



UiT Norges arktiske universitet

Fakultetet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning

## **Å skrive seg til lesing: En bedre tilpasning til elevmangfoldet?**

En kvalitativ studie om to læreres undervisningspraksis

Sofie Serine Høidahl & Kristine Maribu

Masteroppgave i begynneropplæring, LER-3908, 15. mai 2023



## Sammendrag

Bakgrunnen for denne oppgaven er fokuset på forskningsbaserte tilnærminger til skrive- og leseopplæringen som vi har blitt presentert for gjennom lærerutdanningen, og vår opplevelse av at mange lærere støtter seg til et systematisk bokstavprogram i den første skrive- og leseopplæringen. Formålet med studien har derfor vært å undersøke og belyse hvordan man kan legge til rette for at elevene kan *skrive seg til lesing* fra første skoledag, samt å fremme kunnskap om dette. Med utgangspunkt i det, formulerte vi følgende problemstilling: *Hvordan kan lærere legge til rette for at elevene kan skrive seg til lesing fra første skoledag?*

For å svare på problemstillingen har vi valgt en kvalitativ tilnærming til forskningsfeltet med forskningsstrategien casestudie. Studien tar utgangspunkt i to erfarne læreres undervisningspraksis med å *skrive seg til lesing*, og vi har brukt både observasjon og intervju som datainnsamlingsmetode. Datamaterialet som ligger til grunn for denne studien ble samlet inn i løpet av høsten i en førsteklasse, og retter derfor fokus mot det tidlige arbeidet i skrive- og leseopplæringen. Vi har bearbeidet datamaterialet ved hjelp av en tematisk analyse, hvor vi kom frem til analyseområdene *organisering, undervisningspraksis og lærerens tilrettelegging*. Oppgavens diskusjonsdel vil ta utgangspunkt i disse analyseområdene.

Studiens resultat viser at den beste måten å legge til rette for å *skrive seg til lesing* fra første skoledag, er ved å ta i bruk en balansert og helhetlig tilnærming. Det gjør lærerne ved å ikke følge et fast bokstavprogram, men å heller prioritere mer tid til elevenes egen skriving og å arbeide mer systematisk med enkeltbokstaver ut ifra elevenes eget behov. På denne måten får elevene mulighet til å rette fokuset mot enkelte bokstaver, samtidig som de også får bruke bokstavene i meningsfulle skrivesammenhenger. For at dette skulle fungere best mulig, så vi at lærerne i denne studien tok i bruk en fleksibel organisering av undervisningen, gjennom å ha åpen timeplan og å jobbe temabasert. For å skape engasjement for skriving og for å skape meningsfulle og motiverende skriveoppgaver, tar lærerne i bruk skrivetrekanten og Korsgaard et al., (2011) sin modell for oppdagende skriving. Studiens resultat viser også at metoden å *skrive seg til lesing* bidrar til en god tilpasset opplæring, da elevene kommer til skolen med ulike erfaringer, fordi den gir muligheter for å gjøre tilpasninger på både gruppe- og individnivå.



## Forord

Vi skriver mai og masteroppgaven som markerer slutten på vår femårige lærerutdanning ved UiT Norges arktiske universitet, er ferdig. Og for en følelse det er å endelig være i mål! Arbeidet med oppgaven har vært svært lærerikt, og tilnærmingen *å skrive seg til lesing* er absolutt noe vi ønsker å ta med oss inn i læreryrket. I forbindelse med innleveringen er det flere vi ønsker å takke.

Først og fremst ønsker vi å rette en stor takk til informantene våre. Takk for at dere, i en hektisk skolehverdag, har vært villige til å dele deres kunnskap og åpne klasserommet for oss. Arbeidet deres har inspirert oss som kommende lærere i begynneropplæringen!

Vi ønsker også å rette en stor takk til våre veiledere Astrid Unhjem og Marit Sundelin, for at dere har hatt stor tro på både oss og prosjektet vårt fra første stund. Takk for gode tilbakemeldinger og innspill, for gode råd og for oppmuntring når det har blitt litt imot.

Til slutt vil vi takke hverandre for samarbeidet, og for god støtte gjennom hele prosessen.

Tromsø, 14. mai 2023

Sofie Serine Høidahl & Kristine Maribu



# Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
2	Tidligere forskning og teoretisk rammeverk.....	4
2.1	Tidligere forskning.....	4
2.2	Begynneropplæring.....	5
2.3	Sosiokulturell læringsteori.....	6
2.4	Tilpasset opplæring og tidlig innsats.....	8
2.5	Skriveopplæring.....	9
2.5.1	Elevers skriveutvikling og forholdet mellom skriving og lesing.....	11
2.5.2	Viktige elementer i den første skrive- og leseopplæringen.....	13
2.6	Skriving.....	18
2.6.1	Motivasjon for skriving.....	20
2.6.2	Stillasbygging i skriveundervisningen.....	21
2.7	Å skrive seg til lesing.....	23
2.8	Oppdagende skriving.....	26
3	Metode.....	29
3.1	Kvalitativ tilnærming.....	29
3.2	Forskningsdesign.....	30
3.3	Metode for datainnsamling.....	30
3.3.1	Utvalg og casebeskrivelse.....	31
3.3.2	Observasjon.....	31
3.3.3	Uformelle samtaler.....	33
3.3.4	Intervju.....	33
3.3.5	Transkripsjon.....	34
3.4	Metode for analyse.....	35
3.4.1	Koding.....	37
3.4.2	Fra koder til tema.....	38
3.5	Kvalitet i oppgaven.....	41
3.5.1	Forskningsetiske hensyn.....	41
3.5.2	Studiens pålitelighet (reliabilitet).....	42
3.5.3	Studiens gyldighet (validitet).....	44
4	Presentasjon av resultat og diskusjon.....	46

4.1	Tema 1: Organisering.....	46
4.1.1	Åpen timeplan og jobbe temabasert.....	46
4.1.2	Rammefaktorer.....	48
4.1.3	Oppsummering.....	51
4.2	Tema 2: Undervisningspraksis.....	51
4.2.1	Utviklingen fra en formell til en funksjonell undervisningspraksis.....	51
4.2.2	Mening og motivasjon.....	53
4.2.3	Språklig bevissthet og bokstavkunnskap.....	61
4.2.4	Oppsummering.....	68
4.3	Tema 3: Lærerens tilrettelegging og veiledning.....	69
4.3.1	Å bygge stillas.....	69
4.3.2	Vurdering av utvikling.....	73
4.3.3	Oppsummering.....	77
5	Avslutning.....	79
	Litteraturliste.....	82
	Vedlegg.....	89
	Vedlegg 1: Bokstavprøven store bokstaver.....	89
	Vedlegg 2: Bokstavprøven små bokstaver.....	90
	Vedlegg 3: Godkjenning NSD.....	91
	Vedlegg 4: Samtykkeskjema.....	93
	Vedlegg 5: Informasjonsskriv.....	95
	Vedlegg 6: Intervjuguide.....	96

## Tabelliste

Tabell 1: Eksempler på empiri og tilhørende koder.....	38
Tabell 2: Oversikt over tema, underkategori og koder.....	40

## Figurliste

Figur 1: Den proksimale utviklingssonen.....	7
Figur 2: Stadiene i skriveutviklingen (Korsgaard et al., 2011, s. 50-60).....	11
Figur 3: Forholdet mellom lesing og skriving Frith 1985 (referert til i Frost, 2020, s. 36).....	13
Figur 4: Skrivetrekanten.....	19
Figur 5: Stegene i oppdagende skriving (Korsgaard et al., 2011, s. 35-38).....	26



Figur 6: Fasene i en tematisk analyse (Braun og Clarke, 2012) .....	37
Figur 7: Elevenes utvikling store bokstaver .....	74
Figur 8: Elevenes utvikling små bokstaver .....	74
Figur 9: Elevtekster november .....	76

# 1 Innledning

Lek er en naturlig læringsform for barn, og den bør derfor stå sentralt i arbeidet med språk og lesing, også i overgangen fra barnehagen til skolen (Hogsnes, 2019, s. 96). I norskfagets kjerneelementer presiseres det at barna skal kunne leke, utforske og eksperimentere med språket på kreative måter, og at skriveopplæringen skal oppleves som meningsfull ved at elevene får skrive i ulike sjangre og for ulike formål (Utdanningsdirektoratet, 2019). Barn lærer best gjennom interaksjon og kommunikasjon, altså i samhandling med andre (Lillejord et al., 2018, s. 25). Når læringen i tillegg stimulerer deres fantasi, forestillingsevne og oppleves som meningsfull, kan det bidra til økt lærelyst og livslang læring. Derfor påpekes det at en god start på den første skrive- og leseopplæringen innebærer at elevene får oppleve veien inn i skriftspråket som motiverende og engasjerende (Johansen & Bjerke, 2020, s. 11).

Til tross for dette viser forskning at det i liten grad legges til rette for meningsfull skriving i første klasse, da mye av tiden går til systematisk bokstavinnlæring (Fisher & Twist, 2010). Dette er også oppfatningen vi har fått gjennom praksisperioder og som vikar på første trinn. Vi opplever at skrivingen i hovedsak skjer gjennom oppgaver hvor elevene skriver ord med ukas bokstav i fokus, eller oppgaver hvor bokstaver skal fylles inn og lignende. Vår opplevelse er dermed at bokstavene på denne måten virker som meningsløse enheter for barna.

Som kommende lærere på barneskolen har vi fått stor interesse for viktigheten av å gi en god begynneropplæring, da både skriving og lesing danner grunnlaget for elevenes videre utvikling og læring. I løpet av studieløpet vårt har vi fått kunnskap om ulike metoder, blitt presentert for forskning om hvorvidt man skal lære én eller to bokstaver i uka, og om man skal starte med lesing eller skriving først. Vår erfaring av skolestarterne er at de kommer til skolen med ulike erfaringer. Noen kan flere bokstaver og er på god vei til å oppdage det alfabetiske prinsipp, mens andre elever er ikke helt der. Det gjør den første skriveopplæringen kompleks. Derfor har vi valgt å undersøke hvordan metoden *å skrive seg til lesing* kan gjennomføres for å gi elevene en god, engasjerende og meningsfull start på skoleløpet.

Formålet med studien har vært å undersøke og belyse hvordan man kan legge til rette for at elevene kan skrive seg til lesing fra første skoledag, samt å fremme kunnskap om dette. Vi håper at studien kan bidra til at både vi og flere lærere tør å ta i bruk en slik metode gjennom

å prøve seg frem. Med utgangspunkt i det, formulerte vi følgende problemstilling: *Hvordan kan lærere legge til rette for at elevene kan skrive seg til lesing fra første skoledag?*

*Å skrive seg til lesing* ble først presentert av Chomsky på 1970-tallet. På denne tiden var en vanlig tilnærming til skriftspråket gjennom lesing (Hagtvat, 2004, s. 266). Chomsky presenterte *invented spelling*, direkte oversatt til oppdagende staving, som handler om at barn burde få tilegne seg skriftspråket gjennom egen utforskning med skriving (Hagtvat, 2004, s. 37). Elevene tar i bruk bokstavene etter eget behov i skrivingen, og oppdager det alfabetiske prinsipp. Elevene vil forstå at bokstavene representerer lyder i talespråket vårt, som gjør at de vil kunne utvikle en funksjonell bokstavkunnskap (Rygg, 2016). Vi tenker derfor at denne metoden legger til rette for at elevene skal oppleve skriveopplæringen som meningsfull. Begrepet funksjonell skriveopplæring baserer seg også på samme tanke om at elevene bør få oppdage det alfabetiske prinsipp gjennom egen skriving og budskapsformidling (Rygg, 2016). På bakgrunn av det forstår vi det slik at begrepene *funksjonell skriveopplæring* og *å skrive seg til lesing* handler om samme tilnærming til skriveopplæringen.

Basert på at flere sentrale forskere (Elbow, 2004; Frost, 2020; Hagtvat, 2004) påpeker at skriving er en enklere tilnærming til skriftspråket enn lesing, vil vi bruke termen skrive- og leseopplæring i denne oppgaven.

Arbeidet denne masteroppgaven presenterer er basert på observasjon, uformelle samtaler og intervju med to erfarne lærere som har drevet med *å skrive seg til lesing* i fire år. Dataen vi bruker ble samlet inn i løpet av høstsemesteret, fra oktober til desember, hvor lærerne jobbet i en førsteklasse. Derfor retter vi i denne oppgaven fokuset på oppstarten og det tidlige arbeidet i bruk av metoden *å skrive seg til lesing*. *Å skrive seg til lesing* kan også gjennomføres på pc eller iPad med lyd støtte, men i klasserommet vi har observert foregår den utforskende skrivingen for hånd.

Masteroppgaven er delt inn i fem kapitler, hvorav dette er det første innledende kapitlet. Her har vi redegjort for studiens tema, samt bakgrunn, motivasjon og problemstilling. I kapittel to har vi redegjort for tidligere forskning og studiens teoretiske rammeverk. Til sammen utgjør dette grunnlaget for vår videre diskusjon, hvor vi kobler teori opp mot studiens datamateriale. Videre i kapittel tre følger en presentasjon av studiens forskningsmetode. I dette kapitlet vil vi begrunne valget om en kvalitativ tilnærming, samt redegjøre for studiens forskningsdesign og metoder for datainnsamling og analyse. I studiens fjerde kapittel presenterer vi resultatet

av analysen vår og diskuterer dette opp mot aktuell forskning og teori. Kapittelet er delt opp etter tre ulike tema som kom frem i vår analyse, med tilhørende underkategorier. Oppgaven avsluttes med kapittel fem som oppsummerer studiens resultat, som vi også ser opp mot en undervisningstradisjon som fortsatt står sterkt i norske klasserom.

## 2 Tidligere forskning og teoretisk rammeverk

I dette kapittelet vil vi redegjøre for relevant forskning og teoretiske perspektiver som er aktuelle for å kunne svare på problemstillingen vår. Hensikten med teorien er å danne en grunnleggende forståelse for tematikken *å skrive seg til lesing* som en metode i begynneropplæringen, i tillegg til at teorien i samspill med innsamlet datamateriale er med på å danne grunnlaget for oppgavens diskusjonsdel. Kapittelet starter med å gjøre rede for tidligere forskning om skriveopplæringen for de yngste elevene, og hva som ligger i begrepene begynneropplæring og tilpasset opplæring. Videre presenterer vi ulike forskningstradisjoner og tilnærminger i skrive- og leseopplæringen, fasene i barns skriveutvikling og elementer som er viktige for et skriftspråksstimulerende miljø. Dette etterfølges av et kapittel om ulike teoretiske perspektiver på skriving, motivasjon for skriving og stillasbygging i skriveundervisningen. Vi vil også trekke frem fordeler med *å skrive seg til lesing*, før kapittelet avsluttes med en presentasjon av modellen for oppdagende skriving.

### 2.1 Tidligere forskning

Fisher og Twist (2010) har gjennomført en internasjonal undersøkelse om hvordan lærere praktiserer skriveopplæringen for de yngste. Undersøkelsen viste at skriving i liten grad blir prioritert, til tross for gjentakende anbefalinger om at det bør legges til rette for mer tid til skriving. Resultatene viste også mangel på skrivesituasjoner hvor elevene ble gjort oppmerksom på å det å skulle kommunisere med en mottaker. Videre viser resultatene fra undersøkelsen at i stedet for å fokusere på meningsfulle skriveoppgaver og kommunikasjonsaspektet ved skriving, brukes det mer tid på de tekniske sidene ved skriftspråket, som forming av bokstaver, oppgaver som å fylle bokstaven inn i ord hvor den mangler, eller å skrive ord som starter på bokstaven.

At meningsfull skriving i liten grad vektlegges, viser også resultater fra studien til Håland et al. (2019). De gjennomførte en kvantitativ studie som undersøkte hvordan lærere gjennomfører skriveopplæringen i første klasse, hvor formålet var å kartlegge hvordan norske skoler legger til rette for at førsteklasinger får skrive allerede fra skolestart. Resultatene av studien viser at det er variasjon i hvor mye tid elevene får til å skrive. En liten prosentandel av lærerne lot elevene skrive tekster daglig, men majoriteten av lærerne la i liten grad til rette for det. Dette står i kontrast til hva internasjonal forskning anbefaler, som er at elevene bør få skrive minst 30 minutter daglig (Graham et al., 2012).

På bakgrunn av resultatene i studien til Håland et al. (2019) ble det gjennomført en oppfølgingsstudie med 20 lærere. Oppfølgingsstudien viste at skrivingen ble bortprioritert fordi lærerne mente at andre aktiviteter knyttet til skriftspråket var viktigere, som bokstavinnlæring. Bakgrunnen for dette var at lærerne mente at elevene først måtte lære bokstavene, før de kunne ta dem i bruk i meningsfulle skrivesammenhenger. På en annen side viser Rygg (2016) at mange barn kan flere av bokstavene ved skolestart, i tillegg til at noen allerede har blitt bevisst på fonem-grafemkoblingen. For de elevene som allerede befinner seg på det semifonologiske nivået, kan det å følge et bokstavprogram oppleves som repetisjon og dermed føles lite meningsfullt.

En tredje studie som viser at meningsfull skriving nedprioriteres er Solheim et al. (2010, s. 62) som har gjennomført en studie i regi av SKRIV-prosjektet som drøfter skrivetrekantens tre komponenter: innhold, form og formål. Resultatet viser at elevenes skriving foregår over kort tid og at elevene dermed ikke får mulighet til å ferdigstille arbeidet sitt. Et annet funn fra SKRIV-prosjektet viser at skrivingen kan oppleves mer meningsfull dersom formålet er tydeliggjort for elevene, altså hvorfor de skal skrive og i hvilken sammenheng de ferdige tekstene skal brukes. Dette henger nøye sammen de tre komponentene i skrivetrekanten, som vi vil forklare nærmere i kapittel 2.6.

Studiene vi nå har presentert, danner til sammen et godt grunnlag for å forstå hvilken posisjon skrivingen har i dagens skrive- og leseopplæring, og i hvilken grad den blir prioritert. Hovedtrenden er at det i liten grad legges til rette for meningsfull skriving og at det går mye tid til bokstavinnlæring. På denne måten blir innholds- og formålskomponenten, som vi vil beskrive nærmere i kapittel 2.5, nedprioritert. Slik vi forstår det viser disse studiene det motsatte av hva en funksjonell skriveopplæring bør inneholde. Vi ser også at det er ulikheter i hvordan lærere praktiserer skriveopplæringen, noe vi tenker kan være bekymringsverdig med tanke på at alle følger det samme styringsdokumentet.

## **2.2 Begynneropplæring**

*Begynneropplæring* er et omdiskutert begrep og det ikke finnes noe klar definisjon i verken faglitteratur eller styringsdokumenter for hvordan begrepet skal forstås (Hoff-Jenssen et al., 2020). Hoff-Jenssen et al. (2020) deler begrepet opp i smal og vid forståelse av begynneropplæring, hvor den smale forståelsen i større grad er rettet mot innholdet i undervisningen. Et eksempel på dette er Hekneby (2011, referert til i Hoff-Jensen et al., 2020)

som knytter begrepet begynneropplæring til den første skrive- og leseopplæringen. Hun begrunner denne forståelsen i at skrivning og lesing har en sentral rolle på et tidlig stadium i opplæringa. Dette kan ses i sammenheng med at det i den smale forståelsen av begynneropplæringen, ifølge Hoff-Jenssen et al. (2020), ligger en grunntanke om at elevenes første opplæring kan knyttes til det fagspesifikke, som å lære seg å lese, skrive og regne.

Palm et al. (2018, s. 13) beskriver derimot begrepet i en videre forståelse, hvor begynneropplæring knyttes til overgangen fra barnehage til skole, samt de fire første skoleårene. Dette begrunnes i at begynneropplæring handler om læringsmiljø, lek, undervisning og andre aktiviteter i alle fag, spesielt i første og andre klasse. Haug (2006, s. 7) trekker også frem en lignende definisjon, men understreker videre at begrepet ikke er entydig, da det også benyttes andre uttrykk som for eksempel *skolestart, den første lese- og skriveopplæringen og innskoling*. Sammenlignet med den smale forståelse av begynneropplæring, omfatter den vide forståelsen også faguavhengige ferdigheter (Hoff-Jensen et al., 2020). Eksempler på dette kan være det å lære regler, rutiner og å tilegne seg kunnskap om skolekulturen og det å være elev.

Den vide forståelsen av begynneropplæring handler altså om å forstå opplæringen som noe mer enn det som kan knyttes direkte til faglig innhold og å utdanne individet (Hoff-Jensen et al., 2020).

Vi støtter oss til den vide tilnærmingen til begynneropplæring fordi vi vektlegger det faglige i sammenheng med elevenes behov for å være aktiv og medskapende i egen læring. Dette kommer blant annet til syne i oppgavens kapittel 2.5.2 hvor vi presenterer hvordan klasserommet kan legge til rette for skriftspråksstimulering.

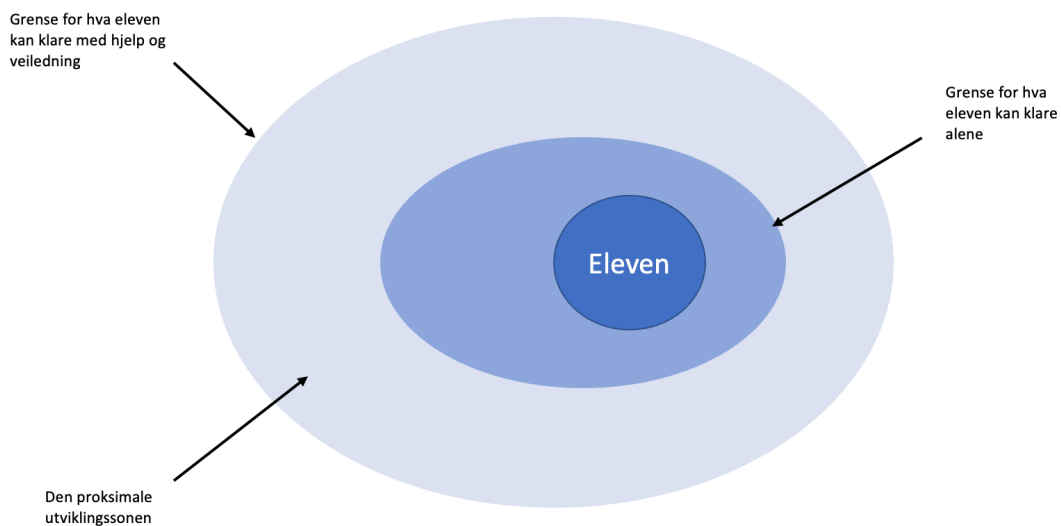
## **2.3 Sosiokulturell læringsteori**

I sammenheng med begrepet begynneropplæring vil vi trekke frem sosiokulturell læringsteori. Sosiokulturell læringsteori baserer seg på tanken om at individer er aktive skapere av egen kunnskap og lærer best når de deltar i kunnskapsprosesser (Lillejord, 2013, s. 178). Vi forstår det derfor slik at den vide tilnærmingen til begynneropplæringen bygger på tankegang som den sosiokulturelle læringsteorien.

Sosiokulturell læringsteori bygger blant annet på forskning gjort av vitenskapsmannen Lev Vygotskij (1896-1934), hvor synet om at man lærer i samhandling med andre står sentralt.

Gjennom denne samhandlingen utvikles språket, og det dannes grunnlag for selvstendig tenking og læring (Klæboe & Sjøhelle, 2013, s. 33). I lys av sosiokulturell læringsteori er det derfor viktig at læreren legger til rette for at elevene kan lære av undervisningen, gjennom å aktivt delta i et sosialt læringsfellesskap (Lillejord, 2013, s. 178).

Ifølge Vygotskij et al. (2012, s. 198) kan man skille mellom hva barn klarer alene, og barnets potensial sammen med andre. Potensialet som ligger mellom barnets alder og nivået som kan nås gjennom å løse problemer med hjelp fra andre, indikerer det Vygotskij kaller for *den proksimale utviklingssone* (se figur 1).



Figur 1: Den proksimale utviklingssonen

Det er altså i området mellom grensen for hva barnet kan klare alene og grensen for hva det kan klare med hjelp, at læring og utvikling skjer. Sett i sammenheng med dette bør derfor den pedagogiske aktiviteten legges på et nivå som er like over det barnet befinner seg på, for at det skal bli utfordret. I denne sammenhengen trekker Vygotskij frem imitasjonslæring, som dreier seg om gjenskaping (Vygotskij et al., 2012, s. 199). Det innebærer at barn kan gjenskape delelementer i kompliserte handlingsmønstre som det ikke vil være i stand til å gjøre alene.

Teorien om den proksimale utviklingssonen kan videre knyttes til Wood et al. (1976) sitt begrep *stillasbygging*. I skolesammenheng blir begrepet brukt som en metafor for den



hjelpen og veiledningen som de voksne og eventuelt medelever gir. Etter hvert som eleven blir i stand til å gjennomføre den oppgaven han står ovenfor, kan stillaset gradvis fjernes. Vi ser teorien om den nærmeste utviklingssonen og begrepet stillasbygging i sammenheng med god tilpasset opplæring.

## **2.4 Tilpasset opplæring og tidlig innsats**

Vi støtter oss til Lekang og Moen (2021, s. 16) sin forståelse om at tilpasset opplæring og tidlig innsats kan ses på som to sider av samme sak da «tilpasset opplæring forutsetter tidlig innsats, og tidlig innsats innebærer tilpasset opplæring». Både tilpasset opplæring og tidlig innsats handler om å tilpasse undervisningen til elevenes forutsetninger, slik at alle elever får et tilfredsstillende læringsutbytte (Utdanningsdirektoratet, 2022, s. 1).

I likhet med begrepet begynneropplæring, er det også vanlig å skille tilpasset opplæring i vid og smal forståelse (Haug, 2020, s. 22). Den vide forståelsen er vektlagt i overordnet del av læreplanen hvor det påpekes at tilpasset opplæring i størst mulig grad skal skje gjennom variasjon og tilpasninger innenfor fellesskapet (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 18). Denne forståelsen innebærer at man skal gjøre tilpasninger som fungerer godt for hele klassen (Haug, 2020, s. 22). Innenfor variert undervisning legges det vekt på at læreren bruker ulike arbeidsmetoder og undervisningsformer, som baserer seg på ulike tilnærminger til læring, slik at alle elevene jevnlig får oppleve å jobbe med noe som passer dem (Håstein & Werner, 2014, s. 47). Johansen og Bjerke (2020, s. 66) påpeker at en slik bevisst variasjon kan være er det beste grepet for tilpasset opplæring.

I motsetning til den vide forståelsen, handler en smal forståelse om tilpasninger som rettes mot enkeltelever eller mindre grupper innad i klassen (Haug, 2020, s. 22). Den smale forståelsen kommer til uttrykk i opplæringsloven hvor enkeltelevens forutsetning og behov står i fokus (Opplæringslova, 1998, §1-3). Vi forstår derfor den smale forståelsen som lærerens stillasbygging innenfor enkeltelevens proksimale utviklingszone, hvor eleven da får tilrettelagt veiledning innenfor egne forutsetninger. Likevel vil vi påpeke at lærerens stillasbygging også kan forekomme innenfor en vid forståelse av tilpasset opplæring, hvor stillaset omfavner hele elevgruppen. Vi vil komme nærmere inn på hvordan læreren kan bygge stillas både for enkeltelever og elevgruppen i skriveundervisningen i kapittel 2.6.2.

I forbindelse med tilpasset opplæring er vurdering en viktig forutsetning. Det er viktig at lærere følger tett med på elevenes individuelle utvikling for å kunne gjøre gode tilpasninger. Informasjon omkring elevens kunnskaper, som hva eleven kan fra før og hvordan eleven lærer best er nyttig når man skal legge til rette for ny læring (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 17-18). Man kan samle grunnlag for vurdering av elevenes utvikling ved å observere elevene i arbeid, se på deres ferdigstilte tekster og ved å gjennomføre kartlegginger. Vurdering av elevene er også viktig for å evaluere effekten av egen undervisningspraksis.

Spesifikt innenfor begynneropplæring kan tilpasset opplæring og tidlig innsats handler om å skape en trygg overgang fra barnehagen til skolen (Unhjem & Olsen, 2021, s. 39). I overgangen er det viktig at elevene får møte noe kjent fra barnehagen når de begynner på skolen (Hogsnes, 2019, s. 92). Fra barnehagen er elevene vant til at deres initiativer og egen lek blir vektlagt. Det påpekes derfor at skolen bør legge mer til rette for at elevene får samarbeide, undersøke og være aktiv i egen læringsprosess (Meld. St. 6, 2019-2020, s. 34), og gi mer rom for lekbasert læring og mindre fokus på at elevene sitter i ro og blir undervist (Unhjem & Olsen, 2021, s. 43-44).

Det er også interessant at det i Meld. St. 6 (2019-2020, s. 27) påpekes at gode barnehager er barnehager som har høy voksen-barn-tetthet. Begrunnelsen for dette er at barna får tettere oppfølging og veiledning fra de voksne, som støtter barnas utvikling. Med tanke på det mangfoldet skolestarterne representerer, bør økt voksentetthet i skolen prioriteres på lik linje som i barnehagen, for å kunne støtte elevene i læring og utvikling basert på barnets egne forutsetninger.

## 2.5 Skriveopplæring

Innen teori om skrive- og leseopplæring er det to ulike forskningstradisjoner basert på tanken om hvordan barn lærer skriftspråk. Disse to forskningstradisjonene er *reading readiness* og *literacy* (Korsgaard et al., 2011, s. 15).

Forskningstradisjonen *reading readiness* knyttes til en forståelse om at barnas vei inn i skriftspråket er gjennom en formell skrive- og leseopplæring som skal gjennomføres av en lærer når barna begynner på skolen (Korsgaard et al., 2011, s. 15). Derfor er en viktig forståelse innenfor *reading readiness* at elevene må lære seg bokstavene før de kan begynne å bruke dem selv i skriving og lesing. På den andre siden viser forskningstradisjonen *literacy* en forståelse om at skriftspråkstilegnelsen starter lenge før elevene får den tradisjonelle formelle

opplæringen på skolen, gjerne helt ned i to års alderen (Hagtvet, 2004, s. 23). Literacy innebærer både tale og skrift, og anerkjenner derfor barns varierte erfaringer med skriftspråket når de begynner på skolen (Korsgaard et al., 2011, s. 16). Derfor setter tradisjonen literacy skriving og lesing inn i en større sammenheng enn kun formelle ferdigheter.

Forskningstradisjonen literacy blir også omtalt som *emergent literacy* på grunn av barnas fremvoksende skriftspråkskunnskap som oppstår når barn fra tidlig barnehagealder eksperimenterer med skriftspråket (Hagtvet, 2004, s. 26; Korsgaard et al., 2011, s. 16). Derfor fremheves barnehagen som en arena for stimulering av tidlig skriftspråklig kompetanse.

I tillegg til de to forskningstradisjonene, er det ulike syn på hvilken tilnærming i den første skrive- og leseopplæringen man bør velge, den syntetiske eller analytiske tilnærmingen (Korsgaard et al., 2011, s. 15). Tilnærmingene representerer to grunnleggende forskjellige arbeidsmåter i klasserommet, men det er hensiktsmessig å bruke om hverandre for å gi elevene en helhetlig opplæring (Bjørkvold, 2021, s. 66; Hekneby, 2011, s. 87).

Syntetisk tilnærming tar for seg arbeidsmetoder med utgangspunkt i enheter som ikke er selvstendig meningsbærende, som bokstav, lyd eller stavelser (Bjørkvold, 2021, s. 88). Det betyr at utgangspunktet, for eksempel en bokstav, er i fokus og ord med den enkelte bokstaven trekkes frem. Derfor er en vanlig tanke innenfor den syntetiske tilnærmingen at det er viktig at elevene lærer bokstavene før de tar dem i bruk. Det resulterer i at elevene i starten av skrive- og leseopplæringen har få bokstaver å bruke i skriving og lesing, som gjør at det innenfor denne tilnærmingen brukes lite meningsbærende tekster, ofte basert på bokstavene man har gjennomgått. Følgelig står, i likhet med reading readiness, et systematisk bokstavprogram sentralt innenfor denne tilnærmingen.

I motsetning til den syntetiske tilnærmingen tar den analytiske tilnærmingen utgangspunkt i meningsfulle helheter og deler det opp i mindre deler (Bjørkvold, 2021, s. 67). Det vil si å ta utgangspunkt i for eksempel et ord i talespråket, og dele det inn i mindre deler, altså fonemer, eller motsatt, å ta et skriftlig ord og dele det inn i enkelte bokstaver. Vi ser forskningstradisjonen knyttet til literacy i sammenheng med en funksjonell skrive- og leseopplæring fordi fokuset er rettet mot at elevene selv skaper meningsfulle tekster, samtidig som de også utforsker skriftspråket gjennom egen eksperimentering.

Videre i dette kapittelet vil vi presentere stadiene i skriveutviklingen og forholdet mellom skriving og lesing. Deretter vil vi trekke frem viktige elementer i den første skrive- og

leseopplæringen, som et skriftspråksstimulerende klasserom, språklig bevissthet og bokstavkunnskap.

### 2.5.1 Elevens skriveutvikling og forholdet mellom skriving og lesing

Når elevene tilegner seg skrive- og leseferdigheter, går de gjennom flere utviklingstrinn. For å kunne tilpasse opplæringen, samt gi hensiktsmessig veiledning (stillasbygging) er det viktig at man som lærer i begynneropplæringen har innsikt i, og kunnskap om hvordan denne skriftspråksutviklingen foregår (Korsgaard et al., 2011, s. 49).

Det er flere som velger å dele skriveutviklingen inn i fem faser (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 27; Korsgaard et al., 2011, s. 50-60; Traavik, 2013, s. 45). Videre vil vi ta utgangspunkt i Korsgaards inndeling og deres beskrivelse av skriveutviklingen, da oppdagende skriving bygger på denne. Det er også viktig å understreke at selv om de fleste barn vil bevege seg gjennom de samme fem stadiene, er utviklingen av skriftspråket en individuell prosess og barn vil derfor utvikle seg i ulikt tempo. I tillegg kan barn også bevege seg frem og tilbake mellom stadiene, så stadiene er ikke like lineære og avgrenset som modellen viser. De fem fasene illustreres i figur 3 og beskrives kort nedenfor:



Figur 2: Stadiene i skriveutviklingen (Korsgaard et al., 2011, s. 50-60)

Som man ser i figuren ovenfor kalles det første fasen i modellen for tidlig skriving. På dette stadiet har ikke barnet utviklet forståelse for det alfabetiske prinsipp og har som følge av dette

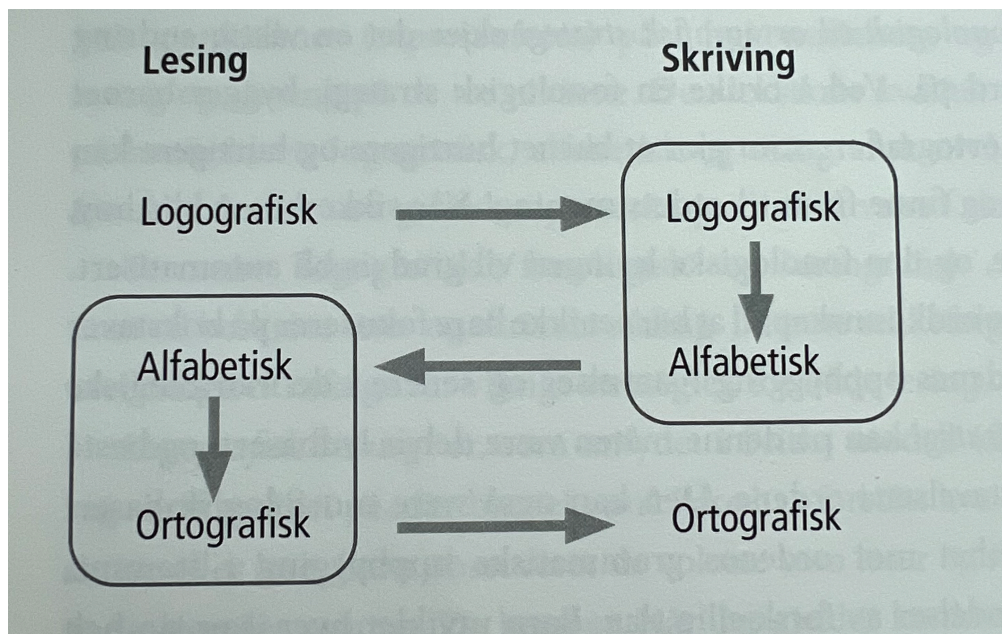
ikke knekket den alfabetiske koden (Korsgaard et al., 2011). Den tidlige skrivingen kommer til uttrykk gjennom forskjellige former av skribling, hvor buer og streker imiterer voksenskrift. Den kan også komme til uttrykk gjennom bokstavskribling, som er satt sammen av tilfeldige bokstavkjeder. Bokstavskriblingen vil ikke være en representasjon av bokstavlyder, men man vil likevel kunne se en bevissthet om at bokstavene fungerer som byggeklosser. En tredje form for tidlig skriving er logografisk skriving, hvor man kan se at skrivingen består av ord som er kjente for barnet, som for eksempel mor og far. I den tidlige skrivingen, når tekstene ikke kan leses av andre, er det nødvendig å oversette teksten.

Den neste fasen kalles semifonografisk skriving, og det er på dette stadiet at barnet begynner å utforske, samt forstå skriftspråkets lydprinsipp (Korsgaard et al., 2011). Det vil likevel ikke være mulig for barnet å identifisere samtlige lyder i et ord eller å holde styr på rekkefølgen av dem på dette tidspunktet. Det er som regel de mest fremtredende lydene som blir representert i begynnelsen, ofte bare én enkelt bokstav og ofte konsonant eller fremlyd i et ord. Det er også vanlig at barnet bruker det de vet om bokstavnavn, i stedet for bokstavlyd, noe som innebærer at vokallyder utelates. Teksten kan være utfordrende for andre å forstå, og den må derfor oversettes og nedskrives av en voksen for å få frem budskapet.

Det er først i fasen som kalles fonografisk skriving at barnet har knekt skriftspråskoden og teksten vil dermed være forståelig for andre, selv om ikke alle ord er skrevet riktig (Korsgaard et al., 2011). De fleste lydene vil være representert, og det kan ofte også være for mange lyder. Barnet opererer med et en-til-en-forhold mellom lyd og bokstav, og kan ofte støte på problemer med å finne bokstaver til alle lydene.

Den fjerde og nest siste fasen kjennetegnes ved at barnet begynner å oppdage at ikke alle ord skrives lydrett og utforsker denne siden av skrivingen, samt danner seg hypoteser om rettskrivingsregler (Korsgaard et al., 2011). Den siste fasen i skriveutviklingen hvor rettskrivingsregler er kommet på plass, kalles ortografisk skriving. Å komme til dette stadiet er en lang prosess, som strekker seg gjennom hele skoletiden og langt inn i voksenlivet.

Komponentene i skriftspråkutviklingen henger uløselig tett sammen, fordi skrive- og leseskriveutviklingen påvirker hverandre gjensidig (Johansen & Bjerke, 2020). I kapittel 2.7 trekker vi frem flere fordeler ved å starte elevenes skriftspråkstilegnelse med skriving fremfor lesing. Videre i dette kapittelet vil vi forklare sammenhengen mellom skriving og lesing med utgangspunkt i Frith's modell (referert til i Frost, 2020, s. 36). Modellen illustreres i figur 3.



Figur 3: Forholdet mellom lesing og skriving Frith 1985 (referert til i Frost, 2020, s. 36)

Frith's modell (referert til i Frost, 2020, s. 36) påpeker at starten på skriftspråket starter med å huskelese, som innebærer at elevene gjenkjenner symboler og velkjente ordbilder (Frost, 2020, s. 36-38). Når man etter hvert skal forstå hvordan ord er bygget opp av lyder og bokstaver, bør skrivingen dominere starten av skrive- og leseutviklingen. Det er fordi barns tidlige skriveforsøk bidrar til å oppdage sammenhengen mellom artikulasjon, fonem og grafem. Slik oppdages den alfabetiske koden, og barn begynner å skrive alfabetisk. I løpet av skriveforsøkene bør barn få lese ordene som er skrevet, slik er skrivingen en inngang til lesing. Gjennom skrivingen vil barn etablere en god forståelse av koblingen mellom fonem og grafem, som gjør at eleven kan begynne å lese. Når barn har etablert den gode forståelsen for koblingen mellom fonem og grafem, vil leseutviklingen begynne å dominere. Videre i utviklingen vil lesing støtte eleven i å utvikle mer presis kunnskap om ord, og gjøre eleven i stand til å lese lengere og vanskeligere ord. Eleven vil etter hvert overføre den ortografiske kunnskapen som ble tilegnet gjennom lesingen inn i skrivingen, og videre vil eleven møte stigende utfordringer i skrivingen.

## 2.5.2 Viktige elementer i den første skrive- og leseopplæringen

Denne oppgaven fokuserer på skriveopplæring i begynneropplæringen, noe som innebærer at man må tilpasse undervisningen til elevgruppen. Vingdal (2018, s. 33) påpeker at barnekroppen er konstruert for aktivitet og ikke for å sitte stille lenge. Dette gjenspeiles i

norskfagets kjerneelementer som presiserer at barna skal kunne leke, utforske og eksperimentere med språket på kreative måter (Utdanningsdirektoratet, 2019). At elevene være aktive gjennom lek og utforsking ser vi i sammenheng med den vide tilnærming til begynneropplæringen (kapittel 2.2).

I det følgende vil vi først trekke frem fem analyseenheter som kan bidra til å vurdere et skriftspråksstimulerende klasserom. Disse vil senere bli brukt i diskusjonen knyttet til hvordan informantenes klasserom legger opp til skriftspråksstimulering og aktivitet. Videre fokuserer vi på språklig bevissthet og språkleker, før vi avslutter med å trekke frem bokstavkunnskap.

### **2.5.2.1 Et skriftspråksstimulerende klasserom**

Håland (2005, s. 13) påpeker viktigheten av at lekemiljøet bør være innredet slik at det inviterer til å ta i bruk skriften. Dette innebærer at elevene har rik tilgang på ulike skriveredskaper, fra blyanter til tusjer, og at de har tilgang til ulike slag av papir, papp og konvolutter. Nyere norske studier rundt klasseromsutformingen bruker ulike begreper for å analysere utformingen (Becher, 2018, s. 67-84; Becher & Høyland, 2019, s. 75-77). Becher og Høyland (2019) ser klasserommene i lys av fire egenskapsområder, for å konkludere hvordan rommene i skolen legger opp til lek i første klasse. I en annen studie tar Becher (2018) i bruk fem analyseenheter for å vurdere hvordan rommet legger til rette for læring. Vi vil kort redegjøre for vår forståelse av disse fem analyseenhetene som kan brukes for å vurdere hvordan klasserom legger til rette for læring. Vi ser at det er sammenheng mellom de fem analyseenhetene og de fire egenskapsområdene, og vil derfor trekke frem egenskapsområdene der det passer.

Den første analyseenheten kalles *det sosiale rom* (Becher, 2018, s. 68). Det sosiale rom tar for seg hvordan klasserommet legger til rette for sosialt samarbeid. Det er viktig å huske at selv om klasseromsutformingen legger opp til samarbeid, er det ikke alltid læreren gjør det. Denne analyseenheten kan ses i sammenheng med sosiokulturell læringsteori, som vektlegger at barn lærer best når de aktivt deltar i et sosialt læringsfellesskap (Lillejord, 2013, s. 178). Derfor tenker vi at det vil være relevant å se hvordan klasserommet og læreren legger til rette for samarbeid i skriveopplæringen.

Den andre analyseenheten er *handlingens rom* (Becher, 2018, s. 73). Denne analyseenheten handler om hva de ulike verktøyene og materiellet innbyr til i klasserommet, altså hva som er

tilgjengelig av skrive støtte og skriveredskap, og om elevene har frihet til å ta det i bruk etter eget behov. Dette ser vi i sammenheng med det funksjonelle egenskapsområde, som handler om at rommet tydelig skal formidle hvem som skal bruke rommet, og hva rommet skal brukes til (Becher & Høyland, 2019, s. 75).

Den tredje analyseenheten, *det atferdsregulerende rom*, omfatter hvordan rommet medvirker til opprettholdelse av orden, disiplin og struktur (Becher, 2018, s. 77). Om vi ser den første analyseenheten *det sosiale rom* i sammenheng med denne, kan vi tenke oss at opprettholdelse av orden, disiplin og struktur kan begrense det sosiale samværet, og motsatt. Derfor bør læreren finne en balanse mellom dem, for å opprettholde orden, samtidig som elevene kan få oppleve et sosialt læringsfellesskap.

Den fjerde analyseenheten, *det betydningsbærende rom*, og den femte, *det stemte rom*, tar begge for seg de estetiske perspektivene som ligger implisitt i rommet (Becher, 2018, s. 80). Dette handler om hvordan rommet gir signaler om hva som skal foregå der. Dette ser vi i sammenheng med det sanselige egenskapsområdet, som innebærer hvordan sansene blir påvirket av klasserommet (Becher & Høyland, 2019, s. 77). At klasserommet tydelig formidler hvem som eier det, kan bidra til å skape en fellesskapsfølelse for klassen (Becher & Høyland, 2019, s. 76). For å skape følelse av tilhørighet kan man for eksempel stille ut elevenes tekster.

### **2.5.2.2 Språklig bevissthet og språkleker**

En av forutsetningene for å kunne lære seg å skrive og lese, er at man kan se språket utenfra (Høigård, 2013, s. 27). Det innebærer at man er bevisst på at språket finnes, og at man kan snakke om språket på lik linje med alt annet man kan snakke om. Det faglige begrepet på dette er metaspråklig bevissthet, og brukes ofte synonymt med språklig bevissthet. «Språklig bevissthet kan knyttes til både de fonologiske, morfologiske og syntaktiske faktorene i språket, alt etter om det er lydstruktur, setningsstruktur eller oppbygging av og bøyning av ord som står i fokus» (Høghaug, 2019).

Når det snakkes om språklig bevissthet i begynneropplæringen og i forbindelse med den første skrive- og leseopplæringen, dreier det seg gjerne om en bevissthet rundt de talespråklige segmentene som gir inngang til den alfabetiske koden (Hagtvet, 2004, s. 235). Dette innebærer først og fremst en bevissthet om språklydene (fonemer).



Fonologisk bevissthet vil si at man er bevisst på at ord består av stavelser og lyder, og at man kan snakke om disse (Høigård, 2013, s. 26-27). Fonologisk bevissthet regnes som en forutsetning for å lære skriftspråk som bygger på det alfabetiske prinsipp. Det alfabetiske prinsipp ses på som en kobling mellom talespråket og skriftspråket, og innebærer at hver bokstav (grafem) i prinsippet representerer en språklyd (fonem) i talespråket (Hagtvet, 2004, s. 235). Likevel er det alfabetiske prinsipp mer komplisert enn det, fordi fonem ikke er det samme som en bokstav (Høigård, 2019, s. 188). I det norske talespråket har vi flere fonemer enn vi har bokstaver i alfabetet, som for eksempel *kj*-lyden i *kjære*. Derfor er det viktig å skille mellom bokstavnavn og bokstavlyd når man snakker med barn i prosessen om å tilegne seg skriftspråket.

For å lære seg å skrive må barn forstå at muntlig språk består av språklyder, og at disse språklydene kan omgjøres til bokstaver (Høigård, 2019, s. 189). Barn bør også få eksperimentere med og utforske skrivingen og fonetisk analyse, hvor barnet selv lyderer ord sakte og deler det inn i fonem som kobles til grafem (Hagtvet, 2004, s. 235). Grunnen til det er at under selve skriveprosessen får barnet tid til å smake på språklydene før de skrives ned (Hagtvet, 2004, s. 266). Å smake på språklydene betyr at barna får muligheten til å kjenne etter hvor i munnen lyden dannes og hvordan den artikuleres. Barnas eksperimenterende staving er med på å gjøre dem fonembevisste, og lar dem erfare fonem-grafem koblingen som en bro mellom skriftspråket og talespråket.

Frost (2020, s. 51) understreker hvor viktig det er at elevene utvikler høy fonologisk bevissthet. Bakgrunnen for dette er at jo bedre fonologisk bevissthet en elev har, som for eksempel å kunne kjenne hvor i munnen fonemene (lydene) lages, jo bedre stilt er eleven til å analysere ordene som skrives, og til å knytte mening til skrevne ord. Elever med høy fonologisk bevissthet forstår derfor det alfabetiske prinsipp raskere enn elever med lavere fonem bevissthet. Elever med lav fonembevissthet har vanskeligheter med å etablere en funksjonell bokstavkunnskap (Frost, 2020, s. 51).

Som nevnt innledningsvis i kapittel 1 er det viktig at elevene får leke, utforske og eksperimentere med språket, samt utvikle kunnskap og begrepsapparat for å kunne beskrive de grammatiske sidene ved språket. For å arbeide systematisk med å rette elevenes fokus mot språket kan man ta i bruk språkleker. Et eksempel på slikt arbeid er *Språkleker* av Frost og Lønnegaard (1996), som fremlegger en grundig utviklet og systematisk progresjon for å lære

elevene å gradvis flytte fokus fra språkets innhold til språkets form (Frost, 2020, s. 65). Språklekene tar utgangspunkt i ulike detaljer ved talespråket, i stigende vanskelighetsgrad; *lytteleker, leker med rim, setninger og ord, stavelser, fremlyder og fonemer*.

Bakgrunnen for å starte det systematiske arbeidet med lytteleker er at barn skal bli i stand til å styre egen oppmerksomhet (Frost & Lønnegaard, 1995, s. 64). Det er viktig fordi å være språklig bevisst forutsetter at barn klarer å rette oppmerksomheten sin mot språkets form fremfor innholdet. *Rimeleker* kan være med å vekke barnets språklydsoppmerksomhet (Frost & Lønnegaard, 1995, s. 65). Mange barn vil beherske å rime allerede i barnehagen og ved skolestart. Likevel kan det være viktig å arbeide systematisk med rim og regler for at alle barna skal mestre det. Når barnet kan leke med rim, viser det at barnet har begynt å utvikle fonologisk bevisst. *Setninger og ord* baserer seg på aktiviteter hvor barna får se bokstaver og ord, uten at læreren fokuserer på detaljer og at barna skal lære seg å lese (Frost & Lønnegaard, 1995, s. 65). Målet med disse aktivitetene er å rette barnas oppmerksomhet mot språklyder, og gi dem en start for å begynne med å utforske språket på egenhånd. Språklekene med *stavelser* legger opp til at barna selv skal forsøke å dele opp ord i mindre enheter, dette kan for eksempel gjøres gjennom å klappe stavelser (Frost & Lønnegaard, 1995, s. 66). *Fremlyder* innebærer aktiviteter hvor barna skal lytte ut den første lyden i ord. Mens aktiviteter knyttet til fonemer handler om at elevene skal få arbeide fra ord til enkeltlyder (Frost & Lønnegaard, 1995, s. 67).

### **2.5.2.3 Bokstavkunnskap**

I tillegg til fonologisk bevissthet er automatisert og sikker bokstavkunnskap en viktig forutsetning for å mestre skriftspråket (Svanes, 2021, s. 38) Bokstavkunnskap defineres som det å kunne gjenkjenne og forme bokstavene, og å vite hvilke lyder de representerer.

Det er vanlig å skille mellom formell og funksjonell bokstavkunnskap (Frost, 2020, s. 51; Rygg, 2016). I Norge er det svært vanlig å starte med én bokstav i uka, ofte i et sakte tempo før elevene får bruke bokstavene i egen skriving (Bjørkvold, 2021, s. 93-94; Rygg, 2016). I dette arbeidet ligger fokuset på bokstavens form, lyd og navn. Denne tilnærmingen regnes som formell bokstavkunnskap, og er ifølge Frost (2020, s. 51) ikke i tråd med nyere forskning på barns skriftspråklæring.

Funksjonell bokstavkunnskap innebærer derimot at man har evnen til å ta bokstavene i bruk i skriving og lesing (Rygg, 2016). For at bokstavene ikke skal oppleves som meningsløse tegn,

er det viktig at bokstavene settes inn i meningsfulle skrive-og lesesammenhenger.

Kunnskapen om sammenhengen mellom språklyder og bokstaver i større grad kan bli funksjonell dersom den fra første stund, og allerede i førskolealder, blir tilegnet i en språklig sammenheng som er meningsfull for barna selv (Hagtvvet, 2004, s. 236). Når sammenhengen mellom språklyder og bokstaver læres i forbindelse med at barna lager ord med mening, for eksempel gjennom skriving, vil kunnskapen bli satt i en konstruerende kontekst, og vil dermed ikke virke abstrakt og meningsløs. Rygg (2016) foreslår derfor at man kan servere alle bokstavene på en gang.

Ifølge (Håland et al., 2022, s. 211) kan det å legge opp til en såkalt rask bokstavprogresjon gi muligheter for en god tilpasset opplæring for elever med både lav og høy bokstavkunnskap. En rask bokstavprogresjon innebærer å introdusere to til flere bokstaver i uka (Bjørkvold, 2021, s. 94). Fordelen med å introdusere bokstavene tidlig er at bokstavene blir repetert og brukt mange ganger (Håland et al., 2022, s. 211). Elevene som ser ut til å ha vanskeligheter med å knekke den alfabetiske koden ser ut til å dra nytte av denne tilnærmingen.

## 2.6 Skriving

For å kunne gi elevene en god skriveopplæring må man som lærer først og fremst vite hvilke komponenter som ligger bak skrivingen. Det finnes flere ulike forståelser og definisjoner på hva skriving er, og i det følgende vil vi derfor trekke frem det vi ser på som noen sentrale teoretiske perspektiver på skriving.

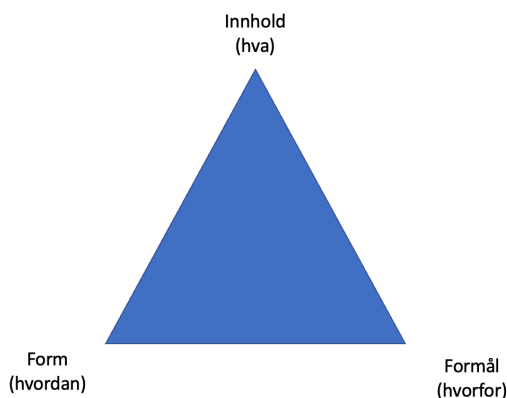
Skriving er ifølge Hagtvvet (2004, s. 276) en komplisert prosess som omfatter kommunikasjon, teknisk mestring og følelser. Videre forklarer hun at man forenklet kan beskrive *skrivning* gjennom to komponenter: en idéskapende (budskap) og en teknisk (innkoding) komponent. I tillegg til dette må det være en form for energi eller motivasjon som driver prosessen fremover. Skjematisk kan skriving beskrives gjennom formelen:

**Skriving = budskapsformidling x innkoding (x motivasjon)**

Budskapsformidling refererer til innholdet i det som skrives, i tillegg til at det innholdet skal formidles til en mottaker, mens innkodingen refererer til den tekniske delen av skrivingen (Johansen & Bjerke, 2020, s. 42; Svanes, 2021, s. 39). Innkodingen krever at man mestrer å lytte ut språklydene (fonem) og å skrive ned disse med tilhørende bokstaver (grafem). I den første skriveopplæringen handler innkoding også om bokstavforming, altså den fysiske,

praktiske formingen av bokstavene. Formelens siste komponent, motivasjon, kan knyttes til lysten til å skrive. Hagtvet (2004, s. 276) forklarer at motivasjon er satt i parentes fordi det alltid vil være mulig å skrive noe uten motivasjon, men understreker også at en tekst kan opptre meningsløs for den som skriver dersom motivasjon ikke er til stede.

For at elevene skal bli motiverte for skriving må det først og fremst skapes et behov for skriving (Svanes, 2021, s. 41). I tillegg må de forstå og erfare hvorfor de skal kunne skrive, og det vil derfor være viktig at elevene allerede tidlig i opplæringen får oppleve at man kan formidle noe gjennom skriving. I denne sammenhengen vil vi trekke inn skrivetrekanten som et annet teoretisk perspektiv som er viktig for skriving.



Figur 4: Skrivetrekanten

I likhet med skriveformelen er også dette en modell som består av tre komponenter: form, innhold og formål. Iversen og Otnes (2021, s. 17) hevder at bruksaspektet, skrivingens hvorfor (formål), ikke får oppmerksomheten den fortjener, og at mange tekster i skolen derfor blir skrevet uten et godt utviklet formål. De trekker frem at denne komponenten av skrivetrekanten har en avgjørende faktor for forståelsen av skriving.

Håland (2021, s. 47) forklarer at skrivetrekanten er et godt verktøy for planlegging av skriveoppgaver. Når lærere skal planlegge ulike skrivesituasjoner må de tenke gjennom hvordan elevene skal skape et innhold i tekstene som er tilpasset formålet (hva), hvordan undervisningen skal legge til rette for en formålstjenlig uttrykksmåte (hvordan), og klargjøring av formålet (hvorfor). Det at læreren tenker godt gjennom og definerer formålet

med skrivingen klart og tydelig for elevene, vil kunne bidra til å øke motivasjon for skrivingen.

### **2.6.1 Motivasjon for skriving**

Motivasjon ble drøftet kort i kapittel, 2.5 i sammenheng med skriveformelen og skrivetrekanten. Det er som nevnt mulig å skrive uten motivasjon, men motivasjon er en viktig faktor for at skrivingen skal oppleves meningsfull (Hagtvet, 2004, s. 276). Motivasjon benevnes som drivkraften bak all læring (Meld. St. 22, 2011-2012, s. 13). Det er fordi motivasjon er helt avgjørende for innsatsen elevene legger ned, og læringsutbyttet de får. Klemp et al. (2016, s. 102) trekker frem at motiverte og engasjerte elever er mer utholdende i utfordrende oppgaver. Til tross for dette viser studier at elevenes motivasjon synker ved alderen (Meld. St. 22, 2011-2012, s. 13; Ryan & Deci, 2017, s. 356). For å forebygge en slik negativ utvikling i elevenes motivasjon, anser vi det som viktig å ta vare på elevenes naturlige motivasjon fra første skoledag.

I kapittel 2.5 påpekte vi hvor viktig motivasjon er i skriving, og hvordan skrivetrekanten kan motivere elever til skriving ved å ta vare på alle tre kantene i skriveformelen i skriveprosjektet. Vi trakk frem at læreren må skape et behov for skriving, og bevisstgjøre elevene på formålet med skriving for å fremme motivasjon. Videre i kapittelet vil vi se nærmere på hvordan læreren kan ta vare på elevenes naturlige indre motivasjon i skriveprosjekter.

Man kan dele motivasjon inn i to kategorier: indre og ytre motivasjon. Indre motivasjon vil si at læringsatferden utføres fordi lærestoffet oppleves som interessant og at arbeidet gir glede og tilfredsstillelse (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 66-67). Når elevene er indre motivert, vil de ha det beste læringsresultatet. I motsetning vil ytre motivasjon si at elevene utfører arbeidet for å oppnå en belønning eller for å unngå straff.

For å skape motivasjon til å skrive er det viktig at læreren tar vare på elevenes indre motivasjon. Selvbestemmelsesteorien, av Ryan og Deci (2017), presenterer tre grunnleggende behov som vi tenker lærere bør tilfredsstille i undervisning og oppgaver, for at elevene skal bli indre motivert. De tre behovene er *selvbestemmelse*, *kompetanse* og *tilhørighet*.

Selvbestemmelse innebærer at elevene ønsker å føle eierskap over egne handlinger. De ønsker å ha muligheten til å være med å bestemme og ta valg knyttet til oppgavene de får tildelt

(Ryan & Deci, 2017). Selvbestemmelse handler derfor om å legge til rette for elevmedvirkning i skriveprosjekter og andre oppgaver.

Det andre grunnleggende behovet er kompetanse, som innebærer at elevene skal få oppleve muligheter og støtte i oppgaven. Det vil si at de bruker kunnskapen de innehar, samtidig som de får muligheten til å videreutvikle egne evner (Ryan & Deci, 2017). Sett i sammenheng med behov for kompetanse, kan man se Bandura (1977, s. 79) sin teori om mestringsforventning som foreslår at elevenes motivasjon varierer ut ifra deres forventninger til presentasjonen. Etersom elever blir motiverte av å mestre er tilpasset opplæring et viktig element for å skape motivasjon. Læreren må gi oppgaver innenfor elevens proksimale utviklingssone. Skaalvik og Skaalvik (2015, s. 17-18) peker på at det er ekstra viktig at elevene opplever positive mestringserfaringer tidlig i læringsprosesser. Derfor blir det viktig å legge til rette for at elevene får starte på et passende nivå, og at man går fram i et tempo som passer den enkelte elev.

Det siste grunnleggende behovet for indre motivasjon er å føle tilhørighet (Ryan & Deci, 2017). For å legge til rette for at elevene kan føle tilhørighet er det viktig at eleven får oppleve tillit, respekt og annerkjennelse fra medelever og lærerne. Det innebærer at eleven må få oppleve å bli sett, hørt og verdsatt under skriveprosjektene.

Avslutningsvis vil vi påpeke at indre motivasjon må ses i sammenheng med formålskomponenten i skrivetrekanten og lek. For å motivere elevene påpeker Solheim (2011, s. 45) at man bør løfte frem skrivningens generelle formål og kommunikasjonsaspekt, men også formålet og meningen med den spesifikke oppgaven. Ved å løfte frem formålet kan elevene bli indre motivert. I tillegg forstår vi at elevene kan bli indre motivert dersom skriveoppgaven inkluderer elementer fra lekens verden. På bakgrunn av at lek er barns naturlige læringsform (Hogsnes, 2019, s. 96).

## **2.6.2 Stillasbygging i skriveundervisningen**

I undervisningssammenheng kan man skille mellom stillasbygging på makronivå og mikronivå (Håland, 2021, s. 49). Stillasbygging på makronivå kan knyttes til organiseringsmåter, undervisningsformer og oppgavetyper, mens stillasbygging på mikronivå handler om den individuelle interaksjonen mellom lærer og elev i undervisningssituasjonen. Det kan for eksempel være at læreren modellerer hvordan hen lytter ut lydene i et ord

(Håland, 2021, s. 49; Håland et al., 2022, s. 211-213). Vi tenker at disse begrepene også kan ses i sammenheng med en vid eller smal forståelse av tilpasset opplæring som vi presenterte under kapittel 2.4. Stillasbygging kan som nevnt i kapittel 2.3 knyttes til Vygotskijs teori om den proksimale utviklingssonen, og i sammenheng med skriveundervisningen kan stillasbygging derfor ses på som en metafor for den hjelpen og veiledningen de voksne og eventuelt medelever gir (Wood et al., 1976). Det finnes flere grep læreren kan gjøre for å støtte elevene i deres skriving, og i det følgende vil vi presentere *modellering, skriverammer* og *å iscenesette skrivesituasjoner*.

Modellering handler om å vise hvordan noe kan gjøres, at man tar elevene med på tankeprosessen og viser hvordan man tenker (Håland, 2021, s. 54). Når læreren modellerer på tavla kan elevene lære ulike aspekter ved skrivingen, som for eksempel bruk av mellomrom og hvordan skrive riktig vei. I den første skrive- og leseopplæringen er det spesielt viktig at lærerne viser fonetisk analyse for elevene underveis i modelleringen.

En annen måte å drive stillasbygging på er bruk av skriverammer. Ifølge Håland (2021, s. 149-150) kan skriverammer forstås som både startsetninger eller grafiske rammer som skal hjelpe elevene i deres skriving. Skriverammene skal bidra til å gi elevene et bilde av hvordan en ferdig tekst kan se ut, og kan dermed fungere som et verktøy for å planlegge og strukturere egen tekst. Det er likevel viktig å huske på at skriverammene ikke må forstås som skjematiske utfyllingsoppgaver. Vi tenker derfor at et viktig poeng når det kommer til skriverammer, blir å tenke at rammene er dynamiske og at de derfor kan både endres og skiftes ut. I forbindelse med setningsstartere kan det blant annet være lurt å variere med ulike måter å starte en setning på, særlig på lavere trinn, da de ofte har en «og så»- strategi (Håland, 2021, s. 150). Ifølge Kvistad og Smemo (2015, s. 221) er deres erfaring at elevene er svært lojale overfor skriveoppdragene de får. Et annet viktig poeng er derfor at skriverammer kan føre til at elevene blir styrt av oppdraget de får i oppgaven, og en ulempe ved dette kan være at de sterke skriverne ikke får tilstrekkelig utfordring eller rom nok til å utfolde seg selv kreativt i sin skriving. For enkelte elever kan nok skriverammene dermed oppleves begrensende for deres skriveutvikling.

Å iscenesette skrivesituasjoner innebærer å plassere skrivingen i en kontekst hvor elevene blir bedt om å skrive, at de vet hvem de skal opptre som og hvem som skal være mottakeren av det de skriver (Håland, 2021, s. 87). Iscenesettelse av skrivesituasjoner vil ha betydning for

elevenes utbytte og engasjement i tekstskrivingen (Håland et al., 2022, s. 223). Håland (2021) peker på at de yngste elevene kan være mottakerbevisste, og viser til at barn tidlig begynner å skrive for å uttrykke seg til en bestemt mottaker i hverdagssituasjoner gjennom for eksempel handleliste, ønskeliste o.l.

## 2.7 Å skrive seg til lesing

Som nevnt i kapittel 1 handler *å skrive seg til lesing* om å tilegne seg skriftspråket gjennom tidlige skriveforsøk og utforsking (Hagtvat, 2004, s. 266). Korsgaard et al. (2011, s. 24) tar utgangspunkt i mye av Clay's forskning, som påpeker at det er viktig at lærerne bygger videre på elevenes erfaringer og kunnskap med skriftspråket. Myran og Håland (2018, s. 51) hevder at man gjør gjennom å tilrettelegge for at elevene får skrive allerede fra første skoledag. Vi forstår det slik at *å skrive seg til lesing* er en metode som kan ses i sammenheng med forskningstradisjonen literacy, som ble utdypet i kapittel 2.5. Videre i dette kapittelet vil vi først trekke frem fem fordeler ved å bruke metoden *å skrive seg til lesing*. Avslutningsvis beskriver vi tre skriveroller som er interessant å se i sammenheng med den første lese- og skriveopplæringen.

Skriving er for det første nært knyttet til barnets *jeg*. Det innebærer at skrivingen tar utgangspunkt i barnets ideer, følelser og tanker, som gjør at barnet kan skrive om det de selv ønsker å skrive om, og som de er interessert i (Hagtvat, 2004, s. 266-267). Barn er naturlig selvpoptatte, og det kan derfor oppleves som meningsfullt å få skrive det eleven selv ønsker. Når barnet er forfatter av egen tekst, bestemmer barnet selv hvilke ord og bokstaver som skal brukes.

Den andre fordelen handler om at skriving er en langsommere prosess enn lesing (Hagtvat, 2004, s. 266). Det gjør at elevenes oppmerksomhet blir rettet mot detaljene i skriften, slik at elevene får tid til å smake på de fonologiske lydene i språket, samtidig som eleven har tid til å koble fonemet til det tilhørende grafemet (Clay, 1998, s. 137; Hagtvat, 2004, s. 266).

Gjennom skrivingen vil elevene oppleve at hvert symbol er meningsbærende, og at bokstavene representerer lyder i talespråket vårt. For å kunne skrive ordene som eleven kan si, må de som nevnt i kapittel 2.5.2.2 foreta en fonetisk analyse (Elbow, 2004; Korsgaard et al., 2011, s. 19). I motsetning til dette baserer lesing seg på at elevene skal trekke lydene sammen i det skrevne ordet, noe som gjør at eleven kun kan lese ord med kjente bokstaver, eller ord de har lært å gjenkjenne. Ved å ta i bruk metoden *å skrive seg til lesing* hvor fokuset er rettet mot



at elevene får utforske med bokstaver, vil de utvikle fonologisk bevissthet i arbeidet med fonem-grafem koblingen (Høigård, 2019, s. 193). Det gjør at elevene vil lære bokstavene raskere etter de har knekt den alfabetiske koden (Frost, 2020; Rygg, 2016).

En tredje fordel er at skriveprosessen er multisensorisk, og elevene er derfor aktive både kognitivt, språklig, motorisk og emosjonelt i skrivingen (Clay, 1998, s. 139; Hagtvvet, 2004, s. 266). Elevene er mer aktive i skriveprosessen enn de er i leseprosessen (Elbow, 2004). Dette kan forklares med at eleven arbeider aktivt for å koble fonem-grafem sammen under skriveprosessen. Samtidig må eleven huske formålet med skrivingen, og gjerne være bevisst på å skrive til en tenkt mottaker. Det resulterer i at elevene ofte er mer påkoblet og aktive i skriving (Elbow, 2004).

Videre ser vi at skriving ofte har et sosialt formål. Gjennom tidlige skriveforsøk legges det til rette for at elevene får oppleve og erfare skrivingens kommunikative aspekt (Hagtvvet, 2004, s. 266). Da vil elevene forstå at en tekst brukes for å formidle noe. På denne måten utvikler elevene en begynnende tekstkompetanse, og vil søke etter mening i det de selv leser på et senere tidspunkt (Korsgaard et al., 2011, s. 20).

Den siste fordelen vi vil trekke frem er at *å skrive seg til lesing* kan fremme motivasjon (Korsgaard et al., 2011, s. 20). Med bakgrunn i at skriving styres av elevens egen skriveutvikling og elevens *jeg*, skjer skriveutviklingen i elevens eget tempo. Eleven kan derfor oppleve mestring fordi skrivingen er innenfor deres interesser og proksimale utviklingszone. Mestring fører til motivasjon, og vi vet at motivasjon er drivkraften bak innsatsen for å lære (Meld. St. 22, 2011-2012, s. 13). Det at eleven er aktiv i skriveprosessen og skriver for å formidle noe, kan også bidra til å skape motivasjon. Dette bekreftes gjennom forskning som viser at jo mer elevene får mulighet til å skrive, jo mer ønsker de selv å skrive (Elbow, 2004). Sett i sammenheng med tendensen med en synkende motivasjon blant elevene, som nevnt i kapittel 2.6.1, er det viktig å forebygge en slik negativ utvikling i elevmotivasjonen. Dette tenker vi kan gjøres ved å ta i bruk metoden *å skrive seg til lesing* fordi den kan bidra til å ta vare på elevenes naturlige motivasjon fra første skoledag.

Sett i lys av de fem fordelene som er trukket frem, ser vi at skriving kan være en enklere tilnærming til skriftspråket enn lesing. Som nevnt i kapittel 2.5.1 henger skrive- og leseutviklingen tett sammen, og slik kan elevenes tidlige utforsking med skriving styrke elevens lesekompetanse. Det gjør at eleven lettere kan trekke sammen flere ord når lesing står

i fokus. Dersom elevene får nok tid til egenskriving under den første skrive- og leseopplæringen, utvikler de også andre aspekter rundt literacy (Håland, 2019). Samtidig får elevene muligheten til å identifisere seg, og utvikle seg som skrivere. En slik tilnærming forutsetter at lærerne hele tiden må være i nærheten av elevene, slik at de får støtte og veiledning når de selv har behov for det (Frost, 2020, s. 67).

I sammenheng med å skrive seg til lesing kan det være interessant å se på ulike skriveroller. Nilsen (2005, s. 86-88) beskriver tre ulike skriveroller som elevene bør få erfare for at skriveopplæringen skal være helhetlig. De tre skriverollene er: *øveskriveren*, *språkforskeren* og *forfatteren*.

Når elevene får rollen som øveskriver er formålet å øve på å skrive (Johansen & Bjerke, 2020, s. 25). I denne rollen trener elevene på de tekniske og formelle sidene av skrivingen. Det kan være å øve på skriveretning, bokstavformer, tegnsetting, rettskriving og setningsoppbygging. Denne rollen kan ses i sammenheng med en syntetisk skriveopplæring hvor tanken er at elevene kun kan bruke bokstavene som allerede er gjennomgått, ofte i form av å skrive av noe som er skrevet fra før (Nilsen, 2005, s. 88). Dersom man legger opp til en syntetisk skriveopplæring, vil elevene over en lengre periode kun få erfare denne skriverollen.

Når elevene blir tildelt rollen som språkforsker får de mulighet til å utforske og eksperimentere med bokstavene og lydene (Nilsen, 2005, s. 86). Språkforskerrollen ser vi i sammenheng med det å *skrive seg til lesing*, fordi det som skrives viktigere enn at skriften er ortografisk eller grammatisk korrekt (Johansen & Bjerke, 2020, s. 26). Chomsky (1982, sitert i Nilsen, 2005, s. 87) påpeker at så fort elevene lærer å kjenne igjen bokstavene og hvilke lyder de representerer bør elevene få muligheten til å utforske med bokstaver og lyder i egen skriving.

Den siste skriverollen er forfatteren. I denne rollen har eleven noe viktig å fortelle, derfor innebærer denne rollen at elevene får lov å formidle og fortelle i en tekst (Johansen & Bjerke, 2020, s. 26; Nilsen, 2005). Her står budskapsformidlingen i fokus, og elevene trenger ikke å ta hensyn til formelle krav om hva som er riktig. Innenfor denne rollen er derfor funksjonen å kommunisere med andre, og oppdage at skrift brukes som kommunikasjon.

## 2.8 Oppdagende skriving

Vi forstår oppdagende skriving som en metode man kan støtte seg til i forbindelse med å skulle legge til rette for at elevene kan *skrive seg til lesing*. Metoden gir noen konkrete tips, som blant annet å la elevene bruke bokstavsangen og en bokstavstrimmel som hjelpemiddel til å finne rett grafem til fonemet under skriveprosessen. Korsgaard et al. (2011, s. 35-38) har utviklet en stegvis modell for oppdagende skriving. Stegene er illustrert i figur 3, og vil presenteres nedenfor:



Figur 5: Stegene i oppdagende skriving (Korsgaard et al., 2011, s. 35-38)

Det første steget innebærer å gi klassen en **felles opplevelse** som setter skrivingen inn i en situasjon som er kjent for dem (Korsgaard et al., 2011). Skriveoppgaven tar dermed utgangspunkt i felles erfaringer slik at alle barna har noe konkret å skrive om, samtidig som det gir pedagoger og andre voksne en bedre mulighet til å støtte elevene underveis i skrivingen.

I **samtalen** stilles det spørsmål om opplevelsen for å sette i gang elevenes indre billedanning og for å språkliggjøre opplevelsen (Korsgaard et al., 2011). Samtalen er en viktig støtte for at elevene skal komme i gang med skrivingen.

I begynnelsen bør det gjennomføres **modellering** slik at barna får en idé om hva det vil si å lage for eksempel en tegneserie (Korsgaard et al., 2011). De skal vite at det skal lages tegninger fra opplevelsen og at det skal skrives om den i feltet under. Ofte vil flere av barna

kopiere den voksnes eksempel, men det går som regel over etter hvert. Denne fasen kan ses i sammenheng med modelltekst som stillasbygging, der barnet får støtte i en modell.

**Tegne og skrive** er fasen hvor barna går i gang med arbeidet (Korsgaard et al., 2011). Her bruker barna lydene fra bokstavnavnene eller de skriver med hemmelig skrift. Dersom barna spør hvordan et ord skrives kan man svare at de må prøve å lytte til ordet og skrive lydene de kan høre, og bruke de bokstavene de kan. Det er spesielt viktig at man i denne fasen tar tekstene som blir skrevet på alvor, og at de betraktes som en tekst uansett hvordan den er skrevet.

Etter at barna har tegnet og skrevet ferdig tegneserien sin **oversetter og veileder** den voksne (Korsgaard et al., 2011). Barna leser teksten opp for den voksne, som oversetter teksten til «voksenskrift» mens barnet ser på. «Voksenskriften» skal skrives tydelig under barnets tekst, og det skal helst skje for hvert bilde slik at ikke teksten blir glemt. Det er viktig at denne oversettelsen ikke betraktes som en korrigerende for at barna skal se hvordan det skrives korrekt, men heller at de skal følge med og se at den voksne staver på en annen måte og dermed blir nysgjerrige på skriften.

**Publisering** er den siste og avsluttende fasen i skriveforløpet (Korsgaard et al., 2011). I denne fasen skal barna «lese» tekstene sine høyt for de andre, før tekstene henges opp slik at alle kan se dem. Dette gjøres fordi det er viktig at barna får anerkjennelse og bekreftelse på at skriving har en kommunikativ funksjon, ved at de blir delt med og lest av andre.

I tillegg til å presentere en stegvis modell for oppdagende skriving, beskriver også Korsgaard et al. (2011, s. 44-45) den voksnes rolle, og understreker at enkelte barn av ulike grunner vil ha mer behov for veiledning enn andre. Den voksne kan være til hjelp for barn som har problemer med skriftens lydprinsipp, og kan for eksempel lydere og finne bokstaver uten å nødvendigvis gi det korrekte svaret. Det er også viktig at pedagogen og andre voksne støtter opp under strategiene det enkelte barn bruker og anerkjenner forsøkene de gjør på å skrive, og at de er bevisste på når man skal rette på elevenes feil ved staving, selv om det ikke stemmer overens med konvensjonell rettskriving. Likevel påpeker Frost (2020, s. 37-38) at forskning viser at å korrigere på elevenes feil ved staving har en positiv effekt hos elever som har kommet et stykke i skrive- og leseutviklingen. For elever som er tidlig i sin skrive- og leseutvikling er det mer effektivt at lærer veileder i prosessen og støtter strategibruken.

Læreren må derfor tenke gjennom hvordan de møter elevenes feil ved staving (Frost, 2020, s. 37-18).

De barna som har problemer med å oppdage det alfabetiske prinsipp vil trenge ekstra oppfølging og veiledning, som for eksempel å sette inn leker og aktiviteter som skal bidra til å støtte barnet i å forstå sammenhengen mellom lyd og bokstav. Dette kan være aktiviteter som hele klassen har utbytte av, eller man kan samle de som trenger det i en mindre gruppe. I tillegg er det viktig at de voksne lar barna styre hvilke lyder de hører, og at man ikke presser barna til å skulle høre flere lyder enn de er klare for.

Korsgaard et al. (2011, s. 41-44) presenterer også seks strategier som barn kan ta i bruk i skriveprosessen, og poengterer at det er viktig at alle strategiene aksepteres. Videre vil vi trekke frem de strategiene som er mest sentral i forbindelse med vår oppgave.

Den primære strategien barna bruker er *bokstavlyd* og *bokstavnavn*. Denne strategien innebærer at barna sier ordet langsomt og gjøre en fonetisk analyse for å finne ut hvilken bokstav som hører til lyden. Det er vanlig at barna bruker bokstavnavnet, og da spesielt vokallydene i konsonantnavn, som utgangspunkt. Det vil derfor ikke være uvanlig at barna staver ordet *håpe* som *HP*. Et annet viktig hjelpemiddel er *bokstavstrimmelen* og *bokstavsangen*. Disse hjelpemidlene kan benyttes dersom barna skulle komme frem til en lyd som de ikke umiddelbart klarer å koble til en kjent bokstav. Etter å ha identifisert hvilken bokstav lyden kan representere, kan de synge bokstavsangen i kombinasjon med å peke på bokstav for bokstav på bokstavstrimmelen. En annen viktig strategi er *kamerathjelp*, altså at barna kan be hverandre om hjelp. Det kan enten være at barna diskuterer seg frem til bokstavene i felleskap eller at man *får* bokstaven fra en annen. Det kan også rett og slett være at barn skriver direkte av den man sitter ved siden av, og det er viktig at dette ses på som en faktisk strategi og ikke som juks.

### 3 Metode

Hensikten med dette kapittelet er å redegjøre for studiens forskningsdesign og hvilke metoder vi har valgt for å svare på vår problemstilling: *Hvordan kan lærere legge til rette for at elevene kan skrive seg til lesing fra første skoledag?* Som nevnt tidligere har formålet med denne masteroppgaven vært å få innsikt i undervisningspraksis og erfaringer i forbindelse med å skrive seg til lesing. For å kunne belyse studiens formål fant vi det hensiktsmessig å gå i dybden på dette temaet hos lærere som har drevet med denne metoden over flere år, og som derfor kan dele sine erfaringer med dette. Vi har dermed valgt å ta i bruk casestudie som overordnet metodologi. Datamaterialet har vi samlet inn gjennom observasjon, uformelle samtaler og intervju. Videre vil vi beskrive arbeidet vårt med å redegjøre for begrunnelse for valg av tilnærming til forskningsfeltet og forskningens design, og deretter gi en beskrivelse av og begrunnelse for datainnsamlingsmetodene vi har benyttet oss av i forskningsprosessen. Til slutt vil vi redegjøre for hvordan vi har gått frem i analysen av datamaterialet, studiens forskningsetiske hensyn, samt diskutere studiens gyldighet og pålitelighet.

#### 3.1 Kvalitativ tilnærming

I tråd med studiens formål og problemstilling har vi valgt å ha en kvalitativ tilnærming til feltet. Postholm og Jacobsen (2018, s. 113) beskriver kvalitative datainnsamlingsmetoder som metoder for «å beskrive og forstå menneskers handlinger og meningsskaping i deres naturlige kontekst». Videre beskriver Thagaard (2018, s. 15) at man gjennom kvalitative metoder søker en forståelse av sosiale fenomener, enten ved nær kontakt med deltakerne i felten gjennom intervju eller observasjon. Med bakgrunn i at formålet med vårt forskningsprosjekt har vært å få en dypere forståelse av undervisningsmetoden *å skrive seg til lesing*, og hvilke erfaringer informantene har gjort seg, ble en kvalitativ tilnærming til feltet et naturlig valg for oss da dette formålet krever nær kontakt med feltet.

Kvalitativ forskning bærer preg av fleksibilitet og lite forhåndsstruktur, noe som gjør at man gjennom en slik tilnærming kan tilpasse studien underveis ut ifra hvilken informasjon som kommer frem (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 17). Denne fleksibiliteten har vært viktig for oss fordi den ville gi oss mulighet til å få frem data som vi ikke hadde sett for oss på forhånd, samt at perspektivet til informantene kunne bidra til å styre utviklingen av hvilken kunnskap som kommer frem. Vårt forskningsprosjekt kan derfor sies å bygge på et

sosialkonstruktivistisk kunnskapssyn. Dette innebærer ifølge (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 49-50) at man som forskere gjengir sin egen oppfatning av virkeligheten, og at kunnskapen om virkeligheten stadig utvikles gjennom kontinuerlig dialog og interaksjon med andre. I dette tilfellet har vi som forskere utviklet kunnskap om virkeligheten gjennom det tette samarbeidet mellom oss og informantene.

## **3.2 Forskningsdesign**

Innen kvalitativ forskning kan man ta i bruk ulike tilnærminger i møte med det man skal studere (Cohen et al., 2018, s. 287). I vårt tilfelle har vi valgt å forske på undervisningspraksisen til to lærere i en klasse, og forskningsdesignet vårt kan derfor sies å være en casestudie. Postholm og Jacobsen (2018, s. 113) beskriver casestudier som noe som tar for seg et spesifikt tilfelle, men som likevel prøver å illustrere et generelt prinsipp. Et annet kjennetegn ved casestudier er at man innhenter mye informasjon fra få enheter over en kortere eller lengre periode, gjennom en omfattende og detaljert datainnsamling (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 110).

En casestudie gjør at forskeren kommer tett innpå fenomenet som forskes (Cohen et al., 2018, s. 378-379). En fordel ved case studier er derfor at studien er nært knyttet til praksis og man får god innsikt i situasjonen. Det gjør at casestudier ofte er lettere å forstå og at resultatene fra studien lettere kan tas i bruk i egen praksis. Nærheten mellom casen og forskeren gjør at forskeren får mulighet til å fange opp elementer som ellers kunne forsvunnet i et større datamateriale. Likevel påvirker denne nærheten til at resultatene ofte ikke er generaliserbare, og at de er vanskelige å etterprøve. Denne nærheten gjør også at forskeren kan påvirke datamaterialet gjennom bias eller selektivt utvalg.

## **3.3 Metode for datainnsamling**

Som nevnt tidligere har vi i denne casestudien kombinert observasjon, uformelle samtaler og intervju. Når forskere anvender flere datainnsamlingsmetoder innenfor samme tilnærming kalles det ifølge Gleiss og Sæther (2021, s. 203) for metodetriangulering. En slik kombinasjon har som formål å sikre kvaliteten på datamaterialet, da de ulike metodene er med på å utfylle hverandre, og kan videre skape en mer helhetlig forståelse av det som undersøkes. Dette vil vi redegjøre for ytterligere nedenfor.

### 3.3.1 Utvalg og casebeskrivelse

Ettersom at vi i vår problemstilling ønsket å undersøke et spesifikt tilfelle av undervisningspraksis, ble det nødvendig for oss å gjøre et strategisk utvalg. Hensikten med et strategisk utvalg er å finne informanter som har egenskaper og kvalifikasjoner som kan bidra til å besvare studiens forskningsspørsmål (Gleiss & Sæther, 2021, s. 39). I vår studie søkte vi informanter med et visst sett kvalifikasjoner, at de var lærere som jobbet med *å skrive seg til lesing* og at de hadde gjort dette over lengre tid. Vi visste av erfaring vi har fått gjennom blant annet praksis og vikarjobb at de fleste av skolene som vi, av praktiske årsaker, kunne tatt kontakt med benytter seg av en formell skriveopplæring med satte bokstavprogram i den første skrive- og leseopplæringen. Vi tok kontakt med to lærere vi visste om på forhånd, som arbeider med det «å skrive seg til lesing», i tillegg til at de har holdt på med det over flere år, slik at de har opparbeidet seg erfaringer. Vi tok derfor direkte kontakt med dem på e-post for å høre om det kunne være interessant for dem å delta i vårt prosjekt. Antall informanter man trenger i en studie avhenger, ifølge Kvale og Brinkmann (2009, s. 129), av formålet med undersøkelsen. På bakgrunn av studiens varighet, samt at vårt formål med studien var å gå i dybden på informantenes erfaringer, anså vi det som tilstrekkelig med kun disse to.

Vi vil nå gi en kort beskrivelse av de utvalgte informantene som fungerer som vår case. Informantene har utdanning som praktisk estetisk faglærer og barnehagelærer med videreutdanning i grunnleggende lese-, skrive- og matematikkopplæring. De har jobbet som lærere i forholdsvis tolv og seks år, og har hatt et tett samarbeid de siste fire årene. For tiden samarbeider de om skrive- og leseopplæringen i en 1. klasse på 25 elever med et stort språklig mangfold. De startet med tilnærmingen *å skrive seg til lesing* etter å ha blitt presentert for den gjennom deltakelse i et utviklingsnettverk i regi av et universitet. Da begynte de smått å utforske denne tilnærmingen, med inspirasjon fra metoden oppdagende skriving. På dette tidspunktet benyttet de seg av en blanding av formell og funksjonell skriveopplæring. Etter de opparbeidet seg gode erfaringer byttet de over til å fokusere mer på den funksjonelle skriveopplæringen og å skrive seg til lesing.

### 3.3.2 Observasjon

Første runde med observasjon ble gjort i månedsskiftet oktober/november, og vi valgte å være i felt over tre dager. Dette valget baserte seg blant annet på at vi ønsket at det skulle oppleves mest mulig naturlig at vi var i klasserommet, og så derfor på det som en fordel at vi ble litt



kjent med både lærerne og barna i klassen før neste runde med observasjon. Denne runden med observasjon kan derfor sies å ha vært en ustrukturert form for observasjon, da vi på dette tidspunktet ikke hadde satt et avgrenset fokus for observasjonen. Ifølge Gleiss og Sæther (2021, s. 104) er en ustrukturert form for observasjon egnet for utforskende tilnærming, hvor man ønsker å starte med et åpent blikk for så å avgrense fokuset etter hvert. Målet med observasjonen var å bli bedre kjent med undervisningspraksisen til informantene, slik at vi kunne få idéer til hva vi kunne velge å ha ekstra fokus på til neste gang. Ettersom at vi ikke hadde et gitt fokus med denne observasjonen skrev vi ikke utdypende notater om hva vi hadde sett. Dette ble først gjort i forbindelse med planlegging av fokus til neste observasjon. Da ble det tydelig at vi kunne se mer på hvordan lærerne støttet elevene underveis i skrivingen.

Når man skal observere kan man opptre i ulike observatørroller (Dalland et al., 2021, s. 137). Rollene skiller seg fra hverandre ut fra hvor deltakende man er i situasjonene som skal observeres. I utgangspunktet hadde vi planlagt å gjøre observasjoner gjennom en ikke-deltakende rolle, som vil si at man har observasjon som sin primære oppgave og ikke deltar i undervisningen. Også Bjørndal (2017, s. 33) skiller mellom ulike former for observasjon, og en ikke deltakende rolle kan sammenlignes med det han kaller for observasjon av første orden. En slik form for observasjon bidrar til å sikre høy kvalitet i observasjonene fordi observatøren ikke trenger å fokusere på andre oppgaver. Etter den første runden med observasjon konkluderte vi med at dette kunne bli vanskelig, da vi i denne runden deltok en del i å hjelpe elevene fordi de ofte spurte oss om hjelp. Vi hadde i utgangspunktet tenkt å tydeliggjøre det for elevene at vi skulle observere og at de ikke måtte ta kontakt med oss under observasjonen, men vi landet også på at det å sitte sammen med elevene mens de skrev kunne bidra til gode data for hvordan elevene arbeidet med metoden som lærerne bruker.

I planleggingen av neste runde med observasjon ble vi raskt enige om at vår rolle ikke kunne være slik vi hadde sett for oss, og vi landet dermed på å kombinere en ikke-deltakende og deltakende rolle. Dette gjorde vi i hovedsak ved at en av oss ikke skulle blande seg inn i det hele tatt, mens den andre kunne gå litt rundt og hjelpe/snakke med elevene. På denne måten fikk vi sikret mest mulig data fra ulike settinger i klasserommet.

Andre runde med observasjoner ble gjennomført andre uken i desember og vi var i felt over to dager. Som nevnt hadde vi satt lærernes stillasbygging rundt elevenes skriving som fokus for denne observasjonen. For å kunne observere mest mulig av situasjoner som utspilte seg,

valgte vi å plassere oss ulike steder i klasserommet, samt at den ene av oss plasserte seg sammen med noen av elevene etter hvert som de skulle begynne skriveoppgaven. I forkant hadde vi også satt opp et forslag på hvordan vi kunne strukturere observasjonene våre. Skjemaet ble utformet med tre kolonner hvor vi kunne skrive inn tidspunkt, hva som skjedde og legge stikkord til observasjonene i forbindelse med teori som vi tenkte kunne passe til observasjonen, eventuelt ting vi ønsket å spørre om i etterkant. Den første dagen gikk vi gjennom de individuelle notatene våre sammen, og sammenfattet deretter ned utfyllende observasjoner på kvelden, og på dag to ble det skrevet ned rett etter skriveøkten. Gleiss og Sæther (2021, s. 116) anbefaler å renskrive og fylle ut notatene fra observasjonen så fort som mulig etter observasjonen fordi man vil ikke huske hele situasjonen lenge.

### **3.3.3 Uformelle samtaler**

I løpet av de to periodene vi var på datainnsamling har vi også hatt uformelle samtaler med informantene, både i form av spørsmål på bakgrunn av det vi hadde sett eller ting vi generelt var nysgjerrige på. Uformelle samtaler er ofte kortere og mindre planlagt enn intervjuer (Gleiss & Sæther, 2021, s. 101). Et eksempel på en uformell samtale kan være at vi selv opplevde det som vanskelig å vite når eller om man skulle rette på elevene dersom de hadde lydert feil, og det ble derfor naturlig å spørre hvordan de ville gjort dette. Samtalene ble ikke tatt opp med diktafon da de skjedde spontant når det var rom for det i f.eks. pauser, men vi skrev raskt ned stikkord i etterkant, som vi også samskrev utdypende etter hvert. Flere av disse samtalene har vært med på å danne grunnlaget for spørsmålene i intervjuet.

### **3.3.4 Intervju**

I tillegg til å observere hva lærerne gjorde i sin undervisningspraksis, ønsket vi å få innsikt i deres tanker, erfaringer og perspektiv på det å skrive seg til lesing i den første skrive- og leseopplæringen. På bakgrunn av dette så vi på intervju som en hensiktsmessig metode for å kunne svare på forskningsspørsmålet. Formålet med intervju er å få fylldig og omfattende informasjon om hvordan mennesker opplever sin situasjon, samtidig som det kan gi grunnlag for å få innsikt i personers erfaringer, tanker og følelser (Gleiss & Sæther, 2021, s. 78; Thagaard, 2018, s. 89).

I kvalitative intervju er det å ha en delvis strukturert tilnærming den mest brukte fremgangsmåten (Thagaard, 2018, s. 91). Dette er hensiktsmessig fordi spørsmålene vi som

forskere ønsker å få svar på i hovedsak er bestemt på forhånd, samtidig som det gis mulighet for at rekkefølgen kan endres på underveis (Gleiss & Sæther, 2021, s. 80). På denne måten sikrer man å komme innom alle spørsmålene samtidig som vi kan følge informantenes fortelling. I tillegg gir dette oss en mulighet til å følge opp andre interessante momenter dersom det skulle dukke opp underveis. Vi utarbeidet derfor en delvis strukturert intervjuguide på forhånd (se vedlegg 6) og benyttet oss av det Dalen (2011) kaller for traktprinsippet. Det vil si at intervjuet starter med spørsmål som skal få informantene til å føle seg vel, før en går inn på de sentrale temaene og spørsmålene. Avslutningsvis kan man åpne opp igjen, slik at intervjuet avsluttes mer åpent og generelt. For å få mest mulig ut av intervjuet lagde vi, som tidligere nevnt, spørsmålene på bakgrunn av hva vi hadde sett gjennom observasjonene og de uformelle samtalene vi hadde hatt, men også basert på teori om de temaene vi ønsket å komme inn på.

Intervjuet gjennomførte vi med begge informantene samtidig på bakgrunn av at de samarbeider som et team, og vi ønsket derfor å fange opp dialogen mellom dem. Vi valgte også å dele intervjuguiden med informantene i forkant, men vi presiserte at det ikke krevde forberedelse. Ved å dele intervjuguiden ønsket vi å sette i gang en tankeprosess hos dem, som forhåpentligvis ville bidra til å styrke intervjuet. I gjennomføringen av intervjuet benyttet vi oss av lydopptak gjennom en diktafon-app som var tilknyttet et nettskjema, i tillegg til en vanlig diktafon som sikkerhet. Vi brukte vi god i forkant på å sette oss inn i hvordan utstyret fungerte, noe (Gleiss & Sæther, 2021) anbefaler. Vi benyttet oss av lydopptaker slik at fokuset vårt kunne være på hva informantene sa og å være til stede i intervjusituasjonen. Dette vil ifølge (Thagaard, 2018, s. 111) gi mest fyldig informasjon. Siden vi var to forskere, valgte vi å ta ulike roller i intervjuet. Den ene hadde som ansvar å stille spørsmål, mens den andre kunne notere og sikre at vi fikk gått gjennom alle spørsmålene. For å sikre mest mulig fyldig informasjon fra informantene ble vi på forhånd enige om å stille alle spørsmålene, selv om det eventuelt hadde dukket opp noe som kunne svare på det i forbindelse med andre spørsmål. Dette ble også tydeliggjort for informantene.

### **3.3.5 Transkripsjon**

Før vi kunne gå i gang med analyseprosessen måtte materialet fra intervjuet bearbeides, noe vi gjorde ved å transkribere. Selv om transkribering er tidkrevende og at det nå eksisterer programmer som kan hjelpe til med nettopp dette, valgte vi å transkribere det selv. Ifølge

Nilssen (2012, s. 47) er det å transkribere selv svært nyttig da det kan ses på som en viktig del av analyseprosessen. En kan få ideer til koding, nye tanker og man blir bedre kjent med datamaterialet, som kan være en fordel for analysen. Videre anbefaler Nilssen (2012, s. 47) å transkribere så raskt som mulig etter opptaket er gjort, og vi startet derfor med transkribering dagen etter intervjuet var gjennomført.

Før vi startet med selve transkriberingen måtte vi ta noen valg knyttet til hvordan vi skulle skrive det ned. Et sentralt valg i transkripsjon handler om hvordan man skal forholde seg til ulike småord som ofte kommer frem i muntlig tale, men som kan virke forstyrrende i skriftlig tekst (Gleiss & Sæther, 2021, s. 98). I utgangspunktet kan man, i tillegg til det som blir formulert som setninger, velge å ta med alle tenkepauser, nølinger eller lignende. Vi landet på at dette ikke var spesielt relevant i vår forskningssammenheng, og at det kunne bidra til å gjøre datamaterialet uoversiktlig. Det ble derfor aktuelt å fortette materialet noe for at det skulle bli lettere å analysere, samtidig som at meningsinnholdet i intervjuet ble bevart. Det vi derimot gjorde var å inkludere de bekreftende kommentarene lærerne kunne gi hverandre mens den andre snakket, slik som «mm» og «ja», da dette som opplevdes som viktig kontekstuell informasjon. I tillegg noterte vi ned latter da dette kan si noe om stemningen og betydningen for det som sies. Et annet valg som ble tatt for å lette lesingen av sitatene var å skrive på bokmål, med en mest mulig presis oversettelse. Hensikten med dette valget var også å ivareta forskningsetiske hensyn som anonymitet, da dialekten ikke skal kunne gjenkjennes.

I arbeidet med å transkribere har det vært en fordel å være to da vi kunne fordele arbeidet og gjennomgå transkripsjonene gjentatte ganger. Vi delte lydopptaket av intervjuet i to ca. like store deler og transkriberte hver vår del. Deretter hørte vi gjennom lydopptaket parallelt med å lese gjennom transkripsjonene som den andre hadde gjort. På denne måten fikk vi sikret at transkripsjonene ble så nøyaktige som mulig, og at vi hadde gjort en troverdig og korrekt overføring fra tale til tekst.

### **3.4 Metode for analyse**

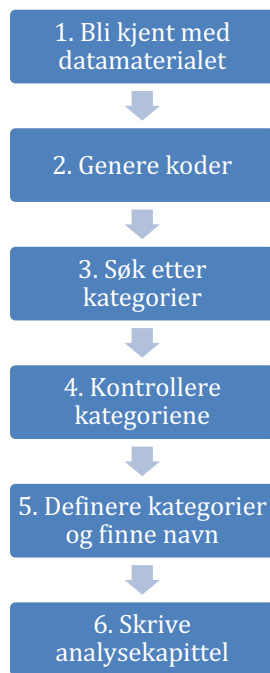
I dette delkapittelet vil vi redegjøre for hvilken analysemetode vi har benyttet oss av i studien, og beskrive studiens analyseprosess. Gleiss og Sæther (2021, s. 171) påpeker at analysen er en prosess som starter lenge før man setter seg ned med det faktiske datamaterialet, og som fortsetter til man har en ferdig analysedel. Dette innebærer at vi allerede ved første besøk startet en tankeprosess om hva som kunne være relevant å presentere i oppgaven. I den videre

beskrivelsen av analyseprosessen støtter vi oss derfor til Sollids (2013) forståelse om at det er mulig å skille ut én fase i prosjektet som den egentlige analysen, og at det er den fasen hvor vi systematisk har jobbet med det skriftliggjorte datamaterialet. Det skriftliggjorte arbeidet inkluderer det transkriberte intervjuet, og notatene fra observasjonene og de uformelle samtalene. I analysen har vi i hovedsak tatt utgangspunkt i intervjuet, da dette gav oss mest detaljert informasjon. Observasjonene og de uformelle samtalene har vi brukt for å underbygge og utdype funnene der det har vært relevant i forhold til tema.

Som nevnt tidligere befinner studien vår seg innenfor et sosialkonstruktivistisk kunnskapssyn. I en slik tilnærming kan ikke forskerens subjektivitet fjernes helt fra forskningen, og det vil dermed påvirke hvordan vi analyserer datamaterialet. Dette er fordi vi tar med oss vår førforståelse av teoretiske perspektiver og forskningslitteratur, samt egne verdier, holdninger og erfaringer inn i analyseprosessen, som igjen er med på å gi retning til våre funn.

Analyseprosessen som beskrives videre er sterkt influert av Braun og Clarke's (2012, s. 58) tematiske analyse. Ifølge Braun og Clarke (2012) er tematisk analyse er en fleksibel analysemetode som gir oss mulighet til å analysere datamaterialet gjennom ulike tilnærminger, noe vi så et behov for. En kan skille mellom en induktiv tilnærming hvor en tar utgangspunkt i hva datamaterialet forteller, og en deduktiv tilnærming hvor en tar utgangspunkt i etablerte tema på forhånd. Ofte kombinerer man disse tilnærmingene, og det kalles da for abduktiv tilnærming. Med bakgrunn i at vi vil være påvirket av den teoretiske kunnskapen vi har med oss, og at vi har gått frem og tilbake mellom teori og empiri, kan det sies at vi har på et overordnet nivå har hatt en abduktiv tilnærming i analysen vår. Likevel har vi, så godt det har latt seg gjøre, gått inn for å ha en induktiv tilnærming til selve datamaterialet.

Tematisk analyse følger seks konkrete steg i hvordan man kan gå frem når man skal analysere et stort datamateriale, illustrert i figur 4.



Figur 6: Fasene i en tematisk analyse (Braun og Clarke, 2012)

Vi tenker det er viktig å understreke at prosessen ikke har vært like lineær og avgrenset som modellen viser, da vi har beveget oss litt mellom de ulike fasene. Det vil derfor være vanskelig å gi en konkret stegvis beskrivelse, og å definere en tydelig slutt. I tillegg har vi jobbet individuelt i hver fase, før vi har gått sammen og diskutert. For å holde oversikt over arbeidet vi gjorde skrev vi hver vår analyselogg, da analyseprosessen kan være svært krevende både kognitivt og tidsmessig.

### 3.4.1 Koding

Analyseprosessen startet med å bli kjent med datamaterialet, som innebærer å lese gjennom det samtidig som man skriver notater (Braun & Clarke, 2012, s. 60). Målet med denne fasen er å bli så godt kjent med datamaterialet at man oppdager elementer som er relevant for å kunne besvare vår problemstilling. Å skrive notater hjelper til med å lese datamaterialet som faktisk data ved å lese aktivt, analytisk og kritisk, samtidig som man stiller spørsmål til hva dataene betyr (Braun & Clarke, 2012, s. 60). Vi startet derfor med å lese gjennom transkriberingen av intervjuet og observasjonsnotatene flere ganger, samtidig som vi skrev ned våre umiddelbare tanker og ideer. Et viktig poeng er at man allerede underveis i transkripsjonen kan ha begynt å gjøre seg opp noen tanker om hvilke elementer man ønsker å trekke frem.

Neste steg ble å generere koder, som vil si å gjøre en mer systematisk analyse av datamaterialet (Braun & Clarke, 2012, s. 61). Poenget med kodene er at de skal gjengi kjernen i datamaterialet som er relevant for problemstillingen. Vi kodet datamaterialet for hånd på papirutskrift ved å skrive ned kodenavnet, samt å fremheve den biten av teksten som tilhørte koden med markeringstusj.

Koder kan enten være beskrivende eller fortolkende (Braun & Clarke, 2012, s. 61). Vi ser begrepene beskrivende koder og fortolkende koder i sammenheng med det Gleiss og Sæther (2021, s. 174) beskriver som empirinær og tematisk koding. Både empirinær koding og beskrivende koder er koder som holder seg nært datamaterialet, mens fortolkende koder og tematisk koding er koder som fortolker dataen. Fortolkende koder og tematisk koding kan derfor gi dataen dypere mening enn akkurat det informantene sa. I vårt datamateriale har vi hatt en blanding av både beskrivende og fortolkende koder, men majoriteten av kodene kan sies å være beskrivende koder. I tabellen nedenfor (tabell 1) viser vi eksempler på beskrivende og fortolkende koder, samt tilhørende empiri.

<b>Empiri</b>	<b>Beskrivende koder</b>	<b>Fortolkende koder</b>
«La vær å tenke veldig time for time, og heller åpne timeplanen litt mer opp og dra inn fag».	Åpne timeplanen Temabasert	Organisasjonsnivå
«Samtalen er jo viktig, vi kan jo ikke hoppe over fullstendig. Vi er jo nødt til å snakke om hva vi kan skrive om, men skriver vi det på tavla så har vi det med en gang på samtlige ark».	Felles samtale	Stillasbygging

Tabell 1: Eksempler på empiri og tilhørende koder

### 3.4.2 Fra koder til tema

For å bedre kunne se helheten i kodene, samlet vi kodene fra både intervju, observasjon og uformelle samtaler på hvert vårt ark, og gikk deretter gjennom dem for å sammenligne hvilke koder som gikk igjen hos oss begge. Kodene som gikk igjen, ble utgangspunktet for det

videre arbeidet med analysen. Det neste steget ble å gå gjennom kodene mer systematisk for å identifisere likheter og eventuelle overlapp mellom kodene.

Vi merket oss at flere av kodene kunne grupperes til rammene rundt organiseringen, som en forutsetning for at en slik undervisningsmetode skulle fungere best mulig. Vi gjorde først denne kodegruppen om til temaet *forutsetninger for å lykkes*, men oppdaget etter hvert at *organisering* ble en mer passende beskrivelse for funnene innenfor dette temaet.

Videre så vi også at flere av kodene kunne grupperes rundt *tilpasset opplæring*, som da ble temaet for denne kodegruppen. Gjennom å undersøke disse kodene nærmere så vi at kodene kunne knyttes til ulike former for stillasbygging, og hvordan lærerne kartlegger elevenes utvikling for å bedre kunne legge til rette for læring. På bakgrunn av dette ble det mer naturlig å kalle dette temaet for *lærerens tilrettelegging*.

Etter å ha avgrenset to kategorier satt vi igjen med flere koder knyttet til lærernes klasseromspraksis. Vi prøvde oss frem med å kalle denne kategorien for *å skrive seg til lesing* hvor den inneholdt lærernes undervisningsmetoder, men oppdaget at det utelukket viktige elementer i klasseromspraksisen som språklig bevissthet og motivasjon. Da gjorde et forsøk på å utvide kategorien til å inneholde mer en bare undervisningsmetoder, og prøvde oss frem med *undervisningspraksis*. Vi så at dette var en passende tittel til kategorien.

Etter å ha gjort kodegruppene om til tema satt vi igjen med tre tema *organisering*, *lærerens tilrettelegging* og *undervisningspraksis*. Kategoriene, underkategoriene og kodene illustreres i figur 6:



<b>Tema</b>	<b>Underkategori</b>	<b>Kode</b>
<b>Organisering</b>	Åpen timeplan og jobbe temabasert	Åpen timeplan Temabasert
	Rammefaktorer	Voksenressurser Klasseromsutforming Samarbeid
<b>Undervisningspraksis</b>	Utvikling fra en formell til en funksjonell undervisningspraksis	Utvikling Utsatt bokstavprogram
	Mening og motivasjon	Skriving som kommunikasjon Meningsfull skriving Formålsrettet Motiverende skriveoppgaver
	Språklig bevissthet	Samtale om språk Språkleker Fonologisk bevissthet Funksjonell bokstavkunnskap
<b>Lærernes tilrettelegging og veiledning</b>	Å bygge stillas	Modellering Iscenesette skrivesituasjoner og skriverammer Individuell veiledning
	Vurdering av utvikling	Bokstavprøven Elevtekster

Tabell 2: Oversikt over tema, underkategori og koder.

## 3.5 Kvalitet i oppgaven

Hensikten med dette kapitlet er å presentere de forskningsetiske hensyn som er tatt, i tillegg til å diskutere studiens kvalitet ut ifra begrepene reliabilitet og validitet. I det følgende vil vi bruke begrepene pålitelighet og gyldighet (Gleiss & Sæther, 2021, s. 201).

### 3.5.1 Forskningsetiske hensyn

I Norge har man nasjonale forskningsetiske retningslinjer tilknyttet ulike fagfelt, som alle forskere må følge (Gleiss & Sæther, 2021, s. 43). Disse retningslinjene er fastsatt av Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora, også omtalt som NESH. I vår studie har datainnsamlingen foregått gjennom observasjon og intervju med lydopptak, noe som krever at prosjektet godkjennes av Norsk senter for forskningsdata AS (NSD). Denne godkjenningen fikk vi før vi startet med innsamling av data. Av de forskningsetiske retningslinjene er det ifølge Gleiss og Sæther (2021, s. 43) spesielt tre grunnleggende prinsipper man må ta hensyn til; informert samtykke, kravet på privatliv og anonymisering og kravet om å at man skal unngå negative konsekvenser for deltakerne.

Informert samtykke er et grunnprinsipp i all forskning (Gleiss & Sæther, 2021, s. 45). Det går blant annet ut på at de som blir spurt om å delta i et forskningsprosjekt skal kunne si både ja og nei uten at det får negative konsekvenser. I tillegg må de potensielle deltakerne få kunnskap om omfanget av forskningen, hvordan dataen skal samles inn og hvem som vil ha tilgang til informasjonen om dem. Samtykket til vår studie ble innhentet ved at informantene fikk tilsendt en samtykkeerklæring (se vedlegg 4) på forhånd som de signerte.

Samtykkeerklæringen inneholdt informasjon om studien, hva det ville innebære for dem å delta og et samtykke om at deres undervisning kunne observeres, at de kunne intervjues og at det kunne gjøres lydopptak av intervjuet. De ble også informert om muligheten til å kunne trekke samtykket tilbake når som helst, uten å måtte oppgi grunn og uten negative konsekvenser.

Backe-Hansen (2009) trekker også frem at barn har rett på beskyttelse når de deltar i forskning. Dette handler blant annet om at barns kompetanse til å samtykke er en viktig del av de etiske vurderingene som må gjøres i forbindelse med forskning. Selv om vi skulle observere i et klasserom hvor det var elever til stede, vurderte vi på bakgrunn av NSDs godkjenning at vi ikke trengte å sende samtykkeskjema til elevenes foresatte. Elevene i

klassen fungerte ikke som et eget utvalg, da vi i hovedsak skulle se på hvordan lærerne deres arbeidet. Vi sendte likevel ut et informasjonsskriv til de foresatte om studien vår i forkant av datainnsamlingens oppstart, hvor det også ble informert om at vi ønsket å ha uformelle samtaler med barna dersom de var positive til det, og på deres egne premisser. Videre forklarte vi barna ved ankomst hvorfor vi var der, og vi var opptatt av å tolke barnas kroppsspråk og å trekke oss unna dersom vi opplevde at barna ikke ønsket å samtale med oss.

Kravet om privatliv og anonymisering handler om at man ikke skal avsløre informasjon om personlige forhold som informantene har gitt (Gleiss & Sæther, 2021, s. 45). Likevel påpeker Gleiss og Sæther (2021, s. 45) at fullstendig konfidensialitet ikke er mulig, da resultatene blir publisert som en del av en master, og dermed er tilgjengelig for andre. I praksis handler konfidensialitet derfor om å begrense hvem som har tilgang til datamaterialet og å anonymisere informantene. Personvernet ble ivaretatt i tråd med det som ble opplyst om i samtykkeerklæringen. Opplysningene vi har fått ble bare brukt til forskningens formål og ble behandlet konfidensielt og i samsvar med personvernregler. Opplysningene ble kun delt med de som var involverte i prosjektet, og ble også anonymisert slik at de ikke kan spores tilbake til skole, ansatte, elever eller foresatte. I tillegg ble både elevtekstene og bokstavprøven anonymisert av informantene før vi fikk tilgang på det. Dataene ble i tillegg lagret på et passordbeskyttet område med tofaktorautentisering på server ved UiT, og vil etter planen bli slettet senest 15.07.23.

Kravet om å unngå negative konsekvenser handler om at forskningsdeltakerne ikke skal ta skade av å delta (Gleiss & Sæther, 2021, s. 45). Vi har for det første vært opptatt av at studien vår ikke skal føre til en belastning for informantene våre, og vi har derfor prøvd å være så fleksible som mulig slik at de skulle unngå å kjenne på stress eller negative følelser knyttet til deltakelsen.

### **3.5.2 Studiens pålitelighet (reliabilitet)**

For å vurdere kvaliteten på forskning som er gjort er det vanlig å ta utgangspunkt i begrepene reliabilitet og validitet (Gleiss & Sæther, 2021, s. 201). Ulike vitenskapsteorier har ulike forståelser av begrepene, og med bakgrunn i at vår studie bygger på et sosialkonstruktivistisk kunnskapssyn vil vi legge den forståelsen til grunn, og vil derfor hovedsakelig bruke begrepene pålitelighet og gyldighet videre.

Begrepet reliabilitet refererer til kvaliteten på forskningsprosessen og hvor pålitelige dataene er (Gleiss & Sæther, 2021, s. 202). Studiens pålitelighet kan styrkes gjennom å gi en grundig beskrivelse av det forskningsmetodiske som er gjort (Gleiss & Sæther, 2021, s. 203; Thagaard, 2013, s. 202). Dette mener vi at vi har gjort underveis i hele studien vår ved å forsøke å beskrive forskningsprosessen så gjennomsliktig som mulig, slik at den kan vurderes trinn for trinn.

Videre har vi kombinert ulike datainnsamlingsmetoder for å styrke studiens pålitelighet (Gleiss & Sæther, 2021). Som nevnt i kapittel 3.3 omtales dette som metodetriangulering. Vi valgte å kombinere de ulike metodene fordi de utfyller hverandre, noe som kan bidra til en dypere og helhetlig forståelse. Vi ville ikke fått tilgang på informantenes tanker, refleksjoner og erfaringer gjennom å *bare* observere undervisningsøktene. På samme måte ville vi ikke fått den informasjonen vi ønsket gjennom å *bare* gjennomføre intervju, da observasjoner vil være med på å kontekstualisere dataen fra intervjuet.

Ifølge Thagaard (2018, s. 188) styrkes studiens pålitelighet også når man er flere forskere som samarbeider og diskuterer beslutninger som må tas i forskningsprosessen. I delkapittel 3.3.5 trakk vi frem at det har vært en styrke å være to forskere da lydopptaket fra intervjuet skulle bearbeides, fordi vi kunne fordele arbeidet oss mellom og at man kunne lese gjennom hverandres transkriberinger for å sikre at dette var gjort så nøyaktig som mulig. Det har også vært en styrke å være to forskere under observasjonene fordi vi kunne gå sammen i etterkant og kryssjekke, samt utfylle observasjonsnotatene ytterligere dersom en av oss hadde observert noe den andre ikke hadde. På denne måten har vi sikret at mest mulig nødvendig informasjon ble skrevet ned. Det er likevel viktig å huske på at vår subjektivitet spiller en rolle for hva som noteres ned. I observasjonssammenheng tar man gjerne med seg både tidligere erfaringer og teoretiske bakgrunnskunnskaper, som kan ha vært med på å forme våre antakelser om ulike situasjoner som utspilte seg.

Relasjonen mellom oss som forskere og informantene som deltar er også viktig å reflektere over. Det er kjent at deltakere i intervjusammenheng kan tilpasse det de sier, til det de tror intervjueren ønsker å høre (Thagaard, 2013, s. 115). I vår tilfelle har vi hele veien vært opptatt av å formidle til informantene at vi ønsker å lære av dem, og at vi ikke har vært der for å vurdere om deres praksis er bra eller dårlig. Vi tenker derfor at det informantene har fortalt i intervjuet er en riktig fremstilling. Det at vi var i felt over tid og fikk anledning til å snakke

mye med informantene underveis, mener vi kan ha bidratt til et nyansert bilde deres tanker og meninger, samt at observasjonene våre bidro til et mer utfyllende bilde.

### 3.5.3 Studiens gyldighet (validitet)

Begrepet validitet refererer til hvorvidt våre tolkninger av datamateriale bidrar til å svare på vår problemstilling (Gleiss & Sæther, 2021, s. 204). Det er spesielt viktig å diskutere studiens gyldighet fordi datamaterialet vi presenterer ikke representerer hele virkeligheten, men deler av den.

Gyldigheten i oppgaven kan styrkes gjennom å tydelig gjøre rede for vårt teoretiske ståsted, da dette er med på å prege hvordan vi har analysert og fortolket datamaterialet (Thagaard, 2018, s. 189). Som nevnt tidligere er vår studie forankret i et sosialkonstruktivistisk kunnskapssyn. Det innebærer at kunnskapen som formidles i denne masteren er skapt av oss som forskere og informantene i studien, og at kunnskapen befinner seg i den aktuelle situasjon (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 49-50). Derfor blir studier innenfor et sosialkonstruktivistisk kunnskapssyn vanskelig å reprodusere på grunn av den unike sammensetning av sted, tid, kunnskap og personer. Selv om studien ikke kan reproduseres, kan den være nyttig for å spre kunnskap og erfaringer om undervisningsmetoden å *skrive seg til lesing*.

Forskningsdesignet på vår studie er som nevnt i kapittel 3.2 en case studie. Studiens problemstilling er formulert med mål om å overføre erfaringene disse to spesifikke informantene har opparbeidet seg knyttet til metoden å *skrive seg til lesing*, slik at flere lærere kan dra nytte av det. For at andre skal kunne dra nytte av vår studie har vi forsøkt å være transparent gjennom oppgaven vår, ved å forklare hva som ligger til grunn for våre tolkninger (Thagaard, 2013, s. 205). Det har vi gjort gjennom å forsøke å gi så detaljerte beskrivelser som mulig. Beskrivelsene ble skrevet ned kort tid etter undervisningsøktene ble gjennomført, da detaljene fortsatt var ferskt i minnet. Beskrivelsene som legges til grunn for våre tolkninger, kan gi leseren mulighet til å forstå de konkrete situasjonene og perspektivene som ligger til grunn for vår tolkning (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 230). Dette gir også leseren mulighet til å gjøre seg opp egne tanker om hva disse funnene kan bety, og selv kunne overføre dem til egen praksis.

Thagaard (2013, s. 207) påpeker at en deltakers reaksjon kan regnes som en validitetssjekk, og kan ifølge (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 230) bidra til å styrke studiens validitet. For å styrke gyldigheten ytterligere har vi i forkant av publiseringen sendt resultatene til informantene, slik at de fikk mulighet til å komme innvendinger og eventuelt bekrefte eller avkrefte det empiriske grunnlaget for resultatene våre.

Denne masteroppgaven ses også i lys av andre studier innenfor skriving i begynneropplæringen. Vi har gjort rede for studiene knyttet til temaet i kapittel 2.1 og drøfter vår egen studie i lys av dette. Å se resultatene våre i sammenheng med andre studiers resultater kan bidra til å styrke gyldigheten i vår studie, uavhengig av om de bekrefter eller avkrefter hverandre, så lenge man legger ulikhetene til grunn (Thagaard, 2013, s. 208-209).

## 4 Presentasjon av resultat og diskusjon

I dette kapittelet vil vi trekke frem sentrale funn fra det innsamlede datamaterialet som kan bidra til å besvare problemstillingen, og videre diskutere dette opp mot aktuell teori. Vi har tatt utgangspunkt i intervjudata, for så å støtte opp med observasjonsdata. Når vi viser til sitater i tekst, vil vi markere hvem av informantene som er sitert ved å kalle dem L1 og L2. Analyseområdene belyser vår subjektive konstruerte oppfatning av informantenes utsagn og observasjoner vi har gjort. Presentasjonen av resultatene fra analysen vil bære preg av diskusjon, da relevant teori vil bli trukket inn og diskutert underveis. Det første temaet handler om organisering. Det andre temaet handler om informantenes undervisningspraksis og det tredje temaet handler om tilrettelegging. Hvert tema består av flere underkategorier, som vil bli avsluttet med en oppsummering.

### 4.1 Tema 1: Organisering

I analyseprosessen oppdaget vi at noen av funnene kunne plasseres på et overordnet og organisatorisk nivå. Datamaterialet vil belyses gjennom underkategoriene: *åpen timeplan og jobbe temabasert* og *rammefaktorer*.

#### 4.1.1 Åpen timeplan og jobbe temabasert

I intervjuet kom det frem at det å ha en timefordeling av fag som man skal følge slavisk kan virke hemmende i forbindelse med det å skulle gjennomføre gode skriveprosjekter. Dette løser informantene med å jobbe temabasert, slik at de kan knytte flere fag til større tverrfaglige prosjekter. På denne måten dekkes samtidig timetallene i hvert fag. Følgende sitat sier noe om dette:

«Et tips er å la være å tenke veldig timer, time for time. Åpne timeplanen litt mer opp der man jobber mer i tema og trekker inn fag. Da er det mye enklere å få til. Hvis du låser deg i fagene, er det vanskelig å få tid. Og det er det jo mange som synes, at tid i skolen er en utfordring. Men å prioritere hva man bruker tid på og å åpne litt mer opp, det er man nødt til å gjøre, fordi man kan ikke avbryte midt i en skriveprosess. Det vil være veldig uheldig» (L1).

Vi tolker dette som at det å ha en åpen timeplan er en viktig forutsetning for at de skal kunne legge til rette for at elevene skal få så mye tid til skriving som det informantene ønsker, og

som Graham et al. (2012) også anbefaler at lærere skal gjøre. Metoden *å skrive seg til lesing* krever også at lærere gir god tid til elevenes egen skriving, for at elevene skal kunne utvikle språklig bevissthet gjennom å koble fonem og grafem (Høigård, 2019, s. 193).

Som tidligere forskning viser, vies det lite tid til elevenes skriving i første klasse og elevene får dermed også lite tid til å ferdigstille tekstene sine (Solheim et al., 2010). Informantene våre fortalte om erfaringer som viser at det å ha en åpen timeplan holder fokuset rettet mot at skriveoppgavene skal ferdigstilles, fremfor at klokken bestemmer at timen er over:

«Det har vi jo gjort veldig mange ganger.. at vi har hatt noe annet på planen for eksempel etter lunsj, men at vi har sett at vi må ta det dagen etter og bytte litt om på ting fordi elevene er så godt i gang. De må få mulighet til å bli ferdig, la de få det formålet om at *det skal stilles ut*, og da må de få bli ferdig. Det tenker jeg er viktig» (L1).

Det at informantene har en åpen timeplan og prioriterer formålet med skrivingen så vi også i observasjonsrundene våre ved at informantene satt av en hel dag til skriving. Vi vil gi en beskrivelse av hvordan en slik skrive dag foregikk:

Klassen hadde over en lengre periode koblet flere skriveprosjekt til bokserien *Jakob og Neikob*. Informantene fortalte at de ikke hadde planlagt at boka skulle være i fokus over en så lang periode, men at boka skapte et stort engasjement i elevgruppa og de valgte derfor å videreutvikle prosjektet. Under vår observasjonsrunde observerte vi et av skriveprosjektene knyttet til boka. Opplegget baserte seg på et brev Jakob og Neikob sendte hvor de spurte om hjelp fra klassen til å lure tyven for å få tilbake lampene som var stjålet. I en felles modelleringsamtale, ble klassen enige om å skrive et brev for å invitere tyven til en lurefest slik at de kunne fange han, og overtale han å gi tilbake lampene. Lærerne satte av hele dagen til skriveforløpet for å gi elevene god tid under alle fasene. Elevene fikk god tid til skrivefasen, og ble derfor ferdig med brevet i ulikt tempo. Etter hvert som elevene ble ferdig, fikk de i oppgave å fargelegge ferdig tegnede lamper som skulle fange tyvens oppmerksomhet. Dette holdt de på med til alle elevene var ferdig å skrive, og fikk tid til å være med å pynte lampene. Informantene implementerte stadig nye elementer inn i pyntingen, som å lime på glitter og klippe den ut, slik at alle elevene fikk være med på å lage lampe også. Etter endt skriveøkt hang lærerne og elevene brevene og lampene opp synlig i gangen slik at tyven kunne se det.



Av både sitatet og observasjonen kan vi se at informantene i stor grad vektlegger og prioriterer skrivetrekantens formålskomponent, noe Iversen og Otnes (2021, s. 17) hevder er den viktigste komponenten av skrivetrekanten, da den har en avgjørende faktor for forståelsen av skriving. I tillegg er det viktig at læreren tenker godt gjennom og definerer formålet med skrivingen klart og tydelig for elevene, da dette vil kunne bidra til økt motivasjon for skriving (Johansen & Bjerke, 2020, s. 44). På bakgrunn av dette tenker vi at informantene anerkjenner det fundamentale i et funksjonelt syn på skriving, nemlig at skrivingen har en hensikt.

#### **4.1.2 Rammefaktorer**

Når det gjelder voksenressurser fortalte informantene underveis i intervjuet at de er heldige med ressursene de har tilgjengelig på skolen. De legger spesielt vekt på voksentettheten på 1. trinn, og fortalte at god voksentetthet gir dem muligheten til å veilede og hjelpe elevene underveis i skriveprosessen, i tillegg til å følge med på enkeltelevers skriveutvikling:

«Vi er jo heldig på denne skolen, det er ganske greit med ressurser, selv om vi alltid skulle ønske mer. Det å skulle ha kontrollen på alle når de sitter slik og skriver kan jo være utfordrende. Det er jo mange som ønsker hjelp til å si ord, og hvordan det skrives» (L2).

Sett i lys av sitatet, forstår vi det som at voksentettheten er en viktig forutsetning for at elevene skal kunne få tilstrekkelig med oppfølging og tilrettelegging underveis i skriveprosessen. Sett i sammenheng med at det i Meld. St. 6 (2019-2020) påpekes at voksenressurser er en forutsetning for en god barnehage, tenker vi at dette også gjelder i skolen, og da spesielt på de laveste trinnene. Vi forstår det som at voksentettheten er en forutsetning for at metoden *å skrive seg til lesing* skal fungere optimalt, da metoden legger opp til at elevene er friere i egen skriving, noe som igjen innebærer at læreren må være til stede for å veilede elevene når de selv har behov for det (Frost, 2020, s. 51). For at lærerne skal kunne gi veiledning ut ifra elevenes forutsetning underveis i skriveprosessen er kartlegging viktig (Kunnskapsdepartementet, 2017). For å få en tilstrekkelig kartlegging, innebærer det at lærerne må få tid til å observere under skriveøktene. Hvordan informantene gjør sine vurderinger og hvordan de veileder elevene, vil vi beskrive nærmere i tema 3 om *lærerens tilrettelegging og veiledning*.

I tillegg til at det er god voksentetthet på trinnet har de voksne ulik utdanningsbakgrunn, og både barnehagelærerutdanning og grunnskolelærerutdanning er representert. Sett i sammenheng med Meld. St. 6 (2019-2020) og tidlig innsats kan man tenke seg at barnehagens læringssyn er tatt vare på, og at informantene derfor tar i bruk barnehagens læringsmetoder som lek, samarbeid og elevaktiv læring, og at det er mindre fokus på å sitte stille og gjøre individuelle oppgaver.

Det neste elementet vi ønsker å trekke frem som en rammefaktor er utformingen av og tilgang på klasserom. Først vil vi fokusere på materialet som er på klasserommene og deretter rette fokus mot hvordan det legger til rette for samarbeid. Trinnet hadde to klasserom tilgjengelig, hvor det ene klasserommet bar preg av en typisk tradisjonell innredning med pulter, og elevene satt vendt mot tavla i par. Det andre klasserommet inneholdt tre gruppebord og ble brukt mer som et arbeidsrom. Midt på veggen hang det bokstavplansjer og elevenes tidligere arbeid hang også på veggen. Elevarbeidet som var utstilt var tekster og tegninger fra alle elevene, uavhengig av om det var avskrift, barneskrift eller egenprodusert tekst.

Fargeblyanter, gråblyant og en bokstavstrimmel ligger tilgjengelig for at elevene kan hente den ved behov. På arbeidsrommet var det også frigjort mye plass på gulvet foran tavla som ble brukt som lyttekrok, i tillegg til at det fungerte som en stasjon under stasjonsundervisning og av elevene under skrivearbeid.

Med utgangspunkt i de fem analyseenhetene som presentert i delkapittel 2.5.2 vil vi drøfte klasseromutformingen (Becher, 2018, s. 67-84). I lys av *handlingens rom* ser vi at klasserommet inviterer elevene til skriving fordi verktøyene og materialet var plassert med en baktanke om at det skulle være til nytte for elevene. Dette ser vi blant annet fordi bokstavplansjene hang i elevenes høyde og synsvidde, slik at alle elevene kunne se dem fra sin pult, og at de derfor er lett tilgjengelig dersom elevene hadde behov for dem som en strategi i egen skriveprosess. I tillegg til bokstavplansjene, lå det også bokstavstrimler tilgjengelig for at elevene kunne hente den etter eget behov og ha dem på pulten i skriveprosessen. Andre materialer som fargeblyanter, gråblyanter og ark var også plassert innenfor elevenes rekkevidde, slik at elevene enkelt kunne hente materialer de selv har behov for, uten å måtte forstyrre medelevene som var i arbeid.

I lys av *det betydningsbærende rom* og *det stemte rom* ser vi at begge klasserommene formidler at det foregår systematisk faglig aktivitet, på grunn av materialene,

bokstavplansjene og lesekassen som er tilgjengelig. På veggen henger det som nevnt elevarbeid, noe som tydelig viser hvem klasserommet tilhører og som er med på å styrke fellesskapsfølelsen i klassen (Becher & Høyland, 2019, s. 76). En opplevelse av tilhørighet vil også kunne bidra til å skape indre motivasjon for elevene (Ryan & Deci, 2017).

I lys av *det sosiale rom* og *det atferdsregulerende rom* vil vi diskutere hvordan klasserommet og informantene legger til rette for samarbeid. Selv om utformingen av klasserommet i seg selv legger opp til samarbeid, er det likevel læreren som bestemmer hvor mye samarbeid det er i klasserommet (Becher, 2018, s. 68). På klasserommet så vi at pultene på var plassert i par, og at pultene på arbeidsrommet var plassert i grupper på fire til åtte elever. I løpet av undervisningsøktene observerte vi ved flere anledninger at informantene delte hele klassen inn i to mindre grupper under arbeidsøktene, hvor en gruppe arbeidet på klasserommet og den andre arbeidet på arbeidsrommet. Gruppene er tilsynelatende flytende, slik at det er variasjon i hvilke elever som arbeider på arbeidsrommet. Under observasjonsrundene bemerket vi oss at støynivået er rolig summing under arbeidsøktene, både i form av elevenes individuelle lydering av ord og prating mellom elevene i samme læringspar eller samme gruppe. De gangene vi klarte å fange opp hva elevene snakket sammen om, forsto vi at de hjalp hverandre i skriveprosessen. Hjelpen de ga hverandre var både idémyldring og konkret skrivehjelp.

Vi tolker det derfor slik at informantene legger til rette for at dette skal være et klasserom hvor man kan samarbeide og hjelpe hverandre, og at elevene selv er klar over dette. Et godt eksempel på dette er en observasjon vi gjorde i etterkant av at læreren hadde forklart og modellert en oppgave på tavla. Mens læreren delte ut ark og blyanter slik at elevene kunne begynne på skriveoppgaven, så vi at flere av læringsparene brukte denne tiden på å snakke sammen om hva de kunne skrive. Vi så også at elevene hjalp hverandre med å skrive ord dersom noen var usikre på hvordan det skulle skrives. Det at informantene legger opp til et sosialt klasserom kan vi også se i sammenheng med sosiokulturell læringsteori, hvor synet på at man lærer i samhandling med andre står sentralt (Lillejord, 2013, s. 178). Det at elevene hjelper hverandre kan også ses i sammenheng med skrivestrategien *kamerathjelp*, som igjen kan ses i sammenheng med den nærmeste utviklingssonen, fordi elevene på denne måten kan få hjelp av en mer kompetent annen (Korsgaard et al., 2011, s. 41-44; Vygotskij et al., 2012, s. 198).

### 4.1.3 Oppsummering

Dette temaet har handlet om forutsetninger for at metoden *å skrive seg til lesing* skal fungere best mulig, og hvordan rammefaktorer kan spille inn på undervisningspraksisen. Det kan se ut som at en av de viktigste erfaringene informantene har gjort seg, handler om å være fleksible når det kommer til hvor rigide man skal være på å følge en timeplan til punkt og prikke. Vi så at informantene var bevisst på valgene de tok rundt hva de ønsket å bruke tid på, som gjorde at det ble frigjort tid til å kunne skrive. I tillegg til dette vil rammefaktorer som tilgang på voksenressurser og god plass spille en rolle for hvor godt metoden fungerer, da elevene har behov for tett oppfølging og at det kan være en fordel å dele dem opp i mindre grupper. Vi så også at klasseromsutformingene støttet elevens skrivearbeid.

## 4.2 Tema 2: Undervisningspraksis

I dette kapittelet vil vi rette fokuset mot informantenes undervisningspraksis. Det vil vi gjøre gjennom tre underkategorier: *utviklingen fra en formell til en funksjonell undervisningspraksis, mening og motivasjon og språklig bevissthet og bokstavkunnskap*. Den første underkategorien, *utviklingen fra en formell til en funksjonell undervisningspraksis* handler om utviklingen informantene har hatt underveis i å benytte seg av metoden *å skrive seg til lesing*. Å kjenne til deres utvikling av undervisningspraksisen er viktig for å skape en forståelse for hvorfor de har landet på at dette er en metode og tilnærming til begynneropplæringen som de ønsker å benytte seg av. Videre vil de to neste underkategoriene gå mer i dybden på informantenes undervisningspraksis, og hvordan de faktisk benytter seg av metoden. Underkategorien *mening og motivasjon*, handler om hvordan informantene legger til rette for at elevene skal oppleve mening og motivasjon i skriveoppleggene. Den siste underkategorien handler om informantenes arbeid med *språklig bevissthet og bokstavkunnskap*.

### 4.2.1 Utviklingen fra en formell til en funksjonell undervisningspraksis

Informantene støtter seg som nevnt til tilnærmingen *å skrive seg til lesing* og er inspirert av modellen oppdagende skriving i sin undervisningspraksis. Slik har det ikke alltid vært, og i følgende sitat sier de noe om erfaringene de har gjort seg ved å skifte fra en mer formell undervisningspraksis, til å vektlegge at elevene får skrive fra første skoledag:

«Vi prøvde oss jo litt ut i starten, vi bytta ikke helt om med en gang. Men så erfarte vi jo at det fungerte veldig bra, og da gikk vi ganske fort over til kun å *skrive seg til lesing*» (L1).

Informantene fortalte også at de parallelt med å prøve ut metoden, tok i bruk bokstavprøven mer systematisk, og at de testet elevenes bokstavkunnskaper ved skolestart og igjen i november. Gjennom resultatene på bokstavprøven kunne de se at denne tilnærmingen fungerte godt, noe som bidro til at de turte å kaste seg mer ut i den oppdagende skrivingen. Vi tolker det som at bokstavprøven har vært et viktig verktøy i deres prosess med å skifte tilnærming i skrive- og leseopplæringen, da den kunne bidra med en bekreftelse på at metoden fungerte.

Videre fortalte informantene at de etter det første året gikk over til å utsette bokstavprogrammet. Det vil si at de fra skolestart har latt elevene skrive tekster, samtidig som at de har prioritert aktiviteter som går på språklig bevissthet, før de har gjennomført bokstavprogrammet fra november med fokus på to bokstaver i uka. Allerede etter det første året erfarte de at det ikke var behov for å kjøre alle elevene gjennom et bokstavprogram og de har derfor gått vekk fra å ha et fast bokstavprogram, noe vi kan se i følgende sitat:

«Det var ikke behov for det, tenker jeg. Når du kommer til jul og så mange kan lese og skrive, og vi ser resultatene på bokstavprøven, så er det ikke behov for å kjøre alle gjennom et bokstavprogram. Vi gjør heller det som det er behov for, og har de litt mer delt etter nivå etter jul. Det kan være noen som trenger litt mer rim/regler, noen trenger å gå gjennom bokstavene på nytt, og da har vi tid til det. Samtidig slipper den gjengen som kan alle bokstavene å bruke tid på det» (L2).

Dette kan ses i sammenheng med Rygg (2016) som poengterer at mange barn allerede kan flere av bokstavene ved skolestart, i tillegg til at noen også har blitt bevisst på fonemgrafemkoblingen. For elevene som allerede befinner seg på det semifonologiske nivået, kan det å følge et bokstavprogram være unødvendig repetisjon og dermed føles lite meningsfullt. Det at informantene tar utgangspunkt i elevene og deres tidlige erfaringer med skriftspråket, kan ses i sammenheng med det å tilpasse opplæringen basert på hva elevene allerede kan ved skolestart. Dette viser at informantene støtter seg til literacy-tradisjonen om at barns skriftspråkstilegnelse starter lenge før de får den tradisjonelle opplæringen i skolen (Hagtvet, 2004, s. 26; Korsgaard et al., 2011, s. 16).

At informantene tar utgangspunkt i hva elevene selv hadde behov for, observerte vi også i en av undervisningsøktene. Informantene fortalte på forhånd av økten at dette ville bli en litt annerledes økt, da de hadde oppdaget uken før at flere av elevene spurte mye om bokstavlydforbindelsene /k/ og /t/. Økten beskrives i følgende observasjon:

Undervisningsøkten starter med en felles samtale om bokstaven /k/ og elevene skal komme med forslag på ord som starter med den bokstavlyden. Videre finner læreren frem flere ulike materialer som tusj, tråd, lim, blyant, saks og små fargerike trepinner. Elevene blir delt inn i samarbeidsgrupper på tre og får utdelt et stort A3-ark, deretter får de ulike utfordringer som å lage en /k/ med blyant, tråd og pinner og å lage en /t/ med tusj og blyant. Som en avslutning på timen får de hvert sitt arbeidsark om bokstaven /k/, med oppgaver som å forme bokstaven, finne ord med bokstaven og å fylle bokstaven inn hvor den manglet i et ord.

Av observasjonen kan vi se at informantene ikke legger opp til å bare arbeide med øveark når bokstaver må repeteres, men at de for eksempel knytter inn konkrete og lar elevene bruke flere sanser. Vi tenker at dette er et fint eksempel på hvordan man kan arbeide med bokstavene uten å følge et fast bokstavprogram.

#### **4.2.2 Mening og motivasjon**

Myran og Håland (2018, s. 51) hevder at man gjennom å tilrettelegge for at elevene får skrive allerede fra første skoledag, anerkjenner deres tidlige erfaringer med skriftspråket. Gjennom observasjonene og intervjuet så vi at informantene la til rette for at elevene fikk god tid til å skrive allerede fra skolestart. Informantene fortalte at de opplevde en stor skriveglede i elevgruppa, selv hos elever som ikke kan alle bokstavene. De fortalte at når skriveprosjekter settes i gang, skiller ikke de elevene seg ut fra noen andre, at de fortsatt lar seg engasjere og ønsker å kommunisere, og klarer å gjøre det. Elbow (2004) beskriver også en liknende erfaring om at jo mer elevene får mulighet til å skrive, jo mer ønsker de å skrive. På bakgrunn av dette ønsker vi å trekke frem hvordan informantene legger opp til at skriveoppgavene skal være meningsfulle og motiverende for elevene, med utgangspunkt i fire områder: *skrivning som kommunikasjon, meningsfull skrivning og formålsrettede og motiverende skriveoppgaver.*

#### 4.2.2.1 Skrivning som kommunikasjon

Informantene fortalte at de ved skolestart var ganske raskt ute med å ta elevene med ut på tur, og at elevene skulle kommunisere hva de har opplevd. Under vårt første møte fikk vi se noe av elevenes tidligere skrivearbeid som de hadde hatt i forbindelse med temaet eventyr.

Informantene fortalte at de som en start på dette skriveforløpet hadde tatt elevene med seg ut på tur i en skog med en lavvo som de hadde tilgang på. Her leste de eventyret om *Rødhette og Ulven*, og plutselig dukket det opp en skikkelse som var ikledd en rød hette, som snek seg mellom buskene og som satte igjen en kurv til elevene. I denne kurven lå det deig for å lage pinnebrød av, noe som ble avslutningen på den felles opplevelsen. Etterfulgt av den felles opplevelsen fikk elevene eksperimentere med tidlige skriveforsøk gjennom å fortelle hva de opplevde på turen, samt å tegne til. Når elevene ble ferdig med teksten, ble den hengt opp til utstilling på veggen, før den ble sendt hjem til foreldrene.

Slike opplegg gjør at kommunikasjonsaspektet blir en naturlig og sentral del av undervisningen. Det at informantene vektlegger kommunikasjonsaspektet tidlig i skriveopplæringen kan bidra til at elevene forstår viktigheten med å lære seg å skrive, og at de får oppleve at man kan formidle noe gjennom skrivning (Svanes, 2021, s. 41-42). I skrivning hvor kommunikasjonsaspektet er i fokus, fremfor ortografiske og syntaktiske regler, blir elevene tildelt skriverollen *forfatter* (Johansen & Bjerke, 2020, s. 25). Skriveformelen: *Skrivning = budskapsformidling x innkodning (x motivasjon)* vektlegger budskapsformidling som et viktig aspekt i skrivning. Budskapsformidling refererer til innholdet i det som skrives, og at innholdet skal formidles til en mottaker (Johansen & Bjerke, 2020, s. 42; Svanes, 2021, s. 39). Vi forstår aspektet om budskapsformidling som fremkommer i skriveformelen, som det samme som kommunikasjonsaspektet.

I tillegg til å vektlegge skrift som en form for kommunikasjon, fortalte informantene at de også legger til rette for at elever som er tidlig i skriveutviklingen kan kommunisere gjennom tegning. Dette er noe informantene gjerne forteller enkeltelever dersom de ikke kjenner til bokstavene og som derfor ikke opplever å kunne formidle noe gjennom skrivning, slik at de får muligheten til å kommunisere likevel. Da vil elevene kunne oppleve mestring og mening i oppgaven, selv om eleven ikke kjenner til alle bokstavene eller har knekt den alfabetiske koden enda.

Det å anerkjenne tegning som kommunikasjon, ser vi på som en form for vid tilpasset opplæring, slik begrepet beskrives av Haug (2020, s. 22), fordi informantene legger opp til at alle elever uavhengig av skriftspråksutvikling får oppleve mestring ved å kommunisere gjennom tekst. Å tidlig legge til rette for at elevene skal få positive mestringserfaringer ved å få starte på et passende nivå, og gå frem i et tempo som passer den enkelte elev er ekstra viktig for elevenes senere mestringfølelse i forbindelse med skriving (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 17-18). Sett i sammenheng med Banduras (1977, s. 79) mestringsforventingsteori vil slik mestring gjøre at elevene kan bli mer motiverte til lignende oppgaver i fremtiden. Vi tolker det som at en slik positiv mestringsopplevelse derfor kan føre til at eleven er motivert til å prøve seg frem med en fonetisk analyse ved neste skriveprosjekt, og at denne tilnærmingen også kan være en vei inn i skriftspråket for enkelte elever. Det å la elevene bruke det de kan fra før av samtidig som de utfordres til å oppdage nye bokstaver og andre sider av skriftspråket, ser vi i sammenheng med det grunnleggende behovet *kompetanse* i Ryan og Deci's (2017) selvbestemmelsesteori. Hvordan informantene legger til rette for at elevene er indre motivert i skriveprosjektene, vil vi komme nærmere inn på i siste delkapittel om mening og motivasjon.

#### **4.2.2.2 Meningsfull skriving**

Selv om elevene skriver til en tenkt mottaker, trenger ikke det å bety at skrivingen er meningsfull. Innenfor en syntetisk tilnærming til skriveopplæringen, hvor elevene skal fylle inn bokstaver og ord i oppgaver, kan de oppleve det som at de skriver til en mottaker fordi noen vil se over oppgavene i etterkant. På bakgrunn av det, vil vi rette fokuset mot hva informantene gjør for å sette skriveoppgavene inn i meningsfulle sammenhenger. L2 fortalte at:

«Første året vi holdt på, det var jo da jeg kom til deg (L1) tidlig på høsten fordi vi var litt sånn *okey vi må bruke den metoden*, og vi gjorde det, men det var ikke den suksessen som vi håpte på og det var da hun sa: *hva med skrivetrekanten? Har du husket på alt?* Og når vi fikk fylt ut det og var bevisst på det, og elevene var bevisst på det så gikk alt så mye bedre. Det ble suksess for elevene og mer meningsfullt for alle. De brukte mye mer tid på skrivingen og det ble så mye bedre» (L2).

Informantene fortalte at de bruker skrivetrekanten og modellen for *oppdagende skriving* veldig sammensatt ved at de tar utgangspunkt i skrivetrekanten for å skape meningsfulle



oppgaver, og modellen for *oppdagende skriving* som inspirasjon for hvordan de planlegger og gjennomfører skriveprosjektene. Skrivetrekanten er et godt verktøy for planlegging av skriveoppgaver fordi informantene må tenke gjennom hvordan oppgavene legger til rette for at elevene får skape et innhold i tekstene som er tilpasset formålet (hva), hvordan undervisningen skal legge til rette for en formålstjenlig uttryksmåte (hvordan) og klargjøring av formålet (hvorfor) (Håland, 2021, s. 47). Det at informantene tenker nøye gjennom dette før skriveprosjektene settes i gang, tolker vi som at det bidrar til at elevene kan oppleve skrivingen som meningsfull, fordi skriveoppgaven er satt inn i en meningsfull sammenheng.

I tillegg til å gi elevene meningsfulle skriveoppgaver, serverer informantene alle bokstavene allerede ved skolestart, og lar elevene utforske med dem i forbindelse med å skape mening i egen tekst. Slik får elevene muligheten til å bruke alle bokstavene i skrivingen. På den måten legges det til rette for at de kan skrive meningsfulle ord og setninger, fordi de blir ikke begrenset til å kun bruke enkelte bokstaver som er gjennomgått i bokstavprogrammet. Hvordan informantene serverer bokstavene, vil vi beskrive nærmere i delkapittel 4.2.3. Å servere bokstavene og la elevene utforske etter eget behov ser vi i bygger på forskningstradisjonen literacy, hvor det vektlegges at skriftspråkstilegnelsen starter lenge før den formelle opplæringen (Hagtvet, 2004, s. 26; Korsgaard et al., 2011, s. 16). Vi ser også at informantene tar i bruk en analytisk tilnærming til skriftspråksopplæringen, fordi de tar utgangspunkt i meningsfulle helheter og deler det opp i mindre enheter (Bjørkvold, 2021, s. 67).

I skriveprosessene innenfor en funksjonell tilnærming står elevene mer fri enn det de gjør i en formell tilnærming. At elevene er friere, menes det at de selv står fri til å bestemme akkurat hva de ønsker å skrive, innenfor de satte rammene til skriveprosjektet:

«Før med en mer formell skriveopplæring følte jeg at vi tok skolelysten fra mange, at de ble skolelei og ramla litt på utsiden så tidlig. Men med en funksjonell tilnærming er elevene selv mer friere» (L2).

Når elevene stilles friere til innholdet i oppgaven kan det bidra til at de får eierskap til egen skriveoppgave, samt å rette fokuset mot noe som oppleves meningsfullt i egen skriving. Dette kan ifølge selvbestemmelsesteorien bidra til å skape indre motivasjon hos elevene fordi de får muligheten til å være med å ta valg som bidrar til en eierskapsfølelse (Ryan & Deci, 2017). Vi

vil komme tilbake til diskusjonen knyttet til hvordan informantene legger opp til å skape indre motivasjon i skriveprosjektene.

#### **4.2.2.3 Formålsrettede skriveoppgaver**

Som nevnt fortalte informantene at de opplevde elevenes interesse og motivasjon for skriving høyere når de byttet over til å *skrive seg til lesing* fremfor en formell skriveopplæring. Vi tenker at det bekrefter Iversen og Otnes (2021, s. 17) sin påstand om at formålet med skrivingen ikke får oppmerksomheten den fortjener. Ved å ta i bruk metoden *å skrive seg til lesing* får formålskomponenten en tydeligere plass i skriveopplæringen, enn den gjør i en mer formell tilnærming hvor fokuset er rettet mot isolerte bokstaver. I dette delkapittelet vil vi presentere to observasjoner av informantenes skriveaktiviteter gjennom å presentere to korte skriveopplegg som ble gjennomført. Disse to skriveoppleggene vil brukes for å diskutere formålets plass i skrivingen for at den skal oppleves meningsfull og motiverende for elevene. I det følgende beskrives begge skriveoppleggene nærmere:

##### Skriveopplegg 1:

Læreren kommer plutselig inn i klasserommet med et skrin i hånda. Hun er oppspilt og sier hun har stjålet penger fra rektor sitt kontor. Videre forteller hun at hun vil bruke pengene på gaver, boller og brus til klassen. Hun spør elevene hva de vil bruke pengene på, og om de kan hjelpe henne med å gjemme skrinet. Elevene er veldig engasjerte og kommer med flere ideer. De blir enige om å gjemme pengeskrinet på et lite lager i klasserommet. Mens læreren gjemmer det er det noen elever som prøver å si til læreren at hun ikke må gjemme det og heller gi det tilbake til rektor. Læreren spør elevene om hva de skal si dersom noen kommer for å lete etter pengene. Elevene er delt mellom «jeg har ikke sett pengene» og «du må si hvor de er». Plutselig banker det på døra og inn kommer rektor som sier hun går rundt for å spørre etter pengene som er borte. Hele klassen begynner å rope. Noen elever forteller hvor pengene er, mens andre prøver å lure rektor med å si at de ikke vet. Med hjelp fra elevene finner rektor pengene inne på det lille lageret. Læreren later som at det ikke var hun som hadde tatt dem. Den felles opplevelsen ender med at rektor tar med seg pengene, og forteller at hun skal gå og telle over for å passe på at alt er der. Avslutningsvis forteller læreren at elevene skal få utdelt ark, og at de skal skrive om det som nettopp hadde skjedd og tegne til. I det elevene setter seg ned for å skrive er det flere elever som strever med å komme i gang, og venter på å få starthjelp fra læreren.

## Skriveopplegg 2:

Læreren introduserer oppgaven for elevene. Hun forteller at elevene skal lage et tankekart med ord de forbinder med jul, som de kan bruke senere når de skal lage juledikt. For å hente inspirasjon til juleord, hører de på sangene *vi tenner våre lykter* og *jul i svingen*. Etter å ha hørt første sang, spør læreren om de kunne høre noen juleord i sangen. Elevene kommer med forslag som for eksempel *snø, mørket, lykt* og *god natt*. Læreren skriver ordene elevene foreslår på tavla. De synger enda en sang, og læreren skriver ordene *gave, nisse* og *varme* på tavla underveis. Elevene kommer også med forslag som *god jul, nissen, ho-ho-ho, vennskap, familie* og *kos*. Læreren deler elevene inn i grupper som skal samarbeide om å skrive juleord, og elevene får beskjed om at de kan skrive ordene som allerede står på tavla eller komme på egne ord. Elevene er raskt i gang med oppgaven, og skriver hver sine ord på arket. Noen skriver rett av ordene fra tavla, mens andre begynner med å skrive egne.

Hvis vi ser disse to skriveoppleggene i sammenheng med skrivetrekanten, legger vi merke til at formålet med skriveopplegg 2 var tydeligere for elevene, enn formålet med skriveopplegg 1. Det kan også diskuteres om det var innholdet som manglet i skriveopplegg 1, men vi tenker at det ble tydeliggjort at elevene skulle ta utgangspunkt i den felles opplevelsen for å skrive. Da elevene spurte læreren hva de skulle skrive og de ble bedt om å fortelle hva de hadde opplevd, var det fortsatt vanskelig for flere elever å komme i gang. Da læreren ga oppgaveinstruksen til skriveopplegg 1 ble ikke formålet med oppgaven tydeliggjort for elevene, fordi de fikk ikke beskjed om hva som skulle gjøres med den endelige teksten eller hvem som var mottaker. I motsetning til skriveopplegg 1 var formålet tydeliggjort i skriveopplegg 2 fordi elevene tydelig forsto hva som skulle skje med den endelige teksten. Vi forstår det slik at den manglende tydeliggjøringen av formålet med skriveoppgaven, var grunnen til elevenes usikkerhet og manglende motivasjon. Det er fordi motivasjon henger tett sammen med formålskomponenten i skrivetrekanten, altså at skriveoppgavene skal ha et konkret formål og budskap for å oppleves meningsfull for elevene (Solheim, 2011, s. 45). Derfor er det viktig at læreren tenker godt gjennom og definerer formålet, altså hensikten med skriveoppgaven klart og tydelig for elevene. Slik kan det bidra til å øke motivasjon for skrivingen (Johansen & Bjerke, 2020, s. 44). Disse to eksemplene på skriveopplegg illustrerer tydelig hvor viktig formålskomponenten er for elevenes skrivemotivasjon.

#### 4.2.2.4 Motiverende skriveoppgaver

Frem til nå har det kommet frem at elevenes skrivemotivasjon styrkes når skrivingen oppleves meningsfull, og når både kommunikasjonsaspektet og formålet blir trukket frem i forbindelse med skrivingen. Videre vil vi nå presentere hva informantene gjør for å motivere elevene før og under skriveprosjektene, og diskutere det i lys av selvbestemmelsesteoriens tre grunnleggende behov for å fremme indre motivasjon (Ryan & Deci, 2017).

I forkant av skriveoppleggene bruker informantene god tid på å lage rammene for opplegget. Som nevnt tidligere er informantene bevisst på å ta i bruk alle sidene i skrivetrekanten for å legge til rette for elevenes indre motivasjon til å skrive. I tillegg til dette forsøker informantene å være bevisste på hvordan skriveoppgaven påvirker elevmotivasjonen. De påpekte at elevene ble motivert av rike og åpne oppgaver, slik at elevene selv kan rette fokus mot akkurat hva de vil skrive om innenfor de gitte rammene. Dersom informantene tenkte for smalt i planleggingen av oppgavene, for eksempel ved at de hadde for strenge skriverammer eller at de begrenset skriveoppgavene på andre måter, opplevde de at elevene ikke fikk samme motivasjon for å skrive teksten. Informantene påpekte derfor hvor viktig det er å huske at det er elevene som skal kommunisere ut ifra deres egen opplevelse. I tillegg til å legge til rette for gode rammer rundt skriveoppleggene var informantene opptatt at oppgavene bygger på tema som interesserer elevgruppa:

«Jeg tenker man må prøve å tenke på hvilken gruppe man har, altså hva som interesserer elevene. Ofte er seksåringene opptatt av det som står nært dem, som familie, det å være seg selv, sine følelser, egne opplevelser av tur og hva som er gøy, og da velge noe innenfor temaet vi jobber med som vi tror kan interessere dem, uansett om det er valg av skjønnlitteratur eller en annen felles opplevelse». (L1)

I skriveopplegget knyttet til Jakob og Neikob, som ble utdypet i 4.1.1, tok informantene hensyn til dette i utformingen av skriveopplegget. De tre sidene i skrivetrekanten ble tydelig vektlagt gjennom at elevene visste formålet om at de skulle lure tyven på fest med å friste med snacks og mat. I tillegg valgte de å knytte skriveopplegget opp mot Jakob og Neikob fordi de viste at det skapte engasjement hos elevene. De fortalte at selv om de ikke hadde sett for seg å dra ut prosjektet over så lang tid, valgte de å gjøre det på grunn av interessen klassen skapte til de fiktive figurene. Vi observerte også at elevene ble så engasjerte i skriveprosjektet at de fortsatte leken ute i friminuttet med å prøve å fange tyven. Flere elever fra trinnet gikk

sammen for å grave frem en felle tyven kunne falle i, dersom tyven ikke så invitasjonene til lurefesten som var inne i gangen på skolen.

Under selve skriveopplegget fokuserte informantene som nevnt på kommunikasjonsaspektet ved skrivingen, og at elevene skulle oppleve å kommunisere gjennom tekst uavhengig av hvilken fase i skriveutviklingen de befant seg på. På denne måten får elevene oppleve mestring ved å få til å kommunisere, som igjen kan bidra til motivasjon (Bandura, 1977, s. 79). At elevene har en positiv mestringsforventning og er motivert for skriveoppgaver bidrar til å skape en engasjerende skrivekultur blant elevene på trinnet og hjelper elevene til å kunne identifisere seg som en skriver. Både positiv mestringsforventning og motivasjon tenker vi kan være en medvirkende faktor til at elevene tør å utforske med fonetisk analyse, og dermed oppdage det alfabetiske prinsippet.

Lærerne skaper en felles opplevelse for å gi grunnlag til skriveoppgaven. Det innebærer å gi klassen en felles opplevelse som setter skrivingen inn i en situasjon som allerede er kjent for dem (Korsgaard et al., 2011, s. 36). Den kan oppfordre til samarbeid, samtidig som den kan gi elevene følelsen av å være en del av et fellesskap som opplever sammen, og skriver sammen. En felles opplevelse kan også bidra å skape et behov for å skrive, som gjør at elevene blir motivert til å skrive. Derfor forstår vi det slik at en felles opplevelse, slik som den som ble beskrevet her, bidrar til å skape en indre motivasjon hos elevene.

Vi ønsker å diskutere nærmere hvordan informantene legger til rette for indre motivasjon i skriveforløpet knyttet til Jakob og Neikob ved å se det i lys av selvbestemmelsesteoriens tre grunnleggende behov: *selvbestemmelse*, *kompetanse* og *tilhørighet* (Ryan & Deci, 2017). Skriveoppgaven la til rette for *selvbestemmelse* ved at elevene fikk muligheten til å skrive hva de selv ønsket å friste tyven med. Elevene fikk derfor mulighet til å bestemme hvordan de ønsket å løse egen oppgave. I lys av behovet for *kompetanse* ser vi at oppgaven gir elevene muligheten til å bruke kompetansen eleven har, samtidig som eleven får videreutvikle den. Oppgaven som ble presentert er åpen og har lav inngangsterskel. Det legger til rette for at elever som ikke kan skrive bokstaver kan mestre oppgaven ved å kommunisere gjennom skribling og tegning, samtidig som elever som har kommet et stykke i skriveutviklingen kan ta i bruk det de kan samtidig som de videreutvikler sin skrivekompetanse. Når elevene opplever mestring ut ifra eget nivå i skriveutviklingen, vil den mestringsopplevelsen kunne

bidra til å skape motivasjon for skriving (Bandura, 1977, s. 79). Innenfor det siste behovet, ser vi at informantene skaper *tilhørighet* gjennom felles opplevelse i forkant av skrivingen. Elevene opplever utgangspunktet for skrivingen sammen og utfører skriveprosjektet sammen. Underveis i skrivingen har elevene muligheten til å spørre hverandre og lærerne om hjelp. Det tolker som at det bidrar til å skape tilhørighet fordi elevene gjennom samhandling kan oppleve å bli sett, hørt og verdsatt. På bakgrunn av dette tolker vi det slik at denne type skriveopplegg bidrar til å skape indre motivasjon hos elevene for skriving.

### **4.2.3 Språklig bevissthet og bokstavkunnskap**

Som nevnt er språklig bevissthet en forutsetning for at elevene skal knekke den alfabetiske koden. Å knekke den alfabetiske koden er nødvendig for at elevene skal lære seg å skrive og lese (Høigård, 2013, s. 26-27). På bakgrunn av dette rettes denne underkategorien mot hva informantene gjør for å støtte elevene i utviklingen av språklig bevissthet. Vi vil rette fokus mot informantenes arbeid med språklig bevissthet gjennom samtale, språkleker, fonologisk bevissthet og deretter arbeid med bokstavkunnskap.

#### **4.2.3.1 Samtale om språk**

Informantene fortalte at de hele tiden arbeidet med ulike sider av språket ved å snakke om det med utgangspunkt i ord og tekster, enten fra bøker eller fra samtaler. Det kommer til syne i følgende sitat:

«For eksempel om vi møter på et ord med et sammensatt grafem, så er ikke dette noe jeg venter med å fortelle elevene, jeg forteller elevene at den lyden har to bokstaver. Jeg tenker vi må jobbe med språket hele tiden, både i og utenom skriveprosjekt. Da vil elevene få en smakebit på grammatikken de skal jobbe med senere også, og da tenker jeg at det kan være lettere for elevene å kjenne det igjen og å ta det til seg på et senere tidspunkt». (L1)

Slik kontinuerlig samtale om språket som informanten fortalte om, er også noe vi observerte i klasserommet. Vi observerte slike samtaler både som felles samtaler for hele klassen, men også i veiledningen til enkeltelever underveis i skriveprosessen. Her vil vi beskrive en observasjon av en slik felles samtale, som informanten gjorde i forbindelse med gjennomgang av leseleksen elevene fikk:

Læreren gjennomgår leseleksen. På arket elevene får utdelt er det en tekst, med en tilhørende illustrasjon. Videre blir elevene oppfordret til å si hva de ser på illustrasjonen. Elevene trekker frem ulike ting på illustrasjonen som *pepperkakehus* og *mus*. Læreren skriver ordene på tavla, og spør elevene om de ser hva som er spesielt med disse ordene. En elev rekker opp hånda og sier at dersom du tar bort *pepperkake*, så rimer *hus* og *mus*. Læreren bekrefter dette, men spør elevene om man må ta bort pepperkake for at *hus* og *mus* skal rime, eller om *pepperkakehus* og *mus* også rimer. Elevene svarer at *mus* også rimer med *pepperkakehus*. Videre i samme situasjon peker en elev ut pakkene som var på illustrasjonen. I samtalen spør læreren om det finnes flere ord som også betyr pakker, og sammen kommer læreren og elevene frem til at *pakker* og *gaver* er to ord som betyr det samme. For å trekke frem at mange ord har synonymer, spør læreren om de kan gi et synonym til ordet *gutt*. Elevene foreslår *mann* og sammen med læreren kommer de også frem til at *kar* er et synonym til *gutt*. Videre fortsetter elevene å trekke frem ulike ting de ser på bildet. En elev ser pinnsvin, og læreren begynner å skrive ordet på tavla, men snur seg etter å ha skrevet *pin*, for å spørre elevene om de vet om *pinnsvin* skrives med en eller to /n/'er. Eleven foreslår to, og læreren forteller kort om sprett-ord og dra-ord, *pinnsvin* og *pinsvin*. Læreren gjør det samme med julenisse: *julenise* – *julenisse*. Avslutningsvis leser klassen gjennom leseleksen sammen i plenum.

En slik felles samtale om ulike sider av språket tenker vi er med på å bevisstgjøre elevene om at det finnes flere sider av språket. I samtalen trekker informanten frem både rim, synonym og dobbel konsonant. Rim er en måte å arbeide med språklig bevissthet på, som er en forutsetning for å kunne lære seg å skrive og lese (Høigård, 2013, s. 27). Synonym er kunnskap om innholdet i ord, noe vi tenker er viktig for elevenes ordkunnskap og begrepsforståelse. Samtalen knyttet til dobbel konsonant er noe vi forstår at elevene kan ta i bruk umiddelbart i egen skriveutvikling. Hvordan kunnskapen om dobbel konsonant tas i bruk, vil variere ut ifra elevens egen skriftspråkutvikling. Noen elever vil kunne prøve seg frem, og høre etter om det kan være enkel eller dobbel konsonant. For elevene som ikke har kommet dit i egen skriftspråkutvikling, forstår vi det slik at samtalen kan bidra til å gjøre dem bevisst på at dobbel konsonant finnes. Det at elevene er klar over det, kan kanskje gi dem muligheten til å oppdage dobbel konsonant i egen skriving og eksperimentering med skriftspråket.

Spontane samtaler om språket forekom også underveis i skriveprosjektene. Under skriveøktene observerte vi at flere elever ofte spurte om doble konsonanter, som kan være et tegn på at samtalene om språket er med på å gjøre elevene bevisst på det i egen skriving. Vi observerte at elever søkte hjelp til å forstå et nytt aspekt ved språket under skriveprosessen:

En elev ønsker å skrive *sjokolade*. Etter å ha prøvd seg frem med fonetisk analyse, stopper eleven opp etter bokstaven s står på papiret. Eleven viser tydelige tegn til at han er usikker på hvilken bokstav som kommer etter /s/-lyden. Da spør eleven læreren om hjelp til å stave *sjokolade*. Læreren lyderer først ut /sj/ /o/ /k/ /o/ /l/ /a/ /d/ /e/, videre forteller læreren at det er en vanskelig lyd fordi /sj/-lyden har to bokstaver. Læreren staver ordet ut for eleven: /s/ /j/ /o/ /k/ /o/ /l/ /a/ /d/ /e/.

Eleven spør selv om hjelp til å lydere ut ordet *sjokolade*, det tenker vi kan være fordi han har høy fonetisk bevissthet som gjør at han hører at /sj/-lyden ikke stemmer overens med bokstaven S. Ut ifra observasjonen viser eleven at han har kommet langt nok i egen skriftspråkutvikling til at han er klar for å lære om sammensatte grafemer. En slik individuell samtale om språket under egen skriveprosess kan derfor føre til læring hos eleven, fordi det er innenfor elevens proksimale utviklingssone (Vygotskij et al., 2012, s. 198).

De spontane samtalene om språket hvor informantene utnytter muligheten til å trekke frem ulike sider av skriftspråket ut ifra en tekst, tenker vi kan styrke flere sider ved elevenes språklige bevissthet. Det er fordi når de ulike sidene av språket tar utgangspunkt i en konkret tekst eller ord som blir brukt i samtalen med elevene, vil de ulike sidene av skriftspråket blir mer konkret, noe som også kan gjøre det lettere å forstå. Likevel er det viktig å arbeide systematisk med elevenes språklige bevissthet for å sikre at de har et godt grunnlag for å knekke den alfabetiske koden og etablere en funksjonell bokstavkunnskap, noe som blant annet Frost (2020, s. 51) presiserer.

#### **4.2.3.2 Språkleker**

På spørsmål om hvordan informantene arbeider med språklig bevissthet fortalte de at de arbeider mye med for eksempel rim, stavelser og andre aktiviteter som stimulerer språklig bevissthet, inspirert av aktivitetene i boka: *Språkleker* av Frost og Lønnegaard (1996):

«Vi trekker jo ut ord, vi snakker jo om språket i bøkene, vi snakker om språket hele tiden egentlig, men akkurat spesifikke øvelser det har vi jo hatt utenom. Språkleker



med Jørgen Frost. Litt som L2 sier, det å fylle på utenom, det må vi jo gjøre, den delen som ikke går akkurat på lyd, bokstavnavn, sånn at det har vi litt utenom da.» (L1)

Innenfor språklig bevissthet er fonologisk bevissthet den viktigste i den første skriveopplæringen, på grunn av dens plass i overgangen fra talespråk til skriftspråk (Hagtvet, 2004, s. 235). Informantene starter med lytteleker for å hjelpe elevene å rette oppmerksomheten mot lyd. Frost og Lønnegaard (1995, s. 64) påpeker at det å kunne styre egen oppmerksomhet er en viktig forutsetning for at elevene skal kunne bli språklig bevisst og rette oppmerksomheten mot bestemte deler av språket. Vi vil presentere lytteleken hunden og kjøttbeinet som informantene har gjennomført med elevene.

Leken går ut på at en elev skal være en hund som ligger på gulvet med kjøttbeinet sitt ved siden av seg. Hunden skal ligge med øynene igjen, mens de andre elevene skal sitte i en halvsirkel rundt hunden. Læreren peker ut en tyv blant elevene som får i oppgave å forsøke å stjele hundens kjøttbein så lydløst som mulig, og å liste seg tilbake til sin plass. Da gjelder det at hunden har forsøkt å rette oppmerksomheten mot hvor lyden forsvant, og dermed klare å gjette hvor eleven som tok kjøttbeinet sitter.

Leken med hunden og kjøttbeinet gjør at elevene bevisst må rette oppmerksomheten mot hva de hører, fremfor hva de ser. Poenget med slike lytteleker er at elevene skal bli i stand til å styre egen oppmerksomhet, som er en forutsetning for å utvikle språklig bevissthet (Frost & Lønnegaard, 1995, s. 64). I denne leken har elevene bind foran øynene, som er blant den letteste formen for lytteleker i boka.

Informantene følger den foreslåtte utviklingen av vanskelighetsgrad i språklekene, og fortsetter med rimeleker. Innenfor rimeleker fortalte informantene at de lar elevene rime fritt ved å la dem bruke nonsenseord, så lenge det rimer. Rimeleken foregår ved at læreren sier et ord, også får elevene tid til å tenke på et ord som rimer. Når elevene er klar, plukker læreren ut en elev som kan si sitt rimord. Slik fortsetter det til alle har fått delt et rimord hver. Det å starte med nonsenseord tenker vi vil være en fordel, fordi elevene kan øve opp rimeferdighetene uten å måtte tenke på innholdet i ordet. Informantene fortalte at de etter hvert også lar elevene rime med meningsfulle ord, og at de da tok utgangspunkt i Frost og Lønnegaards språklek «mitt skip er lastet med ting som rimer». Leken går ut på at læreren kan begynne med å si «mitt skip er lastet med ...» og at elevene da skal svare at deres skip er lastet med noe som rimer som det som læreren sa. Det kan for eksempel være «mitt skip er lastet

med mann», og så kan eleven svare «mitt skip er lastet med tann». Rimordet blir synliggjort ved å bli gjentatt høyt i kor «mann – tann».

Å leke med rim er med på å stimulere elevenes oppmerksomhet mot språklydene, altså fonemene (Frost & Lønnegaard, 1995, s. 65). Når elevene mestrer rim, er det et tydelig tegn på at eleven begynner å bli fonologisk bevisst. Dette er viktig for elevenes videre skriftspråksutvikling, fordi koblingen mellom fonemer og grafemer er kobling mellom talespråket og skriftspråket.

#### **4.2.3.3 Fonologisk bevissthet**

Informantene arbeider også med fonologisk bevissthet utenom språklekene. Elevene arbeider mye med fonologisk bevissthet i egen utforskning med staving og skriving i skriveprosjektene. Vi forstår at elevene får muligheten til å utvide sin fonologiske bevissthet gjennom tidlige skriveforsøk, fordi skrivingen gir elevene muligheten til å prøve ut fonetisk analyse og å øve seg på fonem-grafem koblingen som er sentralt for å knekke den alfabetiske koden (Clay, 1998, s. 139).

Skriving er en langsom prosess som tvinger elevenes oppmerksomhet mot detaljene i skriften, spesielt mot fonem-grafem koblingen i starten av skriveutviklingen (Clay, 1998, s. 137; Hagtvet, 2004, s. 266). Det at elevene utforsker og eksperimenterer med fonem-grafemkoblingen, kan ses i sammenheng med skriverollen som språkforsker (Johansen & Bjerke, 2020, s. 25). I denne rollen blir de oppfordret til å skrive ordene slik de hører dem, uten å rette særlig fokus til hvorvidt ordene er skrevet ortografisk eller grammatisk riktig. Slik utforskning og eksperimentering legger opp til at elevene opplever koblingen mellom talespråket og skriftspråket, samtidig som det utvikler elevenes fonologiske bevissthet. For å kunne lære seg skriftspråket må elevene gå mellom fonemene og grafemene ved å lytte ut fonemene i talespråket, og koble fonemet til riktig grafem (Hagtvet, 2004, s. 235). Elevenes arbeid med egen utforskning med skriving er derfor vesentlig for å knekke den alfabetiske koden, på grunn av koblingen mellom grafem og fonem i talespråket og for videre skriftspråksutvikling.

Vi observerte også under en samtale om språket hvor informantene oppfordret elevene til å smake på språklydene for å koble sammen riktig fonem til grafem:

Informantene går gjennom bokstaven /k/ på tavla og ber elevene si ord som begynner på bokstaven /k/. En elev rekker opp hånda og foreslår *tiger*. Da minner læreren eleven på at han må smake på lydene. Eleven smaker først på /t/ og deretter /k/, og merker selv at disse to lydene er ulike. Etter å ha smakt på lydene foreslår eleven selv ordet *ku*.

Det at eleven klarer å smake på fonemene og å finne ord som starter på det fonemet, forstår vi som at eleven har høy fonologisk bevissthet. At elevene utvikler høy fonologisk bevissthet er viktig for elevens skriftspråksutvikling, fordi det blir lettere for eleven å lydere ut ord og til å knytte mening til skrevne ord i tekster (Frost, 2020, s. 51). Elever med høy fonologisk bevissthet knekker den alfabetiske koden raskere og etablerer lettere en funksjonell bokstavkunnskap (Frost, 2020, s. 51). Da vil også elevene selv lettere kunne koble grafem til fonem i egen skriveprosess, og kan selv kjenne når lydene ikke kan knyttes til en enkelt bokstav, som vi også så eleven oppleve i observasjonen om /sj/-lyden.

#### **4.2.3.4 Funksjonell bokstavlæring**

I tillegg til språklig- og fonologisk bevissthet er det viktig med en sikker og automatisert bokstavkunnskap for å kunne mestre skriftspråket. I første del av tema 2 om informantenes undervisningspraksis, presenterte vi informantenes utvikling knyttet til det å ha et fast bokstavprogram. Derav vet vi at informantene ikke følger noe satt bokstavprogram, og at de heller tar tak i bokstavene elevene viser at de har behov for. Informantene fortalte at de allerede i løpet av de første ukene i første klasse gjennomgår alle bokstavene. I starten av skoleåret får elevene mulighet til å utforske og bli nysgjerrig på bokstavene gjennom en bokstavbading:

«Jeg hadde bokstavbading i starten av året, hvor vi så på bokstaver. Bokstavene var kopiert opp og laminert slik at elevene kunne hente dem, se på dem, ta på bokstavene og kjenne på formen til hver bokstav. Det å kjenne igjen bokstavene sine. Noen skriver ord, mens noen gjør ikke». (L2)

Bokstavbadingen som informantene fortalte om, kan ses i sammenheng med Frost og Lønnegaards (1995) aktiviteter innenfor *setninger og ord*. Frost og Lønnegaard (1995, s. 65) påpeker at meningen med aktivitetene er ment for å rette oppmerksomheten mot detaljene i talespråket, og at læreren kan modellere skriftspråket med å lese ord som blir satt sammen, samtidig som fokuset ikke ble rettet mot å lære elevene å skrive. Noe som også var fokuset i

bokstavbadingen. Bokstavbadingen, slik som aktivitetene innenfor setninger og ord, vil derfor hjelpe elevene å rette fokuset mot språklyder, og gi elevene en start for å utforske språket (Frost & Lønnegaard, 1995, s. 65). Derfor tenker vi at informantene allerede her legger opp til en mer funksjonell bokstavinnlæring, fordi de ikke venter med å presentere alle bokstavene i en gitt rekkefølge. På denne måten serverer informantene alle bokstavene, og lar elevene utforske dette i egen skriving. I tillegg til å servere alle bokstavene, ga informantene elevene muligheten til å få se bokstavene i skrift ved å modellere fonetisk analyse mens de skrev på tavla:

Informantene lyderer høyt, mens det tilhørende grafemet blir skrevet på tavla. Elevene observerer da hvordan de selv kan segmentere lydene i språket og gjennomføre en fonetisk analyse i egen skriving. Informantene bruker for eksempel dagsplanen hver dag til å lydere ut bokstavene, og oppfordret elevene til å være med å lydere ordene høyt sammen med læreren.

Parallelt med at informantene modellerer en fonetisk analyse gir de, som nevnt tidligere, elevene muligheten til å selv prøve det ut i egen skriving. På denne måten får elevene både observere og å prøve ut selv. Når elevene får muligheten til å lære bokstavene gjennom egen tidlig skriving, påpeker Rygg (2016) at elevene får oppdage at bokstaver (grafem) og språklyder (fonem) blir til språk. Når eleven forstår dette, har eleven utgangspunktet for å oppnå en funksjonell bokstavkunnskap (Hagtvet, 2004, s. 236).

Sammen med å se bokstavene i meningsfulle sammenhenger, tok informantene også i bruk en mer systematisk tilnærming til de ulike bokstavene informantene så og observerte at elevene hadde behov for. Vi observerte et slik opplegg knyttet til bokstaven /r/. Opplegget startet med en kort introduksjon om bokstaven, hvor læreren viste hvordan man skrev bokstaven både som stor og liten, og skrev ord som begynte på /r/ som *rev* og *rampenisse*. Videre organiserte informantene en økt med stasjonsarbeid på tre stasjoner: en tegnestasjon, en stasjon på iPad hvor elevene arbeidet på Salaby med bokstaven og en lærerstyrt stasjon med veiledet skriving hvor elevene skulle skrive ord som begynte på bokstaven /r/.

Slike arbeidsoppgaver ser vi i sammenheng med det Bjørkvold (2021, s. 88) omtaler som en syntetisk tilnærming, fordi oppgavene tar utgangspunkt i enheter som ikke er selvstendig meningsbærende. På bakgrunn av at informantene hovedsakelig har en analytisk tilnærming til skriveopplæringen, men supplerer med en syntetisk tilnærming, tenker vi at opplæringen

blir balansert og helhetlig. Dette er fordi med innspill fra både syntetisk og analytisk tilnærming til skriveopplæringen får elevene rettet fokuset mot både enkelte bokstaver, samtidig som elevene også får bruke bokstavene funksjonelt. Det gjør at elevene kan forstå bokstavene som betydningsfulle, og kan bruke dem i meningsfulle sammenhenger. Skriveoppgaven om bokstaven /r/ er et godt eksempel på dette fordi fokuset er på en isolert bokstav, men informantene legger opp til at elevene får øve på den enkelte bokstaven i en meningsfull sammenheng ved å skrive ord som begynner på bokstaven /r/. Derfor vil ikke fokuset på enkelte bokstaver oppleves som meningsløse enheter, fordi elevene allerede har møtt bokstavene i meningsfulle sammenhenger både i tekst og i skrift. På bakgrunn av det tolker vi det slik at dette fokuset på enkelte bokstaver bidrar til at elevene skal lære alle bokstavene, samtidig som de oppnår en funksjonell bokstavkunnskap med formål om å bruke bokstavene til skriving.

#### **4.2.4 Oppsummering**

Gjennom tema 2 har vi forsøkt å danne et bilde av hva informantene gjør i sin undervisningspraksis for å lykkes med å bruke metoden *å skrive seg til lesing* i den første skriveopplæringen. Innenfor temaet *undervisningspraksis* rettet vi fokuset mot informantenes egen utvikling, mening og motivasjon og språklig bevissthet.

Informantenes utvikling baserer seg på teoretisk og erfaringsbasert kunnskap. Først startet informantene med å prøve seg frem med skriveprosjekt. Etter god erfaring med skriveprosjektene gikk de over til å fokusere på skrivingen og ha et utsatt bokstavprogram i november. De opparbeidet seg erfaringer som viste at det ikke var nødvendig med et bokstavprogram, så de gikk over til å bruke metoden *å skrive seg til lesing* helt alene.

Nå som de bruker metoden *å skrive seg til lesing* helt alene, så vi at informantene vektla at skrivingen skulle oppleves meningsfull og motiverende for elevene. Dermed brukte informantene skrivetrekanten og modellen for *oppdagende skriving* sammensatt for å være bevisst på at skriveoppgavene hadde tydelig formål, mottaker og meningsfullt innhold, for å skape mening og motivasjon i samsvar med skrivetrekanten. Videre var også informantene opptatt av at skrivingen skulle appellere til elevene og vekke engasjement i klassen, derfor tok de i bruk temaer som elevene interesserte seg for, og satte ofte skrivingen inn i en ramme sammen med lek og fantasi.

Vi ser at informantene arbeider med språklig bevissthet gjennom språkleker, fonologisk bevissthet og funksjonell bokstavopplæring. Informantene tar i bruk en analytisk tilnærming til skriveopplæringen ved å gi elevene meningsfulle helheter, men støttet seg også på en syntetisk tilnærming ved å fokusere på bokstaver som isolerte enheter. Derfor kan vi si at informantene ga elevene en balansert og helhetlig tilnærming til skriveopplæringen, med elementer fra både en syntetisk og analytisk tilnærming.

### **4.3 Tema 3: Lærerens tilrettelegging og veiledning**

Som vi har vært inne på tidligere, blant annet i kapittel 2.8, krever tilnærmingen til skrive- og leseopplæringen som vi har beskrevet i denne oppgaven mye tilrettelegging, støtte og veiledning fra de voksne. I det følgende vil vi presentere hvordan informantene bygger stillas i skriveundervisningen, og hva de gjør for å vurdere utviklingen de ulike elevene har, for å bedre kunne legge til rette for en god tilpasset opplæring.

#### **4.3.1 Å bygge stillas**

Som beskrevet i kapittel 2.6.2 kan man drive stillasbygging på flere ulike måter i skriveundervisningen. Vi vil i dette kapittelet vise til flere ulike eksempler for hvordan informantene våre bygger stillas rundt elevenes skriving, og hvordan de fungerer som et støttende stillas i den enkelte elevs nærmeste utviklingszone.

##### **4.3.1.1 Modellering**

Modellering handler om å vise hvordan noe kan gjøres, at man tar elevene med på tankeprosessen og viser hvordan man tenker (Håland, 2021, s. 54). Når læreren modellerer på tavla kan barna lære ulike aspekter ved skrivingen, som for eksempel bruk av mellomrom og hvordan skrive riktig vei. Derfor er det kanskje spesielt viktig at man som lærer viser fonetisk analyse for elevene underveis i modelleringen. Hvis vi ser modellering i sammenheng med det Vygotskij et al. (2012, s. 199) sier om imitasjonslæring og gjenskaping, kan også det at barna gjenskaper det læreren har modellert være en måte barna lærer seg å skrive på.

Informantene kan fortelle at de tidlig i skoleåret brukte mye tid på både felles samtale og modellering før elevene selv gikk i gang med skrivingen, men at de ganske raskt gikk over til å trappe ned modelleringen:

«Det er jo, det har vi jo sett, skal du stå og modellere nøye så har alle den samme teksten. Og det er ingen som blir å bruke energi på, altså det er kanskje én eller to som sitter og bruker energi på å gjøre noe eget. Hvis de kan gjøre noe lettere, så gjør dem noe lettere. (..) Så på starten av året er jo da vi modellerer mest, også må vi ganske raskt trappe ned, faktisk. Og av og til bare gå på et par setninger, en startsetning for eksempel». (L2).

Slik vi forstår det informantene fortalte, handler dette om at elevene ganske raskt kommer til et punkt hvor de er i stand til å selvstendig mestre fonetisk analyse når de skal skrive, og at det stillaset som modelleringen fungerer som kan nedskaleres og til slutt fjernes. Dette støttes av Wood et al. (1976) som også poengterer at stillaset må fjernes når elevene er kommet så langt i prosessen at de kan klare oppgaven de står ovenfor alene. Informantene fortalte videre at selv om de ikke modellerer i like stor grad, fremdeles har fokus på den felles samtalen før elevene skal gå i gang med skrivingen. Vi forstår det slik at den felles samtalen i forkant av skrivingen er viktig for å igangsette en tankeprosess hos elevene ved å språkliggjøre det de har opplevd. Dette er også noe av poenget med steget om felles samtale i Korsgaard et al. (2011, s. 35-38) modell. Samtalen kan derfor ses på som stillasbygging informantene gjør for å støtte hele elevgruppa.

#### **4.3.1.2 Iscenesette skrivesituasjoner og skriveramme**

Informantene fortalte i intervjuet at de varierte på skrivesituasjoner og skriverammer. I startfasen av lærernes utforskning med metoden *å skrive seg til lesing* tok informantene i bruk en skriveramme inspirert av skriverammen til Korsgaard et al. (2011). Da informantene benyttet den samme skriverammen til skriveprosjektene over tid, opplevde de at elevene fort ble lei av skriveprosjektene. Derfor var de veldig bevisst på å variere på skriverammene de tok i bruk i skriveprosjektene for å holde elevenes interesse oppe. I tillegg til å variere skriverammen, varierte de også oppgaveformen, skriveredskap, felles opplevelse og om elevene skulle skrive individuelt eller sammen. Variasjon er en vid form for tilpasset opplæring, hvor elevene jevnlig får oppleve å jobbe med noe som passer dem (Håstein & Werner, 2014, s. 47). Videre i dette avsnittet vil vi trekke frem en iscenesatt skrivesituasjon og skriveramme vi observerte, og diskutere hvordan informantene bygger stillas for elevene gjennom skrivesituasjonen og skriverammen.

Som tidligere nevnt, har klassen over en lengre periode arbeidet med bøkene om Jakob og Neikob, noe som har engasjert elevene såpass mye at de ønsket et besøk av dem. En tidligere skriveoppgave, før våre observasjonsrunder, har derfor vært at elevene fikk sende et brev for å spørre om Jakob og Neikob kunne komme på besøk. Første dagen vi er på observasjon har elevene fått svar. Læreren tar frem og leser brevet som klassen har fått fra Jakob og Neikob:

*Kjære 1. klasse på \_\_\_\_ skole!*

*Tusen takk for de fine brevene vi fikk av dere! Dere er jammen flinke til å skrive!*

*Vi vil gjerne komme på besøk, men i dag når vi våknet så vi at tyven hadde stjålet lampene til Jakob! JAAAA*

*Vi trenger deres hjelp for å fange tyven. Kan dere skrive et lurebrev til tyven, hvor dere skriver ting som tyven skal få hvis han kommer tilbake med lampene?*

*Lykke til!*

*Hilsen Jakob og Neikob*

Dette tenker vi er en god iscenesatt skrivesituasjon fordi lærerne har satt i elevene i en kontekst hvor de blir bedt om å skrive, det kommer tydelig frem hvilken rolle elevene har som skrivere og hvem som skal være mottakeren. Ifølge Håland (2021, s. 87) er det nettopp dette som vil si at man iscenesetter skrivesituasjoner. Videre får elevene utdelt en skriveramme som inneholder en kort ferdigskrevet tekst som forteller tyven at han blir invitert på en fest, og ferdiglagde linjer med startsetningen «*du skal få \_\_\_\_\_*» på de første tre linjene. Det å bruke skriverammer er, som tidligere nevnt, en måte å bygge stillas rundt elevenes skrivning og ifølge Håland (2021, s. 149) kan skriverammer forstås som både startsetninger eller grafiske rammer som skal hjelpe elevene i deres skrivning. I dette eksempelet er skriverammen en kombinasjon av både en grafisk ramme og startsetninger. Som nevnt kan elevene være svært lojale overfor skriverammer og det kan føre til at elevene blir styrt av rammene (Kvistad & Smemo, 2015, s. 221). For at de elevene som eventuelt er sterke skrivere skal få tilstrekkelig utfordring, kan det være en idé å la disse elevene få lov til å skrive uten den gitte rammen, slik at den ikke virker for begrensende i deres skrivning og skriveutvikling.

Som en ekstra støtte ble det i forkant gjort klart bildekort med ulike ting som kan forbindes med fest, som pølse i brød, sukkerspinn, kake, ballonger, is osv. Disse ble hengt opp på



gangen og elevene kunne gå ut for å hente bildene som skrive støtte/inspirasjon. Som vi kan se tilpasser informantene opplegget på flere ulike måter, for at det skal fungere som en støtte for flest mulig av elevene. I prinsippet tenker vi at dette er en vid form for tilpasset opplæring (Haug, 2020, s. 22) da støtten kan være fordelaktig for hele klassen, men at det samtidig kan være gjort bevisst da de vet at enkelte elever vil ha behov for en slik støtte. Da kan det ses på som en smal form for tilpasset opplæring (Haug, 2020, s. 22).

#### **4.3.1.3 Individuell veiledning**

I tillegg til at man kan gjøre ulike tilrettelegginger på gruppenivå må man også veilede elevene på individnivå i selve skrivingen deres. Dette er noe vi har sett flere eksempler på gjennom våre observasjoner, og i det følgende vil vi beskrive en av dem:

Elevene er satt sammen to og to for å samarbeide i par om en skriveoppgave.

Oppgaven de får er å fylle et A3-ark med ord de forbinder med jul, og begrunner dette med at de skal bruke ordene senere for å lage juledikt. I forkant av dette har de også hørt på julesanger for å hente inspirasjon til ord, og læreren har skrevet ned noen av ordene som barna ga som eksempel. De får beskjed om at de kan skrive ordene som allerede står på tavla og/eller komme på andre ord. Læreren går bort til et av bordene hvor en elev er begynt å skrive et ord på bokstaven /s/:

*L: Hvilket ord skal du skrive?*

*E: Stjerne*

*L: Hva er lyden etter S? St-t-t.*

Eleven klarer å lytte ut lyden og sier T

*L: Husker du? Hvordan så den ut? T for toget.*

Eleven husker ikke hvordan bokstaven til lyden /t/ ser ut, og de ser derfor sammen på bokstavstrimmelen mens de synger bokstavsangen, og stopper når de kommer til T.

*L: Neste er J - julebokstaven, husker du bokstaven i leseleksen som vi gikk gjennom i går?*

Læreren og eleven finner bokstaven sammen ved å synge ABC og bruke bokstavstrimmelen. Lærer sier bokstavnavnet og gjentar lyden flere ganger.

Læreren fortsetter å lydere s-t-j-E-r-n-e og eleven klarer å identifisere at neste lyd er /e/.

*L: Husker du hvilken det var?*

*E: Peker på bokstaven E.*

*L: Bra, du kan dette, skriv de du kan.*

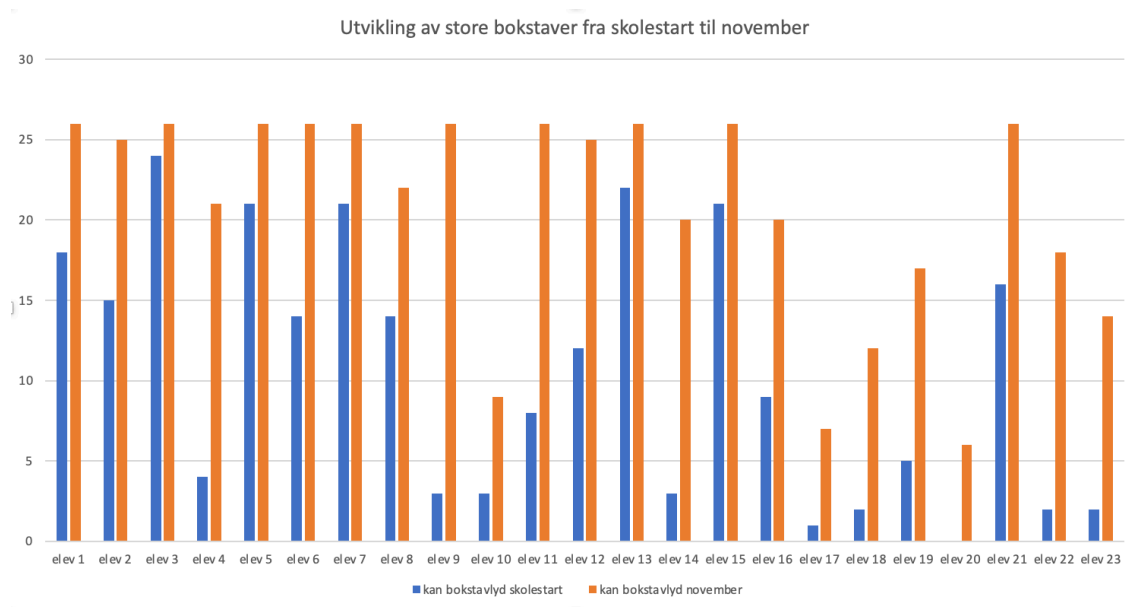
Slik Korsgaard et al. (2011, s. 44-45) påpeker vil enkelte barn ha mer behov for veiledning enn andre. Observasjonen ovenfor er et typisk eksempel på hvordan læreren fungerer som et støttende stillas i denne elevens nærmeste utviklingszone, slik dette beskrives av Vygotskij et al. (2012, s. 198). Vi tenker at eleven befinner seg på det semifonografiske nivået i skriveutviklingen, som vil si at han ikke har automatisert og sikker bokstavkunnskap. Barn på dette stadiet vil på dette tidspunktet ikke klare å identifisere samtlige lyder, eller holde styr på rekkefølgen (Korsgaard et al., 2011, s. 50-60). Sett i sammenheng med Vygotskij et al. (2012, s. 198) sin teori om den proksimale utviklingssonen, vil dette være grensen for hva denne eleven kan klare alene, og den voksne må derfor fungere som et støttende stillas for at eleven skal utvikle seg videre fra dette nivået. For barn som strever med skriftens lydprinsipp kan den voksne lydere og finne bokstaver sammen med eleven uten å nødvendigvis gi det korrekte svaret (Korsgaard et al., 2011, s. 44-45). Her kan vi tydelig se at læreren forsøker å gi elevene hint som kan hjelpe eleven med å finne den korrekte bokstaven, gjennom å knytte det opp mot noe som er kjent for eleven som for eksempel *tog*. Den voksne må også støtte opp under og anerkjenne forsøkene elevene gjør på å skrive, og at de er bevisste på når de skal rette på elevenes staving. I dette tilfellet er det kanskje spesielt viktig at læreren er støttende og ikke retter på elevens feil, men heller roser og oppfordrer eleven til å skrive det han kan.

### **4.3.2 Vurdering av utvikling**

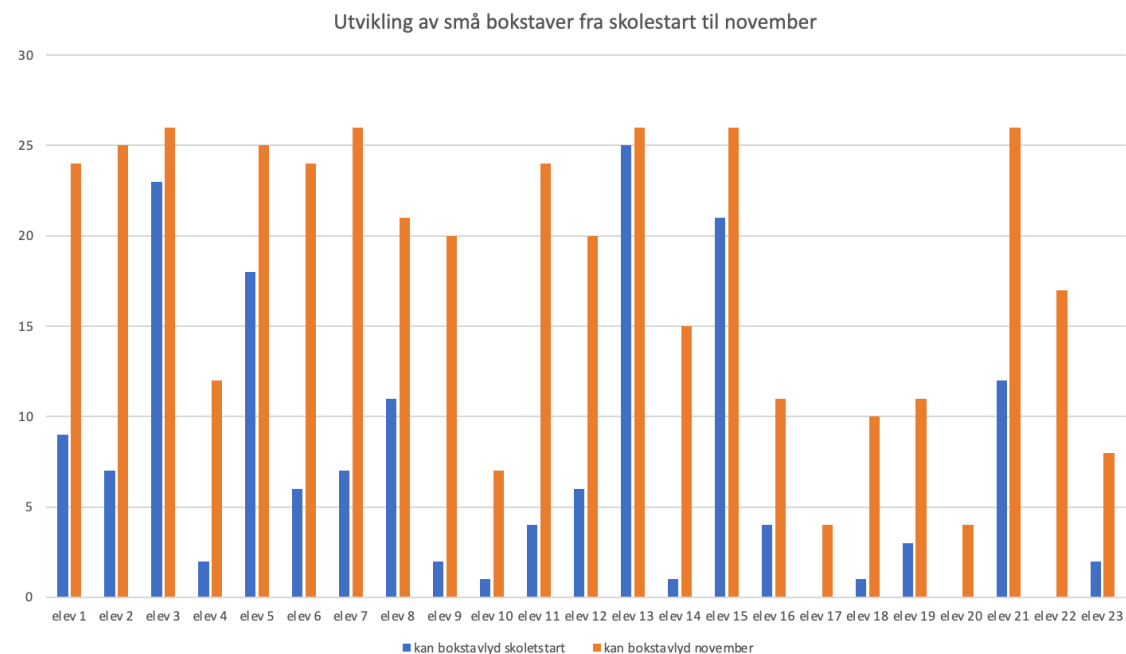
Å kartlegge informasjon om hva elevene kan fra før og hvordan elevene lærer, er nyttig for å best mulig kunne tilrettelegge for ny læring (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 17-18). I tillegg til å gjennomføre kartlegginger, kan man samle vurderingsgrunnlag om elevenes utvikling gjennom å observere elevene i arbeid og gjennom å lese deres ferdigproduserte tekster.

I kapittel 4.2.1 om informantenes egen utvikling, presenterte vi at bokstavprøven har vært et viktig verktøy for å kunne kartlegge elevenes bokstavkunnskaper. Som nevnt gjennomfører informantene bokstavprøven ved skolestart, slik at de kan få en oversikt over hvor de ulike

elevene ligger når det gjelder bokstavkunnskap. På denne måten kan de, når bokstavprøven gjentas i november, se om elevene har hatt en utvikling fra nivået de startet på. Diagrammene nedenfor viser elevenes utvikling fra skolestart til november. I denne fremstillingen har vi tatt utgangspunkt i at elevene kunne si lyden til bokstaven, da det er dette som er viktig for en funksjonell bokstavkunnskap. Se vedlegg 1 og 2 for utfyllende informasjon.



Figur 7: Elevenes utvikling store bokstaver



Figur 8: Elevenes utvikling små bokstaver

Som vi kan se av resultatene på bokstavprøven som ble tatt ved skolestart var det elleve elever som kunne over ti store bokstaver, mens tjue av elevene kunne ti eller flere store bokstaver i slutten av november. Når det gjelder de små bokstavene var det seks elever som kunne over ti bokstaver ved skolestart, mens nitten elever kunne ti eller flere små bokstaver i slutten av november. Av ulike årsaker var det to elever som ikke ble kartlagt. Dette viser at måten informantene har jobbet på har gitt et godt resultat, noe som også er viktig for å kunne vurdere undervisningsmetoden i seg selv.

Selv om bokstavprøven viser en stor utvikling for mange av elevene, vil det likevel være variasjon i hvor elevene befinner seg i sin skriveutvikling. Til tross for at elevene kan mange bokstaver ved skolestart, betyr det ikke nødvendigvis at elevene kan ta denne bokstavkunnskapen i bruk i forbindelse med egen skriving og lesing. Bokstavkunnskapen kan da anses som formell bokstavkunnskap, hvor fokuset ligger på bokstavens form, lyd og navn (Frost, 2020, s. 51). Vi tenker derfor at det å teste elevenes bokstavkunnskap vil være en indikasjon på om de har oppnådd en sikker og automatisert bokstavkunnskap. På bakgrunn av dette må det derfor gjøres andre vurderinger i tillegg for å kunne si noe om hvor elevene befinner seg i sin skriveutvikling.

Informantene fortalte at de i forbindelse med å skulle følge med på om elevene beveger seg mellom fasene i skriveutviklingen, bruker mye observasjon og samtale med elevene i sine vurderinger. På spørsmål om hva de gjør for å eventuelt stimulere elevene til å bevege seg fra en fase til en annen, forklarte de, som vi kan se av sitatet nedenfor, at de fremfor å stimulere elevene på en spesiell måte, heller er spesielt oppmerksom på de elevene som de oppdager at overhodet ikke har en utvikling:

«(..) Jeg tror ikke at vi spesifikt tenker at nå skal de over fra den fasen til neste fase, men mer sånn registrerer at *ja okei han er der og hun er der* (..) Det er jo det å være bevisst på de ulike fasene og vi har jo snakket mye sammen i høst om det at *å ser du, nå gjør de sånn og sånn, og nå ser vi de begynner å..* (..). «Også er det jo på en måte mer det at, slik som vi har jobbet så reagerer vi kanskje mer hvis de *ikke* kommer seg videre, og at det er dem vi er mer obs på, fordi vi oppdager jo stadig at det er noen som går over i neste fase. *«åh, se nå er han liksom der, og nå er hun der»*, men så er det kanskje mer dette med litt uro for de som overhodet ikke beveger seg, og at den informasjonen på en måte er verdifull når vi.. når vi skal tenke hvordan vi skal jobbe



Bildet til høyre viser to elever som befinner seg i ulike faser av skriveutviklingen. Eleven som har skrevet ordene sine som en oppramsende liste til venstre på arket, kan sies å være i det Korsgaard et al. (2011, s. 50-60) betegner som den fonografiske fasen. Selv om ordene ikke er skrevet riktig er de forståelig for andre, da de fleste lydene er representert. Eleven som har skrevet med blå tusj til høyre på arket kan sies å være i fasen Korsgaard et al. (2011, s. 50-60) beskriver som den semifonografiske fasen av skriveutviklingen. Vi ser at eleven har begynt å utforske skriftens lydprinsipp, men at det ikke er mulig for eleven å identifisere samtlige lyder i ordene, eller å holde styr på rekkefølgen. Det varierer hvilke av lydene som er representert, og ordene må også oversettes og skrives ned av en voksen.

Elevene har altså hatt en stor utvikling fra å skrive barneskrift i august, til å kunne bruke bokstavene i egen skriving allerede i november. Vi tolker det slik at elevenes raske utvikling er et resultat av at informantene har lagt til rette for at elevene har fått mye tid til å skrive, samt at de har veiledet elevene underveis. Som Graham et al. (2012) påpeker, bør elevene få minst 30 minutter daglig til egen skriving for å kunne utvikle literacyaspekter. I delkapittel 4.2.3 ble det trukket frem at elevene får muligheten til å utvikle sin fonologiske bevissthet gjennom tidlige skriveforsøk, da skrivingen gir elevene muligheten til å prøve ut fonetisk analyse og å øve seg på fonem-grafem koblingen som er sentral for å knekke den alfabetiske koden (Clay, 1998, s. 139). Elever som har høy fonologisk bevissthet knekker den alfabetiske koden raskere enn elever med lav fonologisk bevissthet (Frost, 2020, s. 51). Rygg (2016) trekker også frem at ved å ta i bruk en funksjonell tilnærming til den første skriveopplæringen, som *å skrive seg til lesing* er, vil elevene lære bokstavene raskere etter de har knekt den alfabetiske koden, enn ved en formell tilnærming. Dette tenker vi at elevenes utvikling er med på å bekrefte.

### **4.3.3 Oppsummering**

Presentasjonen og diskusjonen av tema 3 viser at informantene tilpasser skriveundervisningen gjennom ulike tilnærminger, og på ulike måter. En vid tilnærming av tilpasset opplæring, som gjøres for hele elevgruppen er blant annet modellering, felles samtale og iscenesetting av skrivesituasjoner, samt å gi elevene skriverammer. Utover dette, og som en smal tilnærming av tilpasset opplæring, kan lærere gjøre ulike individuelle tilpasninger og veiledning. For de elevene som er tidlig i skriftspråkutviklingen og som strever med skriftens lydprinsipp, kan det for eksempel være å bidra med lydering. Det vil også være viktig å gjøre tilpasninger for de elevene som er kommet langt i sin skriftspråkutvikling. En individuell tilpasning for disse

elevene kan for eksempel være å la dem skrive uten skriverammene, dersom det gir dem bedre mulighet for å utfolde seg kreativt.

Videre ser vi at bokstavprøven har vært et viktig verktøy i forbindelse med å vurdere både elevenes utvikling, og kanskje også informantenes egen praksis, da utviklingen kan være en bekreftelse på undervisningsmetoden i seg selv. Slik vi har diskutert vil det likevel være viktig å følge elevenes skriveutvikling gjennom både observasjon underveis i skrivingen, i tillegg til å gjøre vurderinger ut fra elevenes ferdigproduserte tekster, da disse vil kunne gi en bedre indikasjon på om elevene klarer å ta i bruk bokstavkunnskapen i skrivingen.

## 5 Avslutning

I dette kapittelet vil vi forsøke å besvare studiens problemstilling. Formålet med studien har vært å undersøke og belyse hvordan man kan legge til rette for at elevene kan skrive seg til lesing fra første skoledag, samt å fremme kunnskap om dette ved hjelp av problemstillingen: *Hvordan kan lærere legge til rette for at elevene kan skrive seg til lesing fra første skoledag?* For å svare på problemstillingen har vi tatt i bruk observasjon, uformelle samtaler og intervju som metode for datainnsamling.

Avslutningsvis ønsker vi å trekke frem de viktigste resultatene fra vår diskusjon. Resultatene vi ønsker å fremheve er: fleksibilitet, meningsfull og motiverende skriving, balansert og helhetlig tilnærming til den første skrive- og leseopplæringen og metodens mulighet for tilpasset opplæring.

Informantene organiserer undervisningen fleksibelt ved å ha en åpen timeplan, jobbe temabasert og ved å ha gode rammefaktorer rundt undervisningen. Denne fleksibiliteten legger til rette for at informantene kan ha en flytende timeplan, og at de kan justere seg etter det som skjer i klasserommet. Da har informantene mulighet til å prioritere det de selv ønsker å bruke tid på, både i form av hva de velger å undervise om, men også det å kunne fullføre skriveprosjektet fremfor at klokka og timeplanen bestemmer at prosjektet må være ferdig. Vi ser at informantene er bevisste på valgene de tar, og som et resultat av dette blir det frigjort mye tid til skriveprosjekter, samtidig som det fortsatt er god tid til arbeide med andre sider av skrive- og leseopplæringen.

Informantene har fokus på at skriveoppgavene skal oppleves som meningsfulle og motiverende for elevene. For å lage meningsfulle og motiverende skriveoppgaver tar informantene utgangspunkt i skrivetrekanten og modellen for *oppdagende skriving*. Skrivetrekanten støtter informantene i å lage skriveoppgaver med et tydelig formål og med et meningsfullt innhold. Modellen for oppdagende skriving blir brukt som inspirasjon til gjennomføring av skriveprosjektene. For å skape interesse for skriveoppgavene blant elevene, tar informantene i bruk skjønnlitteratur og temaer som de tenker kan engasjere elevene. De vektlegger også kommunikasjonsaspektet og anerkjenner elevenes skriveforsøk, fremfor å rette på ortografiske eller grammatiske feil. Som resultat av dette, ser vi at elevene blir engasjerte i skriveoppleggene som gjennomføres.



Det tredje resultatet vi vil trekke frem, handler om at informantene tar i bruk en analytisk tilnærming med støtte fra en syntetisk tilnærming, noe som ifølge Bjørkvold (2021) er hensiktsmessig for å gi elevene en balansert og helhetlig skriveopplæring. Dette gjør de gjennom å ikke følge et fast bokstavprogram, men at de heller bruker mer tid på elevenes egen skriving, og at de trekker frem bokstaver og andre sider ved språket basert på elevenes egne behov. Ved å ta i bruk elementer fra begge tilnærmingene, får elevene mulighet til å rette fokuset mot enkelte bokstaver, samtidig som de også får bruke bokstavene i meningsfulle skrivesammenhenger.

Det siste resultatet vi ønsker å fremheve er metodens mulighet for tilpasset opplæring. Vi ser at metoden i seg selv gir en god tilpasset opplæring for elevene, da den legger til rette for at hele klassen kan arbeide med samme oppgave, samtidig som den tilpasses enkeltelevers skriveutvikling. Vi vil derfor tørre å påstå at metoden *å skrive seg til lesing* kan være en motiverende og engasjerende vei inn i skriftspråket for alle elever, og at den gir en god start på den første skrive- og leseopplæringen. I tillegg gir metoden muligheten for at informantene får god innsikt i enkeltelevenes skriveutvikling fordi de har god tid til å observere elevene i skriveprosessen, samt å vurdere elevenes tekster. Vi ser derfor at informantene lykkes med å gi elevene tilstrekkelig av både smal og vid (Haug, 2020, s. 22) tilpasset undervisning.

På bakgrunn av studiens resultater, vil vi konkludere med at lærere kan legge til rette for at elevene kan *skrive seg til lesing* fra første skoledag, ved å ta i bruk en balansert og helhetlig tilnærming til skrive- og leseopplæringen. Videre ser vi at en slik tilnærming til den første skrive- og leseopplæringen er kompleks, og at det kreves god kompetanse hos lærere for hvordan man kan legge til rette for elever som befinner seg på ulike stadier i skriftspråkstilegnelsen.

Ser vi våre funn opp mot tidligere forskning kan denne studien fungere som et motsvar til en sterk undervisningstradisjon som ifølge forskning (Håland et al., 2019) nedprioriterer skriving, og som prioriterer en systematisk bokstavinnlæring. På en annen siden viser vår studie at man kan prioritere annerledes og fortsatt oppnå gode resultater, da vi ser at det kan fungerer like godt, om ikke bedre, å bruke mye tid på skriving fremfor isolerte bokstaver. Slik kan også

elevene oppnå en mer funksjonell bokstavkunnskap, samtidig som de oppdager det alfabetiske prinsipp.

Studien har inspirert oss til å tørre å legge opp til en skrive- og leseopplæring som ikke tar utgangspunkt i et fast bokstavprogram, men at elevene får skrive fra første skoledag. Vi håper at også andre kan bli inspirert til å gjøre det samme!

## Litteraturliste

- Backe-Hansen, E. (2009, 01. september). *Barn*. De nasjonale forskningsetiske komiteene.  
<https://www.forskningsetikk.no/ressurser/fbib/bestemte-grupper/barn/>
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. Prentice-Hall Inc.
- Becher, A. A. (2018). Er klasserommet tilpasset skolestarteren? Materialet, kropp og fysisk miljø i første klasse. I K. Palm & E. Michaelsen (Red.), *Den viktige begynneropplæringen: En forskningsbasert tilnærming* (s. 57-90). Universitetsforlaget.
- Becher, A. A. & Høyland, K. (2019). Muligheter for lek og lekende tilnærminger i nye undervisningsarealer. I A. A. Becher, E. Bjørnstad & H. D. Hogsnes (Red.), *Lek i begynneropplæringen: Lekende tilnærminger til skole og SFO* (s. 71-92). Universitetsforlaget.
- Bjørkvold, T. (2021). Arbeidsmåter i begynneropplæringen IM. Nygård & C. Bjerke (Red.), *Norsk boka 1. Norsk for grunnskolelærerutdanning 1-7* (2. utg., s. 65-95). Universitetsforlaget.
- Bjørndal, C. R. P. (2017). *Det vurderende øyet* (3. utg.). Gyldendal Norsk Forlag AS
- Braun, V. & Clarke, V. (2012). Thematic analysis. I H. Cooper, P. M. Camic, D. L. Long, A. T. Panter, D. Rindskopf & K. J. Sher (Red.), *APA handbook of research methods in psychology, Vol 2. Research designs: Quantitative, qualitative, neuropsychological and biological* (s. 57-71). American Psychological Association.  
<https://doi.org/https://doi.org/10.1037/13620-004>
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetoder for læreutdanningene*. Abstrakt forlag.
- Clay, M. (1998). *By Different Paths to Common Outcomes*. Stenhouse Publishers.

- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2018). *Research Methods in Education*. (8. utg.). Routledge.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode - en kvalitativ tilnærming* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Dalland, P. C., Bjørnestad, E. & Andersson - Bakken, E. (2021). Observasjon som metode i barnehage- og klasseromsforskning. I E. Andersson - Bakken & P. C. Dalland (Red.), *Metoder i klasseromsforskning. Forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (s. 125-149). Universitetsforlaget.
- Elbow, P. (2004). Write First: Putting Writing before Reading is an Effective Approach to Teaching and Learning. *Educational Leadership*, (62.2 (October 2004)), 8-14.  
[https://works.bepress.com/peter\\_elbow/11/](https://works.bepress.com/peter_elbow/11/)
- Fisher, R. & Twist, L. (2010). *Evaluation of Every Child a Writer: Report 1* (Research Report DFE-RR108(a)). National Foundation for Educational Research.  
[https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment\\_data/file/182503/DFE-RR108A.pdf](https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/182503/DFE-RR108A.pdf)
- Frost, J. (2020). *Merk språket - skriv og les*. Info Vest forlag
- Frost, J. & Lønnegaard, A. (1995). *Sproglege: til styrkelse af sproglig bevidsthed - Teoridel*. Dansk psykologisk Forlag.
- Frost, J. & Lønnegaard, A. (1996). *Språkleker: Praktisk del*. Universitetsforlaget.
- Gleiss, M. S. & Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter - å utvikle ny kunnskap i forskning og praksis*. Cappelen Damm Akademisk
- Graham, S., Bollinger, A., Booth Olson, C., D'Aoust, C., MacArthur, C., McCutchen, D. & Olinghouse, N. (2012). *Teaching elementary school students to be effective writers: A practical guide*. Institute of Education Sciences.  
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED533112.pdf>
- Hagtvet, B. E. (2004). *Språkstimulering: tale og skrift i førskolealderen* (2. utg.). Cappelen Akademisk Forlag.

- Haug, P. (2020). Tilpassa opplæring. I M. H. Olsen & P. Haug (Red.), *Tilpasset opplæring* (s. 11-41). Cappelen Damm Akademisk.
- Hoff-Jenssen, R., Bjerke M, O. & Afdal H, W. (2020). Begynneropplæring - et kjent, men uklart begrep: En analyse av læreres perspektiver. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 6, 143-157. <https://doi.org/https://doi.org/10.23865/ntpk.v6.2030>
- Hogsnes, H. D. (2019). *Barns overgang fra barnehage til skole og skolefritidsordning*. Fagbokforlaget
- Høghaug, G. (2019, 22, september ). *Språklek som basis for den første lese- og skriveopplæringen*. Utdanningsnytt. <https://www.utdanningsnytt.no/barnehage-barnehageforskning-barnehagelaerer/spraklek-som-basis-for-den-forste-lese--og-skriveopplaeringen/110526>
- Høigård. (2019). *Barns språkutvikling: muntlig og skriftlig* (4. utg.). Universitetsforlaget.
- Høigård, A. (2013). Frå barnehage til skole. I H. Traavik & K. B. Jansson (Red.), *Norsk boka 1. Norsk for grunnskolelærerutdanning 1-7*. (3. utg., s. 15-37). Universitetsforlaget.
- Håland, A. (2005). Skriftspråkstimulerande leik IA. Håland (Red.), *Leik og læring: Grunnleggjande lese- og skriveopplæring på 1. trinn* (s. 13-16). Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning.
- Håland, A. (2021). *Skrivedidaktikk. Korleis støtte elevane si skriving i fag?* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Håland, A., Hoem, F. T. & McTigue, E. (2019). Writing in First Grade: The Quantity and Quality of Practices in Norwegian Classrooms. *Early Childhood Education Journal*, 47, 63-74. <https://doi.org/https://doi.org/10.1007/s10643-018-0908-8>
- Håland, A., Lundetræ, K. & Solheim, R. (2022). Hvordan kan skriveopplæringen gi rom for et mangfold av skrivere? En analyse av skriveundervisningen på 1. og 2. trinn. I K.-A. B. Næss & H. Hofslundsengen (Red.), *Skriveutvikling og skrivevansker* (s. 209-231). Cappelen Damm Akademisk

- Håstein, H. & Werner, S. (2014). Tilpasset opplæring i fellesskapets skole. I M. Bunting (Red.), *Tilpasset opplæring - i forskning og i praksis*. Cappelen Damm Akademisk.
- Iversen, H. M. & Otnes, H. (2021). *Å lære å skrive: Tekstkompetanse i norskfagets skriveopplæring* (2. utg.). Universitetsforlaget
- Johansen, R. & Bjerke, C. (2020). *Førsteklasses skriving. Helhetlig skriveopplæring i første klasse*. Gyldendal.
- Klemp, T., Nilssen, V., Strømman, E. & Dons, C. F. (2016). *På vei til å bli skriveleærer: Lærerstudenten i dialog med teori og praksis*. Cappelen Damm Akademisk/NOASP (Nordic Open Access Scholarly Publishing). <https://doi.org/10.17585/noasp.4.4>
- Klæboe, G. & Sjøhelle, D. K. (2013). *Veiledet lesing og skriving i begynneropplæringen*. Cappelen Damm Akademisk.
- Korsgaard, K., Hannibal, S. & Vitger, M. (2011). *Oppdagende skriving: en vei inn i lesingen* (K. M. Thorbjørnsen, S. Matre, H. I. Myran & R. Solheim, Overs.). Cappelen Damm Akademisk
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/?lang=nob>
- Kvistad, H. A. & Smemo, J. (2015). Den gode skriveoppgaven?: En studie av fellesstrekk ved vellykkede skriveoppgaver fra Norsmprosjektet. . I H. Otnes (Red.), *Å invitere elever til skriving: Ulike perspektiver på skriveoppgaver* (s. 221-242). Fagbokforlaget.
- Lekang, T. & Moen, T. (Red.). (2021). *Tilpasset opplæring og tidlig innsats: i ordinær undervisning og spesialundervisning*. Universitetsforlaget.
- Lillejord, S. (2013). Læring som en praksis vi deltar i. I T. Manger, S. Lillejord, T. Nordahl & T. Helland (Red.), *Livet i skolen 1 - Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Undervisning og læring* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Meld. St. 6. (2019-2020). *Tett på - tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet.

<https://www.regjeringen.no/contentassets/3dacd48f7c94401ebefc91549a5d08cd/no/pdfs/stm201920200006000dddpdfs.pdf>

Meld. St. 22. (2011-2012). *Motivasjon - Mestring - Muligheter*. Kunnskapsdepartementet.  
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-22-2010--2011/id641251/>

Myran, H. I. & Håland, A. (2018). Skrivning fra første dag: hvis skolen er forberedt. *Bedre Skole*, 30(1), 51-55.  
<https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/06/27/Bedre%20Skole%201%202018.pdf>

Nilsen, L. L. (2005). Å få vera både språkforskar og forfattar. Korleis kan skulen møta den vesle tidlegskrivaren. I S. Skjong (Red.), *GLSM: Grunnleggende lese-, skrive- og matematikkopplæring*. Det Norske Samlaget.

Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier*. Universitetsforlaget.

Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>

Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm Akademisk

Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2017). *Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*. New York: Guilford Publications.  
<https://doi.org/10.1521/978.14625/28806>

Rygg, R. F. (2016). Funksjonell bokstavinnlæring. *Bedre skole*, 4 (2016), 52-57.  
<https://utdanningsforskning.no/artikler/2016/funksjonell-bokstavlarling/>

Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2015). *Motivasjon for læring: Teori og praksis*. Universitetsforlaget.

Solheim, R. (2011). Kvifor skriv vi? Og kva brukar vi skrivinga til? I J. Smidt, R. Solheim & A. J. Aasen (Red.), *På sporet av god skriveopplæring - ei bok for lærere i alle fag* (s. 43 - 53). Tapir Akademisk Forlag.

- Solheim, R., Larsen, A. S. & Torvatn, A. C. (2010). Skrivekulturar på mellomtrinnet - tre døme. I J. Smidt (Red.), *Skriving i alle fag - innsyn og utspill*. Tapir Akademisk Forlag.
- Sollid, H. (2013). Intervju som forskningsmetode i klasseromsforskning. I M. Brekke & T. T. (Red.), *Læreren som forsker. Innføring i forskningsarbeid i skolen* (s. 124-137). Universitetsforlaget.
- Svanes, I. K. (2021). Den første skrive- og leseopplæringen. I M. Nygård & C. Bjerke (Red.), *Norsk boka 1. Norsk for grunnskolelærere 1-7. trinn* (2. utg., s. 31-64). Universitetsforlaget
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Fagbokforlaget.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Traavik, H. (2013). Den tidlige skrive- og leseutviklinga IH. Traavik & K. B. Jansson (Red.), *Norsk boka 1: Norsk for grunnskolelærerutdanning 1-7* (s. 39-53). Universitetsforlaget
- Unhjem, A. & Olsen, M. H. (2021). Tidlig innsats og begynneropplæring. I M. H. Olsen & R. B. Fasting (Red.), *Tidlig innsats* (s. 37-60). Cappelen Damm Akademisk.
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Læreplan i norsk* (NOR01-06). Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 <https://www.udir.no/lk20/nor01-06?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2022). *Tilpasset opplæring*. Hentet 6. mars 2023 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/>
- Vingdal, I. M. (2018). Lærande kropp i endring. I K. Palm & E. Michaelsen (Red.), *Den viktige begynneropplæringen - En forskningsbasert tilnærming*. Universitetsforlaget.
- Vygotskij, L. S., Kozulin, A., Hanfmann, E. & Vakar, G. (2012). *Thought and language* (Rev. and expanded. utg.). MIT Press.

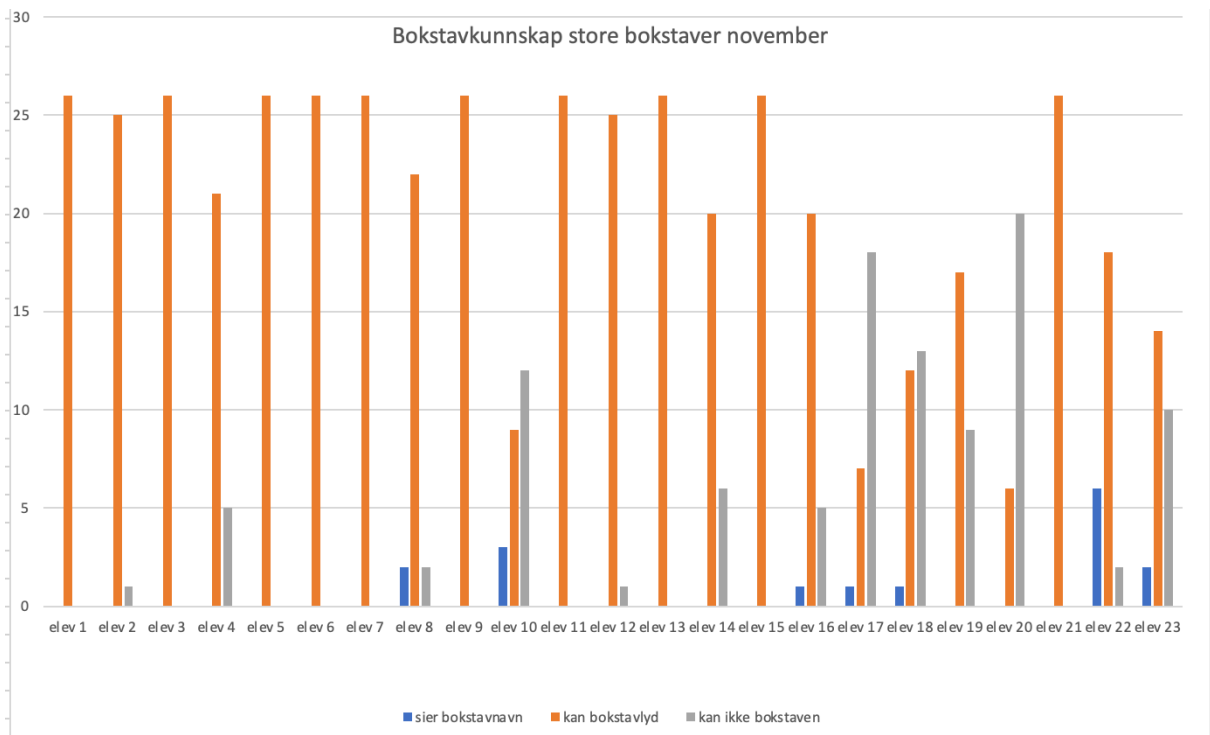
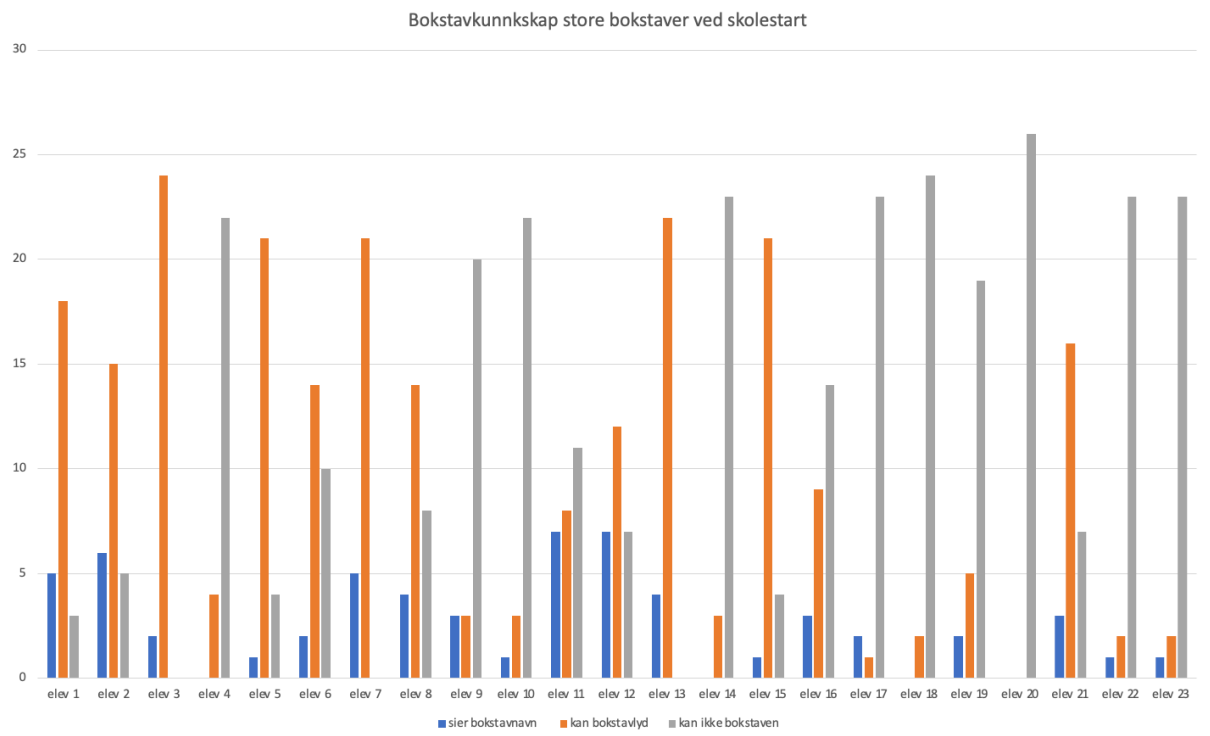


Wood, D., Bruner, S. J. & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychiatry and Psychology*, 17, 89-100.

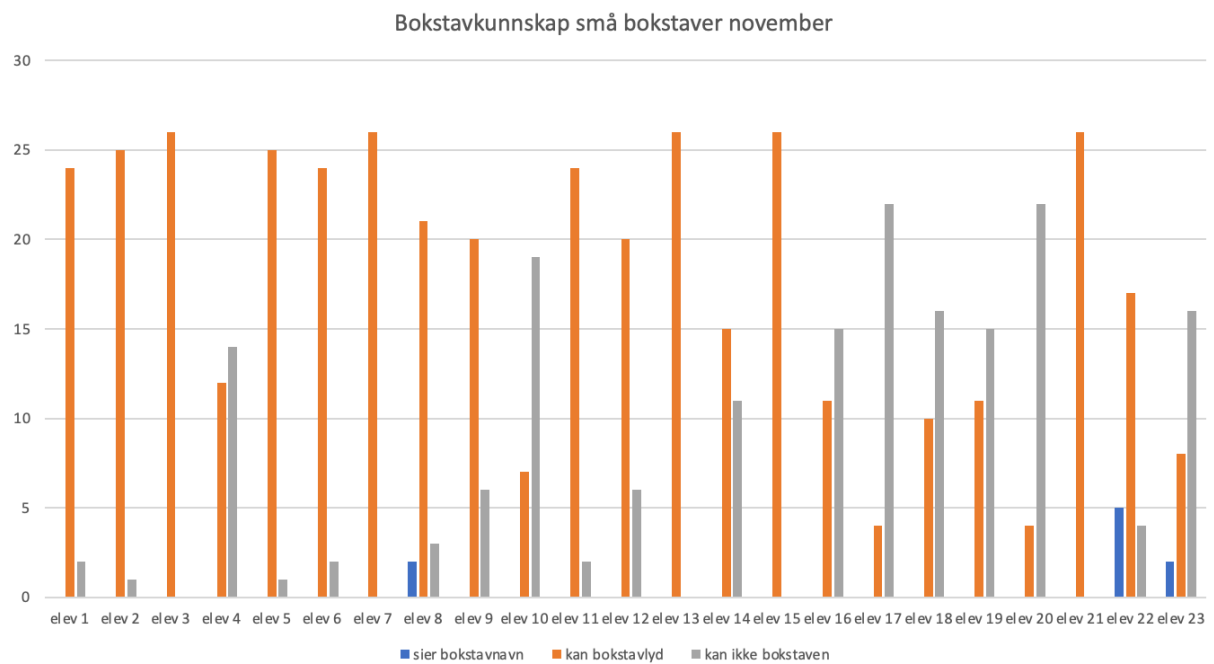
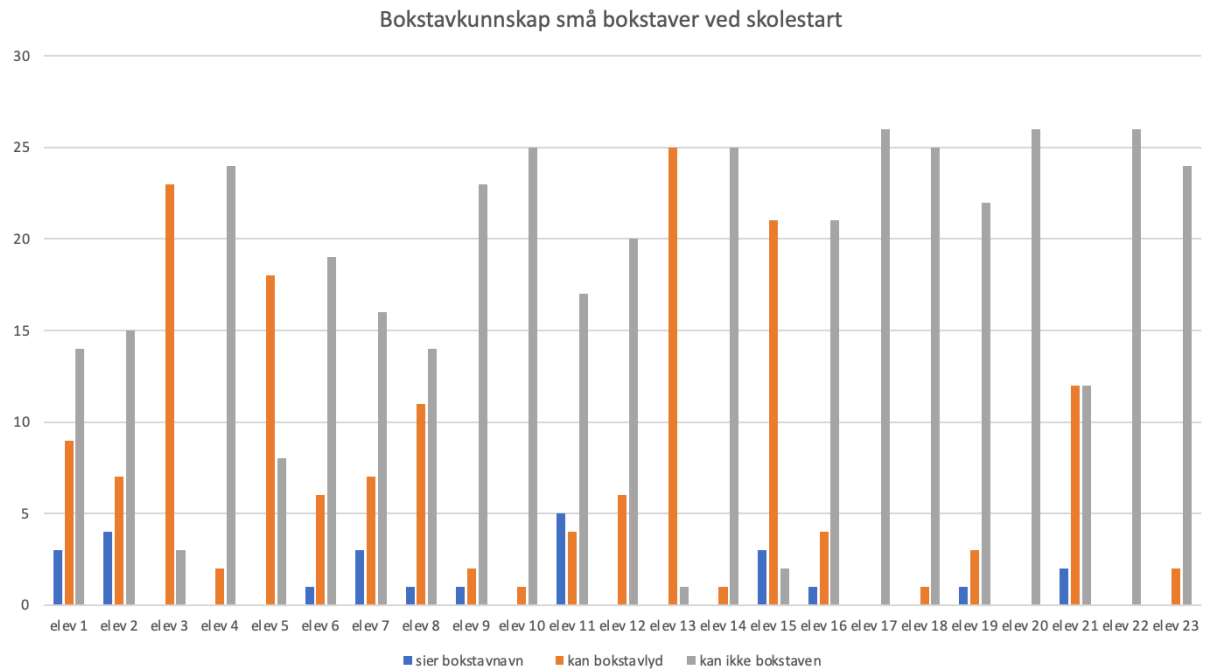
[https://www.researchgate.net/publication/228039919\\_The\\_Role\\_of\\_Tutoring\\_in\\_Problem\\_Solving](https://www.researchgate.net/publication/228039919_The_Role_of_Tutoring_in_Problem_Solving)

# Vedlegg

## Vedlegg 1: Bokstavprøven store bokstaver



## Vedlegg 2: Bokstavprøven små bokstaver



# Vedlegg 3: Godkjenning NSD

24.01.2023, 15:02

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



[Meldeskjema](#) / [Funksjonell skriveopplæring](#) / Vurdering

## Vurdering av behandling av personopplysninger

<b>Referansenummer</b> 911298	<b>Vurderingstype</b> Standard	<b>Dato</b> 06.10.2022
----------------------------------	-----------------------------------	---------------------------

**Prosjekttittel**  
Funksjonell skriveopplæring

**Behandlingsansvarlig institusjon**  
UIT Norges Arktiske Universitet / Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning / Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

**Prosjektansvarlig**  
Astrid Unhjem

**Student**  
Sofie S. Høidahl

**Prosjektperiode**  
18.08.2022 - 15.07.2023

**Kategorier personopplysninger**  
Alminnelige

**Lovlig grunnlag**  
Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 15.07.2023.

[Meldeskjema](#)

### Kommentar

OM VURDERINGEN

Personverntjenester har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personverregelverket.

Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg.

VIKTIG INFORMASJON TIL DEG

Du må lagre, sende og sikre dataene i tråd med retningslinjene til din institusjon. Dette betyr at du må bruke leverandører for spørreskjema, skyklagring, videosamtale o.l. som institusjonen din har avtale med. Vi gir generelle råd rundt dette, men det er institusjonens egne retningslinjer for informasjonssikkerhet som gjelder.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.07.2023.

LOVLIG GRUNNLAG

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

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

<https://meldeskjema.sikt.no/6318845c-9099-45df-bef6-509c73a3fa49/vurdering>

1/2

24.01.2023, 15:02

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles 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

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

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

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

#### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

#### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema> Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

Personverntjenester vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Kontaktperson hos oss: Janniche Linde

Lykke til med prosjektet!

## Vedlegg 4: Samtykkeskjema

### Vil du delta i forskningsprosjektet

#### *Funksjonell skriveopplæring?*

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan man kan drive funksjonell skriveopplæring. Gjennom dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

Gjennom dette prosjektet ønsker vi å få innsikt i hvordan man i praksis kan drive med en funksjonell tilnærming til skriveopplæringen, samt hvordan man kan tilpasse opplæringen til hver enkelt elev og sikre at elevene har den framgangen som er forventet.

#### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

*Institutt for lærerutdanning og pedagogikk ved UiT - Norges Arktiske Universitet* er ansvarlig for prosjektet.

#### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Du får spørsmål om å delta fordi du driver med en funksjonell tilnærming til skriveopplæringen.

#### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Ved å delta innebærer det at vi kan observere dine undervisningsøkter og at du stiller til intervju. Under undervisningsøktene vil vi observere hva som skjer i klasserommet for å få et innblikk i hvordan dere driver med funksjonell skriveopplæring i 1. klasse. Under intervjuene vil vi stille spørsmål om metoden, og gjerne høre om deres erfaringer. Det vil bli gjort lydopptak av intervjuet, som senere transkriberes av oss.

#### **Det er frivillig å delta**

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

#### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Vi vil bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket, og er de eneste som har tilgang på opplysningene. Alt av materiale vil bli anonymisert slik at det ikke kan spores tilbake til skole, ansatte eller elever. All data vil bli lagret på passordbeskyttet område på server ved UiT.

#### **Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?**

Prosjektet vil etter planen være avsluttet innen 15.07.2023. Ved prosjektslutt slettes og makuleres alle personopplysninger.

#### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. På oppdrag av UiT har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### Dine rettigheter

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

- Å få innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene.
- Å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende.
- Å få slettet personopplysninger om deg.
- Å sende klage til datatilsynet om behandlinger av dine personopplysninger.

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Kristine Maribu, masterstudent  
[Redacted]
- Sofie Serine Høidahl, masterstudent  
[Redacted]
- Astrid Unhjem, veileder  
[Redacted]
- Personvernombud ved UiT Joakim Bakkevoll  
[Redacted]

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

- Personverntjenester på epost ([personverntjenester@sikt.no](mailto:personverntjenester@sikt.no)) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

*Astrid Unhjem*  
(Veileder)

*Sofie Serine Høidahl*  
(Student)

*Kristine Maribu*  
(Student)

---

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet Funksjonell skriveopplæring, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- Stille til intervju.
- At intervjuet blir tatt opp gjennom diktafon app.

- 
- At undervisningen kan observeres.

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

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Vedlegg 5: Informasjonsskriv

Tromsø, 08.09.2022

Informasjon til elever og foresatte om forskningsprosjekt ved [REDACTED] skole

Våre navn er Sofie Serine Høidahl og Kristine Maribu, og vi er masterstudenter ved Institutt for lærerutdanning og pedagogikk (ILP) ved Norges Arktiske Universitet i Tromsø. I samarbeid med lærerne på 1. trinn ved [REDACTED] skole gjennomfører vi et mastergradsprosjekt om funksjonell skriving i begynneropplæringen skoleåret 2022-23. Prosjektet grunner i at nyere forskning viser at det for mange barn er en fordel å skrive seg til lesing gjennom funksjonelle skrivemetoder framfor mer tradisjonelle leseinnlæringsmetoder. Se ellers vedlagte artikkel som beskriver et lignende prosjekt ved en annen skole (Rygg, 2016).

Vi planlegger å observere elevene når de arbeider med oppdagende skriving. Observasjonene vil foregå ved at vi følger undervisningen og gjør notater underveis. Vi ønsker også å samle inn anonymiserte kartleggingsresultater og teksteksempler. I den grad det er naturlig og elevene er positive til det, ønsker vi også å ha korte spontane samtaler med elevene. Dette vil foregå på elevenes premisser. Det vil ikke bli gjort opptak av noe slag, eller notert opplysninger som kan bidra til å identifisere elever, familie eller skole.

Prosjektet er meldt i Norsk senter for forskningsdata (NSD) og vi har fått godkjenning til å observere undervisningen og samle inn teksteksempler. Prosjektet følger derfor alle retningslinjer for frivillighet og anonymisering.

Vi håper elever og foresatte er positive til at dette prosjektet gjennomføres. Ta gjerne kontakt dersom dere har spørsmål.

Med vennlig hilsen

Kristine Maribu  
[REDACTED]

Sofie Serine Høidahl  
[REDACTED]

Vedlegg:

Rygg (2016) Funksjonell bokstavlæring. *Bedre skole* nr. 4 - 2016



# Vedlegg 6: Intervjuguide

## Spørsmål til intervjuguide

### Innledning:

- Kan dere fortelle litt om deres utdanningsbakgrunn?
- Hvor lenge har dere jobbet som lærer?
- Hva mener du/dere er en god lese- og skriveopplæring?

### Litt generelt om deres erfaring med å endre metode:

- Kan dere fortelle litt om hva som gjorde at dere startet med å skrive seg til lesing?
- Hvordan startet dere opp med dette? Mtp at det finnes lite praktiske eksempler
- Hvilke konsekvenser hadde dette for klasserommet?
- Hvordan opplevdes støtte fra administrasjonen og foreldrene?
- Hadde dere samarbeid med barnehage i forkant, med tanke på at barnehagene legger opp til en forventning om hva som skal skje når barna begynner på skolen?  
Overgangsplan?

### Å skrive seg til lesing:

- Hvordan introduserer dere metoden til elevene?
- Hvordan introduseres bruken av bokstavremsen?
- Hvilke erfaringer har dere gjort dere gjennom de årene dere har holdt på med denne metoden?
- Har dere tips/råd til andre lærere som ønsker å ta i bruk metoden?
- Vi vet jo at en av metodene dere bruker for å skrive seg til lesing er oppdagende skrivning, men bruker dere noe andre metoder for å skrive seg til lesing?
- Vi har også sett at dere ikke alltid følger fasene til Korsgaard slavisk, hva er det som gjør at dere har mindre modellering i forkant etter hvert?

### Arbeid med språklig bevissthet:

- Hvordan arbeider dere med språklig bevissthet?
- Hvordan arbeider dere med fonologisk bevissthet?
- Hvordan arbeider dere for grafem-fonem kobling? Bokstavkunnskap

**Tilpasset opplæring:**

- Hvilke muligheter og utfordringer gir å skrive seg til lesing til elevmangfoldet?
- Hvordan sikrer dere at alle elevene knekker den alfabetiske koden?
- Hvordan følger dere med på elevenes utvikling?
- Hva gjør dere for å stimulere utvikling mellom skriveutviklingsfasene? (Stillasbygging).

**Motivasjon og læring:**

- Hvordan merker dere forskjell på elevenes motivasjon og interesse for skriving etter at dere byttet metode fra en mer tradisjonell skriveopplæring til mer funksjonell og formålsrettet?
- Hvordan ser dere på læringsutbyttet til elevene i arbeid med å skrive seg til lesing?
- Hva tror dere er viktig for å motivere elevene?

Gjer

**Etter den første skriveopplæringen:**

- Hvordan går dere videre etter den første bokstavinnlæringen?

