



UIT

NORGES  
ARKTISKE  
UNIVERSITET

Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

## Tidlig skriving – å være ambisiøs på elevenes vegne

*En studie om hvordan en engasjert lærer legger til rette for at elevene kan skrive seg til lesing.*

—

**Marlin Catharina Myrvold**

*LRU-3901 Masteroppgave i profesjonsfag 1.-7. trinn, mai 2019*







# Forord

Det er vemodig å tenke på at innlevering av mastergradsoppgaven markerer slutten på fem år som lærerstudent ved UiT Norges arktiske universitet, men for en fantastisk følelse det er og endelig være i mål. Arbeidet med mastergradsoppgaven har vært svært lærerikt! Temaet «å skrive seg til lesing» har blitt viktig for meg, og det er noe jeg kommer til å ta med meg inn i læreryrket. I forbindelse med innleveringen er det flere jeg ønsker å takke.

Først og fremst vil jeg rette en stor takk til informanten min. Takk for at du var villig til å dele din kunnskap, og åpne klasserommet ditt for meg. Ditt arbeid har virkelig inspirert meg som kommende lærer!

En stor takk til min veileder Marit Sundelin. Jeg setter pris på at du hadde tro på prosjektet mitt fra første stund. Takk for gode diskusjoner, og all hjelp og støtte underveis i prosessen. Takk til alle forelesere gjennom disse årene, for all kunnskap og inspirasjon som dere har gitt meg. En spesiell takk til Svein-Erik Andreassen, for god veiledning på ulike oppgaver og for at du alltid stiller opp for oss studenter.

Takk til alle fantastiske medstudenter for fem herlige år sammen! En spesiell takk til min kollokviegruppe og gode venninner Kristin Loftås og Elisabeth Simonsen. Etter utallige eksamensperioder, praksisperioder, utenlandspraksis til Zambia, mastergradsoppgaven, og mange andre eventyr står vi nå sammen på målstreken. Studiet hadde aldri vært det samme uten dere!

Takk til min kjære mamma for at du alltid heier på meg! Jeg setter stor pris på dine gode innspill og for korrekturlesing. Til slutt vil jeg takke min fantastiske samboer Jørgen, som har hatt stor tro på meg hele veien. Jeg setter pris på din støtte og tålmodighet, og ikke minst at du har klart og dratt meg ut av masterbobla for å finne på andre ting underveis i masterprosessen.

Tromsø, 10. mai 2019

Marlin Catharina Myrvold



## Sammendrag

Bakgrunnen for denne studien er lærerutdanningens fokus på forskningsbaserte tilnærminger til skrive- og leseopplæringen med skriving som utgangspunkt, og min foreløpige opplevde praksis der jeg ikke har observert at noen har jobbet med tilnærmingen. Jeg ønsket dermed å finne ut mer om dette. Hensikten med studiet er å belyse hvordan lærere kan legge til rette for en skrive- og leseopplæring som har skrivingen som utgangspunkt, samt å fremme kunnskap om dette. Forskningsspørsmålet er som følger: *Hvordan kan lærere legge til rette for at elever kan skrive seg til lesing?* For å besvare forskningsspørsmålet benytter jeg meg av en kvalitativ tilnærming til feltet og forskningsstrategien casestudie. Ved å benytte meg av de kvalitative datainnsamlingsmetodene observasjon og intervju undersøker jeg hvordan en lærer som arbeider med veiledet skriving og STL+ legger til rette for at elevene kan skrive seg til lesing.

Studiens funn viser at en kan legg til rette for å skrive seg til lesing-tilnærmingen gjennom å ha den enkelte elevs behov i sentrum. Læreren tar elevenes tidlige skriftspråkferdigheter på alvor, gjennom å tilrettelegge for et skriftspråkstimulerende miljø der elevene gjennom tidlig skriving og samtaler med læreren kan utforske og oppdage skriftspråket. I skrivingen kan elevene oppdage bokstav og bokstavlyd-forbindelser som kan gjøre overgangen til lesing lettere. Funnene viser at læreren er sentral for at elevene skal lykkes med tidlig skriving, og at læreren tilrettelegger gjennom å bygge stillas rundt elevenes skriving i form av modelltekster og veiledningssamtaler. Funnene viser at gode skrivesituasjoner og felles opplevelser kan bidra til lærelyst, motivasjon og at elevene ønsker å formidle noe ved hjelp av skriften. Dette, i kombinasjon med en rask bokstavprogresjon, bidrar til en funksjonell skriveopplæring og bokstavinnlæring, fordi elevene skjønner hvorfor man har bruk for å kunne skrive og at bokstavene blir funksjonelle gjennom tidlig skriving. Funnene indikerer at læreren tilrettelegger ved å benytte seg av balansert tilnærming, da opplæringen vektlegger systematisk og rask opplæring av bokstaver, samtidig som opplæringen tar utgangspunkt i helhet og mening i form av funksjonell skriveopplæring med autentiske skrivesituasjoner. Som mastergradsoppgavens tittel påpeker kan tidlig skriving ses i sammenheng med å være ambisiøs på elevenes vegne.



# Innholdsfortegnelse

<b>1</b>	<b>INNLEDNING</b> .....	<b>1</b>
1.1	FORSKNINGSSPØRSMÅL .....	2
1.2	MASTERGRADSOPPGAVENS OPPBYGNING .....	3
<b>2</b>	<b>LITTERATURGJENNOMGANG</b> .....	<b>5</b>
<b>3</b>	<b>TEORETISK RAMMEVERK</b> .....	<b>9</b>
3.1	SOSIOKULTURELT LÆRINGSSYN .....	9
3.2	BARNES TIDLIGE SKRIFTSPRÅKTILEGNELSE .....	10
3.3	TILPASSET OPPLÆRING .....	12
3.3.1	<i>Tidlig innsats</i> .....	13
3.3.2	<i>Eleven som aktør i eget læringsarbeid</i> .....	13
3.4	MOTIVASJON .....	14
3.5	SKRIVE- OG LESEOPPLÆRING .....	15
3.5.1	<i>Veiledet skriving</i> .....	15
3.5.2	<i>STL+</i> .....	16
3.5.3	<i>Bokstavinnlæring</i> .....	17
3.5.4	<i>Elevenes skriveutvikling</i> .....	18
<b>4</b>	<b>METODOLOGI OG METODE</b> .....	<b>21</b>
4.1	METODOLOGISK FORANKRING .....	21
4.2	FORSKNINGSSTRATEGI - CASESTUDIE .....	22
4.3	UTVALG OG CASEBESKRIVELSE .....	23
4.4	KVALITATIVE METODER FOR INNSAMLING AV DATA .....	24
4.4.1	<i>Tilgang og adgang til felten</i> .....	25
4.4.2	<i>Observasjon</i> .....	26
4.4.3	<i>Intervju</i> .....	27
4.5	ANALYSEMETODE OG ANALYSEPROSESS .....	29
4.6	VURDERING AV STUDIENS KVALITET .....	32
4.6.1	<i>Forskningsetikk</i> .....	32
4.6.2	<i>Validitet</i> .....	33
4.6.3	<i>Reliabilitet</i> .....	34
<b>5</b>	<b>ANALYSE AV FUNN</b> .....	<b>37</b>
5.1	HVORFOR VEILEDET SKRIVING OG STL+? .....	37
5.2	SKRIVESITUASJONER SOM FREMMER MOTIVASJON OG LÆRELYST .....	39
5.3	Å BYGGE STILLAS .....	41
5.4	FUNKSJONELL BOKSTAVINNLÆRING .....	43

5.5	OPPSUMMERING AV FUNN FRA ANALYSEN .....	45
<b>6</b>	<b>DRØFTING .....</b>	<b>47</b>
6.1	ELEVEN I SENTRUM OG TIDLIG SKRIVING – EN INNGANGSPORT TIL SKRIFTSPRÅKET?.....	47
6.2	HVORDAN KAN LÆRERE LEGGE TIL RETTE FOR AT ELEVER KAN SKRIVE SEG TIL LESING? .....	53
<b>7</b>	<b>AVSLUTNING.....</b>	<b>57</b>
7.1	SVAR PÅ FORSKNINGSSPØRSMÅLET .....	57
7.2	VEIEN VIDERE .....	57
<b>LITTERATURLISTE .....</b>		<b>I</b>
<b>VEDLEGG.....</b>		<b>V</b>
VEDLEGG 1: MASTERGRADSSAMARBEID MELLOM SKOLE OG STUDENT .....		V
VEDLEGG 2: GODKJENNELSE FRA NSD .....		VII
VEDLEGG 3: INFORMASJONSSKRIV OG SAMTYKKESKJEMA .....		X
VEDLEGG 4: INTERVJUGUIDE .....		XIII
VEDLEGG 5: FRA KODER TIL KATEGORIER .....		XIV

## Figurliste

Figur 1: Kjernekategori og kategoriens forhold til hverandre.....	31
---	----







# 1 Innledning

Akademisk sett har førsteklasinger tro på at de kan klare alt, hevder utdannings- og leseforskeren Michael Pressley (2006, s. 373). Selv om elevene kommer til skolen med ulike forutsetninger når det gjelder skrive-, lese- og bokstavferdigheter vil trolig alle være like ivrige etter å lære å lese, skrive og regne. Allerede her ser en store forventninger og motivasjon til å lære hos førsteklasingene, dog ser en at allerede i femte klasse har motivasjonen og tro på egne skolepresentasjoner sunket hos flere elever (Pressley, 2006, s. 373). Tradisjonelt har kanskje ikke den norske skolen utnyttet skolestarternes motivasjon nok, da læringstrykket har vært henholdsvis lavt (Lundetræ & Walgermo, 2014, s. 148). Det har vært vanlig å lære en bokstav i uken, og deretter skrive og lese disse innlærte bokstavene.

I Ludvigsen-utvalget sin rapport om framtidens skole (NOU, 2015, s. 10) kommer det fram at lærere som varierer arbeidsmåter og organisering tilpasset den enkelte elev bidrar til å fremme et læringsfremmede læringsmiljø. Det vektlegges at undervisningen burde legge opp til at elevene får utfordringer i samhandling og kommunikasjon med hverandre, og at læringsprosesser som fører til forståelse trolig bidrar til å styrke elevenes motivasjon og opplevelse av mestring og relevans i skolehverdagen. Slik jeg ser det bekrefter styringsdokumentet at lærerens didaktiske valg har stor betydning for elevenes læring og utvikling. Som kommende lærer på barneskolen har jeg en interesse for å fremme viktigheten av å gi en god begynneropplæring i skriving og lesing som legger grunnlaget for elevenes videre utvikling og læring. Derfor vil jeg ta for meg tilnærmingen *å skrive seg til lesing* som et mulig verktøy til å være ambisiøs på elevenes vegne og tilpasse skolestarten til deres forventninger og motivasjon, og jeg vil dermed undersøke hvordan lærere kan tilrettelegge for denne tilnærmingen.

Gjennom studieløpet har temaet *begynneropplæring og den første skrive- og leseopplæringen*<sup>1</sup> vekket min interesse. I emnet *LRU-2100 – Påbygging norsk 1.-7. trinn* ble vi igjen bevisst på metodefriheten vi lærere står ovenfor, og det ansvar det bærer med seg. Vi fikk mer kunnskap

---

<sup>1</sup> Den første skrive- og leseopplæringen foregår fram til elevene kan avkode, lese og forstå enkle ytringer (Hekneby, 2011, s. 46).

om ulike metoder innen den første skrive- og leseopplæringen, og diskuterte spørsmål som ”Hvor mange bokstaver skal elevene lære i uken?”, ”Skal man starte med lesing eller skriving først?”, og ”Skal elevene skrive for hånd eller på datamaskin?” Vi ble blant annet introdusert for metodene veiledet skriving og STL+. Metodene tar utgangspunkt i at elevene kan skrive fra første dag, og at læreren er en sentral veileder for å hjelpe elevene til å formidle det de ønsker gjennom skriften<sup>2</sup>.

Gjennom praksisperioder og vikarjobbing i skolen har jeg ikke sett noen som arbeider med for eksempel veiledet skriving eller STL+. Det var et stort fokus på dette i emnet, og det ble lagt vekt på at vi kommende lærere må tørre å stå for relativt nye forskningsbaserte metoder i begynneropplæringen. Målsetningen med studiet er å finne ut og belyse hvordan lærere kan legge til rette for at elevene kan skrive seg til lesing fra første dag på skolen, samt å fremme kunnskap om dette. Videre vil studien trolig bidra til at jeg som kommende lærer kan ta i bruk metoder der en skriver seg til lesing med sikkerhet, da jeg både har fått sett hvordan det gjennomføres og fordypet meg i det.

## 1.1 Forskningsspørsmål

På bakgrunn av ovenstående har jeg kommet fram til følgende forskningsspørsmål:

*Hvordan kan lærere legge til rette for at elever kan skrive seg til lesing?*

For å besvare forskningsspørsmålet blir en kvalitativ tilnærming til feltet anvendt, med forskningsstrategien casestudie. Jeg undersøker hvordan en lærer som arbeider med veiledet skriving og STL+ legger til rette for at elevene kan skrive seg til lesing, gjennom observasjon og intervju som metode for datainnsamling.

Litteraturgjennomgangen viser at mye av forskningen på å skrive seg til lesing er innenfor det spesialpedagogiske feltet. Subjektet i forskningsspørsmålet mitt er *lærere*. Jeg har valgt en lærer som case og eksempel, som har erfaringer med metoder der elevene skriver seg til lesing, men med hensikt om å si noe mer generelt om hvordan lærere i den *ordinære* skrive- og

---

<sup>2</sup> Ytterligere redegjørelser for metodene i punkt 3.5.

leseopplæringen kan tilrettelegge for at elevene kan skrive seg til lesing. Dermed kan en si at populasjonen er lærere i den ordinære skrive- og leseopplæringen.

En sentral benevnelse i forskningsspørsmålet er *skrive seg til lesing*. Benevnelsen blir brukt og forstått som en tilnærming til begynneropplæringen, der bruk av metoder og verktøy som har skrivingen som sitt utgangspunkt for skrive- og leseopplæringen er sentralt (Trageton, 2003, s. 258). Videre avgrenses forskningsspørsmålet til å gjelde den første skrive- og leseopplæringen, da skrive seg til lesing dreier seg om elevenes tidlige skriving og hvordan det kan være en vei inn i lesingen. Trageton (2003, s. 215) stiller seg videre spørsmålet hvorfor vi i alle år har brukt benevnelsen *lese- og skriveopplæring* og ikke *skrive- og leselæring*? Jeg vil benytte meg av benevnelsen skrive- og leseopplæring i oppgaven, da dette presiserer at oppgaven fokuserer på å ha skrivingen som utgangspunkt.

Jeg vil kort redegjøre for hva jeg legger i begrepet skriving. *Skriving* kan beskrives av to komponenter, henholdsvis en idéskapende komponent, *budskapet*, og en teknisk komponent, *innkoding* av fonem (lyd) til grafem (bokstav). I tillegg må det være en form for motivasjon som drivkraft for at skrivingen skal selvdrevet, derav skriveformelen:  $skriving = budskapsformidling \times innkoding \times motivasjon$  (Hagtvet, 2004, s. 276). Det som skjer når elevene knekker *skriftspråkskoden* er at de forstår sammenhengen mellom fonem og grafem. De trekker grafemene sammen til ord, for deretter å skape mening ut av ordene (Traavik & Alver, 2008, s. 62).

## **1.2 Mastergradsoppgavens oppbygning**

Jeg vil nå kort beskrive hva de videre kapitlene inneholder. I kapittel 2 vil jeg redegjøre for tidligere forskning gjennom en litteraturgjennomgang, for å plassere og aktualisere behovet for studien. I kapittel 3 presenterer jeg studiens teorigrunnlag, som skal danne et fundament og en grunnleggende forståelse for studiens tematikk «å skrive seg til lesing», samt at teorien i samspill med innsamlet datamateriale vil danne grunnlaget for oppgavens drøftingsdel. Videre vil kapittel 4 inneholde en presentasjon av de metodiske valgene jeg har tatt i forskningsprosessen for å besvare forskningsspørsmålet, og en vurdering av studiens kvalitet og etiske hensyn. I kapittel 5 analyseres og tolkes studiens innsamlede datamateriale, med utgangspunkt i kategoriene som framkom under analyseprosessen. Avslutningsvis vil funnene fra analysen presenteres. Kapittel 6 sin hensikt er å binde sammen funn fra analysen med studiens teorigrunnlag, gjennom en drøfting, og besvare forskningsspørsmålet. Avslutningsvis

vil kapittel 7 inneholde og oppsummere studiens funn, avsluttende refleksjoner rundt forskningens bidrag og foreslå videre forskning innenfor feltet.



## 2 Litteraturgjennomgang

Hensikten med å gjennomføre en litteraturgjennomgang er for å få bedre oversikt over den forskningen som er gjort på feltet en selv skal forske i, samt for å få oversikt over områder hvor det foreligger lite forskning. Litteraturgjennomgangen fungerer som et rammeverk for å etablere viktigheten av studien, samt som et referansepunkt for å sammenligne resultatene med andre funn (Creswell, 2014, s. 27-28). Jeg vil komme inn på teoretiske begrunnelser i kapittel 3. Dette kapittelet vil presentere hvordan jeg har gjennomført min litteraturgjennomgang. Funnene blir presentert etter progresjon i søket, fra at jeg gikk bredt ut i søket, og mer spesifikt etter hvert.

Jeg søkte i Oria, universitetsbibliotekenes samlede database, etter ”begynneropplæring” og ”skrivning”. Jeg fikk 48 treff med disse søkeordene, og i hovedsak kom det opp bøker og avhandlinger. Et av treffene var Klæboe og Sjøhelles (2013) bok *Veiledet lesing og skrivning i begynneropplæringen*. Boken presenterer prosjektet ”Charlottenlund barneskoles veiledet skrivning med de yngste 2010-2012”, som ble satt i gang etter at noen lærere hadde vært på skolebesøk i New Zealand hvor de jobber med veiledet lesing og veiledet skrivning. Prosjektet ble startet opp av skolen selv i samarbeid med *Nasjonalt senter for skriveopplæring og skriveforskning*<sup>3</sup>, og tok sikte på å overføre denne måten å gjennomføre skrive- og leseopplæringen på til norske forhold (Klæboe & Sjøhelle, 2013). I prosjektet vektlegges det at elevene får starte å skrive tekster parallelt med at de får eksplisitt opplæring i bokstavkunnskap, samt undervisning i veiledet lesing. Kunnskapen elevene får fra bokstavinnlæringen blir forsterket og videreutviklet i smågrupper der læreren veileder elevene individuelt og hjelper dem å lese og skrive sammenhengende tekster om emner de har samtalt om og bearbeidet på forhånd. Veiledet skrivning har ifølge Klæboe og Sjøhelle kanskje ikke helt funnet sin plass i den norske skolen enda, men gir gode resultater.

Dette blir bekreftet i et annet treff, som er en mastergradsoppgave skrevet av Jartrud Lindø (2016, s 2.), der hun sier at veiledet skrivning er en relativt ny metode i Norge. Hun har gjennomført en kvalitativ studie av tre lærere som er med på å implementere metoden i norsk skole, samt deres erfaringer knyttet til veiledet skrivning. Studien undersøker hvordan lærere

---

<sup>3</sup> Heretter forkortet til Skrivesenteret.

erfarer og opplever veiledet skriving i begynneropplæringen, samt hvordan metoden kan bidra til tilpasset opplæring og forebygging av lese- og skrivevansker. Studiens resultater viser at veiledet skriving gir en bred og tilpasset tilnærming til skriftspråket, basert på grundig kjennskap til den enkelte elev (Lindø, 2016, s. 51-55). Videre viser resultatene at det nærblikket læreren får på elevene gjennom gruppearbeidet gir gode muligheter for tidlige tiltak hvis elevene ikke har forventet utvikling. Avslutningsvis oppsummerer hun med at hun nå legger fra seg tråden hun har nøstet på gjennom studien, og håper at noen andre vil ta den opp igjen og fortsette å forske på og fremme kunnskap om veiledet skriving, gjerne ved å bruke både observasjon og intervju i studien.

Jeg endret søkeordene til ”lese- og skriveopplæringen” for å se om det kom opp noen andre interessante funn, og fikk 324 treff. Dette søket var veldig generelt. Da jeg ønsket å se om det foreligger mer forskning på å ”skrive seg til lesing”, spesifiserte jeg søket til det. Da fikk jeg hele 517 treff. Jeg avgrenset søket til fagfelleverderte artikler for å få bedre oversikt og troverdige treff. Utav 237 treff er det ingen som går spesifikt på å skrive seg til lesing i begynneropplæringen, dermed avgrenset jeg søket til ”avhandlinger” og fikk 85 treff. Det viste seg at flere av treffene er innenfor det spesialpedagogiske feltet, noe jeg mener er med på å aktualisere denne studiens behov. Et treff hadde dog fokusert på den ordinære skrive- og leseopplæringen i skolen. Det er en mastergradsoppgave skrevet av Lisabeth Aalen (2017), som gjorde en kvalitativ studie hvor hun spurte følgende spørsmål: *Kan en med utgangspunkt i den praksis lærere beskriver si at STL+ ivaretar en balansert tilnærming i begynneropplæringen?* Funnene er basert på intervju av syv lærere som har benyttet metoden i begynneropplæringen. Resultatene fra studien viser at de fleste lærerne driver med en balansert lese- og skriveopplæring. Lærerne mener at man ikke kan bruke *STL+ håndbok* (Wiklander & Sjödin, 2015) slavisk, men vektlegger å ta faglige og metodiske valg ut ifra hva som blir best for elevene. Aalen tolker det som at lærerne ikke ser på metoden som tilstrekkelig for at begynneropplæringen skal bli balansert, og trekker fram viktigheten av lærernes egne faglige vurderinger. Videre opplever lærerne at elevene knekker skriftspråskoden raskere da de lærte flere bokstaver i uken, at STL+ i stor grad ivaretar skriveaspektet av opplæringen og at elevene skriver mer og bedre enn det lærerne har opplevd med såkalt tradisjonell skriveopplæring der elevene kun skriver for hånd.

Forskningen om lesing er langt mer omfattende enn forskning gjort på skriving (Korsgaard, Hannibal og Vitger, 2011; Trageton, 2003). Dette bekreftes også i litteraturgjennomgangen jeg har gjennomgått, og bidrar til å aktualisere mitt forskningsprosjekt. Jeg vil ta opp tråden der Lindø (2016) slapp, og fortsette å forske på og fremme kunnskap om å skrive seg til lesing, med bruk av både observasjon og intervju i studien. Min studie vil bidra til å rette fokus mot å skrive seg til lesing, samt hvordan lærere kan legge til rette for dette i den ordinære skrive- og leseopplæringen.



### 3 Teoretisk rammeverk

Dette kapittelet inneholder studiens teorigrunnlag, som vil bli brukt for å belyse studiens forskningsspørsmål. Hensikten med teorien vil for det første være å danne et fundament og en grunnleggende forståelse for studiens tematikk «å skrive seg til lesing» som en tilnærming i begynneropplæringen. For det andre vil hensikten være at teorien i samspill med innsamlet datamateriale vil danne grunnlaget for oppgavens drøftingsdel. For å plassere temaet og tilnærmingen til begynneropplæringen vil jeg innledningsvis i delkapittel 3.1. presentere et sosiokulturelt læringssyn, deretter går jeg i 3.2. inn på barns tilnærming til skriftspråket. Videre vil jeg presentere 3.3. *Tilpasset opplæring* og 3.4. *Motivasjon*. Avslutningsvis i 3.5. *Skrive- og leseopplæringen* vil jeg ta for meg to metoder der elevene kan skrive seg til lesing, henholdsvis de to metodene som informantene benytter seg av. Videre redegjør jeg for bokstavinnlæring og elevenes skriveutvikling.

#### 3.1 Sosiokulturelt læringssyn

Sosiokulturelle læringsteorier bygger blant annet på forskning gjort av vitenskapsmannen Lev Vygotskij (1896-1934). Sentralt i sosiokulturell læringsteori er synet om at man lærer i samhandling med andre. Gjennom denne samhandlingen utvikles språket, og det dannes et grunnlag for selvstendig tenking og læring (Klæboe & Sjøhelle, 2013, s. 33).

Vygotskij mente at et hvert barn kan klare mer med hjelp fra andre, enn det kan klare på egenhånd. Denne uoverensstemmelsen mellom barnets faktiske mentale alder og nivået det når i det barnet løser problemer med hjelp, indikerer det Vygotskij kaller barnets *proksimale utviklingszone* (Vygotskij, 1962, s. 103). Det er altså i det området mellom grensen for hva barnet kan klare alene og grensen for hva det kan klare med hjelp at læring og utvikling skjer. Videre mener han at det et barn kan klare sammen med noen i dag, kan det klare alene i morgen. Jeg ser at den pedagogiske aktiviteten burde ligge i et nivå over det eleven er på for at den skal bli utfordret. I denne sammenheng trekker han fram imitasjonslæring som hensiktsmessig. Ifølge Vygotskij dreier imitasjon seg om gjenskaping, da barnet kan gjenskape delelementer i et komplekst handlingsmønster som det ikke er i stand til å gjennomføre alene. Det er svært viktig at barnet er motivert og aktiv i imitasjonsprosessen, og dermed er det den voksnes oppgave å sette barnet i gang med oppgaven på en måte som gjør at barnet føler det eier aktiviteten. Dette kan gjøres ved å for eksempel la barnet velge hva det vil imitere. For at dette skal føre til utvikling må læreren assistere læringen, ved eksempelvis å veilede og tilpasse

stoffet til den enkeltes nivå (Vygotskij, 1962, s. 104). Tilretteleggelse for den enkeltes forutsetninger vil jeg se i tråd med tilpasset opplæring som jeg vil komme nærmere inn på i punkt 3.3.

Assistert læring og den proksimale utviklingssonen kan videre knyttes til Wood, Bruner og Ross' (1976) begrep *stillasbygging*. Begrepet blir brukt som en metafor for læring og viktigheten av veiledning og støtte i læringsprosessen, og kan forstås som en forlenger av Vygotskijs teori om den proksimale utviklingssonen (Bruner, 1985). Bruner (1978, s. 19) beskriver *stillasbygging* som "... the steps taken to reduce the degrees of freedom taken in carrying out some task so that the child can concentrate on the difficult skill she is in the process of acquiring." I skolesammenheng forstår jeg dette som den veiledningen og støtten som lærere gir elevene sine slik at de kan klare nye ferdigheter og forståelser, og ved en senere anledning kunne klare oppgaven alene.

Vygotskij var opptatt av barns skriveutvikling. For å skape en forståelse for «å skrive seg til lesing» i begynneropplæringen, mener jeg det er relevant å presentere barns tilnærming til skriftspråket. Jeg vil presentere Vygotskij og andre forskeres syn på skriving i neste delkapittel.

### **3.2 Barns tidlige skriftspråktilegnelse**

Jeg vil nå presentere relevant teori om barns skriftspråktilegnelse, henholdsvis en tradisjon som fremhever hvordan barn oppdager og konstruerer skriftspråk når miljøet legger til rette for det, som kalles "emergent literacy" (Hagtvet, 2004, s. 22). Begrepet lar seg ikke så lett oversette til norsk, men ifølge Trageton (2003, s. 259) kan begrepet oversettes til tidlig skriftspråkutvikling, og er de ferdighetene som er i ferd med å dukke opp hos barnet i en naturlig utvikling, parallelt med det muntlige språket. Slik som for eksempel når barn snakker med trekk fra skriftspråket, slik som å diktere et brev eller når de lekeleser tekster de kan utenat. "Emergent literacy"-tradisjonen har røtter helt tilbake til starten av vårt århundre til Maria Montessorri, videre til Lev Vygotskij, Marie Clays forskning på 1970-tallet, og et norsk perspektiv fra Bente Eriksen Hagtvet (Hagtvet, 2004, s. 25; Trageton, 2003, s. 259).

Montessorri (1912, s. 21-22) mente at barn naturlig tilegner seg skriftspråket gjennom skriving, fordi barnet ut ifra spontanitet får et behov for å uttrykke seg basert på talespråket. Lesing derimot krever en intellektuell utvikling da barnet må tolke ideer ut ifra grafiske symboler, noe Montessorri hevder er en svært krevende mental prosess.



Vygotskij var som nevnt også opptatt av barns skriftspråktilegnelse. Ifølge han er skriving en separat språklig funksjon, som skiller seg fra muntlig tale i både struktur og i funksjonalitet (Vygotskij, 1962, s. 98). I skriving må barnet analysere ved å dele ordene opp og sette dem sammen i alfabetiske symboler, noe som barnet må ha memorisert for å mestre. Dermed mente Vygotskij at når barnet skal lære seg å skrive må barnet frigjøre seg fra det sensoriske aspektet av tale og erstatte ord med bilder av ord, fordi tale som bare er forestilt og som krever symbolisering av lydbildet i skriftlige tegn må naturligvis være mye vanskeligere enn muntlig tale for barna (Vygotskij, 1962, s. 98-99). På denne måten kan tegning vær en vei inn i skrivingen for barnet. Han hevdet at det burde legges opp til aktiviteter der barn får feste symboler til papiret, og eksperimenterer med å skrive ned tale, gjerne så i så tidlig alder som mulig da skrivingen ble sett på som en fortsettelse av bevegelser i lek og tegning der den symbolske karakteren får gradvis større verdi (Hekneby, 2011, s. 69-78).

Clay presenterer hvordan barn oppdager skriftspråket gjennom skriving og samtaler med betydningsfulle voksne som legger til rette for et skriftstimulerende miljø. Hun mener at den innsikten barna til enhver tid har gjør deres tidlige skriveforsøk logisk (Clay, 1975). Videre påpeker Clay hvor viktig det er at elevene får lære ut ifra eget ståsted og tempo, med støtte og hjelp fra læreren. Lærerens jobb er å veilede eleven på flere nivåer og underveis i læringsprosessen, og en viktig del av denne veiledningen er å la barna holde på med skriving og lesing i en vekselvirkning (Klæboe & Sjøhelle, 2013, s. 16). Da vil elevene hente ideer til egen skriving ut ifra tekster som blir lest for dem, samt at når de skriver selv vil de oppdage sammenhenger mellom fonem og grafem, som deretter vil stimulere lesingen. Clay (1975) påpeker hvor viktig skrivingens rolle er når førsteklassingene starter på skolen, og hvor viktig det er å bygge videre på de skriftspråklige erfaringene de har med seg.

Innenfor norsk forskning har Hagtvat gjort mye forskning innenfor hvilken betydning språkstimulering og tidlig skriving hos barn i fem-syv-årsalderen har for videre lese- og skriveferdigheter (Hagtvat 1988, 1994, 2004). Hagtvat gjennomførte fra 1986-1989 prosjektet *Skriftspråkutvikling gjennom lek – et pedagogisk tilbud til seksåringer* der rundt 100 barn ble stimulert til å leke seg inn i skriftspråket. Det viste seg at 86% av barna som deltok i prosjektet hadde knekt koden før skolestart. Ved avslutning av første skoleår befant flertallet av barna seg over landsgjennomsnittet i lesing og skriving (Korsgaard et al., 2011, s. 26). På bakgrunn av dette hevder Hagtvat at rekkefølgen i skriftspråksstimuleringen bør være tale, skriving og så

lesing (Hagtvet, 2004, s. 266-277). Begrunnelsen for dette er at den tradisjonelle progresjonen tale-lesing-skriving kan føre til at det blir vanskelig for skolebegynneren å se sammenheng mellom dagligdags tale- og skriftspråk. Hun mener at fordelene med at skrivingen bør komme før lesing er fordi barnets spontane skriving tar utgangspunkt i *barnets* ideer, følelser og behov. Ved at skrivingen forankres i barnets ”jeg” vil det ha betydning for barnet. Videre er barnet selv aktiv under skriveprosessen både kognitivt, motorisk og emosjonelt. Det sosiale aspektet av skrivingen fremheves også som en fordel da man ofte er i kommunikasjon med noen når man skriver, eller at skrivingen har et formål som har betydning for den som skriver.

For å oppsummere beskriver «emergent literacy»-tradisjonen altså hvordan barnet oppdager skriftspråket når miljøet legger til rette for det. Jeg mener dette kan ses i tråd med sosiokulturell læringsteori, da læringen og utviklingen skjer i sosial samhandling, med veiledning fra en kompetent annen.

### **3.3 Tilpasset opplæring**

Til nå har jeg skrevet om hvordan læreren burde tilpasse undervisningen til elevenes forutsetninger. Jeg vil derfor nå redegjøre for prinsippet om tilpasset opplæring. Tilpasset opplæring er nedfelt i lov og læreplaner, noe som betyr at skolen og lærere er pliktig til å følge det opp. Jamfør Opplæringslova (1998), §1.3 *Tilpassa opplæring og tidleg innsats*, skal opplæringen tilpasses den enkeltes forutsetninger og evner. I læreplanverket Kunnskapsløftet (Utdanningsdirektoratet, 2015) finner vi tilpasset opplæring som et eget prinsipp for opplæringen, der det beskrives som at tilpasset opplæring for den enkelte elev vil være å ha variasjon i bruk av lærestoff, arbeidsmåter og læremiddel, samt variasjon i organisering av og intensitet i opplæringen. Videre presiseres det at elever har ulike forutsetninger og progresjon for å nå nasjonalt fastsatte kompetansemål, og bruker dermed ulike læringsstrategier. Hvis en mer omfattende tilpasning enn det som kan gis i den ordinære opplæringen trengs, har eleven krav på spesialundervisning (Utdanningsdirektoratet, 2015). Slik jeg forstår det beskrives det her hvordan prinsippet om tilpasset opplæring best mulig kan ivaretas, tross elevenes ulike forutsetninger. Ved å differensiere undervisningstilbudet gjennom å eksempelvis gi ulike typer oppgaver, eller forskjellig type tilbakemelding til elever kan en gi elevene tilpasset opplæring innenfor klasseromfellesskapet.

### **3.3.1 Tidlig innsats**

I den norske skolen har det vært en tradisjon for å «vente og se» om elevenes utfordringer skal gå over, og dermed har ofte ikke tiltak blitt satt i gang før på mellomtrinnet (Gabrielsen, 2014, s. 25). *Tidlig innsats* er et begrep som ble løftet fram i 2007 som en nøkkel til å forbedre utdanningssystemets evne til å møte den enkeltes behov gjennom å tilrettelegge opplæringen på en god måte (Kunnskapsdepartementet, 2006-2007, s. 10). I skolen betyr dette i praksis at tiltak skal settes i gang straks utfordringene er oppdaget eller avdekket. Tidlig innsats har nå blitt lovfestet (Opplæringslova, 1998, § 1-4), der elever på 1. til 4. trinn som står i fare for å bli hengende etter i lesing, skriving eller regning skal få intensiv opplæring, slik at forventet progresjon blir nådd. Slik jeg tolker det må lærerne da ha nødvendig kunnskap om hva en skal se etter. *Kartlegging* er det arbeidet som gjøres for å få kjennskap til og dokumentere utviklingsnivå på ulike områder (Færevaag & Gabrielsen, 2014, s. 200). Jeg mener det er viktig arbeid, for å få tidlig oversikt over hvilket nivå de ulike elevene ligger på. Ifølge Færevaag & Gabrielsen (s. 206) er det viktig for barnets videre lese- og skriveutvikling at sentrale delferdigheter blir kartlagt så tidlig som mulig.

### **3.3.2 Eleven som aktør i eget læringsarbeid**

Det er ofte lærerens rolle i klasserommet som blir løftet fram når en tenker på tilpasset opplæring og hvordan det bør ivaretas. Jeg ser det relevant å trekke inn tilpasset opplæring fra elevenes perspektiv. Mossige og Bunting (2014, s. 103) skriver at dersom læreren skulle tilpasset all undervisning til hver enkelt hadde oppgaven blitt svært omfattende, men hvis undervisningen legger til rette for at elevene kan være aktører der de kan være delaktige i egen læring, ved å være aktive og selvstendige i læringsprosessen kan prinsippet ivaretas i større grad. For at det skal være mulig er en forutsetning at elevene må bevisstgjøres på hva de kan, hva de skal lære, samt hvordan de skal nå målet. Jeg ser her paralleller til sosiokulturell læringsteori. Jeg redegjorde i 3.1 for lærerens ansvar for å tilrettelegge for aktiviteter som gjør at eleven føler den eier aktiviteten og har en viss medbestemmelse, da kan læreren assistere den enkelte der de er i sin læringsprosess. En annen parallell jeg ser er til motivasjon. Hvis undervisningen er tilrettelagt den enkeltes forutsetninger, elevene er aktive i læringsprosessen og får medbestemmelse, vil de trolig ha drivkraft for å lære. Jeg vil i neste delkapittel redegjøre for motivasjon og dens betydning for utvikling og læring.

### 3.4 Motivasjon

I innledningen nevnte jeg at førsteklassingene kommer til skolen med ulike forventninger og forutsetninger, men at de fleste har et felles ønske om å lære å lese og skrive, og en motivasjon for å gjennomføre disse aktivitetene. Traavik og Alver (2008, s. 83) presenterer et eksempel om en elev som hadde knekt skriftspråskoden før han begynte på skolen. Han kunne lese, skrive både for hånd og på datamaskin, og hadde dermed et stort kommunikasjonsbehov og skriveglede. Da han startet på skolen var skriftspråkopplæringen preget av øving på løsrevne ord og stavelser, som eksempelvis ”se sel si sol”, samt innlæring av bokstaver som isolerte enheter. Denne eleven mistet gleden og motivasjonen for å lese og skrive i en lang periode, fordi opplæringen ikke tok hensyn til hans forutsetninger. Så hva er motivasjon og hvorfor er den så viktig? *Motivasjon* er et begrep som er brukt for å forstå hva som forårsaker aktivitet hos mennesket, hvor mye innsats som blir lagt i aktiviteten og hvordan aktiviteten holdes ved like og gir aktiviteten mål og mening (Imsen, 2005, s. 294).

Teorien om selvbestemmelse og indre motivasjon ble utviklet av Edward Deci og Richard Ryan (1985), og bygger på at mennesket har noen grunnleggende psykologiske behov som må være tilfredsstillt for at mennesket skal bli motivert til å utføre en aktivitet. De vektlegger i hovedsak de tre behovene *selvbestemmelse*, *kompetanse* og *tilhørighet*. Er ikke disse behovene tilfredsstillt vil ikke motivasjonen drives av en indre drivkraft. Det er vanlig å skille mellom *indre* og *ytre* motivasjon. Ifølge Deci og Ryan (1985, s. 39) er indre motivasjon når en utfører en aktivitet for sine iboende tilfredsstillende i stedet for å bli påvirket av ytre konsekvenser, som for eksempel gode karakterer eller positiv oppmerksomhet fra læreren. Atferden springer ut av egne interesser, og gleden over selve aktiviteten blir dermed belønning i seg selv. Videre mener de at indre motivasjon fungerer som en energikilde som er sentral for menneskets aktive natur. Altså er den indre motivasjonen en funksjon av tre grunnleggende psykologiske behov som jeg nevnte innledningsvis. Behovet for *selvbestemmelse* går ut på å se seg selv som kilde til egne handlinger. I skolesammenheng vil dette si å gi elevene selvbestemmelse, altså elevmedvirkning. Behovet for *kompetanse* går ut på å ha tro på egen kompetanse, og på bakgrunn av dette blir det en drivkraft for å engasjere seg og ha utholdenhet i møte med utfordrende oppgaver. Det siste behovet de trekker fram er *tilhørighet* som viser til å være integrert og medregnet i den gruppen man tilhører, og kan i skolesammenheng ses på som å føle seg som en del av en klasse med et godt læringsmiljø (Deci & Ryan, 1985, s. 32-35). Hvis ikke disse behovene blir tilfredsstillt vil den indre motivasjonen undergraves. Ytre motivasjon

derimot er drivkraften til å gjennomføre aktivitetene som mennesket ikke finner av naturlig interesse, men som fremdeles gjennomføres fordi man for eksempel blir drevet til å gjøre en god innsats på bakgrunn av ytre faktorer, og ikke aktiviteten i seg selv (Deci & Ryan, 1985, s. 129).

### **3.5 Skrive- og leseopplæring**

Lesing og skriving er en forutsetning for at den enkelte skal lykkes i utdanning, arbeidsliv og som en aktiv deltaker i samfunnet. Skrive- og leseopplæringen er i så måte en av skolens viktigste oppgaver (Hekneby, 2011, s. 46). Det er hensiktsmessig å redegjøre for tilnærminger innen skrive- og leseopplæringen, og videre hvordan bokstavinnlæringen foregår, samt hvordan elevene utvikler skriveferdigheter.

Solheim og Aasen (2011, s. 65) skriver at det er noen prinsipper som må ligge til grunn for at en kan drive en god skrive- og leseopplæring. Å drive med en balansert skrive- og leseopplæring er et av disse prinsippene. Balansert tilnærming oppløser skillene og tar utgangspunkt i deler fra både syntetisk- og analytisk tilnærming til skrive- og leseopplæring. Syntetisk tilnærming tar utgangspunkt i del til helhet. Altså vektlegges avkoding, og systematisk innlæring av bokstaver og tilhørende bokstavlyd, samt sammentrekking av disse (Pressley, 2006, s. 51). Analytisk tilnærming derimot tar utgangspunkt i autentiske tekster med mening og daglig skriving (Pressley, 2006, s. 15). Videre burde opplæringen ifølge Solheim og Aasen (2011) ta utgangspunkt i behovene til den enkelte eleven, samt at læreren er en god klasseleder som organiserer og leder undervisninger på en tydelig og strukturert måte.

#### **3.5.1 Veiledet skriving**

Veiledet skriving har som overordnet prinsipp at utviklingen av lese- og skriveferdighet skjer gjennom språklig samhandling og tidlige skriveforsøk (Klæboe & Sjøhelle, 2013, s. 43). Metoden er basert på et rammeverk for veiledet skriving på småskoletrinnet, som er laget av den amerikanske skriveforskeren Sharan Gibson (2009). Klæboe og Sjøhelle presenterer følgende komponenter i veiledet skriving som sentrale, basert på Gibsons rammeverk og utprøvingen av veiledet skriving ved Charlottenlund skole. En *introduksjonsfase* som tar utgangspunkt i en felles opplevelse til inspirasjon. Denne opplevelsen kan for eksempel være dukketeater eller forskningsoppgaver. Videre er det en *samtalefase* hvor lærer og elever har en dialog om opplevelsen, diskuterer hva man kan skrive om og ulike strategier. Deretter kommer *skrive- og veiledningsfasen*. Her er undervisningen organisert i stasjoner. Alle elevene skal

forske og tegne før de kommer til den lærerstyrte stasjonen, fordi det er tegningen som er grunnlaget for skrivingen. På den lærerstyrte stasjonen skriver elevene individuelt og får veiledning mens skrivingen foregår. Gjennom samhandling i små grupper og med støtte fra læreren får elevene skrive de første tekstene sine selv, noe som gir dem mulighet til å få tankene sine overført til skrift. I starten trenger de fleste elevene å få det de ønsker å skrive skrevet på en lapp slik at de kan kopiere teksten. Andre elevstyrte stasjoner kan være tegnestasjon eller rammelek-stasjon. De selvdrevne stasjonene i veiledet skriving er lekestasjoner der skriving inngår som en naturlig del av lekeprosessen (Klæboe & Sjøhelle, 2013, s. 73). Rammelek er mer regissert enn den vanlige frie leken (Broström, 1995). Med det mener jeg at det blir gitt noen rammer for leken, eksempelvis å leke at en jobber i avisen eller på et postkontor. En slik lekesituasjon kan ifølge Broström tilrettelegge for skriftspråklig undring og oppdagelse, slik at læring skjer i lek. Læreren blir fri til å konsentrere seg om å veilede elevene i skriving på den lærerstyrte stasjonen, da leken bidrar til kreativ utfoldelse der skriving på egenhånd er kjernen i leken. Dette kan ses i sammenheng med det Anne Håland (2016, s. 37) skriver om gode skrivepraksiser. Hun mener det er ønskelig at de skrivepraksiser som elevene inviteres inn i har referanser til virkeligheten, og det ekspertene utfører, slik som her å jobbe på postkontor. Det er mindre ønskelig å invitere elevene inn i skrivepraksiser som bare foregår i skolesammenheng. Den siste fasen er *etterarbeid*. Her vektlegges en fellesaktivitet der tekstene blir fremført, i form av utstilling i klasserommet, ulike klassebøker satt sammen av elevenes arbeid, eller fremvisning og høytlesning (Klæboe & Sjøhelle, 2013, s. 24).

### **3.5.2 STL+**

Som nevnt innledningsvis står Trageton bak benevnelsen *å skrive seg til lesing* (Trageton, 2003, s. 258), også kalt STL. Metoden ble til gjennom et treårig forskningsprosjekt med 14 klasser i 4 land, der elevene skrev seg til lesing på PC rundt år 2000. Mona Wiklander har videreutviklet metoden ved å ta i bruk talende tastatur som har talesyntese, derav kommer + inn i begrepet STL+. I stedet for å skrive for hånd det første året bruker elevene PC eller nettbrett. Dermed tar skrivingen utgangspunkt i det eleven vil si, og blir ikke begrenset av hva den kan klare å skrive med blyant (Wiklander & Sjödin, 2015, s. 8). Elevene starter å skrive hele setninger og tekster fra første dag. De sitter en og en med hver sin PC eller nettbrett med tilhørende hodetelefoner. Elevene får høre bokstavlyden hver gang de trykker ned en tast, og videre får de høre ordet, setningen og hele teksten opplest. På denne måten får de bekreftet om det de har skrevet er riktig. Selv om elevene sitter med hver sin PC er det sosiale aspektet viktig, da alle tekster



gjennomgås av lærer og elever i en prosessorientert arbeidsmåte. Slik Wiklander og Sjödin presenterer metoden (2015, s. 28) arbeider elevene med et tema en hel uke, eksempelvis ”høsten”. I *førskrivingsfasen* får elevene en felles opplevelse om høsten. De kan snakke om høsten, dra på en tur og lukte og se på løvet som faller fra trærne. I *underveisfasen* skriver elevene med talestøtte, og læreren veileder underveis og stiller spørsmål. I *etterskrivingsfasen* leser eleven den rettede teksten, skriver den ut og setter den inn i en dokumentmappe, og et eksemplar til å lese hjemme for de foresatte.

Jeg har nå presentert to metoder hvor elevene skriver seg til lesing. Både veiledet skriving og STL+ tar altså utgangspunkt i det eleven ønsker å skrive og formidle, og ikke det den klarer å skrive.

### **3.5.3 Bokstavinnlæring**

For å mestre det alfabetiske skriftspråk er det viktig at elevene får systematisk undervisning i fonem-grafem-korrespondanse, altså at bokstavene representerer ordets uttale. Videre er det essensielt at elevene kan gjenkjenne og forme bokstaver, samt vite hvilke lyder de representerer i skrevne ord for å mestre skriftspråket. Bokstavprogresjonen har lenge vært å lære en bokstav i uken, noe som vil si at når en er kommet igjennom alle bokstavene er en kommet til april (Lundetræ & Walgermo, 2014, s. 156-160).

Reidun Flystad Rygg (2016) spør om hvorfor en ikke bare serverer elevene alle bokstavene på en gang og lar dem «forsyne seg» med de bokstavene de trenger? Hun trekker fram viktigheten av at bokstavene skal bli *funksjonelle*, altså at elevene skal lære bokstavene fordi de har bruk for dem i lesing og skriving. Videre skriver hun at en slik tilnærming er fordelaktig for elevene som kommer til skolen og allerede kan lese og skrive, slik at de kan fortsette å utvikle sin gryende lese- og skriveglede. Jørgen Frost (2003) hevder at bokstavene kan bli funksjonelle gjennom tidlige skriveforsøk. Han mener at tidlig skriving kan vær en overgang til å gjøre elever fonembevisst, altså å identifisere fonemene i ordet, og videre ut ifra dette utvikle grunnleggende lesestrategier.

Lundetræ & Walgermo (2014, s. 158-160) skriver om *rask bokstavprogresjon*, der elevene lærer flere enn én bokstav i uken. De trekker fram at det er flere fordeler, blant annet at det er en fordel for elever som er i risikogruppen for å utvikle lese- og skrivevansker. Disse kan ofte få bokstaver når de begynner på skolen, og hvis opplæringen legger opp til å være ferdig med

alfabetet ved slutten av 1. klasse vil disse elevene komme sent i gang med lesing og skriving. Hvis opplæringen derimot legges opp til en systematisk og rask bokstavprogresjon vil flere elever komme tidlig i gang med skriving og lesing, få møte alle bokstavene flere ganger over tid og ikke minst at de får repetert fonem-grafem-koblingen mellom alle bokstavene flere ganger. De hevder videre at det viktigste med bokstavkunnskapen er tilgangen den gir elevene til skriftspråket, dermed må målet være at elevene skal knekke koden så fort som mulig. Da kan elevene komme godt i gang med skriving og lesing parallelt med en systematisk bokstavinnlæring.

### **3.5.4 Elevenes skriveutvikling**

Når elevene tilegner seg skrive- og leseferdigheter går de gjennom ulike utviklingstrinn. Dermed er det viktig for småskolelæreren å ha innsikt i hvordan denne skriftspråkutviklingen foregår (Traavik & Alver, 2008, s. 62). Jeg mener det er relevant å presentere utviklingsfasene i skriving, for å skape en forståelse i møte med mastergradsoppgavens analysedel der dette vil bli aktuelt. Den første utviklingsfasen er *pseudoskriving*, der eleven har oppdaget at skrift eksisterer, og etterligner skriften som den observerer rundt seg. Skriften ytrer seg ofte som bølgeformede linjer. Neste fase er *bokstavutforskning*. Her fatter barnet interesse for hvordan bokstavene faktisk ser ut, og forsøker dermed å etterligne dem. Videre er *helordskrivingsfasen* der elevene skriver ord som de har memorisert som ordbilder. Eksempelvis skriver barnet «LEGO» fordi de har sett logoen så mange ganger, men eleven har ikke forstått sammenhengen mellom lyd og bokstav. Det er først i den *fonologiske fasen* elevene har knekt skriftspråkkoden. Elevene skriver dermed ofte slik lydene høres ut i denne fasen. Denne fasen kan elevene befinne seg i lenge, da det tar tid å utvikle evnen til å analysere lydenhetene i talespråket og forstå skriftspråkets regler og konvensjoner. Den siste fasen er den *ortografiske fasen*, som kjennetegnes av at eleven starter å skrive ikke-lydrette ord riktig og nærmer seg korrekt skrivemåte for flere og flere ord (Traavik & Alver, 2008, s. 64-81). Lærere må være oppmerksom på at menneskes språklige evner er sammensatte, så noen elever følger kanskje fasene trinn for trinn, mens andre elever ikke følger samme progresjon. Det vil si at elevene i 1. klasse vil trolig befinne seg på ulike stadier i utviklingen. For å ivareta prinsippet om tilpasset opplæring må læreren være bevisst på dette, og ta utgangspunkt i den enkeltes forutsetninger og behov.

Jeg har i dette kapitlet redegjort for studiens teoretiske rammeverk. Perspektivene er ment som forståelse for oppgavens tematikk, samt at de vil bli brukt som grunnlag for drøftingen i kapittel 6. Jeg vil nå gå over til å presentere de metodiske valgene som har blitt gjort i løpet av studien.



## 4 Metodologi og metode

Begrepet metodologi kan forstås som metodelære, og viser til hvordan vitenskapelig kunnskap oppnås. «Veien til målet» er den opprinnelige betydningen av begrepet *metode* (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 140). Dette kapittelet vil dermed være en systematisk presentasjon av hvordan jeg har gått fram i forskningsprosessen for å besvare forskningsspørsmålet. Jeg ønsker å gjøre forskningsprosessen transparent for leseren, samt argumentere for valgene som er tatt underveis, og på bakgrunn av dette beviste studiens pålitelighet. Innledningsvis i kapittelet vil jeg redegjøre for studiens metodologiske forankring. Deretter vil jeg presentere valgt forskningsstrategi, metoder for innsamling og analyse av data. Avslutningsvis vil jeg vurdere studiens kvalitet gjennom å diskutere etiske hensyn som er tatt underveis, samt studiens validitet og reliabilitet.

### 4.1 Metodologisk forankring

Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) må forskeren i starten av prosjektet finne ut *hva* og *hvorfor* en ønsker å undersøke et fenomen, før en finner ut *hvilke* metoder en ønsker å anvende. Da jeg ønsker å finne ut av hvordan lærere kan legge til rette for at elever kan skrive seg til lesing vil det være hensiktsmessig å bruke en kvalitativ tilnærming. Metoden søker å gå i dybden, rette fokus mot menneskers hverdagshandlinger i sin naturlige kontekst og forstå deltakernes perspektiv (Thagaard, 2013, s. 17; Postholm, 2010, s. 17). Som forsker kan en nærme seg forskningsfeltet på ulike måter, dermed er det svært viktig å være bevisst på hvordan kunnskapssyn en har. Mitt forskerblikk kan påvirkes av mitt teoretiske ståsted og grunntanker, dermed vil jeg redegjøre for dette.

Ontologi er læren om hvordan virkeligheten ser ut, mens epistemologi er læren om kunnskap (Mattson, 2013, s. 80). Sett fra et ontologisk perspektiv finns det ikke en objektiv verden, men derimot flere ulike forståelser av virkeligheten. Ut ifra et epistemologisk syn kan virkeligheten bare forstås og kartlegges ved å sette seg inn i hvordan mennesker fortolker og legger mening i spesielle sosiale fenomener. I min studie ønsker jeg å skape forståelse av virkeligheten. For å skape denne forståelsen, sett ut ifra et epistemologisk syn, må jeg sette meg inn i hvordan lærere legger til rette for at elever i begynneropplæringen får muligheten til å skrive seg til lesing, ved eksempelvis å intervju læreren. Deretter må jeg kartlegge og prøve å skape mening ut ifra hvordan læreren fortolker og legger sin mening i det jeg ønsker å finne ut. Min studie havner dermed under det konstruktivistiske paradigmet da forskningsspørsmålet åpner for at jeg må

konstruere kunnskap sammen med en lærer. Innenfor det konstruktivistiske forskningsparadigmet blir mennesket betraktet som aktivt handlende og ansvarlig. Kunnskap ses på noe som konstrueres i møte mellom mennesker i sosial samhandling, gjennom konstruksjon av forståelse og mening. På bakgrunn av dette er kunnskap noe som er i stadig endring og fornyelse, og ikke noe som er gitt en gang for alle og skal overføres (Postholm, 2010, s. 21). Dette kan ses i direkte sammenheng med hvordan jeg gjennom studiet har konstruert kunnskap i samhandling med forskningsdeltakeren.

For å forsøke å besvare forskningsspørsmålet har jeg benyttet meg av en hermeneutisk tilnærming. Fortolkende teoretiske retninger representerer et viktig grunnlag for kvalitative metoder. På den ene siden kan fortolkning av den kvalitative teksten knyttes til forskerens teoretiske utgangspunkt. Sett fra den andre siden gir tendenser i dataene et grunnlag for den forståelsen forskeren utvikler i løpet av forskningsprosessen (Thaagard, 2010, s. 37). Fortolkningene som har blitt gjort i løpet av studien har dermed vært preget av min forforståelse, samt av forståelsen som har blitt etablert underveis i forskningsprosessen. Hermeneutikken fremhever betydningen av å tolke folks handlinger gjennom å utforske et dypere meningsinnhold enn det som er umiddelbart innlysende. Det vektlegges at det ikke finnes en egentlig sannhet, men at fenomener derimot kan tolkes på flere nivåer. Sett fra et hermeneutisk perspektiv skapes mening i lys av den sammenheng det vi studerer, er en del av (Thaagard, 2013, s. 41). I mitt tilfelle har jeg forsøkt å oppnå en gyldig forståelse av meningen under observasjon og intervjuet med den utvalgte læreren, og det innsamlede datamaterialet.

Forskningsprosessen min har også vært preget av et samspill mellom induktiv og deduktiv tilnærming, som ifølge Thagaard (2013, s. 201) kalles *abduksjon*. Det vil si at etablert teori representerer et utgangspunkt for forskningen, mens analyse av dataen kan gi grunnlag for nye perspektiver. Dette sammenfaller med hvordan jeg har beveget meg mellom etablert teori og empiribaserte fortolkninger.

## **4.2 Forskningsstrategi - Casestudie**

Casestudiet undersøker mennesker, organisasjoner og prosesser i deres naturlige omgivelser, og kan benyttes om en vil undersøke mye informasjon om få enheter eller caser, med målsetting om å oppnå mye informasjon om casen(e) det forskes på (Ramian, 2007, s. 19; Thagaard, 2013, s. 56). Min studie kan beskrives som en instrumentell singelcasestudie. At studien er *instrumentell* går ut på at forskeren er interessert i en problemstilling eller et fenomen, og

gjennom å studere en case kan en få innsikt om dette fenomenet (Stake, 1995, s. 3). Dette sammenfaller med hvordan jeg valgte case. Da jeg ønsker å belyse og skape forståelse for en sak, henholdsvis hvordan lærere kan legge til rette for at elever kan skrive seg til lesing. Videre er studien en *singelcasestudie* fordi tar utgangspunkt i en enkelt case, og studiet har fokus på hele casen (Yin, 2018, s. 47). Dette ga meg mulighet til å studere et spesielt tilfelle i sin naturlige kontekst, den utvalgte læreren, med formål om å skape bedre forståelse og kunnskap om fenomenet å skrive seg til lesing, og som et eksempel på hvordan populasjonen av lærere i den ordinære skrive- og leseopplæringen kan legge til rette for at elever kan skrive seg til lesing.

Mitt valg av casestudie som forskningsstrategi sammenfaller med min forskningsmessige konstruktivistiske-hermeneutiske-tilnærming. Jeg søker å konstruere kunnskap i møte med forskningsdeltaker i sosial samhandling, gjennom konstruksjon av forståelse og mening, og videre tolke forskningsdeltakerens handlinger gjennom å utforske et dypere meningsinnhold enn det som er umiddelbart innlysende.

### **4.3 Utvalg og casebeskrivelse**

Da mitt forskningsspørsmål krever en kvalitativ tilnærming til feltet var jeg avhengig av å gjøre et *strategisk utvalg*. Hensikten med dette er å få tak i deltakere som har kvalifikasjoner og egenskaper som er strategiske for å besvare forskningsspørsmålet (Thagaard, 2013, s. 60). I min studie søkte jeg dermed etter informanter med et visst sett med kvalifikasjoner, nemlig at de er lærere og at de har arbeidet med at elevene skriver seg til lesing. Da jeg med norsk fordypningsfag nylig hadde besøkt mange av førsteklasse i kommunen i forbindelse med et arbeidskrav visste jeg at det ikke var så mange som drev med metoder der elevene skriver seg til lesing. Gjennom en foreleser fikk jeg vite om en engasjert lærer som arbeider med at elevene skal skrive seg til lesing. Jeg kontaktet læreren direkte og rettet en formell henvendelse til ham. Dermed benyttet jeg meg av et *tilgjengelighetsutvalg*, som vil si at jeg forsøkte å rekruttere en deltaker som representerte egenskaper som er relevant for mitt forskningsspørsmål, og fremgangsmåten for å komme i kontakt med deltakeren var at han var tilgjengelig for meg som forsker (Thagaard, 2013, s. 61). På denne måten fikk jeg rekruttert en informant.

Da kvalitative studier kjennetegnes av intensive og dyptgående analyser som gir muligheter til å utforske sosiale prosesser, må utvalgets størrelse vurderes i forhold til de analytiske mål for prosjektet (Thagaard, 2013, s. 65). På forhånd hadde jeg sett for meg å komme i kontakt med

rundt tre-fire lærere. Jeg fortsatte med et tilgjengelighetsutvalg som kalles *snøballmetoden*. Det vil si at en person med relevante egenskaper og kvalifikasjoner for forskningsspørsmålet, henholdsvis den informanten jeg allerede hadde rekruttert, foreslo andre lærere som arbeidet med å skrive seg til lesing. Jeg sendte ut en deltakerforespørsel til fagleder og direkte til de lærerne, men slet med å rekruttere flere informanter. Jeg var redd jeg måtte endre hele prosjektet, men i samtale med veileder fant jeg ut at det var mulig å gjennomføre prosjektet med bare en informant. I stedet for å gjennomføre det jeg da hadde planlagt som var en multicasestudie med rundt tre lærere, gjorde jeg noen metodiske endringer og begynte å planlegge hvordan jeg kunne gjennomføre en singelcasestudie med den utvalgte læreren som informant.

Jeg vil nå gi en kort casebeskrivelse av den utvalgte læreren, som fungerer som min case. Informanten blir anonymisert med det fiktive Adam gjennom hele oppgaven. Adam har jobbet som lærer i 11 år. Han er kontaktlærer i en 3. klasse, som han har fulgt siden 1. klasse. Klassen til Adam har et stort mangfold med flere nasjonaliteter. Han oppfatter at førsteklasingene har mye på hjertet, og dette ønsker de å formidle. Da Adam startet med at elevene fikk skrive og uttrykke seg fra første skoledag opplevde han en svært motivert gjeng med skolestartere. Han har blitt kurset i både veiledet skriving og STL+. I dag arbeider han med begge metodene. Undervisningen er organisert etter veiledet skriving-modellen, men der elevene vanligvis skriver for hånd har han trukket inn elementer fra STL+, ved at elevene skriver på PC med lyd støtte.

#### **4.4 Kvalitative metoder for innsamling av data**

Ifølge Thagaard (2013, s. 12) gir en kvalitativ tilnærming forståelse av sosiale fenomener på bakgrunn av fyldige data om personer og situasjoner. Som nevnt i punkt 4.1 har studien en kvalitativ tilnærming. Dette er hensiktsmessig for å besvare forskningsspørsmålet mitt, som krever utfyllende forskningsempiri og at jeg får gå i dybden av fenomenet. Videre er det vanlig å skille mellom kvalitative metoder for innsamling av data og analysemetoder, og i dette delkapittelet vil jeg ta for meg metode for innsamling av data.

Både intervju og observasjon er to metoder som kan bli benyttet i innsamling av data. Intervju kan være en god måte for å få kunnskap om hvordan personer både opplever og reflekterer over den situasjonen de er i. Observasjon på den andre siden kan gi innsikt i hvordan noe foregår, hvordan personer oppfører seg og handler med hverandre. For meg som søker å finne ut hvordan



lærere legger til rette for at elever kan skrive seg til lesing vil det være hensiktsmessig å benytte meg av begge disse metodene. Observasjonen ga meg innsikt i hvordan en lærer *faktisk* arbeider når det undervises i for eksempel veiledet skriving. Videre fikk jeg bedre forståelse for tematikken selv, noe jeg ser på som nødvendig kunnskap å ha med seg inn i intervjusituasjonen. Intervjuet ga meg tilgang til informantens refleksjoner og synspunkter rundt at elevene skriver seg til lesing. Før jeg redegjør for disse innsamlingsmetodene vil jeg kort presentere hvordan jeg fikk tilgang og adgang til feltet.

#### **4.4.1 Tilgang og adgang til feltet**

Ifølge Wadel og Fuglestad (2014, s. 212) er et kritisk punkt for forskeren spørsmålet om å få adgang til feltet, og dermed tilgang til relevant informasjon. Det skilles mellom *formell* og *reell* adgang til feltet. Formell tilgang handler om å få tillatelse til å utføre feltarbeidet. Når forskeren har fått formell tilgang er det ikke en forutsetning at en har fått reell tilgang. Dette kan en få gjennom å bli akseptert av og komme i samhandling med dem forskeren ønsker å studere. Rollene som forskeren får tildelt har betydning for tilgangen til feltet og hvordan forskeren kan opptre. Utviklingen av et tillitsforhold mellom forsker og informant er avgjørende for hvilken informasjon forskeren får tilgang til, samt kvaliteten på informasjonen (Wadel & Fuglestad, 2014, s. 213). I min studie fikk jeg formell tilgang i det informanten signerte samtykkeerklæringen til å delta i prosjektet, samt at rektor ga sitt samtykke til at jeg kunne komme og observere på deres skole. Vi signerte et dokument om mastergradssamarbeid mellom student og skole og en taushetserklæring (se vedlegg 1). Det kan være vanskelig å vurdere om i hvilken grad en har fått reell tilgang, da det påvirkes av flere faktorer. Jeg mener jeg fikk reell tilgang gjennom å danne et tillitsforhold med informant gjennom blant annet en seriøs e-mail-korrespondanse i forkant av møtene vi hadde. Videre mener jeg observasjonen i klasserommet bidro til å danne et bekjentskap med informanten i hans naturlige miljø, samt at vi hadde noen uformelle samtaler om prosjektet denne dagen. Allerede her fortalte jeg informanten om hvordan intervjuet kom til å foregå og at jeg var interessert i å fremme hans refleksjoner og meninger. Dette dannet et tillitsforhold, altså at informanten forhåpentligvis stoler på meg som forsker og at jeg behandler informasjonen på en forsvarlig måte, samt et godt grunnlag for å få tak i den informasjonen jeg ønsket å få ut ifra datainnsamlingen. På grunnlag av at informanten var så frittalende og åpen gjennom intervjuet, og at han sa at vi kunne avtale en ny samtale hvis det var noe jeg følte jeg ikke hadde fått svar på tenker jeg at han ikke holdt tilbake på informasjon. Overstående mener jeg bidro til å sikre meg reell tilgang til feltet.

#### 4.4.2 Observasjon

Som nevnt i innledningen har jeg ikke observert bruk av metoder hvor elevene skriver seg til lesing ute i skolen selv. Observasjon vil si å iaktta eller å undersøke noe. I pedagogisk sammenheng er det vanlig å se på observasjon som oppmerksom iakttagelse, altså at en på en konsentrert måte prøver å observere noe av pedagogisk betydning (Bjørndal, 2002, s. 29). Videre kan en skille mellom to former for observasjon, henholdsvis observasjon av første og andre orden. I min observasjon benyttet jeg meg av observasjon av første orden, som vil si at jeg hadde observasjon som min primære oppgave (Bjørndal, 2002, s. 29). Det er hensiktsmessig da jeg ønsket å observere en lærer som har erfaring med tematikken jeg søker å skape mer kunnskap om, og da ville jeg konsentrere meg om lærerens undervisning. Ifølge Bjørndal (2002) kan det bidra til å sikre høy kvalitet i observasjonen, da observatøren ikke konsentrerer seg om andre oppgaver samtidig.

I planleggingsfasen av observasjonen valgte jeg å benytte meg av det Bjørndal (2002, s. 61) betegner som ustrukturert logg, fordi jeg i lys av forskningsspørsmålet ønsket å være åpen for å se hvordan læreren tilrettela undervisningen, og ha mulighet til å oppdage ting underveis. Observasjonen foregikk over to dager, og to ulike undervisningsøkter. Den første økten jeg observerte var i informantens egen klasse. Det var en 3. klasse som informanten har fulgt siden 1. klasse, og elevene er dermed godt kjent med metodene veiledet skriving og STL+. Siden elevene går i 3. klasse hadde de fleste slått av lyd støtten og kommet langt i skrive- og leseutviklingen. Jeg ønsket uansett å se hvordan læreren la til rette for tilnærmingen i egen klasse. Det bidro også til innsikt i tematikken gjennom virkelighetsnære situasjoner. Den andre observasjonsøkten var i en lånt 1. klasse, da jeg ønsket å se hvordan informanten tilrettela en «skrive seg til lesing»-undervisningsøkt i en 1. klasse med elever som fremdeles er tidlig i skrive- og leseutviklingen. Klassen var ikke kjent med veiledet skriving og STL+ fra før, men her kunne jeg uansett innhente verdifull data om hvordan læreren faktisk tilrettela undervisningen til elever i tidlig skrivefase.

Bjørndal hevder at sansene møter et informasjonskaos når en observerer, og dette er det viktig å være bevisst på. Da undervisningen i 1. klasse var organisert i stasjoner ønsket jeg å gå rundt i klasserommet og observere ved de forskjellige stasjonene og notere fortløpende, og da mener jeg den ustrukturerte loggen fungerte godt. Bjørndal (2002, s. 61) trekker fram at ulempen ved ustrukturert logg er at den kan være krevende å behandle og analysere i ettertid. Da jeg kun

observerte to undervisningsøkter anså jeg ikke det som et problem. Det ble naturlig at situasjoner som utspilte seg i observasjonen ble tatt opp og diskutert i intervjuet. For eksempel hvilke didaktiske valg læreren valgte å gjøre i forhold til organiseringen i 3. klasse, der de jobbet i hel klasse, kontra i 1. klasse, der det var organisert som stasjonsarbeid. Jeg vil nå gå over til å beskrive intervjuprosessen nærmere.

#### **4.4.3 Intervju**

Thagaard (2013, s. 95) skriver at formålet med intervju er å få fylldig og omfattende informasjon om hvordan andre mennesker opplever sin livssituasjon, samt at det kan gi grunnlag for å få innsikt i personers erfaringer, tanker og følelser. Da må en vurdere hvordan forskningsintervjuet skal utformes. Den mest brukte framgangsmåten i kvalitative intervjuer er å ha en delvis strukturert tilnærming (Thagaard, 2013, s. 98). Dette er en hensiktsmessig framgangsmåte i forhold til mitt forskningsspørsmål, fordi da er temaene forskeren skal spørre om i hovedsak fastlagt, men rekkefølgen på temaene kan bestemmes underveis. Dette sikret at jeg kom innom temaene jeg ønsket, samtidig som jeg kunne følge intervjupersonens fortelling. Videre var dette en måte som sikret at jeg fikk bære fram intervjupersonens perspektiv, noe som er et viktig mål for forskeren (Postholm, 2010, s. 22). Dermed utarbeidet jeg intervjuguiden med en delvis strukturert tilnærming, og jeg benyttet meg av det Monica Dalen (2011, s. 26-27) kaller «traktprinsippet». Det betyr at en starter med spørsmål som får informanten til å føle seg vel, før en etter hvert kommer inn på de mer sentrale temaene for intervjuet. Avslutningsvis åpnes «trakten» igjen, slik at intervjuet avsluttes åpent og mer generelt. Videre benyttet jeg meg av åpne og ikke ledende spørsmål. Hvis spørsmålene som stilles er åpne vil intervjupersonen virkelig inviteres til å fortelle, og presentere sine synspunkt og opplevelser (Thagaard, 2013, s. 103). For å forsøke å få mest mulig ut av intervjuet laget jeg spørsmålene på bakgrunn av hva forskningsspørsmålet søkte å få svar på, men også basert på en teoretisk gjennomgang av temaene jeg ønsket å komme inn på. Etter denne gjennomgangen satt jeg igjen med sentrale tema som *begynneropplæring*, *å skrive seg til lesing*, og *motivasjon*. Spørsmålene i intervjuguiden var preget av forforståelsen min, og at jeg vekslet mellom å lage noen spørsmål ut ifra teori. Dette samsvarer med min hermeneutiske og abduktive tilnærming.

I forkant av intervjuet ble det gjort en del formelle forberedelser. Jeg hadde søkt om godkjenning til NSD<sup>4</sup>, der prosjektet ble godkjent (se vedlegg 2). Videre fikk informanten tilsendt et informasjonsskriv på e-post, der det ble beskrevet hva jeg ønsket å undersøke i prosjektet. Informanten ga sitt samtykke til å delta i studien (se vedlegg 3). Jeg sendte også informanten intervjuguiden på forhånd, slik at informanten skulle få tid til å reflektere over spørsmålene i forkant, samt være bevisst på hva han ville møte i intervjusituasjonen (se vedlegg 4). Da jeg hadde gjennomført første observasjonsdag avtale vi hvor og når vi skulle ha intervjuet. Informanten ønsket å gjennomføre intervjuet på egen arbeidsplass.

I forkant av intervjuet ønsket jeg å trene meg opp til å gjennomføre intervjuet, slik som Postholm (2010, s. 82) anbefaler. Dette gjorde jeg ved å gjennomføre det Postholm kaller rollespill. Her spilte jeg rollen som både forsker og forskningsdeltaker. Jeg opplevde at jeg følte meg trygg i intervjusituasjonen og på spørsmålene jeg skulle stille, samt at jeg var trygg på at lydopptakeren fungerte som den skulle.

I intervjusituasjonen gjennomgikk jeg informasjonen som jeg hadde sendt ut i forkant, altså hva som er bakgrunn for prosjektet, hva deltakelse i studien innebærer for informant, samt gjennomgikk informantens rettigheter. Jeg benyttet meg av lydopptaker, slik at jeg fikk med meg alt informanten sa ordrett og kunne være tilstede i selve intervjusituasjonen. Ifølge Thagaard (2013, s. 112) er dette hensiktsmessig da alt som sies blir bevart, samt at forskeren kan konsentrere seg om intervjupersonen og reaksjonene. Dette opplevde jeg som hensiktsmessig da informantens kroppsspråk sier mye, samt at jeg ga informanten tilstrekkelig oppmerksomhet til at intervjuet fløt godt. Selve intervjuet ble startet med noen åpne spørsmål om hvorfor informanten ønsket å bli lærer, og litt om hans lærerbakgrunn. Dette fungerte som en åpen start og ledet oss naturlig inn på temaet begynneropplæring og «å skrive seg til lesing». Jeg oppfattet at informanten var godt forberedt, og at de åpne spørsmålene åpnet for hans synspunkter og refleksjoner. Delvis strukturert intervju åpner som nevnt for at temaene bestemmes underveis, og det gjorde at vi naturlig kom inn på temaene, uten at jeg trengte å stille så mange spørsmål. Intervjuet opplevdes dermed mer som en vanlig samtale.

---

<sup>4</sup> NSD - Norsk senter for datainnsamling.

I transkriberingsprosessen blir lydopptaket av intervjuet gjort om til tekst. Transkribering er tidskrevende, men jeg valgte å transkribere selv. Nilssen (2012, s. 47-48) mener det er svært nyttig å transkribere selv, da transkribering er en viktig del av analyseprosessen. En kan få ideer til koding, nye tanker, samt at en blir enda bedre kjent med datamaterialet. Jeg mener det styrket mitt eieforhold til prosjektet, samt ivaretok de etiske prinsippene da lydopptaket som avtalt kun skulle være tilgjengelig for meg som forsker. Nilssen spør også *når* en burde transkribere. Det ideelle er så raskt som mulig etter intervjuet, da intervjuet og situasjonen rundt er ferskt i minne. Jeg valgte dermed å transkribere så fort som mulig etter at intervjuet var gjennomført. I forkant av transkriberingen hadde jeg tatt noen avgjørelser i forhold til hvordan jeg ønsket å gjennomføre transkriberingen. Jeg vektla å gjengi en mest mulig korrekt gjengivelse av det informanten sa, noe som innebar at pauser og uttrykk som «eh», «mm», og latter ble notert ned. Dette kan si noe om stemningen og betydningen for det som sies. Da jeg hadde transkribert hele materialet lyttet jeg på lydopptaket parallelt med den skrevne teksten, for å forsikre meg om at jeg hadde gjort en troverdig og korrekt overføring fra tale til tekst.

#### **4.5 Analysemetode og analyseprosess**

I kvalitativ metode er det vanlig å skille mellom metode for innsamling av data, og metode for analyse av data. Å *analysere* vil si å dele noe opp i mindre biter (Kvale & Brinkmann, 2010, s. 201). I dette delkapittelet vil jeg redegjøre for hvilken analysemetode jeg har brukt i studien, og beskrive studiens analyseprosess.

Stake (1995, s. 71) skriver at det ikke er et spesielt tidspunkt man starter å analysere. Vi prøver hele tiden å analysere og forstå ulike inntrykk, så analyseprosessen min har pågått gjennom hele studien. Videre skriver han at det er vanlig å konsentrere seg om analysen og å lete etter mønster i datamaterialet i visse perioder av studien. Da jeg har en case som står i fokus for forskningen, vil analysene gjøres av data knyttet til denne ene casen (Postholm, 2005, s. 53). For å få oversikt og systematikk i mitt innsamlede datamateriale som består av intervju-transkripsjoner og feltnotater fra observasjon, har jeg hentet inspirasjon fra Corbin og Strauss (2008) sin konstant komparative analysemetode og deres analysestrategier, henholdsvis *åpen koding*, *aksial koding*, og *selektiv koding*.

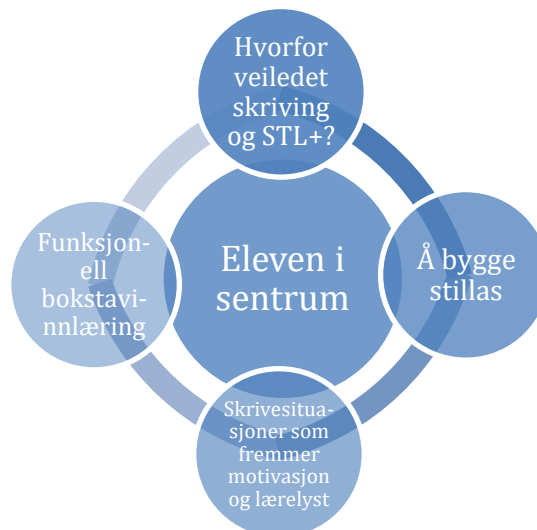
Datamaterialet fra intervju og observasjoner ble behandlet parallelt hele veien. Etter transkriberingen startet jeg å kode materialet ved å lese nøye gjennom det mens jeg skrev

stikkord. Jeg noterte, markerte og stilte spørsmål underveis. Jeg satte navn, eller såkalte koder, på fenomener og ytringer. Denne fasen kalles ifølge Corbin og Strauss (2008, s. 195) for *åpen koding*. Jeg begynte også å skrive det Nilssen (2012) beskriver som memoskriving hver dag. Jeg skrev ned analytiske tanker om kodingen som bidro til å gi retning i analyseprosessen. Dette opplevde jeg som meget hensiktsmessig da analyseprosessen var svært krevende, både kognitivt og tidsmessig. Ved å lese gjennom materialet og kode så mange ganger var det hjelpsomt å ha umiddelbare tanker nedskrevet, slik at jeg kunne bruke memoene i arbeidet med å lage kategorier og å sammenfatte hvordan jeg har arbeidet i analyseprosessen.

Etter den åpne kodingen satt jeg igjen med mange koder. For å få oversikt over hva som framkom oftest laget jeg en tabell der jeg registrerte alle kodene fra intervjuet og observasjonene. De kodene som da framsto som sentrale var motivasjon, didaktiske valg, gode skrivesituasjoner, tilpasset opplæring og tidlig innsats. Jeg valgte dermed å danne kategorier ut ifra disse, og kode materialet på nytt ut ifra de nevnte foreløpige kategoriene. Jeg kodet materialet ut ifra eksempelvis kategorien *motivasjon*, og ønsket å se nærmere på hvordan type motivasjon vi snakket om. Underveis stilte jeg spørsmål som «hva handler egentlig intervjuet og observasjonen om?» og «samsvarer det han sier med det han gjør?». Dette ga meg ny innsikt i datamaterialet, og det ble tydelig at datamaterialet handlet om hvordan man kan ta utgangspunkt i elevene der de er, og deres interesser. Det framkom at «å skape situasjoner» var sentralt i intervjutranskriberingene, samt hva ulike situasjoner kan gjøre med elevenes motivasjon og lærelyst. Gjennom observasjonen fikk jeg selv sett hva «forskeroppgaver» gjør med motivasjonen til elevene, og hvor ivrige de var etter å skrive om det de selv hadde forsket på. På bakgrunn av den nye innsikten valgte jeg å endre på kategoriene, og kom fram til følgende fire kategorier: *hvorfor veiledet skriving og STL+?*, *å bygge stillas*, *skrivesituasjoner som fremmer motivasjon og lærelyst* og *funksjonell bokstavinnlæring* (se vedlegg 5). Denne prosessen kan minne om det Corbin og Strauss (2008, s. 198) kaller *aksial koding*, der sammenhenger mellom ulike fenomener blir satt i fokus.

Jeg analyserte de endelige kategoriene for å se om de kunne være representative for hva datamaterialet fortalte meg. Dette gjorde jeg ved å ta eksempelvis kategorien *skrivesituasjoner som fremmer motivasjon og lærelyst* og gjennomgå datamaterialet ved å se etter de ulike skrivesituasjonene som ble presentert. Deretter gikk jeg gjennom de ulike skrivesituasjonene og så hvilke tekstferinger de ulike skrivesituasjonene ga elevene, for til slutt å skrive en egen

tolkning. Jeg analyserte alle kategoriene på tilnærmet lik måte, og da oppdaget jeg at kategoriene påvirket hverandre gjennom at læreren alltid hadde eleven i sentrum. Et eksempel var at undervisningen ble lagt opp slik at den kom elevene til gode. Elevene fikk bruke sine erfaringer og interesser i møte med skrivingen, på et nivå der de fikk oppleve mestring. Eleven er i sentrum, samtidig som skrivesituasjonen fremmer motivasjon og lærelyst. Slik fant jeg kjernekategori *eleven i sentrum*, som er sentralt i den *selektive kodingsprosessen*. Her skal forskeren finne en kjernekategori som representerer forskningens hovedtema. Kjernekategori kan forstås som et resultat av forskningen, men også en abstraksjon (Strauss & Corbin, 1990, referert i Postholm, 2005, s. 90). Kjernekategori forbinder de andre kategoriene slik at de kan danne en helhet, som illustrert i følgende modell:



Figur 1: Kjernekategori og kategoriernes forhold til hverandre

Ytterst i modellen ligger de fire kategoriene som er ulike måter læreren kan legge til rette for at elevene kan skrive seg til lesing. De er dermed framstilt hver for seg og vil bli analysert hver for seg. Kategoriene belyser hva det vil si å ha *eleven i sentrum*, og derfor er kjernekategori plassert i midten av modellen. Med det mener jeg at essensen i datamaterialet var at valgene Adam tok når han tilrettela undervisningen var med elevens behov i sentrum, og med et hovedmål om at de skulle bli gode skrivere og lesere uansett forutsetninger. I så måte belyser de fire kategoriene at valgene som tas er gjort med eleven i sentrum.

Selv om jeg støtter meg til Strauss og Corbins (2008) analysemetode vil jeg understreke at jeg ikke følger Glaser og Strauss (1999) sin metode «Grounded theory», da denne metoden er induktiv og går ut på at man skal legge til side egne teorier og forforståelse, og la datamaterialet tale for seg uten påvirkninger fra forskerens forkunnskaper (Postholm, 2005, s. 87). Med min hermeneutiske og abduktive tilnærming til studien har jeg naturligvis hatt med meg en forforståelse i det jeg gikk i gang med koding av datamaterialet, samt at jeg beveget meg fram og tilbake i datamaterialet hele veien. Eksempelvis startet jeg med en deduktiv tilnærming da jeg la teori til grunn i utvikling av både observasjonsskjema og intervjuguide. Videre gikk jeg induktivt til verks da jeg gjorde åpen koding, ved at jeg jobbet fra data til utvikling av teori og begreper. Noen kategorier ble dog utarbeidet deduktivt da jeg tok utgangspunkt i teoretiske begreper, slik som *den nærmeste utviklingssonen*, og koblet det til teksten jeg analyserte. Dette kan ha påvirket hva jeg har funnet interessant underveis.

## **4.6 Vurdering av studiens kvalitet**

I dette delkapittelet vil jeg presentere de forskningsetiske hensyn som er tatt underveis i studien, samt at jeg vil diskutere studiens kvalitet ut ifra begrepene validitet og reliabilitet.

### **4.6.1 Forskningsetikk**

Sentralt i kvalitativ forskning er utforskingen av menneskelige prosesser i deres naturlige setting. Dette kjennetegnes som nevnt av et nært forhold mellom forsker og deltaker (Postholm, 2010, s. 142). Som forsker innenfor vitenskapelig virksomhet må en dermed forholde seg til etiske prinsipper som gjelder internt i forskningsmiljøer, og videre i relasjon til omgivelsene (Thagaard, 2013, s. 24). Mitt forskningsspørsmål innebærer at jeg skal intervju og observere en lærer, og som forsker vil jeg da få data som kan knyttes til deltakeren av studiet. Som forsker må jeg da forholde meg til noen etiske retningslinjer som er utarbeidet av NESH<sup>5</sup>, som går på behandling av personopplysninger (NESH, 2016). Gjennom hele forskningsprosessen har det vært viktig for meg å vektlegge og presentere de etiske hensynene jeg har tatt ved å la prosessen være transparent for leseren. Jeg vil nå redegjøre for disse etiske hensynene, i tillegg til at jeg har gjort dette underveis i teksten der det har falt seg naturlig.

---

<sup>5</sup> NESH - Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsfag, jus og humanoria.



Prosjektet mitt har blitt godkjent av NSD, noe som innebærer at prosjektet oppfyller kravene til personopplysningsloven (Wadel & Fuglestad, 2014, s. 227). Som forsker har man informasjonsplikt, og det må innhentes et fritt og informert samtykke fra forskningsdeltakerne (NESH, 2016). For å ivareta dette utviklet jeg som nevnt i 4.4.3 et samtykkeskjema til informanten som inneholdt informasjon om prosjektet, hvordan forskningsforløpet ville foregå, samt redegjøring om hans rettigheter i prosjektet. Jeg fikk godkjenning fra informanten før jeg satte i gang med datainnsamlingen. Selv om jeg hadde observasjon i klasserom vurderte jeg ut ifra NSD sin godkjente vurdering at jeg ikke trengte å sende et samtykkeskjema til elevenes foreldre. Elevene i klassen fungerte ikke som utvalg, da jeg ikke skulle samle inn noe data om eller fra dem, men bare se på hvordan læreren deres arbeidet. Jeg valgte uansett av etiske hensyn å introdusere meg i klassen og min rolle som forsker. Informanten fortalte elevene mer om hvorfor jeg var der sammen med dem, slik at alle skulle føle seg trygg med meg inne i klasserommet. Prosjektet var klarert med skolens rektor, og før jeg observerte signerte jeg som nevnt på en taushetserklæring.

Forskningsdeltakere har krav på at personlige forhold blir behandlet konfidensielt (NESH, 2016). Dette betyr i praksis at jeg må behandle informasjonen fra informanten slik at han ikke kan bli gjenkjent. Fra jeg startet å transkribere datamaterialet og videre gjennom hele studien har jeg dermed anonymisert forskningsdeltakeren ved å gi ham det fiktive navnet Adam. Når prosjektet avsluttes i slutten av mai 2019 vil alle opplysningene som er samlet inn slettes.

#### **4.6.2 Validitet**

*Validitet* handler om studiens gyldighet. En kan skille mellom *intern* og *ekstern* validitet (Seale, 1999 referert i Thagaard, 2013, s. 205). Intern validitet kan knyttes til hvordan årsakssammenhenger støttes i en bestemt studie. Altså handler det om metoden undersøker det dens intensjoner er å undersøke. I arbeidet med validitet stilte jeg spørsmålet: «Er det konsistens mellom forskningsspørsmål og det som undersøkes?» Etter min mening er det en klar sammenheng mellom forskningsspørsmål og innsamlet data. Som nevnt i punkt 4.4.1 hadde jeg både formell og reell adgang til feltet, og dermed tilgang til en lærer med erfaring innen tilnærmingen «å skrive seg til lesing», og videre relevant informasjon for å besvare forskningsspørsmålet mitt. Jeg valgte å benytte meg av både observasjon og intervju i innsamling av data. Observasjonen bidro til at jeg og informant delte samme virkelighet, ved at jeg har observert han i undervisningen. Jeg mener dette bidro til at vi hadde samme forståelse

under intervjusamtalen. De ulike kildene, intervju og observasjon, bidro til å bekrefte og understøtte hverandre, samt at jeg fikk fylldig data om fenomenet jeg undersøker og det bidro til å sikre studiens interne validitet.

Ekstern validitet knyttes til hvordan forståelsen som utvikles innenfor en studie kan være gyldig i andre sammenhenger. Dette sammenfaller med begrepet *overførbarhet* (Thagaard, 2013, s. 205). Den største trusselen mot min eksterne validitet er trolig at utvalget mitt kun består av en lærer. Stake (1995, s. 85) skriver at singelcasestudier ikke er det mest optimale for å generalisere til en populasjon av caser, eksempelvis lærere i grunnskolen. Da analysen fokuserer på den enheten jeg har studert, kan det tenkes at tolkningene jeg gjør kun er gyldige for lærer Adam. Thagaard (2013, s. 214) trekker dog fram at et viktig formål med casestudier er at de har et mer generelt siktemål enn noe mer beskrivende undersøkelser har. Dermed kan casestudier tenkes å rette seg mot å oppnå kunnskap som peker utover den enheten som undersøkelsen fokuserer på. Stake (1995, s. 1) hevder at vi er interessert i en case for at den er unik, samtidig som at den er alminnelig. Det er derfor jeg valgte å studere Adam, fordi hans tilnærming til at elevene må tas på alvor fra dag en, og få skrive og lese kan trekkes fram som unikt og svært relevant, samtidig som det er noe andre lærere kan lære av eller bli inspirert av. Jeg kan ikke argumentere for en direkte overføring til andre lærere og klasserom, men jeg kan argumentere for en naturalistisk generalisering (Stake 1995, s. 85; Postholm, 2005, s. 38). Dette vil si at gjennom mine detaljerte beskrivelser, kan andre lærere forhåpentligvis oppdage likheter mellom det jeg har beskrevet og egen kontekst. Slik kan min studie som foregår i én setting kunne tilpasses og overføres til en annen og lignende setting.

#### **4.6.3 Reliabilitet**

Begrepet reliabilitet tar for seg dataens nøyaktighet og konsistens (Befring, 2015, s. 56). Altså kan en si at en vurderer om forskningsprosjektet er utført på en pålitelig måte. En kan stille seg spørsmålet om en annen forsker som anvender de samme metodene som jeg har gjort vil komme fram til samme resultat. Flere forskere (Thagaard, 2013, s. 202; Befring, 2015, s. 56) hevder det er vanskelig å komme fram til akkurat samme resultat i kvalitative studier da kvalitative data utarbeides i samarbeid mellom forsker og personer i felten. Reliabiliteten i studiet utfordres dermed da jeg har benyttet meg av eksempelvis delvisstrukturert intervju, der det er åpne spørsmål som inviterer forskningsdeltakeren til å fortelle sin historie. Studiens reliabilitet vil dog styrkes ved å gi en troverdig og grundig beskrivelse av det forskningsmetodiske som er

gjort underveis, noe jeg mener jeg har gjort underveis i hele studien. Jeg har med hensikt gjort forskningsprosessen gjennomsiktig, slik at forskningsprosessen kan vurderes trinn for trinn. Dermed vil jeg argumentere for at en annen forsker kan bruke samme forskningsmetoder som meg, og komme fram til et resultat som sier *noe* om hvordan lærere kan legge til rette for at elever skriver seg til lesing. Imidlertid ikke akkurat det samme, da alle lærere er forskjellige, og den kunnskapen som konstrueres i møte med forskningsdeltaker er unik. Jeg kan ikke utelukke at min forforståelse har hatt innvirkning på de data som er samlet inn, men det er derfor jeg hele tiden har vært åpen om mitt teoretiske konstruktivistiske-hermeneutiske ståsted som danner grunnlaget for mine tolkninger. Ved å være åpen om forskningsprosessen kan en si at reliabiliteten i studien øker.

Som nevnt i punkt 4.4.3 gikk jeg igjennom den transkriberte teksten parallelt med at jeg lyttet på lydfilen for å forsikre meg om at det informantene sa faktisk var det jeg hadde skrevet ned. En slik kvalitetskontroll vil ifølge Befring (2015, s. 56) bidra til å styrke studiens reliabilitet. Videre mener jeg noe som bidrar til å styrke studiens pålitelighet er at jeg har dokumentert at den samme handlingen blir belyst fra ulike kilder i teksten, ved å benytte meg av både observasjon og intervju.



## 5 Analyse av funn

I dette kapittelet vil jeg analysere sentrale funn fra det innsamlede datamaterialet for å kunne besvare forskningsspørsmålet. Jeg har for det meste tatt utgangspunkt i intervjudata, men jeg har støttet opp med observasjonsdata der det har vært relevant. Som nevnt i punkt 4.5 kom jeg fram til fire kategorier. Funnene vil bli presentert i disse kategoriene: *hvorfor veiledet skriving og STL+?*, *å bygge stillas, skrivesituasjoner som fremmer motivasjon og lærelyst og funksjonell bokstavinnlæring*. Jeg vil beskrive og tolke funnene, og bruke sitater fra informanten underveis.

### 5.1 Hvorfor veiledet skriving og STL+?

Lærer Adam støtter seg til tilnærmingen «å skrive seg til lesing», og er inspirert av både veiledet skriving og STL+ i sin undervisningspraksis. Slik har det ikke alltid vært, og i følgende sitat sier Adam noe om dette:

Det å kjenne på en sånn, det jeg kaller lærebokundervisning først, det var ganske viktig for meg. For det man så, det man ser det best på er motivasjon. At de ehm, den gleden over å skrive og få uttrykke seg. Barna har jo mye på hjertet. I hvert fall de små. De ønsker jo å formidle ett eller annet om noe.

Videre i intervjuet kom det fram at Adam trodde da han gjorde en god jobb. Jeg tolker denne opplevelsen som en viktig for han fordi han oppdaget hva det vil si å være bevisst på hva man gjør og hvorfor man gjør det. Det kan tenkes at det er lett å falle inn i et mønster der man gjør det samme, fordi man ser at det fungerer og at elevene for eksempel begynner å skrive. Det kan fungere, men blir andre faktorer som motivasjon og lærelyst ivaretatt? Jeg mener det er viktig å reflektere rundt de valgene en gjør i begynneropplæringen for å ivareta den motivasjonen førsteklassingene har. I intervjuet snakket vi om motivasjon og hvordan den kunne ivaretas. Da ble igjen konstant bruk av læreboken trukket fram. Adam oppfattet at slavisk bruk av lærebøker kunne føre til at elevene ble satt i en bås, slik at elevene ikke fikk uttrykke seg så fritt som han ønsket. Da mange elever allerede kan skrive, kan typiske lærebokoppgaver der en skal fylle inn en bokstav, slik som «Fyll inn O: S\_L= SOL», virke demotiverende på elevene da de ikke får benyttet seg av alle bokstavene de har lært. Slik jeg tolker denne situasjonen kan mange elever flere bokstaver og ønsker å formidle noe, men slike lærebokoppgaver er ikke tilpasset deres nivå og behov. Da kan de miste motivasjonen, fordi de ikke får videreutvikle de kunnskapene de kom til skolen med i tilstrekkelig grad.

Etter et kurs om metoden veiledet skriving, holdt av skrivesenteret og Grete Klæboe, utviklerne av den norske versjonen av veiledet skriving, endret Adam praksisen sin til at elevene fikk skrive fra første dag på skolen.

Adam: Den erkjennelsen jeg fikk over at... De kan jo 15 bokstaver i snitt når de begynner på skolen. Det visste ikke jeg før da, på mine yngre dager, og det å ta vare og ta det på alvor, og ikke si til ungene "dere skal *lære* å lese og skrive"... Til og med de som ikke kan noen bokstaver, de kan også lese og skrive. De kan lese bilder, de kan lese ut en tolkning da. Og de kan skrive med barneskrift, som vi kaller det da. Pseudoskriving. Og det å ta det skikkelig på alvor, det tror jeg er viktig. Fordi at da gjør du noe med motivasjonen i forlenget grad.

Dette tolker jeg som at læreren skal møte elevene der de er i sin utvikling. Man må være bevisst på hva man sier, for som Adam trekker fram har ikke alle elevene knekt skriftspråkkoden, men alle elevene kan pseudoskrive og pseudolese, jamfør punkt 3.5.4. Et funn er at ved å møte elevene der de er i sin utvikling, og gi dem tilpasset undervisning ut ifra deres forutsetninger vil det slik jeg ser det bidra til motiverte elever som fortsetter å utvikle seg.

Jeg spurte Adam om han merket forskjell på leseferdighetene hos elevene fra da han jobbet tradisjonelt med lærebok til da han begynte med å skrive seg til lesing-tilnærmingen. Adam trakk da fram at han merket at de ble raskere sterkere lesere. Han trakk også fram en annen avgjørende forskjell:

... Jeg så en veldig forskjell i motivasjon og leseferdigheter på de to gruppene. Så det var jo da jeg bestemte meg for at «wow dette er effektivt!», og mest fordi jeg så det på motivasjonen til ungene. De elsket det. De var skrivere de! For de ble tatt på alvor fra første skoledag. Så ønsket vi å høre hva de hadde å si, og de skulle få skrive. Så de kunne skrive når de begynte på skolen.

Det at elevenes ønske om å skrive fra første skoledag ble ivaretatt, gjorde mye med motivasjonen deres. Elevene kunne få skrive med pseudoskrift hvis de ønsket, og bevege seg over til fonologisk skriving når de var klar for det. Slik jeg tolker det gjør lærerens innstilling om at elevene allerede kan lese og skrive noe med elevenes tro på seg selv. Når læreren erkjenner pseudoskrift som en akseptert skrift, gjør det overgangen til å begynne å skrive tryggere for flere elever. Adam forteller videre at hvis elevene for eksempel har skrevet med pseudoskrift kan læreren spørre om eleven kan lese det som står der for deg. Som lærer skal en ikke si «oi her har du tegnet en strek, hva betyr den?». Jeg tolker dette som at læreren har en forståelse om at eleven har noe å formidle, og det gjør den gjennom pseudoskrift. Det er da lærerens oppgave å hjelpe denne eleven videre, ved å få fram hva den har «skrevet». Da kan for eksempel læreren være sekretær og skrive ned det eleven sier den har skrevet ved siden av elevens pseudoskrift. Ved å arbeide på denne måten mener jeg læreren er ambisiøs på elevenes

vegne uansett hvor de er i sin utvikling, og det blir også bekreftet av Adam: «Men jeg tror på at ved å gjøre det sånn her, så er du ambisiøs på ungene sine vegne. Du tar dem på alvor, og du skal jo ha høye forventninger, ikke urimelige forventninger, men de må kunne innfri.»

## **5.2 Skrivesituasjoner som fremmer motivasjon og lærelyst**

I veiledet skriving og STL+ er en felles opplevelse et sentralt utgangspunkt for skrivingen. Å skape situasjoner er som nevnt sentralt i datamaterialet, og hvordan en kan legge til rette for at elever kan skrive seg til lesing. Jeg har valgt ut tre skrivesituasjoner som jeg vil analysere: *Skrivesituasjon 1 – Tyven, skrivesituasjon 2 – forskeroppgave og skrivesituasjon 3 – rammelek.* Jeg vil først beskrive skrivesituasjonene, deretter analysere dem.

### **Skrivesituasjon 1 – Tyven**

«En av de beste oppleggene jeg har vært borti er utviklet av skrivesenteret, som kalles Tyven», sier lærer Adam. Det handler om at klassemaskoten blir stjålet. Det er dermed hensiktsmessig å gjennomføre opplegget i 2. klasse, eller når alle har hatt maskoten hjemme hos seg i 1. klasse. Det er flere oppgaver knyttet til opplegget. Først må det settes opp etterlysninger, og da jobber klassen med adjektiv, for å kunne beskrive tyven. Læreren modellerer en etterlysningsplakat, og går inn på hvordan tyven så ut blant annet. Elevene får tegne og beskrive. De henger opp etterlysningsplakatene rundt på hele skolen, og da sprer situasjonen seg ut av klasserommet og til hele skolen. Adam beskriver at det ble engasjement på flere trinn, fordi alle ble så nysgjerrig på hvem som hadde stjålet klassemaskoten. Videre beskriver han at det kom brev fra tyven som angret seg. Da jobber klassen med brevsjangeren, for å svare tyven. De kommuniserer i rollen som etterforskere, med selveste tyven. Til slutt kommer klassemaskoten tilbake. Adam forteller at den situasjonen som da er skapt har laget et vanvittig engasjement.

Min første tolkning av Tyven er at det er en iscenesatt skrivesituasjon. Med dette mener jeg at læreren har satt elevene inn i en kontekst der de blir bedt om å skrive. Elevene vet hvilken rolle de har som skrivere, og hvem som skal være mottaker. Altså at de må opptre som etterforskere som skal finne tyven og klassemaskoten, og dermed må de lage etterforskningsplakater og kommunisere via brev. Jeg mener dette er en skrivesituasjon med referanser til virkeligheten, i form av rollen som politi for eksempel. Det er elevene som er ekspertene, og må handle deretter for å få tilbake klassemaskoten. Videre har jeg analysert situasjonen ut ifra hvilke tekstferinger jeg mener en slik situasjon gir elevene, kontra å følge læreboken konstant. Jeg

tolker det slik at skrivesituasjonen bidrar til å gjøre skriveopplæringen funksjonell. Situasjonen som skapes bidrar til at elevene skjønner at man har behov for å kunne mestre å lese og skrive i samfunnet for å for eksempel kunne fange tyver. Jeg ser at selv om skrivingen er sentrert rundt en skrivesituasjon inneholder skrivingen ulike skrivehandlinger og skriveformål. Eksempelvis jobber klassen med grammatikk og adjektiv. Skrivehandlinger er her slik jeg ser det å *beskrive* tyven. På denne måten blir innlæringen av adjektiv funksjonell, fordi elevene har behov for kunnskap om adjektiv og hvordan en kan beskrive en tyv. En annen skrivehandling er å *samhandle*. Elevene kommuniserer med en mottaker, tyven, gjennom brevsjangeren.

## **Skrivesituasjon 2 – Forskeroppgave**

Det med motivasjon og engasjement er kjempeviktig. Og det med å dytte elevene ned på en pult og skrive i en bok, tja litt av det men, men det blir fort alt for mye synes jeg. Har jeg sett. Det å få de opp fra stolen, bevege seg rundt. Leke.

Som sitatet viser var Adams innstilling å ivareta elevenes motivasjon og engasjement i møte med skolen. Slik jeg forstår sitatet mener han at det er viktig og ikke falle inn i et mønster i undervisningen, der det blir mye sittestilling og jobbing i arbeidsbok. Dette er også endel av skolehverdagen, men Adam poengterer viktigheten av at småskole-eleven også trenger å få lære gjennom lek og bevegelse. Når Adam organiserer å skrive seg til lesing-øktene benytter han seg av stasjonsarbeid. Her får elevene arbeide på ulike stasjoner, dermed får de variasjon og får beveget seg rundt. To av disse stasjonene som han ofte bruker er *forskerstasjon* og *rammelek*. Forskerstasjonen simulerer at elevene er unge forskere som gjør forsøk og undersøker noe. Etterpå, når de kommer på skrivestasjonen, skriver de en fagtekst, eller en forskningsrapport om det de har funnet ut. Forskerrapportene blir samlet i en bok. I observasjonen i 1. klasse forsket elevene på kiwi. Da hadde hver elev kniv og fat hvor de skar, smakte, luktet og undersøkte kiwien nærmere. Jeg tolker at dette også er en iscenesatt skrivesituasjon, der elevene lever seg godt inn i rollen. Den er praktisk, der elevene selv får undersøke på ekte kiwi, med ulike redskaper som eksempelvis en kniv. De får bruke sansene sine til å finne ut hva akkurat *de* synes om den. Jeg observerte at mange elever senere var ivrig på å skrive om opplevelsen på skrivestasjonen, trolig fordi dette er noe de har opplevd og funnet ut av selv. Videre tolker jeg det slik at når elevene, uansett forutsetninger, får være med på en opplevelse så vil de ha et ønske om å formidle noe om dette. På denne måten kan også elever som kanskje strever med skriving få en indre motivasjon for å mestre å skrive.



### **Skrivesituasjon 3 – Rammelek**

Adam beskriver at han har brukt mye lek i stasjonsarbeidet, derunder rammelek. Ved å regissere leken for elevene som for eksempel en avisredaksjon vil elevene gå naturlig inn i leken og skrivingen. Da ligger det klart en remse med brunt papir på gulvet, samt en bunke med hvite ark, fargeblyanter, lim og sakser. Elevene tar roller som journalist, redaktør eller tegner til avisen. Leken bidrar til kreativ utfoldelse der skriving på egenhånd og tegning er kjernen i leken.

Selv om dette er lek, tolker jeg det som en iscenesatt skrivesituasjon fordi tegning og skriving er en naturlig del av denne leken. Videre mener jeg at situasjonen er knyttet til virkeligheten, og skrivingen blir dermed funksjonell for elevene. De skjønner at man må bruke skriftspråket for å lage en avis. Adam sier følgende om lekestasjonen: «Og du gir de noen ferdigheter som er utenom det skriftlige. At de må samarbeide, kommunisere og løse små uenigheter når de sitter på gulvet der og leker avis for eksempel». Jeg tolker det som at elevene er stillaser for hverandre, fordi de hjelper hverandre og må bli enige om hvilket stoff de vil ha med i sin avis. Jeg mener det gir dem en unik mulighet til å være kreativ, samt utvikle seg i samhandling med andre.

Adam trekker fram noe han mener utgjør mye for elevenes motivasjon og tilstedeværelse: «Men det og kanskje gå ut av komfortsonen, kanskje ta på seg en parykk, og tørre å ”showe” en time». Jeg tolker det som at ved å benytte seg av kreativitet og tørre å gjøre noe mer for elevene, eksempelvis å gi de en spesiell opplevelse, så vil det påvirke deres tilstedeværelse i timen. De vil trolig bli enda mer interessert og motivert for å lære mer. Et funn er at bruken av ulike autentiske skrivesituasjoner, som ovenstående skrivesituasjoner, bidrar til en variert og funksjonell tilnærming til skriving.

### **5.3 Å bygge stillas**

I datamaterialet var det sentralt hvordan lærere kan bygge stillas rundt elevenes skriving. Bruk av modelltekster ble tatt opp flere ganger i intervjuet, og Adam sier at det har han brukt mye. Noen elever benytter seg av dem, mens andre skriver fritt. I observasjonen i 1. klasse ble også modelltekst brukt. Jeg vil bruke skrivesituasjon 2 som eksempel, men med nytt analytisk innhold. Adam produserte en modelltekst sammen med elevene. De hadde hatt en felles introduksjon om kiwi og at de skulle forske på den, og utarbeidet deretter modellteksten. Adam

spurte elevene hva de synes overskriften skulle være, og en elev svarte «kiwi». Slik fortsetter de å komponere teksten sammen. Mens Adam skriver lyderer både han og elevene, samtidig som lyd støtten leser opp fonemet. Når de har satt punktum leser lyd støtten opp setningen som de har skrevet sammen. Videre sier Adam: «Når dere forsker kan det være dere ser mer, og da kan dere skrive det». Jeg tolker det som at modellteksten fungerer som et eksempel på hvordan elevene selv kan skrive sin tekst når de har forsket, samtidig som det fungerte som en gjennomgang av funksjonene i STL+ og lyd støtten. Videre mener jeg at uttrykket hans om at de kan skrive det de selv finner ut om kiwien viser at han har forventinger til elevene, både om forskningen deres og at de klarer å formidle det gjennom skrivingen. Jeg mener det virket motiverende på elevene, da de gjerne ønsket å komme i gang med forskningen og se hva de selv fant ut om kiwien. På skrivestasjonen skulle elevene skrive om det de hadde forsket på. Jeg observerte da at noen skrev rett av modellteksten, som fremdeles var synlig på Smartboard, mens andre derimot var mer opptatt av å skrive akkurat det de hadde funnet ut. For eksempel at de hadde spist ti biter av kiwien, og til og med skallet! Og det smakte godt! Adam sier følgende om modelltekster i intervjuet:

Det tenker jeg egentlig er veldig fint, fordi noen barn trenger den modellteksten, men hvis en fjerner modellteksten så kan det blir vanskelig for noen. Da kan du også få noen til å gjøre oppdagende skriving, ikke sant? Da kan de få fram sitt budskap.

Dette samsvarer med det jeg observerte, da jeg så at noen brukte teksten, mens andre ønsket å uttale seg mer fritt. Det jeg tolker ut ifra sitatet er at modellteksten er et godt verktøy, fordi det letter skriveprosessen for flere elever. Både med tanke på hva de skal skrive, og ikke minst hvordan de skal strukturere teksten. Slik jeg forstår det vil kanskje noen elever støtte seg konstant til modellteksten, så lenge den er der. De tør ikke å skrive fritt om hva akkurat de fant ut i forskningen, og ved å fjerne modellteksten vil kanskje disse elevene tørre å skrive hva de selv fant ut. Videre i intervjuet diskuteres modellteksten opp mot hensikten med lyd støtten. Når elevene skriver får de som nevnt bekreftelse fra lyd støtten om det de har skrevet er riktig. Hensikten er altså at de skal oppdage skriften ved hjelp av lyd støtten. Adam sier følgende: «Fordi at i det du har en modelltekst fjerner du kanskje hensikten med lyd støtten... Bekreftelse på om det er riktig eller galt, når de hører lyden». Adam har opplevd at elevene ikke tok hensyn til lyd støtten, fordi at de stolte mer på modellteksten. «Så hvis jeg hadde skrevet feil på tavlen, for eksempel enkle konsonanter og sånne ting, så ville de hermet, selv om de hørte at det var feil. Så, det er jo ikke så lett da». Bruken av modelltekst må altså slik jeg ser det vurderes ut

ifra formålet. I noen tilfeller passer den kanskje bedre, samt at enkelte elever er kanskje avhengig av modellteksten for å klare å uttrykke seg i så tidlig stadium. Et funn er at modellteksten fungerer som et stillas for elevene i deres tidlige skrivestadium.

Det kommer også fram at *veiledningssamtalen* på skrivesituasjonen er sentral for hvordan man kan bygge stillas rundt elevenes skrivesituasjon. Det å komme tett på og snakke om det elevene skriver. Lærer Adam sier blant annet at det for eksempel er en vurderingssak hva en skal veilede de ulike elevene på og hvor mye en skal rette i tekstene til elevene. I følgende sitat refererer han til økten jeg observerte i 1. klasse: «Noen hjalp jeg med dobbeltkonsonant i dag, for eleven sa «kiwi er grøn», så hun hørte at det ble feil da, så da snakket vi om hvorfor. Mens hun andre var jo kjempefornøyd med «kiwi-skal», så da lot vi det stå.» Slik jeg tolker dette er det stillasbygging fordi læreren har eleven i sentrum, og ser hvilket behov de ulike elevene har for veiledning. Den ene eleven hadde fått bekreftet av lyd støtten at «kiwi-skal» hørtes riktig ut, mens den andre eleven reagerte på at det hørtes feil ut, og dermed oppsto en naturlig veiledende samtale med eleven. Videre tolker jeg at for å vite hva en skal veilede elevene på og hvordan en skal gjøre det må en være tett på elevene i skriveprosessen. Veiledningssamtalen er i så måte også et funn i kategorien «å bygge stillas».

## 5.4 Funksjonell bokstavinnlæring

I intervjuet framkom det som nevnt at opplevelsen av å ha tradisjonell lærebokundervisning og veiledet skriving var viktig for Adam. Om bokstavinnlæringen uttrykker han følgende:

For første halvår på 1.trinn så jobbet vi veldig sånn, ehm, tradisjonelt med bokstaver. Som jeg snakket om med en bokstav i uken. Så vi var ferdige med bokstavene til påske omtrent, eller til vinterferien. Og veldig sakte bokstavprogresjon, og eeh, de skrev ikke fra første dag, det var bare mye jobbing i på en måte Elle melle og de herre læreverkene.

Da de startet å implementere veiledet skriving på skolen, startet de også med rask bokstavinnlæring. Adam sier følgende om rask bokstavinnlæring:

Det å gi de ord, og gi de bokstaver... Det handler egentlig bare om å gjøre hele alfabetet tilgjengelig for ungene fra første stund. De trenger det jo i dag, ikke sant. Vi gir de jo skrivehjelperen med alle bokstavene på, så hvorfor skal vi ikke raskt gå igjennom.

Slik jeg forstår det vil det å gi elevene tilgang på bokstavene tidlig bidra til at de får raskere tilgang til skriftspråket, slik at de kan bruke det i egen skriving. Når elevene skal skrive fra første dag, trenger de bokstavene i skrivingen. Videre tolker jeg at en rask bokstavinnlæring som

beskrevet her, også er en funksjonell bokstavinnlæring. Følgende sitat viser hvorfor bokstavene må gjøres funksjonelle og hvordan Adam mener bokstavene kan gjøres funksjonelle:

Du kan stå å repetere hvordan du sier «O» i et klasserom en hel dag, men når ungene møter den i en tekst så er den plutselig «Å» ikke sant. Så de må jo se den i funksjon, og det får du på en måte ved å la de skrive tidlig og lese selvfølgelig.

Adam mener at en ikke må dvele med den instrumentelle innføringen for lenge, men vise elevene hvordan bokstavene fungerer og kan brukes ved å la dem skrive og lese parallelt med bokstavinnlæringen. Når elevene da har behov for en bokstav i skrivingen sin vet de hvordan den ser ut og hvordan den skal skrives. Adam trekker videre fram at han mener det er litt konservativt at flere lærere går med på å prøve og ha to bokstaver i uken, bare fordi at de er vant med å ha én. Han har selv hatt to bokstaver i uken, men mener det viktigste er at elevene lærer bokstavene og får bruke bokstavene, og dermed forklarer han hvordan han ønsker å gjøre det neste gang han skal undervise i 1. klasse:

... Ta bokstaven «I» på mandag, og kanskje «S» på tirsdag... Jeg tror at du kunne hatt «L» på onsdag, for du starter med ISLOR..<sup>6</sup> ikke sant, også kunne du hatt kanskje O på torsdag, og kanskje fredag kunne vært en repetisjon av de fire bokstavene du har hatt den uka. Tenk hvor kjapt du er igjennom da, på 5 uker ca er du igjennom hele alfabetet!

Jeg mener Adam har et fokus på *hvorfor* man skal drive med rask bokstavinnlæring. Det er ikke fordi vi skal gå med på å ha to bokstaver, siden tradisjonen har vært én bokstav, men det er fordi elevene trenger å se på bokstavene som funksjonelle, og ikke isolerte enheter, slik at de kan bruke dem i tidlig skriving og lesing. Læreren må altså planlegge ut ifra elevenes behov. Adam trekker fram to viktige forutsetninger i arbeidet med rask bokstavinnlæring. Det ene er: «Ja, man må ha struktur på det... Og ha bokstaven mange ganger, ikke bare en gang også går det ukesvis før de møter den igjen». For en vellykket rask og funksjonell bokstavinnlæringen må en altså slik jeg tolker det ha en tydelig struktur, slik som Adam for eksempel beskrev at en kunne ha fire bokstaver i uken, og repetisjon på fredag. Jeg tolker videre at parallelt med at elevene skriver får de møte bokstavene mange ganger i løpet av det første skoleåret, og de kan dermed jobbe mye med alle bokstavene over tid. Kontra med en sakte progresjon der det kan tenkes at elevene ikke får jobbet like mye med bokstavene over tid, fordi de ikke har kommet igjennom dem før til påske. Et funn er at en strukturert og rask bokstavinnlæring vil gi elevene

---

<sup>6</sup> Vanlig progresjon i bokstavinnlæringen.

raskere tilgang på skriftspråket. Når bokstavene blir lært parallelt med tidlig skriving blir de funksjonelle for elevene.

Den andre forutsetningen er ifølge Adam: «Det som er viktig da er at du passer på å kjøre kartlegging». Det må kartlegges både i starten og i november for å se hvem som ikke henger på. Adam forteller at de elevene som hadde behov ble tilbudt «lesefres-kurs». Fordelene med dette mener Adam er følgende:

Det er jo egentlig to fordeler, det ene er jo at du kanskje får med deg de som lærer saktest da, men du ser også hvem som lærer dem og glemmer dem igjen, hele tiden. Hvor det kan være dysleksi eller andre lærevansker. Ehm, mens de får du ikke plukket opp før mars med vanlig bokstavprogresjon.

Han trekker altså fram at det er viktig med kartlegging for å vurdere elevene og avdekke elever som kan være i risikozonen for å utvikle lese- og skrivevansker. Ved å benytte seg av en rask bokstavinnlæring jobber lærerne samtidig med tidlig innsats, da de i november får oversikt over elevenes utviklingsnivå, kontra i mars med tradisjonell bokstavprogresjon. Slik jeg tolker det kan det da settes i gang tidlige tiltak for å bedre situasjonen, som for eksempel «lesefres-kurs». I så måte er et funn innenfor kategorien at kartlegging er en forutsetning for å drive med vellykket rask bokstavinnlæring.

## **5.5 Oppsummering av funn fra analysen**

For å besvare forskningsspørsmålet vil jeg oppsummere funn fra analysen og de ulike kategoriene.

### **Hvorfor veiledet skriving og STL+?**

Et funn i denne kategorien var at tilpasset opplæring i form av å være ambisiøs på elevenes vegne, ta forutsetningene deres på alvor, og at de får oppgaver knyttet til sine forutsetninger og interesser bidrar til motiverte elever som fortsetter å utvikle seg. Veiledet skriving og STL+ åpner i så måte for at elevene får uttrykke seg mer fritt, kontra lærebokstyrt undervisning.

### **Skrivesituasjoner som fremmer motivasjon og lærelyst**

Her er sentrale funn at bruken av iscenesatte skrivesituasjoner med referanser til virkeligheten kan bidra til en funksjonell skriveopplæring, da elevene forstår hvorfor de har bruk for lesing og skriving. En skrivesituasjon inneholder også gjerne flere ulike skrivehandlinger og skriveformål, der elevene får være aktive i læringsprosessen. Dette er med på å variere

skrivesituasjonen, og tilsammen utgjør disse faktorene at elevene blir motiverte og får lyst til å lære.

### **Å bygge stillas**

I denne kategorien var det to funn. Det første var bruk av modelltekst som stillasbygging. Bruken av modelltekst må vurderes ut ifra formålet, men er for mange en hjelp i tidlig skrivefase. Det andre funnet var veiledningssamtalen mellom elev og lærer. Det er en situasjon der stillaser blir bygd rundt elevenes skrivning, fordi læreren ser hvilket behov de ulike elevene har for veiledning og støtte akkurat der de er i sin skriveprosess.

### **Funksjonell bokstavinnlæring**

I den siste kategorien er det to framtrede funn. Det ene er at ved å benytte seg av en strukturert og rask bokstavinnlæring får elevene raskere tilgang på skriftspråket. Videre blir bokstavinnlæringen da funksjonell, da elevene skjønner hvorfor de har bruk for bokstavene i sin tidlige skrivning. Det andre funnet er at en må kjøre kartlegging for å kunne vurdere elevene og avdekke elever som kan være i risikozonen for å utvikle lese- og skrivevansker. Ut ifra det kan det settes i gang tidlige tiltak for å bedre situasjonen.

Oppsummerende er det ved å se på alle kategoriene framtrede at tilnærmingen lærer Adam har til begynneropplæring, skrivning og lesing er elevorientert, der den enkelte elevs behov alltid er i sentrum.

## 6 Drøfting

Dette kapittelet har til formål å binde sammen funn fra analysen med teorien jeg presenterte i starten av oppgaven, som en kontekstualisering av funnene, samt for å koble det opp mot kjernekategoriene *eleven i sentrum*, som er dannet for å vise relasjonen mellom de øvrige fire kategoriene. For å besvare forskningsspørsmålet har jeg dermed valgt å drøfte ut ifra: 6.1 *Eleven i sentrum og tidlig skriving – en inngangsport til skriftspråket?* Avslutningsvis i 6.2. vil jeg besvare studiens forskningsspørsmål.

### 6.1 Eleven i sentrum og tidlig skriving – en inngangsport til skriftspråket?

Funn fra analysen indikerer at å skrive seg til lesing er en tilnærming til begynneropplæring, skriving og lesing som er elevorientert, der eleven er i sentrum. Læreren er altså ambisiøs på elevenes vegne og tar deres forutsetninger og behov på alvor fra første stund. Med dette menes det at tilnærmingen har som hensikt å legge til rette for at alle skal oppleve mestring og lærelyst på deres nivå. Metodene veiledet skriving og STL+ åpner for at elevene får uttrykke seg relativt fritt, gjennom bruk av gode iscenesatte skrivesituasjoner og en rask- og funksjonell bokstavinnlæring. Dette vil jeg se i tråd med sosiokulturell læringsteori, der læring foregår i samhandling med andre, og ut ifra denne samhandlingen utvikles språket og grunnlaget for selvstendig tenking og læring. Vygotskij mente utviklingen skjer i området mellom grensen for hva barnet kan klare alene og grensen for hva det kan klare med hjelp, altså i den proksimale utviklingssonen (1962, s. 103). Forutsetningene til førsteklassinger er forskjellige, men de fleste kan noen bokstaver. I samhandling med læreren som modellerer teksten og veileder eleven, kan imidlertid eleven utvikle seg som skriver. Den pedagogiske aktiviteten har som mål at alle elevene skal lære å skrive, og ligger trolig i et nivå over det eleven er på for at den skal bli utfordret, men det kreves likevel samhandling med en mer kompetent annen for å mestre.

Det at læreren i studien tok utgangspunkt i elevenes forutsetninger og behov fra første dag, og anerkjente at alle elevene befant seg et sted i skrive- og leseutviklingsmodellen samsvarer med det synet på skriftspråkutvikling som «emergent literacy»-tradisjonen har. Clay er en av forskerne innenfor tradisjonen, og hun skriver at hvis elever møter et skriftspråkstimulerende miljø vil de gjennom skriving og samtaler med betydningsfulle voksne oppdage skriftspråket (Clay, 1975), slik som eksempel skrivestasjonen i veiledet skriving. Hun påpeker hvor viktig det er å bygge videre på forutsetningene førsteklassingene kommer til skolen med, og at de får

lære ut ifra eget ståsted og drive med skriving og lesing i en vekselvirkning. Grunnen til dette er at når de skriver vil de for eksempel oppdage sammenhenger mellom fonem og grafem, som de kan ta med seg inn i lesingen igjen. Likevel har det ifølge Lundetræ & Walgermo (2014, s. 158-160) vært en norsk tradisjon å ha et lavt læringstrykk i begynneropplæringen, til tross for elevenes store motivasjon og lærevilje i fem-syv årsalderen. Bokstavinnlæringen har for eksempel vært å lære en bokstav i uken og deretter har elevene lært å lese og skrive nye ord etter hvert som fonem og grafem er innlært (Klæboe & Sjøhelle, 2013, s. 98). Dette blir bekreftet av informantene, som selv har opplevd slik tradisjonell begynneropplæring. Hagtvet (2004, s. 266) mener den tradisjonelle progresjonen tale-lesing-skriving kan være vanskelig for førsteklassingen da det er vanskelig å se sammenheng mellom talespråk og skriftspråk. Lesing krever nemlig at eleven må avkode og forstå skriftlige tekster (Klæboe & Sjøhelle, 2013, s. 98). Jeg ser at ved å legge til rette for tidlig skriving, vil det bli et større læringstrykk. Det kan videre være en naturlig vei inn i lesingen, spesielt da elevene har tro på seg selv og egne oppdagende skriveferdigheter, samt et behov for å uttrykke seg. Dette blir bekreftet av flere forskere som derfor hevder at begynneropplæringen burde ta utgangspunkt i skriving (Montesori, 1912; Vygotskij, 1962; Clay, 1975; Hagtvet, 2004; Trageton; 2003).

Metodene veiledet skriving og STL+ tar utgangspunkt i en felles opplevelse og med tegning som utgangspunkt for skrivingen. Et sentralt funn var hvordan gode skrivesituasjoner skapte motiverte elever med lærelyst. Lærer Adam brukte iscenesatte skrivesituasjoner med referanser til virkeligheten, i form av opplegget «tyven», forskningsoppgaver og regissert lek i form av eksempelvis en avisredaksjon. Dette sammenfaller med det Vygotskij ser på som en vei inn i skrivingen for barnet (1962). Han mente tegning kunne være en vei inn i skrivingen, da elevene får øve på å feste symboler på papiret og videre utforske med å skrive ned tale, gjerne i så tidlig alder som mulig. Jeg mener dermed at eksempelvis avisredaksjonen som skrivesituasjon er ideell, fordi elevene får utforske med tegning, skrift og tale i samhandling med hverandre. De kan fungere som kompetente ovenfor hverandre, og bli enige om hvilket stoff de vil produsere til sin avis. Skrivesituasjonene inneholdt ulike skrivehandlinger og skriveformål, slik at for eksempel elevenes undervisning om adjektiv var funksjonell fordi de hadde bruk for det når de skulle beskrive tyven. Dette kan bidra til en funksjonell skriveopplæring, da elevene forstår hvorfor de har bruk for lesing og skriving. Dette blir støttet av Hagtvet (2004, s. 319) som skriver at for at elevene skal bli bevisst på at lesing og skriving er nyttig, må de selv få erfare at skrift er informativt og viktig. Videre trekker hun fram at skriving som tar utgangspunkt i



barnets «jeg», altså deres følelser og behov, vil føre til aktive barn under skriveprosessen, både kognitivt, motorisk og emosjonelt. Her mener jeg eleven er en aktør, i form av at undervisningen er lagt opp slik at elevene kan være delaktige i læringsprosessen. Elevene som aktører kan selv velge hva de opplevde som sentralt i den felles opplevelsen, og videre hva de vil tegne og skrive om. Det tar altså utgangspunkt i barnets «jeg».

Skriveformelen er *skrivning = budskapsformidling x innkoding x motivasjon* (Hagtvet, 2004, s. 276). For at skrivingen skal være selvdrevet må det altså være motivasjon tilstede. Ses dette i tråd med Deci og Ryans (1985) teori om selvbestemmelse og indre motivasjon vektlegger de at hvis visse behov er tilfredsstilt vil eleven utføre aktiviteten basert på en indre driv og egne interesser<sup>7</sup>. I de presenterte skrivesituasjonene kan behovet *selvbestemmelse* ses i lys med eleven som aktør, og at de aktivt selv kan ta valg underveis i skriveprosessen. Med en tradisjonell lærebokundervisning derimot vil elevene trolig ikke ha like stor selvbestemmelse da det for eksempel går ut på å fylle inn bokstaver og skrive ord med de bokstavene man har lært, og elevene står dermed ikke fritt til å velge slik som i disse skrivesituasjonene. Behovet om *kompetanse* går ut på å ha tro på egen kompetanse, og ifølge Pressley (2006, s. 373) har førsteklassingene en naturlig motivasjon for å lære og lese, samt tro på at de kan klare disse ferdighetene. Ved at læreren legger opp til skrivesituasjoner der de får skrive ut fra egne forutsetninger får de sjans til å skrive og utvikle troen på at de får til skrivingen, og jeg vil si at læreren her er ambisiøs på elevenes vegne og tar deres forutsetninger på alvor. Jeg ser at behovet om *tilhørighet* blir ivaretatt i disse skrivesituasjonene. Gjennom en felles opplevelse og et felles oppdrag om å få eksempelvis den bortkomne klassemaskoten tilbake til klassen vil elevene føle seg en del av et fellesskap, der akkurat deres stemme er viktig for å få tilbake klassemaskoten. Det kan altså tyde på at når elevene møter slike varierte skrivesituasjoner er de drevet av en indre motivasjon til å utføre oppgaven.

For at elevene kan være aktører og være drevet av en indre motivasjon er læreren sentral. Læreren har tatt noen overordnede didaktiske valg der han har valgt å la elevene skrive fra første dag og drive med en rask bokstavinnlæring. Videre er skrivingen basert på autentiske skrivesituasjoner, der det er forventet av læreren at elevene skal være aktive i skriveprosessen,

---

<sup>7</sup> Dette er redegjort for i 2.4 Motivasjon.

og læring i samhandling er kjernen. Slik jeg tolker det er dette stillasbygging på et mer overordnet nivå (Bruner, 1978, s. 19). Med dette mener jeg at Adam har bygget stillaser rundt undervisningen slik at elevene skal få støtte i skriveprosessen. Jeg mener denne type stillasbygging har som hensikt å støtte alle elevene samtidig, der det er rom for at alle kan nå målet, men på ulikt vis. Sett fra Vygotskijs perspektiv (1962, s. 103) ligger den pedagogiske aktiviteten i et nivå over elevene, ved at det forventes at de skal kunne skrive fra første dag, ved hjelp av læreren som den mer kompetente andre. Bruk av modelltekst som stillasbygging var et sentralt funn fra kategorien «Å bygge stillas». Det framkom at bruk av modellteksten må vurderes ut fra formålet, men er for mange en hjelp i tidlig skrivefase. Dette blir støttet av Vygotskij (1962, s. 103) som trekker fram imitasjonslæring<sup>8</sup> som hensiktsmessig, fordi da kan eleven gjenskape deelementer i et komplekst handlingsmønster som de ikke ville klart alene. Han trekker videre fram at det er viktig at eleven er aktiv i prosessen. Observasjonen viste at Adam laget en modelltekst sammen med førsteklasingene, der de fikk være aktive og komme med forslag, samtidig som de lyderte teksten sammen. Da de kom til skrivestasjonen skrev de med utgangspunkt i den, og med assistert læring fra læreren. Læreren assisterte læringen ved å veilede og tilpasse til behovet til den enkelte.

Veiledningssamtalen mellom elev og lærer er en annen situasjon der det blir bygd stillas rundt elevenes skrivning, da interaksjonen som skjer mellom læreren og eleven i undervisningssituasjonen er sentral og skal føre eleven et steg videre i skriveprosessen (Wood et al., 1976). Læreren har elevens behov i sentrum, og ser hvilket behov de ulike elevene har for veiledning. Dette, samt ovenstående drøfting, vil jeg se i direkte sammenheng med tilpasset opplæring som handler om å tilpasse opplæringen til den enkeltes forutsetninger og evner. Gjennom en differensiert undervisning som lar elevene skrive ut ifra egne forutsetninger, enten det er pseudoskrift eller fonetisk skrift, og læreren som veileder den enkelte vil trolig elevene oppleve utvikling og mestring. En skrivesituasjon kan differensieres til de ulike elevenes behov, ved at de eksempelvis får ulik grad av veiledning, og ikke minst ved at læreren legger til rette for elevmedvirkning, som igjen vil påvirke hvordan vei deres skrivning tar. Innenfor en og samme oppgave kan det derfor være stor variasjon. Sett i kontrast til den tradisjonelle lærebokundervisningen som informanten beskriver, vil trolig læreren må gi ulike typer

---

<sup>8</sup> Redegjort for i 2.1 Sosiokulturelt læringssyn.

oppgaver og kanskje ekstra-opplegg for at opplæringen skal tilpasses til den enkeltes behov. Jeg mener tilnærmingen å skrive seg til lesing åpner for at læreren kan tilpasse opplæringen innenfor klasseromfelleskapet i en og samme skrivesituasjon. Slik Mossige og Bunting (2014, s. 103) skriver er tilpasning av all undervisning til den enkelte eleven svært omfattende, og ved å legge til rette for at elevene kan være aktører i egen læring vil prinsippet om tilpasset opplæring kunne ivaretas i større grad.

Funnene viser at parallelt med en funksjonell skriveopplæring, er viktigheten av en rask og funksjonell bokstavinnlæring. Når elevene skal skrive seg til lesing trenger de bokstavene tidlig. Adam ønsket å gjøre bokstavene tilgjengelig for elevene, slik at de kunne få raskere tilgang på skriftspråket. En strukturert og rask bokstavprogresjon vil bidra til at elevene, uansett forutsetninger, får møte bokstavene mange ganger i løpet av det første skoleåret, parallelt med at de skriver. Dette støttes av Rygg (2016) som trekker fram at elevene trenger bokstavene i sin skriving, og da blir de også funksjonelle. Jørgen Frost (2003) hevder også at bokstavene kan bli funksjonelle gjennom tidlige skriveforsøk. Tidlig skriving kan være en overgang til å gjøre elevene fonembevisst. På skrivestasjonen brukte elevene PC med lyd støtte. Slik jeg ser det blir fonem-grafem-korrespondansen særlig framtrædende her, fordi når elevene trykker på en bokstav blir bokstavens lyd også lest opp. Slik får elevene repetert fonem-grafem-korrespondansen ofte i tidlig skriving. Mine funn sammensvarer med det Aalen (2017) fant ut i sin studiet om STL+, nemlig at lærerne opplevde at ved å ha en rask bokstavprogresjon knakk elevene skriftspråkskoden raskere. Videre trakk Aalen (2017) fram at elevene skrev mer og bedre enn det lærerne hadde opplevd med tradisjonell skriveopplæring, noe som også blir bekreftet av læreren i min studie.

Det andre funnet som var sentralt innenfor funksjonell bokstavinnlæring var at det var viktig å kartlegge for å kunne vurdere elevene, samt avdekke elever som kan være i risikozonen for å utvikle lese- og skrivevansker. I kontrast til den tradisjonelle «vente og se»-holdningen som har vært i den norske skolen (Gabrielsen, 2014, s. 25), får man ved å benytte seg av en rask bokstavinnlæring og kartlegging allerede i november i 1. klasse oversikt over elevenes utviklingsnivå. Videre settes det inn tidlige tiltak for å bedre situasjonen, slik som «lesefreskurs». Dette støttes av Færevaa og Gabrielsen (s. 206) som mener at når elevenes tidlige delferdigheter, eksempelvis bokstavkunnskap, blir kartlagt tidlig vil dette ha betydning for

videre skrive- og leseutvikling. Tidlig innsats er nå lovfestet<sup>9</sup>, og elever som henger etter i lesing, skriving og regning *skal* få intensiv opplæring slik at forventet progresjon blir nådd. Slik jeg forstår det vil elever som har blitt tilbudt «lesefres-kurs» i november være bedre rustet, enn hvis de med tradisjonell progresjon hadde fått kurset i slutten av 1. klasse. Grunnen til det er at de har hatt flere måneder på å fortsette og øve på bokstavene, lesing og skriving. Innføringen av tidlig innsats ble løftet fram for å forbedre utdanningssystemets evne til å møte den enkeltes behov gjennom tilretteleggelse. Ut ifra mine funn mener jeg å skrive seg til lesing-tilnærmingen og en rask bokstavinnlæring er med på å legge til rette undervisningen til den enkeltes forutsetninger og behov, samtidig som det kartlegges og settes i gang eventuelle tiltak tidlig. Lindøs masteravhandling (2016) undersøkte blant annet hvordan veiledet skriving kan bidra til tilpasset opplæring og forebygging av lese- og skrivevansker. Mine funn kan relateres til det hun kom fram til. Hennes studie viser at veiledet skriving gir en bred og tilpasset tilnærming til skriftspråket, basert på grundig kjennskap til den enkelte elev (Lindø, 2016, s. 51). Gjennom veiledet skriving får læreren et nærblick på elevene gjennom gruppearbeidet. Dette gir ifølge Lindø gode muligheter for tidlige tiltak hvis elevene ikke har forventet utvikling.

Innledningsvis i 2.5 *Skrive- og leseopplæring* skrev jeg om Solheim og Aasens (2011) prinsipper for å drive en god skrive- og leseopplæring. De påpeker at en balansert tilnærming vil være hensiktsmessig da både avkoding og systematisk opplæring av bokstaver blir vektlagt, noe som vil si å gå syntetisk til verks. Samtidig tar opplæringen utgangspunkt i helheten og meningen, og det vektlegges autentiske tekster. Med utgangspunkt i mine funn kan å skrive seg til lesing ses på som en balansert tilnærming, da opplæringen tar utgangspunkt i at elevene skal bli gode skrivere og lesere, og dermed tar opplæringen utgangspunkt i autentiske skriveopplevelser og bruk av elevenes egne skrevde tekster. Dette mener jeg kan ses i sammenheng med den analytiske tilnærmingen. Samtidig vektlegges en del fra den syntetiske tilnærmingen, da systematisk bokstavinnlæring blir ansett som viktig for at elevene skal mestre skriftspråket og forstå at bokstavene representerer ordets uttale (Lundetræ & Walgermo, 2014, s. 156). Den systematiske bokstavinnlæringen er dog funksjonell, og foregår parallelt med at elevene skriver og leser andre tekster. Ses mine funn i lys av Aalens (2017) funn viser hennes resultater at de fleste lærerne driver med en balansert lese- og skriveopplæring, men at lærerne

---

<sup>9</sup> Redegjort for i 2.3.1 Tidlig innsats.

vektlegger å ta faglige og metodiske valg ut ifra hva som blir best for elevene, og ikke basert på hva eksempelvis metodeboken *STL+ Håndbok* (Wiklander & Sjödin, 2015) presenterer. Dette kan sammenlignes med mine funn, da det framkommer at informanten har valgt å inkludere deler av STL+, altså skriving med lyd støtte, i organiseringsformen og metoden veiledet skriving, fordi han gjennom erfaring har erfart at dette fungerer best for han og hans elever. Videre trekker Solheim og Aasen (2011) fram at en god skrive- og leseopplæring tar utgangspunkt i behovene til den enkelte eleven, samt at det kreves en tydelig klasseleder som organiserer undervisningen på en målrettet måte. Dette mener jeg ovenstående drøfting bidrar til å bekrefte, fordi informanten tar utgangspunkt i elevenes behov og at stasjonsarbeidet er strukturert med tydelige forventninger og mål. Dette bidrar til at elevene vet hva som kreves av dem for å nå målet, uansett hvilken stasjon de er på. Ved å vektlegge elevenes behov og stimulere til tidlig skriving indikerer mine funn at det kan være en vei inn i skriftspråket.

## **6.2 Hvordan kan lærere legge til rette for at elever kan skrive seg til lesing?**

I det følgende vil jeg oppsummere funnene som framkom i drøftingen av *Eleven i sentrum og tidlig skriving- en vei inn i skriftspråket?* og dermed besvare forskningsspørsmålet. Dette vil jeg gjøre ved å sammenfatte funnene jeg har kommet fram til, og skape en forståelse for hvordan lærere kan legge til rette for at elever kan skrive seg til lesing.

For at elever kan skrive seg til lesing kan lærere legge til rette ved å først og fremst ha den enkelte elevs behov i sentrum. Læreren må være ambisiøs på elevens vegne og ta deres tidlige skriftspråkferdigheter på alvor, gjennom å legge til rette for et skriftspråkstimulerende miljø der elevene gjennom skriving og samtaler med læreren kan utforske og oppdage skriftspråket.

Tradisjonelt har ikke den norske skolen hatt et høyt læringstrykk i begynneropplæringen, til tross for at elevene har stor lærevilje i fem-syv-årsalderen. Tidlig skriving kan være en naturlig vei inn i lesingen, fordi førsteklasingene har tro på seg selv og egne oppdagende skriveferdigheter, samt et behov for å uttrykke seg. For å legge til rette for en opplæring som er preget av tidlig skriving, lærelyst, motivasjon og et mål om at elevene skal bli gode skrivere og lesere må læreren ta noen overordnede didaktiske valg. Det vil si å ta utgangspunkt i en tilnærming som har skriving som utgangspunkt, som veiledet skriving og STL+. Selv om opplæringen tar utgangspunkt i skriving er det viktig at elevene får drive med skriving og lesing

i vekselvirkning. Da kan de for eksempel oppdage bokstav og bokstavlyd-forbindelser mens de skriver og som de kan ta med seg inn i lesingen, og omvendt.

Innenfor tilnærmingen å skrive seg til lesing kan lærere legge til rette ved å skape gode og autentiske skrivesituasjoner, slik som for eksempel *Tyven*<sup>10</sup>. Læreren må tørre å gå utenfor komfortsonen og skape virkelighetsnære iscenesatte situasjoner der elevene får bruke sine erfaringer og interesser i møte med skrivingen, på et nivå der de vil oppleve mestring. Det er flere grunner til dette. Det første er at det bidrar til en funksjonell skriveopplæring der elevene forstår hvorfor de trenger å kunne skrive og lese. Videre bidrar det til stor variasjon innenfor en skrivesituasjon, der alle elevene kan bidra uansett forutsetninger. Det er dermed viktig å oppfordre elevene til å tegne og bruke pseudoskrift i den tidlige skrivingen, da utforskningen med å tegne, skrive og samhandling med hverandre kan bidra til at de ser sammenhenger mellom talespråket og skriftspråket. Det tilrettelegges altså for at elever kan skrive seg til lesing ved at de får være aktører i egen læringsprosess. Gjennom lærerens stillasbygging i form av modelltekster og veiledningssamtaler vil alle elevene i løpet av undervisningsøkten ha blitt sett og veiledet i sin skriveprosess. Ved at opplæringen tilpasses til den enkeltes forutsetninger og evner, samt at de får ha medbestemmelse, og at kompetansen deres blir tatt på alvor og de føler en tilhørighet vil det trolig føre til motiverte elever som utvikler seg. Ved å skape felles opplevelser og skrivesituasjoner der alle elevene opplever noe som berører dem vil dette kunne bidra til at de ønsker å formidle noe ved hjelp av skriften.

Parallelt med dette kan læreren legge til rette ved å ha en systematisk, funksjonell og rask bokstavinnlæring, fordi elevene har behov for alle bokstavene når de skal skrive seg til lesing. Når bokstavinnlæringen skjer parallelt med at elevene skriver blir bokstavene funksjonelle og elevene skjønner at de trenger bokstavene i skrivingen og lesing. De kan dermed få raskere tilgang på skriftspråket, enn med en sakte bokstavprogresjon. Videre vil en rask bokstavprogresjon bidra til at elevene, uansett forutsetninger, får møte bokstavene flere ganger i løpet av det første skoleåret. Skriving med lyd støtte bidrar til at elevene får bekreftet fonem-grafem-korrespondansen kontinuerlig, noe som kan bidra til at de knekker skriftspråskoden tidligere. En rask bokstavinnlæring bidrar til at læreren kan få oversikt over elevenes

---

<sup>10</sup> *Tyven* er redegjort for i punkt 5.2.

utviklingsnivå på høsten, kontra sent på våren i 1. klasse. Da kan eventuelle tidlige tiltak iverksettes noe som vil ha betydning for videre skrive- og leseutvikling. Slik jeg ser det bidrar altså læreren til å legge til rette for at elevene kan skrive seg til lesing ved å benytte seg av en balansert tilnærming til skrive- og leseopplæringen, da opplæringen preges av både meningsfulle og autentiske tekster, samtidig som systematisk bokstavinnlæring vektlegges.





## 7 Avslutning

Denne studien har gitt meg verdifull kunnskap om temaet «å skrive seg til lesing» og fokus på tidlig skriving i begynneropplæringen. Ved å benytte meg av en kvalitativ tilnærming og forskningsstrategien casestudie, med delvis strukturert intervju og observasjon som metode har jeg forsøkt å besvare forskningsspørsmålet: *Hvordan kan lærere legge til rette for at elever kan skrive seg til lesing?*

### 7.1 Svar på forskningsspørsmålet

Igjennom arbeid med teori, forskning, analyse og drøfting viser det seg at det i begynneropplæringen har vært vanlig å lære en bokstav i uken, og deretter lære og lese og skrive ord etter hvert som bokstavene blir innlært. Mine resultater indikerer at elevene i 1. klasse har stor lærevilje, mye på hjertet som de ønsker å formidle, motivasjon for skolearbeidet og stor tro til at de kommer til å mestre skolegangen. Læreren kan først og fremst legge til rette for at elevene kan skrive seg til lesing gjennom å ta overordnede didaktiske valg der elevene får møte en funksjonell skrive- og leseopplæring og en rask og funksjonell bokstavinnlæring. Elevene forstår da hvorfor de har behov for å kunne mestre skriftspråket. Læreren lykkes med å sette elevene i sentrum og ta utgangspunkt i deres behov, forutsetninger og interesser i planlegging av gode skrivesituasjoner og felles opplevelser. Læreren legger videre til rette ved å bygge stillas rundt elevenes skrivesituasjon i form av modelltekster, veiledende samtaler og hver enkelt får skrive ut ifra sine evner og forutsetninger, enten det er tegning, bokstavutforskning eller ortografisk skrift. Ved å legge til rette for undervisning på denne måten driver læreren tilpasset opplæring innenfor klasseromfellesskapet, der det innenfor en og samme skriveøkt er rom for at alle kan nå målet, men på ulikt vis, ut ifra hvor den enkelte er i sin utvikling. Basert på funnene i studien mener jeg at et høyere læringstrykk i begynneropplæringen med skriving som utgangspunkt trolig vil imøtekomme elevenes forventninger og motivasjon, så lenge elevens behov alltid er i sentrum.

### 7.2 Veien videre

Da studien min er en singelcasestudie, der informanten arbeidet med veiledet skriving og STL+, vil det i forhold til videre forskning være interessant å undersøke hvordan flere lærere arbeider med tilnærmingen å skrive seg til lesing. Det ville være nyttig å belyse hvordan andre lærere arbeider med oppdagende skriving, veiledet skriving og STL+ både for hånd, og på PC eller nettbrett, og sammenlignet dette. Fokus i min studie har ikke vært på hva skriving på PC kontra

for hånd i begynneropplæringen har å si, og dette mener jeg kunne vært svært interessant og funnet ut mer om. Et siste perspektiv jeg mener kunne trengt videre forskning på er å undersøke elevers perspektiv på skolestart, skriving og lesing. Hvordan opplever de opplæringen og motivasjon for å gå på skole? Og videre om de mener at forventningene og motivasjonen deres blir ivaretatt det første skoleåret.

Nå skal jeg ta fatt på den nye hverdagen som lærer i grunnskolen. Hensikten med studiet var å finne ut og belyse hvordan lærere kan legge til rette for at elever kan skrive seg til lesing fra første dag på skolen, samt å fremme kunnskap om dette. Jeg ønsket også selv å få større innsikt i tematikken, slik at jeg som kommende lærer på småtrinnet kan ta i bruk metoder der elever skriver seg til lesing. Dette mener jeg studien i stor grad har bidratt med! Jeg mener at mine funn kan være med på å belyse viktigheten av å ta elevene på alvor og stimulere til tidlig skriving. Studien min har bidratt til bevisstheten om å være ambisiøs på elevenes vegne, slik masteroppgavens tittel indikerer. Jeg har fokusert på småtrinnet, men det gjelder å ha alle elever i sentrum, uansett evner og forutsetninger, og legge til rette for undervisning som ivaretar deres interesser og motivasjon gjennom regissert lek, autentiske skrivesituasjoner og opplevelser.

## Litteraturliste

- Aalen, L. B. (2017). *STL+ og balansert tilnærming i den første lese og skriveopplæringen* (Mastergradsavhandling, Universitetet i Stavanger). Hentet fra [https://uis.brage.unit.no/uis-xmlui/bitstream/handle/11250/2453461/Aalen\\_Lisabeth%20Berggraf.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://uis.brage.unit.no/uis-xmlui/bitstream/handle/11250/2453461/Aalen_Lisabeth%20Berggraf.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Bjørndal, C. R. P. (2002). *Det vurderende øyet – Observasjon, vurdering og utvikling i undervisning og veiledning* (1. utg). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Broström, S. (1995). *6-9 års pedagogik. Leg – Leg – Rammeleg*. Århus: Systime.
- Bruner, J. S. (1985). Vygotsky: A Historical and Conceptual Perspective. I J. Wertsch (Red.), *Culture, Communication and Cognition: Vygotskian Perspectives* (s. 21-34). Massachusetts: Cambridge University Press.
- Clay, M. (1975). *What Did I Write? Beginning Writing Behaviour*. Auckland: Heinemann Educational Books.
- Corbin, J. & Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research* (3. utg). California: SAGE Publications.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design – qualitative, quantitative, & mixed methods approaches* (4. utg). Los Angeles: SAGE publications.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming* (2. utg). Oslo: Universitetsforlaget.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Færevaa, M. K. & Gabrielsen, N. N. (2014). Kartlegging av lese- og skriveferdighet. I K. Lundetræ, F. E. Tønnessen (Red.), *Å lykkes med lesing: tidlig innsats og tilpasset leseopplæring* (s. 196-218). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Gabrielsen, E. (2014). Noen korte historiske tilbakeblikk. I K. Lundetræ, F. E. Tønnessen (Red.), *Å lykkes med lesing: tidlig innsats og tilpasset leseopplæring* (s. 15-31). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Gibson, S. (2009). An Effective Framework for Primary-Grade Guided Writing Instruction. I *The reading teacher* 62(4), 324-334.
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (1999). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. New Jersey: AldineTransaction.

- Hagtvet, B. E. (1988). *Skriftspråkstimulering gjennom lek: hvordan skriftspråket kan stimuleres i førskolealderen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hagtvet, B. E. (1994). *Fra tale til skrift. Om prediksjon og utvikling av leseferdighet i fire- til åtteårsalderen* (Doktoravhandling). Universitet i Oslo, Institutt for spesialpedagogikk, Oslo.
- Hagtvet, B. E. (2004). *Språkstimulering -Tale og skrift i førskolealderen* (2. utg). Oslo: Cappelen Akademisk forlag.
- Hekneby, G. (2011). *Skrive, lese, skrive - begynneropplæringen i norsk* (3. utg). Oslo: Universitetsforlaget.
- Håland, A. (2016). *Skrivedidaktikk – Korleis støtta elevane si skriving i fag?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Imsen, G. (2005). *Elevens verden – Innføring i pedagogisk psykologi* (5. utg). Oslo: Universitetsforlaget.
- Klæboe, G. & Sjøhelle, D. K. (2013). *Veiledet lesing og skriving i begynneropplæringen*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Korsgaard, K., Hannibal, S. & Vitger, M. (2011). *Oppdagende skriving – En vei inn i lesingen*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Kunnskapsdepartementet. (2006-2007). *... og ingen sto igjen – Tidlig innsats for livslang læring*. (Meld. St. 16 2006-2007). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/a48dfbadb0bb492a8fb91de475b44c41/no/pdfs/stm200620070016000dddpdfs.pdf>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2010). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lindø, J. (2016). *”Vi løfte på en måte, ..... Finner ut akkurat hvor skoen trykker og så setter vi inn støtet”* (Mastergradsavhandling, NTNU). Hentet fra <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/2421384/Jartrud%20Lindø.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Lundetræ, K., & Walgermo, B. R. (2014). Leseopplæring - å komme på sporet. I K. Lundetræ, F. E. Tønnessen (Red.), *Å lykkes med lesing: tidlig innsats og tilpasset leseopplæring* (s. 148-171). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Mattson, M. (2013). Vetenskapsteoretiska vägval. I M. Brekke, & T. Tiller, *Læreren som forsker. Innføring i forskningsarbeid i skolen* (s. 79-102). Oslo: Universitetsforlaget.

- Montesori, M. (1912). *The Montessori method: Scientific pedagogy as applied child education in "The Children's Houses"*. Hentet fra <https://psycnet.apa.org/fulltext/2008-17036-016.pdf>
- Mossige, M., & Bunting, M. (2014). Tilrettelegging for elevene som aktører i eget læringsarbeid. I M. Bunting (Red.), *Tilpasset opplæring- i forskning og praksis* (s. 103-121). Oslo: Cappelen Damm AS.
- NESH. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teknologi*. Hentet fra <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/b.-hensyn-til-personer-5---18/>
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier – Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- NOU 2015:8. (2015). *Fremtidens skole – fornyelse av fag og kompetanser*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/da148fec8c4a4ab88daa8b677a700292/no/pdfs/nou201520150008000dddpdfs.pdf>
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL\\_1](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_1)
- Postholm, M. B. (2005). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Pressley, M. (2006). *Reading instruction that works – the case for balanced teaching* (3. utg.). New York: The Guilford Press.
- Ramian, K. (2007). *Casestudiet i praksis*. Århus: Academica.
- Rygg, R. F. (2016). Funksjonell bokstavinnlæring. *Bedre skole* (4), 52-58. <https://utdanningsforskning.no/artikler/funksjonell-bokstavlarings/>
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2013). *Skolen som læringsarena – Selvoppfatning, motivasjon og læring* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Solheim, R. & Aasen, A. J. (2011). Rettleidd lesing – ei ramme for den første leseopplæringa. *Norsklæreren*, 35 (4), 64-73. [http://www.skrivesenteret.no/uploads/files/PDF/Rettleidd\\_lesing\\_-\\_Solheim\\_og\\_Aasen.pdf](http://www.skrivesenteret.no/uploads/files/PDF/Rettleidd_lesing_-_Solheim_og_Aasen.pdf)

- Stake, R. E. (1995). *The Art of Case Study Research*. California: SAGE Publications.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Traavik, H. & Alver, V. R. (2008). *Skrive- og lesestart – skriftspråksutvikling i småskolealderen* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Trageton, A. (2003). *Å skrive seg til lesing – IKT i småskolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2015). *Prinsipper for opplæringen*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/prinsipper-for-opplaringen2/tilpassa-opplaring-og-likeverdige-foresetnader/>
- Vygotskij, L. S. (1962). *Thought and language*. Massachusetts: The M.I.T. Press.
- Wadel, C.C & Fuglestad, O.L. (2014). Feltarbeidsprosessen. I C. Wadel. *Feltarbeid i egen kultur* (revidert utgave, s. 211–238). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Wiklander, M. & Sjödin. (2015). *STL+ Håndbok – Å skrive seg til lesing med lyd støtte – Sandvikenmodellen*. Bryne: Infovest forlag.
- Wood, D., Bruner, J. S. & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problemsolving. *Journal of Child Psychiatry and Psychology*, 17, 89-100. Hentet fra [https://www.researchgate.net/publication/228039919\\_The\\_Role\\_of\\_Tutoring\\_in\\_Problem\\_Solving](https://www.researchgate.net/publication/228039919_The_Role_of_Tutoring_in_Problem_Solving)
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications – Design and methods* (6. utg.). Los Angeles: SAGE publications.

# Vedlegg

## Vedlegg 1: Mastergradssamarbeid mellom skole og student



Institutt for  
lærerutdanning og  
pedagogikk

Integrert master i lærerutdanning 1.-7. og 5.-10.

### MASTERGRADSSAMARBEID MELLOM STUDENT OG SKOLE

<b>Student</b> (navn, e-post adresse, telefonnummer)	
<b>Veileder</b> (navn, e-post adresse, telefonnummer)	
<b>Skole /sentralbord/e-post:</b>	
Rektor (navn, e-post adresse, telefonnummer)	
Lærer/kontaktperson (navn, e-post adresse, telefonnummer)	
<b>I forbindelse med sin MA- oppgave skal studenten gjøre følgende:</b>	
<b>Taushetsklæring</b> Studenten skal undertegne taushetsklæring som leveres til skolen. Se neste side.	
<b>Personvern</b> Hvis prosjektet er meldepliktig hos NSD (Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste), skal studenten gi skolen kopi av godkjenning fra Personvernombudet for forskning.	

#### Dato og underskrift

\_\_\_\_\_  
Rektor

\_\_\_\_\_  
Student

\_\_\_\_\_  
Lærer/kontaktperson

UIT Norges arktiske universitet  
Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

Mellomvegen 110  
9007 Tromsø



## TAUSHETSPLIKT

Studenter med oppgaver i skolen er i samme situasjon som ansatte i grunnskolen. De samme regler om taushetsplikt som gjelder for skolens ansatte, gjelder også studenter når de gjør intervjuer og observasjoner m.m. som grunnlag for mastergradsoppgaver.

Taushetsplikten pålegges gjennom Opplæringsloven § 15.1, med henvisning til Forvaltningsloven § 13.

- Taushetsplikten omfatter opplysninger studentene får om personlige forhold som gjelder elever, ansatte, foresatte eller andre.
- Taushetsplikten medfører både plikt til å tie med opplysninger og til å verne om dokumenter og notater med opplysninger.
- Taushetsplikten gjelder i arbeid så vel som i fritid, også etter at en har sluttet som student ved UiT Norges arktiske universitet, Institutt for lærerutdanning og pedagogikk.

## TAUSHETSERKLÆRING

Jeg er kjent med overstående tekst, og plikter å holde meg etter den. Jeg vil være varsom dersom jeg skulle være i tvil om noe er underlagt taushetsplikt eller ikke.

Dato og underskrift

---



# Vedlegg 2: Godkjenning fra NSD

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

21.02.2019, 09:22



## NSD sin vurdering

### Prosjekttittel

Å skrive seg til lesing

### Referansenummer

464140

### Registrert

14.12.2018 av Marlin Catharina Myrvold - [REDACTED]@post.uit.no

### Behandlingsansvarlig institusjon

UiT Norges arktiske universitet / Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning / Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

### Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Marit Sundelin, [REDACTED]@uit.no, tlf: [REDACTED]

### Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

### Kontaktinformasjon, student

Marlin Catharina Myrvold, [REDACTED]@hotmail.com, tlf: [REDACTED]

### Prosjektperiode

07.01.2019 - 31.05.2019

### Status

30.01.2019 - Vurdert

### Vurdering (1)

---

#### 30.01.2019 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet

med vedlegg den 30.01.2018, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

#### MELD ENDRINGER

Dersom behandlingen av personopplysninger endrer seg, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. På våre nettsider informerer vi om hvilke endringer som må meldes. Vent på svar før endringer gjennomføres.

#### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 31.05.2019.

#### LOVLIG GRUNNLAG

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

#### PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

#### DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

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

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

#### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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).

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

#### 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: Kajsa Amundsen  
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

## Vedlegg 3: Informasjonsskriv og samtykkeskjema

### Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt

#### ”Å skrive seg til lesing”

##### **Bakgrunn og formål:**

Med dette skrevet ønsker jeg å gi deg skriftlig informasjon om min studie. Jeg går på integrert master i lærerutdanning trinn 1.-7. ved Universitetet i Tromsø, og skal i forbindelse med dette skrive en mastergrad. Målsettingen for prosjektet er å finne ut hvordan en kan arbeide for å tilrettelegge for at elevene kan skrive seg til lesing, samt å fremme kunnskap om dette.

For å kunne gjennomføre denne studien ønsker jeg å gjennomføre et intervju og en åpen observasjon av undervisningen til en lærer som har erfaring med den første lese- og skriveopplæringen og metoder hvor elevene skriver seg til lesing, som for eksempel veiledet lesing eller STL(+).

##### **Hva innebærer deltakelse i studien?**

For deg vil deltakelse i studien innebære deltakelse på et intervju, samt å bli observert når du underviser. Jeg ønsker å observere undervisningen din som grunnlag for intervjuene, samt at jeg får innsikt i tematikken forankret i virkelighetsnære situasjoner. Observasjonen vil foregå i noen undervisningsøkter der du underviser i veiledet skriving. Under intervjuet ønsker jeg å få et innblikk i dine tanker og erfaringer rundt hvordan du som lærer arbeider og tilrettelegger for at elevene kan skrive seg til lesing. Intervjuet vil ha et omfang på rundt 1 time. Samtalen vil bli registrert med bruk av lydopptaker. Datamaterialet vil anonymiseres gjennom hele studien.

##### **Hva skjer med informasjonen om deg?**

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt, og vil kun være tilgjengelig for meg og min veileder. Personopplysninger og lydopptak vil lagres på privat datamaskin med brukernavn og passord, for å ivareta konfidensialitet.

Ved prosjektslutt i slutten av mai 2019 vil alle opplysningene som er samlet inn slettes. Masteroppgaven vil bli publisert, og det vil ikke være mulig å gjenkjenne enkeltpersoner eller skoler. Opplysningene vil dermed anonymiseres.

**Frivillig deltakelse**

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, og alle opplysninger vil bli behandlet i tråd med deres retningslinjer. Som informant har du rett til å be om innsyn, retting, sletting, begrensning, dataportabilitet og at du har retten til å klage til Datatilsynet.

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

**Kontaktopplysninger:**

Veileder for prosjektet er Marit Sundelin, stipendiat ved institutt for lærerutdanning og pedagogikk. Personvernombud ved UiT Norges arktiske universitet er Joakim Bakkevold. Hvis du ønsker flere opplysninger kan du gjerne ta kontakt med veileder, personvernombudet eller meg.

Marit Sundelin

Tlf: [REDACTED]

Epost: [REDACTED]@uit.no

Joakim Bakkevold

Tlf: 776 46 322 og 976 915 78

Epost: [personvernombud@uit.no](mailto:personvernombud@uit.no)

Marlin Myrvold

Tlf: [REDACTED]

Epost: [REDACTED]@hotmail.com

Jeg håper at du finner prosjektet interessant, og ønsker å bidra med dine tanker og erfaringer. Hvis du ønsker å delta, er det fint hvis du signerer samtykkeerklæringen. Den ferdigsignerte samtykkeerklæringen kan enten hentes av meg, eller så kan den skannes og sendes på mail.

Med vennlig hilsen Marlin Myrvold

**Samtykke til deltagelse i studien:**

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig å delta som informant.

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

# Vedlegg 4: Intervjuguide

## Intervjuguide

### Innledning:

- Kan du fortelle litt om deg selv om din utdanningsbakgrunn?
- Hvor lenge har du jobbet som lærer?
- Har du tidligere erfaringer med lese- og skriveopplæringen?

### Begynneropplæringen og veiledet skriving:

- Hva legger du i begrepet metodefrihet?
- Hva mener du er en god lese- og skriveopplæring?
- Hvor mange år har du jobbet med veiledet skriving?
- Hvordan foregår bokstavinnlæringen?
- Hvordan er progresjonen i bokstavinnlæringen?
- Hvilke muligheter og utfordringer gir veiledet skriving med tanke på elevmangfoldet?
- Hvordan organiserer du i praksis veiledet skriving?
- Hvordan sikrer du at elevene har knekt lesekode?

### Motivasjon og læring:

- Hvordan mener du veiledet skriving bidrar til å motivere elevene?
- Har du merket noe forskjell på elevenes motivasjon og interesse etter som hvilken metode du benytter deg av i den første lese- og skriveopplæringen?
- Er det noe elevmedvirkning i forhold til hvilke tema det skal jobbes med i veiledet skriving?
- Hvordan ser du på elevenes læringsutbytte i arbeid med veiledet skriving?
- Etter din mening, hva er det viktigste for å bevare elevenes motivasjon i den første lese- og skriveopplæringen?

### Etter den første bokstavinnlæringen:

- Hvordan arbeider du videre med den andre lese- og skriveopplæringen?

### Avrundning:

- Har ditt syn på hvordan man kan drive med en god lese- og skriveopplæring endret seg siden du startet å jobbe som lærer? I så fall, hvordan har det endret seg?
- Er det noe annet du ønsker å legge til?

# Vedlegg 5: Fra koder til kategorier

