jeg er vant til å bruke det, men ikke med første klasse. (Mona)

4.5 Hvordan sier lærerne de jobber systematisk med vokabular?

På spørsmål om lærerne jobber systematisk med vokabular kommer det ulike svar fram. De svarer:

Ja, jeg tror jeg gjør det døgnet rundt. (Silje)

Nei. (Mona)

Jeg kunne sikkert vært bedre. (Frida)

Silje svarer at hun tror hun gjør det døgnet rundt. Mona forteller at hun ikke arbeider systematisk med det. Hun forteller videre at hun føler seg begrenset av en travel hverdag og mangel på ressurser. Frida forteller at hun sikkert kunne vært bedre. Da jeg spurte «hvordan da?», svarte hun:

Nei jeg vet ikke, for akkurat nå holder det å holde hodet over vann. Så gjør man så godt man kan med det man har. Også kommer det til å lande litt mer etter hvert, så får man kartlagt litt mer og hvor alle ligger. (Frida).

I sitatet uttrykker Frida at hun er usikker på om hun arbeider systematisk med vokabular. Hun understreker viktigheten av å takle situasjonen så godt hun kan med de ressursene hun har tilgjengelig. Frida påpeker at hun håper at ting vil bli lettere over tid og at de vil kunne få en bedre oversikt over elevenes fremgang.

4.6 Begrunnelser for hvorfor lærerne jobber med vokabularet

På spørsmål om lærerne arbeider med vokabular for å forebygge lesevansker, svarer lærerne ulikt. Silje forteller at hun heller vil si at hun jobber med vokabularet til elevene for å styrke de i hverdagen, på alle områder. Hun sier hun gjør dette fordi jo mer hun kan gi av et rikt begrepsapparat, desto bedre rustet er de til å møte både lesevansker og nye begreper. Hun forteller at elevene blir da flinkere til å sette ord på hva de forstår, hva de ikke forstår og hva de trenger hjelp til.

Mona forteller at elever med lesevansker og dysleksi kan ha behov for repetisjon av ord, men på grunn av tidsbegrensninger og begrensede vokse i klasserommet, blir dette en utfordring.

Frida forteller at hun kanskje ikke arbeider så mye med vokabular for å forebygge lesevansker nå. Hun påpeker at hun kanskje jobber med det uten å tenke bevisst over det, men hun sier hun er usikker. Hun forklarer at hennes hovedfokus akkurat nå er å arbeide med bokstavlyder og stavelser for å forebygge lesevansker. Hun mener at dette er det mest grunnleggende for å knekke lesekode og gi elevene strategier de kan benytte seg av også hjemme.

4.7 utfordringer og begrensninger i møte med fonologisk bevissthet og vokabular

4.7.1 ressurser

Alle informantene påpekte at for å kunne gi elevene som strever med lesing best mulig oppfølging, har de behov for ressurser. Gjentatte ganger nevner både Silje, Frida og Mona at de er avhengig av ressurser for å kunne følge opp hver enkelt elev når det gjelder fonologisk bevissthet og vokabular. De uttrykker blant annet:

Det spørs hva ressurser du har. Fordi det er fryktelig vanskelig å sette seg ned ti minutter med et barn hvis det er 20 elever som løper og danser Texas på bordet. (...). Det som er

det største problemet i skolen i øyeblikket er vel faktisk ressurser, og ressurser når du faktisk trenger de» (Silje)

I luksusen er vi tre voksne inne i et klasserom med 28 elever, men det er ikke slik i hverdagen. Ofte er vi bare to voksne på grunn av at en annen må brukes som vikar eller er syk (Mona).

Ideelt sett, i en perfekt verden, så hadde jeg satt meg ned og øvd ekstra mye med den eleven, og satt de andre i gang med oppgaver. Så hadde vi sittet og øvd mer. (..) Men vi er avhengig av ressurser – veldig, veldig avhengig av ressurser.(...) Man er konstant underbemannet. (Frida)

Mona uttrykker at hennes elever får ekstra trening i lydering i omtrent fem minutter hver dag, ettersom hun har assistenter til stede i klasserommet. Imidlertid påpeker hun at assistentene ikke alltid er tilstede, og dette gjør det vanskelig å gi tilstrekkelig oppfølging til elevene som trenger det. Både Silje og Frida påpeker at det er vanskelig å ta noen elever ut hvis du ikke har nok ressurser. Frida har et interessant poeng når hun sier:

Så hvis skolen har dårlig økonomi i utgangpunktet så har de ikke penger til å sette inn flere, mens noen skoler kan prioritere det. Så da blir det jo litt hvilken skole du havner på som gir deg best forutsetninger.

Frida sier altså at det handler om hvilken skole du ender opp på som kan gi elevene de beste forutsetningene.

4.7.2 Tid

Gjennom intervjuene har også alle de tre lærerne fremhevet at det er en travel hverdag, og det er mye de ikke rekker å ha fokus på. De uttrykker:

Det er mye jeg ikke rekker å ha fokus på i hverdagen.(Silje)

For jeg synes at hverdagen er utrolig travel.(Mona)

Men det er travelt og tungt (...).Men det har vært fryktelig travelt på årets førstetrinn.
(Frida).

Vi er ganske enige på trinnet om at hvis vi ikke alltid rekker alt så skal vi i hvert fall rekke lyder og stavelser. Det er noen grunnleggende elementer vi må fokuserer på, så får vi heller kutte ut litt frilek og fargelegging. (Frida)

Sitatene til Frida viser at hun uttrykker en felles enighet blant lærerne på trinnet om at selv om de ikke alltid har tid til å dekke alt, er det viktig å prioritere lyder og stavelse. Hun påpeker at dette er grunnleggende elementer som de må fokuserer på, selv om det kan bety at de må redusere tiden brukt på frilek og fargelegging.

5. Drøfting

I dette kapitlet vil jeg analysere og drøfte funnene fra intervjuene i lys av den valgte teorien og relevant forskning. Mitt fokus vil være på å besvare mine forskningsspørsmål og utforske de mest betydningsfulle funnene som jeg anser som relevante og interessante. Jeg vil begynne med å drøfte de ulike metodene, samt tilnærmingen som lærerne benytter i sitt arbeid med fonologisk bevissthet og vokabular. Videre vil jeg drøfte i hvilken grad de arbeider systematisk med disse områdene. Deretter vil jeg gå videre til å drøfte de utfordringene og begrensingene lærerne opplever i sitt arbeid med fonologisk bevissthet og vokabular. Avslutningsvis vil jeg drøfte hvilke begrunnelser lærerne gir for å inkludere arbeid med fonologisk bevissthet og vokabular, samt hvorvidt de nevner forebygging av lesevansker som en av disse begrunnelsene.

5.1 Fonologisk bevissthet

I teoridelen presenteres spesifikke anbefalinger for hvordan lærere kan øke elevers fonologiske bevissthet, med det formål å forbedre elevenes leseferdigheter og forebygge lesevansker. Forskning viser at det er viktig å arbeide med stavelsesbevissthet, rimebevissthet og fonembevissthet (Høien & Lundberg, 2012, s. 257; Lane et al., 2002, s. 102). Mine funn viser at det er ulikt hvordan de tre lærerne arbeider med å styrke elevers fonologiske bevissthet.

To av lærerne arbeider aktivt med både stavelsesbevissthet, rimebevissthet og fonembevissthet. Som vist i presentasjon av funn arbeider de med å klappe stavelser, lytte ut lyder i ord og rimeaktiviteter. Disse aktivitetene kan bidra til å utvikle elevers evne til å analysere og manipulere lyder i språket, noe som igjen kan føre til bedre leseferdigheter (Bryant et al., 1990; Lane et al, 2002, s. 102; National Reading Panel, 2002;). I henhold til teorien kan elever som er i risikogruppen for å utvikle lese- og skrivevansker å ha spesielt godt utbytte av en slik undervisning (Solem, 2017).

Den siste informanten, Mona, sier at det ikke er så mye fokus på fonologisk bevissthet lenger. Det interessante er at denne læreren likevel beretter om mye arbeid med fonembevissthet i klassen sin knyttet til bokstavinnlæringen. Ut ifra intervjuene kan det se ut som at hun arbeider parallelt med fonologisk bevissthet og bokstavinnlæring. Det parallelle arbeidet med fonologisk bevissthet og bokstavinnlæring, peker også Bjørnstad et al. (2022) sin rapport på. Bjørnstad et al. sin rapport viser at lærere i førsteklasse nå arbeider med fonologisk bevissthet samtidig som bokstavinnlæringen, og ikke som en forberedelse til den (Bjørnstad et al., 2022, s.123).

Det som er interessant er at det som skiller seg fra denne rapporten, samt de to andre lærerne, er vektleggingen av språkleker i Monas tilnærming. Når hun snakker om og begrunner sin praksis, viser hun både til endringer i læreplanen og en endring i skolens fokus, som antydes å være et resultat av ytre press. Ut ifra Monas begrunnelser kan det tyde på at skolen ikke legger vekt på en forberedelsesfase som Mona kaller en førlesningsfase, og som en konsekvens av dette kan det tydes på at språkleker har mistet sin betydning.

Til tross for ulikheter i forklaringer, begrunnelser og tilnærmingene knyttet til fonologisk bevissthet, kan jeg konkludere med at alle informantene i stor grad arbeider i tråd med teorien og læreplanen peker på som viktige faktorer til å kunne utvikle god lese- og skriveopplæring (Lyster, 2019; National Reading Panel, 2002; Melby-Lervåg et al., 2012; Lane et al., 2002; Grofčíková & Máčajová, 2021; Lundberg, 1988, sitert i Høien & Lundberg, 2012).

5.2 Vokabular

Når det gjelder arbeidet med vokabular, kan det se ut som at det er større forskjeller i lærerens arbeid. To av lærerne, Mona og Frida, uttrykker at de ikke arbeider så systematisk med vokabular. Det interessante er at til tross for deres uttalelser om manglende systematikk, implementerer de likevel en rekke tiltak i undervisningen for å styrke elevenes vokabular.

I lys av dette ønsker jeg å drøfte noen av disse tilnærmingene til vokabular i sammenheng med Stahl og Nagys modell «Vocabulary Growth Pyramid». En felles tilnærming blant de tre lærerne er at de tilrettelegger for aktiv bruk av språket. Lærerne gir elevene mulighet til å uttrykke seg på sin egen måte og at elevene får forklare seg ut fra sitt ståsted. Dette gjør lærerne gjennom engasjerende aktiviteter som spill og samtaler, noe som er i tråd med pyramidens første nivå. Lærerne legger også vekt på å snakke om ord og begreper knyttet til høytlesning og undervisningstema. De legger også vekt på å lære elevene strategier som kan benyttes i møte med ukjente ord, ved å se på bilder, dele opp ord og spørre en læringsvenn. Disse tilnærmingene samsvarer med pyramidens andre nivå. Mona uttrykker at hun også legger vekt på å snakke om ord med dobbeltbetydning, noe som kan knyttes til modellens tredje nivå. Tilnærmingene som lærerne beskriver er i samsvar med Stahl og Nagys (2006) anbefalinger for å styrke elevens vokabular, samt læreplanenes vektlegging av å utvikle elevenes lese- og skriveferdigheter (Stahl og Nagy, 2006; Kunnskapsdepartementet, 2019). På bakgrunn av funnene som tyder på

at lærerne ikke er bevisste på å arbeide systematisk i sitt arbeid med vokabular, kan dette igjen tyde på at arbeidet som gjøres ikke alltid er så planmessig og systematisk. I neste delkapittel vil jeg drøfte dette funnen grundigere dette

5.3 Systematikk

I teoridelen påpekte jeg betydningen av å ha en systematisk tilnærming i arbeidet med å utvikle elevens fonologiske bevissthet og vokabular for å styrke leseferdigheter og forebygge lesevansker (Høien & Lundberg, 2012; National Reading panel, 2002,). Informantene gir her interessante opplysninger om hvordan de arbeider systematisk og hvilke tanker de har om systematikk i eget arbeid. Med utgangspunkt i definisjonen av systematikk i delkapittel 2.7, vil jeg drøfte i hvilken grad lærerne arbeider systematisk med fonologisk bevissthet og vokabular. Jeg vil først drøfte om lærerne er bevisste på hvilke aktiviteter og tilnærminger som kan bidra til å fremme fonologisk bevissthet og vokabular. Videre vil jeg drøfte lærerne sin planlegging for å implementere det i undervisningen for å skape progresjon over tid.

Det kan se ut som at Silje og Frida er bevisst på hvilke aktiviteter og tilnærminger som bidrar til å fremme fonologisk bevissthet. Lærerne legger vekt på gradvis lytting av lyder, å trekke lydene sammen og bruk av språkleker som inkluderer stavelsesbevissthet og rimebevissthet. Som nevnt et dette aktiviteter som forskning viser kan fremme fonologisk bevissthet hos elevene (Lundberg, 1988, sitert i Høien & Lundberg, 2012). Det kan dermed tyde på at de vet hvilke aktiviteter som fremme fonologisk bevissthet.

Frida har en plan for implementering av disse aktivitetene over tid, med faste dager for arbeid med fonologisk bevissthet på ulike stasjoner og i samlinger. I tillegg gir hun ukentlig lekseoppgaver knyttet til fonologisk bevissthet. Hun følger også opp elevenes framgang ved å kartlegge elevenes progresjon. Silje arbeider daglig med lytteøvelser, hvor hun er opptatt av at elevene gradvis skal lære å lytte ut lyder og deretter trekke lydene sammen. Hun inkluderer også daglig sang og rim i undervisningen sin. Med utgangspunkt i hva Mona har fortalt, ser det ut til at hun har en annen tilnærming til implementering av fonologisk bevissthet sammenlignet med de andre lærerne. Som drøftet i delkapittel 5.1 har hun ikke lenger fokus på å implementere fonologisk bevissthet like mye som hun gjorde før. Nå arbeider hun med fonembevissthet som en integrert del av bokstavinnlæringen. Det kan dermed tyde på at hun ikke arbeider like systematisk som hun gjorde før. Ut i fra dette kan det tyde på at Mona og Silje har en

systematisk tilnærming og planlegging for å fremme fonologisk bevissthet hos elevene. Mona på sin side kan tydes på at hun arbeider mindre systematisk enn hun gjorde før, ettersom hun mener at det har skjedd en endring i arbeidet med fonologisk bevissthet.

Når det gjelder arbeidet med vokabular, kan det se ut som at lærerne er bevisste på hvilke aktiviteter som kan fremme elevenes vokabular. Som tidligere drøftet i delkapittel 5.2, inkluderer lærerne ulike aktiviteter for å fremme elevenes vokabular. De arbeider med å snakke, forklare og diskutere ord og begreper, oppfordre elevene til aktiv bruk av språket sitt, samt bruk av lesestrategier. Dette kan tyde på at lærerne vet hvilke tiltak som kan bidra til å styrke elevenes vokabular. Imidlertid betyr dette ikke nødvendigvis at de arbeider systematisk og planmessig med dette i praksis.

Et interessant funn som har kommet fram er at det ikke ser ut til å være en systematisk tilnærming til vokabulararbeid blant lærerne. Som tidligere nevnt i delkapittel 5.2, kan det tyde på at to av lærerne, Mona og Frida, ikke er bevisst på sitt systematiske arbeid med å fremme elevenes vokabular. Dette kan igjen antyde at arbeidet som gjøres med vokabular ikke alltid er så planmessig og systematisk. Mona og Frida uttrykker også at de ikke arbeider systematisk med vokabulararbeid. Begrunnelsene for dette dreier seg om at hovedfokuset er på arbeidet med lyder og bokstaver, samt at andre faktorer «stjeler» tid, slik at det ikke blir tilstrekkelig tid til systematisk vokabulararbeid. Det kan tyde på at vokabulararbeid, som utgjør en av de to sentrale pilarene i den tidlige leseopplæringen, ikke prioriteres i stor nok grad. På bakgrunn av at lærerne viser til mangel på tid og ressurser, kan det virke som at vokabulararbeidet lider som en konsekvens av mangel på tid og ressurser. Dette kommer jeg tilbake til under delkapittel 5.5.

På bakgrunn av dette, er det ikke overraskende at det ikke eksisterer en systematisk innsats for å styrke elevenes vokabular. Forskere som Stahl og Nagy samt Biemiller påpeker at det gis lite tid i klasserommet til vokabularinstruksjoner (Stahl og Nagy, 2006; Biemiller, 2012). Den begrensede tiden som blir viet til vokabulararbeid kan også indikerer en mangel på systematisk tilnærming til dette området. Disse funnene med utgangspunkt i de to lærerne er i samsvar med resultatene fra min egen studie.

Til tross for dette, viser forskning at det å arbeide med å styrke elevenes fonologiske bevissthet kan igjen påvirke elevenes vokabular. Som nevnt i delkapittel 2.4.2 viser Aukrust til studien til

Dickinson et al. (2003), som antyder at fonologisk bevissthet kan støtte barns vokabularlæring (Dickinson et al., 2003, sitert i Aukrust, 2005). Selv om det kan tyde på at lærerne ikke arbeider like systematisk med vokabular, kan det dermed i lys av forskning tyde på at lærerne utvikler elevens vokabular indirekte, gjennom å arbeide systematisk med fonologisk bevissthet.

5.4 Utfordringer og begrensninger i møte med fonologisk bevissthet og vokabular

Som nevnt i delkapittel 5.3 og 5.4 kan det tyde på at en stram timeplan og lite ressurser kan se ut til å påvirke lærerens evne til å kunne drive systematisk arbeid med vokabular. Frida uttrykker også selv at dette er noe hun kunne vært bedre på, men at nå «holder det å holde hodet over vannet og gjøre så godt med det man har». Fridas uttalelser kan tolkes som at hun erkjenner at hun ikke er fullstendig tilfreds med sitt nåværende arbeide med å styrkes elevenes vokabular. Hun sier også at hun «så gjør man så godt man kan med det man har», og det kan tolkes som at ressurser og en travel hverdag påvirker hennes mulighet til å drive systematisk arbeide med vokabular. Mona uttrykker også at hun føler seg begrenset av en travel hverdag og mangel på ressurser. Ut ifra dette kan det virke som at de er bevisst på viktigheten av arbeid med vokabular, som Stahl og Nagy (2006) argumenter for, men at mangel på ressurser og tid «stjeler» muligheten til å kunne arbeide systematisk med det. Dette dilemmaet opplever også lærerne i Bjørnstad et al. (2022) sin rapport, der det blir påpekt at ytre rammer begrenser lærerens muligheter til å utvikle den klasseromspraksisen de ønsker (Bjørnstad et al., 2022). Dette er ikke overraskende, da det er vanlig at tid og ressurser er begrensende i skolen. I Utdanningforbundets rapport (2022) viser det er få skoler som oppgir å ha god økonomi, og det vil naturligvis påvirke de ytre rammene. Det interessante med dette i forhold til min studie, er at det ser ut til at det systematiske vokabulararbeidet lider og nedprioriteres som en konsekvens av mangel på tid og ressurser.

En annen utfordring som lærerne uttrykker er behovet for tid og ressurser til å kunne følge opp hver enkelt elev når det gjelder fonologisk bevissthet og vokabular. I lys av Departementenes rundskriv kan det se ut som at det å drive med selektiv og indisert forebygging er utfordrende for informantene ettersom de ikke har nok ressurser og tid til å følge opp hver enkelt elev, spesielt i form av å ta ut enkelt elever (Departementene, 2013, s. 1). Mona uttrykte at hun har assistenter i klasserommet, men at de ikke alltid er tilstede i de ulike timene. Dette opplevde også førsteklasseleererne i Bjørnstad et al. (2022) sin rapport hvor de uttrykte at de sjeldent har en ekstra voksen eller lærer gjennom hele dagen (Bjørnstad et al, 2022). Frida fortalte at hun

ikke har mulighet til å ta ut enkelte elever, ettersom hun er alene i klasserommet. Hun uttrykte at hun er «veldig avhengig av ressurser» for å kunne følge elevene opp slik som hun ønsker. Forskningsprosjektet *Two teachers* støtter opp under lærernes etterspørsel av flere lærere, hvor Solheim påpeker at økt lærertetthet gir økt handlingsrom (Lesesenteret UIS). Samtidig viser prosjektet at det ikke er økt lærertetthet alene som kan påvirke elevens leseferdigheter. Studien viser at det handler om hvordan ressursene blir brukt i undervisningen. Dersom lærerne har delt ansvar og et godt samarbeid både i planleggingen, gjennomføringen og evalueringen av undervisningen, fører det til et bedre læringsutbytte gjennom bruk av ressurser i undervisningen (Gourvenec et al. 2022).

5.5 Begrunnelser for inkludering av fonologisk bevissthet og vokabular

Jeg har valgt å plassere drøftelsen av begrunnelsene for inkludering av fonologisk bevissthet og vokabular til slutt i denne delen av oppgaven. Dette er fordi jeg ønsker å skape en sammenheng mellom de tidligere diskuterte aspektene og lærernes begrunnelser.

Ut ifra lærernes begrunnelser kan det se ut som at lærerne begrunner sitt arbeid med fonologisk bevissthet opp mot forebygging av lesevansker. Frida og Mona uttrykker at de arbeider med det for å få med seg de svakeste elevene. Silje understreker viktigheten av å bygge en solid grunnmur og er bevisst på at dette arbeidet bidrar til å forebygge lesevansker. Lærernes begrunnelser indikerer en bevissthet om viktigheten av forebyggende arbeid med fonologisk bevissthet for å forebygge lesevansker. Denne begrunnelsen er godt forankret i forskning som understøtter betydningen av fonologisk bevissthetstrening som en avgjørende faktor i utviklingen av gode leseferdigheter (National Reading Panel, 2002; Melby-Lervåg et al., 2012; Lundberg, 1988, sitert i Høien & Lundberg, 2012).

Når det gjelder arbeide med vokabular, virker det ikke som at det er en bevisst intensjon for å arbeide med det for å forebygge lesevansker. Silje begrunner sitt arbeid med vokabular for å styrke elevene i hverdagen. Hun fremhever viktigheten av å utvikle et rikt begrepsapparat for å ruste elevene til å håndtere både lesevansker og nye begreper. Silje uttrykker ikke en bevisst innsats for å arbeide med vokabular med sikte på å forebygge lesevansker, men heller for å styrke ordforrådet i hverdagen. Selv om Silje ikke uttrykker at hun arbeider med det for å forebygge lesevansker, kan hennes begrunnelse likevel ses i lys av universell forebygging (Departementene, 2013). Som nevnt handler universell forebygging om å tilby tiltak og

undervisning rettet mot hele befolkningen, uavhengig av individuell risiko (Departementene, 2013). Siljes arbeid med å styrke elevenes vokabular kan dermed tolkes som universell forebygging.

Som drøftet i delkapittelet 5.5, ser det ut til at både Mona og Frida er klar over viktigheten av å arbeide med vokabular, men at hovedfokuset til Frida ligger på å lære bokstavlyder, samt at begge uttrykker en spenning mellom det systematiske vokabulararbeidet og begrensningene knyttet til tid og ressurser. Derfor uttrykker Silje og Mona at de ikke arbeider med vokabular for å forebygge lesevansker. Frida uttrykker at hun anser arbeidet med fonologisk bevissthet som den mest avgjørende faktoren for å knekke lesekode. Derfor er det ikke overraskende at vokabulararbeidet ser ut til å ikke blir begrunnet med tanke på å forebygge lesevansker. Selv om forskning peker på viktigheten av å arbeide med begge disse områdene for å oppnå best mulig leseutvikling (National Reading Panel, 2002), viser funnene at mangel på tid, ressurser og et annet fokus gjør at dette arbeidet ikke blir prioritert i like stor grad. Dermed kan det tyde på at arbeidet med vokabular ikke begrunnes med tanke på å for å forebygge lesevansker.

Selv om læreren uttrykker at de ikke arbeider med vokabular opp mot forebygging av lesevansker, kan det arbeidet de gjør fortsatt tolkes som en form for universell forebygging i tråd med departementets rundskriv (Departementene, 2013, s. 1). Dette er tydelig når vi ser på funnene fra delkapittel 5.2, der både Mona og Silje legger vekt på å styrke elevenes vokabular gjennom undervisningen.

6. Avslutning og videre forskning

Formålet med dette forskningsprosjektet har vært å gi innsikt i praksisen til tre førsteklasse lærere i arbeidet med fonologisk bevissthet og vokabular, samt å undersøke i hvilken grad de begrunner denne praksisen opp mot forebygging av lesevansker. Gjennom et teoretisk grunnlag og intervju med tre førsteklasse lærerne har jeg kunne drøftet følgende problemstilling: «Hva er førsteklasse lærerens praksis i arbeid med fonologisk bevissthet og vokabular, og i hvilken grad begrunner dette arbeidet opp mot forebygging av lesevansker?»

Gjennom forskningsprosjektet kommer det tydelig fram at lærerne benytter ulike aktiviteter for å fremme fonologisk bevissthet. Alle de tre lærerne legger vekt på å fremme fonembevissthet. To av lærerne fremhever også betydningen av å stimulere stavelsesbevissthet og rimebevissthet. Videre fremkommer det at det kan se ut som at lærerne er mindre bevisste på å arbeide systematisk med vokabulararbeidet sammenlignet med fonologisk bevissthet. Til tross for dette viser de at de implementerer en rekke tiltak i undervisningen for å styrke elevenes vokabular. Lærerne legger vekt på aktiv bruk av språket gjennom engasjerende aktiviteter som spill og samtaler. De arbeider også med ordlæringsstrategier og med daglig fokus på ord og begreper.

Når det gjelder systematikk, er det interessant å merke seg at det kan tyde på at lærerne ikke arbeider like systematisk med vokabulararbeidet som de gjør med fonologisk bevissthet. Lærerne er klar over viktigheten av å arbeide med vokabular, men mangelen på tid og ressurser begrenser deres mulighet til å gjøre det systematisk. Dette fører til at vokabulararbeidet blir mindre prioritert og lider som en konsekvens av manglede ressurser og tid. Det blir dermed utfordrende å implementere en systematisk tilnærming til vokabulararbeidet for lærerne. De uttrykker også at det er utfordrende å gi individuell oppfølging til elever i møte med fonologisk bevissthet og vokabular. Her kommer behovet for mer ressurser og tid tydelig fram.

Det kan se ut som at lærerne begrunner sitt arbeid med fonologisk bevissthet opp mot forebygging av lesevansker. De er bevisst på viktigheten av å styrke de svakeste elevene og bygge en solid grunnmur gjennom fonologisk bevissthetstrening. Imidlertid viser funnene at vokabulararbeidet ikke blir begrunnet på samme måte i forhold til lesevansker. Dette kan forklares med at hovedfokuset ligger på bokstavlyder og begrensing knyttet til tilgjengelig tid og ressurser.

Prosjektet har gitt et interessant innblikk i tre ulike læreres praksis med fonologisk bevissthet og vokabular i førsteklasse. På bakgrunn av mine funn, er det flere områder som ville vært interessante temaer for videre forskning. Det første temaet jeg vil trekke fram er at det ser ut til å være større fokus på systematisk arbeid med fonologisk bevissthet enn med vokabular. Det virker som om ressurs- og tidsbegrensninger kan føre til at det systematiske vokabulararbeidet får mindre oppmerksomhet. Med dette i tankene, ville det vært spennende å undersøke flere læreres tilnærming til vokabulararbeidet og deres praksis med fokus på systematisk arbeid. En bredere studie som involverer flere lærere vil kunne gi en bredere forståelse av variasjoner i lærerens praksis på dette området, og også avdekke ulike begrunnelser for læreres tilnærming til vokabulararbeidet.

Et annet interessant tema å forske på er læreres tilnærming til bruk av språkleker i undervisningen i førsteklasse. Mona nevner at hun ikke fokuserer på dette, da det kan tyde på at skolen har endret fokus. Til tross for at rapporten til Bjørnstad et al. (2022) indikerer at flere lærere benytter seg av språkleker, og to av mine informanter også gjør det, ville det vært interessant å undersøke lærere som kanskje ikke arbeider med språkleker. Det ville derfor vært spennende å undersøke deres begrunnelser for hvorfor de ikke velger å arbeide med språkleker og om de benytter seg av andre undervisningsformer i sin lese- og skriveopplæring.

7. Referanseliste

Aukrust, V. G. (2005) *Tidlig språkstimulering og livslang læring – en kunnskapsoversikt*.

Universitetet i Oslo.

https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/ufd/rap/2005/0032/ddd/pdfv/267903-aukrust_sprakstimulering.pdf

Befring, E. (2022). Forebygging – tidlig innsats for barns beste. I H. Bjørnsrud & S. Nilsen (Red.), *Tidlig innsats – i en skole for alle?* (s. 42-62). Cappellem Damm Akademisk

Biemiller, A. (2012). Teaching vocabulary in the primary grades: Vocabulary instruction needed I E. J. Kame'enui & J. F. Baumann (Red.), *Vocabulary instruction: Research to Practice* (2. utg., s. 34- 50). Guildford press

Bjørnstad, E., Myrvold, T. M., Dalland, C. P. & Hølland, S. (2022). «Hit eit steg og dit eit steg» - sakte, men sikkert framover? En systematisk kartlegging av premisser for og trekk ved første klasse (OsloMet Skriftserie 2022 nr 7). OsloMet – storbyuniversitetet.

<https://www.udir.no/contentassets/25a80ad25b344dd5b8d6c4b84fb724f3/delrapport1--evaluering-av-seksarsreformen.pdf?fbclid=IwAR2mY4gUFvMeijfJpowhDTzh1UjtekImGFoXjVzOOpvxp1hXbP-i7c6ztg8>

Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>

Bryant, P. E., MacLean, M., Bradley, L. L. & Crossland, J. (1990). Rhyme and Alliteration, Phoneme Detection, and Learning to read. *Developmental Psychology*, 26(3), 429–438. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.26.3.429>

Bråten, I. (2007). Leseforståelse – komponenter, vansker og tiltak. I I. Bråten (Red.), *Leseforståelse: Lesing i kunnskapssamfunnet – teori og praksis* (s. 45-81). Cappelen akademisk Forlag

Bueie, A. (2022). Tidlig innsats – lesing og skriving. I H. Bjørnsrud & S. Nilsen (Red.), *Tidlig innsats – i en skole for alle?* (s. 184-204). Cappellem Damm Akademisk

Bø, I. & Helle, L. (2013). *Pedagogisk ordbok: Praktisk oppslagsverk i pedagogikk, psykologi og sosiologi* (3. utg.). Universitetsforlaget

Cunningham, A. E. & Stanovich, K. E. (1997). Early reading acquisition and its relation to reading experience and ability 10 years later. *Developmental Psychology*, 33(6), s. 934-945. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.33.6.934>

Dalland, O. (2020). *Metode og oppgaveskriving* (7.utg.). Gyldendal.

- De nasjonale forskningsetiske komiteene (2021, 16. desember). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. De nasjonale forskningsetiske komiteene. <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Departementene. (2013). *Forebyggende innsats for barn og unge*. (Rundskriv Q-16/2013) https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/bld/rundskriv_q16_2013.pdf
- Det norske akademis ordbok. (u.å.). Systematisk. Hentet 20. februar fra <https://naob.no/ordbok/systematisk>
- Dysleksi Norge. (u.å.). *Dysleksi*. Dysleksi Norge. Hentet 2. mars 2023 <https://dysleksinorge.no/dysleksi/>
- Gleiss, M. S. & Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter: Å utvikle ny kunnskap i forskning og praksis*. Cappelen Damm Akademisk.
- Gough, P. B. & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, Reading and Reading Disability. *Remedial and Special Education*, 7, 6-10. <https://doi.org/10.1177/074193258600700104>
- Goswami, U. & Bryant, P. (1990). *Phonological Skills and learning to read*. Lawrence Erlbaum Associates
- Gourvenec, A. F., Solheim, O. J., Foldnes, N., Uppstad, P. H. & McTigue, E. M. (2022). Shared responsibility between teachers predicts student achievement: A mixed methods study in Norwegian co-taught literacy classes. *Journal of Educational Change*, 1-32. <https://doi.org/10.1007/s10833-022-09472-4>
- Grofčiková, S. & Máčajová, M. (2021). Rhyming in the Context of the Phonological Awareness of Pre-School Children. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 11(1), 115-138. <https://doi.org/10.26529/cepsj.685>
- Groven, B. & Rostad, A. M. (2022). Forebygging og tidlig innsats – en historisk, ideologisk og teoretisk innramming. I E. J. Lyngseth & B. Mørland (Red.), *Tidlig innsats i tidlig barndom* (2.utg., s. 33-55). Gyldendal.
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Hagen, Å., Melby-Lervåg, M & Lervåg, A. (2014). Barn som strever med språk og leseferdigheter: Hvilke tiltak virker? *Norsk Tidsskrift for Logopedi*, 4, 6-13.

<https://docplayer.me/21064-Barn-som-strever-med-sprak-og-leseferdigheter-hvilke-tiltak-virker.html>

Hagtvet, B. E. & Pálsdóttir, H. (1992). *Lek med språket!* Universitetsforlaget.

Hognestad, J. K. (2013). Fonetikk og fonologi. I H. Traavik & B. K. Jansson (Red.), *Norsk boka 1: norsk for grunnskolelærerutdanning 1-7* (s. 97-113). Universitetsforlaget.

Hulme, C. & Snowling, M. J. (2016). Reading disorders and dyslexia. *Current opinion in Pediatrics*. 28(6), 731–735. <https://doi.org/10.1097/MOP.0000000000000411>

Høien, T. & Lundberg, I. (2012). *Dysleksi: Fra teori til praksis*. (5.utg.) Gyldendal akademisk.

Høigård, A. (2019). *Barns språkutvikling: muntlig og skriftlig* (4.utg.). Universitetsforlaget.

Håkensen, S. T. S. (2023). *Førsteklasse siden seksårsreformen: Mindre fri lek, mer lærerstyrt og mer bokstavlæring*. Utdanningsforskning.no.

https://www.uis.no/nb/lesesenteret/forskning/two-teachers-forskning-pa-effekten-av-okt-laerertetthet?fbclid=IwAR2oAbRkN6sDbO0dLWPLU_B-9wTIRt7btKXNJq02nzRfYe_sJuPzzLLbyLw

Kunnskapsdepartementet. (2018, 04.april). *Det spesialpedagogiske tilbudet til barn og unge er for dårlig* [Pressemelding]. Regjeringen.

<https://www.regjeringen.no/no/dokumentarkiv/regjeringen-solberg/aktuelt-regjeringen-solberg/kd/pressemeldinger/2018/det-spesialpedagogiske-tilbudet-til-barn-og-unge-er-for-darlig/id2595915/>

Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06?lang=nob>

Kunnskapsdepartementet. (2017, 24.mars). *Forsterket plikt til tidlig innsats* [Pressemelding].

Regjeringen. <https://www.regjeringen.no/no/dokumentarkiv/regjeringen-solberg/aktuelt-regjeringen-solberg/kd/pressemeldinger/2017/larelyst/id2545169/>

Krumsvik, R. J. (2014). *Forskningsdesign og kvalitativ metode: Ei innføring*. Fagbokforlaget.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (T. M. Anderssen & J. Rygge, Overs.; 3. utg.). Gyldendal Norsk Forlag.

- Lane, H. B., Pullen, P. C., Eisele, M. R. & Jordan, L. (2002). Preventing Reading Failure: Phonological Awareness Assessment and Instruction. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 46(3), 101-110.
<http://doi.org/10.1080/10459880209603354>
- Larsen, A. K. (2017). En enklere metode: *Veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode* (2.utg.). Fagbokforlaget
- Lesesenteret UIS. (2020). *Two Teachers: Forskning på effekten av økt lærertetthet*.
https://www.uis.no/nb/lesesenteret/forskning/two-teachers-forskning-pa-effekten-av-okt-laerertetthet?fbclid=IwAR13Wt36HByOC0bFLjmBo6_UHITv4idQle-jxCHJDkXWmJt_iBIM0hUsv44
- Lovett, M. W., Frijters, J. C., Wolf, M., Steinbach, K. A., Sevcik, R. A. & Morris, R. D. (2017). Early intervention for children at risk for reading disabilities: The impact of grade at intervention and individual differences on intervention outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 109(7), 889-914. <http://doi.org/10.1037/edu0000181>
- Lyster, S.-A.H. (2011). *Å lære å lese og skrive: Individ i kontekst*. (2.utg.). Gyldendal Akademisk.
- Lyster, S.-A.H. (2019). *Elever med lese- og skrivevansker: Hva vet vi? Hva gjør vi?* (2.utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Melby-Lervåg, M., Lyster, S. A., & Hulme, C. (2012). Phonological skills and their role in learning to read: a meta-analytic review. *Psychological bulletin*, 138(2), 322–352.
<http://doi.org/10.1037/a0026744>
- National Reading Panel (2002). *Report of the National reading panel. Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. US Department of Health and Human Services.
<https://www.nichd.nih.gov/sites/default/files/publications/pubs/nrp/Documents/report.pdf>
- Norsk Helseinformatikk As. (2022, 20. desember). *Dysleksi*. NHI.no.
<https://nhi.no/familie/barn/dysleksi/>

- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm Akademisk.
- Refsahl, V. (2012). *Når lesing er vanskelig: Leseopplæring for grunnleggende nivåer for unge og voksne*. Cappelen Damm Akademisk.
- Statped. (2022, 09. desember). GraphoGame. <https://www.statped.no/laringsressurser/sprak-og-tale/graphogame/>
- Svenkerud, S. W. (2021). Intervjuer i klasseromsforskning. I E. A. Bakken & C. P. Dalland (Red.), *Metoder i klasseromsforskning: Forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (s. 91-101). Universitetsforlaget.
- Solem, C. (Red.). (2017). *Faglige retningslinjer for kartlegging, utredning og oppfølging av elever med dysleksi*. Dysleksi Norge.
- Solem, C. (2021). *Praksis for utredning av spesifikke lese- og skrivevansker, matematikkvansker og språkvansker i Norge*. Dysleksi Norge. https://dysleksinorge.no/wp-content/uploads/2021/03/Rapport_utredningspraksis_2021.pdf
- Solem, C. (Red.). (2017). *Faglige retningslinjer for kartlegging, utredning og oppfølging av elever med dysleksi*. Dysleksi Norge.
- Stahl, S. A., & Nagy, W. E. (2006). *Teaching word meanings*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Ulland, G. (2020). Ord, begreper og leseforståelse. I G. Ulland & R. Jensen (Red.), *Ord og begreper i klasserommet* (s. 41-56). Fagbokforlaget.
- Ulland, G. & Jensen, R. (2020). Aktivitetsbank for ord og begrepslæring. I G. Ulland & R. Jensen (Red.), *Ord og begreper i klasserommet* (s. 81-152). Fagbokforlaget.
- Utdanningsforbundet (2018). *Tidlig innsats i utdanningspolitikken – motiver, mål og motsetninger*. Temanotat 2/2018. Utdanningsforbundet https://www.utedanningsforbundet.no/globalassets/var-politikk/publikasjoner/temanotat/2018/temanotat_2018.02.pdf

Utdanningsforbundet. (2022). Økonomisk situasjon i skolene: medlemsundersøkelse blant skoleledere i grunnskoler og videregående skoler i KS-området.

https://www.utdanningsforbundet.no/contentassets/625800a60baf435fb29079bfc14dfe92/utdanningsforbundet_skoleledere_ekonomisk-situasjon_rapport_220628_ie-004.pdf?fbclid=IwAR20VXpz4qo1EeYJOujGwDwwhU8DQMH_XxeV3FStRXHFtKGZnyOe3QcgYN0

8. Vedlegg

8.1 Vedlegg 1: Intervjuguide

Innledning av intervjuet

- Presenterer masterprosjektet
- Få tydelig frem problemstilling

Har du lest og forstått informasjonsskrivet?

- Personvern: anonymitet
 - o Du vil ikke bli gjenkjent
- Ingen vil få lytte til opptaket
- Trygg lagring

Åpningsspørsmål

Hvilken utdannelse har du?

Hvilke fag har du undervisningskompetanse i?

Hvor lenge har du jobbet i første klasse? - Hvor mange år har du jobbet i første klasse til sammen?

Hovedspørsmål

1. *Fonologisk bevissthet*

- Hva vektlegger du i arbeidet med å styrke elevers fonologiske bevissthet?
 - o Hvorfor vektlegger du dette?
- Hvilke aktiviteter og arbeidsmetoder bruker du i undervisningen for å fremme fonologisk bevissthet?
 - o Kan du utdype hvordan du organiserer aktivitetene?
 - o Kan du begrunne hvorfor du velger disse metodene?
 - o Hvilke erfaringer har du med de ulike arbeidsmetodene?
 - Hvilket utbytte opplever du elevene får ved å arbeide med denne metoden?

2. *Fonologiske strategier*

- Arbeider du med fonologiske strategier under lesing?
 - o Hvis ja, Hvilke strategier lærer du de?
 - o Hvorfor velger du disse?

- Opplever du at elevene tar i bruk disse strategiene?
 - I hvilke situasjoner?

3. Systematisk og bevisstheten rundt fonologisk bevissthetsarbeid

- Arbeider du med fonologisk bevissthet for å forebygge lesevansker?
 - Hvorfor/Hvorfor ikke?
- Arbeider du med språkleker?
- Jobber du systematisk med fonologiske bevissthet?
 - Hvor ofte arbeider du med fonologisk bevissthetsarbeid i undervisningen?
 - Hvorfor velger du å gjøre det så ofte/ sjeldent?

4. Fonologisk bevissthet knytte til lesevansker

- Kan du fortelle noe om hvordan du arbeider med fonologisk bevissthet når du oppdager at elever strever med lesing?
 - Hvilke tilpassinger gjør du da?

5. Vokabular

- Hva vektlegger du i ditt arbeid med å styrke elevers vokabular?
 - Hvorfor vektlegger du dette?
- Hvilke aktiviteter og arbeidsmetoder bruker du i undervisningen for å utvikle vokabularet til elevene?
 - Kan du utdype hvordan du organiserer aktivitetene?
 - Kan du begrunne hvorfor du velger disse metodene?
 - Hvilke erfaringer har du med de ulike arbeidsmetodene?
 - Hvilket utbytte opplever du elevene får ved å arbeide med denne metoden?
- Snakker du med elevene om hva nye ord betyr?
 - Arbeider du med at elevene skal få bruke ordene i tekster eller i fortellinger etterpå?

6. ordlæringsstrategier

- Bruker du ordlæringsstrategier i undervisningen?
 - Hvordan arbeider du med ordlæringsstrategier?
 - Hvilke strategier lærer du de?
 - Opplever du at elevene tar i bruk disse strategiene på egen hånd?
 - I hvilke situasjoner?

7. Systematisk og bevisstheten rundt vokabulararbeid

- Arbeider du med vokabular for å forebygge lesevansker?
 - Hvorfor/Hvorfor ikke?
- Jobber du systematisk med vokabular i undervisningen?
 - Hvor ofte arbeider du med vokabular i undervisningen?
 - Hvorfor velger du å gjøre det så ofte/ sjeldent?

8. Vokabular knytte til lesevansker

- Kan du fortelle noe om hvordan du arbeider med vokabular når du oppdager at elever strever med lesing?
 - Hvilke tilpassinger/tiltak gjør du da?
 - Hvorfor gjør du disse tilpasningene?

9. Morfologisk kunnskap

- Snakker du med elevene om hvordan ord er bygd opp i førsteklasse?
 - Hvorfor/ hvorfor ikke?
- Hvordan oppfatter du dine elever forståelse for hvordan ord er bygd opp i ord?

Avrundings spørsmål

Er det noe du ønsker å utdype eller tilføye som ikke kom fram i intervjuet?

8.2 Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjektet

Hvordan arbeider norsklærere på 1. trinn med fonologisk bevissthet og vokabular for å forebygge lesevansker i begynneropplæringen?»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan norsklærere i førsteklasse arbeider med fonologisk bevissthet og vokabular for å forebygge lesevansker. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med denne masteroppgaven er å undersøke hvordan norsklærere arbeider med fonologisk bevissthet og vokabular for å forebygge lesevansker. Jeg ønsker å undersøke hvilke aktiviteter og arbeidsmåter/undervisningsopplegg som du bruker i undervisningen for å styrke elevens fonologiske bevissthet og vokabular, og for å forebygge lesevansker. Jeg er kun ute etter hva du gjør i undervisningen og hvilke erfaringer du har med de ulike aktivitetene.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

NLA høghskolen er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta ettersom at du har, eller underviser i, norsk i førsteklasse og har jobbet som lærer i begynneropplæringen i minst tre år. Det er tre til fire informanter som velges ut fra de samme kriteriene.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar i et intervju. Det vil ta deg ca 45 minutter. Intervjuet inneholder spørsmål om hvilke aktiviteter og arbeidsmåter som du bruker i undervisningen for å styrke elevens fonologiske bevissthet og vokabular, og hvilke erfaringer du har med de ulike aktivitetene. Dine svar fra intervjuet blir tatt opp på lydopptak og transkribert.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Det vil kun være meg og veileder som vil ha tilgang til data og personopplysninger.

Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Bruker diktafon appen som spilles av i nettleser samtidig, for å transkribere intervjuet.

Jeg vil ivareta informantenes anonymitet, dette innebærer at du vil ikke kunne gjenkjennes i en publikasjon

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes når masteroppgaven blir godkjent 22.05.23. Etter prosjektslutt vil datamaterialet med dine personopplysninger anonymiseres. Jeg vil slette lydopptaket og transkripsjonen.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra NLA høgskolen har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende

å få slettet personopplysninger om deg

å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

NLA høghskolen ved Siri Hovda Ottesen.

E-post: SiriHovda.Ottesen@nla.no

Telefonnummer: 92668386

Vårt personvernombud: Inger-Johanne Gamlem Njau ved Nla Høghskolen

telefon: 55540749

e-post: personvernombud@nla.no

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

Personverntjenester på epost (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Linda Hagen

Veileder Siri Hovda Ottesen

Samtykkeerklæring

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

å delta i intervju

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

8.3 Vedlegg 3: Vurdering av Sikt



[Meldeskjema](#) / [Master i norsk](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer
772793

Vurderingstype
Standard

Dato
21.09.2022

Prosjekttittel
Master i norsk

Behandlingsansvarlig institusjon
NLA Høgskolen AS

Prosjektansvarlig
Siri Hovda Ottesen

Student
Linda Hagen

Prosjektperiode
17.08.2022 - 22.05.2023

Kategorier personopplysninger
Alminnelige

Lovlig grunnlag
Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 22.05.2023.

[Meldeskjema](#)

Kommentar

OM VURDERINGEN

Personverntjenester har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg.

VIKTIG INFORMASJON TIL DEG

Du må lagre, sende og sikre dataene i tråd med retningslinjene til din institusjon. Dette betyr at du må bruke leverandører for spørreskjema, skylagring, videosamtale o.l. som institusjonen din har avtale med. Vi gir generelle råd rundt dette, men det er institusjonens egne retningslinjer for informasjonssikkerhet som gjelder.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 22.05.2023.

LOVLIG GRUNNLAG

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

PERSONVERNPRINSIPPER

Personverntjenester vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og

ikke viderebehandles til nye uforenlige formål

- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Personverntjenester vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18) og dataportabilitet (art. 20).

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Personverntjenester legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleverandør, skylagring, videosamtale o.l.) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med.

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

Personverntjenester vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Kontaktperson hos oss: Simon Gogl

Lykke til med prosjektet!