

# **Trenger vi abc-bøker i lese- og skriveopplæringa?**

**Klasseromsforskning**

**Kristin Sandvik**

**Høgskolen i Bodø  
Avdeling for lærerutdanning**

**Norsk3 0405**

## **Innholdsfortegnelse**

1.0 Innledning.....	3
2.0 Teori.....	5
2.1 Lese- og skriveutvikling.....	5
2.2 Håndskrift – valg av bokstavtyper.....	7
3.0 Metode.....	10
3.1 Kartleggingsprøven.....	10
3.2 Bokstavtyper.....	10
4. Drøfting.....	12
4.1 Kartleggingsprøven.....	12
4.1.1 Hvorfor lese og skrive?.....	12
4.1.2 Bokstaver.....	14
4.1.3 Eget navn.....	15
4.1.4 Andre navn.....	15
4.1.5 Andre ord.....	16
4.1.6 Fonologisk analyse.....	17
4.1.7 Rimord.....	18
4.1.8 Stavelser.....	18
4.1.9 Logo og trafikkskilt.....	19
4.1.10 Kjennskap til bokstaver.....	20
4.1.11 Finne bokstaver i andre navn.....	21
4.1.12 Fonologisk syntese.....	22
4.1.13 Skrive ord/lage ord.....	23
4.2 Store bokstaver eller små bokstaver.....	24
5. Avslutning.....	27
Litteraturhenvisning.....	28
Vedlegg 1.....	29
Vedlegg 2.....	33

## 1.0 Innledning

Norskferdighetene til elevene i norsk skole er stadig oppe til debatt. Det har vært forsket mye spesielt på leseferdighetene til elevene, og forlagene leverer stadig ut nye bøker som ofte er basert på èn metode. Med den kunnskapen vi har ervervet oss, vet vi at èn metode ikke holder når man skal gi tilpasset opplæring.

Da jeg tok norsk2 ved høgskolen i Bodø skoleåret 0203, skrev jeg en oppgave med tittelen *Trenger vi abc-bok i lese- og skriveopplæringa?* Konklusjonen på oppgaven var at vi faktisk ikke har behov for denne boka som har så lange tradisjoner i skoleverket. I refleksjonsskrivet til eksamensmappa, kommenterte jeg at jeg likevel ikke ville velge bort abc-boka i praksis, fordi det ville være for kontroversielt og at jeg heller ville bruke min energi på elevene i stedet for å kaste bort krefter på å overbevise foreldrene om et slikt valg.

Da jeg startet opp med ny gruppe med 6-åringene skoleåret 0405, var det en gylden sjanse til å prøve ut i praksis dette som jeg hadde skrevet en teoretisk oppgave om. Den systematiske lese- og skriveopplæringen starter ikke før 2. årstrinn i henhold til L-97, sånn at det lå ingen formelle forventninger om at alle elevene skulle lære å lese og skrive første skoleår. Dermed kunne jeg konsentrere meg om elevjobbingen, og foreldrene virket bare positive og fornøyde fordi deres elever fikk noe ekstra da de fikk informasjon om prosjektet mitt. Målet mitt var likevel at flest mulig skulle ha utbytte av opplæringa, og at så mange som mulig ville begynne å lese og skrive.

Hovedproblemstillingen min blir derfor den samme som jeg hadde på norsk2:

### **Trenger vi abc-bok i lese- og skriveopplæringa?**

I tillegg ønsker jeg å finne litt mer ut rundt valg av skrifttyper. Jeg vet ikke hvordan det var før 6-åringene kom inn i skolen i 1997, det var da jeg begynte å jobbe i skoleverket. Men i alle år etter L97 har det vært diskutert hvilke bokstaver man skulle benytte overfor 6-åringene, fordi det blir hevdet at stadig flere elever har problem med å legge av seg storbokstavene, og veien til sammenhengende skrift var smertefull for stadig flere. I min praksis har jeg alltid tatt tak i bokstavene som de yngste har hatt et visst kjennskap til når de kommer til skolen, og

det er de store bokstavene. Det er alfa og omega i all pedagogisk tenkning: Å ta vare på og bygge videre på den kunnskap som elevene har.

Jeg har likevel sett at mange elever har skrevet bokstavene feil – ikke sånn at de ikke er leselige, men mange har allerede lagt seg til feil skriveretning på bokstavene, og det kan jo bli en hemsko for videre utvikling. Da tenker jeg på oppøving av skrivehurtighet og lesevennlighet.

Derfor stiller jeg følgende spørsmål, som blir ei underproblemstilling:

**Er det gunstig å starte med små bokstaver i begynneropplæringa?**

## 2.0 Teori

### 2.1 Lese- og skriveutvikling

I dag er det vanlig å se på lesing og skriving som ferdigheter som er under utvikling, og de starter lenge før barnet begynner i skolen. Disse ferdighetene beskrives gjerne som to sjølstendige prosesser, men de går som hånd i hanske, og i praksis er det vanskelig å skille den ene fra den andre. Lise Iversen Kulbrandstad<sup>1</sup> bruker begrepet ”emergent literacy” som hun oversetter til gryende skriftkyndighet. Dette begrepet inkluderer både lesing og skriving, og hun påpeker at skriving er en viktig vei til lesing. Lese- og skriveprosessene deles inn i ulike stadier, men utviklingen er gradvis og glidende, og barn kan befinne seg på flere stadier samtidig. Det er også verd å vite at det er individuelle forskjeller for hvor lenge et barn kan være i en fase.

Høien og Lundgård<sup>2</sup> deler leseutviklingen inn i 4 stadier:

1. Pseudolesing
2. Det logografisk-visuelle stadium
3. Det alfabetisk-fonologiske stadium
4. Det ortografisk-morfemiske stadium

På det første stadiet kan det se ut som barnet ”leser”, men det er avhengig av konteksten. Barnet vil lese MELK på melkekartongen sjøl om det faktisk ikke står melk der.

I det logografisk-visuelle stadium vil barnet ha bitt seg merke i visuelle særtrekk ved enkeltord, og vil være i stand til å kjenne dem igjen uavhengig av konteksten. Noe av det første barn lærer seg er eget navn og navn på andre betydningsfulle personer. Barnet har ikke noen klar forståelse av det alfabetiske prinsipp, men å kjenne navn på bokstaver kan likevel gi barnet ledetråder til lyder i ord.

Neste stadium kan oppleves som et hopp i utviklingen. Da har barnet oppnådd ei klar oppfatning av forbindelsen mellom fonem og grafem. Barnet er i stand til å lese nye ord, også

---

<sup>1</sup> Lise Iversen Kulbrandstad, *Lesing i utvikling – Teoretiske og didaktiske perspektiver*, s.54

<sup>2</sup> Torleiv Høien og Ingvar Lundberg, *Dysleksi Fra teori til praksis*, s. 46

nonsensord. Det kobler bokstav til lyd og trekker dem sammen til ord. Dette er svært arbeidskrevende og tar lang tid. Etter hvert vil barnet bygge seg opp kunnskap om ordenes stavemåte, og avkodingen vil gå raskere, og barnet er på tur inn i det siste stadiet, det ortografisk-morfemiske stadiet.

I dette stadiet trenger ikke barnet avkode lydene hver for seg. Mange ord består av flere morfemer. Det kjenner igjen hele ord eller deler av ord og setter dem sammen til en helhet. Selve avkodingen skjer hurtig, og energien kan brukes på å forstå teksten ut fra leserens tidligere erfaringer.

Høien og Lundgård har også en stadiemodell for skriveutviklinga:

1. Pseudoskriving
2. Logografisk-visuell skriving
3. Alfabetisk-fonemisk skriving
4. Ortografisk-morfemisk skriving

På det første stadiet begynner barnet å skrive ned bokstavliknende tegn. "Krusedullene" kan inneholde lange fortellinger. Etter hvert som barnet får mer kunnskap om bokstaver, vil formene bli mer og mer likt bokstaver.

På neste stadium driver barnet, i større eller mindre grad, og utforsker bokstavene, - det logografisk-visuelle stadiet. Akkurat som tilsvarende stadium i lesing, danner barnet seg et bilde av hvordan ordet ser ut. Barnet er spesielt opptatt av de store bokstavene, og eget navn står i en særstilling, men også navn på andre betydningsfulle personer og enkelte andre ord kommer etter hvert med. De store bokstavene er lett kjennelige, og det betyr ingen ting om de er speilet eller skrevet opp ned. Barnet lærer seg flere ord utenat uten å ha forstått det alfabetiske prinsipp. Det vet hvilket ord det har skrevet, men ser ikke sammenhengen med disse bokstavene. Mange barn sier ordene mens de skriver dem, og etter hvert oppdager de sammenhengen mellom bokstav og lyd, og barnet er på tur over i neste stadium, det fonologiske stadiet.

Da skriver barnet en bokstav for hver lyd det klarer å identifisere. Ofte klarer ikke barnet å lese hva det har skrevet. Tidlig på dette stadiet er det lettere for barnet å identifisere

konsonanter enn vokaler, og ordene bærer preg av konsonantopphopninger. Barnet vil også hoppe over lyder de ikke kjenner bokstavene til, og dermed kan teksten være vanskelig å tolke for andre uten erfaring til dette utviklingsstadiet. Etter hvert som barnet lærer seg alle bokstavene og skaffer seg erfaring i å skrive, vil tekstene bli mer forståelige. På dette stadiet vil også barnet etter hvert skaffe seg innsikt i at ett og samme grafem kan ha flere fonemer og omvendt.

Jeg nevner kort det siste stadiet som er ortografisk skriving. Barnet blir etter hvert en rask og sikker skriver, fordi det har fått nye kunnskaper om skriving. Det har skaffet seg innsikt i morfologi og vet at ordene skrives sånn og slik sjøl om de uttales annerledes. Da tilegner barnet seg rettskrivingsreglene, regler for tegnsetting, og det kan skrive korrekt uten å bruke for mye energi på prosessen. Det varierer hvor raskt hver enkelt tilegner seg rettskriving. Dette er en prosess som går over flere år. Vi vet at *lesing* har stor betydning for at man skal tilegne seg de utallige regler som finnes for skriftlig framstilling. Når man leser sjøl, ser man hvordan ord skrives og man blir også kjent med hvordan tegn brukes i praksis.

Språklig bevissthet er et sentralt begrep i lese- og skriveutviklinga. Det innebærer at man er i stand til å se språket utenfra, og også at man kan sette ord på det. Barnet må kunne se bort fra konteksten ordet opptrer i og bare vurdere selve ordet, f. eks. at rimord høres likt ut og ikke at de har tilnærmet lik funksjon. Dette med oppfattelse av rimord er i seg sjøl svært sentralt for lese- og skriveutviklinga. Flere forskere, bl.a. Jørgen Frost<sup>3</sup> kan vise til undersøkelser som viser at små barns problemer med å fornemme rimord, kan indikere lese- og skrivevansker senere. Det er også en stor fordel å mestre stavelser i ord. Her har jeg omtalt det som kalles fonologisk bevissthet, men språklig bevissthet innebærer mye mer enn det. Det er både morfologisk bevissthet og

## **2.2 Håndskrift – valg av bokstavtyper.**

Som jeg nevnte i innledningen, er det mange som synes og mener om hvilke bokstavtyper man skal velge i begynneropplæringen. Det er til dels sterke meninger rundt dette feltet, men ennå har jeg til gode å finne litteratur og forskning som kan overbevise meg om hva jeg skal velge for mine elever. Det er skrevet en del om sammenhengende skrift versus

---

<sup>3</sup> Jørgen Frost, *Lesepraksis – på teoretisk grunnlag*, s. 36

trykkbokstaver, men lite om hvorvidt man skal velge store (versaler) eller små trykkbokstaver (minuskler) i begynneropplæringa.

Greta Hekneby<sup>4</sup> har skrevet en bok rundt temaet. Hun påpeker at det ikke er kommet nye forskrifter etter L97, og at Grunnskolerådets studiehefte fra 1979 er det som er gjeldende. Videre sier hun at L97 har ei uklar formulering når det gjelder tidspunkt for sammenbinding av bokstavene. Den kan oppfattes som om man begynner umiddelbart med sammenhengende skrift når eleven har automatisert forbindelsen mellom fonem og grafem, dvs. i 2. klasse. For 3. klasse står det at sammenhengende håndskrift skal *utvikles* og ikke videreutvikles som ville ha vært naturlig dersom man legger til grunn det som står under 2. klasse.

Hun viser til flere undersøkelser som sier at de som begynte med sammenhengende skrift i 3. klasse har bedre håndskriftkvalitet enn de som begynte i 2. klasse, og at leseferdighetene også var bedre hos elever som hadde begynneropplæring med trykkbokstaver. Hekneby foreslår at trykkbokstavene avsluttes med en bue som er begynnelsen til sammenhengende skrift, s. 27.

Hekneby nevner at mange elever har bokstavkunnskap når de kommer til skolen og at mange av disse har behov for å lære korrekt skrivemåte. Elevene skal være sikre på begynnerpunkt for bokstaven, skriveretning og slutt punkt, fordi det vil bli lettere for dem å binde sammen bokstavene senere.

Hun drøfter bruk av versaler og minuskler. De store bokstavene er ofte elevene kjent med før de kommer til skolen. De er lette å skrive, og de endrer ikke innhold om de speiles, snus opp ned eller legges. Når det gjelder de små bokstavene, er det flere som endrer innhold dersom de skrives feil; b/d, f/t, g/p. Det kreves større motoriske ferdigheter når de skal skrives fordi de inneholder mer buer og sirkler enn de store.

Fordelen med små bokstaver er at de kan lettere gi et karakteristisk visuelt bilde enn de store. Småbokstaver beveger seg over og under linjesystemet.

Hennes erfaring med innlæring av bokstaver er at storbokstavene var svært motiverende mens elevene skulle lære å lese, og at det gikk lett å lære små bokstaver etterpå, og hun antar at det var enklere for motorisk svake elever å skrive storbokstaver. Hun sier likevel at hun ville ha

---

<sup>4</sup> Greta Hekneby, *Elevenes håndskrift Skriftdanning i grunnskolen*, s.24



lært elevene de små bokstavene fra starten, fordi småbokstaver gir et bedre skriftbilde for å lære ord som helord. Det må også legges til at hun bygger sin erfaring på elever som i dag ville ha gått i 2. klasse, mens jeg har elever som er et år yngre.

## **3.0 Metode**

### **3.1 Kartleggingsprøven**

For å finne svar på spørsmålet mitt, har jeg tatt utgangspunkt i skjemaet som vi brukte i ”6-åringundersøkelsen” som ble utført ved HiBo høsten 2002. Jeg har lagt til et par elementer som går på fonologisk bevissthet, og det er kartlegging av stavelses- og rimordoppfatning. (se vedlegg 1).

Kildematerialet mitt er en klasse med 17 elever, 7 jenter og 10 gutter. Det er verdt å merke seg at denne klassen har mange unge elever, 5 av dem er født i desember.

For å kunne gi tilpasset opplæring, måtte jeg ta utgangspunkt i hva elevene mestret, og deretter planlegge opplegg rundt enkeltelever eller elevgrupper. Kartlegginga ga grunnlaget for undervisning, og den viste utvikling hos den enkelte i løpet av perioden.

Det var bare jeg som foretok kartlegginga, og alle elevene, så nær som ei jente, virket trygge i situasjonen. Selve kartlegginga tok lang tid, og jeg følte ofte at jeg stjal tid fra klassen, men samtidig fikk jeg ”sett” hver elev og gitt individuell rettleiding når det var behov for det.

Svakheten med skjemaet, er at det ikke viser hvor langt de såkalt flinke elevene er kommet i sin lese-/skriveutvikling. En annen svakhet ved undersøkelsen som jeg har gjort, er at jeg ikke brukte småbokstaver i første runde. Jeg hadde snakket med foreldrene, og etter at de hadde bekreftet at barna hadde erfaring kun med store bokstaver, i den grad de hadde den type erfaring, bestemte jeg meg for å bruke bare store bokstaver. Jeg visste at kartlegginga ville ta tid, og valgte derfor bort småbokstavene. En annen gang vil jeg bruke skjema der bokstavene ikke står i alfabetisk rekkefølge på bokstavedelen, og jeg vil ta med småbokstaver i skjemaet. Bokstavbrikkene virket til å være uoversiktlige når de lå alle veier ut over bordet.

### **3.2 Bokstavtyper**

Når det gjelder bokstavtypene, vil jeg basere drøftinga på observasjoner underveis og sammenligne med tidligere erfaring. Som vitenskapelig metode er den svak. Jeg har ikke

objektivt tallmateriale å vise til. Jeg kan være farget av tidligere erfaring og nyvunnet teoretisk kunnskap. Men som basis for videre yrkesutøvelse kan det holde mål.

Jeg gjennomførte første undersøkelsen i løpet av oktober 2004 og tok samme runde i mars 2005. Andre gangen jeg gjennomførte undersøkelsen, tok jeg ikke med oppgaver som de utførte tilfredsstillende første gang.

## 4. Drøfting

Jeg har delt elevene inn i 3 grupper i forbindelse med denne undersøkelsen (se vedlegg 2):

Det er de 4 som kunne lese ved første undersøkelse i oktober: Jeg kaller dem gruppe A som består av 1 gutt og 3 jenter, og alder i oktober var 5.11, 6.4., 6.5 og 6.8. Spørreskjemaet kartlegger kun om elevene var i stand til å lese enkle ord. Siden disse 4 stort sett leste ordene kjapt, uten å gå veien om fonologisk syntese, prøvde jeg ut flere ord på dem – dette kommer ikke fram i undersøkelsen – for å få bekreftet at de faktisk kunne lese så godt som det virket som. Disse 4 elevene fikk annen leselekse enn resten av klassen. De fikk tekster som jeg hadde klippet ut fra diverse bøker, rim og regler, utdrag fra skjønnlitterære bøker m.m.

Når det gjelder resten av klassen, var det 8 av elevene som ikke kunne lese i oktober, som leste da jeg tok undersøkelsen på nytt . Dette er gruppe B som består av 5 gutter og 3 jenter, og alder i oktober var 5.10, 5.10, 5.10, 5.10, 6.0, 6.0, 6.7 og 6.10. Noen av dem var akkurat i startgropa til å få dette til, og brukte lang tid på å stave seg gjennom og dra sammen lydene. For å sikre at de ikke ”lurte” meg, ga jeg dem noen flere ord som ikke var med i undersøkelsen.

Den siste gruppa er 5 elever som ikke leste i mars, - gruppe C som består av 4 gutter og ei jente. Alder på dem var i oktober 5.10, 6.3, 6.3, 6.6 og 6.7.

### 4.1 Kartleggingsprøven

#### 4.1.1 Hvorfor lese og skrive?

De to første spørsmålene, som går på hvorfor elever skal gå på skolen og hvorfor man skal lære å lese, har jeg tatt med fordi undersøkelser viser at elever som har et bevisst forhold til dette, klarer seg bedre på lesetester. (Kulbrandstad, s. 66.)

I gruppe A, 4 elever, svarte 3 av dem på første og andre spørsmål i oktober. Ei av jentene som ikke svarte, er ei svært sjenert jente, og jeg antar at det har med hennes sjenanse å gjøre at ho ikke svarte på spørsmålet. Ho ga svar i mars, men ikke noe fyldig, og på oppfølgingsspørsmål, titta ho bare ned og smilte. Alle sammen svarte at det har med læring å

gjøre, og et par av dem hadde praktiske eksempler med. For eksempel at hvis vi ikke kan lese skilt, kan vi ta feil, Gutten tenkte langt fram og nevnte kontorarbeid som bruksområde for lesing og skriving.

I gruppe B, 8 elever, svarte 6 av elevene på spørsmål 1 i oktober. Det var større variasjon i svarene her. 2 av svarene var knyttet til læring, mens andre hadde en mer ”praktisk refleksjon”: fordi man har slutta i barnehagen, man kan bli en lærer, fordi de har skolesekk og fordi man blir voksen. 3 av disse 4 elevene er født i desember, og svarene kan ha en sammenheng med ung alder.

På spørsmål 2 svarte også 6 elever. Det er en som svarte på nr. 1 som ikke ga svar på nr. 2 og omvendt. Et par av svarene var knyttet til det å bli større og voksen, Ei av jentene ville lese til de som ikke kan, og en annen svarte at når man leser i bøker som ikke har bilder, må man lese *virkelig*.

Den siste eleven som ikke svarte, verken på 1 eller 2, i oktober, fikk spørsmålet på nytt i mars. Han knyttet 1 til læring og nr. 2 var et rent praktisk svar: Det er viktig å lese hvis man ikke husker hva man heter.

I gruppe C, 5 elever, svarte 2 på spørsmål 1. Det ene svaret var knyttet til læring, og den andre som svarte, sa at man går på skolen fordi man er så stor. Som jeg påpekte i gruppe B, kan denne type svar, ha en sammenheng med ung alder. Denne gutten er også født i desember.

På spørsmål 2 om hvorfor man skal lære å lese, svarte 4 av elevene. Et par av svarene gikk på lesefunksjon, at man kan lese til andre eller motta brev som må besvares, Ei jente sa at vi skal skrive på ark. Det kan jo ha noe med situasjonen hun var i der og da, men generelt har hun en lav språkbevissthet. Hun var den eneste eleven som ikke klarte rimeoppgaven så sent som i mars. Hun klarer ikke å løsrive ord fra funksjon. En av guttene svarte at vi skal huske hvordan vi skal gjøre det, og på oppfølgingsspørsmålet, hva vi kan bruke skriving og lesing til, svarte han fordi vi regner. Det var et skolerelatert svar, men havner kanskje i kategorien ”god dag, mann økseskaft!” Denne gutten har også generell lav språkbevissthet, det gjelder også begrep m.v. I tillegg er han født i desember. En annen av guttene svarte at man kan lese og skrive hvis man har lyst. Svaret sier kanskje noe om hans forhold til lesing og lignede aktiviteter. Samtlige i denne gruppa har lav språklig bevissthet, og sistnevnte gutt var den som skilte seg ut med at han ikke ville forsøke å klappe stavelser verken i oktober eller mars. Han har også problem med å skrive eget navn.

Med å tolke svarene, også i forhold til andre observasjoner, mener jeg å ha funnet belegg for at det faktisk er sånn at elever som har et bevisst forhold til hvorfor man skal gå på skole og hvorfor man skal lære seg å lese, klarer seg bedre på lesetester, eller som i dette tilfellet leseforberedende kartlegging.

#### **4.12 Bokstaver**

Spørsmål 4 og 5 som skal kartlegge hvor mange bokstaver elevene kan, er interessant når man skal vurdere hvor langt hver enkelt er kommet i sin lese- og skriveutvikling. Man kan jo falle for fristelsen å bli blendet av et ungt barn som skriver i vei, og til og med sier navn på bokstavene. Det betyr ikke nødvendigvis at et barn har stor fonologisk bevissthet om de gjør det. Noen ganger er det som ei regle de har lært seg, og de har til og med lært seg å skrive riktige grafemer til! En av jentene skrev opp nesten hele alfabetet mens hun sa det på rams. Umiddelbart trodde jeg kanskje at hun tilhørte den gruppa, men det viste seg at hun var en habil leser til tross for at hun ikke var fylt 6 år.

Det varierte selvsagt hvor mange bokstaver hver enkelt elev skrev opp. En av guttene skrev opp etternavnet sitt som består av 4 bokstaver. Da hadde han skrevet opp alle bokstavene han kunne. Jeg ser ikke bort fra at han blander begrepene ord og bokstav. Noen elever skrev opp tall under denne oppgaven. De skiller altså ikke mellom symboler for lyd og symboler for mengde, og det gir også en indikasjon på skriftspråkutviklinga deres. På den andre siden var det noen dyktige lesere som ikke skrev opp så mange bokstaver som de faktisk kunne! Det forteller meg at man ikke skal stole blindt på slike kartlegginger, men når man sammenholder de med hva man opplever i praksis, gir de likevel en god pekepinn.

I prosjektperioden har klassen gjennomgått en ny bokstav nesten hver uke, og i løpet av perioden rakk vi 12 bokstaver. Dette er gjort i felles klasse. Sjøl om flere kunne bokstavene, tenker jeg det er viktig at alle deltar. Vi snakker om hvordan lyden produseres; er stemmemuskelen i bruk, hvor er tunga, hvordan formes leppene, hvor kommer luften ut mv. Økt bevissthet rundt dette med lydproduksjon er viktig for alle. Det blir lettere å identifisere lydene, og noen får faktisk bedre uttale. En annen fordel med å ha alle elevene med på dette, er at elevaktiviteten blir større. Noen vet og kan noe som de andre ikke kan. Elevene bidrar hele tiden, og det ligger mer læring i det enn om læreren skulle drive det hele framover alene.

Gruppe A fikk ikke bokstavoppgaven på nytt i mars. De var kommet så langt i sin lese- og skriveutvikling at det var unødvendig.

I gruppe B var det faktisk èn som skrev færre bokstaver i mars enn han gjorde i oktober. Dette beror nok på tilfeldigheter. Han skrev A B C under dette punktet, og på navneoppgaven tok han i bruk flere andre bokstaver. Med andre ord: Han kunne flere bokstaver enn testen klarer å få fram. Det kan nok være tilfelle med flere, jeg påpekte det samme tidligere i oppgaven. Ellers registrerer jeg at de fleste skrev flere bokstaver i mars enn om høsten, men det er ikke system som viser at de bruker bokstavene som vi har gjennomgått på skolen.

#### **4.13 Eget navn**

Alle elevene skrev navnet sitt i første runde, 15 av dem skrev det korrekt, mens en av guttene som har dobbel N i navnet, skrev dobbel n som M med 4 spisser. Da han skrev navnet i mars, skrev han først en M, for så å krysse over den. Videre nøyde han seg med å skrive èn N i navnet. Navnet er det første de fleste barn begynner å skrive, og de gjør det gjerne før de har et bevisst forhold til hva bokstaver representerer. Det er litt påfallende at han fortsatt ikke skrev navnet korrekt i mars.

Ei av de unge jentene byttet om på to av bokstavene i oktober, mens i mars var det helt korrekt.

#### **4.14 Andre navn**

Blant elevene i gruppe A skrev samtlige andre navn. De fulgte oppskrifta og skrev navn på andre betydningsfulle personer. Det var navn på søsken og klassekamerater som gikk igjen. Da de fikk samme oppgaven i mars, gikk samme type navn igjen, men de skrev opp flere navn denne gangen.

I gruppe B var det 2 elever som skrev andre navn. I begge tilfellene var det navnet på ei og samme jente i klassen de skrev ned – ODA. Da de fikk oppgaven igjen i mars, framgår det at 6 av dem har skrevet opp navn her. En gutt skrev opp OTA = Oda. T og D ligger svært nær hverandre i lydproduksjon, og det er ikke uvanlig at disse lydene brukes om hverandre på et tidlig stadium. Det viser at han ikke skrev det logografisk, men fonologisk. Han var kommet et langt steg videre i sin skriftspråkutvikling. Ei av jentene sa at hun ikke kunne skrive andres navn, og jeg presset henne ikke. En av guttene slapp den oppgaven, fordi da han skulle skrive

bokstaver i oppgave 5, skrev han ned et par korte fortellinger og navn på tilfeldige ting og personer som for eksempel Petter Solberg. Det er bare å si at de fulgte oppskrifta i denne gruppa også. Det var navn på slekt og venner som gikk igjen.

I gruppe C var det faktisk 3 elever som skrev opp navn. En av guttene skrev opp MOR og sa det sto Anne. På oppfølgingsspørsmål om hvem Anne var, svarte han, ikke overraskende, at det var ho mor i Steigen. Han blir et klassisk eksempel på en logografisk skriver. Han hadde et ordbilde som betyr Anne, det er jo det mor heter, og han hadde ingen refleksjoner rundt bokstavene og at de representerer andre lyder. Jenta skrev opp PAPPA, og sa at hun ikke husket Astrid sitt navn, fordi hun hadde så mange rare navn. Hun kaller nok bokstavene for navn. En annen gutt skrev navnet på storesøster.

Da de fikk oppgaven på nytt, var det fortsatt 3 som svarte. Gutten med Anne svarte ikke denne gangen, og jenta skrev opp mamma i tillegg til pappa. Han som skrev navnet til storesøster i oktober, gjorde det samme denne gangen. En gutt skrev opp navnet på en klassekamerat.

#### 4.15 Andre ord

I gruppe A var det to som skrev opp andre ord. Gutten ville skrive opp et rart ord, som han sa. Han skrev VDAO og leste vedao. Det er mulig han trodde det skulle være noe avansert siden han diktet og skrev opp et ukjent ord, og han viste at kan kunne lese det han skrev ned. Det var ikke et eksempel på en logografisk skriving. Ei jente skrev ikke opp noen ting, og det tror jeg var fordi hun er sjenert og følte seg ubekvem i situasjonen. Jeg ville ikke presse henne. Den yngste jenta er generelt ikke glad i å skrive. Hun liker best å lese, og jeg hadde ikke lyst til å ødelegge stemninga i denne situasjonen med å presse henne.

Da vi tok testen på nytt, skrev to av jentene så det fosset. Jeg måtte stoppe dem. Den unge jenta ville fortsatt helst slippe å skrive, men hun kan det sjøl om det ikke framkommer på denne kartlegginga. Gutten skrev opp et par ord med sirlige bokstaver.

I gruppe B var det bare en som skrev noe under dette punktet i oktober. Gutten skrev SG og fortalte stolt at her sto det eske. Det var jo så rett! Han sa navnet på s – ess – og når k kommer etter s, blir den aspirert og går over til å bli g – ge – og vi får ordet esge. Han er en fonologisk skriver.



I mars var det 5 som skrev opp ord her. Da har jeg også regnet med gutten som skrev 2 fortellinger under et annet punkt. Ordene som de skrev er korte enkle ord som mus, is, ost m.m.

I gruppe C var det ingen som skrev noe i denne oppgaven ved første undersøkelse. Da vi var kommet til mars, skrev jenta ODA. Hun skiller ikke helt mellom navn og ord, men det er ikke så enkelt på et tidlig stadium. En av guttene skrev opp BIL, og da jeg spurte om navn på bokstavene, svarte han bare på L. Det er nok et eksempel på en logografisk skriving. Han vet at ordet betyr bil.

#### **4.16 Fonologisk analyse**

Blant elevene i gruppe A var det en elev som skrev ordet helt korrekt i oktober. To skrev SOL, og den siste eleven skrev S. Dette er en krevende prosess for uøvede skrivere. Først skal de lytte til ordet, hver lyd skal identifiseres og den skal kobles med riktig grafem, og alt skal huskes. Det er nok ikke så merkelig at ikke alle mestret oppgaven helt.

Da jeg tok undersøkelsen på nytt i mars, var det bare den ene med en enkel S som tok den. De andre elevene hadde vist i praksis at de mestret denne oppgaven, og i mars var det heller ikke noe problem for denne eleven.

I gruppe B prøvde halvparten av elevene å skrive ordet i oktober. To skrev opp S som jo er framlyden, og det er ikke så uvanlig at tidlig-skrivere får med seg kun første lyden i et ord som skal gjengis skriftlig. En skrev i tillegg L som kan oppfattes som siste lyden i ordet. Det er heller ikke så uvanlig at vokalene forsvinner i ord hos denne gruppa med skrivere. Den siste som prøvde seg, skrev SOL.

Da vi var kommet til mars, gjorde 7 av elevene oppgaven. Jeg har ikke telt med ”historie-gutten”, dette var en av oppgavene som han slapp, fordi han hadde skrevet så mange andre ord og vist at han mester denne type oppgave. Blant de 7 som utførte oppgaven, var det 3 som gjorde den helt korrekt. En skrev soloA, og jeg tenker han har ikke helt klart å slippe taket i o-en tidlig i ordet, og derfor opptrer den to ganger. Han som skrev SOL i oktober, gjorde det igjen. Ei skrev SOLLA, kanskje er det bare at L ble hengende igjen. Ei fikk hjelp med L fordi hun ikke husket hvordan bokstaven så ut.

I gruppe C var det en som prøvde på oppgaven i oktober. Han skrev OT, og ut fra de andre funnene når det gjelder denne gutten, tror jeg det er helt tilfeldig at han har fått med seg O.

I mars var det 4 som prøvde å skrive sola. To av dem skrev SOL, mens han som jeg beskrev under samme oppgave i oktober, skrev LREN. Den siste som forsøkte seg, sa: ”o begynner med o”. Jeg prøvde å oppmuntre ham og spurte etter siste lyd i sola, og da spurte han: ”L?” Han har skaffet seg en formening om lydene.

#### **4.17 Rimord**

Mestring av rimord er noe av det som fremmes spesielt i lese- og skriveutviklinga.

Ingen i gruppe A hadde problem med å høre eller lage rimord. Jeg gjentok ikke denne delen i mars med disse elevene.

Heller ikke i gruppe B var det noen som hadde vansker med rimordene, og de fikk heller ikke denne oppgaven i mars.

I gruppe C var det 4 som ikke fikk til rimord i oktober, mens i mars var det bare en elev som ikke fikk det til. En av guttene hadde ikke problem med å lage rimord første gang, men da han ble stilt overfor å velge mellom rimord og funksjon, klarte han ikke rive seg løs fra funksjonen til ordet. Han valgte altså å si at bil og buss rimet, istedenfor bil – pil. Akkurat dette med å løsrive seg fra konteksten, er et vendepunkt i lese- og skriveutviklinga.

Når jeg ser på resultatet på denne biten, mener jeg at jeg har funnet en klar sammenheng mellom mestring av rimord og lesing, akkurat som forskerne sier.

#### **4.18 Stavelser**

Når jeg sammenholder rimord med stavelser, finner jeg noe av de samme tendensene. I den ovennevnte gruppa var det bare to av fem som fikk til å klappe stavelser i oktober, mens i mars fikk fire av dem dette til. Men jeg må legge til at de hadde problem med enstavelsesord, og dette går igjen i hele gruppa på 17 elever. Blant de 8 elevene som begynte å lese i perioden, var det 7 som klarte å klappe stavelser i oktober, men 4 av dem hadde problemer med enstavelsesord. I mars fikk alle det til, men to av elevene hadde fortsatt problem med enstavelsesord.

Enstavelsesordene kan være problematisk for flere. Når jeg ser på den gruppa med 4 lesere i oktober, viser det seg at kun en av dem mestret å klappe stavelser. De andre tre hadde problem med enstavelsesord. Det samme resultatet fikk jeg i mars, med den forskjellen at det da var enstavelsesord med lang vokal som skilte seg ut. Hva som gjør at enstavelsesord byr på problem, har jeg ikke vært i stand til å finne ut av. En av guttene i lesegruppa sa: ”Det er to e-er i fred”, mens han klappet to ganger. Jeg har ikke funnet noen andre undersøkelser som støtter at dette er et problemområde.

Når man ser bort fra disse enstavelsesordene, vil jeg si at undervisningsopplegget har truffet mange, fordi elevene har fått et løft. Da er det betenkelig at jeg ikke har klart å gi leserne bedre oppfatning i løpet av det halve året. De har kun fått det som vi har gjort i felles klasse, mens de andre elevene har fått mer øvelse i smågrupper når leserne har hatt annet tilbud. Mestring av stavelser regnes som forebyggende for dysleksi og vil lette lesing av nye, lange ord.

#### **4.19 Logo og trafikkskilt**

I gruppe A bød Esso-logoen på problem. To av jentene svarte bare at de ikke vet, og jeg tror det kan ha en sammenheng med at de er lesere, og E-en i Esso kan være problematisk fordi den er sjelden. Den er sjelden i praktisk bruk. En gutt stavet seg gjennom ordet E-s-s-o og utbryter: ”Kiosk!” Jeg tenker han ville vise meg at han kunne lese, men han forbinder Esso med godter og han leste det logografisk, sjøl om han lyderte seg gjennom ordet. Tine-logoen har han sett på trailere, og det betyr butikk eller melk. Enda et eksempel på logografisk lesing. Ut fra andre funn i testen, visste jeg likevel at han kunne lese andre ord. Ei av jentene sa at Tine-logoen er ting, og jeg tenker hun leste litt og gjettet resten. 2 av jentene sa at det sto P på trafikkskiltet. De to siste svarte hva skiltet betyr.

Denne delen tok jeg ikke på nytt med disse elevene i mars.

I gruppe B var det også Esso som var ei nøtt. Når det gjelder Rimi-logoen, svarte de Rema, Rimi, Prix, butikk og lignende. De forbandt det med dagligvarer, og det er jo ikke så rart. Tine-logoen ga svaret melk for det meste.

Da jeg gjorde samme testen i mars, var det fortsatt problem med Esso. Noen av elevene hadde så smått begynt å lese og tok i bruk lesestrategier. En av guttene svarte: "Bensinstasjon." før han leste: "Tresso". Han koblet litt tall og litt bokstaver og kom fram til resultatet som den største selvfølge. Det samme gjorde ei jente, men da ho hadde lest gjennom ordet tresso, svarte hun lykkelig: "Esso!"

Gruppe C skiller seg ikke ut i denne deltesten. De har stort sett de samme svarene som gruppe B. Blant elevene her er det en av guttene som skiller seg ut fordi han kobler bokstavene til tall. Når det gjelder Esso er det ikke så rart, som jeg har påpekt tidligere i oppgaven. Han sa det sto 3 og 0 i Esso. I mars sa han det samme om de andre logoene. Han pekte på bokstavene som kan representere tall og navnga dem som tall, mens bokstavene kalte han for *sin* dersom de tilhørte hans navn.

Klassen har jobbet med logoer som fellesoppgave, og vi har gått på logojakt i sentrum. Jeg var derfor overrasket over at ikke flere svarte med presist, og jeg ser at jeg med fordel kunne ha jobbet enda mer med dette temaet.

#### **4.20 Kjennskap til bokstaver**

I gruppe A var det ingen som hadde problem med å navngi bokstavene første gang jeg tok undersøkelsen. Også her droppet jeg å sjekke det på nytt i mars.

I gruppe B varierte bokstavkunnskapene i oktober. De kunne navnet på 0 til 7 bokstaver. Noen kunne også lyden til bokstavene, men de fleste svarte navnet. I mars fikk de presentert både små og store bokstaver og de fleste svarte på alle bokstavene. En av guttene skilte seg ut fordi han ikke svarte på flere i mars enn i oktober, og det var bokstavene i eget fornavn. Jeg ser ikke bort fra at han ble utålmodig og ikke ville "tulle bort" mer tid.

I gruppe C varierte kunnskapene om bokstaver på første kartlegginga. 4 av dem hadde navnet på egen forbokstav. En av guttene svarte i tillegg riktig på A og koblet den til en kompis. Samme gutten foreslo navnet på sin forbokstav flere ganger. Det var bokstaver som er i fornavnet hans. En annen gutt foreslo at S het "stå". Han kjente bokstaven fra eget navn og tok like godt med hele stavelsen, og det er ikke uvanlig at barn i denne alderen gjør det på et tidlig stadium. Også her ble bokstaver blandet med tall, akkurat som da elevene skulle skrive

opp bokstaver. Som en oppsummering kan man si at guttene i denne gruppa kun hadde kjennskap til bokstaven i eget fornavn. Jenta i denne gruppa skilte seg ut med at hun kunne navnet på 8 bokstaver.

Da vi var kommet til mars, vil jeg si at kjennskapen til bokstaver hadde økt, fordi flere av dem tok initiativ til å svare på bokstavene. Det var slett ikke alltid riktig navn, men ofte ble bokstavene assosiert med klassekamerater eller familiemedlemmer, og det hjelper på for videre læring.

#### **4.21 Finne bokstaver i andre navn**

Det var ikke problem for elevene i gruppe A å finne bokstaver som andre hadde i navnene sine. Helt automatisk kobla de det til forbokstaven i navn på personer som er nær dem på ett eller annet vis. Jeg nevner bare at den sjenerte jenta i gruppa ikke utførte denne oppgaven.

I gruppe B var det en som verken kjente noen med T i navnet eller dro fram andre bokstaver. Det var tydelig der og da at dette var ikke hans interessefelt. En annen gutt visste heller ikke om noen med T i navnet, men han lette opp G som er forbokstaven til faren. Det var en klar overvekt av foreldrenes forbokstaver under denne oppgaven. Ingen av dem visste navnet på bokstavene. Uansett så ser man at nære personers bokstaver er av stor betydning.

I mars gjorde jeg ei vurdering underveis i oppgavene, og det var ikke alle elevene som fikk denne oppgaven på nytt. Elevene som skrev fonologisk og ellers hadde god bokstavkunnskap, mente jeg kunne slippe denne delen i tillegg til en gutt som ga uttrykk for å være lei. Blant elevene som svarte, gikk forbokstav på foreldre igjen + søsken og klassekamerater.

I gruppe C varierte svarene mer. Jenta som hadde svart riktig på 8 av 10 bokstaver i oppgave 14, hadde ingen ting å bidra med her. Kanskje hun ikke oppfattet oppgaven. En av guttene dro fram 6 bokstaver og koblet dem til riktig navn, og han svarte riktig bokstavnavn på to av dem også. Den gutten som underveis blandet tall og bokstaver og svarte ”stå” på s, dro fram bokstaver fra eget navn, var ivrig og foreslo ukritisk hvem bokstavene kunne tilhøre, men det var ingen treff. Han ga uttrykk for at dette var morsomt, og jeg merket aldri på ham at han følte han kom til kort. De to siste i gruppa hadde foreldre med i løsninga.

Da vi var kommet til mars hadde verken jenta eller gutten som blandet tall og bokstaver forslag til løsning her. Jenta hadde skrevet opp 21 bokstaver i oppgave 3 og 4 og svart riktig navn på mange bokstaver i oppgave 14, men på denne oppgaven hadde hun ikke svar.

Umiddelbart tenkte jeg at dette er en klassisk elev som kan skrive ned bokstaver og navngi dem til og med, men hun kobler ikke bokstav og lyd, og jeg vil komme nærmere inn på henne under punktet om lesing. Gutten som jeg nevnte ovenfor, hadde ingen forslag til løsning her. Han hadde nevnt brors og kompis forbokstav under oppgave 14, bokstavkjennskap, og det er mulig han hadde brukt opp repertoaret sitt og var bevisst det.

Den gutten som hadde 6 forslag i oktober hadde utvidet bokstavene til flere navn. Det var slekt og venner. De to siste i gruppa hadde hhv. 2 og 11 forslag, og sistnevnte hadde riktig navn på bokstavene.

#### **4. 22 Fonologisk syntese**

Som nevnt består gruppe A av elever som kunne lese allerede i oktober. Jentene leste rimelig bra, uten å bruke lang tid på avkoding, mens gutten i gruppa brukte lengre tid.

De gjennomgikk ikke denne enkle lesetesten igjen i mars. For å få noe svar på hvor langt de var kommet, tok jeg lesetesten for 2. klasse med dem (Nasjonalt læremiddelsenter). Gutten og ei av jentene gikk gjennom februar-testen uten for store problemer. De to siste jentene tok også mai-testen, og skåret topp.

Jeg har også nevnt at gruppe B kunne lese da prosjektet var slutt. Leseferdighetene varierte mye. De fleste hadde akkurat knekket lesekoden og brukte lang tid på å lese ordene. Fordi jeg var usikker på om de kanskje husket ordene fra forrige test, eller hadde snakket med andre elever, måtte jeg prøve ut noen flere ord på enkelte. Jeg byttet ut enkelte bokstaver, og det ble andre ord som de leste. Ei av de unge jentene har jeg under tvil plassert i denne gruppa. I testsituasjonen klarte hun ikke å lese mer enn IS, men jeg visste fra tidligere at hun har lest andre enkle ord.

Mot slutten av prosjektperioden fikk klassen en bok-kasse med bøker i ulik vanskelighetsgrad. Den var motiverende spesielt for denne gruppa elever, og de var svært bevisste i valg av bøker. Noen ganger ba de om lettere bok, mens andre ville ha større utfordringer.

I gruppe C var det ingen som jeg vil betegne som lesere. En av guttene lurte på om MUR kunne bety mumitrollet. Han ser det er noe kjent med ordet, og assosierer med mumitrollet. Jenta i gruppa ”leste” ordene i testen: IS – ”is”, MUR – ”murr - en mur?”, MAT – ”ma – Mætin?” Kanskje hun har et ordbilde av is – det er et enkelt ord og gjerne et ord som mange øver på, ordet mur er jeg usikker på fordi hun leste det, riktignok med dobbel konsonant og resonnerte seg fram til det riktige ordet. Det kan en uøvet leser gjøre, og det kan være tilfeldig. Men på siste ordet er det tydelig at hun gjetter. Sammen med de andre resultatene i testen og generell observasjon av henne, gjør at jeg plasserer henne i gruppa av ikke-lesere. Hun har fortsatt behov for tett oppfølging og oppøving av språklig bevissthet.

#### **4.23 Skrive ord/lage ord**

I gruppe A skrev elevene ned ord både i oktober og i mars. Forskjellen mellom resultatene er at de skrev ned mange flere ord. 2 av jentene hadde fått øvd opp skrivehastigheten sin og fylte arket med ord. Ei av dem skrev med små bokstaver og den andre blandet smått og stort. Gutten i gruppa skrev sirlige småbokstaver og brukte lang tid, mens den siste jenta skrev med store bokstaver.

Det har vært ei utfordring å finne skriveoppgaver for å tenne denne gruppa på skrivning. De to førstnevnte jentene har vært matematikkjenter (og de har dratt resten av klassen med seg), og de har gjort seg fort ferdig med skriveoppgavene for å jobbe i matteboka. Min erfaring etter 7-8 år med 6-åringer er at skrivekyndige elever har vært glad i å fungere som sekretærer for andre elever. Disse jentene har gjort det, men ikke mer enn akkurat. De har ikke vært så overbegeistret for å få tilbakemeldinger for å klargjøre tekstene, men de har vært pliktoppfyllende og utført jobben etter samtale. Tekstene har likevel blitt lengre og fyldigere etter hvert som skrivehastigheten har økt.

Gutten i gruppa var glad i å skrive tekster til det meste, mens den siste jenta var generelt ikke glad i finmotoriske aktiviteter. Kanskje alderen har en betydning? Hun var 6 år og 4 måneder da prosjektet ble avslutta. Det er jo ikke en selvfølge at barn som begynner å lese og skrive i ung alder, blir hekta på disse aktivitetene. Det er mange andre sider som skal modnes og utvikles, og behovene kan være ulike til forskjellig tid.

Blant elevene i gruppe B var det kun en gutt som skrev et ord på denne delen i oktober. Da skrev han ATO som betyr Oda. Han skrev fonologisk og fra høyre mot venstre. Det er ikke uvanlig blant tidlig-skrivere.

Da vi var kommet til mars, skrev 5 av dem ord. En av guttene skrev, som jeg har nevnt tidligere, 2 små fortellinger. Han og en annen gutt skrev fonologisk og ordene deres har typiske trekk for tidligskrivere. Det mangler litt vokaler, konsonantopphopninger, kreative løsninger for fonemer som representeres ved hjelp av flere bokstaver m.m. Denne gruppa med elever er takknemlig å jobbe med. De lyser opp som ei sol når de hører sine egne talte ord bli lest opp. Når de har skrevet ned sine første ord, og hører at en voksen leser opp teksten, er stemninga til å ta og føle på. Det er ikke ofte man sliter med motivasjonen hos disse.

De andre elevene som skrev ned noe, skrev ortografisk riktig. Jeg tror det ble riktig fordi de brukte litt tid på å tenke ut ord som var mulig for dem å skrive. Det var en unaturlig situasjon, og de hadde ikke noe på hjertet. Det var ikke lysten til å formidle noe som drev dem, men et ønske om å vise at de mestret oppgaven.

I gruppe C var det ingen som skrev ord med bokstavene, bortsett fra en gutt som la mors navn.

En av guttene i gruppa, var vanskelig å treffe med skriveoppgaver. Han hadde lite å formidle til vanlig. Da vi hadde en runde med hva de likte å holde på med, fortalte han med innlevelse om et dataspill som han hadde. Det ble ei hel A4-side, og han var lykkelig og bortimot utslitt med tanken på at han hadde produsert så mye tekst. Denne oppgaven var forløsende for ham. Etter den tid har han ønsket å produsere lange tekster som vi voksne skriver ned.

## **4.2 Store bokstaver eller små bokstaver**

Jeg bestemte meg for å la elevene møte små trykkbokstaver med hale som en begynnelse til sammentrekning av bokstavene akkurat som Greta Hekneby (s. 27) anbefaler, Alt som jeg har skrevet ned av tekst har vært med denne typen bokstaver. Tekster som de har fått med seg hjem i leselekse har vært med små trykkbokstaver. Når vi har øvd på å skrive bokstaver, har det vært med disse. Når elevene har skrevet sjøl, har jeg ikke presset dem til å skrive disse bokstavene. For meg har det vært viktigere å beholde og oppøve skriveglede enn at det skulle være med riktige bokstaver.



Hvis jeg fortsatt holder meg til inndeling av elevene i gruppe A, B og C, viser det følgende:

I gruppe A skrev 2 av elevene små bokstaver på kartlegginga. En skrev delvis med små bokstaver og den siste jenta, som er ung og lite interessert i finmotoriske aktiviteter, holdt seg til de store.

I gruppe B er det 2 som skrev små. 3 som holdt seg til de store og 3 som vekslet.

I gruppe C skrev alle store bokstaver, så nær som en som skrev navnet sitt med små bokstaver.

Dette er fakta. Jeg tror ingen hadde begynt med småbokstaver dersom jeg kun hadde holdt meg til de store. Når jeg sammenligner alder på disse elevene som benyttet små bokstaver, og da tar jeg med både de som brukte bare små og de som vekslet, kan det se ut som de eldste elevene er de som tar i bruk små bokstaver. Når man snakker om eldst her, er det viktig å huske på at det er små marginer man opererer med. Jeg bruker alder fra oktober, fordi den er nevnt innledningsvis. I gruppe A var det kun jenta som var 5.11 år som brukte store bokstaver. De andre i gruppa var hhv. 6.5, 6.4 og 6.8 år. I gruppe B holdt elevene som var 5.10, 5.10 og 5.10 år seg til store bokstaver, og vekslerne var 5.10, 6.0 og 6.7 år, mens de som skrev småbokstaver var 6.0 og 6.10 år. Gutten som skrev navnet sitt med småbokstaver i gruppe C var 6.7 år. Jeg vil bare nevne at jenta på 5.10 år som vekslet mellom bokstavene, er med i et trekløver som består av henne og de to eldste jentene i gruppe A. Jeg tenker hun preges og motiveres mye av dem.

Når det gjelder gjenkjenning av bokstaver, klarte de fleste i gruppe B både små og store bokstaver i mars. I gruppe C forsøkte elevene å navngi bokstaver med større eller mindre hell. Jenta klarte navn både på små og store bokstaver. Den eldste gutten i gruppa blandet liten e og g, liten n kaller han "heh" – altså blander han bokstavene, og det er ikke uvanlig som Hekneby sier.

Jeg har ikke funnet belegg som bekrefter at de små bokstavene gir et bedre skriftbilde som Hekneby sier. Om skrifta til elevene er bedre nå enn den ville ha vært uten den erfaringen de har fått, kan jeg heller ikke svare på. Men elevene som bruker småbokstaver benytter seg av riktig startsted på bokstavene. Det er det mange av storbokstav-skriverne som ikke gjør, sjøl om jeg har vært nøye på å vise riktig måte å gjøre det på.

Det som også har slått meg er at ingen av de som leste da vi begynte, eller de som har begynt å lese underveis, har kviet seg for å lese tekst med små bokstaver. Tidligere erfaring er at elever har vegret seg og sagt at de ikke kan lese "såne bokstaver" når de har fått ei bok med små trykkbokstaver.

Jeg har en formening, som kun er begrunnet med magefølelse, av at det har tatt lengre tid før elevene begynte å skrive sjøl, men det kan også ha en sammenheng med at dette er en klasse med svært unge elever.

## 5. Avslutning

For å finne svaret på problemstillingen: Trenger vi abc-bok i lese- og skriveopplæringa?, har jeg drøftet resultatene som jeg fant på kartlegginger i oktober og mars. Spesielt under punkt 4.22 fonologisk syntese og punkt 4.23 skrive ord/lage ord gir dette et klart svar. 8 av elevene som ikke kunne lese i oktober, leste da vi var kommet til mars, og 5 av dem skrev ned ord. Gruppe C som ikke hadde lesere, hadde generell lav språklig bevissthet og vil ha behov for masse øving i grunnleggende ferdigheter, og det er det rom for når vi ikke følger ei bok. Ingen av dem ga uttrykk for, på noe tidspunkt, å komme til kort.

Med andre ord: Vi trenger ikke abc-bok i begynneropplæringa.

Den andre problemstillingen min: Er det gunstig å starte med små bokstaver i begynneropplæringa?, gir ikke et klart svar. Jeg viste til en elev som blandet småbokstavene, men slike elever vil der alltid være. For de fleste elevene tror jeg det har vært en styrke, og sjøl om de fleste fortsatt skriver mest med store bokstaver, tror jeg at de har fått ei god opplæring og at de etter hvert kommer til å gli over til å skrive småbokstaver når de føler seg klare til det.

Jeg vil nok starte med små bokstaver neste gang jeg skal ha 6-åringer.

## Litteraturhenvisning

Torleiv Høyen og Ingvar Lundberg, *DYSLEKSI Fra teori til praksis*, Gyldendal Norsk Forlag AS 2000

Anne Høigård, *Barns språkutvikling muntlig og skriftlig*, Universitetsforlaget 1999

Lise Iversen Kulbrandstad, *Lesing i utvikling Teoretiske og didaktiske perspektiver*, Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke 2003

Jørgen Frost, *Lesepraksis – på teoretisk grunnlag*, Cappelen Akademisk Forlag as, 1999

## Vedlegg 1

**Barnets navn:**

Alder: (6:3, 6 er antall år og 3 er antall hele måneder):

**a. Forventninger**

1. Hvorfor tror du at barn må gå på skolen?

Svar:

2. Hvorfor skal du lære å lese og skrive? (Hva kan vi bruke lesing og skriving til)

Svar:

**b. Skriving**

3. Kan du skrive navnet ditt? (eleven skal gjøre det, ikke bare svar ja eller nikke)

4. Kan du noen andre bokstaver?

Svar:

5. Kan du skrive noen av de bokstavene du kan (hvis eleven allerede har gjort det, bortfaller dette spm.)

Svar:

6. Kan du skrive noen andre sitt navn?

Svar:

7. Kan du skrive noen andre ord?

Svar:

8. Vet du hvordan dette ordet skrives? SOLA

Svar:

### c. stavelser - rimord

9. Kan du klappe stavelser? (Det kan hende eleven ikke er kjent med begrepet stavelse, og man må gi eksempler. Bruke elevens navn og ordene pult, blyant, tegnebok.

Svar:

10. Hva rimer på bil – pil eller buss? Hatt – katt eller lue? Kopp – topp eller krus

Svar:

11. Kan du rime på mur?

Svar:

### d. Lesing

12. Vis fram logoene etter tur: Esso, Rimi, Tine) Vet du hva som står der? Eller hva det betyr?

Esso: Eleven svarte:

Rimi: Eleven svarte:

Tine: Eleven svarte:

13. (Vis fram trafikkskiltet (P)) Vet du hva som står der? Eller hva det betyr?

Svar:

14. Vis fram bokstaver og spør etter tur. Vet du hva denne bokstaven heter? Vet du hva slags lyd den har?

- Barnets egen første bokstav Svar:

- A Svar:

- E Svar:

- N Svar:

- R Svar:

- Hvis barnet egen bokstav er en av disse vokalene, spør om I også. Hvis barnets egen bokstav er en av disse konsonantene, spør om S også.)

15. (Vis fram T, eller hvis barnets egen (første) bokstav er T, velg M.) Kjenner du noen som har denne bokstaven i navnet sitt?

Svar:

16. (Legg bokstavkortene utover) Kan du finne en bokstav som du/mamma/pappa ... eller andre har i navnet sitt?

Svar:

17. Lag ordene is, mur, mat (ett og ett). Kan du lese dette ordet?

Svar: Eleven leste

18. Kan du lage noen andre ord?

Svar: Hvilke(t) ord laget barnet?

Notater:



<b>Vedlegg 2 Gruppe A</b>	1 forventning	2 hvorfor lese?	3 navn	4/5 andre bokstaver	6 andre navn	7 andre ord	8 sola	9 stavelser	10 rim	11 - mur	12 logo	13 parkering	14 bokstaver	15/16 forbokstav	17 lese	18 ord	
Jente, 5.11	x	x	x	x*	x	x	x	x*	x	x	x*	x	x	x	x	x	<p>1. Da lærer man seg mer</p> <p>2. Hvis vi blir ungdom, må man lese. Lese skilt – kan ta feil hvis vi ikke leser.</p> <p>4/5. Alfabetet - mangler x y z ø å, navngir mens hun skriver</p> <p>9. Problem med enstavelses med lang vokal</p> <p>12. tine=melk</p>
6.4								x			x*					x	12. leste tine istf. melk

	1 forventning	2 hvorfor lese?	3 navn	4/5 andre bokstaver	6 andre navn	7 andre ord	8 sola	9 stavelser	10 rim	11 - mur	12 logo	13 parkering	14 bokstaver	15/16 forbokstav	17 lese	18 ord	
Jente, 6.5			x		x		x*	x*	x		x*	x*	x*		x	x*	8. Skrev sol 9. De siste ordene ok 12. Svarer ikke på Esso 13. P – vet ikke hva det betyr 14. Sier at hun ikke kan si r, men gir eksempel på ord med r 18. Skrev mange ord på oppfordring
6.10	x*	x*							x		x	x*				*	1. For å lære ting 2. Lurt 13. svarer ”pe”, men vet ikke hva skiltet betyr  18. skriver med små bokstaver

	1 forventning	2 hvorfor lese?	3 navn	4/5 andre bokstaver	6 andre navn	7 andre ord	8 sola	9 stavelser	10 rim	11 - mur	12 logo	13 parkering	14 bokstaver	15/16 forbokstav	17 lese	18 ord	
Gutt, 6.8	x	x	x	x*	x*	*	*	x*	x	x	x*	x	x*	x	x	x*	<p>1. Skal lære å lese og lage mat og masse rart.</p> <p>2. Fordi at hvis en unge spør noen andre om de kan lese ei bok. Kontorarbeid</p> <p>4/5. 5 bokstaver</p> <p>6. Lyderer OAD, skriver speilv.</p> <p>VDAO "et rart ord"</p> <p>8. Første bokstav</p> <p>9. Problem med enstavelses</p> <p>12. Lyderer Esso – "Kiosk!", Rimi=Rema 1000, Tine: "sett det på trailer, betyr butikk eller melk"</p> <p>14. 7 av 7</p> <p>18. ELA = "Elia"</p>
7.1				x*	x	x*	x	x*			x	x	x	x	x		<p>4/5. Skriver 9 småbokstaver</p> <p>6. Skriver to navn med småbokstaver</p> <p>7. Skriver lag</p> <p>9. Vil sjøl bestemme ordene, han tar eksempler fra rommet og kommenterer at det må være to e-er i fred.</p>

	1 forventning	2 hvorfor lese?	3 navn	4/5 andre bokstaver	6 andre navn	7 andre ord	8 sola	9 stavelser	10 rim	11 - mur	12 logo	13 parkering	14 bokstaver	15/16 forbokstav	17 lese	18 ord	
Jente, 6.4	x	x	x	x*	x	x	x*	x*	x	x	x*	x*	x	x	x	x	1. Lære ting. Ord, tall, alfabet 2. Skrive ord og tall 4/5. Skriver 8 bokst. med navn 8. Skriver sol 9. Bommer på et enstavelsesord (gutt) 12. Kan ikke Esso, og Tine kaller hun ting 13. "P" – vet ikke hva det betyr
6.9								x*								x*	9. Enstavelsesord byr på probl. 18. Skriver kjapt 20 ord. Blander små og store bokstaver

Gruppe B	1 forventning	2 hvorfor lese?	3 navn	4/5 andre bokstaver	6 andre navn	7 andre ord	8 sola	9 stavelser	10 rim	11 - mur	12 logo	13 parkering	14 bokstaver	15/16 forbokstav	17 lese	18 ord	
Gutt, 6.9			x	x*				x	x	x	x*	x*	*	*			4/5. Skriver 13 bokstaver 12. Esso: nei, Rimi=Prix, Tine=Melk 13. Politi – det står et sånn der 14. 2 av 6 er riktig 15/16 T = Thea, E: ”pappa” (heter Arve)
7.2	x	x			x*	x	x	x		x	x*	x	x*	x	x	x*	1. De lærer forskjellig 2. Viktig hvis man ikke husker hva man heter. 6. Skriver navn på tante og bror 12. Esso:vet ikke, Rimi:Rimi, Tine:Tine. 14. Svarer greit på alle småbokstavene, med unntak av n som han kaller d. 18. Skrev ett ord (mus) med småbokstaver

	1 forventning	2 hvorfor lese?	3 navn	4/5 andre bokstaver	6 andre navn	7 andre ord	8 sola	9 stavelser	10 rim	11 - mur	12 logo	13 parkering	14 bokstaver	15/16 forbokstav	17 lese	18 ord	
Gutt, 6.7		x	x	x*			*	x	x	x	*	x*	x*	x	*	x*	2. For ellers kan vi ikke lese. Vi må kunne lese for å gå på voksen skole. 4/5. 4 bokstaver – navn på 3 8. skriver s 12. Esso: vet ikke, Rimi: Rema, Tine: ikke sett den 13. Skilt – vet ikke betydning 14. Klarer 5 av 7 17. Leser is 18. skriver ATO = oda
7.0	x	x		x*	x*	x	x*	x			x*	x*	x		x	x*	1. Skrive bokstaver og lese 2. Melding på telefon, skrive til andre 4/5. Skriver 14 bokstaver 6. skriver OTA (Oda), TOM 7. Skriver OST 8. skriver soloA 12. Esso: skilt – statoil Rimi: Rema, Tine: melk 13. Står P 18. tåmi, dta (data)

	1 forventning	2 hvorfor lese?	3 navn	4/5 andre bokstaver	6 andre navn	7 andre ord	8 sola	9 stavelser	10 rim	11 - mur	12 logo	13 parkering	14 bokstaver	15/16 forbokstav	17 lese	18 ord	
Jente, 6.0	x	x	x	x*				x*	x	x	x*	*	x*	*	*		<p>1. For å lære mye mer</p> <p>2. Viktig når man leser i bøker som ikke har bilder, og da må man lese virkelig.</p> <p>4/5. Skriver 6 bokst.</p> <p>9. Problem med enstavelses</p> <p>13. Esso:nei, Rimi=Rema, Tine=Tinemelk</p> <p>13. Sett det før</p> <p>14. 3 av 7</p> <p>15/16. Kjenner ikke T, H er mammas + J som er egen</p> <p>17. Leser IS</p>
6.5				x*		x*	x	x*			x*	*	x*	x	x	x*	<p>4/5. 12 småbokstaver</p> <p>7. Skriver is</p> <p>9. Klarer ikke enstavelsesord</p> <p>12. Esso:nei, Rimi: Rema, Tine: Tine</p> <p>13. Skilt</p> <p>14. Svarer riktig på 5 småbokstaver</p> <p>18. Skrev stol</p>

	1 forventning	2 hvorfor lese?	3 navn	4/5 andre bokstaver	6 andre navn	7 andre ord	8 sola	9 stavelser	10 rim	11 - mur	12 logo	13 parkering	14 bokstaver	15/16 forbokstav	17 lese	18 ord	
Gutt, 5.10	x	x	x	x*				x*	x	x	x*	x*					<p>1. Fordi de har slutta i barnehagen</p> <p>2. Begynne å gjøre lekser i større klasser. Skrive 4/5. 4 bokst.</p> <p>9. Ok - unntatt enstavelses med lang vokal.</p> <p>12. Esso: nei, Rimi: "Rimi", Tine: "melk",</p> <p>13. Skilt som står ved veiene</p>
6.3				x*	x	x	x	x*			x*				x*		<p>4/5.Da han ble oppfordret til å skrive bokstaver, skrev han et par tekster, samt flere ord.</p> <p>MINHUN ERDN WENSBD SDWN Min hund er verdens beste venn. HALO WETUWLILEBRO R KALERME BESR Hallo! Vet du hva lillebror</p>





	1 forventning	2 hvorfor lese?	3 navn	4/5 andre bokstaver	6 andre navn	7 andre ord	8 sola	9 stavelser	10 rim	11 - mur	12 logo	13 parkering	14 bokstaver	15/16 forbokstav	17 lese	18 ord	
Gutt, 6.0	x	x	x	x*		x*	x*	x*	x	x	x*	*	x*	*		*	<p>1. Man kan bli en lærer  2. Man kan lære mange ting, for eksempel hele navnet.  4/5. Skriver etternavnet  7. Skriver SG=eske  8. Skriver SOL  9. Problem med enstavelses  12. Esso:nei, rimi=butikken, tine=melk  13. Betyr banken  14. 5 av 8  15/16 G er pappas  18.Skriver Sander</p>
6.5					x*	x*	x	x			x*	*	x*		x		<p>6. Skriver ONKEL PEteR  7. skriver 2 ord  8. Skriver SOL  12. Svarer ikke på Esso, Rimi: Prix, Tine: butikk  13. Svarer ”på skiltene”  14. svarer lyden på 5 bokstaver</p>

	1 forventning	2 hvorfor lese?	3 navn	4/5 andre bokstaver	6 andre navn	7 andre ord	8 sola	9 stavelser	10 rim	11 - mur	12 logo	13 parkering	14 bokstaver	15/16 forbokstav	17 lese	18 ord	
Jente, 5.10	x	x	x	x*	x*		x*	x*	x	x	*	x*	x	x*			<p>1. Fordi de har skolesekk og får lekse.</p> <p>2. De skal bli voksne. Lære bokstaver.</p> <p>4/5. 4 bokst. 2 har riktig navn</p> <p>6. Skriver navnet på ei jente i klassen, har problem med å forme bokst.</p> <p>8. Skriver første og siste bokstav</p> <p>9. ok unntatt enstavelses med lang vokal</p> <p>12. Vet ikke Esso og Tine, svarer Rema for Rimi</p> <p>13. svarer skilt</p> <p>15/16 B= mamma</p>
6.3				x*	x		x*	x			x*	x*	x	x	x		<p>4/5. Skriver 5 bokstaver</p> <p>8. skriver SOLLA</p> <p>12. Esso:et lottotall, 3-tall og tre bokstaver</p> <p>Rimi=rimi, Tine=tine</p> <p>13. Skilt med en bokstav</p>

	1 forventning	2 hvorfor lese?	3 navn	4/5 andre bokstaver	6 andre navn	7 andre ord	8 sola	9 stavelser	10 rim	11 - mur	12 logo	13 parkering	14 bokstaver	15/16 forbokstav	17 lese	18 ord	
Gutt, 5.10	x		x					x	x	x	x*	*		x*			1. Lære noe, lære å lese 12. Esso: nei– Rimi ok – Tine vet ikke 13. Har sett, vet ikke hvor 15/16. Drar fram forbokstav til foreldre, ikke navn på bokst.
6.3					x*		x	x	x	x	x*	x	x*	x	x*	x*	6. Skriver NOR=mor 12. Esso: ”vet ikke” Rimi= Rimi Tine: ”står det Tine?” 14. Han navngir også småbokstavene 17. Leste mus på mat 18. Skrev ris

	1 forventning	2 hvorfor lese?	3 navn	4/5 andre bokstaver	6 andre navn	7 andre ord	8 sola	9 stavelser	10 rim	11 - mur	12 logo	13 parkering	14 bokstaver	15/16 forbokstav	17 lese	18 ord	
Jente, 5.10	x	x	x*	x*	x		*		x	x	*		x*	x*	*	*	<p>1. Så blir man voksen</p> <p>2. Lære andre å lese og skrive hvis de ikke kan.</p> <p>3. Stokker om 2 bokst.</p> <p>4/5. Skriver 6 bokstaver</p> <p>8. skriver første bokstav</p> <p>12. Esso: vet ikke, Rimi: Rema, Tine: vet ikke</p> <p>14. klarer 2 av 7</p> <p>15/16. Legger siv speilvendt</p> <p>17. Leser "isak" på is</p> <p>18. ANW – beg. Wanja?</p>
6.3			x*	x*	x*		x*	x		x	x*		x*	x	x*		<p>3. Bruker til dels små bokstaver</p> <p>4/5. skriver mamma</p> <p>6. Skriver et navn</p> <p>8. Får hjelp med L</p> <p>12. Staver "3-s-s-o" Esso!</p> <p>Rimi:Rema, Tine; nei</p> <p>14. Svarer også på småbokstaver, liten I kaller hun j.</p> <p>17. Leser IS</p>

Gruppe C	1 forventning	2 hvorfor lese?	3 navn	4/5 andre bokstaver	6 andre navn	7 andre ord	8 sola	9 stavelser	10 rim	11 - mur	12 logo	13 parkering	14 bokstaver	15/16 forbokstav	17 lese	18 ord	
Gutt, 6.6	x	x	x*	x*				*	*		x*	x*	x*	*			<p>1. For at de skal lære seg noe. Lære å skrive</p> <p>2. Hvis man har lyst å gjøre det, kan man det.</p> <p>3. Dobbel n blir 4 topper</p> <p>4/5. 4 bokstaver</p> <p>9. Har ikke lyst</p> <p>10. bil – pil ok,</p> <p>12. Esso: Shell, Rimi:ok, Tine: melk</p> <p>13. Skilt – vet ikke betydning</p> <p>14. 2 av 8, kanskje tilfeldig, fordi han foreslår egen forbokstav på flere av bokstavene som opptrer i eget navn. lager tall av O og L. 0 og 7</p> <p>15/16. T = Tom, H=helge, M ”har jeg” (er ikke i hans navn)</p>
6.11			x*	x*				*	x	x	x*	x*	x*	x*			<p>3. Skriver DEMNIS og stryker over M uten å føye til enda en N.</p> <p>4/5. Skriver 5 bokstaver uten å navngi dem.</p>



	1 forventning	2 hvorfor lese?	3 navn	4/5 andre bokstaver	6 andre navn	7 andre ord	8 sola	9 stavelser	10 rim	11 - mur	12 logo	13 parkering	14 bokstaver	15/16 forbokstav	17 lese	18 ord	
Gutt, 6.3			x					x*	x*	x	x*		*	*			<p>9. 2 og 3-stavelse greit – ikke enstavelsesord</p> <p>10. De to første ok, men bom på kopp</p> <p>12. Esso ”3 og 0”. Rimi: har sett det, ser også en1, men hva betyr 1-tallet?</p> <p>14. Sier navn på egen forbokstav, ellers er det mangler. I kaller han 1(”Den var lett!”) S=”Stå” (ser på navnet sitt)</p> <p>15/16.Ivrig - foreslår og bruker bokstaver fra eget navn, men feil</p>



	1 forventning	2 hvorfor lese?	3 navn	4/5 andre bokstaver	6 andre navn	7 andre ord	8 sola	9 stavelser	10 rim	11 - mur	12 logo	13 parkering	14 bokstaver	15/16 forbokstav	17 lese	18 ord	
6.8	x	x		x*	x		*	x*	x	x	x*		x*	*			<p>1. Vi skal lære,, lese</p> <p>2. For vi kan få brev som vi må lese og så må vi skrive.</p> <p>4. Skriver 3 småbokstaver</p> <p>8. "o" begynner med o, på spørsmål om siste lyd svarer han "L?"</p> <p>9. Først problem med enstavelsesord – etter korreksjon helt ok.</p> <p>12. Esso: peker og sier: "3, min, min og o eller 0"</p> <p>Rimi: "Prix". R "er min", i "er1 og i", m "vet ikke."</p> <p>Tine: Peker på bokstavene og sier: "Tore sin boks", i "1", e "min", n "vet ikke"</p> <p>14. K= "kri"</p> <p>a: "glemt det". A "Alexander sin." e:" vet ikke" E = "nei", n "har lært den, aner ikke", N "nei", t "trur vi har lært", T: "To" Lillesøsters bokstav, tar fram A og mener at pappa har den</p>

	1 forventning	2 hvorfor lese?	3 navn	4/5 andre bokstaver	6 andre navn	7 andre ord	8 sola	9 stavelser	10 rim	11 - mur	12 logo	13 parkering	14 bokstaver	15/16 forbokstav	17 lese	18 ord	
Jente, 6.3		x	x		x*				*		*	x*	x*	*			<p>1. Vet ikke  2. Skrive på ark  6. Skriver pappa  10. klarer bare kopp –topp  12. Esso:nei. Rimi=butikk,  Tine: nei  13. Betyr P  14. 8 av 10  15/16.Tar fram en bokstav ”T”</p>
6.8	x			x*	x*	x	x*	x*	*		*	*	x		x*		<p>1. For å lære seg ting  4/5. skriver 21 bokstaver  6. mamma/pappa  8. skrev sol  9. ikke enstavelsesord  10. bil-buss, hatt-lue, vet ikke  hva krus er  12. Esso: ligner Idol, Rimi og  Tine: butikklapp  13. svarer skilt  17. Leser is, Murr – en mur?,  ma – Mætin?</p>

	1 forventning	2 hvorfor lese?	3 navn	4/5 andre bokstaver	6 andre navn	7 andre ord	8 sola	9 stavelser	10 rim	11 - mur	12 logo	13 parkering	14 bokstaver	15/16 forbokstav	17 lese	18 ord	
Gutt, 5.10	x	x	x	x*	x						x*	x*		x*			<p>1. Derfor de har blitt så stor</p> <p>2. Vi skal huske hvordan vi skal gjøre det. Fordi vi regner.</p> <p>4/5. 3 bokstaver- en med riktig navn</p> <p>12. esso -bensinmerke</p> <p>rimi – tøy masse mat</p> <p>tine - melk</p> <p>13. Forbudt å tør der</p> <p>15/16. B – Bente – ikke navngitt</p>
6.3				x*	x		x*	x*	x	x	*	*	*	*			<p>4/5. Skriver T, B, S, Å, W, F, O, J. Navngir 4 av dem riktig.</p> <p>Sier ingen ting på de andre</p> <p>8. Skriver SOL</p> <p>9. problem med enstavelserord</p> <p>12. Esso=bensinstasjon, Rimi=</p> <p>Prix, Tine=melkekartong</p> <p>13. Ikke lov å kjøre</p> <p>14. m=m, a=te, E=t, n=glemt, r?, R?, i=t, t=også te, s=s</p>



	1 forventning	2 hvorfor lese?	3 navn	4/5 andre bokstaver	6 andre navn	7 andre ord	8 sola	9 stavelser	10 rim	11 - mur	12 logo	13 parkering	14 bokstaver	15/16 forbokstav	17 lese	18 ord	
Gutt, 6.7		x	x	x*	x*		*	x	*	x	x*	x	*	x*			<p>1. Vet ikke</p> <p>2. Skrive navn og lese til andre.</p> <p>4/5. 7 bokstaver</p> <p>6. MOR=Anne</p> <p>8. OT</p> <p>10. klarer bil – pil</p> <p>12. Esso=bensinstasjon, Rimi=tusen, Tine=melk</p> <p>14. 1 av 6</p> <p>15/16. Finner 6 forbokst. navngir 2 riktig, alle passer til navnene</p>
7.0	x		x*	x*		x*	*	x	x	x	x*	x	x*	x*	*	x*	<p>1. Lære seg å skrive</p> <p>3. Skriver med småbokstaver</p> <p>4/5. Skriver 10 bokst.</p> <p>7. Skriver BIL, kan navnet på L,</p> <p>8. Skriver LREN</p> <p>12. Esso: bensinstasjon, Rimi ok, Tine: melk</p> <p>14. Blander liten e og g, n kaller han "Heh", resten ok</p> <p>K=mor (heter xxx), ellers navngir han flere forbokstaver</p>

