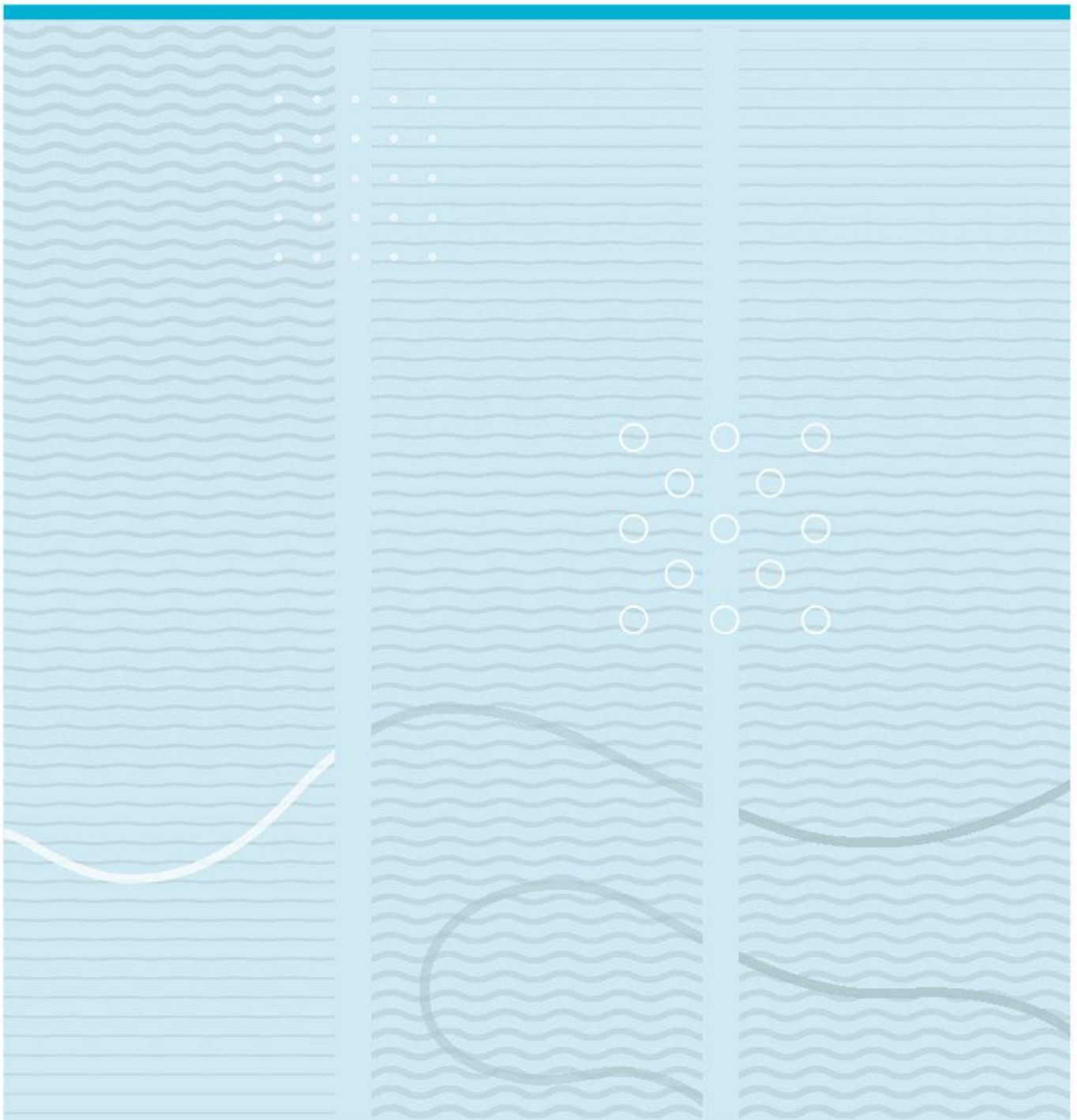


Liv Astrid Halvorsen Hesjedal

Og så har vegen blitt til medan me går

Ein kvalitativ studie om lærarar sine refleksjonar kring bruk av STL+ i den fyrste skrive- og leseopplæringa.



Samandrag

Tema for denne masteroppgåva er korleis lærarar reflekterer kring bruk av metoden STL+ i den fyrste skrive- og leseopplæringa. Problemstillinga er: Kva er lærarar sine refleksjonar kring bruk av STL+ i den fyrste skrive- og leseopplæringa? Bakgrunnen for denne problemstillinga er mi oppfatning av at politikarar gjer vedtak som avgjer kva metode lærarar skal nytte i sine klasserom. Desse vedtaka gjer dei heilt utan forsking i ryggen, og eg ville finne ut kva lærarar syntest om ein metode som dei mange stader vert tvinga til å bruke.

Då PISA-sjokket velta inn over landet på starten av 2000-talet var det nettopp lese- og skriveugleikane norske elevar ikkje meistra godt nok. Skulen vart meir målstyrt i dei nye læreplanane som kom i 2006. Samstundes som dette pågjekk vart det utvikla nye metodar innan skrive- og leseopplæringa. Arne Trageton og Mona Wiklander, vidareutvikla på kva sin kant, metodar som vart nytta innan spesialundervising slik at det vart verktøy alle elevar fekk tilgang til. Med dette gjorde talesyntesa sitt inntog i norske klasserom. Å skrive seg til lesing med lyd støtte, vart den nye trenden mange stadar. Lærarar vart sende på kurs, og kommunane kjøpte inn utstyr tilpassa metoden. Alt dette utan forsking som seier at det er den beste, eller i alle høve ein av dei beste, vegane inn i skrive- og leseopplæringa.

Studien er basert på to kvalitative semistrukturerte forskingsintervju. Utvalet består av to lærarar som begge nyttar STL+ i si undervisning. Når eg nyttar denne typen intervju er det for å få fram lærarane sine tankar og refleksjonar, samstundes som eg kunne komme med oppfølgingsspørsmål.

Mine funn viser at lærarar som nyttar metoden har elevar som er motiverte, og nokså raskt knekkjer lesekode. Lærarane meiner bruk av metoden gjev rom for tilpassa opplæring, og dei kan ikkje sjå negative sider knyt til STL+. Det mine funn også viser er at ingen av informantane vel å bruke metoden som einaste veg inn i skrive- og leseopplæringa, og ingen av dei føl metodeboka slavisk. Dette kan indikere at metoden er eit godt verktøy som ein av fleire digitale eller analoge vegar inn i den fyrste lese- og skriveopplæringa.

Innhald

Samandrag	1
Innhald	2
Forord	4
1 Innleiing	5
1.1 Bakgrunn for val av tema.....	6
2 Mi problemstilling	7
3 Teori og tidlegare forskning	8
3.1 Skrivninga si misjon	8
3.2 Den tidlege skrive- og leseutviklinga	13
3.2.1 Skriveutviklinga	14
3.2.2 Leseutviklinga.....	15
3.3 Motivasjon	16
3.4 Ovanfrå og ned, eller nedanfrå og opp?.....	16
3.4.1 3.1Skirve- og leseopplæringa	18
3.5 Å skrive seg til lesing med lyd støtte	19
3.5.1 Bakgrunnen	19
3.5.2 Sandvikenmodellen.....	21
3.6 Ei opplæring som er tilpassa	22
3.6.1 Den didaktiske relasjonsmodellen	24
4 Metode, vegen til målet	25
4.1 Kunnskapssyn	26
4.2 Hermeneutikk.....	26
4.3 Kvalitativt forskingsintervju	27
4.4 Steg for steg	29
4.5 Validitet og reliabilitet	34
5 Resultat	36
5.1 Skildring av to økter der ein nyttar STL+.....	36
5.1.1 A1.....	36
5.1.2 B2.....	37
5.2 Informant A1.....	37
5.3 Informant B2.....	39
6 Drøfting	41
6.1 <i>Kva legg lærarar til grunn for val av STL+ ?</i>	41

6.2	Motivasjon	44
6.3	Ei opplæring tilpassa alle	46
6.4	Forskingsspørsmåla.....	48
6.4.1	Kva legg lærarar til grunn for val av metode i den fyrste lese- og skriveopplæringa?...48	
6.4.2	Kva didaktiske og/eller pedagogiske prosessar meiner lærarar STL+ har innverknad på?	49
6.4.3	Kva meiner lærarar ligg til grunn for god skrive- og leseopplæring?.....	50
7	Avslutning og frampeik.....	52
	Kjelder.....	54
	Oversikt over figurar	59
	Vedlegg	60

Forord

Denne oppgåva markerer slutten på mitt fem år lange studieløp på Universitetet i søraust- Noreg. Tida har på mage måtar gått rasande fort, men også vore uendeleg. Frå den fyrste dagen i august 2017 tog heilt fram til eg nå set punktum, har både eg og verda vore gjennom store endringar. Ein pandemi har sett sine spor, på meg som menneske, student og utøvar av profesjonen.

Då eg skulle velje tema så var det nokså lett. Norsk har alltid vore «mitt fag», og brikkene fall på plass tidleg. I staren tenkte eg at ei masteroppgåve umogleg kunne gjera meg betre som lærar, eg kunne ikkje heilt skjøne kvifor eg måtte spesialisere meg innan eit fag. I arbeidet med oppgåva har eg stadig lært noko nytt, eg har utvikla meg og min horisont, og eg har oppdaga mange nye emne eg kunne tenkje meg å ta eit djupdykk i. Ja faktisk så har eg denne våren, midt i alt stresset med oppgåva, søkt på vidareutdanning, og lagt opp ein plan for å ta 45 studiepoeng kommande år. Å skrive master har altså ikkje teke knekken på meg, men gjeve meg lysta til å lære meir.

Den siste månaden har eg vore nokså egoistisk, urasjonell og hatt svingande humør. Eg må difor takke mannen min Tom, og borna våre Lilja, Birk og Raun som har helde ut med meg. Metodebøker under hovudputa, notatblokker alle stader og okkupering av heile kjøkkenbordet, dei har tolerert alt, støtta har vore fantastisk. Eg må også takka rettleiaren min, Eli Anne Eiesland som har geleida meg gjennom prosessen på ein god måte. Informantane mine fortener også ei stor takk, utan dei hadde det ikkje blitt noko oppgåve.

Å skrive master, jobbe nesten fult, ha ulike verv og familieliv, har vore krevjande. Eg er så takksam for å kunne setje punktum for denne gong, pakke vekk bøker og artiklar. Nå skal eg lese skjønnlitteratur, gå på fjelltur og lade batteria til ein spennande haust.

Skånevik 29.5.2022

Liv Astrid Halvorsen Hesjedal

1 Innleiing

I dagens samfunn står informasjon og kunnskap sterkt. For å kunne delta i dette samfunnet, må ein meistre lesing og skriving godt. Noreg fekk seg ein støkk då resultata frå PISA tidleg på 2000-talet, synte at me låg etter landa me til vanleg samanliknar oss med. Som eit svar på dette kom Kunnskapsløftet i 2006. Lesing og skriving vart i denne planen sett på som grunnsteinen for å kunne bygge seg eit godt liv. 14 år seinare kom Fagfornyinga, der står det mellom anna at elevane skal lære seg å lese og skrive for å meistre livet, og for å delta i demokratiet som gode medborgarar (Saabye, 2019, s.24). Borna skal rustast for framtida. Lesing og skriving er ein viktig nøkkel for å delta i arbeidsliv og demokratiske prosessar som vaksen. Borna som veks opp i dag vert på mange måtar bada i informasjon, og for å kunne ta gode val i liva sine må dei på ein enkel og effektiv måte kunne lese, vurdere og sortere informasjonsflyten. Dette er noko av det Ludvigsen-utvalet har teke høgde for i si utgreiing. «Å utvikle lesekompetanse handler om å kunne forstå, bruke, reflektere over, vurdere kritisk og engasjere seg i innholdet i tekster. Som i dag vil elevene måtte håndtere stor og variert informasjonstilgang og kunne lese multimodale tekster med ulike formål hentet fra ulike sammenhenger.» (NOU 2015:8, s.30). Med andre ord literacy, eller det me på norsk vil kalle tekstkunne. Elevane må vera lese- og skrivekyndige, klare til å både ta inn, og tolke alle typar tekstar.

Den digitale skulekvardagen møter både jubel og bekymring, nokon meiner at dette er den einaste vegen å gå, medan andre igjen omtalar dagens elevar som *dei digitale prøvekaninane*. Dette er eit stort felt å forske på, eg har valt meg ut den fyrste lese- og skriveopplæringa, og endå meir spesifikt, STL+.

Lesing og skriving har alltid vore viktig i den norske skulen, medan metoden for innlæring har variert opp gjennom åra. Lærarar i Noreg står nokså fritt til å velje metode, men dei vert naturlegvis påverka av resultat og overordna styrt av gjeldande læreplanar. Rett etter tusenårsskiftet vart godkjenning av lærebøker avskaffa i Noreg, dette la større ansvar på lærarar og skuleeigarar. Skulane fekk altså sjølve velje læreverk, blant ein jungel av verk. På grunnlag av dette vart det også stor metodefridom ute i skulane. I slike situasjonar er det viktig å halde hovudet kaldt, ein må velje ut frå forskning, ikkje ut frå dei som best kan selja sine læreverk eller metode, eller dei som har lavast pris.

1.1 Bakgrunn for val av tema

Då eg søkte om stilling som lærar i kommunen her eg bur, la eg merke til at det var nemnt i utlysinga at kommunen er ein STL+-kommune. Det betyr at det nyttar ein metode som går ut på å skrive seg til lesing med lydstøtte. Elevane sit då med kvar sitt læringsbrett eller datamaskin, og har på seg høyretelefonar. Når dei trykkjer på ein bokstav på tastaturet får dei straks høyre lyden til denne bokstaven i høyreklokkene. Kvar gong dei trykkjer på mellomrom vert det siste ordet lese opp for dei og i det dei vel å setje punktum, får dei den siste setninga direkte på øyra. Eg var klar over at metoden vart nytta i ulik grad ved dei to skulane her, men ikkje at dette var politisk vedteke. For å få vita meir spurde eg nokre av lærarane ved skulane om dette. Dei kunne fortelje at det var over ti år sidan kommunen vedtok at dei skulle nytta denne metoden, og at den skulle nyttast kvar dag i om lag ein time. Dette førte til at eg vart nyfiken, kvar er metodefridomen til lærarane, og kva forskning la politikarane til grunn for dette vedtaket? Ja eg håpa i alle høve at det låg forskning til grunn, kva anna kunne rettferdiggjere at eit kommune valde metode, og på den måten tok frå lærarane noko av autonomien deira? Og kva meiner eigentleg lærarane metoden?

I mitt søk etter svar, fann eg inga konkret forskning som seier at STL+ er betre enn andre metodar. Det hadde ikkje kommunen funne forskning på heller. Dei hadde fått anbefalt metoden frå engasjerte lærarar etter eit kurs, og kasta seg på. Det er forska ein del på kva metoden går ut på, dette kjem eg tilbake til seinare i oppgåve, men eg finn altså ikkje forskning som viser om metoden fører til flinkare lesarar og skivarar, eller at innlæringa vert lettare. Eg gjekk inn i oppgåva med den trua at STL+ ikkje nødvendigvis er den beste metoden for å lære seg å skrive og lese. Eg hadde også tankar om at ein delvis bruk av metoden kan vera problematisk. Eg synest i tillegg at den normerte nynorsktalen som kjem gjennom lyd støtta verkar kunstig, og stiller spørsmål til kva den kan føre til av ringverknadar for talespråket til elevane. Mine tankar kring bruk av læringsbrett, der tastaturet dekkjer halve skjermen og skrivestillinga til elevane ikkje kan kallast optimal, låg også i bakhovudet då eg sette i gong med arbeidet.

Så for å summere opp, eg var negativ til metoden, eller i alle høve slik eg såg den vart nytta. Eg stiller meg sterkt kritisk til at politikarar, utan pedagogisk utdanning kan gå inn å velje ein metode som lærarar må nytte utan å basere seg på forskning.

2 Mi problemstilling

Arbeidet mitt med oppgåva har som føremål å få ei djupare innsikt i lærarane sine tankar og erfaringar ved bruk av metoden. Eg vil nytta kvalitative forskingsintervju som eg forankrar hermeneutisk. I teoridelen vil eg freiste å leggje fram det teoretiske grunnlaget for STL+. Eg vil også vise eit historisk bakteppe innan skrive- og leseopplæring frå om lag 1970 til LK20.

Parallelt vil eg vise til teori kring bruk av skrivning til lesing i andre land. Eg vil også gå djupare inn i metoden. I arbeidet med å utarbeide ei problemstilling, laga eg også tre forskingsspørsmål som eg vidare laga intervjuguiden ut frå.

Problemstillinga mi er:

Kva er lærarar sine refleksjonar kring bruk av STL+ i den fyrste skrive- og leseopplæringa?

Dei tre forskingsspørsmåla spørsmåla er:

Kva legg lærarar til grunn for val av metode i den fyrste lese- og skriveopplæringa?

Kva didaktiske og/eller pedagogiske prosessar meiner lærarar STL+ har innverknad på?

Kva meiner lærarar ligg til grunn for god skrive- og leseopplæring?

3 Teori og tidlegare forskning

For å kunne setje lys på problemstillinga mi, kva er lærarar sine refleksjonar kring bruk av STL+ i den fyrste skrive- og leseopplæringa, vert det naudsynt å fyrst sjå litt på kva som er forska på tidlegare. Metoden slik den er i dag, har vore i bruk ute i den norske skulen i om lag 15 år. Med så lang fartstid i skulen så tenkte eg at det kom til å vera ei enkel sak å finne forskning på feltet, der tok eg feil. Eg kunne ikkje finne noko som sa at metoden var betre eller dårlegare enn andre metodar, eller kvifor denne metoden var den rette vegen å gå for å lære borna å skrive seg til lesing. I dette kapitlet skal eg fyrst sjå litt nærare på korleis tilnærminga til lese- og skriveopplæringa har endra seg frå tidleg på åttitalet fram til i dag. Eg vil også kort sjå på ei analytisk og syntetisk tilnærming til skrive- og leseopplæringa. For å finne teori kring emnet måtte eg utanlands. Eg har lese teori og forskning frå mange land og vil vise til Australia og USA, i tillegg til våre naboar Sverige og Finland.

3.1 Skrivninga si misjon

I innleiinga nemnde eg det såkalla PISA-sjokket som rysta den norske skulen ved tusenårsskiftet. Norske elevar sine lesekunnskapar var ikkje på linje med elvar i landa me likar å samanlikne oss med. Dette var om lag på same tid som metoden, å skrive seg til lesing på datamaskin, gjorde sitt inntog i norske klasserom. Eg vel av den grunn å sjå på lesing og skriving under eitt i dette delkapitlet.

I 2016 vart stortingsmelding 28, *Fag – Fordypning– Forståelse — En fornyelse av Kunnskapsløftet* vedtatt i Stortinget (Meld. St. 28, 2015-2016). Den byggjer på *Fremtidens skole - Fornyelse av fag og kompetanser* (NOU 2015:8). Desse dokumenta syner skulen sin retning, og måla for elevane i framtida. Omgrep som djupnelæring og dugleikar for 21. hundreåret dukka opp. Det å lære korleis ein skal lære var sentralt. Det vart også teke opp korleis skulane legg til rette for læring. Skulen i framtida, skal i fylgje stortingsmeldinga sentrere seg rundt fire nye områder:

- fagspesifikk kompetanse
- å kunne læra
- å kunne kommunisere, delta og samhandle
- å kunne utforske og skape.

Oppgåvene til pedagogane ute i skulane er framleis å danne og utdanne born, slik det står i opplæringslova, men nå vart det altså større fokus på kva som kom til å vera viktig kompetanse for elevar i framtida. Framtida sit på skulebenken, det er naudsynt at dei utviklar dugleikar som kan hjelpe dei å løyse problem som endå ikkje har dukka opp.

Undervisninga i skulen er i stor grad endå styrt av LK06 (Saabye, 2016). Det er i alle høve slik eg opplever det i praksis, og på min arbeidsplass. Innføringa av dei nye læreplanane har mange stader teke lengre tid enn planlagt. Pandemien har ført til stengte skular og heimekontor som har seinka prosessen med innføringa av dei nye læreplanane. I LK06 skulle elevane utvikle digitale dugleikar (Saabye, 2016), dette var ein av dei grunnleggjande dugleikane i alle fag. Det som var nytt var at elevane ikkje skulle få dugleikar i det digitale for å kunne nytte det digitale. Det var, slik eg forstår planen, ei opplæring i digitale dugleikar for å kunne nytte det digitale som eit verktøy til læring.

Det finnes ulike syn på kva tilnærmingar som er best når ein skal introdusere skriftspråket for elevar. Her skil ein gjerne mellom eit formelt og eit funksjonelt syn. I oppgåva mi vil eg leggje fram teori, og gå kort gjennom begge tilnærmingane. Begge er nemnde av Myran i hans kritiske analyse av metoden STL+ (Myran, 2020, s. 66-71). Når dei små skulestarterane får skrive det dei har på hjarta, der innhaldet er viktigare enn den formelle rettskrivinga og skriftforminga, då er synet på skrivedugleiken funksjonelt. Det er budskapet som er i fokus ved eit slikt funksjonelt syn (Rygg, 2016, s. 52-57). På den andre sida står eit formelt syn på språket. Då er ein tilbake i den gamle puggeskulen, ein skal trene på å skrive rett og fint. Ein jobbar då heilt utan noko form for formål eller meining med det ein skriv (Rygg, 2016, s. 52). For eksempel pugging av rettskrivingsreglar, skriving av meningslause ordrekkjer, eller pugging av ulike sjanrar.

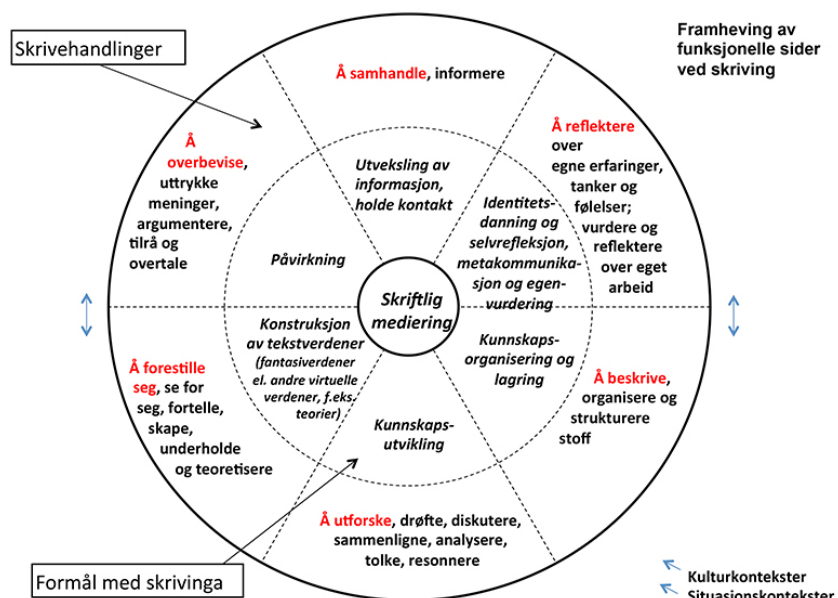
Vidare vil eg freiste å leggje fram teori som syner kva for eit språksyn STL+ har, og om dette synet har endra seg. Skal ein sjå på læring gjennom eit sosiokulturelt læringssyn, vil kunnskap oppstå i samhandling med andre menneske som er i dei same omgjevnadane som ein sjølv (Wittek og Brandmo, 2014, s. 122). Elevar lærer gjennom fellesskapet si tolking av røynda kring dei, altså lærer ein ved å vera ein deltakar i det sosiale fellesskapet. Med dette synet på læring i bakhovudet kan ein sei at det ikkje har vore større endringar, som det den digitale teknologien fører med seg, innan lese- og skriveopplæringa sidan Johan Gutenberg fann opp boktrykkjarkunsten på 1400-talet. Elevar har kvart sitt læringsbrett eller datamaskin, og jobbar med ulike oppgåver. Dei kan produsere mengder av tekst raskt og enkelt, dei kan skrive ut, leggje på lyd eller illustrere. Alt dette kan dei gjere på eit og same verktøy.

Eg har i innleiinga omtala PISA-sjokket, vidare vil eg sjå nærare kva PISA eigentleg er. Undersøkinga blir beskrive av OECD slik: PISA, Programme for International Student Assessment, er eit reiskap for å måle 15-åringar si kompetanse innan lesing, matematikk og naturfag (OECD, u.å.). Den går føre seg kvart tredje år, men kartlegg berre eit av emna kvar gong. Lesing vart sist kartlagt i 2018. Tanken bak PISA er å få eit bilete på korleis skulesystemet i eit land fungerer. PISA definerer literacy, eller tekstkunne, som evna til å både forstå, bruke og reflektere i tekstar. Dette gjer at ein skal kunne utvikle seg gjennom heile livet, og på den måten delta i samfunnet (OECD, 2019.). Denne forståinga av lese- og skriveugleiken kan ein finne att i læreplanane som kom i 2006, Kunnskapsløftet (Saabye, 2016, s. 30-31). Ser ein på rammeverket til PISA er det lagt vekt på kva kompetanse elevar må ha for å kunne delta i samfunnet, og klare seg i eige liv. Dette er ei nokså lik forståing av lese- og skrivekunne, literacy, som ein kan finne att i læreplanane som kom i 2006 (Saabye, 2016), og vart vidareføringa av det nye kunnskapsløftet som kom i 2020 (Saabye, 2019). Lesing er definert som ein viktig kompetanse i alle fag, både for den enkelte elev og for samfunnet. I LK20 står det i overordna del

«Utvikling av de grunnleggende ferdighetene har betydning gjennom hele opplæringsløpet. Det går for eksempel en sammenhengende linje fra den første lese- og skriveopplæringen til det å kunne lese avanserte fagtekster» (Saabye, 2019, s. 15).

Denne forståinga av skriving, at alle lærarar er skrivelærarar, og at skrivinga skal utviklast i alle fag, førte til ei prosjektgruppe som vart sett ned for å definere kva dette eigentleg tyder. Arbeidet til denne gruppa kom mellom anna til syne i modellen av det me i dag kjenner som Skrivehjulet . Seinare, som eit resultat av Normprosjektet, vart modellen vidareutvikla til slik den ser ut i dag (Skrivehjulet, u.å.). Modellen er ein dynamisk tankemodell som ein kan nytta som eit verktøy innan skriveopplæringa. Dette for å systematisere ulike samanhengar innan skriving (Solheim & Matre, 2014, s.76-77). Når ein som pedagog skal ta i bruk skrivehjulet, er det lett å sjå dei seks ulike skrivehandlingane i samband med kva skriving vert nytta til i røynda. På den måten kan ein så legge opp undervisninga til ei skriveopplæring som er nyttig for elevane. Hjulet er konstruert i tre ulike lag, skrivehandlingar, skriveføremål og skriftleg mediering. Heilt inne i midten finn ein grunnstamma, skriftleg mediering. I dette laget ligg alt det ein treng for at teksten skal bli mogleg å lese som ordforråd, grammatikk og oppbygging av tekst. I det andre laget ligg føremålet med

teksten. Altså kvifor skal ein skrive denne teksten, er det for å påverke nokon, for å halde kontakt med nokon, eller er det for å utvikle kunnskap slik eg gjer når eg skriv denne oppgåva? Det er seks slike føremål i Skrivehjulet. Heilt ytst er det seks skrivehandlingar, dette er seks verb skriven med infinitivsmerket. Når modellen står i grunnstilling er det slik det er vanlegast å knyte føremål og skrivehandlingar saman, men modellen er som nemnt dynamisk, andre koplingar kan enkelt hentast fram. Dersom føremålet er å påverke nokon, vil Skrivehjulet i si grunnstilling oppmode til å nytte skrivehandlinga, å overtyde. Men dersom ein dreier hjulet eit hakk med sola, får ein skrivehandlinga, å sjå føre seg knytt til påverknad. Å sjå føre seg, eller å beskrive, kan ofte vera eit godt hjelpemiddel for å påverke nokon. For eksempel ved å skildre ein tenkt situasjon for å overtyde nokon om at det kan bli slik, dersom ein ikkje gjer det, eller det. Slik kan ein altså snu på hjulet for å lage gode skriveoppgåver. Dette skal gjera elevane budde på skrivehandlingar dei møter seinare i livet.



Figur 1. Skrivehjulet frå Skrivesenteret

For å kunne lære seg å skrive og lese, må borna vera språkelegmedvitne. Lesesenteret i Stavanger har definert språkleg medvit på denne måten:

«Språklig bevissthet er en samlebetegnelse for det å kunne reflektere over og snakke om språk ved hjelp av språk. Å være språklig bevisst er en forutsetning for

å kunne lære å lese og skrive[vii]. For at barn skal utvikle språklig bevissthet, må de gis mulighet til å tilegne seg kunnskap om og forstå at det er mulig å snakke om» (Språklyper, u.å.).

Det å vera medviten språket tyder mellom anna å ha eit språk om språket. Også andre forskarar legg vekt på språkleg medvit hjå born som ein viktig faktor i utviklinga mot gode lesarar og skrivarar (Leirvåg & Aukrust, 2010, s.612-613). Å danne seg eit metaspråk, eit språk om språket, handlar om å utvikle evna til å sjå språket utanfrå. Med eit slikt perspektiv på språket vil ein kunne ha moglegheit til å få eit overblikk, dette kan igjen gjeve rom for å analysere eller kommentere språket. For at born skal kunne utvikle eit slikt metaperspektiv på språk, må dei badast i samtalar om språket. Ein må i denne prosessen ha fokus på både form- og innhaldssida av språket, og elevane må få delta aktivt (Leivåg & Aukrust, 2010, s.616-616). Ser ein på eit ord som HOPPESTRIKK, vil formsida handle om kor mange stavingar ordet er sett saman av, kva ord rima det på, er det lange eller korte vokalar og liknande. Innhaldssida av ordet handlar om kva tydinga av ordet er, er det ein strikk som kan hoppe, eller eit hopp over ein strikk? Slik Leirvåg og Aukrust legg det fram, vil born som aktivt er med i slike utforskingar av språket rette merksemda mot formasida av språket, ikkje berre innhaldet. Dette vil vera ein viktig faktor i den fyrste skrive- og leseopplæringa meiner Leirvåg og Aukrust.

I artikkelen, *ABC så lett som bare D?* viser Vartun, Høegh-Omdal og Smestad til fem spørsmål som dei har henta frå forskning på den fonologiske dugleiken til born i Australia (Høegh-Omdal, Smestad & Vartun, 2017). Forskarane meiner at alle lærarar bør stille seg desse spørsmåla når det gjeld val av undervisning, og metode i den fyrste skrive- og leseopplæringa. Fyrst når ein kan svare ja på alle spørsmåla kan ein vite at metoden ein nyttar er rett (Larsen, Kohlen, Nickels & McArthur, 2015, s. 129-142.).

«Vet jeg hva språklig bevissthet er?

Vet jeg hvorfor fonologisk bevissthet er så veldig viktig for utviklingen av leseferdigheter?

Vet jeg hvilke bokstav-lyd-sammenhenger som er lettere å lære og de som er vanskeligere å lære?

Kjenner jeg til de forskjellige måtene for å kartlegge barnas ferdigheter innen lesing og staving?

*Vet jeg hva forskningen sier om hvordan jeg kan hjelpe elevene som strever?»
(Larsen, Kohlen, Nickels & McArthur, 2015, s. 129-142.).*

Ut frå desse spørsmåla ser ein at språkleg medvit, fonologisk medvit, tilpassa opplæring og val basert forskning, er det Larsen m.fl legg fram som det essensielle ved val av metode.

3.2 Den tidlege skrive- og leseutviklinga

Heilt frå barnet kjem til verda, i den tida der den einaste forma for kommunikasjon er kroppsspråk og ulike lydar, eit år før dei seier sine fyrste ord, vert språket deira utvikla i eit dialogisk samspel. Dette samspelet vil for dei fleste born gå føre seg fram til skulestart då barnet er kring fem/seks år gammalt (Siegler mfl. 2020, s.23). Denne språklege utviklinga går føre seg i ulike stadium, og det er store individuelle skilnadar på born si språkutvikling. Undersøkingar syner at born kring to år kan om lag 300 ord, og når dei startar på skulen kjenner dei tydinga av om lag 6000 ord (Melby-Lervåg & Lervåg, 2014, s.170-172). Språkhandlingar, altså korleis ein kan nytte språket, er noko dei fleste barn lærer og nyttar tidleg. Nektingsord som nei er, etter mi erfaring som mamma til tre born, ei av språkhandlingne born utviklar, og perfeksjonerer tidleg. Når dei små skulestartarane møter på skulen for fyrste gong, er det med ulike språkhandlingar i sekken, og ulik forståing av dei. Dei fleste har lært seg det grunnleggjande vokabularet, systemet i språket, og dei kan kommunisere nokså godt. Nokon born overgeneraliserer framleis nokre former endå for eksempel verb. Når dei skal bøye verba i til så kan nokon seie at dei *gådde*. Dette viser at borna, utan å vite det, sit på kunnskap om språket. Denne kunnskapen er det dei må få hjelp til å setje ord på slik at dei vidare kan drar nytte av den i utviklinga av literacy, og eit metaspråkleg medvit kring språket.

Ein kan slå fast at born utviklar språket sitt frå den dagen dei kjem til verda. Den meste, og den største utviklinga går føre seg før dei startar på skulen. Frå skulestart, og opp gjennom dei neste åra, skal språket ta ein ny veg. Dei skal lære seg å ytre seg skriftleg, og dei skal samstundes forstå kva andre har formidla via tekst. Vidare vil eg sjå nærare på utviklinga av desse to dugleikane, lesing og skrivning.

3.2.1 Skriveutviklinga

Formelen for lesing er avkoding multiplisert med forståing (Traavik, 2013, s. 40). Seinare kan ein legge til både motivasjon, empati og metaspråkleg medvit. Ser ein på den same formelen for skriving, så er det bodskapsformidling multiplisert med innkoding, og så kjem motivasjon her også.

Når barn skriblar, eller liksomskriv, heiter det at dei driv med pseudoskriving. Dette er ofte den fyrste forma for skriving born driv med. Side opp og side ned vert fylt med tall, løkker og teikn utan meining. Dette er ei etterlikninga av foreldra si handskrift. Nokon kan ta fram eit leiketastatur, eller liknande, å slå seg laus slik dei har sett foreldra gjere (Bjerke & Johansen, 2017, s. 75).

Utforsking av bokstavar er det neste trinnet i skriveutviklinga. Det er vanleg at dei har lært seg den fyrste bokstaven i sitt eige namn, og kanskje til eit søsken, eller til ein venn. Desse bokstavane vert nytta i lange, ofte spegelvende eller opp ned, feilskrivne og meiningslause kombinasjonar. I nokre tilfelle kan barnet «lese opp» kva det har skrive (Traavik, 2013, s. 45). Vidare kjem barnet til ein periode der dei driv med heilordskriving, også kalla logografisk skriving (Bjerke & Johansen, 2017, s. 75). Som ordet tyder, ligg dette i å herme etter logoar, eller skrive heile ord som dei har lært ved å sjå dei. Barnet vel då ord som dei ser ofte slik som namnet deira, namnet til kjæledyret, namnet på daglegvarebutikken, namnet på mjølkeprodusenten, transportselskapet eller liknande. Utan å kunne bokstavlydane kan barnet kopiere det dei ofte ser, altså kjenner dei ordbilete eller logoen.

På det neste trinnet i skriveutviklinga, når barnet den delen av skriveformelen som er innkodning. Den fyrste delen, bodskapsformidling har dei hatt heile tida, og nytta seg av allereie då dei dreiv med pseudoskriving. På dette steget i utviklinga, er det lydane altså fonema, borna nyttar seg av. På norsk møter borna på lydar som ikkje har eigne bokstavar, som for eksempel diftongen *au* i haust.. Dette fører til mange kreative løysingar når borna skriv. Det er om lag i denne fasen av skriveutviklinga mange er når dei startar i fyrste klasse.

Når borna bevegar seg gjennom det fonologiske stadiet og over på det me kallar eit ortografisk nivå, er det at dei for alvor utviklar seg som skrivarar. Denne overgangen mellom fonologisk og ortografisk strekkjer seg over fleire år. Ortografi tyder rettskriving, når borna når dette stadiet kan dei skrive ord som skil seg svært mykje frå uttalen slik som *jeg* og *tog*. Kompliserte kombinasjonar av bokstavar og lydstridige ord, gjer dette stadiet vanskeleg å meistre. I ein overgang er barna på det fonologiske stadiet samstundes som dei forsiktig kjem over på det ortografiske. Dette er eit steg som går over fleire år (Bjerke & Johansen, 2017, s. 76-79).

3.2.2 Leseutviklinga

Formelen for lesing er avkoding multiplisert med forståing (Traavik, 2013, s. 40). Ein kan også her legge til både motivasjon og metaspråkleg medvit. Molander og Skauge skriv:

«Å kunne lese og forstå det trykte ord er en forutsetning for å lykkes i skolen og for å kunne utnytte sitt potensial i et mer og mer kunnskapsbasert og digitalisert samfunn» (Molander & Skauge, 2009, s. 23).

Dei meiner altså at utviklinga av lesedugleiken hjå borna vil vera ein av dei viktigaste dugleikane dei skal tileigne seg for å lukkast i skulen, og vidare i livet. Vidare vil eg sjå nærare på korleis denne dugleiken utviklar seg hjå born.

Utviklinga av lesedugleiken har også fem trinn som er nokså like dei eg nemnde i delkapittelet om skriveutviklinga. På lik linje med liksomskrivning driv borna med liksomlesing, eller pseudolesing. Boka kan vera opp ned og vera ei ordliste, men barnet «les» det det sjølv har på hjarte. (Traavik, 2013, s. 44-45). Det er ein glidane overgang frå denne fyrste «lesinga» til den neste. Barnet har lært eit par bokstavar, og les for eksempel namnet sitt på ord som startar med same bokstav. Vidare kjem me til den logografiske lesinga, eller heilordslesinga. Barnet kjenner utsjånaden til namnet sitt, og namn eller logoar dei ser ofte. Som nemnt under skriveutviklinga kan dette dreie seg om slikt som Tine, Skyss, Coop etc.

Det å knekke den alfabetiske koden vil sei å kjenne lydane til bokstavane, og å kunne dra dei saman til ord (Traavik, 2013, s. 49). På starten av dette trinnet lyderer borna seg gjennom alle lydane i eit ord før dei drar saman stavingar, og seinare heile ordet. Dette er tidkrevjande og forståinga fell ofte bort. Å kunne lese ortografisk er det siste trinnet i utviklinga av lesedugleiken. Barnet kjenner då mange høgfrequente ord og stavingar, ordbilete er automatisert, og dei kan derfor avkode ord i høgt tempo. Dette gjer at dei samstundes, i større grad enn før, kan ta inn over seg kva dei les om. Dei kjenner stavingar og lyderer på den måten seg stykkevis gjennom nye samansetningar (Traavik, 2013, s. 50-51). Men sjølv om elevane er på eit nivå der dei les ortografisk er det nokre forskarar som hevdar at språkforståinga deira vil spele inn på lesedugleiken (Adams, 2011, s. 8-9). Adams legg fram forskning som syner at born med ei god språkforståing også lærer seg lettare å lese. Avkoding av ord vert rekna som den tekniske sida av lesing, og den er viktig å få på plass, men det Adams legg fram viser også at elvar med eit godt utvikla språk vil lære seg å avkode raskare. Ord

som eleven kjenner tydinga av vil ein raskare kunne avkode, på den måten har elevar med eit godt utvikla språk eit fortrinn i leseutviklinga.

3.3 Motivasjon

Eg har nå lagt fram teori som syner at avkoding og forståing er viktige faktorar for å utvikle seg som lesar og skrivar. Nå vil eg sjå nærare på den tredje faktoren i reknestykket, motivasjon. Det er naturleg å tenkje at motivasjon er ein viktig faktor i den tidlege lese- og skriveopplæringa. Dei små skulestarterane må ha eit ynskje om å lære seg bokstavar, og det igjen skapar motivasjon som vil vera viktig for innlæringa av bokstavar slik at dei kan utvikle seg som lesarar og skrivarar. Etter ei tid vil denne faktoren skifte, elevane treng ikkje lengre ha motivasjon for å lære seg bokstavar, avkodinga og innkodinga er automatisert, dei må då endre fokus. Motivasjonen må ligge i det at dei ynskjer å lese noko for å lære, eller for å kommunisere. Tidlegare har eg skrive at born allereie i dei tidlege fasane har noko dei vil formidle, og eit ynskje om å formidle dette, Dei har då motivasjon for å lære seg bokstavane, ynskje om formidling ligg lengre ute i utviklinga som lesarar og skrivarar.

Pietro Boscolo skriv i ein artikkel om samanhengen mellom motivasjon og læringsprosessen hjå elevar (Boscolo, 2009). I fylgje Boscolo vil ein elev som er motivert ha utvikla seg slik at han kan jobbe seg gjennom utfordringar som dukkar opp i skriveprosessen, veit kva han skal skrive om, og han veit korleis han skal få det gjort. Vidare skriv Boscolo at motiverte elevar ikkje alltid er elevar som likar det dei jobbar med, i denne samanheng skiving, men elevar som har motivasjonen til å velje strategiar og verktøy som fører til eit godt resultat. Boscolo får fram nødvendigheita med å jobbe eksplisitt med motivasjon slik at elevane kan dra nytte av det i lærings situasjonar der dei møter utfordringar, eller har lite interesse for emnet.

3.4 Ovanfrå og ned, eller nedanfrå og opp?

Slik eg har forstått det, etter 5 år med studie, er det er mange som har tankar om kva som er den beste metoden for bokstavinnlæring og knekking av lesekode. Pedagogar i Noreg, og rundt om

kring i verda, har ulike meiningar om kva som er den beste måten (Klæboe & Sjøhelle, 2013, s. 15; Traavik, 2013, s. 55-69; Tønnessen & Uppstad, 2014, s. 137-138). Det ein skal være varsam med er å grunnge eit metodeval med vane. Den såkalla Pyttrekanten (firgur 2) bør ligge i bakhovudet til alle, ikkje berre som ei påminning til studentar som nettopp har jobba seg gjennom sine fyrste studiepoeng i pedagogikk og elevkunnskap, eller i praksissamtalar. Kva var det som gjorde at denne metoden fungerte? Kva forskning kan forklare dette? Og evaluering, korleis kan eg overføre denne suksessfaktoren til andre undervisningsøker? Lærarar må altså spørje seg, kva prov finnest der ute som kan bekrefte at bruk av ein særskilt metode i undersinga vil gjera vegen mot målet lettare for mine elevar? (Gambrell, Malloy og Mazzoni, 2011, s.18). Dersom ein skal trekke litt store liner, for å sortere i teoriane som det er forska på kring den fyrste tilnærminga til lesing og skrivning i lese- og skriveopplæringa, er det ovanfrå og ned på den eine sida, og nedanfrå og opp på den andre. Vidare vil eg kort gjere greie for dei to tilnærmingane til den fyrste lese- og skriveopplæringa.

Gjennom historia har det vore fleire pedagogar og forskarar som har utvikla, og publisert teoriar kring born, og korleis dei kan lære best mogleg. På 1700-talet var det den sveitsiske filosofen Jean-Jacques Rousseau sine tankar om at barn har eit medfødt ynskje, eller driv til å finne ut av ting. Han meinte at lærarar burde berre fylgje barnet den vegen barnets nyfikne vesen tok det (Imsen, 2018, s. 162 og 477). Etter Rousseau kom nok ein sveitsisk filosof, Jean Piaget. Han la fram ein teori om at barn lærar ved å samle kunnskap, når dei får ny kunnskap fører det til omarbeiding av den kunnskapen dei allereie har, og på den måten utviklar kunnskapen seg (Imsen, 2018, s162-163). John Dewey sitt slagord, learning by doing, har hatt stor påverknad på det amerikanske skuleverket. Hans tankar om at elevar lærer best når det er noko dei har interesse for kan ein sjå igjen i leikprega undervisning hundre år seinare (Wittek og Brandmo, 2014, s. 115). Også Lev Vygotsky var oppteken av leik og samhandling. Hans teori om utvikling via stilasbygging kan ein sjå i den norske skulen i dag der det sosiokulturelle læringssynet Vygotsky stod for kjem klart fram (Wittek, 2014, s. 286-287).

Den tradisjonelle behavioristiske metoden, ei tilnærming der elevane skulle tileigne seg kunnskap på ein mekanisk måte, fekk ein sterk motpol då «whole-language», eller heilspråk om ein skal omsetje det til norsk, kom på bana (Andreassen, 2014, s. 214). Før såg ein på elevane som reine mottakarar av kunnskap. Dei skulle sitje heilt stille, for så å bli fylte opp med lærdom. Refleksjon, eller tenking frå elevane si side, var ikkje på tale, her vart kunnskap overført frå lærar til elev. For dei små skulestarterane kom dette til syne i form av rein drill av bokstavar og stavingar. Då den

heilspråklege tilnærminga dukka opp, vart fokuset heilt annleis. Elevane skulle lese meningsfulle tekstar frå dag ein. Det vart slutt på pugging av bokstavar og stavingar, orda sett i ein samanheng skulle gje meining (Tønnessen & Uppstad, 2014, s. 139). Med andre ord var det nå sett fokus på dei kognitive prosessane som oppstod hjå elevane i deira møte med teksten. Med innføringa av ei heilspråkleg tilnærming gjekk ein vekk frå synet på lesing som ein teknikk, med denne metoden var det ei bevisstgjerjing av heile språket som stod i fokus. Noko av det som vart kritisert med innføringa av ei heilspråkleg tilnærming, var at elevane ikkje alltid fekk med seg viktige grunnleggjande prinsipp i leseutviklinga si. Fonologiskmedvit, slik eg skisserte det som eit av dei fem stadia i leseutviklinga, vart nå hoppa bukk over. Dette førte til bekymring blant tilhengarane av den gamle metoden (Tønnessen & Lundetræ, 2014, s. 141).

3.4.1 3.1Skirve- og leseopplæringa

Skrivesenteret i Stavanger har utvikla ein modell for god skriveopplæring. Forsking seier at elevane har stort utbytte av at ein gjev elevar erfaring i kva det er mogleg å oppnå med skrivning, dette er grunnlaget for den didaktiske modell for god skriveopplæring, forma som ein trekant. Dei tre hjørna representerer føremålet, forma og mottakaren (Solheim, 2011 s. 45). Det å skrive rett, halde seg innanfor sjangeren og meistre teiknsetjing, vil vera forma på teksten. Det at teksten har eit føremål, vil sei at skrivninga er autentisk. Elevar skal skrive tekstar som dei klart skjønar meininga med å skrive. Og til sist har ein innhaldet i teksten. Det eleven skriv om må vera tilpassa føremålet med teksten, og forma på teksten. Alle dei tre hjørna må altså tilpassast kvarandre, form-innhald-føremål.

Slik eg har lagt fram i kapittelet om skriveutvikling, må elevane kunne innkodinga for å kunne skrive det dei ynskjer. Elevane kjem med ulike skriftspråklege erfaringar når dei byrjar i fyrste klasse, men dei har eit felles mål. Dei skal alle utvikle seg til å meistre det grunnleggjande innan skriftleg mediering, det dei produserer skal vera både meningsfullt og rettskrive (Skjelbred, 2014, s. 19). I læreplanen står det at elevane skal utvikle ei funksjonell handskrift, og dei skal beherske tastatur (Saabye, 2019, s. 26). Vidare skal dei også kunne skildre, fortelje og argumentere skriftleg. Dette står i LK20 og er ei rettesnor for skriveopplæringa i den norske skulen, men synet på kva som er den beste tilnærminga for å nå dette målet har endra seg gjennom åra med ulike regjeringar, og nye læreplanar.

Lenge var den ein ide om at mønstertekstar var den rette vegen til god skriveopplæring som låg til grunn for skriveopplæringa i Noreg. Elevane skulle nærlese ein tekst, og så kopiere den (Skjelbred, 2014, s.20). I LK06 står det at elevane skal nytte mønstertekstar som eit grunnlag for eiga skrivning (Saabye, 2016, s.33). Vel ein å leggje skriveformelen til grunn for skriveopplæringa vil det å ha noko å fortelje, budskapet i teksten, og korleis ein kan få dette fram, vera vegen til god skriveopplæring. LK06 la vekt på mønstertekstar i skriveopplæringa, men nå har det nye læreplanverket endra fokus (Saabye, 2019, s. 24). Synet på skriveopplæring er nå at skriveopplæringa skal vera meningsfull, og ein kan finne att skrivehandlingane frå skrivehjulet i dei nye læreplanane.

Uansett kva metode ein som pedagog legg vekt på i den fyrste skriveopplæringa, er ein heilt avhengig av at elevane meistarar innkodinga. Det er nettopp dette eg vil sjå nærare på i denne oppgåva. Ein kan nytte både blyant, læringsbrett, tastatur, eller ein kombinasjon. Metoden eg vil sjå nærare på er å skrive seg til lesing med lydstøtte (STL+), og kva refleksjonar lærarar har kring denne. Nedanfor vil eg ta eit nærare blikk på korleis metoden STL+ har utvikla seg til det den er i dag.

3.5 Å skrive seg til lesing med lydstøtte

I dette kapittelet har eg så langt lagt fram teori, og tidlegare forskning på borns les- og skriveutvikling. Eg har vist til ulike tilnærmingar som har vore og/eller framleis er nytta når ein skal ta elevar frå uforståelege krusedullar til rettskrivne tekststar med klare budskap. Eg har også vist til teori om korleis skrivning og lesing kan sjåast på som ein prosess, å skrive seg til lesing. Vidare vil eg setje fokus på metoden STL+. Å skrive seg til lesing med lydstøtte. I arbeidet med å finne ut litt om lærarar sine refleksjonar kring STL+ , nyttar eg ofte omgrepet metode. Mi forståing av omgrepet kjem frå den pedagogiske ordboka til Bø og Helle der dei definerer metode innanfor undervisning som « den arbeidsmåten lærere bruker for å få elevene til å nærme seg målet» (Bø & Helle, 2013, s. 190). I mi oppgåve er det STL+ som er metoden, eller verktøyet lærarane skal reflektere kring.

3.5.1 Bakgrunnen

Å skrive seg til lesing på datamaskin, starta fyrst i Amerika rundt 1984. Dette var då eit individretta program, og resultatata var varierende (Genlott & Grønne, 2013). I 2013

utførte Genlott og Grønlund eit «quasi experiment» av Integrated Write to Read (WTR) i Sverige. Grunnen til at dei sjølve omtala studien som eit «quasi experminet» var at dei ikkje fekk rekruttert elevar tilfeldig, men måtte bruka klassar som allereie var sett saman. Valet av skular var heller ikkje tilfeldig på grunn av at metoden var utvikla og testa av utvalde lærarar. I tillegg var utstyr spesielt kjøpt inn av desse skulane. Men trass i at dette er rekna som eit quasi experimnt er det spennande resultat. Dei hadde fire grupper med elevar på same trinn. To av gruppene fekk opplæring med WTR, medan kontrollgruppene ikkje fekk det. Resultata viste at elevane i testgruppene gjorde det svært mykje betre i skrivning, dei skreiv lange tekstar med eit for sitt årstrinn, avansert språk. Leseferdighetane var også betre i testgruppene. Tidlegare, før tusenårsskiftet, var det lesinga som oftast hadde fokus i fyrste klasse. Lesing vart rekna som viktig å lære elevane før dei kunne begynne å skrive, og opp gjennom åra har det vore mange ulike tilnærminga til lesing (Tønnesen & Uppstad, 2018, s. 143). Forsking syner at skrivning og lesing går hand i hand, at det er to prosessar som støtter kvarandre (Fitzgerald & Shanahan, 2000), det er dette som er grunnlaget for metoden STL+.

Kring tusenårsskiftet introduserte førsteamanuensis ved Høgskulen Vestland, Arne Trageton, metoden der ein skriv seg til lesing på datamaskin (Roås & Siljan, 2020 s.125). Trageton ynskte å endre synet på opplæringa til dei små skulestarterane. Han erstatta blyant og skrivebok med datamaskin, tastatur og skrivar. Med denne forandringar markerte han eit skilje i den fyrste opplæringa, den skrifta nå frå lese- og skriveopplæring, til skrive- og leseopplæring. Trageton, som også underviser innan pedagogikk, forklarar sin eigen teori med bakgrunn i hans tankar om at det er kognitivt lettare for dei små elevane å lytte ut lydar, altså skrive, enn å trekkje saman lydar, lese (Trageton, 2003). Han ville dra nytte av dette og derfor la elevane skrive seg inn i lesinga. Trageton sin metode var prega av lek og sosiale prosessar. Elevane skulle saman med læringspartnarar leike seg fram på tastaturet for å finne dei rette bokstavane som danna orda dei ynskte å formidle. Han oppfordra til utprøving av språket, leikeskrift og skrivning av bokstavrekkejer (Bjørkvold, Traavik & Ulland, 2013, s. 74-75). Mange pedagogar, særleg her på Vestlandet sidan det er her Tragton held til, var på kurs for å lære seg metoden, og den vart vanleg i klasseromma.

Reading through writing er ein anna måte å drive digital leseopplæring for elevar i startgropa. Denne metoden er mellom anna nytta i Finland (Takala, 2013, s. 17-23). Elevane nyttar ikkje blyant, og dei jobbar ikkje med handskrift, men sit utleukkande ved datamaskinar. Men det er ein stor og svært viktig skilnad frå den amerikanske modellen eg nemnde tidlegare, samarbeid. Elevane

skal lære gjennom samarbeid. Dei sit to og to ved datamaskina, og dei styrer parvis kva dei skal skrive om. Takalas forska på metoden i 2013, der vart det nytta både spørjeskjema blant lærararar, data frå intervju av elevar, og intervju med lærarar. Resultat her syner at metoden er god brukt saman med andre metodar, dette for å nå mangfaldet i elevgruppene.

3.5.2 Sandvikenmodellen

Slik eg les og forstår den fyrste handboka for STL+, så har den eit tydeleg fokus på rettskriving og formsida av språket (Wiklander & Sjødin, 2015, s. 8). Elevane skal frå fyrste dag høyre det dei skriv, og kunne korrigere seg sjølv, helst utan hjelp frå læraren. Det er stort fokus på å skrive korrekt. Dei skriv ut frå modelltekstar, eller modellsetningar. Parallelt med Trageton si leikande, men samstundes strenge skriving her i Noreg, dreiv spesialpedagog Mona Wiklander i Sverige på med å utvikla ein metode for å hjelpe born med lærevanskar. Metoden som ho kalla ALS, var starten på det me i Noreg nå kallar STL+. Å skrive seg til lesing med talesyntese (Roås & Siljan 2020 s.127). Metoden vart nytta på datamaskinar med tastatur. Talesyntesen las opp bokstavlyd, siste ord, siste setning eller alt elevane hadde skrive. Mønstertekstane, som eg nemnde tidlegare, har ei sentral rolle ved bruk av denne metoden. Elevar som ikkje hadde så godt utvikla finmotorikk opplevde, ved bruk av denne metoden, at deira produkt var like fint som alle dei ander sitt. Dei som tidlegare hadde nytta så mykje energi på å forme bokstavar at det dei ynskte å formidle kom i andre rekke, opplevde nå at dei hadde overskot til å tenkje over formidlinga når dei skreiv (Wiklander & Sjødin , 2016, s. 6).

«Elevne bør ikke skirve med blyant på det første trinnet. Det er språket som er viktig. Man bør arbeide bevist med språket, slik at alle elevne blir språklige bevisst og kan bokstavene og lydene så raskt som mulig» (Wiklander og Sjødin, 2016, s. 9).

Bokstavrekkene som Trageton hadde vektlagt i sin metode vart altså nå forkasta saman med blyanten. Elevane skulle ha fokus på det dei ville formidle, og dei skulle skrive heile setningar får fyrste dag. I metodeboka kan ein sjå at det i starten er enkle setningar som: eg ser ein ball, eg kan hoppe og liknande, men det er like fult fullstendige setningar med mening. Elevane skriv det dei ser rundt seg, eller det dei kan gjera (Wiklander & Sjødin, 2016 s.13). I metodeboka er det også

direkte referansar til LK06 der det står at elevane skal skrive etter mønster av enkle eksempeltekstar, og ut frå andre kjelder for skriving.

Prosessen er delt inn i tre deler, før skriving, under skriving og etter skriving (Wiklander & Sjødin, 2016, s.22-23). Ein skal arbeide temabasert i ei veka i slengen. Under introduksjonen av temaet vert ein oppmoda til å nytte leikprega aktivitetar som for eksempel Mitt skip er lasta med. Så skal ein i fellesskap skrive setningar elevane kjem på. Alt skal fram på tavla. Punktum, stor bokstav og mellomrom vert lyfta fram som viktige deler av skrivinga, dei har også viktige roller i metoden for å få fram lyd støtta. Neste fase er i sjølve skrivinga, det er klare rettleiingar i metodeboka på korleis elevane skal lære å opprette, og å lagre eit dokument. Læraren si rolle under skrivinga er å rettleie elevane i prosessen. Han skal gjere dei merksame på form, innhald og staving. Læraren skal gå rundt å snakke om språket, og rettleie slik at alle tekstane er korrekturlesne før elevane skal lese opp det dei har skrive. Den siste fasen kjem etter at skrivinga er over, det skal skrivast ut to eksemplar til kvar elev. Det eine set læraren inn i ei dokumentasjonsmappe det andre får elevane illustrere før det skal vera med heim som leselekse.

Når ein nyttar STI+ som metode gjev ein elevane moglegheit til å lære om både ordet og ordlydane samstundes. Dei jobbar både med den ortografiske og fonologiske sida. Sidan dei heile tida har talesyntesen på øyra, kan dei sjølve korrigere feil, og dei kan lettare sjå strukturen i orda. På denne måten kan metoden vera med på å utvikle betre medvit kring det fonologiske i orda, fonologiskmedvit. Metoden, slik eg har beskrive den ovanfor, er det Mona Wiklander kallar Sandvikenmodellen. Det er denne eg legg til grunn når eg omtalar metoden å skrive seg til lesing med lyd støtte, STL+.

3.6 Ei opplæring som er tilpassa

Omgrepet tilpassa opplæring (TPO) er fyrst og fremst konstruert av politikarar. Bak omgrepet ligg prinsippet om inkludering og likeverd (Fosse, 2014, s. 420). Slik eg opplever det ute i skulen, er det svært sjeldan snakk om TPO. Det er heile tida differensiert undervisning ein snakkar om, og driv med ute i klasseromma. «Differensiering defineres som tilpasset opplæring til elevenes individuelle forskjeller» (Fosse, 2014 s. 422). Når eg i denne oppgåva skriv tilpassa opplæring, eller differensiert opplæring, er det med mi forståing av dei som ei pedagogisk tilpassing av undervisinga slik at den møter alle elevane sine individuelle føresetnader for læring, utan at dei må ut av klasserommet.

Ved innføring av L-97 (Det kongelige kyrkje-, utdannings og forskningsdepartement, 1996, s. 58) var tilpassa opplæring eit sentralt omgrep. Gro Harlem Brundtland si regjering, med Gudmund Hernes som minister, la vekt på tilpassa opplæring som inkludering. I stortingsmeldinga ...*vi små en alen lange* står det mellom anna ”tilpasser ikkje bare fag og stoff, men også alderstrinn og utviklingsnivå, den enkelte elev og den sammensatte klasse” (St.meld. 40 (1992-1993). Med dette fekk omgrepet TPO ei ny tyding, det gjekk frå å integrere til å inkludere.

«Behovet for individuelle utfordringer skal balanseres mot nødvendigheten av felles opplevelser og erfaringer i en inkluderende skole. Valg av lærestoff, bortvalg og tilvalg, skal derfor ta utgangspunkt både i klassens lærestoff og arbeidsmåter og i elevenes evner og forutsetninger» (St.meld. 29 (1994-95)s. 23).

Det gjekk frå å vera elevane som skulle tilpassa seg skulen som system, til at skulen nå skulle tilpassa opplæringa til elevane sine evner og forutsetningar. På starten av 2000-talet var det Kjell Magne Bondevik som styrte regjeringa, omgrepet tilpassa opplæring fekk nok ein gong ny, eller djupare meinig. Tilpassa opplæring vart sett saman med differensiert opplæring, og i Stortingsmeldinga *Kultur for læring* omtalar ein tilpassa opplæring som noko å strekke seg etter for skulane.

«Vi skal strekke oss etter idealet om å gi alle elever tilpasset og differensiert opplæring ut fra deres egne forutsetninger og behov. Alle elever er likeverdige, men ingen av dem er like. Både «teoritrøtte» og «teoritørste» elever skal møtes med respekt» (St.meld. 30 (2003-2004)s.3).

Når ein vel å kalle tilpassa opplæring for eit ideal ein skal strekkje seg mot, kan ein tolke det som om det ikkje er oppnåeleg, men ein slags utopi for opplæringa. På denne tida var ein også i ein fase med å revidere læreplanverket for skulen i Noreg, og Kunnskapsløftet LK06 var like rundt hjørnet. Men før ferdigstillinga av den nye læreplanen vart det regjeringsskifte igjen, og tilpassa opplæring fekk som omgrep nok ein gong endra tyding. Det går nå frå å vera ein utopi, eller eit ideal for opplæringa, til å verta definert som dei rammene ein rår over. «Departementet mener opplæringen må legges opp slik at elevene kan dra nytte av at læring skjer i et sosialt arbeidsfellesskap der medelevene er ressurser i læringsarbeidet» (St.meld. 31 (2007-2008). Fokuset gjekk med andre ord frå den einskilde elev, til å forstå tilpassa opplæring som ei viktig rettesnor i felles undervisning. I dei nye læreplanane som kom i 2020, har lærarar fått større fridom når det gjeld tilpassa opplæring. Der står det at tilpassa opplæring gjeld alle elvar, og at det i så stor grad som mogleg skal vera innanfor den ordinære undervisninga.

3.6.1 Den didaktiske relasjonsmodellen

Når ein som lærar skal planleggje undervisninga er det mange faktorar ein må ta stilling til. Ein modell som ofte er nytta i denne samanheng er den didaktiske relasjonsmodellen, utvikla av Bjørndal og Lieberg (Bjørndal & Lieberg, 1978, s.135). Modellen legg vekt på samanhengen mellom ulike faktorar, eller kategoriar. Modellen er diamantforma, samansett av seks faktorar som Bjørndal og Lieberg skriv at alle lærarar må ta stilling til i planlegging av undervisning. Dei seks faktorane er: elev, rammer, mål, innhald, vurdering og læringsaktivitetar. Ideen bak modellen er at all undervisning må sjåast på som ei heilheit. Det er ei heilheit der alle dei seks delane, eller kantane på diamanten, er avhengige av kvarandre. Vidare vil eg kort gå inn i dei seks ulike faktorane som modellen består av.

Oppe i diamanten finn ein elev- eller læreforutsetningar. Når ein skal ta stilling til denne faktoren er det med tanke på kven ein skal undervise, og korleis ein må tilpasse undervisninga for å på best mogleg måte for å nå denne elevgruppa. Desse forutsetningane utviklar seg med elevgruppa, gruppa tileignar seg ny kunnskap, får nye interesser og vert rett og slett eldre. Som lærar må ein heile tida vera medviten desse endringane for å kunne tilpasse undervisninga til elevane heile tida (Allern & Sandvoll, 2014, s. 308-309).

Som lærar jobbar ein stadig med mål på ulike nivå. Heilt på toppen ligg føremålsparagrafen i Opplæringslova (Opplæringslova, 1998, § 1-1). Under desse nokså vide og abstrakte måla i Opplæringslova, kjem måla i læreplanane LK20 (Saabye, 2019). Vidare må lærarar konkretisere måla i læreplanane i lokale planar, og heilt ned til mål for den konkrete undervisingsøkta. Når ein planlegg undervisning må sjølvstøtt måla vera førande for kva elevane skal lære, men måla kan ikkje styre åleine. Som ein ser ut frå den didaktiske modellen er måla avhengige av dei andre faktorane, måla må sjåast i samanheng med dei andre faktorane som alle er like viktige.

Går ein vidare på modellen så kjem ein til rammer, eller rammefaktorar. Denne kan delast i ytre rammer som læreplanar, reglar og økonomi. Ein anna rammefaktor vil vera organiseringa av undervisninga. Storleiken på klassane, lærartettleik og tidsrammer er eksempel på organisatoriske rammer. Utforming og storleik på klasserommet, undervisningsmateriell og anna utstyr vert rekna som fysiske rammer (Allern & Sandvoll, 2014, s. 313).

MAKVIS er eit kjent omgrep for lærarar og lærarstudentar, det står for motivasjon, aktivitet, konkretisering, variasjon, individualisering og samarbeid (Allern & Sandvoll, 2014, s. 315). Når ein skal sjå på faktoren i modellen som omhandlar arbeidsmåtar, er det ofte prinsippa i MAKVIS ein nyttar. Med arbeidsmåtar meiner ein det læringsarbeidet som går føre seg i læringsssituasjonen. I denne faktoren ligg både arbeidet til kvar einskilde elev, og undervisninga til læraren.

Innhaldssida i undervisninga handlar i fyrste rekkje om det undervisninga skal fyllast med (Allern & Sandvoll, 2014, s. 314). Eigenarten i faget kjem fyrst, det fagspesifikke. Så det samfunnsnyttige, kva elevane kjem til å ha bruk for med tanke på kunnskap, kompetanse, dugleikar og haldningar. Til slutt må ein også ha med elevane sin interesser og forutsetningar for å skape eit eigarforhold til faget, og på den måten motivasjon.

Vurdering er den siste faktoren i modellen. Vurdering er det som skjer undervegs i arbeidet, framovervurdering som viser elevane korleis dei kan komme vidare, og sluttvurderingar som summerer opp arbeidet som er gjort. Når ein vurderer undervegs i arbeidet er det for at elevane skal lære, og på den måten støtte dei i arbeidet vidare med læringsarbeidet. Slike undervegsvurderingar er lista opp under kvart fag i læreplanen (Saabye, 2019). I alle fag startar undervegsvurderingane med den same setninga. «Undervegsvurderingen skal bidra til å fremme læring og utvikle kompetanse i faget» (Saabye, 2019, s. 59). Sluttvurderinga er for å rangere elevar, setje karakterar, summere opp for lærarar kva dei har lært, eller for å gje ei tilbakemelding til foreldra på korleis eleven ligg an i læringsarbeidet.

Eg har nå vist til ulik teori og forskning i samband med val av metode for den fyrste skrive- og leseopplæringa, og eg tok eit nærare blick på Sandvikenmodellen til Mona Wiklander og den didaktiske relasjonsmodellen. Før eg går vidare med presentasjon av funna eg har gjort i mine samtalar med lærarar som nyttar STL+, vil eg i det neste kapitlet vise korleis eg har jobba med oppgåva.

4 Metode, vegen til målet

I metodekapitlet kjem eg til å vise fram korleis eg gjekk fram i mitt forskingsarbeid, min veg til svaret på problemstillinga. Eg skal synleggjera mine val av metode, frå arbeidet starta i haust, til den ferdige oppgåva vart levert. Eg vil gjera greie for både forskingsmetode og kunnskapssyn. Heilt i starten vil eg gå inn i kunnskapssynet, etterpå vil eg syne korleis eg nytta hermeneutikk i mi

tolking av informantane sine refleksjonar. Eg har nytta kvalitativmetode, nærare bestemt semistrukturerte forskingsintervju, for å setje lys på problemstillinga mi. *Kva er lærarar sine refleksjonar kring bruk av STL+ i den fryste skrive- og leseopplæringa?* Prosessen kring dette, vil frå utarbeiding av intervjuguide til transkribering av intervju, bli presentert vidare i dette kapitlet. Til slutt vil eg gjera greie for korleis eg har analysert datamaterialet, reliabiliteten og validiteten i prosjektet.

4.1 Kunnskapssyn

I boka, *Metode og oppgåveskriving*, skriv Dalland at det i all hovudsak finnes to vegar innafor synet på vitenskap, humanvitenskap og naturvitenskap (Dalland, 2017, s.39). Humanvitenskap omtalar han som forståande kunnskap (Dalland, 2017, s.44). Han skriv at humanvitenskap hjelper oss til å forstå, medan naturvitenskap hjelper oss til å forklare. «Tolkninger som kan hjelpe oss til å forstå oss selv og andre mennesker, finner vi innenfor de humanistiske fagene...» (Dalland, 2017, s.45). Slike tolkingar av forståinga kallar me hermeneutisk, dette kjem eg tilbake til neste kapittel.

Humanvitenskap kan altså nyttast som eit reiskap til å forstå verda med. For å kunne knyte teori saman med det ein forskar på må ein med andre ord velje ein metode. Utgangspunktet for forståinga ein utviklar i arbeidet med eit forskingsprosjekt vil ha sitt utspring i forskaren sitt vitenskapssyn, og dermed tilnærming til prosjektet (Thagaard, 2013, s.37).

I mitt arbeid med denne masteroppgåva ligg eit syn på kunnskap som er sosialt konstruert (Thargaard, 2013, s. 223). Thargaard legg fram teori som viser at kunnskap oppstår i sosialt samspel mellom forskaren og intervjuobjektet. Det er ein læreprosess for både meg som intervjuar, og informanten som vert intervju. Dette på bakgrunn av teori som seier at ein i eit intervju skapar kunnskap i det mellommenneskelege samspelet som oppstår i intervjusituasjonen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 49). Eg vil difor, i dette prosjektet, sjå på kunnskapen som eit resultat av det sosiale samspelet som oppstår i intervjuprosessen mellom meg og mine informantar.

4.2 Hermeneutikk

«Målet er å oppnå en gyldig forståelse av meningen i teksten» (Thargaard, 2013, s.37) og det er dette hermeneutikk handlar om, å tolke for å oppnå ei gyldig forståing. Denne forståinga blir påverka av tidlegare erfaringar og kunnskap, dette må eg vera medviten både i sjølve intervjusituasjonen, og i mitt vidare arbeid med oppgåva. Med tanke på bakgrunnen for denne

oppgåva, mi noko negative innstilling til metoden, må eg i gjennomføring av intervju og arbeidet med det innsamla materialet, vera medviten dette. Gadamer omtalar dette som å vera velvillig på førehand (Gadamer, 2013, s.238). Det å vera heilt objektiv ser eg på som heilt umogleg, men det at eg heile tida har ei tilnærming til prosjektet der eg er medviten mi eiga førehandsinnstilling, gjer at eg i større grad kan unngå at dette fargar mi rolle som forskar. Eg har tidlegare i oppgåva gått djupare inn på min bakgrunn for val av tema. Eg har gjennom heile prosjektet vore svært medviten at denne bakgrunnen, der eg er noko negativt innstilt til metoden eller i alle høve politikarar sine grunnlag til å setje lærarar sin autonomi i samband med val av metode til side, vil vera med å påverke meg i mi forskarrolle. Dette har eg jobba hardt med å ikkje få fram i intervju eller analyse, slik at det er mine informantar sine refleksjonar som kjem fram, utan at mine meiningar skin gjennom.

I mitt arbeid med å få fram lærarar sine refleksjonar kring bruk av STL+ som metode, gjekk eg inn i det som vert kalla den hermeneutiske sirkel, eller *circulus fructuosus* (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 237). Denne sirkelen er som ein spiral som gjer at ein for å komme fram til heilheita vekslar mellom delar og heilheit. At eg som forskar ser på mine innsamla data, for så å finne deler eller kategoriar som eg kan løfte fram for å skape ei heilheit. Når ein vekslar slik mellom del og heilheit, i ein stadig sirkel vil ein i følgje Thargaard få ei djupare forståing av materialet (Thargaard, 2013, s. 237). Som nemnt vil mi forståing påverka korleis eg tolkar materialet, og materialet vil påverka meg og gje meg ei ny forståing, slik vert ny kunnskap og meining danna. I mitt arbeid med denne oppgåva har eg heile tida veksla mellom ulike deler. Eg starta med å lese teori, og gjorde forsøk på å finne tidlegare forskning. På denne måten fekk eg ei ny forståing for temaet, dette tok eg med meg inn i arbeidet med å tolke dei transkriberte intervju. Eg veksla mellom å leite etter meir teori, og tolke intervju, på denne måten kom eg fram til nye kategoriar som eg tok vidare med meg inn i drøftingsdelen. Tilpassa opplæring er eit eksempel på ein slik kategori, eg hadde ikkje på førehand teke med noko kring dette emnet, men i arbeidet med intervju kom det klart fram at dette var ein viktig kategori. Eg gjekk tilbake til teorien for å finne ut meir som kunne gje meg eit vidare perspektiv når eg igjen gjekk inn i transkripsjonane. Det er denne vekslinga mellom del og heilheit som utviklar ei djupare forståing er slik eg forstår det, den hermeneutiske sirkelen.

4.3 Kvalitativt forskingsintervju

Då eg skulle velje metode måtte eg sjå på kva det var eg ynskte å finne ut noko om, og så velje vegen for å komme dit. Så måtte eg finne ut om ein kvantitativ, eller kvalitativ metode ville vera beste veg å gå. På bakgrunn av teorien til Dalland (Dalland, 2017, s. 53), valde eg kvalitativt forskingsintervju. Dette for å få fram meir djupne og forståing. Når ein vel forskingsintervju som metode, har ein som føremål å forstå korleis objektet ser på verda, i dette høve deira refleksjonar kring metodeval i begynneropplæringa (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 20). På denne måten får ein som forskar førstehands kunnskap om objektet sine tankar kring temaet.

Eg gjekk inn i intervjuet med eit ynskje om å få fram objektet si beskriving og refleksjonar kring bruk av STL+ i den fyrste opplæringa i lesing og skriving. Ei utfordring knytt til val av metode er at den fører med seg oppfølgingsspørsmål som kan få intervjuet til å spore litt av, det krev at eg som intervjuar måtte jobbe ekstra for å halde tråden (Dalland, 2017, s. 68). Moglegheita til å komme med oppfølgingsspørsmål kan også sjåast på som ein styrke, ein få som forskar moglegheit til å gå djupare inn på ting som dukkar opp undervegs i intervjuet. Det er viktig å skape ro kring intervjuet. Eg avtala på førehand tidspunkt, og la inn 10 minuttar meir enn eg viste det ville ta ut frå pilotintervjuet. Dette for å ha ro til å vera i intervjuet utan å måtte kikke på klokka for å nå ein ny avtale.

I alle intervju må ein ta omsyn til det asymmetriske maktforholdet som oppstår. Det er ikkje ein open samtale mellom to likestilte partar (Kvale & Brinkmann 2015, s. 51-52). Maktrelasjonen er asymmetrisk, eg som utfører intervjuet styrer samtalen, definerer situasjonen, vel tema, avgjer kva spørsmål eg veil følgje opp grundigare, og eg avsluttar samtalen. Intervjuet er også ein einvegsdialog som ein kan sjå på som eit middel for meg som forskar til å få fram eit materiale eg kan tolke. I etterkant har også eg, i mi rolle som forskar, monopol på tolking av det intervjuobjektet har uttalt. Når eg gjekk inn i intervjuet var eg medviten dette. Eg freista trygge informantane med litt prat i forkant, og eg forklarte at det ikkje er rette eller gale svar, eg var berre ute etter deira refleksjonar kring temaet.

I prosjekt der ein har valt intervju som verktøy er det viktig at eg som forskar held meg til forskningsetiske prinsipp i arbeidet med informantane. Kvale & Brinkmann omtalar ei intervjuundersøking som ei moralsk undersøking, dette med tanke på både undersøkinga sine midlar og mål (Kvale & Brinkmann 2015, s. 95-97). Før eg starta fekk eg godkjenning frå NSD og informantane fekk eit samtykkeskjema der eg hadde skrive litt om kva som var bakgrunnen til forkinga mi.

4.4 Steg for steg

Eg starta med problemstillinga, eller tankar kring det eg ville finne ut noko om. Her var STL+, og bruk i den fyrste lese- og skriveopplæringa, mine fyrste tankar. Faktisk heilt frå den fyrste hausten på USN var det dette eg såg føre meg at eg ville forske på, i ei eller anna form. I starten, før eg hadde skrive FoU-oppgåva, og innsett kor lang tid og omfattande forskning er, såg eg føre meg ei oppgåve der eg valde ut skular frå heile landet som nytta STL+ og skular som ikkje nytta det, for så å setje dei opp mot kvarandre ved hjelp av leseprøvar på 5. trinn. Men eg la raskt denne ideen på hylla. Då masteråret kom nærare ynskte eg likevel å finne ut noko om metoden, eg freista lage eit mindre prosjekt, men med same fokus som mine fyrste planar. Men etter den fyrste kontakten med rettleiaren min forstod eg at eg framleis sikta alt for høgt og omfattande. Etter eit par rundar i tenkeboksen vart det altså lærarar sine refleksjonar kring metoden eg ville sjå nærare på. Også her satsa eg høgt, med ein plan om nokså mange intervjuobjekt, før eg landa på to.

Eg laga meg ein intervjuguide ut frå tre forskingsspørsmål som eg ynskte å finne ut meir om. Så gjekk vidare til konkrete intervju spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 162-166). Dette gjorde eg for å få til ein meir dynamisk samtale. Forskingsspørsmåla var av ein mykje meir akademisk kvalitet, og ville skape ein svært tung samtale med lite flyt. På bakgrunn av Kvale og Brinkmann si metodebok om det kvalitative forskingsintervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 137) jobba eg meg gjennom ulike steg i prosessen. Eg starte med fyrste steg som var tematisering av undersøkinga, og tok meg meg heile vegen til å leggje inn ei påminning om rapportering av funna som siste steg.

Når ein skal i gong med ein studie må ein som forskar velje eit utval ein skal forske på, eller nærare bestemt velje korleis ein skal finne dette utvalet. I kvalitative forskingsprosjekt er det vanleg med nokså få informantar som kjem med mykje informasjon (Thargaard, 2013, s. 60). I min studie gjorde eg eit såkalla strategisk utval (Thargaard, 2013, s. 60-62). Eg gjekk inn på kommunar sine heimesider, tok kontakt med lærarar via mail, eller eg fann lærarar i grupper på sosiale medier. I mailen eg sendte, skreiv eg at eg var ein masterstudent som forska på lærarar sine tankar og refleksjonar kring bruk av STL+ i den fyrste skrive- og leseopplæringa. Vidare skreiv eg at mine informantar måtte jobbe i småskulen, og at dei måtte nytte, eller ha nytta STL+ som metode. Geografi, kjønn eller alder såg eg ikkje på som relevant for mi forskning. Eg tok kontakt med mange

fleire enn dei eg hadde tenkt å snakke med, mi erfaring er at mange vel å ikkje svare på slike mail i ein travel kvardag. Som tilsett ved ein skule ser eg sjølv at det er lett å oversjå slike førespurnadar og tenkje at dette svarar sikkert nokon andre på. Eg hadde eit ynskje om å få eit breitt utval, men på grunn av oppgåva sitt omfang ville eg ikkje ha meir enn 2-4. Eg fekk svar frå to, og kom fram til at det var nok. Rett før det siste intervjuet var det ein som måtte trekkje seg på grunn av sjukdom. Då var eg så heldig at ein av dei andre eg hadde kontakta nettopp hadde lese førespurnaden min og svara ja. Så berre eit par dagar etter at eg hadde mista eit intervjuobjekt så kom eg i kontakt med det nye intervjuobjektet mitt.

Når ein som forskar nyttar strategisk utval for å finne informantar, må ein hugse på at det er stor sjanse for at desse er svært begeistra for temaet, og at dei i mitt høve ville framsnakke metoden (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 123). I utarbeiding av intervjuguiden freista eg å utforme spørsmåla slik at deira refleksjonar og erfaringar kom fram, ikkje deira haldningar til metoden, men å unngå deira innstilling er sjølv sagt ikkje mogleg. Refleksjonar og erfaringar er tett knytte til haldningane deira, og motsett. Dei hadde sine haldningar på grunn av erfaringar. Å skilje dette, slik eg såg føre meg, var umogleg. Dette er det viktig at ein er medviten når ein skal leite etter funn i intervjumaterialet. Med to så positive informantar kan det lett bli som ein reklameplakat for metoden.

Mine to informantar hadde ulik bakgrunn. Den fyrste informanten, A1, har jobba i skulen i åtte år. Ho har nytta STL+ i to ulike klassar, men det er dei siste tre åra at ho har nytta metoden mest. Ho underviser nå i ein tredjeklasse, dei har læringsbrett utan tastatur som arbeidsverktøy, og målforma på skulen er bokmål. Den andre informanten, B2, har bakgrunn som barnehagelærer, der ho har jobba i tolv år før ho gjekk over til skuleverket. Dei siste tolv åra har ho jobba med elevar i småskulen, og då særskilt med den fyrste skrive- og leseopplæringa. Ho har i alle dei tolv åra i skulen nytta STL+ på datamaskinar, på eit eige datarom, som metode i den fyrste lese- og skriveutviklinga.

Sjølve intervjuet gjekk føre seg på Teams, eg hadde eit ynskje om å møte dei som ikkje var i alt for stor geografisk avstand frå meg ansikt til ansikt, men den pågåande pandemien sette ein stoppar for dette. I etterkant ser eg at det vart ei god løysing med tanke på at intervjusituasjonen vart lik for begge intervjuobjekta. I utforminga av intervjuguiden jobba eg meg ut frå tre forskingsspørsmål. Kvale & Brinkmann skriv at gode intervju spørsmål kan vurderast ut frå to dimensjonar, tematisk og dynamisk (Kvale og Brinkmann, 2015 s. 162-163). Med tematisk skriv Kvale og Brinkmann at det

viser til den teoretiske oppfatninga av emnet det er forska på, og tolkinga i etterkant. Dynamisk er det samspelet spørsmåla skal føre til, samspelet mellom forskar og objekt.

Mine forskingsspørsmål var:

Kva legg lærarar til grunn for val av metode i den fyrste lese- og skriveopplæringa?

Kva for nokre didaktiske og/eller pedagogiske prosessar meiner lærarar at «å skrive seg til lesing med lyd støtte har innverknad på?

Kva meiner lærarar må til for at elevar skal lære seg å lese og skrive?

Ut frå dei spørsmåla laga eg ein intervjuguide. I intervjuet hoppa eg fram og tilbake i spørsmåla etter som informantane tok meg frå det eine til det andre utan at eg fekk tid til å spørje, men planen var å starte med ei innleiing, før eg hadde tre kategoriar som eg skulle innom. Føremålet mitt var å få lærarar til, å nokså spontant reflektere over deira bruk av STL+ i den fyrste lese- og skriveopplæringa. Intervjuguiden såg slik ut.

Innleiing

1. Kor lenge har du jobba i skulen?
2. Kor mange STL+ klassar har du hatt ?

Forskingsspørsmål: Kva legg lærarar til grunn for val av metode i den fyrste lese- og skriveopplæringa?

1. Nyttar klassen læringsbrett eller datamaskin? Kva tenkjer du om dette?
2. Kva program/app nyttar de til STL+?
3. Kvifor nyttar du STL+ i den grunnleggjande lese- og skriveopplæringa?
4. Kva opplæring har du fått i bruk av STL+, og korleis held du deg fagleg oppdatert på metoden?

Forskingsspørsmål: Kva didaktiske og/eller pedagogiske vurderingar meiner lærarar STL+ har innverknad på?

1. Kva målform nyttar de på skulen der du jobbar?
2. Korleis vurderer du talesyntesen i programmet? Positive og negative sider?
3. Korleis opplever du at den er med tanke på talemålet til elevane?
4. Kva faglege utfordringar møter du i samband med bruk av STL+?
5. Korleis nyttar du STL+? i klassen din?

Kan du skildra ein time der du nytta STL+

Kvifor valde du å gjere det slik?

Kva var di rolle i denne timen?

6. Korleis meiner du at STL+ hjelper deg med å nå kjerneelementa i LK20? (eks. skriveopplæring som meningsfull, språket som system og moglegheit, skape samansette tekstar)
7. I kva samanhengar nyttar du blyant på 1.trinn?
8. Samarbeid, sosial læring og elevdeltaking, korleis ser du på desse prosessane med tanke på bruk av STL+?

Forskningsspørsmål: Kva meiner lærarar ligg til grunn for god skrive- og leseopplæring?

1. Kva trur du er den beste tilnærminga til grunnleggjande opplæring i lesing og skriving? Utdjup.
2. Kva meiner du er naudsynt for at elevar skal lære seg å lese og å skrive?

Kan du forklare?

Før eg gjorde intervju utførte eg eit pilotintervju med ein kollega på skulen der eg jobbar, dette førte til ei endring i intervjuguiden. Spørsmål som ikkje var relevante for å finne ut noko om lærarar sine refleksjonar kring STL+ vart luka ut, og formuleringar vart endra for å passe på at eg ikkje la føringar på kva svar eg ynskte. Det overraska meg kor stor hjelp ein kan ha i eit slikt pilotintervju, sjølv om objektet ikkje hadde særleg greie på metoden som intervjuet skulle få fram refleksjonar kring. Eit slikt pilotintervju er det Dalen omtalar som prøveintervju, og er eit nyttig reiskap for å få ein god intervjuguide, og som ei øving for forskaren før det verkelege intervju skal gjennomførast (Dalen, 2011, s. 97).

Som nemnt utførte eg intervju via Teams. Eg kalla inn til samtalen, og hadde sett av meir tid enn det pilotintervjuet tok, dette for å vera heilt sikker på at ikkje me hadde tidspress, eller at intervjuobjekta skunda seg for å komme vidare til ein ny avtale. Sidan eg aldri har gjennomført intervju med lydopptak før gjorde eg ein liten test for å sjå at det fungerte som det skulle. Eg informerte om prosessen med lydopptak og transkribering, før me tok fatt på sjølve intervjuet. Eg starta med å presentere meg, og fortalde litt om bakgrunnen for prosjektet mitt. Innleiingsvis i intervjuet var eit par spørsmål kring formelle ting som kor mange år dei hadde jobba i skulen og slikt, dette for å skape ro før me tok fatt på det eg eigentleg ville vite noko om. Sjølv om eg hadde heilt lik intervjuguide i begge intervju, vart det heilt ulike intervju. Informantane tok seg sjølv innom fleire spørsmål i svaret på noko anna, medan eg nokre gonger måtte komme med ekstra oppfølgingsspørsmål for å få svar på alt. Sjølv om intervju utarta seg svært ulikt meiner eg at eg fekk svar på det eg lurte på i begge intervju. Lydfilene lagra eg som 1 og 2 for å anonymisere

materialet, berre eg veit kven som er A1 og kven som er B2. Thargaard skriv at stemninga rundt intervjuet, og mine fyrste tolkingar av informantane si meining, er ein viktig del av intervjuet (Thargaard, 2013, s.67). Også Monica Dalen legg vekt på kor viktig forskaren sine inntrykk og refleksjonar gjennom intervjuet vil ha betydning for analyseprosessen, eller nærare bestemt at analysefasen startar i intervjuet (Dalen 2011, s.56). Det var difor viktig for meg å komme raskt i gong med transkriberinga.

Transkribering er ein prosess som tok mykje lengre tid enn eg hadde sett føre meg. Det viste seg også utfordrande å transkribere på nynorsk i det intervjuet der objektet hadde eit talemål som var svært nært normert bokmål. I situasjonar der eg som nynorskbrukar ikkje finn passande ord plar eg skrive om på setningar. Dette var sjølvsagt ikkje mogleg i ei transkribering, noko som førte til mykje frustrasjon og ekstraarbeid. Eg såg føre meg at transkribering på nynorsk kom til å vera mykje lettare då eg kom til intervjuet av ein lærar med ein dialekt nær nynorsk, men der tok eg også feil. Transkribering er svært krevjande uansett målform, for å få det rett må ein høyre lydfila igjen og igjen. Begge informantane mine hadde mange lydar som : mmmm, aaaaa, ehhh i tillegg pausar. Dette fann eg ut at ikkje var relevant i oppgåva mi så eg valde å ikkje ta det med i transkripsjonen. Men begge var også ivrige og starta på setningar som dei ikkje fullførte, då eg transkriberte opplevde eg dette som vanskeleg, men eg noterte det dei sa. Slik eg skreiv i kapittelet om hermeneutikk ville eg tolke det intervjuobjekta sa på bakgrunn av eiga forståing. Min intensjon var å tolke det intervjuobjekta sa på ein så objektiv måte som mogleg, men i det eg tar det frå munnleg til skriftleg vil det bli ei form for tolking (Kvale & Brinkmann, s.218-219).

Etter at begge intervjuet var gjennomført, transkribert og gått gjennom, laga eg meg eit rekneark der eg la inn alle spørsmåla og svara. På denne måten kunne eg sjå svara frå begge informantane opp mot kvarandre for så å finne ut kva eg skulle setje søkjelyset på vidare i oppgåva. Kva var det begge informantane hadde med i sine refleksjonar kring metoden som var interessant å gå djupare inn i? Fyrst hadde eg tenkt å drøfte ut frå forskningsspørsmåla mine, men dei vart for overordna. Eg måtte gå djupare inn i materialet. Eg gjorde eit par ordsøk i materialet for å finne ut kva som oftast vart omtala av mine informantar. Dette måtte eg gjere fleire gonger, og med mange ulike ord for å så kunne søkje på konkrete omgrep. Til slutt fekk eg haka ut motivasjon og tilpassa opplæring, i tillegg til informantane sine grunnar for å nytte metoden i den fyrste skrive- og leseopplæringa. Eg såg då tilbake på problemstillinga mi, kva er lærarar sine refleksjonar kring bruka av STL+ som metode i den fyrste skrive- og leseopplæringa for å vera sikker at eg svara på det eg spurte om.

4.5 Validitet og reliabilitet

I mitt arbeid med oppgåva ynskjer eg å leggje fram datamateriale som er godt. Grønnmo (Grønnmo, 2016 s. 237) skriv at kvaliteten er god i ei oppgåve dersom datamateriale som er samla inn er eit godt grunnlag for å setje lys på forskingsspørsmåla og problemstillinga. Kvale og Brinkmann (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 277-278) omtalar validitet som ein prosess som skal gjennomsyra heile prosessen i forskingsprosjektet. Heilt frå tematiseringa i starten, til den avsluttande rapporteringa. «Er de enkelte fasene i forskningsprosessen fornuftige og forsvarlige, og understøtter de forskerens konklusjoner?» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 278). Som forskar må eg ta stilling til etiske krav i arbeidet med prosjektet mitt. Desse krava vil for eksempel leggje vekt på at funna eg presenterer er både representative og nøyaktige. Ein kan sjå på validiteten som ei rettesnor som skal følge heile arbeidet, og sørgje for kvalitet heile vegen. Når eg skal vurdere validiteten i mi oppgåve, må eg altså sjå på om intervju spørsmåla faktisk får svar på det eg lurar på i problemstillinga mi. Mi problemstilling var å få vite noko om kva refleksjonar eit par lærarar har i samband med bruk av STL+ som metode i den fyrste skrive- og leseopplæringa. Gjennom spørsmåla mine meiner eg at eg fekk fram nokre av refleksjonane deira, men med berre to lærarar vil det vera eit dårleg grunnlag for generalisering. Det er sjølvsagt mykje meir eg kunne ha spurt om, men med tanke på omfanget av denne oppgåva vil eg vurdere det som eit forskingsprosjekt med god validitet. Eg forska på det eg faktisk var ute etter. Og eg vil absolutt påstå at metoden eg valde var rett for å få svaret på problemstillinga mi.

Er det mogleg for andre forskarar å etterprøva mitt arbeid, og komme til dei same resultatata? Eller er det hald i dei resultat eg legg fram? Det er dette som er reliabiliteten i eit forskingsprosjekt. Frode Nyeng beskriv reliabiliteten som målesikkerheit, den måler om datamaterialet til å stole på (Nyeng, 2018, s.105). Eg jobba hardt med å ikkje stille spørsmål som var førande, dette spesielt med tanke på mi noko negative innstilling til metoden. For å gje forskingsprosjektet mitt reliabilitet er det viktig at alle prosessar er gjennomsiklige, og at eg heile tida klarer å skilje mellom mine egne vurderingar og det faktisk innsamla materialet. I eit prosjekt der alle prosessar er tydelege og rett viste fram, vil ein vurdere det til å ha god reliabilitet, eller måletryggleik.

Reliabiliteten seier altså noko om ein har målt på rett måte, medan validiteten er vurderinga om det som skulle målast faktisk er målt. I mitt forskingsprosjekt var målet å finne ut kva refleksjonar lærarar har kring bruk av STL+ i den fyrste skrive- og leseopplæringa. I mitt arbeid har eg fått fram refleksjonar, og eg meiner dei er målt på rett måte. Prosjektet har altså god validitet og reliabilitet. I neste kapittel vil eg leggje fram nokre av funna mine. Dette er heilt andre funn enn det eg såg føre

meg då eg starta arbeidet med oppgåva i haust og eg har gått mange rundar med materialet, teorien, materialet og teorien på ny, for å vera sikker at det er desse funna eg faktisk har gjort. Det verkar på meg som dei refleksjonane mine intervjuobjekt la fram for meg i dette prosjektet var nokså godt etablerte, og eg har ikkje noko grunnlag for å tru at informantane hadde svart annleis om eg gjorde intervjuet ein gong til. Hadde eg derimot komme i kontakt med lærarar som var negativt innstilt til bruk av metoden, lærarar som ikkje brann for denne tilnærminga til den fyrste skrive- og leseopplæringa, og som kjende at deira autonomi var tilsidesett av eit politisk vedtak, vurderer eg det slik at mine funn hadde vore annleis. Funna mine om lærarar sine refleksjonar kring bruk av STL+ i den fyrste skrive- og leseopplæringa kan, slik eg ser det, ikkje generaliserast. Dette vurderer eg på bakgrunn av slik Kvale og Brinkmann omtalar generalisering i kvalitative studier (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 291). Mine informantar er påverka av å vera på skular som har fått kursing i metoden, som har team som jobbar med metoden, og dei har sjølve valt å nytte metoden.

5 Resultat

Som nemnt tidlegare så gjekk eg inn i dette prosjektet med ei noko negativ innstilling til metoden. Sjølv om eg jobba hardt med å ikkje la dette farge intervju mine, var eg sikker på å finne nokre av dei same tankane hjå informantane. Det at dei var så positive til metoden overraska meg stort! I denne delen av oppgåva vil eg fyrst legge fram ein del av funna mine, før eg tek nokre av dei med inn i ein drøftingsdel i neste kapittel. For å få ei betre forståing av korleis metoden vert nytta vil eg starte dette kapittelet kort å skildre korleis mine to informantar gjennomfører ein time der dei nyttar STL+.

5.1 Skildring av to økter der ein nyttar STL+

5.1.1 A1

Ho jobbar alltid temabasert, og går i oppstarten av veka gjennom temaet i samling, gjerne med ein video, eller eit bilete. Så går dei gjennom kva type tekst dei skal skrive, og kva som er kriteria for den type tekst. Vidare freistar ho alltid å dra inn det emnet dei jobbar med i norsk, er det for eksempel dobbelkonsonant, vert elevane minna på dette slik at dei er ekstra merksame dette når dei set i gong med skrivinga. Saman skapar klassen så ein tekst, denne har læraren starta på i forkant, og lagt inn eit par skrivefeil som ho håpar elevane legg merke til. I arbeidet med å skrive vidare på teksten prøver ho også ut ulike feil, dette for å få elevane til å trene opp det språklege medvitnet, og øve på det å snakke om språket.

Når alle har forstått oppgåva så sit, ligg, eller står dei der dei ynskjer i klasserommet, og det er alltid lov å spørje dei som er i nærleiken om hjelp. Gjennom heile timen løftar ho fram tekstar på tavla. Dette for å snakke om både formsida i språket, og innhaldet i teksten. Når elevane sine tekstar er framme på tavla nyttar læraren «two stars and a wish». Kva er det som er bra her? Kva kan denne eleven jobbe vidare med? Kva er det me saknar? Det varierer litt kor lenge elevane jobbar mellom kvar gong ein tekst vert lyfta fram på tavla. Vanskelege tema krev hyppigare pausar, medan dei får lengre skriveøkter dersom alle er motiverte, og dei jobbar bra. Men det plar vera om lag fem-sju minutt mellom kvar gong ein tekst vert lyfta fram på tavla. Når timen er over, er det berre å leggje nettbrettet og høyretelefonane på plass.

5.1.2 B2

Ho startar timen med å hente elevane som står klare med permene sine. Ho har på førehand logga dei på datamaskinane. Alle har faste plasser som dei nyttar heile året. Det er 13 elevar inne på datarommet i kvar økt. Klassen er då delt i to, den andre gruppa jobbar med meir tradisjonell bokstavinnlæring i eit klasserom like ved. Ho gjev munnleg beskjed om kva som er målet for timen, og har samstundes skrive det på tavler som er i begge endar av rommet. Elevane jobbar ut får ein progresjonsplan som ho har utarbeida, og alle må fyrst gjennom alfabetet. Dei koplær lydar og ord til bilete, skriv ord, og til slutt heile setningar. Saman går dei gjennom teksten, snakkar om raude strekar, og språkvaskar den før dei får skrive ut og ta med heim til leselekse.

«Det er når det er ei sånn vanlig skrive seg til lesing økt, og så er det ganske likt når det er friskrivning, men då har eg gjerne ein tekst eg har modellert på førehand i klasserommet som dei har med seg».

Økta vert avslutta med eit klapp som markerer at det er eit minutt igjen. Då tar elevane permene sin med seg og går inn i klasserommet, der tar dei fatt på bokstavinnlæring med blyant og papir. Timane med STL+ vert skildra som gode timar, der meistring og motivasjon går hand i hand.

Me differensierer alt etter kvar dei er hen, for dei sit ikkje å jobbar med noko som er alt for enkelt. Så heile tida har dei noko å strekke seg mot samtidig som du har den her; ja dette fekk eg til, meistringsfølelsen.

5.2 Informant A1

Informanten har jobba i skulen i åtte år. Ho har nytta STL+ i to ulike klassar, men det er dei siste tre åra at ho har nytta metoden mest. Ho underviser nå i ein tredjeklasse, dei har læringsbrett utan tastatur som arbeidsverktøy, målforma på skulen er bokmål. Etter eit par innleiande spørsmål for å bli litt kjende, pensa eg oss inn på temaet for prosjektet mitt, og ville vite litt om informanten si opplæring i bruk av metoden.

«Det krevst litt eigeninnsats, det skal jo seiast» seier informanten med ein gong. Vidare forklarar ho at dei heilt i starten fekk noko opplæring i korleis metoden fungerer i praksis, og så viser ho fram metodebøkene, og fortel at desse vert nytta nokså flittig. Eg kjenner godt til bøkene og opplegga som er skisserte der så eg ber ikkje at ho skal utdjupe dette svaret. Informanten fortel vidare at dei

lagar mange av opplegga sjølve, skulen jobbar temabasert og dei finn ikkje alltid passande opplegg i bøkene. Vidare fortel ho at det å lage opplegg ein kan bruke i opplæringa er ei trenings sak.

« ...det er jo slik at du gjer det same kvar gong på korleis du startar og korleis ein jobbar seg gjennom økta då. Og det skal jo brukast kvar dag, og helst over ei til to veker der ein jobbar og produserer den same teksten».

Det neste temaet me er innom er grunngjevinga for val av metode. Eg lurar jo på om det er noko dei har fått pålegg om å nytte, eller om dette er ein metode dei sjølve ynskjer å nytte. Og dersom det er eige val, kva grunngjev dei valet med. «Me ser at elevane har lært seg raskare å lese og så skriv dei oftare, dei lærer seg oftare å skrive rettare også» Informanten legg også til at den raske progresjonen, med introduksjon til alle bokstavane frå den fyrste dagen, fører til at elevane har større glede av å skrive. Dei treng ikkje vente til langt ut i skuleåret før dei får lære seg sin eigen bokstav. Hennar erfaring gjer at ho kan samanlikne med klassar som ikkje har nytta STL+. Ho meiner at talesyntesen, som gjer at elevane får høyre orda, gjer at dei lærer seg å skrive tidlegare enn før, og at dei skriv rettare. Her dreg ho fram dobbelkonsonant i ord som ball og bal. Elevane høyrer at det er noko gale og prøver ut med dobbelkonsonant. Ho legg også stor vekt på at metoden gjer det mogleg å legge til rette undervisninga for alle elevar. Ho skildrar undervisningsøkter som er tilpassa dei som strevar, og dei som ligg over det forventa nivået. I ein og same time har ho elevar som driv med rein avskrift, medan andre produserer tekst på eigenhand, og legg til nye modalitetar som lyd og bilete.

Dette høyrer ut som ein draum av ein metode, dette var eg også klar over at kunne hende då eg leita etter informantar. Det er lettast å sei ja til eit intervju om noko som du verkeleg brenn for. Eg spurde difor om negative sider ved metoden. Informanten kunne ikkje komme på noko negativt, ho ville nytte STL+ i alle fag. Det einaste faget ho ikkje hadde meistra å få det inn i var matte, som ho då følte vart sett litt til side i forhold til dei andre faga. Klassen hennar jobba som nemnt temabasert over fleire veker, STL+ vart nytta i alle fag. Ho fortel også om ei talesyntese som ikkje er så god på å lese utanlandske namn «...seinast i går så nemnte eg til elevane at dei måtte hugse på at vi var smartare enn datamaskina». Men ho såg ikkje noko problem ved å nytte talesyntesen, elevane var merksame på feilkjeldene.

Kva så med den sosiokulturelle læringsteorien, kva skjer med elevane si læring dersom dei sit med kvart sitt headsett og skriv på sin iPad? Her viser det seg at bruk av læringsbrett skapar ei anna

ramme rundt metoden. Elevane i denne klassen sit ikkje ved kvar sin pult. I øktene med STL+ får dei sitje, ligge eller stå der dei vil. Og samarbeid vert dei oppmoda om å drive med, dei kan snakke fag med læringspartnar, eller med dei som er rundt dei i lærings situasjonen.

« ...ofte fordi at når dei er så små så ser me jo at me må hjelpe dei svært mykje og då er det så mykje god læring i, og det går mykje raskare, når dei spør den som sit ved sida enn at dei må sitje og vente på å få hjelp av oss»

Det er heilt klart at informanten er engasjert i emnet, og eg merkar sjølv at eg får ei meir positiv haldning til metoden når eg høyrer på hennar skildringar av ei STL+ økt. Informanten rundar av intervjuet med å fortelje om sitt ynskje om at fleire får same opplæring frå starten når ein skal nytte metoden. Ho meiner at metoden ikkje er så godt forklart i bøkene så det krev mykje arbeid av pedagogane for å få til gode opplegg. Ho er sjølv svært engasjert i utvikling av metoden ,og samarbeider med kollegaer som også er det, men ynskjer samstundes meir forskning og dokumentasjon.

5.3 Informant B2

Den andre informanten min har ein bakgrunn som barnehagelærer, der har ho jobba i tolv år før ho gjekk over til skuleverket. Dei siste tolv åra har ho jobba med elevar i småskulen, og då særskilt med den fyrste skrive- og leseopplæringa. Ho har i alle dei tolv åra i skulen nytta STL+ på datamaskinar som metode i den fyrste lese- og skriveutviklinga. Denne informanten hadde ein dialekt som heilt klart låg nærare det nynorske skriftspråket enn bokmål, men dei nytta bokmål på skulen og ho såg ingen problem med det.

Informant B2 viser til den same metodeboka som informant A1, men ho har i tillegg vore på kurs som vart halde av forfattaren Mona Wiklander. Ho fortel at det har vore eit satsingsområde i kommunen og at lærarar frå alle skulane deltok på kurset. Vidare har kommunen utarbeidd ein plan for skriveopplæringa og her er STL+ med som ein av metodane dei nyttar. I kommunen har dei også hatt eit samarbeid på tvers av skulane der dei som har vore med å nytta STL+ heilt frå starten, og har delteke på kurs i metoden, har vore innom andre skular på trinnmøte og liknande for å rettleia kollegaer. «Og så har liksom vegen blitt til medan me går».

Då me kjem innpå kvifor ho vel å nytte denne metoden framleis, når eg kan sjå i skriveplanen for kommunen hennar at ho har tilgang til både IMAL og Aski Raski, så vert ho ivrig. Ho fortel om

elevlar som opplever meistring, som gler seg til å komme på datarommet for å jobbe med STL+. På datarommet er det 13 stasjonære datamaskinar, informanten fortel om skrivetimar der 13 elevlar jobbar på 13 ulike stader, der alle vert utfordra og opplever meistring. Informanten driv med STL+ på ein litt annleis måte enn informant A1. Elevane skriv på datamaskinar, skriv ut produktet sitt og set i ein perm. Dette produktet får dei i nest omgang i leselekse. Dette er slik metoden vart nytta heilt i startfasen, men ein ting skil informanten si bruk av metoden får slik den var før, det er bruk av blyanten. Som nemnt i teoridelen vart ikkje blyanten nytta til bokstavforming i fyrste klasse av dei som valte å vera reine STL+ brukarar. Men i klassen til informanten min nyttar dei blyant parallelt. Medan halve klassen er på datarommet, jobbar resten av elevane med tradisjonelle oppgåver knytt til skriftforming og sporing. Ho meiner at elevane drar nytte av å få gå inn i den fyrste skrive- og leseopplæringa frå dataverda som dei likar å drive med på fritida, og kjenner godt. Og i tillegg den tradisjonelle opplæringa med blyant, ho meiner at saman gjer dette at elevane sit att med endå betre læring.

Det er ikkje lett å få denne informanten til å nemne negative sider ved bruk av metoden, men eg legg merke til at ho nemner bruk av særskilt Aski Raski og blyant i tillegg til STL+. Sjølv om eg ikkje får fram at ho meiner det finnest manglar i bruk av STL+ så kan det i alle høve, med tolking frå mi side, verke som om ho ikkje meiner metoden er nok som einaste metode for å lære å lese og skrive.

Til slutt fortel informanten om korleis ho har hatt gode resultat ved bruk av metoden som verktøy i innlæring av norsk som andrespråk. Skulen ho jobbar på har nytta det i andrespråksinnlæring i mange år, med gode resultat. Å få høyre lydane, orda og setningane på denne måten, har i hennar erfaring ført til ei raskare innlæring av norsk. Dette var for meg ny bruk av metoden, men i denne oppgåva har eg ikkje plass til å gå vidare innanfor dette emnet.

Det som heilt klart skilte seg ut, og som var viktig å få fram for begge informantane, var moglegheita til å tilpasse opplæringa og skape varierte oppgåver. I tillegg løfta begge fram elevane sin motivasjon, at metoden fører til meistring som igjen fører til motivasjon. Eller som informant 2B så sa det: «Og så ser eg at dei er trygge her nå, dette er ein arena som alle meistrar på og det er svært godt å vera inne på rommet i lag med dei»

6 Drøfting

I dette kapittelet skal eg drøfte dei resultatane eg har komme fram til, ut frå aktuell teori. Eg har valt å fokusere på tre punkt. Lærarane sine grunnar for å velje metoden, motivasjon og tilpassa opplæring. Til slutt vil eg kort drøfte dei tre forskingsspørsmåla som saman med problemstillinga er sjølv essensen i oppgåva. Som nemnt tidlegare er dette heilt andre funn enn det eg såg føre meg då eg starta på dette prosjektet, her måtte eg omstille tankesettet mitt ein del før eg tok fatt på arbeidet.

Problemstillinga mi er:

Kva er lærarar sine refleksjonar kring bruk av STL+ i den fyrste lese- og skriveopplæringa.

Dei tre spørsmåla var:

Kva legg lærarar til grunn for val av metode i den fyrste lese- og skriveopplæringa?

Kva didaktiske og/eller pedagogiske prosessar meiner lærarar STL+ har innverknad på?

Kva meiner lærarar ligg til grunn for god skrive- og leseopplæring?

6.1 Kva legg lærarar til grunn for val av STL+ ?

Mine to informantar har nokså like grunnar for val av metode. Begge løftar fram at alle opplever meistring. Dei legg også vekt på at metoden gjer rom for differensiering, og at alle kan jobbe på sitt nivå, men innanfor same temaet. Som nemnt i kapittel 5 har mine to informantar, trass i å ha vore på same kurs, og bruk av same metodebok, nokså ulike tilnærmingar til metoden i sine klassar. B2 legg vekt på å skape eit produkt som skal skrivast ut og setjast inn i ein perm, for så å bli til leselekse. A1 lar elevane jobbe over lengre tid med tekstane, ho lar dei leggje til nye modalitetar, jobbe i djupna med temaet og nytte STL+ som eit verktøy i dette arbeidet. A1 nyttar det for å konstruere kunnskap, B2 for å utvikle kunnskap i skriving og lesing. Begge informantane har andre former for bokstavinnlæring i tillegg til STL+. Dei nyttar mellom anna Aski Raski. Det er eit nettbasert intensivt lesetreningsverktøy med fokus på kartlegging, variasjon og meistring. Elevane tar seg gjennom fire ulike modular der dei skal høyre, finne, skrive og lese (Aski Raski, 2022). På lik linje med teorien til Trageton og Wiklander kjem modulen med skriving før lesing. Elevane som nyttar Aski Raski skriv seg altså til lesing med lydstøtte dei også, men utan moglegheit for friskriving. Det er reine drilloppgåver i det appen registrerer at eleven treng å øve seg på. Informantane nemner også IMAL som eit av verktøya dei nyttar i tillegg til STL+. IMAL står for

Integreert Multisensorisk Assosiasjonsbasert Læring. IMAL er eit verktøy utvikla for dei som strevar med å lære seg bokstavane, men som på lik linje med andre metodar innan spesialpedagogikk, også er bra for elvane som er innanfor det ein kan kalle normalen. IMAL nyttar tre steg for å hjelpe elevane med innkodinga: lagring i hukommelsen, gjenhenting frå hukommelsen og vedlikehald av dei allereie innkoda bokstavane (IMAL, 2022). I tillegg les dei små bøker, ser bokstavkorpset på NRK, driv med skriftforming, avskrift og bokstavleik. Dette kan ein sjå i samanheng med djupnelæring som Ludvigsenutvalet innførte (NOU 2015: 8.), og som seinare er eit sentralt omgrep i arbeidet med dei nye læreplanane (Saabye, 2019). For å få djupnekunnskap må elevane jobbe på ulike måtar, og i alle fag. Eg såg ein gong ein plakat med eit kinesisk ordtak der det stod «det eg høyrer gløymer eg, det eg ser hugsar eg, det eg gjer forstår eg». Slik er det eg forstår omgrepet djupnelæring. Elevane må få forklart, dei må få demonstrert og dei må få prøve ut for at ting skal feste seg i minnet deira. Dei må få jobbe i djupna, på tvers av fag, og over lengre periodar. Overført til den fyrste skrive- og leseopplæringa, vil det vera å jobbe på mange ulike måtar for å utvikle seg som skivarar og lesarar på best mogleg måte.

Dei to informantane er også einige om at det å få lære bokstavane raskare enn før gjer at elevane tidlegare lærer seg alle bokstavane, og det gjer dei meir motiverte til å skrive. A1 fortel om elevar som har namn på T som med tradisjonell bokstavinnlæring måtte venta til etter vinterferien før dei endeleg hadde ei veke med «sin» bokstav. Nå kan alle få skrive sine bokstavar frå fyrste dag på skulen. Lydstøtta i STL+ er med på å framskande prosessen med koplinga mellom fonem og grafem skriv Lundtræ og Sunde (Lundtræ & Sunde, 2019). På den måten når elevane det neste nivået i skrive- og leseutviklinga tidlegare, skriv Lundtræ og Sunde vidare. Den raske progresjonen gjev også elevane moglegheit til å repetere bokstavane fleire gonger, og over ein lengre periode, både i skriving og lesing.

Smestad uttrykkjer på si side uro over den raske progresjonen i innlæring av bokstavar (Smestad, 2017). I artikkelen støttar ho seg på Dysleksi Noreg, dei har slått alarm fordi dei meiner den raske bokstavinnlæringa går hardt utover dei elevane som strevar. Ho legg også fram funn som viser at dersom svake elevar blir introdusert for alle bokstavane frå fyrste dag så kan det verke mot si meining. Elevane kan rett og slett kjenne det som uoverkommeleg, og overveldande. Ein kan samanlikne dette med å lære seg å køyre bil, dersom fyrste køyretime er i ein storby, midt i rushtrafikken, kan det føre til at ein som køyreelev vert så overvelda at ein ikkje klarer å områ seg slik at ein klarer å komme seg av garde. Og på den måten kan lysta til å køyre bil kan falle heilt bort. Elevar som får 29 ukjende bokstavar i fanget fyrste skuledag, kan bli overvelda.

Mine to informantar fortel begge at den rakse bokstavprogresjonen spelar positivt inn på elevane, trass i dei ulike tilnærmingane til innlæringa. Medan A1 lar elevane leike seg fritt på tastaturet frå den alle fyrste dagen på skulen, køyrer B2 eit nokså annleis opplegg. Informant A1 si utøving av metoden, og då til bokstavinnlæring, er nokså lik den eg har omtala i teoridelen som Sandvikenmodellen, utvikla av Wiklander. Den andre informanten min lagar oppgåver knytt til kvar bokstav, som elevane må jobbe seg gjennom. Dette kan ein samanlikne med bokstavrekkjene som Trageton la vekt på i hans «oppskrift» til metoden. Oppgåvene har ulike nivå med bilete til. Fyrst når elevane har vore gjennom alle oppgåvene knytt til bokstavar i alfabetet kan dei starte å skrive fritt. Oppgåvene knytt til kvar bokstav er varierte, dette for å utfordre alle elevane på det nivået dei er i utviklinga. Dei fleste kjem i mål med bokstavane i alfabetet ein gong like rundt haustferien fortel B2. Det vil sei at dei jobbar seg gjennom om lag 3 bokstavar i veka. Dette blir definert som rask progresjon. Dette er ein bokstav meir enn det som er anbefalt frå Lesesenteret slik Lundtræ og Sunde omtalar det i sin artikkel (Lundtræ & Sunde, 2019). Dei meiner at to bokstavar kvar veke vil vera det beste. I artikkelen går dei ut mot kritiske røyser til rask progresjon i bokstavinnlæringa. Bokstavinnlæringa kan vera vegen mot fonologiskmedvit hjå elevane, og bokstavane er ei konkretisering av fonema. Dei viser også til ei doktorgrad som tar føre seg bokstavinnlæring i den fyrste opplæringa. Som ein del av *Two Teachers*, har Sunde og Lundtræ forska på rask bokstavinnlæring i den fyrste opplæringa (Sunde & Lundtræ, 2019). Deira forskning syner at elevar raskare lærer å lese, men dei vert ikkje betre lesarar. Mine informantar opplever også raskare knekking av lesekoden blant sine elevar, men om dei vert betre lesarar vil kanskje ikkje komme til syne før nasjonale prøvar på 5. trinn.

Som nemnt tidlegare er det slik at elevane startar på skulen med ulik bokstavkunnskap i sekken. Nokon kan alfabetet, nokon namnet sitt, nokon fyrste bokstav i namnet sitt, medan det også er skulestartarar som ikkje kan nokon bokstavar i det heile. Opplegget til B2, der dei får oppgåver knytt til kvar bokstav, vil vera meir tilpassa kvar elev, og støtte opp om at dei skal utvikle seg i det Vygotski omtalar som den proksimale utviklingssona. Ho skildrar eit opplegg som er tilpassa alle nivå og ho kan vera sikker på at alle er innoan alle bokstavane. I slike opplegg som A1 omtalar, og som er heilt i tråd med Wiklander sin metode, vil det vera vanskelegare å tilpasse oppgåver slik at elevane som kjem utan bokstavkunnskap møter få bokstavar i starten. Det er ikkje mogleg å ta vekk tastar på tastaturet for å tilpasse det til elevane sitt utviklingsnivå. Larsen m.fl uttrykker uro over at dei svake elevane står i fare for å ikkje få utvikla fonologiskmedvit når ein nyttar rask bokstavprogresjon, noko som vil vera ein viktig faktor i den vidare skrive- og leseutviklinga

(Larsen, Kohlen, Nickels & McArthur, 2015). Her står Lundtræ og Sunde på den andre sida og seier, rask progresjon ja takk (Lundtræ & Sunde, 2019). Mine informantar fortel begge to at dei opplever elevar som raskare utviklar fonologisk medvit ved hjelp av metoden STL+. Sidan dei begge nyttar andre metodar parallelt i bokstavinnlæringa kan ein ikkje slå fast at det er STL+ som er årsaka til dette, men slik eg har skriva i kapittelet om bakgrunnen for utviklinga av metoden var det for å hjelpe elevar som slit med å utvikle nettopp fonologisk medvit.

Nyare forskning syner at vokabularet, eller snarare storleiken på vokabularet som elevane har med seg inn i skulen, har mykje å seie for både ordavkodinga og leseforståinga (Hagtvet et al., 2016). Forskargruppa ved Universitetet i Oslo viser i si metaanalyse, at storleik og kvalitet på vokabular er viktige faktorar som må inn i den fyrste skrive- og leseopplæringa. Det vil med andre ord ikkje vera nok at elevar som slit med å lære seg å lese jobbar med STL+. Lærarane må heile tida vera medvitne ordkunnskapen borna har, og hjelpe dei med å utvikle denne. I teorikapittelet viste eg til forskinga til Leirvåg og Aukrust som presiserer kor viktig det er med eit metaspråk, at elevane får utvikle det, og verte vande med å snakke om språket. Dei legg også vekt på at dei må snakke om meir enn innhaldet i ord, at fokuset også må vera på formsida av språket. Begge mine informantar har metodebøker i STL+, i desse bøkene er språkleg medvit omtala som ein viktig del av utøvinga av metoden (Braut og Fedje, 2016, s. 34-35). Informant A1 viser til samtalar for å auke språkleg medvit når ho jobbar med STL+ i sin klasse. Ho stoppar opp mange gonger kvar time, dette for å få vist fram ein elevtekst på tavla framme i klasserommet. På denne måten får elevane diskutere både form og innhald. I tillegg legg ho inn skrivefeil i sine modelltekstar, dette for å få elevane til å verte meir medvitne mønsteret i språket, og på den måten utvikle eit språk om språket.

Mine to informantar legg begge raskare utvikling av fonologisk medvit, motivasjon, rom for tilpassing og raskare utvikling av lese- og skriveugleik som grunn når dei vel å nytte metoden. Vidare i oppgåva vil eg sjå nærare på motivasjon.

6.2 Motivasjon

Som nemnt i teorikapittelet er formelen for lesing og skriving nokså lik. For skriving er det avkoding multiplisert med forståing og motivasjon (Traavik, 2013, s. 40). Ser ein på den same formelen for skriving så er det bodskapsformidling multiplisert med innkoding, og så kjem motivasjon her også. Motivasjon er altså minste sams multiplum i begge formlane. Ser ein på motivasjon, slik eg har lagt det fram i teoridelen, vil det vera sjølve drivkrafta som får elevar til å

skrive. Og elevar som lærer seg å skrive, lære seg å lese. Motivasjon vil med andre ord vera den viktigaste faktoren for at elevar skal lære seg å skrive, og på den måten å lese.

Albert Bandura, amerikansk psykolog og professor, såg nærare på dette med meistring og motivasjon (Imsen, 2018, s. 105-106). Han utvikla ein teori kring ein person si tru på eiga meistring. Motivasjonen til eit menneske vil i fylgje Bandura vera påverka av situasjonen, og forventinga til meistring. Elevar må difor oppleve meistring for å halde motivasjonen oppe, og på den måten jobbe vidare for å oppnå ny meistring som igjen kan føre til at ein elev får indre motivasjon. I denne samanheng, ein eigen driv til å lære seg å skrive og lese. Bandura meiner altså at motivasjon og meistring går hand i hand, den fyrste driv den andre, som igjen set ny fart i den fyrste. Mine to informantar fortel begge at dei opplever elevar som kjem til skulen med motivasjon for å lære seg å lese. Dei meiner at bruk av STL+ fører til rask progresjon, og difor held motivasjonen oppe, og motivasjon er viktig. Tar ein eit blikk tilbake på minste sams multiplum for dei to formlane er det altså motivasjon, då er det inga tvil om at ein må jobbe med motivasjon i skrive- og leseopplæringa. Det at elevane har motivasjon til å lære seg å lese, og at denne vert halden ved like på grunn av rask bokstavprogresjon er meir å dra nytte av eksisterande motivasjon enn å halde den vel like, eller auke den. Kunnskapsdepartementet gjer det klinkande klart at motivasjon, og arbeidet med motivasjon bør vera ein sentral del av den fyrste skrive- og leseopplæringa. «Prinsipper for opplæringen omtaler blant annet sosial og kulturell kompetanse, motivasjon for læring og læringsstrategier som mål for skolens arbeid med elevenes læring og utvikling på disse områdene» (Meld. St. 28(2015-2016),). Mine informantar beskriv ikkje eksplisitt arbeid med motivasjon, men begge fortel om elevar som vert motiverte av å bruke metoden STL+. Dei fortel om engasjerte elevar som gler seg til STL+ timane. B2 fortel også om ein elev som ikkje hadde noko bokstavkunnskap då han kom til skulen fyrste dagen, ikkje ein gong sitt eige namn. Etter seks månader på skulen var han ein av dei som stod klar og lurte på om det var STL+ time snart. Informanten seier at ho har tru på koplinga til speleverda som elevane kjenner frå fritida. Det at dei får læring inn gjennom spelliknande aktivitetar gjer at motivasjonen er stor. Ho nyttar også omgrep som *level*, dette for å skape engasjement, og knyte undervisninga endå meir opp mot speleinteressa til elevane. Eg spurde ikkje mine informantar om dei jobba eksplisitt med motivasjon, men begge sa at dei hadde motiverte og engasjerte elevar når dei jobba med STL+.

Dersom ein skal jobbe med alle delane av skrive- og leseformelen vil det vera like viktig å jobbe med motivasjon, som med innkodning og avkodning. Å tru at motivasjon kjem av seg sjølv på grunn av ein metode kan føre til dalande motivasjon lengre ut i skuleløpet, og elevar som ikkje veit korleis

dei kan jobbe for å halde den oppe. Metoden STL+ vert som regel berre nytta dei fire fyrste åra på skulen, berre til utviklinga av skrive- og lese-dugleikane hjå elevane. Kanskje kan det tenkjast at motivasjonen for å skrive og lese dalar når metoden er «oppbrukt» dersom dei ikkje får eksplisitt opplæring i det.

I Skrivehjulet er formsida av språket i midten, sjølv grunnmuren. Dei to neste nivå er føremål og skrivehandlingar. Motivasjon kan sjåast i samanheng med føremålet med teksten. Dersom elevane har motivasjon til å starte med ei oppgåve vil det naturlegvis vera lettare å få dei i gong. Å ha eit føremål, og ei skrivehandling som held motivasjonen oppe gjennom arbeidet, kan ein samanlikne med eit bål som har nok oksygen til å brenne kraftig heile tida. I arbeid med skrive- og leseopplæring er motivasjon denne krafta som må haldast sterk heile tida (Klæboe & Sjøhelle, 2013, s.38). Også skrivetrekanten legg opp til motiverte elevar ved hjelp av autentiske oppgåver med tydelege mottakarar og mål. Motivasjon før arbeidet er det som *set* det i gong, medan motivasjon gjennom arbeidet er det som *heldt* det i gong, også når elevane møter motstand i arbeidet sitt.

6.3 Ei opplæring tilpassa alle

I formelen for skriving er det som nemnt tre faktorar. Det er innkoding, motivasjon og bodskapsformidling. I innkodinga ligg den kognitive prosessen der eleven hentar fram, eller stavar seg gjennom det skriftbiletet dei ser føre seg at høyrer til ordet. Dette er ein kognitiv prosess som krev mykje energi før den er automatisert (Kellog, 1994, s.57-59). Psykologen Ronald Kellog samanliknar det med sjakkspel på høgt nivå, den krev både konsentrasjon og fokus. Eleven går inn i ein ny fase når alt det tekniske er på plass, altså innkoding, bokstavforming og staving. Når ein nyttar STL + som metode, eliminerer eller i alle høve forenkler, ein to av faktorane i denne fasen, bokstavforming og lydering. Mine to informantar meiner at deira elevar lærer skrive og lese tidlegare enn det dei hadde gjort utan STL+. Men det er berre A1 som har jobba med skrive- og leseopplæring før STL+ kom som metode på skulen hennar og derfor har eit grunnlag for samanlikning. Dei er samstemde i at dette er ein metode som gjer rom for mykje tilpassing og variasjon. I teorikapittelet har eg vist korleis tydinga av omgrepet tilpassa opplæring har skifta gjennom ulike regjeringar og læreplanar. Eg har skissert utvikling heilt fram til 2020 med fagfornyninga som kom medan Erna Solberg sat i førarsetet. Der står det at tilpassa opplæring gjeld alle elevar, og at det i så stor grad som mogleg skal vera innanfor den ordinære undervisninga (LK20). Slik mine to informantar gjer greie for deira bruk av STL+ i sine klasserom, skisserer dei

ein aktivitet som inkluderer alle. Alle elevane i klassane nyttar det same utstyret, datamaskin eller læringsbrett, i tillegg til høyretelefonar, ingen skil seg ut når det gjeld utstyr, og alle kan vera saman med klassen sin. I klassen til A1 jobbar alle innanfor same tema, men på sine nivå. Medan opplegget til B2 er slik at nokon vil vera ferdige med alfabetet, og gå over på friskrivning lenge før andre, men dei ytre rammene er altså like hjå alle elevane. Dette er i tråd med slik fagfornyninga nyttar omgrepet tilpassa opplæring, det famnar alle elevar innanfor den ordinære undervisninga.

Å tilpasse opplæringa til alle elvane i eit klasserom, vil vera å differensiere opplæringa innanfor dei rammene som metoden tillèt. Når Ronald Kellog omtalar skriving som ein krevjande kognitiv prosess, vil det vera å tilpasse undervisninga når ein tek vekk ein, eller fleire av faktorane i den krevjande prosessen. Ved å nytte talesyntesen aktivt, vil elevane få hjelp til å lytte ut lydane i ordet. Dette kan frigje energi som dei kan nytte på innkodinga. Elevane sit altså att med meir kognitivt overskot til å fokusere på innkodinga, og ved å forenkla prosessen kan fleire av elevane oppnå skirvegledede. Dei som strevar kan bruke alle sine krefter på innkodinga, medan dei som det går lett for, kan skrive meir. Dei tidlegare nemnde ytre rammene i metoden tillèt alle å jobbe innanfor si utviklingssone, alt innanfor den ordinære undervisninga slik fagfornyninga legg opp til.

Læraren si rolle i denne forma for differensiert undervisning vil vera som ein god los i nattemørket. Det vil i lærings situasjonen vera rom for at læraren kan vera til stades i læringsaugeblikket, dette for å vise vegen slik at elevane sjølve kan finne målet. Dette kan samliknast med å bygge stillas slik Vygotsky legg det fram i sin teori, det å hjelpe elevane slik at alle jobbar innanfor si utviklingssone. Informant A1 seier at ho alltid legg inn skrivefeil i modellteksten sin, som elevane skal legge merke til. Ved å lyfte fram slike feil i fellesskap trenar ho elevane på å bruke eit metaspråk, eit språk om språket. I tillegg går lærarane rundt og hjelper kvar og ein elev. På den måten får også dei som ikkje deltek i klasseromsamtalar, hjelp og støtte til å utvikle sin metaspråklege kompetanse.

Slik som mine to informantar lovprisar STL+, og moglegheitene metoden gjev til differensiert undervisning, kan det vera lett å tenkje at dette er den beste vegen å gå. Då er det viktig å ikkje la seg blende av synsing og opplevd suksess frå lærarar utan å kunne bekrefte det med forskning. Ein må rette blikket mot praksistrekanten. Kva er det som gjer at denne metoden fungerer så bra som tilpassa opplæring? Kva er bra? Og kan forskning underbyggje dette? For å finne svaret på dette må eg starte med å hente fram formelen for lesing igjen. Avkoding multiplisert med forståing og motivasjon (Traavik, 2013, s. 40). Sidan metoden er å skrive seg til lesing må også formelen for skriving løftast fram på ny. Innkoding multiplisert med bodskapsformidling og motivasjon. Kva er

det som er felles i dei to formlane? Det er motivasjon og koding, innkoding og avkoding. For å kunne tilpasse undervisninga, må ein nytte ein metode som kan hjelpe alle elevane i eit klasserommet med motivasjon, innkoding og avkoding.

Informant A1 jobbar temabasert heile tida. For å skape engasjement, og hjelpe elevane med å hente fram kunnskap om temaet dei skal inn i, viser ho ofte ein video om temaet. I arbeidet med STL+ er det også slik i klasserommet hennar at alle kan sitje eller stå der dei hadde lyst, så lenge dei har fokuset på det dei har fått i oppgåve. At mange born har vanskeleg for å sitje roleg på stolen, vil eg tørre å påstå at er noko alle veit eller har opplevd, men grunnane for dette kan vera mange. Greta Langlo Jagtøien skriv i si bok om barn i rørsle, at musklane til born inneheld noko meir feitt og vatn enn hjå oss vaksen. Dette fører til at dei har behov for å skifte stilling oftare (Hansen & Jagtøyen, 2000, s. 34-35). Det kan oppstå prikking og smerter i muskulaturen hjå born dersom dei sit heilt roleg. Ho skriv vidare at born har ei fysiologisk trong til å bevege seg for å oppretthalde god blodsirkulasjon. Når A1 legg opp til skriveøktar der borna kan stå, liggje, sitje eller finne den stillinga som passar dei best, vil dette vera å tilpassa undervisninga etter det Jagtøien meiner er borns fysiologiske behov. Og ei slik tilpassing av undervisninga vil igjen kunne fremje motivasjon som igjen kan gjere arbeidet med innkoding og avkoding lettare. Eller i alle høve elevar som er meir motiverte til å jobbe med nettopp dette.

6.4 Forskingsspørsmåla

Eg utarbeida, som nemnt i metodedelen, intervjuguiden ut frå tre forskningsspørsmål. Heilt til slutt i drøftingskapittelet vil eg kort kaste eit blikk tilbake på dei tre spørsmåla, sjå på funna mine og drøfte dei opp mot teori.

6.4.1 Kva legg lærarar til grunn for val av metode i den fyrste lese- og skriveopplæringa?

Pedagogikk professor, Thomas Nordahl, skriv i sin artikkel om skulen si rolle i elevane sitt livsløp, at rolla aldri har vore større (Nordahl, 2014). Han viser til forskning som seier at meistring i skulen, og korleis ein får det seinare i livet heng tett saman. Sjølv om det er eldre elevar Nordahl i fyrste rekkje peikar på, kan ein dra linjer til meistring i dei fyrste skuleåra også. Når eg i teorikapittelet har vist til korleis meistring og motivasjon heng saman, og skapar krafta som driv ein læringsprosess i stadig utvikling, vil dette vera grunnlaget for meistringa elevane oppnår høgare opp i klassane. B2 drar fram nettopp meistring, motivasjon og tilpassing som nokre av elementa som gjer at ho vel å

nytte metoden. Teorien viser at dei tre elementa heng tett saman, tilpassing fører til meistring som igjen skapar engasjement og motivasjon. A1 ser også på moglegheita for tilpassing som ein viktig grunn for val av STL+. I tillegg ser ho positivt på den raske progresjonen i bokstavinnlæringa metoden fører med seg. Språkløyper er ein nasjonal strategi for språk, lesing og skriving. Strategien Språkløyper vart starta av Kunnskapsdepartementet i 2016 og den gjeld alle, frå barnehage til vidaregåande skule. Forskarane bak Språkløyper anbefaler rask bokstavprogresjon, dei skriv at dette fører til hyppige repetisjonar, og det er gull for mange elevar (Språkløyper, u.å.). Tidlegare var det slik at bokstavane vart introdusert ein gong i veka, og det var langt ut på vårparten før elevane hadde møtt alle. Dei bokstavane som kom tidleg på hausten vart sjølvstøtt repetert mange gonger gjennom året, men dei bokstavane elevane vart introduserte for etter 25-29 veker på skulen fekk dei lita tid til å repetere. På nettsida set Språkløyper den raske progresjonen, og dei mange repetisjonane inn i den hermeneutiske sirkelen. Slik som eg viste til at eg gjekk frå del til heilheit, og tilbake til del, for så å utvikla mi forståing i arbeidet med dette forskingsprosjektet. På same måte vil elevane kunne veksle mellom bokstav og bokstavlyd, møte den i nye samanhengar og på den måten få eit betre bilete på koplinga mellom bokstav og bokstavlyd. På denne måten vil dei gjennom sirkelen bore seg inn mot det fonologiske medvitte dei treng for å bli gode skrivjarar og lesjarar. Sidan begge mine informantar også nyttar andre metodar i skrive- og leseopplæringa vil dette vera med å styrke arbeidet, og ta dei på nye rundar i den hermeneutiske sirkelen.

6.4.2 Kva didaktiske og/eller pedagogiske prosessar meiner lærarar STL+ har innverknad på?

Då eg laga dette spørsmålet var det med tanke på den didaktiske relasjonsmodellen som eg har forklart i teorikapittelet. I denne modellen er det eit viktig poeng at alle dei seks faktorane påverkar kvarandre, endring i ein faktor vil føre til endring i dei andre. Ein metode som STL+, vil komme inn under arbeidsmåtar i modellen. Når lærarar vel metode, er det verktøyet som skal hjelpe elevane i læringsarbeidet. Begge mine informantar meiner at dei ved bruk av metoden STL+ i den tidlege skrive- og leseopplæringa, lettare kan tilpasse opplæring til kvar enkelt elev. Forutsetninga for å lære er ein av faktorane i modellen, og for at elevane skal få eit godt læringsutbytte må undervisninga vera tilpassa elevane sitt utviklingstrinn.

Læraren har altså valt metode, denne gjer det lettare å tilpasse læringsarbeidet som igjen fører til at elevane kan nå måla. Rammene, i dette tilfellet både storleiken på klassen, tilgang til læringsbrett eller datamaskin og anna utstyr, vil påverka kvaliteten på bruk av metoden. A1 seier at ho har med

lappar der ho skriv ned ord elevane ikkje klarer å lydere seg fram til, men dersom ho har tid set ho seg ned med dei og hjelper med å lytte ut lydane. Dette viser at rammene påverkar arbeidsmåten. Metoden er den same, men tida med kvar elev kan bli knapp. Dette kan igjen påverke tida til vurdering undervegs i arbeidet. Når ein nyttar STL+ slik som A1 har valt å gjere det, medfører det at alle elevane får framovervurderingar heile vegen i arbeidet sitt. Forsking viser at utanom eleven sjølv, er det læraren som er den viktigaste brikka i elevane si læring (Hattie, 2009). Og i fylgje Hattie er det medelevar som er på tredje plass på lista over kven som påverkar elevar si læring. Kvar gong ein tekst vert lyfta fram, får eleven tilbakemelding i form av to stjerner og eit ynskje. Då får dei vurdere seg sjølve og framovermelding frå lærar og medelevar, og slik Hattie ser det er dette dei viktigaste elementa for utvikling.

Det siste punktet i modellen er innhaldet. Her er både det fagspesifikke og det meir generelle. Når ein nyttar STL+ slik A1 gjer det, vil det å skrive seg til lesing gå inn i nesten alle fag. Metoden vert nytta i stort sett alle fag, og på den måten knyter den saman faga og skaper ein naturleg relasjon mellom skrivehandlinga og skriveføremålet, slik det er omtala i Skrivehjulet (Skrivesenteret, u.å.).

Svaret på forkingsspørsmålet mitt vil kort sagt vera alle. Ved å velje STL+ påverkar ein alle dei didaktiske prosessane, og denne påverkinga går føre seg heile tida i ein evig prosess slik relasjonsmodellen syner.

6.4.3 Kva meiner lærarar ligg til grunn for god skrive- og leseopplæring?

Motivasjon og tilpassing er dei to viktigaste elementa for god skrive- og leseopplæring, det er mine informantar samde om. Ser ein på Språkløyper sine fem prinsipp for god opplæring i skriving (Språkløyper, u.å.), kan motivasjon og tilpassing vera eit resultat av god skriveopplæring. Fyrste prinsipp er det å skrive mykje på fagas eigne premiss, også for å tileigne seg kunnskap. Dette er heilt i tråd med slik A1 nyttar STL+ inn i nesten alle fag. Det å nytte formativ vurdering, altså framovermelding i form av for eksempel to stjerner og eit ynske, er neste prinsipp. Vidare legg språkløyper fram at det er viktig å trene elevane på å bli strategiske skrivarar. Ved å nytte STL+ med modelltekst, slik begge mine informantar skildrar at dei har implementert i undervisninga si, vil dei synleggjera arbeidet med teksten, og korleis prosessen mot det ferdige resultatet er. Rammer for skriveprosessen, slik forskarane bak Språkløyper legg det fram, kan vera gjennom dialog, stilas og modelltekstar. På denne måten går ein inn i det siste av dei fem prinsippa, språk om språket, eit

metaspråk. Kvithyld og Kringstad skriv i sin artikkel at motivasjon og tilpassing, ikkje fører til god skriveopplæring, men er eit resultat av god skriveopplæring (Kvithyld & Kringstad, 2013). Ser ein på den didaktiske relasjonsmodellen som eg viste til i teorikapittelet, heng alt saman. Kva som kjem fyrst er ikkje godt å sei, men at dei står i eit gjensidig forhold til kvarandre. God skriveopplæring fører til motivasjon, og ei god skriveopplæring er tilpassa alle. Tilpassa opplæring fører til motivasjon og på den måten ei god skriveopplæring. Motivasjon fører god skriveopplæring, og den gode skriveopplæringa er tilpassa alle.

7 Avslutning og frampeik

I eit slikt forskingsprosjekt som mitt, der eg er ute etter lærarar sine refleksjonar og tankar, kan det vera vanskeleg å konkludere, men heilt til slutt i oppgåva skal eg freiste å samle trådane og samstundes kaste eit blikk framover. *Kva refleksjonar har eigentleg lærarar kring bruk av STL+ i den fyrste skrive- og leseopplæringa?*

Gjennom arbeidet med dette prosjektet har eg komme fram til at det ikkje er nødvendigvis metoden som avgjer om undervisninga er god. Lærarane sine evner til å tilpasse, omstille og vidareutvikle ein metode til noko som er deira eige, er det som til sjuande og siste vil føre til god undervisning. Ein metode kan ikkje skape ein god lærar, men eg trur ein lærar kan få ein metode til å bli bra, og eg har vist til at lærarar er den viktigaste brikka i elevane sitt læringsarbeid utanom dei sjølve. Eg har i kapittelet om tilpassa undervisning, vist at metoden er godt eigna for å differensiere og inkludere, men utan motivasjon hjelper det lite om ein pedagog tilpassar undervisninga. Slik eg nå forstår metoden så vurderer lærarar den som eit godt verktøy i den fyrste skrive- og leseopplæringa, nytta saman med andre metodar. Ingen av mine informantar nyttar denne metoden heilt slik den er omtala i metodebøkene, men begge synest den er eit strålande verktøy på vegen mot gode skrivarar og lesarar, saman med andre digitale og analoge metodar.

Eg har skissert utviklinga av skriving og lesing hjå born heilt frå tidlege skriblerier til ortografisk skriving og lesing. Metoden STL+, slik mine informantar skildrar at dei nyttar den, ser ut til å vera eit godt verktøy i denne utviklinga. Informantane mine skildrar skrivesituasjonar med fokus på føremål og skrivehandlingar, slik Skrivehjulet, Skrivetrekanten og fagfornynging legg opp til. Dei har implementert metoden heilt ulikt i sine klasserom, men er begge overtydde om elevar som raskare knekk lesekode, og som skriv både tidlegare og lengre tekstar. Den eine informanten har nytta andre metodar tidlegare så ho har grunnlag for samanlikning, men det vert sjølv sagt ikkje stort nok til å slå fast at metoden er betre enn andre. Det var heller ikkje meininga med studien.

Wiklander sin metode, Sandvikenmodellen, slik den er framstilt i metodeboka, krev feilfri ortografi før utskrift. Mine informantar samtalar om formsida av orda, men dei føl ikkje denne strenge lina til Wiklander fult ut. Begge ligg nærare Trageton sin metode når det gjeld det ortografiske. B2 går også mot metoden til Wiklander på punktet med rettskriving. Wiklander meiner at korrekturverktøy som raude strekar, skal slåast av på datamaskinane der er skal nytte STL+, dette for å trene elevane på å lytte ut lydar og ord på eigenhand, og på den måten oppdage feil. B2 nyttar dei raude strekane

som eit springbrett til samtalar med elevane kring formsida av språket. Genlott og Grønlund (Genlott & Grønlund, 2013) som eg viste til i teorikapittelet, har forska på bruk av digitale hjelpemiddel i den fyrste skrive- og leseopplæringa, dei rapporterer om tekstar med betre flyt og lengd når elevane nyttar digitale verktøy. Dette samsvarar med det mine to informantar erfarer, men medan Genlott og Grønlund meiner det digitale er grunnen til betre flyt og lengde på elevtekstane, knyt mine informantar den raske og gode innlæringa metoden fører med seg mot kjensla av meistring, som igjen fører til motivasjon, og på den måten ivrige elevar som skriv meir. Det å skrive meir, slik bruk av metoden kvar dag vil føre til, kan også i seg sjølv vera ein grunn til ei oppleving av betre skrivarar. Det er jo slik med alt, dersom ein ynskjer å bli god på noko så må ein øve. Faste skriveøkter kvar dag vil vera god øving, og kan føre til gode skrivarar.

Eg veit ikkje om STL+ er vegen å gå for å utvikle literacy hjå elevane, men det mi forskning syner er at metoden i alle høve ikkje bremsar denne utviklinga. Eit spennande punkt er at forskning syner at elevane lærer seg å lese tidlegare ved den rakse bokstavprogresjonen metoden legg opp til, men samstundes vert dei ikkje sterkare lesarar. Kanskje eit framhald av forskinga burde gå på det digitale. Kva har dei digitale metodane sine inntog i klasseromma ført til? Det er eit stort spørsmål, og dersom ein tek fatt på dette vil ein ikkje då samstundes slå fast at alle elevar i dagens skule er prøvekaninar, digitale prøvekaninar?

Kjelder

- Adams, M. J. (2011). The relation between alphabetic basics, word recognition, and reading. I A. E. Farstrup (red.), *What research has to say about reading instruction* (4 utg.), International Reading Association.
- Allern, M. & Sandvoll, R. (2014). Undervisningsplanlegging. I L. Wittek (Red). *Pedagogikk -en grunnbok*. Cappelen Damm akademisk.
- Andreassen, R. (2014) Læringsstrategier. I Wittek, L. (Red). *Pedagogikk -en grunnbok*. Cappelen Damm akademisk.
- Aski Raski. (2022, 1.mai). *Hjelper alle til å mestre kunsten å lese*. <https://askiraski.no/>
- Bjerke, C., Johansen, R. & Vetlesen, E. (2017). *Begynneropplæring i norskfaget*. Gyldendal akademisk.
- Bjørkvold, T., Traavik, H. & Ulland, G. (2013). Arbeidsmåtar i skriftspråkoppplæringa i småskolesteget. I B. K. Jansson (red), *Norsk boka 1. Norsk for grunnskolelærerutdanningen 1-7* (s. 71-96). Universitetsforlaget.
- Bjørndal, & Lieberg, S. (1978). *Nye veier i didaktikken? : en innføring i didaktiske emner og begreper*. Aschehoug.
- Boscolo, P. (2009). Engaging and Motivating Children to Write. In R. Beard, D. Myhill, J. Riley & M. Nystrand, *The SAGE Handbook of Writing Development* (300-312). Los Angeles: SAGE.
- Braut, T. & Feidje, A. M. B. (2016). *STL+ : førsteklasses start*. Info vest forlag.
- Bø, I. & Helle, L. (2013). *Pedagogisk ordbok*. (3. utg. utg.). Universitetsforlaget
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode- en kvalitativ tilnærming*. (2. Utg.). Universitetsforlaget.
- Dalland, O. (2017). *Metode og oppgaveskriving*. (6. utg.). Gyldendal akademisk.
- Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. (1996). Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen. Nasjonalt læremiddelsenter.
- Fitzgerald, J. & Shanahan, T. (2000). *Reading and writing relations and their development*. *Educational Psychologist*, 35(1). https://doi.org/10.1207/S15326985EP3501_5
- Fosse, B. O. (2014). Tilpasset opplæring, som intensjon og virksomhet. I L. Wittek (red) *Pedagogikk -en grunnbok*. 8s. 420-436). Cappelen Dam.
- Gadamer, H. G. (2013). *Truth and method*. Bloomsbury Academic.
- Gambrell, L., Malloy, J. A. & Mazzoni, S. A. (2011). Evidence - based best practices in

- comprehensive literacy instruction. L. Gambrell (red.), *Best practices in literacy instruction* (4. utg.). Guilford.
- Genlott, A. A., & Grønlund, Å. (2013). *Improving literacy skills through learning reading by writing: The iWTR method presented and tested*. <https://www.sciencedirect.com/journal/computers-and-education/vol/67/suppl/C>
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. (2.Utg.). Fagbokforlaget.
- Hagtvatn, B. E., Lyster, S.-A. H., Melby-Lervåg, M., Næss, K.-A., Hjetland, H. N., Engevik, L. I., & Kruse, J. (2011). Ordforråd i førskolealder og senere leseferdigheter. En metaanalytisk tilnærming. *Spesial pedagogikk*, 7(1), <https://utdanningsforskning.no/artikler/2011/ordforrad-i-forskolealder-og-senere-leseferdigheter--en-metaanalytisk-tilnarming/>
- Hansen, K. & Jagtøien, G. L. (2000). *I bevegelse, sansemotorikk, leik, observasjon*. Gyldendal.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Høegh-Omdal, K., Smestad, T., & Vartun M. (2017). ABC, så lett som bare D? *Utdanningsforskning.no*. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2017/abc-sa-lett-som-bare-d/>
- IMAL. (2022, 1.mai). *Gjør det enkelt for alle elever å mestre bokstavene – fra første bokstav*. <https://imal.no/om-metoden/>
- Imsen, G. (2018). *Elevenes verden*. (5. Utg.). Universitetsforlaget.
- Kellogg, R. T. (1994). *The Psychology of Writing*. Oxford University Press.
- Kringstad, T. & Kvithyld, T. (2013) Fem prinsipper for god skriveopplæring. *Betre Skole*, 26 (2), 71-79.
- Klæboe, G. & Sjøhelle, D. K. (2013). *Veiledet lesing og skriving i begynneropplæringen*. Cappelen Damm akademisk.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. (3.Utg.) (T. M. Anderssen og J. Rygge, Overs). Gyldendal akademisk.
- Larsen, L., Kohlen, S., Nickels, L. & McArthur, G. (2015). The Letter-Sound Test (LeST): a reliable and valid comprehensive measure of grapheme–phoneme knowledge. *Australian Journal of Learning Difficulties*, 20(2), 129-142. <https://doi.org/10.1080/19404158.2015.1037323>
- Lervåg, A. & Aukrust, V. (2010). Vocabulary knowledge is a critical determinant of the difference in reading comprehension growth between first and second language learners. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51(5), 612-620.

- Lundtræ, K., & Sunde, K. (2019). *Raskere bokstavlæring er god opplæring, også for elever som strever*. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2019/rask-tilgang-til-bokstavene-gjor-at-flere-forsteklassinger-blir-gode-lesere/>
- Melby-Lervåg, M. & Lervåg, A. (2014). *Språklig utvikling hos barn fra null til fem år*. Fagbokforlaget.
- Meld. St. 28 (2015-2016). *Fag- Fordypning- Forståelse- En fornyelse av Kunnskapsløftet*. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/?ch=1>
- Molander, B. & Skauge, I. L. (2009). *Lese lære lykkes*. Gyldendal akademisk.
- Myran, I. H. (2020). En analyse av metoden STL+ slik den er beskrevet i håndboka. *Bedre Skole*, 32 (1), 66-71.
- Nordahl. (2014). Skolens betydning for det videre livsløpet. *Tidsskrift for den Norske Lægeforening*, 134(22). <https://doi.org/10.4045/tidsskr.14.1158>
- NOU 2015:8. (2015). *Fremtidens skole — Fornyelse av fag og kompetanser*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/?ch=1>
- Nyeng, F. (2018). *Nøkkeltbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Fagbokforlaget
- OECD. (2019). *PISA 2018 Assessment and Analytical Framework*, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/b25efab8-en>
- OECD. (u.å.). *What is PISA*. Henta 1.mai 2022 frå <https://www.oecd.org/pisa/>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. (Lov-1998-07-17-61/§2-5). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61/§2-5>
- Roås, S. & Siljan, H. H. (2020). Skrive- og leseopplæring i det digitale klasserommet. I H. H. Siljan (Red.) *101 digitale grep : en didaktikk for profesjonsfaglig digital kompetanse* (s. 124-146). Fagbokforlaget.
- Rygg, R., F. (2016). Funksjonell bokstavlæring. *Bedre skole*. 2016 (4), 52-57.
- Saabye, M. (2016). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet Grunnskolen*. Pedlex.
- Saabye, M. (2019). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 : grunnskolen*. Pedlex.
- Siegler, Eisenberg, N., Saffran, J. R., Gershoff, E. T., & Leaper, C. (2020). *How children develop*. (6.utg.). Worth Publishers, Macmillan International Higher Education.
- Skjelbred, D. (2014). *Elevers tekst : et utgangspunkt for skriveopplæring* (4. utg.) Cappelen Damm akademisk.
- Skrivesenteret. (u.å.). *Skrivehjulet*. Henta 1.mai 2022 frå <https://skrivesenteret.no/ressurs/skrivehjulet/>

- Smestad, T. (2017). Mener førsteklassinger lærer bokstavene for fort. <https://forskning.no/partner-universitetet-i-oslo-barn-og-ungdom/mener-forsteklassinger-laerer-bokstavene-for-fort/306889>
- Solheim, R. (2011). Kvifor skriv vi? Og kva brukar vi skrivinga til? I A. J. Aasen (red). På sporet av god skriveopplæring - ei bok for lærere i alle fag (s.43-52). Tapir.
- Solheim, R., & Matre S. (2014). Forventninger om skrivekompetanse. Perspektiver på skrivning, skriveopplæring og vurdering i «Normprosjektet». I Viden om læsning (15), 76–89.
- Språkløyper (u.å.). *Om læring, literacy og språklig bevissthet i overgangen fra barnehage til skole*. Språkløyper. Henta 1.mai 2022 frå: <https://sprakloyper.uis.no/barnehage/overgang-fra-barnehage-til-skole/sprakarbeid/overgang-fra-barnehage-til-skole/fordypning-om-laering-literacy-og-spraklig-bevissthet>
- Språkløyper. (u.å.). *Bokstavlæring, bokstavforming og ordlesing - og Bokstavprøven*. <https://sprakloyper.uis.no/barnetrinn/begynneropplaering/bokstavlaering-bokstavforming-og-ordlesing-og-bokstavproven>
- St.meld. nr. 29 (1994-95). *Om prinsipper og retningslinjer for 10-årig grunnskole: ny læreplan*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokument/dep/kd/stmeld/1994-1995/stmeld-nr-29-1994-95/1-innledning-sammendrag-og-konklusjoner-/id464079/>
- St.meld. nr. 30 (2003-2004). *Kultur for læring*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004-/id404433/?ch=1>
- St.meld. nr. 31 (2007-2008). *Kvalitet i skolen*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-31-2007-2008-/id516853/?ch=1>
- St.meld. nr. 40 (1992-93). ... vi smaa, en alen lange: om 6-åringer i skolen - konsekvenser for skoleløpet og retningslinjer for dets innhold. Kirke-, utdanning- og forskningsdepartement. https://www.stortinget.no/nm/Saker-og-publikasjoner/Stortingsforhandlingar/Lesevisning/?p=1992-93&paid=3&wid=d&psid=DIVL1111&pgid=d_0993
- Sunde, K. & Lundtræ, K. (2019). *Rask tilgang til bokstavene gjør at flere førsteklassinger blir gode lesere*. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2019/rask-tilgang-til-bokstavene-gjor-at-flere-forsteklassinger-blir-gode-lesere/>
- Sunde, K. & Lundtræ, K. (2019). Is a faster pace of letter instruction associated with other teaching practices? *Nordic Journal of Literacy Research*, 5(2), 62–78. <https://doi.org/10.23865/njlr.v5.1668>
- Takala, M. (2013). Teaching reading through writing. *Support for Learning*, 28 (1), 17-23. <https://doi.org/10.1111/1467-9604.12011>

- Thagaard, T. (2013). Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode (4. Utg.). Fagbokforlaget.
- Traavik, H. (2013). Den tidlige skrive- og leseutviklinga. I B. K. Jansson, (Red.), *Norsk boka 1:norsk for grunnskolelærerutdanning 1-7* (s. 39-53). Universitetsforlaget.
- Trageton. (2003). *Å skrive seg til lesing : IKT i småskolen*. Universitetsforlaget.
- Tønnesen, F.E., & Upstad, P. H. (2014). Leseundervisning. I F. E. Tønnessen, (Red.) *Å lykkes med lesing : tidlig innsats og tilpasset leseopplæring*. Gyldendal akademisk.
- Wiklander, M. & Sjødin, L. (2016). STL+ håndbok : å skrive seg til lesing med lyd støtte – Sandvikenmodellen (T. Braut, Overs). Infovest forlag. (Opprinnelig utgitt 2015).
- Wittek, L. (2014). Arven etter Vygotsky. I L. Wittek, (Red.), *Pedagogikk : en grunnbok*. (s. 113-132). Cappelen Damm akademisk.
- Wittek, L., og Brandmo, C. (2014). Ulike tilnærming til læring: et historisk riss. I L. Wittek, (Red.), *Pedagogikk : en grunnbok*. (s. 113-132). Cappelen Damm akademisk.

Oversikt over figurar

Figur 1 Skrivseseteret. (2020) *Skrivehjulet*. Skrivsesenteret.

<https://skrivsesenteret.no/ressurs/skrivehjulet/>

Feil! Fant ikke referanseilden.

Vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguide

Vedlegg 2: Transkripsjon A1

Vedlegg 3: Transkripsjon B2

Vedlegg 4: Godkjenning frå NSD

Vedlegg 5: Samtykkeskjema

Vedlegg 1: Intervjuguide

Innleiing

Kor lenge har du jobba i skulen?

Kor mange STL+ klassar har du hatt ?

Forsknings spørsmål: Kva legg lærarar til grunn for val av metode i den fyrste lese- og skriveopplæringa?

Nyttar klassen læringsbrett eller datamaskin? Kva tenkjer du om dette?

Kva program/app nyttar de til STL+?

Kvifor nyttar du STL+ i den grunnleggjande lese- og skriveopplæringa?

Kva opplæring har du fått i bruk av STL+, og korleis held du deg fagleg oppdatert på metoden?

Forsknings spørsmål: Kva didaktiske og/eller pedagogiske vurderingar meiner lærarar STL+ har innverknad på?

Kva målform nyttar de på skulen der du jobbar?

Korleis vurderer du talesyntesen i programmet?

Opplever du at den er nær talemålet til elevane?

Påverkar talesyntesen elevane sitt daglege talemål? Utdjup.

Møter du faglege utfordringar i samband med STL+?

Korleis nyttar du STL+? i klassen din?

Kan du skildra ein time der du nytta STL+

Kvifor valde du å gjere det slik?

Kva var di rolle i denne timen?

Korleis meiner du at STL+ hjelper deg med å nå kjerneelementa i LK20? (eks. skriveopplæring som meningsfull, språket som system og moglegheit, skape samansette tekstar)

I kva samanhengar nyttar du blyant på 1.trinn?

Samarbeid, sosial læring og elevdeltaking, korleis ser du på desse prosessane med tanke på bruk av STL+?

Forsknings spørsmål: Kva meiner lærarar ligg til grunn for god skrive- og leseopplæring?

Kva trur du er den beste tilnærminga til grunnleggjande opplæring i lesing og skrivning? Utdjup.

Kva meiner du er naudsynt for at elevar skal lære seg å lese og å skrive?

Kan du forklare?

Vedlegg 2: Transkripsjon A1

A1

Innleiing

Kor lenge har du jobba i skulen?

Åtte år

Kor mange STL+ klassar har du hatt ?

I to ulike klassar, men mest i den klassen eg har nå då som går i tredje så dei siste tre åra er det eg har jobba mest med STL.

Forskingsspørsmål: Kva legg lærarar til grunn for val av metode i den fyrste lese- og skriveopplæringa?

Nyttar klassen læringsbrett eller datamaskin? Kva tenkjer du om dette?

Læringsbrett, utan tastatur.

--Kva tenkjer du om det? Nei me skulle sjølvsagt ynskja oss tastatur, men det er jo sjølvsagt eit økonomisk spørsmål. Så det lar seg nok ikkje gjera. Eg trur at elevane, og det går meir på det med handstilling så me er jo veldig nøyen på at læringsbrettet skal ligga rett når dei skriv for at dei ikkje skal bli sitjande sånn (viser hendene med skarp knekk opp). Så det er liksom ulike ting, dei veit det at når me har STL så skal læringsbrettet ned og på med høyretelefonar. Det er dei såpass drilla i nå på tredje trinn at dei veit kva kriter som gjeld når dei skal jobba med STL.

Kva program/app nyttar de til STL+?

Skoleskrift heter den som me nyttar. Det er ein app kommunen har kjøpt inn for oss. Det er ein heilt vanleg skriveapp som me lyttar ut lydar og slikt då når me skal skriva.

Kvifor nyttar du STL+ i den grunnleggjande lese- og skriveopplæringa?

Me ser at elevane har lært seg raskare å lese og så skriv dei oftare då lærer dei seg ofte å skrive riktigare også. Og eg ser at i dei fire fyrste åra eg jobba her, eg har vore fire gonger i fyrste klasse. Så jobba me med ein og ein bokstav og da var det slik at Per kunne spørja «kva tid kjem min bokstav» og då var det slik nei den kjem etter vinterferien og sånn fordi me gjekk så sakte gjennom kvar enkelt bokstav. Nå blir dei introdusert for alle bokstavane og då lærer dei seg mykje raskare å lytte ut lydar dersom dei skal skrive BALL og så lesar den at dersom dei berre skriv BAL så les Skoleskrift opp BAL og da høyre elevane at her var det noko feil og så prøver dei å skrive dobbel konsonant og så ser dei å ja BALL. Eg føler på ein måte at dei lærer, lærer å skrive riktig og raskare.

På fyrste trinn så har me også ein bokstav. Det er ofte den bokstaven dei har i leselekse. Så viss dei har B så jobbar ein jo ikkje sant med kva ord kan skrivast på B. Dei går og finn slike biletkort med ord på B, bamseball-bøker og så skal dei skrive det i Skoleskrift. Fyrst så er det biler og så står det bamse under og så skal dei berre herme og så tar ein jo vekk skrifta slik at dei ser bamsen og så skal dei prøva å skriva det sjølv. Det er jo veldig lett å tilrettelegga og tilpassa, alle får jo på ein måte ut i frå kva nivå dei er i. Nokon som er veldig glade i å skriva kan for eksempel skriva «eg har ein raud bamse» Så det blir heile tida, ja det er mykje lettare å tilpassa undervisning synest eg. Ved å skrive med STL i forhold til slik det var litt før eg starta med STL+ der alle skulle jobba med å forma B-bokstaven alle jobba med B-heftet og så jobba med med den heile veka.

Kva opplæring har du fått i bruk av STL+, og korleis held du deg fagleg oppdatert på metoden?

Det krevst litt sånn eigeninnsats, det skal jo seiast. Me har vore ofte, eller ikkje ofte, i begynnelsen, nå er jo dette fire år sidan. Så var me på opplæring i korleis det fungerer og slikt, elles så er jo det at me brukar mykje (held opp tre STL+ bøkene til Mona Wiklander). Det blir brukt veldig flittig. Det er jo på ein måte ein slik trenings sak. Det er ferdige opplegg, men nå jobbar me oftast temabasert på skulen og dei opplegga sånn som nå når me jobbar med for eksempel vikingar så finnes det ikkje noko spesifikt om det så då blir det til at me heilt på starten av perioden set oss ned og planlegg vekene og korleis STL+ skal gå føre seg for STL+ for STL+ er jo slik at du gjer det same kvar gong på korleis du startar er økt og korleis ein jobbar seg gjennom økta da. Og det skal jo brukast kvar dag og helst over ei til to veker da der ein jobbar med og produserer den same teksten.

Me bruker kvarandre sånn som, me har nokon som er veldig gode på STL+ og da ofte når me har personalmøte så har me sånne workshop og då kan da vera for eksempel at nokon har STL+ så viss du treng ei oppfrisking så kan du dra dit. Eller du får vera med på ei STL-økt i klassen da. Så me prøver på ein måte å lære kvarandre opp innan i skulen.

Forskningsspørsmål: Kva didaktiske og/eller pedagogiske vurderingar meiner lærarar STL+ har innverknad på?

Kva målform nyttar de på skulen der du jobbar?

Bokmål

Korleis vurderer du talesyntesen i programmet?

Eg synest den ganske grei, men eg nemne jo støtt og stadig, seinast i går så nemnte eg til elevane at dei måtte hugse på at vi var smartare enn datamaskina. Sånn att spesielt namn, eg har jo mange tospråklege i min klasse og dei namne blir jo ikkje lest opp riktig. Så mann må jo passa på, men eg synest at viss dei har stilt inn på riktig hastigheit, for det er jo nokon som synest det er gøy å ha på veldig fort eller nokon som har den på veldig sakte så viss dei passar på å liksom ha den på midten så er det lett å høyre. Dei oppdagar veldig fort sjølv at her er det eit eller anna feil.

Opplever du at den er nær talemålet til elevane?

Ja, eller det har eg ikkje tenkt over.

Påverkar talesyntesen elvane sitt daglege talemål? Utdjup.

Nei det trur eg ikkje. Me snakkar jo så mykje utanom det dei høyre det dei høyre på så att det påverke språket det trur eg ikkje. Eg har jo 24 tospråklege i min klasse og eg har ikkje tenkt over at dei blir påverka av det. Dei snakkar jo heile tida med kvarandre og slikt så nei, ikkje hos oss.

Møter du faglege utfordringar i samband med STL+?

Me tar inn STL i alle fag me nå så når me jobbar med tema som for eksempel nå som me jobbar med vikingar så prøver me å få alle fag inn i STL+. At Naturfag og samfunnsfag og at alle, så eg føler vell eigentleg ikkje det, eller eg føler vell eigentleg at det berre er matte som blir satt litt til side som me ikkje drar så mykje inn i STL+ som dei andre faga då. At du kan skrive om det meste.

Korleis nyttar du STL+? i klassen din?

Kan du skildra ein time der du nytta STL+

Kvifor valde du å gjere det slik?

Kva var di rolle i denne timen?

Nå på tredje trinn? Då startar eg alltid i starten av veka med kva me skal. Viss me for eksempel da skal ha ein faktatekst om vikingskip så startar eg med å ha ein video. Kor dei snakkar fakta da, eller fortelje om vikingskip og så kan eg då snakke om faktatekst. Nå har jo vi då jobba med faktatekst mykje før så då må me jo på ein måte berre friska opp. Kva er det ein faktatekst var igjen? Jo det er ikkje lov med eg trur og slike ting og kva ein faktatekst var og kva for nokre kriterie som gjeld. Så drar me ofte norsken inn i forhold til kva er det me jobbar med nå. Jo vi jobbar med adjektiv eller verb eller dobbelkonsonant som vi jobbe med nå. Så blir vi da einige om kva for nokre kriterer som eg ofte har satt opp på førehand. Og så har eg då på førehand produsert ein tekst heime der eg skriv nokre setningar om vikingskip, fakta om vikingskip, der eg då har lagt inn nokre skrivefeil. Ofte då med dobbelkonsonant dersom det er det me jobbar med slik att, for å sjå om dei oppdagat skrivefeila mine, og det gjer eg eigentleg jamleg. Når eg skal skrive eller fortsette på den teksten da skriv eg ofte skrivefeil sånn at dei rettar på meg. Me kan også teikna vikingskip, enten at dei får eit ark og skal teikna eller at dei teiknar på læringsbrett eller eit eller anna. Då startar me alltid i samling vi snakkar saman alltid i samling fyrst. Og dei som har forstått kva dei skal gjera og veit kva det handlar om, dei kan gå tilbake på plassen, finna høyretelefonar og læringsbrett og begynne og jobbe, medan dei som er usikre på oppgåva dei blir då sitjande i samlingsring. Og då kan det vera dei som er usikre på kva ein faktatekst er, dei som er usikre på korleis dei skal starte ja då er det forskjellig. Da varierer det litt ut i frå tema da kven som blir sitjande igjen. Men da svarer eg på spørsmål frå dei, går gjennom kanskje ein gong til og så då er alle tilbake på plassen. Og så går eg alltid med post-it i lomma sånn at viss dei ikkje klarar å lytte ut lydane sjølv, vi prøver ofte å muntre dei opp til å prøve, me skal vera to når vi har STL sånn att dei, viss dei ikkje klarer å lytte ut lydane så skriv vi, hjelper vi dei med å skrive det på ein postitlapp viss vi ikkje har moglegheit til å stå å stove det for dei. Å så etter ein time, vi tar opp heile tida tekster undervegs i timen. Dei jobbar litt med høyretelefonar rundt halsen, eg trekke nå for nå er alle såpass trygge så nå trekker eg kven som skal vise fram teksten sin. I starten var det ofte at eg såg kven som hadde skrive noko fint, eller noko som eg tenkte at dei burde dele med dei andre. Eg hadde plukka ut på ein måte dei beste. Då er det sånn att dei koplart seg på Smartboarden og så blir teksten deira lest opp, og så går vi gjennom to stjerner og eit ønske. Kva er det vi, kva er det som er bra her, kva kan denne eleven jobbe vidare med og kva er det me saknar. Eller viss det er nokre skrivefeil eller punktum manglar, eller stor bokstav eller et eller anna, dobbelkonsonant eller slik. Så er det då eit klapp for den eleven og så jobbar dei nokre minuttar til. Det varierer litt kor lenge. Viss det er eit vanskeleg tema så tek eg hyppige pausar og får elevane til å komme opp. Elles så ser eg at elevane sete å skriv og har masse å skrive om så tar det lengre tid da. Men vi prøver i løpet av ei økt å få opp flest mogleg elevar slik at dei andre kan lære då. Både av skrivefeil, men også å det tenke eg ikkje på det kan eg skrive og ja. Så ein time går veldig fort.

Korleis meiner du at STL+ hjelper deg med å nå kjerneelementa i LK20? (eks. skriveopplæring som meningsfull, språket som system og moglegheit, skape samansette tekstar)

Nå blei eg litt, måla går jo gjennom dei støtt og stadig for å sjå at me er på riktig veg. Så eg føler at det blir litt korleis me legg opp undervisinga eg føler vell absolutt at STL+ bidrar til at me når måla. Dei blir raskare flinkare å skriva og lesa. Dei får introduksjon til bokstavane mykje raskare enn det blei tidlegare.

I kva samanhengar nyttar du blyant på 1.trinn?

Dei brukar, eg har ein 1. klassing sjølv, så eg veit at dei brukar blyant, men ikkje så mykje. Det er meir til teikning, og ikkje til å forme bokstavar og slikt.

Samarbeid, sosial læring og elevdeltaking, korleis ser du på desse prosessane med tanke på bruk av STL+?

Dei sitte ikkje på pulten sin med head settet sitt, dei får sitja der dei vil. Det kan, nokon likar å stå ved slike høge bord, nokon likar å ligga på golvet nokon likar å sitja ved benkane. Så det er, dei veit at når det er STL+ så kan dei gå kvar dei vil. Da er det ikkje, nokon likar å ligge på yogamatter det er veldig variasjon i korleis dei likar å jobbe. Dei veit at når det står STL+ så kan dei vandre rundt i klasserommet. I begynnelsen så er det ei innlæring i dersom eg sit på gangen eller eg ligg her på denne matta å ikkje gjera andre ting, men det lærer dei fort. Dei får eit varsel og har dei brukt den åtvaringa ved å tulle å gå inn på internett eller spele eller slikt så må dei sitte på plassen sin. Så det lærer dei veldig fort at dei ikkje skal.

Samarbeid, ja det er lov til å, så lenge dei snakkar om fag så er det kjempefint å samarbeide med læringspartner eller dei som blir sitjande rundt. Og det er jo ofte fordi at når dei er små så ser vi jo at vi må hjelpe dei svært mykje og då er det så mykje god læring i og mykje raskare at dei spør den som sit ved sida av enn at dei må sitje og vente på å få hjelp av oss da. For det krev mykje av oss vaksne for å hjelpe dei, spesielt når dei er små. Nå når dei går i tredje klasse så er dei jo litt meir sjølvgåande.

Forskningsspørsmål: Kva meiner lærarar ligg til grunn for god skrive- og leseopplæring?

Kva trur du er den beste tilnærminga til grunnleggjande opplæring i lesing og skrivning? Utdjup.

Eg er forkjempar for STL+, det er stort sett eg som masar på at me må bruke det meir og lærer opp og vil gjerne ha studentar og får kollegaer til å komme inn å sjå korleis me køyrer ei økt. Eg er heilt klar forkjempar for å bruke STL+ i skulen. Eg har jo, nevøar og alt som har gått her og ikkje har vore motiverte til å lære å lese og skrive og som har fått læringsbrett med STL+ frå starten og blitt kjempemotiverte og synest det har vært kjempegøy å lære både å lese og skrive. Og eg ser jo det på min eigne 1.klassing og at ho synest det er veldig morosamt når ho skriv. Ho vil jo helst gå inn og lytte ut lydar og ho skriv masse frivillig. Så det trur eg er bra. Eg skulle ønska at fleire får same opplæring frå starten av fordi det står ikkje så godt forklart i bøkene korleis ein skal gjennomføra så der har jo me på ein måte, me har jobbe veldig hardt med STL+ ei gruppe da som har vore like engasjerte i det som meg og så fått utarbeida men eg skulle kanskje ønska at det fantes litt meir dokumenter.

Kva meiner du er naudsynt for at elevar skal lære seg å lese og å skrive?

Kan du forklare?

Eg føler jo på ein måte at det tilrettelegging og tilpassing, litt meir då at når dei nyttar Skoleskirft, eller når dei brukar STL+ da så starte me jo alltid økta med ein introduksjon og me er på ein måte blitt einige om på førehand om det skal vera ein faktatekst eller brev eller dikt eller kva form dei skal jobba med og då når dei får sjå ein introduksjonsvideo eller dei får sjå eit eller anna som fangar interessa så får mange elevar fort skriveglede og så jobbar jo. Har jo eg alltid utarbeida ein tekst først som eg held fram med å skriva på saman med dei. Så eg ser også at dei svake då driv mykje med avskrift sånn at det blir ikkje så mykje støy i klassen som eg syntest det vart tidlegare fordi at dei mista fokus. Det er på ein måte, nå er det veldig tilrettelagt, eg synest att STL+ tilrettelegg veldig godt då, eller at du har muligheten til å heile tida produsera noko vidare eller spela inn lydfil eller med teksten din då. Sånn at ingen sit der og ikkje veit kva dei skal gjera når dei er ferdige. Eller dei som er svake og slit litt, eller ikkje veit kva dei skal gjera for dei startar jo som regel med avskrift.

Vedlegg 3: Transkripsjon B2

B2

Innleiing

Kor lenge har du jobba i skulen?

Eg har jobba i skulen i tolv år, det er mitt tolvte og så har eg tolv år som førskulelærer før det.

Kor mange STL+ klassar har du hatt ?

Eg har jobba i skulen i tolv år, det er mitt tolvte og så har eg tolv år som førskulelærer før det. Eg jobba i tolv år som førskulelærer.

Forskingsspørsmål: Kva legg lærarar til grunn for val av metode i den fyrste lese- og skriveopplæringa?

Nyttar klassen læringsbrett eller datamaskin? Kva tenkjer du om dette?

me har stasjonære sårne pcar og det har me hatt i alle år. Me helde jo på å kjøpa oss opp på iPad, men eg tenkjer det at det å jobbe på stasjonære pcar slik som dei gjer nå, det å komme på eit anna rom på datarommet er gull

Kva program/app nyttar de til STL+?

CD-ord

Kvifor nyttar du STL+ i den grunnleggjande lese- og skriveopplæringa?

Ja mykje av grunne er at det er fantastisk å tilpasse. Sånn som eg sa, det er tretten elevar eg ha om gangen. Nå er me to store andreklassar som jobbar på forskjellige ting. Det eg er opptatt av det er det å når dei jobbar så får dei alltid skrive ut produktet sitt, setje det i perm som då er leseleksa som dei har med seg heim. Frå fyrste veke, dei har også lekse fyrste dagen. Så dei les på og det å få skrive ut, og den gode følelsen den er heilt fantastisk når ein ser meistringa hjå elevane. Ja dei kan komme, ja eg hadde ein elev nå i fyrste klasse, han kom utan å kunne, han kunne fyrste bokstaven på namnet sitt. Han hadde riktig nok tre lange namn, men han kunne altså fyrste bokstaven, det var ein C. Han var så nervøs, han åt på kleda sine, han var nervøs og syntest skulen var skummel og falt heil for skrive seg til lesing. Han stod å venta på meg om morgonen. Skal me ha skrive seg til lesing i dag? Og da var det JEIII. Å han nå altså, han er heilt. Kurva hans har gått raka vegen opp. Nå meistra han alle bokstavane i forhold til kartlegging heilt utruleg og nå er han ikkje så nervøs og ikkje et han på kleda sine. Det er for meg grunnen til at me har dette her nå for det er jo ei heilt fantastisk meistring. I tillegg så får dei jo inn bokstavane via lyd, alt får dei auditivt via høgtalarane. Dei sit og jobbar på sin eigen stasjon. Du kan hjelpe nokon som rase avvarde så eg ser dei og du kan hoppe på neste nivå eg bruke liksom sånn level1 og level 2 og sånn som dei kjenner frå spelverda. Og eg ser kor raskt dei begynne på ein måte å dra saman ord det er eit heilt fantastisk reiskap så då kan me administrer og så når vi deler klassen så held dei på med andre ting inne. For vi har ikkje kasta blyanten på båten sant, dei held på med bokstavforming dei får øve seg så på ein måte jobbar me på to stasjonar og så byttar me. Om lag 20 minuttar økter på kvar gruppe. Det har vore det er liksom den meistringa som er som ein sånn bue over det er hovedgrunnen til at dei skal lære bokstavane og lære å lese å det heng så fint saman, eg synest det er heilt gull. Her opplever dei meistring det veit du nok mykje om. Det er det eg kjenner på i forhold til Skrive seg til Lesing at eg kan ha 13 elevar som jobbar på 13 forskjellige ting alle opplever meistring. Det er det eg synest er det aller største gullet med skrive seg til lesing da.

Vi starte 1 veka i første klasse så starte me med skrive seg til lesing og så har me nokre sårne, det er litt diskutert då, men for å lære inn bokstavane så har me nokre slike tradisjonelle oppgåver som ligg der som dei jobbar med og jobbar seg nedover oppgåve for oppgåve i alfabetet. Så merke jo eg fort dei som på ein måte meistra dei kjøre eg på andre oppgåver. Dei får då setningar eller skrive utan å ha tekst foran seg og så starte me med frisksirving sånn etter haustferien. Då har dei på ein måte starta å lære seg så sånn er på ein måte gangen og slik har vi halde på i alle år da så alle veit dette er så innarbeid hjå oss.

Kva opplæring har du fått i bruk av STL+, og korleis held du deg fagleg oppdatert på metoden?

Vi var på eit kurs, for det var jo ei som hadde vore på kurs med ho Mona Wiklander, ho som har skrive boka og så ho kursa jo oss då på ein augustdag då vi skulle starte og da var liksom alle skulane i kommunen, det har vore eit satsingsområde og nå har vi akkurat utarbeidd eit sånn skriveplan og då er Skrive seg til lesing med som ein bit da, men det er ikkje alle som på ein måte har tatt det så grundig som oss, men me har det trur eg kanskje kan vera at det er nokon som har tatt litt hovedansvar for det må vera nokon som driv det i gang og held det ved like da og den rolla har då hatt i alle desse åra, og så har me nå diskutert fram og tilbake for eksempel noko kjem jo inn sånn som for eksempel IMAL og Aski Raski og er det noko som skal ut? Men eg vil ikkje kaste ut Skrive seg til Lesing, den vil eg ha. Elevane elsker det jo. Så då var eg med på det kurset og så har eg faktisk, det var kanskje fem seks år sidan, tida går så fort. Så var eg i Oslo på eit kurs med ho Mona Wiklander og så vi har hatt litt tilgang på ho som var det var heilt i starten sikkert tolv år sidan då at ho kom litt og vegleia litt på sånn trinntid at vi besøkte kvarande på skulen og litt sånn da. Og så har liksom vegen blitt til mens me går. Me har jo satt av veldig mykje tid til den friskrivningsdelen så då har eg på ein måte kontaktlærarar bestilt litt oppgaver. Me har knytta det til tema i klassen på alle trinn så bestiller dei så lagar eg oppgaver for vi har ikkje iPadar, me har stasjonære sanne pcar og det har me hatt i alle år. Me helde jo på å kjøpa oss opp på iPad, men eg tenkjer det at det å jobbe på stasjonære pcar slik som dei gjer nå, det å komme på eit anna rom på datarommet er gull. Men vi har nå litt kurs sånn dan og vann og så er det nå litt learnig by doing. Man må ha litt interesse for det og det har nok eg hatt da.

Forskningsspørsmål:Kva didaktiske og/eller pedagogiske vurderingar meiner lærarar STL+ har innverknad på?

Kva målform nyttar de på skulen der du jobbar?

bokmål

Korleis vurderer du talesyntesen i programmet?

Me er svært nøgde med CD ord, eg har ikkje prøvd noko anna eg, me har vore tro mot. CDord synsest stemmene er klar, bokstavlydane er klare hugsar ikkje, trur ho heiter Nora nå ho på bokmål. Ho snakkar fint og tydleg og så det er vi er kjempe fornøyd. Og at vi kan stille inn enkelt på bokstavlyd ord og setningar og så er det noko med at det du er trygg på det fungerer så me er tru.

Opplever du at den er nær talemålet til elevane?

Dei snakkar bokmål, men samtidig er bokmål på ein måte som er språket, skriftspråket det dei les og det dei lære medan dialekta vår passar jo litt meir mot nynorsk. Eg har for eksempel hatt nynorsk sjølv og mine jenter har hatt nynorsk men her er det ein bokmålskule og det tenke eg at det i vertfall harmonere i forhold til det dei møter i bøkene sine og ja eg har ikkje hørt noko klage på det frå kontaktlærar eller noko så det er me blitt enige om.

Påverkar talesyntesen elvane sitt daglege talemål? Utdjup.

Det har eg ikkje tenkt over, nei det veit eg iikkje, nei. Ikkje lagt merke til at nokon gjer det nei.

Møter du faglege utfordringar i samband med STL+?

Nei, ikkje som eg kan komme på.

Korleis nyttar du STL+? i klassen din?

Kan du skildra ein time der du nytta STL+

Kvifor valde du å gjere det slik?

Kva var di rolle i denne timen?

Då hentar eg dei, dei er delt inn i to ulike grupper så då hentar eg dei på klasserommet, helser og så går vi rolig bort til klasserommet. Dei har faste plassar som dei får tildelt ved fyrste gong dei er inne

samtidig med permen sin og har med seg den raude permen med feidepåløppinga det er litt vanskelig, særlig i begynneslen å logge på feide når dei ikkje kan bokstavne . Så da har eg ofta lagt opp til dei på skjermen, då har eg ofte brukt friminuttet til å lagt opp ser at CD ord ligg på rette innsstillingar og at oppgåvene ligg klar. Så sette dei seg ned på sine eigne plassar og så har eg to ulike tavler i klasserommet der eg har skrive på tavla kva som skal skje slik at dei har det skriftlig og munnlig så forklarar eg kva som er målet med timen, kva me skal gjera og så er dei kjapt i gang. Ofte så har eg med meg ein assistent så har me liksom ei side kvar å jobba. Så gå me rundt og veileda da. Då har eg oppskrive i ei bok eller ein perm kor dei er for alle er jo på, det er jo tretten ulike ting dei jobbar på når dei er tretten elevar så då jobbar dei på sitt nivå der dei var sist. Nå er dei så sjølvstendige at dei brukar, dei må spørje er det godkjent på ein måte for eg språkvaske eller går jo gjennom raude strekar er vi opptekne av og viss orda er rett skrivne og dei så godkjenner eg og då skriv dei ut sjølv og så tar dei hol for eg har ein eigen stasjon som vi har holmaskin. Så sett det fint inn i permen og så går dei tilbake og gjer ei ny oppgave. I begynnelesen så rekk dei å gjere ei oppgave og nå rekk dei både tre og fire. Det er når det er ei sånn vanlig skrive seg til lesing økt og så er det ganske likt når det er friskrinv, men då har eg gjerne ein tekst eg har modelert på førehand i klasserommet som dei har med seg inn her. Eit sånn produkt som dei på ein måte har som støtte og så har me jo dei som allereide begynne å skrive fritt, dei får sjølv sagt gjere det. Så har eg jo innført på slutten nå etter jul at dei må skrive datoer på produktet sitt ja og så har eg nå eit avslutningsklapp nå me på ein måte nermar oss slutten. Eg pleier ofte sei at nå er det eit minutt igjen av timen og så klappar eg og då tar dei med seg permen og går inn på klasserommet så tar eg med meg neste gruppe inn. Så det går eigentleg slag i slag, så tida går veldig fort, det synest dei sjølve også her inne.

Eg--Oppgåvene?

I starten møter dei oppgåver som er i forhold til alfabetet, oppgåvene lagar eg i alfabetisk rekkefølge. Så då møter dei ARM, AND, ANANS, det er slike ord som dei skriv og som dei lyttar på. Så har eg ei kolonne bak som orda er skrive også set dei eit punktum bak så får dei det opplest og så skal dei finne eit bilde som passar til. Ser eg at det er for enkelt så har me ei oppgave som heiter hulter til bulter da er orda omstokka så, så må dei lytte og plassere på rett. Og så det for enkelt så har eg berre bilde for eksempel som dei fyller inn. Og så har me setningar som dei jobbar med, me differensiere alt etter kor dei er hen for dei sit ikkje å jobbar med noko som er alt for enkelt så heile tida noko å strekke seg samtidig som du har den her; ja dette fekk eg til, meistringsfølselsen. Så er det oppgåver på alle bokstavane.

Korleis meiner du at STL+ hjelper deg med å nå kjerneelementa i LK20? (eks. skriveopplæring som meiningsfull, språket som system og moglegheit, skape samansette tekstar)

Ja då skal dei jo lære seg å lese å skrive og lære seg bokstavane, det er ein metode på vegen. (Svara meir under siste spm)

I kva samanhengar nyttar du blyant på 1.trinn?

Det dei modellere når vi kjem til friskskrivnga, då må me jo ha jobba ei stund då, men mellom haustferien og jul da så modellere dei med å skrive setningar som dei har med inn til meg og så møter dei jo bilde og ein tekst. Gjerne noko dei er opptatt av, det kan vera knytta til årstida, knytta til fag til ja og då har dei på ein måte modellert og då har dei skrive bokstavane sine sjølve og då er det viktig at det er mellomrom mellom orda og at det stemme i forhold til tastaturet å laga luft mellom orda.

Samarbeid, sosial læring og elevdeltaking, korleis ser du på desse prosessane med tanke på bruk av STL+?

Det er heilt det er det dei opplever i forhold til meistring. Dei er ikkje så opptatt av kva dei andre held på med men samtidig er dei flinke å hjelpe kvarandre oi dette har eg gjort, dette var eg på førre veke og kan hjelpe deg så dei er kjempe flinke til å vegleie kvarandre. Og så har eg innført litt

sånn, nokon er jo veldig raske og då kan dei få lov til litt sånn på slutten av timen å vera litt sånn hjelpelærer eller å det å få denne blomstringa når dei får hjelpe kvarandre og det er kvar sin gong. Og så ser eg at dei er trygge her nå, dette er ein arena som alle meistrar på og det er svært godt å vera inne på rommet i lag med dem. Dei er stille og dei er konsentrert dei opplever meistring og dei er så nøgde når dei skriv ut produktet sitt går høgtidleg med permen som dei har til leseleksa si så det er godt å sjå. Særleg med dei som strevar, dei ligg, eg har stort hjarta for dei som strevar litt og då er det jo ekstra fantastisk med desse hjelpemidla, dei er på ein måte på lik linje. Opplever, dei bryr seg ikkje om kva naboen har på skjermen sin for dei har på høyreklokker og er opptekne av sine ting. Det er ingen som har lik skjerm og det tenker eg er gull verdt altså. Har brukt det på andrespråksinnlæring. Har ei nå i tredje som er veldig. Det har me brukt i mange år. Det er veldig fin språktrening.

Forskningsspørsmål: Kva meiner lærarar ligg til grunn for god skrive- og leseopplæring? Kva trur du er den beste tilnærminga til grunnleggjande opplæring i lesing og skrivning?

Utdjup.

Kva meiner du er naudsynt for at elevar skal lære seg å lese og å skrive?

Kan du forklare?

Eg trur det at dei høyre bokstavlyden samtidig som dei trykke og får sjå på skjermen og får opplest den eg trur den måten som STL? legg opp til er gull verdt i staden for at me står og lagar språklyden og bokstavlyden så høyre dei jo forskjellen når dei skriv. Så å erfaringa var er jo som ho sa nå kartlegging i lag med førsteklassingane nå lese jo alle hos oss og det var jo ein av dei tinga eg beit meg merke i når eg var ny her. Oi koss me måtte ha jobba kjempelenge for å få til utan PC så eg ser jo det at dei lære fort, tar det fort og det er deira si verden med å jobbe på PC, få det inn via lyd samtidig som me har den her gode gamle tradisjonelle i klasserommet så dei får på ein måte frå to verdner som eg trur til saman er gull verdt. Ja då skal dei jo lære seg å lese å skrive og lære seg bokstavane eg tenke at det er ein metode på den veien samtidige med andre metodar som me har. IMAL, eg kunne ha snakka gull om den også. Aski Raski er eg ein stor fan av det er og så tenke eg det å variere det å få eit lite oppbrot der dei får gå, altså dei er jo ikkje skapt for å sitje i ro dei er små så eg tenke det også at me har stasjonar er gull verdt. Me ynskjer jo at dei skal lese bokstavane og kunne å dra saman og lese og det går fort oppover i forhold til krava så eg tenkjer at STL? er ein god metode på den vegen for å nå det målet. Dei lærer to bokstavar i veka utanom STL+. Me kjører fortløpande, dei jobbar der dei vil.

Vedlegg 4: Godkjenning frå NSD

Vurdering

Referansenummer

360833

Prosjekttittel

Lærarar sine refleksjonar kring bruk av stl+

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Sørøst-Norge / Fakultet for humaniora, idrett- og utdanningsvitenskap / Institutt for språk og litteratur

Prosjektperiode

01.02.2022 - 01.08.2022

Meldeskjema

Dato

01.02.2022

Type

Standard

Kommentar

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg, og eventuelt i meldingsdialogen mellom innmelder og Personverntjenester. Behandlingen kan starte.

TAUSHETSPLIKT

Deltagerne i prosjektet har taushetsplikt. Intervjuene må gjennomføres uten at det fremkommer opplysninger som kan identifisere elever.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til den datoen som er oppgitt i meldeskjemaet.

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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).

Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleverandør, skylagring eller videosamtale) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med.

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

Lykke til med prosjektet!

Vedlegg 5: Samtykkeskjema

Vil du delta i forskingsprosjektet

- **Å lære seg å skrive utan blyant, lærarars refleksjonar**
- Dette er eit spørsmål til deg om å delta i eit forskingsprosjekt der føremålet er å finne ut meir om lærarar sine refleksjonar kring bruk av metodikken STL+ som metode i den grunnleggjande lese- og skriveopplæringa. I dette skrivet gjev vi deg informasjon om måla for prosjektet og om kva deltaking vil innebere for deg.

- **Føremål**

Då eg søkte om stilling som lærar i kommunen her eg bur, la eg merke til at det var nemnt i utlysinga at kommunen er ein STL+-kommune. Det betyr at det nyttar ein metodikk som går ut på å skrive seg til lesing med lyd støtte. Dette ville eg finne ut meir om, kvifor har kommunar gjort slike vedtak? Er det forskning som seier at dette er den beste vegen å gå, eller er det flinke folk i ei marknadsavdeling som har klart å overtyde politikarar? Eg skal altså forske på lærarar sine refleksjonar kring bruk av STL+ i den fyrste skrive- og leseopplæringa.

Dette er den avsluttande delen min i masterstudiet, grunnskulelærer 1-7 ved Universitetet i Sørøst-Noreg.

Kven er ansvarleg for forskingsprosjektet?

Universitetet i Sørøst-Noreg, Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap er ansvarleg for prosjektet.

Kvifor får du spørsmål om å delta?

Eg har gått gjennom kommunar som har skrive at dei nyttar STL+ og ut frå dei søkt opp lærarar i småskulen og så teke kontakt med deg.

- **Kva inneber det for deg å delta?**

I mitt arbeid samlar eg inn dine refleksjonar og tankar kring metodikken ved hjelp at eit intervju som eg tar opp lyd av. Det du seier vert anonymosert i oppgåva.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Dersom du vel å delta, kan du når som helst trekkje samtykket tilbake utan å gje nokon grunn. Alle personopplysingane dine vil då bli sletta. Det vil ikkje føre til nokon negative konsekvensar for deg dersom du ikkje vil delta eller seinare vel å trekkje deg.

Ditt personvern – korleis vi oppbevarer og bruker opplysingane dine

Vi vil berre bruke opplysingane om deg til føremåla vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandlar opplysingane konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Det er berre eg og rettleiar Eli Anne Eiesland som kjem til å ha tilgang til materialet. Namnet ditt vil aldri vera på lyd eller i tekst. Men frå fyrste stund vera informant (og ein bokstav i alfabetet). Namnet og kontaktinformasjonen din vil berre verte lagra på ei namneliste som ikkje er lagra saman med resten av materialet.

Kva skjer med opplysingane dine når vi avsluttar forskingsprosjektet?

Opplysingane blir anonymiserte når prosjektet er avslutta/oppgåva er godkjend, noko som etter planen er 1.8.22

Kva gjev oss rett til å behandle personopplysingar om deg?

Vi behandlar opplysingar om deg basert på samtykket ditt.

På oppdrag frå Universitetet i Sørøst-Noreg har Personverntjenester vurdert at behandlinga av personopplysingar i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettar

- Så lenge du kan identifiserast i datamaterialet, har du rett til:
 - innsyn i kva opplysingar vi behandlar om deg, og å få utlevert ein kopi av opplysingane,
 - å få retta opplysingar om deg som er feil eller misvisande,
 - å få sletta personopplysingar om deg,
 - å sende klage til Datatilsynet om behandlinga av personopplysingane dine.

Dersom du har spørsmål til studien, eller om du ønskjer å vite meir eller utøve rettane dine, ta kontakt med:

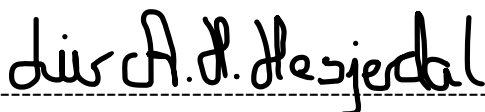
- Universitetet i Sørøst-Noreg ved student, Liv Astrid Halvorsen Heskedal , 926 96 608 eller rettleiar Eli Anne Eiesdal 31 00 95 37 .
- Vårt personvernombod ved USN Paal Are Solberg, 35 57 50 53

Dersom du har spørsmål knytt til Personverntjenester si vurdering av prosjektet kan du ta kontakt med:

- Personverntjenester, på e-post (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Venleg helsing

(Forskar/rettleiar)



Samtykkeerklæring

Eg har motteke og forstått informasjon om prosjektet Å lære seg å skrive utan blyant, lærarars refleksjonar og har fått høve til å stille spørsmål. Eg samtykker til:

- å delta i intervju

Eg samtykker til at opplysingane mine kan behandlast fram til prosjektet er avslutta.

(Signert av prosjektdeltakar, dato)