



Uit

**NORGES
ARKTISKE
UNIVERSITET**

Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

Rask bokstavprogresjon

- En tilpasning for elevmangfoldet?

Kari Tveit Biti og Victoria Ingebrigtsen

Masteroppgave i Integrrert Master i Lærerutdanning 1.-7. trinn

Mai 2017



Sammendrag

Forskning viser at en rask bokstavprogresjon gir flere fordeler for elevmangfoldet. Blant annet viser forskningen at en rask bokstavprogresjon medfører et tidligere møte med skriftspråket, samtidig som den muliggjør et tidligere arbeid med bokstavrepetisjon. Vi ønsket derfor i denne avhandlingen å undersøke hvilke muligheter og utfordringer den raske bokstavprogresjonen ga for tilretteleggingen av tilpasset opplæring. Dette undersøkte vi gjennom en kvalitativ tilnærming til forskningsfeltet, hvor vi gjennomførte fire intervjuer med lærere som arbeidet med den første lese- og skriveopplæringen. Datamaterialet ble analysert gjennom en temasentrert analytisk tilnærming. Noen sentrale funn var at den raske bokstavprogresjonen ga gode muligheter for tilpasning til de ulike elevene. Elever som var kommet lengre i sin lese- og skriveutvikling, fikk raskere møte manglende eller utfordrende bokstaver, mens elever som hadde behov for et grundigere arbeid med bokstaver, fikk muligheten til å repetere disse i gjentatte omganger. En utfordring var likevel at en del elever ikke klarte å henge med i arbeidet med den raske progresjonen. En sammenfatning av våre hovedfunn, viser likevel at det var flest muligheter for tilretteleggingen av tilpasset opplæring, da utfordringene som oppsto underveis i arbeidet med bokstavinnlæringen, kunne kompenseres av muligheter.

Forord

I denne avhandlingen har vi undersøkt den raske bokstavprogresjonens betydning for tilretteleggingen av tilpasset opplæring. Vi har fått økt kunnskap om hvilke muligheter og utfordringer denne progresjonen gir, når en skal tilrettelegge for en bokstavinnlæring som treffer elevmangfoldet. Etter endt studie har vi derfor fått innsikt i den raske bokstavprogresjonens betydning for de ulike elevene, noe som har bidratt til å endre vår forståelse for arbeidet med bokstavinnlæring og tilpasset opplæring. Vi har i større grad blitt oppmerksom på hvordan en kan tilpasse bokstavinnlæringen for elevene, uavhengig av forutsetninger og behov. Dette har inspirert oss til selv å ta i bruk en slik progresjon i den første lese- og skriveopplæringen.

Etter fullført masteravhandling, ønsker vi å takke flere personer for deres bidrag. Vi vil først å fremst takke våre informanter, som har gitt oss et spennende datamateriale. Uten dere ville denne oppgaven aldri funnet sted.

Videre vil vi takke våre veiledere, Kristin Emilie Bjørndal og Yvonne Sørensen for gode innspill og konstruktive tilbakemeldinger. Vi vil også rette en takk til Svein-Erik Andreassen og Audhild Nedberg for gode og faglige råd, underveis. Videre takker vi våre familier for støttende ord, barnepass og korrekturlesing.

Vi må selvfølgelig også rette en stor takk til «The Office», uten dere hadde vi aldri kommet i mål. Takk for faglige diskusjoner, latter, sang, dans og glede. Dere er fantastiske!

Sist, men ikke minst, må vi også takke oss selv for det gode samarbeidet. Vi hadde aldri klart dette uten hverandre.

Tromsø, 15. mai 2017

Kari Tveit Biti

Victoria Ingebrigtsen

1 Innholdsfortegnelse

| | | |
|----------|--|-----------|
| 1 | INNLEDNING | 1 |
| 1.1 | AVGRENSNING AV FORSKNINGSSPØRSMÅL OG BEGREPSAVKLARING | 1 |
| 1.1.1 | Operasjonalisering av forskningsspørsmål | 2 |
| 1.1.2 | Studiens bakgrunn og relevans | 2 |
| 1.1.3 | Masteravhandlingens oppbygging | 4 |
| 2 | TEORETISKE PERSPEKTIVER | 7 |
| 2.1 | TILPASSET OPPLÆRING | 7 |
| 2.1.1 | Bakgrunn for tilpasset opplæring | 8 |
| 2.1.2 | Smal og vid forståelse av begrepet tilpasset opplæring..... | 9 |
| 2.1.3 | TPO - modellen | 10 |
| 2.1.4 | Tidlig innsats | 12 |
| 2.1.5 | Motivasjon | 14 |
| 2.2 | ELEV MANGFOLDET I KLASSEROMMET | 15 |
| 2.3 | HVEM ER FØRSTEKLOSSINGEN? | 15 |
| 2.4 | DEN FØRSTE LESE- OG SKRIVEOPPLÆRINGEN | 16 |
| 2.4.1 | Tilnæringsmetoder innenfor den første lese- og skriveopplæringen | 17 |
| 2.4.2 | Elevforutsetninger innenfor den første lese- og skriveopplæringen | 18 |
| 2.4.3 | Det alfabetiske prinsippet | 19 |
| 2.4.4 | Bokstavinnlæring | 19 |
| 2.4.4.1 | Bokstavprogresjon | 21 |
| 3 | FORSKNINGSDESIGN | 23 |
| 3.1 | STUDIENS VITENSKAPSTEORETISKE FORANKRING OG FORSKNINGSMESSIGE TILNÆRMING | 23 |
| 3.2 | KVALITATIV TILNÆRMING TIL FELTET..... | 24 |
| 3.3 | SEMISTRUKTURERT INTERVJU SOM METODE | 24 |
| 3.3.1 | Utvikling av intervjuguide | 24 |
| 3.4 | UTVALG AV INFORMANTER..... | 25 |
| 3.5 | FORBEREDELSE OG GJENNOMFØRING AV INTERVJU | 27 |
| 3.6 | TEMASENTRERT ANALYSE | 28 |
| 3.6.1 | Analyseprosessen | 30 |
| 4 | ANALYSE, TOLKNING OG OPPSUMMERING AV FUNN | 33 |
| 4.1 | ELEVENS SKRIFTSPRÅKSKOMPETANSE | 33 |
| 4.1.1 | Raskere tilgang på skriftspråket | 33 |
| 4.1.2 | Elevenes motivasjon..... | 35 |
| 4.1.3 | Oppsummering av funn..... | 37 |

| | | |
|----------|---|-----------|
| 4.2 | TIDLIG INNSATS I ELEVENES LESE- OG SKRIVEOPPLÆRING | 38 |
| 4.2.1 | Elever som har utfordringer med bokstavprogresjonen | 38 |
| 4.2.2 | Avdekke elever som har utfordringer med bokstavinnlæringen..... | 41 |
| 4.2.3 | Tiltak for elever som har utfordringer med bokstavinnlæringen | 43 |
| 4.2.4 | Oppsummering av funn..... | 47 |
| 4.3 | RASK BOKSTAVPROGRESJON FRIGIR TID TIL TILPASSET OPPLÆRING | 48 |
| 4.3.1 | Oppsummering av funn..... | 50 |
| 4.4 | ROLIG START..... | 50 |
| 4.4.1 | Oppsummering av funn..... | 52 |
| 5 | DRØFTING | 53 |
| 5.1 | ELEVENES SKRIFTSPRÅKSKOMPETANSE | 53 |
| 5.2 | TIDLIG INNSATS I ELEVENES LESE- OG SKRIVEOPPLÆRING | 56 |
| 5.3 | RASK BOKSTAVPROGRESJON FRIGIR TID TIL TILPASSET OPPLÆRING | 60 |
| 5.4 | ROLIG START..... | 61 |
| 5.5 | HVILKE MULIGHETER OG UTFORDRINGER GIR EN RASK BOKSTAVPROGRESJON FOR TILRETTELEGGINGEN AV TILPASSET OPPLÆRING?..... | 62 |
| 6 | VURDERING AV STUDIENS KVALITET | 65 |
| 6.1 | FORSKNINGSETIKK..... | 65 |
| 6.1.1 | Informert samtykke | 65 |
| 6.1.2 | Konfidensialitet og anonymisering | 66 |
| 6.2 | DATAKVALITET..... | 66 |
| 6.2.1 | Reliabilitet | 67 |
| 6.2.2 | Validitet..... | 69 |
| 7 | AVSLUTNING | 71 |
| 7.1 | VEIEN VIDERE | 71 |
| | LITTERATURLISTE..... | 2 |
| | VEDLEGG 1: GODKJENNELSE FRA NORSK SAMFUNNSVITENSKAPELIG DATATJENESTE (NSD)..... | 1 |
| | VEDLEGG 2: INFORMASJONSSKRIV TIL FORSKNINGSDELTAkere OG SAMTYKKEERKLÆRING | 3 |
| | VEDLEGG 3: INTERVJUGUIDE..... | 7 |

Tabelliste

Tabell 1: Matrise over arbeidet med koding og kategorisering 32

Tabell 2: Hovedkategorier og underkategorier 32

Figurliste

Figur 1: TPO-modellen (Strandkleiv & Lindbäck, 2005, s. 24; [TPO-modellen], 2004) 10

1 Innledning

I Norge har det i den første lese- og skriveopplæringen vært vanlig å følge en tradisjonell bokstavprogresjon, noe som innebærer å lære en bokstav i uken. Dette til tross at mange elever i dagens barnegenerasjon allerede har tilegnet seg bokstavkunnskap før skolestart (Klæboe & Sjøhelle, 2013, s. 98-99). I de siste årene har imidlertid den raske bokstavprogresjon kommet på banen. I følge nyere forskning er det flere fordeler med en slik progresjon, da den bidrar til å tilrettelegge bokstavinnlæringen, både for elever som lærer bokstavene raskt, samt for de elevene som har behov for mer repetisjon (Clark, Jones, & Reutzel, 2013, s. 81). Siden elevene kommer til skolen med ulike forutsetninger og behov, ønsker vi å få en dypere innsikt i hvilke fordeler og ulemper den raske progresjonen kan ha for de ulike elevene. Målsettingen med denne studien er å bidra til økt innsikt når det gjelder den raske bokstavprogresjonen, og dens betydning for tilpasset opplæring, i den første lese- og skriveopplæringen.

1.1 Avgrensning av forskningsspørsmål og begrepsavklaring

Forskningsspørsmålet er det viktigste elementet i et forskningsprosjekt, og gir rammer og føringer for det videre arbeidet. Alle beslutninger som omhandler metoder for datainnsamling og analytiske perspektiver har sitt utgangspunkt i forskningsspørsmålet (Kalleberg, Engelstad, & Malnes, 2009, s. 40). Studiens forskningsspørsmål er:

Hvilke muligheter og utfordringer gir en rask bokstavprogresjon for tilretteleggingen av tilpasset opplæring?

Når det gjelder vår studie, foretok vi en avgrensning av forskningsspørsmålet underveis i prosjektet. I utgangspunktet ønsket vi å se på ulike forhold som omhandlet bokstavinnlæring og tilpasset opplæring. Gjennom intervjuene ble det likevel tydelig at hovedvekten av samtalene omhandlet en rask bokstavprogresjon, og dens betydning for elevmangfoldet. På bakgrunn av dette, samt tidligere forskning på feltet, foretok vi en avgrensning av forskningsspørsmålet. Vi ønsket derfor å rette fokuset mot forhold som omhandlet en rask bokstavprogresjon, og dens betydning for tilpasset opplæring.

Innledning

I studiens forskningsspørsmål framkommer det to sentral begreper som krever en avklaring: *rask bokstavprogresjon* og *tilpasset opplæring*. En rask bokstavprogresjon kan vise til to ulike aspekter, da det kan innebære både et tidsaspekt og en progresjon i form av rekkefølge. Vi vil i denne oppgaven fokusere på det første aspektet. En rask bokstavprogresjon vil derfor innebære en bokstavinnlæring, hvor en introduserer flere bokstaver i uken (Engen & Håland, 2005, s. 25). En utvidet redegjøring av dette begrepet kommer i delkapittel 2.4.4.1. Begrepet tilpasset opplæring blir av *Opplæringslova* § 1.3., forklart som et prinsipp som skal ligge til grunn for at opplæringen skal tilpasses den enkelte elevs evner og forutsetninger (Opplæringslova, 2016). Dette innebærer at en skal tilrettelegge for en opplæring som ivaretar alle elevers forutsetninger og behov. En utvidet redegjøring av tilpasset opplæring kommer i delkapittel 2.1.

1.1.1 Operasjonalisering av forskningsspørsmål

For å besvare studiens forskningsspørsmål, ble en kvalitativ tilnærming til feltet anvendt (delkapittel 3.2), med et semistrukturert intervju som metode for datainnsamling (delkapittel 3.3). Intervjuene ble gjennomført med fire lærere som har erfaring med den første lese- og skriveopplæringen (delkapittel 3.4). Vi har videre benyttet oss av en temasentrert analyse (delkapittel 3.6), hvor essensen av analysen, sammen med våre teoretiske perspektiver (kapittel 2), danner grunnlaget for å besvare forskningsspørsmålet, i drøftingen (kapittel 5).

1.1.2 Studiens bakgrunn og relevans

Tilegnelse av en funksjonell bokstavkunnskap, er en forutsetning for utvikling av skriftspråkskompetanse. National Early Literacy Panel (2008) beskriver bokstavkunnskap som den sterkeste forutsigelsen for senere tilegnelse av literacy (NELP, 2008, s. 64). I et internasjonalt møte på UNESCO i 2003, formulerte de følgende definisjon av begrepet literacy:

Literacy is the ability to identify, understand, interpret, create, communicate and compute, using printed and written materials associated with varying contexts. Literacy involves a continuum of learning in enabling individuals to achieve their

Innledning

goals, to develop their knowledge and potential, and to participate fully in their community and wider society (UNESCO, 2004, s. 13).

I denne definisjonen trekkes det blant annet fram hvordan literacy omhandler det å forstå og gjøre seg forstått gjennom skrift. Bakgrunnen for at vi har valgt å ta i bruk denne definisjonen er at den understreker hva literacy har å si for aktiv deltakelse i samfunnet. Dette synet på literacy harmoner med Kunnskapsløftet (LK06) sine visjoner for grunnleggende ferdigheter, da disse ferdighetene er en viktig forutsetning for læring og utvikling, på alle sosiale plan i et skriftspråklig samfunn (Kunnskapsdepartementet, 2015b; Skjelbred, 2010, s. 11-12). Siden en av skolens viktigste oppgaver er å gjøre elevene i stand til å fungere som aktive samfunnsborgere, vil skolens lese- og skriveopplæring være en viktig forutsetning for å oppnå dette målet.

Til tross for at elevene befinner seg i en aldersgruppe som er svært motiverte for å lære seg å lese og skrive, har ikke det norske skolesystemet hatt tradisjon for en lese- og skriveopplæring med høyt læringstrykk. Dette kan tyde på at den norske skolen ikke har utnyttet elevenes motivasjon og potensial godt nok i arbeidet med den første lese- og skriveopplæringen. Dette kan en også se i sammenheng med bokstavinnlæringen, da det som nevnt har vært vanlig å benytte seg av en tradisjonell bokstavprogresjon (Lundetræ & Walgermo, 2014, s. 149-160). Dette viser også Rasmussen (2013) til i sin masteroppgave, hvor hun har undersøkt hvordan begynneropplæringen i den norske skolen er lagt opp, med hensyn til bokstavinnlæringen. I denne undersøkelsen besvarte 1199 lærere hvor mange nye bokstaver de introduserte elevene for per uke. Blant respondentene svarte 78,3 % at de introduserte elevene for maks en ny bokstav i uken. De resterende 21,7 % besvarte at de introduserte to eller flere nye bokstaver i uken (Rasmussen, 2013, s. 54). Jones, Clark og Reutzel (2013) trekker i sin forskning fram at praktiseringen av den tradisjonelle bokstavprogresjonen baserer seg mer på tradisjon enn på forskning (Clark m.fl., 2013, s. 81). Det kan likevel tyde på at den raske bokstavprogresjonen, de senere årene har fått større oppmerksomhet i Norge. Lesesenteret referer blant annet til en pågående studie, som betegnes som «Two Teachers», hvor blant annet den raske bokstavprogresjonen blir undersøkt nærmere. Dette studiet avsluttes i 2020, men har allerede vist til resultater fra forskningen, som viser at den raske bokstavprogresjonen har blitt

Innledning

vanligere i den norske skolen. Av 150 skoler i Sør-Norge, forteller over 60 % av lærerne på 1. trinn at de introduserer to eller flere bokstaver i uken. Dette står i kontrast til Rasmussens masteroppgave fra 2013 (Rogved, 2017). Det kan derfor tyde på at de norske skolene er i en overgangsfase, hvor de i større grad baserer bokstavinnlæringen på forskning.

Studiet «Two Teachers» har også undersøkt elevenes bokstavkunnskap før skolestart. De fant blant annet ut at førsteklassingene kan mange bokstaver når de begynner på skolen (Rogved, 2017). Også Jones, Clark og Reutzel (2013) har forsket på bokstavinnlæringen. De trekker også fram at mange barn har god bokstavkunnskap ved skolestart. Videre trekker de fram hvilke fordeler en rask progresjon har for disse elevene, samtidig som de understreker progresjonens betydning for elever som har ikke har tilegnet seg bokstavkunnskap før skolestart (Clark m.fl., 2013, s. 81-89). Dersom en ser på dette i sammenheng med tilpasset opplæring, kan det tyde på at den raske bokstavprogresjonen kan være en god tilpasning for elevmangfoldet, da det i forskningen trekkes fram hvordan progresjonen åpner opp for individuelle tilpasninger.

Ved å vise til disse forskningsprosjektene, ser vi at det finnes både tidligere og pågående forskning på feltet. Vi ønsker med vår avhandling derfor å bidra videre på dette forskningsfeltet, med blikket spesielt rettet mot den raske bokstavprogresjonens betydning for tilpasset opplæring.

1.1.3 Masteravhandlingens oppbygging

Denne avhandlingen er delt inn i syv hovedkapitler, som igjen er delt inn i flere delkapitler. Hver av kapitlene starter med en beskrivelse av kapitlets hensikt. I det følgende vil vi kort beskrive innholdet til avhandlingens ulike hovedkapitler.

I kapittel 1 har vi gjort rede for studiens forskningsspørsmål, hvor vi har foretatt en avgrensning, samt begrepsavklaring. Videre har vi beskrevet en operasjonalisering av studiens forskningsspørsmål, før vi tilslutt har redegjort for studiens bakgrunn og relevans.

I kapittel 2 har vi redegjort for studiens teoretiske perspektiver. Her framkommer teorien både som et bakgrunnstepp for studiet, samt som et teoretisk grunnlag, som sammen med vår

Innledning

empiri, underbygger drøftingen. Dette hovedkapittelet er delt inn i fire delkapitler, som belyser teori innenfor *tilpasset opplæring, elevmangfold i skolen, hvem er førsteklasingen?* og *den første lese- og skriveopplæringen*.

I kapittel 3 har våre valg innenfor studiens forskningsdesign blitt begrunnet. Her har vi først redegjort for studiens vitenskapsteoretiske forankring og forskningsmessige tilnærming. Videre utdyper vi studiens kvalitative tilnærming til feltet. Etter dette kommer en redegjørelse av semistrukturert intervju som metode, med utvikling av intervjuguide som delkapittel. Videre beskrives utvalg av informanter, samt forberedelse og gjennomføring av de semistrukturerte intervjuene. Avslutningsvis vil vi presentere studiens analysemetode, hvor vi er inspirert av en temasentrert analytisk tilnærming. Videre i dette delkapittelet beskrives analyseprosessen.

I kapittel 4 analyseres og tolkes studiens datamateriale. Tolkningen vil ta utgangspunkt i de fire hovedkategoriene som utkrystalliserte seg gjennom analyseprosessen. Innenfor disse hovedkategoriene vil også studiens funn oppsummeres.

I kapittel 5 sammenfatter vi analysen, funnene, relevant forskning og våre teoretiske perspektiver, i en drøfting. Funnene vil derfor drøftes i samspill med både teori og forskning. Avslutningsvis vil vi besvare studiens forskningsspørsmål i et eget delkapittel.

I kapittel 6 vil studiens kvalitet vurderes. Her inngår to ulike aspekter, da vi vurderer både de forskningsetiske hensynene vi har foretatt gjennom studiet, samt vurdering av studiens datakvalitet, med hensyn til både reliabilitet og validitet.

I kapittel 7 oppsummeres studiens viktigste funn, samtidig som vi reflekterer over studiens forskningsmessige bidrag. Avslutningsvis reflekter vi over den videre veien for det forskingsfeltet vi studerer innenfor.

Innledning

2 Teoretiske perspektiver

I dette kapittelet vil vi gjøre rede for de aktuelle teoretiske perspektivene, som skal belyse vårt forskningsspørsmål. Disse perspektivene vil ha to hensikter. For det første vil en del av vår teori framkomme som et bakteppe og fundament for å skape en overordnet forståelse av forskningsspørsmålets tematikk. For det andre vil teorien, i samspill med vårt datamateriale, benyttes for å legge fundamentet for drøftingen. Dette teorikapittelet er delt inn i fire delkapitler: 2.1) Tilpasset opplæring, 2.2) Elevmangfoldet i klasserommet, 2.3) Hvem er førsteklasingen? og 2.4) Den første lese- og skriveopplæringen.

2.1 Tilpasset opplæring

For å definere hva tilpasset opplæring er, ser vi det som hensiktsmessig å trekke referanser til offentlige styringsdokumenter som omtaler begrepet. Den «offisielle» definisjonen framkommer i *Opplæringslova* § 1-3., som slår fast at opplæringen skal tilpasses den enkelte elevs evner og forutsetninger (Opplæringslova, 2016). Siden tilpasset opplæring framkommer i Opplæringsloven, innebærer det at dette er lovpålagt, og at skoler og lærere er pliktig til å følge det opp. I NOU 1995:18, som er forarbeidet til lovparagrafene i Opplæringsloven, blir det likevel trukket fram at dette ikke må mistolkes som at enhver skoleelev har rett til et individuelt tilrettelagt opplæringstilbud (Briseid, 2006, s. 32; NOU 1995:18, s. 122). Briseid (2006) betegner tilpasset opplæring som et generelt prinsipp, som skal ligge til grunn for all opplæring i skolesammenheng. Rettigheten om tilpasset opplæring skal iverksettes gjennom *differensiering*, innenfor de ordinære undervisningsrammene, med mindre det foreligger et vedtak om spesialundervisning. Differensiering blir i denne sammenheng betegnet som tiltak som settes inn for å oppnå prinsippet om tilpasset opplæring (Briseid, 2006, s. 32-33). Kunnskapsløftet (2015) sammenfatter og utdyper lovparagrafene i Opplæringsloven i «*Prinsipper for opplæringen*». Her framkommer det:

Tilpassa opplæring for kvar einskild elev er kjenneteikna ved variasjon i bruk av lærestoff, arbeidsmåtar og læremiddel og variasjon i organisering av og intensitet i opplæringa. Elevane har ulike utgangspunkt, bruker ulike læringsstrategiar og har ulik progresjon i forhold til nasjonalt fastsette kompetansemål. Føresegnene om spesialundervisning skal gjelde når det er

Teoretiske perspektiver

nødvendig med meir omfattande tilpassing enn den som kan givast innanfor den ordinære opplæringa (Kunnskapsdepartementet, 2015).

Her trekkes det fram at elevene er forskjellige, og har ulike utgangspunkter og forutsetninger i opplæringen. En kan derfor ikke forvente at alle elevene har de samme forutsetningene når det gjelder progresjon i forhold til læreplanens kompetansemål. For at elevene likevel skal ha et utviklingsutbytte ut fra sine forutsetninger, utdypes det hvordan arbeidet med tilpasset opplæring kjennetegnes og utføres i praksis (Kunnskapsdepartementet, 2015). Slik vi ser det beskriver dette tiltak som kan benyttes for å realisere prinsippet om tilpasset opplæring. Vi vil videre gjøre rede for begrepets bakgrunn.

2.1.1 Bakgrunn for tilpasset opplæring

Begrepet tilpasset opplæring strekker seg tilbake til 1970- tallet. Likevel har selve temaet tilpasning, røtter så langt tilbake som 1939. Selv om temaet har vært aktuell i skolen siden den gang, har likevel innholdet endret seg gjennom de ulike læreplanreformene. Den første tiden var fokuset rettet mest mot individualisering. Normalplanen fra 1939 understreker at elevene er forskjellige, og ikke kan behandles på samme måte. Dette innebar at elevene skulle få en opplæring som samsvarte med deres evner og anlegg (Bachmann & Haug, 2006, s. 8-9; Damsgaard & Eftedal, 2014, s. 37-41). I de neste tiårene fortsatte fokuset på individualisering, før det på 70- tallet ble et økt fokus på inkludering. Det var ikke lenger like vanlig å dele elevene inn i nivåbaserte grupper. Nå skulle alle elever gå i samme klasse, uavhengig av evner og anlegg. En kan her se en skole som beveget seg fra organisatorisk differensiering, til pedagogisk differensiering. Elevene skulle få tilpasning gjennom differensiering av arbeidsmengde og arbeidstempo, eller tilpasning av det pedagogiske stoffet. Dette skulle skje innenfor klassens rammer (Damsgaard & Eftedal, 2014, s. 40-41). Første gang begrepet tilpasset opplæring ble tatt i bruk i en læreplan var i Mønsterplanen av 1987. Her framkom det at visjonen om tilpasset opplæring skulle gjelde alle elevene, og at det i hovedsak skulle tilpasses innenfor den ordinære undervisningen. I læreplanen av 1994, samt læreplanen av 1997 er også tilpasset opplæring integrert, også her ble det lagt sterk vekt på tilpasset opplæring innenfor fellesskapets rammer (Bachmann & Haug, 2006, s. 13; Damsgaard & Eftedal, 2014, s. 41-42). I den nåværende læreplanen Kunnskapsløftet (LK06) fra 2006, har

en igjen sett en endring, hvor fokuset har rettet seg mer mot en tilpasset opplæring som fremmer økende individualisering og resultat kvalitet (Bachmann & Haug, 2006). Forholdet mellom en fellesskaps- og individbasert tilnærming på tilpasset opplæring, vil vi utdype i det kommende kapittelet.

2.1.2 Smal og vid forståelse av begrepet tilpasset opplæring

Begrepet tilpasset opplæring, slik det framkommer i Opplæringsloven, viser at begrepet har politiske røtter. Det er et begrep som har endret seg gjennom tiden, og som gis ulik mening og betydning ettersom hvilken diskurs de framkommer i (Bachmann & Haug, 2006, s. 101). Mye av endringen av begrepets forståelse er synliggjort gjennom forståelsen av tilpasset opplæring som fellesskaps- eller individorientert. Forståelsen av tilpasset opplæring har som nevnt, gått fra å være sterkt fellesskapsorientert i Læreplan 97, til en mer individorientert forståelse i Kunnskapsløftet (Bachmann & Haug, 2006, s. 14-18).

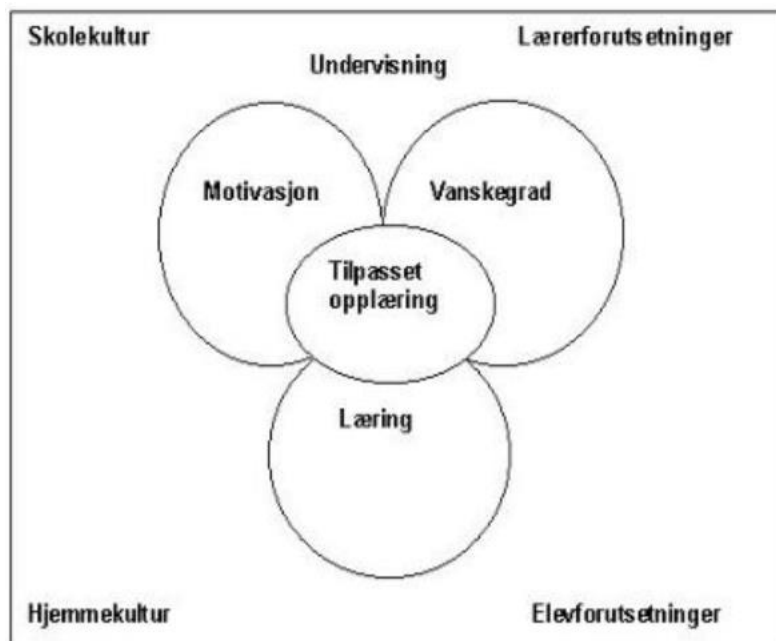
Forholdet mellom individ og fellesskap er derfor et sentralt spørsmål når en arbeider med tilpasset opplæring (Werner, 2008, s. 44). Bachmann og Haug (2006) skiller mellom en smal og en vid forståelse av begrepet, når de skal beskrive dette forholdet. Den smale forståelsen av begrepet fokuserer på en individbasert tilpasning, hvor en knytter opplæringen til ulike former for konkrete tiltak og metoder. En organiserer gjerne opplæringen på bestemte måter, og iverksetter tiltak overfor enkeltelever, med sikte på å gi disse elevene en god opplæring. Den vide forståelsen av begrepet tilpasset opplæring blir sett på som en pedagogisk plattform, hvor en retter blikket mot skolen og dens virksomhet. I en slik tilnærming er ikke måten en organiserer og gjennomfører undervisningen tilstrekkelig, for å se om opplæringen er tilpasset eller ikke. Her kreves det at en arbeider med mer omfattende strategier, hvor målet er å gi alle elevene en så god opplæring som mulig (Bachmann & Haug, 2006, s. 7).

Forståelsen av tilpasset opplæring i en smal og vid forstand gir ikke uttrykk for at det er to motsetningsfylte tilnærminger, det omhandler i større grad om hvor en legger tyngdepunktet i opplæringen og i forståelsen av begrepet (Nordahl, 2009, s. 196). Ifølge Nordahl (2009) kan det se ut som at de fleste norske lærerne har en smal forståelse av begrepet, noe som

innebærer at den individorienterte oppfatningen av tilpasset opplæring står sterkt i dagens skole (Nordahl, 2009, s. 196).

2.1.3 TPO - modellen

Strandkleiv og Lindbäck (2005) har forsøkt å sammenfatte synet på tilpasset opplæring ved å utforme en modell, som de har valgt å kalle for TPO-modellen:



Figur 1: TPO-modellen (Strandkleiv & Lindbäck, 2005, s. 24; [TPO-modellen], 2004)

Denne modellen sammenfatter viktige komponenter for å realisere prinsippet om tilpasset opplæring. Tanken bak modellen er at den skal kunne fungere som et analyseverktøy for å vurdere den tilpassede opplæringen. Des nærmere sentrum du kommer i modellen, jo mer vil graden av tilpasning øke. De ulike komponentene i modellen må sees i samhandling med hverandre, da de påvirker hverandre gjensidig (Strandkleiv & Lindbäck, 2005, s. 22-23).

Nederst i modellen finner en *hjemmekultur* og *eleverforutsetninger*. Dette er faktorer som til dels vil påvirke elevenes muligheter i opplæringen. Det essensielle her er at elevene fra naturens side er forskjellige og kommer til skolen med ulike forutsetninger. Samtidig må disse eleverforutsetningene sees i sammenheng med elevenes hjemmekultur. Et konstruktivt og

godt samarbeid med hjemmet kan derfor fremme prinsippet om tilpasset opplæring (Strandkleiv & Lindbäck, 2005, s. 63). Også Læringsplakaten (2015) påpeker at skolen skal legge til rette for et godt samarbeid med hjemmet, slik at det blir et felles medansvar for elevenes opplæring (Kunnskapsdepartementet, 2015a). Ut fra dette kan en se at både elevforutsetninger og hjemmekultur derfor vil prege hvilken tilpasset opplæring en elev har behov for. Elever med spesielle behov, vil kunne trenge en ekstra tilpasset opplæring, eller ha behov for spesialundervisning. Er det et stort skille mellom hjemmekultur og skolekultur, vil også dette gi behov for mer tilpasset opplæring (Strandkleiv & Lindbäck, 2005, s. 23, 27).

Det er ikke bare hjemmekultur og elevforutsetninger som påvirker hvordan tilpasset opplæring elevene får. Også *skolekultur* og *lærerforutsetninger* har betydning for dette. I forhold til skolekulturen, er en inkluderende skolekultur det som gir best forutsetninger for tilpasset opplæring. Er skolene inkluderende vil det være bedre forutsetninger for at elevenes individuelle behov blir ivaretatt. Er skolene mindre inkluderende vil det være større sannsynlighet for at elever som krever ekstra tilpasset opplæring, ikke får dette behovet dekt. I forhold til lærerforutsetningene, vil også den enkelte lærerens forutsetninger for tilpasset opplæring ha betydning for den tilpassede opplæringen elevene kan få. Vilkårene for tilpasset opplæring vil svekkes, om lærerne er i tvil om hvordan en skal skape en best mulig tilpasset opplæring (Strandkleiv & Lindbäck, 2005, s. 24-25).

Selve undervisningen vil være avgjørende for tilpasset opplæring. For at opplæringen skal være en god tilpasning, krever det at elevene forholder seg aktivt til opplæringens innhold. Det er da en forutsetning at undervisningen bidrar til *motivasjon*, har en passende *vanskegrad*, samt at undervisningen bidrar til *læring*. Det trekkes fram at motivasjon¹ er en nødvendighet fra både lærernes og elevenes side for at opplæringen skal være tilpasset. Viser elevene liten grad av motivasjon, tyder det på at opplæringen er mistilpasset (Strandkleiv & Lindbäck, 2005, s. 71-73). Videre påpekes det at også en riktig vanskegrad er avgjørende for at opplæringen skal være tilpasset for den enkelt elev. Det er derfor viktig at elevene får en opplæring som byr på utfordringer. Det siste avgjørende punktet for å vurdere om

¹ Vi redegjør nærmere for motivasjon i delkapittel 2.1.5. Motivasjon.

opplæringen er tilpasset, er å rette fokuset mot den læringen elevene sitter igjen med. For at elevene skal tilegne seg læring fra undervisningen, er det viktig at de selv er aktiv i egen læringsprosess. Opplæring og undervisning kan finne sted, også uten at elevene sitter igjen med et læringsutbytte i etterkant. Det tyder da på at opplæringen ikke er tilstrekkelig tilpasset (Strandkleiv & Lindbäck, 2005, s. 23-35).

2.1.4 Tidlig innsats

Selv om prinsippet om tilpasset opplæring er sterkt vektlagt i de siste læreplandokumentene, er ikke begrepet «tidlig innsats» nevnt i noen av dem. Dette begrepet er imidlertid drøftet i en rekke andre styringsdokumenter, som stortingsmeldinger og offentlige utredninger. I St.meld. nr. 30 *Kultur for læring* (2003-2004) kommer det blant annet fram at Reform 97 ikke hadde klart å skape en skole som var tilpasset den enkelte elevs evner og forutsetninger. Det ble også pekt på store forskjeller i individenes læringsutbytte, samt at en stor andel elever ikke tilegnet seg de grunnleggende ferdighetene godt nok. På bakgrunn av dette, ble det lagt vekt på tidlig innsats, ved at barns læring skulle stimuleres i tidlig alder. Dette ble styrket gjennom forskning, da forskning viser at barnehagen kan bidra til å redusere barns forskjeller i læringsutbytte (Bjørnsrud & Nilsen, 2012, s. 12; Meld. St. nr. 30, 2003-2004, s. 7-11). Problematikken omkring tidlig innsats og livslang læring ble for alvor tatt opp i St.meld. nr. 16 ... *og ingen sto igjen* (2006-2007), med undertittelen *Tidlig innsats for livslang læring*, da det ble lagt større vekt på sosial utjevning. Tidlig innsats ble derfor knyttet opp til tilrettelegging av læring (Bjørnsrud & Nilsen, 2012, s. 13; Meld. St. nr. 16, 2006-2007, s. 10-11). Gjennom tidlig innsats, ønsket regjeringen å forbedre utdanningssystemets evne til å møte den enkelte elevs behov. Elevenes læringsmuligheter skal derfor bygges opp bit for bit, ved å blant annet ta utgangspunkt i elevenes ferdigheter og erfaringer, samt sikre at alle elevene får en god læringsprosess (Meld. St. nr. 16, 2006-2007, s. 10-11).

Dersom en tar utgangspunkt i St.meld. nr. 16 (2006-2007), kan en si at begrepet tidlig innsats omfatter to ulike områder. For det første omfatter det innsats på et tidlig tidspunkt, hvor en retter oppmerksomheten mot tiden før skolealder, samt i de første årene i grunnskolen. For det andre handler det om å avdekke og sette i gang tiltak når problemer oppstår. En kan derfor si at begrepet omfatter forebygging, så vel som avdekking og tiltak (Bjørnsrud & Nilsen, 2012,

Teoretiske perspektiver

s. 13; Meld. St. nr. 16, 2006-2007, s. 10). Tidlig innsats handler om å tilrettelegge en allmenn opplæring, som stimulerer og støtter elevenes læring, slik at barrierer for læring motvirkes. Videre handler det om å oppdage elever som ikke har en tilfredsstillende utvikling, slik at en kan ta fatt i problemene og iverksette tiltak. Ved at barn får hjelp tidlig, kan en forhindre eller redusere at slike problemer oppstår (Sven Nilsen, 2011, s. 53-54). Undersøkelser viser at norske skoler har vært preget av en tendens til å «vente og se», framfor å gripe inn tidlig. Slike holdninger kan bidra til at noen lærere venter med å sette i gang tiltak til slutten av småtrinnet, da de mener at dette er en modningsprosess (Bjørnsrud & Nilsen, 2012, s. 13; Meld. St. nr. 16, 2006-2007, s. 27). Det er derfor viktig at en arbeider for å sette i gang tiltak tidlig, slik at lærerne får mulighet til å hjelpe elevene på rett spor. Lundetræ og Walgermo (2014) påpeker også viktigheten av å sette i gang tiltak tidlig, da tidlige tiltak er mer effektive enn tiltak som settes i gang på et senere tidspunkt i skoleforløpet (Lundetræ & Walgermo, 2014, s. 161).

For å sette i gang tiltak tidlig, er det viktig at lærere har et evaluerende blikk, da evaluering utgjør en viktig del av dette arbeidet. Evalueringen skal bidra til å identifisere elevene, slik at en kan skape en opplæring som er tilrettelagt etter elevenes behov. En kan se på evaluering som et overordnet begrep, da det betegner et samspill mellom prosesser knyttet til kartlegging, vurdering og utvikling. Gjennom å kartlegge elevene, får lærere kunnskap om elevenes læring og utvikling, noe som er en nødvendighet for å kunne tilpasse opplæringen. Kartlegging er derfor en viktig forutsetning for tidlig innsats, da slike kartlegginger gir innsikt i elevenes vansker, samtidig som en får muligheten til å gi elevene en rask oppfølging. For at en skal kunne kartlegge og evaluere elevene godt, er det viktig at en har kjennskap til elevenes forutsetninger og behov, så vel som kjennskap til styrker og svakheter i barns læring. Gjennom vurdering må en som lærer reflektere over de opplysningene som er kommet fram i kartleggingen, og bedømme hva disse opplysningene forteller om elevenes utvikling, sett i sammenheng med gitte kriterier. På bakgrunn av kartlegging og vurdering, får en det grunnlaget en trenger for å iverksette tiltak som kan bidra til å stimulere videre læring og utvikling (Sven. Nilsen, 2012, s. 53-56).

2.1.5 Motivasjon

Når det kommer til forståelsen av menneskelig atferd, er motivasjon en viktig faktor å studere. Motivasjon blir ofte definert som det som framkaller aktivitet hos individer, samt holder den vedlike og gir aktivitetene mål og mening (Imsen, 2005, s. 375). Ryan og Deci (2009) skiller mellom *indre* og *ytre* motivasjon. Disse begrepene kan en også trekke inn i skolesammenheng. Spørsmålet er da ikke bare hvor motiverte elevene er for læring, men også hva som motiverer dem. Indre motivasjon oppstår fordi læringen i seg selv oppleves som meningsfull og interessant, hvor en opplever tilfredstilte av arbeidet. At elevene selv har et ønske om å lære, gjør at de kan få en følelse av *autonomi*, da oppgavene blir utført av selvbestemmelse. Opplever elevene å bli kontrollert i læringsarbeidet, kan dette føre til at de mister den autonome følelsen, samtidig som også selvtilliten kan svekkes. At elevene ikke har følelsen av autonomi i arbeidet, men i stedet føler seg kontrollert, kan resultere i ytre motivasjon. Aktivitetene blir da utført fordi en føler seg kontrollert til dette, framfor at aktivitetene blir utført på bakgrunn av egen autonomi (Ryan & Deci, 2009, s. 173-176).

I forhold til motivasjon hos skoleelever, skriver Pressley (2006) at mennesker er født ytre motiverte, og har et indre behov for å tilegne seg læring og utvikling. Dette viser seg også i starten av skolegangen. De aller fleste barna er motiverte for å starte på skolen, og forventer framgang og utvikling. I den første fasen av skolegangen, er det vanlig at barna har stor tro på seg selv. Dersom de opplever vansker, har de likevel god tro på at de vil få det til neste gang. Dette er derfor med på å opprettholde deres indre motivasjon for læring og utvikling. Denne motivasjonen synker ofte i de kommende skoleårene og mange elever opplever en minkende interesse for skolegangen. Ofte blir elevene i denne fasen mer klar over det de gjør feil, enn det de faktisk mestrer (Pressley, 2006, s. 371-373). Dette kan en se i sammenheng med et konkurransepreget læringsmiljø og karakterer, som kan bidra til å synke den indre motivasjonen, og i større grad føre til ytre motivasjon (Pressley, 2006, s. 384-385). For å opprettholde motivasjonen for skolegang, er det derfor viktig at elevene får en følelse av mestring, og at de bevarer troen på seg selv (Pressley, 2006, s. 372).

2.2 Elevmangfoldet i klasserommet

I dagens skole representerer elever et mangfold av tradisjoner, tenkemåter, læringsmåter, trosoppfatninger og erfaringer. Det er derfor viktig at en tar hensyn til dette i opplæringen, da skolen skal sørge for at alle elevene får en opplæring som stimulerer til læring og utvikling. Mangfoldsbegrepet handler om at alle elever er forskjellige, og at de har ulike erfaringer og behov (Munthe, 2011, s. 13-19). Forskning viser at stedet en kommer fra, har betydning for individets identitet og skoleprestasjoner. Dette kan en se i sammenheng med Pierre Bourdieus (1979/2008) omtalte begreper; *sosial kapital* og *kulturell kapital*, da individets sosiale og kulturelle kapital danner grunnlaget for elevenes prestasjoner i opplæringen (Bourdieu, 1979/2008, s. 378-396; Horigmo, 2015, s. 144). Sosial kapital beskriver hvilke nettverk og forbindelser en tilhører. Gjennom den sosiale kapitalen kan en få bekreftelse og støtte, samt utveksle informasjon og tjenester (Bourdieu, 1979/2008, s. 378-396; Steensen, 2014, s. 36). Den kulturelle kapitalen kan betegnes som de verdimeslige forankringene og læringserfaringene som elevene har med seg til skolen (Bourdieu, 1979/2008, s. 378-396; Frislid, 2014, s. 56). Dette er ferdigheter, kunnskaper og væremåter som lærere verdsetter i klasserommet (Heggen, Jørgensen, & Paulgaard, 2003, s. 104). Foreldrenes utdanning påvirker elevenes kulturelle kapital. Dersom elever kommer fra et hjem med lavere utdanning, er de bærere av en kulturell kapital som ikke er så etterspurt i skolens aktivitetssystem. Dersom de kommer fra et hjem med høyere utdanning, vil de derimot føle seg mer hjemme i skolesammenheng, da skolen er preget av elevenes kulturelle oppvekst. Disse elevene vil i større grad kjenne seg igjen i opplæringen, da de har kjennskap til skolens innhold og idealer fra oppveksten. Elever fra hjem med lavere utdanning vil derfor føle seg mer ukomfortabel, da skolen i større grad vil oppleves som fremmed (Bourdieu, 1979/2008, s. 378-396; Haug, 2011, s. 50-51). Dersom en skal se på dette i sammenheng med den første lese- og skriveopplæringen, kan en si at noen elever vil ha et større kjennskap til skriftspråket når de kommer til skolen, da noen elever i høyere grad har tilegnet seg en slik kunnskap gjennom deres sosiale og kulturelle kapital (Molander & Skauge, 2009, s. 93).

2.3 Hvem er førsteklasingen?

I Norge begynner barn på skolen som 5 og 6 åringer. Både fysisk og psykisk er barnet i denne alderen inne i en overgangsalder. Fysisk er de i ferd med å vokse seg ut av den kompakte

småbarnskroppen, hvor både armer og ben blir lengre i forhold til resten av kroppen. I tillegg har barn i denne alderen et stort behov for å røre på seg. Også psykisk er det mye som skjer hos 6 åringen. De er i en alder hvor de spør mye og er nysgjerrige, da de ønsker å tilegne seg ny kunnskap, samt få konkrete svar og forklaringer. Den språklige utviklingen har også satt fart. De aller fleste har erobret språket, og har et godt ordforråd, noe som gjør at de har et ønske om å bli hørt (Traavik, Alseth, & Frislid, 2014, s. 48-49).

I tillegg til den fysiske og psykiske overgangen, må barna også omstille seg når det gjelder overgangen fra barnehage til skole. Ifølge Buli-Holmberg (2012), må barna vende seg til å bli en del av en ny læringsarena, da disse instansene har ulike mandater og kulturer. Mens barnehagen er preget av lek, læring og oppdragelse, er skolen preget av en målstyrt og kompetanseorientert opplæring. En kan dermed si at disse instansene har ulike utgangspunkt for det pedagogiske arbeidet. Det er derfor viktig at en tar hensyn til denne overgangsfasen, da en god overgang kan få betydning for elevenes læring og utvikling (Buli-Holmberg, 2012, s. 83-83). Når det gjelder å skape den gode overgangen, trekker også Sønstabø (2014) fram viktigheten av å skape et trygt og godt læringsmiljø, da et godt læringsmiljø gir gode vilkår for den grunnleggende opplæringen. Da elevene kommer til skolen med ulike forutsetninger og behov, er det derfor viktig å skape en opplæring som ivaretar elevenes interesser (Sønstabø, 2014, s. 24).

2.4 Den første lese- og skriveopplæringen

Å beherske skriftspråket er en forutsetning for å lykkes i utdanning og arbeidsliv. Å tilrettelegge for at flest mulig elever skal bli kompetente lesere og skrivere, er derfor en av skolens aller viktigste oppgaver (Traavik, 2014, s. 83). Lesing og skriving er to sider av skriftspråket, som utvikles gjensidig. Å skape en undervisning som bygger opp og utvikler elevenes skriftspråkskompetanse², hvor både lesekompetanse og skrivekompetanse inngår, er derfor grunnleggende i den første lese- og skriveopplæringen (Traavik & Alver, 2008, s. 94). En forutsetning for tilegnelse av skriftspråket, er at en oppdager sammenhengen mellom

² Skriftspråkskompetanse er en betegnelse på sammenfatningen av elevenes lesekompetanse og skrivekompetanse (Traavik & Alver, 2008, s. 94)

skriftspråk og talespråk. En har da tilegnet seg skriftspråklig bevissthet (Lundetræ & Walgermo, 2014, s. 153).

2.4.1 Tilnæringsmetoder innenfor den første lese- og skriveopplæringen

Metodene en har brukt i den første skriftspråksopplæringen, har vekslet gjennom tidene, og de har ved flere anledninger vært utsatt for diskusjoner. Diskusjonen handler om en skal ta i bruk en analytisk eller syntetisk tilnærming til den grunnleggende opplæringen i lesing og skriving (Traavik & Alver, 2008, s. 82). Syntetiske metoder kommer fra begrepet *syntese*, som er gresk og betyr «sammenstilling av deler til en helhet» (Traavik & Alver, 2008, s. 84). En kan også kalle metoden for en «bottom up»- metode, da den tar utgangspunkt i de laveste nivåene i skriftspråket (Traavik & Alver, 2008, s. 84). Den syntetiske metoden tar derfor utgangspunkt i å vise elevene sammenhengen mellom talespråket og skriftspråket, nemlig «at språklydene i talespråket er representert ved bokstaver i skriftspråket» (Dahle, 2003, s. 92). Analytiske metoder har sine røtter fra begrepet *analyse*, som også kommer fra det greske skriftspråket og betyr «oppløsning av et hele i dets enkelte bestanddeler» (Traavik & Alver, 2008, s. 88). Denne metoden kalles også for «top down»- metoden, da den tar utgangspunkt i tekst og går gradvis ned fra setninger til den enkelte bokstaven/språklyden. Den analytiske metoden tar utgangspunkt i å bruke meningsfulle tekster, da leselyst og lesing som en meningssøkende aktivitet, står sentralt i den analytiske tilnærmingen. I en slik tilnærming legges det derfor stor vekt på innholdsforståelsen (Traavik & Alver, 2008, s. 88).

I skolesammenheng har den syntetiske tilnærmingen vært den mest brukte innenfor lese- og skriveopplæringen i Norge. Etter hvert har det blitt større satsing på at læring skjer best i meningsfulle sammenhenger, noe som har gjort at den analytiske tilnærmingen har fått større tilslutning. I Kunnskapsløftet (LK06) kommer det tydelig fram at lærerne skal ha metodefrihet, noe som innebærer at de selv bestemmer hvilke metoder de ønsker å ta i bruk i sin undervisning. Dersom lærerne skal ivareta prinsippet om tilpasset opplæring, er det viktig at de kombinerer disse metodene, slik at den enkelte elevs behov ivaretas, med tanke på elevenes evner, forutsetninger og læringsstiler. Dersom en kombinerer disse metodene i sin egen undervisning, vil en få muligheten til å fokusere på forståelsesaspektet så vel som avkodingsaspektet (Kunnskapsdepartementet, u. å.; Traavik & Alver, 2008, s. 91).

2.4.2 Elevforutsetninger innenfor den første lese- og skriveopplæringen

For inntil en generasjon siden startet barna på skolen som 7 åringer, det var da vanlig å tenke at barns skriftspråklige utvikling startet i det de begynte på skolen. I dag er det vanlig å si at den skriftspråklige utviklingen allerede starter så tidlig som i 2-årsalderen. Nyere forskning viser at barn som aktivt inviteres til å utforske skriftspråket, gjerne tilegner seg en skriftspråkskompetanse før den formelle lese- og skriveopplæringen starter (Høigård, 2013, s. 255). Selv om noen barn allerede har knekt skriftspråskoden allerede før skolestart, vil det også finnes elever som ennå ikke har skjønnet sammenhengen mellom talespråk og skriftspråk. En vil derfor møte på elever, som er på svært ulike nivå i sin lese- og skriveutvikling (Lundetræ & Walgermo, 2014, s. 148). Det er derfor viktig at en som lærer husker på at elevene kommer til skolen med ulike forutsetninger og behov, og at de utvikler seg i ulik takt. For å ivareta prinsippet om tilpasset opplæring er det derfor viktig at en tar utgangspunkt i det enkelte barns utvikling og behov. Det er viktig at elevene får fortsette arbeidet med lese- og skriveutviklingen i skolen, basert på de forutsetningene de har med seg før skolestart (Høigård, 2013, s. 310). Selv om barn ikke tilegner seg den samme skriftspråkskompetansen på samme tidspunkt, er det likevel en normal utviklingsgang med ulike faser i skriftspråkstilegnelsen, som barn flest går gjennom. Disse fasene strekker seg fra skribling og «liksom-lesing» til ortografisk skriving og ortografisk lesing. Det er derfor viktig at lærerne har i bakhodet at ikke alle elevene vil være i de samme fasene, til samme tid, og at noen elever kan ha en forsinket utvikling, uten at det nødvendigvis trenger å være permanente utfordringer (Traavik, 2013, s. 44-47).

Samtidig som en i den første lese- og skriveopplæringen tilrettelegger for en undervisning som ivaretar prinsippet om tilpasset opplæring, er det også et viktig aspekt at en forsøker å tilrettelegge opplæringen slik at den bidrar til mestring og nysgjerrighet hos elevene. Å motivere for lesing og skriving er viktig. Det er derfor viktig at elevene fra første stund får et meningsfullt møte med språket, hvor de får lytte til tekster med mening, og får muligheten til å skrive tekster utfra egne forutsetninger. Det er vanlig å beskrive lesing som (avkodning x innholdsforståelse) x motivasjon, og skriving som (budskapsformidling x innkodning) x motivasjon. For at en skal lykkes med å forstå innhold når en leser og formidle budskap gjennom skrift, er motivasjon derfor en avgjørende faktor. Lykkes en med å motivere for

lesing og skriving er mye gjort i lese- og skriveopplæringen (Traavik, 2014, s. 87; Traavik, Bjørkvold, & Ulland, 2013, s. 72).

2.4.3 Det alfabetiske prinsippet

Det norske språket er et forholdsvis lydrett språk. Jo mer lydrett koblingen mellom talen og skriftspråket er, jo mer lydrett er språket. At det norske språket har mange lydrette koblinger mellom tale og skrift, innebærer at det er lettere å lære seg språkets *ortografi*³, og kan dermed bidra til å forenkle den første lese- og skriveopplæringen. Det er likevel viktig at en i denne opplæringsfasen påpeker skillet mellom bokstav (*grafem*) og lyd (*fonem*) (Høigård, 2013, s. 256; Lyster, 2012, s. 37). Skriftsystemet bygger på det *alfabetiske prinsippet*. Dette innebærer at hver bokstav, samt noen bokstavkoblinger i skriftsystemet representerer en språklyd i talespråket (Høigård, 2013, s. 256; Lyster, 2012, s. 36). For utviklingen av gode lese- og skriveferdigheter er det en grunnleggende forutsetning å utvikle en forståelse av det alfabetiske prinsippet. Et viktig grunnlag for ordavkodingen er derfor lagt, når elevene forstår hvordan talespråk og skriftspråk knyttes sammen, gjennom det alfabetiske prinsippet (Lyster, 2012, s. 35-39). Herfra vil elevene ha gode forutsetninger for å knekke *skriftspråskoden*. En kan si at denne koden er knekt når barnet forstår sammenhengen mellom lyd og bokstav, trekker bokstavene sammen til ord, for så å skape mening ut av disse ordene, og etter hvert setningene (Traavik & Alver, 2008, s. 62). Noen barn har tilegnet seg denne koden før skolestart, mens andre trenger noen skoleår med utvikling av skriftspråksferdigheter, før de når det samme målet (Traavik & Alver, 2008, s. 62-64).

2.4.4 Bokstavinnlæring

Å lære seg bokstavene handler om å oppdage og gjøre seg kjent med det alfabetiske prinsippet (Engen & Håland, 2005, s. 24). Som nevnt er dette en forutsetning for å kunne lese og skrive. Bokstavinnlæring er derfor en viktig del av begynneropplæringen i norskfaget (Lundetræ & Walgermo, 2014, s. 156). Bokstavinnlæringen handler om å utvikle *bokstavkunnskap*, noe som innebærer kunnskap om bokstavens navn, lyd og symbol (Clark m.fl., 2013, s. 81; Lundetræ & Walgermo, 2014, s. 156). Blaiklock (2004) skriver at elever

³ Ortografi betyr «rettskriving». Ortografisk skriving innebærer at en skriver ord på en korrekt måte, også ord som ikke er lydrette (Traavik, 2013, s. 50-51)

Teoretiske perspektiver

som lærer seg bokstavnavn og bokstavlyd raskt, gjør større framskritt i arbeidet med lesing og skriving (Blaiklock, 2004, s. 53). Det er først når elevene har tilegnet seg funksjonell bokstavkunnskap, hvor koblingen fra bokstaver til språklyder, og omvendt er rask og effektiv, at de kan forventes at elevene bruker bokstavene funksjonelt i arbeid med lesing og skriving (Engen & Håland, 2005, s. 25).

Engen og Håland (2005) skriver at elevene både bør få lære bokstavene systematisk en og en, samtidig som de også bør få muligheten til å utvikle bokstavkunnskap på bakgrunn av indre nysgjerrighet og motivasjon. Mye av begrunnelsen for dette ligger i de ulike utgangspunktene og forutsetningene elevene i førsteklasse har, hvor noen allerede før skolestart har bokstavene godt innarbeidet, mens andre har behov for mye veiledning for å oppnå den samme kompetansen (Engen & Håland, 2005, s. 24-25). Også Lundetræ og Walgermo (2014) skriver at bokstavinnlæringen bør skje parallelt med at elevene øver på lesing og skriving, da det viktigste poenget med bokstavinnlæringen er den tilgangen det gir på skriftspråket (Lundetræ & Walgermo, 2014, s. 160). De to aspektene av begynneropplæringen vil derfor kunne ha en gjensidig påvirkningskraft på hverandre.

Som nevnt innledningsvis, er dagens barnegenerasjon svært motiverte for å lære seg å lese og skrive. Mange barn vil derfor sette inn en stor egeninnsats for å knekke skriftspråskoden (Skjelbred, 2012, s. 90). I dag vet en også at mange barn knekker denne koden tidligere enn før, og gjerne før den formelle lese- og skriveopplæringen starter. Dette innebærer at mange barn allerede kan ha tilegnet seg mye kunnskap om det alfabetiske prinsippet før de begynner på skolen. Likevel vil det finnes barn som kommer til skolen med et annet utgangspunkt, og som ikke klarer å utvikle kunnskap om det alfabetiske prinsippet uten systematisk opplæring på skolen (Høigård, 2013, s. 255). Å arbeide med bokstavinnlæring på skolen er anbefalt, spesielt med tanke på de elevene som kommer til skolen med mangelfull bokstavkunnskap. Et viktig poeng, som lærere bør ta hensyn til er likevel hvor mye hver elev skal arbeide med bokstavinnlæringen. Noen elever trenger mer systematisk arbeid med bokstavene, hvor flere aktiviteter knyttet opp mot de konkrete bokstavene inngår. Andre elever vil kanskje ikke ha like stort læringsutbytte av å være med på alt dette, men kan ha mer nytte av andre lese- og skriveaktiviteter, tilpasset deres ferdighetsnivå. Den vider pedagogiske utfordringen, ligger

derfor mer i å motivere og legge til rette for at disse elevene skal få utvikle seg videre som lesere- og skrivere (Engen & Håland, 2005, s. 26; Traavik m.fl., 2013, s. 84).

2.4.4.1 Bokstavprogresjon

Når en omtaler begrepet bokstavprogresjon i bokstavinnlæringen, kan det vises til både rekkefølge på introduksjon av bokstavene, og hvor lang tid det tar før den første bokstaven er introdusert, til introduksjonen av den siste (Engen & Håland, 2005, s. 25). Som nevnt, vil vi videre fokusere på det sistnevnte aspektet når vi omtaler begrepet bokstavprogresjon. Den tradisjonelle tilnærmingen på bokstavinnlæringen bestod som regel av at klassen arbeidet systematisk med en og en bokstav, gjerne en bokstav per uke. Elevene fikk deretter lese og skrive tekster med de bokstavene de hadde lært, etter hvert som de lærte dem. Mye av begrunnelsen for den tradisjonelle progresjonen har vært at en ønsker å sikre at alle elevene klarer å henge med i bokstavinnlæringen (Klæboe & Sjøhelle, 2013, s. 98). Nyere forskning har likevel pekt på at en tradisjonell progresjon nødvendigvis ikke er den beste progresjonen i bokstavinnlæringen. Jones, Clark og Reutzell (2013) har i sin forskning om bokstavinnlæring argumentert for en rask progresjon, som ikke strekker seg over for lang tid (Clark m.fl., 2013, s. 82-88). Et argument for dette er at mange elever er godt kjent med flere eller alle bokstavene når de begynner på skolen, og at det dermed for mange elever vil være unødvendig å vie en hel uke til innlæringen av hver enkelt bokstav. Siden bokstavinnlæringen avsluttes tidligere med en rask bokstavprogresjon, vil elevene som er klare for det, også tidligere få avslutte innlæringen av bokstavene, og få muligheten til å videreutvikle sin skriftspråkskompetanse gjennom andre aktiviteter. Gjennom den raske bokstavprogresjonen vil også elever som er kjent med noen eller mange av bokstavene, raskere få tilgang på arbeid med de bokstavene som er mer ukjente eller utfordrende (Clark m.fl., 2013, s. 81-88). Ved å arbeide med en bokstavprogresjon som strekker seg over for lang tid, kan også elevenes lese- og skriveutvikling bli mangelfull og dempet. Det vil ta lenger tid før elevene har nok bokstaver å spille på for å skrive og lese et bredt utvalg av ord og tekster (Lundetræ & Walgermo, 2014, s. 161).

For elevene som ikke har en velutviklet bokstavkunnskap før de starter på skolen, vil gjennom en rask bokstavprogresjon få mulighet til å få kjennskap til bokstavene, noe som kan vekke

Teoretiske perspektiver

deres interesse for arbeidet med bokstavtilegnelsen (Jones & Reutzel, 2012, s. 456). Disse elevene vil også kunne risikere å falle enda lengre bak i utviklingen, dersom de måtte ha ventet til slutten av skoleåret, før de hadde fått kjennskap til alle bokstavene. Ved å benytte en tradisjonell bokstavprogresjon, vil disse elevene risikere å måtte vente enda lengre, før de får kommet ordentlig i gang med lese- og skrivearbeid. Dette fordi de med en tradisjonell bokstavprogresjon måtte ventet helt til slutten av skoleåret før alle bokstavene ble introdusert. På denne måten ville det også tatt lengre tid for lærerne, å få en oversikt over hvilke bokstaver elevene opplever som vanskelige (Lundetræ & Walgermo, 2014, s. 160-161). For elevene som ikke er kjent med alle bokstavene fra før, vil de raskere bli introdusert for alle bokstavene. Siden den raske bokstavprogresjonen medfører at bokstavinnlæringen avsluttes på et tidligere tidspunkt, vil også elevene kunne få muligheten til å gjennomgå bokstavene flere ganger i løpet av skoleåret. Dersom elevene får muligheten til å se bokstavene gjentatte ganger, vil de tidligere gjenkjenne bokstavene som et symbol med mening (Jones & Reutzel, 2012, s. 452-454). Å få muligheten til å repetere bokstavene flere ganger i løpet av året, er for mange elever en nødvendighet, slik at de blir trygge på koblingen mellom fonem og grafem, og kan utvikling en sikker bokstavkunnskap (Lundetræ & Walgermo, 2014, s. 160). Ved å arbeide med bokstavrepetisjon, vil også disse elevene få muligheten til å arbeide ekstra med utfordrende bokstaver (Clark m.fl., 2013, s. 84).

3 Forskningsdesign

I dette kapitlet skal vi redegjøre for studiens forskningsdesign. Dette designet betegner en overordnet plan for forskningsprosessen, fra konstruering av forskningsspørsmål til analyse av funn (Leseth & Tellmann, 2014, s. 41). Vi vil i det følgende redegjøre for forskningsdesignets ulike metodiske momenter: 1) Studiens vitenskapsteoretiske forankring og forskningsmessige tilnærming, 2) Kvalitativ tilnærming til feltet, 3) Semistrukturert intervju som metode, 4) Utvalg av informanter, 5) Forberedelse og gjennomføring av intervju og 6) Temasentrert analyse.

3.1 Studiens vitenskapsteoretiske forankring og forskningsmessige tilnærming

Vår studie befinner seg innenfor det konstruktivistiske paradigmet, da vi er ute etter å konstruere kunnskap i samhandling med våre forskerdeltakere. Kunnskapen betraktes derfor som en konstruksjon av forståelse og mening, noe som innebærer at kunnskapen ikke er gitt, men stadig er i endring. Fordi kunnskap og forståelse blir til i sosial interaksjon, befinner vi oss innenfor en kvalitativ forskningsmetode (Postholm, 2010, s. 21-23). Når en skal forske innenfor denne metoden, danner fortolkende teoretiske retninger et viktig grunnlag for studiet. Fortolkningen av den kvalitative teksten knyttes gjerne til forskerens teoretiske utgangspunkt, samt til forskerens forståelse av datamaterialet. Forskerens vitenskapsteoretiske grunnlag vil derfor ha betydning for hva en ønsker å undersøke, samt for den videre forståelsen av forskningsprosjektet (Thagaard, 2013, s. 37). For å søke svar på forskningsspørsmålet har vi benyttet oss av en hermeneutisk tilnærming, hvor vi har lagt vekt på våre egne fortolkninger av informantenes synspunkter.

Hermeneutikk betyr fortolkningslære, og tar utgangspunkt i å fortolke informantens handlinger ved å utforske et dypere meningsinnhold enn det som umiddelbart finner sted (Grønmo, 2016, s. 393; Thagaard, 2013, s. 41). Et hermeneutisk studie legger vekt på at det ikke finnes en reel sannhet, men at fenomener kan tolkes på ulike nivå (Thagaard, 2013, s. 41). En kan derfor si at hermeneutikken søker en mer helhetlig forståelse, da den tar utgangspunkt i forskerens fortolkninger av aktørens intensjoner og meninger. I tillegg legges det i hermeneutiske studier vekt på forskerens forforståelse, da en tar utgangspunkt i forskerens allerede etablerte forståelse, knyttet til egne erfaringer, tidligere forskning og teoretiske

perspektiver. I vår studie vil derfor informantenes erfaringer og opplevelser sees i sammenheng med vår helhetsforståelse av studiet. (Grønmo, 2016, s. 393-394). Dette innebærer at vi fortolker informantenes utsagn, med bakgrunn i egne forkunnskaper og teoretiske referanserammer.

3.2 Kvalitativ tilnærming til feltet

Som nevnt innledningsvis, er det mest hensiktsmessig å ha en kvalitativ tilnærming til feltet, da forskningsspørsmålet krever tilgang på en mer utfyllende og detaljert forskningsempiri. En kvalitativ tilnærming til feltet kjennetegnes av en nær kontakt mellom forsker og informant, noe som åpner opp for tilgang på dybde i datamaterialet (Thagaard, 2013, s. 11). Samtidig kjennetegnes kvalitative tilnærminger av fleksibilitet, noe som gjør at en kan tilpasse nye erfaringer fra datainnsamlingen til det metodiske opplegget (Grønmo, 2016, s. 145). Fordi vårt forskningsspørsmål krever innsikt i informantenes refleksjoner og opplevelser, ble intervju som metode et opplagt valg, da vi på denne måten fikk en detaljert beskrivelse av tematikken vi studerer.

3.3 Semistrukturert intervju som metode

Det finnes flere former for intervju en kan benytte seg av. Siden forskningsspørsmålet krever at vi får tilgang på dybde i empirien, har det vært mest hensiktsmessig å benytte seg av semistrukturert intervju som metode. Med slik struktur kunne vi benytte oss av en overordnet intervjuguide som utgangspunkt, samtidig som vi fikk mulighet til å bevege oss fram og tilbake i rekkefølgen på de ulike temaene og spørsmålene i guiden. Ved hjelp av denne strukturen fikk vi derfor muligheten til å tilpasse spørsmålene og tematikken ut fra intervjuets kontekst, slik at vi underveis kunne gå dypere inn i tema vi opplevde som relevante og interessante (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 79).

3.3.1 Utvikling av intervjuguide

Med utgangspunkt i semistrukturert intervju, utformet vi en intervjuguide med tema og spørsmål som vi ønsket å gjennomgå i løpet av intervjuet. Fordi vi ønsket et intervju som bar preg av fleksibilitet, utformet vi åpne spørsmål som åpnet opp for refleksjon hos informantene (Thagaard, 2013, s. 103). Disse spørsmålene ble utformet etter en teoretisk gjennomgang av

temaene tilpasset opplæring og bokstavinnlæring. Etter denne gjennomgangen satt vi igjen med en del tema vi ønsket å forhøre oss om. Sentrale tema var *begynneropplæring*, *bokstavinnlæring*, *bokstavprogresjon*, *lesing og skriving* og *tilpasset opplæring*. Av disse temaene utformet vi åpne spørsmål, som la opp til refleksjon og utdypelse hos informantene. Før vi gjennomførte intervjuene, gjennomførte vi et prøveintervju. Dette gjorde vi for å forberede oss på intervjusituasjonen, i tillegg til at en slik gjennomgang kunne bidra til at vi oppdaget manglende eller overflødige spørsmål, og ut fra dette kunne redigere intervjuguiden (Dalen, 2004, s. 34-35). Etter den teoretiske gjennomgangen, konstruering av spørsmål, prøveintervju og revidering, satt vi igjen med en intervjuguide⁴ vi mente ville være tilfredsstillende for å besvare forskningsspørsmålet.

3.4 Utvalg av informanter

Siden forskningsspørsmålet krever en kvalitativ tilnærming til feltet, er det også nødvendig med et *strategisk utvalg*. Hensikten med et slikt utvalg er å utvelge informanter med egenskaper og kvalifikasjoner som kan bidra til å besvare studiens forskningsspørsmål (Thagaard, 2013, s. 60). I vår studie søkte vi derfor etter informanter med spesielle kvalifikasjoner, hvor kriteriene var at de måtte arbeide som lærere og undervise i norskfaget på første trinn. Å innhente informanter som arbeidet som lærere var en viktig kvalifikasjon for å besvare vårt forskningsspørsmål, da den omhandler læreres praksis. Innenfor det andre kriteriet, kan en diskutere hvor avgjørende det var å innhente informanter som arbeidet på første trinn. En kan tenke seg at alle lærere med erfaringer fra arbeidet på første trinn ville være relevante informanter. Vi valgte likevel i første omgang, å søke spesielt etter førstetrinnlærere, med begrunnelse om at de står i arbeidssituasjonen «her og nå».

Før vi sendte ut deltakerforespørsel på studiet, foretok vi en vurdering over hvor mange informanter vi ønsket å innhente. Thagaard (2013) skriver at utvalgets størrelse baseres på studiens analytiske mål, og at utvalget ikke bør være så stort at det begrenser analyseprosessen, da det skal være mulig å gjennomføre omfattende analyser av datamaterialet (Thagaard, 2013, s. 65). Vi vurderte derfor at fire informanter kunne bidra til å

⁴ Se vedlegg 3 for intervjuguide.

Forskningsdesign

svare på forskningsspørsmålet, men vi var likevel åpne for å tilføre flere, dersom det ble behov for dette. Siden vi søkte informanter med visse kvalifikasjoner, ville vi også på mange måter få en homogen informantgruppe. Dette er også en faktor som bidrar til at studiet krever et færre antall informanter, da en kan forvente at mennesker med mange av de samme kvalifikasjonene vil kunne sitte inne med mye av den samme kunnskapen om temaet (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 49-50).

Det neste steget var å velge ut informanter innenfor denne målgruppen, noe som kan gjøres på ulike måter (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 50). Vi tenkte tidlig at det ville være hensiktsmessig å sende ut forespørsel til skoler vi allerede hadde kjennskap til, i håp om at dette ville sikre oss et utvalg som ville være villig til å delta i studiet. Dette er det Thagaard (2013) omtaler som et *tilgjengelighetsutvalg* (Thagaard, 2013, s. 61). Vi sendte informasjonsskriv⁵ om studiet, til fire aktuelle skoler, hvor potensielle informanter selv kunne si seg villig til deltakelse. Et slikt utvalg etableres da på grunnlag av at informantene selv melder seg, noe som kalles for *utvelging ved selvseleksjon*. Dette er en utvelgelsesmetode som ofte kan være effektiv for å innhente deltakere (Grønmo, 2016, s. 116-117).

Etter denne runden satt vi igjen med to informanter som hadde sagt seg villig til å delta i studiet. Da vi på forhånd hadde vurdert fire informanter som en hensiktsmessig utvalgsstørrelse, valgte vi å fortsette innhenting av informanter. En mulighet var da å øke antall skoler, og sende ut en ny runde med forespørslar. Før vi kom så langt, fikk vi gjennom samtale med en universitetslektor tilgang på en ny utvelgelsesstrategi. For oss fungerte hun da som det Hammersley & Atkinson (2006) omtaler som en *sponsor*. Sponsing kjennetegnes som en utvelgelsesstrategi, hvor deltakere innhentes gjennom en persons eksisterende sosiale nettverk, basert på bekjentskap, vennskap, yrkestilhørighet og lignende (Hammersley & Atkinson, 2006, s. 89). Fordi hun hadde kunnskap om forskningens tema, kunne hun gjennom sitt nettverk tipse oss om aktuelle deltakere som hadde interesse for tematikken, samt de nødvendige kvalifikasjonene vi etterspurte. Bakgrunnen for å sende ut forespørsel til de aktuelle lærerne, var derfor at vi gjennom vår sponsor fikk inntrykk av at de hadde interesse

⁵ Se vedlegg 2 for informasjonsskriv.

for studiens tema. En slik informantgruppe kan derfor betegnes som en *marginalgruppe*. Dette er en gruppe med deltakere som har høyt informasjonsnivå om temaet forskeren tar opp, og kan derfor ha en spesiell verdi for forskningen. En fordel med å benytte en slik informantgruppe er at man i en høyere grad sikrer seg nødvendig data (Mellin-Olsen & Lindén, 1996, s. 28-29). Gjennom denne utvelgelsesstrategien fikk vi tilgang på ytterlige to nye informanter, og hadde dermed innhentet totalt fire. Etter gjennomføring av intervjuene, satt vi igjen med en mengde datamateriale som vi mente var utfyllende og tilstrekkelig for å kunne gi en besvarelse på forskningsspørsmålet. Vi vurderte derfor at vi hadde nådd studiens *metningspunkt*. Dette betegnes som en grenseverdi, hvor en føler det ikke lenger er behov for å innhente mer data (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 49).

3.5 Forberedelse og gjennomføring av intervju

Før vi kunne gå i gang å intervjuer studiens informanter, måtte vi gjøre noen formelle forberedelser. Det første vi gjorde var som nevnt, å sende informantene et informasjonsskriv angående studiet, hvor vi beskrev hva vi ønsket å undersøke. Vi sendte i tillegg en kopi av vår intervjuguide, slik at de fikk muligheten til å reflektere over spørsmålene i forkant. Ved å ha en slik mailkontakt fikk vi også muligheten til å opprette en positiv kontakt til informantene, da vi ikke hadde møtt noen av de tidligere. I denne mailkorrespondensen spurte vi også hvor informantene ønsket å gjennomføre intervjuene, da vi anså det som viktig å være forutsigbare. Tre av informantene ønsket å gjennomføre intervjuet på sin egen skole, mens den fjerde informanten ønsket å gjennomføre intervjuet på vår utdanningsinstitusjon. På bakgrunn av dette velger vi å beskrive gjennomføringen i to ulike avsnitt, da intervjuene forespeilet seg på to ulike måter.

I følge Thagaard (2013) er det viktig å skape en tillitsfull og fortrolig atmosfære i intervjusituasjonen, da dette kan bidra til at informanten åpner seg om de temaene forskeren ønsker å få kunnskap om (Thagaard, 2013, s. 109). Da tre av intervjuene ble gjennomført på informantenes territorium, klarte vi å skape en fortrolig atmosfære, da informantene befant seg i trygge omgivelser. Dette åpnet opp for en trygg og fortrolig samtale, hvor informantene fikk muligheten til å dele sine synspunkt og erfaringer.

Forskningsdesign

Når det gjelder det fjerde intervjuet, ble dette intervjuet gjennomført på et møterom på vår utdanningsinstitusjon. Vi hadde på forhånd av intervjuet stelt i stand en liten servering, slik at dette kunne bidra til å skape en uformell setting. Vi startet intervjuet med en uformell samtale, slik at vi også her kunne komme i gang med intervjusituasjonen, på en uformell måte. Dette mener vi bidro til at informanten ønsket å dele sine tanker og refleksjoner.

I forkant av intervjuene ga vi informantene informasjon om retten til å trekke seg fra studien, samt informasjon om anonymisering og lagring av datamaterialet. Under denne seansen skrev de også under en samtykkeerklæring⁶. Vi startet alle intervjuene med noen innledende spørsmål, slik at vi kunne skape en intervjusituasjon som åpnet opp for gode refleksjoner. Deretter kom vi inn på spørsmål som kunne bidra til å svare på forskningsspørsmålet vårt. Underveis i intervjuet kom vi også med oppfølgingsspørsmål, som kunne bidra til at informantene kom med mer detaljert informasjon og mer nyanserte kommentarer angående de temaene som ble tatt opp underveis i intervjuet (Thagaard, 2013, s. 101). Vi foretok også en on-line tolkning, noe som innebærer at det skjer en tolking mellom oss og informantene underveis i intervjusituasjonen. Ved å stille informantene oppklarende spørsmål til deres utsagn, fikk vi muligheten til å tolke informantenes forståelse av tematikken vi undersøker (Mellin-Olsen & Lindén, 1996, s. 35). Alle intervjuene ble tatt opp ved hjelp av en diktafon, da vi ønsket å få fram alt som ble sagt underveis i intervjuet. Ved å benytte oss av diktafon, fikk vi muligheten til å være til stede i samtalen og rette all oppmerksomhet mot informantenes tanker og meninger (Postholm, 2010, s. 77). Dette ble avklart med informantene på forhånd. Lagringen av intervjumaterialet ble så gjort etter de etiske retningslinjene⁷.

3.6 Temasentrert analyse

Når en arbeider med kvalitativ forskning, skiller en gjerne mellom innsamling av data og analyseprosessen. Thagaard (2013) påpeker likevel at dette er en glidende overgang, da en ikke kan unngå å analysere og tolke i forskningsfeltet (Thagaard, 2013, s. 120). En kan derfor

⁶ Se vedlegg 2 for samtykkeerklæring.

⁷ Vi gjør rede for de etiske retningslinjene i delkapittel 6.1. Forskningsetikk.

si at dette er en parallell prosess, men at selve analysearbeidet vil få en dominerende rolle etter hvert som studien utvikles (Grønmo, 2016, s. 265).

Analyse av kvalitativ data handler om å tilføre den innsamlede dataen noe mer. Gjennom fortolkning av datamaterialet skal det skapes en større forståelse av den innhentede empirien (Leseth & Tellmann, 2014, s. 138-139). I vår studie vil som nevnt en hermeneutisk fortolkning prege vår forståelse av datamaterialet. Grønmo (2004) understreker at formålet med kvalitativ analyse er å komme fram til en helhetlig forståelse av fenomenet vi studerer, eller å utvikle teorier og hypoteser om bestemte samfunnsmessige forhold. Det finnes flere ulike framgangsmåter en kan ta i bruk i arbeidet med kvalitativ analyse. Hvilke framgangsmåter som kan og bør benyttes i det aktuelle studiet, må derfor vurderes ut fra det konkrete forskningsspørsmålet (Grønmo, 2016, s. 245).

Når en skal analysere kvalitativ data, er det også viktig at forskeren vurderer hvordan en skal framstille resultatene (Thagaard, 2013, s. 157). I vår studie krever forskningsspørsmålet at vi har en temasentrert tilnærming, da vi vi skal sammenligne informasjonen om de ulike temaene fra de ulike informantene. Dette innebærer at vi studerer og analyserer informasjon om hvert enkelt tema fra alle deltakerne i studiet. En får derfor muligheten til å oppnå en dyptgående forståelse av hvert enkelt tema (Thagaard, 2013, s. 181). Ved å sammenligne utsagn fra de ulike informantene i studiet, løsrives utsagnene fra sin opprinnelige sammenheng. Det er derfor viktig at vi som forskere vurderer informantenes utsagn opp mot intervjuene som en helhet, slik at de ulike temaene analyseres gjennom en helhetlig forståelse av datamaterialet (Thagaard, 2013, s. 181).

Når en skal arbeide med analyseprosessen, finnes det to ulike tilnærminger til forskningen, en *induktiv* og en *deduktiv* tilnærming. Når det gjelder vår studie startet vi deduktivt, ved at vi opparbeidet oss et teoretisk grunnlag før vi utarbeidet intervjuguiden og gikk ut i forskningsfeltet. Dette innebar at den teoretiske fordypningen dannet grunnlaget for hva vi ønsket å undersøke (Thagaard, 2013, s. 187). I det videre analysearbeidet har vi vekslet mellom de to ulike tilnærmingene, da vi underveis i arbeidet fikk tilgang på ny informasjon, som bidro til nye fortolkninger av datamaterialet. Dette kjennetegner en induktiv tilnærming,

da en tar utgangspunkt i det innhentede datamaterialet, for så å utvikle en teoretisk forståelse av de temaene en undersøger (Thagaard, 2013, s. 187). På denne måten fikk vi kjennskap til nye teoretiske perspektiver, som sammen med vårt etablerte teoretiske grunnlag, dannet fundamentet for det videre arbeidet med analyse og tolkning. Vi vil i det følgende beskrive hvordan analyseprosessen i etterkant av datainnsamlingen utartet seg.

3.6.1 Analyseprosessen

Før vi kunne starte å analysere vårt datamateriale, måtte vi klargjøre materialet. Dette bestod i å transkribere den innsamlede empirien. Nilssen (2012) påpeker at transkriberingen er en viktig del av analyseprosessen, da nye tanker og refleksjoner kan dukke opp (Nilssen, 2012, s. 47). Vi valgte derfor å skrive ned refleksjoner underveis i prosessen. Når det gjelder selve transkriberingen, transkriberte vi to intervjuer hver. Vi valgte å transkribere de to første intervjuene, før gjennomføringen av de to siste. Dette fordi vi ønsket å transkribere intervjuene mens vi ennå hadde de ferskt i minne (Nilssen, 2012, s. 47-48). Under transkripsjonen valgte vi å skrive ned alt som ble sagt gjennom hele intervjuet. Vi bestemte oss også for å skrive transkriberingen på bokmål, da vi ønsket at alt skulle bli skrevet på samme måte som resten av tekstinholdet i studien. Når transkriberingen var gjennomført, valgte vi å benytte oss av det Befring (2015) kaller for en parallellgjennomgang, hvor vi hørte på gjennomgangen av lydopptakene, samtidig som vi leste gjennom transkripsjonene til hverandre (Befring, 2015, s. 56). På denne måten fikk vi muligheten til å sikre studiens reliabilitet⁸, da vi kunne kontrollere at vi ikke hadde sitert noe feil eller «mistet» noe vesentlig underveis i prosessen. Etter endt transkripsjon, startet selve analysearbeidet.

I arbeidet med analyseprosessen, er koding og kategorisering av datamaterialet en viktig kjerneaktivitet (Nilssen, 2012, s. 78). Vi valgte i denne prosessen å ta utgangspunkt i en framgangsmåte, som er inspirert av Nilssens (2012) beskrivelser fra en av sine studier (Nilssen, 2012, s. 82-95). Som nevnt tidligere vil arbeidet med analyseprosessen knyttes opp mot en temasentrert tilnærming. Dette innebærer at de ulike kodene vil knyttes til kategorier, som presenterer utvalgte temaer fra datamaterialet (Thagaard, 2013, s. 183).

⁸ Reliabilitet blir redegjort for i delkapittel 6.2.1.

Forskningsdesign

Vi startet analyseprosessen med en *åpen koding* av datamaterialet, noe som innebærer identifisering og koding av de viktigste mønstrene i den innsamlede dataen (Nilssen, 2012, s. 82). Det første vi gjorde i denne fasen var å lese nøye gjennom de ulike transkripsjonene hver for oss, hvor vi fokuserte på å skrive ned ord og begreper i margin, som sa noe om innholdet i datamaterialet. Eksempelvis skrev vi ord som *stopper ingen*, *elevforutsetninger* og *repetisjon*. Vi gikk deretter sammen for å diskutere datamaterialet, hvor vi tok utgangspunkt i de ulike begrepene som hadde kommet fram underveis i prosessen. Her prøvde vi å finne et mønster over temaer som gikk igjen i datamaterialet. Ut i fra denne prosessen laget vi en liste over de ulike kodene som befant seg i de ulike transkripsjonene. Deretter tok vi utgangspunkt i de ulike kodene vi fant, og begynte å se på forholdene mellom dem, før vi gikk over til å sortere kodene i kategorier. Vi sorterte kodene ved å sette koder som hadde sammenhengende temaer, i samme kategori. I dette arbeidet var vi opptatt av at kategoriene ikke bare skulle gjenspeile det informantene uttrykte i datamaterialet, men at de også skulle utvikles gjennom mer analytiske og teoretiske termer (Nilssen, 2012, s. 85-86). Vi prøvde derfor å ta utgangspunkt i det teoretiske grunnlaget vi hadde opparbeidet oss i forkant av innsamlingen, slik at kategoriene kunne knyttes direkte opp mot disse temaene. Videre hentet vi ut sitater fra datamaterialet, som kunne representeres under samme kategori. I denne fasen valgte vi å lage en matrise, hvor vi fikk muligheten til å relatere de ulike sitatene opp mot hverandre, samtidig som vi noterte ned egne tanker og refleksjoner, som kunne benyttes i den videre analysen og tolkningen. Nedenfor vil vi vise til et utsnitt av en slik matrise:

Forskningsdesign

| Kategori | Kode | Sitat | Egne kommentarer |
|----------------------------------|---------------|---|---|
| Raskere tilgang på skriftspråket | Stopper ingen | «Jeg tror at elevene som kan veldig mye før de kommer til skolen, så tror jeg at det her er en god tilpasning for dem. For det har vært veldig fokus på å tilpasse til de svake, så må de som er flinke bare klare seg selv og henge seg på. Men jeg føler nå, at de som er flink, dem har fått utfordringer» | En raskere progresjon gir gode muligheter for å tilpasse opplæringen for elever som har kommet langt i utviklingen. Gir elevene de utfordringene de trenger for å kunne videreutvikle seg, i sitt eget tempo. |

Tabell 1: Matrise over arbeidet med koding og kategorisering

Etter utformingen av de ulike kategoriene, så vi at noen av disse kunne plasseres innenfor overordnede hovedkategorier, som omhandlet det vi anså som de viktigste temaene i datamaterialet. Dette resulterte i fire hovedkategorier som kunne belyse forskningsspørsmålet. Disse hovedkategoriene ble: *Elevenes skriftspråkskompetanse*, *Tidlig innsats i elevenes lese- og skriveopplæring*, *Rask bokstavprogresjon frigir tid til tilpasset opplæring* og *Rolig start*. Innenfor hovedkategoriene ble det følgende underkategorier, som vi velger å illustrere i en tabell:

| Hovedkategori | Elevenes skriftspråkskompetanse | Tidlig innsats i elevenes lese- og skriveopplæring | Rask bokstavprogresjon frigir tid til tilpasset opplæring | Rolig Start |
|---------------|---|---|---|-------------|
| Underkategori | Raskere tilgang på skriftspråket Elevenes motivasjon | Elever som har utfordringer med bokstavinnlæringen Avdekke elever som har utfordringer med bokstavinnlæringen Tiltak for elever som har utfordringer med bokstavinnlæringen | | |

Tabell 2: Hovedkategorier og underkategorier

4 Analyse, tolkning og oppsummering av funn

I dette kapittelet vil vi presentere datamaterialet ved å ta utgangspunkt i utvalgte sitater fra informantene. Disse sitatene vil vi analysere ved å ta utgangspunkt i de fire hovedkategoriene, som ble beskrevet i analyseprosessen. Innenfor hver kategori vil vi også oppsummere analysene som funn. Dette vil vi gjøre i lys av forskningsspørsmålet, som omhandler hvilke muligheter og utfordringer den raske bokstavprogresjonen gir for tilretteleggingen av tilpasset opplæring. Som beskrevet i analyseprosessen 3.6.1., kom vi fram til fire hovedkategorier: *Elevenes skriftspråkskompetanse*, *Tidlig innsats i elevenes lese- og skriveopplæring*, *Rask bokstavprogresjon frigir tid til tilpasset opplæring* og *Rolig start*. Disse hovedkategoriene presenterer informantenes tanker og erfaringer av muligheter og utfordringer som den raske bokstavprogresjonens kan gi for arbeidet med tilpasset opplæring. Innenfor disse hovedkategoriene vil det også befinne seg underkategorier, da disse underkategoriene belyser hva hovedkategoriene omhandler.

4.1 Elevenes skriftspråkskompetanse

En tydelig mulighet som framkom gjennom intervjuene var at en rask bokstavprogresjon ga en raskere tilgang på skriftspråket, samt at en rask progresjon bidro til økt motivasjon for tilegnelse av skriftspråkskompetanse. I det følgende vil vi presentere og tolke utvalgte sitater, ved å ta utgangspunkt i disse underkategoriene: *Raskere tilgang på skriftspråket* og *motivasjon*.

4.1.1 Raskere tilgang på skriftspråket

I løpet av intervjuene ga alle informantene uttrykk for at en rask bokstavprogresjon kunne bidra til at elevene kom raskere i gang med lesing og skriving. Sissel sier for eksempel følgende:

Sissel: Hvis alle får presentert alt, kan de som er klar bare plukke fra utvalget.

Slik vi tolker utsagnet til Sissel, bør elevene få presentert bokstavene i et høyere tempo, slik at de får muligheten til å bruke de bokstavene de trenger for å kunne videreutvikle seg i arbeidet med lesing og skriving. Videre sier Sissel:

Analyse, tolkning og oppsummering av funn

Sissel: Forsyne de og gi de fruktfatet. For hvis du stopper dem på en måte, at du..., sånn som nå har vi akkurat hatt «Æ», vi er i gang med de siste lydene, «C», «X» og... Hvorfor skal de vente, med å lære seg å skrive ord, hvis de er klare for det? Du stopper dem, rett og slett. «Nei, du kan ikke skrive GÅ før i april, for vi har ikke hatt «Å»».

Her understreker Sissel at dersom en ikke gir elevene tilgang på bokstavene tidlig, kan en forhindre elevenes skriftspråklige utvikling, da de ikke får det nødvendige påfyllet de trenger for å kunne knekke skriftspråskoden. Sissel utdyper også hvor viktig det er å gi elevene som er klare for å videreutvikle seg som lesere og skrivere, muligheten til dette. Selv om alle bokstavene ikke er gjennomgått, bør en ikke stoppe elevene i å skrive og lese ord med alle bokstavene, dersom de er klare for det. Også Mona trekker fram hvordan en rask bokstavprogresjon kan gi raskere tilgang på skriftspråket. Hun sier følgende:

Mona: Absolutt. Det gir jo mye mer i forhold til skriving og lesing. Du kommer mye fortere i gang med både skriving og lesing, når du har lært deg to bokstaver i uken. Det gjør du. Kommer raskere fram. Hvis man hadde hatt en bokstav i uken, så hadde vi ikke vært ferdig med bokstavinnlæringen før til sommeren. Og nå skriver og leser stort sett alle. Ut av tjueen elever, så har jeg to elever som ikke leser og skriver.

Slik vi tolker Mona framkommer den raske bokstavprogresjonen som en stor årsak til at hennes elever har hatt en rask lese- og skriveutvikling. Videre trekker hun fram konsekvensene av å ha en tradisjonell bokstavinnlæring som strekker seg over for lang tid:

Mona: Ja. Da hadde dem jo kommet kortere i utviklingen. Tatt lengre tid, til dem eventuelt kunne ha lest eller skrevet. Noen kan jo lese og skrive før de begynner på skolen, og noen trenger en måned så kan de det, og noen trenger bare rett og slett å lære seg nok bokstaver, slik at de tilslutt knekker den her koden da. Også kan man jo tenke, at hvis man bare hadde hatt en og en bokstav, så kunne det jo hende at de her som bare trengte det lille ekstra, at det hadde tatt enda lengre tid før de knekte denne koden, rett og slett.

I dette sitatet trekker Mona fram at elevene er på ulikt nivå når det kommer til deres lese- og skriveutvikling. Slik vi tolker dette sitatet, mener hun at en tradisjonell bokstavprogresjon kan føre til at de elevene som bare mangler noen bokstaver for å knekke skriftspråskoden, kan

risikere å vente lengre enn nødvendig for å nå dette målet. Vi tolker derfor at Mona mener at dersom de hadde brukt lengre tid på hver bokstav, kunne en konsekvens vært at noen elever ville brukt lengre tid for å knekke skriftspråskoden. Ved at en har den raske bokstavprogresjonen tolker vi at Mona får større muligheter til å nå ut til elevmangfoldet, da elevene møter alle bokstavene på et tidligere tidspunkt. Eva trekker også fram hvilken betydning den raske bokstavprogresjonen har hatt for de elevene som har kommet godt i gang med utviklingen av skriftspråkskompetansen.

Eva: Jeg tror elevene som kan veldig mye før de kommer til skolen, så tror jeg at det her er en god tilpasning for dem. For det har vært veldig fokus på å tilpasse til de svake, så må de som er flinke bare klare seg selv og henge seg på. Men jeg føler nå at de som er flink, dem har fått utfordringer.

Slik vi tolker Evas utsagn, mener hun at elevene som har kommet lengre i utviklingen, har hatt et stort utbytte av en rask bokstavprogresjon, da det har medført en raskere tilgang på skriftspråket.

4.1.2 Elevenes motivasjon

I løpet av intervjuene spurte vi informantene om muligheter med en rask bokstavprogresjon. Informantene trakk blant annet fram at det å få en raskere tilgang på skriftspråket kunne øke motivasjonen hos elevene. Sissel uttrykker følgende:

Sissel: Nei, jeg tenker at det er ikke dumt altså, ta det du har bruk for, alt står fremme. Hvis du ikke vet hva du har å velge mellom, vil du heller ikke bli nysgjerrig. Du vet ikke hva du skal spørre om, hvis du aldri har sett det. Du må få tilbudet.

Av dette tolker vi at Sissel ser viktigheten av å gjøre elevene nysgjerrige. Vi tolker derfor at bokstavene må synliggjøres tidligere for elevene, slik at de kan bli nysgjerrige på skriftspråket. Av utsagnet tolker vi videre at dersom elevene får se bokstavene tidligere, og blir nysgjerrige, kan det bidra til å synliggjøre bokstavinnlæringens formål og skriftspråkets betydning på et tidligere tidspunkt. Videre utdyper Sissel:

Analyse, tolkning og oppsummering av funn

Sissel: Bare for å komme fortere i gang. Skal du ta toget, må du være på perrongen. Jeg tenker det at det hjelper barn framover. Gjøre dem sulten.

I dette utsagnet understreker Sissel at det å gi elevene en rask tilgang på bokstavene, medfører at elevene får et tidligere møte med skriftspråket, som igjen er med på å motivere elevene for å tilegne seg ny bokstavkunnskap. Sissel utdypet videre at elevene er nysgjerrige når de kommer til skolen, og at det derfor er viktig å ta hensyn til elevenes nysgjerrighet. Videre trekker hun fram at hun tidligere har hatt en tradisjonell bokstavprogresjon med foregående førsteklasse, og at hun opplevde at dette påvirket elevenes motivasjon:

Sissel: Ja, de kjedet seg fortere. Hvorfor må vi vente? De var jo nysgjerrige, hvordan ser den ut, da kunne jeg jo fortelle dem det, vise dem og såne ting. Men jeg følte jeg bremsset dem. Det er jo ikke bra.

Slik vi tolker dette utsagnet mener Sissel at det er viktig å ta utgangspunkt i elevenes utvikling, at en møter elevene der de er. Hun forteller videre at hun opplevde at elevene kunne kjede seg da hun tidligere hadde hatt førsteklasse, som gjennomførte bokstavinnlæringen med en tradisjonell bokstavprogresjon. Slik vi tolker dette utsagnet, følte Sissel at hun bremsset elevene ved å ha en bokstav i uken, da de måtte vente lengre før de fikk tilgang på nye bokstaver. Mona trekker også fram hvilken betydning rask bokstavprogresjon har for elevenes motivasjon. Hun sier følgende:

Mona: Jeg tror at ungene synes at det blir kjedelig å arbeide med en bokstav i uken. Så litt for motivasjon også.

En mulig tolkning kan være, at en ved å arbeide med en rask bokstavprogresjon kan bidra til å få elevene motiverte, da elevene får en raskere tilgang på skriftspråket. Magnus framhever også skriftspråkets betydning for elevenes motivasjon:

Magnus: Det gjør noe med motivasjonen, som jeg snakket om i starten, det der med å gi de blyanten, «jeg vil høre hva du har å si», fra første skoleuke, det er kjempeviktig.

Slik vi tolker utsagnet til Magnus, mener han at elevene tidlig må få anledning til å bruke bokstavene i arbeidet med skriving, da de på denne måten får muligheten til å uttrykke seg gjennom skrift. Videre tolker vi at dette kan bidra til å skape motivasjon hos elevene, da arbeidet med bokstavene blir mer meningsfullt når elevene får bruke de til å kommunisere. Videre utdyper Magnus hvor viktig det er at elevene får bruke bokstavene aktivt i opplæringen:

Magnus: Altså, om du har to eller fire bokstaver i uken eller jeg bare tenker at fokuset bør ikke være på bokstavinnlæringen, det bør være på hvordan du bruker de bokstavene, ikke sant. Og i det så kommer det jo inn masse skriving, og skriving er jo også lesing, ikke sant. Sånn at utgangspunktet kan ikke være hvilken rekkefølge "Gyldendal" eller "Fagbokforlaget" sier at du skal lære i, det må på en måte være når barna har behov for å bruke den bokstaven, så må de tvinges til å lære den.

Vi tolker at Magnus mener det viktigste fokuset er hvordan elevene bruker bokstavene, og at de blir brukt i meningsfulle sammenhenger, noe som kan bidra til å motivere elevene til å knekke skriftspråskoden. Videre tolker vi at Magnus mener at elevene må få bruke de bokstavene de trenger for å kunne uttrykke seg gjennom skriftspråket, og at det viktigste fokuset derfor ikke bør være på hvor mange bokstaver en bør lære i uken, eller hvilken rekkefølge disse bokstavene kommer i. Likevel tolker vi at Magnus ser fordeler med en rask bokstavprogresjon, da elevene gjennom denne progresjonen får muligheten til å møte de bokstavene de trenger for å kunne videreutvikle sin egen skriftspråkskompetanse, på et tidligere tidspunkt.

4.1.3 Oppsummering av funn

Ved å oppsummere analysen ser vi at det er tre funn som gjør seg gjeldende innenfor hovedkategorien "*Elevenes skriftspråkskompetanse*". I underkategorien "*Raskere tilgang på skriftspråket*" er to funn framtrepende. Et funn er at en rask bokstavprogresjon gir muligheter for å komme raskere i gang med tilegnelse av skriftspråket, da elevene får bokstavene i et høyere tempo, og dermed har muligheten til å bruke bokstavene aktivt i arbeidet med lesing og skriving. Et annet funn er at en rask bokstavprogresjon er en god tilpasning for elever som har kommet godt i gang i lese- og skriveutviklingen, da de på et tidligere tidspunkt får det

påfyllet de trenger for å kunne videreutvikle sin egen skriftspråkskompetanse. Ved å bruke en rask bokstavprogresjon, kan elever som allerede er i gang med å knekke skriftspråskoden, raskere tilegne seg den bokstavkunnskapen de trenger for å oppnå dette målet. Informantene presiserer videre at dersom en hadde brukt en tradisjonell bokstavprogresjon, kunne det tatt lengre tid før disse elevene hadde knekt skriftspråskoden, da de måtte ha ventet lengre på introduksjonen av bokstavene de ikke var sikre på.

I underkategorien "*Elevenes motivasjon*" har et funn utformet seg. Dette funnet handler om at en rask bokstavprogresjon kan bidra til å skape motivasjon for tilegnelse av skriftspråkskompetanse hos elevene. Ved at elevene gjennom en rask bokstavprogresjon får en raskere tilgang på skriftspråket, får de tidligere anledning til å bruke bokstavene aktivt. Det framkommer videre i analysen at elevene er nysgjerrige på skriftspråket, og at de har et ønske om å lære seg å lese og skrive. Det viser seg derfor at elevene blir motiverte av å arbeide med en rask bokstavprogresjon, da de får muligheten til å komme tidligere i gang med lesing og skriving, samtidig som bokstavinnlæringens formål blir tydeliggjort, da elevene ser at bokstavene kan brukes i meningsfulle sammenhenger.

4.2 Tidlig innsats i elevenes lese- og skriveopplæring

Gjennom bruken av en rask bokstavprogresjon uttrykker informantene at de har fått mulighet til å gjøre en tidlig innsats i elevenes opplæring. Vi vil tolke sitatene fra informantene, gjennom følgende underkategorier: *Elever som har utfordringer med bokstavprogresjonen*, *Avdekke elever som har utfordringer med bokstavinnlæringen* og *Tiltak for elever som har utfordringer med bokstavinnlæringen*.

4.2.1 Elever som har utfordringer med bokstavprogresjonen

Flere av informantene påpekte at den raske progresjonen kunne medføre at noen elever falt av underveis i arbeidet med bokstavinnlæringen, da bokstavene kom i et raskere tempo. Eva sier blant annet:

Eva: Jeg var veldig bekymret når vi var kommet i november, og jeg hadde elever som jeg så ikke klarte å henge med, det gikk for fort.

Analyse, tolkning og oppsummering av funn

Av dette sitatet tolker vi at Eva følte bekymring over at den raske bokstavprogresjonen gikk for fort for noen elever, da de ikke klarte å følge progresjonens tempo. Videre tolker vi at dette kan ha en sammenheng med de ulike forutsetningene elevene på 1. trinn har, der elevene kan være i svært ulike faser i lese- og skriveprosessen. At en øker progresjonen i bokstavinnlæringen kan derfor medføre at noen elever ikke har fått integrert en bokstav, før de går over til en ny. Denne utfordringen ser også Mona:

Mona: Selvfølgelig så merker jeg jo at de som er litt svakere, de kan ha lettere for å dette av.

I dette sitatet understreker Mona at en utfordring med den raske bokstavprogresjonen, er at elevene som har kommet kortere i utviklingen av skriftspråkskompetansen, kan få problemer med å følge bokstavinnlæringens tempo. Samtidig som Mona ser at enkeltelever kan ha vansker med å følge progresjonen, påpeker hun likevel at elevene går gjennom en modningsprosess:

Mona: Nei, altså. Det er jo... Altså modningsprosessen, du ser jo ikke at elevene modnes, det er jo bare noe som skjer. Rett og slett. De modnes på grunn av alder og tid, og de modnes fordi de tilegner seg mere kunnskap gjennom daglige situasjoner, gjennom ting man leser, og sånne ting. Så det er jo ikke noe man egentlig kan se, sånn direkte, egentlig.

Slik vi tolker dette utsagnet, opplever Mona at elevene går gjennom en modningsprosess, og at elevene kan ha oppnådd utvikling, selv om hun har opplevd at noen elever har stagnert i lese- og skriveutviklingen. Hun understreker videre at utviklingen ikke alltid er så synlig, og at en derfor kan være viktig å avvente situasjon. Elevene kan ha tilegnet seg bokstavkunnskap, selv om denne kunnskapen ikke har blitt synliggjort på et tidligere tidspunkt. Vi tolker dette som at selv om en har fått inntrykk av at elevene ikke har tilegnet seg bokstavkunnskap i bokstavinnlæringen, kan de likevel ha hatt et læringsutbytte av den raske bokstavprogresjonen, da dette kan vise seg på et senere tidspunkt i innlæringen. Også Eva poengterer at det skjer en modningsprosess hos elevene:

Eva: Men, det som jeg ser nå når jeg kartlegger de samme elevene, er at mange av bokstavene som de ikke hadde på plass før jul, er bare plutselig ramlet på plass.

Analyse, tolkning og oppsummering av funn

Slik vi tolker dette utsagnet har elevene hatt et utbytte av å arbeide med en rask bokstavprogresjon, da det har skjedd en utvikling underveis i arbeidet med bokstavinnlæringen. Selv om Eva tidligere var bekymret for at noen av elevene manglet en del bokstaver, oppdaget hun gjennom kartlegging på et senere tidspunkt, at disse elevene hadde tilegnet flere av bokstavene. En mulig tolkning kan derfor være at denne modningsprosessen har foregått hos elevene, selv om den ikke var like synlig for Eva. Videre påpeker Eva viktigheten av å avvente situasjonen:

Eva: Ja, og det syntes jeg var litt skummelt, det her med å vente litt. Men det synes jeg at jeg har sett nå, at det er lurt. Det er jo en modningsprosess, hele greien.

Her tolker vi at Eva mener at en må tørre å ha «is i magen» i denne prosessen, da noen elever bare trenger litt ekstra tid til å tilegne seg bokstavkunnskap. Vi tolker derfor at bokstavene kan ramle på plass etter hvert, selv om de ikke har tilegnet seg alle bokstavene da de ble introdusert i bokstavinnlæringen. Samtidig vil en kunne ha elever som strever med innlæringen av bokstavene, uavhengig av bokstavprogresjon. Dette påpeker Sissel:

Sissel: De som ikke er klar, blir ikke det uansett om du har en halv bokstav i uken.

Slik vi forstår Sissel påpeker hun at de elevene som har generelle vansker med bokstavinnlæringen, kunne hatt slike vansker uavhengig av hvilken bokstavprogresjon de hadde benyttet seg av i bokstavinnlæringen. Vi tolker derfor at disse elevene ville hatt behov for en oppfølging uansett hvilken bokstavprogresjon klassen hadde benyttet seg av. Også Magnus underbygger det Sissel sier angående dette:

Magnus: For hvis du ikke gjør det, så har du gjerne en tredjedel av gruppen som allerede kan lese og skrive, og som synes at det er sinnssykt kjedelig å sitte å skrive en «T» femti ganger. Også har du de elevene som sliter veldig, som egentlig ikke skjønner noen ting. Men jeg tenker at du får de ikke noe mer med ved å holde hele gruppen tilbake, for at de skal være med. I dag for eksempel, har vi hatt bokstavinnlæring og da pleier vi å prioritere at de som

Analyse, tolkning og oppsummering av funn

sliter med avkoding og kan få bokstaver, får komme ut med kollegaen min for å få ekstra lesetrening og få ekstra fokus på bokstavene.

Slik vi forstår Magnus vil elever som har vansker med bokstavinnlæringen, ha slike utfordringer uavhengig av bokstavprogresjon. Videre tolker vi at en heller bør arbeide spesifikt med de elevene som har vansker med bokstavinnlæringen, framfor å ta i bruk en tradisjonell progresjon, da dette nødvendigvis ikke er det beste for elevmangfoldet. Vi tolker derfor at Magnus mener det er viktig å ta utgangspunkt i der elevene er, da du på denne måten kan gi elevene individuelle tilpasninger, selv med en rask bokstavprogresjon.

4.2.2 Avdekke elever som har utfordringer med bokstavinnlæringen

Gjennom intervjuene kom det fram at ved en rask bokstavprogresjon, kunne lærerne få muligheten til å se elever som har utfordringer med bokstavinnlæringen på et tidligere tidspunkt. Dette påpeker blant annet Eva:

Eva: Jeg får mye tidligere en god oversikt over hvordan elever som jeg må drille, de og de bokstavene med, så jeg har hatt et godt utbytte av en rask bokstavprogresjon.

Her tolker vi at Eva mener at hun gjennom en rask bokstavprogresjon fikk en tidligere oversikt over hvilke elever som hadde utfordringer med bokstavinnlæringen. Vi tolker at Eva på bakgrunn av dette har hatt et stort utbytte av å arbeide med en slik progresjon, da hun får en god oversikt over elevenes lese- og skriveutvikling, og kan sette i gang konkrete tiltak, basert på elevenes utfordringer. Videre spør vi Eva om det var lettere å fange opp disse elevene når de hadde en rask bokstavprogresjon:

Eva: Absolutt! Det kunne jo hendt at vi var langt ut i april, før jeg visste at den her eleven slet med «T» for eksempel.

Ved den raske bokstavprogresjonen tolker vi at Eva på et tidligere tidspunkt fikk denne oversikten, da bokstavene ble gjennomgått i et raskere tempo. Hun fikk derfor oversikt over de spesifikke bokstavene som var problematiske for elevene. Ved en langsom

Analyse, tolkning og oppsummering av funn

bokstavprogresjon tolker vi at Eva mener det kunne tatt lengre tid å oppnå denne oversikten, fordi problemene med de aktuelle bokstavene ville oppstått på et senere tidspunkt.

Eva forteller også at en mulighet for å få en oversikt over elevenes utvikling og avdekke utfordringer med bokstavinnlæringen hos elevene, er å benytte seg av kartleggingsverktøy. Som hun sier:

Eva: Når jeg var godt ut i halvåret, så fant jeg på lesesenteret en sånn kjempefin kartlegging som jeg har brukt. Da kartlegger du både bokstavgjekallingen, altså det her med at dem skal høre bokstavlyden, så skriver dem den. Også er det også kartlegging i bokstavgjenkjenningen, altså bare det her med å se bokstaven. Aldri vært bort i den før, men den var så fin, så den har jeg trykket til meg. Jeg tror nok at skolen her, hvis jeg har forstått det rett, kommer til å bruke den. For der er det også sånn at første uken, er det et opplegg hvor du rett og slett kartlegger hvilke bokstaver den og den eleven kan.

Ut fra Evas sitat tolker vi at en kan benytte seg av en kartlegging og få en oversikt over hvilke bokstaver elevene mangler. Ved å ha en rask bokstavprogresjon, hvor en tidligere er ferdig med gjennomgangen av alfabetet, kan en tidligere utføre en slik kartlegging og få en oversikt over hvilke elever som har utfordringer med spesifikke bokstaver.

Også Magnus ser fordeler når det gjelder kartlegging. I sitt utsagn legger han særlig vekt på kartlegging av elever med utfordringer med bokstavinnlæringen:

Magnus: Nei du må få dem med, du må kjøre kartlegging. Og kartleggingen bekrefter jo gjerne det du allerede vet, at den og den eleven faktisk ikke kan lydene, men for å få det dokumentert, så er jo det viktig da.

Av dette sitatet tolker vi at for å avdekke elevene som har utfordringer, kan en bruke kartlegging. Ved å benytte seg av dette kan en få en oversikt over hvilke utfordringer elevene har med bokstavinnlæringen. Vi tolker at Magnus påpeker at det er viktig å arbeide med kartlegging fordi det kan gi han en bekreftelse på hans observasjoner, samt en oversikt over elevenes utfordringer.

4.2.3 Tiltak for elever som har utfordringer med bokstavinnlæringen

Som nevnt tidligere påpeker alle informantene at en konsekvens av å øke bokstavprogresjonen er at noen elever får problemer med å følge denne progresjon. Samtidig kommer det fram at en lettere kan avdekke disse elevene, og sette i gang tiltak. Sissel påpeker blant annet hvordan en kan møte disse elevene i opplæringen:

Sissel: Ja, nei dem må du bare jobbe spesifikt med. Hvorfor sliter dem? Hva er det de sliter med, og hvordan kan vi hjelpe dem? Er det en spesiell grunn? Det kan jo være noe.

Slik vi tolker dette utsagnet, mener Sissel at en underveis må arbeide spesifikt med elevene som har utfordringer med bokstavinnlæringen. Vi tolker også at hun mener det er viktig å få en oversikt over hvor elevene befinner seg i utviklingen, samt hvilke problemområder elevene kan stå ovenfor. Hun nevner også at det kan være en konkret årsak til at noen elever har utfordringer med bokstavinnlæringen, og at det derfor er viktig at en går inn for å undersøke hva som er bakgrunnen for at denne eleven har slike utfordringer. Eva trekker videre fram hvordan hun arbeider med elevene, etter at hun har avdekket elever som opplever utfordringer med bokstavinnlæringen:

Eva: Det første jeg har gjort, jeg har tatt dem opp i ressursteamet. Det gjorde jeg før jul, og snakket litt der. Så har jeg tilpasset opplæringen. Jeg har gått tettere på dem, rett og slett, i timene. Prøvd å sette dem i grupper, sånn at jeg har kunnet jobbet litt sammen med dem.

Vi tolker at Eva fikk muligheten til å avdekke elever med utfordringer tidlig, ved at bokstavinnlæringen ble gjennomført med en rask bokstavprogresjon. Hun kunne derfor sette i gang tiltak tidlig, noe hun gjorde ved å ta inn disse elevene i skolens ressursteam. Videre tolker vi at Eva underveis i bokstavinnlæringen fikk muligheten til å gjøre individuelle tilpasninger for disse elevene, da hun på et tidlig tidspunkt hadde opparbeidet en oversikt over hva de ulike elevene hadde behov for å øve ekstra på. Av sitatet tolker vi også at Eva ser viktigheten av å arbeide i små grupper, da hun på denne måten fikk muligheten til å gi disse elevene den oppfølgingen de trengte for å kunne videreutvikle sin egen lese- og skriveutvikling. Magnus trekker også fram hvordan organisering i grupper kan være tiltak for å tilpasse undervisningen til elevene:

Analyse, tolkning og oppsummering av funn

Magnus: De tiltakene man gjør da, er jo gjerne å ha sånne små grupper og tenke nøye gjennom skulderpartner og sånt, og selvfølgelig er jo det tanker man må ha gjort seg før man kommer så langt da, tilrettelegge litt for at de skal klare å ta igjen, eller få en god progresjon da.

Av dette sitatet tolker vi at Magnus ser på gruppeinndeling som et tiltak for å tilpasse opplæringen. En tolkning kan være at han da har muligheten til å arbeide tettere med enkeltelever, da en gjennom små grupper lettere kan gi en elevene individuelle tilpasninger, slik at de skal kunne videreutvikle sin skriftspråkskompetanse. Videre poengterer Magnus at skulderpartnere kan bidra til utvikling hos elevene, da elevene kan gi hverandre støtte i lese- og skriveopplæringen. Vi tolker dette som at Magnus mener at slike tiltak kan medføre at elevene får det påfyllet de trenger, for å kunne følge den videre bokstavprogresjonen, da noen elever bare trenger litt ekstra støtte i en periode. Videre tolker vi at Magnus mener at for de elevene som ikke klarer å følge bokstavinnlæringens progresjon, er det likevel viktig å sette i gang tiltak som medfører en utvikling i deres lese- og skriveopplæring. Også Eva poengterer at hun gjør individuelle tilpasninger underveis i arbeidet med bokstavinnlæringen:

Eva: Det som jeg også gjør nå, er at nå har jeg jo kontroll på spesielt tre av de tolv elevene som mangler en del bokstaver, som har en del bokstaver de ikke husker. Nå tilpasser jeg leksene, kjører eksempel «T» på henne og «A» på han. Så det er det de jobber med hjemme, i lekse.

Slik vi forstår Evas utsagn, har hun fått en tidlig oversikt over elever som trenger ekstra oppfølging, da utfordringene til disse elevene tidlig ble synlig ved en rask bokstavprogresjon. Vi tolker dette som at hun derfor har fått en oversikt over hvilke bokstaver som er problematiske for elevene. Hun kan derfor gi disse elevene en tilpasning på et tidlig tidspunkt, da de får muligheten til å jobbe mer med de bokstavene som er utfordrende underveis i bokstavinnlæringen. Hun påpeker også viktigheten av å bruke hjemmet i arbeidet med bokstavinnlæringen, da hun gjør individuelle tilpasninger når det gjelder enkeltelevers lekser. Dette understrekte hun også underveis i intervjuet, da vi spurte henne om hvilke tiltak hun gjorde for elever som opplevde utfordringer med bokstavinnlæringen:

Analyse, tolkning og oppsummering av funn

Eva: Jeg tok kontakt med hjemmet, og ba dem om å øve (på bokstavene). Sendte hjem litt sånn spill, bokstavspill og sånne ting, det gjorde jeg. Gjorde dem oppmerksom på det.

Vi tolker at Eva i dette sitatet påpeker viktigheten av å bruke hjemmet i denne prosessen, da elevene på denne måten får mengdetrening i arbeidet med bokstavinnlæringen. Videre understreker hun at det er viktig å gjøre hjemmet oppmerksom på at elevene må øve mer på bokstavene, slik at de oppnår en forståelse av sammenhengen mellom bokstavnavn og bokstavlyd. Slik vi tolker dette, handler dette om å repetere bokstavene, slik at elevene får en sikker bokstavkunnskap, og dermed kan knekke skriftspråskoden. Dette presiserer Mona ytterligere:

Mona: Da er det jo som i «Ordriket» (læreverk), da bruker vi bare de minste ordene. Ser på dem og repeterer mye bokstavene. Bare snakker om hver enkelt bokstav, og etterpå synger vi litt igjennom, og sånne ting. Og det er jo ren og skjær pugg, dessverre. Man må jo bare repetere og repetere, og mye samarbeid med hjemmet. Sånn at de også må gjøre det samme.

Av dette sitatet tolker vi at Mona understreker betydningen av å arbeide med repetisjon, for elever som har utfordringer med bokstavinnlæringen. Vi tolker videre at Mona mener at det for disse elevene er en nødvendighet å repetere bokstavene i flere omganger, for at de skal falle på plass. Videre understreker Mona betydningen av en tett dialog med hjemmet, slik at elevene også der kan få en oppfølging som bidrar til utvikling av skriftspråskompetanse. Vi tolker at Mona ser på dette som en nødvendighet, da noen elever har behov for en oppfølging som går utover det skolen tidsmessig kan rekke gjennom.

Videre trekker Eva fram at det er viktig at en arbeider tett på de elevene som har utfordringer med innlæringen av bokstavene. Som hun sier:

Eva: Ja, med at du viser dem den (bokstaven) på mange ulike måter, har du et ekstra menneske inne, så kan du faktisk lage et opplegg hvor de får intensiv trening hver dag.

Av dette sitatet tolker vi at Eva trekker fram at elevene lærer på ulike måter, og at det derfor er viktig at en tar utgangspunkt i deres forutsetninger for læring. Videre framstår det som at

Analyse, tolkning og oppsummering av funn

hun tilpasser opplæringen, ved å ta i bruk en ekstra ressurs. Hun kan da gi disse elevene intensiv bokstavtrening, som tar høyde for hvilke måter elevene har best forutsetninger for å lære på. Vi tolker videre at en intensiv trening handler om at elevene får repetere bokstavene, slik at de tilslutt utvikler en sikker bokstavkunnskap. Også Mona påpeker hvor viktig det er at elever som opplever utfordringer i bokstavinnlæringen, får muligheten til å repetere:

Mona: Det er jo konstant repetisjon. Også hele tida, sånn som nå, selv om vi for eksempel har «C» den her gangen, så henter vi alltid inn de andre bokstavene.

Av dette sitatet tolker vi at Mona trekker inn bokstaver som allerede er gjennomgått på et tidligere tidspunkt, slik at elevene får muligheten til å repetere bokstavene underveis i bokstavinnlæringen. Videre tolker vi dette som at selv om elevene detter av, får de alltid muligheten til å repetere bokstavene. I tillegg til å arbeide med bokstavene i norskfaget, presiserer Sissel hvordan en kan trekke bokstavene inn i andre undervisningssammenhenger.

Sissel: Ja, også prøver vi å lese med dem, så mye som mulig, og ellers putte bokstavinnlæringen inn i de andre fagene også.

I dette sitatet tolker vi at Sissel mener at selv om en har begrenset tid til hver enkelt bokstav med en rask bokstavprogresjon, får elevene muligheten til å møte bokstavene gjennom lesing og skriving i andre sammenhenger. Elevene kan derfor få muligheten til å tilegne seg bokstavkunnskap, også utenom den formelle gjennomgangen av bokstavene. Eva ser også viktigheten av å trekke inn bokstavene utenfor den formelle bokstavinnlæringen:

Eva: Også når du jobber i andre fag, trekke fram de bokstavene man holder på med. Det prøver jeg på. Utnytte gymtimer og sånne ting.

Vi tolker at Eva ser verdien av å utnytte andre fag i bokstavinnlæringsfasen, da hun kan trekke de aktuelle bokstavene inn i flere fag, noe som kan bidra til tilegnelse av bokstavkunnskap. Slik vi forstår Evas utsagn, mener hun det er viktig å arbeide med lesing og skriving også utenfor norskfaget, da dette er grunnleggende ferdigheter som skal implementeres i alle fag.

4.2.4 Oppsummering av funn

Gjennom denne tolkningen er det flere funn som kommer til synet innenfor hovedkategorien «*Tidlig innsats i elevenes lese- og skriveopplæring*». Innenfor underkategorien «*Elever som har utfordringer med bokstavinnlæringen*» var det to funn som ble fremtredende gjennom analysen. Et tydelig funn var at informantene uttrykket bekymring over elever som fikk problemer med å følge bokstavprogresjonen, og at en konsekvens av dette var at enkelte elever falt av underveis i bokstavinnlæringen. Informantene poengterte videre at elevene er i svært ulike faser, og at dette medfører at noen av elevene ikke rekker å få inn den aktuelle bokstaven før det introduseres en ny bokstav. Et annet funn var at informantene mente at dette kunne dreie seg om en modningsprosess, da flere av informantene opplevde at det likevel hadde skjedd en utvikling hos elevene på et senere tidspunkt i opplæringen. En kan derfor konkludere med at elevene har hatt utbytte av å arbeide med en rask bokstavprogresjon, selv om ikke alle bokstavene var på plass da de ble introdusert i bokstavinnlæringen. Informantene påpeker at en må derfor tørre å avvente situasjonen.

I underkategorien «*Avdekke elever som har utfordringer med bokstavinnlæringen*» var det to funn som var framtredende. Informantene påpekte blant annet at en alltid vil ha elever som har utfordringer med bokstavinnlæringen, uavhengig av bokstavprogresjon, men at en ved en rask bokstavprogresjon, tidligere får muligheten til å avdekke disse elevene. En rask bokstavprogresjon ble dermed en mulighet for å oppnå en oversikt over elevgruppens utvikling, da dette ble synliggjort på et tidlig stadium i bokstavinnlæringsfasen. Informantene påpeker videre at de kunne se hvilke spesifikke bokstaver som var problematiske for elevene, og at en slik observasjon kunne tatt lengre tid dersom de ikke hadde hatt en rask bokstavprogresjon. Et annet funn som kom til syne, var at noen av informantene presiserte at de på et tidligere tidspunkt kunne gjennomføre en kartlegging av elevenes bokstavkunnskap, da de tidligere ble ferdig med gjennomgangen av alfabetet. Videre kom det fram at informantene ville fått en slik oversikt på et senere tidspunkt, dersom de hadde gjennomført bokstavinnlæringen med en tradisjonell bokstavprogresjon.

På bakgrunn av at informantene tidligere kunne avdekke elever som hadde utfordringer med bokstavinnlæringen, gjennom bruk av en rask bokstavprogresjon, fant vi et hovedfunn som

gjorde seg gjeldende i underkategorien «*Tiltak for elever som har utfordringer med bokstavinnlæringen*». Informantene poengterte at de på et tidligere tidspunkt kunne sette i gang tiltak for elever som opplevde slike utfordringer. De presiserte blant annet at arbeid med repetisjon, var viktig for elever som opplevde vansker med bokstavinnlæringen. Informantene understrekte videre at elevene burde få muligheten til å repetere bokstavene i mange ulike sammenhenger, også utenfor den formelle bokstavinnlæringen, da disse elevene har behov for å arbeide med bokstavene på ulike måter, og i flere omganger. Informantene påpekte videre at dette var nødvendig for å oppnå en sikker bokstavkunnskap. Det framkommer også at andre fag, samt samarbeid med hjemmet gir gode muligheter for å arbeide ekstra med bokstavene som oppleves som vanskelige for disse elevene.

4.3 Rask bokstavprogresjon frigir tid til tilpasset opplæring

Gjennom intervjuene framkom det at en rask bokstavprogresjon ga gode muligheter for å tilpasse opplæringen i etterkant av bokstavinnlæringen, da en ble ferdig med introduksjon av bokstavene på et tidligere tidspunkt. Sissel poengterer blant annet hvordan en kan tilrettelegge undervisningen for elever som ikke har utviklet en sikker bokstavkunnskap etter bokstavinnlæringen:

Sissel: Vi går jo hele tiden i spiral, ikke sant, så du kommer tilbake. Det er jo det som er tilpasset opplæring, sant. Hvis noen ikke lærer bokstavene i denne runden, kan de lære de i neste runde.

Slik vi forstår dette utsagnet mener Sissel at dersom en elev ikke har lært seg alle bokstavene, vil denne eleven likevel få mulighet til å repetere de på et senere tidspunkt, da arbeidet med bokstavinnlæringen går i en spiral. Vi tolker videre at de får muligheten til dette, da en rask bokstavprogresjon frigir tid til repetisjon i etterkant. Eva belyser videre hvordan en slik bokstavprogresjon også har gitt muligheter for tilpasning til elever som har kommet lengre i lese- og skriveutviklingen:

Eva: Så jeg har vært litt opptatt av at de som kan bokstavene, de som kan lese, at de skal få utfordringer på skolen. Så det føler jeg jo at jeg til en viss grad har fått bedre til i år enn

Analyse, tolkning og oppsummering av funn

tidligere, på grunn av at vi nå etter jul har det så fritt når vi er ferdige med bokstavene, vi kan jobbe masse med andre ting.

Av dette utsagnet tolker vi at Eva har fått mer tid til å tilrettelegge undervisningen for elever som har kommet lengre i lese- og skriveutviklingen, da den raske bokstavprogresjonen har frigitt tid til dette. Fordi bokstavinnlæringen er ferdig på et tidligere tidspunkt, behøver ikke elever som har utviklet en sikker bokstavkunnskap å arbeide med bokstavene lenger enn nødvendig. Videre tolker vi Evas sitat som at disse elevene derfor må få mulighet til å videreutvikle sin egen skriftspråkskompetanse gjennom andre lese- og skriveaktiviteter.

To av informantene utdyper videre hvordan de kan differensiere undervisningen for elevmangfoldet, etter den første bokstavinnlæringen. Eva uttrykker blant annet:

Eva: De som må repetere, må gjøre det, sånn er det bare. Og de som er veldig sterk, de må jeg prøve å få videre. Så det blir fra det helt laveste til de som er veldig flink, men sånn er det jo i en klasse.

Mona presiserer dette ytterligere ved å si:

Mona: Da må man nok bli veldig tydelig på differensiering i klasserommet. Rett og slett. At de som kan skrive får skrive, og de som ikke har lært seg alle bokstavene, må jobbe videre med bokstavene, og repetere det som vi har gjort tidligere.

Slik vi tolker disse sitatene, mener informantene at det er viktig å tilrettelegge undervisningen etter den første bokstavinnlæringen, da elevene er på ulike stadier i lese- og skriveutviklingen. For elever som ikke har oppnådd en tilstrekkelig bokstavkunnskap, påpeker de viktigheten av at disse elevene får arbeide med repetisjon. Vi tolker videre at dette handler om at elevene må få arbeide med bokstavene i flere runder, da de på denne måten får muligheten til å arbeide ekstra med bokstaver som er problematiske. Samtidig poengterer informantene at elever som ikke har det samme behovet for repetisjon, må få mulighet til å videreutvikle seg gjennom å få arbeide med andre lese- og skriveaktiviteter. At elevene får muligheten til å arbeide med slike aktiviteter, utdyper Eva i dette sitatet:

Analyse, tolkning og oppsummering av funn

Eva: Den gir mulighet til å blant annet jobbe mer med skrivning. Den gir mulighet til å roe ned, og stoppe litt opp, vi trenger ikke ha det så travelt nå, vi kan faktisk bevilge oss en halvtime på biblioteket med god samvittighet, hvor de kan kose seg med spill eller bøker, eller hva de vil. Vi har litt bedre tid, og det er deilig. Så det er fordelen med at vi har gjort bokstavene unna.

Av dette sitatet tolker vi at Eva ser fordeler med at bokstavintroduksjon er fullført på et tidligere tidspunkt, enn den ville vært dersom en hadde hatt en tradisjonell bokstavprogresjon. Det blir derfor frigjort tid til å fokusere på det videre arbeidet med lesing og skrivning, etter at bokstavene er gjennomgått. Videre tolker vi at den raske bokstavprogresjon derfor har gitt gode muligheter for å arbeide mer med meningsfulle lese- og skriveaktiviteter i løpet av det første skoleåret, og at undervisningsinnholdet i første klasse derfor blir mer enn arbeid med bokstavinnlæring.

4.3.1 Oppsummering av funn

I hovedkategorien "*Rask bokstavprogresjon frigir tid til tilpasset opplæring*" fant vi et hovedfunn. Med bruk av en rask bokstavprogresjon, redusertes tidsrammen for bokstavinnlæringen, noe som medførte at en tidligere ble ferdig med introduksjon av bokstavene. Dette resulterte i at informantene i etterkant av bokstavinnlæringen fikk gode muligheter for å tilpasse undervisningen til elevene, da de har ulike forutsetninger og behov i etterkant av bokstavinnlæringen. Innenfor dette hovedfunnet kan en gjennom analysen se at elevene som ikke hadde en sikker bokstavkunnskap etter bokstavinnlæringen, fikk muligheten til å arbeide mer med bokstaver som opplevdes som vanskelige. Selv om bokstavinnlæringen ble gjennomført med en rask progresjon, fikk disse elevene likevel i etterkant tid til å arbeide med bokstavene i flere runder. Samtidig trekker informantene fram at ikke alle elever har det samme behovet for denne bokstavrepetisjon, og at disse elevene derfor må få videreutvikle seg som lesere og skrivere.

4.4 Rolig start

Gjennom intervjuene kom det fram at en utfordring med den raske bokstavprogresjonen, var at overgangen til den nye skolehverdagen medførte at noen av informantene så behovet for å starte bokstavinnlæringen i et rolig tempo. Dette påpeker blant annet Eva:

Analyse, tolkning og oppsummering av funn

Eva: Vi startet jo bare med å kjøre på med to bokstaver i uken etter en uke på skolen. Men det som jeg ser nå, er at noen elever trenger faktisk en måneds tid på å bare bli vant med å gå på skolen, altså det er så mye, og det er så overveldende, at jeg tror nok at det å vurdere å starte kanskje... ja, muligens de første fire bokstavene, og ta en bokstav i uken, så du sikrer at elevene kan de. Når du er helt sikker på at alle kan de, da kan du kjøre løs.

Videre spurte vi Eva om den første måneden med bokstavinnlæringen ble intens, hvorpå hun svarte:

Eva: Ja, det ble intenst, og de som brukte lang tid på å tilpasse seg den nye skolehverdagen, de slet litt. Det ble en kjempestor overgang fra barnehage til skole. Plutselig skulle dem huske to bokstaver, også hadde dem egentlig nok bare med å finne seg til rette, å komme seg gjennom dagen.

Av disse sitatene tolker vi at Eva så konsekvenser av at hun startet med en rask bokstavprogresjon fra første skoleuke. Hun påpeker at elevforutsetningene har stor betydning i denne fasen av opplæringen, da det å starte på skolen er en stor overgang for mange av elevene. Vi tolker videre at hun derfor mener det for mange ble overveldende å skulle lære seg to bokstaver i uken, da flere av elevene hadde nok med å finne seg til rette i en ny skolehverdag. Videre framkommer det at Eva ser fordeler med å starte bokstavinnlæringen med en tradisjonell bokstavprogresjon de første ukene, da en på denne måten kan sikre at alle elevene kan disse bokstavene før en går videre med en rask bokstavprogresjon. Magnus uttrykker også fordeler ved å benytte seg av en tradisjonell bokstavprogresjon i den første opplæringsfasen:

Magnus: For min del så ville jeg hatt en rolig start, fortsatt. For i starten så er det veldig mye annet som står i hodet på dem, det sosiale skal jo falle på plass. Men «I» bør være der første uken, og de bør ha skriving i løpet av denne uken. Og så ville jeg ha gått over til flere bokstaver i uken. Må jo føle deg litt frem og noen uker er jo ulike, ikke sant.

Her tolker vi at Magnus ser viktigheten av å ha en rolig start i bokstavinnlæringen, da mye av fokuset den første tiden går til mye annet. De skal blant annet lære seg å gå på skolen, samt bli kjent med skolens rutiner og annet. Videre tolker vi at Magnus ville gått over til en rask

bokstavprogresjon, så snart elevene var blitt skolevante. Mona trekker fram en annen fordel med å starte bokstavinnlæringen i et rolig tempo. Hun uttrykker følgende:

Mona: Ja, vi begynte med bokstavinnlæringen med en gang. Men da tok vi bare en bokstav om gangen, slik at de lærte seg metoden først. Altså hvordan vi lærer oss bokstaver. Og når de da var sikker på metoden, begynte vi med to bokstaver i uken. Da blir fokuset å lære bokstavene, og ikke det å lære hvordan det er vi lærer.

Av sitatet ovenfor framkommer det at Mona ser viktigheten av at elevene lærer seg metoden for innlæring av bokstavene, før de setter i gang med en rask bokstavprogresjon. En mulig tolkning kan da være at de gjennom å arbeide med en tradisjonell bokstavprogresjon i startfasen, har bedre forutsetninger for å innarbeide bokstavinnlæringsmetoden. Videre tolker vi at dette handler om at elevene må «lære å lære». Når elevene har opparbeidet seg kjennskap til denne metoden, blir det videre fokuset å tilegne seg kunnskap om bokstavene. Vi tolker at det da er gode muligheter for å sette i gang med en rask bokstavprogresjon.

4.4.1 Oppsummering av funn

Gjennom analysen av hovedkategorien "*Rolig start*" ble to funn framtrædende. Et tydelig funn var at informantene opplevde utfordringer med de aldersmessige forutsetningene i den første fasen av bokstavinnlæringen. De så derfor fordeler med å benytte seg av en tradisjonell bokstavprogresjon i denne første fasen, da en stor del av den første tiden på skolen, gikk med til mye annet utover de faglige momentene i undervisningen. De påpeker at en med fordel kan ta hensyn til slike momenter, før en starter med en rask bokstavprogresjon. Et annet funn var at metoden en tar i bruk i bokstavinnlæringen kan være utfordrende de første ukene. Elevene bruker tid på å «lære seg å lære», og at fokuset på bokstavene derfor kan forsvinne den første tiden. Etter hvert som elevene har blitt kjent med metoden, vil det gi bedre forutsetninger for å lære seg bokstavene. Å benytte seg av en rolig start, vil derfor være en god løsning den første tiden, slik at elevene får bedre forutsetninger for å få en sikker bokstavkunnskap.

5 Drøfting

Hensikten med dette kapittelet er å drøfte funnene fra analysen opp mot de teoretiske perspektivene og relevante begreper som er redegjort for i kapittel 2. Drøftingen vil også støttes opp ved hjelp av tidligere og pågående forskning, som er vist til i delkapittel 1.2, Studiens bakgrunn og relevans. Drøftingen vil ta utgangspunkt i de fire hovedkategoriene: *Elevenes skriftspråkskompetanse*, *Tidlig innsats i elevenes lese- og skriveopplæring*, *Rask bokstavprogresjon frigir tid til tilpasset opplæring* og *Rolig start*, for å besvare studiens forskningsspørsmål: *Hvilke muligheter og utfordringer gir en rask bokstavprogresjon for tilretteleggingen av tilpasset opplæring?*

5.1 Elevenes skriftspråkskompetanse

Et funn fra analysen er at en rask bokstavprogresjon gir gode muligheter for å komme raskere i gang med tilegnelse av skriftspråket. Med dette menes at elevene tidligere får muligheten til å benytte seg av bokstavene i arbeidet med lesing og skriving, da bokstavene blir introdusert i et raskere tempo. Dette stemmer overens med det Blaiklock (2004) sier om bokstavinnlæring. I følge han vil elever som tilegner seg kunnskap om bokstavnavn og bokstavlyd på et tidlig stadium, gjøre større framskritt i lese- og skriveopplæringen (Blaiklock, 2004, s. 53). En kan med dette si at en rask bokstavprogresjon muligens utvikler elevenes lese- og skriveferdigheter hurtigere, gjennom den raske tilgangen de får på bokstavene. Med eksempelvis en tradisjonell progresjon ville det sannsynligvis tatt lengre tid før elevene hadde fått tilgang på den helhetlige bokstavkunnskapen, som er en forutsetning for å knekke skriftspråskoden (Traavik & Alver, 2008, s. 62). Det å komme tidlig i gang med lesing og skriving synes med andre ord å være et viktig poeng. Lundetræ og Walgermo (2014) hevder også at både bokstavinnlæringen, og øving på lesing og skriving bør skje i to parallelle prosesser. Det er derfor viktig at elevene i denne fasen får bruke de innlærte bokstavene til arbeid med lesing og skriving, da dette er bokstavinnlæringens formål (Lundetræ & Walgermo, 2014, s. 160). Med en rask bokstavprogresjon får elevene tidligere et større spekter av bokstaver, som kan benyttes aktivt i lese- og skriveaktiviteter.

Et annet sentralt funn fra analysen er at den raske bokstavprogresjonen gir gode muligheter for å tilpasse opplæringen, for elever som har kommet godt i gang med lese- og

Drøfting

skriveutviklingen, allerede før skolestart. Disse elevene vil med en rask bokstavprogresjon få muligheten til å arbeide med manglende eller utfordrende bokstaver, på et tidligere tidspunkt i bokstavinnlæringen. Dette samsvarer med forskningen til Jones, Clark og Reutzel (2013). Disse forskerne påpeker at en rask bokstavprogresjon gir fordeler til elever som har kjennskap til en del bokstaver fra før, da de tidligere får muligheten til å arbeide med manglende eller utfordrende bokstaver (Clark m.fl., 2013, s. 84). Gjennom denne progresjonen vil disse elevene raskere få det nødvendige påfyllet de trenger, for å tilegne seg funksjonell bokstavkunnskap (Clark m.fl., 2013, s. 81; Lundetræ & Walgermo, 2014, s. 156). I kontrast synes bruken av en tradisjonell bokstavprogresjon å utsette elevenes lese- og skriveutvikling, da elevene senere får muligheten til å arbeide med manglende eller utfordrende bokstaver. Rask bokstavprogresjon gir med andre ord en mulighet til å tilpasse opplæringen for elever som har kommet godt i gang med lese- og skriveutviklingen. I følge Høigård (2013) vil dette gjelde flere elever i dagens samfunn. Hun påpeker at barnets skriftspråklige utvikling i dag, starter tidligere enn den gjorde for inntil en generasjon siden, da de møter skriftspråket i ulike sammenhenger på et tidligere tidspunkt (Høigård, 2013, s. 255). En kan her trekke linjer til Bourdieus (1979/2008) begrep kulturell kapital, da en kan anta at mange førsteklasinger i dag, kommer fra hjem hvor foreldrene har høyere utdanning. Dette kan medføre at de kan ha tilegnet seg kjennskap til skriftspråket hjemmefra, da denne foreldregenerasjonen i større grad benytter seg av skriftspråket i det daglige samfunns- og arbeidslivet (Bourdieu, 1979/2008, s. 378-297; Haug, 2011, s. 50-51). For å ivareta prinsippet om tilpasset opplæring, er det derfor ifølge Høigård viktig at elevene får en lese- og skriveopplæring som bygger videre på deres nåværende kompetanse (Høigård, 2013, s. 310). Dersom en ser dette i sammenheng med bokstavinnlæringen, er det derfor viktig å skape en opplæring som tar utgangspunkt i elevenes forkunnskaper, slik at de får muligheten til knytte nye bokstaver opp mot allerede etablert bokstavkunnskap. Dette understreker Strandkleiv og Lindbäck (2005) gjennom sin modell for tilpasset opplæring, da de poengterer at elevforutsetningene vil ha betydning for den tilpassede opplæringen. Videre poengterer de viktigheten av å skape en opplæring som gir elevene utfordringer, slik at de får muligheten til å utvikle seg. Dette innebærer at elevene må få en vanskegrad på opplæringen som er tilpasset deres forutsetninger (Strandkleiv & Lindbäck, 2005, s. 23-35). Dersom en ser dette funnet i lys av Strandkleiv og Lindbäck's modell, vil det være sentralt at lærere ser til at det er en balanse mellom vanskegrad og

Drøfting

elevforutsetninger. Funnet vårt tyder derfor på at det kan være en god balanse mellom den raske bokstavprogresjonen, som vanskegrad og elevene som har kommet godt i gang med lese- og skriveutviklingen, da disse elevene får det påfyllet de trenger for å kunne videreutvikle seg. For lærere som arbeider med den første lese- og skriveopplæringen, innebærer dette at de må tilrettelegge for en opplæring som ivaretar enkeltelevs forutsetninger og behov, slik at de får en lese- og skriveopplæring som kan bidra til å videreutvikle deres skriftspråkskompetanse.

Skjelbred (2012) skriver at barn i dagens samfunn tidligere ser hvordan skriftlig kommunikasjon preger hverdagslivet, og at denne barnegenerasjonen derfor er svært motiverte for å utvikle sin egen skriftspråkskompetanse (Skjelbred, 2012, s. 90). Et tredje funn fra analysen kan sees i sammenheng med det overnevnte, da dette funnet viser at den raske bokstavprogresjonen kan bidra til å skape motivasjon for tilegnelse av skriftspråkskompetanse hos elevene. Gjennom den raske bokstavprogresjonen, får elevene en raskere tilgang på skriftspråket, noe som bidrar til at elevene får muligheten til å bruke bokstavene i meningsfulle sammenhenger, på et tidligere tidspunkt i opplæringen. At elevene tidlig får benytte bokstavene til lese- og skriverelatert arbeid, bidrar også til å synliggjøre bokstavinnlæringens formål. Også Pressley (2006) poengterer at førsteklassingene befinner seg i den aldersgruppen som er mest motiverte for å lære, da de forventer å tilegne seg kunnskap på skolen (Pressley, 2006, s. 371-373). Da elevene er i en motivert aldersgruppe, har de selv et ønske om å knekke skriftspråskoden. Dette kan derfor medføre at elevene opplever glede og engasjement når de får arbeide med en rask bokstavprogresjon, da de raskere får tilgang på flere bokstaver, som kan benyttes i det videre arbeidet med lesing og skriving. Ifølge Ryan og Deci (2009) oppstår indre motivasjon ved at eleven opplever læringen i seg selv som meningsfull og engasjerende. Læringen bidrar derfor til en følelse av autonomi, da den utføres med bakgrunn i selvbestemmelse (Ryan & Deci, 2009, s. 173-176). Dersom vi ser Ryan og Deci sitt perspektiv på indre motivasjon, i sammenheng med tilpasset opplæring, synes det viktig å skape en opplæring som bidrar til motivasjon hos elevene, dersom man har til hensikt å øke elevenes skriftspråkskompetanse (Strandkleiv & Lindbäck, 2005, s. 71-73). En rask bokstavprogresjon kan derfor bidra til å oppnå en slik tilpasning, da elevene opplever bokstavinnlæringen som motiverende. Det synes på bakgrunn av dette viktig

å skape en opplæring som opprettholder et høyt læringstrykk, slik at elevene får muligheten til å delta i en læringskultur, som bidrar til å opprettholde deres motivasjon for læring.

Et annet sentralt funn fra analysen var at informantene ga uttrykk for at en del elever kjedet seg når bokstavinnlæringen ble gjennomført med en tradisjonell bokstavprogresjon. Ser en dette i lys av Ryan og Deci sitt perspektiv på motivasjon, kan det tyde på at en slik progresjon for noen elever opplevdes som umotiverende. Jones, Clark og Reutzel (2013) påpeker på sin side at det å bruke en hel uke på introduksjon av en bokstav, er unødvendig for elever som allerede er sikker på den aktuelle bokstaven (Clark m.fl., 2013, s. 81). Tradisjonell bokstavprogresjon synes med andre ord, ikke som en god tilpasning for en del av elevene, da mange elever har kjennskap til et stort antall bokstaver, allerede før skolestart. Til tross for at førsteklassingene har et stort potensial og motivasjon for tilegnelse av læring, har ikke det norske skolesystemet hatt en tradisjon for å ha et høyt læringstrykk i den første lese- og skriveopplæringen (Lundetræ & Walgermo, 2014, s. 149-150). Det kan se ut til at lese- og skriveopplæringen i den norske skolen i for liten grad har utnyttet elevenes potensial og motivasjon, dersom vi ser dette i sammenheng med den tradisjonelle bokstavprogresjonen. Det kan derimot se ut som den raske bokstavprogresjonen gir gode muligheter til å skape et høyt læringstrykk i den første lese- og skriveopplæringen, fordi elevene møter en bokstavinnlæring som i høyere grad kan være motiverende for en større andel elever.

5.2 Tidlig innsats i elevenes lese- og skriveopplæring

Gjennom analysen framkom det et funn som kan betegnes som en utfordring, når det gjelder den raske bokstavprogresjonens betydning for tilpasset opplæring. Funnet viser at når tempoet i bokstavinnlæringen øker, medfører dette at noen elever faller av underveis i bokstavinnlæringen, fordi de får problemer med å følge den raske progresjonen. En mulig forklaring på dette kan være at elever kommer til skolen med ulike forutsetninger og behov. Dersom en ser dette i sammenheng med elevenes kulturelle og sosiale kapital, kan en anta at ikke alle elevene har vokst opp i et hjem hvor skriften har blitt framhevet, og at en del elever derfor ikke har med seg de samme skriftspråklige forutsetningene hjemmefra (Bourdieu, 1979/2008, s. 378-396; Molander & Skauge, 2009, s. 93). Selv om mange barn i dagens skriftspråkssamfunn har kommet langt i lese- og skriveutviklingen allerede før skolestart, kan

Drøfting

det derfor likevel finnes elever som trenger å arbeide grundig med hver enkelt bokstav, for å utvikle samme kompetanse. Ifølge Engen og Håland (2005) kan ikke en funksjonell bokstavkunnskap utvikles uten at elevene blir trygge på bokstavens form, navn og tilhørende språklyder. Elevene vil imidlertid ha gode forutsetninger for å knekke skriftspråkskoden, når en funksjonell bokstavkunnskap er utviklet (Engen & Håland, 2005, s. 25). På bakgrunn av dette synes det viktig at lærerne har innsikt i elevenes utvikling, slik at en eventuelt kan sette i gang tiltak tidlig, og forhindre eller redusere vansker i det videre arbeidet med bokstavinnlæringen (Sven Nilsen, 2011, s. 53-54). Dersom en ser på dette i sammenheng med den raske bokstavprogresjonen, kan det tyde på at denne progresjonen ikke er tilstrekkelig tilpasset for elever som har behov for en mer grundig bokstavinnlæring. Lundetræ og Walgermo (2014) poengterer imidlertid at det kan ta enda lengre tid før disse elevene kommer ordentlig i gang med lesing og skriving, da de ikke vil møte alle bokstavene før de er kommet langt ut i skoleåret, dersom en anvender en tradisjonell bokstavprogresjon (Lundetræ & Walgermo, 2014, s. 160). Elevene vil derfor ikke få det totale repertoaret av bokstaver, før de er kommet godt ut på vårparten av skoleåret. En konsekvens av dette kan derfor være at elevenes utvikling vil distanseres ytterligere fra den resterende elevgruppen. Dersom en ser dette i sammenheng med tilretteleggingen av en tilpasset opplæring, kan det tyde på at den tradisjonelle bokstavprogresjonen ikke gir en bedre tilpasning til disse elevene, da de kan risikere å bruke enda lengre tid før de tilegner seg en sikker bokstavkunnskap, og blir funksjonelle lesere og skrivere. Uavhengig av bokstavprogresjon, vil derfor tidlig innsats være viktig for elevenes opplæring. Lærere må derfor hjelpe disse elevene på rett spor, slik at barrierer for læring motvirkes, samtidig som en forhindrer økende forskjeller i elevgruppen (Lundetræ & Walgermo, 2014, s. 161; Sven Nilsen, 2011, s. 53-54).

I et annet funn fra analysen kom det også fram at det er viktig å ta hensyn til at elevene utvikler sine lese- og skriveferdigheter i ulikt tempo, da dette kan dreie seg om en modningsprosess. Dette framhever også Traavik (2013), som påpeker at elever som utvikler seg i et senere tempo, ikke nødvendigvis trenger å ha permanente utfordringer innenfor lese- og skriveutviklingen. Hun poengterer samtidig at ikke alle elever er på de samme stadiene i utviklingen, til samme tid (Traavik, 2013, s. 44). En må derfor i noen tilfeller avvente situasjonen, og ikke ta forhastede konklusjoner når det gjelder elevenes utvikling, da noen

Drøfting

elever har behov for å utvikle sin skriftspråkskompetanse over lengere tid. I funnet viste det seg samtidig at flere av elevene som ikke tilegnet seg alle bokstavene under bokstavintroduksjonen, likevel på et senere tidspunkt hadde tilegnet seg flere av de aktuelle bokstavene. Dette kan tyde på at den raske bokstavprogresjonen likevel kan ha en betydning for elevene som opplever utfordringer med bokstavinnlæringen. I følge Jones og Reutzel (2012) vil elever med begrenset bokstavkunnskap, likevel få et utbytte av å arbeide med en rask bokstavprogresjon. Dette fordi det gir dem en oversikt over bokstavene, samtidig som det bygger opp elevenes interesse for det videre arbeidet med bokstavene (Jones & Reutzel, 2012, s. 456). Elevene kan imidlertid ha ervervet kunnskap om bokstavene gjennom bokstavinnlæringen, selv om denne kunnskapen ikke ble synliggjort før senere i opplæringen. Kunnskapen kan dermed ha ligget latent i elevenes underbevissthet, før den på et senere tidspunkt i opplæringen ble framtrædende. En kan derfor ikke si med sikkerhet at den raske bokstavprogresjonen nødvendigvis er en dårlig tilpasning for disse elevene, da det viser seg at de likevel kan ha et utbytte av den.

Lundetræ og Walgermo (2014) belyser hvilken betydning bokstavinnlæringens progresjon har for å avdekke elever med utfordringer. De påpeker at det med en tradisjonell progresjon ville tatt lengre tid å gå gjennom alle bokstavene, noe som medfører at lærerne muligens ikke ville oppdaget at elevene hadde utfordringer med bokstavene, før på slutten av det første skoleåret (Lundetræ & Walgermo, 2014, s. 161). Dette samsvarer med et funn fra vår analyse, som viser at lærerne tidligere kan få muligheten til å avdekke elever som opplever utfordringer med innlæringen av bokstavene, ved hjelp av en rask bokstavprogresjon. Siden bokstavinnlæringen har et høyere tempo, får lærerne tidligere muligheten til å kartlegge hvilke spesifikke bokstaver som er problematiske for elevene. På bakgrunn av dette får lærerne tidligere sette i gang tiltak for elever som opplever utfordringer med bokstavinnlæringen. Dette går i tråd med det Nilsen (2012) skriver om det å sette i gang tiltak tidlig. Han trekker fram at kartlegging er en viktig forutsetning for tidlig innsats i elevenes opplæring, og at denne kartleggingen skal bidra til innsikt i elevenes vansker, for deretter å gi en rask oppfølging (Sven. Nilsen, 2012, s. 53-56). Rask bokstavprogresjon ser med andre ord ut å kunne gi gode muligheter for tilpasset opplæring, da en tidligere kan sette i gang individuelle tiltak for elever som opplever problemer med bokstavtilegnelsen. Dette er også

Drøfting

noe som framheves i St. meld. nr. 16 (2006-2007). I denne meldingen understrekes betydningen av å sette i gang tiltak på et tidlig tidspunkt i opplæringen, da de påpeker viktigheten av å avdekke elever som har utfordringer, slik at de kan arbeide forebyggende, og på denne måten forhindre at problemene blir vedvarende (Meld. St. nr. 16, 2006-2007, s. 10). Av funnene i analysen framkommer det også at arbeid med repetisjon av bokstaver er et viktig tiltak for å tilpasse opplæringen, for elever som opplevde utfordringer med å tilegne seg en sikker bokstavkunnskap. Lærerne påpeker at flere av elevene har behov for å arbeide med bokstavene i flere omganger. Dette samsvarer med det Lundetræ og Walgermo (2014) skriver om at elever som opplever utfordringer med bokstavinnlæringen, har behov for flere repetisjoner av koblingen mellom grafem og fonem (Lundetræ & Walgermo, 2014, s. 160). Med bakgrunn i dette, mener vi at elever som har utfordringer med bokstavinnlæringen, derfor vil få muligheten til å repetere problematiske bokstaver i flere omganger, framfor å arbeide lengre med hver enkelt bokstav. Dersom bokstavinnlæringen hadde fulgt en tradisjonell bokstavprogresjon, vil en mulig konsekvens være at elevene ikke vil få repetert bokstavene før i slutten av det første skoleåret.

Et annet funn gjorde det tydelig at bokstavarbeid utenfor den formelle bokstavinnlæringen, kan være et tiltak for å få arbeidet mer med bokstavrepetisjon. Det blir blant annet lagt vekt på at andre fag kan benyttes i arbeidet med bokstavrepetisjon, da elevene på denne måten får mulighet til å se bokstavene flere ganger, og i ulike sammenhenger. Jones og Reutzel (2012) framhever også viktigheten av å arbeide med repetisjon. De hevder at jo flere ganger elevene ser bokstavene, jo tidligere vil de gjenkjenne bokstavene som symbol med mening (Jones & Reutzel, 2012, s. 452). Dette kan tyde på at det er viktig å trekke bokstavinnlæringen inn, også i andre fag slik at elevene som trenger å arbeide ekstra med bokstaver, får flere muligheter til dette. Et annet funn fra analysen var at samarbeid med hjemmet også framstår som en mulighet for å tilrettelegge opplæringen, når elever har behov for repetisjon utover det skolen kan tilby. I Læringsplakaten (2015) blir det påpekt at skolen skal legge til rette for et godt samarbeid med hjemmet, og at hjemmet også skal ha et medansvar for elevenes opplæring (Kunnskapsdepartementet, 2015a). Dersom vi ser dette i sammenheng med tilpasset opplæring og bokstavinnlæringen, er det viktig at skolen bruker de ulike arenaene som er tilgjengelig, slik at elevene som har behov for ekstra bokstavrepetisjon, får muligheten

til dette også utenfor den formelle bokstavinnlæringen. En kan derfor betegne disse ulike arenaene som en mulighet for å gjøre individuelle tilpasninger for elevene som strever med bokstavinnlæringen. Den raske bokstavprogresjonen kan derfor medføre at en får muligheten til å sette i gang slike tiltak på et tidligere stadium. Dette framhever også Lundetræ og Walgermo (2014) som viktig, da de påpeker at tiltak bør settes i gang så snart en ser at elever henger etter. Videre poengterer de at tiltak er mer effektive jo tidligere de settes inn i utdanningsforløpet, da en på denne måten har større muligheter for å forebygge at elevenes utfordringer vedvarer videre i opplæringen (Lundetræ & Walgermo, 2014, s. 161).

5.3 Rask bokstavprogresjon frigir tid til tilpasset opplæring

Et funn som framkom i analysen, er at den raske bokstavprogresjonen gir gode muligheter for å tilpasse opplæringen for elevmangfoldet, i etterkant av bokstavinnlæringen. Når bokstavinnlæringen blir ferdig på et tidligere tidspunkt, frigis det tid i etterkant, som kan benyttes til å differensiere opplæringen for de ulike elevene, gjennom individuelle tilpasninger. Elever som har behov for mer bokstavrepetisjon får mulighet til å arbeide med dette, mens elever som ikke har det samme behovet, får mulighet til å videreutvikle sine lese- og skriveferdigheter gjennom andre aktiviteter. Dette påpeker også Jones, Clark og Reutzel (2013). De skriver at den raske progresjonen frigir tid til å arbeide med bokstavene i gjentatte omganger, samtidig som en rask progresjon muliggjør at elever som har utviklet en sikker bokstavkunnskap, kan få avslutte bokstavinnlæringen, slik at de kan få muligheten til å videreutvikle sine lese- og skriveferdigheter (Clark m.fl., 2013, s. 88). Målet med bokstavarbeidet er å lære seg å lese og skrive. Elever som etter bokstavinnlæringen har utviklet en funksjonell bokstavkunnskap, kan derfor konsentrere seg om dette, framfor å arbeide med bokstavene i nye omganger. Håland og Engen (2005) påpeker at den pedagogiske utfordringen, i møte med elever som har utviklet en sikker bokstavkunnskap, er å motivere og legge til rette for lesing og utfordrende skriveoppgaver (Engen & Håland, 2005, s. 25). En rask bokstavprogresjon synes på bakgrunn av dette å gi gode muligheter til å tilpasse opplæringen, siden den kan ta utgangspunkt i elevenes egne forutsetninger og behov. En kan videre trekke linjer til det Strandkleiv og Lindbäck (2005) skriver om at den tilpassede opplæringen krever at elevene får en opplæring ut fra egne forutsetninger (Strandkleiv & Lindbäck, 2005, s. 64-65). Opplæringen må derfor ikke være for vanskelig for elevene, da de

Drøfting

skal ha muligheten til å arbeide etter oppnåelige mål. Samtidig bør ikke opplæringen være for lett, da elevene også må få muligheten til å utfordre seg, og ha noe å strekke seg etter. Ved å finne en god balanse mellom elevforutsetningene og vanskegrad, vil en kunne skape en opplæring som er motiverende og læringsfremmede. Dersom en skaper en opplæring som tar hensyn til disse momentene, vil det ifølge Strandkleiv og Lindbäcks modell gi gode forutsetninger for tilrettelegging av tilpasset opplæring (Strandkleiv & Lindbäck, 2005, s. 23-35). Dersom vi ser den raske bokstavprogresjonen i sammenheng med en smal og vid forståelse av tilpasset opplæring, kan den raske progresjonen knyttes opp mot begge tilnærmingene. Selve bokstavinnlæringen kan med en rask bokstavprogresjon, betegnes som en vid tilnærming til tilpasset opplæring, da målet er å gi alle en god tilpasning. Siden den raske bokstavprogresjonen frigir tid til tilpasset opplæring i etterkant av selve bokstavinnlæringen, kan en samtidig koble progresjonen opp mot en smal tilnærming, da en får muligheten til å gi elevene individuelle tilpasninger, ut fra deres forutsetninger og behov. Siden den raske bokstavprogresjonen åpner opp for begge disse tilnærmingene, kan det se ut til at lærere kan tilpasse undervisningen ut fra både felleskapets og individets behov (Bachmann & Haug, 2006, s. 7; Nordahl, 2009, s. 196). Dette medfører at en kan legge til rette for at elevene kan få en videre lese- og skriveopplæring som tar utgangspunkt i egne forutsetninger.

5.4 Rolig start

Et funn fra analysen var at den raske bokstavprogresjonen blir sett på som en utfordring, i starten av bokstavinnlæringen, da mye av tiden går med til mye annet utover det faglige innholdet i undervisningen. Traavik, Alseth og Frislid (2014) påpeker at førsteklasingene er i en overgangsfase, hvor det skjer mye både fysisk og psykisk (Traavik m.fl., 2014, s. 48-49). Lærere ser på den tradisjonelle bokstavprogresjonen av den grunn, som en mulighet for å tilpasse opplæringen for elevmangfoldet, i begynnelsen av innlæringsfasen. Dette fordi det å være ny elev på skolen, medfører at det går mye tid til å gjøre elevene skolevante og trygge i sin nye hverdag. Dette funnet kan sees i sammenheng med det Buli-Holmberg (2012) skriver om at overgangen fra barnehagen til skolen medfører en omstilling til en ny læringsarena. Ifølge henne er barnehagen preget av lek, læring og oppdragelse. Den nye skolehverdagen vil derimot i høyere grad preges av målstyring og kompetanseorientert opplæring (Buli-

Drøfting

Holmberg, 2012, s. 82-83). Ved å ha en roligere start på bokstavinnlæringen, vil lærere få bedre mulighet til å ta hensyn til denne omstillingsprosessen, samtidig som elevene får bedre forutsetninger for å tilegne seg de første bokstavene som blir introdusert. Sønstabø (2014) hevder på sin side at det er viktig at lærere arbeider ekstra med å legge til rette for et trygt og inkluderende læringsmiljø den første tiden. Fokuset bør her ligge på elevenes første møte med skolen, da elevene har ulike forutsetninger og behov ved skolestart (Sønstabø, 2014, s. 24). For å legge til rette for en økt progresjon i bokstavinnlæringen, synes det å være en fordel at slike momenter ligger til grunn.

Et annet funn fra analysen viser at det å tilegne seg arbeidsmetoden i seg selv kan være en utfordring for elevene. Lærere ser derfor fordeler med å starte bokstavinnlæringen med en tradisjonell progresjon, for så å øke progresjonen når elevene har blitt vant til metoden for bokstavinnlæring. Dette fordi elevene bruker tid på å «lære seg å lære». Når elevene imidlertid har tilegnet seg metoden for innlæring av bokstavene, vil de ha bedre forutsetninger for å fokusere på bokstavene, framfor å lære seg hvordan en skal lære. Det å ha en rolig start på bokstavinnlæringen kan med andre ord se ut til å bidra til å tilpasse opplæringen, fordi man på denne måten kan ta hensyn til elevenes forutsetninger og behov i en periode hvor dette er mer nødvendig.

5.5 Hvilke muligheter og utfordringer gir en rask bokstavprogresjon for tilretteleggingen av tilpasset opplæring?

I dette delkapittelet vil vi svare på studiens forskningsspørsmål, ved å ta utgangspunkt i hovedfunnene som framkommer i drøftingen. Dette vil vi gjøre ved å sammenfatte de ulike mulighetene og utfordringene som har blitt synliggjort innenfor de fire hovedkategoriene. Ved å oppsummere disse, kan vi vurdere den raske bokstavprogresjonens betydning for tilretteleggingen av tilpasset opplæring.

En tydelig mulighet er at elevene gjennom den raskere bokstavprogresjonen, tidligere får mulighet til å komme i gang med tilegnelse av skriftspråkskompetanse. Bakgrunnen for dette er at den raske bokstavprogresjonen gir elevene en raskere tilgang på bokstavene. For elever som har kommet godt i gang med lese- og skriveutviklingen allerede før skolestart, blir den raske bokstavprogresjonen en mulighet for tilretteleggingen av tilpasset opplæring, da de får

Drøfting

møte manglende eller utfordrende bokstaver på et tidligere tidspunkt i bokstavinnlæringen. Den raske bokstavprogresjonen bidrar også til motivasjon for tilegnelse av skriftspråkskompetanse. Siden den raske bokstavprogresjonen bidrar til å motivere elevene, blir dette en mulighet for tilrettelegging av tilpasset opplæring, da motivasjon hos den enkelte betegnes som en forutsetning for at opplæringen kan sies å være tilpasset. I kontrast, er en utfordring med den raske bokstavprogresjonen, at enkelte elever kan få problemer med å følge bokstavinnlæringens tempo. Dette gjør at progresjonen kan bli en utfordring for å tilpasse opplæringen for disse elevene, da mange elever har behov for å arbeide grundig med hver enkelt bokstav for å utvikle en sikker bokstavkunnskap. Likevel blir det poengtert at lærere tidligere får en oversikt over hvilke spesifikke bokstaver som er utfordrende for noen elever. På denne måten kan de derfor tidligere avdekke elever som opplever utfordringer med bokstavinnlæringen, og sette i gang individuelle tiltak. Også i etterkant av bokstavinnlæringen gir den raske bokstavprogresjonen gode muligheter for å tilpasse opplæringen. Ved at bokstavinnlæringen avsluttes tidligere, får lærerne derfor muligheten til å gjøre individuelle tilpasninger ut fra elevenes forutsetninger. Den raske bokstavprogresjonen muliggjør derfor en tilpasning for elevmangfoldet, da noen elever kan arbeide med bokstavrepetisjon, mens andre får arbeide med å videreutvikle sin lese- og skrivekompetanse gjennom andre aktiviteter. En annen utfordring med den raske bokstavprogresjonen er at bokstavinnlæringens tempo oppleves som utfordrende i en begynnelsefase av opplæringen, da en stor del av den første tiden går med til mye annet utover det faglige innholdet i undervisningen. Dette gjør at den raske progresjonen derfor kan være en utfordring i tilretteleggingen av tilpasset opplæringen, i denne fasen. Lærerne ser likevel en mulighet til å løse dette, gjennom å starte med en tradisjonell bokstavprogresjon, for så å øke tempoet etter hvert.

Drøfting

6 Vurdering av studiens kvalitet

Hensikten med dette kapittelet er å vurdere studiens kvalitet. Her inngår en vurdering av både studiens forskningsetikk og studiens datakvalitet. I delkapittel 6.1. Forskningsetikk, vil vi gjøre rede for, samt vurdere studiens etiske overveielser. I delkapittel 6.2. Datakvalitet, vil vi belyse studiens reliabilitet og validitet.

6.1 Forskningsetikk

Som forsker må en alltid ta hensyn til etiske overveielser (Befring, 2015, s. 28). Det er derfor viktig at en følger de etiske retningslinjene som ligger til grunn for forskning. I vår studiet har vi forholdt oss til de etiske retningslinjene som er utarbeidet for samfunnsvitenskap og humaniora. Disse retningslinjene skal bidra til at forskeren forholder seg til grunnleggende normer og verdier, slik at en kan fremme en god vitenskapelig forskning, som er basert på forskningsetiske refleksjoner (NESH, 2016b). Da vi ønsket å benytte oss av en diktafon, samt lagre den innsamlede dataen elektronisk, var vi ifølge *Personopplysningsloven* § 2., pliktig til å sende inn forskningsprosjektet til Norsk senter for forskningsdata (NSD)⁹ (Personopplysningsloven, 2015). Vi vil videre gjøre rede for de etiske overveielsene som vi har tatt stilling til i vår forskning, da de etiske retningslinjene er forankret i forskningsetiske normer.

6.1.1 Informert samtykke

Når en skal arbeide med forskning som omhandler personopplysninger, må en som forsker både informere og innhente samtykke fra de som skal forskes på. Informert samtykke innebærer at informantene har fått tilstrekkelig informasjon om hva deltakelsen i studien innebærer. På denne måten får informantene mulighet til å vurdere hva betydningen av deltakelsen i studiet (NESH, 2016a). Som nevnt i delkapittel 3.4., sendte vi ut et informasjonsskriv til informantene i forkant av intervjuene, hvor de skulle samtykke til deltakelse i studiet ved å skrive under en samtykkeerklæring.

⁹ Se vedlegg 1 for godkjenning fra Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste.

Når det gjelder informert samtykke i kvalitativ forskning, er det imidlertid noen utfordringer en kan møte på i forskningsarbeidet. For det første handler det om hvor mye informasjon en skal gi til informantene på forhånd, da for detaljert informasjon kan påvirke informantenes utsagn (Thagaard, 2013, s. 26). Det var derfor viktig for oss at vi ikke ga for mye informasjon om studien, da vi ønsket å få fram informantenes tanker og erfaringer om fenomenverdenen. Vi valgte imidlertid å gi informantene intervjuguiden på forhånd, slik at de fikk mulighet til å reflektere over spørsmålene i forkant av intervjuene. For det andre har man ikke som forsker full oversikt over studiens utvikling på et så tidlig stadium i forskningsprosessen (Thagaard, 2013, s. 27). Det kan dermed være viktig at en har muligheten til å kontakte informantene underveis i forskningsprosessen, da kvalitative studier er fleksible og kan bli endret underveis. Vi valgte derfor å tilby informantene å lese gjennom transkripsjonene, slik at de fikk muligheten til å se om de kjente seg igjen i den nedskrevne teksten.

6.1.2 Konfidensialitet og anonymisering

Som forsker må en behandle innsamlet informasjon om personlige forhold på en konfidensiell og fortrolig måte. Dette innebærer at man som forsker avgir et løfte om ikke å formidle identifiserbare opplysninger videre. Kravet om konfidensialitet er noe forskere er pliktig til å opprettholde fra juridisk side, da en skal beskytte informantenes personlige integritet og privatlivets fred (NESH, 2016a). Når det gjelder vårt forskningsprosjekt, gjennomførte ikke vi intervjuer som inneholdt sensitive opplysninger, men da kvalitative intervjuer krever at en har en dyptgående kontakt med informantene, kan det likevel bli nevnt navn og andre personlige opplysninger underveis i intervjuet. Disse personopplysningene ble derfor lagret sikkert og separat, fra det øvrige datamaterialet (NESH, 2016a). Det var derfor viktig for oss å behandle datamaterialet konfidensielt, slik at vi opprettholdt de etiske kravene på en fortrolig måte. Informantene i studiet ble anonymisert med fiktive navn fra vi startet med transkriberingen, og har også disse fiktive navnene i den publiserte avhandlingen.

6.2 Datakvalitet

Når det gjelder samfunnsvitenskapelig data, kan den være av varierende kvalitet. Det er derfor viktig å vurdere studiens kvalitet, slik at en kan skape resultater som er holdbare og fruktbare. Som forskere er vi opptatt av å skape en så god datakvalitet som mulig, da en tilfredsstillende

Vurdering av studiens kvalitet

kvalitet er avgjørende for å skape troverdig forskning. Hensikten med studiens datamateriale er å belyse og besvare forskningsspørsmålet. Des mer velegnet datamaterialet er for å besvare forskningsspørsmålet, jo høyere er kvaliteten på dataen (Grønmo, 2016, s. 237).

En systematisk framgangsmåte for å vurdere dataens kvalitet baserer seg på to overordnede kriterier. Disse kriteriene betegnes som *reliabilitet* og *validitet*. Reliabiliteten refererer til dataens pålitelighet. I kvalitativ forskning avhenger reliabiliteten av hvordan undersøkelsesopplegget er utformet og hvordan datainnsamlingen gjennomføres. Validiteten er knyttet til dataens gyldighet. Dersom undersøkelsesopplegget og datainnsamlingen gir data som er relevant for å besvare forskningsspørsmålet, er validiteten høy. Reliabiliteten og validiteten kan sies å utfylle hverandre, da de referer til ulike forutsetninger for å skape god datakvalitet. Samtidig er de til dels overlappende, da høy reliabilitet er avgjørende for høy validitet, dette fordi datamaterialet ikke kan være gyldig for forskningsspørsmålet, dersom datamaterialet ikke er pålitelig. Reliabiliteten er derimot uavhengig av validiteten, da datamaterialet kan være pålitelig, og likevel ikke være relevant for forskningsspørsmålet. For å gi en samlet vurdering av dataens kvalitet er det derfor avgjørende å vurdere både reliabiliteten og validiteten til datamaterialet (Grønmo, 2016, s. 240-242).

6.2.1 Reliabilitet

Når en skal vurdere reliabiliteten i kvalitative studier, kreves det en systematisk og kritisk drøfting av datamaterialet. En tar derfor utgangspunkt i ulike aspekter ved studiet, slik som valg av undersøkelsesopplegg og gjennomføring av datainnsamling. På denne måten får en mulighet til å drøfte hvordan datamaterialet er påvirket av studiens kontekst, noe som er særlig viktig i reliabilitetsvurderingen av kvalitativ data. Når vurderingen av reliabiliteten skjer innad i studiet, er det konsistensen mellom den innsamlede dataen som vurderes (Grønmo, 2016, s. 250). Grønmo (2016) refererer til to ulike konsistenser i datamaterialet, når en skal drøfte konteksten i studiet; *intern* og *ekstern* konsistens. Intern konsistens handler om forholdet mellom de ulike delene av det innsamlede datamaterialet. Denne konsistensen er god dersom forholdet mellom de ulike delene i datamaterialet passer godt sammen, og gir et helhetlig og plausibelt bilde av det som studeres (Grønmo, 2016, s. 251). Når det gjelder vårt

Vurdering av studiens kvalitet

eget studie, mener vi at de ulike dataelementene passer godt sammen, da de på hver sin måte bidrar til å belyse studiens forskningsspørsmål. Ekstern konsistens omfatter forholdet mellom det innsamlede datamaterialet og andre relevante opplysninger. Dersom det er samsvar mellom det innsamlede datamaterialet og annen tilgjengelig informasjon angående fenomenverdenen som studeres, kan en si at den eksterne konsistensen er god. Dette innebærer at datamaterialet passer godt inn i studiens kontekst, samtidig som materialet framstår som rimelig i den større konteksten (Grønmo, 2016, s. 251). Da det innsamlede datamaterialet utgjør en rimelig framstilling av en rask bokstavprogresjons betydning for tilretteleggingen av tilpasset opplæring, sett i forhold til vårt teoretiske og forskningsmessige rammeverk, kan en si at den eksterne konsistensen styrkes. Dette fordi rammeverket, hadde mange tilsvarende framstillinger, som også vår forskning kom fram til.

Videre understreker Thagaard (2013) at reliabiliteten kan styrkes dersom det er flere forskere som deltar i prosjektet (Thagaard, 2013, s. 203). Da vi er to forskere som samarbeider i dette studiet, fikk vi muligheten til å diskutere avgjørende beslutninger som måtte tas underveis i forskningsprosessen. Vi valgte blant annet å gjennomføre intervjuene sammen, da vi ønsket å skape en intervjusituasjon hvor vi begge fikk muligheten til å få en forståelse av informantenes tanker og erfaringer angående en rask bokstavprogresjon og tilpasset opplæring. Ved at vi begge var til stedet under alle intervjuene, fikk vi muligheten til å diskutere de ulike oppfatningene i etterkant, og eventuelt vurdere om vi hadde forstått informantenes oppfatninger på ulike måter. Dette dannet et bedre grunnlag for den videre analysen og drøftingen, da vi på denne måten kunne diskutere betydningen av informantenes utsagn, og eventuelt sette ulike misoppfatninger til side. En slik diskusjon kan bidra til å styrke reliabiliteten i studiet, da vi kan stille oss kritisk til hverandre, og vurdere om vi eventuelt har mistolket informantenes oppfatninger av tematikken vi studerer. Videre kan en slik diskusjon bidra til å belyse om vi som forskere har påvirket informantenes utsagn underveis i intervjuet, da vi kan drøfte om vi har gitt informantene ledende spørsmål underveis. En kan derfor si at reliabiliteten i kvalitative studier, både kan knyttes til kvaliteten av det datamaterialet som studiet baserer seg på, samt til vurderingen av hvordan vi som forskere anvender datamaterialet i det videre arbeidet med studiet (Thagaard, 2013, s. 203).

Som nevnt i delkapittel 3.6.1. Analyseprosessen, hørte vi gjennom lydopptakene gjentatte ganger, da vi ønsket å kontrollere om vi hadde transkribert informantenes utsagn riktig. Dette poengterer Grønmo (2016) at kan styrke studiens reliabilitet (Grønmo, 2016, s. 249-250), da en gjennom en slik parallellgjennomgang¹⁰ får muligheten til å sikre at det en har transkribert, faktisk overensstemmer med det informantene uttrykker. Videre får en gjennom en slik gjennomgang muligheten til å notere nye tanker og refleksjoner, noe som også kan bidra til å styrke reliabiliteten, da en på denne måten kan vurdere datamaterialet kritisk gjentatte ganger (Grønmo, 2016, s. 249-250). Videre ga vi informantene tilbudet om å gjennomføre en «member check»¹¹ i etterkant av transkriberingen, slik at de fikk muligheten til å forsikre seg om at vi hadde sitert deres utsagn riktig (Postholm, 2010, s. 132). Det var kun en informant som takket ja til dette. Vi vil likevel si at vi gjennomførte en member check underveis i intervjusituasjonen, da vi gjennomførte en on-line tolkning¹² underveis i intervjuene. Dette kan en si at har bidratt til å styrke reliabiliteten i studiet.

6.2.2 Validitet

Som nevnt innledningsvis i kapittelet, handler validitet om datamaterialets gyldighet. Dette innebærer at forskere må vurdere gyldigheten av sine tolkninger, slik at en sikrer seg at tolkningene representerer den virkeligheten som studeres (Thagaard, 2013, s. 204-205). Som nevnt i forrige kapittel, 6.2.1., benyttet vi oss av on-line tolkning i intervjuene. Vi fikk derfor bedre forutsetninger for å styrke studiens validitet, da vi på denne måten fikk bekreftet at våre fortolkninger samsvarte med informantenes synspunkter og refleksjoner.

Videre viser Leseth og Tellmann (2014) til en rekke former for validitet. I vår studie vil *intern* og *ekstern* validitet være aktuelle begreper, da disse er relevante å anvende når vi skal vurdere studiens datakvalitet (Leseth & Tellmann, 2014, s. 23-24). Intern validitet handler om i hvilken grad det innsamlede datamaterialet svarer til forskerens intensjoner med

¹⁰ Parallellgjennomgang er redegjort for i delkapittel 3.6.1. Analyseprosessen.

¹¹ «Member checking» innebærer at forskeren ber informantene fortelle om de kjenner seg igjen i de beskrivelsene og tolkningene som forskeren har kommet fram til (Postholm, 2010, s. 132).

¹² On-line tolkning er redegjort for i delkapittel 3.5. Forberedelse og gjennomføring av intervju.

Vurdering av studiens kvalitet

undersøkelsen (Leseth & Tellmann, 2014, s. 24). Målet er derfor å vurdere om det er konsistens mellom forskningsspørsmålet og det som undersøkes. Dersom en ser dette i sammenheng med vår studie, kan en si at intervjuene bidro til å besvare studiens forskningsspørsmål, da intervjuene bar preg av samtaler som belyste forskningsspørsmålets intensjoner. En kan derfor si at dette styrket datamaterialets interne validitet, da det ble konsistens mellom forskningsspørsmålet og det innsamlede datamaterialet. En kan også se dette i sammenheng med intervjuguiden vi utformet, da Leseth og Tellmann (2014) poengterer at det er viktig at spørsmålene i intervjuguiden er treffende for den tematikken forskeren ønsker å undersøke, da dette kan bidra til å styrke studiens interne validitet (Leseth & Tellmann, 2014, s. 24). Dette samsvarer med vår intervjuguide, da spørsmålene i guiden bidro til at informantene kom med besvarelser som belyste studiens forskningsspørsmål. Et annet moment som også kan styrke den interne validiteten, er at en sikrer at datamaterialet er hentet fra pålitelige kilder. Det er derfor viktig at en som forsker stiller seg kritisk til hvor datamaterialet er hentet fra (Leseth & Tellmann, 2014, s. 24). Som nevnt, har vi i vår studie gjennomført intervjuer med fire ulike lærere på 1. trinn. Dette er alle lærere som har kunnskap og erfaringer om studiens belyste tematikk. En kan derfor si at informantene hadde gode forutsetninger for å besvare forskningsspørsmålets visjoner. På bakgrunn av dette kan en vurdere at også utvalget i vår studie, var med på å styrke studiens interne validitet.

Studios eksterne validitet er knyttet til studiens overførbarhet. Dette innebærer at en skal undersøke hvorvidt våre funn er generaliserbare, innenfor lignende studier (Leseth & Tellmann, 2014, s. 24). En kan antyde at vår studie er generaliserbar, da vi kan se våre funn i sammenheng med tidligere forskning på feltet. Dette fordi mange av våre funn, samsvarer med flere av de poengene som tidligere forskning trekker fram om den raske bokstavprogresjonens betydning for tilpasset opplæring. I tillegg til dette, trakk alle de fire lærerne fram mange av de samme synspunktene. Med bakgrunn i dette kan det tenkes at også andre lærere, ville hatt lignende synspunkter. Dersom en også ser dette i sammenheng med studiens overførbarhet til tidligere forskning, kan en si at vi har forutsetninger for å anta at våre funn potensielt kan generaliseres. Dette gjør at studiens eksterne validitet styrkes.

7 Avslutning

I denne avhandlingen har vi gjennom en kvalitativ tilnærming til forskningsfeltet, med et semistrukturert intervju som metode, undersøkt forskningsspørsmålet: Hvilke muligheter og utfordringer gir en rask bokstavprogresjon for tilretteleggingen av tilpasset opplæring? Vår undersøkelse tyder på at den raske bokstavprogresjonen gir flest muligheter for tilretteleggingen av tilpasset opplæring. Selv om også utfordringer kommer til syne, viser det seg at disse utfordringene kan kompenseres med muligheter. Blant annet viser det seg at den raske bokstavprogresjonen gir elevene en raskere tilgang på skriftspråket. For elever som har kommet lengre i tilegnelsen av skriftspråkskompetanse, vil en rask bokstavprogresjon raskere gi de det påfyllet de trenger for å knekke skriftspråskoden. Elever som har behov for mer arbeid med koblingen mellom fonem og grafem, vil gjennom en slik progresjon, få muligheten til å gjennomgå bokstavene i flere omganger. Samtidig får lærerne tidligere muligheten til å avdekke elever som har utfordringer bokstavtilegnelsen, noe som har stor betydning for elevenes videre utvikling. Basert på dette kan vi anta at den raske bokstavprogresjonen gir gode muligheter for å tilpasse opplæringen for elevmangfoldet, da en kan se at den muliggjør tilpasning, uavhengig av elevenes evner og forutsetninger. Den raske bokstavprogresjonen gir videre gode muligheter for å tilpasse opplæringen både gjennom en vid og en smal tilnærming. En kan si at den raske bokstavprogresjonen i seg selv åpner for en vid tilnærming. Samtidig gir den også muligheter for en smal tilnærming, da den gir gode forutsetninger for å gjøre individuelle tilpasninger, både underveis og i etterkant av bokstavinnlæringen. Basert på studiet vårt, ser vi at den raske bokstavprogresjonen gir mange muligheter for tilretteleggingen av tilpasset opplæring. Likevel finnes det også utfordringer med den raske bokstavprogresjonen. Det er derfor viktig at lærere er bevisste på både mulighetene og utfordringene som følger med den raske progresjonen. Ved å gjøre dette, vil den raske bokstavprogresjonen gi gode muligheter for å tilpasse opplæringen for elevmangfoldet i klassen.

7.1 Veien videre

Som nevnt i avhandlingens innledning, har det i den norske skolen vært vanlig å benytte en tradisjonell bokstavprogresjon i bokstavinnlæringen. Til tross for dette, viser nyere forskning

Avslutning

at en rask bokstavprogresjon har mange fordeler for tilretteleggingen av tilpasset opplæring. En argumentasjon for å beholde den tradisjonelle bokstavprogresjonen, har vært at en ønsker å sikre at alle elevene får den aktuelle bokstaven innlært, før det introduseres en ny. I tillegg til tidligere forskning, viser også vår studie at den raske bokstavprogresjonen derimot har mange fordeler, også for elever som strever med bokstavinnlæringen. Vi håper derfor at dette studiet, sammen med den pågående forskningen på feltet, kan være med på å bidra til at flere ser de mulighetene den raske bokstavprogresjonen gir for tilretteleggingen av tilpasset opplæring for elevmangfoldet i skolen.

Med en tradisjonell bokstavprogresjon strekker bokstavinnlæringen seg over store deler av det første skoleåret. Den raske bokstavprogresjonen medfører derimot at bokstavinnlæringen er ferdig på et tidligere tidspunkt. Dette innebærer at det med en rask bokstavprogresjon, vil gjenstå mye tid i etterkant av bokstavinnlæringen. Et spørsmål kan da være, hvordan en på best mulig måte kan bygge opp den resterende tiden i den første lese- og skriveopplæringen, slik at opplæringen bidrar til en best mulig tilrettelegging av elevenes videre lese- og skriveutviklingen. Når det gjelder videre forskning, mener vi det derfor kan være interessant og aktuelt, å se hvordan en bør legge opp den videre lese- og skriveopplæringen, i etterkant av bokstavinnlæringen. Slik at en på denne måten kan skape en opplæring som bidrar til at det første skoleåret innebærer mer enn bare arbeid med bokstavene.

Litteraturliste

- Bachmann, K., & Haug, P. (2006), *Forskning om tilpasset opplæring* (Forskningsrapport 8276612466). Volda: Høgskulen i Volda.
- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Bjørnsrud, H., & Nilsen, S. (2012). Tidlig innsats i en kultur for læring. I H. Bjørnsrud & S. Nilsen (Red.), *Tidlig innsats - bedre læring for alle?* (s. 11-20). Oslo: Cappelen Damm akademisk, 2012.
- Blaiklock, K. E. (2004). The importance of letter knowledge on the relationship between phonological awareness and reading. *Journal of Research in reading*, 27(1), 36-57.
- Bourdieu, P. (1979/2008). "Innledning" til Distinksjonen (1979). I K. Bale & A. Bø-Rygg (Red.), *Estetisk teori - En antologi* (s. 378-396). Oslo: Universitetsforl.
- Briseid, L. G. (2006). *Tilpasset opplæring og flerfaglig samarbeid : fra lov til praksis*. Kristiansand: Høyskoleforl.
- Buli-Holmberg, J. (2012). Tidlig innsats og forebyggende arbeid i barnehagen. I H. Bjørnsrud & S. Nilsen (Red.), *Tidlig innsats - bedre læring for alle?* (s. 71-86). Oslo: Cappelen Damm akademisk, 2012.
- Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forl.
- Clark, S. K., Jones, C. D., & Reutzel, D. R. (2013). Using the Text Structures of Information Books to Teach Writing in the Primary Grades. *Early Childhood Education Journal*, 41(4), 265-271. doi: 10.1007/s10643-012-0547-4
- Dahle, A. E. (2003). Ordlesing - fundamentet for god leseferdighet. I E. Gabrielsen, M. P. Oftedal, A. E. Dahle, A. Skaathun & N. N. Gabrielsen (Red.), *Lese- og skriveutvikling: Fokus på grunnleggende ferdigheter* (s. 73-102). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode : en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforl.
- Damsgaard, H. L., & Oftedal, C. I. (2014). *-men hvordan gjør vi det? : tilpasset opplæring i grunnskolen*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- 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, Universitetet i Stavanger.
- Frislid, M. E. (2014). 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* (s. 55-81). Oslo: Universitetsforlaget.
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utg.). Bergen: Fagbokforl.
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (2006). *Feltmetodikk: Grunnlaget for feltarbeid og feltforskning* (4. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Haug, P. (2011). Å være elev. I M. B. Postholm, E. Munthe, P. Haug & R. J. Krumsvik (Red.), *Elevmangfold i skolen 1-7*. Kristiansand: Høyskoleforl.
- Heggen, K., Jørgensen, G., & Paulgaard, G. (2003). *De andre : ungdom, risikosoner og marginalisering*. Bergen: Fagbokforl.

- Horrigmo, K. J. (2015). Hvordan kan steder ha betydning for skoleresultater. I G. Langfeldt (Red.), *Skolens kvalitet skapes lokalt: presentasjon av funn fra forskningsprosjektet "Lærende regioner"* (s. s. 144-160). Bergen: Fagbokforl.
- Høigård, A. (2013). *Barns språkutvikling : muntlig og skriftlig* (3. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Imsen, G. (2005). *Elevenes verden : innføring i pedagogisk psykologi* (4. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- 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. doi: 10.1080/02702711.2010.545260
- Kalleberg, R., Engelstad, F., & Malnes, R. (2009). *Samfunnsvitenskapenes oppgaver, arbeidsmåter og grunnlagsproblemer*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Klæboe, G., & Sjøhelle, D. K. (2013). *Veiledet lesing og skrivning i begynneropplæringen*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Kunnskapsdepartementet. (2015). *Prinsipper for opplæringen*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/prinsipper-for-opplaringen2/>.
- Kunnskapsdepartementet. (2015a). *Prinsipper for opplæringen, Læringsplakaten*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/prinsipper-for-opplaringen2/laringsplakaten/>.
- Kunnskapsdepartementet. (2015b). *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/grunnleggende-ferdigheter/rammeverk-for-grunnleggende-ferdigheter/>.
- Kunnskapsdepartementet. (u. å.). *Læreplanverket*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/>.
- Leseth, A. B., & Tellmann, S. M. (2014). *Hvordan lese kvalitativ forskning?* Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Lundetræ, K., & Walgermo, B. R. (2014). Leseopplæring - å komme på sporet. I K. T. Lundetræ, Finn Egil. (Red.), *Å lykkes med lesing: tidlig innsats og tilpasset leseopplæring* (s. 148-171). Oslo: Gyldendal akademisk, 2014.
- Lyster, S.-A. H. (2012). *Elever med lese- og skrivevansker : hva vet vi? Hva gjør vi?* Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Meld. St. nr. 16. (2006-2007). *...og ingen sto igjen - Tidlig innsats for livslang læring*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/a48dfbadb0bb492a8fb91de475b44c41/no/pdfs/stm200620070016000dddpdfs.pdf>.
- Meld. St. nr. 30. (2003-2004). *Kultur for læring*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/988cdb018ac24eb0a0cf95943e6cdb61/no/pdfs/stm200320040030000dddpdfs.pdf>.
- Mellin-Olsen, S., & Lindén, N. (1996). *Samtalen som forskningsmetode : tekster om kvalitativ [i.e. kvalitativ] forskningsmetode som del av pedagogisk virksomhet*. Landås: Caspar forlag.
- Molander, B., & Skauge, I. L. (2009). *Lese lære lykkes*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Munthe, E. (2011). Mangfold i skolen. I M. B. Postholm, E. Munthe, P. Haug & R. J. Krumsvik (Red.), *Elevmangfold i skolen 1-7* (s. 13-29). Kristiansand: Høyskoleforl., 2011.

- NELP. (2008). *Developing Early Literacy: Report of the national early literacy panel*. Washington, DC.
- NESH. (2016a). *B) Hensyn til personer (5-18)*. Hentet 12.05.17 fra https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/60125_fek_retningslinjer_nesh_digital.pdf
- NESH. (2016b). *Innledning. Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Hentet 12.05.17 fra <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/innledning-formal/>
- Nilsen, S. (2011). Tilpasset opplæring gjennom spesialundervisning - med særlig vekt på barnetrinnet. I H. Bjørnsrud & S. Nilsen (Red.), *Lærerarbeid for tilpasset opplæring - tilrettelegging for læring og utvikling* (s. 115-140). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Nilsen, S. (2012). Evaluering i opplæringen som grunnlag for tidlig innsats. I H. Bjørnsrud & S. Nilsen (Red.), *Tidlig innsats - Bedre læring for alle?* (s. 51-69). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Nilssen, V. L. (2012). *Analyse i kvalitative studier : den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforl.
- Nordahl, T. (2009). Realisering og resultater av tilpasset opplæring i grunnskolen. I T. D. Nordahl, Stephen (Red.), *Skolen og elevenes forutsetninger - Om tilpasset opplæring i pedagogisk praksis og forskning* (s. 193-211). Oslo: Oplanske Bokforlag.
- NOU 1995:18. *Ny lovgivning om opplæring*. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-1995-18/id140365/sec1>.
- Opplæringslova. (2016). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa.
- Personopplysningsloven. (2015). *Lov om behandling av personopplysninger (personopplysningsloven), § 2*. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2000-04-14-31?q=personopplysningsloven>.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode : en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Pressley, M. (2006). *Reading instruction that works : the case for balanced teaching* (3rd ed. utg. Solving problems in the teaching of literacy). New York: Guilford Press.
- Rasmussen, A. (2013). *Begynneropplæring i lesing i norske skoler : en undersøkelse av bokstavinnlæring og metodevalg* Masteroppgave / UIS-HF-IGIS, Bd. 2013.
- Rogved, E. (2017). *Førsteklassingene lærer bokstavene raskere*. Hentet 01.05.2017 fra <http://lesesenteret.uis.no/forskning/forskningsprosjekt/two-teachers/aktuelt/forsteklassingene-larer-bokstavene-raskere-article113370-18594.html>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2009). Promoting Self-Determined School Engagement - Motivation, Learning, and Well-Being. I K. R. Wentzel & A. Wigfield (Red.), *Handbook of Motivation at School* (s. 171-195). New York: Routledge.
- Skjeltbred, D. (2010). *Fra Fadervår til Facebook : skolens lese- og skriveopplæring i et historisk perspektiv* (Skriftserie (Landslaget for norskundervisning : trykt utg.) nr. 182). Bergen: Fagbokforl.
- Skjeltbred, D. (2012). Lese- og skriveopplæring og tidlig innsats. I H. Bjørnsrud & S. Nilsen (Red.), *Tidlig innsats - bedre læring for alle?* (s. 89-104). [Oslo]: Cappelen Damm akademisk, 2012.

- Steensen, J. (2014). Om kapitalens betydning for inklusion. *KVAN, Tidsskrift for læreruddannelse og skole: Inklusion - Eksklusion*, 100(34), 29-41.
- Strandkleiv, O. I., & Lindbäck, S. O. (2005). *Tilpasset opplæring, nå!* Oslo: Elevsiden.
- Sønstabø, R. (2014). Inn i klasserommet - begynneropplæring i praksis. I M. E. Frislid & H. Traavik (Red.), *Lese, skrive, regne - pedagogikk og fagdidaktikk i begynneropplæringen* (2. utg, s. 21-40). Oslo: Universitetsforlaget.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Bergen: Fagbokforl.
- [TPO-modellen]. (2004). fra <http://www.elevsiden.no/tilpassetopplaering/1100119987>
- Traavik, H. (2013). Den tidlige skrive- og leseutviklinga. I H. J. Traavik, Benthe Kolberg. (Red.), *Norsk boka 1* (s. 39-53). Oslo: Universitetsforl.
- Traavik, H. (2014). Vegar til skriftspråket. I H. Traavik & M. E. Frislid (Red.), *Lese, skrive, regne - Pedagogikk og fagdidaktikk i begynneropplæringen* (s. 83-107). Oslo: Universitetsforl.
- Traavik, H., Alseth, B., & Frislid, M. E. (2014). Ei oversikt over teorigrunnet for begynneropplæringa. I M. E. Frislid & H. Traavik (Red.), *Lese, skrive, regne - Pedagogikk og fagdidaktikk i begynneropplæringen* (s. 41-54). Oslo: Universitetsforl.
- Traavik, H., & Alver, V. R. (2008). *Skrive- og lesestart : skriftspråsutvikling i småskolealderen*. Bergen: Fagbokforl.
- Traavik, H., Bjørkvold, T., & Ulland, G. (2013). Arbeidsmåtar i skriftspråkopplæringa på småskolesteget. I H. Traavik & B. K. Jansson (Red.), *Norsk boka 1* (s. 71-96). Oslo: Universitetsforl.
- UNESCO. (2004). *The plurality of literacy and its implications for policies and programmes: Position paper*. Paris: United National Educational, Scientific and Cultural Organizations.
- Werner, S. (2008). *Tilpasset opplæring og læreres bilder av en mangfoldig skoleklasse : en undersøkende samtalesyklus med lærere fra tre skoler*. (nr. 94), Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo Unipub, Oslo.

Vedlegg 1: Godkjenning fra Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD)



Kristin Emilie W. Bjørndal
Institutt for lærerutdanning og pedagogikk UiT Norges arktiske universitet

9006 TROMSØ

Vår dato: 19.01.2017

Vår ref: 51583 / 3 / STM

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 14.12.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

| | |
|----------------------|---|
| 51583 | <i>Tilpasset opplæring - muligheter og utfordringer i begynneropplæringen</i> |
| Behandlingsansvarlig | <i>UiT Norges arktiske universitet, ved institusjonens øverste leder</i> |
| Daglig ansvarlig | <i>Kristin Emilie W. Bjørndal</i> |
| Student | <i>Kari Tveit Biti</i> |

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.06.2017, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Kjersti Haugstvedt

Siri Tenden Myklebust

Kontaktperson: Siri Tenden Myklebust tlf. 55 58 22 68

Vedlegg: Prosjektvurdering

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

«Tilpasset opplæring i begynneropplæringen – muligheter og utfordringer»

Bakgrunn og formål

I forbindelse med vår masteroppgave på Integrert master i lærerutdanning, trinn 1-7, ved Universitet i Tromsø, gjennomfører vi et forskningsprosjekt. Målsettingen for prosjektet er å finne ut hvilke muligheter og utfordringer lærere møter, når de skal tilrettelegge for tilpasset opplæring i begynneropplæringen i norsk på 1. trinn. Vi vil ta utgangspunkt i tilpasset opplæring innenfor den ordinære undervisningen. For å kunne gjennomføre dette prosjektet ønsker vi å intervju 4 lærere som har norskundervisning på 1. trinn.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Deltakelse i studien innebærer besvarelse av et intervju, med et omfang på ca. 1 time. Under dette intervjuet ønsker vi å få et innblikk i dine tanker og erfaringer omkring de mulighetene og utfordringene du ser i tilretteleggingen av tilpasset opplæring, i undervisningen på 1. trinn. Under intervjuet vil dataen registreres gjennom notater og lydopptak. Vi ønsker å benytte oss av begge registreringsformene, da lydopptaket kan utfylle de skrevne notatene.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt, og vil kun være tilgjengelig for oss og våre veiledere. Når intervjuet er gjennomført vil lydopptaket transkriberes, og lagres på en server tilknyttet Universitetet i Tromsø. Etter transkriberingen vil lydopptaket bli slettet. Alt datamateriale vil anonymiseres gjennom hele studiet.

Dersom du ønsker det, vil vi sende deg det transkriberte intervjuet. Du vil da få mulighet til å gjennomgå formuleringer og lignende. Er det noe du vil legge til eller endre har du da mulighet til dette.

Prosjektet skal etter planen avsluttes innen utgangen av mai 2017. Masteroppgaven vil bli publisert, og det vil ikke være mulig å gjenkjenne enkeltpersoner. Alt av innsamlet data vil bli slettet etter endt prosjekt.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert og slettet.

Kontaktopplysninger til veiledere:

Kristin Emile W. Bjørndal

Tlf.: 77644274

Epost: kristin.e.bjorndal@uit.no

Yvonne Sørensen

Tlf.: 77644371

Epost: yvonne.sorensen@uit.no

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

Vi håper at du finner prosjektet interessant, og at du er villig til å bidra med dine tanker og erfaringer. Dersom du ønsker å delta, er det fint om du signerer samtykkeerklæringen nedenfor. Den ferdigsignerte erklæringen kan enten hentes av oss, eller skannes og sendes på mail.

Med vennlig hilsen

Kari Tveit Biti og Victoria Ingebrigtsen

Samtykke til deltakelse i studien:

Jeg har mottatt informasjon om studien «**Tilpasset opplæring i begynneropplæringen – muligheter og utfordringer**», og er villig til å delta som informant.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Intervjuguide

Intervjuguide

Innledning:

- Kan du fortelle litt om deg selv og din utdanningsbakgrunn?
- Har du tidligere erfaringer med begynneropplæringen?

Begynneropplæringen:

- Hva ser du på som en god begynneropplæring i den første lese- og skriveopplæringen?
- Hva legger du i begrepet metodefrihet?

Tilpasset opplæring:

- Har skolen en felles forståelse av begrepet «tilpasset opplæring»?
- Hva tenker du om tilpasset opplæring i begynneropplæringen?
- Hva legger du i begrepet «tilpasset opplæring»?

Bokstavinnlæringen:

- Kan du fortelle hvordan dere arbeider med bokstavinnlæringen?
- Hvordan er progresjonen i bokstavinnlæringen?
- Hvilke muligheter og utfordringer gir denne progresjonen med tanke på elevmangfoldet?
- Kan du fortelle litt om bokstavinnlæringens plass i den første lese- og skriveopplæringen?
- Hvordan tilrettelegger du undervisningen for å tilpasse opplæringen for elevmangfoldet?
- Hvilke utfordringer og muligheter ser du i arbeidet med bokstavinnlæringen, med tanke på elevmangfoldet?
- Har du arbeidet på en annen måte tidligere?

Etter den første bokstavinnlæringen:

- Hvordan arbeider dere etter den første bokstavinnlæringen?
- Hvordan sikrer dere at alle elevene har tilegnet seg bokstavkunnskap?

Avrunding:

- Hvilken betydning har relasjon mellom lærer og elev for tilretteleggingen av lese- og skriveopplæringen?
- Har skole- hjem samarbeidet betydning for elevenes lese- og skriveopplæring?
- Er det noe mer du ønsker å legge til før vi avslutter?

