

MASTEROPPGAVE

En kvalitativ studie av fem læreres oppfatninger og erfaringer om det å lære å lese på et andrespråk med bruk av rask bokstavprogresjon.

Hege Ulvshus
171784

Dato 14.11.2021

Master i spesialpedagogikk
Avdelingsnavn



Forord

Det begynner å nærme seg tiden for innlevering av masteroppgaven, og jeg tenker tilbake på skriveprosessen. Det har vært fire interessante, spennende og ikke minst krevende år. Fire år hvor jeg har hatt mulighet til å få ny kunnskap og ikke minst fordype meg i litteratur og forskning innenfor spesialpedagogikk tjue år etter at jeg var ferdig utdannet lærer. En videreutdanning som har ført til at jeg er bedre faglig rustet til å møte nye utfordringer og det mangfoldet av elever lærere møter i skolen.

Takk til mine fem informanter som satte av tid til å dele sine tanker rundt temaet leseopplæring på et andrespråk og rask bokstavprogresjon. Deres informasjon har vært helt nødvendig for at jeg har klart å skrive oppgaven.

Jeg ønsker også å takke min veileder professor, Ulf Rune Andreassen, som har bidratt med sin kunnskap og konstruktive tilbakemeldinger gjennom hele skriveprosessen, også selv etter at han ble pensjonist.

Til sist ønsker jeg å takke spesielt min mor, som gjennom hele studiet har hjulpet meg med barnepass i alle ferier slik at jeg har klart å fullføre masterstudiet ved siden av min fulltidsstilling som lærer. Uten din hjelp hadde jeg ikke klart det.

Nannestad november 2021

Hege Ulvshus

SAMMENDRAG

Når førsteklasingene begynner på skolen, er lesing en av de grunnleggende ferdighetene de skal lære. Målet er at de skal lære å lese, og senere lese for å lære. Temaet i denne masteroppgaven er læreres oppfatninger og erfaringer om hva som er god leseopplæring for elever som skal lære å lese på et andrespråk med bruk av rask bokstavprogresjon på 1. trinn. I mange tiår har det vært tradisjon i Norge å introdusere en bokstav i uken i begynneropplæringen på første trinn. De siste årene har dette endret seg raskt, og stadig flere lærere introduserer to eller flere bokstaver i uken. Samtidig har Norge utviklet seg til å bli et mer flerspråklig land, og flere av barna som begynner i første klasse har liten norskspråklig kompetanse.

Teorien bak oppgaven er hentet fra forskningen til Jones & Reutzel (2012), knyttet til rask bokstavprogresjon, og til ny forskning fra Lesesenteret ved Universitetet i Stavanger ved Sunde, Furnes & Lundetræ (2020). I arbeidet med oppgaven har jeg prøvd å finne både norsk og utenlandsk forskning som omhandler å lære å lese på et andrespråk med bruk av rask bokstavprogresjon. Jeg har i mitt arbeid med oppgaven ikke funnet forskning som undersøker bruk av rask bokstavprogresjon når elever skal lære å lese på et andrespråk.

Formålet med undersøkelsen er å få et bedre innblikk i læreres oppfatninger og erfaringer rundt hva som er god leseopplæring på et andrespråk etter at det har skjedd store forandringer de siste årene i den første leseopplæringen på første trinn. Jeg brukte kvalitativ metode med en fenomenologisk tilnærming, ved hjelp av semistrukturerte kvalitative intervjuer, for å få frem informantenes oppfatninger og erfaringer. Jeg intervjuet 5 lærere i grunnskolen med erfaring fra begynneropplæring i lesing på første trinn med elever som skal lære å lese på et andrespråk med tradisjonell og rask bokstavprogresjon. Intervjuene ble gjennomført på Teams på grunn av koronarestriksjoner og med lydopptak med bruk av lagringstjenesten UIO nettskjema som overfører dataene til sikker lagring hos Norsk senter for forskningsdata (NSD).

Opgavens problemstilling er: «*Hvilken oppfatning og erfaring har lærere om hva som kjennetegner god begynneropplæring i lesing på 1. trinn for elever som skal lære å lese på et andrespråk med rask bokstavprogresjon?*» Problemstillingen kan deles opp i følgende forskningsspørsmål: 1) *Hvilken oppfatning og erfaring har lærere om hva som kjennetegner god begynneropplæring i lesing på 1. trinn med bruk av rask bokstavprogresjon?* 2) *Hvilken*

oppfatning og erfaring har lærere om hva som kjennetegner god begynneropplæring i lesing på 1. trinn for elever som skal lære å lese på et andrespråk? 3) Hvilken oppfatning og erfaring har lærere om god begynneropplæring i lesing på 1. trinn for elever som skal lære å lese på et andrespråk med rask bokstavprogresjon?

I studien kom det frem at lærerne som deltok i studien har både en oppfatning og erfaring av at rask bokstavprogresjon i leseopplæringen fungerer godt for de aller fleste elevene, men noen elever som skal lære å lese på et andrespråk trenger mer tid i bokstavtilegnelsen. Faktorer som rask tilgang til muligheten til flere og varierte lese- og skriveaktiviteter i alle fag, og at det er lettere med individuelle tilpasninger, ble trukket frem som faktorer i favør av rask bokstavprogresjon.

Resultatet i denne undersøkelsen kan føre til videre forskning på følgende område: å undersøke hvordan det går med tospråklige elever som har lært å lese med rask bokstavprogresjon i den andre leseopplæringen.

Innholdsfortegnelse

1.0 INNLEDNING	1
1.1 BAKGRUNN FOR VALG AV OPPGAVEN	1-2
1.2 INTRODUKSJON AV TEMA	2-3
1.3 FORMÅL OG PROBLEMSTILLING	4
1.4 BEGREPSAVKLARING	4-6
1.5 AVGRENSNING OG OPPGAVENS OPPBYGNING	6-7
2.0 TEORIDEL	8
2.1 HVA ER LESING	8-12
2.1.2 Bokstavprogresjon	12-16
2.1.3 Ordforråd	16-17
2.2 ULIKE UNDERVISNINGSMETODER I BEGYNNEROPPLÆRINGEN I LESING	17
2.2.1 Syntetisk metode	18
2.2.2 Analytisk metode	18-19
2.2.3 Balansert leseopplæring	19-20
2.2.4 Repetert lesing	20
2.2.5 Veiledet lesing	20-22
2.2.6 Å lære å lese på et andrespråk	22-25
2.2.7 Flerspråklige elever en uensartet elevgruppe	25-26
2.3 BETYDNINGEN AV LÆRERENS OPPFATNINGER	26
2.3.1 Faktorer som kan påvirke lærerens oppfatninger	26-27
2.3.2 Interne faktorer	27-28
2.3.3 Eksterne faktorer	28-29
2.4 FORSKNING PÅ LÆRERES OPPFATNINGER OG TOSPRÅKLIGE ELEVER	29-31
3.0 FORSKNINGSMETODE	32
3.1 KVALITATIV TILNÆRMING	32-33
3.2 VITENSKAPSTEORETISK FORANKRING	33
3.2.1 Fenomenologi	33
3.3 INTERVJU SOM KVALITATIV METODE	34.
3.3.1 Semistrukturert intervju og intervjuguiden	34-35
3.3.2 Valg av informanter	35-36
3.4 INNSAMLING AV DATA	36-38

3.4.1	Transkripsjon	37-38
3.4.2	Analyse og tolkning av datamateriale	39
3.4.3	Validitet	39-40
3.5	ETISKE BETRAKTNINGER	40-41
4.0	RESULTATER FRA FORSKNINGSINTERVJUENE	42
4.1	OPPBYGGING AV DENNE DELEN	42
4.2	PRESENTASJON AV LÆRERNE	42-43
4.3	HVILKEN OPPFATNING OG ERFARING HAR LÆRERE OM HVA SOM KJENNETEGNER GOD BEGYNNEROPPLÆRING I LESING PÅ 1. TRINN MED BRUK AV RASK BOKSTAVPROGRESJON?	43-46
4.4	HVILKEN OPPFATNING OG ERFARING HAR LÆRERE OM HVA SOM KJENNETEGNER GOD BEGYNNEROPPLÆRING I LESING PÅ 1. TRINN FOR ELEVER SOM SKAL LÆRE Å LESE PÅ ET ANDRESPRÅK?	47-48
4.4.1	Rask bokstavprogresjon og eventuell påvirkning i andre fag/ Metoder i andre fag	48-49
4.4.2	Lesemetodikk	49-50
4.4.3	Introdusering av små eller store bokstaver, eller begge deler	50
4.4.4	Organisering av repetisjoner	50-51
4.4.5	Kartleggingsverktøy	52
4.5	HVILKEN OPPFATNING OG ERFARING HAR LÆRERE OM GOD BEGYNNEROPPLÆRING I LESING PÅ 1. TRINN FOR ELEVER SOM SKAL LÆRE Å LESE PÅ ET ANDRESPRÅK MED RASK BOKSTAVPROGRESJON?	52-56
4.5.1	Språkarbeid i begynneropplæringen når elever skal lære å lese på et andrespråk	56-57
5.0	KONKLUDERENDE DRØFTNING AV FUNN	58
5.1	HVILKEN OPPFATNING OG ERFARING HAR LÆRERE OM HVA SOM KJENNETEGNER GOD BEGYNNEROPPLÆRING I LESING PÅ 1. TRINN MED BRUK AV RASK BOKSTAVPROGRESJON?	58-59
5.2	HVILKEN OPPFATNING OG ERFARING HAR LÆRERE OM HVA SOM KJENNETEGNER GOD BEGYNNEROPPLÆRING I LESING FOR ELEVER SOM SKAL LÆRE Å LESE PÅ ET ANDRESPRÅK?	59-61

5.3 HVILKEN OPPFATNING OG ERFARING HAR LÆRERE OM HVA SOM KJENNETEGNER GOD BEGYNNEROPPLÆRING I LESING PÅ 1. TRINN FOR ELEVER SOM SKAL LÆRE Å LESE PÅ ET ANDRESPRÅK MED RASK BOKSTAVPROGRESJON?	61-64
5.4 KOMMUNALE FAKTORER	64-66
5.5 STUDIENS BEGRENSNINGER	66
5.6 AVSLUTTENDE REFLEKSJONER	66-68

LITTERATURLISTE

VEDLEGG 1: GODKJENNING FRA NSD

VEDLEGG 2: INTERVJUGUIDE

VEDLEGG 3: VIL DU DELTA I FORSKNINGSPROSJEKTET

1.0 INNLEDNING

1.1 BAKGRUNN FOR VALG AV OPPGAVEN

Innen spesialpedagogikken er det utrolig mange spennende temaer som er viktig å få belyst. Jeg har i mange år som lærer og spesialpedagog vært opptatt av hvordan, og hva som er gode undervisningsmetoder når elever skal lære å lese på et andrespråk. Jeg har i flere år vært lærer på en skole som har en stor andel tospråklige elever, og etter at det høsten 2016 ble innført rask bokstavprogresjon ble jeg svært nysgjerrig på hvilken oppfatning lærere har om rask bokstavprogresjon når elever skal lære å lese på et andrespråk.

Internasjonal forskning har undersøkt sammenhengen mellom «teachers' beliefs» - eller på norsk - læreres oppfatning og hvordan denne eventuelt kan påvirke deres undervisningspraksis. Det er både forskning som finner at det er en sammenheng mellom læreres oppfatninger, og forskning som finner at læreres oppfatninger ikke påvirker deres undervisningspraksis (Buehl & Beck, 2015, s. 66). Jeg vil i kapittel 2.4.1 utdype den mulige sammenhengen mellom læreres oppfatninger og eventuelle interne og eksterne faktorer som kan påvirke deres undervisningspraksis ut ifra modellen til Buehl & Beck (2015) (Buehl & Beck 2015 s. 75). Det som er starten på all forskning og masteroppgaver, er at man ønsker mer kunnskap om noe. Utgangspunktet er at man ønsker svar på ett spørsmål, og en del av forberedelsene er å sette seg inn i relevant litteratur på forhånd (Johannessen et al. 2011, s.86). Min bakgrunn for at jeg ønsket å skrive masteroppgaven om leseopplæring og rask bokstavprogresjon når elever skal lære å lese på et andrespråk, er at jeg har lært mange elever å lese som har norsk som andrespråk. Når kommunen innførte rask bokstavprogresjon ble jeg bekymret for om dette førte til at bokstavene ble introdusert for raskt for de elevene som av forskjellige grunner ikke har like stor erfaring med det norske språket, elever som skal lære å lese på et andrespråk. Jeg ønsket å få mer kunnskap innen dette feltet, og mulighet til å lese relevant forskning på feltet og intervjuere lærere med relevant erfaring.

I dag flytter mennesker på seg over landegrensene mer enn de noen gang har gjort tidligere, og dette får store konsekvenser for skoler over hele verden. Det er mange ulike årsaker til den store migrasjonen. Enkelte flytter til et annet land på grunn av muligheten til å få seg jobb og dermed bedre økonomi, mens andre flytter på grunn av krig, uroligheter eller miljøkatastrofer (Cummins 2017, s. 14). Norge har blitt et mangfoldig land: Mer enn 13 % av menneskene som bor i Norge har opphav fra over 200 forskjellige land, og det bor innvandrere i alle

kommunene i hele Norge (Meld. St. Nr. 6 (2012-2013) s. 8). Det språklige mangfoldet i skolene øker raskt som følge av den betydelige bevegelsen av mennesker mellom ulike land (Cummins 2017, s. 14). Det språklige mangfoldet blant innbyggerne i Norge representerer også barna som begynner i 1. klasse på skolen. Elevene kan mestre ett hverdagspråk, men det kan ta mange år før eleven har utviklet et fullverdig skolespråk (Golden & Selj, 2015 s.17). Det tar minst fem år for elever med norsk som andrespråk kunnskapsmessig å ta igjen elever som har skolens språk som morsmål (Cummins 2017, s. 41). I Norge er det blitt vesentlig færre jobber som ikke krever videregående opplæring, eller høyere utdanning. Derfor er det viktig at grunnopplæringen er god for alle, slik at skolen er med på å senere forhindre frafall som fører til at flere elever fullfører videregående opplæring (Meld. St. Nr. 18 (2010-2011, s.9).

1.2 INTRODUKSJON AV TEMA

Lesing og skriving er grunnleggende ferdigheter i alle fag, men norskfaget har et spesielt ansvar for lese- og skriveopplæringen og elevenes muntlige ferdigheter. I LK 20 er fortsatt kompetansemålene delt inn i perioder, og sammenslåingen av kompetansemålene for 1. og 2. trinn er videreført fra LK06. Det er ikke spesifisert når eleven underveis bør oppnå de forskjellige kompetansemålene, men etter 2. trinn skal elevene blant annet kunne trekke sammen bokstavlyder til ord for å kunne lese og skrive både små og store bokstaver, og forstå innholdet i enkle tekster. Elevene skal også kunne bruke enkle lesestrategier og eksperimentere med ord, håndskrift og med bruk av tastatur (Utdanningsdirektoratet 2020, s.5). Dette betyr at elevene i løpet av de første to årene på skolen skal ha lært alle bokstavene, kunne lese enkle tekster og skrive enkle ord ved utgangen av andre skoleår. Hvilken metode læreren bruker i leseopplæringen, eller hvor raskt bokstavene blir introdusert står ikke spesifisert i læreplanen. Lærere i Norge har stor frihet til å velge både metode og hvor raskt bokstavene blir introdusert. Den enkelte lærer har derfor stor mulighet til å tilpasse opplæringen og valg av innlæringsmetoder etter elevgruppe.

Det har i flere tiår vært tradisjon i begynneropplæringen, både i Norge og i flere andre land, å introdusere en bokstav i uken i begynneropplæringen i lesing på 1. trinn. Dette har forandret seg og det har derfor de siste årene raskt skjedd store endringer i begynneropplæringen i Norge. I 2013 rapporterte 18 % av lærerne i Norge at de introduserer mer enn en bokstav i uken, mens i 2017 rapporterte 60 % av lærerne at de benyttet rask bokstavprogresjon (Sunde

& Lundetræ 2019, s. 62-63). En av fordelene med å introdusere bokstavene raskere for elevene på 1. trinn er at elevene på kort tid får tilgang til å kunne lese og skrive. Lærerne jeg intervjuet til denne studien var gjennom alfabetet mellom høst- og juleferien. Når hele klassen er gjennom alfabetet før jul åpner det opp for mulighetene til at læreren kan legge til rette for mer varierte lese og skriveoppgaver tidligere i andre fag. En annen fordel som forskningen til Sunde & Lundetræ (2019) viser, er at rask bokstavprogresjon frigjør mer tid som læreren kan bruke til tilpasset undervisning, og flere repetisjoner for elever som trenger mer tid for å automatisere bokstavene (Sunde & Lundetræ 2019, s 62).

Barn begynner på skolen med ulik bakgrunn og kunnskap. Noen elever kan skrive navnet sitt, mens andre har allerede lært både å lese og skrive. Flesteparten av barna som begynner på skolen har gått flere år i barnehage hvor de gjennom lek og førskoleaktiviteter har møtt det norske skriftspråket (Meld. St. 6 (2012-2013), s. 52). Barnehagene skal legge til rette for læring og støtte barnas eget initiativ og læringslyst, men det er ikke et formelt krav om undervisning i bokstavkunnskap i norske barnehager (Utdanningsdirektoratet 2017, s.22). Samtidig er det også skolestartere med lite eller ingen erfaring med det norske tale- og skriftspråket, som skal lære å lese på et andrespråk. Det kan være vanskelig å tilpasse undervisningen for barn som kommer til skolen som både skal lære ett nytt språk, og samtidig følge opplæringen på sitt trinn (Meld. St. nr. 6 (2012-2013) s. 56). Det kan være spesielt utfordrende å undervise barn og unge på et andrespråk, og mange av elevene kan ha behov for både flere forskjellige og systematiske tiltak over tid som er tilpasset den enkelte elevs forutsetninger (NOU 2010: 7 s. 13).

Tidligere har det vært lite forskning på hvor lang tid lærerne har brukt på innlæringen av bokstavene, bokstavprogresjon i begynneropplæringen i lesing på 1. trinn (Jones & Reutzel 2012, s. 451; Sunde, Furnes & Lundetræ, 2020). Jeg har ikke lyktes i mitt arbeid med masteroppgaven å finne forskning som spesifikt har undersøkt rask bokstavprogresjon i begynneropplæringen i lesing når elever skal lære å lese på et andrespråk. Jeg har søkt i databasene Google Scholar, Eric, Education source og Academic Search Premier etter forskning med søkeordene: Learning to read in a second language with fast letters, Learning to read in a second language with rapid letters og pace of letter instructions.

1.3 FORMÅL OG PROBLEMSTILLING

Formålet med denne studien er å finne ut av hvilken erfaring lærere har med bruk av rask bokstavprogresjon for elever som skal lære å lese på et andrespråk. Jeg har med bakgrunn i de innledende tanker valgt følgende problemstilling:

Hvilken oppfatning og erfaring har lærere om hva som kjennetegner god begynneropplæring i lesing på 1. trinn for elever som skal lære å lese på et andrespråk med rask bokstavprogresjon?

Oppgaven omfatter tre forskningsspørsmål som er tilknyttet problemstillingen som jeg går inn for å svare på:

1.Hvilken oppfatning og erfaring har lærere om hva som kjennetegner god begynneropplæring i lesing på 1. trinn med bruk av rask bokstavprogresjon?

2.Hvilken oppfatning og erfaring har lærere om hva som kjennetegner god begynneropplæring i lesing på 1. trinn for elever som skal lære å lese på et andrespråk?

3.Hvilken oppfatning og erfaring har lærere om god begynneropplæring i lesing på 1. trinn for elever som skal lære å lese på et andrespråk med rask bokstavprogresjon?

Skolene skal tilrettelegge opplæringsbehovene slik at de tilrettelegger for elever fra ulike minoritetsgrupper og ulik språklig bakgrunn. Opplæring for minoritetsspråklige som ikke er godt nok tilpasset kan føre til utfordringer som i utgangspunktet er bagatellmessige, til å utvikle seg til spesialpedagogiske behov som språkvansker eller lese- og skrivevansker (St.meld. nr. 18 (2010-2011) s. 23). Jeg vil drøfte problemstillingen ved hjelp av fem kvalitative semistrukturerte intervju, med utgangspunkt i forskningen til Jones & Reutzel (2012), og forskningen fra Norge til Sunde et al. (2020).

1.4 BEGREPSAVKLARING

Det er mange ulike begreper og forskjellige definisjoner som brukes innenfor feltet (NOU2010:7 s.25), og elevgruppen som har norsk som andrespråk er også svært uensartet. En elev kan riktig benevnes som «en elev med norsk som andrespråk», men det er viktig å være bevisst at elevene er så mye mer (Cummins, J. 2017 s. 9). I rapporten Mangfold og mestring (NOU 2010:7) defineres de forskjellige sentrale begrepene:

Morsmål: det språket som den ene, eller begge foreldrene kommuniserer med barnet på i hjemmet. Barnet kan ha både ett og to morsmål.

Førstespråk: det språket personen vanligvis har lært først, bruker mest og er mest knyttet til muntlig og eventuelt skriftlig.

Andrespråk: et språk som personen lærer, eller har lært, etter førstespråket i et miljø hvor språket er i allmenn bruk. Betegnelsen andrespråk kan brukes om alle språk som ikke er personens førstespråk.

Fremmedspråk: et språk som personen lærer, eller har lært. Etter førstespråket i et miljø hvor språket er i allmenn bruk. Betegnelsen fremmedspråk kan også brukes om alle språk som ikke er personens førstespråk.

Tospråklig: en person som i oppveksten har brukt to språk som beherskes like godt, eller til daglig bruker to språk og identifiserer seg med begge selv om personen ikke behersker begge språkene like godt.

Flerspråklig: en person som i oppveksten har brukt flere språk og identifiserer seg med disse selv om ikke alle språkene mestres like godt (NOU 2010: 7 s. 25).

Jeg har valgt å ta med de ulike definisjonene for å vise hvilket mangfold elevgruppen omfatter. Det kan se ut som om tospråklig og flerspråklig blir brukt litt om hverandre, og min erfaring som lærer er at det ikke alltid er så enkelt å få en fullstendig oversikt over elevenes språkbiografi. Jeg bruker i oppgaven elever med norsk som andrespråk og tospråklige elever, og tar utgangspunkt i elever som lærer norsk etter sitt førstespråk.

I min studie undersøker jeg lærerens oppfatninger, på engelsk *Teachers' Beliefs*, «*An individual's judgement of the truth or falsity of a proposition*» (Pajares, 1992, s. 316). Lærerens oppfatninger kan være vanskelig å forske på fordi det har vært ulike betydninger knyttet til begrepet. Det er funnet både ulik forståelse og funn knyttet til hvilken relasjon det er mellom oppfatning og hvordan denne kan påvirke lærerens undervisningspraksis. Jeg

bruker i min oppgave Pajares definisjon som jeg oversetter til oppfatninger som personen selv tenker er riktig eller feil (Pajares, 1992, s. 316).

1.5 AVGRENSNING OG OPPGAVENS OPPBYGNING

Masteroppgaven er satt sammen av fem forskjellige deler. På grunn av oppgavens størrelse og mitt formål med masteroppgaven har jeg valgt å gjøre noen avgrensninger. Jeg har valgt å avgrense oppgaven med å se på lærerens oppfatning og erfaring om hva som er god begynneropplæring for elever som skal lære å lese på et andrespråk i den første begynneropplæringen på 1. trinn med rask bokstavprogresjon. Jeg starter med å presentere bakgrunn for valg av oppgaven, og deretter presentere tema og problemstilling og noen vesentlige begreper. Oppgaven er videre delt inn i fire hoveddeler: teoridel, forskningsmetode, resultater fra forskningsintervjuene og konkluderende drøfting.

For å belyse problemstillingen vil jeg i teoridelen skrive om hva lesing er, og ulike teori knyttet til leseopplæring. Jeg skriver om forskning som omhandler de områdene som er særskilt relevante for oppgavens problemstilling. Hva er lesing, bokstavprogresjon, ulike undervisningsmetoder i begynneropplæringen i lesing, å lære å lese på et andrespråk og betydningen av lærerens oppfatninger og deres praktisering.

Deretter fortsetter jeg i kapittel 3 med å presentere oppgavens forskningsmetode og vitenskapsteoretiske grunnlag. Her redegjør jeg for mitt valg av kvalitativ metode, videre hva en slik metode står for og deretter beskriver jeg hva et kvalitativt semistrukturert intervju er og hva det kan bidra til i forskning. Jeg beskriver videre hvordan innsamlingen av dataene har blitt gjennomført, kriterier for valg av intervjupersoner og deretter selve gjennomføringen av undersøkelsen. I oppgaven videre presenterer jeg innsamling av data, analyse, tolkning og validitet av data, samt etiske betraktninger.

I kapittel 4 presenterer jeg lærerne som ble intervjuet, og deretter drøfter jeg resultatene som er kommet fra forskningsintervjuene med lærerne og ser disse opp mot forskningsspørsmålet. Jeg avslutter oppgaven i kapittel 5 med en oppsummerende drøfting, hvor jeg ser på resultatene fra intervjuene opp mot teori. Helt til slutt legger jeg fram forskningsprosessen, veien videre og til slutt en konklusjon.

Til slutt er litteratur, intervjuguide, samtykkeerklæring og Godkjenning fra NSD vedlagt

2.0 TEORIDEL

2.1 HVA ER LESING

Å lære elever å lese er en av skolens fremste oppgaver, og det å streve med lesing vil påvirke læring fremover i samtlige fag (Høien & Lundberg 2017, s. 17). For elevene i første klasse i land hvor skriftspråket er bygd på det alfabetiske prinsippet, er det viktigste elevene skal lære det første året på skolen bokstavenes navn og hvilken lyd bokstavene representerer (Sunde et al. 2020, s. 141). Lesing er en av de fem grunnleggende ferdighetene beskrevet i læreplanens overordnede del sammen med å skrive, regne, muntlige og digitale ferdigheter. Selv om det å lese og skrive, samt muntlige ferdigheter er grunnleggende ferdigheter i alle fag, har norskfaget et særlig ansvar. De grunnleggende ferdighetene følger elevenes opplæring gjennom hele opplæringsløpet. Det er ikke kompetansemål etter 1. trinn, men etter andre trinn skal elevene kunne: «Lese med sammenheng og forståelse på papir og digitalt og bruke enkle strategier for leseforståelse» (Utdanningsdirektoratet 2020, s. 11). Selv om det i fagplanen ikke er beskrevet kompetansemål etter 1. trinn er det allikevel forventet at elevene skal «knekke» lesekoden i løpet av første klasse, og det er utarbeidet kartleggingsprøve i lesing som skolene kan velge å gjennomføre på våren på 1. trinn (Utdanningsdirektoratet 2018, s.2).

I leseopplæringen er bokstavkunnskap og fonemisk bevissthet helt essensielt for at elevene skal forstå det alfabetiske prinsippet for å kunne avkode, stave og lese ord (Ehri, 2005, s. 167; Sunde et al. 2020, s. 142). Videre er det funnet i studier en klar sammenheng mellom barns bokstavkunnskap i barnehagen og senere lese- og staveferdigheter (Sunde et al. 2020, s. 142; Catts, Herrera, Nielsen & Bridges 2015, s 17). Det er også påvist en sammenheng mellom utilstrekkelig bokstavkunnskap ved skolestart, og senere lesevansker (Sunde et al. 2020, s. 142; Torpa et al. 2006, s 21). Å lese kan forklares på en enkel måte med at det er sammensatt av to deler: avkoding og forståelse. Avkoding kan forklares som den tekniske siden ved å lese, det å kunne kode ordene med bruk av skriftspråkets system. Handlingen innebærer både omkodingsprosessene som inneholder lydering, bokstavering og stavelseslesing, samt automatisert ordgjenkjenning som beskriver gode lesere. Å lese innebærer å forstå innholdet, det å knytte tekst til egne opplevelser og kunnskap (Høien & Lundberg, 2017, s. 21). Ordavkodingen blir ofte beskrevet som den mekaniske sekvensen i leseprosessen, mens leseforståelse gjerne beskrives som lesingens språklige faktor (Lyster 2011, s. 38).

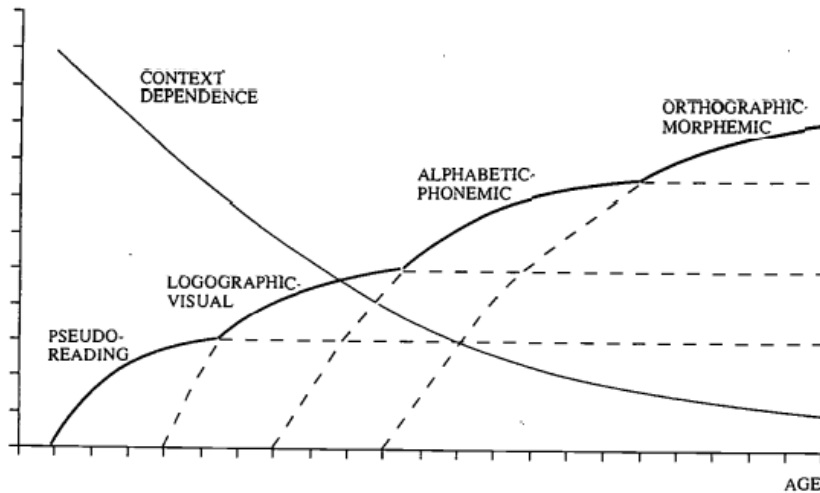
Gough og Tunmer (1986) har laget en modell, også kalt «The simple view of reading»:

Lesing = ordavkoding x forståelse

Modellen forklarer at lesing består av to deler, avkoding og forståelse. For å kunne lese må eleven kunne avkode ordene, som betyr å kunne koble språklydene til bokstavene og trekke dem sammen til ord. Med forståelse i modellen til Gough og Tunmer menes språkforståelse (Gough & Tunmer, 1986, s. 7). De to komponentene i modellen, ordavkoding og forståelse, er begge like nødvendige for lesingen. Selv om modellen er satt sammen av kun to komponenter, er lesing en komplisert prosess. Det er helt nødvendig at elevene forstår språket for å oppnå forståelse, og det er mange elever som strever med ordavkodingen. I leseformelen er det gangetegn mellom ordavkoding og forståelse og det betyr at de to komponentene er helt avhengige av hverandre, og at ingen av delene kan være fraværende, fordi da vil sluttproduktet være lik null (Hoover & Gough 1990, s. 128-132).

I ettertid har motivasjon blitt lagt til formelen: lesing = avkoding x forståelse x motivasjon. De fleste førsteklassinger er motiverte, men i leseopplæringen er det viktig med tilpassede tekster for at elevene skal opprettholde motivasjonen (Bjerke & Johansen 2020, s. 122). Elevens ordforråd har betydning for leseforståelsen (Hoover & Gough 1990, s. 128). Leseren må både ha språkforståelse og ordgjenkjenning for å oppnå leseforståelse (Hoover & Tunmer, 2018, s. 309). Den store variasjonen det er blant forskjellige elevers leseforståelse kan i 96-99.7 % forklares ut ifra språk- og avkodingsferdigheter (Gunnerud 2021, s. 1). Ordavkodingsprosessen er betydelig knyttet til behandlingen av språkets fonologiske enheter. Elevens kapasitet til å identifisere, behandle og gjenkalle skriftspråkets fonologiske struktur, lydstrukturen i språket, og i ordene som blir brukt i elevens miljø ser ut til å være av stor betydning for lese- og skriveutviklingen (Lyster, 2011 s.38).

Leseutviklingen de fleste barn går gjennom fra de begynner å utforske bokstavene og frem til de rask og automatisk gjenkjenner og leser ordene kan beskrives i fire forskjellige faser (Ehri, 2005, s. 167). Høien og Lundberg (2017) har utviklet en modell som beskriver de forskjellige stadiene i leseutviklingen (Høien & Lundberg (2017, s. 54; Frith 1986, s. 67).



(Høien & Lundberg, 1997, s. 18).

Lesing er ikke kunnskap som kommer av seg selv, men påvirkes av både kultur, undervisning og opplevelser. Derfor er det personlige variasjoner i hvor lenge forskjellige barn befinner seg på de ulike nivåene, og enkelte barn er kanskje ikke innom alle nivåer (Høien & Lundberg, 2017, s. 54-55).

Pseudolesing

Det kan av og til se ut som om små førskolebarn leser, men det er som oftest ikke tilfellet. Barn tilnærmer seg skrift på samme måte som øvrige fenomener og objekter (Høien & Lundberg, 2017, s. 55). Masonheimer et al. (1984) har i en studie med barn fra 3-5 år undersøkt om barn faktisk leser når de ser ulike skilt som McDonalds og gjenkjenner navnet. Når barna skal lese det samme ordet, men med vanlige bokstaver, og det ikke er mulig å gjenkjenne form eller farge klarer ikke barna lese det samme ordet. På dette stadiet leser barna derfor omgivelsene, og ikke teksten (Masonheimer et al. 1984, s. 258; Høien & Lundberg, 2017, s. 55).

Det logografisk-visuelle stadiet

På dette stadiet kobler barnet sammen synlige kjennetegn ved ordet og kobler det til ordets betydning. Derfor kan barnet kjenne igjen flere ord, uten å ha lært bokstavene. Det er begrenset hvor mange ord barnet klarer å lære med denne strategien, da det er vanskelig å finne nye synlige kjennetegn for å klare å skille de forskjellige ordene fra hverandre. Det gir barnet en støtte på dette stadiet å kunne bokstavnavnene, selv om navnene ikke bidrar med nøyaktig fonemisk informasjon. Det alfabetiske prinsippet er basert på at ved hjelp av 29 bokstaver som settes i sammen på forskjellige måter utgjør de språkets brede variasjon.

Derfor er ikke den logisk-visuelle metoden egnet for å lese med det norske skriftsystemet, faren for visuelle blandinger vil fort bli for stor. De fleste barn som begynner på skolen befinner seg på dette stadiet i leseutviklingen (Høien & Lundberg, 2017, s. 56-58; Ehri & Wilce, 1985, s.165-166).

Det alfabetisk -fonologiske stadiet

Dette stadiet er kjernen i begynneropplæringen i lesing. Det som kjennetegner dette nivået, er at barnet «knekker» lesekoden. Hvordan elevene lærer å bruke teknikken på en nyttig måte er ifølge Høien & Lundberg (2017) fortsatt ukjent. Det kreves analytiske ferdigheter for å klare å koble grafem til fonem, som er viktig for en effektiv fonologisk lesing. Dette stadiet er kjernen i leselæringen, men det er enda langt igjen før avkodingsferdigheten er helt etablert. Strategien er krevende og lesingen er så langsomt at det går ut over leseforståelsen (Høien & Lundberg, 2017, s. 58-60). For at elevene skal knekke den alfabetiske koden må elevene ha kunnskap om bokstavene og kunne knytte grafem til fonem, og kunne prinsippet ved å lese fra venstre mot høyre (Masonheimer et al. 1984, s. 258). På dette stadiet må elevene gjenkjenne grafem - fonem sammenhengen for at de skal kunne skille ortografi og lyd. I den første leseopplæringen er metodene som benyttes enkle, og det er viktig at tekstene er knyttet opp mot en kontekst. Etter hvert som eleven avkoder mer funksjonelt, blir lesingen mindre avhengig av en kontekst. Elevene lærer på dette stadiet å automatisere stavelser, og gjenkjenner derfor stadig flere ord. Stadiet er sentralt i leseopplæringen, men fortsatt er avkodingen for sen slik at arbeidsminnet og videre leseforståelsen påvirkes (Høien & Lundberg, 2017, s.58-60).

Det ortografisk-morfemiske stadiet

På dette stadiet gjenkjenner leseren med en gang hele ordet og avkodingen skjer hurtig. Strategien blir også kalt «helordslesing,» som er målet i begynneropplæringen i lesing. Dette er det øverste stadiet av ordavkoding, videre omfatter god leseferdighet komplekst fortolkningsarbeid, refleksjoner, tilpasninger og så videre. Når elevene har nådd dette stadiet i leseutviklingen kan de bruke mer kognitive krefter på å forstå innholdet i ulike tekster (Høien & Lundberg, 2017, s. 60).

Når ordavkodingen er etablert til en automatisk prosess kan leseren løsrive seg fra tekstens enkelt deler, og forholde seg til tekstens språklige helhet og forståelse av innholdet i teksten. På småtrinnet skal elevene tilegne seg automatiske ordavkodingsferdigheter slik at de kan lese

tilpassede tekster til deres utviklingsnivå. Elevene skal gå fra å lære å lese, til å lese for å lære (Lyster, 2011, s. 39). For at elevene skal kunne oppnå dette stadiet på første trinn er elevens egen lesing helt avgjørende, fordi antall ganger eleven møter et ord i en tekst er den mest innflytelsesrike faktoren for å kjenne igjen ordet (Castles et al. 2018, s. 6-8; Sunde & Lundetræ 2019, s. 61). Når elever skal lese ord som skrives ulikt fra hvordan de uttales, må elevene møte ordet i en tekst med støtte i en kontekst for å forstå ordene (Sunde & Lundetræ 2019, s. 61; Ehri, 2005, s. 172). Norsk er et semi-analytisk språk og har mange ord som skrives forskjellig fra hvordan de uttales (Sunde & Lundetræ, 2019, s. 62).

Det er komplisert å lære seg å lese og skrive, og det er mange ulike faktorer som kan påvirke leseutviklingsprosessen. Elevens fonologiske utvikling, og evne til å bruke språkets lydstruktur kan føre til store individuelle variasjoner. Andre faktorer som kan påvirke leseutviklingsprosessen er hjemmemiljø med litterære aktiviteter, skolemiljø, sosiale forhold, samt forhold til skole og lærere (Lyster, 2011, s. 14).

2.1.2 Bokstavprogresjon

Det å lære bokstavsymbolenes navn og lyd er det viktigste elevene skal lære i løpet av det første året på skolen i Norge hvor skriftspråket er basert på det alfabetiske system. Tradisjonelt i begynneropplæringen i lesing har elevene blitt introdusert for en bokstav om gangen, som klassen arbeidet metodisk med over en periode på 1-2 uker (Sunde et al. 2020, s. 141). Den tradisjonelle progresjonen begrunnes ofte med at det var viktig å ikke gå for fort frem, slik at alle elevene skulle klare å følge med i bokstavinnlæringen. Kritikken til den tradisjonelle bokstavprogresjonen er at for mange barn går det for sent, og det kan frarøve barna det å utforske bokstavkunnskap ut fra egen nysgjerrighet (Klæbo & Sjøhelle, 2013, s. 98; Sunde et al. 2020, 142). Elever bør få systematisk undervisning i bokstavkunnskap ved skolestart (Sunde et al. 2020, s. 142; National Institute of Child Health and Human Development 2000, s. 2-41), og de elevene som har best utbytte av en slik systematisk undervisning er de elevene som har lite bokstavkunnskap ved skolestart (Sunde et al. 2020, s. 142; Connor, Morrison & Katch 2004, s. 327). Jones & Reutzel (2012) finner i sin studie at elever profitterer på å bli introdusert for bokstavene raskere, også kalt rask bokstavintroduksjon med kort introduksjon av to til fem bokstaver i uken, og deretter flere runder med repetisjoner i løpet av det første året i leseopplæringen (Jones & Reutzel, 2012, s. 449). Sunde et al. (2020) har undersøkt effekten av å introdusere flere bokstaver i uken i en studie fra Norge. I studien deltok 102 skoler fra forskjellige kommuner i Sør-Norge, hvor 51

av skolene var med i forskningsprosjektet «Two Teachers.» og benyttet rask bokstavprogresjon og de andre 51 skolene var kontrollgruppe som benyttet tradisjonell bokstavprogresjon. Denne studien ble utført av Lesesenteret ved Universitetet i Stavanger hvor studien samtidig undersøkte effekten av flere lærere i klasserommet (Solheim, Regc & McTigue 2017, s. 123). Elever med ulike funksjonshemninger som gjorde at de ikke var i stand til å delta på testene deltok ikke i studien. Det som er interessant for min studie er at 15.2 % av elevene som deltok hadde foreldre hvor begge var født utenfor Skandinavia, og 11,1 % hvor en av foreldrene var født utenfor Skandinavia. Det er derfor grunn til å anta at flere av elevene som deltok i studien var elever som lærte å lese på et andrespråk, selv om dette ikke er spesifisert i studien. Elevene som deltok ble testet i et bredt antall av tester som inneholdt blant annet bokstavgjenkjenning, ordforråd, førmatematiske ferdigheter, staving, bokstavintroduksjon samt nøyaktig og effektiv bokstavgjenkjenning. Studien viser at rask bokstavprogresjon har god effekt på alle områdene. På bokstavkunnskap og ordgjenkjenning er det en signifikant bedre skåre hos de elevene som hadde lite bokstavkunnskap ved skolestart. Det er også studier som finner at rask bokstavprogresjon har en positiv effekt i leseopplæringen for elever som ved skolestart på 1. trinn har god bokstavkunnskap, de blir raskere nøyaktige lesere når bokstavprogresjonen er raskere (Sunde et al. 2020, s. 142-154; Stahl, 2014, s. 263). Det er en stor variasjon i elevenes bokstavkunnskap ved skolestart, (Sunde et al. 2020, s. 142; Stahl, 2014, s. 263) og det er også studier som finner at jenter ofte har mer bokstavkunnskap enn gutter både ved skolestart og på slutten av 1. klasse (Sunde et al. 2020, s. 142; Sigmundsson, Eriksen, Ofteland & Haga 2017, s. 3). På grunn av den store variasjonen det kan være i elevenes bokstavkunnskap på første trinn, kan det være en stor utfordring for lærere å tilpasse leseopplæringen til de ulike elevenes behov (Sunde et al. 2020, s. 142; Piasta, 2014, s. 202-203). Argumentene for å introdusere bokstavene raskere er at det stimulerer elevenes nysgjerrighet og er motiverende. Ved tradisjonell bokstavprogresjon med oppmerksomhet på en bokstav i uken, tar det så å si hele skoleåret å komme gjennom hele alfabetet og det blir liten tid til repetisjoner. Noen bokstaver er også lettere å lære enn andre, læreren behøver derfor ikke å bruke like lang tid på alle bokstavene. På grunn av variasjonen i elevenes bokstavkunnskap ved skolestart anbefaler Stahl (2014) og dele elevene inn i mindre grupper etter forkunnskaper for å tilpasse undervisningen (Stahl, 2014, s. 263).

Mange elever har ved skolestart mer kunnskap om de store bokstavene enn de små (Sigmundsson, Eriksen, Ofteland & Haga 2017, s. 3) og derfor bør de store og de små bokstavene introduseres samtidig. På den måten kan elevene knytte den lille bokstaven som er

ny, opp mot den store bokstaven, som for mange elever er kjent. Et annet argument for at lærere ikke bør bruke for lang tid på gjennomgangen av alfabetet er at mange barn har mye bokstavkunnskap før de begynner på skolen (Sunde et al. 2020, s. 142). I den første lese- og skriveopplæringen bør hovedfokuset være på å bruke bokstavene til meningsfylte lese- og skriveoppgaver. Det er derfor viktig at elevene tidlig får ulike lese- og skriveaktiviteter. Elevene bør lese både barnebøker og nivåtilpassede tekster samt skriveoppgaver som formidler et budskap og øve på å kommunisere og finne mening i en tekst. Leseopplæringen bør ikke inneholde for mange oppgaver som å øve på å forme bokstaver, utfyllingsoppgaver og lesetreningsark. Dette er oppgaver som fort kan få elevene til å oppleve at de øver kun for å øve. Jones et al. (2013) anbefaler å introdusere en ny bokstav hver dag, og ikke bruke lengre tid en 15 minutter på selve bokstavintroduksjonen. Læreren forteller elevene hvilken bokstav de skal lære ved å si navn og lyd på bokstaven, og deretter vise hvordan bokstaven skrives. Dette bør ikke ta mer enn ett til to minutter. Videre anbefaler de at læreren bruker omtrent samme tid på å øve bokstavlyd, og hvordan forme munn og tunge. De neste tre minuttene bruker elevene på finne bokstaven i tekst. Dette kan for eksempel gjøres ved å finne navn i klassen som inneholder bokstaven, eller å finne bokstaven ved å markere den i tekst. Deretter avsluttes introduksjonen ved å bruke rundt 3 minutter på å forme bokstaven. Når en ny bokstav blir gjennomgått hver dag blir klassen ferdige med alfabetet på seks uker, og det blir i løpet av 1. trinn mulighet til å gjennomføre syv repetisjoner (Jones et al. 2013). De færreste elevene har behov for så mange repetisjoner, men det er særlig nyttig for elever som blander bokstaver med lik form som b og d (Sunde & Lundetræ, 2019, s. 64).

Det har skjedd store forandringer de siste årene i begynneropplæringen på første trinn som jeg skrev innledningsvis. Når bokstavene blir introdusert raskere for elevene er det store muligheter for tidligere å kunne tilpasse til enkeltelever, samtidig som rask bokstavprogresjon også tidligere gir muligheten til flere og varierte lese- og skriveoppgaver. For at bokstavene skal gi mening må de brukes til meningsfylte lese- og skriveoppgaver. En stor andel av lærerne som er med i studien til Sunde & Lundetræ (2019) rapporterer at de bruker tiden frem til jul på at elevene skal lære bokstavene grundig, og deretter etter jul begynner med varierte lese- og skriveoppgaver (Sunde & Lundetræ, 2019, s. 71).

På grunn av at det både er en stor forskjell i elevenes bokstavkunnskap ved skolestart, og at ulike elever lærer grafem – fonem korrespondansen ulikt, er det viktig å overvåke elevenes tilegnelse av bokstavene etter hver gjennomgang. Da kan læreren tilpasse bokstavinnlæringen til den enkelte elev, og følge med på hvilke elever som trenger flere repetisjoner, og av hvilke

bokstaver (Jones et al 2013). Forskning finner at de barna som profitterer best på å få rask tilgang til alle bokstavene, er de barna som hadde liten bokstavkunnskap ved skolestart. Flere repetisjoner er spesielt viktig for elever som starter på skolen med liten bokstavkunnskap (Sunde et al 2020, s. 155; Jones et. al 2013). Ved den tradisjonelle bokstavprogresjonen med en bokstav i uken, bruker læreren like lang tid på alle bokstavene og er kommet gjennom alfabetet på våren, rundt mars. Det er ikke nødvendig å bruke like lang tid på alle bokstavene. Bokstaver som er ofte brukt i barnebøker, og som forekommer ofte i barnets miljø er lettere å lære, og læreren behøver derfor ikke bruke like lang tid på disse (Jones et al. 2013).

I intervju av lærere ved en skole i Halden (Bjerke & Johansen 2020) som i skoleåret 2015/2016 deltok i et forsøk med å introdusere fire bokstaver i uken, rapporterte lærerne om flere fordeler når bokstavene ble introdusert raskere. Forsøket på skolen i Halden samsvarer med funn i studien til Sunde et al. (2020). Rask bokstavprogresjon gjør det lettere å differensiere undervisningen tidlig, og eventuelle vansker i bokstavtilegnelsen ble lettere å oppdage tidligere. Lærerne rapporterte også at de aldri tidligere hadde hatt så få svake elever som de hadde hatt dette året. Funnet kan være tilfeldig, og kan muligens forklares med at elevutvalget var lite. Videre fant de at elever som var motiverte ved skolestart, responderte positivt på læringstrykket. Når elevene raskere mestret å lese og skrive, ble det også tidligere mulighet for mer variert undervisning med ulike lese og skriveaktiviteter i andre fag. Det er også elever som ikke lærer alle bokstavene i løpet av første klasse, og det er ikke like mange repetisjoner av bokstavene i andre klasse. De elevene som trenger mange repetisjoner får ikke det ved en tradisjonell bokstavprogresjon fordi det ikke er tid til like mange repetisjoner (Bjerke & Johansen 2020, s. 132).

Argumentene som har blitt brukt for tradisjonell bokstavprogresjon har vært at man med denne læringsmetoden får med seg alle elevene, da på grunn av stor variasjon i bokstavkunnskapen til elevene og særlig de elevene som har lite bokstavkunnskap ved skolestart. Det store paradokset i forskningen som er gjort på rask bokstavprogresjon er at det er elevene som har lite bokstavkunnskap ved skolestart, som har størst utbytte av en rask bokstavprogresjon med tid til mange repetisjoner (Sunde et al. 2020, s. 142). Forskingen til Sunde et al. (2020) og Jones & Reutzel (2012) har ikke undersøkt spesifikt effekten av rask bokstavprogresjon når elever skal lære å lese på et andrespråk. Det er allikevel grunn til å anta at funnene er overførbare, som i studien til sistnevnte som ble utført på skoler i risikoutsatte

urbane strøk som tidligere hadde skåret lavt på lesetester hvor mellom 75-96 % av elevene hadde engelsk som andrespråk. (Jones & Reutzel 2012, s. 456).

2.1.3. Ordforråd

Den viktigste faktoren for å lære i skolen er elevenes muntlige språk (Spencer & Wagner, 2017, s. 201). For elever som skal lære å lese på et andrespråk er ordforrådet den viktigste faktoren for å lykkes med leseopplæringen og læringsutbyttet til flerspråklige elever er tett forbundet med deres språk og begrepsforståelse på skolespråket (Spencer & Wagner, 2017, s. 201; Gunnerud, 2021, s. 1). Leseopplæringen på 1. trinn tar utgangspunkt i elevenes muntlige språk som videre skal gi grunnlag for å lese for å lære (Bjerke & Johansen 2020, s 193), og elevenes muntlige språk er videre den viktigste faktor for leseforståelse (Hulme, et al. 2020; Spencer & Wagner, 2017, s. 212-213). Ordforråd eller vokabular er basisen for språkutviklingen, som videre deles opp i bredde og dybde, hvor bredden handler om hvor mange ord eleven kan og dybden handler om hvor dyp kunnskapen er om ordet. Ordinnlæring er tett knyttet til den grammatiske innlæringen, og det krever derfor at eleven kan en viss mengde ord for å kunne sette sammen ord til enkle ytringer (Heller & Lervåg, 2020, s. 7). Studier viser at barn som har et lite utviklet ordforråd ved skolestart har vansker med å ta igjen de enspråklige elevenes forsprang, og forblir ofte svake lesere gjennom hele skoleløpet (Proctor et al. 2007, s. 72). En balansert leseopplæring bør omfatte både vokabulararbeid, bokstavkunnskap og fonologisk bevissthet. Barn som av ulike årsaker har en forsinket språkutvikling trenger tidligere systematiske og langsiktige tiltak. Studier som har undersøkt elevers ordforråd ved skolestart finner at ordforråd gir en tydelig pekepinn på elevens senere leseforståelse (Biermiller 2004, s. 34; Hjetland et al. 2015, s. 2). Biermiller anbefaler derfor at det gjennomføres spesifikk vokabulartrening med et omfang på 10 nye ord i uken, gjennom et skoleår har da elevene mulighet til å lære 300 hundre nye ord. Han trekker frem at det er særskilt elever med et lite utviklet ordforråd ved skolestart som elever med et annet førstespråk enn opplæringspråket som da virkelig får mulighet til å oppnå et gjennomsnittlig ordforråd for jevnaldrende. Vokabulartreningen kan utføres på hele klassen ved høytlesning, og læreren må sammen med elevene utforske hvilke ord som er vanskelige i teksten. Biermiller (2004) anbefaler at tekstene skal være så utfordrende at det er ord i teksten som halve klassen ikke forstår. I klasser med tospråklige elever er det også nødvendig å forklare helt elementære ord (Biermiller 2004, s. 44). Verhoeven undersøker forskjeller i den tidlige lese- og staveutviklingen hos elever som lærer å lese på nederlandsk som andrespråk. Elevene ble testet i bokstavkunnskap, ordavkodning, staving og leseforståelse. Elevene som skulle lære

å lese på et andrespråk holdt følge med førstespråkselevne på ordavkodingsoppgaver, men de fikk lavere poengsum på staving av ord og leseforståelse. Studien tyder på at elever som skal lære å lese på et andrespråk bør få hjelp til å bygge opp sitt ordforråd parallelt med leseopplæringen (Verhoven 2000, s. 326). Systematisk vokabulartrening bør ta utgangspunkt i høyfrekvente ord. Det er en balansegang å gi elevene utfordrende tekster hvor de ikke møter for mange ukjente ord som kan føre til at teksten ikke gir mening, som igjen kan føre til at elevene blir frustrerte og mister motivasjon for videre læring (Nation 2005, s. 582).

Den nye læreplanen som ble innført høsten 2020: NOR01-06 presiserer i fagets relevans og verdier: «Gjennom arbeid med faget norsk skal elevene bli trygge språkbrukere og bevisste på sin egen språklige og kulturelle identitet innenfor et inkluderende fellesskap der flerspråklighet blir sett på som en ressurs» (Utdanningsdirektoratet 2020, s. 2). Forskning viser at målrettede språkintervensjoner fører til et bedre muntlig språk, og på lengre sikt også gir elevene bedre leseforståelse. Dette er viktige funn både for utdanningspolitikk, fremtidige fagplaner og læreres praksis da elever som har et lite utviklet språk på undervisningsspråket er svært utsatt for å ikke lykkes i skolen. (Hulme et al. 2020, s. 372). Et godt utviklet ordforråd på opplæringspråket er et godt fundament for læring (Heller & Lervåg, 2020, s. 6). Elever med norsk som andrespråk har som gruppe dårligere ferdigheter i opplæringspråket enn sine enspråklige medelever. Forskning viser at elever som skal lære å lese på et andrespråk ofte har utviklet god språklig bevissthet, som de ser ut til å ha nytte av i den første begynneropplæringen i lesing. Elevenes mangelfulle ordforråd får større konsekvenser etter hvert når det skolefaglige øker og tekstene blir vanskeligere (Lervåg & Melby-Lervåg 2009, 243-244).

2.2. ULIKE UNDERVISNINGSMETODER I BEGYNNEROPPLÆRINGEN I LESING

Bokstavene i det norske alfabetet er formet av buer, rundinger og streker tilsynelatende helt uten mål og mening. Det er ingen åpenbar sammenheng mellom hvordan de ser ut og det de skal bety. Bokstaven R som representerer lyden (r) i det norske alfabetet kan være et helt annet tegn i andre alfabet (Håland 2005, s 24). Det har tradisjonelt vært to ulike syn på leseopplæringen. Den ene retningen har vært bygget på at barn i leseopplæringen må begynne på bunnen med eksplisitt trening i fonem – grafem korrespondansen, såkalt syntetisk metode, Krashen, 2002, s. 1).

2.2.1 Syntetisk metode

Syntetisk metode, også kalt lydmetoden, tar utgangspunkt i språkets minste enhet, språklydene (fonemene). Elevene får systematisk grafem – fonem instruksjon for å lære korrespondansen mellom bokstav og lyd. I + S = IS. Elevene lærer å trekke sammen lydene og på den måten utvikler sin leseteknikk. Bruker elevene navnet på bokstaven istedenfor lyden, vil eleven lese IESS. Det blir ikke riktig, og derfor er det viktig når elevene skal lære å lese med bruk av syntetisk metode at de kan forskjellen på bokstavens navn og lyd. (Ehri, 2020, s. 11). Når elevene lærer å lese ved hjelp av syntetisk metode er meningen å automatisere avkodingen som er en del av leseformelen til Gough og Tunmer (Bjerke & Johansen 2020, s. 125).

Samtidig som elevene får systematisk undervisning i bokstavens form knyttet opp mot lyd er det viktig også å lære stavelser, for å fremme elevenes fonologiske prosesser og komme seg fra det alfabetisk – fonologiske stadiet, og over det til grafisk – morfemiske stadiet hvor leseren gjenkjenner ordet med engang (Ehri, 2020, s. 11).

2.2.2. Analytisk metode

Den andre hovedmetoden i begynneropplæring i lesing er analytisk metode, også kalt helordsmetoden, ordbildemetoden eller «Whole Language» på engelsk. Metoden har røtter langt tilbake, og på 1700-tallet beskrev filosofen Comenius, som en av de første, en metode som tok utgangspunkt i at elevene skulle synes det var gøy å lære. John Dewey har også beskrevet «Whole Language» med utgangspunkt i at eleven skal være i sentrum, og at å lære å lese og skrive tar utgangspunkt i elevens engasjement. Jean Piaquet argumenterer for metoden med begrunnelsen at elever ikke venter på at noen skal lære dem, men at de lærer av seg selv gjennom egen aktivitet. Metodens historie tar videre utgangspunkt i Vygotsky sin teori om at barn lærer gjennom lek innenfor nærmeste utviklingszone. Tekster som engasjerer og fører til samhandling mellom barnet og teksten fører til at eleven lærer gjennom egen aktivitet (Goodmann 1989, s. 113-125). Meningsfylte tekster i begynneropplæringen hvor leseforståelse står sentralt i metoden. Leseopplæringen skal være med på å utvikle elevenes leseglede, kritiske tenkning og evne til problemløsning. Krashen (2002) finner i sin studie at elever som har fått begynneropplæring i lesing med metoden skårer bedre på leseforståelsestester enn elever som har fått leseopplæring med syntetisk metode. Han finner også i sin studie at elevene skårer likt på lesetekniske tester. Et annet argument for metoden er at mange ord er ikke lydrette, og at elever som får eksplisitt undervisning i syntetisk metode

får problemer når de møter ord i en tekst som ikke er lydrette. Elevene som er med i studien til Krashen (2002) lærte å lese på engelsk (Krashen 2002, s. 1).

2.2.3. Balansert leseopplæring

Med en balansert leseopplæring menes det at det undervises både i eksplisitt avkodningsinstruksjon og det meningsbærende i tekster som utvikler elevenes ordforråd og leseforståelse og som deretter fører til motivasjon for å lese. Lærere underviser her med bruk av både analytisk og syntetisk metode hvor begge metoder er like viktige, både i henhold til det å kunne sette sammen bokstaver til ord, samt å kunne lese hele ord. Forskingen til Pressley et al. (2001) viser at lærere som veksler mellom analytisk og syntetisk metode i begynneropplæringen lykkes med å få gode lesere (Pressley et al., 2001, s. 49-50). En leseopplæring som vektlegger både å koble lyd til bokstav, og som videre trekker lydene sammen til ord, for så å starte med å forstå meningen med teksten, som også kalles «Top Down» metoden, er begge like viktige. Det er viktig i den første leseopplæringen at elevene utvikler fonemisk bevissthet og lærer grafem – fonem korrespondansene, men det er også viktig for å skape videre motivasjon og leselyst å eksponere elevene for leseaktiviteter som oppleves som meningsfulle og dermed motiverende (Pressley & Allington, 2015, s.53-54). Når leseopplæringen skal være balansert og inneholde begge metoder handler det ikke om å veksle mellom metodene i bestemte mengder, men heller om å knytte metodene sammen til en helhet. En lærer som har en balansert leseopplæring, bruker og utvikler de to forskjellige fremgangsmetodene og tilpasser opplæringen til den enkelte elev. Læreren følger med på leseutviklingen til hver enkelt elev, og «griper» inn med leksjoner tilpasset den enkelte elev på det området der det trengs (Tønnesen & Lundetræ, 2014, 11-14). Ehri (2020) finner i sin studie at det er viktig at elevene først lærer grafem – fonem korrespondansen slik at de kan trekke lydene sammen til ord, for så å kunne lese og forstå ordet. Elever som leser tekster før de har lært eksplisitt grafem – fonem korrespondansen vil, når de møter ord de ikke gjenkjenner i teksten, gjette og det vil være vanskelig å forstå tekstens innhold. Tidligere kritikk til syntetisk leseopplæring har vært at det er drill og pugg uten mening, med metoden kan gjøres spennende med ulikt materiale som kombinerer bokstav med lyd (Ehri,2020, s. 13). De fleste elever ser ut til å profitere på en balansert leseopplæring som både inneholder systematisk leseopplæring kombinert med meningsfulle leseaktiviteter. Elever som skal lære å lese på et andrespråk vil ha behov for en leseopplæring som er balansert ut fra individuelle behov med utgangspunkt i hvilket språk og lese- og skrivekunnskaper barnet har før skolestart (Connor et al. 2008, s. 1; Connor et al. 2004, s. 6).

Det er mange skoler som organiserer lese- og skriveopplæringen med stasjonsundervisning og veiledet lesing (Palm & Stokke 2013, s. 56), eller benytter repetert lesing som et supplement i begynneropplæringen (Gustavsen 2013, s. 36). Flere av lærerne jeg intervjuet benytter seg av metodene, og jeg har derfor valgt å skrive om repetert lesing og veiledet lesing.

2.2.4 Repetert lesing

I begynneropplæringen er det ikke bare bokstavkunnskap elevene trenger for å bli gode lesere, men de må også kunne lese med god flyt. Metoden repetert lesing blir benyttet for å øke elevens flyt og forståelse i lesingen. Argumentene for å lese forskjellige varierte tekster blir begrunnet med leselyst, men er ikke egnet før elevene mestrer de første nivåene i leseutviklingen. Metoden repetert lesing blir benyttet for å øke elevens flyt og forståelse i lesingen (Gustavsen, 2013, s. 38) ifølge Samuels (1979) går metoden repetert lesing ut på at elevene leser tilpassede tekster, eller deler av en tekst flere ganger inntil leseflyt og forståelse er innfridd. Repetert lesing brukes som et supplement i begynneropplæringen for å øke elevenes selvtilit, motivasjon og leseflyt (Samuels, 1979, s. 403-404). Metoden skal følge en oppskrift som starter med at læreren leser teksten høyt for eleven. Deretter leser eleven høyt, lærer eller elev tar tiden og en elev teller feil. Eleven leser vanligvis i et minutt, og opp til 4 ganger hver. Det er viktig med tilbakemeldinger fra lærer underveis og i etterkant, som når eleven ikke klarer å lese et ord, eller leser feil. Elevene som har ansvar for å notere teller antall ord og ord som er lest feil. Hver økt avsluttes med å fremheve det som har vært positivt ved hver enkelt elev (Therrien & Kubina 2006, s. 1-5). En viktig del av metoden er å måle fremgang. Dette kan gjøres på forskjellige måter som å telle antall ord pr. minutt, antall leste ord og hvor lang tid eleven bruker på et avsnitt. Det er også utviklet forskjellige dataprogram som registrerer elevens resultat som kan brukes sammen med metoden. Repetert lesing er et tillegg til andre metoder i begynneropplæringen (Gustavsen 2013, s. 36). I begynneropplæringen bør det være et særskilt søkelys på leseflyt. Fordelene som trekkes frem ved metoden repetert lesing er at den fungerer som en brobygger mellom avkodning og forståelse fra 1-3 trinn for og fremme elevenes leseprestasjoner (Kuhn & Stahl, 2003, s. 10-16).

2.2.5 Veiledet lesing

Veiledet lesing, modellen som også er kalt «Guided Reading,» er en metode fra New Zealand og Early Years Literacy Program (EYLP). Metoden har sitt opphav fra Australia og New

Zealand og har som mål å forbedre elevenes leseresultater og er spesielt anbefalt for flerspråklige elever (Solheim & Aasen 2011 s. 56). EYLP er en undervisningsmetode utarbeidet etter New Zealand modellen i grunnleggende lese- og skriveopplæring for første til fjerde trinn i skolen. EYLP kan beskrives som et puslespill med fire forskjellige brikker. Brikkene består av et strukturert klasseromsprogram, foreldreinvolvering, kompetanseutvikling for lærere og et støtteprogram for elever som har utfordringer med lesingen. Metoden benytter en form for stasjonsundervisning, hvor en av stasjonene er lærerstyrt med bruk av veiledet lesing og elevene er delt inn i grupper etter lesenivå (Palm & Stokke 2013, s. 56).

Oslo kommune innlemmet metoden i 2008 som en del av «Groruddal-satsningen». Palm & Stokke (2013) har i sin studie av metoden i Oslo hatt både observasjoner og to mindre spørreundersøkelser hvor de undersøker lærernes opplevelse med EYLP. Lærerne som deltar i studien fremhever fordelene med at de ved metoden får jobbet tett på hver enkelt elev slik at alle elevenes leseutvikling kan overvåkes, og oppgaver og leselekser kan tilpasses til den enkelte elevs nivå. Lærerne forteller også at de opplever at metoden ivaretar spesielt tospråklige elevers behov for språklæring, både på den lærerstyrte stasjonen med aktiv kommunikasjon med lærer, men også med medelever på de elevstyrte stasjonene. Negative funn i studien viser at aktivitetene på de elevstyrte stasjonene kan være oppgaver som er selvgående, men med lite læringsutbytte. Lesesvake tospråklige elever ser også ut til å trenge noe annet enn den selvgående lesestasjonen hvor mange tospråklige elever har vansker med å komme i gang på egenhånd (Palm & Stokke, 2013, s. 56-64).

Nylund skole i Stavanger har vært en foregangsskole i bruk av veiledet lesing. Til forskjell fra EYLP metoden, beskriver Solheim og Aasen (2011) veiledet lesing som en arbeidsmetode fordi den blir brukt med mindre føringer og struktur på de fleste skoler. Hensikten med arbeidsmetoden er intensive leseøkter i mindre elevgrupper med utvalgte lesetekster sammen med en lærer. På denne måten får læreren mulighet til å både å ha samtaler om tekstens innhold, språk og avkodingstrening, og arbeid med lesestrategier. For å kunne jobbe med en liten elevgruppe samtidig som resten av klassen er aktive med andre oppgaver benytter de fleste lærerne metoden som en del av stasjonsarbeid. Solheim & Aasen (2011), som undersøker hvordan veiledet lesing blir brukt på noen utvalgte skoler i Norge, undersøker særskilt den lærerstyrte stasjonen i sin undersøkelse. De ser at arbeidsmetoden kan gi

utgangspunkt for samtaler rundt teksten på alt fra fonologi, morfologi, ortografi, grammatikk, multimodalitet, tekst, sjangerkunnskap, lesestrategi og leseforståelse. Metoden gir videre elevene mulighet på de elevstyrte stasjonene til å lære utfra egne forutsetninger. Videre ser de at lærerne som kombinerer veiledet lesing med skriveaktiviteter og språklæring legger til rette for en balansert lese- og skriveopplæring. De fremhever også hvor viktig det er for flerspråklige elever å kombinere meningsfylte samtaler sammen med avkodingstreningen (Solheim & Aasen 2011, s. 64-73).

2.2.6 Å lære å lese på et andrespråk

Det er vanlig i store deler av verden å lære å lese på et andrespråk (Verhoeven, 2000 s. 314). Derfor er det så viktig at det forskes på, og at lærere har kunnskap om hva som er utfordrende for elever som skal lære å lese på et andrespråk, og hvordan de kan legge til rette for gode undervisningsmetoder. Tradisjonelt har forskning som har undersøkt skillet mellom å lære å lese på et førstespråk og på et andrespråk analysert eventuelle forskjeller i språkene ut fra fonologi, ortografi og syntaks (Verhoeven, 2000 s. 314). Når en elev skal lære å lese på et andrespråk er det viktig at begreper på førstespråket blir overført til andrespråket, slik at førstespråket blir en ressurs for andrespråket. Å lære et andrespråk krever jevnlig språklig samhandling med kvalitet med personer som behersker språket, dette gjelder også for elever med minimale språkferdigheter på andrespråket. Det tar fra fem til ti år å utvikle et fullverdig språk. Det er derfor viktig at lærere tar disse faktorene i betraktning og ikke baserer for eksempel elevens lese- og skrivekunnskaper ut ifra elevens muntlige språk (Lucas et al. 2015, s. 454). På skolen trenger elevene en annen språkkompetanse enn den vi bruker i det daglige språket for å kunne lære, og å anvende kompetansen for å lykkes i skolen (Cummins, 2017, s. 52). For de elevene som har gått i barnehage er det i overgangen viktig med informasjon fra barnehagen til skolen om barnets språkutvikling når barna har flere språk. Dette gjelder overføring av kunnskap om hvordan de har jobbet med språket i barnehagen, og hvordan barnet lærer best. Har eleven flyttet til Norge i kort tid før skolestart vil eleven trolig ha problemer med å følge ordinær opplæring (Bjerke & Johansen, 2020, s. 193). Elever som har vansker med å følge ordinær undervisning kan følge læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter. Læreplanen er et frivillig tilbud og foresatte velger om barnet skal følge denne læreplanen eller den ordinære læreplanen. Det finnes også kartleggingsverktøy knyttet til fagplanen som kartlegger elevens samlede språkkompetanse og som skal følge eleven gjennom de tre forskjellige nivåene i fagplanen til elevene har gode nok ferdigheter i norsk til å følge ordinær fagplan (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 8).

Det er studier som har funnet at det er en fordel for elever med et førstespråk som har det samme alfabetiske system som skolens opplæringspråk, at det er en fordel som er knyttet til både fonologiske ferdigheter og avkoding å lære å lese på begge språk samtidig (Bialystock et al. 2009 s. 43). Min erfaring er at denne metoden å organisere begynneropplæringen på er krevende å få til både organisatorisk, økonomisk og å klare å rekruttere kvalifiserte lærere.

Mulige vansker knyttet til å lære å lese på et andrespråk har i forskning ofte vært forklart ut fra forskjeller mellom elevens førstespråk og opplæringspråket. Ulikhetene i språket forklarer allikevel ikke alle vansker som er knyttet til å lære å lese på et andrespråk.

Verhoeven (2000) har undersøkt det å lære å lese på et andrespråk ut fra et perspektiv at det under innlæringen kan oppstå vanskeligheter i å forstå opplæringspråkets språklige mønstre, fordi eleven bruker ulike strategier på første og andrespråket. Elever som leser på et andrespråk, leser ofte med lavere hastighet enn elever som leser på opplæringspråket. En annen årsak kan skyldes at noen ord er vanskeligere å avkode, eller å stave på grunn av at eleven har vansker med grafem-fonem korrespondansen. Elever som leser på et andrespråk kan derfor få vansker med å uttale ordet korrekt, og det kan videre føre til leksikalske vansker. Har eleven vansker med fonem - grafem korrespondansen kan det bli vanskelig både å lese og skrive ord (Verhoeven, 2000 s. 314)).

Verhoeven, (2017) viser til studier som finner at å lære å lese på et førstespråk og et andrespråk ligner mye på hverandre, men det er også forskjeller. Forskjellene kan skyldes leksikalske, syntaktiske eller mangel på språkforståelse. Det kan derfor være utfordrende å lære å lese på et andrespråk når eleven har et mangelfullt ordforråd og begrepsforståelse på opplæringspråket. For at tospråklige elever skal prestere like bra på språktester som enspråklige elever er det viktig med en stor grad av eksponering på skolespråket, og derfor bør tospråklige elever først få utvidet sitt ordforråd på opplæringspråket før en formel leseopplæring starter (Verhoeven, 2017 s. 215). Gunnerud (2021) finner i sin avhandling at selv om flerspråklige barn tidlig blir eksponert for det norske språket, så henger de likevel språklig etter i mange år i forhold til de enspråklige elevene. Hun mener at dette viser at lærere både i barnehagen og på skolen trenger å tenke nytt. Hun mener at lærerne trenger kunnskap om hvordan de kan tilpasse språkaktiviteter til den enkelte elev, og at opplæringen må tilpasses elevens utvikling på førstespråket (Gunnerud 2021, 148).

Elever som skal lære å lese på et andrespråk bør få en balansert leseopplæring som er balansert mellom syntetisk og analytisk metode, men den mest effektive opplæringen vil variere ut fra hvilket språk og literacy erfaring eleven har før skolestart. En studie fra USA utført av National Assessment of Educational Progress (NAEP) 2005 finner at 60 % av elevene som har engelsk som andrespråk fra familier med lav inntekt ikke leser effektivt. Det kan være flere og ulike faktorer som kan påvirke elevenes leseutvikling, blant annet foreldre, hjemmeforhold, foreldrenes utdanning, barnehagebakgrunn, klasse miljø, elevenes læringsstrategier og lærerens undervisning. For at elevene skal lykkes med å bli gode lesere bør lærere ifølge Connor et al. (2008) anvende formelen for å lykkes med elever som skal lære å lese på et andrespråk:

Child Characteristics x Instruction Interactions

Child characteristics: andrespråkselevens individuelle ferdigheter på andrespråket, bokstavekunnskaper og leseferdigheter ved skolestart sammen med de ulike faktorene ovenfor som kan påvirke elevens leseutvikling.

Instruction interactions, en undervisning som tar utgangspunkt og er tilpasset etter andrespråkseleven ut fra førstespråk, ordforråd på andrespråket og elevens literacy kunnskap på første og andrespråket. En balansert leseopplæring ut fra elevens behov og leseutvikling som er godt planlagt ut ifra elevenes ferdigheter hvor læreren er oppmerksom og justerer undervisningen etter elevenes ulike behov som kan oppstå underveis (Connor et al. 2008 s. 77-95).

I 2007 samlet Bakken forskning både fra Nord-Amerika og Skandinavia i en studie som omhandler både språklig og faglig effekt av tilpasset undervisning for tospråklige elever. I studien ser han både på betydningen av å ta i bruk elevens førstespråk i opplæringen, og da særskilt på norskopplæring. «Særskilt norskopplæring er forsterket opplæring i norsk. Opplæringen kan gis enten etter læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter, eller i form av særskilt tilpasning innenfor den ordinære planen» (Utdanningsdirektoratet 2016, s. 1). Bakken (2007) understreker hvor vanskelig det er å både evaluere og å konkludere i rapporten fordi mye av forskningen innen dette feltet konkluderer på et altfor lite empirisk grunnlag. Det finnes blant annet ingen forskning på tidspunktet hvor rapporten ble skrevet som undersøker effekten av undervisning i særskilt norsk. I studien kommer det frem at de opplæringsmodellene som ser ut til å ha best effekt er basert på opplæring i språkhomogene

grupper. Det vil sannsynligvis være liten politisk vilje til å virkeliggjøre en slik organisering av språkopplæringen i Norge i nær fremtid (Bakken 2007, s. 9).

Forskningsfeltet å lære å lese på et andrespråk er variert, og ulike lands forskjellige alfabet og skriftsystemer er ulike. Det som allikevel er felles for elever som har et annet førstespråk enn opplæringsspråket er at et lite ordforråd fører til vansker med leseforståelsen som videre kan føre til lav motivasjon (Koda 1996 s. 451). Det er også essensielt for elever som skal lære å lese på et andrespråk at læreren anerkjenner elevens førstespråk og kultur og ser dette som en ressurs, og at læreren verdsetter at språk, kultur og identitet hører tett sammen og påvirker hvordan eleven lærer andrespråket (Lucas et al. 2015, s. 454). Å lære å lese på et andrespråk samtidig som eleven skal lære seg språket er komplisert, og det kompliseres ytterligere når elevens førstespråk for eksempel er norsk som er bygget på det latinske alfabetet med bokstaver, og eleven skal lære å lese på et andrespråk som for eksempel kinesisk som er satt sammen av skrifttegn (Perfetti & Dunlop 2008, s. 14). Det er en kritisk faktor i leseopplæringen å ha lite språk opplæringsspråket, som videre kan føre til både atferd, sosiale og emosjonelle problemer (Hulme et al. 2020, s. 372).

2.2.6 Flerspråklige elever en svært uensartet elevgruppe

Flerspråklige elever er en svært uensartet gruppe. Noen av barna har gått i norsk barnehage og lekt sammen med norsktalende barn på fritiden, mens andre barn, selv om de er født i Norge, har vært eksponert svært lite for det norske språket før skolestart (Gunnerud 2021, 3). Gunnerud finner i sin avhandling at tidligere forskning har sett på flerspråklige elever som en ensartet gruppe, og har i for liten grad vært oppmerksomme på hvor mange ulike undergrupper denne elevgruppen består av. Noen av familiene kommer fra Europa og har et førstespråk og en kultur som ikke er så forskjellig fra det norske språket, og har et førstespråk og en kultur som ikke er så forskjellig. Andre flerspråklige elever kommer fra familier og land med svært forskjellig språk og kultur. Gunnerud finner i avhandlingen at det er ikke nok for flerspråklige barn å bo i Norge og gå i norsk barnehage og skole for å lære det norske språket. Hun har sammenlignet med en kontrollgruppe bestående av elever som har norsk som førstespråk, da de startet i 5. klasse. Av elevgruppen flerspråklige hadde to av tre av de flerspråklige elevene hatt en oppvekst med to språk hjemme, med stor sannsynlighet for at en av foreldrene var norsk. Hun finner at selv om eleven har minimum åtte års eksponering av norsk språk er det alene ikke nok til å motvirke forskjeller i språklige ferdigheter. Dette er viktig kunnskap for å forstå hvor kompleks språkutvikling er (Gunnerud 2021, s. 6).

Rodriguez et al. (2010) beskriver tospråklige elever i USA som elever med som svært forskjellige. Det er stor variasjon i elevenes språk, literacy og skolebakgrunn. Det er også elever som er født i USA, som ved skolestart har svært liten erfaring med det engelske språket. Det er flere tospråklige elever enn enspråklige i USA som ikke fullfører high school. For at tospråklige elever skal lykkes i skolen er det viktig at de har dyktige lærere med kompetanse i å undervise tospråklige elever, sammen med tospråklige lærere i klasserommet. Lærernes kompetanse er en betydningsfull faktor for at andrespråkelevne skal lykkes i skolen. Den kvalitative studien til Rodriguez et al. (2010) ved 30 barneskoler som ligger i nærheten av grensen til Mexico hvor en stor andel av tospråklige elever. Elevene som har engelsk som andrespråk beskrives som en svært uensartet elevgruppe (Rodriguez et al. 2010, s. 63-66).

2.3 BETYDNINGEN AV LÆRERENS OPPFATNINGER

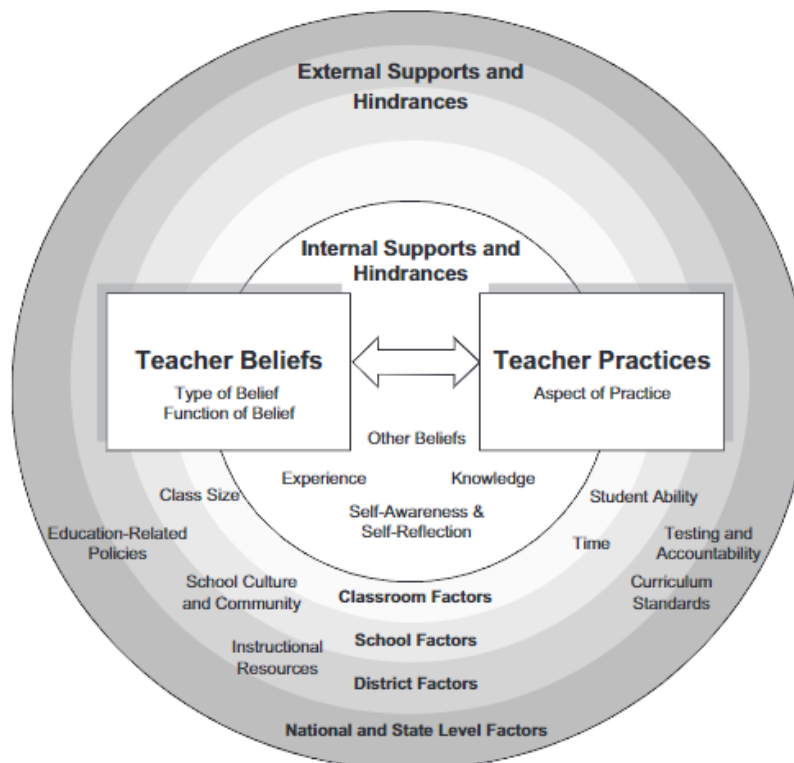
Grunnlaget for at det i forskning er viktig å undersøke læreres oppfatninger kommer av at det muligens er en relasjon mellom deres oppfatninger og praksis i klasserommet (Buehl & Beck, 2015, s. 66; Calderhead, 1996, s. 709). Det er også studier som finner at lærere ikke alltid er konsekvente i relasjonen mellom deres oppfatning og undervisningspraksis (Halvorsen, Lee & Andrade, 2009, s. 219), så er det også forskning som finner at lærere kan la seg påvirke av oppfatninger som kan føre til en praksis de selv sier de ikke er enig i (Halvorsen et al. 2009, s. 70). Buehl & Beck (2015) finner ved gjennomgang av studier som undersøker betydningen av lærerens oppfatninger både at oppfatninger påvirker praksis, praksis kan påvirke oppfatninger, samt at lærerens oppfatninger ikke alltid samsvarer med deres praksis (Buehl & Beck 2015, s. 73). Det er grunn til å anta at en lærers oppfatninger ikke er konstant, men at den kan både utvikle og forandre seg over tid, som et resultat av mange ulike faktorer (Buehl & Beck 2015, s. 71). Allikevel er en persons oppfatninger relativt konstant og den kan være adskilt fra kunnskap. Buehl & Beck (2015) forklarer en persons oppfatning som subjektiv og personlig, og som derfor ofte påvirker praksis. For å forstå hvorfor ulike studier viser motstridende funn er det relevant å vite om flere faktorer som kan støtte, eller være til hinder for, at lærere underviser etter sin oppfatning (Buehl & Beck, 2015, s. 71-74; Basturkmen 2012, s. 282).

2.3.1 Faktorer som kan påvirke lærerens oppfatninger og deres praksis

Jeg skrev tidligere at lærerens oppfattelse og deres praksis sannsynligvis har en

sammenheng. Buehl & Beck (2015) har videreutviklet Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell hvor de forklarer hvordan ulike interne og eksterne faktorer kan påvirke lærerens oppfatninger og deres lærerutøvelse innenfor et flerdimensjonalt system.

Figuren fremstiller forskjellige interne og eksterne faktorer som kan påvirke lærerens oppfatning og deres praksis (Buehl & Beck 2015, s. 74).



2.3.2 Interne faktorer

Interne faktorer er faktorer som er i læreren selv. Disse faktorene, som er til støtte eller til hinder for at lærere planlegger og gjennomfører undervisning etter deres oppfatning, er faktorer som læreres oppfatninger knyttet til sin egen mestringsevne: Buehl & Beck, 2015 viser til funn i flere studier at lærerens egen positive oppfatning knyttet til mestringsevne har en god innvirkning på deres pedagogiske praksis. I hvilken grad læreren føler at han eller hun har kunnskap og føler seg trygg, påvirker i hvilken grad læreren opplever mestring. Lærerens oppfatninger av egen mestringsevne kommer an på og reguleres av om de er sikre i sine kunnskaper og ferdigheter.

Kunnskap: I noen tilfeller kan mangelen på kunnskap være årsaken til at en lærer ikke underviser etter sin oppfatning. For eksempel mangel på kunnskap være både innen et fag, eller det kan være mangel på pedagogisk kunnskap (Buehl & Beck 2015, s. 73-76).

Selvrefleksjon og selvbevissthet: Lærere som reflekterer over egen praksis og ser praksis opp mot egen oppfatning blir mer bevisst sin egen praksis (Buehl & Beck 2015, s. 76).

Annen oppfatning: Lærere har mange ulike oppfatninger knyttet til mange og ulike emner og alle de forskjellige oppfatningene eksisterer sammen innenfor ulike multidimensjonale systemer hvor noen oppfatninger er mer sentrale enn andre, og noen kan være selvmotsigende, som videre kan forklare noe av årsaken til at læreres oppfatninger ikke alltid er stabile. En annen årsak som kan påvirke lærerens oppfatning er tro på egen mestringsevne (Buehl & Beck, 2015, s. 75).

2.3.3 Eksterne faktorer

Eksterne faktorer er faktorer i miljøet som kan fremme eller være til hinder for at lærere underviser etter sin oppfatning. Faktorene er i figuren delt inn i nivåer utover i sirkelen etter nærhet til læreren (Buehl & Beck, 2015, s. 73).

Faktorer i klasserommet: Størrelsen på klassen og lærerens tilknytning til klassen, samt klasseledelse kan påvirke i hvilken grad læreren får praktisert etter sin oppfatning.

Skolefaktorer: Ulike skolefaktorer som kan påvirke i hvilken grad læreren får praktisert etter sin oppfatning er tilgjengelige ressurser, ledelse ved skolen, foreldre- og kollegastøtte.

Nasjonale og kommunale faktorer: De eksterne faktorene som muligens er vanskeligst for læreren å påvirke i sin daglige praksis er utdanningspolitikken som styres av nasjonale læreplaner, og kommunale organiseringer. Faktorer som også spiller inn er antall elever i klassen, tester, læreplaner, område, skolekultur og skolepolitikk (Buehl & Beck, 2015, 74-78).

Ifølge Bandura (1986) vil en person justere innsatsen etter det resultatet de forventer av handlingen, og mer sannsynlig handle ut ifra oppfatninger enn av tidligere konsekvenser av handlinger. Hertzog (2011) har gjort en studie i USA, hvor hun studerer undervisningen til tre lærere som underviser barn på 1.trinn som lærer engelsk som andrespråk. En av lærerne som er med i studien lykkes spesielt godt med sin undervisning. For å lykkes med undervisningen når elever skal lære på et andrespråk er det mye forskning som viser at det er viktig å aktivt bruke elevens førstespråk og kultur. Læreren som er med i studien til Hertzog (2011) lykkes svært godt med å lære elevene engelsk som andrespråk, uten å benytte elevens kultur eller førstespråk i sin undervisning. Læreren har en oppfatning av at elevene kun skal bruke engelsk på skolen. Læreren underviser med stillasbygging og bruker konkrete til å støtte opp

i undervisningen, samtidig elevene deltar aktivt i undervisningen. Læreren er selv tospråklig og har en oppfatning om at elevene lærer best på den måten hun selv erfarte, og hun underviser derfor sine elever på samme måte (Hertzog, 2011, s. 197-202). Jeg skrev innledningsvis at forskjellige studier har ulike funn knyttet til forholdet mellom læreres oppfatninger og deres praksis. Disse forskjellene kan forklares med påvirkning av ulike interne og eksterne faktorer, og det er viktig at lærere selv har kunnskap om og er bevisste på de ulike faktorene som kan påvirke deres praksis (Buehl & Beck, 2015, s. 66-81). Senere i oppgaven vil jeg se nærmere på modellen, og eventuelt drøfte interne eller eksterne faktorer som kan fremme eller hemme lærerens oppfatning når elever skal lære å lese på et andrespråk med bruk av rask bokstavprogresjon. Den ytre faktoren som er mest relevant i min studie er at det er bestemt at i kommunen hvor lærerne underviser som deltar i studien, skal bruke rask bokstavprogresjon i begynneropplæringen i lesing på 1. trinn. Andre ytre faktorer som også kan påvirke resultatet er antall elever og ulike utfordringer i klassen. Indre faktorer som kan være relevante er lærerens kunnskap om elever som skal lære å lese på et andrespråk med bruk av rask bokstavprogresjon, og egen opplevelse av mestringsevne med elevgruppen. Videre er også lærerens selvbevissthet og selvrefleksjon til egen praksis relevant.

2.4 FORSKNING PÅ LÆRERES OPPFATNINGER OM TOSPRÅKLIGE ELEVER

I min masteroppgave skal jeg undersøke hvilke oppfatninger lærere har om elever som skal lære å lese på et andrespråk med rask bokstavprogresjon, og dermed blir det viktig å se hva tidligere forskning sier på området. Forskning som undersøker læreres oppfatninger om elever som skal lære å lese på et andrespråk med bruk av rask bokstavprogresjon har jeg ikke klart å finne. Jeg har derfor sett på forskning som ser på læreres oppfatninger om tospråklige elever. Lucas, Villegas og Martin (2015) har gjennomgått funn fra 37 forskjellige studier fra USA som har sett på læreres oppfatninger knyttet til elever med engelsk som andrespråk. (Lukas et al. 2015, s. 453). Et av funnene fra studiene som blir trukket frem er fra Manner et al. (2010). Studien er fra North Carolina, og det er der som i store deler av verden et økende antall elever som har et annet førstespråk enn skolens opplæringsspråk, og lærere har derfor behov for eksplisitt kunnskap i hvordan de skal undervise tospråklige elever. Flesteparten av lærerne som deltar i studien rapporterer at de ikke har nok kunnskap til å undervise elever som har engelsk som andrespråk (Lucas et al. 2015, s. 454; Rodriguez et al. 2010, s. 132). I USA har det blitt satt mer søkelys på læringsutbytte til elever med engelsk som andrespråk, både på

grunn av økning i elevantall og at mange av elevene dropper ut av skolen. I en studie hvor det deltar 102 forskjellige lærere rapporterer flere av lærerne at de føler seg utilstrekkelige, og at de mangler nødvendig verktøy, og tid til å identifisere behov til tospråklige elever. Det var i studien en større prosentandel av tospråklige lærere som var mindre, eller ikke kvalifiserte enn noen av de andre gruppene av lærere som deltok i studien. En av lærerne som deltok rapporterte om kollegaers holdninger til elevene som har engelsk som andrespråk med utsagn som: «They shouldn't be here, send them back to Mexico, etc» (Lucas et al. 2015, s. 457). En spørreundersøkelse fra Virginia hvor trettitre lærere deltok, er mangel på passende læremidler til elever med engelsk som andrespråk en av de faktorene lærerne rapporterer at de mangler (Lucas et al 2015, s. 457; Cho & Reich, 2008, s. 238). Studien til Cho & Reich (2008) indikerer at elever med engelsk som andrespråk lærer både raskere og bedre når de lærer skolespråket og fag samtidig. En av årsakene til funnet kan være at det oppleves som mer meningsfullt. I undervisningen anbefales det å bruke tospråklige bøker og annet materiale som støtter opp om språklæringen. Det er ikke alle skoler som har slike læremidler tilgjengelige, men en annen måte å støtte opp om språklæringen er å bruke konkreter og bilder. Lærere som har tospråklige elever, må analysere og tenke gjennom sitt eget språk og undervisningsmateriell. Elever som sitter organisert i par som læringspartnere kan stimulere tospråklige elever til å være aktive og bruke språket (Cho & Reich, 2008, s. 236-239). Flere av lærerne i studien til Cho & Christenbury (2009) har den oppfatningen at det er vanskelig å kommunisere både med tospråklige elever, og deres familier (Lucas et al. 2015, s. 457; O'Brien, 2011, s. 23). Det er også lærere som har stereotype oppfatninger om at elever som har engelsk som andrespråk er late, og ikke er villige til å gjøre den innsatsen som trengs. De setter søkelys på elevenes manglende språk på skolespråket, istedenfor å vurdere førstespråket til elevene og se på tospråklighet som en ressurs. Det er også studier som finner at lærere har en oppfatning om at tospråklige elever generelt jobber hardt, og er motiverte (Lucas et al. 2015, s. 457). Karabenick & Noda (2004) gjorde en spørreundersøkelse hvor de undersøkte læreres oppfatninger til å ha tospråklige elever i vanlige klasser. Over 70 % av lærerne svarte at de generelt er positive til å ha tospråklige elever inkludert i vanlige klasser, men under halvparten av de samme lærerne var ikke like positive til å ha tospråklige elever i sin egen klasse (Lucas et al. 2015, s. 457; Karabenick & Noda, 2004, s. 55). Lærernes oppfatninger og holdninger er betydningsfulle da de kan påvirke lærernes motivasjon og engasjement, som videre kan påvirke elevenes motivasjon og prestasjon. Lærere som har lave forventninger til elevene kan bidra til at eleven lærer mindre, og i verste fall føre til det som kalles selvoppfyllende profeti. Det er et samsvar mellom lærerne i studien som er positive til å ha

tospråklige elever inkludert i egen klasse, og opplevelse av å mestre å undervise elevgruppen. For at flere lærere skal oppleve at de mestrer og undervise i klasser med tospråklige elever er det viktig at lærerne får tilbud om nødvendig kompetanse og ressurser slik at de får motivasjon og selvtillit til å undervise klasser som også inkluderer tospråklige elever. Dette er tiltak som videre kan føre til positive holdninger til elevgruppen (Lucas et al. 2015, s. 457; Karabenick & Noda 2004, 44-73). De ulike funnene finner at det er vanskelige aspekter knyttet til læreres oppfatninger og elever med et annet førstespråk enn skolens opplæringspråk. Noen lærere føler at de ikke har den kunnskapen de trenger, og har derfor et negativt syn på tospråklige elever og ønsker ikke å ha disse i sin klasse. Det er også lærere som ikke er interessert i å tilegne seg kunnskap slik at de er bedre rustet til å møte elevgruppens ulike behov. Læreres oppfatninger knyttet til å ha tospråklige elever innlemmet i egen klasse varierer fra positive lærere som opplever at de mestrer, til lærere som opplever ulike utfordringer som at de har for få ressurser, eller at de har et negativt syn på elevgruppen (Lukas et al. 2015, s. 462; O'Brien, 2011, s. 23). Lærere som har elever som skal lære å lese på et andrespråk må ha tro på at alle barn kan lære, og omsorgsfulle lærere må aktivt stimulere elevenes evner og potensiale, samtidig som de reflekterer over egne holdninger og oppfatninger (Lukas et al. 2015, s. 453-454). Det er grunn til å forsiktig antyde at dette kan overføres til tospråklige elever som skal lære bokstavene i et raskt tempo, og at lærerne kan undervurderer disse elevene.

3.0 FORSKNINGSMETODE

I denne delen vil jeg redegjøre for mitt vitenskapsteoretiske utgangspunkt og valg av metode. Jeg skriver først i kapittelet om mitt valg av kvalitativ forskningsmetode med opprinnelse i fenomenologi som vitenskapsteori. Deretter presenterer jeg undersøkelsen og grunnlaget for utvalg av informanter. Jeg vil deretter presentere prosessen med transkripsjonen av intervjuene, og til slutt analyserer jeg data og avslutter kapitelet med å redegjøre for undersøkelsens validitet.

Målet med studien er å se på rask bokstavprogresjon i begynneropplæringen når elever skal lære å lese på et andrespråk. Tidligere har det vært lite forskning på hvor lang tid lærerne har brukt på innlæringen av bokstavene, bokstavprogresjon i begynneropplæringen i lesing på 1. trinn (Jones & Reutzel, 2012, s. 451; Sunde et al. 2020). Jeg har som jeg skrev i kapitel 1.2 ikke lyktes i mitt arbeid med masteroppgaven å finne forskning som spesifikt undersøker rask bokstavprogresjon i begynneropplæringen i lesing når elevene skal lære å lese på et andrespråk. Jeg har søkt i databasene Google Scholar, Eric, Education source og Academic Search Premier etter forskning med søkeordene: Learning to read in a second language with fast letters, Learning to read in a second language with rapid letters og pace of letter instructions. Studien tar utgangspunkt i fem semistrukturert intervju med lærere som jobber på småskoletrinnet. For å undersøke problemstillingen har jeg vurdert at en kvalitativ metode er den beste måten å få svar på problemstillingen til min studie, og jeg har derfor benyttet denne forskningsmetoden; en metode som kan føre til dypere kunnskap på problemstillingen (Kleven & Hjordemaal 2018, s. 22).

3.1 KVALITATIV TILNÆRMING

Metoder i samfunnsfaglig forskning skiller mellom kvalitative og kvantitative metoder. Metodene er forskjellige både ved hvordan data blir samlet inn, og hvordan den videre analyse og bearbeidelse av dataene utføres (Johannesen et al. 2011, s.35). Det finnes ikke en klar definisjon på kvalitativ forskning, og det er vanlig å beskrive kvalitativ som det motsatte av kvantitativ forskning. I kvalitativ forskning ønsker forskeren å beskrive, få innsikt, belyse eller tolke menneskelige erfarings kvaliteter, forskningens hvordan (Brinkmann & Tangaard, 2012, s. 11).

«Når forskning er kvalitativ, betyr det vanligvis at man interesserer seg for *hvordan* noe gjøres, sies, oppleves, framstår eller utvikles. Man er f.eks. opptatt av å beskrive, forstå, fortolke eller dekonstruere den menneskelige erfarings kvaliteter. I *kvantitativ* forskning er det å undersøke *hvor mye* som finnes av noe, som er viktig» (Brinkmann & Tangaard 2012 s. 11).

Jeg har benyttet en kvalitativ metode for å få innsikt i deltakernes erfaringer og refleksjoner for å være til stede i intervju situasjonen, og ha mulighet til å eventuelt kunne utforske informantenes ytringer (Ringdal, 2013). Kvalitative metoder er særskilt egnet når det skal forskes på fenomener som er lite kjent og forsket på, og som man ønsker å forstå bedre (Christoffersen, Johannesen & Tuft 2011, s. 36). Jeg bruker en kvalitativ metode hvor jeg som forsker går i dybden på tekstlige beskrivelser (Thagaard 2018, s. 24). Videre forsøker jeg å forstå informantenes perspektiver, men egne erfaringer kan også påvirke forskningsfokus (Postholm, 2010, s. 17).

3.2 VITENSKAPSTEORETISK FORANKRING

I mitt prosjekt skal jeg undersøke lærerens oppfatninger om hva som er god begynneropplæring i lesing for elever som skal lære å lese på et andrespråk med bruk av rask bokstavprogresjon. Jeg vil bruke en fenomenologisk tilnærming for å belyse problemstillingen, som er en metode som ligger under kvalitativ forskning (Kvale & Brinkmann, s. 20 2017). I kvalitativ forskning med utgangspunkt i klasseroms studier, søker man å få innsyn i komplekse handlinger for å gjøre nåværende praksis bedre (Postholm, 2010, s. 37). Jeg ønsket i min masteroppgave å gjøre en inngående studie av hvilke oppfatninger lærere har med bruk av rask bokstavprogresjon når elever skal lære å lese på et andrespråk. Jeg har derfor valgt en fenomenologisk tilnærming slik at jeg kunne få detaljerte og utfyllende data fra informantene. Ved å bruke denne innfallsvinkelen har man mulighet til å få informantene til å utdype spørsmål og videre stille flere oppfølgingsspørsmål som igjen kan føre til mer data, nye funn og uante retninger i studien.

3.2.1 Fenomenologi

«Moustakas (1994) hevder at hensikten med fenomenologisk forskning er å forstå meningsfulle, konkrete relasjoner som er til stede i en erfaring i en bestemt situasjon i en spesifikk kontekst» (Postholm, 2010, s. 43). I en fenomenologisk studie vil innsamlingen av

forskningsdata skje ved hjelp av intervju, og det er en forutsetning at deltakerne har erfaring med fenomenet som er utgangspunkt for studien (Postholm, 2010, s. 36). Forskeren prøver å finne ut av informantenes subjektive opplevelser og tolkninger av fenomenet det blir forsket på (Tjora 2017). Når forskeren skal analysere datamaterialet i fenomenologiske intervjustudier bør man få faktiske og livsnære skildringer (Brinkmann & Tangaard, 2012, s. 37).

3.3 INTERVJU SOM KVALITATIV METODE

Det har vært en prosess med mye refleksjon å velge metode til min oppgave. Innenfor human- og samfunnsvitenskapene er intervju en metode som er brukt for å få kunnskap og innsikt i menneskers erfaringer, anskuelser og livshistorier, og som har blitt en svært vanlig metode for å samle inn forskningsdata. Innenfor enkelte fagområder er intervju som forskningsmetode den viktigste metoden for å innhente empiri (Tangaard & Brinkmann, 2012, s. 17). I kvalitativ forskning er det vanligvis en nærhet mellom forskeren og de det forskes på, som i en intervjusituasjon. Dette gjør kvalitativ forskning spennende, men denne nærheten kan også føre til utfordringer som ikke alltid kan forutsees på forhånd. Kanskje må valg av teorier som ligger til grunn revurderes etter møte med feltet (Tjora, 2017, s. 15). En intervjuundersøkelse gir meg som forsker en mulighet til å inngående studere et fenomen ut ifra intervjupersonenes forståelse av bestemte begivenheter, situasjoner eller fenomener i deres liv (Tangaard & Brinkmann, 2012, s. 20). Jeg har derfor valgt å ta utgangspunkt i et fenomenologisk perspektiv.

3.3.1 Semistrukturert intervju og intervjuguiden

Innsamling av data gjennom forskningsintervju i en fenomenologisk studie kan være alt fra tre til tjuefem. Dette kommer an på studiens omfang og tidsramme. (Postholm, 2010, s. 43). Tangaard & Brinkmann anbefaler å gjennomføre færre intervjuer og deretter analysere disse grundig, istedenfor å utføre mange intervjuer som kan føre til for mye data som det kan bli vanskelig å få oversikt over. (Tangaard & Brinkmann 2012, 20). Jeg har i min studie intervjuet fem lærere som har meldt seg som frivillige deltakere ut fra erfaring og engasjement utfra emnet.

Jeg har som datainnsamlingsmetode valgt semistrukturerte intervju, en metode som innhenter detaljerte fremstillinger av data. Kvale & Brinkmann (2012) beskriver forskningsintervjuet som en dialog med en bestemt form og hensikt (Kvale & Brinkmann, 2012).

Det er i alle forskningsprosjekter som benytter semistrukturerte intervju som metode nødvendig å utforme en intervjuguide som dekker de vesentlige emnene studien skal gå nærmere inn på. Det er viktig at jeg under de semistrukturerte intervjuene er godt forberedt faglig og tilpasningsdyktig i intervjusituasjonen, slik at jeg klarer å følge opp eventuelle oppfølgingsspørsmål (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 44). Videre skal alle temaer og spørsmål i intervjuguiden ha en sammenheng med problemstillingen (Dalen 2013, s.26). En forskers agenda bør være teoretisk begrunnet, og er nødvendig for å lage gode spørsmål til intervjuguiden. En godt forberedt intervjuguide behøver ikke å følges bokstavelig, men intervjueren kan være kreativ innenfor studiets rammer og følge opp eventuelle historier som kan dukke opp underveis i intervjuene (Brinkmann & Tangaard 2012, s. 28).

3.3.2 Valg av informanter

Når det skal velges personer til en kvalitativ studie som benytter intervju som metode, er utvalget relativt lite. Jeg har derfor hatt flere kriterier til valg av intervjupersoner som er relevante for problemstillingen, slik at intervjupersonene som er valgt til studien har kunnskap som er hensiktsmessige for min problemstilling (Thagaard 2018, s. 54). Det er viktig at personene som velges ut til prosjektet har erfaring og kunnskap knyttet til problemstillingen, for å kunne bidra med nyttig informasjon knyttet til forskningen (Johannessen et al. 2011, s. 107). Når utvalget av intervjupersoner er hensiktsmessige for problemstillingen, vil det bidra til å fremme forståelsen for det fenomenet som skal studeres (Thagaard 2018, s. 54).

Hvor mange intervjuer det er behov for er avhengig av problemstillingen. I prosjekter som skal beskrive en arbeidsprosess kan ett intervju være nok, men undersøkelser som skal forske på menneskers opplevelser bør ha flere intervjuer for å få troverdige funn (Ringdal, 2018, s. 243).

Jeg har brukt kriteriebasert utvelgning av informantene. Kriteriebasert utvelgning krever at forskeren har kunnskap om kompetanse og tradisjon i fenomenet som studeres (Dalen 2013, s. 47). I min studie var utvelgelseskriteriene lærere med erfaring fra begynneropplæring i lesing på 1. trinn med bruk av rask og tradisjonell bokstavprogresjon og elever som skal lære å lese

på et andrespråk. For å rekruttere informanter fikk jeg hjelp fra ledelsen ved skolen jeg jobber på som sendte informasjon om min masteroppgave og utvelgelseskriteriene for informantene som jeg ønsket å komme i kontakt med (Vedlegg 2).

3.4 INNSAMLING AV DATA

Jeg har i mitt forskningsprosjekt valgt semistrukturert intervju, også kalt delvis strukturert intervju. Det vil si at jeg på forhånd har utarbeidet en intervjuguide som intervjuene tar utgangspunktet i. Spørsmålene i intervjuguiden er utarbeidet ut ifra det teoretiske rammeverket som ligger til grunn for oppgaven, og spørsmålene vil derfor være utgangspunkt for studiens analyse og konklusjon. Strukturen i de ulike intervjuene variere i hvilken rekkefølge temaer og spørsmålene blir stilt, samt hvilke oppfølgingsspørsmål som blir stilt i de ulike intervjuene i samme undersøkelse (Johannessen et. al s.145). Intervjuet kan beskrives som informantens formidling av sine synspunkter. Et semistrukturert intervju skal derfor sette søkelys på intervjupersonens opplevelser. Jeg har som lærer erfaring med både tradisjonell og rask bokstavprogresjon og elever som skal lære å lese på et andrespråk, men under gjennomføringen av intervjuene er det viktig å holde egne oppfatninger knyttet til emnet og problemstillingen utenfor. Under intervjuene er det viktig å følge med på, og gi respons for det informantene forteller (Dalen 2013, s. 32).

Alle intervjuene i min undersøkelse ble gjennomført individuelt, og på grunn av det spesielle året vi har vært igjennom, samt kommunens anbefalinger knyttet opp mott smittevern, har alle intervjuer blitt gjennomført på Teams. Alle lærerne som deltar i undersøkelsen, er anonyme.

Før intervjuprosessen av de fem lærerne startet, ble det gjort et prøveintervju av en kollega på Teams. Det var nyttig særlig med tanke på å teste lydopptak med bruk av nettskjema over Teams. Jeg fant i prøveintervjuet ut at lyd kvaliteten ble best når volumet på både skjerm og telefon var på nesten full styrke. Det var også nyttig å trene på å gjennomføre et intervju digitalt med tanke på hvor krevende jeg opplevde intervjusituasjonen, fokusering og å holde konsentrasjonen. Videre fant jeg ut etter prøveintervjuet at det var viktig å gi intervjupersonene spørsmålene på forhånd fordi prøveinformanten uttrykte at hun gjerne skulle tenkt igjennom spørsmålene på forhånd. Jeg øvde på å transkribere en del av prøveintervjuet og fant ut at det var lurt å be intervjuobjektene snakke langsomt og tydelig, for å senere gjøre det lettere å transkribere intervjuene.

Et intervju er basert på menneskelige relasjoner, og den samhandlingen som skjer mellom forsker og intervjuperson er betydningsfull for den kunnskap man oppnår. For å få en god start på intervjuet er det viktig at intervjuprosjektets tema handler om noe som intervjupersonene trenger å vite mer om, og som de opplever som nyttig og interessant (Brinkmann & Tangaard, 2012, s. 22).

Jeg brukte, som tidligere beskrevet, en intervjuguide som innledningsvis begynte med spørsmål om informantene, deretter oppbygd med temaene bokstavprogresjon, lesemetodikk, erfaring med å undervise tospråklige elever i lesing og avslutningsvis læreres oppfatninger. Under gjennomføringen av intervjuene for å få en undersøkelse og data som ikke spriker i for mange retninger, og hvor de ulike lærernes svar kan sees opp mot hverandre (Vedlegg nr. 2). Samtidig er det mulig ved et semistrukturert intervju å være kreativ og avvike fra intervjuguiden dersom informantene forteller en historie man ønsker å utforske ytterligere (Brinkmann & Tangaard 2012, s. 24). Alle informantene fikk i forkant informasjon om studien, intervjuguiden og samtykket til å delta. Informantene fikk også informasjon om at de når som helst kan trekke seg fra studien (Vedlegg 2). Jeg innledet intervjuene med å fortelle litt om meg selv, hvem jeg er og utvalgskriteriene for utvalg av informantene. Videre beskrev jeg hva som skal skje med materialet, og at oppgaven eventuelt vil bli publisert (Dalen 2013, s. 35).

Nedenfor er det en oversikt over de intervjuene som er gjennomført.

Informanter	Dato	Lengde på intervju
Lærer 1	11.02.2021	29 minutter
Lærer 2	12.02.2021	28 minutter
Lærer 3	15.02.2021	29 minutter
Lærer 4	16.02.2021	43 minutter
Lærer 5	18.02.2021	33 minutter

Empiri forklarer virkeligheten utfra erfaringer, ikke syning. Videre er det ikke mulig å beskrive den fulle og hele virkeligheten, men kun et utsnitt av den (Christoffersen et al. 2011, s. 40). Arbeidet med å analysere datamaterialet kan beskrives som å bryte ned materialet til

små enkeltdele, for deretter å sette materialet sammen igjen til en større del (Brinkmann & Tanggaard 2012 s. 37).

«All forståelse er bestemt av en førforståelse eller forståelseshorisont» (Wormnæs, 1996 hentet fra Dalen 2013 s.16). Forskeren vil alltid ha en slik førforståelse som innebærer både meninger og tanker om fenomenet som skal undersøkes i sitt møte med intervjuinformantene. Det er viktig i intervjusituasjonen at forskeren bruker sin førforståelse på en måte som fører til maksimal forståelse av informantens syn og ytringer. Videre i prosessen når datamaterialet skal bearbeides og fortolkes, er bevisstheten rundt egen førforståelse også viktig i arbeidet med å se etter mulig teoriutvikling og funn i datamaterialet (Dalen 2013, s. 16).

3.4.1 Transkripsjon

Når et intervju skal transkriberes kan det forklares med at de muntlige ordene skal oversettes til skriftlig form. Det er en ferdighet å få nedskrevet det vitale muntlige språket og låse det fast med nedskrevne ord. Når det muntlige språket skal skrives ned er det ikke lett å vite når en setning slutter og du skal sette punktum, fordi setningene flyter i sammen (Brinkmann & Tanggaard 2012, s. 34).

Ved transkribering av intervju er det viktig å skrive ned i detalj det som blir sagt. Hvis intervjuobjektet gjentar ord kan det ha flere betydninger, og det er viktig å ha hele sammenhengen. Det er viktig å transkribere alt som intervjuobjektene sier. Selv om ingen prater i fullstendige setninger og med tegnsetting, så vil en transkribering av ord for ord, gjerne med forklaringer på eventuelle pauser, latter og lignende, raskt ta intervjueren tilbake til intervjuet når jobben med å analysere dataene begynner. (Tjora 2017, s. 174). Jeg har i min transkribering valgt en tilnærming veldig lik Gail Jeffersons system og har skrevet tett opp mot det talte ord (Brinkmann & Tanggaard 2012, s. 34). Transkriberingen av intervjuene, som varte mellom 35 og 45 minutter, tok derfor svært lang tid. Det er et fortrinn at den som har gjennomført intervjuene transkriberer dem, da det er lettere for den som gjennomførte intervjuene i etterkant å høre nøyaktig ordlyd. Samtidig er det en fordel å transkribere intervjuene kort tid etter at de er gjennomført, mens de fortsatt er frisk i minne hos intervjueren. (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s. 34). Jeg transkriberte alle intervjuene kort tid etter gjennomførelsen og det er en fordel slik at jeg blir godt kjent med materialet og får ideer

til hvordan gå videre med analysedelen. Når jeg transkriberte intervjuene var jeg nøye med å kontrollere teksten opp mot lydfilene (Dalen 2013, s. 55).

3.4.2 Analyse og tolkning av datamaterialet

En analyse av datamaterialet i en kvalitativ studie skal gi lesere ny viten og innsikt i temaet det forskes på uten selv å måtte gå gjennom dataene (Tjora 2017, s. 195). Videre er det viktig at forskeren er bevisst sine antagelser om fenomenet han eller hun skal forske på, og at det ikke påvirker analyseprosessen (Postholm, 2010, s. 87). En god analyse av data i en kvalitativ studie krever evne til å være systematisk og ha sensitivitet for å finne nyanser i datamaterialet (Tjora 2017, s. 195).

Å analysere forskningsintervju innebærer å se etter kategorier og sammenhenger. Under intervjuene fulgte jeg intervjuguiden som er delt inn i temaer med spørsmål, som jeg deretter tok utgangspunkt i når jeg skulle begynne å analysere dataene. Jeg benyttet intervjuguidens tema med underspørsmål til å ta for meg hvert spørsmål, og sammenlignet så informantenes svar for å få en kategoribasert metode som gir oversikt over datamaterialet. Jeg kategoriserte informantenes svar inn i de ulike temaene bokstavprogresjon, lesemetodikk og å lære å lese på et andrespråk for å kunne belyse og drøfte informantenes svar opp mot hverandre og teori. I studien, som er fenomenologisk, analyserer jeg meningsinnholdet hvor jeg leter etter en dypere betydning av intervjupersonenes svar. På denne måten har jeg i fortolkningsprosessen startet med å gjøre meg kjent med, og få et helhetlig inntrykk av datamaterialet ved å lese gjennom alle intervjuene, for så å søke etter betydningsfulle temaer (Tjora 2017, s195).

Alle informantene som deltok i studien, har fått tilbud om å lese gjennom transkriberingen av intervjuene.

3.4.3 Validitet

Forskningsresultater vil alltid være komplekse og sammensatt av en grad av usikkerhet (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 12). Validiteten til en studie vil si i hvilken grad det er sammenheng mellom den teoretiske definisjonen av et begrep og den operasjonelle definisjonen på en bestemt prøve eller i hvordan problemstillingen er formulert. Validitet kan derfor defineres med at det er sammenheng blant teoretiske begreper og tilsiktet operasjonalisering (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 96). Flere av informantene som deltok i

studien har tidligere vært mine kollegaer, og er kollegaer på den skolen jeg jobber i dag. Det kan være en svakhet i studien at jeg skal undersøke kollegaers undervisningspraksis, men argumentene for dette har vært å velge ut informanter til studien som jeg på forhånd vet har mye erfaring og kunnskap om oppgavens forskningsspørsmål, og at forskningsresultatet vil ha overføring til andre situasjoner enn i min undersøkelse. Mine kollegaer er også informanter som deltok i undersøkelsen som fører til resultater, og som igjen har en ytre validitet (Kleven & Hjordemaal 2018, s. 135). I en studie som har intervju som metode er det informantenes personlige ord og fortellinger som utgjør materialet, og som er grunnlaget for videre tolkning og analyse. Det er derfor viktig at materialet er inngående og betydningsfullt for det som skal undersøkes. Spørsmål som er aktuelle og belyser problemstillingen bidrar til å styrke validiteten på undersøkelsen. Et prøveintervju er nyttig, intervjusituasjonen og eventuelt teknisk utstyr bør prøves ut på forhånd slik at eventuelle justeringer kan gjøres i forkant (Dalen 2013, s. 97). Etter at intervjuene er gjennomført er det god praksis at intervjueren i etterkant gjennomgår intervjuet i hodet. Da kan det være lurt å skrive ned eventuelle svakheter ved intervjuet. Var det spørsmål som burde vært stilt, og hvordan kunne intervjupersonens kroppsspråk tolkes (Ringdal, 2018, s. 245).

I den videre tolkningen har jeg prøvd å finne indre sammenhenger i materialet for å oppnå, i prosessen, en dypere forståelse av hva lærere oppfatter som god begynneropplæring i lesing for elever som skal lære å lese på et andrespråk (Dalen 2013, s. 98).

Lærerne som deltok i undersøkelsen speiler nødvendigvis ikke den oppfatningen de fleste lærere har, eller en sannhet. I undersøkelsen min blir fem lærere intervjuet. En svakhet ved kvalitative undersøkelser er at det er få informanter, og det kan være grunn til å tro at informantene som meldte seg til prosjektet er lærere som er spesielt trygge i sin kunnskap og ferdigheter knyttet til å ha elever som skal lære å lese på et andrespråk. Ingen av lærerne i min undersøkelse opplevde at de ikke mestret å undervise, eller å tilrettelegge for elever som har norsk som sitt andrespråk.

3.5 ETISKE BETRAKTNINGER

I arbeidet med masteroppgaven, som er et forskningsprosjekt, er det mange etiske hensyn som forskeren må reflektere over. De forskningsetiske retningslinjene fra Den nasjonale forskningsetiske komitè for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) presiserer at det er

forskeren selv som er ansvarlig for at forskningen blir utført på en etisk og pålitelig måte i henhold til retningslinjene. Jeg har gjennom hele arbeidet med masteroppgaven anvendt de forskningsetiske retningslinjene fra NESH (NESH 2016).

Deltagelse i et forskningsprosjekt skal være frivillig og intervjupersonene skal på forhånd informeres om formålet og hovedtrekkene ved forskningsprosjektet (NESH, 2016). Jeg sendte derfor i forkant av intervjuene informasjon og formål om studien til rektor ved alle skolene i kommunen, som videre hjalp meg med å komme i kontakt med deltakere til prosjektet. Jeg informerte også om at jeg ville bruke lydopptak, og at alle opplysninger ville bli behandlet konfidensielt, lagret sikkert og alt materialet ville bli slettet når forskningsprosjektet er avsluttet. Før selve intervjuene sendte jeg på nytt informasjonsbrevet sammen med intervjuguiden til lærerne som var villige til å delta i min studie. Informasjon som blir samlet inn i forbindelse med forskningsprosjekt skal anonymiseres slik at deltakelse blir konfidensielt. Alle intervjuene ble som tidligere nevnt gjennomført på Teams på grunn av lokale smittevernregler i den perioden intervjuene ble gjennomført. Jeg benyttet lydopptak under intervjuene, og søkte derfor NSD om tillatelse til prosjektet. For å sikre informantenes personvern, og sikker lagring av lydopptakene brukte jeg lagringstjenesten UIO Nettskjema som overfører dataene direkte til TSD. Jeg gjentok før intervjuene med informantene at alle deltakere er anonyme (NESH, 2016). Det var viktig at alle informantene ble opplyst om at all informasjon de gav ble behandlet konfidensielt. Det var også viktig at personvernreglene ble fulgt gjennom hele prosjektet slik at ingen konfidensiell informasjon kom på avveie. De transkriberte intervjuene ble anonymisert før de ble skrevet ut, og lagret på Høgskolen i Østfolds skylagringstjeneste Office365.

4.0 RESULTATER FRA FORSKNINGSINTERVJUENE

4.1 OPPBYGGING AV DENNE DELEN

I dette kapittelet vil jeg presentere mine funn fra forskningsintervjuene, videre sammenligner jeg mine funn og referer til tidligere forskning. Bakgrunnen for studien har vært å utforske følgende problemstilling: *Hvilken oppfatning og erfaring har lærere om hva som kjennetegner god begynneropplæring i lesing på 1. trinn for elever som skal lære å lese på et andrespråk med rask bokstavprogresjon?* I kapittelet vil studiens forskningsfunn presenteres utfra de tre forskningsspørsmålene:

- 1) Hvilken oppfatning og erfaring har lærere om hva som kjennetegner god begynneropplæring i lesing på 1. trinn med bruk av rask bokstavprogresjon?
- 2) Hvilken oppfatning og erfaring har lærere om hva som kjennetegner god begynneropplæring i lesing på 1. trinn for elever som skal lære å lese på et andrespråk?
- 3) Hvilken oppfatning og erfaring har lærere om god begynneropplæring i lesing på 1. trinn for elever som skal lære å lese på et andrespråk med rask bokstavprogresjon?

Som jeg har skrevet tidligere har jeg i studien intervjuet fem lærere fra tre forskjellige skoler som ligger i samme kommune. Alle lærerne jobber som kontaktlærere på småskoletrinnet og har erfaring med å undervise elevene i å lese med både tradisjonell og rask bokstavprogresjon, og erfaring med elever som skal lære å lese på et andrespråk. Dette var også utvalgsriterier for å være med i studien. Når resultatene blir presentert vil de ulike lærerne bli presentert med tallbenevning fra 1-5. De vil bli referert til som Lærer 1, Lærer 2 osv. (Tabell 1). Flere av informantenes svar er på noen av spørsmålene sammenfallende, der hvor dette skjer blir det presisert.

4.2 PRESENTASJON AV LÆRERNE

Lærer 1 jobber som kontaktlærer på småskoletrinnet, og har jobbet som lærer i sju år. Lærer 1 er utdannet førskolelærer med videreutdanning. Hun har erfaring fra flere skoler i samme kommune og har mange års erfaring med begynneropplæring på 1. trinn.

Lærer 2 jobber som kontaktlærer på småskoletrinnet, og har jobbet som lærer i sju år. Hun er utdannet adjunkt med opprykk. Hun har fire års erfaring med begynneropplæring på 1. trinn.

Lærer 3 jobber som kontaktlærer på småskoletrinnet, og har jobbet som lærer i over tjue år. Hun er utdannet førskolelærer, og har i tillegg flere videreutdannelser, blant annet Norsk 1-7. Hun har jobbet ved flere barneskoler i forskjellige kommuner, og har mange års erfaring med begynneropplæring i lesing på 1. trinn.

Lærer 4 jobber som kontaktlærer på småskoletrinnet. Hun har også jobbet som lærer i over tjue år. Hun er utdannet allmennlærer med videreutdanning og er lektor med opprykk, og er allmennlærer i bunn. Hun har erfaring fra skoler i flere kommuner og har mange års erfaring med begynneropplæring på 1. trinn.

Lærer 5 har mange års erfaring som kontaktlærer på småtrinnet, og som lærer i særskilt norsk. Hun har 28 års erfaring som lærer, utdannet førskolelærer med forskjellige videreutdanninger blant annet lesing for lærere 1-4 trinn. Hun har mange års erfaring fra begynneropplæring i lesing på 1. trinn.

4.3 HVILKEN OPPFATNING OG ERFARING HAR LÆRERE OM HVA SOM KJENNETEGNER GOD BEGYNNEROPPLÆRING I LESING PÅ 1. TRINN MED BRUK AV RASK BOKSTAVPROGRESJON?

I kommunen hvor lærerne som deltar i studien jobber, er det forankret i Språk- lese- og skriveopplæringsplanen at det i leseopplæringen på 1. trinn skal benyttes rask bokstavprogresjon. For å få en forståelse av lærernes egne oppfatninger og erfaringer om hva som kjennetegner god begynneropplæring i lesing, ble informantene først spurt om hvor mange bokstaver de introduserer i uken, og hvor mange minutter de bruker på selve introduksjonen. Alle lærerne forteller at de introduserer to eller flere bokstaver i uken, som samsvarer med kommunens Språk-, lese- og skriveopplæringsplan. Lærer 1 starter året med å introdusere to bokstaver i uken, og øker etter en stund til tre bokstaver i uken. De andre lærerne som var med i undersøkelsen introduserer to bokstaver i uken gjennom hele året, med noen unntak som jeg vil utdype nærmere. Når lærere bruker rask bokstavprogresjon kan antall bokstaver i uken variere fra to til fem bokstaver, som jeg har skrevet om i kapittel 2.22. Det er en variasjon i hvordan lærerne organiserer bokstavpresentasjonene. Lærer 3 presiserer at hun først presenterer bokstaven med bokstavnavn og lyd, og deretter bruker hun konsekvent bare bokstavens lyd. Hun bruker deretter konsekvent bokstavens lyd fordi bokstavens navn er noe forskjellig fra lyden, og det er lydene elevene bruker når de leser. Hun forklarer valget også ut

fra at det tar for mye tid om hun også skal benytte både bokstavens navn og lyd. Lærer 2 introduserer begge bokstavene for elevene i starten av uken, og bruker deretter resten av uken til å jobbe med dem. De andre lærerne som var med i undersøkelsen forteller at de introduserer bokstavene på forskjellige dager. Første bokstav på mandag, og neste bokstav på onsdag. Lærer 4 forklarer at hun bruker rask bokstavprogresjon fordi det er bestemt sentralt i kommunen, og beskrevet i Språk-, lese- og skriveopplæringsplanen. Alle lærerne som deltar i undersøkelsen jobber i samme kommune, så selv om ikke alle lærerne nevner kommunens plan, er den gjeldene for alle informantene som deltar i studien. Lærer 5 var med og skrev kommunens siste Språk-, lese- og skriveopplæringsplan. Hun forteller at det var mye diskusjon innad i gruppen om kommunen skulle fortsette med en bokstav i uken, eller begynne å introdusere flere bokstaver. Det ble til slutt vedtatt at kommunen skulle begynne med rask bokstavprogresjon. Hun tenker selv at hun ikke har merket noen forskjell på elevenes læringsutbytte om de lærer en eller flere bokstaver i uken. Hun er den læreren som deltar i studien som har lengst erfaring med begynneropplæring på 1. trinn, men hun presiserer selv at hun har kort erfaring med rask bokstavprogresjon. Hun har allikevel ikke mindre erfaring enn de andre lærerne som deltar med rask bokstavprogresjon, men hun vurderer antagelig erfaringen ut fra hennes mange år hvor hun har lært elever på 1. trinn å lese med tradisjonell bokstavprogresjon. Hun har en annen oppfatning av elevenes læringsutbytte med bruk av rask bokstavprogresjon som metode, enn de andre lærerne som deltok i studien. Som nevnt under punkt 2.1.2 viser nyere forskning til flere fordeler ved å introdusere bokstavene raskere i begynneropplæringen. En av fordelene som trekkes frem med rask bokstavprogresjon er at elever som sliter i begynneropplæringen i lesingen blir oppdaget raskere, samt at elevene tidligere kan gjøre varierte lese- og skriveoppgaver.

Selv om alle lærerne benyttet rask bokstavprogresjon var det variasjon i hvordan de organiserte opplæringen i alt fra å starte med to bokstaver, til videre å øke til flere. Enten en bokstav to ganger i uken, eller å starte uken med to nye bokstaver. Videre er et funn i studien at to av lærerne vurderer fortløpende bokstavprogresjon i forhold til elevenes progresjon, og når de vurderer det som nødvendig i forhold til enkeltelever eller hele klassen, veksler mellom en og to bokstaver i uken. Det er i prinsippet å veksle mellom tradisjonell og rask bokstavprogresjon. Selv om lærerne i studien rapporterer at de benytter rask bokstavprogresjon, er det derfor allikevel flere av lærerne som i perioder med hele klassen, eller som tilpasning til enkeltelever benytter tradisjonell bokstavprogresjon. Det kan være ulike årsaker til som jeg utdyper nærmere i kapittel 5, forskningsfunn.

Hvor lang tid lærerne bruker på å introdusere bokstavene varierer fra fem minutter, og opp til 30-40 minutter. Lærer 1 forteller at hun bruker en fast bokstavmeny, der hun introduserer bokstav, lyd, viser en film. Deretter former elevene bokstaven i luften og på ryggen til hverandre, og dette bruker hun ikke lengre enn fem minutter på. Hun forteller at hun opplever at elevene er veldig ivrige på å komme i gang med å jobbe selv med bokstaven, og at introduksjonen av bokstaven derfor ikke bør ta for lang tid. Lærer 2 og 4 svarer 15-20 minutter, lærer 3 og 5 bruker 20-30 minutter. Lærer 3, som er en av to lærere som bruker lengst tid på å introduksjonen av bokstavene, forteller at elevene begynner samtidig å forme og modellere bokstavene på ulike måter og skrive dem. Hun forteller at det samtidig er viktig å fokusere på at elevene lærer riktig blyantgrep. Hun presiserer at vi ikke må glemme skrivingen for at elevene skal bli habile og nøyaktige lesere. Hun har 23 elever og forteller at hun er opptatt av at alle elevene skal få lov til å være med, og at hun derfor kan bruke 30-40 minutter på selve introduksjonen av bokstaven/lyden. I leseopplæringen bør hovedfokuset være på å bruke bokstavene til meningsfulle lese og skriveoppgaver. Det er viktig at elevene tidlig får ulike lese og skriveaktiviteter, som aktiviteter hvor elevene skal finne mening eller å kommunisere med tekst. En variert begynneropplæring i lesing som ikke bruker for mye tid på aktiviteter som å forme bokstaver, utfyllingsoppgaver og lesetreningsark slik at elevene opplever at de øver kun for å øve. Hun er ikke en av lærerne som bruker timer i andre fag til leseopplæringen, så funnet samsvarer ikke med lærerne som etter innføring av rask bokstavprogresjon bruker tid i andre fag for å rekke å introdusere to bokstaver i uken. Lærer 1 bruker under 15 minutter på den første introduksjonen og lærer 2 og 4 bruker mellom 15-20 minutter. Lærer 1 synes det generelt er lettere å tilpasse begynneropplæringen for de elevene som ikke kan lese ved skolestart. Det er flere år siden hun har undervist med tradisjonell bokstavopplæring, men hun tenker i dag at det tidligere må ha vært kjedelig for elevene når de jobbet med en bokstav i en hel uke. I kommunen hvor informantene underviser har alle elevene eget læringsbrett. Lærer 2 og lærer 5 forteller at de bruker flere ulike apper på læringsbrettet for å tilpasse undervisningen til hver enkelt elev. En annen grunn til at selve introduksjonen av bokstaven ikke bør vare mer enn 15 minutter, er fordi elevene bør få tid til å raskt komme i gang med motiverende og varierte lese- og skriveoppgaver.

Det neste funnet i studien er at flere av lærerne forteller at de bruker tid til leseopplæringen i andre fag, etter at de startet med rask bokstavprogresjon. Dette forklarer lærerne at de gjør for å få nok tid til bokstavintroduksjonen når bokstavene introduseres raskere. Det er ikke

samsvar i studien mellom hvor lang tid lærerne bruker på selve introduseringen av bokstaven, og tidsbruk til leseopplæringen i andre fag. Jeg vil videre diskutere funnet i kapittel 5. Det kan være grunn til å anta at flere av lærerne med fordel kunne brukt mindre tid på selve introduseringen av bokstaven. Forskningen til Jones et al. (2013) anbefaler å ikke bruke mer enn 15 minutter på selve bokstavintroduksjonen. Det er lærer 4 og lærer 5 som rapporterer tydeligst at de bruker av tiden i andre fag, og dette forklarer jeg mer om i kapittelet «Påvirkning i andre fag.»

Lærer 3 forteller at hun alltid har latt elevene skrive mye i begynneropplæringen i lesing. Elevene har modellert, laget bokstaven i leire, skrevet på ryggen til hverandre, på tavlen og på forskjellige typer ark. Elevene til lærer 2 begynner ikke med å skrive bokstavene før klassen starter med første repetisjonsrunde, men elevene former bokstaven i luften, på ryggen til hverandre osv. Lærer 1 og lærer 5 trekker frem at elevene er ivrige etter å begynne å jobbe med bokstaven, lærer 5 forteller at hun hadde mye samtale rundt bokstaven, og gjerne om det var elever i klassen som hadde bokstaven i navnet sitt. Hun forteller at elevene hennes ble ivrige når de fikk noe de kunne knytte bokstaven til. Videre forteller alle lærerne at de jobber med bokstavens lyd og form på forskjellige måter, samtidig som de jobber med begreper i leseopplæringen. Fordelene med å benytte en raskere introdusering av bokstavene er at det bidrar til å stimulere barnas nysgjerrighet, og er motiverende (Engen & Håland 2005). Et annet funn i studien gjelder tilrettelegging for elever som strever ved rask bokstavprogresjon. Lærer 2 rapporterer at hun vanligvis benytter rask bokstavprogresjon, men går over til en bokstav i uken når hun ser at det går for fort. Hun nevner også flere bokstaver som hun vet av erfaring at tospråklige elever strever mer med som i og y, og u og o. Hun setter derfor av mer tid til disse bokstavene når hun har flerspråklige elever. Læreren benytter derfor ikke konsekvent rask bokstavprogresjon gjennom hele året, selv om det er bestemt i kommunens Språk- lese- og skriveopplæringsplan. Dette funnet drøfter jeg i kapittel 5. Jeg spurte videre lærerne i intervjuene om deres oppfatning og erfaring med rask bokstavprogresjon knyttet opp mot når elever skal lære å lese på et andrespråk.

4.4 HVILKEN OPPFATNING OG ERFARING HAR LÆRERE OM HVA SOM KJENNETEGNER GOD BEGYNNEROPPLÆRING I LESING PÅ 1. TRINN FOR ELEVER SOM SKAL LÆRE Å LESE PÅ ET ANDRESPRÅK?

Jeg finner i studien at lærerne har erfaring med at elever som skal lære å lese på et andrespråk er en svært mangfoldig elevgruppe. Noen elever lærer både opplæringspråket og å lese raskt, mens andre trenger mer tid. Lærer 5 forteller at på grunn av den store variasjonen i elevgruppen, overvåker hun alltid leseutviklingen nøye når hun har elever som skal lære å lese på et andrespråk. Hennes erfaring er at enkelte elever som skal lære å lese på et andrespråk raskt lærer å lese, mens andre opplever det som ordentlig vanskelig. Hun underviser på samme måte, og med de samme metodene i begynneropplæringen når hun har elever som skal lære å lese på et andrespråk. Hun tenker at det ikke har noe for seg å introdusere en bokstav i uken selv om eleven er tospråklig og strever. Hun begrunner dette med at med tradisjonell bokstavprogresjon går tiden helt frem til jul før elevene kan lese eller skrive korte ord som sol. Hennes erfaring er også at tospråklige elever generelt er veldig motiverte for å lære å lese. Den samme læreren har en tospråklig elev som fortsatt sliter med å lese på 3. trinn, og som fortsatt ikke har lært grafem – fonem korrespondansen. Læreren tror ikke eleven sliter med lesingen på grunn av at hun har hatt leseopplæring på 1. trinn med rask bokstavprogresjon, men at det kan være andre årsaker til at eleven sliter, som for eksempel dysleksi. Lærerens erfaring er at det er vanskeligere å få startet tidlig med en utredning hos P.P.T. når eleven har lite og mangelfullt språk på opplæringspråket. Jeg skriver mer om dette funnet i kapitel 5.

Lærer 2 benytter mye metoden repetert lesing når hun har tospråklige elever. Hun synes det er en god metode for elever med norsk som andrespråk. Klassen leser samme tekst flere ganger, og snakker om de ordene som kan være vanskelige. Hun forteller spesielt om hvor viktig det er å prate om at et ord kan ha flere betydninger når hun har elever som skal lære å lese på et andrespråk. Hun bruker ofte tekster fra kjente eventyr, som for eksempel eventyret om Gullhår og de tre bjørnene. Når hun pratet med elevene sine om teksten til Gullhår og de tre bjørnene, kom det frem at flere av elevene med norsk som andrespråk hadde vansker med å forstå hva som menes med «dyp skog». Hun forklarer at elevene sammenlignet det med å gå ned i dypet, som under vann på havet. Hun opplever at det er vanskelig for elevene å forstå at dyp skog har en litt annen betydning. Å jobbe med språket på denne måten med tospråklige

elever er enklere når elevene kan engelsk, mens de elevene som har et førstespråk som hun ikke forstår gjør det vanskeligere å jobbe med på denne måten. Hun benytter også mye læringsbrett med bruk av ulike apper for å tilpasse leseopplæringen til hver enkelt elev. Når hun ser at det går for fort frem for elevene med to bokstaver, venter hun med bokstav to til repetisjonsuken. Hun begynner med å introdusere de lydene som hun tidligere har erfart er kjent for elevene, og så sier hun at de fortsetter å jobbe derfra. Det opplever hun som en god måte å jobbe på. Lærer 4 forteller at hun bruker de samme metodene i leseopplæringen uavhengig om hun har elever som skal lære å lese på et andrespråk, men hun tenker at tospråklige elever har spesielt god nytte av flere av de metodene hun bruker, spesielt stasjonsundervisning:

«Jeg tenker at det kan være noe de tospråklige barna også har fordel av, men det er jo ikke som jeg vet om da en spesiell veiledning i forhold til hvordan man kan tilpasse bedre til de tospråklige. Så det blir jo litt tilfeldig sånn jeg opplever det, metoder de forskjellige lærerne prøver å nå de forskjellige barna. Det gjelder vel kanskje generelt, men særlig de tospråklige barna. Det er vel ganske dramatisk siden vi har så mange tospråklige barn.»

Videre vil jeg kommentere at det er et funn i studien at lærerne opplever at de mangler kunnskap om en spesifikk metode i begynneropplæringen i lesing på 1. trinn når elever skal lære å lese på et andrespråk. Flere av lærerne forteller i intervjuene at de selv synes stasjonsundervisning med lesestasjon, og veiledet eller repetert lesing fungerer godt når elever skal lære å lese på et andrespråk. Jeg skriver mer om veiledet og repetert lesing organisert som stasjonsundervisning i kapittel 4.4.2 lesemetodikk. Jeg fortsatte intervjuene med å spørre hvordan lærerne oppfatter hvordan rask bokstavprogresjon eventuelt påvirker undervisningen, eller valg av metoder i de andre fagene.

4.4.1 Rask bokstavprogresjon og eventuell påvirkning på undervisning/metoder i andre fag.

Et annet funn i studien er at samtlige lærere som ble intervjuet forteller at innføringen av rask bokstavprogresjon har påvirket hvordan de underviser i andre fag, og hvilke metoder de bruker. Et viktig funn i studien er at alle lærerne som deltok forteller at elevene tidligere på 1. trinn kan lese og skrive i de andre fagene. Lærerne har etter innføring av rask bokstavprogresjon erfart at de fleste elevene både leser og skriver tidligere, og at dette er en stor fordel i undervisningen for å kunne gjøre varierte lese- og skriveoppgaver tidligere i de andre fagene. To av lærerne forteller at de trenger mer tid til norskfaget enn det som er

timeplanfestet i de første månedene på 1. trinn etter at de begynte med rask bokstavprogresjon. Lærer 4 forteller at når skolen hun jobber på begynte med rask bokstavprogresjon ble lærerne på 1. trinn enige om å jobbe mer med norskfaget i en periode. Lærerne satt flere fag som RLE, naturfag og samfunnsfag til side. Dette forteller hun at de egentlig ikke fikk lov til, men lærerne på trinnet valgte å gjøre det på denne måten. Hun forteller videre at dette begrunnet de med at elevene fikk mer ut av undervisningen i de øvrige fagene når de er mer i gang med å kunne lese og skrive:

«Vi gjorde mindre av noe et halvt års tid, så tok vi igjen neste halvår i forhold til at de skal ha de timene de skal ha».

Lærer 5 benytter selvgående oppgaver fra andre fag når hun organiserer undervisningen med bruk av stasjonsundervisning. Hun bruker selvgående oppgaver fra andre fag i stasjonsundervisningen fordi hun i likhet med lærer 4 bruker flere timer i norsk enn det som er timeplanfestet etter at hun begynte med rask bokstavprogresjon.

4.4.2 Lesemetodikk

Det finnes ulike måter både å planlegge og gjennomføre undervisningen på i leseopplæringen på 1. trinn. For å få innsikt i hvordan lærerne som deltok i studien både organiserer og hvilke metoder de bruker i sin undervisning, fortsatte jeg intervjuene med spørsmål knyttet til små og store bokstaver, og om lærerne benytter andre undervisningsmetoder når de har elever som skal lære å lese på et andrespråk og hvordan de organiserer repetisjoner.

Lærer 1 har den oppfatning at rask bokstavprogresjon gir gode muligheter til å tilpasse, og hun synes det er enklere å tilpasse opplæringen til de som ikke kan lese eller skrive. De elevene som allerede kan lese kan være litt mere sånn: *«Å, må vi lære disse bokstavene? Vi kan de jo! Jeg skjønner at de synes det er kjedelig å gå tilbake til hver enkelt bokstav når de allerede kan lese».* Hun tenker i dag at det var enda mer kjedeligere tidligere for disse elevene med tradisjonell bokstavprogresjon. Lærer 3 forteller at hun bruker flere forskjellige undervisningsmetoder. For de elevene som strever med å lese bruker hun veiledet lesing med lesekort. Lese kortene inneholder ulike korte tekster med forskjellige temaer som hun har erfaring med at engasjerer elevene, og hun velger tema etter elevens interesser. Læreren mener det er viktig at alle tekster har et meningsinnhold, og hun jobber på denne måten med språk og begreper samtidig. Lærer 5 forteller at hun bruker stasjonsundervisning for å komme tett på elevene og at hun på denne måten tilpasser undervisningen. Hun bruker en av stasjonene med oppgaver til ukens bokstaver. Hun opplever også at elevene har det samme

læringsutbytte når elevene lærer to bokstaver i uken, hun ser derfor ingen forskjell på tradisjonell og rask bokstavprogresjon.

4.4.3 Introduisering av små eller store bokstaver, eller begge deler.

Fire av de fem lærerne som deltok i undersøkelsen introduserer både små og store bokstaver samtidig. En av lærerne forklarer dette med at hun mener elevene har kapasitet til å lære begge bokstavene samtidig, også etter innføring av rask bokstavprogresjon. Hun forteller at mange av barna allerede har lært mange av de store bokstavene i barnehagen. En av lærerne begrunner hvorfor hun introduserer begge deler samtidig med at barna møter både de store og de små bokstavene i tekst. En av lærerne var bevisst på at barna kan bruke begge deler når de har friskriving, men når de har konkrete skriveoppgaver skal barna skrive små bokstaver. Lærer 5 forteller at når hun startet som lærer brukte de kun de store bokstavene, men etter hvert gikk hun over til å bruke kun de små bokstavene. Hun har erfaring med at flere elever kunne streve med å gå over fra store bokstaver til små, og at eleven kunne streve med dette i flere år. Hun var med å skrive kommunens plan og forteller at dette punktet ble diskutert, men det ble til slutt bestemt at både de store og de små bokstavene skal brukes i leseopplæringen på 1. trinn i kommunen. Som jeg skrev i kapittel 2.1 har mange elever ved skolestart ofte mer kunnskap om de store bokstavene, enn de små. Derfor bør de store og de små bokstavene introduseres samtidig slik at elevene kan knytte den lille bokstaven som er ny, opp mot den store som ofte er kjent (Sigmundsson, Eriksen, Ofteland & Haga 2017, s. 3; Sunde et al. 2020, s. 142).

4.4.4 Organisering av repetisjoner

Det varierer litt i hvordan lærerne organiserer repetisjoner. Noen av lærerne venter med repetisjon til de er ferdige med første gjennomgang av alfabetet, mens de andre lærerne gjennomfører repetisjoner fortløpende etter hver 4-6 bokstav. Lærer 4 varierer helt bevisst rekkefølge på bokstavene når hun begynner med repetisjonsrundene. På høsten når elevene begynner leseopplæringen benytter hun rekkefølgen s i l o r e m a i introduseringen av bokstavene. Deretter, når hun begynner med repetisjoner, presenterer hun bokstavene ut fra skrivetrening. Hun deler bokstavene inn i ordgrupper, eller etter form på bokstavene.

Flere av lærerne benytter stasjonsundervisning når de repeterer. Lærer 4 og 5 beskriver at de opplever som spesielt god for de elevene som sliter i leseopplæringen, og som svært passende

til tospråklige elever. Begge lærerne synes metoden fungerer godt fordi de da kan overvåke elevenes leseutvikling. Dette funnet samsvarer med forskningen til Palm & Stokke (2013), som jeg har beskrevet i kapittel 2.2.5. Den kjente arbeidsformen til stasjonsundervisning fungerer spesielt bra for elever med lite språk på opplæringspråket. Når undervisningsrutinene er kjente, kan tospråklige elever konsentrere seg om innholdet i oppgavene. Lesestasjonen gir også læreren mulighet til å ha både samtaler om tekstens innhold, språk, avkodingstrening og arbeid med lesestrategier. For lesesvake tospråklige elever gir ikke alltid de elevstyrte stasjonene like mye læringsutbytte, da de er mer avhengig av voksenstøtte, som for eksempel en assistent på de elevstyrte stasjonene, for å klare å komme i gang med oppgavene (Palm & Stokke 2013, 57-64). Dette understreker også to av lærerne som nødvendig for at organiseringen skal fungere i store klasser, i tillegg til oppgaver som elevene mestrer på egenhånd. Jeg spurte ikke lærerne som deltok i studien om antall elever i klassen, organisering av undervisningspersonell og andre voksne tilknyttet klassene.

To av lærerne forteller at de fortsetter med repetisjon av alfabetet på 2. trinn, fordi mange elever trenger en repetisjon etter en lang sommerferie. Lærer 1 introduserer fem bokstaver i uken når hun har repetisjonsrunde, dette har hun fått anbefalt fra kommunens leseveileder som hun selv tok kontakt med når hun startet første året med rask bokstavprogresjon. Som tidligere skrevet jobber alle lærerne som deltar i studien i samme kommune, og alle har derfor mulighet til å søke veiledning i leseopplæringen av leseveileder.

Lærer 1 synes at innføringen av rask bokstavprogresjon har vært en stor forbedring i begynneropplæringen på 1. trinn, men hun presiserer at hun ikke er en ekspert på de tospråklige elevene. Hun har erfaring med at tospråklige elever som gruppe ofte skårer under bekymringsgrensen på kartleggingsprøvene i lesing på 1. trinn fra Utdanningsdirektoratet. Det er stor forskjell i hvor raskt elever lærer grafem – fonem korrespondansen, og ved rask bokstavprogresjon kan læreren tilpasse antall repetisjoner til den enkelte elevs behov. Det er derfor viktig å overvåke elevenes tilegnelse av bokstavene etter hver gjennomgang. Da kan læreren tilpasse bokstavinnlæringen til den enkelte elev, og dermed følge med på hvilke elever som trenger flere repetisjoner, og av eventuelt hvilke bokstaver (Jones et al. 2013). Dette vil jeg forklare nærmere i neste del som handler om kartleggingsverktøy.

4.4.5. Kartleggingsverktøy

Lærerne som ble intervjuet svarer litt forskjellig på hvilken erfaring de har med tospråklige elevers skåre på Utdanningsdirektoratets prøve i lesing på 1. trinn. Lærer 1 har erfaring med at de fleste av de tospråklige elevene hun har hatt har fått gode resultater på Utdanningsdirektoratets lesetest på 1. trinn. Hun har erfaring med at elevene ofte presterer ulikt i forhold til hvor i verden de kommer fra. Hun har erfaring med at elever fra asiatiske land, og Polen ofte oppnår gode resultater. Hun tror at dette skyldes at elevene bruker mye tid på lekser hjemme, og også får god oppfølging hjemme. Hun har for tiden en tospråklig elev med russisk som førstespråk som sliter veldig med å lære å lese, og hun synes i likhet med de andre lærerne at det generelt er store variasjoner innenfor elevgruppen. Noen tospråklige elever gjør det bra, mens andre sliter veldig. Det er flere av lærerne som er med i studien som har erfaring med at elever som har russisk som førstespråk sliter i leseopplæringen. Alle lærerne som deltok i studien, kartlegger elevenes bokstavkunnskap med bokstavtesten fra Lesesenteret i Stavanger og Utdanningsdirektoratets lesetest for 1. trinn flere ganger i året. I tillegg bruker flere av lærerne testen til Carlsten og IL-basis. Lærer 2 har erfaring med at det er en større andel tospråklige elever som havner under bekymringsgrensen på Utdanningsdirektoratets lesetest på 1. trinn. Hun presiserer at det kan være mange ulike faktorer til dette, men hun ser at det er de samme bokstavene som går igjen som er vanskelige, og at det tar lengre tid å lære å lese for elevene som har norsk som andrespråk. Hun starter skoleåret med bokstavtesten til Lesesenteret, og tar deretter testen igjen 2 eller 3 ganger i løpet av året for å overvåke elevenes tilegnelse av bokstavene. Jeg spurte videre lærerne om deres oppfatning og erfaring i begynneropplæringen på 1. trinn når elever skal lære å lese på et andrespråk med rask bokstavprogresjon.

4.5 HVILKEN OPPFATNING OG ERFARING HAR LÆRERE OM GOD BEGYNNEROPPLÆRING I LESING PÅ 1. TRINN FOR ELEVER SOM SKAL LÆRE Å LESE PÅ ET ANDRESPRÅK MED RASK BOKSTAVPROGRESJON?

Alle lærerne har erfaring med at elever som skal lære å lese på et andrespråk har behov for tettere og mer individuell oppfølging. Lærere 1 beskriver sine erfaringer som veldig sprikende. Hun har erfaring med elever som allerede har lært å lese på førstespråket og overfører lesingen enkelt til norsk, og at det derfor fungerer bra med rask bokstavprogresjon. Læreren poengterer at elevene lærer bare å lese en gang, men elevene lærer de norske

bokstavene og lydene. Lærer 2 har samme erfaring, og nevner også ulike faktorer som variasjon i hjelp og oppfølging fra hjemmet. Hun tror alle ønsker å hjelpe barna sine, men for noen blir både språket og kulturen et hinder. Det er noen bokstaver som ofte er vanskelige for tospråklige elever, som (i) og (y), men hun tenker at hun skal tilpasse undervisningen til elevene uansett om de er tospråklige eller ei, og hun tilpasser til den enkelte elev. Når hun tilpasser, bruker hun tradisjonell bokstavprogresjon. Lærer 4 synes det er vanskelig å tilpasse i den første introduksjonen, og særlig for tospråklige barn som trenger både mer og tettere oppfølging. Hun bruker mye billedstøtte og SMART-tavlen som støtte samtidig som hun jobber med begreper. Dette er et funn som samsvarer med lærer 1 som har erfaring med at rask bokstavprogresjon går for fort for flere av sine tospråklige elever. Hun har hatt flere elever som er tospråklige som kan engelsk, og da er det hennes erfaring at det fører til ekstra læringsutbytte for hele klassen. Hun forteller at alle elevene blir mer språklig bevisste, og i engelsktimene «blomstrer» de engelsktalende elevene. Lærer 3 tilpasser leseopplæringen i klassen når hun har elever som skal lære å lese på et andrespråk. Hennes erfaring er at da må hun presentere bokstav og lyd ekstra grundig. Hennes erfaring er at når hun underviser ekstra grundig i bokstav og lyd i leseopplæringen med rask bokstavprogresjon, skårer de fleste av hennes tospråklige elever høyt på de kartleggingstestene, som blant annet er Utdanningsdirektoratets lesetest på 1. trinn. Lærer 4 synes det er generelt vanskelig å tilpasse leseopplæringen i den første gjennomgangen av alfabetet. Etter at hun begynte med rask bokstavprogresjon er klassen ferdig med den første gjennomgangen i god tid før jul, og når hun begynner med repetisjoner er det hennes erfaring at det er lettere å tilpasse leseopplæringen til elevene.

Lærer 5 er den eneste av informantene som deltar som også har erfaring i å undervise elever i særskilt norsk, og hennes erfaring er at det er flere tospråklige elever som strever med lesingen i flere år. Dette er elever som trenger å bruke norsken i flere og varierte miljøer. Som hun sier: «*Det er avhengig av hvor mye språk de møter i hverdagen.*» Hun forteller derfor at et av tiltakene skolen benyttet seg av er at de elevene som strever mest med lesingen får tilbud om gratis SFO-plass. Dette for at eleven skulle få praktisert det norske språket i flere, og varierte miljøer. Slik blir norsken ikke bare ble et teknisk språk de kun bruker på skolen. Selv om de bruker språket også i leken på skolen, er skolen for enkelte tospråklige elever den eneste arenaen hvor eleven anvender skolens opplæringspråk. Hun har hatt tospråklige elever som sliter langt opp i barneskolen med vokaler, diftonger og sammensatte lyder. «*Elevene manglet rett og slett mye av det grunnleggende*». Gunnerud (2021) mener lærere trenger mer

kunnskap om hvordan de kan tilpasse språkaktiviteter til hver enkelt elev, og videre må opplæringen tilpasses elevens utvikling på førstespråket. Det er for mange tospråklige elever ikke nok språkstimulering bare å gå på skolen (Gunnerud 2021, s. 6). Flere av de tospråklige elevene som har et lite ordforråd og som sliter allerede i begynneropplæringen bør derfor få en annen opplæringsmetode enn de øvrige elevene. Dette skriver jeg mer om i kapittel 5.

Flere av lærerne gjentar under intervjuene på spørsmålet her at de anvender stasjonsundervisning når de har elever som skal lære å lese på et andrespråk med rask bokstavprogresjon. Lærer 4 benyttet lærerstasjonen til veiledet lesing, hvor hun samtidig har samtaler med eleven om bilder, ord og begreper. Hun har erfaring med at det er viktig å ha samtaler med utgangspunkt i teksten på den lærerstyrte stasjonen fordi hun ofte opplever at elever med norsk som andrespråk sliter mye med begreper. Barna tror de forstår, men så viser det seg ofte at de ikke har samme forståelse. Hun benytter veiledet lesing fordi det er en del av kommunens språk-, lese- og skriveopplæringsplan, men hun ser at metoden fungerer spesielt bra for elever som skal lære å lese på et andrespråk. Hennes erfaring er at metoden er avhengig av antall elever i klassen. Det er vanskelig å få til med for store klasser, og bare en voksen ressurs. Det er som jeg tidligere har skrevet forsket lite på den form veiledet lesing vanligvis blir brukt i Norge, men studien til Solheim & Aasen (2011) finner at metoden kan gi et godt utgangspunkt for samtaler rundt teksten på alt fra fonologi, morfologi, grammatikk, multimodalitet, tekst, sjangerkunnskap, lesestrategi og leseforståelse. For flerspråklige elever er det spesielt viktig å kombinere meningsfylte samtaler med avkodingstrening (Solheim & Aasen 2011, s. 56). Erfaringen hennes er at veiledet lesing som organiserer med stasjonsundervisning er helt avhengig av at oppgavene på de andre stasjonene uten voksen støtte er gode. Studien til Palm & Stokke (2013) som jeg beskrev i kapittel 2.2.5 har undersøkt veiledet lesing organisert med stasjonsundervisning, finner at en svakhet ved metoden er at aktivitetene på de elevstyrte stasjonene kan gi lite læringsutbytte, men kan også fremme læring på elevenes eget initiativ (Palm & Stokke 2013, s. 56). Hun har erfaring med at oppgaver på læringsbrett, forme bokstaver, finne bokstaver i tekst og klippe ut er gode aktiviteter uten lærer. Lesetekstene hun velger til veiledet lesing er ut ifra elevenes interesser og identitet. Hun forteller at det er viktig å vise at vi har et språklig mangfold, slik at alle elevenes interesser blir ivarettatt.

Lærer 2 benytter repetert lesing når elevene skal lære å lese på et andrespråk. Elevene leser flere ganger samme teksten, og så snakker de om ord som er vanskelige å lese, og hvorfor de

er vanskelige å lese. Repetert lesing er en metode som benyttes for å økes elevenes flyt og forståelse, en metode som brukes som et tillegg sammen med andre metoder i leseopplæringen (Gustavsen 2013, s. 36-38). Hun bruker en modell som ordene settes inn i. Modellen er et verktøy i arbeidet med å utvikle elevenes begrepsforståelse, og deres ordforråd. Ved å arbeide systematisk med begreper i modellen skal elevene lære egne strategier i møte med nye ord. Begrepshuset er formet som et hus, og ord blir kategorisert i over- og underbegreper. Modellen er en del av kommunens lese- og skriveopplæringsplan, som lærerne skal benytte i begynneropplæringen i lesing. Hun forteller at når hun har tospråklige elever i klassen og hun skal sette et ord inn i begrepshuset, pleier hun å starte med å prate om ord som kan bety mange ting. Hun gjør dette fordi hun har erfart at elevene som ikke har norsk som sitt førstespråk er veldig opptatt av den *ene* tingen ordet betyr. Hun forteller også at det er viktig å prate om hva fraser betyr for denne elevgruppen. Hun har jobbet med eventyret Gullhår og de tre bjørnene med klassen, og når hun prater med elevene om eventyret forteller hun: *«for eksempel dyp skog, hva betyr det? Dyp, de tenker altså at det er når man går ned i dypet på sjøen på en måte, de har vanskelig for å forstå at dyp skog betyr noe helt annet.»* I år har hun flere tospråklige elever i sin klasse, og hun har god erfaring med å ta utgangspunkt i det eleven allerede kjenner, og så bygge videre på det. Hun samtaler med eleven om hvilke ord på deres førstespråk som har flere betydninger, og ulike betydning i forskjellige kontekster. Hun forteller at flere av elevene som er tospråklige i år kan engelsk, og da har hun et felles språk hun kan samtale med dem på, men det er vanskeligere med de som har et førstespråk som hun ikke forstår. Alle lærerne beskriver at deres leseopplæring for tospråklige er den samme som for elever som har norsk som førstespråk. Lærer 1 beskriver at hun ofte drøfter med sine kollegaer at elevene ikke kan trekke sammen lyder og lese før jul tidligere når de benyttet tradisjonell bokstavprogresjon i leseopplæringen. Hun mener at dette ble for langsomt, selv for tospråklige elever som slet med lesingen. Hennes oppfatning er at selv om barn er forskjellige, fungerer det med to bokstaver i uken også når eleven skal lære å lese på et andrespråk. Alle lærerne i undersøkelsen forteller at de bruker samme lesetekniske undervisning selv om eleven er tospråklig, men flere understreker hvor viktig det er å jobbe med leseforståelsen når elevene lærer å lese på et andrespråk. Lærer 2 forteller at hun har en kjent struktur i leseopplæringen og hun gir korte beskjeder når hun har tospråklige elever i klassen for at de skal forstå henne. Hun har erfaring med at flesteparten av de elevene hun har hatt som har lært å lese på et andrespråk har hatt behov for flere repetisjoner av bokstavene. Lærer 3 er opptatt av elevenes mestringsfølelse. Hun tilpasser lesetekstene etter elevenes nivå uten å tenke på om eleven er tospråklig eller ei. Tekstene skal være tilpasset slik at elevene

klarer å lese dem selv. Hennes erfaring er også at elever som skal lære å lese på et andrespråk trenger en leseopplæring som er tydeligere, sammen med flere repetisjoner. En av fordelene med rask bokstavprogresjon er at det er flere repetisjoner, og at flere repetisjoner er spesielt viktig for elever som starter på skolen med liten bokstavkunnskap (Sunde et al 2020, Jones et al 2013). Oppsummert beskriver lærerne at de bruker de samme metodene, men undervisningen er tydeligere og med flere repetisjoner når de har elever som skal lære å lese på et andrespråk, og de strever med å lære å lese.

4.5.1 Språkarbeid i begynneropplæringen når eleven skal lære å lese på et andrespråk

Alle lærerne synes det er viktig med språk og begrepsarbeid i leseopplæringen for alle elevene, men at det er enda viktigere for de som skal lære å lese på et andrespråk. Lærer 5 uttrykker dette på følgende måte: *«Det er ofte begreper som er vanskelige for dem, da jobber vi bevisst med begreper i forhold til at de skal få en god forståelse. Det er vanskelig å lese både ord og enkeltsetninger hvis du ikke forstår det du leser, da er det kjempevanskelig.»* Hun referer til at mye forskning viser til at begrepsopplæring er helt essensielt i leseopplæringen. Derfor bruker hun mye tid på ulike former for begrepsarbeid. Hun har erfaring med at elevenes språklige grunnlag varierer veldig ut ifra om barnet har gått i barnehage eller ikke, og om der er aktiviteter hjemme som gir språklig stimuli. Hun synes det er viktig å lese høyt for elevene i klassen.

Lærer 2 forteller at hun jobber aktivt med ord og begreper i tekster i alle fag. Hun prater med elevene om hva ordene i teksten betyr. Hun samtaler med elevene om språkets oppbygging, om stumme lyder og lyder som blir til noe annet når de leser det, og sammen med elevene går de på jakt i tekster etter ordene.

Lærer 4 jobber med språkleker 15 minutter hver dag. Alle lærerne skal i begynneropplæringen i lesing på 1. trinn i undervisningen en språklek i 15 minutter hver dag, som varierer fra uke til uke. Eksempler på språkleker er «Mitt skip er lastet med», rim og regler. *«Vi ser at da får vi engasjert alle på et vis. Ikke at læreren prater hele tiden, men å gjøre er lurere.»*

Lærer 5 forteller at hun har erfaring med at det ble søkelys på begrepsarbeid i leseopplæringen når kommunen opprettet egne leseveilederstillinger. Hun trekker videre frem klassemiljøet som spesielt viktig i begynneropplæringen, at det må være et godt miljø hvor elevene føler seg trygge og læreren samtaler mye med elevene. Hun samarbeider med lærer i

særskilt norsk, og prioriterer å bruke tid til samarbeid. Læringsbrettet til elevene har også flere apper hvor elevene kan jobbe med bokstav/lyd, og få den mengdetreningen som tospråklige elever av ulike grunner ikke alltid får hjemme. I neste kapittel vil jeg drøfte de mest sentrale funnene ut fra problemstillingen, og se disse opp mot teori og forskning.

5.0 KONKLUDERENDE DRØFTNING AV FUNN

I dette siste kapitelet vil jeg presentere mine hovedfunn med søkelys på de tre forskningsspørsmålene som bygger på problemstillingen. En lærers oppfatning er subjektiv og personlig og derfor kan oppfatninger ofte påvirke lærerens praksis i klasserommet. Videre kan også forskjellige faktorer både støtte eller være til hinder for at læreren underviser etter sin oppfatning i klasserommet (Buehl & Beck, 2015, s. 71-74). I intervjuene kom det frem ulike faktorer som kompetanse, voksenressurser og kommunale føringer som jeg vil drøfte opp mot teori og forskning.

5.1 HVILKEN OPPFATNING OG ERFARING HAR LÆRERE OM HVA SOM KJENNETEGNER GOD BEGYNNEROPPLÆRING I LESING PÅ 1. TRINN MED BRUK AV RASK BOKSTAVPROGRESJON?

Alle lærerne som blir intervjuet til studien forteller at de følger med på elevenes leseutvikling ved å gjennomføre flere kartlegginger på 1. trinn, som bokstavtesten til Lesesenteret ved Universitetet i Stavanger og Lesetest for 1. trinn fra Utdanningsdirektoratet. Lærerne benytter også egen erfaring når de følger med på elevenes leseutvikling, en av metodene er på den lærerstyrte stasjonen i stasjonsundervisning. Et av hovedfunnene i studien er det tiltaket flere av lærerne gjør for å tilpasse undervisningen når de har elever som ikke har forventet progresjon i bokstavtilegnelsen. Da er det flere av lærerne som går tilbake til å introdusere en bokstav i uken. Dette er i prinsippet å gå tilbake til tradisjonell bokstavprogresjon. Det neste tydelige hovedfunnet jeg kommenterer er det at samtlige lærere har både en oppfatning om, og erfaring med å ha tospråklige elever som ikke har forventet progresjon i leseopplæringen på 1. trinn. Flere av lærerne velger da for en periode å benytte tradisjonell bokstavprogresjon. Å lære å lese på et førstespråk og et andrespråk ligner mye på hverandre, men det er også forskjeller. Det kan være leksikalske eller syntaktiske forskjeller på elevens første og andrespråk, men vanskene kan også skyldes språkforståelse. Det kan være utfordrende for tospråklige elever å lære å lese på et språk hvor de har et mangelfullt ordforråd og begrepsforståelse (Verhoeven, 2017, s. 215-217).

I intervjuene av lærerne som deltok kommer det tydelig frem en stor variasjon i hvor lang tid lærerne bruker på selve bokstavintroduksjonen, lærerne bruker fra fem og opp til 40 minutter. Det er anbefalt å bruke omtrent 15 minutter på selve introduksjonen (Jones et al. 2013). Den store forskjellen i tidsbruken på selve bokstavintroduksjonen kan muligens settes i

sammenheng med det neste hovedfunnet i studien, som er at flere av lærerne forteller at de bruker tid til leseopplæringen i andre fag etter at de starter med rask bokstavprogresjon. Flere av lærerne forklarer funnet med at de trenger mer tid utover timeplanen i norskfaget når flere bokstaver skal introduseres i uken. Jeg skrev innledningsvis at det har skjedd en stor forandring i begynneropplæringen i lesing på 1. trinn i Norge. En av fordelene som blir trukket frem i forskning ved å introdusere bokstavene raskere er muligheten til å tidligere å gi tilpassede oppgaver, og tidligere starte med flere og varierte lese- og skriveoppgaver. Forskningen til Sunde og Lundetræ (2019) finner at den største forandringen har skjedd i undervisningen etter jul, det er derfor stor grunn til å anta at det er mulighet for å starte tidligere med å gi elevene forskjellige lese- og skriveaktiviteter, enn det lærerne rapporterer at de gjør. Lærerne har erfaring med at elevene tidligere kan begynne med forskjellige lese- og skriveaktiviteter i alle fag etter at de begynte med rask bokstavprogresjon på 1. trinn, men forandringen er størst etter første gjennomgang av alfabetet som flere av lærerne forteller er ved juletider, som er det samme som studien til Sunde & Lundetræ (2019) finner (Sunde & Lundetræ, 2019, s. 71).

5.2 HVILKEN OPPFATNING OG ERFARING HAR LÆRERE OM HVA SOM KJENNETEGNER GOD BEGYNNEROPPLÆRING I LESING FOR ELEVER PÅ 1. TRINN SOM SKAL LÆRE Å LESE PÅ ET ANDRESPRÅK?

Det neste hovedfunnet jeg kommenterer i studien er at lærerne har en oppfatning om og erfaring med at elever som skal lære å lese på et andrespråk er en svært uensartet elevgruppe. Lærerne har både erfaring med elever som skal lære å lese på et andrespråk som raskt lærer både skolens opplæringspråk, og å lese. Men lærerne har også en oppfatning om, og erfaring med at det er noen tospråklige elever som trenger mer opplæring på skolespråket i tillegg til leseopplæringen. Tidligere forskning har vansker knyttet til å lære å lese på et andrespråk ofte vært forklart ut fra forskjeller mellom elevens førstespråk og opplæringspråket. Flere av lærerne erfarer at elever som har russisk som førstespråk strever med å lære å lese på norsk. Ulikhetene i språket forklarer allikevel ikke alle vansker som er knyttet til å lære å lese på et andrespråk. Under innlæringen kan det blant annet oppstå vanskeligheter i å forstå språklige mønstre på opplæringspråket. Dette kan forklares utfra at eleven bruker forskjellige strategier på første og andrespråket. En annen forklaring er at noen ord er vanskeligere å avkode, eller å stave på grunn av at eleven har vansker med grafem-fonem korrespondansen (Verhoeven

2000, s 314). En av skolene benytter gratis SFO til elever med lite språk på skolens opplæringspråk for tospråklige elever som ikke har forventet progresjon i leseutviklingen. Tiltaket ble innført for at elevene skulle bruke skolespråket på flere og varierte områder. Flere studier finner at læringsutbyttet til tospråklige elever er tett forbundet med elevens språk, og begrepsforståelse på skolespråket. For elever som skal lære å lese på et andrespråk er ordforrådet den viktigste faktoren for at de skal lykkes med leseopplæringen. Tospråklige elevers læringsutbytte er tett forbundet med deres språk og begrepsforståelse på skolespråket, og elevenes muntlige språk er videre den viktigste faktoren for å lære i skolen (Spencer & Wagner, 2017, s. 201; Gunnerud, 2021, s. 1). Leseopplæringen på 1. trinn tar utgangspunkt i elevenes muntlige språk (Bjerke & Johansen, 2020, s. 193). Lesemodellen «The simple view of reading» til Gough & Tunmer (1986) som på norsk er oversatt til: Lesing = ordavkodning x forståelse, forklarer at lesing består av to deler, og for å kunne lese må eleven avkode ordene som vil si å koble språklidene til bokstavene, for så å sette dem sammen til ord. Den neste faktoren i leseformelen er forståelse, som i formelen betyr språkforståelse. Hvor viktig begge delene er i lesingen kan forklares med gangetegnet i formelen. Det betyr derfor at er den ene faktoren null, så blir sluttresultatet null (Hoover & Gough 1990, s. 128-132). Modellen forklarer hvor viktig begge faktorene er, og for tospråklige elever kan fort språkforståelsen bli en utfordring. I modellen til Gough & Tunmer (1986) er motivasjon senere blitt lagt til: Lesing = ordavkodning x forståelse x motivasjon. De fleste førsteklasinger er i utgangspunktet motiverte, men det er viktig med tilpassede tekster for at elevene skal opprettholde motivasjonen (Bjerke & Johansen, 2020, s. 122). Både forståelse og motivasjon vil være utfordrende når elever skal lære å lese på et andrespråk, det er derfor grunn til å anta at særlig tilpassede tekster er spesielt viktig. For å tilpasse begynneropplæringen i lesing på 1. trinn for elever som skal lære å lese på et andrespråk bruker flere av lærerne veiledet lesing organisert som stasjonsundervisning. Lærerne forteller at de elevene som har særskilt utbytte av metoden er tospråklige elever som trenger tettere oppfølging i leseopplæringen. Metoden gir mulighet for samtaler rundt teksten på alt fra fonologi, morfologi, ortografi, grammatikk, multimodalitet, tekst, sjangerkunnskap, lesestrategi og leseforståelse. Veiledet lesing kombinert med både språklæring og forskjellige skriveaktiviteter legger til rette for en balansert skriveopplæring (Solheim & Aasen 2011, s. 64-70). Lærerne i studien har en oppfatning om og erfaring med at språk- og begrepsarbeid, og et særskilt søkelys på leseforståelse, er viktig når elever skal lære å lese på et andrespråk. Selv om lærerne tilpasser på forskjellige måter til de tospråklige elevene, etterlyser lærerne en egen metode utviklet spesielt for elever som skal lære å lese på et andrespråk. Gunnerud (2021) finner i sin

avhandling at elever som skal lære å lese på et andrespråk trenger systematisk vokabulartrening over tid, da med forskjellige språkaktiviteter som er tilpasset til den enkelte elev og at opplæringen er tilpasset elevens utvikling på førstespråket (Gunnerud 2021, s. 148). For at lærere i begynneropplæringen i lesing skal kunne tilpasse opplæringen etter elevenes utvikling på førstespråket, kreves det at elevene blir kartlagt på sitt førstespråk, og at det er et samarbeid mellom kontaktlærer og tospråklig lærer på elevens førstespråk. Barn som har lite ordforråd ved skolestart har vansker med å ta igjen de enspråklige elevenes forsprang, og forblir ofte svake lesere (Proctor et al. 2007, s. 72). Systematisk vokabulartrening kan derfor hjelpe elevene både i å lære å lese på et andrespråk, og senere med leseforståelse. Det er ansatt tospråklige lærere i mange språk i kommunen hvor lærerne jobber som jeg har intervjuet til min studie. Jeg har ikke spurt lærerne direkte om de samarbeider med noen av de tospråklige lærerne, og det er ingen av lærerne som forteller om samarbeid i leseopplæringen når de har elever som skal lære å lese på et andrespråk.

5.3 HVILKEN OPPFATNING OG ERFARING HAR LÆRERE OM BEGYNNEROPPLÆRING I LESING PÅ 1. TRINN FOR ELEVER SOM SKAL LÆRE Å LESE PÅ ET ANDRESPRÅK MED RASK BOKSTAVPROGRESJON?

Et hovedfunn i studien er hvor uensartet elevgruppen tospråklige elever er, både i bokstavkunnskap ved skolestart og språkutvikling på skolespråket. I begynneropplæringen på 1. trinn bør elevene få systematisk undervisning i bokstavkunnskap (Sunde et al. 2020, s. 142; National Institute of Child Health and Development 2000, s. 2-41). De elevene som har best utbytte av en slik systematisk undervisning er elever som har lite bokstavkunnskap ved skolestart (Jones & Reutzel, 2012, s. 449; Sunde et al. 2020, s. 142; Connor et al. 2004, s. 327). På grunn av denne store variasjonen blant tospråklige elever følger lærerne som deltok i studien spesielt nøye med på tospråklige elevers leseutvikling. Dette er det viktig at lærere gjør både på grunn av at det er en stor variasjon i elevenes bokstavkunnskap ved skolestart, og at ulike elever lærer grafem – fonem korrespondansen ulikt. Derfor er det viktig å overvåke elevenes tilegnelse av bokstavene etter hver gjennomgang av alfabetet. Lærerne har en oppfatning om og erfaring med at rask bokstavprogresjon fungerer godt for de aller fleste elever, samtidig som det er et funn i studien at flere av lærerne i perioder i den første bokstavintroduksjonen i prinsippet benytter som en tilpasning tradisjonell bokstavprogresjon. Når flere av lærerne opplever at tospråklige elever strever i bokstavinnlæringen, tilpasser de

undervisningen med å innføre en bokstav i uken. Noen bokstaver er enklere å lære enn andre, det er derfor ikke nødvendig å bruke like lang tid på alle bokstavene. Enkelte bokstaver blir trukket frem som mer utfordrende å lære når elever skal lære å lese på et andrespråk.

Istedenfor å benytte flere repetisjoner på disse bokstavene, er det lærere som bruker lengre tid på bokstavene i den første bokstavintroduksjonen. På grunn av den store variasjonen det kan være i elevenes bokstavkunnskap ved skolestart anbefaler Stahl (2014) og dele elevene inn i mindre grupper etter bokstavkunnskaper for å tilpasse undervisningen (Stahl, 2014, s. 263). Flere av lærerne organiserte stasjonsundervisning med nivåinndelte grupper, og på lærerstasjonen benyttet lærerne blant annet veiledet lesing. Denne metoden er spesielt anbefalt for tospråklige elever, og har som mål og forbedre elevenes leseresultater (Solheim & Aasen, 2011, s. 56). Lærerne fremhever fordelen med metoden med at de får jobbe tett på hver enkelt elev slik at alle elevenes leseutvikling kan overvåkes, og oppgaver kan tilpasses til den enkelte elevs nivå. Lærerne erfarer også at metoden ivaretar tospråklige elevers behov for språklæring på den lærerstyrte stasjonen. Lærerne opplever også at metoden har begrensinger, som for eksempel at det er behov for flere voksne i en klasse når det er elever som skal lære å lese på et andrespråk. Disse elevene har ofte vansker med å komme i gang med oppgavene på de elevstyrte stasjonene. Dette sammenfaller med funnene i studien til Palm & Stokke (2013) (Palm & Stokke 2013, s. 57-64).

Et annet funn er at samtlige lærere i studiene har erfaring med å ha tospråklige elever i sin klasse som skårer under bekymringsgrensen på lesetesten til Utdanningsdirektoratet på 1. trinn. Flere av disse tospråklige elevene strever med lesingen i flere år, men årsaken til dette mistenkes i noen av tilfellene at det kan være lese- og skrivevansker som er årsaken. Lærerne har erfaring med at det er vanskeligere i den første leseopplæringen å skille mellom hva som skyldes vansker på grunn av lite språk på opplæringspråket, og eventuelle lese- og skrivevansker. Det er studier som finner en sammenheng mellom bokstavkunnskap ved skolestart og senere lesevansker (Sunde et al. 2020, s.142; Torpa et al. 2006, s. 21). Å lese innebærer å forstå innholdet, og deretter kunne knytte tekst til egne opplevelser og kunnskap (Høien & Lundberg, 2017, s. 21).

Lærerne som deltok i min studie har en oppfatning om at rask bokstavprogresjon i utgangspunktet fungerer for alle elever, også tospråklige. Når rask bokstavprogresjon går for raskt for enkelte elever i deres klasse, så gjør de justeringer underveis i hvor mange bokstaver som presenteres i uken. Lærerne har erfaring med at enkelte bokstaver går igjen som

tospråklige elever trenger mer tid på i innlæringen. Et annet funn i studien er at lærerne etterlyser en egen metode for elever som skal lære å lese på et andrespråk. Ordforråd eller vokabular er basisen for språkutviklingen, og er videre tett knyttet til den grammatiske innlæringen (Heller & Lervåg, 2020, s. 7). Videre er andrespråkselevs læringsutbytte forbundet med deres språk og begrepsforståelse på skolespråket (Spencer & Wagner, 2017, s. 201; Gunnerud, 2021, s. 1). Studier finner at barn som har et lite ordforråd ved skolestart har vansker med å ta igjen de enspråklige elevenes forsprang, og de forblir ofte svake lesere gjennom hele skoleløpet (Proctor et al. 2007, s. 72). Derfor bør en balansert leseopplæring for tospråklige elever også omfatte systematisk vokabulararbeid (Verhoeven, 2000, s. 326). Jeg har som jeg skrev innledningsvis ikke funnet forskning som har undersøkt spesifikt rask bokstavprogresjon når elever skal lære å lese på et andrespråk. Det er allikevel grunn til å anta at studien til Sunde et al. 2020 og Jones & Reutzel (2012) er overførbar, da begge studiene omfatter elever hvor en eller begge av foreldrene opprinnelig kommer fra et annet land, og det er da stor grunn til å anta at mange av elevene er flerspråklige. I studien til Jones & Reutzel kom mellom 75-95 % av elevene fra familier med lav inntekt hvor elevene hadde engelsk som andrespråk. (Sunde et al. 2020 s. 142-154; Jones & Reutzel 2012, s. 455-456). Når begynneropplæringen i tillegg skal omfatte systematisk språkarbeid innenfor de samme rammene vil tidsbruken være viktig. Lærerne brukte svært ulik tid på presentasjonen av bokstavene, og flere lærere brukte tid i andre fag til begynneropplæringen i lesing. Det var også en variasjon i hvor mange bokstaver lærerne introduserte for elevene i uken. Rask bokstavprogresjon er et lite presist begrep, og lærerne forstår begrepet på ulikt vis. I studien til Jones & Reutzel (2013) blir begrepet rask bokstavprogresjon benyttet ved innføring av en ny bokstav hver dag (Jones & Reutzel 2013). Studien til Sunde et al. (2020) beskriver rask bokstavprogresjon når elevene blir introdusert for flere bokstaver i uken, som kan være alt fra to til fem (Sunde et al. 2020, s. 142).

Min studie sammenfaller ikke helt med studien til Jones et al. 2013, og Sunde et al. (2020) som finner at den store fordelingen med rask bokstavprogresjon er i forhold til de elevene som har lite bokstavkunnskap ved skolestart, og som derfor best profiterer på flere repetisjoner av alfabetet, og at en rask innføring i bokstavene gjør det lettere å tilpasse undervisningen til alle elevene. Flere av lærerne trekker frem at for enkelte tospråklige elever går det i perioder for fort, og at det er vanskelig å tilpasse undervisningen til enkelt elever i den første runden med bokstavintroduksjon. Tospråklige elever er som skrevet i kapittel 2.2.6 en svært uensartet gruppe, derfor vil nødvendigvis ikke rask bokstavprogresjon gå for fort for alle tospråklige

elever. Det som er viktig i forhold til funnet er at alle lærerne har en oppfatning om og erfaring med at noen tospråklige elever trenger mer tid i bokstavinnlæringen, og derfor følger de spesielt godt med på leseutviklingen når elever skal lære å lese på et andrespråk. Flere av lærerne organiserer undervisningen i stasjoner for å kunne følge med på bokstavinnlæring og leseutvikling til eleven. Samtlige lærere som deltok i studien har erfaring med at enkelte tospråklige elever trenger andre tiltak i leseopplæringen. Flere av lærerne forteller at det oppleves vanskelig å tilrettelegge for elever som skal lære å lese på et andrespråk med rask bokstavprogresjon i den første gjennomgangen av bokstavene. Det kom klart frem i studien at lærerne var spesielt oppmerksomme på å følge tett med på leseutviklingen til tospråklige elever, med et spesielt søkelys på begreper og leseforståelse. Ingen av lærerne forteller at de underviser tospråklige elever i systematisk vokabulartrening over tid. Ordforråd eller vokabular er grunnpilaren for elevens språkutvikling (Heller & Lervåg, 2020, s. 7). Forskning viser til at barn som har et lite ordforråd ved skolestart har problemer med å ta igjen forspranget til de enspråklige elevene (Proctor et al. 2007, s. 72). En balansert leseopplæring bør derfor inneholde både vokabulararbeid, bokstavkunnskap og fonologisk bevissthet. Utover dette er det barn som av ulike årsaker har en forsinket språkutvikling som tidlig trenger systematiske og langvarige tiltak (Biermiller 2004, s. 34; Hjetland et al. 2015, s. 2). Biermiller anbefaler at det gjennomføres spesifikk vokabulartrening med et omfang på 10 nye ord i uken, gjennom et helt skoleår har tospråklige elever muligheten til å lære 300 nye ord, og da virkelig får muligheten til å oppnå et gjennomsnittlig ordforråd med jevnaldrende (Biermiller, 2004, s. 44). Lærerne som deltok i studien hadde mange års erfaring, det er derfor lenge siden de utdannet seg til allmennlærere og førskolelærere. Det er rimelig å anta at lærere med nyere utdanning har mer undervisning som er tilspisset det å lære å lese på et andrespråk. I en kommune som har en språk- lese- og skriveopplæringsplan hvor en stor andel av elevene skal lære å lese på et andrespråk, bør systematisk vokabulartrening komme inn i planen som en del av leseopplæringen på første trinn. Det er derfor grunnlag for å konkludere i studien med at noen tospråklige elever trenger mer tid, særlig på enkelte bokstaver i den første bokstavinnlæringen.

5.4 KOMMUNALE FAKTORER

I kapittel 2.3 har jeg skrevet om ulike faktorer som kan påvirke lærerens oppfatninger om elever som skal lære å lese på et andrespråk med bruk av rask bokstavprogresjon. Jeg vil trekke frem kommunale faktorer som jeg identifiserte i intervjuene som både kunne støtte,

eller hemme lærerne i å gjennomføre leseopplæring for elever på et andrespråk etter sin oppfatning (Buehl & Bech 2015, s. 74).

Kommunal føring: i kommunen hvor lærerne jobber er det bestemt i Språk- lese- og skriveopplæringsplanen at bokstavene skal introduseres raskt i begynneropplæringen i lesing på 1. trinn. Jeg identifiserer derfor kommunale føring for en kommunal faktor som kan påvirke lærerne, de kan ikke lenger velge å benytte en tradisjonell progresjon i leseopplæringen på 1. trinn, selv om det er deres oppfatning om at tradisjonell bokstavprogresjon er en bedre metode. Flere av lærerne velger å benytte for en kortere periode tradisjonell bokstavprogresjon, når de ser at enkelte tospråklige elever trengte mer tid på bokstavinnlæringen.

Tiden lærerne bruker på bokstavintroduksjonen: et annet funn i studien jeg vil kommentere under kommunale faktorer er hvor lang tid lærerne bruker på selve introduksjonen av bokstavene, hvor mange bokstaver som blir introdusert i uken og tidsbruk til leseopplæringen i andre fag. Tiden lærerne bruker på selve bokstavintroduksjonen kan være sammenfallende med neste faktor som jeg har valgt å kommentere.

Opplæring av lærerne: Jeg spør ikke direkte i intervjuene hvilken opplæring lærerne har fått i forkant av en slik stor endring i begynneropplæringen på 1. trinn. Jeg ser i etterkant at det hadde vært interessant å vite mer om dette. Jeg jobbet tidligere på en av skolene det året hvor kommunen begynte med rask bokstavprogresjon, og min egen opplevelse var at det var liten opplæring i en såpass stor endring i leseopplæringen på 1. trinn. Dette kan forklare den store variasjonen i tid lærerne bruker på introduksjonen av bokstaven.

Voksenressurser: En ekstern faktor i begynneropplæringen i lesing er voksenressurser. Lærerne benytter stasjonsundervisning i begynneropplæringen, og flere begrunnet valget av metoden som særlig egnet for tospråklige elever. En forutsetning lærerne har erfaring med for at metoden skal fungerer er nok voksenressurser i klassen. Lærerne bruker lærerstasjonen til å følge med på hver enkelt elevs leseutvikling, slik at de videre kan tilpasse oppgaver og lesetekster de de ulike elevenes nivå. På stasjonen forteller lærerne at de også benytter muligheten til å ivareta de tospråklige elevenes behov for språklæring med aktiv kommunikasjon. En forutsetning for å organisere stasjonsundervisning i store klasser er flere voksne for å hjelpe elevene på de elevstyrte stasjonene. Stasjonsarbeid blir mye brukt sammen

med veiledet lesing slik at læreren får intensive leseøkter i mindre grupper (Solheim & Aasen, 2011, s. 56).

5.5 STUDIENS BEGRENSNINGER

Jeg ønsket i min studie å få frem lærernes oppfatninger ved å analysere deres erfaring og beskrivelser av hva som er god begynneropplæring når elever skal lære å lese på et andrespråk etter innføring av rask bokstavprogresjon. Det kan være både fordeler og ulemper ved metoden når de det gjelder selv skal reflektere over egen praksis, noe som krever både vilje og selvinnsikt til å gi korrekte svar (Kleven & Hjordemaal 2018).

På grunn av masteroppgavens omfang og covid-19 benyttet jeg kun en datainnsamlingsmetode. Som jeg skrev i kapittel 3.4 ble intervjuene gjennomført på Teams på grunn av smittevernstiltak i datainnsamlingsperioden. Jeg ser i ettertid at en kombinasjon av intervju og klasseromsobservasjoner kunne bidratt til å vurdere forskningsfunn fra intervjuene, opp mot lærernes klasseromspraksis. Ved klasseromsobservasjon kunne muligens flere interne eller eksterne faktorer som kan påvirke lærernes praksis kommet frem i studien. En annen svakhet ved intervju som metode er at lærerne kan bli fristet til å gi «riktige» og sosialt akseptable svar istedenfor å være helt oppriktig (Kleven & Hjordemaal 2018).

En kvalitativ studie som benytter intervju som metode har et relativt lite utvalg. En styrke ved min studie er informantenes erfaring i begynneropplæring i lesing på 1. trinn både med bruk av tradisjonell og rask bokstavprogresjon (Thagaard, 2018, s. 54).

5.6 AVSLUTTENDE REFLEKSJONER

Som jeg skrev innledningsvis flytter mennesker mer på seg over landegrensene i dag enn tidligere, og dette får store konsekvenser for skoler over hele verden. Som en følge av at menneskene beveger seg mer mellom ulike land øker det språklige mangfoldet blant innbyggerne, og dette representerer også barna som begynner på skolen i 1. klasse (Cummins 2017, s. 14). I flere tiår har begynneropplæringen i lesing vært mer basert på tradisjon enn på forskning. Det har vært vanlig å introdusere en bokstav i uken, men de siste årene har det skjedd store endringer i begynneropplæringen i lesing i Norge ved at flere lærere benytter en raskere bokstavprogresjon (Sunde & Lundetræ 2019). Denne studien har forsøkt å besvare følgende problemstilling: *Hvilken oppfatning og erfaring har lærere om hva som*

kjennetegner god begynneropplæring i lesing på 1. trinn for elever som skal lære å lese på et andrespråk? For å finne svar på dette har jeg intervjuet fem lærere som har erfaring både med tradisjonell, og rask bokstavprogresjon.

Bakken (2007) finner i sin rapport at det eksisterer mye kunnskap om hvordan tospråklige elever gjør det i norsk skole, men det finnes ikke så mye forskning av effektene av språk- og leseopplæringen, og hva som er effektivt for elevenes langsiktige læringsutbytte. Han fremhever at forskning fremover må få kunnskap og innsikt i hva som kjennetegner gode barnehager, klasserom og skoler både for enspråklige og tospråklige barn. For å få til dette kreves det en mer tverrfaglig og helhetlig tilnærming (Bakken 2007, s. 10). Jeg har i mitt arbeid med masteroppgaven søkt i mange databaser etter forskning som omhandler det å lære å lese med bruk av rask bokstavprogresjon på et andrespråk, uten å finne noe forskning som spesifikt har forsket på dette området. Gunnerud (2021) finner i sin avhandling at det er ikke nok for flerspråklige barn å bo i Norge, og å gå i norsk barnehage og skole for å lære det norske språket. Selv om eleven har minimum åtte års eksponering av norsk språk, er ikke det alene nok til å motvirke språklige forskjeller. Denne innsikten er viktig for å skjønne hvor kompleks språkutvikling faktisk er (Gunnerud 2021, s. 148). Denne kunnskapen bør overføres til begynneropplæringen i lesing hvor særlig tospråklige elevers språkutvikling bør utvikles parallelt med leseopplæringen (Verhoeven, 2000, s. 326). Elevens ordforråd er den viktigste faktoren for å lykkes med leseopplæringen når elever skal lære å lese på et andrespråk (Hinkel, 2005, s. 566). Lærerne i studien tilrettelegger på ulike måter, og trekker frem flere fordeler ved rask bokstavprogresjon, men alle lærerne har erfaring med, og en oppfatning av at noen tospråklige elever trenger noe mer.

Mitt forskningsbidrag til begynneropplæring i lesing for elever som skal lære å lese på et andrespråk med rask bokstavprogresjon er at for enkelte tospråklige elever går introduksjonen for fort. Jeg finner også i min studie at enkelte tospråklige elever trenger noe mer i tillegg i leseopplæringen på 1. trinn. Lærerne etterlyser mer kunnskap om, eller en egen metode når enkelte elever skal lære å lese på et andrespråk. Det som også kommer frem i min studie er at rask bokstavprogresjon er et begrep som ikke er klart definert, og lærere introduserer ulikt antall bokstaver i uken med rask bokstavprogresjon. Det kan være viktig å undersøke dette nærmere, og da gjerne observasjonsstudier som undersøker hva lærere legger i begrepet rask bokstavprogresjon, og hvordan de tilpasser innenfor rammene av rask bokstavprogresjon til tospråklige elever. Videre forskning bør også undersøke i et større omfang hvordan det går

med tospråklige elever som har lært å lese på et andrespråk med rask bokstavprogresjon, når de senere på mellomtrinnet skal lese for å lære.

Litteraturliste

- Alver, V. (2014). *Skolestart på andrespråket*. (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Bakken, A. (2007). Virkninger av tilpasset språkopplæring for minoritetsspråklige elever. En kunnskapsoversikt. *NOVA*.
- Basturkmen, H. (2012). Review of research into the correspondance between language teachers`stated belifs and practices. *System 40(2)*, 282-295.
DOI:10.1016/j.system.2012.05.001
- Batt, E. (2008). Teachers`Perceptions of ELL Education: Potential Solutions to Overcome the Greatest Challenges. *Multicultural education. 15(3)*, 39-43.
- Bialystock, E. (2009). The good, the bad and the indifferent. Bilingualism. Language and Cognition. *Cambridges University Press, 12(1)*, 3-11.
Doi:10.1017/s1366728908003477
- Bialystock, E., Luk, G. & Kwan, E. (2009). Bilingualism, Biliteracy, and Learning to Read: Interactions Among Language and Writing Systems. *Scientific studies of reading. 2009(9)*, 43-61.
DOI:10.1207/s1532799xssr0901_4
- Biermiller, A. (2004). *Theaching vocabulary in the primary grades: vocabulary instructions needed*. Guilford Press.
- Bjerkan, M. K., Monsrud, M-B, Thurmann-Moe, A-C (2012). *Ordforråd hos flerspråklige barn. Pedagogiske og spesialpedagogiske utfordringer*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Bjerke, C. & Johansen, R. (2020). *Begynneropplæring i norskfaget*. (2.utg.). Gyldendal Akademisk.
- Brinkmann, S. & Tangaard, L. (2012). (red.) *Kvalitative metoder. Empiri og teoriutvikling*. Gyldendal akademisk.

- Buehl, M. M., & Beck, S. J. (2015). The relationship between teacher`s beliefs and teacher`s practices. I H. Fives & M.-G. Gill. (Red.), *International Handbook of Research on Teachers` Beliefs*. (66-84). Routledge.
- Calderhead, J. (1996). *Teachers: Beliefs and knowledges*. International Handbook of educational psychology. Routledge.
- Castles, A., Rastle, K & Nation, K. (2018). Ending the reading wars: Reading acquisition from novice to Expert. *Psychological Science in the Public Interest*.19, 5-51.
Doi:10.1177/1529100618772271
- Catts, H., Herrera, S., Nielsen, D. & Bridges, M. (2015). Early prediction of reading comprehension within the simple view framework. *Reading & Writing*. 28(9), 1407-1425.
- Cho, R. & Reich, G. A. (2008). New Immigrants, New Challenges: High school Social Studies Teachers and English Language Learner Instruction. *The Social Studies*. 99(6), 235-242.
DOI: 10.3200/YTSS.99.6.235-242
- Christiansen, A. & Løntoft, J. (2009). *Tospråklige elever i leseopplæringen*. Cappelen akademisk Forlag.
- Christoffersen, L., Johannesen, A. & Tufte, P.A. (2011). *Forskningsmetode for økonomiskadministrative fag*. Abstrakt Forlag.
- Connor, C. M., Morrison, F. J. & Katch, L. E. (2004). Beyond the Reading Wars: Exploring the Effect of Child Instruction Interactions on Growth in Early Reading. *Scientific Studies of Reading*, 8(4), 305-336.
- Connor, C. M., Piasta, S. B., Fishermann, B, Glassney, S., Schatschneider, E. C., Underwood, P. & Morrison, F. J. (2008). Individualizing Student Instruction Precisely: Effects of

- Child x Instructions Interactions on First Graders` Literacy Development. *Child development*.2009,80(1), 77-100.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2008.01247.x>
- Cummins, J. (2017) *Flerspråklige elever. Effektiv undervisning i en utmanande tid*. Natur & Kultur.
- Dalen, M. (2013). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Ehri, L. C. (2020). A Case for Systematic Phonics Instructions. *Reading Research Quarterly*.55(51), 545-550.
<https://doi.org/10.1002/rrq.334>
- Ehri, L. C. (2005). Learning to Read Words: Theory, Findings, and Issues. *Scientific Studies of Reading*. 9(2). 167-188.
https://doi.org/10.1207/s1532799xssr0902_4
- Ehri, L. C. & Wilce, L. S. (1985). Movement Into Reading: Is the First Stage of Printed Word Learning Visual or Phonetic? *Reading Research Quarterly*. 20(2), 163-179.
[URL:http://www.jstor.org/stable/747753](http://www.jstor.org/stable/747753)
- Engen, L. & Håland, A. (2005). *Leik og læring – Grunnleggjande lese- og skriveopplæring på 1. trinn*. Universitetet i Stavanger.
- Frith, U. (1986). A developmental framework for development dyslexia. *Annals of Dyslexia*. 36(1), 67-81.
DOI:10.1007/BF02648022
- Golden, A. & Selj, E. (2015). *Skriving på norsk som andrespråk. Vurdering, opplæring og elevenes stemmer*. (1. utg.). Cappelen Dam.

- Gunnerud, H. L. (2021). Bilingualism: Advantages and Disadvantages in Cognitive Processing, Language and Reading Comprehension.
DOI: <https://doi.org/10.31265/usps.72>
- Goodman, Y. M. (1989). Roots of the Whole – Language Movement. *The elementary school journal*. 90(20), 113-127.
DOI:10.1086/461607
- Gough, P. B. & Tunmer, W. L. (1986). Decoding, Reading, and Reading Disability. *Remedial and Special Education*.
<https://doi.org/10.1177/0741932586007104>
- Gustavsen T. S. (2013). Repetert lesing som metode og lesetreningsprogrammet Relemo. *Spesialpedagogikk*, (6), 38-49.
- Hagtvet, B. E., Lyster, S-A. H., Melby-Lervåg, M., Næss, K. B., Hjetland, H. N., Engevik, L. L. & Kruse, J. (2011). Ordforråd i førskolealder og senere leseferdigheter – En metaanalytisk tilnærming. *Spesialpedagogikk*, (1), 34-49.
- Halvorsen, A., Lee, V.E. & Andrade, F.H. (2009). A mixed-Method Study of Teachers' Attitudes About Teaching in Urban and Low-Income Schools. *Urban Education*, (2), 181-224.
doi: 10.1177/0042085908318696
- Helle, M.C., & Lervåg, A. (2020). Kartlegging av norskspråklige ferdigheter for elever på 1-4 trinn: En vurdering av kartleggingsverktøyet norsk som læringsspråk (NBL). *Norsk tidsskrift for logopedi*. (3), 6-17.
- Hertzog, L. (2011). Can a Successful ESL Teacher Hold Deficit Beliefs of her Students' Home Languages and Cultures? *Multicultural Perspectives*, 13(4), 197-204.
<https://doi.org/10.1080/15210960.2011.616829>

- Hjetland, H. N., Brinchmann, E.I., Lyster, S-A. H., Hagtvet, B. E. & Melby-Lervåg, M. (2015). Protocol: Preschool Predictors of Later Reading Comprehension Ability: A Systematic Review. *Cambell Systematic Reviews*, (11)1, 1-40.
<https://doi.org/10.1002/CL2.139>
- Hoover, W. A. & Gough, P. B. (1990). The simple view of reading. *Reading and writing*.
doi:10.1007/s11145-015-960806
- Hoover, W. E. & Tunmer, W. E. (2018). The Simple View of Reading. Three Assessments of its Adequacy. *Sage*
DOI: 10.1177/0741932518773154
- Hulme, C., Nash, H.M., Gooch, D., Lervåg, A. & Snowling, M.J. (2015). The foundation of Literacy Development in Children at Familial Risk of Dyslexia. *Psychological Science*, 26(12), 1877-1886.
doi:10.1177/0956797615603702
- Hulme, C., Sowling, M.J., West, G., Lervåg, A. & Melby-Lervåg, M (2020). Children`s Language Skills Can Be Improved: Lessons Psychological Science for Educational Policy. *Current Directions in Psychological Science*, 29(4), 372-377.
doi:10.1177/0963721420923684
- Høien, T. & Lundberg, I. (2017). *Dysleksi. Fra teori til praksis*. (5. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Høien, T. & Lundberg, I. (1997). Levels of approaching reading and its difficulties.
- Johannessen, A., Christoffersen, L. & Tufte, P. A. (2011). *Forskningsmetode for økonomiske-administrative fag* (3.utg.). Abstrakt forlag.
- Jones, C. D, Clark, S. K. & Reutzel, D. R. (2013). Enchancing Alphabet Knowledge Instruction: Research Implications and Practical Strategies for Early Childhood Educators. *Early childhood EducJ*, (41), 81-89.
<https://doi.org/10.1007/s10643-012-0534-9>

Jones, C. D. & Reutzel, D. R. (2012). Enhanced alphabet knowledge instruction: Exploring a change of frequency, focus and distributed cycles of review. *Reading psychology*, 33(5), 448-464.

<https://doi.org/10.1080/02702711.2016.545260>

Karabenick, S. A. & Noda, P. A. C. (2004). Professional Development Implications of Teachers' Beliefs and Attitudes Toward English Language Learners. *Bilingual Research Journal*, 28(1), 55-75.

DOI:10.1080/15235882.2004.10162612

Kleven, T.A. & Hjordemaal, F.R. (2018) *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. (3.utg.). Fagbokforlaget.

Klæboe, G., & Sjøhelle, D. K. (2013). *Veiledet lesing og skriving i begynneropplæringen*. Cappelen Damm akademisk.

Koda, K. (1996). L2 Word Recognition Research a Critical Review. *The modern Language Journal*, 80(4), 450-460.

<https://doi.org/10.2307/329725>

Krashen, S. (2002). Defining Whole Language: The limits of Phonics Instructions and the Efficacy of Whole Language Instructions. *Reading improvement*, 39(1), 32-42.

Kunnskapsdepartementet. (2020). *Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter*. (NOR07.02).

<https://www.udir.no/lk20/nor07-02/>

National Institute of Child Health and Human Development. (2000). *Teaching Children to read: an evidencebased Assessment of the Scientific Research Literature for Reading and its Implications for Reading Instruction*. National Reading Panel.

Nation, I. S. P. (2005). *Teaching and Learning Vocabulary*. Taylor & Francis Group.

DOI:10.4324/9781410612700-46

NOU 2010:7 (2010). *Mangfold og mestring*. Kunnskapsdepartementet.

<http://www.regjeringen.no/pages/10797590/PDFS/NOU201020100007000DDDDPDFS.pdf>

Kunnskapsdepartementet (2017). *Verdier og prinsipper for grunnopplæringen-Overordnet del av læreplanverket*.

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplæringen/id2570003/>

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2017). *Det kvalitative forskningsintervjuet*. (3. utg.). Gyldendal akademiske.

Lervåg, A. & Aukrust, V. G. (2010). Vocabulary Knowledges is a critical determinant of the difference in reading comprehension growth between first and second language learners. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*.

<https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2009>

Lervåg, A. & Melby-Lervåg, M. (2009). Muntlig språk, ordavkoding og leseforståelse hos tospråklige: En sammenfatning av empiriske undersøkelser. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 2009(4), 264-279.

Li, L. (2013). The complexity of language teachers' beliefs and practice: one ELF teacher's theories *The Language Learning Journal*, 41(2), 175-191.

<https://doi.org/10.1080/09571736.2013.790132>

Lucas, T., Villegas, A. M. & Martin, A. D. (2015). Teachers' Beliefs About English Language Learners. I H., Fives & M.-G. Gill (Red.), *Research on Teachers' Beliefs*, 453-474, Routledge.

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

- Masonheimer, P. E., Drum, P. A. & Ehri, L. C. (1984). Does environmental print identification lead children into word reading? *Journal of Reading Behavior*. XVI(4). DOI:10.1080/1086296840954752
- Meld. St. 18 (2010-2011) *Læring og fellesskap*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-18-20102011/id639487>
- Meld. St. 6 (2012-2013). *En helhetlig integreringspolitikk. Mangfold og fellesskap*. Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-6-20122013/id705945/>
- NESH, D. n. f. k. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humanoria, juss og teologi*.
<https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humanoria-juss-og-teologi/>
- O'Brien, J. (2011). The System is Broken and It's Failing These Kids; High school Social Studies Teachers' Attitudes Toward Training for ELLs. *The Journal of Sosial Studies Research*. 35(1).
- Pajares, M.F. (1992). The teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*. 62(3), 307-332.
<https://doi.org/10.2307/1170741>
- Palm, K. & Stokke, R.S. (2013). Early Years Literacy Program – en modell for grunnleggende lese- og skriveopplæring i flerspråklige klasserom? *Norsklæreren*, (4), 55-67.
- Perfetti, C. A. & Dunlop, S. (2008). *Learning to Read Across Languages Cross Linguistic Relationships in First- and Second-Language Literacy Development*. Routledge.
- Piasta, S. B. (2014). Moving to Assessment – Guided Differentiated Instruction to Support Young Children's Alphabet Knowledge. *The Reading Teacher*, 68(3), 202-211.
<https://doi.org/10.1002/trtr.1316>

- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasesstudier* (2.utg.). Universitetsforlaget.
- Pressley, M. & Allington, R. L. (2015). (4 ed.). *Reading instructions that works. The Case for Balanced Teaching*. The Guilford Press.
- Pressley, M., Wharton-McDonald, R., Allington, R., Collins C. B, Morrow, T., Tracey, D., Baker, K., Brooks, G. & Cronin, J. (2001). *A study of Effective First-Grade Literacy Instruction. Scientific studies of reading*, (5), 35-58.
DOI:10.1207/S1532799XSSR0501_2
- Proctor, C. P., Dalton, B. & Grisham, D. L. (2007). Scaffolding English Language Learners and Struggling Readers in a Universal Literacy Environment with Embedded Strategy Instruction and Vocabulary Support. *Journal of Literacy Research*. 39(1), 71-93.
<https://doi.org/10.1080/10862960709336758>
- Proctor, C. P., Uccelli, P., Dalton, B. & Snow, C. E. (2009). Understanding Depth of Vocabulary Online With Bilingual and Monolingual Children. *Journal Reading & Writing Quarterly Overcoming Learning Difficulties. Tools That support Literacy Education*, (4).
<https://doi.org/10.1080/10573560903123502>
- Richardson, V. (1996). *The role of Attitudes and beliefs in learning to teach*. (2 ed.). Macmillian.
- Ringdal, K. (2018). *Enheter og mangfold, Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. (4. utg.), Fagbokforlaget.
- Rodriguez, D., Manner, J. & Darcy, S. (2010) Evolution of Teacher Perceptions Regarding Effective Instruction for English Language Learners. *Journal of Hispanic Higher Education*. 9(2), 130-144.
DOI:10.1177/1538192709359423

- Sandvik, M. & Spurkland, M. (2012). *Lær meg norsk før skolestart! Språkstimulering og dokumentasjon i den flerkulturelle barnehagen*. (2.utg.). Cappelen Akademisk.
- Sigmundsson, H., Eriksen, A.D., Ofteland, G.S. & Haga, M. (2018). Gender Gaps in Letter-Sound Knowledges Persist Across the First School Year. *Frontiers in Psychology*, (08).
<https://doi:10.3389/fpsyg.2018.00301>
- Sigmundsson, H., Eriksen, A.D., Ofteland, G.S. & Haga, M. (2017). Letter - sound knowledge: Exploring Gender Differences in Children When They Start School Regarding Knowledge of Large Letters, Small Letters, Sound Large Letters, and Sound Small Letters. *Frontiers in Psychology*, (08).
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017/01539>
- Solheim, O.J., Regg, M. & McTigue, E. (2017). Study protocol: “Two Teachers”. *International journal of educational research*, (86), 122-130.
DOI:10.1016/j.ijer.2017.09.002
- Solheim, R. & Aasen, A. V. (2011). Rettleid lesing – ei ramme for den første leseopplæringa. *Norsklæreren*, (4).
- Spencer, M. & Wagner, R. K. (2017). The comprehension problems for second-language learners with poor reading comprehension despite adequate decoding: A meta-analysis. *Journal of Research in Reading*, 40(2), 199-217.
DOI:10.1111/1467-9817.12080
- Stahl, K. A. D. (2014) New Insights About Letter Learning. *The Reading Teacher*, 68(4), 261-265.
DOI:10.1002/trtr.1320

- Sunde, K., Furnes, B. og Lundetræ, K. (2020). Does Introducing the Letters Faster Boost the Development of Children`s Letter Knowledge, Word Reading, and Spelling in the First Year of School? *Scientific studies of reading*, (2), 141-158.
<https://doi.org/10.1080/10888438.2029.1615491>
- Sunde, K. & Lundetræ, K. (2019). Is a faster pace of letter instruction associated with other teaching practices? *Nordic journal of literacy research*, (2), 69-78.
<https://doi.org/10.23865/njlr.v5.1668>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse En innføring i kvalitativ metode* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Therrien, W. J. & Kubina, R. M. jr (2006). Developing reading fluency with repeated reading. *Intervention in School & Clini.* 156-160.
DOI: 10.1177/10534512060410030501
- Torppa, M., Poikkeus, Laakso, A-M., Eklund, M-L., Eklund, K. & Lyytinen, H. Predicting delayed letter knowledges development letter knowledges development and its relation to Grade 1 reading achievement among children with and without familiar risk for dyslexia. *Developmental Psychology*, 42(6), 1128-1142.
DOI:10.1037/0012-1649.42.6.1128
- Tønnesen, P. H. & Lundetræ, K. (2014). Å lykkes med lesing. Tidlig innsats og tilpasset leseopplæring. *Utdanningsnytt.no*, 11-19.
- Utdanningsdirektoratet (2020). *Fagets relevans og sentrale verdier* (NOR01-06).
<https://udir.no/lk20/nor01-06/om-faget/fagets-relevans-og-verdier?lang=not>
- Utdanningsdirektoratet (2020). *Kompetansemål og vurdering*. (NOR01-06).
<https://www.udir.no/lk20/nor01-06/kompetansemaal-og-vurdering/kv116?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet (2018.) *Rammeverk for kartleggingsprøver på 1.-4. trinn*.
<https://www.udir.no/eksamen-og-prover/rammeverk-for-kartleggingsprover-pa-1.-4.-trinn/formal-og-innhold/>

Utdanningsdirektoratet. (2017). *Rammeplan for barnehagen*.

<https://udir.no/laring-og-trivsel/rammeplan/>

Verhoeven, L. (2000). Components in early second language reading and spelling. *Scientific Studies of Reading*, (4), 313-330.

https://doi.org/10.1207/S1532799X55R0404_4

Verhoeven, L. (2017). Learning to read in a second language. John Benjamins Publishing Company.

DOI.10.1075/SW11.15

VEDLEGG 1:

NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

NSD sin vurdering **Prosjekttittel**

Å lære å lese på et andrespråk med bruk av rask bokstavprogresjon.

Referansenummer

773776

Registrert

05.01.2021 av Hege Ulvshus - hege.ulvshus@hiof.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskolen i Østfold / Avdeling for lærerutdanning

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Ulf Rune Andreassen, rune.andreassen@hiof.no, tlf: 69608231

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Hege Ulvshus, Hege.Ulvshus@icloud.com, tlf: 97602540

Prosjektperiode

25.01.2021 - 14.11.2021

Status

11.08.2021 - Vurdert med vilkår

Vurdering (4)

11.08.2021 - Vurdert med vilkår

NSD har vurdert endringen registrert 11.08.2021. Vi har nå registrert 14.11.2021 som ny sluttdato for behandling av personopplysninger. I tilfelle det skulle bli aktuelt med ytterligere utvidelse av den opprinnelige sluttdato (14.05.2021), må vi vurdere hvorvidt det skal gis ny informasjon til utvalget. NSD vil følge opp ved ny planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet. Vurderingen med vilkår gjelder fortsatt. Lykke til videre med prosjektet!

16.06.2021 - Vurdert med vilkår

NSD har vurdert endringen registrert 16.06.2021. Vi har nå registrert 01.09.2021 som ny sluttdato for behandling av personopplysninger. I tilfelle det skulle bli aktuelt med ytterligere utvidelse av den opprinnelige sluttdato (14.05.2021), må vi vurdere hvorvidt det skal gis ny informasjon til utvalget. NSD vil følge opp ved ny planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet. Vurderingen med vilkår gjelder fortsatt. Lykke til videre med prosjektet!

25.01.2021 - Vurdert med vilkår

NSD bekrefter å ha mottatt et revidert informasjonsskriv. Vi gjør oppmerksom på at vi ikke foretar en vurdering av skrivet, og vi forutsetter at du har foretatt de endringene vi ba om. Dokumentasjonen legges ut i Meldingsarkivet og er tilgjengelig for din institusjon sammen med øvrig prosjektdokumentasjon. Vurderingen med vilkår gjelder fortsatt.

13.01.2021 - Vurdert med vilkår

NSD har vurdert at personvernulempen i denne studien er lav. Du har derfor fått en forenklet vurdering med vilkår.

HVA MÅ DU GJØRE VIDERE?

Du har et selvstendig ansvar for å følge vilkårene under og sette deg inn i veiledningen i denne vurderingen. Når du har gjort dette kan du gå i gang med datainnsamlingen din.

HVORFOR LAV PERSONVERNULEMPE? NSD

vurderer at studien har lav personvernulempe fordi det ikke behandles særlige (sensitive) kategorier eller personopplysninger om straffedommer og lovovertrедelser, eller inkluderer sårbare grupper. Prosjektet har rimelig varighet og

er basert på samtykke. Dette har vi vurdert basert på de opplysningene du har gitt i meldeskjemaet og i dokumentene vedlagt meldeskjemaet.

VILKÅR

Vår vurdering forutsetter:

1. At du gjennomfører datainnsamlingen i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet
2. At du følger kravene til informert samtykke (se mer om dette under)
3. At du laster opp oppdatert(e) informasjonsskriv i meldeskjemaet og sender inn meldeskjemaet på nytt.
4. At du ikke innhenter særlige kategorier eller personopplysninger om straffedommer og lovovertridelser
5. At du følger retningslinjene for informasjonssikkerhet ved den institusjonen du studerer/forsker ved (behandlingsansvarlig institusjon)

KRAV TIL INFORMERT SAMTYKKE

De registrerte (utvalget ditt) skal få informasjon om behandlingen og samtykke til deltakelse. Informasjonen du gir må minst inneholde:

- Studiens formål (din problemstilling) og hva opplysningene skal brukes til
- Hvilken institusjon som er behandlingsansvarlig
- Hvilke opplysninger som innhentes og hvordan opplysningene innhentes
- At det er frivillig å delta og at man kan trekke seg så lenge studien pågår uten at man må oppgi grunn
- Når behandlingen av personopplysninger skal avsluttes og hva som skal skje med personopplysningene da: sletting, anonymisering eller videre lagring
- At du behandler opplysningene om dine deltagere basert på deres samtykke
- At utvalget ditt har rett til innsyn, retting, sletting, begrensning og dataportabilitet (kopi)
- At utvalget ditt har rett til å klage til Datatilsynet

- Kontaktopplysninger til prosjektleder (evt. student og veileder)
- Kontaktopplysninger til institusjonens personvernombud

Ta gjerne en titt på våre nettsider og vår mal for informasjonsskriv for hjelp til formuleringer:

http://www.nsd.uib.no/personvernombud/hjelp/informasjon_samtykke/informere_om.html Når du har oppdatert informasjonsskrivet med alle punktene over laster du det opp i meldeskjemaet og trykker på «Bekreft innsending» på siden «Send inn» i meldeskjemaet.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 14.05.2021

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32). Dersom du benytter en databehandler i prosjektet, må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

NSD SIN VURDERING

NSDs vurdering av lovlig grunnlag, personvernprinsipper og de registrertes rettigheter følger under, men forutsetter at vilkårene nevnt over følges.

LOVLIG GRUNNLAG

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

PERSONVERNPRINSIPPER

Forutsatt at vilkårene følges, vurderer NSD at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om: •

lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen • formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål • dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet • lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet, vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19) og dataportabilitet (art. 20). Forutsatt at informasjonen oppfyller kravene i vilkårene nevnt over, vurderer NSD at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13. Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet. Lykke til med prosjektet! Kontaktperson hos NSD: Henrik Netland Svensen Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

VEDLEGG 2:

INTERVJUGUIDE

Innledende samtale

Presentasjon av meg selv og bakgrunn for min masteroppgave

De siste årene har begynneropplæringen på første trinn raskt endret seg. Tidligere ble det på første trinn introdusert en bokstav i uken, hvor klassen brukte hele uken på å jobbe med bokstaven. Ved bruk av tradisjonell bokstavprogresjon ble klassen ferdig med alfabetet gjerne rundt mars, og hadde liten tid til repetisjon av bokstavene. På andre trinn er det gjerne ikke like mye søkelys på repetisjoner, da de fleste elevene ofte har lært å lese. Samtidig øker det språklige mangfoldet raskt som følge av bevegelsen av mennesker mellom ulike land, og det språklige mangfoldet i Norge har økt. Dette representerer også barna som begynner i første klasse på skolen. Problemstillingen for min masteroppgave er:

Hvilken oppfatning har lærere om hva som kjennetegner god begynneropplæring i lesing på 1. trinn for elever som skal lære å lese på et andrespråk med rask bokstavprogresjon?

- Informere om hvorfor jeg bruker lydopptak.
- Informere om anonymitet

Informasjon om informantene

- Hva har du av utdanning?
- Hvor lenge har du jobbet som lærer?

Har du erfaring med begynneropplæring i lesing?

Bokstavprogresjon

Tidligere i Norge har det vært tradisjon i begynneropplæringen å introdusere en bokstav i uken, men de siste årene har det skjedd store forandringer i hvor raskt bokstavene blir introdusert.

- Hvor mange bokstaver introduserer du i uken, og hvor mange minutter bruker du på selve introduseringen av bokstaven?
- Hvordan er muligheten til å tilpasse leseopplæringen til den enkelte elev når alle skal lære flere bokstaver i uken? Negative eller positive erfaringer?
- Hvilken erfaring har du med rask bokstavprogresjon kontra mer tradisjonell bokstavprogresjon, når det gjelder elever som skal lære å lese på et andrespråk?
- Når du har introdusert flere bokstaver i uken, har det hatt noen påvirkning på hvordan du underviser/hvilke metoder du bruker i andre fag på 1. trinn?

Lesemetodikk

Det finnes ulike måter både å planlegge og gjennomføre undervisningen på i leseopplæringen. Jeg har noen spørsmål knyttet til hvilke metoder du bruker i din undervisning.

- Bruker du både store og små bokstaver i bokstavinnlæringen i 1. klasse for alle elever? Hva er grunnen til at du velger å introdusere både store og små bokstaver/kun de små bokstavene, eller kun de store bokstavene?
- Er det noen forskjell på hvordan du underviser, eller hvilke metoder du bruker i leseopplæringen for tospråklige elever, sammenlignet med leseopplæringen for elever som skal lære å lese på førstespråket?
- Hvordan organiserer du repetisjoner?

Erfaring med å undervise tospråklige elever i lesing?

Jeg ønsker å vite mer om din erfaring med elever som skal lære å lese på et andrespråk.

- Når du har elever i klassen som skal lære å lese på et andrespråk, er det noen metoder du har god erfaring med?

- Det språklige grunnlaget er viktig for leseopplæringen, hvordan jobber du med språkarbeid i begynneropplæringen i lesing når du har tospråklige elever?
- Hvilken erfaring har du med hvordan elever som lærer å lese på et andrespråk skårer på utdanningsdirektoratets leseprøve på 2. trinn?

Læreres oppfatninger.

Læreres oppfatninger kan påvirke deres undervisning og valg av metoder.

- Hva mener du kjennetegner god leseopplæring for elever som skal lære å lese på et andrespråk?

Er det noe du ønsker å tilføye?

Takk for intervjuet

VEDLEGG 2:

VIL DU DELTA I FORSKNINGSPROSJEKTET:

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å finne ut:
hvilke oppfatninger lærere har om hva som kjennetegner god begynneropplæring i lesing på 1. trinn for elever som skal lære å lese på et andrespråk med rask bokstavprogresjon?

I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

I forbindelse med min masteroppgave i spesialpedagogikk gjennomfører jeg et forskningsprosjekt.

Tema for masteroppgaven er leseopplæring på et andrespråk med rask bokstavprogresjon. I mange tiår har det vært tradisjon i Norge å introdusere en bokstav i uken i begynneropplæringen på første trinn. De siste årene har dette endret seg raskt, og stadig flere lærere introduserer elevene for to eller flere bokstaver i uken. Samtidig med dette store skiftet i begynneropplæringen har Norge utviklet seg til å bli et mer flerspråklig land, og flere av barna som begynner i første klasse kan ha liten norskspråklig kompetanse. I arbeidet med oppgaven har jeg prøvd å finne både norsk og utenlandsk forskning som omhandler å lære å lese på et andrespråk med bruk av rask bokstavprogresjon. Formålet med studien har derfor vært å få mer innsikt i hvilken oppfatning lærere har om hva som kjennetegner god begynneropplæring i lesing for elever som skal lære å lese på et andrespråk.

For at jeg skal kunne gjennomføre forskningsprosjektet trenger jeg å intervju 6-8 lærere som har erfaring med norskundervisning på 1.trinn, med både tradisjonell og rask bokstavprogresjon og elever som skal lære å lese på et andrespråk.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskolen i Østfold er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg har sendt forespørsel til alle rektorer i kommunen om de kan videreformidle til sine lærere at jeg ønsker å intervju lærere som har erfaring med begynneropplæringen på 1. trinn med bruk av både tradisjonell og rask bokstavopplæring for elever som skal lære å lese på et andrespråk.

Hva innebærer det for deg å delta?

Medvirkning i studien innebærer deltagelse på et intervju som vil vare 30 - 45 minutter. Gjennomføringen av intervjuet kan gjennomføres på Teams, eller ved personlig oppmøte med god avstand og smittevern på grunn av Covid-19.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

Jeg kommer til å bruke lydopptak under intervjuene med Nettskjema. Dette er en lagringstjeneste utviklet av Universitet i Oslo som er godkjent til lagring av forskningsdata. Kort tid etter intervjuet vil jeg transkribere intervjuet, og deretter slette lydopptaket i nettskjemaet. Lydopptaket i nettskjema og de transkriberte intervjuene vil være slettet i god tid før innlevering av masteroppgaven i mai.

Min veileder ved Høgskolen i Østfold; Ulf Rune Andreassen vil ha tilgang til forskningsdataene, men alle informanter vil være anonyme. Navn og kontaktopplysninger i lydopptak og i transkribering av intervjuene vil jeg erstatte navn og kontaktopplysninger med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Lydopptaket lagres kryptert i nettskjema, og de transkriberte intervjuene lagres kryptert i skytjeneste.

Jeg sender deg som informant gjerne det transkriberte intervjuet, dersom du skulle ønske det. Da har du mulighet til å gjennomgå intervjuet, og komme med mulige innspill, eventuelt retting eller sletting.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er i slutten av august. Masteroppgaven kan bli publisert slik at det er mulig for andre å låne oppgaven gjennom biblioteksystemet til Høgskolen i Østfold. Det vil ikke være mulig å gjenkjenne kommune eller enkeltpersoner, og alt av data vil bli slettet.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysningene om deg,
- å få slettet personopplysningene om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingene av dine personopplysninger.

Hva gjør oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Høgskolen i Østfold har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med: Høgskolen i Østfold

- Professor Ulf Rune Andreassen
Rune.andreassen@hiof.no
- Vårt personvernombud: Martin Gautestad Jakobsen
Martin.g.jakobsen@hiof.no

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

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost:
Personverntjenester@nsd.no eller på telefon 55 58 21 17

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig

Ulf Rune Andreassen

Hege Ulvshus