



NLA
Høgskolen

«Jeg vil heller ha tiden og friheten i hverdagen til å gripe dagen»

En kvalitativ studie av læreres erfaringer med rask bokstavinnlæring

Maria Ask

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

Våren 2023

Veileder: Aasfrid Tysvær

Sammendrag

I lese- og skriveopplæringen på første trinn har det tradisjonelt vært vanlig å introdusere én bokstav i uken. De senere årene har innlæringstempoet vært debattert, og Lesesenteret i Stavanger har anbefalt rask bokstavinnlæring (Sunde & Lundetræ, 2019). I forskning på rask bokstavinnlæring, finner vi i stor grad fordeler fremfor utfordringer. Hensikten med denne masteroppgaven har vært å sette lys på lærerperspektivet, og oppgavens problemstilling er derfor: *Hvordan vurderer lærere rask bokstavinnlæring ut ifra sine erfaringer?*

I studien er det benyttet en kvalitativ tilnærming; data er samlet inn gjennom en fokusgruppesamtale og et enkeltintervju. Datamaterialet er analysert tematisk, og funnene presenteres under følgende tre hovedkategorier: *Fordeler med rask bokstavinnlæring, utfordringer med rask bokstavinnlæring og begrunnelse for innlæringstempo*. Funnene blir drøftet i lys av teori om begynneropplæring, særlig begynneropplæring i lesing og skriving, samt tidligere forskning på rask bokstavinnlæring.

Lærerne i denne studien peker på flere utfordringer enn fordeler med rask bokstavinnlæring. De mest sentrale funnene er at lærerne opplever at det hurtige tempoet kolliderer med deres prioriteringer i begynneropplæringen og at de opplever tempoet stressende. Lærerne mener elevene vil komme tidligere i gang med lesing og skriving gjennom et raskt tempo på bokstavinnlæringen, men de uttrykker like fullt at det innebærer flere ulemper enn fordeler. Lærernes vurderinger ser ut til å henge sammen med et mer helhetlig syn på begynneropplæringen, og i særlig grad viser de til tilpasset opplæring som et overordnet prinsipp.

Nøkkelord: *Begynneropplæring, bokstavinnlæring, leseopplæring, skriveopplæring, tilpasset opplæring*

Abstract

In reading and writing instruction in first grade, it has traditionally been common to introduce one letter per week. In recent years, the pace of letter learning has been debated, and the Reading Center in Stavanger has recommended a fast letter learning (Sunde & Lundetræ, 2019). In research on fast letter learning, we find mostly benefits rather than challenges. The purpose of this master's thesis has been to shed light on the teacher's perspective, and the research question is therefore: *How do teachers evaluate fast letter learning based on their experiences?*

The study used a qualitative approach; data was collected through a focus group and a single interview. The data was analyzed thematically, and the findings are presented under the following three main categories: *Advantages of fast letter learning, challenges of fast letter learning and reasons for learning pace*. The findings are discussed in light of theory about initial education in general, especially initial education in reading and writing, as well as previous research on fast letter learning.

The teachers in this study point out more challenges than benefits with fast letter learning. The most central findings are that the teachers experience that the fast pace collides with their priorities in initial education and that they find the fast pace stressful. The teachers believe that the students will start reading and writing earlier through a fast pace of letter learning, but they express that it involves more disadvantages than advantages. The teachers' evaluations seem to be related to a more holistic view of initial education, and in particular, they refer to adapted education as a guiding principle.

Keywords: *Initial education, letter learning, reading instruction, writing instruction, adapted education*

Forord

Denne masteroppgaven markerer slutten på mitt femårige studieløp på lærerutdanningen. Det har vært fem spennende og lærerike år, og det er både godt og vemodig at min studietid nå er over. Gjennom disse årene har jeg vokst, lært og reflektert over hvilken lærer jeg ønsker å bli. Masterarbeidet har vært krevende og utfordrende, men mest av alt givende, lærerikt og interessant.

Jeg vil først og fremst takke min veileder, Aasfrid Tysvær, for gode og konstruktive tilbakemeldinger, lærerike veiledningsøkter og støttende ord. Tusen takk for at du har hjulpet og veiledet meg gjennom masterarbeidet!

Jeg vil også takke informantene som ønsket å delta i prosjektet, og tok seg tid til å dele sine erfaringer knyttet til rask bokstavinnlæring. Det har vært utrolig nyttig å få innblikk i deres opplevelser og tanker.

I tillegg ønsker jeg å takke mine gode medstudenter. Det føles trist at vår studietid sammen nå er over, samtidig som det føles godt at vi endelig er i mål. Takk for at vi har stått sammen gjennom eksamensperioder og praksisperioder, og takk for gode drøftingssamtaler.

Til slutt ønsker jeg å takke venner og familie som har vært ekstra gode å ha i denne perioden. Takk for motiverende ord og god støtte!

Kontaktinformasjon:

Maria Ask

ma-ask@hotmail.com

Innholdsfortegnelse

SAMMENDRAG	I
ABSTRACT	II
FØRORD	III
1.0 INNLEDNING	1
1.1 BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA	1
1.2 PROBLEMSTILLING OG FORSKNINGSSPØRSMÅL	2
1.3 DISPOSISJON	3
2.0 TEORI OG TIDLIGERE FORSKNING	5
2.1 BEGYNNEROPPLÆRING	5
2.1.1 <i>Begynneropplæring</i>	5
2.1.2 <i>Tilpasset opplæring</i>	6
2.1.3 <i>Seksåringens språklige kompetanse</i>	7
2.2 LESING OG SKRIVING I BEGYNNEROPPLÆRINGEN	8
2.2.1 <i>Lesing og skriving i norskplanen</i>	8
2.2.2 <i>Leseformelen og skriveformelen</i>	9
2.3 BOKSTAVINNLÆRING	11
2.3.1 <i>Fonologisk bevissthet</i>	12
2.3.2 <i>Det alfabetiske prinsipp</i>	12
2.3.3 <i>Bokstavrekkefølge</i>	12
2.3.3.1 <i>Store og små bokstaver</i>	13
2.3.4 <i>Tempoet i bokstavinnlæringen</i>	13
2.4 TIDLIGERE FORSKNING PÅ RASK BOKSTAVINNLÆRING	15
2.4.1 <i>Norsk forskning på rask bokstavinnlæring</i>	15
2.4.2 <i>Internasjonal forskning på rask bokstavinnlæring</i>	17
3.0 METODE	19
3.1 VALG AV FORSKNINGSMETODE: KVALITATIV TILNÆRMING	19
3.2 DATAINNSAMLING	19
3.2.1 <i>Fokusgruppesamtale</i>	20
3.2.1.1 <i>Styrker og svakheter ved metodevalg</i>	21
3.2.2 <i>Semistrukturert intervju</i>	22
3.3 UTVALG	22
3.4 UTVIKLING AV INTERVJUGUIDE	24
3.5 BEARBEIDING OG ANALYSE AV DATA	25
3.5.1 <i>Transkribering</i>	25
3.5.2 <i>Analyse</i>	26
3.5.2.1 <i>Induktiv og deduktiv analysemetode</i>	26
3.5.2.2 <i>Tematisk analyse</i>	27
3.6 KVALITETSKRITERIER FOR STUDIEN	28
3.6.1 <i>Forskningens validitet</i>	28
3.6.2 <i>Forskningens reliabilitet</i>	29
3.7 FORSKNINGSETISKE VURDERINGER	30
3.8 FORSKERROLLEN	31
4.0 RESULTATER	33
4.1 FORDELER MED RASK BOKSTAVINNLÆRING	33
4.1.1 <i>Elevene kan komme raskere i gang med lesing og skriving</i>	33

4.1.2 Rask bokstavinnlæring kan fungere godt for elever med gode forutsetninger.....	33
4.2 UTFORDRINGER MED RASK BOKSTAVINNLÆRING	34
4.2.1 Rask bokstavprogresjon kan være på kollisjonskurs med lærernes prioriteringer.	34
4.2.2 Rask bokstavprogresjon fordrer modenhet og motivasjon.....	36
4.2.3 Rask bokstavinnlæring kan svekke automatisering av sammenhengen mellom fonem og grafem.....	37
4.3 BEGRUNNELSE FOR VALG AV INNLÆRINGSTEMPO	38
4.3.1 Innlæringstempo velges ut fra tilpasset opplæring som overordnet prinsipp.....	38
4.3.2 Kartleggingsprøver legger føringer for innlæringstempo.....	40
4.3.3 Læreverket legger føringer for innlæringstempo	41
4.3.4 Team eller skoleledelsen bestemmer innlæringstempo	41
4.3.5 Innlæringstempo velges etter Leseveiledernes anbefaling	42
5.0 DRØFTING	43
5.1 FORDELER MED RASK BOKSTAVINNLÆRING	43
5.1.1 Elevene kan komme raskere i gang med lesing og skriving	43
5.1.2 Rask bokstavinnlæring kan fungere godt for elever med gode forutsetninger.....	44
5.2 UTFORDRINGER MED RASK BOKSTAVINNLÆRING	45
5.2.1 Rask bokstavinnlæring kan kollidere med lærernes prioriteringer i begynneropplæringen.....	45
5.2.2 Rask bokstavinnlæring kan føre til stress i skolehverdagen.....	48
5.2.3 Rask bokstavinnlæring fordrer elevenes modenhet og motivasjon	49
5.2.4 Rask bokstavinnlæring kan svekke automatisering av sammenhengen mellom fonem og grafem.....	51
5.3 OPPSUMMERING AV STUDIENS HOVEDFUNN	52
6.0 AVSLUTNING	57
7.0 LITTERATURLISTE.....	59
VEDLEGG 1: INFORMASJONSSKRIV OG SAMTYKKEERKLÆRING, FOKUSGRUPPESAMTALE	65
VEDLEGG 2: INFORMASJONSSKRIV OG SAMTYKKEERKLÆRING, SEMISTRUKTURERT INTERVJU	69
VEDLEGG 3: INTERVJUGUIDE	73
VEDLEGG 4: VURDERING FRA SIKT	75

1.0 Innledning

Denne masteroppgaven handler om temaet rask bokstavinnlæring. Oppgavens hovedfokus er hvordan lærere erfarer og vurderer rask bokstavinnlæring. I innledningen presenteres bakgrunn for valg av tema, oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål, i tillegg til en disposisjon, der oppgavens struktur og oppbygning vil bli presentert.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Når elevene starter på skolen i første klasse, ligger det en forventning om at de skal lære seg å lese og skrive (Traavik, 2013, s. 39). For å lære seg å lese og skrive, trenger elevene å lære seg bokstavene i alfabetet. Elevene starter på skolen med ulikt utgangspunkt når det kommer til deres kjennskap med bokstaver. De fleste elever har gjerne blitt eksponert for bokstaver, både i barnehagen og hjemme. Noen har også fått utforsket bokstavene. Navn er en god inngang til innlæring av bokstaver, og de fleste barn lærer seg tidlig bokstavene i sitt eget navn.

I LK20 ser man at bokstavkunnskap og innlæring av bokstaver ligger til grunn for flere av kompetansemålene i norskfaget etter 2. trinn. Eksempelvis er to av kompetansemålene etter 2. trinn at elevene skal «leke med rim og rytme og lytte ut språklyder og stavelser i ord», og «trekke bokstavlyder sammen til ord under lesing og skriving» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 5). I første klasse får altså elevene kunnskap om bokstaver og bokstavlyder. Elevene trenger ikke å knekke lesekode før 2. trinn, men som regel starter den systematiske leseopplæringen allerede på første trinn. Kunnskap om bokstaver og bokstavlyder er en viktig forutsetning for videre lese- og skriveutvikling (Jones & Reutzel, 2012, s. 448).

Også i rammeplanen for barnehagen kommer det tydelig fram at bokstaver er noe barna skal møte og erfare. I rammeplanens fagområde «Kommunikasjon, språk og tekst» står det at barnehagen skal bidra til at barna «utforsker og gjør seg erfaringer med ulike skriftspråkuttrykk, som lekeskrift, tegning og bokstaver, gjennom lese- og skriveaktiviteter» (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 48). Dette viser at rammeplanen tydelig understreker at barn skal møte bokstaver allerede i barnehagen. Likevel er det stor forskjell på elevenes utgangspunkt i første klasse, når det kommer til bokstavkunnskap.

Hvordan lærere introduserer bokstaver i begynneropplæringen, kan variere, både med hensyn til hvilken rekkefølge bokstavene presenteres i, om de presenterer små eller store bokstaver først og tempoet i bokstavinnlæringen. Ikke minst har sistnevnte vært gjenstand for mye debatt de senere årene. Tempoet i bokstavinnlæringen kom på den akademiske dagsordenen i 2015 (Palm et al., 2018, s. 24). En har lenge brukt lang tid på bokstavintroduksjonen, ofte med et tempo på én bokstav i uken (Sunde & Lundetræ, 2019, s. 62). Dette har blitt anbefalt for å sikre at alle elever henger med, og for å gi dem tid til å automatisere ny kunnskap før man går videre (Engen & Håland, 2005, s. 25). I 2017 kom Lesesenteret i Stavanger ut med en anbefaling om at elevene bør lære seg to eller flere bokstaver i uken (Palm et al., 2018, s. 24-25). Forskning viser at gjennom en raskere bokstavprogresjon får elevene flere repetisjoner i bokstavene, som vil føre til at de kommer raskere i gang med lesing og skriving (Rongved, 2020). Det blir stadig flere lærere som introduserer bokstavene i et raskere tempo (Sunde & Lundetræ, 2019).

1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Det finnes, som nevnt over, forskning som støtter rask bokstavinnlæring i begynneropplæringen. Samtidig vet vi at flere er skeptisk til metoden (Palm et al., 2018, s. 25). I denne masteroppgaven supplerer jeg forskningen på temaet rask bokstavinnlæring, og retter i særlig grad oppmerksomhet mot lærerperspektivet. Jeg ønsket å få innsikt i hvordan lærere erfarer rask bokstavinnlæring, hvilke fordeler de mener finnes med metoden og hvordan de erfarer at rask bokstavinnlæring påvirker elevenes motivasjon for å lese og skrive. Jeg ønsket også å finne ut om lærerne opplever at det finnes noen utfordringer med rask bokstavinnlæring.

Masteroppgaven søker å svare på følgende problemstilling:

Hvordan vurderer lærere rask bokstavinnlæring ut ifra sine erfaringer?

For å finne svar på valgt problemstilling, utformet jeg fem forskningsspørsmål:

1. *Hvilke fordeler opplever et utvalg lærere at rask bokstavinnlæring gir?*
2. *Hva oppgir de som hovedgrunn for å drive bokstavinnlæring i et raskt tempo?*
3. *Hvilke utfordringer opplever lærerne at rask bokstavinnlæring medfører?*
4. *Hvordan opplever lærerne at rask bokstavinnlæring virker inn på elevenes motivasjon for å lese og skrive?*

5. *I hvor stor grad er lærerne fornøyde med rask bokstavinnlæring, sammenlignet med tradisjonell bokstavinnlæring?*

1.3 Disposisjon

Masteroppgaven er disponert gjennom seks kapitler. I det følgende vil jeg kort gjøre rede for innholdet i de ulike kapitlene.

I *kapittel 2* presenteres det teoretiske grunnlaget for temaet rask bokstavinnlæring. Først redegjør jeg for relevante fagbegreper og fagområder, før jeg presenterer tidligere forskning på temaet rask bokstavinnlæring, både nasjonalt og internasjonalt.

I *kapittel 3* blir valg av metode presentert og begrunnet. Utvalg av informanter, utforming av intervjuguide, forskerrollen, bearbeiding av data og kvalitetskriterier for oppgaven blir også gjort rede for.

I *kapittel 4* blir studiens resultater presentert og analysert. Kapitlet disponeres med utgangspunkt i de tre hovedkategoriene som ble utarbeidet i analyseprosessen.

I *kapittel 5* oppsummer jeg oppgavens viktigste funn, og drøfter dem opp mot teori og tidligere forskning på temaet.

I *kapittel 6* reflekterer jeg over studiens forskningsmessige bidrag, og veien videre for dette forskningsfeltet.

2.0 Teori og tidligere forskning

I dette kapitlet presenterer jeg teori og tidligere forskning innenfor feltet, for å belyse de teoretiske perspektivene som ligger til grunn for rask bokstavinnlæring. Kapitlet er delt opp i følgende fire delkapitler: 1) Begynneropplæring 2) Lesing og skriving i begynneropplæringen, 3) Bokstavinnlæring og 4) Tidligere forskning på rask bokstavinnlæring. De første tre delkapitlene redegjør for begreper og perspektiver som er relevante innenfor forskningsfeltet, for å belyse og skape en forståelse for problemstillingens tematikk. Det fjerde delkapitlet presenterer forskning som allerede har blitt gjort innenfor temaet rask bokstavinnlæring, både i Norge og internasjonalt. På denne måten vil det i drøftingsdelen bli enklere å trekke tråder mellom min egen forskning og tidligere forskning, og finne sammenhenger og/eller motsetninger mellom dem.

2.1 Begynneropplæring

En god begynneropplæring er essensielt for å gi elevene mulighet til å utvikle seg og lære på best mulig vis. I dette delkapitlet vil begrepet *begynneropplæring* defineres og redegjøres for. Videre vil jeg gjøre rede for tilpasset opplæring som prinsipp, og forklare viktigheten av tilpasset opplæring i begynneropplæringen. Avslutningsvis vil delkapitlet inneholde et avsnitt som handler om seksåringens språklige kompetanse.

2.1.1 Begynneropplæring

I den norske skole begynner man i første klasse når man er fem eller seks år i (Traavik et al., 2014, s. 48). Det er altså i denne alderen barnas begynneropplæring starter. En definisjon på begynneropplæring er «alt barnet møter når det gjelder læringsmiljø, aktiviteter og undervisning i alle skolens fag de første skoleårene spesielt på første og andre trinn» (Palm et al., 2018, s. 13). Dette kan blant annet innebære innlæring av normer og regler, utviklingen av sosiale ferdigheter, å lære seg å lære, og å bli kjent med en ny læringsarena. I rammeplanen for barnehagen blir det også poengtert viktigheten av at barna får oppleve at det er en sammenheng mellom barnehagen og skolen (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 33). De fleste barn starter på skolen med en god mengde erfaringer, kunnskaper, ferdigheter og kompetanser (Bjerke & Johansen, 2017, s. 13), men hvor mye barna har lært før skolestart, vil imidlertid variere betydelig. Likevel er de fleste barn svært motiverte for å lære og for å begynne på skolen, uavhengig av hvor mye de kan fra før (Bjerke & Johansen, 2017). Det er derfor viktig at læreren gjør sitt beste for å ivareta og bygge videre på denne motivasjonen.

Bjerke og Johansen (2017) skriver at for å ta vare på elevenes motivasjon, er det blant annet viktig å ha et overblikk over hver enkelt elevs utvikling (Bjerke & Johansen, 2017, s. 14). Elever på første trinn utvikler seg mye både fysisk og psykisk, men det er likevel svært varierende hvor langt elever i seksårsalderen har kommet i utviklingen sin (Traavik et al., 2014, s. 49). Førsteklasseelever er også på ulike steder både kognitivt og sosialt. Traavik et al. (2014) skriver om Eriksons utviklingsteori, og forklarer at seksåringen er i en overgangsfase mellom «barndom» og «skolealder», der barndom er alderen tre til seks år og skolealder er seks til tolv år (Traavik et al., 2014, s. 49). Erikson og Krogh (1968) skriver at barndommen kjennetegnes av en utforskende atferd og det å «være på farten», mens man i skolealder utvikler en større arbeidsevne og et større ønske om å prestere (Erikson & Krogh, 1968, s. 224-227). Elevene skal ut av barnehagehverdagen og inn i skolen, der læring og teori får en større plass. Overgangen fra barnehagen til skolen kan for mange være brå, og det er viktig at barna får tid til å venne seg til den nye læringsarenaen. Om elevene i stor grad får oppgaver de ikke mestrer, er det en fare for at elevene opplever en følelse av utilstrekkelighet og dermed mister motivasjonen (Erikson & Krogh, 1968, s. 228). Ved siden av dette kjennetegnes begynneropplæringen av at elevene får en ny rolle, hvor venner og sosialt liv ofte regnes som mer viktig. Denne overgangsfasen mellom barndom og skolealder kan altså være utfordrende for mange elever. Elevene skal etablere seg på en ny læringsarena, som ikke bare handler om læring, men også å bli kjent med seg selv og sin egen identitet i et nytt fellesskap.

2.1.2 Tilpasset opplæring

I hele utdanningsløpet, men kanskje i særlig grad i begynneropplæringen, skal tilpasset opplæring være et bærende prinsipp. Formålet med tilpasset opplæring er at alle elever skal lære best mulig (Frislid, 2014b). I Norge er tilpasset opplæring et lovfestet prinsipp i Opplæringsloven. Paragraf 1-3 slår fast at «opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven» (Opplæringsloven, 1998). Vi finner også prinsippet om tilpasset opplæring i den overordnede delen av læreplanverket, der det blant annet står at alle elever skal ha likeverdige muligheter til læring og utvikling, uavhengig av deres forutsetninger (Kunnskapsdepartementet, 2017a). Det er altså essensielt å gi elevene en opplæring som passer for hver enkelt elev. Å få til en god tilpasset opplæring innebærer å være realistisk i forhold til hva man kan forvente av elevene, samtidig som man gir elevene nok utfordringer (Frislid, 2014b, s. 58). I begynneropplæringen er det mye som er nytt for

elevene, både i forhold til læring og det å etablere seg sosialt på en ny arena. Som nevnt i kapittel 2.1 er det varierende hvor langt førsteklasseelever har kommet i utviklingen sin, både fysisk, psykisk, kognitivt og sosialt. Det å gi elevene en tilpasset opplæring, er altså en nødvendighet i begynneropplæringen. Tilpasset opplæring i klasserommet kan eksempelvis være å organisere aktiviteter der alle elevers evner kommer til nytte, gi elevene ulike oppgaver eller inkludere bruk av digitale hjelpemidler i undervisningen. I tillegg påpeker Frislid (2014b) at tilpasset opplæring på første trinn bør inkludere læring gjennom lek (Frislid, 2014b, s. 57). Dette viktig ettersom lek er en viktig del av barnas kultur og identitet, men også på bakgrunn av at lek bidrar til at barna får lære, uttrykke følelser, trene seg sosialt og bearbeide erfaringer (Frislid, 2014a, s. 137).

2.1.3 Seksåringens språklige kompetanse

Når man som lærer har ansvar for begynneropplæringen i norskfaget, er det nødvendig å ha kunnskap om elevenes språk og være bevisst på hvor barna er i sin språklige utvikling (Bjerke & Johansen, 2017, s. 15). Når elevene starter på første trinn har de fleste erfaring med rim, utforskning av bokstaver og lek med språket. Flere kan også skrive og stave sitt eget navn. Håland (2005a) skriver at barnas eget navn i mange tilfeller er det første barna lærer å lese, og er ofte barnas første erfaring med skriftspråket (Håland, 2005a, s. 11). Det er imidlertid det muntlige språket som er mest betydelig i årene før skolealder. Høigård (2013) skriver at mange elever allerede har gode muntlige ferdigheter ved starten av første trinn, noe som vil si at elevene kjenner til og kan bruke mange ulike språkhandlinger (Høigård, 2013, s. 16). Språkhandlinger omhandler alt vi kan *gjøre* med språket (Høigård, 2019). Samtidig som mange elever er gode muntlige språkbrukere i begynneropplæringen, er det også mange som ikke har et like stort repertoar av språkhandlinger. Høigård (2019) skriver at barn lærer seg språket i samspill med andre (Høigård, 2019, s. 15). Barns språkhandlinger blir altså påvirket av det språkmiljøet de er omringet av, og hva de opplever i dagliglivet (Høigård, 2013, s. 16). Det at barn har vokst opp i forskjellige familier, gått i ulike barnehager og slik fått erfaringer med ulike språkmiljø, gjør at det er varierende hvor langt seksåringene har kommet i utviklingen og tilegnelsen av språkkompetanse. Det er også andre faktorer som kan påvirke elevenes språkutvikling. Om en elev har norsk som andrespråk, eller om en elev sliter med spesifikke språkvansker, vil også dette ha en betydelig påvirkning på elevens språkutvikling. Det er derfor viktig at man som lærer ivaretar prinsippet om tilpasset opplæring, og at man er bevisst på at alle elever utvikler seg i ulikt tempo.

2.2 Lesing og skriving i begynneropplæringen

At elevene lærer å lese og skrive er en viktig forutsetning for å mestre videre læring (Sunde et al., 2020, s. 141). I første klasse starter innlæringen av disse ferdighetene. Noen elever har erfaring med skriftspråket og har prøvd seg på lesing og skriving, andre har ikke. Noen elever tilegner seg lese- og skriveferdigheter tilsynelatende lett, mens for andre kan det være mer utfordrende (Traavik & Alver, 2008, s. 64). Lesing og skriving er ikke bare viktig for videre læring, men også for fremtidig utdanning og arbeidsliv. En stor del av begynneropplæringen handler derfor om innlæring av disse ferdighetene. Å lære seg å lese og skrive er en prosess, og denne prosessen tar tid. I dette delkapittelet vil jeg presentere hvordan lesing og skriving blir framstilt i norskplanen, samt gjøre rede for leseformelen og skriveformelen.

2.2.1 Lesing og skriving i norskplanen

Lesing og skriving blir definert som to av de fem grunnleggende ferdighetene i læreplanverket, og er viktige ferdigheter gjennom hele utdanningsløpet (Kunnskapsdepartementet, 2017a). Det at lesing og skriving inngår i læreplanverkets grunnleggende ferdigheter vil si at lesing og skriving må sees i sammenheng med hverandre, med de andre grunnleggende ferdighetene, og på tvers av fag (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 12). Som nevnt i innledningen handler flere av kompetansemålene i norskfaget etter 2. trinn om innlæring av bokstaver, og flere forutsetter at de er lært. Innlæring av bokstaver er altså en essensiell del av lese- og skriveopplæringen.

Samtidig bør man som lærer i begynneropplæringen, være bevisst på fordelene ved å inkludere og benytte lekesituasjoner i lese- og skriveopplæringen. Mari Lura Elvestad (2022) poengterer viktigheten av å ha en lekende tilnærming til lesing og skriving (Elvestad, 2022). Hun skriver at bruk av lek, rollelek og rammelek i skolen gjør at man kan ta hensyn til at elevene lærer i ulikt tempo (Elvestad, 2022, s. 34). Håland (2005b) skriver at hun tror det ligger større muligheter til skriftspråkstimulering i lek, enn det man tenker (Håland, 2005b, s. 13). Det å bruke lek i lærings situasjoner kan altså være en god inngang til lesing og skriving. Siv Tonje S. Håkensen (2022) kommenterer første delrapport fra prosjektet «Klasserommets praksisformer 20 år senere – en evaluering av seksårsreformen (Reform 97) og de yngste barnas skolehverdag», og det kommer tydelig fram at første klasse i dag innebærer mindre lek

og mer fokus på bokstavinnlæring (Håkensen, 2022). En av hensiktene til Reform 97 var at første klasse skulle være preget av lek (Håkensen, 2022).

I Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen ser man at L97 vektlegger lek og en førskolepreget begynneropplæring, i stor grad. Under området «Prinsipper og retningslinjer for opplæringen i grunnskolen» står det blant annet at «Det første året skal ha eit klart førskulepreg, og ein må leggje vekt på læring gjennom leik og aldersblanda aktivitetar på heile småskulesteget» (Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement, 1996, s. 73). Lekens plass blir også tydeliggjort i norskfaget under mål og hovedmoment for faget, og under 1. trinn blir det blant annet beskrevet at elevene skal «utfalde seg gjennom allsidig leik, delta i rolleleik og bruke språket aktivt i ulike former for spel» (Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement, 1996, s. 117). Det kan imidlertid se ut til at lek har i viss grad forsvunnet fra læreplanen i KL20. Håkensen (2022) påpeker at mange lærere i dag bruker lek som en overgangsaktivitet i starten av første trinn, og at lærerne er mer opptatt av teoretisk læring, som bokstavinnlæring (Håkensen, 2022). Dette påpeker også Hogsnes (2022), som skriver at lek av og til viker for teori i dagens skole (Hogsnes, 2022, s. 46).

2.2.2 Leseformelen og skriveformelen

Både lesing og skriving er definert gjennom formler. Man definerer ofte lesing gjennom formelen *lesing = avkoding x forståelse x motivasjon* (Gough & Tunmer, 1986; Traavik, 2013, s. 40; Bjerke & Johansen, 2017, s. 110), og skriving gjennom formelen *skrivning = budskapsformidling x innkoding x motivasjon* (Hagtvatn, 2004, s. 276; Bjerke & Johansen, 2017, s. 110). Formlene kan sees på som en forklaring av viktige ferdigheter som må mestres for å kunne klare å lese og skrive funksjonelt. Formlene viser at flere elementer spiller inn på elevenes lese- og skriveutvikling. Et viktig fellestrekk mellom formlene er *motivasjon*.

Leseformelen ble først presentert av forskerne Philip B. Gough og William E. Tunmer (Gough & Tunmer, 1986). Den første delferdigheten, *avkoding*, innebærer å forstå sammenhengen mellom fonem og grafem, altså språklyd og bokstav. Avkoding er altså en teknikk man må forstå og klare å bruke, og er en forutsetning for å klare å lese (Traavik, 2013, s. 40). Traavik (2013) poengterer at for å kunne lese funksjonelt, må avkodingsferdighetene automatiseres (Traavik, 2013). I tillegg til avkoding, er det nødvendig at man *forstår* hva man leser, for å få utbytte av lesingen. Leseforståelse er viktig for å forstå innholdet og finne mening i tekster (Traavik, 2013, s. 40). For å få automatisert avkodingen

og utviklet innholdsforståelsen, er det ikke minst viktig med *motivasjon*. Motivasjon var opprinnelig ikke inkludert i Gough og Tunmers (1986) leseformel, men har i senere blitt lagt til med bakgrunn i betydningen den har for elevenes leseutvikling. For at elevene skal utvikle og opprettholde motivasjonen sin for å lese, er det blant annet viktig å bidra til at elevene opplever mestring (Traavik, 2013, s. 40). Meningsfulle tekster kan være en stor motivasjon i elevenes leseopplæring. Bjerke og Johansen (2017) poengterer at elevene så tidlig som mulig må få oppleve at lesing innebærer mening, glede, betydning, budskap og forståelse (Bjerke & Johansen, 2017, s. 111). Det er dermed viktig at elevene får tilgang til betydningsfulle tekster som oppleves relevant i deres liv (Bjerke & Johansen, 2017, s. 111).

Lesing innebærer altså evnen til å trekke bokstaver sammen til ord, leseforståelse og en indre eller ytre drivkraft for å lese. Man kan dermed si at lesing innebærer både en teknisk og en kommunikativ side. Samtidig er det viktig å ha et formål med lesingen, altså motivasjon. Motivasjon er altså en nødvendighet for å skape engasjement og leseglede samtidig som man tilegner seg leseferdigheter. Delferdigheten avkoding kan sees på som den tekniske siden av leseferdigheten, og leseforståelse som den kommunikative siden. Den kommunikative siden av lesing gir elevene mulighet til å kommunisere gjennom skriftspråket. Denne siden av lesing er i sterk grad relatert til elevenes ordforråd. Høigård (2019) skriver at ordforråd er noe av det som har størst sammenheng med barns senere leseforståelse (Høigård, 2019, s. 109). Elevenes ordforråd er imidlertid varierende, noe som kan ha å gjøre med faktorer som at elevene har vokst opp i ulike miljø, og har dermed ulike erfaringer med språk og varierende stimuli innenfor språket. For eksempel vil et stimulerende språkmiljø i barnehagen gi barna bedre forutsetninger for å utvikle et stort ordforråd og god leseforståelse, og dermed et godt språk (Høigård, 2019, s. 109).

Skriveformelen ble introdusert av Bente Eriksen Hagtvat (2004), og forklarer hvilke komponenter som ligger til grunn for skrivingen (Hagtvat, 2004). I likhet med leseformelen har også skriveformelen en teknisk og en kommunikativ side. Den første delferdigheten *budskapsformidling*, vil si innholdet som avsenderen har lyst til å skrive (Bjerke & Johansen, 2017, s. 84). I tillegg handler det om hvorvidt leseren har forstått hva avsenderen vil få frem, noe som inngår i det viktige aspektet med å *kommunisere* med språket. Man kan altså si at delferdigheten budskapsformidling går inn under den kommunikative siden av skriveformelen. Skriveformelen har som sagt også en teknisk side, som kalles *innkoding*. Innkoding handler om selve skriveteknikken, altså å finne riktige bokstaver og skrive dem på

en måte som gir mening. Innkoding handler altså i stor grad om bokstavforming (Svanes, 2021). Til slutt har skriveformelen, i likhet med leseformelen, en delferdighet som kalles *motivasjon*. Motivasjonen handler om å ha en grunn og et mål for skrivingen (Bjerke & Johansen, 2017, s. 84). Hagtvet (2004) presiserer at det er mulig å skrive uten motivasjon, men forklarer at motivasjon er viktig for å gi mening til teksten (Hagtvet, 2004).

Man kan si at lesing og skriving går litt hånd i hånd. Om man ser på formelen for lesing, og på formelen for skriving, ser man som sagt at motivasjon er felles for begge. Motivasjon er altså en viktig faktor for å lykkes i både lesing og skriving. Motivasjon vil bidra til at elevene leser og skriver så mye at de blir flinkere og vil lettere automatisere disse ferdighetene (Traavik, 2013, s. 40). For at elevene skal holde motivasjonen oppe, er det viktig at man gir dem troen på seg selv og en følelse av at lesing og skriving er noe de kommer til å mestre. Traavik (2013) forklarer også at elevene utvikler skrivekompetanse gjennom å skrive og lese, og lesekompetanse gjennom å lese og skrive (Traavik, 2013, s. 41). Det er dermed viktig at læreren legger opp undervisningen i lesing og skriving som parallelle aktiviteter, og at leseaktiviteter og skriveaktiviteter bør vektlegges like mye i opplæringen (Traavik, 2013, s. 41). Samtidig har lesing lenge blitt sett på som «lettere» enn skriving, og det har dermed vært vanlig at leseferdigheter kommer før skriveferdigheter (Traavik, 2013, s. 43). Nyere forskning viser imidlertid at det ikke nødvendigvis er slik at elevene må lære seg å lese før de lærer seg å skrive. Det finnes blant annet forskning som viser at utprøvende skriving kan være en god innfallsvinkel til å tilegne seg leseferdigheter (Hertzberg, 1988). Det har også blitt hevdet at skriving er en enklere prosess enn lesing. Dette blir forklart ved at man i skriving gjør seg ferdig med én lyd/bokstav-kombinasjon om gangen på papiret, og slipper å ha mange bokstavlyder i hodet samtidig, som man gjerne har når man leser (Håland, 2005b, s. 15). Det er likevel viktig å huske på at alle elever lærer på forskjellige måter.

2.3 Bokstavinnlæring

Innlæring av og kunnskap om bokstaver er avgjørende for elevenes lese- og skriveferdigheter. Dette poengterer Jones et al. (2013), som sier at bokstavkunnskap er den viktigste forutsetningen for videre skriftspråksferdigheter (Jones et al., 2013, s. 81). Bokstavkunnskap blir i National Early Literacy Panel (NELP, 2008), definert som *kunnskap om bokstavnavn og bokstavlyder*. Kjersti Lundetræ (2021) utdyper denne definisjonen, og skriver at bokstavkunnskap handler om at man kan gjenkjenne og forme store og små bokstaver, at man

kjenner bokstavnavnet, og at man vet hvilke språklyder bokstavene representerer i skrevne ord (Lundetræ, 2021). Ifølge Jones og Reutzel (2012), er det når barna gjenkjenner bokstaver og assosierer symbolene med bokstavnavn og bokstavlyder, at de tar et viktig skritt fremover i sin tidlige lese- og skriveutvikling (Jones & Reutzel, 2012, s. 448). I denne delen vil jeg starte med å gjøre rede for begrepene *fonologisk bevissthet* og *det alfabetiske prinsipp*. Videre vil jeg si noe om hvordan rekkefølgen man introduserer bokstavene i, har betydning for bokstavinnlæringen. Deretter vil jeg gå nærmere inn på tempoet i bokstavinnlæring, med særlig vekt på rask bokstavinnlæring.

2.3.1 Fonologisk bevissthet

Fonologisk bevissthet handler om å være bevisst på at ord består av stavelser og lyder (Høigård, 2013, s. 26). Fonologisk bevissthet er også et overordnet begrep som innebærer alle former for bevissthet om ords lydstruktur (Lyster, 2019, s. 44). Dette er blant annet bevissthet om at ord rimer, bevissthet om at ord starter med samme eller forskjellig lyd, og bevissthet om at ord har stavelser (Lyster, 2019, s. 44). Av og til kan barn utvikle visse former for fonologisk bevissthet før de utvikler lese- og skriveferdigheter, som for eksempel evne til å høre at ord begynner med samme lyd, og til å høre at ord rimer (Lyster, 2019, s. 44). Fonologisk bevissthet er essensielt for at barna skal forstå at det finnes lyder i ordene, og at skriftspråket har sammenheng med talespråket. Fonologisk bevissthet kan sees på som grunnlaget for barnas mestring av det alfabetiske prinsippet (Lyster, 2019, s. 44).

2.3.2 Det alfabetiske prinsipp

Innlæring av bokstaver handler først og fremst om å forstå det alfabetiske prinsippet, altså å bli bevisst på at og hvordan språklyder i talespråket kan omsettes til bokstaver (Engen & Håland, 2005, s. 24). For å få til dette, må man kunne identifisere språklyder i talespråket, i tillegg til å kjenne bokstavformene og ha evne til å kople språklyder med bokstaver (Engen & Håland, 2005, s. 24; Traavik, 2013, s. 39). Forståelse av det alfabetiske prinsipp forutsetter dermed fonologisk bevissthet. Når barna mestrer og forstår det alfabetiske prinsipp, kan de altså avkode.

2.3.3 Bokstavrekkefølge

Det er viktig at man som lærer er bevisst på hvilke bokstaver man introduserer først. Bjerke og Johansen (2017) skriver at uavhengig av hvilket tempo man bruker på bokstavinnlæringen,

er det vanlig å begynne med bokstaver der den tilhørende lyden kan holdes lenge (Bjerke & Johansen, 2017, s. 119). Dette vil altså si lyder som ikke blir brutt når vi uttaler dem. Det kan også være lurt å starte med å introdusere bokstaver som forekommer ofte i språket vårt, og som er enkle å kombinere med andre bokstaver (Bjerke & Johansen, 2017, s. 119). På denne måten blir det lettere for elevene å lage ord de kjenner til fra før. I tillegg er det nødvendig å se på bokstavens former når man skal bestemme rekkefølgen på bokstavintroduksjonen. Om læreren presenterer formlike bokstaver, som for eksempel p, b og d, i en tett rekkefølge, kan dette skape forvirring hos elevene (Bjerke & Johansen, 2017, s. 119).

2.3.3.1 Store og små bokstaver

Tidligere har det vært vanlig å starte bokstavinnlæringen med store bokstaver. Nå innfører de fleste lærere både store og små bokstaver samtidig (Bjerke & Johansen, 2017). Likevel blir det anbefalt å starte med små trykte bokstaver, som bør brukes som lesebokstaver. Bjerke og Johansen (2017) begrunner dette med at små trykte bokstaver er de bokstavene som forekommer hyppigst i de tekstene elevene skal lese (Bjerke & Johansen, 2017). I tillegg kan små bokstaver være mer leservennlige enn store. Flere små bokstaver går «opp på loftet» og «ned i kjelleren», noe som gjør at de er lettere å skille fra hverandre enn store bokstaver, der alle bor i samme etasje (Bjerke & Johansen, 2017, s. 119).

2.3.4 Tempoet i bokstavinnlæringen

Det tradisjonelle innlæringstempoet på bokstavinnlæringen i norsk skole, har vært å bruke én uke per bokstav. Noen har til og med brukt opp til to uker på én bokstav (Bjerke & Johansen, 2017, s. 120). Ifølge Engen og Håland (2005) har den tradisjonelle bokstavprogresjonen blitt brukt for at alle elevene skal klare å henge med, og for at elevene skal få nok tid til å automatisere sin kunnskap om bokstavene (Engen & Håland, 2005, s. 25). Samtidig skriver Rongved (2020) at et problem med å ha et tradisjonelt tempo på bokstavinnlæringen er at elevene som strever, og som trenger mange repetisjoner, ikke får like stor mulighet til dette (Rongved, 2020). Bjerke og Johansen (2017) mener også at det kan se ut som om vi har tatt oss litt for god tid med tempoet på bokstavinnlæringen i norsk skole (Bjerke & Johansen, 2017, s. 120). Det finnes flere forskere som stiller seg kritisk til tempoet i den tradisjonelle bokstavinnlæringen, blant annet Treiman, Tincoff, Rodriguez, Muazaki og Francis (1998) og Jones og Reutzel (2012). De mener det er unødvendig å bruke lang tid på bokstavinnlæringen, med bakgrunn i at de fleste barn har blitt eksponert for bokstaver og har kjennskap til dem før

de starter på skolen (Treiman et al., 1998; Jones & Reutzel, 2012). Jones og Reutzel (2012) skriver også at et tradisjonelt innlæringstempo trolig vil føre til at elevene kommer senere i gang med lese- og skriveutviklingen (Jones & Reutzel, 2012, s. 82). Et raskere innlæringstempo vil angivelig bidra til at elevene får en bedre progresjon i lesing og skriving (Blaiklock, 2004, s. 53).

I de senere årene har rask bokstavinnlæring blitt mer og mer utbredt. Rask bokstavinnlæring innebærer at en introduserer to eller flere bokstaver i uken. Det raske innlæringstempoet kan utføres på forskjellige måter. Bjerke og Johansen (2017) viser til en skole som har introdusert fire bokstaver i uken. Dette holdt de på med i tre uker, før de stoppet opp og repeterte i to uker, før de tok tre nye uker med fire bokstaver i uken (Bjerke & Johansen, 2017, s. 121). Kjersti Lundetræ anbefaler å introdusere to bokstaver i uken, med en repetisjonsuke etter høstferien (Bjerke & Johansen, 2017). Begge introduksjonsmetodene går under rask bokstavinnlæring. Reidun Flugstad Rygg (2016) mener at rask bokstavinnlæring er en positiv tilnærming, og at når elevene får tilgang til alle bokstavene er det lettere å sette dem inn i en språklig sammenheng (Rygg, 2016, s. 52). Videre skriver Rygg (2016) at på denne måten vil elevene raskere forstå sammenhengen mellom bokstavnavn og bokstavlyd, ettersom de får et større mangfold av bokstaver og får mulighet til å benytte dem tidligere i språklig kommunikasjon (Rygg, 2016, s. 52).

Det er imidlertid ikke alle som har tatt rask bokstavinnlæring positivt imot. Jørgen Frost og Caroline Solem (2017) er blant dem som stiller seg kritisk til det raske tempoet på bokstavinnlæringen (Frost & Solem, 2017). De mener at det raske tempoet kan være med på å dra vekk fokuset på og viktigheten av at elevene utvikler en språklig bevissthet, noe som kan være uheldig for mange elever (Frost & Solem, 2017). Engen og Håland (2005) påpeker at det er viktig å ikke gå for fort fram med bokstavinnlæringen, av den grunn at noen elever vil slite med å henge med (Engen & Håland, 2005, s. 25). Samtidig mener de at et for sakte tempo kan føre til at bokstavinnlæringen oppleves som kjedelig og lite funksjonelt (Engen & Håland, 2005, s. 25). Bjerke og Johansen (2017) påpeker også at det å være ferdig med bokstavene, betyr ikke at klassen ikke skal komme tilbake til dem (Bjerke & Johansen, 2017, s. 122). Selv om elevene har kommet gjennom hele alfabetet, er det nødvendig for elevene å repetere og jobbe mer med bokstavene (Bjerke & Johansen, 2017, s. 122).

2.4 Tidligere forskning på rask bokstavinnlæring

Som nevnt i kapittel 1.1 har tempoet på bokstavinnlæringen blitt diskutert og debattert de siste årene. Likevel er det fremdeles noe begrenset forskning på temaet rask bokstavinnlæring. Det finnes imidlertid norsk og internasjonal forskning på rask bokstavinnlæring, samt masteroppgaver som belyser og undersøker feltet. I denne delen vil jeg vise til og presentere både norsk og internasjonal forskning på temaet.

2.4.1 Norsk forskning på rask bokstavinnlæring

Kristin Sunde og Kjersti Lundetræ (2019) er de norske forskerne som har skrevet mest om rask bokstavinnlæring i norske klasserom. De mener at rask bokstavinnlæring kan være med på å endre undervisningspraksis generelt. For å undersøke om rask bokstavinnlæring virkelig påvirker annen undervisningspraksis, gjorde Sunde og Lundetræ (2019) en undersøkelse der de sendte ut spørreskjemaer til 51 norske førsteklasse lærere. (Sunde & Lundetræ, 2019, s. 67). Lærerne som deltok, avsluttet bokstavinnlæringen på ulike tider mellom september og juni (Sunde & Lundetræ, 2019, s. 62). Flesteparten av dem som deltok i spørreundersøkelsen, virket positiv til rask bokstavinnlæring. Funnene viser at det er en klar sammenheng mellom rask bokstavinnlæring og annen undervisningspraksis, men at denne sammenhengen er mer tydelig i det andre semesteret enn i det første (Sunde & Lundetræ, 2019, s. 71). Dette begrunnes med at det at bokstavundervisningen blir fullført tidligere, bidrar til at det blir frigjort mer tid i det andre semesteret som kan brukes til lesing og skriving. Ifølge Sunde og Lundetræ (2019) bidrar ikke rask bokstavinnlæring bare til å frigjøre tid til mer individuell lese- og skriveopplæring, men det vil også gjøre det mulig for elevene å begynne å lese og skrive lengre tekster tidligere (Sunde & Lundetræ, 2019, s. 62). Dette er forklart ved at elevene lærer bokstavene raskere og dermed får tilgang til alle bokstavene tidligere. Dette vil angivelig gjøre at elevene får tidligere tilgang til mer meningsfulle tekster og skriveoppgaver, noe som ifølge Sunde og Lundetræ (2019) kan føre til at elevene får en mer meningsfull lese- og skriveopplæring. Det raske tempoet på bokstavinnlæringen påvirker altså elevenes lesing og skriving på en positiv måte, ifølge Sunde og Lundetræ (2019).

Kristin Sunde, Bjarte Furnes og Kjersti Lundetræ (2020) ønsket å undersøke hvordan rask bokstavinnlæring påvirker elevenes utvikling av bokstavkunnskap, lesing av ord og staving i løpet av deres første år på skolen. Dette ble undersøkt gjennom et naturlig eksperiment, der det ble utført tester to ganger i løpet av det første året på skolen; en i starten og en på slutten

av skoleåret. En slik tilnærming fører altså til at man kan sammenligne tilstanden før og etter tiltaket, for å finne ut om en endring har funnet sted (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 70). Testene målte blant annet gjenkjenning av bokstavlyd, ordforråd og ordgjenkjenning. Utvalget besto av elever fra 51 kontrollklasser på 51 skoler (Sunde et al., 2020, s. 144). Elevene som ble testet ble delt inn i to grupper. En hovedgruppe, som benyttet rask bokstavinnlæring, og en kontrollgruppe som benyttet tradisjonell bokstavinnlæring. Studien viser at rask bokstavinnlæring har en positiv virkning på elevenes ferdigheter innenfor bokstavkunnskap, ordlesning og staving, som igjen spiller positivt inn på elevenes utvikling av leseferdigheter. Videre viser studien at rask bokstavinnlæring gagnar best de elevene som presterer dårligst og sliter mest med lesing. Det er altså at elevene som sliter, som får størst utbytte av rask bokstavinnlæring, ifølge Sunde et al. (2020). Sunde et al. (2020) begynner dette med at ved å lese alle bokstavene tidlig, får elevene bedre tid til å repetere dem, noe som frigjør tid til videreutvikling av lese- og skriveferdigheter (Sunde et al., 2020, s. 21).

Rask bokstavinnlæring er et tema som det finnes lite norsk forskning på, men de senere årene har flere masteroppgaver belyst temaet, med ulike vinklinger. En av disse er masteroppgaven til Dybdahl (2021) som intervjuet seks lærere som benyttet rask bokstavinnlæring. I masteroppgaven undersøker Dybdahl (2021) hvilke tanker og erfaringer lærere har med rask bokstavinnlæring, og om digitale verktøy er en nødvendighet eller en ressurs i bokstavinnlæringen (Dybdahl, 2021, s. 9). Funnene til Dybdahl (2021) knyttet til den første delen av problemstillingen, viser blant annet at lærerne hadde positive erfaringer med et raskt innlæringstempo, til tross for at de tidligere var skeptisk til det raske tempoet, og usikre på hva som lå i begrepet rask bokstavinnlæring. Et annet funn er at lærerne ofte ikke valgte rask bokstavinnlæring selv, og hadde lite metodefrihet når det gjaldt innlæringstempo på bokstavene (Dybdahl, 2021). Biti og Ingebrigtsen (2017) undersøker hvilke muligheter og utfordringer rask bokstavinnlæring gir for tilpasset opplæring. De intervjuet fire lærere og fant ut at rask bokstavinnlæring gjør det lettere å tilpasse opplæringen for elever som var kommet lengre i lese- og skriveutviklingen, men at det likevel var en del elever som slet med å henge med (Biti & Ingebrigtsen, 2017). Også Ekberg (2020) har skrevet masteroppgave om rask bokstavinnlæring. I sin oppgave undersøker hun hvordan rask bokstavinnlæring påvirker eleven sin tro på å mestre lesing (Ekberg, 2020). Metoden som ble brukt i oppgaven var seks kvalitative intervju. Ekberg (2020) fant ut at lærerne var fornøyde med rask bokstavinnlæring, av den grunn at det bidrar til at elevene kan komme fortere i gang med å lese og skrive mer meningsfulle tekster (Ekberg, 2020). Min studie skiller seg fra de nevnte masteroppgavene

ved at jeg benytter fokusgruppesamtaler, for slik å få bedre mulighet til å skaffe informasjon gjennom samhandling i en gruppe. Jeg kommer tilbake til metodevalg i kapittel 3. I denne masteroppgaven belyses også lærerperspektivet tydeligere, ved at oppgavens problemstilling spesifikt spør om «læreres erfaringer».

2.4.2 Internasjonal forskning på rask bokstavinnlæring

Rask bokstavinnlæring anbefales i flere internasjonale studier (Bjerke & Johansen, 2017). Treiman, Tincoff, Rodriguez, Muazaki og Francis (1998) er blant noen av dem som stiller seg kritisk til den tradisjonelle bokstavinnlæringen. Dette begrunner de med at mange elever allerede har erfaring med enkelte bokstaver når de starter på skolen. Treiman et al. (1998) understreker også viktigheten av bokstavlydkunnskap i bokstavinnlæringen. De mener at å lære seg lydene som bokstavene representerer, gir et viktig grunnlag for å tilegne seg leseferdigheter. Ifølge Treiman et al. (1998) er det enkelte bokstavlyder som er lettere å lære enn andre. For å undersøke hva som er årsaken til dette, analyserte de barns kunnskap om bokstavlyder. De undersøkte dette gjennom å analysere ferdigheter med bokstavlyder og bokstavnavn hos 660 barn med et aldersspenn på tre og syv år. I tillegg undersøkte de førskolebarns evne til å lære ulike bokstavlyder (Treiman et al., 1998, s. 1524). Funnene i studien viser at kunnskap om bokstavlyder og bokstavnavn avhenger av om bokstavlyden forekommer i bokstavnavnet, og om den forekommer i starten eller på slutten av bokstavnavnet (Treiman et al., 1998, s. 1534). Resultatene viser at om bokstavlyden uttales først i bokstavnavnet, som for eksempel i bokstaven *b*, er bokstaven lettere å lære for elevene (Treiman et al., 1998, s. 1525). Hvis man skal uttale bokstavnavnet *m* derimot, starter man med lyden *e* og avslutter med lyden *m*. Bokstavlyden forekommer altså i bokstavnavnet, men den forekommer på slutten istedenfor i starten. Treiman et al. (1998) konkluderer derfor med at rask bokstavinnlæring fungerer godt på de bokstavene der bokstavlyden tilsvare bokstavnavnet, men at en slik innlæringsmetode er utilstrekkelig når bokstavlyd og bokstavnavn ikke samsvarer (Treiman et al., 1998, s. 1537). Treiman et al. (1998) anbefaler derfor å bruke mindre tid på de lette bokstavene, og mer tid på de vanskelige bokstavene (Treiman et al., 1998).

Også Jones og Reutzel (2012) og Jones et al. (2013) er kritisk til det tradisjonelle tempoet på bokstavinnlæringen. I sin artikkel om en forbedret alfabetundervisning, poengterer Jones et al. (2013) at for at elevene skal lykkes med bokstavkunnskap, er det viktig at man vurderer effektive tilnærminger til bokstavinnlæring (Jones et al., 2013, s. 81). De melder at det er

unødvendig å bruke lang tid på å introdusere bokstavene. Dette blir begrunnet med barnas tidligere eksponering for bokstaver. Når elevene starter i første klasse, er det mange av dem som gjerne er kjent med en del av bokstavene og som kan bokstavene i sitt eget navn. I tillegg mener Jones et al. (2013) at en sakte bokstavprogresjon kan føre til at det blir mindre tid til å arbeide med lesing og leseforståelse (Jones et al., 2013). Dermed har de utviklet en ny metode som skal forbedre alfabetundervisningen, EAK, som står for *enhanced alphabet knowledge*. EAK består av tre hovedkomponenter: innlæring av én bokstav per dag i fem uker, repetisjonsøker og undervisning som gir effektiv bokstavinnlæring (Jones & Reutzel, 2012, s. 456). Undervisningsøkene skal være korte, og elevene skal lære identifisering av bokstavnavn og bokstavlyder, gjenkjenning og repetering av bokstaver i tekster, samt produsere tekst (Jones & Reutzel, 2012, s. 456).

For å undersøke effekten av den utviklede metoden, gjorde Jones og Reutzel (2012) en sammenligning av EAK og den vanlige alfabetundervisningen gjennom en toårig undersøkende forskningsstudie. Dette ble gjort gjennom en naturalistisk kvasiexperimentell metode der bokstavinnlæringen ble forsket på i 13 klasserom på fire urbane skoler i USA. I løpet av det første året av studien, brukte ni lærere EAK, mens fire lærere brukte den vanlige alfabetundervisningen. Funnene viste at EAK-introduksjonen var mer effektiv for å redusere elever som var i risiko for å utvikle lesevansker (Jones & Reutzel, 2012, s. 457). I det andre året av studien, byttet de fire lærerne som hadde benyttet vanlig alfabetundervisning, over til EAK. Gjennom denne tilnærmingen var vesentlig færre av elevene i risiko for å utvikle lesevansker. Gjennom forskningsstudien fant Jones og Reutzel (2012) altså ut at elevene i klassene som brukte EAK, opplevde større suksess med å tilegne seg alfabetisk kunnskap enn elevene i klassene som fikk vanlig alfabetundervisning. Funnene viste at mer intensiv eksponering for og praktisk øvelse med bokstavene, førte til at elevene fikk bedre resultater.

3.0 Metode

I dette kapittelet gjør jeg rede for forskningsmetoden jeg har benyttet for å svare på oppgavens problemstilling. Først begrunner jeg valg av metode og datainnsamling, videre gjør jeg rede for utvalg, og forklarer hvordan jeg har gått fram i arbeidet med rekruttering av informanter. Deretter sier jeg noe om prosessen med bearbeiding og analyse av data. Avslutningsvis peker jeg på kvalitetskriterier for studien, og vurderer relevante forskningsetiske hensyn.

3.1 Valg av forskningsmetode: Kvalitativ tilnærming

For å søke svar på problemstillingen min, benyttet jeg en kvalitativ tilnærming. En kvalitativ tilnærming innebærer å hente informasjon om virkeligheten gjennom ord eller språk, i motsetning til en kvantitativ tilnærming som er basert på at informasjon om virkeligheten formidles ved hjelp av tall (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 89). En kvalitativ metode vil som oftest ha fokus på prosesser og caser (Blikstad-Balas & Dalland, 2021, s. 22). Postholm og Jacobsen (2018) forklarer at å samle inn kvalitative data, handler om å samle inn data i form av ord som bidrar til å forstå menneskers handlinger og meningsskaping (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 113). Med andre ord vil en kvalitativ metode bidra til en forståelse av hvordan verden oppfattes, og hvilke relasjoner som betyr noe (Svenkerud, 2021, s. 91). Kvalitative metoder kan slik bidra til å få en forståelse av menneskers opplevelser og refleksjoner.

Min masteroppgave hadde som mål å undersøke læreres erfaringer med rask bokstavinnlæring. En kvalitativ tilnærming ga meg mulighet til å gå nærmere inn på lærerperspektivet, og undersøke hva som er bakgrunnen for lærernes valg og meninger. Bakgrunnen for valg av metode henger derfor tett sammen med mitt ønske om å få en dypere forståelse av lærernes tanker om og erfaringer med rask bokstavinnlæring. På bakgrunn av at en kvalitativ tilnærming gir mulighet til å dykke dypere inn i et tema med et lite utvalg mennesker, kan tilnærmingen bidra til en større innsikt i de enkeltes tanker og erfaringer.

3.2 Datainnsamling

Datainnsamling vil si innsamling av den dokumentasjonen, eller de *dataene*, som gjenspeiler den virkeligheten som undersøkes (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 18). Det finnes mange ulike metoder for datainnsamling innenfor kvalitativ forskning, men det er avgjørende

at forsker samler inn pålitelige data som kan gi relevante svar på valgte problemstilling (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 19). Primærmetoden for datainnsamling til denne studien er fokusgruppesamtale. Av praktiske grunner, som jeg vil komme tilbake til, endte jeg opp å supplere med et semistrukturert intervju.

3.2.1 Fokusgruppesamtale

Halkier (2010) definerer en fokusgruppe som «en forskningsmetode der data produseres gjennom samhandling i en gruppe rundt et tema som forskeren har bestemt» (Halkier, 2010, s. 10). Fokusgruppesamtaler er ikke det samme som gruppeintervjuer, selv om de ofte kan bli forvekslet med denne metoden (Halkier, 2010, s. 9). I en fokusgruppesamtale blir kunnskap konstruert gjennom at deltakerne samler seg rundt spesifikke saker for å forbedre situasjoner og forhold som de befinner seg i (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 127). Dette vil si at det er først og fremst samspillet mellom deltakerne som er i fokus, i motsetning til gruppeintervjuer som kjennetegnes av samspillet mellom deltakerne og forskeren som intervjuer (Halkier, 2010, s. 9). Samspillet mellom deltakerne i fokusgruppesamtaler gjør at det er en større mulighet for at deltakerne snakker seg inn i et fokusområde. Et eksempel fra fokusgruppesamtalen til denne studien, er at deltakerne bidro til at tilpasset opplæring kom fram i fokus, selv om de ikke fikk spesifikke spørsmål som omhandlet dette temaet. I en fokusgruppe er altså samspillet fokusert på et spesifikt emne som forskeren bestemmer, samtidig som det kan oppstå nye temaer som er relevant, og som forskeren ikke har tenkt på i forkant (Halkier, 2010, s. 9). Kombinasjonen av samhandling mellom deltakerne i gruppen og et forskerstyrt emnefokus, er altså det som kjennetegner fokusgrupper (Halkier, 2010, s. 10). Deltakerne må forholde seg til hverandres utsagn og meninger (Svenkerud, 2021, s. 94). Om jeg hadde benyttet enkeltintervju, hadde det gjerne blitt en mer styrt samtale der deltakeren svarer på ett spørsmål, og deretter går videre til neste. Det at deltakerne i en fokusgruppesamtale har andre deltakere å lene seg på, kan føre til at de får mer tid til å tenke, og dermed trekker fram momenter de gjerne ikke ville ha kommet på i et enkeltintervju. I tillegg vil en fokusgruppesamtale gjøre at deltakerne får andre personer å diskutere og drøfte med, og dermed kommer innpå temaer som er viktig for dem.

Halkier (2010) forklarer at kombinasjonen av gruppesamhandling og emnefokus gjør at metoden fungerer godt til å produsere empiriske data som sier noe om betydningsdannelse i grupper (Halkier, 2010, s. 10). Betydningsdannelse er en del av menneskers sosiale erfaringer som blir så selvfølgelig at de blir tatt for gitt (Halkier, 2010, s. 10). Gjennom fokusgrupper

blir dermed deltakerne «tvunget» til å snakke eksplisitt om temaet (Halkier, 2010, s. 10). Dette vil si at deltakerne må være direkte og tydelig både i møte med hverandre og med temaet. I en gruppesituasjon kan deltakerne være både enig og uenig. Deltakernes erfaringer og opplevelser, kan gjøre at de har ulike tanker om temaet. Fokusgrupper bidrar derfor med innsikt i hva en gruppe mennesker kan bli enige eller uenige om (Halkier, 2010, s. 10). Når man har en fokusgruppe med ulike mennesker og personligheter, vil det sannsynligvis komme fram forskjellige meninger. Dette kan bidra til en spennende og innholdsrik samtale. I tillegg kan deltakerne gjerne være enige om noe, men ha ulike grunner for hvorfor de mener det samme. Deltakerne må derfor være tydelige i samtalen og argumentere og begrunne for sine meninger, gjerne i større grad enn i et enkeltintervju. I en fokusgruppesamtale må deltakerne altså sette ord på hvordan de forstår og bruker begreper, noe som gjør at vi som forskere slippes inn i deres måte å tenke på (Svenkerud, 2021, s. 94).

3.2.1.1 Styrker og svakheter ved metodevalg

Uansett hvilken innsamlingsmetode man bruker til et prosjekt, vil det alltid finnes styrker og svakheter ved den enkelte metode. En styrke med å benytte fokusgruppesamtale som metode, er at metoden er godt egnet til å produsere data om gruppens fortolkninger, samhandling og normer (Halkier, 2010, s. 13). Man får altså innsikt i hva en gruppe mennesker kan bli enig eller uenig om, og får tilgang til gruppens refleksjoner og diskusjoner.

En svakhet med fokusgrupper er at man ikke får så stor innsikt i det enkelte individets erfaringer og forståelser (Halkier, 2010, s. 13). Dette har å gjøre med at man aldri vet hvordan gruppedynamikken i samtalen blir, og at det er omtrent umulig at hver deltaker får snakket like mye. I tillegg har forskeren i en fokusgruppe en mye mer tilbaketrukket rolle enn i andre intervjuer, og vil dermed ikke ha like stor anledning til å stille spørsmål rettet mot enkeltindivider (Halkier, 2010, s. 13).

Samtidig er en viktig styrke til fokusgruppesamtaler at den sosiale samhandlingen, altså selve samspillet i gruppen, er kilden til data (Halkier, 2010, s. 14). Deltakerne har ulike erfaringer og forståelser, noe som i en gruppeprosess vil bidra til at kunnskap blir produsert (Halkier, 2010, s. 14). Deltakerne i gruppen får mulighet til å stille spørsmål ved og kommentere hverandres uttalelser, ut fra en kontekstuell forståelse som man som forsker ikke har (Halkier, 2010, s. 15). Gruppen blir altså brukt som et middel til å produsere mer komplekse data, noe som vil være vanskelig å få fram i individuelle intervjuer (Halkier, 2010, s. 14-15).

3.2.2 Semistrukturert intervju

Med bakgrunn i at en av informantene mine ikke hadde mulighet til å stille til fokusgruppesamtalen, valgte jeg å supplere fokusgruppesamtalen med et enkeltintervju med informanten. Postholm og Jacobsen (2018) understreker at det finnes flere ulike typer intervju (Postholm & Jacobsen, 2018). Gjennom et semistrukturert intervju, får man tilgang til og forståelse for deltakernes perspektiv (Kvale & Brinkmann, 2015). Med hensyn til at prosjektets mål er å få vite noe om læreres erfaringer med rask bokstavinnlæring, var det altså mest hensiktsmessig å benytte en semistrukturert tilnærming til intervjuet. Et semistrukturert intervju fokuserer altså på informantens opplevelse av emnet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 44).

Intervjuet ble strukturert ved hjelp av den planlagte intervjuguiden, samtidig som det var semistrukturert med hensyn til rekkefølgen på spørsmålene, noe som kjennetegner semistrukturerte intervjuer (Postholm & Jacobsen, 2018). Kvale og Brinkmann (2015) forklarer at et semistrukturert intervju verken er en åpen eller en lukket samtale, men en delvis strukturert samtale (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46).

Intervjuet ble preget av både planlagte og uplanlagte oppfølgingsspørsmål. De planlagte oppfølgingsspørsmålene var spørsmål som jeg på forhånd tenkte virket relevante for hovedspørsmålene. Samtidig valgte jeg ved flere anledninger å stille oppfølgingsspørsmål jeg ikke hadde planlagt på forhånd. Et eksempel på dette er når informanten snakket om at elever som strever kan bli demotivert av et for raskt tempo på bokstavinnlæringen. Her valgte jeg å stille et oppfølgingsspørsmål der jeg lurte på om elever med gode forutsetninger i lesing og skriving, vil bli mer motivert av et raskt tempo på bokstavinnlæringen.

3.3 Utvalg

Rekruttering av informanter ble utført i perioden august 2022 til november 2022. Halkier (2010) påpeker at utvelgelsen av deltakerne til fokusgrupper er viktig (Halkier, 2010). På bakgrunn av at kvalitative metoder tar for seg et lite utvalg, forutsettes det at utvelgingen ikke kan være tilfeldig (Halkier, 2010, s. 30). Dette innebærer at man er bevisst på hvilke deltakere man velger, og at man utformer viktige utvalgskriterier i forkant av utvelgingen (Halkier, 2010, s. 30). Denne studien handlet om å undersøke hvordan lærere erfarer rask

bokstavinnlæring. Det var derfor avgjørende å få tak i informanter som var norsklærere, som hadde erfaring med å jobbe i begynneropplæringen, og som hadde erfaring med rask bokstavinnlæring. Det var altså viktig å skaffe deltakere som hadde disse kvalifikasjonene og yrkeserfaringene.

Ifølge Svenkerud (2021) finnes det ikke noe klart svar på hvor mange informanter man bør ha i en kvalitativ tilnærming (Svenkerud, 2021). Svenkerud (2021) tydeliggjør også at uansett utvalg, er det aller viktigst å skaffe informanter som er villige til å dele informasjon åpent og ærlig (Svenkerud, 2021, s. 98). I fokusgrupper varierer det også hvor mange deltakere som er anbefalt, men Halkier (2010) skriver at en fokusgruppe vanligvis består av alt i fra seks til tolv deltakere (Halkier, 2010, s. 38). Det finnes imidlertid fordeler og ulemper med både små og store grupper. En ulempe med å bruke små grupper er at det kan bli for lite dynamisk samhandling, spesielt hvis deltakerne i gruppen har veldig like tanker eller ikke er spesielt engasjert i temaet de diskuterer (Halkier, 2010, s. 39). Samtidig er et argument for å bruke små grupper at man i større grad vil være i stand til å bearbeide datamaterialet i dybden; det er vanskeligere å analysere datamaterialet til større grupper (Halkier, 2010, s. 39).

I utgangspunktet hadde jeg satt et mål om å skaffe åtte til ti informanter til fokusgruppesamtalen. For å få tak i informanter sendte jeg ut eposter til rektorer, avdelingsledere og lærere ved ulike skoler. Det var svært vanskelig å finne informanter som kunne stille, og jeg kontaktet i overkant av tjue stykk uten hell. Jeg fikk først informanter da jeg sendte personlige tekstmeldinger til noen lærere jeg hadde kjennskap til; de ga meg også kontaktinformasjon til andre lærere som ville delta i prosjektet. Det endelige utvalget til denne studien ble fem informanter, der alle informantene hadde de kvalifikasjonene og erfaringene jeg var ute etter. På grunn av utfordringer med å finne en dato som passet for alle, ble den siste samtalen et enkeltintervju. Antall deltakende i fokusgruppesamtalen, ble dermed fire. De fire deltakerne i fokusgruppesamtalen jobbet på samme skole, mens deltakeren i enkeltintervjuet jobbet på en annen skole. Dette kan sees på en begrensning, noe jeg vil komme tilbake til i kapittel 3.6.1. Det ville opplagt vært mer hensiktsmessig å ha flere informanter, men på grunn av utfordringer knyttet til å få tak i nok folk, som trolig kan ha en sammenheng med lærerstreiken 2022, endte jeg opp med dette utvalget.

3.4 Utvikling av intervjuguide

Når man skal gjennomføre intervjuer eller samtaler, er det viktig å ha en plan for gjennomføringen (Svenkerud, 2021, s. 95). I forkant av fokusgruppesamtalen, forberedte jeg derfor en intervjuguide som utgangspunkt for samtalen. Postholm og Jacobsen (2018) forteller at intervjuguiden for fokusgruppesamtaler, gjerne er lik den man utformer for et semistrukturert intervju (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 127). Denne intervjuguiden ble derfor også utgangspunkt for det semistrukturerte intervjuet. Kvale og Brinkmann (2015) skriver at en intervjuguide skal ivareta både den tematiske dimensjonen og den dynamiske dimensjonen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 162). Den tematiske dimensjonen tar hensyn til produksjon av kunnskap, altså å ivareta forskningsprosjektets problemstilling (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 162). Den dynamiske dimensjonen tar hensyn til den interpersonlige relasjonen i intervjuet, og innebærer å skape en god intervjusituasjon (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 163). Når man skal utforme en intervjuguide må man altså balansere det teoretiske og det menneskelige (Svenkerud, 2021, s. 95). Begge dimensjonene ligger derfor til grunn for intervjuguiden til denne studien. Den tematiske dimensjonen ble ivaretatt ved at jeg konstruerte spørsmål som var relevante for problemstillingen, og som inneholdt presise fagbegreper lærerne var fortrolig med. Den dynamiske dimensjonen ble ivaretatt ved at jeg inkluderte åpne spørsmål som kunne lede til en fruktbar diskusjon blant informantene, og ved at jeg forsøkte å legge til rette for en god dynamikk i gruppen.

Hvordan man strukturerer samtalen og spørsmålene, er også et viktig valg man må ta i forkant av gjennomføringen (Halkier 2010, s. 45). Det finnes tre struktureringsmodeller innenfor fokusgruppelitteraturen, løs modell, stram modell og traktmodell (Halkier, 2010, s. 45). En løs modell har få og veldig åpne innledningsspørsmål, en stram modell har flere og mer spesifikke spørsmål, og en traktmodell er en kombinasjon av de førstnevnte, der man begynner åpent og avslutter mer strukturert (Halkier, 2010, s. 45). I denne studien valgte jeg å operere med traktmodellen, der det innledningsvis ble presentert få og åpne spørsmål, før jeg spisset samtalen med mer spesifikke spørsmål. Dette bidro til mer plass til deltakernes perspektiver og samhandling med hverandre, i tillegg til at det sikret at de viktigste forskningsspørsmålene til studien ble besvart og belyst (Halier, 2010, s. 47).

De første spørsmålene i intervjuguiden (se vedlegg 3) handlet om deltakernes erfaring med begynneropplæring og rask bokstavinnlæring. Disse spørsmålene var som sagt ganske åpne, og deltakerne kunne selv velge om de for eksempel ville gå inn på hvor «lang» erfaring de har

med rask bokstavinnlæring eller hvordan de har erfart at undervisningen er lagt opp i bokstavinnlæringen. Innledningsspørsmålene ble utformet for å få innsikt i deltakernes erfaringer om temaet generelt; disse erfaringene ligger jo til grunn for deres meninger. De neste spørsmålene var mer spesifikke enn innledningsspørsmålene, men samtidig åpne nok for å få i gang refleksjon og diskusjon mellom deltakerne. Disse spørsmålene tok blant annet opp fordeler og ulemper med rask bokstavinnlæring, hva deltakerne erfarer at «skiller» rask bokstavinnlæring fra tradisjonell bokstavinnlæring og hvordan og om bokstavinnlæringens tempo påvirker elevenes motivasjon til å lese og skrive.

3.5 Bearbeiding og analyse av data

I etterkant av fokusgruppesamtalen og det semistrukturerte intervjuet, gikk jeg i gang med å bearbeide datamaterialet som var samlet inn. Jeg startet med å transkribere begge samtalene. Deretter ble datamaterialet grovsortert, kodet, kategorisert, og analysert.

3.5.1 Transkribering

Transkriberingen er som regel det første man gjør med det innsamlede datamaterialet, og kan sees på som grovarbeid som utføres før man begynner å bearbeide data (Halkier, 2010, s. 81). Jeg startet med å transkribere datamaterialet fra fokusgruppesamtalen; den ble gjennomført før enkeltintervjuet. Det at jeg fikk transkribert materialet fra fokusgruppesamtalen tidlig, gjorde meg i stand til å trekke ut momenter fra fokusgruppesamtalen, og bruke det i det semistrukturerte intervjuet. Et eksempel på dette er at det i fokusgruppesamtalen kom fram at det å bruke en kombinasjon av rask og tradisjonell bokstavinnlæring kan virke positivt på elevene. Dette var et interessant funn som jeg valgte å ta opp i det semistrukturerte intervjuet, for slik få innsikt i hvilke tanker denne informanten hadde om en slik løsning.

Jeg valgte også å starte transkriberingen så tidlig som mulig, med hensyn til at samtalene da var friskt i minnet, noe som blant annet gjorde det lettere å kunne skille informantenes stemmer fra hverandre. I en fokusgruppesamtale er det lett for at informantene snakker litt i munnen på hverandre, og det kan være vanskelig å skille stemmene fra hverandre. Det er dermed viktig å ta seg god tid med transkriberingen, og prøve så godt som mulig å identifisere hvem som snakker (Halkier, 2010, s. 83). Det at fokusgruppesamtalen bar preg av at informantene pratet litt i munnen på hverandre og at de benyttet en del uferdige setninger,

gjorde transkriberingen tidvis utfordrende. Like fullt mener jeg den ble rimelig nøyaktig og detaljert.

Jeg startet også med transkriberingsprosessen til det semistrukturerte intervjuet så tidlig som mulig. Transkriberingen av denne samtalen var betraktelig enklere og mindre tidkrevende enn den første. Under transkriberingsprosessen oppdaget jeg at jeg hadde en mer deltakende rolle i enkeltintervjuet enn i fokusgruppesamtalen. Dette kan ha noe med at når det kun er forsker og deltaker i en samtale, er det gjerne mer naturlig å komme med bekreftende ord eller setninger. Dette er for å få en bedre flyt i samtalen og for å vise at man lytter til hva deltakeren sier. I fokusgruppesamtalen kunne deltakerne lene seg litt på hverandre og komme med bekreftelser på at de lyttet til og forsto hverandre. Transkriberingen av det semistrukturerte intervjuet bærer dermed preg av flere ord eller setninger fra meg som forsker, som for eksempel «ja», «spennende», «skjønner» og lignende. I tillegg ble det stilt flere avklaringsspørsmål og oppfølgingsspørsmål i dette intervjuet. Dette var både for å få en bedre flyt i samtalen, og for å dykke dypere inn i informantens tanker og erfaringer.

3.5.2 Analyse

Bearbeiding av kvalitativ data innebærer at dataen må tolkes og analyseres. Det finnes flere analysemetoder innenfor kvalitativ forskning. I denne delen vil jeg gjøre rede for induktiv og deduktiv analysemetode, tematisk analyse, og begrunne for valg i analyseprosessen.

3.5.2.1 Induktiv og deduktiv analysemetode

I forskningsprosessen til denne masteroppgaven vekslet jeg mellom en induktiv og en deduktiv analysemetode. En induktiv analysemetode er en åpen tilnærming, der forskeren samler inn relevant informasjon med et åpent sinn, og deretter systematiserer datamaterialet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 101). Induktiv analysemetode innebærer altså at man er åpen og ikke har noen eksisterende kunnskap om temaet på forhånd. En styrke med en induktiv tilnærming er at det gjør det mulig å utvikle nye kategorier om temaer som det finnes lite kunnskap om fra før (Bakken & Andersson-Bakken, 2021, s. 313). En deduktiv analysemetode er en lukket tilnærming, hvor forskeren har hypoteser om et tema, og deretter samler inn empiri for å se om hypotesene stemmer (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 101). Man utvikler altså kategorier basert på eksisterende kunnskap om temaet man skal undersøke (Bakken & Andersson-Bakken, 2021, s. 312). Den induktive analysemetoden er altså åpen og

forskeren går fra empiri til teori, mens den deduktive analysemetoden er lukket og forskeren går fra teori til empiri. Postholm og Jacobsen (2018) påpeker at det er umulig å være rent induktiv eller deduktiv (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 102).

I studien brukte jeg altså både deduktiv og induktiv metode, men primært deduktiv. Det som fikk meg til å bli nysgjerrig på temaet rask bokstavinnlæring, var blant annet erfaring med at det er et stort språk i oppfatninger om innlæringstempo både i praksisfeltet og i teorien. Det at jeg hadde lest teori og tidligere forskning på temaet før jeg begynte å forske selv, innebar at jeg hadde både kunnskaper og formening om temaet på forhånd. Samtidig hadde jeg, gjennom praksiserfaringer, fått oppleve at teorien ikke alltid stemmer med virkeligheten. Jeg hadde likevel en åpen holdning til temaet, og jeg forholdt meg nøytral til temaet under samtalen. I tillegg baserer fokusgruppesamtaler seg på en åpenhet i forhold til deltakernes store plass i samtalen, og at forskeren ikke er like aktiv med å stille spørsmål (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 127). Semistrukturerte intervjuer har også en åpenhet med tanke på deltakernes mulighet til å bringe inn andre temaer eller elementer etter eget ønske (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 128).

3.5.2.2 Tematisk analyse

Tematisk analyse er en metode for bearbeiding av data, og kalles ofte koding. Dette handler om å systematisk redusere og skaffe seg et overblikk over datamaterialet (Halkier, 2010, s. 84). Koding innebærer altså at man reduserer et stort datamateriale, og gir tematiske hovedoverskrifter til de delene av datamaterialet som henger sammen (Halkier, 2010, s. 85). Etter transkriberingen leste jeg gjennom tekstene flere ganger, og skrev ned temaene jeg fant at hadde størst plass i de transkriberte samtalen. I tillegg analyserte jeg sammenhengen mellom hovedtemaene i kodingen og forskningsspørsmålene. Forskningsspørsmålene hadde også en stor plass i intervjuguiden, noe som gjorde kodingen enklere. Jeg endte opp med følgende tre hovedkategorier: 1) Fordeler med rask bokstavinnlæring, 2) Utfordringer med rask bokstavinnlæring og 3) Begrunnelse for valg av innlæringstempo. Videre ble materialet ryddet i underkategorier. Til hjelp i kodingsarbeidet benyttet jeg en tabell bestående av hovedkategorier, underkategorier, sitater og egne kommentarer. Tabellen ga god oversikt over det kodede materialet. Nedenfor vises et utsnitt av tabellen:

Hovedkategori	Underkategori	Sitat	Egne kommentarer
Utfordringer med rask bokstavinnlæring	Rask bokstavprogresjon fordrer modenhet og motivasjon	«Altså ja, de er ikke til stede alltid, vet du. De som sliter med å lese og skrive, de er ikke på. De er ikke klar for å ta det til seg engang når du sitter og jobber med de om det, fordi det har med motivasjon og modning og hva de er klare for å ta imot. De kan sitte og jobbe med en bokstav, også neste dag er det vekk».	Enkelte elever er ikke helt moden for en intens bokstavinnlæring, fordi de er ikke alltid klar for å lære en ny bokstav.

3.6 Kvalitetskriterier for studien

Når man gjennomfører et forskningsprosjekt, er det viktig å ha noen kvalitetskriterier for studien. Postholm og Jacobsen (2018) forklarer at forskningens kvalitet først og fremst baserer seg på hvordan kunnskapen er produsert (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 219). Ikke minst er forskningens kvalitet avhengig av at forskeren reflekterer over forskningens validitet og reliabilitet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 222).

3.6.1 Forskningens validitet

Forskningens validitet handler om hvilke begrensninger som er knyttet til forskningen, og hvilke konklusjoner forskeren har grunnlag til å trekke ut fra det datamaterialet som er samlet inn (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 222). Det er altså viktig å være bevisst og åpen om forskningens begrensninger, og hvordan disse kan ha påvirket resultatene. En begrensning som kan knyttes til denne studien er at utvalg informanter ble mindre enn ønsket, og at de fire informantene som deltok i fokusgruppesamtalen jobbet på samme skole. En fare med dette er muligheten for at lærerne kan ha kommet fram til en enighet, som gjerne ikke hadde kommet

fram om flere skoler ble representert i samtalen. Det kan tenkes at når lærerne kjenner hverandre og jobber sammen, har de lettere for å si seg enig med hverandre, framfor å stille spørsmål ved hverandres utsagn og meninger. Jeg ville altså gjerne fått et mer sammensatt innblikk, med flere ulike meninger og erfaringer, om flere skoler ble representert i utvalget. Validitet handler som sagt også om å forsikre seg om at man faktisk undersøker det man ifølge problemstillingen skal undersøke (Halkier, 2010, s. 127). For å vurdere forskningens validitet, må man altså se på om de teoretiske begrepene, de teoretiske kategoriene og de metodiske verktøyene man har brukt, henger sammen med studiens kunnskapsinteresser (Halkier, 2010, s. 127). Jeg mener at det i denne studien er en klar sammenheng mellom innsamlet data og problemstilling. Intervjuguiden til denne studien er utformet med utgangspunkt i problemstillingen og forskningsspørsmålene, noe som er med på å sikre at problemstillingen blir besvart. Resultatene til studien er drøftet i lys av teori og forskning som er relevant for problemstillingen. Ved å benytte både fokusgruppesamtale og semistrukturert intervju, har jeg også fått et bredt bilde av det jeg skal undersøke, noe som er med på å sikre studiens validitet.

3.6.2 Forskningens reliabilitet

Forskningens reliabilitet handler om hvorvidt man kan stole på resultatene i forskningen, ut ifra hvordan forskningen er gjennomført (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 222). Dette innebærer at man kan ha tillit til at forskeren har forsket på en god måte, tillit til at det deltakerne sier i intervjuene gjengis korrekt, og tillit til at forskeren har fått med all viktig informasjon (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 222). For å kunne stole på at forskningen er gjort på en god måte, er det viktig at forskeren er åpen om hvorvidt gjennomføringen av forskningen kan ha påvirket resultatene (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 222). Postholm og Jacobsen (2018) påpeker at det vil være vanskelig å replikere en kvalitativ studie, på bakgrunn av at både selve møtet og deltakerne vil være forskjellige fra det første (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 223-224). Det betyr likevel ikke at studien mangler troverdighet, men det betyr at det er nærmest umulig at en kvalitativ studie vil være lik en annen. Forskningens reliabilitet krever derimot at man er oppmerksom på sin egen subjektivitet som forsker, og gjøre forskningsprosessen synlig for andre (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 224). Selv om forskning alltid vil kunne bli påvirket av forskerens subjektivitet og antakelser (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 224), har jeg forsøkt å legge min egen subjektivitet til side. I dette prosjektet har det vært viktig for meg å tydeliggjøre hvordan jeg har gått fram i

forskningsprosessen. Jeg har forsøkt å gjøre forskningen transparent, altså gjennomiktig, i den forstand at alle ledd i studien blir grundig gjort rede for.

3.7 Forskningsetiske vurderinger

Som forsker er det nødvendig å ta hensyn til etiske prinsipper i forskningen. I kvalitativ forskning som bruker data innsamlet fra informanter, handler det først og fremst om forskerens ansvarlighet overfor forskningsdeltakerne (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 246). Jeg vil diskutere mitt prosjekt ut ifra tre krav i forskningsetikken, som er knyttet til forholdet mellom forsker og forskningsdeltakerne. Disse kravene er informert samtykke, krav på privatliv og krav på å bli korrekt gjengitt (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 247).

Informert samtykke vil si at deltakerne skal delta frivillig i undersøkelsen, og at deltakerne er informert om hvilke farer og gevinster deltakelsen kan medføre (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 247). Det at deltakerne skal delta frivillig i undersøkelsen, innebærer at de har mulighet til å trekke seg når som helst. At samtykket er informert, innebærer at deltakerne har fått tilstrekkelig og forståelig informasjon om hva det innebærer å delta i forskningen (NESH, 2021, s. 19). I dette prosjektet fikk deltakerne tilsendt et informasjonsskriv i forkant av fokusgruppesamtalen/enkeltintervjuet, der det ble tydeliggjort hva prosjektet gikk ut på og hvilke rettigheter deltakerne hadde. Informasjonsskrivet ble tilsendt deltakerne i god tid før samtalene, slik at de fikk tilstrekkelig med tid til å lese gjennom og eventuelt komme med innspill eller stille spørsmål. Ved gjennomføringen av samtalene startet jeg med å spørre deltakerne om de hadde forstått informasjonsskrivet, og om det var noe de lurte på eller hadde kommentarer til.

Krav til privatliv handler i hovedsak om at deltakerne har rett til et privatliv som ikke skal undersøkes (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 249). Dette innebærer at man som forsker tenker over hvor følsom informasjonen kan være for deltakeren (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 249). I dette prosjektet forsker jeg på læreres erfaringer med rask bokstavinnlæring, og det som undersøkes regnes ikke som sensitiv eller privat informasjon. Dette kravet handler også om viktigheten av å anonymisere deltakerne, og at det ikke skal være mulig å identifisere enkeltpersoner ut fra data (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 250). Som ved de fleste kvalitative forskningsmetoder, har min metode en svakhet i at det er et lite utvalg informanter, noe som medbringer en større fare for mulighet til å identifisere enkeltpersoner (Postholm & Jacobsen,

2018, s. 250). Derfor har alle deltakerne til dette prosjektet blitt anonymisert, og arbeidsplass, bydel og alder til deltakerne er heller ikke oppgitt i prosjektet. Oppbevaring av data og identifiserbare opplysninger ble lagret på en sikker måte, og er i tråd med SIKT sine retningslinjer.

Det siste kravet, krav til riktig presentasjon av data, handler om å forsøke å gjengi resultater fullstendig og i riktig sammenheng (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 251). Riktig presentasjon av data innebærer altså at forskerens analyseprosess skal være transparent og forståelig for dem som leser. Dette henger med andre ord sammen med reliabilitet, som beskrevet i kapittel 3.6.2. Krav til riktig presentasjon av data handler også om etterrettelighet i analysearbeidet. Som forsker er man ansvarlig for dem som deltar i prosjektet. Selv om man skal gjengi det deltakerne sier i intervjuene korrekt (se kap. 3.6.2), må man huske på at det er viktig å ikke sette deltakerne i et dårlig lys, og at dette kan bli sett på som uetisk (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 251). Det var dermed viktig for meg å sørge for å behandle både deltakerne i prosjektet og den innsamlede dataen med respekt.

3.8 Forskerrollen

Når man er en forsker i en kvalitativ studie, er det viktig at man er i stand til å reflektere over sin egen rolle i forskningen (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 133), og det er etisk nødvendig at forskningsdeltakerne vet hvem de forholder seg til (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 133). Forskerrollen i en fokusgruppe er litt annerledes enn forskerrollen i et individuelt intervju (Halkier, 2010, s. 56). I en fokusgruppe er det en annen og mer omfattende sosial samhandling som foregår (Halkier, 2010, s. 56). Samtidig har rollene i en fokusgruppesamtale og et semistrukturert intervju et viktig fellestrekk, nemlig at forskeren må være innstilt på å lytte fremfor å snakke. Forskeren i en fokusgruppesamtale har likevel en enda mer tilbaketrukket rolle enn i et individuelt intervju. Intervjurollen i en fokusgruppe kalles en *moderator* (Halkier, 2010, s. 56). Moderatoren i en fokusgruppe er ansvarlig for å få deltakerne til å snakke sammen, og for den sosiale dynamikken mellom dem (Halkier, 2010, s. 57). Det var dermed viktig for meg å legge til rette for sosial samhandling i gruppen, og skape rom for at deltakernes erfaringer og fortolkninger skulle komme fram. Min rolle innebar å være åpen, tillitsfull og lyttende i møte med informantene. Det var en utfordring å forholde seg nøytral i samtalen, men på bakgrunn av at jeg hadde reflektert over dette i

forkant, var jeg ekstra bevisst på å ikke vise hvorvidt jeg var enig eller uenig i det informantene sa, men likevel vise at jeg lyttet til dem.

4.0 Resultater

I dette kapittelet presenterer jeg resultatene fra fokusgruppesamtalen og det semistrukturerte intervjuet. Jeg behandler resultatene fra samtalene under ett, men vil innimellom påpeke tydelige ulikheter mellom de to. Jeg presenterer funnene ut ifra hoved- og underkategoriene jeg benyttet i analysen.

4.1 Fordeler med rask bokstavinnlæring

I denne delen vil jeg presentere hvilke fordeler med rask bokstavinnlæring som kom fram i løpet av samtalene. Lærerne vektlegger tre fordeler: Elevene kommer raskere i gang med lesing og skriving, elevene kan raskere lese og skrive lengre og mer spennende tekster, og rask innlæring gir elever med gode forutsetninger. Jeg benytter underkategoriene: *Elevene kan komme raskere i gang med lesing og skriving, og rask bokstavinnlæring kan fungere godt for elever med gode forutsetninger.*

4.1.1 Elevene kan komme raskere i gang med lesing og skriving

Flere av lærerne tar opp at rask bokstavinnlæring kan gjøre at elevene kommer raskere i gang med lesing og skriving. Lærerne forklarer dette med at de får et større mangfold av bokstaver å ta av når de skriver, og at de gjenkjenner flere bokstaver når de leser. Lærerne mener altså at rask bokstavinnlæring kan fremme raskere skriftspråksutvikling, og legger til at tekstene de skriver og leser kan bli mer spennende. En lærer sier at:

Jeg tenker at de kan leke seg mer med skrivingen hvis du gjør en rask progresjon enn sakte, fordi de får flere bokstaver å leke seg med og ta av.

En annen lærer forteller:

At de kan lese mer forskjellige ting, istedenfor å lese «is», «sol» osv.

4.1.2 Rask bokstavinnlæring kan fungere godt for elever med gode forutsetninger

En annen fordel med rask bokstavinnlæring som blir trukket frem, er at en slik innlæring fungerer godt for de elevene som har gode forutsetninger, og som «tar bokstavene lett». En av lærerne forklarer at mange elever ikke vil ha noe særlig problemer med bokstavene, nesten uansett hvor fort de blir introdusert. Ifølge læreren er altså rask bokstavinnlæring et godt

innlæringstempo i møte med elever som er klare og motiverte for det. Slik får de utviklet seg i tråd med sitt læringspotensial:

De sterke vil jo alltid få med seg det som skjer, de får det jo med seg uansett om man gjør det på den ene eller andre måten.

En annen lærer påpeker at selv om de svake elevene kan bli umotivert av at tempoet går for fort, kan også de sterke elevene bli umotivert av at tempoet går for sakte. Det blir nevnt at å kun ha fokus på én bokstav i uken, kan slå negativt ut for de elevene som tar bokstavene raskt:

Hvis du kun lærer én i uken, og bare henger opp den ene om gangen, så tenker jeg at det er dumt for de flinke elevene.

4.2 utfordringer med rask bokstavinnlæring

I intervjuguiden hadde jeg utformet et spørsmål som tok for seg hvilke utfordringer rask bokstavinnlæring kan medføre. Innenfor denne kategorien er det langt flere funn. Et framtreddende funn er at det raske tempoet står i veien for lærerens prioriteringer i begynneropplæringen. Et annet funn er at elevenes modenhet og motivasjon spiller en viktig rolle i elevenes tilegnelse av bokstavene. I tillegg blir det diskutert at det er mye elevene skal automatisere, og at dette er tidkrevende. I det følgende vil jeg presentere nærmere hvilke utfordringer lærerne opplever med rask bokstavinnlæring. Jeg benytter underkategoriene *Rask bokstavprogresjon kan være på kollisjonskurs med lærernes prioriteringer*, *rask bokstavprogresjon fordrer modenhet og motivasjon* og *rask bokstavprogresjon kan svekke automatisering av sammenhengen mellom fonem og grafem*.

4.2.1 Rask bokstavprogresjon kan være på kollisjonskurs med lærernes prioriteringer

Flesteparten av lærerne i fokusgruppesamtalen er enige i at rask bokstavinnlæring medfører at man må prioritere bokstavene over andre ting som de gjerne vil ha tid til, for å komme i mål med antall bokstaver elevene skal lære hver uke. En av lærerne trekker fram dette med tid og prioriteringer for å begrunne at hun valgte å gå fra rask bokstavinnlæring tilbake til tradisjonell bokstavinnlæring. Læreren mener at rask bokstavinnlæring kan gå utover annen

undervisningspraksis, og at hun for sin del vil gi minst like stor plass til matematikk. Læreren sier:

Altså, vi klarte ikke å henge med heller, fordi at, sånn som du sier – kommer det en sangstund, eller får vi lyst til å være ute en time, så ryker hele systemet. Det binder så ekstremt mye, at for meg er det ikke verdt det. Jeg har så fryktelig mye annet jeg vil ha med.

En annen lærer vektlegger lekens betydning, og forteller at det er viktig at man får tid til lek også, og at det ikke kun er struktur hele tiden. Ifølge lærerne går altså rask bokstavinnlæringen på bekostning av tid til andre viktige ting i skolehverdagen.

Lærerne forteller dessuten at rask bokstavinnlæring kan føre til at det blir et slags stress over det hele, både for lærerne og elevene. Dette er noe som blir nevnt gjentatte ganger i fokusgruppesamtalen:

Jeg føler at det blir for mye stress på det, fordi vi blir stresset av det. Og jeg føler at elevene blir stresset av det.

En annen lærer nevner:

Det at du har stressede lærere vil gå utover ungene. De vil merke det med én gang.

En av lærerne uttrykker i tillegg at rask bokstavinnlæring kan føre til at lærerne mister friheten til å styre dagene slik de vil. Læreren uttrykker det slik:

Jeg vil heller ha tiden og friheten i hverdagen til å gripe dagen.

Lærerne er samtidig enige om at rask bokstavinnlæring kan bli utfordrende når det dukker opp uforutsette hendelser, som sykdom. Lærerne forteller at om en elev er syk og vekke fra skolen i noen dager, kan eleven plutselig gå glipp av to bokstaver. Dette opplever lærerne som stressende.

4.2.2 Rask bokstavprogresjon fordrer modenhet og motivasjon

Det er stor enighet blant lærerne i fokusgruppesamtalen om at det raske tempoet vil føre til at noen elever havner fortere bakpå enn ved et saktere innlæringstempo. De forklarer dette med elevenes modenhet og motivasjon:

Jeg vil si at det har med modenhet å gjøre. Du har de som kommer og bare vil leke og være sosial, og de oppdager ikke bokstavene med det første. De gjør det de må for å komme til lek.

I tillegg blir det påpekt at det er varierende hvor stor interesse elevene har for å lære når de begynner på skolen, og at dette kan påvirke elevenes motivasjon. Læreren sier videre:

Altså ja, de er ikke til stede alltid, vet du. De som sliter med å lese og skrive, de er ikke på. De er ikke klar for å ta det til seg engang når du sitter og jobber med de om det, fordi det har med motivasjon og modning og hva de er klare for å ta imot. De kan sitte og jobbe med en bokstav, og så neste dag er det vekk.

En av lærerne nevner spesifikt at et for raskt tempo på bokstavinnlæringen kan forårsake at enkelte elever mister motivasjonen. Læreren uttrykker følgende:

Jeg tror vi kan miste barn ved å gå for fort fram, fordi de vil alltid bli hengende etter.

Ved siden av den mentale modenheten, blir det nevnt at også elevenes motoriske modenhet varierer. Lærerne trekker fram finmotorikk som noe elevene ofte sliter med i bokstavinnlæringen. En av lærerne forteller:

Jeg merker jo og at en del sliter motorisk. (...) Finmotorikk, grepet og å forme bokstaver.

Ifølge lærerne er det flere faktorer som spiller inn på elevenes modenhet og motivasjon, og som må sees i sammenheng med hvor mottakelig elevene er til å lære bokstavene. Lærerne påpeker at det er stor forskjell på klasser, og på hvor godt en intens innlæring av bokstavene vil fungere. Det blir diskutert modenhet i forhold til når på året elevene er født, og hvor mange gutter og jenter det er i en klasse:

Det er veldig stor forskjell på en klasse hvor to tredjedeler er født om våren, og en klasse hvor to tredjedeler er født sent på høsten og til jul. Enormt forskjell altså, i modenhet og alt. (...). Og guttene kommer litt etter jentene i perioder.

En lærer forteller at en ulempe med rask bokstavinnlæring er at de elevene som strever med bokstavene, havner fortere utenfor. Læreren forklarer dette med at elever som sliter med lesing og skriving, ofte sliter med andre ting også, som for eksempel motorikk, lære seg navn på elever, navn på ting rundt seg og begreper generelt. Læreren tydeliggjør altså at elever som allerede sliter med noe, ofte vil slite med bokstavene i tillegg.

En annen lærer nevner også at det blir mer hektisk med to bokstaver i uken, enn med én, men at hun har hatt ulike erfaringer med det raske tempoet. Læreren forklarer at det kan gå veldig fint med to bokstaver i uken, men at det kan også bli litt vanskelig. Læreren uttrykker at det raske tempoet kan fungere både bra og dårlig, og at det kommer an på klassen du har:

Men sånn som i fjor så hadde vi veldig mange som hang bakpå, og ikke hang med. Og det var en svak klasse. Mens i år så henger så og si alle med.

4.2.3 Rask bokstavinnlæring kan svekke automatisering av sammenhengen mellom fonem og grafem

I samtalene drar jeg fram konklusjonen til Sunde et al. (2020) om at det er elever som strever med lesing og skriving som får best utbytte av rask bokstavinnlæring, med begrunnelsen at de da får mer tid til å automatisere bokstavene i repetisjonsukene. Jeg spør om lærerne gjenkjenner dette funnet, noe de ikke gjør. En av lærerne forklarer at elevene gjerne får mer tid til repetering, men at de ikke får tid til å lære bokstavene i utgangspunktet:

Og det er så mange ting de skal automatisere, også dermed vil de slite. Og sånn som med stor og liten bokstav, for noen er det jo helt umulig (...).

En annen lærer sier videre:

Ja, du skal lære store, du skal lære små, du skal lære stavskrift.

Som nevnt over mener lærerne at bokstavinnlæring innebærer så mye, og dermed er tidkrevende. I tillegg nevner en av lærerne at det er problematisk at elevene kan bokstavnavnet før de begynner på skolen, og ikke bokstavlyden. Man må ifølge lærerne derfor bruke en del tid på avlæring. En annen lærer påpeker at dette gjerne kunne ha vært formidlet til barnehagene, og at det har å gjøre med hvordan skolen samarbeider med barnehagen.

4.3 Begrunnelse for valg av innlæringstempo

I samtalene omhandlet et av spørsmålene lærernes begrunnelse for innlæringstempoet de bruker, altså begrunnelse for hvorfor de benytter enten rask eller sakte bokstavinnlæring. Jeg var nysgjerrig på om det var lærerne selv som bestemte hvilket tempo de ville ha i bokstavinnlæringen, eller om det var noe annet som lå til grunn for valg av tempo. I fokusgruppesamtalen kom det fram at det er flere faktorer som spiller inn på hvilket tempo lærerne benytter i bokstavinnlæringen, mens i enkeltintervjuet ble det forklart at tempoet er bestemt ut ifra hva leseveilederne i kommunen anbefaler. I denne delen benytter jeg følgende underkategorier: *Innlæringstempo velges ut ifra tilpasset opplæring som overordnet prinsipp, kartleggingsprøver legger føringer for innlæringstempo, læreverket legger føringer for innlæringstempo, team eller skoleledelsen bestemmer innlæringstempo og innlæringstempo velges etter Leseveiledernes anbefaling.*

4.3.1 Innlæringstempo velges ut fra tilpasset opplæring som overordnet prinsipp

I samtalene blir det tydeliggjort at tilpasset opplæring er et viktig undervisningsprinsipp uansett hvilket innlæringstempo lærerne velger. Flere av lærerne understreker at man må tilpasse både for elevene som strever med lesing og skriving, og for elevene som har gode forutsetninger i lese- og skriveopplæringen. Flere av lærerne benytter uttrykkene *svake* og *sterke* elever for disse. En av lærerne påpeker blant annet:

Og den tilpassede opplæringen trenger jo ikke bare være for de svake. Du kan like godt ta ut de sterke.

En annen lærer supplerer:

Og de har like mye krav på det.

Lærerne er enige i at det er nødvendig å tilpasse for alle elever, uavhengig av hvilken bokstavprogresjon man velger å bruke. Ene læreren forklarer følgende:

Tar du sen opplæring så er det noen som kjeder seg, ja da må du tilpasse for den. Tar du den raske så er det noen som henger etter, så da må du jo tilpasse for den og. (...). Alt i alt, så er det den tilpassede opplæringen som du må gjøre for den enkelte hele tiden. Sørge for at alle er med.

En annen lærer sier seg enig:

Jeg tenker at om du har en hurtig eller tradisjonell opplæring, det spiller egentlig ikke så stor rolle. Du må bare være bevisst på gruppen din.

I tillegg trekker lærerne linjer mellom interesse og motivasjon. En lærer sier for eksempel følgende:

Hvis du går for sent kan de som føler at de kan dette, miste motivasjonen. Men det var jo det vi sa i stedet om å tilpasse. Uansett av de du lærer, så er du nødt til å tilpasse for de som det blir kjedelig for, eller de som det blir vanskelig for.

En annen lærer er enig i dette:

Jeg opplever at det går litt på interesse og. Noen har null interesse av disse bokstavene, og tenker at det ikke er meningsbærende. Men så plutselig får de interesse for det, og da kan de det, og får til å lese.

Lærerne i fokusgruppesamtalen diskuterer seg fram til at det er fruktbart å kombinere rask og tradisjonell bokstavinnlæring. En av lærerne forteller at hun har benyttet en slik tilnærming i sin klasse, og at dette har fungert godt. Læreren forklarer at klassen startet med en tradisjonell innlæring, ettersom elevene da fikk mer tid til å lære seg systemet og rutinene. Etter noen uker med dette, gikk elevene altså videre til å lære seg to bokstaver i uken. I enkeltintervjuet drar jeg fram denne løsningen, og spør læreren om hva hennes tanker om en slik tilnærming er. Til svar sier hun følgende:

Da kan du jo se an klassen din, så det kan jo være greit. Jeg tenker at da kan du jo tilpasse det. Noen har jo små klasser, og da er det enda enklere å bare kjøre på. Men nå er jo vi tre klasser på trinnet, så det kan være litt dumt hvis du har spesialpedagogikk eller andre lærere som er innom. Da er det litt dumt hvis klassene har ulikt.

Læreren i enkeltintervjuet poengterer også at uavhengig av tempo på bokstavinnlæringen, er det essensielt at elevene blir eksponert for alle bokstavene med en gang. Hun understreker altså viktigheten av at hele alfabetet henger i klasserommet, og ikke kun én bokstav av gangen. Hun er også enig i at tilpasset opplæring er et bærende prinsipp i begynneropplæringen. Uttalelsene fra lærerne understreker altså behovet for tilpasset opplæring, uansett hvilket tempo man velger på bokstavinnlæringen.

4.3.2 Kartleggingsprøver legger føringer for innlæringstempo

Gjennom fokusgruppesamtalen kommer det tydelig fram at Utdanningsdirektoratets kartleggingsprøver kan være med å påvirke hvilket tempo man velger å bruke i bokstavinnlæringen. Ifølge lærernes forklaringer virker det som at flere ønsker å benytte rask bokstavinnlæring for å komme tidligere i gang med å øve til kartleggingsprøven. En av lærerne sier følgende:

Så kommer det jo en kartleggingsprøve rundt påsketider. Dermed må du og være liksom litt i mål med det (innlæring av bokstaver) da. Så det blir et slags press og et tidspress på at det er mye du skal gjøre fram til da.

Det kommer også tydelig fram at flere av lærerne er misfornøyd med at det er kartleggingsprøver på første trinn, og at de gjerne heller ville hatt de på andre trinn. Lærerne mener at kartleggingsprøvene legger et slags press på dem; de føler at de må arbeide med visse oppgaver for at elevene skal gjøre det bra på testene. En av lærerne forteller følgende:

For det opplevde jeg i hvert fall litt i fjor. At når vi var ferdig med bokstavinnlæringen var det jo fokus på de type oppgavene, fokus på det vi visste kom på kartleggingsprøven. Det var det vi jobbet med.

4.3.3 Læreverket legger føringer for innlæringstempo

Det blir også diskutert at læreverket kan være med å bestemme tempoet på bokstavinnlæringen. I fokusgruppesamtalen blir det nevnt at bokstavinnlæringen blir i noe grad påvirket av hvilken lesebok og skrivebok de har. Det kommer fram at de ulike verkene legger opp til ulik grad av arbeid med den enkelte bokstav. Lærerne forklarer at de bruker bøkene de får tildelt, og følger den bokstavprogresjonen som bøkene tilsier. Det nevnes også at de gjerne ikke har råd til å kjøpe nye lesebøker om de ønsker å bytte til en bok som de mener har bedre bokstavprogresjon. Ifølge lærerne handler dette om hvilke ressurser skolen og trinnet har.

4.3.4 Team eller skoleledelsen bestemmer innlæringstempo

I samtalen snakker lærerne også om samarbeid mellom lærerne, og at skolen ofte legger opp til at alle lærerne på teamet arbeider sammen for å finne løsninger på hvilken bokstavprogresjon de skal bruke. Lærerne forteller at de i mange tilfeller finner fram til en løsning som de er enig om, og at de følger samme bokstavprogresjon. Flere av lærerne har altså god erfaring fra teamsamarbeid, og har klart å få til greie løsninger. Samtidig blir det i samtalen nevnt tilfeller der hver klasse har hatt sitt eget tempo, og burde samarbeidet bedre. Det blir konkludert med at lærere av og til gjør hva de ønsker uavhengig av teamet, men at i mange tilfeller følger de hverandre og kjører samme tempo og opplegg. En lærer forteller følgende:

Vi har ikke akkurat samme time eller noe sånt, men vi har en plan for uken. Disse sidene gjør vi nå, i både matte, norsk (...). Sånn at vi følger hverandre, og da er det så enkelt å støtte hverandre og bidra til å hjelpe hverandre.

En av lærerne tar i tillegg opp at tempoet på bokstavinnlæringen har noe med hva ledelsen forventer. Læreren formidler at ledelsen ønsker at man blir ferdig med bokstavinnlæringen tidlig, og at alle klassene skal bli ferdig samtidig. Hun forteller om en erfaring der sitt valg om å kjøre en sakte bokstavinnlæring, ikke var populært hos ledelsen. Læreren sier blant annet:

Og når vi kom til jul, så fikk vi jo pepper fra ledelsen fordi vi ikke var kommet lengre. Fordi vi ødela for de andre med å ikke være kommet like langt, for da kunne vi ikke

samarbeide godt nok. Nå fikk ikke vi noe dårligere resultat på prøven, altså på denne kartleggingsprøven, fordi om. Men vi fikk høre fra ledelsen at det ikke var populært.

En annen lærer forklarer at dette kan ha noe med at ledelsen ønsker at de skal være et team og samarbeide, men at de ikke alltid er tydelige nok på hva de forventer av et samarbeid.

4.3.5 Innlæringstempo velges etter Leseveiledernes anbefaling

Læreren i enkeltintervjuet forklarer at på sin skole velger de å følge anbefalingene fra leseveilederne i kommunen. Læreren er altså tydelig på at tempoet på bokstavinnlæringen er bestemt ut ifra hva leseveilederne fra kommunen anbefaler, som nå er rask bokstavinnlæring:

Dette er jo veilederne fra kommunen. Så nå har jo vi valgt å følge de da. De har kommet med veiledning, både på norsk og matte. Det har kommet de siste årene. I begynnelsen når jeg begynte å jobbe her så var det helt tilfeldig, jeg kunne gjøre akkurat det jeg ville.

Videre i intervjuet stiller jeg spørsmål om lærerne på skolen har metodefrihet, dersom de er uenige med leseveileders anbefaling. Læreren forklarer at om en skole har valgt å følge hva veilederne anbefaler, er tempoet på bokstavinnlæringen allerede satt, og det skal mye til for at man skal få velge å ikke følge retningslinjene som er gitt fra dem:

Jeg tenker at da må du forsvare deg godt hvis du ikke vil følge kommunen sine retningslinjer. Da tenker jeg det må være at du for eksempel får en klasse der du vet, du har fått vite fra barnehagen at det kommer mange fremmedspråklige, eller mange som har utfordringer. At du da kan inngå en eller annen avtale.

5.0 Drøfting

I dette kapittelet drøfter jeg resultatene fra fokusgruppesamtalen og det semistrukturerte intervjuet i lys av teori og tidligere forskning som ble redegjort for i oppgavens andre kapittel.

Drøftingen tar utgangspunkt i de fem forskningsspørsmålene som ble utformet for å dykke dypere inn i studiens problemstilling, og blir strukturert under følgende underkapitler:

Fordeler med rask bokstavinnlæring, utfordringer med rask bokstavinnlæring og oppsummering. Gjennom drøftingen søker jeg å svare på studiens problemstilling: *Hvordan vurderer lærere rask bokstavinnlæring ut ifra sine erfaringer?*

5.1 Fordeler med rask bokstavinnlæring

I samtalene trekker lærerne fram noen fordeler med rask bokstavinnlæring. De viktigste fordelene som kommer fram er følgende: *Elevene kan komme raskere i gang med lesing og skriving og rask bokstavinnlæring kan fungere godt for elever med gode forutsetninger.* Jeg vil i følgende del drøfte disse argumentene i lys av teori.

5.1.1 Elevene kan komme raskere i gang med lesing og skriving

Et sentralt funn fra analysen er at lærerne vurderer at rask bokstavinnlæring kan bidra til at elevene kommer raskere i gang med lesing og skriving. Dette forklares med at rask bokstavinnlæring fører til at elevene tidligere får et større mangfold av bokstaver, og dermed har flere bokstaver å bruke i lesingen og skrivingen. Dette samsvarer med hva blant annet Blaiklock (2004) og Jones og Reutzel (2012) sier om bokstavinnlæring, som er at en rask innlæring av bokstavnavn og bokstavlyder vil føre til at elevene får en bedre progresjon i lesing og skriving (Blaiklock, 2004, s. 53), og vil dermed komme raskere i gang med lesing og skriving (Jones & Reutzel, 2012). Dette stemmer også overens med hva Sunde og Lundetræ (2019) sier om rask bokstavinnlæring. I deres forskning kommer det fram at rask bokstavinnlæring frigjør mer tid til lesing og skriving (Sunde & Lundetræ, 2019). Blant flere tilhengere av rask bokstavinnlæring, trekker Jones et al. (2013) også fram at en sakte bokstavinnlæring vil føre til at det blir mindre tid til å arbeide med lesing, på bakgrunn av at bokstavinnlæringen tar lengre tid (Jones et al., 2013). I tillegg til at elevene kan begynne å lese tidligere, vil den raske innføringen i bokstaver ifølge Sunde og Lundetræ (2019) også bidra til at elevene tidligere kan starte med mer meningsfulle tekster og skriveoppgaver (Sunde & Lundetræ, 2019). Lærerne trekker fram at elevene kan lese og skrive mer meningsfulle og spennende tekster, på bakgrunn av at de har flere bokstaver å ta av. Ifølge

Traavik (2013), kan meningsfulle tekster bidra til å øke elevenes motivasjon for lesing og skriving (Traavik, 2013). Som nevnt i kapittel 1.1 kommer det tydelig fram i rammeplanen for barnehagen at barna skal møte og erfare bokstaver allerede i barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 48). Det kan dermed tenkes at de fleste barn har blitt godt eksponert for bokstaver allerede før første trinn, og dermed vil være motivert for å komme tidlig i gang med lesing og skriving. Motivasjon er som nevnt en av delferdighetene lese- og skriveformelen, og er viktig for at elevene opplever mestring (Traavik, 2013). Lærerne erfarer altså at rask bokstavinnlæring kan føre til at elevene vil raskere utvikle lese- og skriveferdigheter, og at de får kommet hurtigere i gang med en meningsfull lese- og skriveopplæring, noe som sannsynligvis vil bidra til en økt motivasjon hos elevene for lesing og skriving.

5.1.2 Rask bokstavinnlæring kan fungere godt for elever med gode forutsetninger

Et annet funn fra analysen er at lærerne gir uttrykk for at rask bokstavinnlæring gagnar best de elevene som har gode forutsetninger for lesing og skriving, og som lærer bokstavene lett. Lærerne forklarer at tradisjonell bokstavinnlæring fungerer godt for de elevene som trenger mer tid til å lære seg bokstavene, men at elevene som tar bokstavene lett vil ha få utfordringer med å lære seg bokstavene i et raskt tempo. Dette motstrider med Sunde et al. (2020) sin forskning, som konkluderer med at de elevene som får best utbytte av rask bokstavinnlæring, er de elevene som strever med lesing og skriving. Konklusjonen til Sunde et al. (2020) blir trukket på grunnlag av at rask bokstavinnlæring frigjør tid som kan brukes til repetering og automatisering av bokstavene, noe de mener elever som strever med lesing og skriving vil få godt utbytte av (Sunde et al., 2020). I samtalene i denne studien brakte jeg opp dette funnet, og stilte spørsmål om hvorvidt lærerne kjente seg igjen i dette. Lærerne uttrykte tydelig at de ikke gjorde det. Dette forklarte de med at det er så mange ting elevene skal automatisere, og at det raske tempoet gjør at elevene ikke får tid til å lære alt de skal:

Altså jeg vil jo si at de får tid til repetering, men de får jo ikke tid til å lære det i utgangspunktet.

Mine funn viser dermed at lærerne opplever at rask bokstavinnlæring kan føre til en hurtigere utvikling hos elever som tar bokstavene lett. Lærerne har med andre ord stikk motsatte erfaringer med hvem som profitterer på rask bokstavinnlæring enn det Sunde et al. (2020) konkluderer med. Lærerne poengterer at lesing og skriving i begynneropplæringen innebærer

mye, og at det er en rekke ferdigheter elevene må lære i møte med bokstaver. Som nevnt i kapittel 2.3 innebærer tilegningen av bokstavkunnskap blant annet å bli kjent med det alfabetiske prinsippet (Engen & Håland, 2005), å utforske med store og små bokstaver, og å få kunnskap om bokstavnavn og bokstavlyder (Lundetræ, 2021; NELP, 2008). Språkbrukskompetansen til elevene er også varierende på første trinn (Høigård, 2013), noe som trolig vil påvirke elevenes tilegnelse av bokstavene. Funnet viser altså at hvordan lærerne opplever og erfarer den raske bokstavinnlæringen ikke samsvarer med konklusjonen til Sunde et al. (2020). Dette kan henge sammen med at lærerne i min studie utdyper bildet av hva begynneropplæring er. Dette vises gjennom at de snakker om et mer helhetlig bilde av begynneropplæringen, noe jeg vil drøfte ytterligere i kapittel 5.2.1. Lærerne i fokusgruppesamtalen understreker også at innlæringstempoet påvirker hvordan lærerne tilpasser opplæringen for elevene. Lærerne forklarer at rask bokstavinnlæring innebærer å tilpasse for elever som sliter, og sakte bokstavinnlæring innebærer å tilpasse for elevene som lærer bokstavene raskt. I samtalen blir det dermed tydeliggjort at tilpasset opplæring er en nødvendighet, uavhengig av hvilket tempo man velger å bruke i bokstavinnlæringen. Lærerne forklarer at en fin løsning er å ha en kombinasjon av det raske og det sakte tempoet.

5.2 utfordringer med rask bokstavinnlæring

Gjennom analysen av samtaleene fant jeg ut at lærerne opplever en del utfordringer med rask bokstavinnlæring. Samtaleene, spesielt fokusgruppesamtalen, er også preget av at lærerne diskuterer utfordringer med rask bokstavinnlæring i mye større grad enn fordeler. Jeg opplevde også at lærerne pekte på utfordringer før jeg spesifikt hadde spurt om det. Hovedargumentene lærerne særlig trekker fram er: *Rask bokstavinnlæring kan gå utover lærernes prioriteringer i begynneropplæringen, rask bokstavinnlæring kan føre til stress i skolehverdagen, rask bokstavinnlæring fordrer modenhet og motivasjon og rask bokstavinnlæring kan svekke automatisering av sammenhengen mellom fonem og grafem.* I følgende del vil jeg drøfte disse argumentene i lys av teori. Rekkefølgen på argumentene jeg vil presentere er bestemt ut ifra hva som er mest vektlagt i samtaleene, og hva jeg tolker lærerne ser på som viktigst.

5.2.1 Rask bokstavinnlæring kan kollidere med lærernes prioriteringer i begynneropplæringen

Noe av det mest sentrale funnet i analysen, vurdert ut ifra hva lærerne vektla og brukte tid på i samtalen, omhandler lærernes opplevelse av hvordan rask bokstavinnlæring påvirker annen

undervisningspraksis. Lærerne opplever at rask bokstavinnlæring kolliderer med deres prioriteringer i begynneropplæringen. Det blir blant annet påpekt at et raskt tempo i bokstavinnlæringen fører til at det blir mindre tid til andre fag, aktiviteter, og ikke minst lek. En av lærerne trekker blant annet frem viktigheten av faget matematikk, og uttrykker at hun gjerne ville hatt mer tid til det. Ikke minst uttrykker lærerne at rask bokstavinnlæring gir mindre tid til spontane aktiviteter, som for eksempel sangstunder og uteaktiviteter og det å «gripe dagen».

Sunde og Lundetræ (2019) understreker også at rask bokstavinnlæring påvirker annen undervisningspraksis, men på positivt vis. De mener at rask bokstavinnlæring bidrar positivt til elevenes lesing og skriving. De skriver at sammenhengen mellom rask bokstavinnlæring og annen undervisningspraksis er mer tydelig i det andre semesteret, og at det raske tempoet fører til at det blir mer tid til elevenes lesing og skriving da (Sunde & Lundetræ, 2019). Dette står altså i kontrast til funnene fra denne studien, som viser at lærerne trekker frem den negative påvirkningen rask bokstavinnlæring har på annen undervisningspraksis, fremfor den eventuelle positive påvirkningen. Funnene i kapittel 5.1.1 viser imidlertid at lærerne er enige i at rask bokstavinnlæring bidrar til at elevene kan begynne å lese og skrive tidligere. Det kan likevel virke som at lærerne heller fokuserer på påvirkningen rask bokstavinnlæring har i det første semesteret, enn i det andre. Den mest påfallende forskjellen er at der Sunde og Lundetræ (2019) utelukkende ser på konsekvensene for lese- og skriveutviklingen, ser lærerne i min studie ut til å tenke mer på konsekvensene for begynneropplæringen i sin helhet. Lærerne i min studie vektlegger med andre ord flere aspekter ved begynneropplæring, både faglige og sosiale. Ikke minst legger de vekt på innskoleringen, innarbeiding av rutiner, det å sørge for at elevene blir trygge og fortrolig med seg selv og andre, vennsbygging og trivsel. De uttrykker altså at rask bokstavinnlæring fører til at disse viktige aspektene med begynneropplæring nødvendigvis blir nedprioritert når bokstavinnlæringen skal ta mye tid i det første semesteret.

Ikke minst vektlegger lærerne at rask bokstavinnlæring stjeler tid fra leken. Også Håkensen (2022) poengterer at det har blitt stadig mer fokus på den teoretiske læringen i begynneropplæringen, og at leken ikke har fått den plassen den egentlig trenger (Håkensen, 2022). Dette kan ha en sammenheng med at leken har fått en betydelig mindre plass i LK20, enn den hadde i L97. Som vist i kapittel 2.2.1 blir det i L97 presisert at lek er noe som skal vektlegges gjennom hele småskoleløpet (Det kongelige kirke-, utdannings- og

forskningsdepartement, 1996, s. 73). Ifølge Håkensen (2022) er i dag det mer fokus på teoretisk læring, som bokstavinnlæring, og lek i større grad brukt som en overgangsaktivitet i starten av første trinn (Håkensen, 2022). Dette kan tyde på at lekens rolle forsvinner mer og mer fra læreplanen. Lærerne i denne studien synliggjør altså den viktige betydningen lek har i begynneropplæringen. Første trinn er et år som innebærer mye nytt for elevene, både i forhold til læring og i forhold til trivsel og sosialt liv. Det er derfor viktig å være bevisst på at overgangen fra barnehage til skole kan være stor for de fleste elever, og at det er lærerens ansvar å sørge for at denne overgangen ikke blir for brå. Lek er noe lærerne forteller de ønsker mer tid til i begynneropplæringen, og de uttrykker at blir mer utfordrende med en rask bokstavinnlæring. De mener at leken bør få en større plass i begynneropplæringen enn det de opplever at den får gjennom et raskt innlæringstempo av bokstavene.

Det kan se også ut som at noen av lærerne oppfatter rask bokstavinnlæring og lek som motsetninger til hverandre, der rask bokstavinnlæring blir koplet sammen med lærerstyrt aktivitet med stram struktur. Men en strukturert opplæring trenger vel ikke nødvendigvis innebære at man ikke kan ha en lekende tilnærming? Det er ikke nødvendigvis slik at lek og teoretisk læring er motsetninger til hverandre. Ifølge Hogsnes (2022) setter ikke alltid barn et tydelig skille mellom lek og læring (Hogsnes, 2022, s. 53). Dette vil si at barn ikke alltid ser forskjell på hva som er lek, og hva som er læring. I tillegg kan det argumenteres for at det kan være like mye struktur i undervisningen selv om man velger å benytte et senere tempo i bokstavinnlæringen. Samtidig tolker jeg lærernes uttalelser som at de mener rask bokstavinnlæring fører til et tidspres der det er utfordrende å få til den lekende tilnærmingen som de ønsker.

En lekende tilnærming er viktig i begynneropplæringen, både for å styrke elevenes motivasjon og læreglede, men også for å ivareta prinsippet om tilpasset opplæring på første trinn (Frislid, 2014b). Elvestad (2022) forklarer at en lekende tilnærming i lese- og skriveopplæringen bidrar til at man kan ta hensyn til at elevene lærer i ulikt tempo (Elvestad, 2022, s. 34). Dette er blant annet på bakgrunn av at lek bidrar til læring og sosialisering, og på grunn av at lek er en del av barnas kultur og identitet (Frislid, 2014a, s. 137). I tillegg vil en lekende tilnærming til lesing og skriving trolig gi elevene en naturlig interesse for lesing og skriving, og åpne opp for at elevene får utforske og eksperimentere (Håland, 2005b). For elever som kommer rett fra barnehagen kan det opplagt være lurt å ha en lekende tilnærming når man introduserer noe teoretisk elevene skal lære, for å opprettholde elevenes motivasjon

og læreglede. Selv om mange anerkjenner lekens viktige betydning i begynneropplæringen, gjenspeiler ikke dette seg helt i læreplanen. Som nevnt i kapittel 1.1 og 2.2.1 er tekniske sider av lesing og skriving, som bokstavkunnskap og innlæring av bokstaver, godt integrert i LK20 (Kunnskapsdepartementet, 2019). LK20 nevner også som sagt lekens betydning i mye mindre grad enn i L97. Det kan dermed tenkes at slik den nåværende læreplan er lagt opp, fører til at lærerne må prioritere vekk leken til fordel for å arbeide med kompetansemålene som omhandler den teoretiske og tekniske siden av bokstavinnlæringen.

5.2.2 Rask bokstavinnlæring kan føre til stress i skolehverdagen

Stress er en faktor som kan påvirke skolehverdagen negativt, og som ble satt tydelig lys på av lærerne. Det kan virke som at lærerne opplever rask bokstavinnlæring som stressende når de forteller om struktur, liten tid til lek og det å «gripe dagen». Funnene fra analysen viser altså at *stresset*, ved siden av prioriteringer, er noe av det som er mest framtrædende i fokusgruppesamtalen om utfordringer med rask bokstavinnlæring. Lærerne trekker fram at det blir en mer hektisk skolehverdag med en rask bokstavinnlæring, og uttrykker at det krever mye av dem som lærere. Lærerne nevner blant annet elevenes sykdom som en stressfaktor når bokstavene blir introdusert med et raskt innlæringstempo, og forklarer at det blir vanskeligere for elevene å hente seg inn dersom de er vekke fra skolen. Håkensen (2022) skriver at flere lærere opplever kontraster i forhold til hva de selv mener er viktig i opplæringen, og de pålagte rammene de har, noe som antagelig kan føre til stress (Håkensen, 2022). Det kan virke som at lærerne stresser med å komme i havn med bokstavene før jul. Lærerne forklarer at de nødvendigvis ikke vil det selv, men at ledelsen av og til gir uttrykk for at de ønsker at elevene skal bli tidlig ferdig med bokstavene.

Lærerne tar også opp at Utdanningsdirektoratets kartleggingsprøve i lesing tilføyer stresset de føler på i begynneropplæringen, og forklarer at kartleggingsprøven kan sees på som en årsak til hvorfor flere velger å benytte et raskere innlæringstempo. Lærerne forklarer at både ledelsen og lærerne gjerne ønsker å benytte rask bokstavinnlæring for at elevene skal få nok tid til å øve på kartleggingsprøven. I artikkelen til Håkensen (2022) drøftes det også om kartleggingsprøvene som ble innført i 2009 kan sees på som en årsak til hvorfor det legges mer vekt på bokstavinnlæring i dag, enn hva det gjorde tidligere (Håkensen, 2022). Det kan altså virke som at rask bokstavinnlæring fører til at det blir et slags press når det gjelder å bli tidligst mulig ferdig med bokstavene i god tid før kartleggingsprøven. På den andre siden kan man argumentere for at uavhengig av om man velger et raskt eller sakte innlæringstempo, så

blir en mer eller mindre ferdig med bokstavene før kartleggingsprøven skal gjennomføres. Lærerne uttrykker misnøye rundt kartleggingsprøvene, og mener det ville vært gunstigere å ha prøvene på andre trinn. Samtidig er kartleggingsprøvene først og fremst laget for å kartlegge hvilke elever som trenger ekstra hjelp (Utdanningsdirektoratet, 2023, s. 1), og dersom elevene mestrer hva kartleggingsprøven vil avdekke, kan det tenkes at de allerede har kommet godt på vei i lese- og skriveutviklingen sin. I tillegg ligger det stor verdi i å avdekke hvilke elever som trenger ekstra oppfølging. Det er dermed mulig at det å vente med disse prøvene til andre trinn, blir for sent.

I tillegg snakker lærerne om kartleggingsprøvene som om de er obligatoriske, men ifølge Utdanningsdirektoratet (2023) er kartleggingsprøver på første trinn nå frivillige. Det kommer altså ikke tydelig fram om lærerne er innforstått med at disse prøvene er frivillige. Likevel det ikke opp til hver enkelt lærer å bestemme om de vil gjennomføre de frivillige kartleggingsprøvene eller ikke, men skolen (Utdanningsdirektoratet, 2023). Om skolen har bestemt at det skal gjennomføres kartleggingsprøver på første trinn, er prøven obligatorisk for alle elever på trinnet (Utdanningsdirektoratet, 2023). Man kan dermed stille spørsmål om lærerne har medbestemmelse i vurderingen av hvorvidt en skal gjennomføre kartleggingsprøvene på første trinn, eller om det kun er ledelsens avgjørelse. Det kan også tenkes at den enkelte kommune kan pålegge dem å gjennomføre kartleggingsprøver også på første trinn. Et annet spørsmål man også kan stille er hvorfor lærerne opplever stress og bekymring rundt kartleggingsprøvene, når hensikten med prøvene er å finne ut av hvilke elever som trenger ekstra hjelp? Gjennom interaksjon med lærerne får jeg et inntrykk av at lærerne ønsker at elevene skal gjøre det best mulig på kartleggingsprøvene. En mulig årsak til dette er at lærerne ser på resultatene av prøven som en vurdering av sin egen undervisning. Samtidig nevner lærerne at ledelsen er gjerne de som er mest opptatt av at klassene skal bli ferdig med bokstavene til jul, og ønsker at lærerne skal innføre bokstavene i et raskt tempo. Dermed kan det også tenkes at lærerne føler på et press fra ledelsen om at elevene deres skal gjøre det bra på kartleggingsprøvene.

5.2.3 Rask bokstavinnlæring fordrer elevenes modenhet og motivasjon

Et annet sentralt funn fra analysen er at lærerne opplever at elevenes modenhet og motivasjon spiller inn på hvor mottakelige elevene er for en hurtig innlæring. Som tidligere nevnt er motivasjon en essensiell delferdighet i lese- og skriveformelen, og avgjørende for elevenes lese- og skriveutvikling (Traavik, 2013, s. 40). Det kommer fram at lærerne erfarer at rask

bokstavinnlæring kan føre til at enkelte elever mister motivasjonen, og blir hengende etter. Dette samsvarer med hva Engen og Håland (2005) sier om at et for raskt tempo på bokstavinnlæringen kan føre til at enkelte elever vil slite med å henge med. Dessuten hevder Frost og Solem (2017) at rask bokstavinnlæring i verste fall kan føre til at elevenes språklige bevissthet blir nedprioritert, noe som vil gjøre at mange elever risikerer å utvikle lesevansker (Frost & Solem, 2017). I fokusgruppesamtalen blir det også understreket at enkelte elever er lite motivert for innlæring av bokstaver på første trinn, og at noen av dem kun er opptatt av lek. Samtidig påpeker Bjerke og Johansen (2017) at de fleste elever på første trinn har en stor motivasjon for å lære. Det kan tenkes at rask bokstavinnlæring er med på å utnytte elevenes motivasjon og lærevilje, der elevene får en rask og intens innlæring når de er på sitt mest motiverte.

Bjerke og Johansen (2017) forklarer imidlertid at for å ivareta elevenes motivasjon er det nødvendig å være bevisst på elevenes mentale og fysiske utvikling (Bjerke & Johansen, 2017, s. 14). Dette handler om elevenes modenhet, noe som også blir nevnt gjentatte ganger i samtale. I fokusgruppesamtalen blir det lagt vekt på variasjon i elevenes modenhet på første trinn, og hvordan dette påvirker bokstavinnlæringen. Lærerne nevner både den mentale modenheten som har med elevenes kognitive utvikling å gjøre, og den motoriske modenheten som omhandler elevenes motoriske ferdigheter. Elevenes motoriske ferdigheter spiller en rolle i lese- og skriveutviklingen. Dette ser vi i en av delferdighetene i Hagtvets (2004) skriveformel, innkoding, som ifølge Svanes (2021) innebærer forming av bokstavene (Hagtvets, 2004; Svanes, 2021). Når lærerne snakker om elevenes modenhet, forklarer de at det er flere faktorer som ligger til grunn for hvor moden den enkelte elev er. Lærerne påpeker at når på året elevene er født, kan spille inn på deres modenhet. De forklarer at elever som er født sent på året, i mange tilfeller er mindre moden enn dem som er født tidlig på året. Det blir også påpekt at utviklingen til gutter kommer litt senere enn jenters. Traavik et al. (2014) skriver at elever på første trinn er i en overgangsfase, og at det er varierende hvor langt elevene har kommet i utviklingen sin (Traavik et al., 2014, s. 49). Erikson og Krogh (1968) skriver at seksåringen står mellom fasene «barndom» og «skolealder», noe som kan forklare hvorfor det er en betydelig variasjon i elevenes modenhet på første trinn. I en klasse der flesteparten av elevene ikke er helt modne for læring, kan det gjerne være lurt å ta seg god tid i starten for å hindre en for brå overgang fra barnehagen. Det å gå for fort frem med bokstavene kan også trolig svekke elevenes motivasjon, dersom elevene føler på en utilstrekkelighet og mangel på mestringsfølelse. Det å ivareta elevenes motivasjon er som

nevnt en delferdighet i lese- og skriveformelen, og er viktig for at elevene skal utvikle og opprettholde sine lese- og skriveferdigheter.

I samtalene blir det også poengtert at det kan være stor forskjell på klasser, og at hvilken klasse du har kan spille inn på hvor godt en rask bokstavinnlæring vil fungere. I en klasse der mange elever sliter med bokstavene vil det ifølge lærerne trolig være mer utfordrende å benytte rask bokstavinnlæring, enn i en klasse der flesteparten av elevene henger med. Mange elever har et godt muntlig språk ved starten av første trinn (Høigård, 2013), og flere kan også skrive og stave sitt eget navn (Håland, 2005a). Lærerne presiserer likevel at det er stor forskjell på elevenes språkkompetanse på første trinn. Dette stemmer overens med hva Traavik og Alver (2008) skriver, som er at selv om noen elever har en tidlig utvikling innenfor lesing og skriving, finnes det elever som gjerne bruker flere år på å tilegne seg skriftspråkferdigheter (Traavik & Alver, 2008, s. 64). Dette kan blant annet sees i sammenheng med hvilket språkmiljø elevene er omringet av og hvilke erfaringer elevene har med å bruke språket i samspill med andre (Høigård, 2013; Høigård, 2019).

Det er altså en stor variasjon i elevenes lese- og skriveutvikling, og dette bør være en viktig faktor i avgjørelsen av innlæringstempo. Det kreves dermed at man som lærer er bevisst på prinsippet om tilpasset opplæring, som er nedfelt i Opplæringsloven (1998, § 1-3) og i Overordnet del av læreplanverket (Kunnskapsdepartementet, 2017a). Som nevnt har lærerne i denne studien poengtert viktigheten av tilpasset opplæring, og uttrykt at det er nødvendig å vektlegge tilpasset opplæring i begynneropplæringen. De ser med andre ord innlæringstempo i lys av det overordnede prinsippet tilpasset opplæring. Innlæringstempo må tilpasses den enkelte elev, ikke motsatt.

5.2.4 Rask bokstavinnlæring kan svekke automatisering av sammenhengen mellom fonem og grafem

Et annet funn fra analysen er at rask bokstavinnlæring svekker automatisering av sammenhengen mellom fonem og grafem, altså avkodingsferdigheten. Avkoding er en av delferdighetene i leseformelen til Gough og Tunmer (1986), og er nødvendig for at elevene skal kunne lese funksjonelt (Traavik, 2013). Treiman et al. (1998) poengterer viktigheten av avkoding, og skriver at lesing krever at man lærer seg å se sammenhengen mellom bokstaver og bokstavlyder (Treiman et al., 1998). Lærerne forklarer at det raske innlæringstempoet på bokstavene kan føre til at elevene får mindre tid til å automatisere bokstavene. Rygg (2016)

mener derimot at det å gi elevene tilgang til alle bokstavene raskt vil bidra til at elevene tidligere vil få muligheten til å bruke bokstavene i en språklig sammenheng, og dermed vil komme hurtigere i gang med avkoding (Rygg, 2016).

Lærerne i denne studien uttrykker at et tradisjonelt tempo på bokstavinnlæringen vil gi elevene større mulighet og tid til å utvikle avkodingsferdigheter. Dette står i kontrast til funnene til Sunde et al. (2020). I forskningsartikkelen til Sunde et al. (2020) blir det konkludert at rask bokstavinnlæring gagnar best de elevene som sliter med lesing, med bakgrunn i at det frigjør tid som kan brukes på at elevene får automatisert og repetert bokstavene (Sunde et al., 2020). Dette motstrider altså med funnene i denne studien, der lærerne tydeliggjør at rask bokstavinnlæring vil føre til at elevene vil slite med å automatisere bokstavene. Også Rongved (2020) ser på repetering av bokstaver som viktig, og poengterer at et sakte innlæringstempo vil føre til at elever som strever med bokstavene vil få mindre tid til å repetere bokstavene (Rongved, 2020). Lærerne forteller at de er enig i at rask bokstavinnlæring frigjør tid som kan brukes på repetering, men uttrykker samtidig at elevene ikke får tid til å lære bokstavene skikkelig. De mener det er mye elevene må automatisere i forhold til bokstavene. I tillegg må elevene avlære ting de har lært i barnehagen, noe en av lærerne meldte som den største utfordringen i bokstavinnlæringen, og som ifølge dem, er tidkrevende. Ifølge Engen og Håland (2005) krever automatisering av bokstaver bevisst og målrettet innsats over tid (Engen & Håland, 2005). Om vi ser på tidsaspektet til det Engen og Håland (2005) skriver, vil ifølge lærerne rask bokstavinnlæring føre til at det blir for liten tid til automatisering av bokstaver. Lærerne legger altså vekt på tidspresset de opplever med rask bokstavinnlæring, og uttrykker at elevene trenger mer tid til å automatisere bokstavene, enn hva de får gjennom et raskt innlæringstempo.

5.3 Oppsummering av studiens hovedfunn

Hvilke fordeler opplever et utvalg lærere at rask bokstavinnlæring gir?

Resultatene i denne studien viser at lærerne opplever at rask bokstavinnlæring kan føre til at elevene begynner å lese og skrive raskere. Dette er i tråd med tidligere forskning som sier at rask bokstavinnlæring frigjør tid som kan brukes til lesing og skriving (Sunde & Lundetræ, 2019; Blaiklock, 2004; Jones & Reutzell, 2012; Jones et al., 2013). Lærerne vektlegger at dette kan bidra til at elevene kan lese og skrive mer meningsfulle tekster, noe Traavik (2013)

poengterer kan øke elevenes motivasjon for å lese og skrive. Et annet interessant funn som framkom i studien er at lærerne hevder at rask bokstavinnlæring fungerer godt for elever som har gode forutsetninger for lesing og skriving, og som lærer bokstavene lett, noe som går imot Sunde et al. (2020) sin konklusjon om at elever som strever med lesing og skriving får best utbytte av rask bokstavinnlæring (Sunde et al., 2020). Sunde et al. (2020) trekker sin konklusjon med utgangspunkt i at det raske tempoet på bokstavinnlæringen fører til at elevene får mer tid til å repetere og automatisere bokstavene (Sunde et al., 2020). Lærerne i denne studien sier seg uenig, og uttrykker at en rask bokstavinnlæring vil føre til at elevene ikke får tid til å lære alt de skal innenfor bokstavinnlæringen.

Hva oppgir de som hovedgrunn for å drive bokstavinnlæring i et raskt tempo?

Et interessant funn er hvem som bestemmer hvilket tempo klassene skal ha på bokstavinnlæringen. Det blir dratt fram at det i mange tilfeller er teamet lærerne er en del av som bestemmer tempoet på bokstavinnlæringen, men at ledelsen ofte har en innvirkning på hvilket tempo lærerne ender opp med å bruke. I tillegg tar de opp at læreverket kan være med å påvirke valg av innlæringstempo. Læreren i enkeltintervjuet har en helt annen erfaring, og forklarer at det er leseveilederne i kommunen som avgjør hvilket tempo det skal være på bokstavinnlæringen. Gjennom studien blir det samtidig tydeliggjort at uansett hvilket tempo man benytter på bokstavinnlæringen, er det viktig å vektlegge tilpasset opplæring, som lærerne drar fram som essensielt i begynneropplæringen.

Hvilke utfordringer opplever lærerne at rask bokstavinnlæring medfører?

Et sentralt funn i denne studien, er at lærerne ser få fordeler med rask bokstavinnlæring, men mange utfordringer. Noe av det mest framtrædende innenfor utfordringer lærerne opplever, er at rask bokstavinnlæring fører til at det blir mindre tid til ting lærerne ønsker å prioritere i begynneropplæringen. Lærerne er enige i Sunde og Lundetræ (2019) sin konklusjon om at rask bokstavinnlæring fører til at elevene kan starte tidligere med lesing og skriving. Samtidig fokuserer de heller på de negative konsekvensene rask bokstavinnlæring har for begynneropplæringen generelt, og uttrykker at det fører til mindre tid til andre fag og aktiviteter. I samtalene vektlegger lærerne at rask bokstavinnlæring fører til at det blir mindre tid til lek, noe som er i tråd med hva Hogsnes (2022) og Håkensen (2022) sier om at det er større fokus på teoretiske læring fremfor lek i dagens skole (Hogsnes, 2022; Håkensen, 2022). Videre viser resultatene til studien at lærerne opplever det stressende å benytte et raskt tempo på bokstavinnlæringen. Lærerne forteller at de stresser med å bli ferdig med bokstavene før

jul, og at det er vanskelig å få til dersom det dukker opp uforutsette hendelser, som sykdom blant elever. Lærerne forklarer stresset blant annet med krav eller forventninger fra ledelsen, og fra kartleggingsprøven i lesing som de vil ha god tid til å øve på. Videre presiserer lærerne at ikke alle elever er modne nok og motiverte nok for en hurtig innlæring av bokstavene, og at dette har å gjøre med blant annet elevenes kognitive og motoriske utvikling, som ifølge Bjerke og Johansen (2017) er viktig å være bevisst på for å ivareta elevenes motivasjon (Bjerke & Johansen, 2017). Funnene viser også at lærerne opplever at et raskt tempo i bokstavinnlæringen fører til at elevene vil slite med automatisering av sammenhengen mellom fonem og grafem, med bakgrunn i at de ikke får nok tid til å lære det skikkelig.

Hvordan opplever lærerne at rask bokstavinnlæring virker inn på elevenes motivasjon for å lese og skrive?

Studien viser at lærerne mener rask bokstavinnlæring vil føre til elevene tidligere kan lese og skrive lengre og mer meningsfulle tekster, noe som trolig vil øke elevenes motivasjon for lesing og skriving. Samtidig viser studien at lærerne opplever at enkelte elever på første trinn er lite motivert for bokstavinnlæring, og at dette ofte har med modenhet å gjøre. Lærerne uttrykker at rask bokstavinnlæring fungerer godt for elevene som tar bokstavene lett, men at elever som sliter ofte blir hengende etter, noe som trolig vil svekke motivasjonen deres.

I hvor stor grad er lærerne fornøyde med rask bokstavinnlæring, sammenlignet med tradisjonell bokstavinnlæring?

Resultatene i denne studien viser at lærerne setter lys på flere negative sider av rask bokstavinnlæring, enn positive. Det mest framtrepende funnet i denne studien er at lærerne opplever at rask bokstavinnlæring krasjer med deres prioriteringer i begynneropplæringen, og at lærerne blir stresset av det raske tempoet. Lærerne tenker mer helhetlig om begynneropplæringen, men i mindre grad helhetlig om skriftspråksopplæringen. De fokuserer i liten grad på lesingens og skrivingens kommunikative sider, med andre ord arbeid med leseforståelse, i særlig grad ordforråd og arbeid med formidling og uttrykksbehov. Dette er påfallende, all den tid det å skape mening i tekst, både andres og egne tekster, jo er formålet med lesing og skriving. Studien viser altså at lærerne er mer opptatt av helheten i begynneropplæringen, enn det å komme raskest mulig i mål med bokstavene. Det kan dermed tyde på at lærerne ser på lesing og skriving som noe mer enn begynneropplæring, og begynneropplæring som noe mer enn lesing og skriving. Det virker altså som at lærerne ser på rask bokstavinnlæring som en underordnet del av en større helhet. Lærerne uttrykker at de

ønsker å bestemme skoledagene og tempoet på bokstavinnlæringen selv. De legger også vekt på at det er viktig å se an klassen sin, og bestemme og variere tempoet på bokstavinnlæringen ut ifra dette.

6.0 Avslutning

Formålet med denne masteroppgaven har vært å undersøke læreres erfaringer med rask bokstavinnlæring. I denne studien tok jeg utgangspunkt i problemstillingen: «*Hvordan vurderer lærere rask bokstavinnlæring ut ifra sine erfaringer?*». For å finne svar på problemstilling, utformet jeg fem forskningsspørsmål:

1. *Hvilke fordeler opplever et utvalg lærere at rask bokstavinnlæring gir?*
2. *Hva oppgir de som hovedgrunn for å drive bokstavinnlæring i et raskt tempo?*
3. *Hvilke utfordringer opplever lærerne at rask bokstavinnlæring medfører?*
4. *Hvordan opplever lærerne at rask bokstavinnlæring virker inn på elevenes motivasjon for å lese og skrive?*
5. *I hvor stor grad er lærerne fornøyde med rask bokstavinnlæring, sammenlignet med tradisjonell bokstavinnlæring?*

Dette forskningsprosjektet har altså gitt meg mulighet til å rette søkelys på rask bokstavinnlæring fra et lærerperspektiv. Gjennom en fokusgruppesamtale og et semistrukturert intervju har jeg fått et innblikk i noen læreres erfaringer med rask bokstavinnlæring.

For å konkludere kan man si at resultatene viser at flesteparten av lærerne i stor grad er skeptiske til rask bokstavinnlæring, og mener det fører med seg flere utfordringer enn fordeler. Lærernes erfaringer med rask bokstavinnlæring er blant annet at det hurtige tempoet fører til stress i skolehverdagen, og de mener det kolliderer med deres prioriteringer i begynneropplæringen. Studien tydeliggjør at lærerne er mer opptatt av en helhetlig begynneropplæring, enn av tempoet i bokstavinnlæringen. Lærerne understreker at tilpasset opplæring er nødvendig i begynneropplæringen uavhengig av hvilket tempo man benytter i bokstavinnlæringen.

Denne masteroppgaven har belyst lærerperspektivet på rask bokstavinnlæring, og vist at lærerne opplever at fordelene med et raskt innlæringstempo ikke nødvendigvis veier opp for utfordringene. Jeg håper denne masteroppgaven har vært et fint supplement til allerede forskning på feltet, og bidratt til å gi innsikt i læreres erfaringer med rask bokstavinnlæring. Videre ville det vært interessant å forske på hvor stor betydning en intensiv bokstavinnlæring har for lesing og skriving i for eksempel fjerde klasse. Med andre ord ville det vært aktuelt å

forske på om rask bokstavinnlæring har noe for seg for elevenes lese- og skriveferdigheter i det lange løp.

7.0 Litteraturliste

- Bakken, J. & Andersson-Bakken, E. (2021). Innholdsanalyse. I E. Andersson-Bakken & C. P. Dalland (Red.), *Metoder i klasseromsforskning: Forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (s. 305-326). Universitetsforlaget.
- Biti, K. T. & Ingebrigtsen, V. (2017). *Rask bokstavprogresjon. En tilpasning for elevmangfoldet?* [Masteroppgave]. UiT Norges arktiske universitet.
- Bjerke, C. & Johansen, R. (2017). *Begynneropplæring i norskfaget*. Gyldendal Akademisk.
- Blaiklock, K. E. (2004). The importance of letter knowledge in the relationship between phonological awareness and reading. *Journal of research in reading*, 27(1), 36-57.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2004.00213.x>
- Blikstad-Balas, M. & Dalland, C. P. (2021). Forskningsdesign – hva må du tenke på når du skal planlegge et forskningsprosjekt? I E. Andersson-Bakken & C. P. Dalland (Red.), *Metoder i klasseromsforskning: Forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (s. 21-43). Universitetsforlaget.
- Christoffer, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt forlag AS.
- Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement. (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*.
<https://www.nb.no/items/f4ce6bf9eadeb389172d939275c038bb#0>
- Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH). (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora, juss og teologi* (5. utg.). Oktan Oslo AS. <https://www.forskningsetikk.no/globalassets/dokumenter/4-publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora>
- Dybdahl, S. K. (2021). *Rask bokstavprogresjon i begynneropplæringen: En kvalitativ studie av læreres tanker og erfaringer med metoden rask bokstavprogresjon*. [Masteroppgave]. Høgskolen på Vestlandet.
- Ekberg, M. F. (2020). Raske bokstaver og mestringsstru. Ein kvalitativ studie i korleis innføring av rask bokstavprogresjon i begynnaropplæringa påverkar elevane si mestringsstru. [Masteroppgave]. Universitetet i Stavanger.
- Elvestad, M. L. (2022). Lekende tilnærming til lesing og skriving. *Bedre skole* (1), 34-40.

- Engen, L. & Håland, A. (2005). Bokstavinnlæring. I A. Håland (Red.), *Leik og læring: Grunnleggjande lese- og skriveopplæring på 1. trinn* (s. 24-27). Stavanger: Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning.
- Erikson, E. H. & Krogh, K. von. (1968). *Barndommen og samfunnet*. Gyldendal.
- Frislid, M. E. (2014a). Betydningen av estetisk og filosofisk læring. I M. E. Frislid & H. Traavik (Red.), *Lese, skrive, regne: Pedagogikk og fagdidaktikk i begynneropplæringen* (2. utg., s. 133-147). Universitetsforlaget.
- Frislid, M. E. (2014b). Å lære seg å lære – grunnlag også for lese-, skrive- og matematikkopplæring. I M. E. Frislid & H. Traavik (Red.), *Lese, skrive, regne: Pedagogikk og fagdidaktikk i begynneropplæringen* (2. utg., s. 55-78). Universitetsforlaget.
- Frost, J. & Solem, C. (2017, 5. september). Skoleklar? *Dagsavisen: Nye meninger*.
<https://www.dagsavisen.no/debatt/2017/09/05/skoleklar/>
- 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>
- Hagtvet, B. E. (2004). *Skriftspråkstimulering: Tale og skrift i førskolealderen* (2. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Halkier, B. (2010). *Fokusgrupper*. Gyldendal Akademisk.
- Hertzberg, F. (1988). Amerika! Eller en sjuårings vei til skriftspråket. I *Klartekst: Festskrift til Bernt Fossestøl på 60-årsdagen* (s. 155-176). Novus forlag.
- Hogsnes, H. D. (2022). Lek i skolehverdagen: Lekens betydning for barns erfaringer med sammenhenger. I S. Breive, L. T. Eik & L. Sanne (Red.), *Lekende læring og lærende lek i begynneropplæringen* (s. 37-60). Fagbokforlaget.
- Høigård, A. (2013). Frå barnehage til skole. I H. Traavik & B. K. Jansson (Red.), *Norsk boka 1: Norsk for grunnskolelærerutdanning 1-7* (s. 15-37). Universitetsforlaget.
- Høigård, A. (2019). *Barns språkutvikling: Muntlig og skriftlig* (4. utg.). Universitetsforlaget.
- Håkensen, S. T. S. (2022, 12. desember). Førsteklasse siden seksårsreformen: Mindre fri lek, mer lærerstyrt og mer bokstavinnlæring. *Oslomet*.
<https://www.oslomet.no/forskning/forskningsnyheter/forsteklasse-siden-seksarsreformen-mindre-fri-lek-mer-lererstyrt-mer-bokstavlering>
- Håland, A. (2005a). «Namnet mitt!». I A. Håland (Red.), *Leik og læring: Grunnleggjande lese- og skriveopplæring på 1. trinn* (s. 11-12). Stavanger: Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning.

- Håland, A. (2005b). Skriftspråkstimulerande leik. I A. Håland (Red.), *Leik og læring; Grunnleggjande lese- og skriveopplæring på 1. trinn* (s. 13-16). Stavanger: Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning.
- Jones, C. D. & Reutzel, D. R. (2012). Enhanced alphabet knowledge instruction: Exploring a change of frequency, focus and distributed cycles of review. *Reading psychology*, 33(5), 448-464, <https://doi.org/10.1080/02702711.2010.545260>
- Jones, C. D., Clark. S. K. & Reutzel, D. R. (2013). Enhancing alphabet knowledge instruction: Research implications and practical strategies for early childhood educators. *Early childhood educators journal*, 41(2), 81-89. <https://doi.org/10.1007/s10643-012-0534-9>
- Kunnskapsdepartementet (2017a). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Kunnskapsdepartementet (2017b). *Rammeplan for barnehagen: Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Udir. <https://www.udir.no/contentassets/7c4387bb50314f33b828789ed767329e/rammeplan-for-barnehagen---bokmal-pdf.pdf>
- Kunnskapsdepartementet (2019). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06?lang=nob>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (T. M. Anderssen & J. Rygge, Overs. 3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Lundetræ, K. (2021, 22. januar). Bokstavkunnskap. I *Store norske leksikon*. <https://snl.no/bokstavkunnskap>
- Lyster, S-A. H. (2019). *Elever med lese- og skrivevansker: Hva vet vi? Hva gjør vi?* (2. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- National Early Literacy Panel (2008). *Developing Early Literacy: Report of the national early literacy panel*. National Institute for Literacy. <https://lincs.ed.gov/publications/pdf/NELPReport09.pdf>
- Opplæringsloven (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998 07-17-61). Lovdata. https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_1

- Palm, K., Becher, A. A. & Michaelsen, E. (2018). Den viktige begynneropplæringen: Aktuelle fagområder og kritiske perspektiver. I K. Palm & E. Michaelsen (Red.), *Den viktige begynneropplæringen – en forskningsbasert tilnærming* (s. 13-28). Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm Akademisk.
- Rongved, E. (2020, 30. juli). Rask tilgang til bokstavene gjør at flere førsteklassinger blir gode lesere. *Lesesenteret*. <https://www.uis.no/nb/forskning/rask-tilgang-til-bokstavene-gjor-at-flere-forsteklassinger-blir-gode-lesere>
- Rygg, R. F. (2016). Funksjonell bokstavinnlæring. *Bedre skole*, (4), 52-57.
- Sunde, K. & Lundetræ K. (2019). Is a faster pace of letter instruction associated with other teaching practices? *Nordic Journal of Literacy Research*, 5(2), 62-78. <https://doi.org/10.23865/njlr.v5.1668>
- Sunde, K., Furnes, B. & Lundetræ, K. (2020). Does introducing the letters faster boost the development of children's knowledge, word reading and spelling in the first year of school? *Scientific studies of reading*, 24(2), 141-158. <https://doi.org/10.1080/10888438.2019.1615491>
- Svanes, I. K. (2021). Den første skrive- og leseopplæringen. I M. Nygård & C. Bjerke (Red.), *Norsk boka 1: Norsk for grunnskolelærerutdanning 1-2* (2. utg., s. 31-64). Universitetsforlaget.
- Svenkerud, S. W. (2021). Intervjuer i klasseromsforskning. I E. Andersson-Bakken & C. P. Dalland (Red.), *Metoder i klasseromsforskning: Forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (s. 91-103). Universitetsforlaget.
- Traavik, H. & Alver, V. R. (2008). *Skrive og lesestart: Skriftspråkutvikling i småskolealderen* (2. utg.). Vigmostad & Bjørke AS.
- Traavik, H. (2013). Den tidlige skrive- og leseutviklinga. I H. Traavik & B. K. Jansson (Red.), *Norsk boka 1: Norsk for grunnskolelærerutdanning 1-7* (s. 39-53). Universitetsforlaget.
- Traavik, H., Frislid, M. E. & Alseth, B. (2014). Ei oversikt over teorigrunlaget for begynneropplæringa. I M. E. Frislid & H. Traavik (Red.), *Lese, skrive, regne: Pedagogikk og fagdidaktikk i begynneropplæringen* (2. utg., s. 41-52). Universitetsforlaget.

Treiman, R., Tincoff, R., Rodriquez, K., Mouzaki, A. & Francis, D. J. (1998). The foundations of literacy: Learning the sounds of letters. *Child Development*, 69(6), 1524-1540. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1998.tb06175.x>

Utdanningsdirektoratet (2023, 07. mars). *Kartleggingsprøver*.
<https://www.udir.no/eksamen-og-prover/prover/kartlegging-gs/>

Vedlegg 1: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring,
fokusgruppesamtale

Vil du delta i forskningsprosjektet?

«Hvilke erfaringer har lærere med rask bokstavinnlæring?»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvilke erfaringer lærere har med rask bokstavinnlæring. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Forskningsprosjektet er en masteroppgave der målet er bidra med mer kunnskap om lærerperspektivet på metoden rask bokstavinnlæring. Jeg ønsker blant annet å finne ut hvilke eventuelle fordeler og/eller ulemper lærere erfarer med denne metoden, om det finnes noen utfordringer med å få til denne typen bokstavinnlæring i praksis og hvordan bokstavinnlæringen virker inn på elevenes motivasjon til lesing og skriving.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

NLA Høgskolen er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Informanter til dette prosjektet er valgt ut på grunnlag av sin erfaring med rask bokstavinnlæring, begynneropplæring i skolen og erfaring med norskfaget på småtrinnet.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar i en fokusgruppesamtale. En fokusgruppe vil si at data produseres gjennom både gruppesamhandling og emnefokus. Jeg som forsker vil lede deg og de andre deltakerne inn på temaer, men samtidig ha en mer tilbaketrukket rolle enn jeg ville hatt i et vanlig gruppeintervju. Samtalen vil fokuseres rundt emnet «rask bokstavinnlæring», og vil løfte fram deres erfaringer med metoden, som fordeler og ulemper, eventuelle utfordringer og hvordan bokstavinnlæringen virker inn på lese- og

skriveutviklingen til elevene. Fokusgruppesamtalen vil vare fra 1-2 timer, og vil det vil bli gjort lydopptak og notater fra samtalen.

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.

Så snart fokusgruppesamtalen er gjennomført, vil jeg transkribere samtalen og deretter slette lydopptaket. I det transkriberte materialet vil personnavn og skolenavn kodes.

Kontaktinformasjonen din vil bli lagret adskilt fra øvrige data. Det er kun min veileder og jeg som vil ha tilgang til det transkriberte materialet som lagres som passordbeskyttet dokument. I fokusgruppesamtaler er det ikke den enkeltes erfaringer som er i fokus, men den samlede erfaringen som kommer frem i samtalen. Deltakerne vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes når sensuren har falt i uke 26, 2023. Da vil alle personopplysninger og datamaterialet være slettet.

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 Høgskolen ved student Maria Ask ma-ask@hotmail.com og /eller veileder Aasfrid Tysvær aasfrid.tysvaer@nla.no
- Vårt personvernombud: Inger-Johanne Gamlem Njau Inger-Johanne.Njau@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

Aasfrid Tysvær
(Forsker/veileder)

Maria Ask
(student)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Hvilke erfaringer har lærere med rask bokstavinnlæring?» og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i fokusgruppesamtale

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring, semistrukturert intervju

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Hvilke erfaringer har lærere med rask bokstavinnlæring?»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvilke erfaringer lærere har med rask bokstavinnlæring. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Forskningsprosjektet er en masteroppgave der målet er bidra med mer kunnskap om lærerperspektivet på metoden rask bokstavinnlæring. Jeg ønsker blant annet å finne ut hvilke eventuelle fordeler og/eller ulemper lærere erfarer med denne metoden, om det finnes noen utfordringer med å få til denne typen bokstavinnlæring i praksis og hvordan bokstavinnlæringen virker inn på elevenes motivasjon til lesing og skriving.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

NLA Høgskolen er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Informanter til dette prosjektet er valgt ut på grunnlag av sin erfaring med rask bokstavinnlæring, begynneropplæring i skolen og erfaring med norskfaget på småtrinnet.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar i et enkeltintervju. Intervjuet vil fokuseres rundt emnet «rask bokstavinnlæring», og vil løfte fram dine erfaringer med metoden, som fordeler og ulemper, eventuelle utfordringer og hvordan bokstavinnlæringen virker inn på lese- og skriveutviklingen til elevene. Intervjuet vil vare alt fra 45 min til 2 timer, og vil bli gjort lydopptak og notater fra samtalen.

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. Så snart intervjuet er gjennomført, vil jeg transkribere samtalen og deretter slette lydopptaket. I det transkriberte materialet vil personnavn og skolenavn kodes. Kontaktinformasjonen din vil bli lagret adskilt fra øvrige data. Det er kun min veileder og jeg som vil ha tilgang til det transkriberte materialet som lagres som passordbeskyttet dokument. Du vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes når sensuren har falt i uke 26, 2023. Da vil alle personopplysninger og datamaterialet være slettet.

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 Høgskolen ved student Maria Ask ma-ask@hotmail.com og /eller veileder Aasfrid Tysvær aasfrid.tysvaer@nla.no
- Vårt personvernombud: Inger-Johanne Gamlem Njau Inger-Johanne.Njau@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

Aasfrid Tysvær
(Forsker/veileder)

Maria Ask
(student)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Hvilke erfaringer har lærere med rask bokstavinnlæring?» og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i enkeltintervju

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Intervjuguide

Innledning

Ta opp informasjonsskrivet som sier hvilke rettigheter informantene har og hva prosjektet skal handle om. Spørre informantene om det noe som er uklart med informasjonen eller noe de lurer på.

Kort introduksjon av masterprosjekt og problemstilling: Hvilke erfaringer har lærere med rask bokstavinnlæring?

Åpningsspørsmål

1. Hva vektlegger du i begynneropplæringen?
 - Hvilken rolle spiller bokstavinnlæring i begynneropplæringen?
2. Hvilken erfaring har du med rask bokstavinnlæring?

Hovedspørsmål

3. Hva vil du si er elevenes største utfordring når det kommer til å lære bokstaver?
4. Hvem er det som bestemmer tempoet på bokstavinnlæringen?
 - Har alle klasser på skolen likt tempo på bokstavinnlæringen?
 - Er det oppe til diskusjon?
 - Hva er begrunnelse for bestemmelsen?
 - Har lærerne noe å si i forhold til tempoet?
5. Hva vil du si er det største skillet mellom rask bokstavinnlæring og tradisjonell bokstavinnlæring?
6. Ser du noen tydelige fordeler ved å bruke rask bokstavinnlæring?
 - I så fall hvilke? Hvorfor?
 - Har tempoet på bokstavinnlæringen noe å si for elevenes motivasjon til å lære bokstaver, og til å lese og skrive?
 - o Blir elevene mer motivert av et raskt eller vanlig tempo på bokstavinnlæringen?
7. Erfarer du at det er noen ulemper ved å bruke rask bokstavinnlæring?
 - I så fall hvilke? Hvorfor?

- Har du erfart at det er enkelte elevgrupper som kan slite mer med det raske tempoet på bokstavinnlæringen, enn andre?
 - o Hva kjennetegner disse elevgruppene?
- 8. I en artikkel blir det dratt frem at elever som sliter med lesing og skriving – får best utbytte av rask bokstavinnlæring, fordi de får bedre tid til å automatisere de.
 - Er dette et bilde du kjenner deg igjen i?

Avslutning

9. Er det noe mer du vil tilføye eller ta opp?
10. Takke for intervjuet.

Vedlegg 4: Vurdering fra SIKT

01.05.2023, 12:33

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



[Meldeskjema](#) / [Masteroppgave i norskfaget på lærerhøgskolen](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer 273211	Vurderingstype Standard	Dato 11.10.2022
----------------------------------	-----------------------------------	---------------------------

Prosjekttittel
Masteroppgave i norskfaget på lærerhøgskolen

Behandlingsansvarlig institusjon
NLA Høgskolen AS

Prosjektansvarlig
Aasfrid Tysvær

Student
Maria Ask

Prosjektperiode
15.10.2022 - 30.06.2023

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 30.06.2023.

[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 den datoen som er oppgitt i meldeskjemaet.

LOVLIG GRUNNLAG
Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

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

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen

- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om 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.

Lykke til med prosjektet!