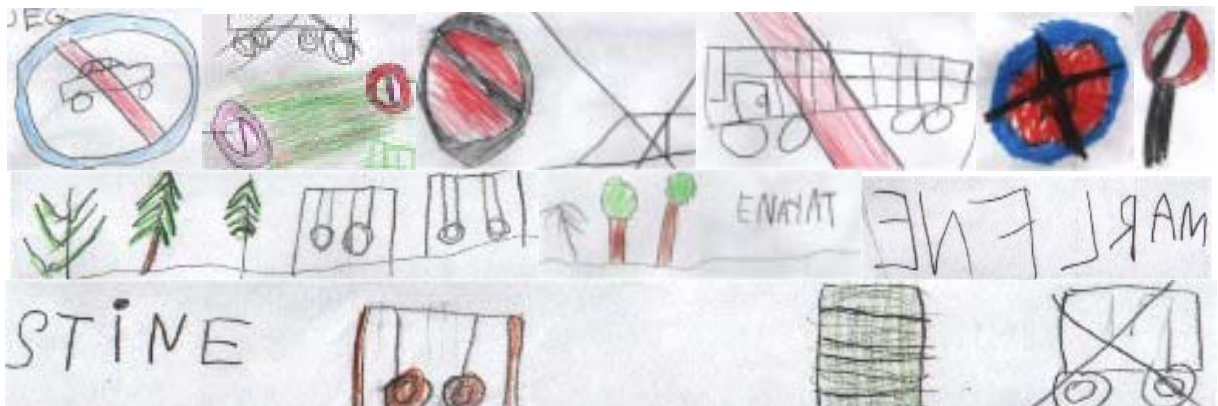
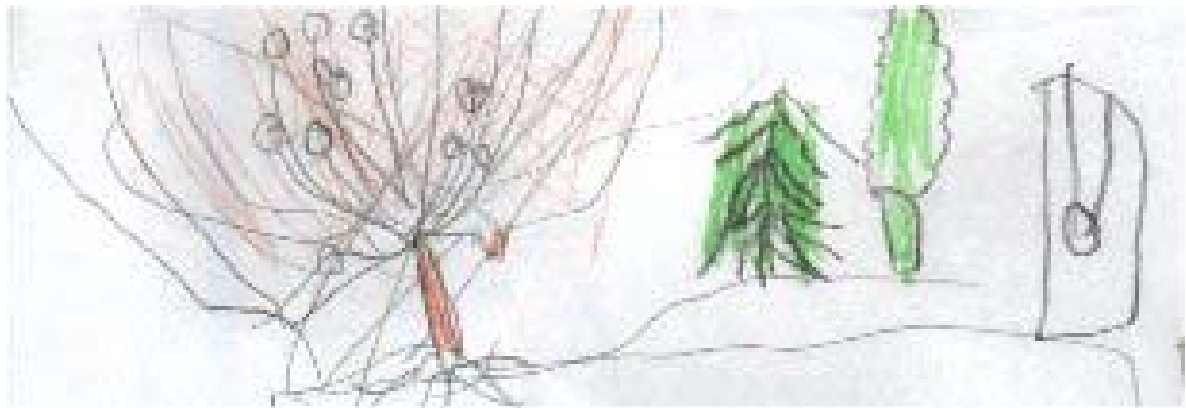


TEKSTUTVIKLING PÅ BEGYNNERSTADIET

- EN STUDIE INNEN TEKSTSKAPINGSPROSESSEN DER DATAMASKIN INNGÅR SOM ARBEIDSREDSKAP -

Av Ole Bjørn Løvviken



Mastergradavhandling – IKT i Læring

Januar 2005

Høgskolen Stord/Haugesund

FORORD

I boka *Kunsten å leve* (1995) sier Vincent Johannessen og Jakob Weidemann at det viktigste er ikke å svare riktig, men å stille riktige spørsmål. Arbeidet med denne oppgaven har medført utallige spørsmål. Noen svar har jeg fått, men føler samtidig at arbeidet har gitt meg et godt grunnlag for å stille nye spørsmål.

Denne Mastergradavhandlingen baserer seg på et aksjonsforskningsprosjekt der jeg som lærer deltok i et feltarbeid blant elever på begynnerstadiet i en østlandskommune. Jeg ønsket å finne ut mer om hvordan tekstutvikling på datamaskin påvirker elevenes skriftspråksuttrykk i 1.klasse. Det er en oppgave der jeg forsøker å skaffe mer kunnskaper innen Tekstutvikling på begynnerstadiet der datamaskin inngår som arbeidsredskap. På den måten prøver jeg å finne ut om det er enklere å skrive på tastatur enn for hånd. I oppgaven henviser jeg til forskning i USA der strategien har vært at leseferdighet kommer som et resultat av utvikling fra lekeskriving til ortografisk skriving. Det har også vært min strategi gjennom dette arbeidet, men det viste seg å bli for omfattende å analysere om elever som skrev på datamaskin skåret bedre på lesetester. Oppgavens opprinnelige problemformulering *Å skrive seg til lesing på datamaskin* måtte jeg derfor forandre. Gjennom elevintervjuer har jeg fått tilgang til elevenes oppfatning av sin leseferdighet, men det sentrale med oppgaven er tekstutvikling på datamaskin. I Norge er dette blitt kjent gjennom arbeidet til Arne Trageton, og han har gitt meg viktige råd. Min strategi har ikke vært å etterligne, men å foreta et selvstendig arbeid som gir meg kunnskaper og interesse for videre arbeid.

For meg har dette vært en engasjerende og utfordrende studie som nå er slutført. Prosjektet har gitt meg anledning til å fordype meg i et tema jeg lenge har vært opptatt av. Jeg har rettet fokus mot elementer i pedagogikken som virker anerkjennende på barnet, og slik det bør komme til uttrykk i skolens daglige liv. I tillegg til det faglige utbyttet, har arbeidet med prosjektet gitt meg et innblikk i hvordan en forskningsprosess kan fortone seg. Det har vært svært nyttig for meg å oppdage hvordan fragmentariske og tilsynelatende motstridene biter til sammen kan danne et helhetlig bilde.

Flere personer har på ulike måter bidratt til dette prosjektet. Det har derfor vært avgjørende for meg at elevene aksepterte meg som aktør i klasserommet. Barna har møtt meg på en tillitsfull og inkluderende måte, og i min analyse og mine funn nevner jeg også det.

Bak et så stort og på mange måter ensomt arbeid står det også personer som har bidratt til å gjøre et studium på denne måten mulig. Jeg uttrykker anerkjennelse til alle ved Høgskolen Stord/Haugesund som har bidratt og nevner samlinger ved Høgskolen med et høyt faglig innhold og møte med forelesere og medstudenter som har gitt inspirasjon. En spesiell takk til min veileder dr. polit. Lars Vavik som gjennom dette arbeidet har øst av sin kunnskap og gitt meg hjelp og råd, for den tålmodighet han har vist og for oppmuntrende og verdifulle kommentarer. Gjennom mange og lange telefonsamtaler har jeg fått tilgang til viktige kunnskaper innen dette området. Jeg skjønnte snart at han stilte krav til kvalitet, og det ble ytterligere forsterket mot slutten av arbeidet.

En takk også til Universitetsbiblioteket i Oslo som har hjulpet meg med litteratur. Til slutt takker jeg mine medstudenter for utveksling av ideer, støtte og oppmuntring. Det har vært en viktig stimulans i arbeidet med denne oppgaven.

Januar 2005

Ole Bjørn Løvviken

INNHold

OMSLAG	i
FORORD	ii
INNHALDSFORTEGNELSE	iv
SAMMENDRAG	ix

KAPITTEL 1. INNLEDNING

1. TEMA OG BAKGRUNN FOR OPPGAVEN	1
BAKGRUNN FOR PROBLEMSTILLING	1
OPPGAVENS STRUKTUR	3
BEGRUNNELSE	4
TIDLIGERE FORSKNING INNEN TEKSTSKAPING PÅ DATAMASKIN	4
ANNEN FORSKNING	5
DET SOSIALKONSTRUKTIVISTISKE PERSPEKTIV OG ARBEID I GRUPPER	7
FORSKNING PÅ INTERAKSJON VED DATAMASKINEN	7
AVGRENSNING	8
FORUTSETNING FOR LÆRING	8
FORMÅL MED UNDERSØKELSEN	8
KILDEHENVISNING	9
ANONYMISERING	9

KAPITTEL 2. TEORETISK GRUNNLAG

2.1 SOSIOKULTURELL TEORI	10
2.1.1 SOSIOKULTURELT SYN PÅ LÆRING	11
2.1.2 AKTIVITETSTEORI	14
MANTOVANIS HANDLINGSMODELL	14
SITUERT LÆRING	14
2.2 LEIK OG LÆRING	15
2.2.1 HVA LÆREPLANEN SIER OM LEIK	15
2.2.2 LEIKENS BETYDNING FOR LÆRING	15
2.2.3 LEIK OG SITUASJONSBUNDET HANDLING	16
2.2.4 LEIK OG KREATIVE PROSESSER	16
2.2.5 LÆRING SOM REKONSTRUKSJON AV ERFARING	16
2.3 DIALOG OG RELASJONER	17
2.3.1 DIALOG OG DIALOGISME	17
DIALOGEN SETT UT FRA BAKHTINS PERSPEKTIV	17
2.3.2 DIALOG SOM MANGETYDIG OMGREP	17
2.3.3 FRA VYGOTSKY TIL BAKHTIN	18
2.3.4 EN DIALOGISK DISKURSMODELL	18
RELASJONEN MELLOM SKRIVER OG EMNE	19
RELASJONEN MELLOM SKRIVER, TEKST OG LESER	19
MENING BLIR SKAPT I INTERAKSJON MELLOM SKRIVER OG LESER	19
2.3.5 DEN USYNLIGE DIALOGEN I UNDERVISNINGSSAMMENHENG	19
RELASJONEN MELLOM ANDRE TEKSTER OG DEN FREMVOKSENDE TEKSTEN	20

2.4	TEKSTSKAPING	20
2.4.1	KONTEKST	20
2.4.2	TEKSTSKAPING SOM SELVUTVIKLING	21
2.4.3	VELLYKKET TEKSTSKAPING	21
2.4.4	DET MAURE I FOTAN	22
2.5	FRA SKRIVING TIL LESING	22
2.5.2	HVA ER LESING OG SKRIVING	22
	SKRIVING OG DEN ALFABETISKE KODE	23
	DATAMASKINEN SOM SKRIVEREDSKAP	24
2.5.3	SPRÅKLIG BEVISSTHET	24
2.5.4	UTVIKLING AV SPRÅKLIG BEVISSTHET	25
2.5.5	FONOLOGISK UTVIKLING	25
2.6	KUNNSKAP OM SPRÅKET	25
2.6.1	MER OM BEGREPET TEKST	26
2.6.2	TEKST OG DISKURS	26
2.6.3	DISKURS SOM SAMTALEFORM	26
2.6.4	YTRING	26
2.6.5	TOLKNING	27
2.6.6	KUNNSKAP OM SPRÅKET	27
2.6.7	MENTALE REPRESENTASJONER – SKJEMA	28
2.7	VYGOTSKY OG SKOLENS UNDERVISNING	28
2.7.1	TEORIGRUNNLAG – VYGOTSKY	28
2.7.2	SONEN FOR MULIG UTVIKLING	28
2.7.3	INTERNALISERING	29
2.7.4	TENKING OG TALE	31
2.7.5	TEORETISK FORSTÅINGSRAMME	31
2.7.6	UTVIKLING, UNDERVISNING OG LÆRING	32
2.7.7	STILLASPRINSIPPET	33
2.7.8	MEDIERT LÆRING	33
2.7.9	DIALEKTISK KONSTRUKTIVISME	34
2.7.10	WHAT THE CHILD CAN DO IN COOPERATION TODAY, HE CAN DO ALONE TOMORROW	34
2.7.11	VEKSTSONEN	35
2.7.12	PEDAGOGISKE KONSEKVENSER OG FREMTIDSPERSPEKTIVER	35
2.8	KREATIVE LÆREPROSESSER	36
2.8.1	DIALOG OG MONOLOG	37
2.8.2	KOMPETANSEN TIL Å TA ANDRES PERSPEKTIV	37
2.9	WRITE NOW, READ LATER	37
2.9.1	WRITE NOW, READ LATER	38
2.9.2	INVENTED SPELLING	41
2.10	BEGRUNNELSE FOR IKT SOMHJELPEMIDDEL I KLASSEN	42
2.10.1	DEKONTEKSTUALISERT SPRÅK	42
2.10.2	FORTELLING OG LESING	42
2.11	OPPSUMMERING OG KOMMENTAR FRA KAPITTEL 2 – TEORETISK GRUNNLAG	43

KAPITTEL 3. METODE	44
3.1 EN KORT OVERSIKT	44
3.2 BEGREPET METODE	44
3.2.1 VALG AV METODE	45
3.2.2 FORSKNINGSMÅL	47
3.2.3 FORSKERROLLEN	48
3.2.4 METODE OG UTVALG	48
3.2.5 INFORMANT ELLER RESPONDENT	49
3.2.6 FELTARBEIDETS VARIGHET	49
3.3 DATAMASKINER SOM ELEVENES VERKTØY	49
3.4 DET KVALITATIVE INTERVJU	50
3.5 INTERVJUGUIDEN	52
3.6 BARNEINTERVJU	53
3.7 VALIDITET, RELIABILITET OG GENERALISERING	54
3.7.1 TRIANGULERING	56
3.8 DETTE VIL JEG LEGGE FRAM I RAPPORTEN	57
3.9 FORSKNINGSETIKK OG PERSONVERN	57
3.10 UTVIDING, ENDRING OG JUSTERING	57
3.11 EGEN VURDERING AV METODEN	57
3.12 OPPSUMMERENDE KOMMENTAR	58
KAPITTEL 4. EMPIRI	59
4.1 BESKRIVELSE AV LÆRINGSMILJØET	59
4.1.1 SKOLEN	59
4.1.2 SKOLEGÅRD OG UTEROM	60
4.1.3 ELEVENE VIL SKRIVE PÅ DATAMASKIN	61
4.2 SKRIVINGENS KOMMUNIKATIVE ASPEKT	61
4.2.1 ELEVSKRIVING PÅ DATAMASKIN	61
4.2.2 SKRIVING OG LESING	64
PARSAMMENSETTING	64
TOUCH	66
VERSALER ELLER MINUSKLAR	67
4.2.3 TEKSTSKAPING	68
UTVALG AV ELEVTEKSTER	69
4.2.4 UTEKOLE	69
4.2.5 SELJEFLØYTA	71
4.2.6 EN DÅRLIG NYHET	72
4.3 SJANGER	73
4.3.1 EVENTYR	73
4.3.2 ANDRE SJANGERE	76
4.3.3 FANTASIFORTELLINGER	80
4.3.4 ERFARINGSFORTELLING	81
4.3.5 GÅTER, VITSER OG VERS	83
GÅTER	83
VITSER	83
DIKT	84
FORTELLINGER MED FEIL I	85
VERS	85
4.3.6 HEMMELIG SKRIFT	85

4.4	SKRIVETEST	87
4.4.1	GRAD AV SAMSVAR	87
4.4.2	SAMLET RESULTAT DATAMASKIN- OG HANDSKRIVERKLASSER	88
4.4.3	SAMMENLIGNING DATAMASKIN- MED HANDSKRIVERKLASSER	88
4.4.4	BOKSTAVTEST	88
4.5	ELEVINTERVJUER	89
4.5.1	HENSIKTEN MED LESING	89
4.5.2	ANALYSEPROSEDYRER FOR ELEVENES SVAR	89
4.5.3	BESKRIVELSE AV KATEGORIENE	89
4.5.4	SPONTANE UTTALELSER OM KONSEKVENSEN AV IKKE Å KUNNE LESE	91
4.5.5	KVANTIFISERING AV BARNES SVAR INNEN KATEGORIENE	92
4.5.6	FORDELING AV SVAR INNEN HVER KATEGORI	92
4.5.7	INFORMANTENES ULIKE BOKSTAVKUNNSKAP	93
4.5.8	HENSIKTEN MED LESING	94
4.5.9	ER DET FORSKJELL PÅ UTTALELSER TIL ELEVER MED STOR OG ELEVER MED LITEN BOKSTAVKUNNSKAP NÅR DET GJELDER ALDER FOR LESESTART?	97
4.5.10	ER DET FORSKJELL PÅ UTTALELSER TIL ELEVER MED STOR OG ELEVER MED LITEN BOKSTAVKUNNSKAP NÅR DET GJELDER OPPFATNING AV EGEN LESEFERDIGHET?	97
4.5.11	ER DET FORSKJELL PÅ UTTALELSER TIL ELEVER MED STOR OG ELEVER MED LITEN BOKSTAVKUNNSKAP PÅ SPØRSMÅL OM DATAMASKINEN HAR VÆRT TIL HJELP UNDER SKRIVE- OG LESEPROSESSEN?	98
4.5.12	ER DET FORSKJELL PÅ UTTALELSER TIL ELEVER MED STOR OG ELEVER MED LITEN BOKSTAVKUNNSKAP PÅ FEM UTSAGN OM DATAMASKINEN SOM SKRIVEREDSKAP? VELGER DET ENE UTSAGNET DE ER MEST ENIG I.	99
4.5.13	ER DET FORSKJELL PÅ UTTALELSER TIL ELEVER MED STOR OG ELEVER MED LITEN BOKSTAVKUNNSKAP VED VALG MELLOM Å SKRIVE PÅ DATAMASKIN ELLER SKRIVE FOR HÅND?	99
4.5.14	ER DET FORSKJELL PÅ UTTALELSER TIL ELEVER MED STOR OG ELEVER MED LITEN BOKSTAVKUNNSKAP NÅR DET GJELDER PARARBEID VED DATAMASKINEN?	100
4.6	OPPSUMMERING AV EMPIRI	100

KAPITTEL 5. ANALYSE OG DRØFTING AV RESULTATENE **101**

5	ELEVTEKSTER	101
5.1	HENSIKTEN MED LESING	101
5.2	SAMMENLIGNING AV ELEVER MED STOR OG LITEN BOKSTAVKUNNSKAP INNENFOR DE FORSKJELLIGE OMRÅDENE I INTERVJUGUIDEN	102
5.2.1	HENSIKTEN MED LESING	102
5.2.2	ALDER FOR LESESTART	103
5.2.3	OPPFATNING AV EGEN LESEFERDIGHET	103
5.2.4	HAR DATAMASKINEN VÆRT TIL HJELP UNDER SKRIVE- OG LESEPROSESSEN?	103
5.2.5	ELEVENES REFLEKSJON OVER UTSAGN	103
5.2.6	SKRIVE PÅ DATAMASKIN ELLER FOR HÅND?	103

5.2.7	PARARBEID VED DATAMASKINEN	104
5.3	BOKSTAVTESTEN	104
5.4	BOKSTAVGJENKJENNELSE	104
5.5	VURDERING AV SKRIVETEST	105
5.6	KONKLUSJONER FRA MIN UNDERSØKELSE	105
5.7	OPPSUMMERING AV KAPITTEL 5	108
KAPITTEL 6. KONKLUSJON		109
6.1	VEIEN VIDERE	111
6.1.1	KULTUR FOR LÆRING	111
6.1.2	IKT I NORSK UTDANNING. ÅRSPLAN 2003-2005	112
6.2	AVSLUTNING OG PERSONLIGE REFLEKSJONER	112
6.3	OPPSUMMERING	112
VEDLEGG		
	BOKSTAVTEST	114
	BOKSTAVGJENKJENNING	117
	LITTERATUR	121
	INTERVJUGUIDE	124
	VEDLEGG 5	128

SAMMENDRAG

Mastergradavhandlingens tittel er ”*Tekstutvikling på begynnerstadiet – en studie innen tekstskapingsprosessen der datamaskin inngår som arbeidsredskap*”.

Jeg har samlet data gjennom bokstavtester, skrivetester og intervju fra to 1.klasser der elevene har skrevet på datamaskin og fra en 1.klasse der elevene har skrevet for hånd. Den viktigste delen av oppgaven er tekstskaping på datamaskin, og den viser utviklingen fra rablestadiet og hemmelig skrift til ortografisk og fonologisk skrivemåte.

Problemformuleringen er: *Hvordan påvirker tekstutvikling på datamaskin elevenes skriftspråksuttrykk i 1.klasse?*

Det overordnede perspektiv for oppgaven har vært å finne løsninger som kan ha betydning for initiativ og tenking av nye tiltak. Den samlede analysen er et bidrag til å kunne si noe om hvilken faktor som påvirker prosesser som fremmer bokstavkunnskap og lesing. En grunnleggende tanke innen dette arbeidet har vært at man lærer ved hjelp av verktøy (Vygotsky, Mantovani, Säljö, Bakhtin) eller artefakter og i interaksjon med andre mennesker i en kontekst.

I denne oppgaven er jeg konsekvent med bruken av ”skrive- og leseopplæring”. Med det mener jeg at elevene bør være aktive i prosessen og forandre den vanlige rekkefølgen til *write first – read later* (Chomsky 1981:141). Flere amerikanske forskere (Chomsky 1982, Clay 1975, Ferreiro & Teberosky 1983, Sulzby 1982) hevder at veien til skriftspråket bør gå gjennom skriving. Carol Chomsky formulerte slagordet ”Write first, Read later”, og begrunnelsen var at barn bør lære å lese ved at de i begynnelsen lager sin egen stavemåte av kjente ord (Chomsky 1981). I mitt arbeid har jeg sett at for barn er skriving ofte en enklere prosess enn lesing.

Problemstillinger i forskningsprosjektet er:

- Hvordan påvirker datamaskinskriving barns skrive- og leseferdighet?
- Har elever som skriver på datamaskin bedre bokstavkunnskaper ved slutten av 1.klasse enn elever som har skrevet for hånd?
- Vil elever som skriver seg til lesing på datamaskin, skåre bedre på skrivetest enn de som skriver for hånd?
- Hvordan bruke datamaskinskriving i tekstutvikling på begynnerstadiet?

Teoritradisjonen har vært sosiokulturelle perspektiv på kunnskap og læring der en ser samhandling og samspill som viktige grunnlag for læringsprosessen, at språket er det viktigste verktøyet og at læring er avhengig av konteksten. Jeg legger vekt på erfaringslæring og refleksjon over erfaring. Dialogen skal føre til refleksjon, undring og konstruksjon av ny kunnskap hos elevene – ikke overføring og reproduksjon av den kunnskap læreren har. De bygger stillas for hverandre og kommer fram til et felles resultat med en felles tekst.

I mange sammenhenger blir datamaskinen sett på som et ensomt arbeidsområde. I denne studien skal elevene være produsenter av tekster i stedet for å være konsumenter av det andre har laget. Det skulle alltid være minst to elever som samarbeidet ved datamaskinen. De bygde stillas for hverandre og kom ofte fram til et felles resultat med en felles tekst. Datamaskinen stiller elevene likt med hensyn til skrift og gir et felles produkt. I den innledende fasen trykket elevene på ikon slik at nye vinduer stadig kom fram, og de trengte hjelp for å komme seg ut av det. Etter hvert ordnet det seg, og elevene kunne være støttende stillas for hverandre.

Jeg har lagt hovedvekt på en kvalitativ analyse men har også foretatt en kvantifisering av data. Utgangspunktet for analysen er den kvalitative tilnæringsmetode Grounded Theory, utviklet av Strauss og Corbin (1990) som inneholder systematiske analyseprosedyrer som gjør forskeren i stand til å utvikle en ny teori. Jeg er blitt inspirert av Grounded Theory og har brukt metoden som et arbeidsredskap for min analyse av materialet fra intervjuguiden.

Ved bokstavtesten har jeg valgt å se på testresultatene hos gutter og jenter for å se om det er ulikheter mellom kjønnene på testene hos elever som skriver på datamaskin og elever som skriver for hånd.

Jeg har brukt intervjuguide og intervjuet barn. På den måten har jeg fått tilgang til et område der barnas egne uttalelser danner grunnlag for analyse og drøftinger. Det er ikke problemfritt å intervju barn, men det finnes områder vi kan gå ut fra at ingen vet bedre enn barn selv (Tiller).

Det sentrale har vært tekstskapingsprosessen på datamaskin og hvordan det har påvirket elevenes skriftspråkuttrykk. Oppgaven inneholder tabeller, skjemaer og diagram. Jeg har tatt med elevtekster og tegninger som jeg mener er representativt fra det materialet jeg har samlet inn, og som jeg har kommentert ut fra den forståelse jeg har fått etter å ha lest ”Elevenes tekst”

(Skjelbred), ”Tekst og kontekst” (Vagle m.fl.), ”Norskdidaktikk(Moslet/Bjørkeng) og Norskdidaktikk – ei grunnbok (Moslet).

Problemformuleringen er blitt endret underveis. Oppgaven hadde først en problemformulering der elevene skulle skrive seg til lesing gjennom tekstsøking på datamaskin. Jeg hadde også lest en del om det amerikanske Writing To Read – programmet som jeg fant interessant. Av ulike årsaker fant jeg ut å måtte tone ned problemformuleringen om elevene var blitt flinkere lesere som en følge av at de skrev på datamaskin. Det kan være grunnlag for en ny oppgave. Det ville blitt for omfattende her, og jeg har i stedet måtte skjære oppgaven betydelig ned. Oppgaven er skrevet om og forandret en rekke ganger siden første utkast. Gjennom den prosessen har jeg fått en klarere forståelse av mitt problemområde og gjennom den refleksjon som har funnet sted har jeg fått tilgang til et større kunnskapsområde enn den jeg hadde ved et tidligere utkast.

I siste kapittel trekker jeg en konklusjon der jeg også kommer med forslag om en annen organisering av noen viktige detaljer som er ment å være en støtte for skriveprosessen på datamaskin.

KAPITTEL 1. INNLEDNING

Det er ikkje den kunnskapen du fær,
men den du sjølv finn,
som du kan bruka.

A. O. Vinje

1. Tema og bakgrunn for oppgaven

Tema for denne mastergradavhandlingen er Tekstskaping på begynnerstadiet der en benytter datamaskin i skriveprosessen. Problemstillinger i forskningsprosjektet er:

- Hvordan påvirker datamaskinskriving barns skrive- og leseferdighet?
- Har elever som skriver på datamaskin bedre bokstavkunnskaper ved slutten av 1.klasse enn elever som har skrevet for hånd?
- Vil elever som skriver på datamaskin skåre bedre på skrivetest enn de som skriver for hånd?
- Hvordan bruke datamaskinskriving i tekstutvikling på begynnerstadiet?

Oppgavens tittel:

Tekstutvikling på begynnerstadiet – en studie innen tekstskapingsprosessen der datamaskin inngår som arbeidsredskap.

Bakgrunn for problemstilling

Bruk av datamaskin i skrive- og leseopplæringen er noe nytt i skolen og ble først kjent gjennom Arne Tragetons prosjekt ”Tekstskaping på datamaskin 1. – 4.klasse” som ble avsluttet våren 2003. Jeg har undervist på alle trinn i grunnskolen, og de senere årene har mitt arbeid vært knyttet til de lavere klassetrinn. Når jeg skulle velge en oppgave innen mastergraden ”IKT i Læring”, fant jeg det naturlig å knytte den til mitt daglige arbeid blant elevene, og som kunne være til inspirasjon og nytte for meg selv og kolleger. Etter å ha

undersøkt mye informasjon innen Tekstskaping på Datamaskin og nærliggende områder, valgte jeg å foreta en studie blant barn som skrev på datamaskin ved egen skole. Av praktiske grunner lå forholdene godt til rette for det. Trageton hevder at trass i lang og sterk innsats for å implementere bruk av datamaskiner i skolen, blir det lite brukt på småsteget (Trageton 2003). I den grad datamaskinen er blitt brukt, så er det helst på ”drill and practice” program og på spill. Dette samsvarer dårlig med grunnsynet i L-97 som vektlegger temaarbeid. I denne oppgaven er jeg konsekvent med bruken av ”skrive- og leseopplæring” i det jeg hevder at elevene bør være aktive i prosessen ved å reversere den vanlige rekkefølgen til write first – read later (Chromsky 1981:141). Flere amerikanske forskere (Chromsky 1982, Clay 1975, Ferreiro & Teberosky 1983, Sulzby 1982) hevder at veien til skriftspråket bør gå gjennom skriving. Det var Carol Chromsky som formulerte slagordet ”Write first, Read later”, og begrunnelsen var at barn bør lære å lese ved at de i begynnelsen lager sin egen stavemåte av kjente ord (Chromsky 1981). Så snart de kjenner noen fonemer, bør de ut fra eget valg sette sammen bokstaver. Senere i oppgaven viser jeg til at det er en enklere prosess å skrive enn å lese. Det har jeg selv erfart når elevene har skrevet noe, men som de ikke selv er i stand til å lese etterpå.

Lærere på barnetrinnet har praktisert ulike metoder, og mange har kombinert deler av metodene som er brukt. Lydmetoden var lenge enerådende. LTG-metoden kom parallelt med innføring av prosessorientert skriving som undervisningsmetode på 1980-tallet. En ny utvikling på mange skoler er forsøk med at elever skal skrive seg til lesing på datamaskin. Uavhengig av metode som blir brukt tror jeg de fleste elevene vil lære å skrive og lese. Problemet er de elevene som faller utenom og blir hengende etter. Resultatet fra mange undersøkelser viser at disse elevene er blitt urovekkende mange. Når nye undersøkelser gjøres kjent, får dette alltid store medieoverskrifter. Både fagfolk og andre engasjerer seg i debatten for å finne årsaken. Med denne studien vil jeg rette søkelyset mot datamaskinen som skriveredskap innen tekstskapingsprosessen på begynnerstadiet. En bør utnytte datateknologien slik at elevene kan bli produsenter av egne meninger i en sosial kontekst med utgangspunkt i konkrete erfaringer fra den fysiske virkelighet. Elevene skal samarbeide og lære av hverandre ved datamaskinene ”for å stimulere sosialt samarbeid, og for å gi hverandre norskfaglig og teknisk hjelp” (Trageton 2000b:29).

Datamaskinen er blitt en del av hverdagen for mange voksne mennesker i dagens samfunn, og vi tror den vil bli et godt hjelpemiddel for å løse våre oppgaver i fremtiden. Fra arbeidsliv og politikere kommer det krav om at skolen må ta datamaskinen i bruk for å kunne kvalifisere elevene til de arbeidsoppgaver de skal utføre etter endt skolegang. Noen har gått så langt at de

hevder datamaskinen vil endre alle strukturer så radikalt at det for fremtiden ikke vil være skoler lenger slik vi kjenner den i dag (Seymour Papert 1984). Det vil være nok at elevene befinner seg på et sted med tilgang på datamaskiner, og behovet for å gå fysisk på skolen vil opphøre (Øhra 2000). Den digitale teknikken har andre evner enn fysiske verktøy vi har sett så langt. Datamaskinen er et verktøy som gjør det mulig for mennesket å interagere med andre på en annen måte enn tidligere verktøy i mennesket sin sosiale og kulturelle historie (Roger Säljö 2000).

Etter min oppfatning vegrer mange lærere seg for å ta i bruk datamaskinen i undervisningen. Bruken har i mange tilfeller vært sporadisk og har vært ledet av enkeltlæreres initiativ. Slikt arbeid har sjelden fått større betydning for skolen eller for lærere i andre skoler. En annen grunn er at lærere er redde for å miste kontroll (Crook 1994:3). Mange lærere opplever fortsatt datamaskinen som elevene sitt medium og føler seg inkompetente.

I et sosialkulturelt perspektiv på læring er en opptatt av å studere ulike kontekster for å se hvordan barn løser problem i fellesskap. I dette prosjektet blir det lagt til rette for samarbeidssituasjoner ved datamaskinene der elevene skal hjelpe hverandre til å skape tekster. Jeg vil i denne studien både se på tekstene, foreta målinger av data i form av bokstavtester og intervjuer elever. Ved å åpne for å forstå mest mulig av det som skjer i tekstsappingsprosessen på datamaskin, ønsker jeg å få svar på så mange spørsmål som mulig omkring "Tekstsapping på datamaskin" og har derfor ei problemstilling som i utgangspunktet ikke snevrer inn perspektivet.

Oppgavens struktur

I arbeidet med å klarlegge hvordan tekstsapping på datamaskin kan gjennomføres har jeg valgt å ta utgangspunkt i et sosialkonstruktivistisk perspektiv og pararbeid ved datamaskinen. Oppgaven består av seks kapitler inklusiv innledning. Etter dette innledende kapitlet følger et kapittel (2) med det teoretiske grunnlaget for oppgaven. Det kapitlet tar for seg både teori og tidligere forskning med hovedvekt på tekstsappingsprosessen og teori om å skrive seg til lesing(Chromsky).

I kapittel 3 tar jeg for meg de metodiske aspektene ved oppgaven, herunder utvalg, valg av metode, fremgangsmåte og instrumenter. Instrumentene jeg har brukt i undersøkelsen er bokstavtester, intervjuene og mine egne observasjons- og analysekategorier. I kapittel 4 presenteres prosjektets resultater og en analyse av disse. De omfatter elevtekster skrevet på datamaskin og vurdering av disse, testing og analyse av informantenes bokstavkunnskap og

intervju av informanter. Det er også viktig å nevne at mitt arbeide bygger på tidligere undersøkelser, og resultatet fra disse er gjengitt i kapittel 4.4. Kapittel 5 inneholder en analyse og drøfting av resultater fra de funn som blir omtalt i kapittel 4. Konklusjonen i siste del av kapitlet er i tillegg relatert til tidligere forskning. Kapittel 6 er en avslutning der jeg vurderer om målet med arbeidet ble nådd, gir noen kritiske og metodiske refleksjoner og til slutt noen personlige kommentarer. Konklusjonen her er relatert til de funn jeg har gjort i undersøkelsen.

Begrunnelse

Det ligger ikke innenfor rammen av denne oppgave å gi en oppskrift på tekstskaping på datamaskin for begynnertrinnet. Jeg er opptatt av å finne ut om datamaskinen som skriveredskap kan tilføre begynnerstadiet innen skrive- og leseopplæring noe mer enn det tradisjonelle artefakter kan og skal beskrive noen av de endringer som skjer når nye hjelpemidler tas i bruk. Interessante problemstillinger er skrive- og leseglede blant elevene og om datamaskinskriving virker motiverende for elever som av ulike årsaker befinner seg i en faresone. Min interesse for datateknologi oppstod så sent som midt på 90-tallet, og jeg ønsker at mitt arbeid med denne studien vil skape interesse for lignende tiltak.

Tidligere skulle en utdanning være livet ut, og aldersgrensa for å gå av var høyere enn nå. Innen teknologi akselererer utviklingen med et stadig større tempo. Elevene i min undersøkelse kan være aktuelle for arbeidslivet fra år 2025. Arbeidslivets krav om kompetanseheving blir større. I mange yrker må kvalifikasjonene stadig fornyes. Førsteklassinger er svært opptatt av hvordan man lærer, og de vil gjerne lære å skrive og lese allerede med en gang.

En tror at datamaskinens teknologi og dens muligheter vil gjennomgå en enorm utvikling de nærmeste årene, og den vil tjene som verktøy for nye problemstillinger. Datarelatert utstyr og kompetanse i skolen har alltid ligget langt bak utviklingen i samfunnet. På denne skolen er det god tilgang på datamaskiner for elever og ansatte, men mange lærere vegrer seg for å ta teknologien i bruk. Datamaskinene har mye programvare fra den tiden da en mente at eleven skulle informeres, kunnskaper skulle overføres og eleven skulle være konsument i stedet for produsent.

Tidligere forskning innen Tekstskaping på datamaskin.

Barn som lager tekster på datamaskin trenger enkle dataverktøy for å bli produsenter av egne meninger. Disse blir uttrykte i en sosial kontekst og ut fra egne konkrete erfaringer innenfor den temaorganiserte opplæringa (Trageton 2003:57). Datamaskinen brukt som skriveredskap er et av de få områdene det er påvist læringseffekt i skolen (WTR Chamless & Chamless

1993). Hos oss foreligger det minimal forskning på slik enkel bruk av datamaskin i 6-10 årsalder. Schrader (1990) har dokumentert PC-skriving hos amerikanske fire- til sjuåringer. Datamaskinen brukt som verktøy for å skrive seg til lesing ble kjent i Norge gjennom Tragetons prosjekt (2000-2003), men i USA og England er det lenge forsket på dette området. Mest kjent er det amerikanske Writing to Read (WTR) programmet som ble utviklet av dr. John Henry Martin og markedsført av IBM. Ved å kode eget muntlig språk med bokstaver som representerte de mest vanlige grafem, skulle barn lære å lese gjennom egen skriving. Mens barnet skriver, tenker det i naturlig språk og meningsfulle setninger, lyderer, gjenkjenner og leser høgfrekvente ord. WTR begynner med innkodning i stedet for avkodning. Å lære trykte symbol og assosiere disse med lyder og ord i muntlig språk kan være vanskelig. I skriftspråk med en transparent ortografi er det enklere å se forbindelsen mellom fonem i tale og bokstav eller bokstavkombinasjon i skrift enn engelsk språk som har mindre sammenfall mellom fonem og grafem. Trageton omtaler IT-industriens dominans der populære leseprogram med drilløvinger forkledd som spill og belønningssystem skader kreativiteten og forsterker konsentrasjonsvanskene hos barn (Trageton 2003:46). Forskningsrapporter i flere land bekrefter det (Haugland 1992, Liang & Johnson (1999)).

Annen forskning

Gjennom forskning som knytter seg til fagområdet "språklig bevissthet", hvor fonologisk bevissthet og fonologisk analyse fremstår som sentrale for utvikling av leseferdighet, ser en øket interesse innen internasjonale forskningsmiljøer for syntetiske lesemetoder. Som en videreutvikling av denne forskningen stiller man nå spørsmål om ikke leseopplæringen må tilpasses det enkelte skriftspråk. Forskning på barns skriftspråkutvikling har i stor grad foregått med engelsk-språklige informanter. Ikke engelsktalende samfunn kan i for stor grad ha støttet seg til lesemetoder utviklet for engelskspråklige barn. I skriftspråk som har en transparent ortografi (som norsk og tysk) mener Wimmer og Landerl (1997) å ha påvist at tyskspråklige barn som lærer å lese med utgangspunkt i en fonologisk lesestrategi, raskere tilegner seg leseferdighet enn engelskspråklige barn og har færre vokalbortfall og færre bortfall i konsonantgrupper når de skriver. I transparent ortografi vil det være lettere å se forbindelsen mellom fonem og grafem og har der unik mulighet for å synliggjøre byggesteinene i skriftspråket.

Gjennom egen observasjon og erfaring vet jeg at implementering og bruk av datamaskin utenom drillprogrammer har vært lite påaktet på begynnertrinnet i skolen. Det samsvarer

dårlig med grunnsynet i L 97 for småskoletrinnet som vektlegger temaarbeid. Trageton kritiserer den lærebokstyrte undervisninga, og han støtter det synet som sier at IKT brukt på denne måten er å "sette strøm på de gamle metodene". Videre sier han at ved å legge til rette for aksjonsforskningsprosjekt der lærere på tvers av mange skoler deltar, vil en prøve ut nye veier å gå innen bruk av datateknologi i skolen. Trageton hevder at skolen burde utnytte datateknologien slik at elevene kan bli produsenter av egne meninger i en sosial kontekst, med utgangspunkt i konkrete erfaringer fra den fysiske virkeligheten. Opplæringen må skje ved at elevene skal samarbeide og alltid være to ved datamaskinen. Det blir grunnlagt med at de skal hjelpe hverandre, lære av hverandre, stimulere sosialt samarbeid og gi hverandre norskfaglig og teknisk hjelp (Trageton 2000b:29). På den måten blir den moderne lærerrollen som tilrettelegger og rettleider styrket. Ved at en tar datamaskinen i bruk i undervisningen, blir det enklere å forandre klasserommet fra auditorium til laboratorium.

Teknologien har gjennom historien alltid vært et middel og ikke et mål i seg selv. Salomon sier det slik: "*Not everything possible, wondrous as it might be, is necessarily also desirably!*" (Salomon 1999). I et slikt perspektiv er læring ikke bare noe som foregår inne i hodet på folk, men snarere i samspillet mellom individer i et arbeidsfelleskap. Kunnskap i denne sammenhengen er ikke bare grunnleggende informasjonsrik kunnskap men ferdigheter i å utføre ting. Med meta-kunnskap vil en bedre oppnå strategier og vitenskapelig tenkemåte som gjør en i stand til å tenke annerledes. Meta-kunnskap er også knyttet til utvikling av nysgjerrighet og skeptisme. Dette er ikke kunnskap som kommer av seg selv. En trenger å være med i en kultur, et miljø som fostrer slike ferdigheter (Vavik mellomfagleksjon HSH 2002).

The community of learners: It is gradually becoming clear that good learning, the kind that helps the individual turn information into meaningful knowledge, requires interpersonal processes no less than intra-individual, solo, ones. We are not only social creatures, we are social learners (Salomon & Perkins 1998). For one thing, the construction of knowledge, as already pointed out, is a process that takes place within a cultural and social contexts. Knowledge is situated in these contexts and is socially distributed. To learn, we need to exchange ideas, stimulate each other, argue, offer feedback and jointly construct new ideas and meanings. Research in social psychology and in education repeatedly and consistently shows that the physical social context facilitates the construction of knowledge while in its absence learning lacks the multiplicity of perspectives and it lacks depth (Kraut, et. Al. 1998).

Det sosialkonstruktivistiske perspektiv og arbeid i grupper.

I denne oppgaven hevder jeg det skal være lagarbeid ved datamaskinene. Mange har erfart at et slikt lagarbeid sett i et sosialkonstruktivistisk perspektiv, ikke alltid fungerer bra. Kjente fallgruver er ”gratispassasjeren” som overlater arbeidet til andre, ”sucker-effekten” der en aktiv deltaker oppdager at de andre mener han er ”gratispassasjer”, ”ledereffekten” der en faglig dyktig eller dominerende person styrer lagarbeidet og ”få det gjort effekten” der poenget er å få arbeidet gjort så enkelt og fort som mulig. En grunn til at slike problem oppstår er trolig at kollaborasjoner ofte mangler det en kaller ”genuine interdependence” (Salomon 1999): ekte, gjensidig avhengighet.

Ekte, gjensidig avhengighet bygger på flere forutsetninger. Det må være nødvendig å dele informasjon, meninger og konklusjoner. Dessuten må deltakerne ha komplementære roller. Slik får de en utfyllende arbeidsdeling, og det ferdige produktet består av et felles produkt som er bygd opp av disse komplementære (utfyllende) delprodukt. Gjensidig avhengighet innebærer at en har felles tenkning i eksplisitte termer som kan bli undersøkt, endret og videreutviklet av likeverdige i gruppa. Det er nødvendig å dele informasjon, å dele arbeidsoppgavene og dele tenkning underveis i gruppearbeidet(lagarbeidet). Slik oppnår en ekte gjensidig avhengighet der begge må delta, og det vil også bli umulig for en enkelt deltaker å gjøre eller styre hele arbeidet alene. Hele læringsmiljøet må ”..be designed as a well orchestrated whole..”(Salomon 1992:64).

Forskning på interaksjon ved datamaskinen

Dillenbourg & al. viser I artikkelen “The Evolution of Research on Collaborative Learning” (1996) hvordan forskning på samarbeidsrelasjoner ved datamaskinen har flyttet fokus fra individet i gruppa til å se på gruppa i seg selv som analyseenhet. Der skisserer de Geneveskolen som bygger på Piaget sine teorier, den sosiokulturelle tilnærming som bygger på Vygotsky og The shared cognition som de blant annet knytter til Lave & Wenger (1990) sine syn på gruppa som del av konteksten. Dillenbourg & al. setter disse tilnærmingene i perspektiv mot hverandre og viser hvordan de ulike syn avspeiler seg i forskning på samarbeidsrelasjoner (Helleve 2001).

Avgrensning

For å sikre undersøkelsens validitet vurderte jeg å intervju foreldre, andre lærere og førskolelærere, skolens systemansvarlig og rektor. Gjennom samtaler med foreldre har jeg tilstrekkelig kunnskap til å hevde at en stor del av dem daglig har sitt arbeid i tilknytning til datamaskinen og at de verdsetter min studie blant deres barn. En slik intervjurunde kunne være bakgrunn for et nytt mastergradprosjekt. Jeg fant å ha tilstrekkelig kunnskap innen min studie med elevene som informanter.

Forutsetning for læring

”Læring i eit sosiokulturelt perspektiv er basert på forutsetningen at det er nær samheng mellom kunnskap, situasjon og sosial praksis.”(Hoel 1998:117).

I en kommunikasjonssituasjon har språkbrukere et intendert budskap – noe de vil formidle. Det er ikke den som snakker som eneveldig bestemmer hva som blir gjort felles. Gjennom en kommunikasjonshandling forsøker en å gi samtalepartneren del i noe av dette. Det er ikke ordene eller ytringen, men et tankeinnhold som skal få partene til å etablere en felles mening – det de har grunn til å tro at de har forstått i fellesskap, og som de kan regne som kjent videre i samtalen.

Taleren har en individuell kommunikativ intensjon med sin ytring. Samtalepartneren søker denne intensjonen, men har i siste instans sin individuelle forståelse av ytringen. Sammen skaper deltakerne en felles mening som er noe annet igjen enn hver av deres individuelle forståelser, og som heller må sees på som et samarbeidsprodukt av begges kommunikative handlinger. Kommunikasjon innebærer dermed to ulike prosesser. Det involverer mentale prosesser hos individer – talerens intensjoner og tilhørernes forståelse, og det involverer sosiale prosesser mellom deltakerne i samhandling – tilpasning til hverandre og koordinering for å etablere en felles mening i samtalen.

Formål med undersøkelsen

Jeg håper denne oppgaven kan bidra til økt refleksjon og gjennomtenkning av de problemstillinger jeg har stilt, og for egen del håper jeg å få bedre innsikt og kunnskaper innen berørte områder – tekstskaping på datamaskin - slik at jeg kan stå bedre rustet i mitt daglige arbeid overfor barn som skal lære å skrive og lese. Ikke minst ønsker jeg også at undersøkelsen kan være et bidrag til en videre debatt knyttet til tekstskaping på datamaskin i begynnerundervisningen.

Hvordan kunnskap ble sett på i forrige århundre, viste jeg til ved å referere A. O. Vinje. Jeg føler at diktet har relevans til noe i denne oppgaven. Barnet må selv erfare og gjennom erfaring konstruere sin egen kunnskap. Slik kunnskap er det barnet kan nyttiggjøre seg ved å skape noe selv på datamaskin. Jeg kommer nærmere inn på det i oppgavens teoridel.

Kildehenvisning

For kildehenvisning har jeg i denne oppgaven fulgt konvensjonen til Dysthe med flere(Skrive for å lære:115-122). Det forlanges nøyaktighet også ved bruk av sekundærlitteratur - f.eks Dysthe mener om Bakhtin...(Vavik) og ..tenker seg en tredje fase (Bente Hagtvat Eriksen). Ifølge Dysthe skal sitater kortere enn tre linjer stå i anførsel mens lengre sitater skal skilles ut som egen blokk, skal rykkes inn og ikke stå i anførsel.

Anonymisering

Som forsker er jeg forpliktet til å verne om barnets integritet. Skoglund (1998:93) sier det slik:

Av forskeren krever det ansvarlighet, omsorg, en konstant sensitivitet og vilje til å innta den andres perspektiv, i dette tilfelle barnets. Samtidig krever det nettopp bevisst ansvarlighet fra forskerens side om å verne om barnets integritet og selvbestemmelse (Skoglund 1998:93).

I oppgaven har jeg gitt elevene fiktive navn, stedsnavn i oppgaven og i tekstene er endret. Slik anonymisering blir derfor en form for beskyttelse for elevene, og ansvaret for bruken av elevenes tekster og de data jeg har skaffet meg hviler på meg som forsker. En kan reflektere over hvordan slike data i ettertid kan brukes og misbrukes dersom elevene kan gjenkjennes.

Problemformuleringen er:

Hvordan påvirker tekstutvikling på datamaskin elevenes skriftspråksuttrykk på begynnerstadiet?

KAPITTEL 2. TEORETISK GRUNNLAG

I denne delen av oppgaven gjør jeg greie for relevant teori for prosjektet *Tekstutvikling på begynnerstadiet – en studie innen tekstskapingsprosessen der datamaskin inngår som arbeidsredskap*.

Jeg tar først for meg et sosiokulturelt syn på læring. Aktivitetsteori er en retning innen sosiokulturell teori der forløpet kan sies å ha kommet med Vygotskys(1978) kritikk av Pavlovs Stimuli-Respons psykologi. Det som er nytt i det sosiokulturelle perspektivet er måten sosiale, kulturelle og historiske faktorer trekkes inn som viktige elementer i forklaringen av hvordan læring skjer. Jeg nevner også Mantovanis handlingsmodell (Mantovani 1996) for å vise hvordan individet og konteksten er med på å legge premisser for individets handlinger, og hvordan mennesker blir påvirket av artefakter og av miljøet. I avsnitt 2.2 tar jeg for meg leikens rolle i begynneropplæringen både som metode og kilde til drivkraft og kreative prosesser. Jeg tror elevene lettere vil oppdage den alfabetiske koden i et miljø med aktiv eksperimentering og utforskning. Jeg tar for meg meg datamaskinen som skriveredskap og Chromskys slagord ”Write first, Read later”.

Deretter ser jeg på dialogisme, teorier om utvikling av høyere mentale prosesser, den nærmeste utviklingssonen, stillas-prinsippet og begrepene internalisering og mediert læring. Å skrive godt er å skrive det leseren trenger vite. I avsnitt 2.4 reflekterer jeg over kontekstbegrepet, tekstskaping som selvutvikling og gjennom dialog. Skrivning må oppleves som en kommunikativ handling og at det er meningsfullt å skrive. Vygotsky sier at barnet må eie målsettinga. Skrivning må fungere inkluderende, og alle har rett til mestringsopplevelser.

Jeg reflekterer nærmere over tekstbegrepet, utvikling av språklig bevissthet og kunnskap om språk, fonologisk utvikling og skriftspråkstimulering. I avsnitt 2.7 ser jeg på tekstbegrepet, omtaler diskursanalyse og kontekstbegrepet i pragmatikken.

I avsnitt 2.8 ser jeg på Vygotskytradisjonen og språk, sonen for mulig utvikling, internalisering og scaffolding som undervisningsprinsipp. Optimal forskjell prinsippet går ut på å presentere nytt lærestoff som har en vanskegrad litt over det nivået eleven befinner seg på. Jeg omtaler Vygotskys Tenkning og tale, språklig samhandling som grunnlag for individuell utvikling, tilrettelegging for mediert læring og dialektisk konstruktivisme. Skolens undervisning bør være medspiller innen individets kognitive utvikling, og jeg ser på tilrettelegging av gode språkbruksituasjoner.

Så omtaler jeg Dewey og Mead sin pragmatisme og kompetansen til å ta andre sitt perspektiv. Jeg ser på læring som rekonstruksjon av erfaring og kreative læreprosesser. I siste avsnitt ser jeg nærmere på Chromskys begrep Write first, Read later og innsikten som skal til for å løse den alfabetiske koden.

2.1 SOSIOKULTURELL TEORI

Her omtaler jeg sosiokulturelt syn på læring i dag. Aktivitetsteori er en retning innen sosiokulturell teori der forløpet kan sies å ha kommet med Vygotskys(1978) kritikk av Pavlovs Stimuli-Respons psykologi. Det som er nytt i det sosiokulturelle perspektivet er

måten sosiale, kulturelle og historiske faktorer trekkes inn som viktige elementer i forklaring på hvordan læring skjer. Jeg nevner Mantovanis handlingsmodell (Mantovani 1996) for å vise hvordan individet og konteksten er med på å legge premisser for individets handling og hvordan mennesker blir påvirket av artefakter og miljøet.

2.1.1 Sosiokulturelt syn på læring

Tidligere ble det rettet fokus på mentale representasjoner hos den som lærer, og at læring var en måte å respondere på ytre påvirkning. Nå ser en på menneskets læring som handling i situasjoner. Det blir kalt et sosiokulturelt perspektiv på læring. Individet inngår til enhver tid i kulturelle settinger som er formet av det samfunnet vi lever i, og som påvirker vår måte å være på. Kulturen definerer kriterier for hvordan mennesket er, hva det tenker og gjør. Lærings situasjoner vil være forskjellige ut fra hvor de finner sted og ut fra hvilken midler som tas i bruk.

Innen sosiokulturell teori er det en viktig tankegang at læring innebærer å lære ved bruk av kulturelle verktøy (Säljö 1999). Det er et trekk ved kulturer at det gjennom historien skapes redskaper som blir til hjelp for å utføre oppgaver på en enklere måte. Eksempel på det kan være fysiske redskaper som det barna skriver med og mentale redskaper som språk, tegn og normer. De redskaper som utvikles og brukes i en kultur kalles i sosiokulturell teori for artefakter. Læring skjer i samspill mellom kultur og individ. Læring vil da være mediert mellom individet og kulturen og omfatter bruk av artefakter. Individet er ikke løsrevet fra den kulturelle konteksten. Det er en del av kulturen og påvirker den slik at kulturen er med og påvirker individet (Säljö 2000). En forandring hos individet kan føre til en forandring i kulturen og omvendt.

Säljö påpeker at individet ikke trenger å gjenskape kunnskap, men at kunnskap blir overført gjennom kommunikative prosesser i en sosial setting.

Vi kan fråga andra, och vi lånar och byter ständigt information, kunnskaper och färdigheter i samspel med våra medmänniskor” (Säljö 2000:34).

Alle handlinger skjer i sosial interaksjon, enten gjennom bruk av verktøy eller i situasjoner der andre individer er tilstede. På den måten skapes det som kalles ”*shared knowledge*”, en felles kunnskap som springer ut av individets samhandling (Edwards & Mercer 1987). Et viktig poeng i sosiokulturell teori er at denne samhandlingen er drivkraften i læringsprosessen, enten individet gjør seg bruk av redskaper eller snakker og diskuterer med andre i læringsprosessen.

Sosiokulturell teori hevder at læring skjer ved mediering. Innen aktivitetsteori er mediering et sentralt begrep og innebærer at vår tenkning og forestillingsverden blir til gjennom vår kultur og de intellektuelle redskap og verktøy som finnes i denne kulturen (Säljö 2000). Med det forstår jeg at formidling skjer i situasjoner. Säljö beskriver læring på følgende måte:

...det handler om hur människor tillägnar sig och formas av deltagande i kulturella aktiviteter och hur de använder sig av de redskap som kulturen tilhandahåller (Säljö 2000:18).

Vygotsky fremhever at både språket og de fysiske redskaper som vi omgir oss med til daglig har en medierende rolle. Gjennom språket har vi mulighet til å dele erfaringer med hverandre. Står vi fast med et praktisk problem, spør vi en annen og får råd. Vi kan låne andres

kunnskaper og bruke dem som om de var våre egne (Säljö 2000). Vår stemme og det vi sier påvirkes av det vi omgir oss med. Wertsch (1991) understreker dette ved å trekke fram utsagn fra Bakhtin som *"the world in language is half someone else's"*. Bakhtins ideer om hvordan språket skaper mening er med på å understreke betydningen av at vår utvikling ikke bare blir bestemt av vår egen aktivitet. I et sosiokulturelt perspektiv tenker vi gjennom våre handlinger i diskusjon med andre og bruker ressurser, både artefakter og mennesker som er i vår kultur.

Vygotsky, Leont'ev og Luria brukte opprinnelig ordet *"redskap"*. Mennesket skiller seg fra dyrene ved at de bruker ulike redskaper. Fysiske hjelpemidler som øks, hammer, blyant og datamaskin er eksempler på redskap som vi bruker i det daglige, og disse er en del av vår kultur. Men det er også redskap av mer abstrakt form som språk og symboler (Erstad et al 2000). Vygotsky var opptatt av den mening som kunne knyttes til bruk av redskap – *"tools and signs"*. Språk er et redskap som medierer våre tanker og som endres og utvikles gjennom språklige aktiviteter sammen med andre. Språket blir brukt som en støtte for å oppnå noe eller for å løse en oppgave.

Instead of applying directly its natural function to the solution of a particular task, the child puts between that function and the task a certain auxiliary means...By the medium of which the child manages to perform the task (Luria 1928, Cole 1996:108).

Sitatet fra Luria viser at oppgaven løses ved å benytte språket som hjelpemiddel i bestemte situasjoner. Det er en medierende faktor som forsterker og hjelper oss til å tolke og løse problemet i konteksten. Artefaktbegrepet blir ofte foretrukket å bli brukt i stedet for redskap på de kulturelle elementene som medierer aktivitet fordi artefaktsbegrepet også fremhever det kreative, ideelle aspektet ved elementene (Cole 1996, Østerud og Wig 2000, Ludvigsen og Løkensgard Hoel 2002).

Wartofsky (1973 i Cole 1996) videreutviklet perspektivene på artefaktene ved å se disse på tre hierarkiske nivå. Primære artefakter er de som brukes direkte i produksjonen som øks, nåler, penn, papir og datamaskiner. Sekundære artefakter er måter de primære artefaktene blir brukt på og slik de er blitt brukt gjennom tidene. Det kan være oppskrifter, tradisjoner, normer, regler og modeller. De tertiære artefakter knyttes opp mot måten vi oppfatter verden på og vår evne til å bruke artefaktet på – det imaginære. Det har med måten vi oppfatter verden på og vår evne til å endre nåværende praksis. Artefaktsbegrepet brukes her for å fremheve det ideelle aspektet ved elementene.

Slik jeg forstår Wartofsky's nivåinndeling kan en si at når elevene bruker artefaktet, i mitt tilfelle datamaskinen for å skape en tekst, så er det en primær artefakt. Når elevene har modeller for hvordan de skal bruke datamaskinen, har sosiale modeller som er i en sosial og historisk kontekst, opererer man med datamaskinen som en sekundær artefakt. På det tredje nivå, det tertiære, er bruken av datamaskin relatert til de ideer man har for bruken. Man reflekterer over handlinger, fortolker og konstruerer nye bruksområder som kan være med på å støtte selve læringsprosessen. På dette nivået bruker vi datamaskinen slik at kunnskap omformes gjennom bruken.

Dette dreier seg om hvordan en person mestrer det kulturelle verktøyet. Finnes det en fortid og en kultur som viser artefaktets historie, vil det øke agentens dyktighet i bruken. Vygotsky argumenterte for at menneskenes evne til å tenke, kommunisere og handle er avhengig av praksis og bruk av verktøy. Måten det er utviklet på over tid i den bestemte kulturen har betydning. Overføring skjer gjennom generasjoner i sosial sammenheng (Wells 1999).

Approprieringsbegrepet (Wertsch 1998) er tatt i bruk i sammenheng med teknologi. Det handler om hvordan man tilegner seg et verktøy og brukes om den prosessen der man tar noe som tilhører en annen og gjør det om til sitt eget. Appropriering er ikke en avslutning på noe men en prosess som videreutvikles. Ifølge Säljö er appropriering en gradvis prosess der barnet lærer seg å anvende redskap som det senere kan bruke på en produktiv måte. Säljö hevder at hver samspillsituasjon er en mulighet til å appropriere kunnskap.

Appropriering har betydning for hvordan personer kan delta og tolke nye læringsomgivelser som tekstskaping på datamaskin inviterer til. Det gjenspeiler en dybdeforståelse av et verktøy eller artefakt (Lund 2002). Appropriering øker innsikt og forståelse av datamaskinen brukt som skriveredskap. Det settes ikke likhetstegn mellom det å mestre og å appropriere. Man kan mestre datamaskinen men ha kommet kort i approprieringsprosessen. Mangelen på appropriering kan komme til uttrykk som ambivalens, der enkelte uttrykker bekymring og skepsis for å ta datamaskin i bruk i tekstskapingsprosessen.

Læring skjer innenfor rammen av kulturelle situasjoner. Kulturer tar gjennom historisk utvikling opp i seg, bruker og utvikler artefakter og rammer for hvordan samhandling skal skje, basert på tidligere erfaringer og nye oppdagelser (Mantovani 1996, Säljö 2000). Artefakter er hjelpemidler, verktøy og instrument som individet benytter seg av for å leve i samfunnet. De kan være både fysiske og mentale og blir til og formes gjennom kulturen for så å bli en del av den. Artefakter er ideelle og materielle ved at et ord kan representere noe materielt. Dette kan vises ved ordet bord som ikke er en fysisk ting, men som her skriftlig representerer en fysisk størrelse (Cole 1996). Artefakter kan derfor være mentale som språk og begrep, og materielle som skrivesaker. De regler og strukturer som en gitt kultur har, for eksempel når det gjelder hvordan oppføre seg på skolen, er også artefakter. Disse ideene fungerer som et instrument brukt i interaksjon med miljøet.

En viktig aspekt av utvecklingen av artefakter är således att dessa inte enbart kan ses som döda objekt. Mänskliga kunskaper, insiktyer, konventioner och begrepp har byggts in i apparater och blir på så sätt något vi samspelar med när vi agerar” (Leon’tev 1981 i Säljö 2000:80).

Ved å inngå i en sosial kontekst og gjennom bruk av artefakter, har individet funnet måter å kunne appropriere kunnskap som det selv ikke har erfart (Säljö 2000).

I et sosiokulturelt perspektiv er kunnskap mediert. Mediering er synonymt med det tyske ordet ”*Vermittlung*”, som blir oversatt til formidling (Säljö 2000:81). Vi kan si at artefakter, både fysiske, intellektuelle og språklige formidler virkeligheten for mennesker i konkrete handlinger. På den måten er mediering og artefakter kulturelle bærere for individet i det at individet formidler kultur og egne meninger ved bruk av artefakter.

Når individet samhandler med andre eller utfører en handling, bruker det artefakter som språk eller datamaskin. Læring som ikke skjer ved sosial samhandling og bruk av artefakter, vil måtte begrense seg til individets egne erfaringer. Gjennom språk kan individet formidle egne erfaringer til andre og må delta aktivt i kulturen for at den skal bestå og utvikle seg. Noen hevder at individet blir påvirket av den sosiale konteksten de inngår i. Andre mener det ikke er mulig da individet selv er en del av konteksten og påvirker den, og at individet derfor ikke ensidig påvirkes av konteksten (Säljö 2000).

2.1.2 Aktivitetsteori

Aktivitetsteori er en retning innenfor sosiokulturell teori der læring blir forstått gjennom handlinger og er noe som utvikles i aktiviteter i praksis. En person handler ut fra egen, indre forståelse og tar opp i seg erfaringer fra ytre omgivelser som korresponderer med aktiviteten (Nardi 1996:33). Ifølge Bannon (1997:2) er aktivitetsteori ikke en teori, men et sett av "...basic principles which constitute a general conceptual system". Det finnes et subjekt som utfører en handling, handlingen er målrettet og vi bruker språket som verktøy for å nå målet. Vi fanger oppmerksomheten gjennom inntrykk, bearbeider dem videre og utfører handlinger på nytt i forhold til det vi har erfart. En aktivitet utgjør i følge denne retningen en kollektiv handling og er mer opptatt av individers felles handlinger enn av enkeltindividers. Engström (1987) har videreutviklet Vygotskys modell der han ser på sosiale enheter i en sosiokulturell kontekst. Aktørene deltar i sosial praksis, og læring foregår gjennom motsetningene som oppstår.

I aktivitetsteorien forstås tenkning, læring og kognisjon som å være uløselig knyttet til aktiviteter og den konteksten aktiviteten foregår i (Ludvigsen og Hoel 2002).

Mantovanis handlingsmodell

Vår persepsjon er omgitt av kilder med lært handling og kjente mønstre (Mantovani 1996). For å skape delt mening, må informasjon bli tolket eller sosialt forhandlet om. Mantovani utviklet en tredelt modell (interaksjonsnivå, tolkningsnivå, kontekstnivå) der en viser hvordan de ulike nivåene griper inn i hverandre og påvirker hverandre gjensidig (Ludvigsen og Østerud 2000).

Jeg får tilgang til tolkningsnivået gjennom intervjuene med elevene. Kontekstnivået er de planene og rammene informantene forholder seg til. Som leder av undersøkelsen observerte jeg på interaksjonsnivået. Intervjuene med elevene gir meg viktige data i denne oppgaven, og derfor vektlegger jeg tolkningsnivået i Mantovanis modell

Situert læring

Koschman (1996) sier at innen situerte læringsteorier blir læring sett på som en prosess der den lærende blir ført inn i et praksisfellesskap. Læring er knyttet til den situasjonen den foregår i.

En sosiokulturell teori om læring og kognisjon ser individet og omgivelsene som gjensidig avhengig av hverandre (Cole 1996, Wertsch 1998). Måten et verktøy brukes på skapes i konteksten. Konteksten frembringes av prosesser som påvirkes av personligheter og omgivelser. Tekstskaping på datamaskin kan utvikles i et læringsmiljø med gode interaksjoner mellom deltakerne i situasjoner der hver enkelt føler seg akseptert, deltar og er aktiv.

Læring må ikke skilles fra handlinger i det sosiale liv (Vygotsky). Distinksjonen mellom inter-personlige og intra-personlige prosesser gjør at den lærende ikke danner sin kunnskap i et vakuum, men at læring dannes i møtet med andre. Med inter-personlige prosesser menes samtaler og dialoger mellom to eller flere personer. Den intra-personlige prosessen er den indre samtalen personen har etterpå og som danner grunnlag for egen tenkning og refleksjon..

Språk og kommunikasjon er kontekstavhengige for å gi mening. Et eksempel kan være et fonem. Det eksisterer bare i kombinasjon med andre fonem som skaper et ord. Ordet er konteksten til fonemet. Ordet kan eksistere for seg selv, men får ny mening i en større kontekst av setninger og avsnitt (Wiig 2000). Språket får mening ut av hvilken kontekst den er i. I dette perspektivet ser jeg på tekstskapingsprosessen der aktivitetene utgjør konteksten eller situasjonen.

Innen situert læringsteori er læring ikke en individuell praksis, men distribuert mellom personer i samhandling (Lave og Wenger 1991). Interaksjon og samarbeid blir sett på som grunnleggende for læring. Individet er situert og må alltid sees på som en del av en kontekst (Dysthe 1999). Personer har ulike kunnskaper og kan bidra til en bedre helhetsforståelse. Derfor er dette aspektet viktig.

The distributed cognition approach is a new branch of cognitive science devoted to the representation of knowledge both inside the heads of individuals and the world (Nardi 1996:77).

Her gir Nardi uttrykk for at kunnskapen finnes både i hver enkelt persons hode og hos alle de andre i samfunnet. Kunnskap vises gjennom deltagelse i praksis. Den er situert i en bestemt kontekst av intensjoner, sosiale partnere og verktøy. Det er ikke nok at man utfører en handling alene, men at alle skal bidra. Greno (1996) tar utgangspunkt i at læring er situert i en bestemt kontekst og finner sted ved at hver enkelt yter noe i fellesskapet og blir gjenstand for drøftinger. Kunnskap konstrueres sammen med andre i bestemte, konkrete situasjoner.

2.2 LEIK OG LÆRING

2.2.1 Hva Læreplanen sier om leik

Læreplanverket understreker leikens rolle i begynneropplæringen (L97:73) og sier helt utvetydig at elevene ikke forventes å lære å lese og skrive i første – men derimot i andre klasse (L97:118). I første klasse skal de møte symboler, bokstaver, tall og skrift, de skal oppleve bøker, skape tekster, samtale om tekster og integrere skriftspråket i rollelek som en utviklingsdrivende aktivitet (L97:117). Ved å innta ulike perspektiv, lærer de å uttrykke seg med en språklig eksplisitet som skaper sammenheng mellom den virkelige verden og fantasiverdener. De erfarer nødvendigheten av å gjøre bakgrunnsinformasjonen eksplisitt og lærer å lage tekstbånd mellom ulike ord i teksten og mellom teksten og virkeligheten. Ifølge Vedeler og Pellegrini har rolleleken mange iboende skriftspråkstimulerende elementer der skriving og lesing integreres på en naturlig måte i elevenes bearbeiding av virkeligheten. Barn bør selv skape lekens rammer. De voksne bør oppmuntre, støtte og veilede men være forsiktede med å foreslå lekelandskaper, scener og kulisser. Barna skal oppleve at det er deres lek. ”De voksne skal delta aktivt og med et ægte engagement i legen, således at de inspirerer barnene til leg (Brostrøm 1995:95).

2.2.2 Leikens betydning for læring

Leik som metodisk drivkraft er viktig for alle og spesielt for barn som lærer langsommere. Leikens magi gjør at det er ufarlig å feile og er den sikreste veien inn til mestringserfaringer. Der kan en ta sjanser, og nederlag merkes ikke når ting skjer på licksom. Leik er en forutsetning for varig læring i 6-10-årsalderen (Johnson et al. 1999, Frost et al. 2000, Lillemyr 1999). Barnets leik med jevnaldrende – og spesielt rolleleiken – er de senere årene blitt betraktet som vesentlig for en god skriftspråklig utvikling (Pellegrini og Galda 1990, Vedeler 1994). Også Vygotsky fremhevet rolleleiken som en viktig arena for utvikling av et representerende språk og understreket i flere arbeider sammenhengen mellom rolleleikens symbolspråk og skriftspråket. Skriving ser han på som en fortsettelse av bevegelser i leik og tegning der den symbolske karakteren gradvis får større verdi. I leik lærer barn at det er nødvendig eksplisitt å gi bakgrunnsinformasjon, på samme måte som den som skriver i skriftlig kommunikasjon må uttrykke språklig alt det som i en her-og-nå kommunikasjon kan bli tatt for gitt. I rolleleiken må barnet på samme måte som i skrift, etablere tekstbånd – eller sammenheng – mellom ulike ord i teksten.

I et pedagogisk opplegg der barn ikke skal undervises i lesing og skriving, men erfare, utforske og oppleve skriftspråket, er det naturlig å bygge på de handlinger og aktiviteter barna spontant bruker og motiveres ved (L97:29). I første klasse tar skriving utgangspunkt i eleven selv, og det er elevens ide, tanke og følelse som formuleres på papiret. Elever som skriver seg inn i skriftspråket forankrer skriftspråket i seg selv. Møter en skriftspråket via en lesebok, kan det lede til en fremmedgjort forhold til skriftspråket. Skrift og tekst skal gi gjenklang i eleven selv. Det må ikke bli noe ”ekkelig og vanskelig som voksne har laget for å gjøre livet surt” (Carol Chromsky). Seksåringer bør derfor stimuleres til å uttrykke seg i hverdagssituasjoner og i lek.

2.2.3 Leik og situasjonsbundet handling

Vygotsky hevder det er ingen motsetning mellom fantasi og virkelighet (Fantasi og kreativitet i barndommen) og ser på fantasi som evne til å kombinere erfaringer, følelser og tanker. Han legger vekt på tre grunnelement i leiken 1) Leiken frigjør fra situasjonsbundet handling – 2) Leik og spill er regelfølgende handlinger som gir trening i sosiale samværsformer -3) Leiken utvikler barnet sin evne til selvregulering og kreativitet. Undervisning ser han på som en videreutvikling av alle disse, og skriftspråket representerer en forlengelse av leikens funksjon. Et hovedpoeng hos Vygotsky er at undervisning skal være kilde til utvikling.

2.2.4 Leik og kreative prosesser

Leiken er hos barnet tegn på kreative prosesser og bygger på ting barnet har sett eller hørt. Tidligere opplevelser blir underlagt en fri og kreativ bearbeiding, og ved det skapes det en ny virkelighet som tilsvarer barnets behov og virkelighet. Vygotsky hevder at barn skal lære å skrive og lese gjennom lek. ”...and this means that the best method is one which children do not learn to read and write but in which both these skills are found in play situations” (Vygotsky 1978:118). Leiken stimulerer barnets gryende evne til abstrakt tenkning. I leiken skapes det en ny relasjon mellom den tenkte og virkelige situasjon (Vygotsky 1982b:71). Barnet tar i lek utgangspunkt i de handlingsmønstre som det kjenner og prøver disse ut. Noen av handlingsmønstrene oppleves som mer hensiktsmessige, og det skjer en utvelgning (Bateson 1991). Leiken hjelper barnet til å organisere de erfaringene de har ervervet seg som et biologisk, psykologisk og sosialt vesen (Erikson). Barnet gjenskaper sine ulike erfaringer (Piaget). Rammen rundt en oppgave påvirker resultatet (Leontjew 1977). Barn i småskolealder preges av en overgangsform mellom leike- og læremotiv (Enerstvedt 1988:56). Både motoriske og intellektuelle ferdigheter kan lekes. At yngre skolebarns læremotiv ligger i læreprosessen selv bør brukes produktivt (Enerstvedt 1988:76-77). Leiken må ikke overskride barnets nærmeste utviklingssone. Den skal være kompleks nok til å gi barnet utfordringer, men ikke så kompleks at barnet mister oversikten (Brostrøm 1995:79). Ifølge Leontjew oppstår læremotivasjon først innenfor barnets leikevirksomhet. I leiken omskaper barnet de faktiske forhold. Leiken og leikeobjektene hjelper barnet til å generalisere og abstrahere egne kunnskaper og erfaringer med virkeligheten. Når barn som ikke kan skrive og lese imiterer andre, indikerer det at barnet har fått et puff inn i nærmeste utviklingssone. Hvis skriving og lesing skal inn i leikeprosessen, må det underordnes leikens tema og prosess (Brostrøm 1996b).

2.2.5 Læring som rekonstruksjon av erfaring

Barn har overskudd på ulike former for energi. Den aktive energien kjennetegnes ved at den er instinkt- og impulsstyrt, den er spontan og tar gradvis i bruk verktøy og symbol. Barnets sinn agerer og søker hele tiden etter noe. Barn utforsker, undersøker og eksperimenterer. Alt dette kommer til uttrykk i leiken. Læreplanverket vektlegger leiken som aktivitet i læringssammenheng, særlig på de lavere klassetrinn. Leik som prinsipp for opplæring er ikke

det samme som at barnet er overlatt tilfeldigheter. Omgivelsene til barnet må arrangeres på en slik måte at objekt og ulike former for relasjoner fanger interesse og fungerer som støtte for barnet. Leik har positive bidrag for skaping av egne uttrykksformer, til å forme intellektet, få del i sosiale kommunikasjons- og meningsfellesskap og utvikle kapasitet til å ta andres perspektiv (Mead, Dewey). Hos barnet representerer leiken som aktivitetsform den spontane og uformelle læring. Den har verdifulle element som kan nyttes i den mer formelle opplæringa i skolen. Evnen til å overskride egne erfaringer gjennom refleksjon bidrar til rekonstruksjon av erfaring. Kontinuerlig rekonstruksjon av ulike former for erfaring er en nøkkel til å forstå hvordan læringsprosesser utvikler seg.

2.3 DIALOG OG RELASJONER

Her omtaler jeg dialogisme ut fra Bakhtins perspektiv og det kompliserte dialogiske forhold som påvirker en tekst. Å skrive godt er ikke å skrive alt om et emne, men å skrive det leseren trenger å vite.

2.3.1 Dialog og dialogisme

Med begrepet dialog mener vi vanligvis muntlig samtale mellom en eller flere personer. En utvidet bruk av dialogbegrepet omfatter også dialog mellom skriftlige tekster. En tekst kan være både muntlig og skriftlig, og bak en slik tekst står det en eller flere personer. Det blir en annen slag dialog når en ikke står ansikt til ansikt overfor hverandre og kan korrigere den gjensidige forståelse.

Dialog er bare en av formene for verbal interaksjon. Den kan forstås i en større sammenheng enn direkte ansikt-til-ansikt med verbal kommunikasjon. Ei bok eller ei språklig fremstilling på trykk er også et element i en verbal kommunikasjon. Et skriftspråklig uttrykk inngår i en ideologisk samtale i større skala (Bakhtin\Volosinov 1973:939). En skiller mellom indre dialog som foregår i det enkelte individ (intrapersonlig) eller den enkelte teksten og ytre (interpersonlig) dialog.

Dialogen sett ut fra Bakhtins perspektiv

Bakhtin ser på selve eksistensen som grunnleggende dialogisk. Å leve betyr å engasjere seg i dialog, å stille spørsmål, lytte, svare, være enig. Vi kan bare se oss selv gjennom vårt forhold til den andre (Bakhtin 1979:318). *”Jeg kan ikke greie meg uten den andre; jeg kan ikke bli meg selv uten den andre”* (Bakhtin 1984:311-12). Livet er en kontinuerlig, uavsluttet dialog med andre stemmer og er noe mer enn interaksjon mellom enkeltindivid (ibid).

Mening blir ikke skapt av individet, men i samspillet mellom de som kommuniserer. Bakhtins ideer om hvordan mening og forståelse blir skapt er grunnleggende for vår forståelse av hvordan tekst blir til. Det er ikke individet men ”vi” som skaper mening. Tilbakemelding fra andre er et aktiverende prinsipp som skaper grunnlag for forståelse. Mening blir skapt som en ”ideologisk bro” mellom dialogdeltakerne. Dialog er spenninga mellom de mange stemmene, i møtet mellom de ulike og divergerende perspektiv, og det er i konfrontasjonen mellom dem at ny mening blir skapt. Gjennom åpen og aktiv dialog skjer ”kreativ forståelse” (Bakhtin 1986). Det signaliserer at kunnskap er noe mer enn å forstå for å kunne reproducere.

2.3.2 Dialog som mangetydig omgrep

Dialog er et grunnleggende trekk ved alle ytringer (Bakhtin). Wertsch (1991) omtaler det samme fenomen som dialogisitet. Verbal kommunikasjon utgjør en av mange måter som dialogiske relasjoner kan manifestere seg på. De dialogiske prinsipp som gjelder for dialogen ansikt til ansikt kan overføres til et mangefold av sosiale og kulturelle fenomen. Bakhtin skiller mellom diskurs som er tilnærmet monologisk og diskurs som er primært dialogisk.

Lingvister tar feil når de plasserer ”ordet” hos den som snakker eller skriver(Bakhtin). Ordet bærer med seg stemmer fra tidligere brukere. Ytringa blir et møtested for samspill og konfrontasjon mellom de som snakker. Dette sam- og motspill utgjør et kreativt element, og språket er ikke en individuell handling. Menneskelig kommunikasjon er sosialt organisert gjennom dialogiske relasjoner. Min forståelse av slike relasjoner gir innsyn i det meningspotensialet som ytringene har, og hvorfor det alltid knyttes kontakter mellom det sosiale, kulturelle og individuelle plan.

2.3.3 Fra Vygotsky til Bakhtin

Forutsetningen for dialogisme er Vygotskys teorier om forholdet mellom individ og kollektiv, menneske og kultur og forholdet mellom språk og tenkning. For å forstå alle høyere mentale funksjoner, inkludert språklige prosesser, må en gå til kulturen og det sosiale rommet som individet er innfelt i (Vygotsky). Opphavet til disse prosessene er å finne i det sosiale samspillet. Utgangspunktet for språk og læring er sosial samhandling som betyr at samspillet mellom mennesker er grunnleggende for både språkbruk og læring. Et slikt syn får konsekvenser for hvordan en underviser i skriving og lesing.

Mens Vygotsky først og fremst konsentrerer seg om tidlig språktilegnelse, har Bakhtin mer å bidra med for forståing av individuell utvikling på et senere tidspunkt ”*når verden inni og utenfor individet alt er fylt av ord*” (Morson og Emerson 1990:212). Han beskriver indre tale, altså tenkning som indre dialog, nærmere bestemt som samtale – ofte som kamp – mellom ulike stemmer som taler fra ulike posisjoner og har autoritet av ulik grad og ulikt slag i seg. Å ta til seg den andres ord og gjøre det til sitt (Bakhtin 1986:143) betyr å reaksentuere det, å utvikle mulige meninger i det, sette det i dialog med en annen stemme eller fordreie det. For Bakhtin er utvikling et spørsmål om prosesser som former de indre dialogene over tid. Indre dialog og individuelle stemmer blir formet av historisk, kulturelt og institusjonelt betinget perspektiv på virkeligheten. ”Å lære å tale betyr å lære å konstruere ytringer” (Bakhtin 1986:78), og dialogisiteten i språket spiller en sentral rolle i denne læringsprosessen. Vi uttrykker oss i ytringer eller tekster, ikke i setninger eller ord, og ytringene våre blir skapt og gjenskapt i dialog med tidligere ytringer, i dialog med forventet svar, i dialog med ulike måter å snakke på og med overleverte ytringsformer som grunnlag.

Individets unike erfaringer og stemmer er formet og utviklet i interaksjon med ytringene til andre individ. Den første kulturen barnet møter er familien der omsorgspersoner fungerer som modeller for den verbale samhandlingen. Etter hvert møter barnet et mangfold av autoritative ytringer og et mangfold av stemmer som det internaliserer, omformer og reaksentuere. Alle ytringer står i et dialogisk forhold til andre ytringer, og det bor alltid andre stemmer i det som blir sagt. I monolog-tekst har forfatterstemmen undertrykt alle de andre stemmene, og teksten fremstår som enstemmig.

2.3.4 En dialogisk diskursmodell

Olga Dysthe prøver å øke forståelsen gjennom sin ” dialogiske diskursmodell” basert på Bakhtin og bruker begrepene skriver, leser og tekst. Vygotsky, Bakhtin og Rommetveit er blant de som har lagt det teoretiske fundament for å se på tekstsaking i et samspillsperspektiv. Tekstproduksjon blir påvirket gjennom disse relasjoner(Dysthe):

1. skriver – emne
2. skriver – leser
3. skriver – andre tekster
4. leser – andre tekster
5. emne – andre tekster

6. leser – emne

Det skriveren vet eller tror om hva slags kunnskap og holdning leseren har til emnet, vil innvirke på hva skriveren velger å ta med og hvorledes teksten formuleres. Mening blir skapt i dialogisk samspill, og en tekst er alltid en del i en tekstkjede. Tidligere og fremtidige ytringer påvirker en fremvoksende tekst.

Relasjonen mellom skriver og emne

Skriverens holdning og innstilling til emnet er farget av personlige og sosiokulturelle forhold, er en møteplass for alle mulige erfaringer og et knutepunkt der ei rekke linjer møtes. Den som skriver er preget av sosiale, kulturelle og historiske forhold som omgir en, i tillegg til forhold som kjønn, alder og utdanning. Innstilling og holdning til emne og mottager farger ytringa. Ytringa er orientert mot emnet og mot adressaten. Bakhtin kaller dette ”double directed”.

Relasjonen mellom skriver, tekst og leser

”Adressivitet” – det at vi henvender oss til noen – er ifølge Bakhtin, et konstituerende trekk ved alle tekster. Leseren er derfor en viktig del av tekstproduksjonen. I en muntlig samtale er replikkene ledd i en kommunikasjonskjede der de gjensidig påvirker hverandre.

Når lytter oppfatter og forstår meningen, tar den samtidig en aktiv, svarende holdning til det som blir sagt. Lytteren er enten enig eller uenig, helt eller delvis i det som blir sagt, utvider og bruker det. Respons er grunnleggende i all forståelse av en levende ytring (Bakhtin 1986:69). Holdningen skriveren har til emnet og mottager setter spor i språket og påvirker utformingen av en tekst. Eleven skriver gjerne slik den vet læreren vil ha det.

Adressaten kan være en deltakende samtalepartner, personer som er enige, uenige, kjent eller fremmed. En skriver for sin egen del, for å huske, for å lære, for å sette ord på og bearbeide inntrykk og opplevelser. Komposisjon og stil er avhengig av hvem ytringa er adressert til og hvordan den som snakker oppfatter og forestiller seg mottaker (Ibid.:95). Bakhtin legger stor vekt på adressaten, men enda større vekt på samarbeidet ved å hevde at mening først oppstår i samspillet.

Mening blir skapt i interaksjon mellom skriver og leser

”Ordet er en tosidig handling. Det er bestemt av hvem sitt ord det er og for hvem det er tenkt. Det er et produkt av en gjensidig relasjon mellom taler og lytter, den som snakker eller skriver og adressaten” (Bakhtin/Volosinov 1973:933).

Utformingen av teksten blir påvirket av det Rommetveit (1974) kaller ”et midlertidig felles forståingsrom”. Graden av forklaringer i en tekst er avhengig av hva skriveren tror leseren vil oppfatte (Nystrand 1992). Hvis skriveren forklarer for lite, vil leseren kanskje legge teksten fra seg. Forklarer han for mye, kan resultatet blir det samme. Teksten har spor i seg etter dialoger med personer som ikke er tilstede - den er tostemt eller flerstemt. Ytringa kan bli en møteplass, men også kamp plass for ulike stemmer. Det er i spenningen mellom de mange stemmene at det kreative oppstår.

2.3.5 Den usynlige dialogen i undervisningssammenheng

Responsgrupper og samtale om tekstene underveis er måter å konkretisere slike dialoger. En utvendiggjør og videreutvikler dialogen skriveren må involvere seg i, dialog med reelle og aktuelle lesere, med andre tekster og med den teksten en selv er i ferd med å skrive (Igland 1996:13). Å gå inn i dialog med sitt eget tekstutkast slik at en selv kan se endringspotensialet er avansert. En måte å mestre det på er gjennom samtale med reelle lesere. I skolen vil det si med medelever og med lærere. Tilbakemelding fra andre og samtaler om fremvoksende tekster er viktige pedagogiske grep i en slik sammenheng.

Torlaug Løkensgaard Hoel har gjennom sitt arbeide (Hoel 1995) om responsgrupper vist hvor verdifullt det er for skriveren å møte reelle lesere og bli konfrontert med hvordan adressaten oppfatter det en har skrevet. Skrivning krever at skriveren ”innstiller seg på innstillingen til

den andre” (Rommetveit 1992). Å skrive godt er ikke å skrive alt om et emne, men å skrive det leseren trenger å vite. Uvante skrivere mangler gjerne evnen til å tenke på mottager og skriver ut fra sin forståelseshorisont.

En grunnleggende premiss for utviklingen i fagdidaktikk i norsk de senere årene har vært sammenhengen mellom språk og tanke og språket sin rolle i læring og utvikling av kunnskap (Løkensgard Hoel). Språket er mangetydig og kan tolkes ulikt av ulike individ i ulike kontekster. Meningen blir skapt i interaksjonen mellom leseren, teksten og den tolkende teksten.

Relasjonen mellom andre tekster og den fremvoksende teksten

Intertekstuell relasjon handler om forholdet mellom framvoksende tekst og andre tekster. En tekst er del i en kjede av tekster som har kommet før og som kommer etter. Den som taler og skriver er samtidig en respondent, en som svarer på andre ytringer. Enhver ytring er en del i en komplekst organisert kjede av andre ytringer (Bakhtin 1986:69). Tekster er aldri likegyldige til andre tekster, de er autonome, men reflekterer hverandre gjensidig. Vi forstår en tekst bedre når vi vet hva teksten er respons på.

2.4 TEKSTSKAPING

I denne delen reflekterer jeg over kontekstbegrepet, tekstskaoping som selvutvikling og gjennom dialog. Skrivning må oppleves av barnet som en kommunikativ handling, og det må være meningsfullt å skrive. Vygotsky sier at barnet må eie målsettinga og at virkeligheten er den beste stimulans til fantasien. Fantasien kan ikke skape noe av ingenting. Skaping skjer på grunnlag av erfaringer (Vygotsky 1995).

2.4.1 Kontekst

Både skriver, leser og tekster blir formet av kontekstene samtidig som de påvirker dem. Kontekst blir ofte definert som en språklig eller ikke-språklig sammenheng som en tekst er en del av (Rommetveit 1972:307). Askeland sier det slik: ”Kontekst kan vi definere som den sammenhengen som en tekst inngår i og som er med på å gi teksten mening.” Goodwin og Duranti (1992:2) sier:

However, it does not seem possible at the present time to give a single, precise, technical definition of context, and eventually we might have to accept that such a definition may not be possible.

Med referanse til Goffman er kontekst “*a frame that surrounds the event being examined..*”. Konteksten er derfor alt det som omgir og er en forutsetning for at vi forstår et spesielt utsagn eller en spesiell handling. Den er alltid i forandring. I en samtale er den ytringen som i øyeblikket er i fokus for oppmerksonheten, i neste øyeblikk vil den være del av konteksten for tolkning av neste utsagn. Informasjon som kommer senere i en samtale eller tekst, kan gi informasjon som er nødvendig for å forstå ord som er presentert tidligere. Vi tolker språklige ytringer på bakgrunn av egne tidligere erfaringer, hva vi er opptatt av eller prøver å få til. Den som prøver å forstå en ytring, må ofte selv finne fram til en kontekst som gjør ytringen meningsfull. Konteksten for en ytring er derfor dynamisk. Den kontekstuelle relasjonen handler om teksten i forhold til konkrete hendinger og hvilken sammenheng den er blitt til i. Pragmatikk defineres som studiet av forholdet mellom tegn og brukere. Den studerer kontekstens bidrag til ytringens mening. Sagt på en annen måte så studerer pragmatikken forholdet mellom språkbruk, språkbrukere og kontekst. Slik blir kontekst et nøkkelbegrep i pragmatikken..

2.4.2 Tekstskaping som selvutvikling

Alt vi kan har vi tilegnet oss gjennom dialog (Bakhtin 1981:282). Både god og dårlig samhandling påvirker barnets selvoppfatning og selvutvikling. Mead hevder at selvet blir utviklet gjennom møte med 'signifikante andre' (Mead 1934). Språket spiller en avgjørende rolle i denne sammenhengen for i språket finns stemmene til alle som har brukt det og bruker det (Bakhtin). I notatet 'Mennesket ved speilet' sier Bakhtin: "*Det er ikke meg som innenfra kikker på verden med mine egne øyne, men meg som kikker på meg selv med verdens øyne*" (Kultur og Klasse nr.2/1998:33).

Dette dialogiske syn på selvutvikling kaller Berit Bae for anerkjennende relasjoner (Bae 1988:33) og ser begrepsparet anerkjennelse og erkjennelse som to sider av samme sak. Når læreren i samtale med barna gjentar det barnet sier uten vurderende kommentar, speiler den barnet og gir barnet seg selv tilbake på en måte som gir det sjanse til å tenke over hva som ble sagt, finne ut mer om hva det var de sa og hvem de selv er, mener Bae. Bakhtin og Bae bruker metaforen speil i forbindelse med selvutvikling som skjer gjennom dialogen. Tekstskaping er en form for speiling, og det barnet har sagt skrives ned uten motforestillinger.

For å oppnå progresjon og bli stimulert til videre refleksjon må barnet møte en viss motstand. Å ta på alvor betyr at det blir satt fram motforestillinger. Sluttproduktet, den skrevne teksten, er det som speiler barnet. Barnet utfordres til å forklare og utdype

2.4.3 Vellykket tekstskaping

Skriving må oppleves av barnet som en kommunikativ handling og at det er meningsfullt. Vygotsky sier at barnet må eie målsettinga. Skrivning må fungere inkluderende. Med det menes at alle har rett til mestingsopplevelser og rett til videre utvikling uavhengig av erfaring med skrift. Det er viktigere å oppdage hvilken styrke hvert barn har enn å finne ut hva barnet ikke kan. Ideen bak tekstskaping er at barn som kan snakke og forstå morsmålet sitt også kan uttrykke seg gjennom skrift dersom barnet har en til å skrive for seg. Det forutsetter samtidig videreutvikling av evnen til å lytte og snakke. Sentralt står utvikling av en klasseromskultur der barn og voksne lytter til hverandre. For å oppnå det, må alle få mest mulig tilgang på språket slik at ikke makt- og dominansposisjoner knyttet til språklige aktiviteter fester seg (Løkensgard Hoel:1993). Alle elever må markere seg som språkbrukere. Tekstskaping er en god hjelp til å bygge opp slik klasseromskultur.

"Problemet er at ikke alle elever i klasserommet har en stemme" (Dysthe 1995:211). Aktiviteten i klasserommet må legges opp på en måte som fremmer dialog. Ved å involvere alle barna, sikrer en at alle får en stemme i klasserommet. På den måten kan en hjelpe til å oppfylle det første målet som er formulert i norskplanen i læreplanverket: "*Elevane skal erfare at dei kvar dag får sagt noko som både elevar og vaksne lyttar til og svarar på, og lære å uttrykke seg på ulike måtar etter situasjon og formål.*" (L 97:116).

Hvert enkelt individ må selv konstruere kunnskapen sin og må skaffe seg den innsikten som skal til for å kunne tilegne seg et alfabetisk skriftspråk. Denne tilegnelse kan bare skje i et sosialt fellesskap gjennom språklig interaksjon (Vygotsky). Respons er det aktiverende prinsipp (Bakhtin 1981:282). Med respons menes her tilbakemelding i vid forstand. Sosial interaksjonisme er et læringssyn som sier at barna konstruerer sin kunnskap om skrifa gjennom et samspill med det sosiale handlingsfellesskapet og i andre uttrykk som musikk og lek. (Nystrand og Gamoran 1989). Stemmene må møtes og brytes mot hverandre for at god læring kan skje.

2.4.4 Det maure i fotan

Rapporten ”Det maure i fotan”(Jagtøien 1996) viser at varigheten av full konsentrasjon i total fysisk ro på småskoletrinnet strekker seg til cirka 20 minutter. Gutter var først ute med å drikke vann, skrape med stolene eller pirke i sideeleven. Jentene holdt ut litt lenger, var mindre støyende, de strakk seg, drakk vann og hentet papir. Mogen Hansen (1997) hevder at jentene allerede ved fødselen er kommet lenger i samordning av venstre og høyre hjernehalvdel og ser ut til å ha et lite forsprang når det gjelder finmotorikk og koordinasjon, men gutter strever med å holde følge og trenger utprøving og erfaring for å få kontroll over egne bevegelser på samme finstilte nivå som jentene. Liv Braathen Ystrøm(1994) viser i en undersøkelse til at det er mest gutter født sent på året som trenger spesialpedagogiske tiltak. Gjennom oppgaver som tar vare på behovet for fysisk aktivitet vil den urolige eleven få mulighet til å beholde mental konsentrasjon, og fysisk aktivitet trenger ikke være avbrudd i det en holder på med. Fornuftige fysiske arbeidsprosesser vil være med på å stimulere blodomløpet, utvikle muskulatur og beinsubstans sammen med koordinasjon og kroppsbevissthet. Med en tilstand i konstant fysisk og psykisk endring settes det krav til variasjon i arbeidsmåter.

2.5 FRA SKRIVING TIL LESING

Her kommer jeg nærmere inn på tekstbegrepet, utvikling av språklig bevissthet og kunnskap om språk, fonologisk utvikling og sier litt om skriftspråkstimulering.

2.5.2 Hva er lesing og skriving?

Lesing er produktet av avkodning og forståelse (Hoover og Gough 1990). Det overordnede mål med skrive- og leseopplæring er at den skal fungere som funksjonelle redskaper for skriftspråklig kommunikasjon. Ferdighetene skriving og lesing er en form for kommunikasjonshandling, som i motsetning til verbal kommunikasjon kan foregå uavhengig av tid og sted. Ved lesing mottar vi et budskap som tidligere er blitt nedfelt i skrift av en avsender. Ved skriving formidler vi et budskap som kan leses av en mottager senere. I lesing må en forstå det som står skrevet, og i skriving formidler en et innhold slik at det blir forstått. Lesing og skriving er kommunikasjonsredskaper for kontakt mennesker imellom og som redskaper for opplevelse, læring og utvikling der hensikten er å forstå og bli forstått.

For skriving og lesing dreier det seg om å lære en kode for korrespondansen (forbindelsen) mellom skriftspråk og talespråk, nærmere bestemt mellom fonemer i talte ord og grafemer i skrevne ord. Denne korrespondansen mellom fonem og grafem forbindes med begrepet den alfabetiske kode. Med utgangspunkt i denne koden er det mulig å lære seg ulike strategier for å avkode og forstå skrevne ord og for å skrive og formidle talte ord. Hensikten med ordavkodning er at den skal føre fram til ordforståelse. Ordforståelsen danner så grunnlaget for en utvidet forståelse av relasjoner, utsagn, setninger, avsnitt osv. En god leseforståelse fordrer god og sikker ordavkodningsferdighet som gir flyt i lesingen. Når den alfabetiske koden er knekt, er relativt store mengder lesing nødvendig for at barnet skal lære de ortografiske mønstrene og få god og automatisert skriftspråklig kompetanse.

Fonemer er nødvendige byggesteiner eller basisenheter i alle språk (Lundberg 1990). I naturlig tale overlapper de hverandre i tid og glir inn i hverandre. Fonemene er implisitte i talt språk men eksplisitt i skriftspråk. For å lære å lese er det en viktig forutsetning at eleven blir i stand til å foreta en bevisst eksplisitt analyse av talens underliggende fonemiske segmenter. For de fleste barn synes det vanskelig på egen hånd å komme på innsiden av ordets ytre

fonetiske form. Den som skal løse den alfabetiske koden må derfor få undervisning i hvordan en skal oppdage ords fonemiske struktur (Lundberg).

Barn har ulike forutsetninger knyttet til ferdigheter som er av spesiell betydning for å lære seg å skrive og lese, det som kalles språklige forutsetninger. Språklige ferdigheter knyttet til språkforståelse, talespråk og kommunikasjon utgjør grunnlaget for den læring som skal skje med hensyn til skriftspråket. Barn med språkvansker i førskolealder representerer en risikogruppe når det gjelder skriftspråklig læring (Hagtvet 2002a).

Schickedanz (1978) hevder det er sammenheng mellom høytlesing i hjemmet og barnets leseferdighet. En skal lese *sammen* med barnet – ikke *for* barnet. Når barnet selv får se skriften, får det mulighet til selv langsomt å oppdage sammenhengen mellom ords og setningers lyd- og skriftbilder og får samtidig følge leseretningen fra venstre mot høyre. Når jeg leser for elevene, snur jeg boka slik at de ser skrift og tegninger samtidig med at jeg peker. I samlingsstunden der barna sitter i en ring, legger jeg boka midt i ringen mens jeg leser. ”*Høgtlesing er noko av det mest skriftspråkstimulerande vi kan drive med for små barn*” (Lorentzen 1997:200). Lorentzen hevder det er viktig gradvis å venne barn til litteratur der de må skape forestillingsbildene selv, ellers kan den evnen forbli utviklet.

Alle høyere mentale funksjoner – også skriving og lesing – er en gjenspeiling av sosial interaksjon, hevder Vygotsky. Gjennom mange repetisjoner av et sosialt samhandlingsmønster vil barnet gradvis internalisere dette mønsteret og gjøre det til sitt eget. Å beherske skriftspråket innebærer at barnet har internalisert de mønstre av samhandling som det tidligere har opplevd sammen med en voksen eller en mer kompetent jevnaldrende. Det skjer en utvikling fra det interpsykiske til det intrapsykiske, fra sosial samhandling til individuell kompetanse. Selv om samhandlingssituasjoner ikke alene er tilstrekkelig for at barn skal lære å skrive og lese, fungerer de som igangsettere, utløser og interesseskaper.

Skriving og den alfabetiske kode

I et miljø der elevene oppdager den alfabetiske koden gjennom aktiv eksperimentering og utforsking, blir pedagogens rolle å fungere som formidler (L97:32) eller som katalysator for læringen (en mediator ifølge Vygotsky). Pedagogens rolle er å gi støtte i det læringsområdet der pedagogisk innsats gir størst effekt. Pedagogens rolle som mediator forutsetter god innsikt i utviklingsstegene fra prefonisk til ortografisk skriving. Den voksne må alltid vite hvilket steg eleven er på vei mot for å yte den støtten eleven trenger (L97:30). Skriving og lesing går hånd i hånd ved at elevene skriver tekster som de selv leser. Men mange seks-åringer som skriver på et avansert fonetisk nivå kan ikke lese. Ifølge Clark tyder mye på at barn som utenatleser med fokus på lyd-bokstav-forbindelsen knekker den alfabetiske koden gjennom selvstudium i den utviklingssonen den enkelte elev befinner seg i. Tidlige lesere fremhever utenatlesningens betydning. ”Jeg bare leste en bok som mamma hadde lest mange ganger, og plutselig kunne jeg lese.” For elever som trenger mer tid og hjelp til det alfabetiske prinsipp, gir skrivingen en mer grunnleggende vei inn i den alfabetiske koden ved at en langsomt merker lydens artikulasjonsposisjon mens en skriver (Clark, Hagtvet). At seks-sju-åringer artikulerer når de skriver, understreker den tette koplingen mellom lydanalyse, artikulering, skriving og lesing (Skjelfjord). Skrivingen hjelper elevene inn i den alfabetiske koden fordi den tydelig markerer forholdet mellom lyd og tekst.

Lesing og skriving dreier seg om kommunikasjon gjennom skrevne tekster. På den måten er de komplementære prosesser – prosesser som går i motsatt retning. Skriving omfatter de prosessene vi tar i bruk når vi produserer tekster som andre kan lese, mens lesing omfatter de prosessene vi bruker når vi tar utgangspunkt i en skrevet tekst og konstruerer tekstens

mening. Når vi produserer en tekst, tar vi i bruk begge prosessene ved at vi både skriver og leser vår egen tekst. På den måten skriver en seg til lesing.

I et tidlig stadium leser elevene konteksten – pseudolesing. Når de senere leser med støtte i fonetiske elementer og gjenkjennes skriftbilder i nye sammenhenger, kalles det logografisk lesing. Logoer blir viktige utgangspunkt for en gradvis økende forståelse av det alfabetiske system (Söderbergh).

Vanligvis går utviklingen av lesing og skriving hand i hand, og diskusjonen om hva en først bør stimulere til kan bli et blindspor. Gjennom opplevelser og erfaringer bør barn stimuleres til begge deler. ”*Di dårlegare finmotorikken er utvikla, di mindre vil eg tru at vegen går gjennom barns eiga skriving for det er lettare å gjenkjenne ein bokstav eller eit ord enn sjølv å skriva ordet eller bokstaven*” (Lorentzen 1997). Her refererer Lorentzen til håndskrivning. Med skriving på datamaskin blir situasjonen en annen.

Datamaskinen som skriveredskap

Skolebegynnere er i en aktiv vekst- og utviklingsperiode, og motorisk er de ukoordinerte, urolige og rastløse men kan også mestre stillesittende aktiviteter. Finmotorikken er ikke godt utviklet, spesielt hos gutter, og derfor er skriving for hand en strevsom og vanskelig prosess. Med datamaskinen som skriveredskap gjennom leik på tastaturet er det enklere å skrive bokstaver og tall som senere skal bli til ord og setninger (Trageton 2003).

Handskriverutviklinga er et allerede dokumentert forskningsområde (Clay 1975, Sulzby 1982, Lorentzen 1999). Schrader (1990) har dokumentert PC-skriveutvikling hos amerikanske fire- til sjuåringer, og i nordisk sammenheng viser en til Trageton(2003). Utviklinga går raskere hos barn som skriver på datamaskin(Trageton 2003, Schrader 1990). En seks-åring som ikke kunne noen bokstav ved skolestart, hadde ved leik på tastaturet lært 29 store og 25 små innen jul (Trageton 2003:90). Egenproduserte bokstavbøker bør være de viktigste tekstene i 1.klasse der innlæring skjer på en lekfull, uformell og elevtilpasset måte, og bokstavene tas i bruk i egen takt (ibid:92). Ved siden av PC-skrivinga bruker elevene spontant de store trykkbokstavene de kan fra før og lærer seg gradvis i egen takt nye håndskriverbokstaver av maskinskrivinga. Barn som kan mange bokstaver ved skolestart i 2.klasse blir ifølge Karlsdottirs undersøkelse gode lesere (1998).

2.5.3 Språklig bevissthet

Språklig bevissthet er en samlebetegnelse for kunnskap om språk. Internasjonalt benyttes ulike termer som *language awareness* og *metalinguistic awareness*. Språklig bevissthet utvikles parallelt med språkutviklingen. Fonologi, syntaks, semantikk og pragmatikk er vanlige delbegreper, og utvikling til bevissthet på disse områdene regnes å ha stor betydning for skriving og lesing. Utvikling av språklig bevissthet er en kontinuerlig prosess gjennom barneårene. Ferdigheter stimuleres og lar seg trene opp. Dette gir pedagogisk optimisme for skolens muligheter til å forebygge problemer og bøte på eventuelle mangler.

M.M. Clays omtale av leikeskriving(1975) og Bente Hagtvets presentasjon av Skriftspråkutvikling gjennom leik(1988) var viktige bidrag for å ta i bruk leikbetonte skriftspråklige aktiviteter. Det oppstod behov for kunnskap hos det enkelte barn om å forstå at det vi sier også kan uttrykkes skriftlig. Barna må få erfare at vi bruker spesielle tegn – det vil si bokstaver som ser slik ut men høres sånn. Språklig bevissthet betyr å kunne reflektere over ordets form både hva angår uttale og skrivemåte. Carsten Elbro (1987) sammenligner ordene med vindusruter. Vi ser ikke selve ruten men ser noe gjennom den. Vi snakker automatisk og

bruker lyder som en selvfølgelig ting. Jo yngre et barn er, dess mer ubevisst forhold har det til ordets lydstruktur. Cazden (1975) mener språklig bevissthet er en spesiell type ferdighet med spesielle kognitive krav.

2.5.4 Utvikling av språklig bevissthet

Mattingly (1972) innførte begrepet "awareness of linguistic activity" og baserer sitt syn på Chromskys teori om at barn har en medfødt språkevne, og at bevisstheten kommer som en følge av at språket utvikler seg. Vygotsky (1971) ser på denne utviklingen som resultat av kognitiv utvikling. Han mener språklige ferdigheter som er til stede før skolealderen er ubevisste og automatiske og at bevissthet om hvordan ord er bygd opp kommer i forbindelse med skriftspråkopplæringen. Overføring fra det ubevisste til det bevisste finner sted når barnet blir stimulert med skriftspråk. Bevisstgjøring av språklige operasjoner er det viktigste i barnets språklige aktivitet (Vygotsky). Impressive ferdigheter gjelder språkforståelse mens ekspressive dreier seg om talespråkferdigheter.

2.5.5 Fonologisk utvikling

Språklydene representerer de minste meningsdifferensierende enheter i språket, og hver språklyd kalles et fonem. To ord får forskjellig betydning ved at en språklyd i språklydmønsteret er forskjellig, utelatt, lagt til eller bytter plass. Fonetikk defineres som "læren om språklydene", der en fokuserer på språklydenes akustiske særpreg rent auditivt (slik de høres ut) og artikulatorisk (slik de uttales). Hver språklyd kalles da et fon. Vurdering av barns fonologiske ferdigheter må sees i relasjon til barnets generelle og kognitive utvikling. For å oppnå full fonologisk kompetanse må barnet bli i stand til både å diskriminere og identifisere lyd. Barn lærer først å høre forskjeller i andres tale, før de kan gjøre forskjeller i sin egen tale. Denne utviklingen baserer seg på at de klarer å segmentere (dele opp) ordenes språklydmønster (segmentalfonologien). Barn som viser god fonologisk bevissthet, får sjelden problemer med leseinnlæringen (Adams 1990). Fonologisk bevissthet kan trenes opp gjennom ulike typer lek i førskolealder. Kunnskap om fonologisk bevissthet er viktig for å forebygge lesevansker (Hagtvedt 1988, Høien og Lundberg 1992). Noe upresist kan en si at fonologisk bevissthet betyr bevissthet om lydene i språket.

2.6 KUNNSKAP OM SPRÅKET

2.6.1 Mer om begrepet tekst

Kjennetegnet på en tekst er at den har et tema som går over flere ytringer. De viktigste kjennetegnene er at den har sammenheng og en kommunikativ funksjon eller et formål. Den handler om noe, den har et tema eller et emne og er basert på gjeldende tekstnormer (Velvatne og Sandvik 2002).

Eksempel på tekst kan være eventyr, en samtale, plakat, trafikkskilt, video eller tegneserie. Tekstytringer kan utnytte ulike tegnsystemer og kombinasjoner av tegnsystemer. Kjennetegn på tekster i moderne medier som film og reklame er at flere tegnsystemer og koder er i bruk på samme tid som f. eks. tekst og bilde. I denne oppgaven konsentrerer jeg meg om verbalspråklige tekster.

En verbalspråklig tekst har indre sammenheng. Språkssystemet inneholder "språklig kitt" som gjør at ord- og setningskjeder kan kobles sammen til større helheter. Utnyttelsen av disse mekanismene skaper sammenheng i teksten. Den eksplisitt markerte sammenheng (kohesjonen) er del av den underliggende semantiske sammenheng (koherensen), og den er ikke alltid uttrykt i teksten. I en bestemt situasjon må en tekst kunne oppleves som koherent (sammenhengende) selv om den ikke inneholder slikt språklig kitt.

Et tekst kan være muntlig eller skriftlig, og den har et overordnet emne eller flere emner. Emne kan defineres som de dominerende proposisjonene i en tekst eller avsnitt. Disse proposisjonene kan være overordnet en sekvens av andre proposisjoner og kalles da makroproposisjoner. Vi har tekster med sterk indre sammenheng og klare grenser og løsrevne, situasjonsbundne hverdagsytringer. Skrevne og muntlige tekster utnytter ulike muligheter i tekstsyste­met. Muntlige tekster utnytter det en kaller prosodien til å skape sammenheng (intonasjon og trykk).

Tekster er basert på tekstnormer. Begrepet norm er her synonymt med konvensjon. Normer er konvensjonelt fastlagte overenskomster for hvordan man bør tenke og handle i ulike situasjoner. De er implisitte forventninger som samordner mellommenneskelig samhandling. Denne samhandlingen foregår mest ved hjelp av språket, og denne språkbruken er normbasert. Det er etablert egne tekstnormer ved bruk av tekster slik at en gjenkjenner sjangeren.

2.6.2 Tekst og diskurs

Diskurs kan defineres som tekst i kontekst, tekst som en form for samhandling og som en del av en større sosial prosess. En fortelling kan inngå i en sosial sammenheng med bestemte deltakere i en bestemt kulturell kontekst. Vi foretar en diskursanalyse. Diskursanalyse vil være å studere ”tekster som ytringer i sosial samhandling” (Svennevig 1997). Diskursen er da knyttet til skriftlig eller muntlig tekst. Diskursanalysen kan avsløre hvordan en tekst påvirker konteksten og igjen blir påvirket av denne som gjennom en hermeneutisk sirkel.

Foucault viste hvordan språket gjennom det sagte, men også gjennom det som ikke blir sagt, gir regler for hva som er tillatt og hva som ikke er tillatt (Svennevig 1977). Ifølge Foucault eksisterer det en form for makt i diskursen. Denne makten finner en også i et klasserom. Det er regler for oppførsel og hvordan skolearbeidet skal gjennomføres. Diskurs brukes også når vi refererer på et generalisert plan til alle tekster om et bestemt emne og for eksempel om den IKT-baserte diskursen. Da er man interessert i hvordan diskursen definerer og avgrenser og hvordan den gir struktur til den måten et emne behandles på. Her kan en ta med begrepet intertekstualitet, det vil si hvordan en bestemt tekst som regel vil være del av en større diskurs eller inneholde direkte sitater eller andre elementer som gir assosiasjoner til andre tekster. Hermeneutikken er opptatt av hvordan leseren leser teksten.

2.6.3 Diskurs som samtaleform

I møte med elevene i klassens samlingsstund møter en mange stemmer, og en trenger kommunikasjonsregler for samspillet. Diskurs er en samtaleform der deltakerne er genuint opptatt av å lytte til og lære av samtalepartnerens argumenter (Carr og Kemmis 1986). Det innebærer en kommunikasjonsprosess der ”det bedre argument” skal vinne fram. En skal utprøve gyldigheten av sine standpunkter i en samtale med en kritisk venn. Gjennom samtalepartnerens argumenter reflekterer en over egne standpunkter og gjennom refleksjon kommer ny innsikt.

Dialogen skal gi deltakerne mulighet til å ta hverandres perspektiv og fungerer på den måten forståelsesorientert. Diskurs har til hensikt å utvide hverandres virkelighetsforståelse, skape økt selvstendighet og se seg selv og sine handlinger med et kritisk blikk (Hell 1997).

2.6.4 Ytring

I blant refererer vi til ”noe språklig materiale” uten å anta hva slags status det har i språkvitenskapelige termer. Vi bruker termen ytring. Den er alltid rettet mot noen, som dialogiske relasjoner til føregående ytringer innenfor et bestemt kommunikasjonsfelleskap

og en innstilling på kommende svar. Det legges grunnlag for å skjønne hva slags mening ytringene har, og hva som skal til for å skape mening og forståelse som kan trekke med seg ny læring. Vi vender oss alltid til noen. Den er knyttet til forrige ledd i kjeden av språklig samkvem og til framtidige eller antesiperte ledd. Slik blir den bygd opp med tanke på mulige svarende reaksjoner. Bakhtin sier at ytringene er adresserte. Adressatan kan være konkrete personer som er til stede i en gitt situasjon eller stemmer som er fjerne for oss, både sosialt, i tid og i rom. Kunnskapen om slike adressater kan variere sterkt. I skolesammenheng kan elevene ha et uklart bilde av hvem de skriver til. Den som snakker eller skriver vil prøve å handle ut fra den responsen en kan forutse.

Mening blir skapt og gjenspekt av parter som samhandler i bestemte kontekster og animert av ulike stemmer som interagerer. De som kommuniserer ved hjelp av skrift og andre media, samarbeider om å skape og gjenskape mening. I skolen legger det en viktig premiss for å forstå hvorfor møte med tekst og deltaking i dialog utgjør et nødvendig grunnlag for forståing og læring.

Vi svarer på ytringer som vi motsier, bekrefter, supplementerer og bygger på, forutsetter som kjent eller regner med på en eller annen måte. I svaret kan en gjengi en annen ytring direkte, og vi kan markere grensene for det vi gjengir. I tale kan vi gjøre det ved intonasjon, i skrift ved hjelp av hermetegn eller innrykk. Vi reaksentuerer ved hjelp av ironi eller indignasjon og refererer til andre sine ytringer som kjente eller forutsetter at de er det.

2.6.5 Tolkning

Tolkninger oppstår gjennom et møte mellom det som er i diskursen og det som er i tolkeren. For å kunne tolke og forstå språklige ytringer må vi ha kunnskap om språkets regler og om hvordan språk brukes i ulike situasjoner. I en tolkningsprosess arbeider språkbrukere og tolkere nedenfra og opp, går fra detaljplanet til helheten. Ved å sette sammen lydene til ord og ordene til ordsammensetninger, som så danner setninger og setningsammensetninger, kommer en fram til meningen i teksten. De arbeider samtidig fra helheten til detaljplanet og danner seg hypoteser om hva den ytringen de er i ferd med å ta inn betyr. Her baserer de seg på konteksten, sin bakgrunnskunnskap og tolkningen av de foregående deler av teksten. En tolker nye erfaringer i lys av tidligere erfaringer.

En språkbruksregel i muntlig kommunikasjon er: ”*Bare si det som er nødvendig*”. Den som bruker flere ord enn nødvendig, opplever vi som omstendelig og kjedelig, og den mister fort mange lytters oppmerksomhet. Språk og situasjon utgjør normalt en kompakt enhet i muntlig kommunikasjon. ”Det som både taler og lytter kan se, utgjør en felles referanseramme og usagte forutsetninger for det som faktisk sies” (Rommetveit 1972 i Hagtvatn 1988:32). En viktig språkbruksregel er: ”Uttrykk deg kort og overlatt resten til situasjonen”. De mange repetisjoner danner gradvis det Snow (1983) kaller en historisk kontekst, eller en sammenheng som ord og setninger tolkes i lys av. Med *historisk kontekst* forstås en tidligere erfaring med en hendelse, et sted, et ord eller en tekst som kan støtte den tolkning barnet til enhver tid gjør.

2.6.6 Kunnskap om språket

Språkbruk dreier seg om å produsere og forstå ytringer som er hensiktsmessige i ulike kommunikasjonssituasjoner. Elevene trenger utvikle kunnskaper om forskjellige former for språkbruk. De må skaffe seg kjennskap til sosiale situasjoner og vite hvilket språk som passer.

For å forstå og produsere faktiske ytringer i faktiske kontekster trengs det vi kaller pragmatisk kompetanse; også kalt kommunikativ kompetanse. Ferdigheter i språket er ikke tilstrekkelig for effektiv kommunikasjon. En må også lære seg normene for hvordan språket brukes. Språk mellom ulike kommunikative kompetanser gjør seg gjeldende der ulike kulturer møtes. Møtested mellom disse ulike kulturer finner en i skolen. Misforståelser mellom innvandrere og oss andre bunner gjerne i kollisjoner mellom ulike kommunikativ kompetanse. Den erfaringsbaserte bakgrunnskunnskapen gjør vi eksplisitt fordi menneskelig kommunikasjon alltid foregår i en kontekst.

2.6.7 Mentale representasjoner – skjema

Vår erfaring må være organisert og lagret på en slik måte at vi lett får tilgang til den delen som er relevant for den aktuelle tolkningsoppgave. Skjemaer er mentale modeller eller representasjoner av vår bakgrunnskunnskap. Mye informasjon forblir implisitt. Når et slikt skjema er aktivisert, blir en rekke elementer forutsigbare. På den måten blir vi i stand til å trekke mer informasjon ut av en tekst enn det som faktisk står. Slike persontypeskjemaer fungerer som assosiasjonsgivende stikkord og derfor i en viss forstand effektiviserer kommunikasjon mellom mennesker.

Hjernen har evne til å generalisere og abstrahere minner i skjemaform, til å lagre, hente fram og kombinere skjemaer. Det indre lageret blir bygd ut med stadig nye skjemaer, samtidig som gamle skjemaer blir endret og modifisert når vi gjør nye erfaringer. Et skjema kan være enkelt, eller det kan være sammensatt av en rekke delskjemaer som kan kombineres på stadig nye måter. For å kunne tolke nye inntrykk, må vi knytte dem til eksisterende skjemaer. Det abstrakte skjemaet blir hentet fram og fylt med innholdet fra det vi leser. Mangler vi et skjema for det teksten inneholder, er vi ute av stand til å forstå noe som helst, eller vi må på grunnlag av eksisterende skjemaer bygge opp et nytt som den kunnskapen kan plasseres i. Greier vi det, sier vi at vi har lært noe nytt. For læring innebærer at vi hele tiden knytter kjent kunnskap sammen med ny kunnskap. Skjemateorien kalles en kognitiv teori fordi den er knyttet til menneskets tenkning (kognisjon) (Anderson & Pearson 1984 i Hagtvatn 2002:71).

2.7 VYGOTSKY OG SKOLENS UNDERVISNING

I dette avsnittet ser jeg på Vygotskytradisjonen og språk, sonen for mulig utvikling og scaffolding som undervisningsprinsipp. Optimal forskjell prinsippet går ut på å presentere nytt lærestoff som har en vanskegrad litt over det nivået eleven befinner seg på.

2.7.1 Teorigrunnlag - Vygotsky

Ifølge Vygotsky er tenkning forankret i en kulturhistorisk prosess som individet får del i gjennom sosial interaksjon og primært gjennom språket. En viktig faktor i interaksjonen mellom individet og den omliggende kulturen er kulturelle redskaper som for eksempel språk, tegn og symbol. Språket er også vårt viktigste hjelpemiddel for å strukturere og utforske vår indre verd. Elevenes egen aktive språkbruk er grunnleggende for tenkning og læring. Gjennom interaksjon og språklig samhandling kan elevene sammen bygge opp kunnskap og konstruere mening i en prosess der de fungerer som gjensidig støtte for hverandre.

2.7.2 Sonen for mulig utvikling

Et kjernepunkt hos Vygotsky er teorien om den nærmeste utviklingssonen ("zone of proximal development"). Det grunnleggende teoretiske aspektet ved det begrepet er samspillet mellom utvikling og sosiale omgivelser. Lærings- og utviklingspotensialet ligger i den nærmeste utviklingssonen. Her ligger funksjoner, ferdigheter og prosesser som elevene ennå ikke

mestrer, men som de har mulighet for å tilegne seg ved hjelp av andre personer eller av kulturelle hjelpemiddel som språk, symbol og forbilde. Den nærmeste utviklingssonen eller sonen for mulig utvikling blir karakterisert som avstanden mellom det et barn kan makte alene og det barnet kan greie ved hjelp fra andre. Slik blir den et møtested mellom individets tenkning og sosiokulturelle omgivelser. Hvert aspekt ved tekstskaping på datamaskin representerer både et aktuelt og et mulig utviklingsnivå og på den måten flere utviklingssoner. I samarbeidssituasjoner vil disse mulige utviklingssonene endre seg etter som samarbeidssituasjonen utvikler seg. Den nærmeste utviklingssonen blir omdefinert etter hvert som elevene har bruk for ulike slag kunnskap og ekspertise, og den får et dynamisk innhold.

Enkelte forskere har utvidet begrepet til å gjelde ei felles utviklings- eller tolkingssone (the interpretive zone, Wasser og Bresler 1996). Interaksjonen blir et sted der ulike perspektiv møtes, der partene bygger videre på tankene til hverandre, og der de prøver ut ulike tolkninger og sammen konstruerer mening. Et slikt syn på den nærmeste utviklingssonen understreker gjensidigheten og dynamikken mellom partene som deltar i interaksjonen. Gjensidighet og fellesskap i tankeutvikling, læring og meningskaping er typiske trekk ved den nærmeste utviklingssonen som felles utviklingssone der partene møtes med ulike kunnskaper, meninger og perspektiv. Denne gjensidigheten i ulikhet kan føre til endring i og utviding av perspektiv og skape en forståelse som er annerledes enn den personene hadde før.

2.7.3 Internalisering

Vygotskys tanker om at handlingen utvikles på det intermentale plan før det fungerer intramentalt er sentralt i sosiokulturell sammenheng. Danningen av høyere psykologiske prosesser foregår på to plan – først på et ytre plan mellom to eller flere personer før den blir en indre individuell prosess. Individuell kognitiv utvikling er sosialisering og kultivering av individet, men forekommer først på det sosiale planet. Senere vises det gjennom intrapersonale prosesser. Vygotsky viste gjennom dette at den sosiale aktiviteten transformeres til individuell tenkning. Tilnærmingen har et dialektisk perspektiv på forholdet mellom ytre aktivitet og indre psykiske funksjoner hos mennesket (Vygotsky 2001:9). Individets tankeprosess er å forstå som en form for indre tale som internaliseres i sosial sammenheng. Gjennom å internalisere erfaring og symbolske representasjoner kan mennesker bruke det som verktøy for mental kontroll og refleksjon (Vygotsky 1978).

Språk og skriving med tegn og symbolsystem er eksempler på høyere psykologiske prosesser. Sosial aktivitet medierer høyere psykologiske prosesser. Prosessene understøttes og styrkes i samspill med andre. Etter hvert overfører barnet tenkemåter og strategier til sin egen indre verden. Språket er innvevd i den sosiale interaksjonen som barnet deltar i. Det er både det sosiale redskapet for overføring av læring og det kognitive redskap for etablering og lagring av internalisert kunnskap. Medierte handlinger der språket er redskapet fører til høyere grad av forståelse. Vi tenker med og gjennom intellektuelle redskaper. Innen tekstskapingsprosessen er datamaskin det medierende verktøy, og kommunikasjonen mellom de som skriver er viktig. Utgangspunktet er at det som er i individet – de mentale prosesser – ikke er nok til å forstå hvordan læring og kunnskap oppstår.

Utvikling fra sosial samhandling til individuell bevisstgjøring (medvetsfunksjon) omtaler Vygotsky som internalisering, den prosessen som foregår når kollektive kulturelle begrep blir en del av individets personlige forståelsesrom. Internalisering tar utgangspunkt i at den opprinnelige formen for aktivitet er kollektiv. En person er først en del av en felles aktivitet som blir utført sammen med andre. Gjennom samhandling og interaksjon får barnet tilgang til kunnskap, ferdigheter, holdninger og språk som de mer viderekomne sitter inne med. Med

utgangspunkt i de mentale funksjonene – tenkning – som blir utviklet ved å ta del i fellesaktiviteten, begynner personen med å utføre aktiviteten på egen hånd.

Wertsch (1997) omtaler to former for internalisering: mestring ("mastery") og appropriering. Mestring betyr at en overtar noe, mens appropriering betyr å gjøre det er dermed er herre over og slik sett mestrer til sitt eget. Mestring og appropriering kan forholde seg til hverandre som to skritt i en utviklingsprosess. Det ligger ingen automatikk i overgangen fra å overta noe til å bearbeide det mentalt og gjøre det til sitt eget. Det er en omstendelig og innsatskrevende prosess å utvikle kyndighet.

Internaliseringsprosessen betyr at mentale funksjoner blir mediert (formidlet, støttet, overført) ved hjelp av fysiske og intellektuelle redskaper som vi bruker i ulike former for sosial aktivitet. Kontakten med omverden håndterer vi ved hjelp av medierende middel som omfatter kulturelle redskaper av ulike slag. Vygotsky er spesielt opptatt av mediering ved hjelp av meningsbærende tegn, semiotisk mediering, og at verbalspråket står i en særstilling mellom kulturprodukt og kulturbærere som medierer læring. Medierende middel, det som Wertsch (1991) kaller kulturelle redskaper, omfatter semiotiske tegnsystem, artefakter og teknologier. Å lære og utvikle seg er i stor grad et spørsmål om å utnytte kognitive ressurser som er knyttet til bruken av stadig nye kulturelle redskaper.

Læring gjennom imitasjon har hatt lav status innenfor pedagogiske retninger som vektlegger elevenes egenaktivitet og undersøkende holdning. Imitasjon blir lett oppfattet som synonymt med kopiering og etterligning og blir sett på som en ren mekanisk prosess. "*While imitating their elders in culturally patterned activities, children generate opportunities for intellectual development*" (Vygotsky 1978:129). Den som imiterer konstruerer sin egen kunnskap. Barn er utvelgende i det de imiterer. De imiterer ikke det de kan godt eller det som ligger utenfor utviklingssonen deres – de imiterer det de er i ferd med å lære (Newman og Holzman 1995:56). Det gjør imitasjon til en aktiv og interaktiv prosess som henger sammen med den aktiviteten som skjer i og som skaper den nærmeste utviklingssonen.

Imitasjon eller læring gjennom forbilde krever at aktiviteten og forbildet må kjennes relevant. Selve situasjonen, det optimale læringstidspunkt og individuelle forutsetninger har betydning. Parskriving på datamaskin gir gode muligheter til læring gjennom forbilder. Gjennom samarbeid med tekster får elevene tilgang til kunnskap, tanker og mønster for tekster og språk.

Imitasjon som kilde til læring har nær sammenheng med stillasbygging ("scaffolding") som undervisningsprinsipp (Wood m.fl. 1976). Stillasbygging kan karakteriseres som et hjelpemiddel til kognitiv og sosial utvikling. Kjente former for stillasbygging er modeller og retningslinjer for problemløsning, hjelpemiddel, instruksjoner m.v. Interaksjonen og de diskursene som utfolder seg i en gruppe er også en form for stillas. Stillasbygging som pedagogisk prinsipp bygger på den forutsetningen at når elevene er kommet langt nok i sin egen utvikling, blir stillaset for den bestemte oppgaven eller problemet overflødig. Når eleven frigjør seg fra et stillas, er den inne i nye utfordringer, nye problem, nye læringsprosesser, nye utviklingssoner som gjør det nødvendig med nye stillas.

Alle som skal lære trenger støtte, men stillasmetaforen toner ned og tilslører et viktig poeng. I undervisning ligger det et sterkt element av utfordring som skal ligge i forkant av utviklingen. Slik utfordring kan medføre sosial og kognitiv konflikt som kan være en spore til utvikling. Bakhtin understreker at diskurs alltid har element i seg av spenningsfylt møte mellom ulike

ytringer og ulike stemmer. Samspill og motspill er derfor utfordringer som kan trekke med seg læring og utvikling.

Den som lærer og den som underviser er aktive agenter i sosial samhandling. Aktiv samhandling er en forutsetning for at læring og utvikling skal finne sted. ”*Menneskelig læring forutsetter en sosial natur og en prosess der barn vokser inn i det intellektuelle livet til menneskene omkring dem*” (Vygotsky 1978:88).

2.7.4 Tenking og tale

Et sentralt tema i arbeidet til Vygotsky er forbindelsen mellom språkbruk og tenking og utvikling av språklig kodet tenking og dens tette forbindelse til tenking og tale (Vygotsky, Tenking og tale 2001). Egosentrisk tale, det er språkbruk som betyr at små barn snakker høyt med seg selv, går over til indre tale til språklig kodet tenking. Vygotsky fremstiller egosentrisk tale som et viktig mellomstadium i internaliseringsprosessen fra ytre tale, det vil si språk som barnet hører og bruker i kommunikasjon med andre, til tenking. For Piaget er egosentrisk tale et forbigående aktivitetsakkompagnement.

Denne internaliseringen av ytre tale gir et viktig grunnlag for forståelse av hvordan språkbruk og tenking blir så tett sammenvevd i det menneskelige sinn. Overgangen fra ytre til indre tale og overgangen andre veien, fra tenking til tale eller skrift, utgjør komplekse prosesser – fra tenking til ytring og fra ytring til tenking. ”*Tanken kommer ikke bare til uttrykk i ordet – den forløper i ordet. Man kan derfor tale om tankens tilblivelse i ordet*” (Vygotsky 1982:352).

Dette forholdet mellom tenking og språk har betydning for undervisning og læring. Om en stor del av tenkingen er knyttet til språket, er det grunn til å legge til rette for språklig samhandling av høy kvalitet, mellom elevene og mellom elever og lærere.

2.7.5 Teoretisk forståingsramme

Språklig samhandling skal danne grunnlag for individuell utvikling. Slik tilnærming kan en oppnå ved å kombinere Vygotsky-orientert utviklingsteori og Bakhtin-basert diskursoppfatning (Wertsch 1991) som hevder at høyere psykologiske prosesser i individet har sitt opphav i sosial samhandling, dessuten at menneskelig aktivitet blir formidlet, styrt og overført – det vil si mediert – gjennom bruk av kulturelle redskaper. Det betyr at vi ikke kan forstå individuell utvikling uten å undersøke sosiale og kulturelle organiserte aktiviteter der slik utvikling har sitt utspring. I undervisningssammenheng vil det si aktiviteter der språket spiller en viktig rolle, og i den forbindelse kan lærerkommentar til elevens tekstskaping på datamaskin forstås og beskrives som medierende redskap. Slik verbal samhandling skal fremme læring og utvikling. Det umiddelbare formål er forbedring av en konkret tekst, men det langsiktige målet går ut på å trekke med seg kognitiv og kommunikativ utvikling på individplanet. Bakhtin klargjør hvordan ytringstekster utgjør medierende bindeledd mellom sosiokulturell praksis og individuell utvikling med hans syn på ytringens grunnleggende dialogisitet. ”Hver gang vi ytrer oss i tale eller skrift, går vi inn i en dialog med andre personer og med tidligere og kommende ytringer. Vi tar i bruk et bestemt sosialt språk og en spesifikk talesjanger; en ytringsform som utgjør et stabilt mønster” (Bakhtin 1986:64). Om ytringen er en replikk, en forelesning, en elevtekst, en lærerkommentar, en roman eller essay, så forbinder ytringa an til oss selv og andre, til foregående og påfølgende bidrag i en kommunikasjonskjede og til kulturelt og historisk gitt former for ytringskonstruksjon. I dette perspektivet kan en se på elevens tekstskaping som ledd i en prosess der skriveprosessen består av en sekvens av tekster som knytter an til hverandre etter gitt mønster.

2.7.6 Utvikling, undervisning og læring

Både for Vygotsky og Bruner har barn i samhandling med voksne vært utgangspunktet for deres teorier. Det har ført til at stillasmetaforen og det innholdet som blir lagt i den lett blir oppfattet som en endimensjonal og vertikal prosess. Den dyktige og mer kompetente bygger stillas for den mindre kompetente, mens læring og undervisning i virkeligheten er dynamiske og gjensidige prosesser. Innen elevsamarbeid kan elevene fungere som gjensidige stillas for hverandre ved at de går inn i komplementære roller der de utfyller hverandres kunnskaper og ferdigheter. Dynamikk og gjensidighet preger situasjonen når elever som er kommet lenger på ett område, fungerer som hjelpere eller modeller for elever som er kommet kortere og ved at den dyktigere eleven går inn i en ny rolle - lærerrolla. Rolleskiftet fører med seg skifte i posisjon. Eleven blir tvunget til å se problem fra nye perspektiv, reorganisere kunnskap, uttrykke seg slik at samtalepartneren forstår, og alt dette har å gjøre med læring.

Stillasbygging er mye mer enn teknikker for å bryte ned og forenkle læringsprosesser, - det er i sin kjerne et dynamisk samspill mellom personer og mellom personer og omgivelser. I samarbeidsgruppene ved datamaskin kan elevene gjennom interaksjon og språklig samhandling sammen bygge opp kunnskap og skape mening i en prosess der de fungerer som støtte for hverandre.

Gjennom språket blir vi innlemmet i et kollektivt og symbolsk system. Vi tar opp i oss kulturen rundt oss, og som språkbrukere bidrar vi selv til dette kulturelle mangefold.

Mening er ikke lokalisert i teksten i seg selv men blir skapt mellom partene gjennom interaksjonsprosessen (Bakhtin 1984:110). En dialog er et møte mellom to perspektiv, den som snakker eller skriver og den som lytter eller leser, og der personene kan representere forskjellig bakgrunn, kunnskap og forskjellige meninger. Denne gjensidigheten i forskjeller kan føre til endring i og utvidelse av perspektiv og skape forståelse som er annerledes enn den personene hadde før.

En mer presis forståelse av dialogbegrepet får en gjennom begrepene polyfoni - flerstemthet. Flerstemthet betyr ikke bare mange stemmer, men også en dialogisk interaksjon mellom dem. De forskjellige stemmene vil ”.. *be juxtaposed to one another, mutually supplement one another, contradict one another and be interrelated dialogically*” (Bakhtin 1981:291-292). Endring i tenkning skjer gjennom utprøving av motstridene posisjoner og nye konstellasjoner som oppstår gjennom dialogen mellom dem.

Læring kan ikke skilles fra den konteksten den foregår i. En kan knytte kontekstbegrepet til begrepet tolkningsposisjon, det vil si den posisjonen vi ser, konstruerer eller tolker et fenomen fra og konkretiserer det ved å vise hvordan elevenes tolkningsposisjon påvirker tekstsaking. Samfunnet utgjør det store diskursmiljøet der elevene får del i tradisjoner, symbol, lærer interaksjonsmønster, sjangrer og språklige normer. Gjennom skolegangen former hver enkelt elev sin egen læringshistorie både faglig og sosialt. Et stort antall hendelser, opplevelser og inntrykk danner forståingsrammer den plasserer seg selv og medelever innenfor. Den konkrete gruppa og klassen utgjør et eget tolkningsfellesskap der arbeidsgang ved skriving, rutiner for tilbakemelding, lærerens praksis og metoder utgjør en del av dette fellesskapet.

Ut fra tidligere erfaring danner eleven seg en oppfatning av hvordan skriveoppgavene kan løses. Denne oppfatningen vil stadig bli nyansert ved at nye ideer, nye problem og nye løsningsalternativ melder seg. Under hele skriveprosessen skriver eleven også i dialog med de krav som en tror vil bli stilt til teksten, krav fra læreren, medelever og responsgruppe. Vi skriver ”på leserens premisser og leser på forfatterens premisser” (Rommetveit 1974:63).

Den sosiale og kulturelle konteksten er ikke noe som eksisterer utenfor skriveren. Den er en intergrert del på samme måte som skriveren gjennom skriveprosessen bygger opp sin indre kontekst i forhold til teksten. ”..diskurs ikke bare reflekterer en situasjon, den er en situasjon”, sier Bakhtin (Holquist 1990:63). Kontekst er både et kulturelt fenomen, den konkrete situasjonen aktiviteten foregår innenfor og et indre, mentalt fenomen. Samtidig blir konteksten kontinuerlig forandret gjennom våre aktiviteter og tolkninger. Språk og tenking står i et dialogisk forhold til hverandre, ”tanken blir ikke uttrykt, men fullført gjennom ordet,” sier Vygotsky. Kommunikasjon betyr å skape mening sammen. Samtalen er det tydeligste uttrykket for denne meningsskapende prosessen.

2.7.7 Stillas-prinsippet

Den funksjon læreren bør ha i en prosess der nytt lærestoff blir presentert og forventes å bli lært omtales som ”scaffolding principle” (Wood, Bruner og Ross:1976). Rogoff(1990) nevner følgende seks kjennetegn på ”scaffolding”:

- Vekking av barnets interesse for oppgaven
- Forenkling av oppgaven slik at barnet kan hanskkes med deler av den
- Vedlikehold av målforfølgelse gjennom motivasjon og styring av aktivitet
- Markering av hva som skiller det barnet har produsert fra den ideelle løsningen
- Kontroll av frustrasjon og risiko
- Demonstrasjon av en idealisert utgave av den handlingen som skal utføres

Mens læreren har det meste av kontrollen innledningsvis, vil en økning av elevens kunnskaper føre til at bidrag og lederskap tiltar over tid på bekostning av læreren. Det er viktig å gi hjelp når elevene blir konfrontert med intellektuelt utfordrende oppgaver og etter hvert trekke seg tilbake. Vanskegraden bør ligge litt over det utviklingsnivået barna allerede har oppnådd. Krashen og Terrell hevder at vi tilegner oss noe når vi får presentert et fagstoff som ”..is a little beyond our current level of (acquired) competence”(1988:32.). ”Headfitting” innebærer at det ikke skal være så stor avstand mellom det elevene kan og det de får presentert i undervisningssituasjonen (Brown 1975). Hullfish og Smith formulerer seg slik: ”..no teaching can occur when students are simply asked to repeat what they already know” (1961:204). I det legger jeg at undervisning som en lærings- og utviklingsfremmende virksomhet alltid skal hjelpe elevene med å lære noe nytt, og det skal være en viss avstand mellom vanskenivået i det nye lærestoff og elevenes allerede oppnådde faglige og språklige nivå. Avstanden mellom lærestoffet og barnets eksisterende kognitive strukturer må være passe stor, slik at det nye lærestoffet skal virke utfordrende og tilgjengelig for barnet.

2.7.8 Mediert læring

Språket er det sosiale redskap for overføring av strategier og det kognitive redskap for etablering og lagring av internalisert kunnskap. Enhver psykologisk prosess eksisterer først som en prosess mellom mennesker, dvs. som en interpsykologisk prosess. Internalisering av disse i utgangspunktet sosiale prosessene danner grunnlag for etablering av høyere mentale prosesser. Gjennom sosial samhandling i en felles oppgavesituasjon overføres strategier for læring til barnet. Disse strategiene kan internaliseres og siden anvendes i nye sammenhenger. Samtaler og forklaringer innen barnets utviklingszone bidrar til at erfaringer bearbeides på en mer bevisst måte(Vygotsky 1978). Vygotskys tankegang er at måten de voksne snakker til barn på og med de problemløsningsstrategier de anvender i neste omgang internaliseres og blir til barnets egen strategi. En slik bevisst ”scaffolding” gjør bruk av det Vygotsky betegnet som språklig mediering.

2.7.9 Dialektisk konstruktivisme

Dialektisk konstruktivisme er inspirert av Vygotskys teori om kognitiv utvikling. Læring er lite effektivt dersom elever helt blir overlatt til å oppdage på egen hånd (Moshman 1982). En dialektisk konstruktivist vil ikke fortelle nøyaktig hva som skal gjøres, men støtter opp under elevens læringsforsøk. *Scaffolding* er et kognitivt reisverk som eleven kan vokse og utvikle seg i, men som gradvis fjernes. Målet for slik stillaspreget undervisning som tilbyr eleven assistanse i den grad det er behov, er en uavhengig elev som har internalisert de prosesser og strategier det er blitt undervist i.

I et pedagogisk perspektiv hjelper det lite å kartlegge de ferdigheter elevene allerede har tilegnet seg. I stedet må man definere elevenes videre potensiale, for det er det som må bestemme retningen for undervisningen. Barnets aktuelle ferdigheter må forstås i relasjon til de ferdigheter det er på vei til å mestre, og sosial samhandling fungerer som drivkraft i denne prosessen. Disse prinsippene konkretiserer forholdet mellom kollektiv aktivitet og individuell utvikling. Det understreker at undervisning først og fremst er å forstå som en sosial, dialogisk prosess.

2.7.10 What the child can do in cooperation today, he can do alone tomorrow

Ifølge Vygotsky innebærer undervisning en spesiell form for diskurs som skaper utviklingsmuligheter for nye former for tenkning. Skolen kan betraktes som sosiale sammenhenger som er innrettet på å omforme tenkning. Når barns spontane begreper kommer i kontakt med voksnes vitenskapelige begreper, er det forskjellen mellom disse som representerer utviklingspotensialet.

Individets nærmeste utviklingszone omfatter visse umodne funksjoner som kan aktiveres ved voksenhjelp. Ved å måle det potensielle utviklingsnivået gjør Vygotsky seg til talsmann for et perspektiv som forskyver tyngdepunktet i individvurderingen fra produkt, normer og kvantitet til prosess og kvalitet (Bråten 1996:33). Undervisning må ikke rette seg mot det som er oppnådd eller avsluttet, men mot det som er i utvikling. Slik kan vi fremsette et nytt slagord: ”Det eneste gode er det som ligger i forkant av utviklingen” (Vygotsky 1978:89).

Rogoff og Gardner (1984) hevder at hjelp har stor betydning for utvikling av kognitive ferdigheter. Her ligger funksjoner, ferdigheter og prosesser som elevene ennå ikke mestrer, men som de har mulighet for å tilegne seg med hjelp av andre personer eller av kulturelle hjelpemiddel som språk, symbol eller forbilde. Eleven er selv en aktiv agent i den pedagogiske prosess. Enhver elev yter dermed et personlig og unikt bidrag til samarbeidsprosessen der en påvirker hverandre med gjensidig assistanse, og hver av partene bidrar ut fra egne forutsetninger og på egne premisser. I dette samarbeidet er eleven som et autentisk subjekt hovedrolleinnhaveren. Den voksne utnytter de muligheter som ligger i den sosiale situasjonen og styrer og veileder barnets egne kognitive prosesser for å fremme utvikling. Lærer og elev tilfører den felles sosiale situasjonen både aktivitet og kreativitet. Den psykologiske utvikling henger nærmest på slep etter den systematiske tilrettelagte læring (Vygotsky). Det vil si at psykologisk utvikling ikke går foran og skaper forutsetning for undervisning og læring, men at den i stedet avhenger av det. Undervisning skaper læringsprosesser som leder den psykologiske utviklingen.

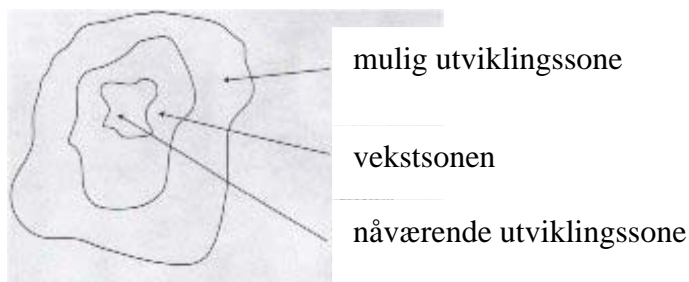
De psykologiske prosesser som skriftspråkopplæringen er avhengig av, er ikke utviklet på det tidspunkt hvor undervisningen i skriftspråk starter. Skriftspråkopplæring er ikke bare en videre anvendelse av språklige funksjoner som er utviklet på forhånd, men innebærer dannelse av nye psykologiske prosesser som ikke kommer til spontant. Disse psykologiske prosessene utvikler seg gjennom systematisk skriftspråkundervisning, hevder Vygotsky. Skal en danne seg et bilde av hvordan nye psykologiske prosesser utvikler seg, må en derfor studere individet i en undervisningssituasjon.

Forestillingen om en slik lærings- og utviklingssone er blitt et nyttig redskap for studiet av læringsprosesser og for forståing av læring i fellesaktiviteter og kontekster der deltakerne har ulikt ansvar på grunn av ulik ekspertise (Cole 1985:153). God undervisning foregriper utvikling og gir forutsetninger for forandringer. Vygotskys samarbeidsorienterte teorifundament for undervisning i skolen gjør medelever til viktige medarbeidere i undervisnings- og læringsprosesser.

Hjelp fra mer kompetente er i dette perspektiv ikke et forsøk på å frata barnet ansvar for egen læring. Det representerer et positivt syn på barnets potensialer for utvikling og læring og får støtte når Vygotsky sier at ” *what the child can do in cooperation today, he can do alone tomorrow*”(1988:188).

2.7.11 Vekstsonen

Inge Moslet og Jon Smidt kaller Vygotskys ”zone of proximal development” (nærmeste utviklingssone) for vekstsonen. Det området som har størst interesse er der prosessene for undervisning kan stimuleres hvis eleven får hjelp. Området der barn greier seg alene, kaller han ”actual development level” (nåværende utviklingssone). ”Level of potential development” (mulig utviklingssone) er det neste nivået eleven kan nå.



En jevnaldergruppe vil representere individer innen ulike vekstsoner og representerer ulike behov. Vekstsonene fremstår på ulike nivå og forandres hele tiden. Vekstsonebegrepet er dynamisk. Elevene er i interaksjon med sine tekster, og de er i arbeid med å konstruere mening. Vekstsonen avgjør mulighetene for læring og utvikling. Løkensgard Hoel (1996) sier ”*så når jorden er bekvem*”. Med det mener hun å finne det optimale tidspunkt for undervisning. Vi må finne hvor elevens utviklingssone er for å se hvor det nytter å sette inn hjelp slik at eleven kan nærme seg sitt mulige utviklingsnivå. Bruner sier vi tolker verden ut fra de erfaringsrammer vi har med oss. Når elever leser egne tekster for hverandre, vil de lese ulike ting i tekstene de hører. De lar seg inspirere av andre tekster. Effektiv skriveundervisning får elevene når de veiledes underveis (Stephen Krashen). Sentralt er dialogen som er den forståelsen som skapes når to eller flere utveksler ideer og meninger, forklarer og spør. Bakhtin kaller dette ”*an ideological bridge*”. I det Olga Dysthe kaller ”det flerstemmige klasserommet” lyder hver stemme i dialogisk interaksjon med hverandre. Hver elev bringer med seg sin sosiokulturelle bakgrunn, kunnskap og erfaring inn i dialogen. Tekstene er i dialog med tekster skrevet før. Bakhtin sier at tilværelsen i seg selv er dialogisk fordi selvet eksisterer bare sett i relasjon til andre og i interaksjon med andre i kulturelle og sosiale sammenhenger.

En grunntanke i L 97 er at vi lærer språk gjennom skriftlig og muntlig samhandling og at sosialt samspill er grunnlaget for å skrive og lese. Utviklingen av skrift henger sammen med utviklingen av muntlig språk og må bygge på kompetansen det er å snakke og forstå sitt eget morsmål. Tilegnelse av den skriftlige del av morsmålet må baseres på den muntlige

språkkompetansen en har utviklet i dialog med andre. ”Får elevane rike opplevingar og røynsler som skaper behov for å uttrykkje seg i ord, rørsler, tonar og bilete, får dei og eit godt grunnlag for blant anna lese-, skrive- og rekneopplæringa” (L 97:73). Om arbeidsmåter sier L 97: ”Læreplanane for faga legg vekt på at elevane skal vera aktive, handlande og sjølvstendige. Dei skal få lære ved å gjere, utforske og prøve ut i aktivt arbeid fram mot ny kunnskap og erkjenning” (L 97:75).

2.7.12 Pedagogiske konsekvenser og fremtidsperspektiver

Utvikling av språk og tanke skjer i sosial interaksjon, og dialog er den ideelle læringsmodell. Innen skolen må en legge til rette for gode språkbrukssituasjoner der elevene bruker språket sammen med andre. Arbeid i en responsgruppe er en sosial og en kognitiv prosess. Når eleven bruker ordene, øker forståelsen, ordene blir elevens og kunnskapen internaliseres. Voksne kan legge til rette, men eleven må selv stå i målrettet virksomhet og må selv eie målsettingen. Vi må utfordre og støtte eleven i å nå målsettingen og få den til å ta i bruk sitt ubrukte potensiale. Om den konkrete erfaringens betydning sier Piaget (1972:27):

Barn bør få eksperimentere selv. For at et barn skal forstå noe, må det selv få konstruere sin forståelse, det må gjenoppdage den. Hver gang vi lærer et barn noe, fratar vi det muligheten til selv å oppdage det.

Vygotsky supplerer Piaget når han sier at barn retter ikke sin oppmerksomhet mot tilfeldige sider ved det fysiske miljøet, men mot det som miljøet (voksne og mer kompetente jevnaldrende) legger vekt på og bringer til barnet. Slik settes fokus på det dialogiske øyeblikk hvor barnet lærer via samtalen med dem som kan mer. I det sosiale rommet er det barnet konstruerer sin kunnskap om verden. Selvstendig problemløsning er resultat av at barnet internaliserer den kunnskap som oppstår i dialog med viktige andre (Vygotsky 1978:57).

Enhver ferdighet og kunnskap i barnets kulturelle utvikling viser seg to ganger – først på det sosiale og senere på det individuelle plan; først mellom mennesker (interpsykisk) og senere i barnet selv (intrapsykisk). Utvikling går ikke foran og skaper forutsetninger for læring men kommer etter undervisning og læring og er dermed avhengig av pedagogikken (Bråten 1996). Der Piaget fokuserer på barnets aktive konstruksjon av kunnskap gjennom handling, fokuserer Vygotsky på dialogens betydning i utforskningen. Ved å kombinere Piaget og Vygotsky settes handling og dialog i fokus. Kunnskap og ferdigheter må via handling, samarbeid og dialog til barnets hoder for at de skal internaliseres og bli barnets egen kunnskap.

Å bruke språket dreier seg om å gå inn i kollektive prosesser der fokus ligger på sosial interaksjon. Kommunikasjon er meningsskapende aktivitet og er å forstå som en *mellom-prosess*, ikke en til-fra-prosess der deltakerne går inn i vekslende roller som sender og mottaker. Gjennom dette samspillet vokser mening fram. Mening skapes som forhandling mellom samtalepartene, en forhandling der partene arbeider med å skape og utvikle et midlertidig felles forståingsrom (Rommetveit 1974). Taler og lytter etablerer en felles forståelse som de kan bygge videre på. I en dialog ligger det forventninger om at den andre parten ønsker å skape mening.

2.8 KREATIVE LÆREPROSESSER

Den rene monolog eksister ikke for selv monologen har forbindelse med dialogen. Mead omtaler ”taking the perspective of the other” der en forsøker å gjøre differansiering av erfaring til felles erfaringer og drøfter dens funksjon i læreprosessene.

2.8.1 Dialog og monolog

George Kelly (1955) sier at elever som er vant til å akseptere lærerens utlegning som ferdig lærdom de skal overta, i stedet for et råmateriale de skal bearbeide, kan stå i fare for å bli ofre for undervisningen i stedet for å få utbytte av den. Enveisoverføring av kunnskap fremmer ikke forståelse. Forståelse krever dialog med en eller annen form for respons.

Vi blir stadig utsatt for autoritativ diskurs, diskurs som krever aksept og utelukker dialog: "...it demands that we acknowledge it, that we make it our own.." (Bakhtin 1981:342).

Utviklingen forutsetter rom for dialog. Å gå i dialog med andre tekster og andre stemmer betyr å reaksentuere, prøve ut eller gi sin egen versjon. Slik kan en appropriere ordet til den andre og indre overbevisende diskurs oppstår (Iglund og Dysthe 2001). Hvis vi hindrer reell dialog, hindrer vi samtidig *kreativ forståelse* (Bakhtin).

Kunnskap er alltid et sammenkonstruert resultat av dialog og av det gjensidige forholdet mellom den som snakker og den som lytter, mellom den som skriver og den som leser. Derfor gir dialogisk organisert undervisning de beste forutsetninger for læring (Nystrand). Kampen mellom mange konkurrerende stemmer i klasserommet er et sosialt faktum i all diskurs, og spenning og konflikt fremmer kreativ forståelse. Monologisk organiserte klasserom gir ikke rom for dette mangfoldet og fungerer læringsmessig dårlig. Et sosiointeraksjonistisk perspektiv på kommunikasjon legger vekt på meningsskapning gjennom interaksjon mens et sosiokonstruktivistisk legger vekt på at vi blir sosialiserte inn i ulike diskurssamfunn og fagkulturnormer. Nystrand hevder at disse perspektivene står for komplementære måter å nærme seg læring på.

2.8.2 Kompetansen til å ta andres perspektiv

Mead formulerer seg slik: "*taking the attitude of the other*" og "*taking the perspective of the other*". Hvert individ erfarer verden på en måte som er ulik måten andre erfarer den på. Med uttrykket *å ta andres perspektiv* vil Mead gjøre differensieringa av erfaringer til felles erfaringer. Når hvert enkelt individ nærmer seg fellesskapen ut fra sitt eget perspektiv, rekonstruerer det sine erfaringer på en måte som ikke er bestemt på forhånd og det skjer i møte med andre. Resultatet av slike prosesser kan bli noe mer enn vekselvirkning mellom egne og andres perspektiv idet nye perspektiv kan oppstå som resultat av møte med andre perspektiv.

Små barn i samhandling med voksne mangler evnen i særlig grad å kunne ta andres perspektiv. Gjennom slik samhandling utvikler barna sitt erfaringsmessige repertoar både når det gjelder kontroll over kroppslige bevegelser, innlæring av enkeltord og språklige ytringer. Til den appropriative funksjon hører evnen til å kunne tilegne seg aspekt av andre sine handlinger og integrere disse i sine egne. På den måten oppstår det ny innsikt.

2.9 WRITE NOW, READ LATER

Flere amerikanske forskere (C. Chromsky 1982, Clay 1975, Ferreiro & Teberosky 1983, Sulzby 1982) hevder at veien til skriftspråket bør gå gjennom skriving. Carol Chromsky formulerte slagordet "Write first, Read later". Begrunnelsen hennes er:

If the child writes first, the written word grows out of his own consciousness and belongs to him. Why not let him? Let him trust his linguistic judgements, and expect of him only that he accurately express his own perceptions using the means available to him (Chromsky 1971:299).

I sin bok "Reading and Writing Connections" skriver Jana M. Mason følgende:

Teachers have traditionally taught reading first, but some teachers and researchers are suggesting that children find it easier to write first, with children spelling in any way they can (Chromsky 1979, Clay 1975, Hurst et al. 1984). An interesting facet of this approach is that the young writers are readers also, for they read their own writing. How do writing and the reading of one's own writing affect the acquisition of reading? Conversely, how does reading affect writing? They need to recognize the strategies involved in reading and writing and the ways these strategies interact in the course of development.

Mason konkluderer med

The findings of this study support the hypothesis that reading and writing are mutually supportive and connected at each step to learner's knowledge of the system of written language and how it works (Mason 1989:100).

2.9.1 Write now, Read Later

Ifølge Chromsky bør barn lære å lese ved at de i begynnelsen lager sin egen stavemåte av kjente ord (Chromsky 1981). Så snart de kjenner noen fonemer, bør de ut fra eget valg sette sammen bokstaver. De skal være aktive deltagere for å lære seg selv å lese og selv bestemme prosessen ved å reversere den vanlige rekkefølgen til *write first – read later* (Chromsky 1981:141). Mange barn viser stor ferdighet ved selv å lytte seg fram til lydene når de begynner å stave selv om produktet har lite samsvar med konvensjonell staving ifølge en undersøkelse foretatt av Read (1971). På dette stadiet benytter barnet kunnskap fra sin egen bevissthet om hvordan ord lyder. Å sette sammen ord på denne måten er et første skritt mot å kunne lese (Chromsky). Straks barnet har satt sammen et ord, ser barnet på ordet og prøver å gjenkjenne det. Gjenkjennelse av ord tar tid, og det er vanskeligere å lese enn å skrive ordet. Derfor hevder Chromsky at den naturlige rekkefølge er å skrive først.

"To expect the child to read, as a first step, what someone else has written is backwards, anartificial imposition that denies the child an active role in the whole process. He ought to be directing his activities and making the decisions, not you....if you suggest the words, it is up to him to come up with his own spellings", ifølge Chromsky. Det er avhengig av at behovet hos barnet melder seg.

Den som staver spontant eier de skrevne ordene på en mye mer direkte måte hevder Chromsky (1979:49) og fortsetter:

Å lære å lese dreier seg om å danne hypoteser om relasjoner mellom skrivemåte og uttale, å endre disse hypotesene etter hvert som nye erfaringer gjøres, og til slutt komme fram til en kode som er i samsvar med foreliggende fakta. Å danne hypoteser er en aktiv prosess der barnet når mye lenger enn til de regler som selv de beste ferdiglagede pedagogiske programmer kan tilby (Chromsky 1979 i Hagtvatn 2002:37).

Chromsky sier det er en fordel om læreren har kunnskaper som forutser hva som kan skje på forskjellige nivå. Det viktigste er at barnet lærer å stole på sin egen lingvistiske persepsjon. Den som skal rettlede barnet i leseutviklinga må ta omsyn til det som Schickedanz har formulert på denne måten: *"Children cannot hear what we know"* (Schickedanz 1981:18). Innsikten som skal til for å løse den alfabetiske koden får barna ved å konstruere nødvendig kunnskap om skriftspråket. De går aktivt og systematisk til verks, tenker ut hypoteser som de prøver ut og bygger videre på eller forkaster (Lorentzen). De har greidd å dekontekstualisere ordene. Som pedagog må en starte med språket i kontekst med vekt på innhold, mening og kommunikasjon.

Carol Chromsky tok allerede i 1971 til orde for at barn bør nærme seg skriftspråket ved å skrive, heller enn å lese. I en artikkel fra 1979 heter det:

I argue that from a development standpoint, children are ready to write before they are ready to read and that their introduction to printed word should therefore be through writing rather than through reading. For maximum effectiveness, school instruction should begin with writing and progress to reading, as an outgrowth of abilities developed through experience with inventing one's own spelling (Chromsky 1979:43).

Carol Chromsky hevdet med styrke at barn fra et utviklingsmessig synspunkt er modne for å skrive før de er modne for å lese. Barn som tidlig stimuleres til å skrive før de kan lese, finner opp sin egen måte å gjengi skriftlyder i talemålet. Det fenomenet har fått betegnelsen ”*invented spelling*”.

For å forstå Chromskys resonnement, ser en nærmere på hvordan hun sammenligner de to kognitive prosessene lesing og skriving:

Reading [...] is not simply the reverse of spelling, that is, translating from print to pronunciation. In English the relation of print to pronunciation is largely indirect, the spelling corresponding to a linguistic level considerably more abstract than pronunciation. Learning to read involves learning to relate spelling to this more abstract linguistic level. The child's task is thus a considerably more abstract and more difficult one in learning to read (Chromsky 1979:47).

Chromsky peker her på at å lese er en mer avansert aktivitet enn å skrive. Barnet må oversette det grafiske uttrykket til tale. I engelsk er forskjellen mellom uttale og skrift stor og byr derfor på store problemer for barn når de skal lære seg å lese og skrive. På norsk blir oppgaven enklere fordi vår rettskriving er mer lydrett. Men barnet må gjenkjenne bokstavene og oversette dem til riktig lyd. Barnet må ta for seg bokstav for bokstav og fastholde den første lyden mens det tolker den andre og så fastholde begge de to første mens det tolker den tredje osv. (Hertzberg 1988:174). Hertzberg peker på en viktig forskjell mellom lesing og skriving. Ved skriving er aktiviteten fullført i det øyeblikk siste lyd i det ord barnet vil skrive er tolket om til en bokstav og satt på papiret. Når barnet leser, er ikke aktiviteten nødvendigvis fullført selv om barnet klarer å omsette alle bokstavene i et ord til lyder. Dersom barnet ikke får mening ut av de lydene det har tolket, må en begynne forfra igjen og kanskje utprøve nye hypoteser (Hertzberg).

Et forhold som forenkler skriving som kognitiv prosess er at vi har å gjøre med et budskap som allerede er kjent for skriveren. Når vi leser en ukjent tekst, må vi i tillegg til å lokalisere, gjenkjenne og oversette skrift til tale også tolke og finne en sammenheng i det vi leser. For å forstå budskapet i teksten, må vi gjenkjenne ord og forstå ordenes mening. Om dette sier Chromsky:

Although much the same background information may be required in translating from pronunciation to print and from print to pronunciation, the need to identify the word, which reading involves, is a considerable extra step that is not required in learning to write (Chromsky 1979:47).

Her sier Chromsky at for å lære å skrive er det faktisk ikke nødvendig å kunne gjenkjenne ord. Noen av barna kan skrive mange ord, men er ute av stand til å lese det de selv har skrevet (Hertzberg 1988:159). Barnet bør skrive selv før det leser andre sine tekster. Da vokser ordene ut av barnets bevissthet og tilhører barnet. Barnet skal lære å stole på sitt egen

lingvistiske skjønn. Neste skritt er at barnet oppdager ord omkring seg og forsøker å lese de. En slik leseprosess er i samsvar med Piagets syn at *barn har kun virkelig forståelse av det de finner opp selv, at vi er for snare med å gi dem løsningen og hindrer dem derfor i å finne ut av tingene selv.* ”*Children have real understanding only of that which they invent themselves, and each time we try to teach them something too quickly, we keep them from reinventing it themselves.*” (Silberman 1970).

Chromsky hevder fordelene med denne rekkefølgen er at barnet er så mye mer aktiv deltakende når det skriver enn når det leser. Samtidig innebærer kreativ skriving at barnets egen ide eller tanke blir til en visuell gestalt, og at det skaper nærhet mellom tale og skrift.

Det gir barnet mulighet til å oppdage og bli seg bevisst på at det skrevne ord tilhører barnet og at det skapes av barnets egen bevissthet. Skriving før lesing gjør at barnet ikke møter skrevne ord som noe fremmed som andre presser på det utenfra. Da er det ikke noe meningsløst utenfor barnet selv som den voksne verden har funnet opp. I stedet for å være en ugjennomtregelig kode, blir skriftspråket et middel til å uttrykke noe som er i barnets eget hode. Skriving før lesing gjør at ord i egentlig forstand vokser fram av barnets egne kreative innsats (Chromsky i Hagtvet 1988:109).

Den som staver spontant eier de skrevne ordene på en mye mer direkte måte enn den som har fått ordene servert som *ferdigmat* hevder (Chromsky 1979:49).

Det er også tekniske grunner til at barn bør skrive seg inn i lesingen. Å omsette et ords lydbilde til fonem og grafem er en analyseprosess som er lettere for mange barn enn å trekke lyder sammen til ord slik lesingen krever. At skriving ofte er lettere enn lesing ser vi når barn ut fra seg selv har skrevet noe som også andre kan lese, men som de ikke selv kan lese etterpå. Clay (1975) påpeker at tidlig skriving er viktig fordi da blir barnets visuelle utforsningskapasitet stimulert. Barnets oppmerksomhet fokuserer på detaljer i former og posisjoner og ikke minst på betydningen av rekkefølge. Barnet arbeider i langsomt tempo når det skriver og får dermed tid til å artikulere lydene mens det skriver. På den måten kan en si at skrivingen har en sterk oppmerksomhetsstrukturerende kraft ved at detaljene i delprosessene blir mer framtrædende for barnet. En fordel med skriving er at den kan utføres på barnets premisser ved at det er mulig å skrive mange ord med et lite bokstavrepertoar (Hagtvet 1988:110).

Ord og setninger er fragmenter av mer omfattende kommunikasjonsprosesser og må settes i en fortolkningsramme (Rommetveit 1972). En må aktivere bakgrunnsinformasjon og vurdere kommunikasjonspartnerens forutsetninger slik at en kan skape tilsiktet mening gjennom teksten. En forfatter skriver, leser, redigerer og leser på nytt, og meningen som til slutt skapes, blir et resultat av den samlede skrive- og leseprosessen (Tierney 1985 i Hagtvet 1988:108). Ut fra dette kan skriving og lesing betraktes som komplementære prosesser. Barns leseferdigheter kan forbedres dersom det får trening i å bruke de samme strategier i lesing som forfattere gjør når de skriver. I stor grad gjelder de samme metakognitive prosesser i skriving og lesing (Tierney 1985).

Å lære å lese dreier seg om å danne hypoteser og teorier om relasjoner mellom skrivemåte og uttale, endre disse hypotesene etter hvert som nye erfaringer gjøres og til slutt komme fram til en kode som er i samsvar med foreliggende fakta. Når en sier bokstavnnavnet og skriver det man sier, vil *stor kåpe* ut fra teorien om lyd-bokstav-forbindelsen barna har skrives ESTEOER KP. Et barn som skriver lydrett *JÆI*, viser gjennom sine avvik fra ortografiske mønstre at det arbeider ut fra en fonologisk teori. En sier lyden og skriver den.

Barn som strever kan profitere mer på å prøve og feile i eget tempo enn å bli undervist de rette prosedyrer og regler. Chomsky ser dette i sammenheng med emosjonelle forhold knyttet til blant annet interesse og motivasjon. Når barn får utforske på egne premisser, blir de mer interessert i aktiviteten enn i produktet. De kan ofte selv ikke lese det de har skrevet, og de er heller ikke interessert i å gjøre det fordi utforsningsprosessen i seg selv blir et mål.

Charles Read (1971) hevder at ved *invented spelling* er konsonanter mer predominert enn vokaler. Donald Graves (1983) antyder fem stadier. Først den innledende konsonant, deretter innledende og avsluttende konsonant, så innledende, avsluttende og eventuell indre konsonant, i den neste blir en vokal lagt til som ikke nødvendigvis er riktig vokal men befinner seg på rett sted, og endelig går barnet over til en konvensjonell staving av ordet.

Richard Gentry (2000) antyder disse stadiene

- Precommunicative: bokstaver satt sammen uten å matche lydene
- Semiphonetic: staving inneholder noen bokstaver som matcher lydene
- Phonetic: lyd-basert strategi dominerer
- Transitional: bokstavmønster, bokstavsekvenser og lyder
- Conventional: ord blir stavet rett

Ifølge Gentry kan disse sekvensene gå over i hverandre. Både Goodman (1990) og Adams (1990) som arbeider ut fra forskjellig perspektiv, hevder at *invented spelling* er en viktig del innen barns skriveutvikling. Aktiviteten vil være nyttig når barnet leser fordi kunnskapen barnet bruker når det skriver også kommer til nytte når det leser.

2.9.2 Invented spelling

Ved *invented spelling* (phonic spellings) benytter barn fonologiske egenskaper som de voksne ikke lenger er i stand til å skille mellom (Read 1986). Read hevder i sin bok *Children's Creative Spelling* (1986) at det er de voksnes kunnskaper om staving som hindrer de. Barns feilstavinger viser at de er bevisst over den fonologiske distinksjon som de voksne har mistet som et direkte resultat av at de kan så mye om staving. Read skriver: *"..the children already recognise a system of phonetic properties and relations, and in terms of it, they create abstract spellings"* (Read 1986:341). Read (1985) og Treiman (1985a) viser gjennom sine eksperimenter at feilene barna gjør ved *invented spelling* representerer deres forståelse av lydering som på ulikt vis er forskjellig fra og heller bedre enn de voksnes.

Forskning viser at den skriftspråklige utviklingen blir enda gunstigere dersom barnet – parallelt med stimuleringen i fonembevissthet – får holde på med relevante bokstaver, slik at de får erfaring i å koble fonem med grafem (Ball og Blackman 1991, Bradley og Bryant 1983). Hagtvedt hevder at lekeskriving fyller en tilsvarende funksjon som (plastikk)bokstaver. Slik lekeskriving foregår i større grad på det enkelte barns premisser og inviterer derfor til en mer aktiv utforskning av lyd-bokstavforbindelsen enn (plastikk)bokstaver gjør.

I prosessen der det alfabetiske prinsipp oppdages, har barnets tale i forbindelse med den tidlige skrivingen en kommenterende og navngivende funksjon. Barnets kommentarer er naturlig når det tegner eller skriver sine språklige fortolkninger av virkeligheten. Barna mumler mye mens de skriver. Talen synes å gjennomsyre skriveprosessen (Graves 1983). De leser om igjen, diskuterer med seg selv og reflekterer. Talen virket som skrivingens substans. Vygotsky (1934/1971) understreker barns språk som atferdsregulerende hjelpemiddel, spesielt under innlæring av nye ferdigheter. Barns tale mens de skriver er en viktig

diagnostisk kilde ettersom den forteller hvilke aspekter ved forholdet mellom tale og skrift barnet er i ferd med å utforske.

Kopling mellom fonem og grafem bygger på konvensjoner som har liten mening for barnet. Lesing krever at grafem-fonemrelasjonen etableres slik at de grafiske inntrykkene kan omkodes til de respektive fonem. Ord og ordfragmenter vil lagres i det visuelle minnelageret. I løpet av kort tid forventes det at barn skal lære en mengde grafem- fonemforbindelser. Den kunnskapen skal så gjøres operativ i hurtig omkodning av skrevne ord. For lesesvake barn kan denne situasjonen virke truende, og møtet med skolen kan bli en ubehagelig opplevelse. Ved lekbetont pedagogikk er det mulig å forebygge lesevansker og på en lystbetont måte gi barna den grunnleggende innsikt i skriftspråket for samtidig å utvikle trygghet og motivasjon (Hagtvedt 1988).

2.10 Begrunnelse for å ta i bruk datamaskin som hjelpemiddel i klassen

2.10.1 Dekontekstualisert språk

I tillegg til de sosialpsykologiske mekanismene understrekes betydningen av å mestre språket på en dekontekstualisert måte. Det stiller krav til barnets evne til å rette oppmerksomheten mot språklig bevissthet. Alle aktiviteter som inviterer til å bruke språket på en dekontekstualisert måte vil være relatert til skriftspråklig utvikling og i den forstand god hjelp til lese- og skriveferdighet (Snow m.fl 1989). Ut fra barns evne til å delta i dekontekstualiserte språkaktiviteter i førskolealder kan en ifølge Snow forutsi senere lese- og skriveutvikling. Her betraktes slike aktiviteter med stor skriftspråkstimulerende verdi. Det hevdes at ingen kommunikasjon kan sies å være totalt dekontekstualisert i betydningen *uavhengig av kontekst*. En ytring vil normalt være kontekstualisert i en språklig kontekst dersom den ikke er forankret i en konkret situasjon. En ytring som ikke er forankret i en konkret kontekst er ifølge Weissenborn (1982) rekontekstualisert i en språklig kontekst, mens fenomenet dekontekstualiserte språklige ytringer ikke eksisterer. Betegnelsen *dekontekstualisert* (situasjonsuavhengig) er mye brukt, og det er formålstjenlig å holde seg til denne terminologien selv om den er upresis.

2.10.2 Fortelling og lesing

Gjennom erfaring med muntlige fortellinger bygger barna opp et muntlig fortellingsskjema (Heath 1986, Snow 1983). Barna utvikler forventninger om hvordan en fortelling vil være strukturert, hvilken type informasjon som vil inngå og i hvilken rekkefølge den vil bli presentert. Ifølge Heath og Branscombe viser *recounts* til fortellinger som skapes i samarbeid mellom flere personer der en voksen støtter barnet ved å etterspørre relevant informasjon. Ettersom barnet blir mer språklig kompetent, vil det selv kunne fortelle uten slik aktiv støtte fra en annen. Fortellerskjema virker organiserende og letter forståelsen av bestemte typer tekster.

Gjennom fortellingene lærer barn å knytte sammen språklig informasjon på en eksplisitt måte. Å føre monolog og knytte sammen informasjon er sentrale dekontekstualiseringsferdigheter (Snow 1983) som vil kunne forberede ferdigheter på andre områder som avansert lesing. Både Heath (1986) og Wells (1985) vektlegger sammenheng mellom fortellinger og senere leseferdighet.

OPPSUMMERING OG KOMMENTAR FRA KAPITTEL 2 - TEORETISK GRUNNLAG.

I denne oppgaven har jeg valgt et sosiokulturelt teoriperspektiv på kunnskap og læring. Læring har med relasjoner mellom mennesker å gjøre og skjer gjennom deltakelse og samspill der språk og kommunikasjon er sentrale i prosessene. I dette perspektivet ser jeg en kobling av innsikter fra den pragmatiske tradisjonen fra Dewey og Mead til den kulturhistoriske tradisjonen til Vygotsky og Bakhtin sitt syn på sosiale språk, talesjangre og dialog. Ifølge Bakhtin blir mening og kunnskap skapt og gjenskapt av parter som samarbeider i bestemte kontekster og animert av ulike stemmer som interagerer. Alle sosiokulturelle fenomen er grunnlagt på dialogiske relasjoner mellom personer og grupper, mellom ulike stemmer og ulike symbolske system. I Dewey og Mead sin pragmatisme kan det intersubjektive sees på som møteplass mellom individ, der den enkelte utveksler erfaringer med andre. Deltakelse gjennom sosial handling skaper mening og meningsfellesskap med kommunikasjon som medierende faktor. Deweys syn på læring setter fokus på barns aktivitet, teori om erfaring og undersøkelsesmetoden. Leik som aktivitetsform representerer spontan og uformell læring, og den har element som kan benyttes i formell opplæring i skolen.

Vygotsky var spesielt opptatt av hvordan høyere psykologiske prosesser blir dannet. Som Bakhtin var han opptatt av den sosiohistoriske konteksten for menneskelig utvikling. Utvikling kommer før læring, mens læring er en ekstern prosess, ifølge Vygotsky. Læring trekker med seg utvikling, og en rekke utviklingsprosesser vil være umulige uten læring. Derfor bør undervisning ligge i forkant av utvikling. I den nærmeste utviklingssonen ligger funksjoner som er i utvikling. Det som er i den nærmeste utviklingssonen i dag, kan bli det virkelige utviklingsnivået i morgen (Vygotsky 1978:84). Det er like viktig å finne, måle og vurdere det potensielle som det aktuelle utviklingsnivået til barnet. Begrepet representerer et positivt alternativ til en kultur der hensikten har vært å finne defekter som kan forklare elevens svikt. Å lære og utvikle seg er et spørsmål om å utnytte kognitive ressurser som er knyttet til bruken av nye kulturelle redskaper som for eksempel datamaskinen og tekstbehandlingsprogrammet elevene benytter. I oppgaven har jeg lagt Vygotskys samhandlingsorienterte teorifundament for undervisning og utvikling til grunn der medelever er viktige medarbeidere i læringsprosessen.

I det sosiokulturelle teoriperspektivet åpnes det for nytenkning i forhold til læringsprosesser gjennom aktivitetsorientert tilrettelagt undervisning. Mitt utgangspunkt for læring er at hvert enkelt individ er en del av en sosial gruppe og at læringsprosesser har både en indre og en ytre side. De individuelle mentale prosesser og samspillsprosesser mellom den enkelte og omgivelsene er avhengig av hverandre (Dysthe 2001). Det får konsekvenser for praktisk pedagogisk handling. Vi kan ikke bare se på individet, men må sette fokus på hele konteksten for å forstå hva som fremmer læring. Innen tekstskaping på datamaskin organiseres læring som et arbeidsfellesskap der samhandling skal fremme læring.

Et læringsfellesskap består av gjensidig engasjement, felles mål og felles repertoar (Wenger 1998:76). Det forutsettes ikke at fellesskapet er homogent. Variasjon og mangfold er med på å styrke læringsprosessen. Gjensidig engasjement omfatter egen og andres kompetanse (Wenger 1998:76). Et praksisfellesskap gir utfyllende bidrag til fellesproduksjon og til felles læring.

KAPITTEL 3. METODE

I denne delen av oppgaven vil jeg ta for meg de metodiske aspektene ved prosjektet. Her ser jeg på utvelgelseskriteriene, gir en begrunnelse for valg av metode og omtaler det kvalitative intervju og intervjuguiden. Så ser jeg nærmere på begrepene validitet, reliabilitet og generalisering. Jeg omtaler triangulering og beskriver det jeg legger fram i rapporten.

3.1 En kort oversikt

Valg av forskningsmetode er avhengig av hva en skal forske på. Ikke alle metoder er like egnet i enhver sammenheng. Det er én side ved metodevalget, en annen side er at det er mange ulike metoder som kan anvendes innenfor samme forskningsfelt. *”I dag er således klasseromsforskningsfeltet et møtested for en rekke teoretiske, metodologiske og interdisiplinære diskusjoner”* (Klette 1995:14). I denne sammenheng må en velge et ståsted og skape seg en identitet. Å innta en rolle er en kontinuerlig prosess. *”Individet deltar i en sosial verden ved å spille roller. Gjennom internaliseringen av disse rollene blir den samme verden subjektivt virkelig”* (Berger & Luckmann 1971:87). For å kunne gjøre forskerens verden *subjektivt virkelig* for meg, må jeg identifisere meg med forsker-rollen.

I dette kapitlet vil jeg grunngi valg av metode i forskningsoppgaven, men også peke på de begrunnelser for de valg som er tatt. Videre vil jeg beskrive hvorfor jeg kom til å forske innenfor dette feltet og si litt om min opplevelse av min rolle som forsker under feltarbeidet. Jeg vil også si litt om hvilken konsekvenser mine valg har fått for gjennomføringen av undersøkelsen og de resultater jeg har kommet fram til.

Gjennom feltarbeidet har jeg gjort opptak med kamera som tar opp lyd og bilde, ført logg, samlet inn elevtekster og tegninger, foretatt bokstavgtest og intervjuer. Jeg beskriver det i oppgaven. I siste del av dette kapitlet gjør jeg greie for hvordan jeg har bearbeidet det skriftlige materialet, drøfter prosjektets reliabilitet og validitet og sier til slutt litt om triangulering og håndtering av materialet.

3.2 Begrepet metode

Metode blir i forskningssammenheng definert som en systematisk prosedyre som følger visse regler og betyr opprinnelig *veien til målet* (Kvale 1997:114). Kjennskap til ulike metodiske tilnæringsmåter og egen problemstilling vil være nødvendig før valg av metode kan foretas. En forskningsmetode handler om struktur og systematikk og kan forstås som en systematisk måte å nærme seg et problem på. Den omfatter alt fra prinsipp for litteraturstudium, spørsmålsformulering og datainnsamling til metoder for dataanalyse, tolking, konkludering og publisering (Befring 2002:61). Vitenskapelighet kjennetegnes av en kritisk holdning til dogmer, påstander og etablerte sannheter (Halvorsen 1993).

I forskningssammenheng blir metodene inndelt i to hovedgrupper – kvantitativ og kvalitativ metode. Kvantitative metoder søker å forklare for å finne årsakssammenhenger mens kvalitative metoder fortolker for å finne meningssammenhenger (Kruuse 1989). Med kvantitativ forskning mener man forskning som benytter seg av statistiske bearbeidings- og analysemetoder (Patel og Davidson 1995). Metoden er preget av stor grad av struktur og formalisering og ofte er det avstand til datakilden. Med kvalitativ forskning menes forskning

som benytter seg av verbale analysemetoder. Eksempler på kvalitative metoder er observasjon, samtale eller muntlig intervju.

Jeg har samlet data gjennom intervju og som deltakende observatør, foretatt bokstavtest og skrivetest, samlet tekster og tegninger, skrevet logg og tatt fotografier, tolket tekster og hentet fram situasjonsbeskrivelser som illustrerer fenomener jeg har sett. Søkelyset er primært rettet mot elevene og deres tekstsaking på datamaskin, men også mot det som ikke vanligvis er like synlig i en klassesituasjon.

”Den viktige overgangen fra den private praksis til en offentlig og systematisk tolkning er en svært komplisert affære. Den krever en ”gjest” i klasserommet med ”skarpt blikk” slik at det som er usynlig blir synliggjort” (Gudmundsdottir 1995:112).

Denne gjesten har jeg selv vært ved å benytte meg av ulike metoder. Jeg prøver å få tak i det betydningsfulle (Kvale 1997).

Det er blitt stadig mer vanlig at lærere selv er forskere i eget klasserom. *”Især innenfor en mer prosessorientert forståelse av lese- og skriveopplæring har man argumentert for verdien av aktiv bruk av klasseromsstudier” (Klette 1995:25).*

3.2.1 Valg av metode

Før man kan vite hvordan undersøkelsen skal foretas, må man vite hva som skal undersøkes (Jette Fog 1994). Avhengig av undersøkelsens formål vil ulike forskningsmetoder velges. Ifølge Holter (1982) må valg av metode først og fremst avgjøres ut fra de problemstillinger en arbeider med..

Kvalitativ og kvantitativ forskningstradisjon kan sies å ha sine røtter i ulike paradigmer og har derfor svært ulike ideer, holdninger og metoder som grunnlag for forskningsprosessen (Lincoln og Guba 1985). Ulike metoder reflekterer ulike tilnærminger. En metode har ikke forsprang fremfor en annen i den betydning at den er mer vitenskapelig.

Det er ikke noe absolutt skille mellom kvalitative og kvantitative metoder. De er redskaper som i skiftende grad tar i bruk ulike metodeprinsipp, og en kan ofte med fordel kombinere kvalitative og kvantitative elementer innenfor en og samme undersøkelse (Holme og Solvang 1996:73). Man foretar et strategisk valg av metode ut fra problemstilling, ressurser og forskningserfaring (Fog 1979). For de fleste kvalitative metoder eller fremgangsmåter er det slik at hele forskningsprosessen preges av kvalitativ tankegang, - det vil si tenkemåter og utsagn som formuleres i ord og sjelden numerisk. Repstad (1993:10) sier dette om kvalitativ metode:

”Kvalitative metoder handler om å karakterisere...En undersøkelse som tar utgangspunkt i kvalitativ metode vil være opptatt av å beskrive egenskaper eller karaktertrekk ved fenomener” (Repstad 1993).

Metodevalget i mitt forskningsarbeid er todelt, - på den ene siden den praktiske gjennomføringen og i etterkant analysen av dataene som er samlet inn. Innenfor kvalitativ forskning er det flere beslektede forskningsmetoder som feltarbeid, fortolkende forskning og etnografi. *”Etnografisk metodologi handler om å samle inn data i naturlige settinger. Forskeren er der hvor livet leves og der hvor hverdagen finner sted, av og til over lengre perioder” (Andersen 2002:49).* Nedtegnede observasjoner, elevintervju, fotografier og videoopptak, tegninger, elevtekster og bokstavtester vil være bakgrunn for forståelse for den

spesifikke kulturen og gjenstand for refleksjon og analyse. Slik jeg tolker begrepet etnografi utgjør klasserommet i min studie den naturlige settingen. Gudmundsdottir sier det slik:

Fordi kunnskap om praksis og fagdidaktisk forståelse er ubevisst og usynlig, er det viktig at nedtegnelsen av den skjer gjennom klasseromsobservasjoner hvor læreren befinner seg i interaksjon med sine elever. Det er elevers og læreres hverdag i klasserommet som er den viktigste analyseenheten sammen med lærerens kompetanse, skolens rammebetingelser og den kulturelle konteksten (Gudmundsdottir 1995:112).

I min undersøkelse har jeg sett på prosesser som omfatter tekstsaking på datamaskin og produkter som elevtekster og bokstavgester. I analysen har jeg valgt en fenomenologisk tilnærming til elevtekstene men foretar også kritisk tekstanalyse. Matematiske beregninger foretas for analyse av bokstavgestene der jeg tar i bruk både kvantitativ og kvalitativ metode. Ved analyse av intervjuene er valgt kvalitativ metode.

Om fenomenologisk tilnæringsmåte sier Vagle (1995) at forståelse av virkeligheten vil være person- og situasjonsavhengig. Derfor velger jeg å forstå elevtekstene ut fra konteksten de er blitt til i. *”Tekster eksisterer aldri i et tomrom. De er alltid del av en større sammenheng”* (Vagle 1995:123). Konteksten avgrensner meningen i hvert enkelt tilfelle. For å finne mening i en tekst er vi avhengig av å vite noe om konteksten. I tekstene finner jeg mening på ulike plan, - mer enn den meningen som tilsynelatende ligger i selve teksten. *”Poenget med kritisk tekstanalyse er å få synliggjort hvordan ulike erfaringsbakgrunner resulterer i ulike virkelighetsbilder”* (Vagle 1995:124). Ved analyse av tekstene støtter jeg meg til Dagrud Skjelbreds prinsipper i tekstanalyse.

Men å analysere tekst er en sammensatt aktivitet der mye av poenget nettopp er å se sammenhengen mellom tekst, samhandlingssituasjon og større sosial kontekst (Vagle m.fl. 1993:131).

I min studie har jeg benyttet meg av både kvantitative og kvalitative metoder. Det er ikke noe absolutt skille mellom disse. De er alle arbeidsredskaper som i skiftende grad tar i bruk ulike metodeprinsipper, og en kan med fordel kombinere kvalitative og kvantitative elementer i samme undersøkelse.

Som begrunnelse for kvalitativ tilnærming siterer jeg Holter: *”Det gjelder fremfor alt der hvor forskeren ønsker et innenfra-perspektiv på situasjonen til dem man utforsker, - ønske om å finne meningssammenhenger, - ikke tallmessige sammenhenger”* (Holter 1982:11). Kvalitativ forskning baserer seg på et vidt spekter innsamlingsmetoder. Deltakende observasjon og logg, tekstanalyse og intervju er relevant her. Binder en seg til en bestemt metode, innsnevrer en samtidig sin frihet i valg av problemstilling.

Den kvalitative metodetradisjonen har profilert seg som et alternativ til tidligere empirisk metodetradisjon som er kvantitative metoder. De to tradisjonene var i en periode kritiske mot hverandre. I dag har en forståelse for at de to tradisjonene har hver sine sterke og svake sider og kan derfor utfylle hverandre. Økt bruk av kvalitative metoder er en av de mest betydningsfulle utviklingene i samfunnsforskningen (Shadish, Cook & Cambell 2002:478). Det prioriteres forskjellig hva angår datainnsamling og tolking av resultater. Kvantitative metoder forsøker å holde avstand mellom forsker og forsøksperson. Kvalitative metoder prioriterer nærhet. Sammen med mindre struktur gir det forskeren tilgang til kunnskap av dypere natur enn den overflatekunnskap som noen kvantitative metoder gir. Innenfor

kvalitativ metode tillegges de subjektive elementene i analyseprosessen større positiv betydning. Valg av metode tar en på basis av vurdering og hva metoden kan tilby i forhold til problemstilling.

Mitt metodevalg er samtidig aksjonsforskning med klasserommet som forskningsarena. Klasseromsforskning er ikke noe entydig begrep som kan reduseres til et tematisk fokus eller en særskilt vitenskapelig metode. Klasserommet er et møtested for et mangfold av så vel metodologiske som tematiske perspektiver (Klette 1998:15). Metodevalget er samtidig todelt

- den praktiske gjennomføringen av forskningsarbeidet
- analyse av innsamlede data

Jeg skal analysere elevtekster og støtter meg til Dagrun Skjelbred : Elevens tekst (2003). Hun setter opp følgende hovedområder tekst kan analyseres ut fra:

- Teksten i kontekst
- Tekstnivå
- Setningsnivå
- Ordnivå
- Oppsummering og videre arbeid med teksten

Alle spørsmål er ikke like relevant i det konkrete møte med den ulike teksten...det er den enkelte teksten som må styre hvilken spørsmål som er relevant (Skjelbred 1999:151).

3.2.2 Forskningsformål

Mitt utgangspunkt med denne studien er:

Hvordan påvirker tekstutvikling på datamaskin elevenes skriftspråksuttrykk i 1.klasse?

Karlsdottir (1998) konkluderer med at bokstavkunnskap er nøkkelen til god leseferdighet. Elbro (1999) og Adams (1990) konkluderer med det samme. Ved disse undersøkelsene har informantene skrevet for hånd.

Det er programmer av typen *Lek og lær* denne aldersgruppen ofte beskjeftiger seg med i skoletiden og på SFO. Disse programmene er lett tilgjengelig gjennom snarvei fra datamaskinens skrivebord og er det første blikkfang etter oppstart.

Healy (1999) har forsket på skadevirkninger hos barn som foretar ensidig konsumering av voksenstyrte program og hevder at skolen på den måten er med på å forsterke barns konsentrasjonsvansker. Elevene skal læres opp til å bli produsenter og ikke konsumenter. Derfor bør de allerede i 1.klasse oppmuntres til å lekeskrive i en teksteditor. Lek og lær-programmene som ikke gir rom for nytenking eller alternative løsninger, bør få en mindre sentral plass, hevder Healy.

Det er forsket lite på den spontane PC-skrivinga og erfaringene strekker seg over relativt få år (Trageton 2003:86). Schrader(1990) har dokumentert PC-skriveutvikling hos amerikanske fire- til sjuåringer. Prosjektet ”Tekstskaping på datamaskin 1.-4.klasse” ble avsluttet i 2003(Trageton 2003).

John Dewey hevder at utgangspunktet for all læring er elevenes iboende interesser. Han lanserte slagordet ”learning by doing”, og det er interessant i forhold til språkutvikling.

Språkutvikling og språktilegnelse skjer gjennom bruk av språket i meningsfulle situasjoner (Traavik 2003:16).

3.2.3 Forskerrollen

Innen samfunnsvitenskapelig forskning har man ofte lagt vekt på at en forutsetning for objektive resultater er naive observatører og ikke-forutinntatte tolkere (Kvale 1997). Bakgrunnskunnskap innen det feltet en skal foreta intervju og observasjoner i sees ikke på som noen fordel. Når man skal tolke og forstå et problem, blir forskerens ståsted, følelser og kunnskap brukt i tolkningsprosessen. Å kjenne godt til feltet kan være problematisk fordi man lett vil ha en tendens til å dele ut karakterer i stedet for å gi presise beskrivelser av det som skjer (Repstad 1998). Dette har jeg prøvd å ha et bevisst forhold til. Det kan være en fordel å ha forhåndskjennskap til miljøet fordi da kan man bedre forstå det som skjer. Dette kan sees på som en ressurs og ikke en hindring.

3.2.4 Metode og utvalg

Innenfor kvalitativ forskning er det flere beslektede forskningsmetoder som feltarbeid, fortolkende forskning og etnografi. Slik jeg forstår de ulike begrepene kunne alle være dekkende for arbeidet mitt. Etnografi er analytiske beskrivelser og rekonstruksjoner av eksisterende kulturer og grupper. Beskrivelsene sikter mot å forstå kulturens egenart, forstå det folk gjør og hvorfor de gjør det. Etnografiske data er fenomenologiske idet de representerer aktørens forståelse av sin verden, og man forsøker å få tak på fenomen i sin helhet. Etnografi motiverer for bruk av flere metoder. Jeg har valgt å bruke begrepet fenomenologisk og antropologisk tilnærming. Antropologene Lave og Wenger (1991) hevder at læring er kontekstuell og relasjonell, den foregår i spesifikke omgivelser og under visse rammevilkår, og den finner sted i møte med andre personer i en arbeidssituasjon. (Tiller 1999:64). I et slikt perspektiv blir relasjonen mellom læring og læringens sosiale situasjon viktig. Læring foregår i situasjoner med andre mennesker. De som lærer konstruerer sin læring aktivt i møte med andre. For å forstå hvordan læring foregår og blir konstruert, må forskeren være innenfor.

I analysen av dataene jeg har samlet inn har jeg brukt en fenomenologisk tilnærming til tekstene, men jeg har også hentet inspirasjon fra kritisk tekstanalyse og dekonstruksjon. Med dekonstruksjon forstår jeg at det i en tekst dreier det seg om å påvise at det alltid finnes selvmotsigelser, brudd og uklarheter som er med på å undergrave den mening som eventuelt var forfatterens eller tekstens intensjon. *"Poengtet med kritisk tekstanalyse er å få synliggjort hvordan ulike erfaringsbakgrunner resulterer i ulike virkelighetsbilder"* (Vagle 1995:124). Hvordan en leser tekst ut fra en kontekst er med på å vise hvordan man tolker funnene og viser hvordan bakgrunn og erfaringer er med og former disse tolkningene. Andre lesere vil kunne finne annen mening i de samme tekster. Etnografisk metodologi handler om å samle inn data i naturlige settinger. Forskeren er der hvor livet leves og der hvor hverdagen finner sted.

En fenomenologisk tilnærming innebærer at jeg erkjenner det finnes en fysisk virkelighet som kommer til uttrykk gjennom opplevelse og erkjennelse (Vagle 1995), og forståelsen av virkeligheten er person- og situasjonsavhengig. Gjennom tekstene finner jeg mening på ulike plan, ikke bare den meningen som tilsynelatende ligger i selve teksten, men også hvordan teksten kan fortelle om det som skjedde i tekstskepingsprosessen mellom elevene og mellom elev og lærer. *"Å analysere tekst er en sammensatt aktivitet der mye av poengtet er å se sammenhengen mellom tekst, samhandlingssituasjon og større sosial kontekst"* (Vagle m.fl. 1993:131).

Ut fra et forskningsmessig perspektiv er jeg kjent med at sampling og randomisering representerer en annen tilnærming, men ut fra min forståelse ser jeg at det er ut fra en annen problemstilling.

3.2.5 Informant eller respondent

Informant og respondent har ulike kvalifikasjoner (Thagard 1998:45). En respondent er en person som selv er delaktig i det fenomenen en studerer mens en informant står utenfor. I kraft av sin posisjon har den mye informasjon om fenomenet. En kan si at den er en erstatningsobservatør. Formålet med undersøkelsen og hvordan en best kan skaffe seg pålitelig informasjon er avgjørende for hvilken tilnærming en velger (Holme og Solvang 1996:100). Slik jeg tolker det blir elevene i min undersøkelse respondenter. Søker man informasjon hos rektor, så blir den informant.

Begrepet informant er innarbeidet i kvalitativ forskning og benyttes om de personene forskeren får informasjon fra (Thagard 1998:46). Informantbegrepet har en langt mer generell betydning (ibid.). Det er godt innarbeidet, og jeg har valgt å bruke det.

3.2.6 Feltarbeidets varighet

Feltarbeidet ble utført i tiden fra januar til mai 2004. Jeg besøkte hver av klassene i snitt to timer hver dag, elevene kjente meg godt som en av skolens lærere, og det var ingen tvil om at de satte pris på min tilstedeværelse. Hver dag ble innledet med en samlingstund der alle barna var til stede. Samlingstunden varte fra en halv til ca en time. Den bestod av ulike aktiviteter som kalender, elevene fikk fortelle, formidling fra lærerens side, dialog mellom lærer og elev, bevegelsesleker, språkleker og noen ganger små diskusjoner. I samlingstunden fikk elevene en oppgave som enten kunne være skriftlig eller det var en praktisk oppgave de skulle finne ut av. Oppgaven skulle løses i grupper, og de ble ferdige til ulik tid. Før jul fikk disse elevene fortsette med lekeaktiviteter som lego, kapla, forskjellige slag spill, leke med dyrefigurer, lek i kjøkkenkrok, leke butikk, tegne, forme med modelleire og andre aktiviteter.

Elevene ble etter tur med meg til datamaskinene i Mediateket. For å komme dit måtte vi over i et annet bygg som kalles K-fløya. Veien gikk gjennom en lang korridor med klasserom på den ene siden, og forbi sko, klær og sekker på knagger, benk og gulv kom vi til Mediateket. Etter ei økt som varte opptil tretti minutter, gikk vi tilbake til klasserommet, og så var det klart for neste pulje som skulle lage tekster på datamaskinene.

3.3 Datamaskiner som elevens verktøy

Alle datamaskinene er like og har pentium 2-prosessor med Windows 98 og MS Word 2000. Skriveprogrammet åpnes fra en snarvei på skrivebordet. Datamaskinene er identisk med den som står i klasserommet. Adgang til koden for Illusion har en kommunal ansatt som ikke er lett tilgjengelig.

Under Mine dokumenter kan en lagre filer. Alle andre steder slettes de når datamaskinen startes på nytt. Oppsettet er ikke tilpasset den enkelte bruker, og det kommer opp skjermbilder som elevene trenger hjelp til å få vekk. Datamaskinene er tilknyttet nettverk og har bredbånd. I Mediateket står det en laser-skriver. Av praktiske grunner lagrer elevene filene på diskett.

Skolen har også eget datarom med 8 datamaskiner i en annen fløy. Der kan en reservere plass når Mediateket ikke er ledig. Alle skolens datamaskiner unntatt de som står i klasserommet til 1A og 1B har bredbånd-tilknytning. K-fløya har trådløs nettverktilknytning. Alle skolens datamaskiner har installert de samme *lek og lær* programmene med snarvei fra skrivebordet.

Datamaskinene i Mediateket er plassert på bord som sammen danner en sirkel. Alle kontakter er plassert i taket. Mediateket er tilholdssted for skolens bibliotek og dessuten samlingssted når flere klasser skal gjøre noe sammen. Fra Mediateket er det flere utganger til skolens ulike områder.

I hver pulje var det vanligvis 8-10 elever. Jeg oppdaget fort at jeg selv måtte bestemme hvem som skulle arbeide sammen. I november 2003 tok jeg den første bokstavtesten (Trageton 2003:81). Ut fra Vygotskys tanker om å få hjelp fra en mer kompetent person, vurderte jeg å sette elever som skåret lavt på bokstavtesten sammen med de som kunne mange bokstaver. I kapittel 6 beskriver jeg min erfaring med det.

Trageton (2003:71) hevder at barn sitter for mye og at det er et bidrag til økt bevegelse når de må stå ved datamaskinen. Her tok jeg elevene med på råd, og de fleste valgte å sitte. Stolene var dårlig utformet til at to elever kunne sitte sammen.

Den faktoren som i stor grad forutsier leseferdighet hos barnet er hvor mange bokstaver det kan som 7-åring (Karlsdottir 1998). Bokstavkunnskap er nøkkelen til god leseferdighet (Elbro 1999, Adams 1990, Treimann 1990).

Det er forsket lite på parsammensetting ved PC-skriving. Trageton (2003:161) hevder at barn trives best med å arbeide i par. Med L-97 kom det et paradigmeskifte fra et behaviouristisk til et sosialkonstruktivistisk syn på læring. Sentralt er kommunikasjon mellom minst to mennesker (Salomon 1999, Koschmann 2001, Ludvigsen 2001). Forskning på elev-elev relasjoner under felles problemløsning legger vekt på den styrende og veiledende rollen som den mest erfarne tenkeren har i forhold til den minst tenkende. Hos Vygotsky finner denne forskningen et inspirerende teoretisk grunnlag for å forstå sammenhengen mellom pedagogikkens sosiale kontekst og individets kognitive prestasjoner (Bråten 1996:36).

3.4 Det kvalitative intervju

En fordel med muntlig intervju sammenlignet med skriftlige spørreskjema er at bortfallet av informanter vanligvis blir mindre. Personlig tilstedeværelse betyr også at forståelsen av de enkelte spørsmål kan gjøres lettere, misforståelser kan oppklares og svar kan utdypes. Den som intervjuer kan gjennom sine kommentarer til intervjusituasjonen lette tolkningen av det innsamlede materialet. En ulempe ved muntlige intervjuer er tidsbruken.

Forskningsintervjuet er basert på den hverdagslige samtale og konversasjon, men det er faglig. Det blir definert som et møte mellom to subjekt, forsker og individ, der hensikten er å få fram data på opplevelsesplan, og målet er å innhente beskrivelser fra den intervjuede med henblikk på fortolkning av de beskrevne fenomen (Kvale 1997:21). Kvale (1979) presiserer også at det kvalitative forskningsintervju har en vitenskapsteoretisk forankring i fenomenologisk og hermeneutisk tenkning.

Fenomenologisk inspirert vitenskap har utfoldet seg under Husserls motto: "Til saken selv". Det betyr at man så forutsetningsløst som mulig, uten forventninger, uten hypoteser og uten teorier av tradisjonell art søker å forstå det som utforskes (Wormnæs 1991). Det var nettopp det jeg ønsket. Jeg ville gå til saken slik at førsteklassingene selv skulle sette ord på tankene sine.

Hermeneutikken er læren om fortolkning av meninger i tekster, i motsetning til forklaring av tekster. Det betyr at jeg måtte være åpen for at det fantes flere fortolkninger av meningen i det som kom fram i datamaterialet.

Med et kvalitativt forskningsintervju menes et intervju hvis formål er at indhente beskrivelser af den interviewedes livsverden med henblik på kvalitativ tolkning af meningen i de beskrevne fenomener (Kvale 1979:163).

Denne forskningsmetode slik Kvale beskriver den, er i tråd med det jeg ønsket å undersøke. Det som skulle beskrives og forstås var informantens livsverden, opplevelser og meninger. For å forstå og forklare menneskelig atferd er det nødvendig å få tak i hvordan det enkelte menneskes unike erfaring, opplevelser og emosjoner er i bestemte sammenhenger. Det krever at en prøver å sette seg inn i det enkelte menneskets situasjon og prøver å få tak i vedkommendes opplevelse. Dette kan en vanskelig få tak i uten samtale med vedkommende (Galtung 1968). Jeg er oppmerksom på det kvalitative forskningsintervjus begrensninger som forutsetter nærhet og kontakt mellom informant og intervjuer. Som intervjuer var jeg det viktigste instrument i datainnsamlingen. Det var utfordrende å skape en trygg atmosfære og stille egnede spørsmål. Det var førsteklassingene som i størst mulig grad skulle komme til orde for å beskrive sin verden så uforbeholdt som mulig.

Gordon (1977) understreker at dette likevel bare blir en del av intervjuarbeidet. Det vesentligste for meg var å få tak i og forstå innholdet og meningen i det som ble sagt. Jeg måtte tolke den informasjonen jeg fikk. Til det krevdes både våkenhet og ikke minst evne til å lytte. Dernest måtte jeg kunne leve meg inn i det Gordon kaller ”*andres psykologiske situasjon*”. Metoden er avhengig av en hensiktsmessig kommunikasjon mellom intervjuer og informant. Når Gordon påpeker evne til å leve seg inn i den andres situasjon, blir dette beslektet med desentreringsbegrepet hos Rommetveit (1972), som kan samles i følgende definisjon:

Frigjøring fra egosentrisitet, utvikling karakterisert ved at personen blir mindre dominert av egne skiftende driftstilstander. Ein blir derved i stand til å setja eitt og same sakstilhøve inn i fleire moglege perspektiv og sjå det frå ein annan persons synsstad (Rommetveit 1972:303).

Rommetveits forståelse av desentrering fokuserer både på en kognitiv og en sosial komponent. Det kreves kognitiv kapasitet til desentrering i forhold til den sosiale verden, det vil si en intellektuell evne til å forstå at det finnes flere måter å oppfatte virkeligheten på. Den sosiale komponenten innebærer ikke bare forståelse for at det eksisterer ulike perspektiv, men også å kunne sette seg inn i synspunktene, situasjonen og tenkemåtene til det mennesket en samhandler med i øyeblikket. Det forsøkte jeg å ta hensyn til. Rommetveit (1972) ser altså desentrering som forutsetning for kommunikasjon. Det innebærer at det ikke bare isoleres til barns atferd. Senere års forskning viser at egosentrering og desentrering preger individer i større eller mindre grad på alle alderstrinn, tildels avhengig av person og situasjonsvariabler (Rommetveit 1972).

En annen forutsetning i det kvalitative forskningsintervju er åpenhet overfor all informasjon. Gordon (1977) presiserer dette. Det innebærer å møte informanten uten forbehold på dens premisser. Det krever igjen lydhørhet overfor både det som sies og det som ikke sies og aktivt engasjement og interesse fra intervjuerens side. En må være bevisst kritisk overfor egne tanker, antagelser og holdninger.

En slik metode kan være sårbar, og mulighet for feilkilder hos intervjuer, førsteklassingene og samspill mellom oss var tilstede. Det er ingen selvfølge at intervjueren fyller de krav som er nevnt. Manglende trening og ferdighet hos intervjueren kan true både troverdighet og

tilforlathet i en intervjuundersøkelse. Ledende spørsmål som formes slik at de gir svarene et problem i det kvalitative forskningsintervju, og jeg prøvde å unngå det.

I et fokuseret intervju gjelder det således om at lede den interviewede hen imod bestemte temaer i hans livsverden, men også søge at undgå at lede ham i retning af at udtale bestemte meninger om disse temaer (Kvale 1979:180).

Kvale påpeker likevel at det er prinsipielt umulig å unngå ledende utsagn eller spørsmål i en samtale eller intervju. Løsningen må vel heller bli å analysere de ulike typer spørsmål og deres mulige påvirkning av svaret.

Forskningsintervjuet er ikke en samtale mellom to likeverdige personer. Det er intervjueren som har regien ved at den har forberedt spørsmål og på den måten kontrollerer situasjonen. Intervjuerens oppgave er å følge opp kritisk og reflektere informantens svar på spørsmål og innta en spørre-og-lytte-tilnærming for å frembringe kunnskap. Den menneskelige interaksjonen i intervjuet er viktig. Intervjupersonene svarer ikke bare på spørsmål som er forberedt av en annen person, men formulerer også selv sin egen oppfatning av den verden de lever i gjennom dialog med intervjueren (Kvale 1997). Kunnskap skapes gjennom interaksjonen mellom deltakerne i en samtale.

Et forskningsintervju betraktes som et dybdeintervju og har som mål å fremskaffe pålitelig og gyldig kunnskap. Informanten gir sine subjektive opplysninger og er derfor ikke objektiv. Denne kritikken gjør at det kvalitative forskningsintervjuet blir forkastet av noen. Kvale argumenterer for at det er nettopp det som er styrken ved det kvalitative intervju – det at det fanger opp variasjoner i intervjupersonens oppfatninger om et bestemt tema.

Jeg hadde en utprøving før intervjuguiden fikk sin endelig utforming. En slik utforming identifiserer uforutsatte problemer. Ordvalg kan endres. Det kan vise seg at det er behov for tilleggsspørsmål. Jeg opplevde intervjusituasjonen som avslappet og tillitsfull og foretok ingen endringer.

3.5 Intervjuguiden

En intervjuguide inneholder emnene som skal tas opp i intervjuet og hvilken rekkefølge disse skal ha (Kvale 1997). Den kan være en grov skisse, eller den kan ha et detaljert oppsett med nøyaktige spørsmålsformuleringer. Spørsmålene kan være ordnet tematisk relatert til intervjuemnet. Jeg så det som en fordel å ha en fleksibel intervjuguide fordi en da skal kunne absorbere nyanser i holdninger og erfaringer. Temaet skal være klart, men man behøver ikke følge spørsmålene slavisk. Informanten skal oppmuntres til å utdype og begrunne sine svar, og det kan for eksempel være nødvendig å hoppe fra spørsmål 2 til 10. Intervjuguiden kan fungere som en huskeliste. Spørsmålene i mine intervju gikk ut på å få beskrivelser av den intervjuedes oppfatning av datamaskinskriving og dens betydning for leseutvikling. Jeg intervjuet for å få elevens oppfatning om et emne. Desto mer spontan intervjuprosedyren er, desto større er sannsynligheten for at man får spontane, levende og uventede svar fra intervjupersonene. Dynamisk sett bør spørsmålene være med på å skape en positiv interaksjon. De skal holde samtalen i gang og motivere intervjupersonen til å fortelle om sine egne erfaringer og følelser (Kvale 1997).

Jeg fulgte spørsmålene i intervjuguiden og tok utgangspunkt i en liste med ferdig formulerte spørsmål uten faste svaralternativer. Det var viktig å formulere spørsmålene slik at de i minst mulig grad kunne misoppfattes og at de ble oppfattet slik jeg hadde tenkt. De skulle gi meg

den kunnskap jeg søkte etter. Et ustrukturert intervju består av åpne spørsmål. Lukkede spørsmål kan presse informanten slik at den ikke svarer ut fra sin oppfatning og kan gi et skjevt bilde (Halvorsen 1990). Mine intervjuer var ustrukturerte men de fulgte en bestemt standard.

Intervjuguider der spørsmålene er formulert på forhånd beskrives som standardiserte (Patel og Davidson 1995). Hver informant fikk de samme spørsmålene, og jeg brukte tilnærmevis samme ordlyd. Det er forskjell på informanter, og det var ulikheter i forhold til oppfølgingsspørsmål og avklaringer. Jeg la vekt på at samtalen kunne avvike fra intervjuguiden samtidig som jeg også ville følge en standard slik at resonnementene kunne utgjøre et sammenligningsgrunnlag. Jeg tolker informantene og gjengir dem på en slik måte at de kommer til syne for leseren. Gjennom analysen viser jeg de ideer og forestillinger informantene har om datamaskinskriving. På den måten finner jeg fellestrekk som er med på å gi kunnskap om datamaskinskriving.

3.6 Barneintervju

Intervju som forskningsmetode er ikke spesifikt rettet mot barn, men forståelsesform og grunnprinsipper er de samme i barneintervju som i voksenintervju.

Det forekommer en voksende interesse for barn, hvordan de har det, hvordan de tenker, hva de mener osv. Litteraturen om barneintervju er også blitt bedre, og det er flere som etter hvert bruker barneintervju som metode i forskning.

Som eksempel kan nevnes: Tiller (1988) og Doverborg-Østberg og Pramling (1985).

Sæterdal (1986) mener vi ikke har våget å nærme oss barns opplevelse ved å spørre dem selv.

Vi har ikke våget å nærme oss deres opplevelser ved å spørre dem selv. Iblant utfra respekt for barnet, iblant fordi vår egen angst hindret oss (Sæterdal 1986:87).

Piaget (1967) er den som i forskningsøyemed kanskje var den første som tok barns utsagn på alvor. Han beskriver blant annet barneintervju som forskningsmetode.

Piaget skisserer fem typer av reaksjoner ved ”*clinical examination*”. Hans beskrivelse av disse reaksjonene kan sammenfattes i følgende punkter:

1. Barn kan komme til å svare på slump dersom de er uinteressert i spørsmålet (”the answer of random”).
2. De kan dikte opp noe uten videre refleksjon (”romancing”).
3. De kan svare slik at de prøver å tilfredsstille intervjueren (”suggested conviction”).
4. De kan svare etter egen refleksjon uten at intervjueren har kommet med noen hentydninger (”liberated conviction”).
5. De kan gi et svar straks fordi problemet ikke er nytt for barnet og svaret er et resultat av tidligere original refleksjon (”spontaneous conviction”).

Jeg ønsket at førsteklasingene skulle svare etter egen refleksjon. Derfor poengterte jeg at det var deres egne tanker, meninger og forestillinger jeg var ute etter.

Tiller (1988) hevder at det finnes områder vi kan gå ut fra at ingen vet bedre enn barn selv. ”*Det helt overbevisende og sanne utgangspunkt er at bare du selv kan vite, hvordan det er å være akkurat deg*” (Tiller 1988:48).

Tiller peker på at det ikke er problemfritt å intervju barn. En møter krav om å tilpasse metodene til barns alder og utviklingsnivå og begrense temaer til barns erfaringsverden. Vi må ta i betraktning at det er store ulikheter mellom barn på ulike utviklingstrinn. Barnet skal kunne forstå spørsmål og formuleringer og selv kunne formidle svaret. Barn kan være ustabile og skiftende og spesielle hendelser eller erfaringer kan virke sterkt inn.

Fordi det er stor aldersforskjell mellom intervjuer og barnet, kan det også ligge systematiske feilkilder i den voksnes autoritet. Barns forhold til voksne og til autoriteter avgjør hvor naturlige de er i situasjonen. Autoritet generelt, såvel som spesielle autoritetsroller, kan ha ulik betydning for barn, avhengig av alder og erfaring, sosial og kulturell bakgrunn (Yarrow 1967).

Enhver vitenskap stiller krav til intersubjektivitet. Dette er egentlig et spørsmål om kommunikasjon. Intersubjektivitet mellom forskere er en ting, noe annet er intersubjektivitet mellom forskeren og hans "objekt". I intervjusituasjonen vil en slik forutsetning for kommunikasjon kreve en særlig evne hos forskeren til å desentrere (Tiller 1988). Det betyr at jeg måtte prøve å innta førsteklasingenes *ståsted* eller *perspektiv*.

3.7 Validitet, reliabilitet og generalisering

I den vitenskapelige logikk ligger det innebygd en begrensning som gjør at en aldri vet om en har funnet sannheten. Vitenskapelige teorier som i dag regnes for å være sanne, kan etter en tid måtte revideres på grunnlag av ny kunnskap og innsikt. Ulike fagpersoner kan ha forskjellig vektlegging av forskjellige typer begrunnelse, og det kan oppstå faglig uenighet om hvilken teori som har høyest validitet. De teorier som det er best begrunnelse for er å regne for de mest valide.

Validitet, reliabilitet og generalisering dreier seg om forskningens sannhetsverdi. Når vi skal samle inn informasjon og har laget instrumenter for å gjøre dette (spørreskjema og intervju), oppstår det lett problemer fordi vi ikke er helt sikre på om vi har fått tak i den informasjonen vi er ute etter. Når vi har forsikret oss om at vi undersøker det vi tar sikte på i undersøkelsen, har vi god validitet. Har vi gjort dette på en troverdig og sikker måte, har vi god reliabilitet (Repstad 1998). Reliabilitet handler om i hvilken grad de samme funnene kan bli gjentatt eller reproduisert av en annen forsker under de samme gitte betingelser (Kvale 1997). I forhold til det kvalitative forskningsintervju har kommentarer som: "resultatene er ikke reliable, de er bare et resultat av ledende intervju spørsmål" og "resultatene er ikke valide, de er bare basert på subjektive tolkninger" vært framme (Kvale 1997). Dette kan være vanskelig å håndtere i kvalitativ forskning fordi det er forskeren som tolker enkeltindividet og interagerer med informantene i intervju fasen.

I kvantitativ forskning regnes det som et kvalitetskriterium at resultatene fra forskningsaktiviteten lar seg generalisere. I kvalitative undersøkelser er man mer opptatt av å beskrive "det som finnes" og er mindre opptatt av hvor ofte det finnes (Repstad 1998). I min sammenheng er det viktig å få fram hver enkelts fremstilling. Jeg avvek fra intervjuguiden for å følge informantens konstruksjon av mening. Her er det en fin balansegang mellom å trekke fram informantens mening om virkeligheten og komme med ledende spørsmål med fare for å svekke reliabiliteten. Hver enkelt situasjon er unik, og hvert fenomen har sin indre struktur og logikk. Det særegne ved hvert individ er avgjørende. Derfor vektlegges mangfoldet og konteksten fenomenet oppstår i. Det er vanskelig å tenke på generalisering når konteksten vektlegges. Dette betyr en bevegelse fra generalisering til kontekstualisering (Kvale 1997).

I en samtale er språket det viktigste medium. Intervjusubjektivitet dreier seg om måten samtalepartnere deler perspektiv i en kommunikatív situasjon. Gyldig kunnskap søkes gjennom rasjonelle argumenter fra deltakerne i en samtale (Kvale 1997). I intervjusituasjonen påvirkes informanten av den som intervjuer, og denne bør tas med i vurderingen i hvert tilfelle. Forskjellige lesere kan også tolke en intervjutekst forskjellig. Det er ønskelig med en høy grad av intersubjektivitet. Intersubjektivitet har med pålitelige resultater å gjøre og hvordan forskjellige lesere kan komme fram til samme mening når de analyserer et intervju. Ifølge Kvale er problemet mindre enn man kunne anta. En klargjøring av perspektivet som brukes på en intervjutekst vil føre til at ulike tolkninger av en og samme tekst ikke er en svakhet, men en styrke og berikelse. Mitt forhold til intervjuene er at jeg er i en kunnskapsproduserende situasjon sammen med informantene. Intervjupersonene snakker om sin forståelse av datamaskinskriving, og jeg tolker teksten jeg mottar i mitt perspektiv mot min bakgrunn av sosiale og kulturelle verdier og erfaringer. Jeg handler og tenker ut fra en kulturell plattform, og informantene gir meg mulighet til å skape ny kunnskap. Objektivitetsbegrepet er ut i fra dette vanskelig å forholde seg til. En bedre måte å se dataene på er om de er bekreftbare. I forhold til reliabilitet, validitet og generalisering har man innen kvalitativ forskning tatt i bruk mer vanlige språkuttrykk som troverdighet, tilforlatelighet, sikkerhet og bekreftbarhet (Kvale 1997).

Når egne elever er aktører, kan det lett oppstå metodologiske problemer som det å skape et positivt inntrykk og tjene egne interesser. En svakhet innenfor mitt arbeid er at jeg kjenner elevene, og at de kan avgi svar for å gjøre et godt inntrykk. Påliteligheten er avhengig av intervju-effekten som kan være et resultat av at intervjueren opptrer på en slik måte under intervjuet at informanten forstår hva som forventes av dem. Jeg prøvde å legge vekt på at alle utsagn var like gyldige og at "en sannhet" ikke finnes. Begge aktører, både den som intervjuer og informant, har noe å lære i løpet av dialogen.

Ekstern validitet i kvalitativ forskning er i hvilken grad funnene kan bli generalisert til populasjonen utvalget er tatt fra. Det har vært diskutert og kritisert i kvalitativ forskning. Kritikken har gått på at analyser av noen få kasus som ikke er valgt ut på slump fra målpopulasjonen, leder til skjevheter på grunn av særpregene til de valgte kasusene. Populasjonsvaliditet er et aspekt av ekstern validitet. Dette er i hvilken grad utvalget er representativt fra populasjonen. Hvis populasjonsvaliditet ikke kan bli etablert, noe som ofte er tilfelle i kvalitativ forskning, må forskeren være svært forsiktig med å generalisere sine resultater.

En annen trussel mot ekstern validitet er eksperimentpåvirkningen og i hvilken grad forskerens forventninger leder til skjevheter av data. Kvalitative metoder er svært subjektive, og derfor er det lettere å få skjevheter her enn i kvantitative metoder (Borg og Gall 1989).

Det kan representere et alvorlig validitetsproblem at førsteklasinger svarer slik de mener jeg ønsker at de skal svare. Dermed kan det bli en tendens til å gi de *riktige* svarene. Overfor førsteklasingene understreket jeg derfor betydningen av at det bare var de som visste svaret, og at det nettopp var deres svar jeg var interessert i å få vite. Også Tiller fremhever betydningen av dette:

Barnet er ekspert på sin egen situasjon, det dreier seg om å be barnet dele sin kunnskap med en som vet mindre, på samme måte som en kan be barn om å dele andre ting med sin partner (Tiller 1988:47).

En måte å ivareta intervjuets validitet er å stille samme spørsmål på forskjellig måte. To spørsmål kan se helt forskjellig ut, men førsteklasingenes svar viser at argumentene kan være sammenfallende.

Kvalitative metoder er blitt kritisert for svak intern validitet. Intern validitet er i hvilken grad funnene kan bli fordreid av uvedkommende variabler.

I et intervju er det viktig at spørsmålene fanger opp det vi er interessert i å vite. Det er viktig at spørsmålene måler det vi har tenkt å måle. Qvarsell (1988) mener at den interne validiteten handler om å få fatt i det man vil vite noe om, at man i et intervju søker bekreftelse på at man snakker om samme fenomen og forstår begrepene som anvendes noenlunde likt. Som forsker kan jeg legge arbeid i å forsikre meg om at elevene ikke tenker på andre fenomen enn de vi har i tankene.

Ved utarbeiding av intervjuguiden var dette et sentralt tema for meg. Ville spørsmålene bli forstått? Bruker jeg de riktige ord og uttrykk? I intervju med barn kan man generelt si at dette fordrer kjennskap til barn, til barns verden og til barns forståelse, til deres språklige oppfatningsnivå og deres utviklingstrinn.

Spørsmålsstillingene må oppleves som relevant for barnet. Tema og spørsmål må ligge innenfor barnets erfaringsverden. Spørsmålene må *treffe* det tema en vil undersøke, både ved å være relevant for problemstillingen og for barnas erfaringsverden. I utformingen av spørsmålene hadde jeg dette i tankene og prøvde å lage spørsmålene ut fra det jeg vet om barns utviklingsnivå og erfaringsverden. I undersøkelsen forsøkte jeg å få førsteklasingenes egen versjon av deres ståsted, deres beskrivelse, oppfatning, opplevelse eller synspunkt.

I metodelitteraturen fremheves det at reliabiliteten øker når alle intervjuobjektene får samme spørsmål stilt på samme måte, og når spørsmålene er slik stilt at de ikke kan misforstås. Det betyr at påliteligheten skal kunne etterprøves av andre forskere. Ved hjelp av samme målemetoder eller intervjuopplegg skal de kunne komme fram til samme resultat så sant ikke det faktiske forhold eller det man måler har forandret seg.

Konteksten er et viktig element i kvalitativ forskning. Tid på dagen, sted for intervjuet og barnets dagsform er en avgjørende faktor som en bør ta hensyn til i tolkningsarbeidet. Mange har vært opptatt av hvordan vi kan få bekreftet påliteligheten i barns svar, blant annet ved å sjekke med andre (voksne), observere barnet selv osv. Men Tiller (1988) sier:

Det kan tenkes at de uavhengige observatører, som skulle tjene som kriterier for pålitelighet, kan være mindre pålitelige enn barnets egne utsagn (Tiller 1988:41-42).

3.7.1 Triangulering

I kvalitativ metode og særlig i observasjonsforskning, er det mange muligheter for feilforskning. Triangulering er en måte å motvirke det på. Med triangulering menes at forskeren enten bruker flere metoder, ulike datakilder eller flere uavhengige forskere for å styrke undersøkelsens troverdighet (Vedeler 2000:115). I min forskningsoppgave bruker jeg ulike metoder som skal sikre troverdighet. Ved vurdering av skrevetest deltok to uavhengige personer.

Det finnes ulike former for triangulering; metodetriangulering, teoritriangulering, forskertriangulering og kildetriangulering. Det siste betyr at en innenfor kvalitativ metodetilnærming benytter forskjellige kilder slik at en kryssjekker informasjonen om samme fenomen. Data som er fremskaffet ved hjelp av triangulering gir ikke automatisk samme resultat. Poenget er heller å forstå når det oppstår forskjeller og hvorfor. Jeg benytter meg av kildetriangulering da jeg har egne observasjoner med logg-notater, opptak av lyd og bilde og intervju av de samme fenomen. Ved å sammenligne intervjudata med observasjonsdata gir det større trygghet i forhold til de funn som blir gjort enn om en bare observerer.

3.8 Dette vil jeg legge fram i rapporten

Jeg foretok bokstavtest i oktober 2003 av 49 1.klassinger fordelt på 3 klasser og gjentok samme test i mai 2004. Hensikten med den var å finne ut om elever som skriver på datamaskin oppnår større bokstavkunnskap. Jeg ville også finne ut hvilken bokstaver elevene som skriver på datamaskin lettest gjenkjenner og sammenligne det med resultatet fra de som skriver for hånd. En viktig del av undersøkelsen blir analyse av elevtekster der jeg i to årsteklasse følger utviklingen fra hemmelig skrift til ortografisk skrivemåte. Jeg legger fram resultatet av en skrivetest og elevintervjuer.

3.9 Forskningsetikk og personvern

I denne oppgaven anonymiserer jeg skolen og andre stedsnavn, elevene og deres lærere ved å gi dem fiktive navn. Skolen beskriver jeg som beliggende et sted mellom to byer. Dette gjør jeg som en form for beskyttelse. Det er vanskelig å ane konsekvensen av det som kan komme til å skje dersom elevene ville bli gjenkjent.

Som forsker er jeg ansvarlig for korrekt bruk av vitenskapelige metoder og data. Jeg må være påpasselig med å oppgi kilder, og ved bruk av sitat må jeg gjøre greie for hvor de kommer fra. Forskeren må ha en kritisk distanse til begivenhetene og passe på så en ikke mister sin objektivitet. Jeg tar med meg min kunnskap og erfaring inn i forskningen, og min deltakende rolle blir en ressurs. Derfor er jeg ikke nøytral i forhold til forskningen, men det utelukker heller ikke objektivitet. Jeg må sørge for en nøytral og korrekt analyse av data og resultat og en korrekt og fullstendig presentasjon.

3.10 Utviding, endring og justering

Min aksjonsforskning, feltarbeid og deltagende observasjon startet opp etter at jeg hadde lest mye litteratur på området. I en forskersituasjon har en flere sanser åpne og oppdager mer enn i en vanlig undervisningssituasjon. Den minste detalj interesserte meg. På forhånd hadde jeg ingen ferdig oppskrift som skulle følges, men var i stedet interessert i å se hvordan ting utviklet seg. Rammene omkring hadde jeg satt og var nøye med at en holdt seg innenfor disse. Arbeidet ved datamaskinene var engasjerende og et positivt møte sammen med elevene. Noen fortsatte å skrive på datamaskinen hjemme, og foreldrene synes det var fint at deres barn endelig skulle lære "noe ordentlig". Når jeg spurte om noen hadde lyst til å bli med til datamaskinene, så var iveren alltid stor. Underveis foretok jeg små endringer og justeringer.

3.11 Egen vurdering av metoden

Gjennom denne perioden hadde min tilstedeværelse et skjerpet blikk på det som skjedde i undervisningen. Vi var flere som jobber sammen, og alle syntes det var greit at elevene fikk skrive på datamaskin. I samlingsstunden passet jeg ofte på å minne om at også ved datamaskinene jobbet vi med tema. På den måten skjønnte også de andre lærerne at skriving på datamaskin var viktig.

Innen aksjonsforskning er utgangspunktet at det finnes muligheter som ikke er prøvd og som kan vise seg å være en bedre løsning. Siden vi var flere som jobbet sammen, var muligheten stor for at det skulle åpnes for ny forståelse.

3.12 Oppsummerende kommentar

Jeg lar disse ordene fortelle hva jeg ønsker å oppnå med mitt barneintervju:

Kjærlighet og ydmykhet til livet og naturen, seg selv og sine medmennesker, - å inderlig ønske å forstå hva den andre vil si, å inderlig ønske å få ny selvinnsikt, ny forståelse av fenomener bør være drivkraften i det kvalitative forskningsintervjuet. En ydmykhet i møte med alle dilemmaene, alle fenomener som er i kontinuerlig endring (Jernes 2003:56).

I dette kapitlet har jeg forsøkt å vise vei fram mot de resultatene som fremkommer i min rapport. Først rammet jeg inn de metodiske aspektene ved undersøkelsen og begrunnet mine valg. Avslutningsvis har jeg sagt litt om forskningsetikk og personvern for til slutt å komme med egen vurdering av metoden.

I den neste delen vil jeg presentere empirien.

KAPITTEL 4 - EMPIRI

Jeg vil i denne delen av oppgaven legge frem de resultatene prosjektet ga og analysere disse nærmere. I kapittel 5 foretar jeg drøfting av sentrale og karakteristiske trekk ved undersøkelsen.

Først beskriver jeg skolen og de fysiske betingelsene informantene forholder seg til. Deretter gjør jeg greie for organisering av skriving på datamaskin og viser et utvalg elevtekster fra ulike sjangere og utviklingsnivå. I mange tilfeller står elevens tekst til venstre, og i teksten til høyre har jeg vært sekretær. For å skape mer helhet i fremstillingen og unngå gjentakelser, analyserer jeg disse fortløpende sammen med teoribakgrunn. Jeg omtaler pedagogiske og organisatoriske aspekter før presentasjonen av bokstavtesten der det også inngår en analyse av bokstavgjenkjenning.

I avsnitt 4.4 beskriver og analyserer jeg skrevetesten der tekster fra datamaskinklasser og håndskriverklasse ble vurdert av to eksterne sensorer. Drøfting og vurdering av disse gjør jeg i kapittel 5.5.

I siste del av dette kapitlet analyserer jeg informasjonen fra intervjuene der utgangspunktet var den kvalitative tilnæringsmetode Grounded Theory av Strauss og Corbin (1990). Med Grounded Theory forstår jeg at en lager teori ut fra empiri, og at datainnsamling og analyse er parallelle prosesser. Jeg fant metoden som et brukbart arbeidsredskap for min analyse av materialet fra intervjuguiden. Det gjorde jeg ved å sortere innsamlet materiale i kategorier. Etter hvert som det innsamlede materialet ble studert nøye, ble de første ni foreløbige kategorier endret. Dette omtaler jeg i avsnitt 4.5.

4.1 BESKRIVELSE AV LÆRINGSMILJØET

4.1.1 Skolen

Denne studien er foretatt på en stor skole beliggende i en innlandskommune sentralt på Østlandet. Elevene på skolen er bosatt i etablerte boligstrøk fra 1960/70 tallet, eldre og nyere spredt bebyggelse og nyere villabebyggelse i byggefelt med kort vei til kommunesenteret. Markaområdet er stort med anledning til friluftsliv sommer og vinter. Fra tidlig på 1970-tallet hadde denne kommunen frivillig førskoletilbud til alle seks-åringer inntil den offisielle skolestart for seksåringer i 1997. Det er satset mye på skoleutbygging og andre oppgaver, og kommunens økonomi er nå inne i en anstrengt periode.

Skolen gir undervisning fra første til og med sjuende klassetrinn. I tillegg er det en skolefritidsdel (SFO) for første til fjerde trinn. De barna som benytter seg av heldagstilbudet har en skoledag på inntil åtte timer. Skolefritidsdelen av skoletilbudet er frivillig slik at noen barn benytter seg av heldagstilbudet, mens andre barn kun benytter seg av den obligatoriske skoledelen. For disse barna er skoledagen om lag fire timer lang. Søkningen til skolefritidsdelen er stor og populær for ofte er både mor og far i jobb. Skolen har tre parallelle klasser på alle trinn.

De fleste elevene har gangavstand til skolen. Det er et godt utbygd gang- og sykkelveinett, og fra fjerde klasse kan elevene sykle til skolen. En del elever kommer med buss, og mange barn blir kjørt og hentet. Ungdomsskolen befinner seg i nærområdet der elevene begynner fra åttende klasse.

De tre førsteklasseene jeg foretar undersøkelse i omfatter i alt 49 barn, 25 gutter og 24 jenter. Av disse er det tre barn som ikke har norsk som sitt morsmål. To av disse kommer fra samme land, har samme språk og får hjelp av en morsmåls lærer. Kari og Sahid er begge førskolelærere og deler klassestyreransvaret i 1 B. Vilde er førskolelærer og klassestyrer i 1 C, mens Eline er almenlærer og klassestyrer i 1 A. Alle er erfarne lærere med lang fartstid. Disse klassene er jeg innom hver dag og hjelper til der behovet er størst. Når klassene har verksted, er barna delt i grupper med barn fra alle tre klassene. I blant har de uteleik sammen når de større elevene har undervisning, slik at første trinn disponerer skolegården med tilhørende lekeapparater alene.

1 A og 1 B disponerer begge hvert sitt store klasserom med kjøkken mellom, og der er det også telefon. Kjøkkeninnredningen består av komfyr, kjøleskap med fryseboks, kjøkkenbenk med overskap, oppvaskmaskin og utslagsvask. Ved vinduet står et trehvitt bord med ryggløse langbenker på hver side. I noen tilfeller fungerer dette langbordet som arbeidsplass for mindre grupper barn ved løsning av individuelle oppgaver og ved gruppearbeid. Rommet har hyller og skap, og i vinduskarmen står det potteplanter. I dette rommet tok jeg bokstavtestene, og det er et egnet tilholdssted når det er behov for å snakke med barn på tomannshånd. Når dagens undervisning er slutt, overtar SFO lokalene. 1 C disponerer alene eget klasserom i en annen fløy. Lekematerialet består av legoklosser, treklosser, flere typer spill, kapla, jovo, dyr til å leke med, dukkekrok, tegneark, farger og plastelina. Barna kan også brodere, veve og tvinne bånd. I hvert av klasserommene er det en datamaskin.

De to store klasserommene har begge fast samlingsplass ved morgensamlingen, men noen stoler må flyttes. Vanligvis er det firer-grupper, men det kan variere noe. Noen ganger blir tomannsbordene plassert slik at elevene sitter vendt mot tavla. Det er praktisk å samle elevene i klasseringen, og der avsluttes gjerne dagen. Klasseringen til 1 A er halvsirkelformet foran tavla. I hjørnet er det plassert skap og arbeidsbenk. Foran tavla står det en flippover, og den blir brukt mye. På tavla står navnet på ordenselevne og hvor mange elever som er tilstede. Når noe skal tegnes eller skrives, legger man heller et stort ark i klasseringen, for på den måten får vi bedre kontakt med elevene. Klasseringen til 1 B er sirkelformet. Flippover og værmeldingstavle blir brukt hver dag. Klasserommet til 1 C har fått nye regulerbare stoler og bord, men er mindre slik at barna må sitte på gulvet i en halvsirkel foran tavla i samlingsstunden. Stolene kan henges på bordene slik at rengjøringen blir enklere. I alle klasserommene til 1.klassene henger det bokstavkort over tavla med stor bokstav, trykkbokstav og en tegning.

4.1.2 Skolegård og uterom

Skolens bygningsmasse er blitt til i flere byggetrinn med hovedbygning og flere paviljonger. Mellom disse er det asfalterte lekeplasser, og på en av disse er det islagt skøytebane vinterstid. Dragevollen blir flittig brukt som sklie, akebakke og konge på haugen-lek, og gjennom den går en liten tunnel de minste kan kripe gjennom. Fotballbane er det også, og skråningen opp mot veien gir utfordringer. Ved enden av førsteklasse-fløya er det lekeplass med klatrestativer, husker, sklibaner og sandgrop som er særlig populær blant guttene, mens jentene utmerker seg på klatrestativene. Mot veien er det rekker med trær som barna kan klatre i. Uteområdet gir mulighet for mange utfordringer, men med så mange barn som leker mellom mange bygninger og trær, må man ha en del regler.

En dag i uka er det uteskole. Når skoleområdet ikke benyttes til uteskole, går turen enten til Hundremeterskogen eller til Spøkelsesdalen. Det er tidligere elever som har funnet på disse navnene. Veien til Spøkelsesdalen går langs et nedlagt jernbanespor der det nå er gang- og sykkelsti. Det er langt til Spøkelsesdalen, og gjennom dalbunnen renner en liten bekk. Det er

ei flat slette i bunnen av dalen der vi noen ganger lager bål. På begge sider er det bratte skråninger som gir utfordringer gjennom lek der barnas krefter og utholdenhet må tåle å bli satt på prøve. Det er ganske mørkt i bunnen av dalen for de høye trærne slipper ikke solen til. Mørkt er det også i Hundremeterskogen for der står trærne enda tettere og er enda høyere. Utfordringene er store, men sju-åringene jakter ikke på solstråler når de som apekatter slenger seg mellom trærne, leker at de utforsker jungelen og beseirer fiender og farlige dyr.

4.1.3 Elevene vil skrive på datamaskin

En dag gjør klassen seg som vanlig klar til samlinga i klasseringen. De gule mappene tas opp av sekkene, men på vei til klasseringen glemmer noen barn seg bort. Sara løper etter Ulrik, og ferden går i stor fart mellom stoler og bord. Jeg hjalp et par elever med å ta mappa ut av sekken. Ola hadde glemt hvor han hadde satt sekken sin, og flere elever meldte seg for å bli med å lete. En elev fant sekken ved inngangsdøra. Litt forsinket kunne frøken starte samlinga som etter morgensangen fortsatte med kalender og værmelding.

Hun åpnet permen sin og leste ei strofe av et vers som elevene skulle gjenta. Det viste seg å være mange strofer og mange vers. Flere barn falt fort av. Noen lekeskjøt mot hverandre, og etter hvert lå de fleste på gulvet. Frøken startet fra begynnelsen igjen, og enda en gang roet det seg. Så svarte Johan kjapt uten å ta handa i været: ”Vi bråker fordi vi har lyst til å følge Ole Bjørn til datamaskinene”. Johan pleide å minne om datamaskinene i samlinga. Etter timen hastet jeg videre til neste klasse.

4.2 SKRIVINGENS KOMMUNIKATIVE ASPEKT

4.2.1 Elevskrivning på datamaskin

Etter bokstavtesten i oktober tok jeg elevgrupper etter tur med til mediateket og datarommet. I Mediateket kunne flere aktiviteter som lesing av bøker og øving av skuespill foregå samtidig med at elevene skrev på datamaskin. Etter morgensamling med etterfølgende styrt aktivitet begynte arbeidet ved datamaskinene. Jeg var alltid tilstede i samlinga, og det var mitt ansvar å jobbe videre med tema.

Første gangen lærte vi å starte datamaskinen og åpne skriveprogrammet Word 2000. Barna var utålmodige under oppstarten. De lekte med musa, tastaturet fikk gjennomgå og skjerminnstillingene ble forandret. Noen av elevene trykket på startknappen flere ganger. Jeg forklarte barna at de måtte følge med på skjermen og ikke røre noe. Etter hvert fungerte det greit. Elevene lærte å bruke Caps Lock, velge skriftstørrelse og skriftfarge. I begynnelsen la elevene fingrene flatt over tastaturet slik at bokstavene raste ukontrollert bortover skjermen. Etter kort tid begynte de å lekeskrive med begge hendene, og alle fingrene ble tatt i bruk. Det var spennende å lekeskrive, og de eksperimenterte med ulike skriftstørrelser. Noen var så begeistret at de gikk fra plassen sin for å vise de andre hva de hadde fått til. Jeg sa det var bra at de hjalp hverandre og at det måtte være to elever ved hver datamaskin. Mange elever uttrykte ønske om å være alene slik at de slapp å vente. Ikke alle elevene mestret situasjonen ved datamaskinen like godt. De ville hente spill på Internett og gjøre andre ting enn det som var planlagt. Jeg sa at de som laget vanskeligheter kunne få lov å være igjen i klasserommet. Et par umodne elever som var plagsomme i samlinga, fant seg godt til rette. Det kom snart spørsmål om lov til å gjøre utskrift. Elevene hadde valgt stor skriftstørrelse og hadde skrevet rekker med bokstaver. Dessuten trykket de flere ganger på skriverikonet. Klassestyrer mente det gikk med for mange ark. Elevene ønsket å ta med arkene hjem for å vise hva de hadde fått til. De øvde seg på å lese det de hadde skrevet. Jeg så ofte elever lese egne tekster i skolegården. Noen forsøkte å synge og lage melodier til tekstene.

Her ser vi en av de første tekstene til Simen som likte å finne ut ting selv. Han fikk hjelp med å velge skriftfarge. Elevene skulle lekeskrive med bokstaver og tall, men Simen har funnet

bokstav, men først var det viktig å skrive sitt eget navn og navnet til en annen person i familien. De fleste ordene under ble diktert av elevene i samlingsstunden, og frøken skrev ordene på flippover. Lukas husket mange av ordene som han skrev på datamaskin.

lukas pappa parabol plate plas palme pere papir plas pil pokorn patetisk pas park
pipip pakistan pu

Tidligere forskning har påvist at barns evne til å bli bevisst på formsida ved språket kan utvikles ved en bevisst pedagogisk påvirkning (Mattingly 1972). Flere forsøk med pedagogiske bevisstgjøringsprogram viser klart positive resultat (Lundberg og Torneus) 1978, Skjelfjord 1976, Lie 1986, Hagtvet 1988). Slik påvirkning bør skje gjennom lek og moro, og vi benyttet mange ganger samlingsstunden til det. Elevene gjettest på lyder, og noen ganger skulle vi finne fram til elever i klassen. Slike leikøvinger med ord har vist seg å ha stor forebyggende verdi. Barn som har fått være under en slik verdifull indirekte påvirkning, viser større modning og motivasjon for å lære å lese senere (Vormeland 1990).

Barnet må bli bevisst om forbindelsen mellom ordet det sier og det visuelle bildet av ordet. Den fonetisk-lingvistiske kompetanse må utvikles hvis det videre forløp skal kunne skje mest mulig normalt (Gjessing 1977). Slik bevisstgjøring av språkets formside skjedde gjennom lek og moro i samlingsstunden og ved datamaskinene.

Utgangspunkt for metodisk arbeid bør være at ingen elever er like og kan ha utbytte av samme påvirkning og undervisning. Når så mange kommer til kort med skriving og lesing, kan en grunn være at en ikke tar nok hensyn til hvor ulikt de lærer. En metode som kan være rett for ett barn og som raskt og effektivt hjelper det til å knekke lesekode, kan være skadelig for et annet barn (Carbo 1987). Valg av alternative metoder kan gjøre at de lærer å skrive og lese og får et bedre selvbylde. Det er flere eksempler i mine observasjoner som viser nettopp slike ulikheter. Andrine skrev oppskrift på spikking av seljefløyte på datamaskin, men ville sikkert ha greidd det med skriving for hånd. På den andre siden har Simen vist liten interesse og utvikling ved å skrive for hånd, men han trives godt med å lage tekster på datamaskin.

I denne undersøkelsen så jeg at elevene skrev mye for hånd. Selv om datamaskinen var det primære skriveverktøyet, var fargeblyantene i bruk hver dag. Elevene tegnet og skrev for hånd alt de ville. De fikk mye trening i å bruke blyant, og de måtte planlegge bruken av arket når de tegnet for å få plass til det de ville ha med. Bruken av datamaskin initierte ulike arbeidsformer og andre former for kompetanse hos elevene og la grunnlag for initiering av alternative metoder som passet elevene bedre. Det mest synlige var samarbeidet mellom elevene i skriveprosessen og spontan motivasjonen hos umotiverte elever.

Formålet med slike hjelpemiddel er at ”..dei kan fri barna frå nokre av dei vanskane dei ellers må stri med når dei ønskjer å skrive. Det er mi erfaring at barn som får høve til å bruke slike hjelpemiddel, ikkje blir mindre ivrige til å skrive med hand. For barn med store motoriske vanskar kan ei datamaskin bety at ei ny verd opnar seg” (Lorentzen 1997:71). Dette viste seg å være tilfelle med flere i denne klassen.

4.2.2 SKRIVING OG LESING

Parsammensetting

Ut fra tankegangen om at elevene skal hjelpe hverandre, stimulere til sosialt samarbeid og gi hverandre norskfaglig og teknisk hjelp, bør det være to elever ved hver datamaskin. På

bokstavtesten jeg tok tidlig i skoleåret var det noen elever som kunne alle bokstavene, mens andre kunne 4-5. Skulle jeg sette sammen par der den ene kunne mange bokstaver og den andre kunne få, gutt og jente, elevene velge selv eller la tingene ordne seg selv? Skulle kriterier for sammensetting i grupper i klassen også gjelde for parsammensetting ved datamaskinene, og hvor lenge skulle det være faste par? Noe entydig svar på det finnes ikke. Siden jeg tok imot elever etter hvert som de ble ferdige med annet arbeid, ble det ulike elevgrupper hver gang. Det viste seg å fungere bra, bortsett fra elever som allerede var i gang med en eller annen spennende lek. Der samarbeidet ved datamaskinen ikke fungerte bra, var elevene selv flinke til å finne løsninger.

Instruksjonen til gruppa som skulle skrive ble delvis gitt både i samlingsstunden og ved datamaskinene. Det var aktivitet i samlingsstunda som motiverte elevene for tekstsøking, men ingen av klassestyrerne som ledet samlinga fulgte med til datamaskinene. Den største aktiviteten var lenge *leikeskriving* der målet var å utforske tastaturet. Elevene skrev bokstaver, tall og andre tegn og forsøkte etter hvert å skrive ord. Arkene ble skrevet ut, og elevene syntes det var spennende å utforske disse tekstene. Noen ganger klypte de ut teksten og limte den inn i bøkene sine.

Elevene var mellom fem og seks år da prosjektet begynte, og etter min oppfatning befant de seg innenfor en sone der de trengte mye hjelp og støtte. Tharp og Gallimore (1988) sier at en femåring er i stand til å ta i mot instruksjon fra en voksen dersom han får mye hjelp og støtte, og at de gradvis blir i stand til å overta for hverandre. Et annet poeng er det som Løkensgard Hoel (1994) fremholder er at om elever skal fungere som stillas for hverandre, så må ikke avstanden være større enn at de finner et møtested mellom de respektive nærmeste utviklingssonene. Det forsøkte jeg å ta hensyn til ved sammensetting av gruppene. Hvis jeg hadde satt sammen grupper som bestod både av sterke og svake elever, kunne jeg risikert at elevene ikke hadde funnet et felles møtested mellom de respektive felles utviklingssonene. Dersom møtet mellom de to skal føre til at de utvikler felles kunnskap ved å "*gå inn i midlertidig delte forståingsrom*", så må de dele en grunnleggende felles erfaring (Rommetveit 1974).

Det viste seg snart å være en fordel at elevene hadde en annen person til å veilede seg ved datamaskinene. Jeg var tilstede i samlinga og fikk derfor anledning til å skape motivasjon og mening rundt tekstsøkingprosessen.

Under skriveøktene trengte elevene mye hjelp, og noen ville at jeg skulle være sekretær. På den måten hjalp jeg dem med å lage stillas slik at de kunne løse oppgavene. Jeg forsøkte å finne et møtested med elevene innenfor deres utviklingszone. "*Teaching is said to occur when at points in the ZPD at which performance requires assistance*" (Tharp and Gallimore 1988). Under har jeg vært sekretær for gutt i 1.klasse. Han syntes det var spennende å se at det han fortalte ble skrevet på datamaskin og kunne leses. Etterpå leste han sin egen fortelling ved utenatlesing. Gutten forteller om det han er opptatt av, og han har god fantasi. Han liker å leike, og noen ganger kommer han i vanskeligheter og må få hjelp av voksne. Han avslutter som eventyrene.

DET VAR EN GANG EN SKOLE OG DET VAR MORSOMT
 DET VAR MANGE Å LEIKE MED
 DET VAR FORSKJELLIG SOM DET ER DET
 ER DET VAR MANGE SNILLE
 SÅ KOM DET NOEN SOM BANKET TO JENTER OG
 TO GUTTER DEM BEGYNTE Å BLØ
 OG SÅ SPURTE EN JENTE HVA ER DET SOM ER SKJEDD
 OG DEM MÅTTE PÅ SYKEHUSET Å SÅ DET GIKK BRA
 MEN AT DEM MÅTTE VÆRE HJEMME FRA SKOLEN
 FOR DE MÅTTE SY SNIPP SNAPP SNUTE

Siw var selv sekretær. Her er ingen lekeskriving. Det er viktig å ha mange venninner, og det er fint å kunne skrive navnet på dem. Ordskiller er tatt med de fleste stedene. Kun tallene 11 og 33 er uteblitt og 26 forekommer to ganger. Trolig har 1-tallene i 10 og 12 forledet henne til å tro at 11 også var der. Tallrekka gikk helt til hundre. Det var spennende å forandre skriftstørrelse.

SIW FRA SOL ADTY MORTEN MAMMA PAPPÀ TIL HELENE AMALIE KRISTIA
 NINA HUS BIL MUA UT MYAU

1234567891012131415161718192021
 22 23 24 25 26 26 27 28 29 3031 32
 34 35 36 37 38 39 4041 42 43 44 45
 46 47 48 49 0551 52 53 54 55 56 57
 58 59 06 61 62 63 64 65 66 67 68 69
 70 71 72 73 74 75 76 77 78 79 80 81

Hele tiden så jeg for meg at elevenes lekeskriving skulle ha et felles mål – de skulle lære å lese. Tekstualitet eller det som gjør en tekst til en meningsfull enhet, ligger ikke i teksten selv, men i de sosiale og psykologiske aktivitetene som den er en del av (Løkensgard Hoel 1994). Slik jeg ser det inkluderer tekst også intensjoner og forventninger hos den eller de som produserer teksten. Etter denne tolkinga hevder jeg at det er barnet si oppleveling som avgjør om leikeskriving er tekstskaping, og om det er grunn til å samarbeide eller om skrivinga er en individuell aktivitet. Slik jeg har observert i A og i B ble leikeskriving opplevd som meningsfull samarbeidsaktivitet for elevene, og en aktivitet som de deltok i for å nå et mål.

Touch

Selv om motorikken er dårlig utviklet på dette alderstrinnet, erfarte jeg at fingrene var mjuke og sterke. Barna som deltok i undersøkelsen klatrer i trær og gjør akrobatiske øvelser på leikeapparatene i skolegården. På datamaskinens tastatur vil de automatisk bruke alle fingrene for å produsere flest mulig bokstaver på kortest mulig tid med et tilnærmet touchsystem. Det er liten hjelp i et touch-system med kjedelige tekniske øvinger og meningsløse bokstavkombinasjoner før en kommer fram til meningsbærende ord og setninger. I stedet lot

jeg elevene leike seg fram til sitt personlige touch-system. Bokstavtastene f og j som er merket på tastaturet lot jeg være utgangsposisjon for pekefingerne.



Legg pekefingerne på F og J
(Trageton 2003:94)



Tord bruker alle fingrene på tastaturet

Versaler eller Minusklar

Helt fra begynnelsen oppfordret jeg elevene til å sette på Caps Lock, og noen ganger låste jeg maskinene til store bokstaver med en bestemt bokstavstørrelse. I den eksperimentelle utforskningsfasen disse elevene var, syntes de det var spennende å utforske de små trykkbokstavene også. Jeg lot det derfor bli deres valg. Elevene moret og leiket seg med bokstavstørrelser fra den minste til den største og eksperimenterte samtidig med forskjellige farger. Trageton hevder at i begynneropplæringen er det lettere for elevene å se forskjell på bokstavene og dermed lære de fortere når de har størrelse 20 eller mer (Trageton 2003:94). Noen av elevene eksperimenterte med fet skrift, kursiv og understreking.

helene mamma pappa
kristina mamma pappa
siw nina
anine
kristina KAN LESE
helene kan LESE
JEG VIL LYST PH IS
JEG HAR LYST H GTRER
VT LSHPOA

Her demonstrerer Helene at hun bruker både versaler og minusklar. Hun forteller om venninnene sine, og hun er tydelig stolt over å kunne lese.

Til slutt skriver hun: JEG HAR LYST PÅ IS
JEG HAR LYST PÅ GODTER
VIL HA LYST PÅ ANDRE TING

Hun fikk hjelp med å skrive noen ord og skrev resten alene. Slik selvstendig utviklet stavemåte før barnet har lært standard ortografi (Elsness 1989:47-48) kaller Trageton "sjølvopfunnen stavemåte" (Trageton 2003:102). Her ser vi at barnet ikke har vært konsekvent i sitt forsøk å skrive "på".

Ordene i andre linje har Rasmus fått hjelp med. Alfabetkortene henger på veggen og elevene kan flere alfabetsanger. I sjette linje viser Rasmus at han kan skrive alfabetet. Navn på familiemedlemmer og venner går ofte igjen. Her står også navnet på mamma og pappa.

RASMUS MU UØ
RASMUS SYKLER OG HOPPER
RASMUS SA HEI
RASMUS HÆ
RASMUS MANMA
ABCDEFGHIJKLMN~~OP~~QRSTUVWXYZÆØÅ RASMUS ERIK
SOFIE PETRA JON-EIRIK JOACHIM
PIL BØ KRÅSSGBVHGJ HGH UYIUYSRG

RASMUS GÅR UT UTEN DRESS
RASMUS SYKLER OG HOPPER
RASMUS SA HEI
RASMUS HAN ER..
RASMUS MAMMA
ABCDEF.....RASMUS ERIK
SOFIE PETRA JON-EIRIK JOACHIM
PIL OG BUE KROSSYKKEL VIL JEG HA

MAMMA
TOBIAS
JOSTEINÅPA
PPA
OLEBJØRL

JOHANES

Mange elever bruker enter-tasten for hvert ord slik denne eleven gjør. Et sted er den brukt to ganger. Elevene syntes det var fint med store bokstavtyper. Det var populært å eksperimentere med farger, men det ble en skuffelse ved utskrift siden laser-skriveren var i sort-hvitt. Jeg mener det ville være galt å skjule denne muligheten elevene hadde til å eksperimentere med farger.

4.2.3 TEKSTSKAPING

JØRGEN
KRABBE SE JØRGEN KAN LESE
JEG KAN HPE PO TRAPOLINE
JEG HPE OG TEINE
JEG LIKER OG LØPE LEKE SPILE
BJBLJDE

JØRGEN
KRABBE SE JØRGEN KAN LESE
JEG KAN HOPPE PÅ
TRAMPOLINE
JEG HOPPER OG TEGNER
JEG LIKER Å LØPE OG LEKE

Begrepet tekstskaping signaliserer skapende virksomhet med ord som materiale (Lorentsen 1997). Jørgen har husket å skrive navnet sitt først. Oppgaven her var at elevene skulle skrive om noe de likte å gjøre. I denne fasen så jeg at bortfall av vokaler var vanlig. På sett og vis er det konsonantene som er skjelettet i språket. Vi kan forstå mye selv om vi bare har disse å støtte oss til. Det er vanlig at barnet bruker bokstavnavnet til å representere to fonem. Dialektord forekommer fortsatt, men er lite vanlig blant disse elevene.

På datamaskinen fikk elevene fram effekter som gjør tekstene spennende å se på. Med enkle tastetrykk kunne hele det visuelle bildet forandres. Slik vil formen på budskapet påvirke innstillingen til teksten og med det være med på å skape mening. Lena likte å eksperimentere med farger, og her ser vi igjen plusstegnet som ordskiller. Mye tyder på at mange barns interesse for skriftspråket vekkes gjennom utforsking først av eget, så av andres navn (Hildreth 1936, Ferreiro og Teberosky 1983 i Hagtvet 1988).

LENA+MAMMA+PAPPA

LUKAS ER MIN ALERBESTEVEN

Her ser vi at der eleven er sikker på stavemåten, kommer ordene enkeltvis mens resten blir skrevet sammenhengende. Leser en med naturlig tonefall, vil de tre siste ordene henge

sammen. Neste skritt er å markere setningene som en enhet, og noen elever markerer det med linjeskift. Lena markerte ordmellomrom slik:

|ena+kalerik+lukas+andrea+iissa+malene+marita+mamma+erik+pappa+olebjern+nicolay+oliver+tord+stine+474iu8i4u884y8778t6754898tu4tuijcduey74y35y6awy3we

Stine markerer det på denne måten:

MEL<FE<EPLE<IS<LIVE<SE<MÅNE<BIANKQ<PAPPA<IJAN
<OLPHBJØRN <MAMA <HINL<

Utvalg av elevtekster

Elevene har nettopp startet på sin skrivekarriere og kan ha problemer med å holde fokus på rett område samtidig. Solveig syntes det var viktig med overskrift for det hadde hun sett et sted. Navnet skaper identitet med fortellingen.

ÆIK:P7M:A
SOLVEIG: DFEK
EØK:S:L:S:IS:P
7M:AS:DED:PO:ROSE

Solveig Ei ku på 17.mai.
Det var en gang ei ku som ville spise en is på 17.mai. Da så den en gris som plukka en rose.

I teksten under ser vi et eksempel på pseudoskriving. Eleven har forsøkt å lydere, og vi finner noe samsvar mellom fonem og grafem.

HELENE DFAEGEMSÅLENLFEAEM
SEATIÅ

Helene Det var en gang en mus som møtte sin venn løva. Og den hadde lyst til å spise opp musa.
Mange mus bet den i rompa. Musene fanget løven. Og så kjørte han hjem igjen.

Her har fire elever arbeidet sammen. De valgte å skrive på datamaskin under frileik i klasserommet. Selv om denne gruppa var stor, observerte jeg hvordan de drøftet og forhandlet om arbeidet de skulle utføre på datamaskinen. Først skriver de navnet sitt og fortsetter med hemmelig skrift.

August hic
Øolai
Juneddjhjgbyh,,,,
Filipgxeufdufhyef,,,,
Ziauden
Ploøåirbwm..9o0øpyu
Jyyh”ewshul

Elevene i denne teksten er August, June, Filip og Ziauden. På mitt spørsmål hva de hadde skrevet, svarte de at bokstavene bare var lek. Lek er en viktig forutsetning innen tekstskaping.

4.2.4 Uteskole

I dag har vi hatt uteskole i Spøkelsesdalen, og tema var *stein*. Jeg kan ikke så mye om stein, og blant elevene er jeg bedre kjent for å være dyktig innen spikking av seljefløyte. Rogn er et egnet materiale til det. Tålmodig ordnet elevene selv køen. Jeg rakk å spikke fløyte til de fleste, men noen ble skuffet. De fikk sin seljefløyte på skolen dagen etter. Solveig syntes vi hadde en fin dag for det. En gutt fant en stor stein. Han spurte om å få ta den med tilbake til skolen. Jeg sa den var for tung. Det vi gjør sammen med elevene skriver de om i tekstene sine.

JKNSTEN
DEVAR SEPEGEG.
VISPISTEKAKE.
OJLEBØN LAGDE FØTER.
JEKATAITRENE.
DEVARSEPEGØJ

Jente og gutt våren i 1.klasse

Tilbake på skolen skrev ei jente dette.

JLIT
SBJK
JLEMSÅKA
KLT
ANDRIEADBSDAG
Jente våren i 1.klasse

Jeg klatra i trærne.
Så spiste jeg kake.
Jeg lekte med Kristina og Johannes.
Jeg klatra i tau.
Andrine hadde bursdag
Jente våren i 1.klasse

Det var en fin dag for Andrine hadde bursdag og hadde med kake, og vi laget bål.

SENTURE
JEGLEKTE
JEGJIKOPPÅ
HUGEK
JEGFIKIKE SELEFLØJTE
JEGPRØVDE OGKLATREITRÆNE
JEG VARSLITEN

Gutt våren i 1.klasse

Steinturen
Jeg lekte.
Jeg gikk opp på haugen.
Jeg fikk ikke seljefløyte.
Jeg prøvde å klatre i trærne.
Jeg var sliten.
Gutt våren i 1.klasse

Det tok lang tid å spikke seljefløyter, og ikke alle fikk. Noen ble skuffet.

En fin effekt i fortellingen under har jentene fått til ved at de har valgt å avslutte fortellingen med å hente opp moment fra begynnelsen. Slik både begynner og slutter den med at det var en fin dag. Her ser vi hvordan tidlige skrivere utformer budskap i skrift. Bokstaven D for ordet *det* er vanlig – for bokstaven har samme navn som ordet. Her ser vi eksempel på vokalbortfall. Konsonantforbindelsene er vanskelige for begynnerskrivere og -lesere. Fonologisk skriving, som dette er et eksempel på, vil være preget av lydrett skrivemåte. Denne eleven bruker erfaringene fra det talte språket som hjelp i skrivingen og skriver ordene slik de høres ut dersom det ikke allerede er etablert ortografisk identitet for ordene i leksikon. Etter hvert som flere ord blir etablert som ortografisk identitet, trenger ikke eleven gå veien om lydering for å gjenkjenne ordene som skriftbilder.

FIDAG
DVARLATÅGÅ
ADGEØ
VISBSE
ETPÅSMÅGÅ
DVAFIDAG
Jenter våren i 1.klasse

Fin dag.
Det var langt å gå.
Hadde gøy.
Vi spiste.
Etterpå så skulle vi gå hjem.
Det var en fin dag.
Jenter våren i 1.klasse

Et vanlig fenomen er at elever skriver om sine erfaringer. At dette er en tekst kan en se ut fra at den består av flere ytringer og har en sammenheng. Simen er 6 år, men han rakk mange ting på turen til Spøkelsesdalen. Her forteller han bare om seg selv. Jeg tror ikke Simen er så bevisst på hva en tekst er ennå og at en tekst er gitt ut fra visse prinsipper. Barn som lever i et miljø der språket brukes aktivt og har en viktig kommunikatív funksjon vil selv bruke språket på samme vis.

Meininga i en tekst er dynamisk både ved at den blir skapt gjennom interaksjonsprosessen, og ved at den endrar seg kontinuerleg undervegs i prosessen. Skrivning er både ein meiningsskapande og tolkande aktivitet, og forståinga av vår eigen tekst endrar seg under skrivninga (Løkensgard Hoel 2000).

JREKS

SE KARE

JVSN

JKTE

SÅEJ

Gutt våren i 1.klasse

Jeg knuste steiner.

Spiste kaker.

Jeg var sliten.

Jeg klatra i treet.

Så lekte jeg.

Gutt våren i 1.klasse

Her forteller Solveig om turen til barna og ikke så mye om hva hun selv gjorde. Vi skjønner at hun var litt skuffet over ikke å få seljefløyte og at hun forsøker å skjule skuffelsen. Jeg spikket seljefløyte til Solveig dagen etter, og hun ble veldig glad.

I nest siste linje ser vi en adversativkopling eller adversativ relasjon der innholdet er uventet i forhold til det som er foran. Vi har å gjøre med en kontrast ved at avsender signaliserer noe som er uventet. Den vanligste adversativmarkøren er *men*, og når vi har en motsetningsrelasjon i en tekst, er som oftest markøren uttrykt.

DEK PT S B

K V P

OLEB T SBÅ

TFR S VDM

MNSOLVEIG F E

JHDMRO

Jente våren i 1.klasse

Det var en gang en tur som barna kunne være med på.

Ole Bjørn tok fram en sag og begynte å spikke seljefløyte.

Det var veldig mange som fikk.

Men Solveig fikk ikke.

Solveig hadde det morro for det.

Jente våren i 1.klasse

4.2.5 Seljefløyta

Seljefløyta går igjen i mange av barnas tekster. Jeg har spikket seljefløyter med barna når de har hatt uteleik, inne i klasserommet og når vi har vært på tur. Køen har de ordnet selv, og ikke alle har jeg rukket å spikke seljefløyte til. En dag kom Kari med spørsmål fra mamma om hun kunne få oppskriften på å spikke seljefløyte. Det overlot jeg til elevene. Jeg spikket og her er Andrines tekst.

FØRST SÅ SKAL MAN TREGER EN SAG OG EN KNIV Å SÅ TREGER VI BJØRK
ELER SELJE OG SÅ MÅ MAN LAGE EN SKRÅ NEDÅVER KANT SÅ MÅ VI LAGE ET
HAK SÅ MÅ VI BAGKE LITEGRANE SÅ MÅ VI PRØVE OGSÅ SAL VI VERE
VELFÅRSIKTI ME OG TAAV BARKEN
ÅPSKRIFT PÅ SELIJE FLØJTE

Her ser vi at et viktig aspekt ved læring er betydningen av kontekst. Kunnskapsutviklingen skjer best når vi har bruk for den. Kunnskaper og ferdigheter utvikles når vår indre motivasjon

ute, er det særlig guttene som leiker med biler og trafikkskilt. Det graves tunneler, parkeringsplasser planeres og det settes opp trafikkskilt. Virkeligheten er den beste stimulans til fantasien. Den kan ikke skape noe av ingenting. Skaping skjer på grunnlag av erfaringer (Vygotsky 1995). Her ser vi at når elevene er blitt fortrolige med skiltsjangeren, kan de forholde seg skapende til den. De ser på skiltene som muligheter, som en form å eksperimentere og skape ut fra. ”Særleg rolleleik er eigna til å fremme evna til distansert språkbruk som skrifta krev...slik leik er viktig skriftspråkutviklande verksemd på grunn av dei krava den set til perspektivbytte og situasjonsuavhengig språk...verkar direkte utviklande på barnas tekstkompetanse” (Lorentzen 1997:195).

Før elevene gikk hjem, satte vi oss i klasseringen og drøftet arbeidet vårt. Jeg viste fram tegninger og leste tekstene. Her ser vi det er viktig at det vi gjør har en hensikt og tekstene bør ha en mottaker. Noen elever ble skuffet når de fikk vite at dette var en aprilspøk og at tegningene og tekstene ikke skulle sendes til kommunen.

4.3 SJANGER

Å lære seg å skrive og lese er også å lære seg å tolke og beherske nye sjangrer. Det betyr at en sosialiseres inn i en skriftkultur og lærer seg de språklige konvensjonene som finnes i denne kulturen. Mange oppgaver ber om svar i spesielle sjangrer, men sjangergrensene er ofte flytende og uklare slik at elevtekster kan ha trekk fra ulike sjangrer. Sjangrer L 97 omtaler på småskoletrinnet er blant annet skilt, oppslag, plakater, brev, dikt, fortellinger, sakprosattekster og eventyr.

4.3.1 Eventyr

Disse eventyrene har elevene skrevet innenfor rammene av ”det var en gang” og ”snipp snapp snute”. Her ser en tydelig sammenheng mellom skriving og lesing. Elevene kjenner eventyrsjangeren så godt at de ikke bare vet å bruke noe av formelspråket derfra, men også det særtrekket at ved eventyr blir verden underliggjort. I eventyret kan alt skje, og alt har liv. Derfor har vennen til reven fått navn. Noe mer får vi ikke vite om Monster. I eventyret her er det en handling, et forløp i tid men ingen konflikt eller spenning. Vi får ikke vite hva som skjer når reven hadde spist alle kaninene.

DEVARENGAGENREV
SÅMSKULEPÅJAKTSÅMØTEPÅSINVENMÅ
NSTERÅJIKHNVIDRESKÅMHNTILKANIN
HLAÅHNSPRATINSPISEÅALKANINE
SNIPSNAPSUTESÅVARENTYRE

Gutter våren i første klasse

Det var en gang en rev som
skulle på jakt. Så møtte han
sin venn Monster. Så gikk han
videre. Så kom han til
kaninhulen, og han spratt inn
og spiste alle kaninene.
Snipp snapp snute så er
eventyret ute.

Gutter våren i første klasse

Her ser vi Linn sitt eventyr. På dette stadiet bestod eventyret av to-tre opplysninger i tillegg til begynnelse og slutt. Linn har brukt enter-tasten som ordskiller. Av plasshensyn har jeg skrevet teksten etter hverandre.

DE VAR EN GANG EN MAN SOM HADE DOLI TI
HAN MOTE SKYNDTE SEG HAN TOK HATEN SIN
OG HAN KJØRTE BIL SNIP SNAP SNUTE

Bortsett fra begynnelse og slutt er dette lite som minner om eventyr. Her er ingen prins eller stemor, grusomhet eller skumle



ting, men en triviell hverdagsfortelling.

I Linns tekst over ser vi en referentkjede som begynner med ”en mann”. Vi har referanse ved relativt pronomen ”som”, flere forekomster av personlige pronomen ”han” og eiendomspronomen ”sin”. Linn vet ikke så mye om disse tingene ennå, men vi ser at hun ubevisst bruker dem i eventyret sitt.

Teksten til Siri begynner også med ”Det var en gang”.

DVARENGANGSOM
ATDVARENENBONE
SOMSKULE KØPEMAT
ÅNÅRHANKAMJEM
SÅVARALEDYRA
BORTE DIHADEVÆRTOS
NAB



Det var en gang som at det var en bonde som skulle kjøpe mat. Og når han kom hjem, så var alle dyra borte. De hadde vært hos naboen.

Her ser vi at en referent som ikke regnes som kjent ut fra en kontekstuell ramme, innføres i ubestemt form av substantivet: *en bonde*. Hvis en bruker egennavn, pronomen eller substantiv i bestemt form, impliserer en at referenten på ett eller annet vis er kjent for mottakeren. I andre setning refererer Siri i teksten over til *en bonde* med pronomenet *han*. Det kan hun gjøre fordi nå er referenten kjent fra presentasjonen i foregående setning. Hovedregelen er at en bruker substantiv i ubestemt form for å innføre tekstrefreter som ikke forutsettes å være identifiserbare i forhold til en aktiviserbar kontekstuell ramme. Substantiv i bestemt form, egennavn og pronomen impliserer at mottakeren kan identifisere referenten ut fra en slik ramme. Her ser vi at Siri bruker ubestemt form for å introdusere nye tekstrefreter og bygger dermed opp eller utvider en kontekstuell ramme, og hun bruker bestemt form for å vise til elementer som allerede eksisterer.

Elevene skrev mange eventyr. Å skrive om tyver satte alltid fantasien i gang. Dette eventyret har eleven skrevet tilnærmevis lydrett. Vi ser bilen til tyven, men hvor tyven er blitt av med alle dyrene får vi ikke vite.

DVARENGANGATDVAREN
TYVPÅGÅRNÅSÅ TOKHAN
ALEDYRENENEÅSÅ
KÅMBONENJEMÅGSÅ
ALEDYRENE
SOMVARBORTE
SNIPSNAPSNUTE
Elev våren i 1.klasse



Det var en gang at det var en tyv på gården. Så tok han alle dyrene, og så kom bonden hjem og så alle dyrene som var borte. Snipp snapp snute. Elever våren i 1.klasse

Her ser vi bilen til tyven

Dette er en av de første fortellingene denne eleven skrev. Den viser tydelig sammenhengen mellom skriving og lesing. Eleven har hørt mange eventyr og har dermed et mønster for selv å

lage eventyr. En ser hvordan klisjeene blir brukt, både innledningsformelen ”Det var en gang” og avslutningsformelen ”snip snap snute”. Denne eleven kjenner eventyrsjangeren så godt at foruten formelspråket derifra benyttes særtrekket ved at ting blir underliggjort. I eventyret kan alt skje, og alt har liv. Alle dyrene er borte, men noe mer får vi ikke vite om det. Her er det ikke noe forløp i tid, ingen konflikt eller spenning.

I denne fortellingen er mange ord skrevet rett eller med tilnærmet rett stavemåte og slik ordene uttales. Setningene begynner på ny linje. Neste stadium blir å dele opp sekvensen i ord.

DEVARENSAEN
TOKUERSOMIKEENTGRES
DILETEODILETETILSLUTSOFANJEM
TILSLUTFATDIVEIEN
To gutter våren i 1.klasse

Det var en gang
to kuer som gikk en tur for å finne gress.
De lette og de lette. Til slutt så fant de
hjem. Til slutt fant de veien.
To gutter våren i 1.klasse

Vi la mye arbeid på å la elevene fortelle både i små grupper og for hele klassen. De følte seg etter hvert trygge. En god måte å få barn til å fortelle var at vi selv fortalte mye. I fortellingen under har Kristina satt punktum før hun begynner på ny linje. Jeg har kun forandret skriftstørrelse og linjeskift – alt annet er identisk med elevenes valg. Jeg noterte under elevenes tekstskapingsprosess.

DVAENG.
1MAS ISØE.
BIL.
SPTØBTN.
FØEØSSB.
ÅSØ1UN.
ÅDAMAA.
SØTEDÆN.
DEMAN.
DSOMSØT.
EUNIBTN.
Jente våren i 1.klasse



Det var en gang en mann som kjørte en bil. Den stoppet ved en butikk for å kjøpe en hund. Å der er mannen som kjøpte den hunden i butikken.
Jente våren i 1.klasse



Eventyret om Rødhette og ulven var det disse jentene tenkte på når de skrev denne teksten.
ENGARENGANMANN
RØTHEÅSENFAMIL
ÅSLÆERF
FDÅSDÅBSDÅSB
Det var en gang Rødhette og sin familie.
Å den sleipe reven.
Og reven prøvde å spise bestemor til Rødhette.

Jenter våren i 1.klasse
RASMUS
GANG
DE VAR
EN-GANG-EN-MANN-DEN
RASMUS
Gutt 1.klasse

Denne teksten begynner og slutter med elevens navn. Eleven gjør flere forsøk på å begynne på en fortelling som trolig skulle være om en mann, men noe mer får vi ikke vite. Eleven følger ikke opp referentkjeden som for mottakeren virker sentralt. Om denne mannen er det tydeligvis mer å skrive om.

DEVR-ENGANG
EN-JOAKIM-SOM-SKUL-PODO
OSOMLØPERHN

Gutt i 1.klasse

Det var en gang en Joakim som
skulle på do og så løp han hjem.

I denne aldersgruppen har jeg erfart
at bruk av do-ord er tegn på at de
prøver å utfordre de voksne. På
toalettet kan de vise det i praksis.

4.3.2 Andre sjangere

Elevene viste seg ikke alltid å være lojale mot sjangerkonvensjonene. Jeg så ofte at tekstene krysset sjangergrensene, og det ble hentet elementer fra andre sjangere. Slikt kan skape forvirring, og en oppfatter blandingen som normbrudd. Tekstene under inngår i mange tilfeller i en bestemt sjanger uten at elevene er bevisst på det.

I denne teksten skal elevene lete etter feil. Donald er byttet ut med Doli.
DONALD IK PÅ FOTBAL KAM MENDOLI VAR IKE FOR NØYD
Gutter våren i 1. klasse

Ofte bruker elevene enter-tasten som ordskiller. Jeg har satt ordene etter hverandre. Denne teksten er et resultat av at vi har sunget et vers vi kaller feriesangen.

I DAG VARDE SISDEDAG FØRSÅMERFERIJE VIMÅTTE SKYNNE OSS FÅR
MAMMAOG PAPPA MÅTE PAKE TILFERIEN
Jente våren i 1.klasse

Eleven bak teksten under har unngått sjangeren eventyr.
Her er ikke noe mystikk eller underliggjøring.

DE VAR EN KAT SOM HVAR SÅ SNIL DEN KOSTE
OG KLEMTE ALT DEN SO OG DEN VAR SO SNIL



Her var oppgaven å skrive fortelling, ord eller bokstaver. Denne eleven valgte å lekeskrive med bokstaver på tastaturet. Ikke alle er i stand til å mestre fonologisk eller ortografisk skriving, og forskjellen mellom de ulike nivåene er stor. For disse guttene er bokstavene fulle av mening, men avslører samtidig at de har begrenset innsikt i det alfabetiske prinsipp om at mening dannes gjennom bestemte og konvensjonaliserte lyd-bokstav-forbindelser.

OTDRRITORD.RBBRRBR
S.BHBRD.TBR.RBBRR.RBPIR
Gutt våren i 1.klasse

Disse elevene har valgt å skrive bokstavene i alfabetisk rekkefølge. En ser at kun to bokstaver er utelatt. Deretter har disse elevene gått over til å skrive løsrevne ord. Det er ikke helt tilfeldig at disse ordene er valgt, og elevene har trolig et enda større repertoar å hente ord fra.

ABCEGHIJKLMNOPQRSTUVWXYZ
ÆØÅ
MAI 2004 MEKANO
TIL EØK DROMEDAR SPILL

IS STILLE SKAP
DRUE THE ENGLISH
DROPS
DØR

Gutten som har skrevet teksten under var lenge en spilloppmaker og fant på mange underlige ting. Gjennom skriving på datamaskin har han oppdaget noe som han mestrer og er etter hvert blitt en elev som fungerer bra.

Tilføyning av alder ved siden av navnet er noe barn gjør så konsekvent at alderen må sees på som en utskillelig del av deres identitet. Det vitner om den aller første funksjonen skrifta har for barn som er å markere seg selv, finne ut hvem en selv er og samtidig fortelle om verden: Se meg! Se hva jeg kan! Verdsett meg! Denne gutten har greidd alle disse tingene.

JGIHTE EIRIK JOHAN.6ÅR
SPILE PC DERMO
RO ÅERTEJENTENE.SY.SERJ.GI
LIKERPOKIMONIKÅRT.
Gutt våren i 1.klasse

Jeg heter Eirik Johan. 6 år.
Spille PC det er moro og erte jentene
synes jeg. Jeg liker pokemon-kort.

Det er moro å skrive dikt og rim, og det er lov å leke og vri med ordene som heller ikke alltid trenger å bety noe. Det er mai, og vi har gjort forberedelser til nasjonaldagen. Kristian strever med å skrive *syttende mai* og har alt gjort flere forsøk. Han tenkte høyt mens han skrev, og det ble et fint lite dikt.

SØDNEMAY. MAI
SØDMEATI
SØTMAI
7MA
Gla

Jentene hadde ofte med kosedyr til skolen. Noen av guttene hadde med bamser, men deres interesser var mer rettet mot ”pokemonkort og bayblade”.

I diktet under ser vi setninger og ord som er avbildninger av hverandre. Det kalles ikonisk koplede setninger og har element av gjentakelse i seg (Vagle m.fl 1994:168). Vi ser identisk bruk av forfeltet, og den syntaktiske strukturen etablerer et mønster som driver diktet framover.

Noen jenter skrev dette kosediktet.

KOS
KOSMAMA
KOSMPA
KOSMPUS
KOSMLNE
KOSMANDS
KOSMALE
Jenter i 1.klasse

Kos
Kos med mamma
Kos med pappa
Kos med pus
Kos med Line
Kos med Andreas
Kos med alle

Etter samlingsstunden gikk klassen ut for å leke noe vi kalte skyggeparadis. Vi studerte lønnetreet i skolegården og bestemte oss for å finne ut hvor hvor skyggen av treet var klokken tolv. Etterpå skrev Kristina og Siw på datamaskin. De lyderte høyt, og jeg noterte i loggen. De elevene som skulle på SFO, skulle finne ut hvor skyggen var når de gikk hjem.

I sin samhandling ser vi hvordan elevene bruker kunnskaper hver enkelt har til å videreføre ideer, og hvordan de sammen finner ut av situasjonen.

VIALETPÅTRAPOLTAO
VIAATEASEPGEY
VILSESION
ÅBOSAVI
IESASPMSIW
DLEM
IGLETD
Jenter våren i 1.klasse

Vi har lekt på trampolina.
Vi har hatt det kjempegøy.
Vi lekte skyggesisten.
Vi har lært om bokstaver.
Jeg skal spille med Siw.
Det blir moro.
Jeg gleder meg til det.
Jenter våren i 1.klasse

Når jeg leser elevenes tekster, skapes det interesse for mer skriving. Her har vi trent på sjangeren brev og lekt at en av elevene fikk brev fra sykehuset. Flere elever har skrevet sammen.

LINNSSYKEUS
DUMÅKÅMETILBAKE
ÅTARØGTENILDE

Dette brevet har både en mottaker og en avsender.

TILSYNNE
VILDUKÅMEISELSKAPETERSYKEUS
LUKAS LIVE TORD NAIAT ANDRE LENA

Her ser vi en viktig påminnelse. Kan hende avsender er nevnt implisitt – en forventer at avsender er kjent og utelater derfor å skrive det.

TIL CECILIE.
DU HAR TIME
PÅ TAN LEGEN.
KL. 10.00
Jente våren i 1.klasse

Teksten under er skrevet av elev i 1.klasse med hjelp av elev i 2.klasse som i dette tilfelle var støttende stillas. Jeg vil kalle dette en opplysende tekst eller fagtekst der særlig gutter viser sin interesse. Punktum og komma skyldes nok hjelp fra gutt i 2.klasse.

DATAENE KAN FÅ VIRUS DA MÅ VI REPARERE DATAEN.
VI TAR EN PC CD IN I CD ROM,
HVIS DEN IKKE VIRKER DA DA MÅ VI REPARERE HJERNEN TIL DATAEN.
HVIS IKKE MÅ VI KJØPE EN NY DATA.
MAN KAN SKRIVE PÅ DATAENE OG GJØRE MANGE
ANDRE TING PÅ DEN OGSO MAN KAN FOR EKSEMPEL
SPILLE PÅ DEN.

I SOMER SKAL JEG TIL SVERIE OG HA DET MORSOMT.
Gutt i 1.klasse og gutt i 2.klasse.

Teksten under er også resultat av et samarbeid.

ANDRE	KRISTIN
OLIVER	KVIN
TORD	JASMIN
MALENE	BIL
SONDRE	BOT
ANDREA	MARIUS
ISSA	BRRUS
LUKAS	BBBBUS
LIVE	BLO
TUVA	D ØR
CRISTOFFER	TAVLE
ZIAVDIN	EDERKOP
NAIAT	KOP
OLE BJØRN	FLI
GRO	FAYT
LENA	FIS
NAHID	MAREHN
ÅSE	MALR
ANDERS	SONDREAR6ÅR
VIBKE	

4 elever våren i 1.klasse

I teksten over har elevgruppe på fire samarbeidet om å skrive navn på elever i klassen og navn på voksne. De har fortsatt med å skrive enkeltord og har vært stillasbyggere for hverandre. Elevene liker å stå foran klassen for å lese tekstene sine. Mottaker for tekstene er de andre elevene Det har derfor en hensikt å skrive. På den måten skaper en interesse omkring tekstsapingsprosessen og trekker elever med som ennå befinner seg på et tidligere stadium. Elever som er kommet langt, forbereder seg til neste nivå.

4.3.3 Fantasifortellinger

Tegningen under er blitt til i et intenst samarbeid mellom to gutter med livlig fantasi der tema var Planeter.



Da Lukas og Erik var ferdig med tegningen, bad jeg guttene fortelle om arbeidet sitt. Det ble Lukas som førte ordet, og jeg skrev ned det han fortalte.

Jeg er sjefen og er oppi der. Erik har tegna alle romskipene. Jeg har tegna sola. Erik har tegna ansiktet. Romvesener kommer og invaderer jorden. Det som ser ut som m-er er fugler. Hvor romvesenene kommer fra, aner jeg ikke. Vet ikke fra hvilken planet – kanskje mars. Hunder følger med romskipet. En sol som må på jobben. De har pistoler – kanskje fordi de må skyte.

Dagen etter satt guttene ved datamaskinen. De så på tegningen som hang på veggen. Jeg spurte om de selv hadde lyst til å fortelle om tegningen ved å skrive på datamaskin. Her er det de skrev med hjelp fra hverandre, og fra meg fikk de anerkjennende nikk. På den måten var jeg stillaset guttene kunne støtte seg til. De diskuterte hva de skulle skrive, lyder høyt mens de lette etter riktig grafem på tastaturet og samarbeidet om hvor det skulle settes inn ordskiller.

Her er teksten Erik og Lukas skrev.

DE ER FULER OSO ERDEET HUS OSO ROMSKIP OSO ROMVENER OSO SYER OSO SOL OSO SOERFUGEL Å BIL Å ROMVESENE INVADERER JORE Å MENSKENEER INIHUSENE Å ROMVESNE ER SEME DI HARPISTOLERDIKOFMAS DET ER EN PLANET.

To gutter våren i 1.klasse

I denne teksten har jeg vært sekretær.

DET ER FUGLER OG SÅ ER DET HUS OG SÅ ROMSKIP OG SÅ ROMVENNER OG SÅ SKYER OGSÅ SOL OG SÅ SOMMERFUGL OG BIL OG ROMVESENENE INVADERER JORDEN. OG MENNESKENE ER INNE I HUSENE OG ROMVESENENE ER SLEMME. DE HAR PISTOLER. DE KOMMER FRA MARS. DET ER EN PLANET.

Jeg har ofte erfart at elever viser omsorg for dyr som ikke har det bra. Under en morgensamling fortalte frøken om pus som rømte til skogs fordi de som bodde i huset var

slemme. Pus ble til slutt reddet av en snill gutt. Her er fortellingen til to gutter som samarbeidet om oppgaven.

PUSE NILÅR MTETILSOKS
DKLTEMÆJDÅVENDYR
FNGTINGNMUS
PUSÆRVNMIN
Elever i 1.klasse

Pus er snill og rømte til skogs.
De kalte meg dovendyr
fanget ingen mus.
Pus er vennen min.

4.3.3 Erfaringsfortelling

Klassen har hatt "lekevake" der elevene overnattet i klasserommet. Det gav inspirasjon til å tegne og skrive. Under ser vi det disse guttene var opptatt av, og de hadde hatt det moro.



Gutter våren i 1.klasse

RÅKÆBÆN

VIRÅKER
DVAKOKUL
VISPISTGÅTRI
JÆIHADEDÆGØ



Gutter våren i 1.klasse

Håndens bevegelse blir i barns tidlige tegning en bevegelse som gjør tegningen til et symbol. Tegning er en fortsettelse av leken. Fra tegning utvikles skrift først via symbol lignende tegn. Om sammenheng mellom virkelighet og tegn i lek og i skrift sier Vygotsky: "*Symbolic representation in play is essentially a particular form of speech at an earlier stage, one which leads directly to written language*" (Vygotsky 1978:108). Her ser vi at tegning og lek er forløpere for barns skrift med hånd og på datamaskin, fysisk, motorisk og kognitivt.

En annen gutt i klassen fikk lyst til å skrive om sine ferieplaner

TORDJEG SKAL TIL PORTUGAL
OG DE ER FLOT VISKALSPISE
ISOG DE ER FIN PÅ FLYE
OG JEGSKALSPØREKAPTEINEN
OM OG SE FRAME

Senere spurte Tord om å få skrive mer på datamaskin. Han begynte på nytt uten å se hva han hadde skrevet tidligere på dagen. Begge gangene var jeg støttende stillas ved å gi anerkjennende kommentarer.

TORD DRAR TIL PORTUGAL

TORD JEG SKAL TIL POTUGAL OG DE ER FLOT

OG JEG SKAL SPØRE KAPTEINEN OM OG SE FRAME OG NÅR VI KOMER TIL
PORUGAL SÅ

SKALVISPISE PIRIPIRI SOM IKE ER STERK

OG VI SKAL SPISE IS OG FØRVI DRAR SÅ SKAL VI PAKE OG JEG GLEDER MEI VI
SKAL VERE DER I TO UKER OG JEG SKAL LERE OG SVØME OG DE ER FINT

OGJEG SKAL LERE LIT ENERST HÅPER DE BLIR FINT VER OG JEG HAR 50

KRONER OG SØPE IS OG SØPE BRUS OG KOSE MEI BARE JEG OG LILEBROR

OGPAPPA OG MAMMA OGV I MÅ HAME PAS FOR DE MO VI ELSERS KAN VI IKE

KOMERVI IKE PÅ FLYE FOR ELSERS VEIT DI IKE VEM VI ER

HILSEN TORD RØNING

Tittelen Tord har valgt viser at han har en plan for teksten. Det er ingen tvil om at Tord gleder seg. Fortellingen ble til i en sosial sammenheng.

Den beste måten å få barn til å fortelle på er selv å fortelle. ”*Felles for barn som begynner å skrive og lesa svært tidlig... er at dei er vortne lesne for, og at dei har hatt mange modellar for lesing og skriving rundt seg*” (Lorentzen 2000:123).

Tord er tilbake og vil gjerne fortelle om reisen til Portugal.

jeg HAR HOLT EN KROKODILE OGDREPE EN KROKODIL OG

DEN VAR LITEN OG MEVER MOTUVEI OG DE VAR FLOT PÅ HOTELE VIHADDE

ET BADEBASENG OG ET STORT BADEBASENG OG JEG LERTEOG SVØMME

HILSEN TORD OG BRAGE OGPAPPA OG MAMMA

Tord begynner å forstå at ord skal ha mellomrom. Han har satt markøren på rett sted og trykker på mellomromtasten. Her ser vi fordel ved datamaskinskriving i relasjon til handskriving. En trenger ikke skrive noe på nytt for å rette opp feil. Men flere steder mangler det ordskiller. Tord ville ha greidd å finne ut av det hvis han hadde fått mer hjelp ved at en mer kompetent person hadde lest teksten med vekt på hvert ord. Caps Lock ble satt på etter første ord. Det var fint å fortelle om maur-motorveien.

Barna oppdaget snart den røde krøllstreken under ordene og ville vite hvordan de kunne få den vekk. Stine fortalte at den stod under ord som var skrevet feil. Noen pargrupper prøvde å rette på ord slik at den forsvant. På dette nivå er det viktigere å la elevene produsere tekster enn å fokusere på rettskrivning. Men Stine syntes krøllstreken var fin og ville gjerne vite hvordan hun fikk den under alle ordene hun skrev.

Ziauden kopierer her noe han har sett et annet sted.

VELK

Velkommen til skolen

MENT

vi skal ta

ELSK

ja vi skal gå til skolen.

OLEN

VISK

ALTA

JAJSJAGOTILSKO

LEN

I teksten over har eleven forsøkt å imitere et vers som ofte ble sunget ved morgensamlingen. Her ser vi at oppgaven ligger i utviklingssonen til denne eleven som dermed konstruerer ny kunnskap på bakgrunn av interesser og tidligere erfaring. Piaget kaller slike prosesser assimilasjon og akkomodasjon. Vi ser at eleven har vært utvelgende ved ikke å imitere noe han kan godt eller som ligger utenfor utviklingssonen, men imiterer noe han er i ferd med å lære. Ifølge Newman og Holzman (1995:56) er slik imitasjon en interaktiv prosess og en meningsskapende aktivitet. Vygotsky (1978:129) ser på imitasjon som en aktiv prosess der den som imiterer, konstruerer sin egen kunnskap. Ved tekstskapingsprosessen på datamaskin så jeg ofte elever gå fra datamaskinen for å se hva andre elever holdt på med. Noen tok kontakt med den som skrev for å drøfte noe. Her ser en eksempel på en interaktiv prosess mellom elever i tekstskapingsprosessen.

4.3.5 GÅTER, VITSER OG VERS

Elevene syntes det var moro med gåter og vitser. Når oppmerksomheten ble liten eller en trengte aktivitet for å fylle en pause, var denne sjanger noe som samlet elevene. Noen ganger fikk de lov å fortelle gåter og vitser under morgensamlingen og på slutten av spisepausen. Mange av gåtene laget elevene selv der og da, og noen vandret muntlig fra elev til elev uten å bli skrevet ned. Elevene lærte gåter av hverandre, av eldre søsken og fortalte disse videre. Noen ganger så jeg elever som ikke skjønnte poenget, men det var alltid mange som ville hjelpe. Hva heter barnet til ålen, hvor gammel kan elgen bli og hva sa gutten da han løp mot et tre og slo hull i hodet, er eksempler på gåter som ofte gikk igjen. Svarene på disse er henholdsvis *barnåler*, *elggammel* og *tre mot en er feigt*. Her er noen av gåtene som elevene skrev ned.

Gåter

VAER NOE SO ER GRØN
TSOGÅRÅPÅNED
VAERDSOMKAN
SITE IET JØRNE
OG REJSEJORARU
NTSAMTIDI
SOMMANSITER
IET JØRNE
SAMTIDI

Hva er det som er grønt
og er opp ned?
Hva er det som kan
sitte i et hjørne
og reise jorda rundt
og samtidig
som man sitter
i et hjørne?

AGURK
FRIMERE

Agurk
Frimerke

DU KAN SKJØPE MEG
OG DU KAN
KLEPÅMEG VEMER
JEG

Du kan kjøpe meg
og du kan
kle på meg.
Hvem er jeg?

DUKE

Dukke

Vitser

RANSKULE PLUEVORER
DVARENGANG
SOMATDVR
ÅMÅ JØRÅG

Det var en gang
som at det var
om å gjøre

Å VERE MINST
DNE NESA
JEG ERSÅLITEN
ATJEGKN STÅ
UNERSTOLEN
SÅVARDDNAN
NDESINTURHANSA
FORJEGKANSTÅUNEBORBENE SÅVARD DN
TREESINTUREARENMFNHARBREKETBENE

å være minst.
Den ene sa:
Jeg er så liten
at jeg kan stå
under stolen.
Så var det en annen
sin tur. Han sa:
For jeg kan stå under bordbeinet. Så
var det den
tredje sin tur: Jeg er minst for jeg
Har brukket beinet.

Jenter våren i 1.klasse

SÅSVÆT	Hvorfor er det så svært
MØTDEÆA	mørkt i dag?
I DAG.	
FORDIPÆRA	Det er fordi pæra
HARGÅTT	har gått.

Gutter våren i 1.klasse

Lorentzen (1997:198) sier at om en greier å skape en atmosfære der både voksne og barn ler og har det artig, har en oppnådd noe som ikke trenger noe annen grunngeving. Vi har både ledd og moret oss, og ”*ofte ligg poenget i at eitt og same ord kan brukast i ulike tydingar* (ibid.). På den måten har vitsene et språklig poeng. Jeg så ofte at elever hadde sin egen versjon når de skulle fortele en vits, og det ble ufarlig å ta ordet når mange hørte på.

Samtidig er det å greie å oppfatte å fortelje ein vits eit innvikla spel som krev trening. Å ta ordet for å fortelje ein vits og å halde ordet til vitsen er fortalt, krev dessutan at ein tar kommunikasjonsansvar og gjennomfører ei lengre tankerekke (Lorentzen 1997:198).

Jeg fant at mange av tekstene elevene skrev den første tiden hadde et til-fra-preg. Gåter, vitser og brev ble i særlig grad en sjanger med dialogisk karakter. Brevet var til noen og fra noen. Skrivningen skjedde i interaksjon med de barnet var omgitt av i skrivesituasjonen, og skrivehandlingen betydde anerkjenning og verdsetting i her-og-nå-situasjonen og på lengre sikt. Kommunikasjonen var like mye rettet mot de barnet var omgitt av som den teksten er rettet til.

Dikt

KATT KÅM TIL MÆJ	Katt kom til meg.
JÆJVILKOSEME	Jeg vil kose med
DÆJ DUÆRGREJ	deg. Du er grei.
DÆFRLIKERALEDÆJ	Derfor liker alle deg

To jenter våren i 1.klasse

Elevene leser diktet hver sin gang mens den andre lytter. De stanser opp, tenker og kommer med forslag til forandringer. Så prøver en av elevene seg med en ny tanke men greier ikke å fullføre. Tanken blir fanget opp av den andre eleven og ført videre. Slik bruker elevene ordene

til hverandre i en prosess der selve dialogen fungerer som stillas for tankeutvikling. Det foregår hele tiden en felles meningsskaping i forhold til teksten og det enkelte utkast. Kommunikasjonen blir et samarbeidsprosjekt mellom disse to elevene. Det ferdige diktet er blitt til på grunnlag av dialog og intertekstualitet. Her ser vi eksempel på riming. ”*Riming gir innblikk i sjølve byggesteinane i språket...ein innvikla og abstrakt prosess som førskolebarn likevel med meir eller mindre stimulans og hjelp vil greie å finne ut av og sjølv kunne ta del i*” (Lorentzen 1997:2003).

Fortellinger med feil i

Noen ganger i samlingsstunden leste frøken en kort fortelling der noe ble byttet om mot slutten. Etter noen ganger skjerp elevene oppmerksomheten sin og ble flinke til å finne feilen. De fortsatte med å lage slike fortellinger, og noen ble skrevet ned. I fortellingen under ser vi at Donald og Dolly spilte fotball, men det blir så forvekslet med basketballkamp.

DERE	Dere
DONALD	Donald
DOLI	Dolly
FOTBAL	Fotball
BSKA	Basketballkamp
FÅBSKA.	Fotballkamp

Gutter våren i 1.klasse

Vers

Vi lærte mange regler og vers, og elevene syntes det var moro å lage flere vers og forandre på vers de allerede hadde lært. En dag skulle de lage fortelling om seg selv. Her ser vi Eriks fortelling der han har brukt ord fra vers han har hørt før.

FUMJSL	Fortelling om meg selv.
JÆLKRÅGÅITÅG	Jeg liker å gå i tog.
SØNEMAJ	Syttende mai
GLISAIS	er jeg så glad i
SAMASEMNSTVÆN	syttende mai er min beste venn.

Gutt våren i 1.klasse

4.3.6 Hemmelig skrift

Elevene skriver mye på datamaskin, og det er god motivasjon at tekstene deres kan leses. Jeg forklarer at bare den som har skrevet den hemmelige skriften kan lese den. Andre ganger leser jeg slik det står skrevet, men det hender også jeg dikter opp en liten fortelling. Elevene blir like begeistret hver gang. De fortsetter å eksperimentere med ulike skrifttyper, skriftstørrelser og farger og vil gjerne skrive mange sider. Det er moro å skrive.

JØRGENFDHGHGYHGFYGYGYGYGT
 YD
 GFYGT
 HRGYFGTTTRYAA
 APRILSNAR
 HA HA HAJÆJLU
 RTEDÆJ

JØRGEN
 JEG HAR FÅTT EN FIN GYNGEHEST
 PÅ BURS DAGEN MIN
 APRILSNARR
 HA HA HA JEG LURTE DEG.

Jørgen startet som vanlig med å skrive navnet sitt. Så skriver han en aprilspøk med hemmelig skrift og fortsetter med lydering og skriving av ord han mestrer. Han vet å bruker ordskiller, og Caps Lock var satt på. Jørgen hjalp andre elever, og snart var det flere elever som sammen fant ut nye ting på datamaskinen. Å kunne skille mellom ordene har med språklige og tekniske kunnskaper å gjøre. En må vite hva enheten ord er, og en må kunne bruke ordskilleren. Sikksakk-tegn fra retteprogrammet ble det mange av. Stine og Lena likte å skrive navnet på alle i familien sin, men da ble det ingen sikksakkstrek for navnene skrev de rett. Rasmus skrev fortelling, men han har glemt hvordan ”og” skrives og bytter om bokstavene så det blir ”go”. Datamaskinen oppdager feilen og forandrer *go* til *og* når han setter mellomrom. Her ser vi at bruk av datamaskin forenkler redigering av tekst, og elevene syntes det var fint å utforske retteprogrammet. Men en slik automatisering stimulerer ikke kreativitet hos elevene, og en står i fare for at teknikken overtar for det barnet skulle ha greidd ved hjelp av en mer kompetent person.

Mengden bokstaver elevene skriver står ikke alltid i forhold til teksten de etterpå forteller meg. Elevene er mer tilbakeholdne når de leser enn når de skriver. En grunn kan være at 6-7 åringen anser seg ferdig med oppgaven når skrivingen er slutt. Det krever øving å kunne formulere seg om arbeid som er gjort.

Noen elever tror de kan skrive ord riktig med en gang, men overgang fra hemmelig skrift til lydrett staving tar tid. Midt i bokstavrekkene med hemmelig skrift kommer det gjerne ord som er skrevet riktig eller tilnærmet rett. Elevene viste stor iver og glede ved å skrive og skape egne tekster, men de var ikke alltid like ivrige til at innhold skulle reflektere oppgaven de hadde fått. Har de noe viktig å fortelle, så får oppgaven vente.

Elevene skulle alltid skrive navnet sitt først. Lorentzen (2000) hevder det kun er ett ord barna må skrive med rett stavemåte så fort som mulig, og det er barnets eget navn. Min erfaring er at det er noe de fleste barn kan når de begynner på skolen. Navnet er en del av barnets identitet og forekommer ofte i elevenes tekster. Ingen av disse barna trengte hjelp med å skrive sitt eget navn på datamaskin.

SOLVEIG

KJUTYØKPJYGHTVDHXMHIUYIUØPOØKMUNGTLOJ,NUINVÅÆ
PØOLIKUJYHTGRFEDWSQAPLOKIUJYHTGRFEDWSQAZXCVBNM
ÅPLØLJKMNMMLØHGHIFFHDBGDDHDBGGTGYDDHGFHHJDFNN
FCJFNVHHGMP.PN-GIUUNJ.VVVVVF-
VJUHD7HCTTYCTCCBCCCCCCCCCCCCCCCCCGXDGCDGTHHFFSDT
YSD6DGRÅÆPØOLIKUJYHTGRFEDWSQAÆ,JJBÅÅÅÅÅÅSSSSSR
RRRRRTTTTTTTTCCCCCCCCSSSSSOOOOOOLLLLLLLVVVVVVVVEE
EEEEIIIIIIIGGGGGGGG
LMJGJGKFJFGJFJKFGJGIGGGGGGGGGGGGGGGKGH,,,YKK,HKIYUOH

I teksten over har Solveig øvd på lekeskriving med begge hendene. Bokstavene er fordelt over hele tastaturet. Noen er nær hverandre mens andre er langt fra hverandre på tastaturet. Hun har husket å sette Caps Loch på. Med en seks-årings fantasi ble denne teksten både lest og sunget med barn som tilhørere i skolegården. Solveig diktet noe nytt hver gang hun leste. Jeg så ofte elever lese hverandres tekster. ”Lesing av tekstar er den beste næringa til skaping av eigne tekstar. Tekstlesing gir skjema, mønster og forbilde” (Lorentzen 1997:202).

4.4 SKRIVETEST

Ved slutten av 1.klasse fikk elevene to skriveoppgaver: *Lag et eventyr* og *Selvvalgt tekst*. Eventyrsjangeren er godt kjent på dette alderstrinnet, og i den andre oppgaven kunne de fortelle om noe som hadde hendt dem selv. Håndskriverlevne skrev for hånd, og de andre skrev på datamaskin slik de pleide. Noen elever ble fort ferdig og måtte beskjefliges med andre oppgaver, mens de som skrev fikk gjøre seg ferdig. Tekstene til håndskriverklassen ble skrevet på datamaskin, ble gitt et kodennummer og blandet med PC-klassene sine tekster. Jeg forsøkte å sikre intersubjektivitet og dermed reliabiliteten ved at to tidligere kolleger fikk i oppdrag å vurdere 44 tekster med temaet "Eventyr" og 46 tekster med temaet "Selvvalgt tekst". De jobber nå andre steder og hadde ellers ikke noen tilknytning til mitt prosjekt. Disse to tidligere kollegene hadde spesiell erfaring fra undervisning i skolens begynnerundervisning uten bruk av datamaskin til tekstskaping. De burde derfor ha godt skjønnet for å vurdere hva som er god kvalitet innen en god kulturkrets i samsvar med L 97. På en fire-gradert skala der 4 er best og 1 svakest skulle de gi en skjønnsmessig vurdering av tekstene. De vurderte uavhengig av hverandre.

4.4.1 Grad av samsvar

Tabellen viser graden av samsvar.

	Eventyr	Selvvalgt tekst
Fullt samsvar	23	20
En grad avvik	17	21
To grader avvik	4	5
Tre grader avvik	0	0
Antall tekster	44	46

Som en ser av tabellen over var det fullt samsvar på litt over halvparten og nokså mange med en grads avvik på sjangeren "eventyr". På sjangeren "selvvalgt tekst" var det fullt samsvar på noe under halvparten og relativt mange med en grads avvik. På begge sjangere var det noen få med to grads avvik. I disse få tilfellene regnet jeg vurderingen så usikker at disse tekstene ikke ble tatt med i sammenligningen. På tekster med vurderingen 3 og 4 satte jeg 3.5. På 2 og 3 satte jeg 2.5 og på 1 og 2 noterte jeg 1.5.

På begynnertrinnet er slik skrivetesting lite utprøvd. Mange norsklærere mener det er galt å vurdere det kvalitative nivået for å omgjøre det til tallkarakter eller bokstavkarakter. Trageton (2003) har i sin undersøkelse foretatt en slik kvalitativ skrivetest ved slutten av tredje klasse. Resultatet fra den er gjengitt nedenfor.

Skrivetest – Grad av samsvar (Trageton 2003)

	Hos tannlegen	Eventyr
Fullt samsvar	146	159
Ein grad avvik (t.d. 2-3)	135	125
To grader avvik (t.d. 2-4)	15	18
Tre grader avvik (1-4)	0	0

4.4.2 Samlet resultat for datamaskin- og håndskriver-klasser (Løvviken 2004)

	Eventyr			Selvvalgt tekst		
	Gutter	Jenter	Alle	Gutter	Jenter	Alle
Alle klasser	2.10	2.46	2.18	1.92	2.38	2.23

Her viste målingen ingen stor variasjon mellom de tre klassene. En legger merke til at jentene totalt sett skårer bedre enn guttene og at skåringen var bedre på sjangeren ”eventyr” enn ”selvvalgt tekst”.

4.4.3 Sammenligning av datamaskinklasser med håndskriverklasse (Løvviken 2004)

	Eventyr			Selvvalgt tekst		
	Gutter	Jenter	Totalt	Gutter	Jenter	Totalt
PC-klasser	2.14	2.46	2.30	1.98	2.42	2.25
Håndskriverklasse	2.00	2.30	2.15	1.90	2.35	2.12

Min undersøkelsen viser at jentene skriver bedre enn guttene. PC-klassene skårer bedre enn håndskriverklassene, men forskjellen er svært liten. En analyse av det bør sees i sammenheng med resultatet fra bokstavtesten i de tre klassene.

Dette er ikke et stort nok materiale til statistisk analyse, og jeg vil derfor være forsiktig med å trekke bastante slutninger. I to av klassene i Tragetons undersøkelse (2003) der guttene hadde lik eller høyere skåre enn jentene var det mannlige lærere.

Sammenligning av datamaskinklasser med håndskriverklasser (Trageton 2003)

	Hos tannlegen			Eventyr		
	Gutar	Jenter	Totalt	Gutar	Jenter	Totalt
PC klassar. Totalt	2.16 (n70)	2.54 (n66)	2.33 (n136)	2.27(2.15) (n83)	2.43(2.38)* (n67)	2.32(2.27)* (n150)
Håndskrivekl.Totalt	1.78 (n72)	2.28 (n72)	2.05 (n144)	1.85 (n77)	2.24 (n63)	2.05 (n140)

4.4.4 Bokstavtest

På bokstavtesten som ble tatt ved slutten av første klasse hadde 15 av 34 elever som skrev på datamaskin rett på alle de store bokstavene, mens resultatet for de små var noe ujevnt idet noen elever kunne mange mens andre var usikre. I håndskriverklassen var elevgrunnlaget jevnt og sterkt, noe som ble påvist gjennom andre tester gjennom skoleåret (Ringeriksmateriellet). Der hadde 7 av 15 elever rett på alle de store bokstavene.

Gjennomsnittresultatet for datamaskinklassene er 25.53 på store og 19.59 på små bokstaver. For den ene klassen der elevene skrev for hånd var resultatet 27.06 på store og 24.06 på små.

Gjennomsnittresultatet i alle klassene i forsøket 1999-2002 (Trageton) ved den repeterte testen ved slutten av første klasse var 24 store og 20 små. De resultatene ligger høyere enn Karlsdottirs resultat ved skolestart 7 år (Trageton 2003:83).

Min undersøkelse bør være et godt utgangspunkt for videre forskning innen tekstskaping på datamaskin. Tekstutvikling på begynnerstadiet der datamaskin inngår som arbeidsredskap bør videreføres og videreutvikles.

For mer detaljerte opplysninger om bokstavtesten viser en til punkt 5.3 og vedlegg 1.

4.5 ELEVINTERVJUER

4.5.1 Hensikten med lesing

Jeg har laget en kvalitativ analyse av intervjusvarene med en kvalitativ beskrivelse for å kunne svare på problemstillingen som ble beskrevet i kapittel 1.

I avsnitt 3.5 har jeg gjort greie for intervjuguiden og barneintervju har jeg beskrevet i avsnitt 3.6.

4.5.2 Analyseprosedyrer for elevenes svar

Hovedvekten er lagt på en kvalitativ analyse, men jeg har også foretatt en kvantifisering av data.

Utgangspunktet for analysen er den kvalitative tilnæringsmetode Grounded Theory, utviklet av Strauss og Corbin (1990). Den inneholder systematiske analyseprosedyrer som gjør forskeren i stand til å utvikle en ny teori. Jeg har ikke utviklet en ny teori, men er blitt inspirert av Grounded Theory og har brukt metoden som et arbeidsredskap for min analyse av materiale fra intervjuguiden.

Hovedelementer i Grounded Theory er Coding Procedures som består av "open coding", "axial coding" og "selective coding". Dette er kvalitativ analyse av et innsamlet materiale.

Coding represents the operations by which data are broken down, conceptualized, and put together in new ways" (Strauss og Corbin 1990:57).

Ved å benytte "open coding" gjennomgikk jeg elevenes svar og sorterte dem i kategorier. Ved første gangs gjennomgåelse av materialet ble det laget 9 foreløbige kategorier. Kategoriene ble senere endret etter hvert som materialet ble studert nøyere.

I det følgende presenterer jeg den første kategoriseringen med de 9 kategoriene. Videre vil jeg forklare hvordan enkelte ble forandret, enten ved å slå sammen til nye eller splitte opp, sette sammen på nye måter og endre navn. I Grounded Theory kalles dette "axial coding" og blir beskrevet som et sett prosedyrer der data blir satt sammen på nye måter etter "open coding" ved å lage forbindelser mellom kategoriene (Strauss og Corbin 1990).

Jeg endte opp med 6 kategorier og en samlekategori som vil bli beskrevet senere i oppgaven. Elevenes svar innen temaet "hensikten med lesing" er hentet fra svarene på spørsmål 6, 7, 8 og 9 i intervjuguiden.

4.5.3 Beskrivelse av kategoriene

Hver enkelt kategori blir beskrevet og belyst med sitat fra det elevene har svart. Jeg beskriver også hvordan kategoriene ble endret. Sitater som overlapper hverandre i innhold er kun tatt med en gang innen en kategori. For enkelte kategorier som passer inn flere steder og er vanskelig å plassere, har jeg gjort et valg ut fra min måte å tolke utsagnet på. Det avgjørende var lydopptak og notater av konteksten rundt intervjuet.

Svarene på det innledende spørsmålet: "Fortell om noe du har lært i første klasse" viser at hovedtyngden av elevene nevner lesing som en viktig læringsaktivitet.

Alle svarer at de har lært å lese, at det er nyttig å kunne lese, og alle har meninger om hensikten med lesing. Elever som kan lese bokstaver og enkeltord definerer det som lesing mens de mer avanserte mener lesing betyr sammenhengende tekster fra bøker eller noe de selv har skrevet.

I. Skole og Utdanning

Denne kategorien inneholder utsagn som har det til felles at de omhandler elevenes nære skolesituasjon. For å bli flink på skolen må en være flink til å lese. Lesing er en redskap for å lære.

”Vi må lese ukeplanen selv så vi vet hva vi skal gjøre.”

”Lese det som står på tavla.”

”Vi må kunne lese for da lærer vi mer.”

”Man må kunne lese for å gå på skole.”

II. Datamaskin

Utsagnene om datamaskin gikk ut på at det var enklere å skrive fordi bokstavene liksom bare var der, og det var bare å trykke på en tast. En kunne skrive mange bokstaver og ord uten å bli sliten i handa, og det var fint å kunne velge bokstavtyper, farger og bokstavstørrelse. Det var fint å kunne bruke datamaskin slik de voksne gjør. En kan gjøre mange ting med datamaskin, og det er spennende å lære mer. Det kom flere positive utsagn om datamaskin fra utagerende barn som på denne måten kan få kanalisert sin kreativitet til noe nyttig.

”Enkelt å skrive på datamaskin for bokstavene liksom bare er der – det er bare å trykke”
(Jente i 1.klasse).

III. Lese for andre

Utsagnene her dreier seg om ønsket om å kunne lese for yngre søsken og barn som ikke har lært å lese ennå. Voksne leser for barn både hjemme og på skolen. De blir modeller for barna, og barna vil være modeller for yngre barn. Uttalelsene viste at barna verdsatte sin leseferdighet og ville gjerne vise den til de voksne.

”Jeg vil lære å lese for når jeg blir stor, får jeg kanskje barn selv, og de vil jeg lese for.”

”Jeg har en lillebror, og mamma sier at nå må jeg lese for han. Mamma har så mye å gjøre.”

IV. Fritid

At det er fint og morsomt å kunne lese ble nevnt av flere. Slike utsagn samlet jeg under kategorien ”fritid”. Barna gav uttrykk for at de syntes det var moro å lese selv, lese for andre og moro å høre på andre lese.

”Jeg synes det er moro å lese og høre at andre leser.”

”Når jeg er alene og kjeder meg, da leser jeg i ei bok, og da er det moro.”

Kategoriene ”lese for andre” og ”fritid” inneholder så mange felles trekk at de er slått sammen til en ny kategori: LESING OG FRITID.

V. Jobb og Arbeidsliv

Flere av elevene hadde uttalelser om at en måtte kunne lese for å få seg jobb. De mente at en måtte kunne lese for å klare jobben. Har en ikke jobb, så kan en heller ikke tjene penger.

”Når jeg blir stor, så vil jeg tjene penger og da må jeg ha jobb. Da må jeg kunne lese. Jeg får ikke penger hvis jeg ikke jobber.”

VI. Kommunikasjon

Det viste seg at flere av utsagnene her kunne kategoriseres under ”lesing for å kunne motta informasjon”.

”Det er veldig lurt å kunne lese når du får brev.”

”Det er ikke noe moro når andre leser brevet som er til meg.”

VII. Reise

Kategorien ”reise” inneholder utsagn som består av å kunne lese for å ta i mot informasjon når vi er ute på reise eller beveger oss i nærområdet. Det dreier seg om å lese bruksanvisninger, beskjeder, plakater og opplysninger, lese kart, gatenavn og veiskilt, navn på varer og penger.

”Når en reiser med bil, så må en kunne lese skilt.”

”Det er best å kunne lese selv, for det er ikke alltid noen å spørre.”

”Lese Donald i bilen når vi reiser til hytta.”

Denne kategorien ble splittet opp og utsagnene plassert under andre kategorier. Betegnelsen ”reise” ble tatt bort.

En del utsagn herfra ble kategorisert under en ny kategori: LOGOGRAFISK LESING.

VIII. Kunnskap

I denne kategorien samlet jeg uttalelser fra elevene som dreide seg om å lære å lese for å oppnå ny kunnskap. Det dreide seg om både praktiske ting som å lage noe og teoretisk kunnskap for å gjøre lekser og lære mer. Mange av elevenes utsagn belyser lesing som et middel til å lære seg noe en ikke kan fra før.

”Når jeg leser, får jeg greie på ting jeg ikke vet fra før.”

”Jeg må kunne lese for da kan jeg lære hva jeg skal gjøre når jeg skal lage noe.”

IX. Bok og Blad

Utsagn omhandler tekster og litteratur i ulike sjangere. Her nevner elevene Donald og andre blader, bildebøker og andre bøker, eventyr, fortellinger og bøker om dinosaurer.

”Da kan jeg lese Donald selv. Jeg kan lage bok selv, og de andre i klassen kan lese boka mi.”

Kategorien Bok og Blad forandret jeg til LESING AV BLADER OG BØKER.

4.5.4 Spontane uttalelser om konsekvensen av ikke å kunne lese

En del av disse uttalelsene er spontane og passer ikke inn i de andre kategoriene. Uttalelsene viser at elevene så på lesing som meget viktig.

”Da ville jeg ha kjedet meg i hjel.”

”Det ville blitt så trist.”

”Da hadde vi ikke trengt skole heller.”

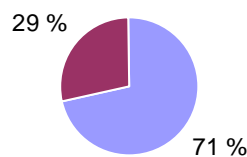
Sammen med en del andre sitater er disse samlet i en egen gruppe som jeg har kalt SAMLEKATEGORI OG SPONTANUTTRYKK. Samlekategorien blir ikke tatt med i de grafiske framstillingene.

4.5.5 Kvantifisering av barns svar innen kategoriene

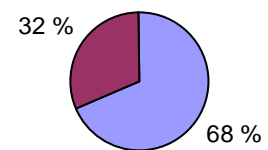
Siden jeg ønsket å kvantifisere barns uttalelser, tok jeg for meg en og en kategori og telte opp hvor mange elever som hadde uttalt seg innen denne kategorien. På lister med elevenes kodenummer innen hver kategori, krysset jeg av hvilke elever som kom med de ulike uttalelsene og regnet så ut prosentvis antall elever som hadde utsagn om vedkommende kategori. Det ble ikke tatt hensyn til og kommer heller ikke fram av oversikten at en elev kunne ha flere utsagn innen samme kategori. Her ble antall elever telt og ikke antall uttalelser.

4.5.6 Fordeling av svar innen hver kategori

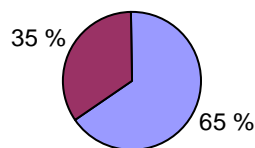
ilegnels av kunnskap



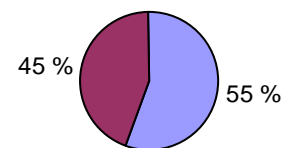
atamaskin og teknologi



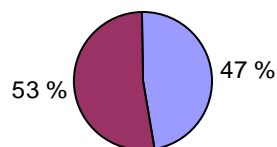
Lesing av blader og bøker



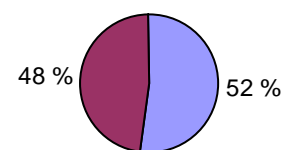
Logografisk lesing og lesing av skilt



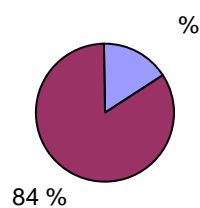
Lesing og fritid



Lesing for å kunne motta informasjon



Arbeidsliv og lesing



I. Tilegnelse av kunnskap

71 % av elevene hadde uttalelser som kom inn under kategorien ”tilegnelse av kunnskap”. Ved å lese kan en lære nye ting, utforske, finne ut av ting og forbedre de kunnskaper en allerede har. Siden elevene hadde gått på skolen i nesten et år, er det ikke overraskende at så mange nevner lesing som et middel til å skaffe seg kunnskaper.

II. Datamaskin og teknolog

68% av elevene kom med uttalelser innen kategorien ”Datamaskin og teknologi”. Det er morsomt å jobbe med datamaskin, og en blir ikke så sliten når en skriver. Elevene har oppfattet signalene om at det er viktig å kunne bruke datamaskin. Flere sa de gjerne ville brukt mer tid til å skrive på datamaskin på skolen.

III. Lesing av blader og bøker

Nærmere to tredjedeler (65%) av elevene nevner lesing av blader og bøker som motiv for lesing. Bøker er noe barn omgir seg med til daglig, og de fleste hjem har et godt utvalg av både bøker og blader. Mange låner bøker på biblioteket.

IV. Logografisk lesing og lesing av skilt

55% av elevene hadde utsagn som jeg mener kommer inn under denne kategorien. Lesing av skilt kan være både fonologisk og ortografisk. Når elevene leser Esso-skiltet på bensinstasjonen, så er det logografisk lesing.

Lesing av skilt, plakater og logoer er ofte barnas første lesing.

V. Lesing og fritid

Nesten halvparten av elevene (47%) hadde uttalelser om at lesing og fritid var en fin aktivitet. Her ser vi effekten av å ha gode modeller. Foreldrene leser bøker og blader i sin fritid og barna tar etter. Noen så fram til å kunne lese for sine barn når de ble voksne. Flere sa det er fint å kunne lese for andre, og da mener de både å bli lest for og lese for andre.

VI. Lesing for å kunne motta informasjon

Litt over halvparten av elevene (52%) ser muligheten i å kunne motta skriftlig informasjon når de kan lese. Da kan de selv lese bruksanvisningen, finne ut hva som er på barne-tv og lese innkallingen til bursdag.

VII. Arbeidsliv og lesing

Et fremtidig yrke synes ennå fjernt fram for disse elevene. Bare 16% kom med uttalelser her, og det ble den minste kategorien. Yrkene elevene nevner gjenspeiler foreldrenes yrke. Noen barn er godt informert om hva foreldrene jobber med, men de aller fleste har trolig uklare forestillinger om hva de forskjellige jobbene innebærer.

4.5.7 Informantenes ulike bokstavkunnskap

I punkt 4.5.8 beskriver jeg alle de 34 elevenes synspunkter på hensikten med lesing. Her vil jeg sammenligne informanter med ulik bokstavkunnskap.

Kriteriene for elever med stor bokstavkunnskap satte jeg til minst 28 rette av de store bokstavene på bokstavtesten. Dermed ble det 17 elever med stor bokstavkunnskap og like mange i den andre kategorien. Det viste seg at elever som skåret mindre enn 28 rette på bokstavtesten av store bokstaver også skåret dårligere på de små. Her ble det derfor et tydelig skille mellom elever med stor bokstavkunnskap og de andre.

Et alternativ hadde vært å sammenligne de 25% elevene med sterkest bokstavkunnskap mot de 25% som kom dårligst ut. Dersom jeg hadde valgt slik, ville jeg trolig fått klarere grenser som ville gjort det enklere å sammenligne gruppene. Jeg valgte å ta med alle for å få et større materiale å bygge på.

Kalsdottir (1998) konkluderer i sin undersøkelse med at den faktoren som i størst grad predikerer lesenivået i 4. klasse, er hvor mange bokstaver barnet kunne når det begynte på skolen som 7-åring (nå 2.klasse). På en slik bakgrunn kan min undersøkelse gi indikasjoner på hvem av elevene i mitt utvalg som kan komme til å trenge mer hjelp.

Jeg har valgt å regne resultatene ut i prosent som er det vanlige når antallet er ulikt.

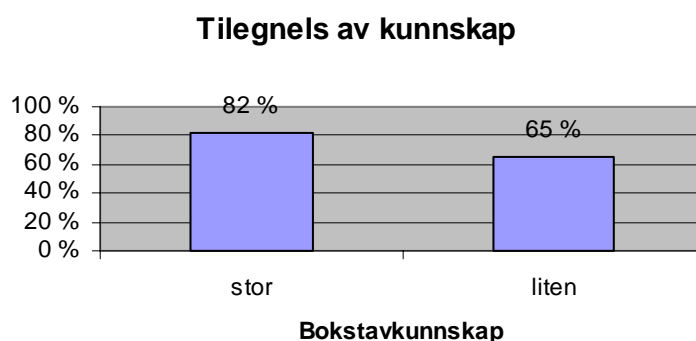
4.5.8 Hensikten med lesing

Er det forskjell på uttalelsene til elever med stor bokstavkunnskap og de andre når det gjelder forståelsen av hensikten med lesing?

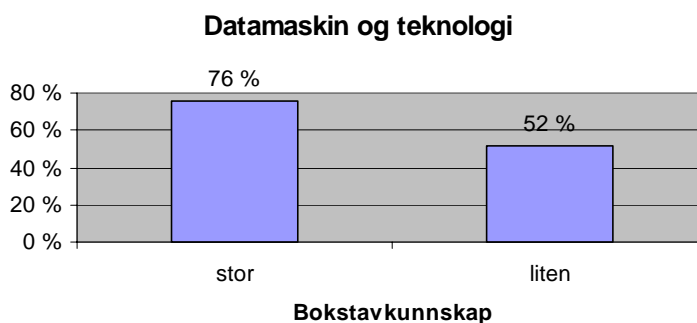
For å kunne svare på det, tar jeg for meg det prosentvise antall i hver elevgruppe og sammenligner disse ved å spørre: Hvor stor del av elevene med stor bokstavkunnskap har uttalelser innen hver kategori, og hvor stor del utgjør elever med svakere bokstavkunnskap innen samme kategori? Hvor finner jeg den største/minste forskjellen? Er det noen kategorier som skiller seg ut på noen måter?

Jeg viser dette med diagram, og søylene viser prosentvis uttalelser innen de forskjellige kategoriene.

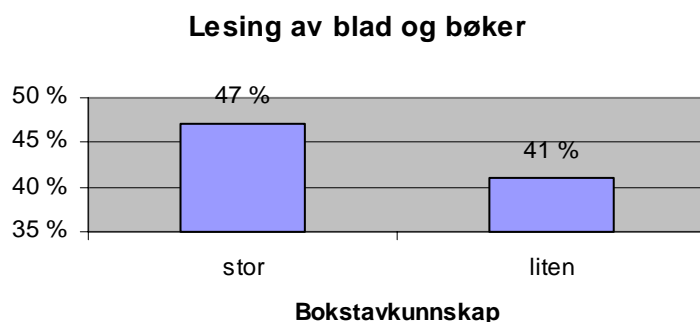
Figuren under viser hvordan svarene som omhandler ”tilegnelse av kunnskap” fordeler seg. 82% tilsvarer 14 av 17 elever. 65% tilsvarer 11 av 17.



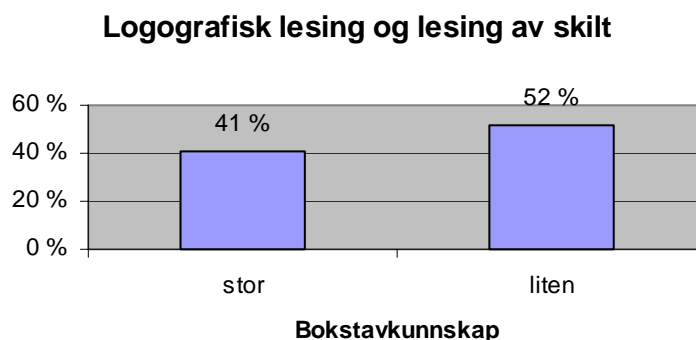
Neste figur viser hvordan de to gruppene uttalte seg innen kategorien ”datamaskin og teknologi”. 76% tilsvarer 13 av 17 elever. 52% tilsvarer 9 elever av 17.



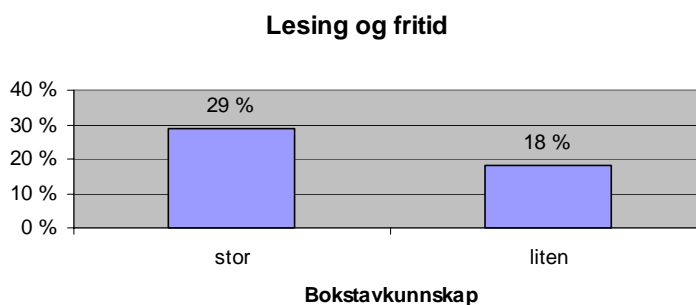
Videre viser jeg hvordan de samme elevgruppene uttaler seg innen kategorien ”lesing av blader og bøker”. 47% tilsvarer 8 elever av 17. 41% tilsvarer 7 elever av 17.



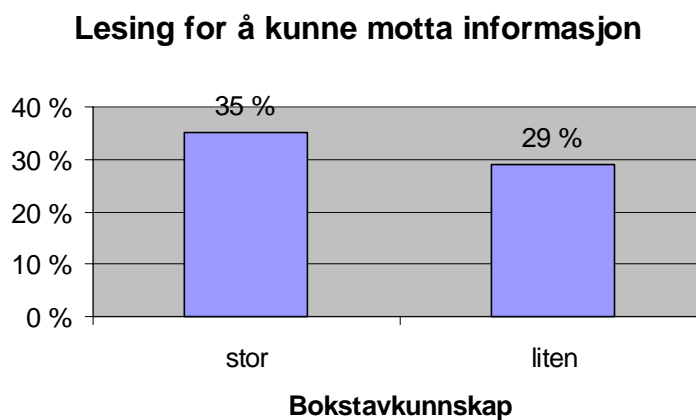
Diagrammet under viser uttalelser innen ”logografisk lesing og lesing av skilt”. 41% tilsvarer 7 elever av 17. 52% tilsvarer 9 av 17.



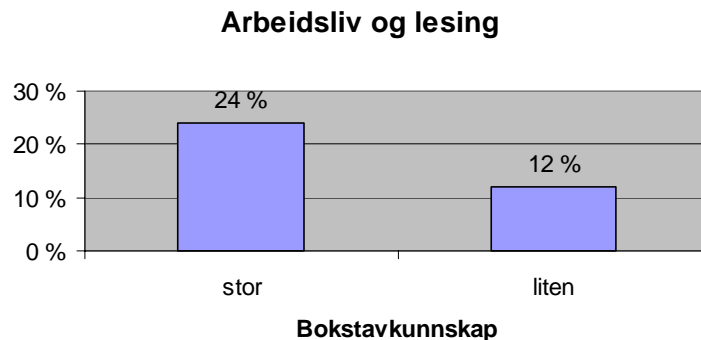
Uttalelser innen ”lesing og fritid” blir vist i figuren under. 29% tilsvarer 5 av 17 elever. 18% tilsvarer 3 av 17.



Neste diagram viser utsagn innen kategorien ”lesing for å kunne motta informasjon”. 35% utgjør 6 av 17 elever. 29% utgjør 5 av 17.



Det siste diagrammet viser hvordan gruppene uttaler seg innen kategorien ”arbeidsliv og lesing”. 24% utgjør 4 elever. 12% utgjør 2.



Av diagrammene ser en at elever med stor bokstavkunnskap er i flertall når det gjelder uttalelser innen de fleste områdene. En forklaring på det kan være en hypotese om at det kognitive nivået er høyere hos de sterke enn hos svake lesere. Det er mulig at de sterke elevenes verbale og intelligensmessige overlegenhet blir representert i de fleste kategorier.

Størst forskjell (24%) finner en innen kategorien ”Datamaskin og teknologi”. Her uttaler 76% av elever med stor bokstavkunnskap seg og 52% av de andre.

I kategorien ”Logografisk lesing og lesing av skilt” er det elevene med lav bokstavkunnskap som har flest uttalelser med en overvekt på 9%. Det kan ha sammenheng med at svakere lesere benytter seg av ulike metoder når de omkoder, og at de ofte benytter seg av logoer.

Innen kategorien ”Tilegnelse av kunnskap” er overvekten av elever med stor bokstavkunnskap 17%.

35% av elever med stor bokstavkunnskap og 29% av de andre uttaler seg innen kategorien ”Lesing for å kunne motta informasjon”.

I kategorien ”Arbeidsliv og lesing” er overvekten blant elever med stor bokstavkunnskap 12%.

47% av elever med stor bokstavkunnskap uttaler seg innen ”Lesing av blad og bøker” mens 41% av de andre.

For kategorien ”Lesing og fritid” er tallene henholdsvis 29 og 18 prosent.

Elever med stor bokstavkunnskap har flest uttalelser innen alle kategoriene unntatt kategorien ”Logografisk lesing og lesing av skilt” der elever med svakere bokstavkunnskap har flest uttalelser.

4.5.9 Er det forskjell på uttalelsene til elever med stor og elever med liten bokstavkunnskap når det gjelder alder for lesestart?

For å undersøke denne problemstillingen spurte jeg når elevene lærte å lese og hva de mente om alder for lesestart.

Elevenes svar på spørsmålet: "Når begynte du å lære deg å lese?" ble gruppert i følgende kategorier:

- Før de begynte på skolen
- På skolen
- På skolen men kunne litt fra før

Kontrollspørsmålet: "Hvem var det som hjalp deg med å lære deg å lese?" hjalp meg med kategorisering av svarene.

Tabellen nedenfor viser fordelingen av svarene. 18 av 34 informanter hadde fylt 7 år ved undersøkelsen. Jeg måtte avklare om lesestarten skjedde hjemme, i første klasse eller begge steder.

	Stor bokstavkunnskap		Liten bokstavkunnskap	
	Antall	Prosent	Antall	Prosent
Før de begynte på skolen	4	23	2	12
På skolen	10	59	13	76
På skolen men kunne litt fra før	3	18	2	12
Totalt %		100		100
N	17		17	

Tabell 4-1 viser fordeling av svar på spørsmålet: "Når begynte du å lære å lese?"

Halvparten av informantene opplyser at de lærte å lese på skolen. Uttalelsene innen de to kategoriene er ikke nevneverdig forskjellig.

4.5.10 Er det forskjell på uttalelsene til elever med stor og elever med liten bokstavkunnskap når det gjelder oppfatningen av egen leseferdighet?

På spørsmålet: "Hvordan synes du at du selv leser?" laget jeg følgende kategorier ut fra hva elevene svarte:

- Leser alene
- Leser sammen med andre
- Leser ikke ennå
- Vet ikke

Kategorien "Leser sammen med andre" omfatter svar der elevene uttrykker "når jeg får hjelp", "ikke så veldig god" og "sånn passe".

Innen samme kategori fant jeg uttalelser som:

"Ikke så verst"

"Litt bra og litt dårlig"

"Jeg er blitt bedre nå enn før"

"Ikke så verst kanskje"

"Det går bedre"

Ut fra det satte jeg opp denne tabellen:

	Stor bokstavkunnskap		Liten bokstavkunnskap	
	Antall	Prosent	Antall	Prosent
Leser alene	9	52	6	35
Leser sammen med andre	4	24	3	18
Leser ikke ennå			4	24
Vet ikke	4	24	4	24
Totalt %		100		100
N	17		17	

Tabell 4-2 viser fordeling av svar på spørsmålet: ”Hvordan synes du at du selv leser?”

Noen flere med stor bokstavkunnskap har positive uttalelser om egen leseferdighet. Fire elever med dårlig bokstavkunnskap mener de selv leser dårlig. Igjen ser en hvor viktig det er med god bokstavkunnskap.

4.5.11 Er det forskjell på uttalelsene til elever med stor og elever med liten bokstavkunnskap på spørsmål om datamaskinen har vært til hjelp under skrive- og leseprosessen?

For å få svar på denne problemstillingen, spurte jeg elevene om de mente at skrijving på datamaskin hadde vært til hjelp slik at de av den grunn er blitt flinkere til å lese.

Elevenes svar på spørsmålet: ”Har skrijving på datamaskin vært til hjelp for oss til å bli flinkere til å lese?” ble gruppert i følgende kategorier:

- Stor hjelp
- Noe hjelp
- Ikke noe hjelp
- Vet ikke

Tabellen nedenfor viser fordelingen av svarene.

	Stor bokstavkunnskap		Liten bokstavkunnskap	
	Antall	Prosent	Antall	Prosent
Stor hjelp	17	100	12	70
Noe hjelp			1	6
Ikke noe hjelp			2	12
Vet ikke			2	12
Totalt %		100		100
N	17		17	

Tabell 4-4 viser fordeling av svar på spørsmålet: ”Har skrijving på datamaskin vært til hjelp for oss til å bli flinkere til å lese?”

Alle elevene med stor bokstavkunnskap uttaler at skriving på datamaskin har vært til stor hjelp i leseinnlæringsprosessen. Uttalelsene blant de med svakere bokstavkunnskap er noe mer nyansert idet fem elever mener skriving på datamaskin ikke har vært til stor hjelp.

4.5.12 Er det forskjell på uttalelsene til elever med stor og elever med liten bokstavkunnskap på fem utsagn om datamaskinen som skriveredskap. Velger det ene utsagnet de er mest enig i.

Dette er de fem utsagnene elevene skulle ta stilling til:

- 1. Jeg kan skrive mange bokstaver og ord på datamaskin uten å bli sliten i hendene.
- 2. Det tar lang tid å finne bokstavene på tastaturet jeg leter etter.
- 3. Når jeg skriver feil, er det lett å ta bort det jeg har skrevet.
- 4. Alle bokstavene blir riktige – bare å trykke på den så kommer den på skjermen.
- 5. Det er enkelt å gjøre bokstavene større, annen bokstavtype og annen farge.

Tabellen nedenfor viser fordelingen av elevenes valg.

	Stor bokstavkunnskap		Liten bokstavkunnskap	
	Antall	Prosent	Antall	Prosent
Utsagn 1	12	70	7	41
Utsagn 2			5	29
Utsagn 3	2	12	2	12
Utsagn 4	3	18	1	6
Utsagn 5			2	12
		100		100
N	17		17	

Tabell 4-5 viser fordeling av elevenes svar på utsagn om datamaskinen. De skulle velge det utsagnet de var mest enig i.

Blant elevene med stor bokstavkunnskap var det størst enighet om at de kunne skrive mange bokstaver på datamaskin uten å bli slitne i handene. Den uttalelsen hadde også flest valg blant elevene med svak bokstavkunnskap. Fem elever mente det tok lang tid å finne bokstavene på tastaturet. Det gir klare antydninger om hvor viktig det er at elevene øves opp til å mestre bokstavene.

4.5.13 Er det forskjell på uttalelsene til elever med stor og elever med liten bokstavkunnskap ved valg mellom å skrive på datamaskin eller skrive med hånd?

	Stor bokstavkunnskap		Liten bokstavkunnskap	
	Antall	Prosent	Antall	Prosent
Skrive med hånd	1	6	2	12
Skrive på datamaskin	16	94	13	76
Datamaskin og hånd			1	6
Vet ikke			1	6
Totalt %		100		100
N	17		17	

Tabell 4-6 viser fordeling av svar på spørsmålet: ” Er det forskjell på uttalelsene til elever med stor og elever med liten bokstavkunnskap ved valg mellom å skrive på datamaskin eller skrive med hånd?”

Kun en av elevene med stor bokstavkunnskap foretrakk å skrive med hånd fremfor på datamaskin. På nærmere spørsmål fra meg under intervjuet kom det fram at datamaskinen de hadde hjemme var i ustand, og eleven viste heller ingen iver etter å bruke datamaskin til andre formål. Jeg tolker det slik at her har hjemmet lagt føringer for barnets interesser. Ca tre-fjerdedeler av elevene som kom dårligere ut på bokstavtesten foretrakk datamaskin fremfor å skrive med hånd. Av 34 spurte svarte kun 3 at de foretrakk å skrive med hånd.

4.5.14 Er det forskjell på uttalelsene til elever med stor og elever med liten bokstavkunnskap når det gjelder pararbeid ved datamaskinen?

	Stor bokstavkunnskap		Liten bokstavkunnskap	
	Antall	Prosent	Antall	Prosent
Arbeide alene	4	24	4	24
Pararbeid	11	64	11	64
Vet ikke				
Noen ganger alene - noen to	2	12	2	12
Totalt %		100		100
N	17		17	

Tabell 4-6 viser fordeling av svar på spørsmålet: ” Er det forskjell på uttalelsene til elever med stor og elever med liten bokstavkunnskap når det gjelder pararbeid ved datamaskinen?”

Uttalelsene blant de to kategoriene var på dette spørsmålet identiske.

4.6 OPPSUMMERING AV EMPIRI

I dette kapitlet har jeg beskrevet skolen der studien er gjennomført, og informantene har gjennom sine tekster, tester og intervju gitt meg verdifull informasjon som jeg foretar drøfting av i neste kapittel. For å skape helhet i fremstillingen, har jeg presentert analysen i etterkant av de funnene jeg har gjort.

Jeg har valgt å ta med noe teori i forbindelse med presentasjon av elevtekster. I tråd med teorien i kapittel to mener jeg dette skaper sammenheng og bidrar til helhet og begrunnelse for fremstillingen.

Empirien fra min undersøkelse har disse hovedområdene: Beskrivelse av læringsmiljø, presentasjon av elevtekster, tekstanalyse og sjanger, resultat fra skrivetest, bokstavtest og elevintervju.

Med datateknologien har vi fått mindre behov for å huske informasjon for den kan vi i stor grad få tak i etter behov. Viktigere er derfor et nytt læringsparadigme og noen som kan innvie elevene i de ulike aktuelle problemstillinger. Elevene lærer i samhandling med hverandre og de artefakter man bruker.

KAPITTEL 5. ANALYSE OG DRØFTING

Problemformuleringen i prosjektet er:

Hvordan påvirker tekstutvikling på datamaskin elevenes skriftspråsuttrykk i 1. klasse?

I det foregående kapittel ble resultatene fra min undersøkelse presentert. I denne delen vil jeg foreta en drøfting av sentrale og karakteristiske trekk ved undersøkelsesresultatene. Målet med denne studien har vært å bidra til å forstå mer om hvordan tekstutvikling på datamaskin påvirker elevenes skriftspråkuttrykk på begynnerstadiet. I innledningskapitlet stilte jeg spørsmål om hvordan tekstskeping på datamaskin påvirker barns skrive- og leseferdighet. Jeg ønsker å få mer kunnskap om elever som skriver på datamaskin oppnår bedre bokstavkunnskap og skåret bedre på skrevetest ved slutten av 1.klasse enn elever som skriver for hånd og ville lære mer om bruk av datamaskin som skriveredskap på begynnertrinnet.

Jeg vil i drøftingen ta utgangspunkt i tidligere nevnte hovedområde *Tekstutvikling på begynnerstadiet*, komme inn på de enkelte faktorene min undersøkelse er kommet fram til og vil se det i lys av teori og tidligere forskning. Samtidig rettes oppmerksomheten mot samarbeid i tekstskeplingsprosessen og om det forbedrer kvaliteten. Til slutt foretar jeg en evaluering av prosjektet og forsøker å trekke en konklusjon for videre arbeid.

5 ELEVTEKSTER

For å skape mer helhet i fremstillingen og for å unngå gjentakelser har jeg analysert elevtekstene fortløpende sammen med teoribakgrunn. Her viser jeg til kapittel 4. Jeg har valgt å la alle skriftlige arbeider, tegninger og ord bli definert som tekst. Jeg mener å ha rom for det innenfor den avgrensningen av tekstbegrepet som jeg finner hos Velvatne og Sandvik(2002). Der viser jeg til avsnitt 2.6.1. Tekstene er blitt til i en kontekst og gjennom dialog og aktiv samhandling med andre elever og med datamaskin som medierende verktøy. Kjennskap til konteksten er derfor viktig.

Barn som lager tekster på den måten, skriver både historia til gruppa og til den enkelte. Når barn opplever at skrifter kan hjelpe de å finne ut hvem de selv er, til å sette spor etter seg og få bedre sammenheng i en tilværelse som kan oppleves som kaotisk, vil motivasjonen være stor for å tilegne seg skriften, hevder Lorentzen. *”For oss voksne kan slike tekstar vera ein unik dokumentasjon av kva som foregår i barnesinnet...dei representerer eit viktig tilskott til vår felles kultur”*(Lorentzen 1997:214).

DRØFTING AV RESULTATER FRA ELEVINTERVJU

5.1 Hensikten med lesing

Her ser vi god bredde i elevenes svar i uttalelsene om hensikten med lesing. Svarene viser at elevene har evne til å se nødvendigheten av å lære seg å lese og ser på lesing som en viktig læringsaktivitet og et redskap til å lære mer. De har en oppfatning om at de skal lære å lese for dermed å skaffe seg nye kunnskaper innen ulike områder. Sammenfattet kan en si at de ser på lesing som et krav fra de voksne og at det er nødvendig for å kunne skaffe seg kunnskaper.

Hos Strauss og Corbin (1990) fant jeg begrepet ”Core category”. På norsk kan en betegne dette begrepet som ”kjernekategori”. Det refererer til hvilket budskap som blir gjennomgangsfenomen i svarene:

What phenomena are reflected over and over again in your data? Give me a summary of your findings? What essential message about this research area and why?

(Strauss and Corbin 1990:122).

Jeg fant et gjennomgangsfenomen i svarene. Ut fra Strauss and Corbins modell kan min "Core category" bli: "En lærer best å skrive og lese ved å benytte datamaskin". Jeg mener nettopp å ha funnet at barn i slutten av første klasse har evnen til å se det. Datamaskinens muligheter finnes i de fleste av kategoriene av svar elevene har gitt. De strekker seg fra muligheten til å kunne skrive mye til at det er nyttig og morsomt å jobbe ved datamaskinen. For barn som oppdager at de mestrer leseferdigheten, har en ny verden med et mangfold av muligheter åpnet seg. Barna i første klasse forstår at det har en hensikt å kunne lese. Barn som ikke har begynt på skolen har i mange tilfeller problemer med å forstå hva lesing er og hva en bruker lesing til (Pramling 1983, Reid 1966).

Min undersøkelse viser det samme som det Pramling (1983) fant i sin forskning. Barn som har gått på skolen i nesten ett år har klare forestillinger om hensikten med å kunne lese. De vet en god del om hva de må gjøre for å lære seg det. Noen sier de trekker sammen lyder eller leser uten å trekke sammen. Lene i 1 B kunne lese før hun begynte på skolen, og på spørsmål fra meg sier hun at det bare ble slik. Lesing gir opplevelse og selvtillit. Mine funn samsvarer med de Dahlgren og Olsson (1985) fant ved sine intervju av barn som hadde gått ett år på skolen. Undersøkelsen viser at førsteklasinger har evne til å reflektere over lesing og hvilken nytte de har av det. En mulig forklaring på det kan være at det fokuseres mye på lesing både på skolen og i hjemmemiljøet. Fra et sosiokulturelt perspektiv legger en vekt på den motivasjonen som ligger innebygd i forventninger som barn møter fra den kulturen og det samfunnet de er en del av, og det gir mening og motivasjon til det de lærer.

5.2 Sammenligning av elever med stor og liten bokstavkunnskap innenfor de forskjellige områdene i intervjuguiden.

Her vil jeg sammenligne uttalelsene til elever med stor og liten bokstavkunnskap og se på om det er forskjell på deres uttalelser. Resultatene innen de forskjellige områdene i intervjuguiden vil bli sammenfattet og drøftet og relatert til teori der det er aktuelt.

5.2.1 Hensikten med lesing

Uttalelsene om hensikten med lesing varierer sterkt. Den største forskjellen finner jeg innen kategorien "Datamaskin og teknologi" der en finner overvekt på 24% av lesere med stor bokstavkunnskap. I dagens samfunn er man omgitt av datamaskiner på alle områder og elevene oppdager tidlig at det er en artefakt de bør lære å utnytte. Undersøkelsen tyder også på at elever med lav bokstavkunnskap er mindre fokusert på datamaskin og teknologi og har i stedet uttalelser innen andre kategorier.

Forskning viser at flinke lesere blir lest mest for hjemme. Chall et al (1990) påpeker at et hjemmemiljø der lesing er en del av omgivelsene, påvirker barnets språk og leseutvikling.

Det er innen kategorien "Tilegnelse av kunnskap" at flest elever har uttalelser. Siden så mange nevner dette, kan en trekke slutningen at disse elevene har oppdaget at de kan tilføre seg ny kunnskap ved å lese.

Et høyt erfarings- og kunnskapsnivå aktualiseres allerede ved skolestart. Barn og foreldre har forventninger om skolen som kunnskapsarena, og derfor blir lesekompetansen viktig.

Flere elever med lav bokstavkunnskap har uttalelser innen kategorien "Logografisk lesing og lesing av skilt". Ut fra undersøkelsen til Ehri (1991) kan en tolke det som at noen elever med

lav bokstavkunnskap befinner seg på det logografiske stadiet eller har nettopp forlatt det. Selv om de nå er kommet opp på et høyere stadium i leseutviklingen, kan en anta at logografisk lesing fortsatt er så nært i tid at den vil prege elevenes oppfatning av hensikten med lesing. Logolesing er noe de har erfaring med og behersker. Forskjellen mellom uttalelsene til de to elevgruppene er i de fleste kategoriene stor.

5.2.2 Alder for lesestart

En legger merke til at dobbelt så mange av elevene med stor bokstavkunnskap oppgav at de kunne lese før skolestart. Antallet er likevel beskjedent, og en kan tro at elevene har satt krav bak begrepet lesing. Noen flere blant elevene med lav bokstavkunnskap oppgir å ha lært å lese på skolen. Logografisk lesing som er et viktig trinn i barnets leseutvikling kan ha innvirkning på elevenes svar. Mange av uttalelsene fra elevene om at de har lært å lese på skolen kan være logolesing. Elever med stor bokstavkunnskap er trolig mer bevisst på at de mestrer lesing fonologisk eller ortografisk.

I en undersøkelse utført av Durkin (1970) ble 30 tidlige lesere sammenlignet med 30 barn som lærte å lese senere. Mot slutten av 3.klasse var de tidlige leserne i gjennomsnitt ett år foran de andre i leseferdighet. Men barn kan være opptatt av helt andre ting enn lesing før de begynner på skolen og kan bli gode lesere for det. Gjennom mine intervjuer har jeg en klar oppfatning av at tekstskaping på datamaskin er en årsak til at så mange elever oppgir å ha lært å lese på skolen.

5.2.3 Oppfatning av egen leseferdighet

Elevene viser stort sett en positiv oppfatning av egen leseferdighet. Det samsvarer med undersøkelsen til Bridgeman og Shipman (1978). Trolig har flinke lesere en mer realistisk oppfatning av hvordan de selv leser. Av elevene med liten bokstavkunnskap er nær halvparten kritiske til sine ferdigheter. Det kan tyde på at også de har en bevisst oppfatning av kriteriene for å bli definert som gode lesere, av det de kan og ikke kan.

5.2.4 Har datamaskinen vært til hjelp under skrive og leseprosessen?

Alle elevene med stor bokstavkunnskap mente at skriving på datamaskin hadde vært til stor hjelp under skrive- og leseprosessen. To elever med lav bokstavkunnskap mente at datamaskinen ikke hadde vært til noen hjelp og to var usikre.

Uttalelsene viser at datamaskinen fanger opp de fleste elevene, men at det også er elever som bør bli stimulert på annen måte.

5.2.5 Elevenes refleksjon over utsagn

Et stort antall elever har valgt utsagnet om at på datamaskin kan de skrive mye uten å bli slitne. Fem elever med lav bokstavkunnskap har valgt det eneste negative utsagnet om at det tar lang tid å finne bokstavene på tastaturet. Disse elevene ville trolig også få et problem når de skal skrive for hånd. Håndskrevet skrift hos en del elever kan være vanskelig å lese av forskjellige grunner. Bokstaver skrevet på datamaskinen blir riktige og lett å lese og samsvarer med bokstavene i bøkene.

5.2.6 Skrive på datamaskin eller for hånd?

Størstedelen av begge elevgruppene foretrekker å skrive på datamaskin fremfor å skrive for hånd. De oppgir som grunn at da kan de skrive mye uten å bli slitne i hendene, enklere å rette og skrive om igjen og det de skriver blir tydelig å lese. Flere elever kommenterer at det er moro å leke med og utforske datamaskinen og at det er fint å kunne gjøre det samme som de voksne.

Av undersøkelsen kom det fram at elever som viste liten interesse for datamaskin, hadde ingen datamaskin hjemme eller at den var i ustand. Skolen må derfor kompensere. Noen foreldre velger bevisst bort datamaskin slik at barna skal engasjere seg med andre ting. Her ser en at barn tidlig overtar holdninger fra de voksne.

5.2.7 Pararbeid ved datamaskinen

Uttalelsene om elevene foretrakk å arbeide alene eller sammen med andre ved datamaskinen var identisk innen de to elevgruppene. Elever som foretrakk å skrive alene oppgav som grunn at da fikk de selv skrive hele tiden. Der befant det seg elever som trengte hjelp og elever som ville kunne prestere mer ved å motta hjelp fra en mer kompetent person. De som ville arbeide sammen syntes det var fint å kunne hjelpe hverandre, det var moro å arbeide sammen for å diskutere det de skulle skrive og de fikk til så mye mer. Her ser vi at de mer erfarne kan være med å støtte de mindre erfarne gjennom pararbeid ved datamaskinen. I avsnitt 2.7 har jeg beskrevet Vygotskys teori om språket som er selve bindeleddet mellom ytre kommunikasjon med andre og den indre individuelle tenkningen. Elevene hjelper hverandre med å bygge opp et kognitivt reisverk, og det legges til rette for læring i det potensielle utviklingsområdet.

5.3 Bokstavtesten

På bokstavtesten som ble tatt ved slutten av første klasse var gjennomsnittresultatet for datamaskinklassene 25.53 store og 19.59 små bokstaver. For den ene klassen der elevene skrev for hånd var resultatet 27.06 store og 24.06 små. Mange elever svarte rett på alle de store bokstavene. På de små bokstavene var resultatet noe ujevnt idet noen kunne de fleste mens andre var meget usikre. I håndskriverklassen var elevgrunnlaget jevnt og sterkt, noe som ble påvist gjennom andre tester gjennom skoleåret.

Samtlige av de 49 elevene som gjennomførte bokstavtesten skåret bedre på de store bokstavene på begge testene. Jeg oppfordret elevene til å bruke store bokstaver når de skrev på datamaskin, men så ofte at de eksperimenterte med de små. Det ble elevens valg. De fleste barna har lært å skrive navnet sitt med store bokstaver før de begynner på skolen. Det er min erfaring at bokstaver som inneholder rette streker forenkler skriveprosessen for begynnerskrivere som skriver for hånd. Ved datamaskinskriving valgte elevene ofte store bokstaver fordi disse kunne de lettere gjenkjenne gjennom håndskrivning av sitt eget navn. Trolig var de mer stimulert til å bruke store bokstaver enn små. Min undersøkelse samsvarer med Tragetons undersøkelse (2003) som også viste at elevene skåret best på de store bokstavene. Der var resultatet ved den repeterte testen ved slutten av første klasse 24 store og 20 små bokstaver. Det resultatet ligger høyere enn Karlsdottirs resultat ved skolestart 7 år (Trageton 2003:83). Karlsdottir sier at god bokstavkunnskap er en sterk prediktor av leseferdighet i 4.klasse. Alle slike sammenligninger er interessanne, og etter min oppfatning burde derfor slike bokstavtester vært obligatoriske.

5.4 Bokstavgjenkjennelse

Bokstaven A var den flest elever gjenkjente mens q og g var vanskeligst. X og x ligger midt på. Testresultatet er ikke så ulikt i de tre klassene som er målt.

Det foreligger et stort antall undersøkelser om sansestimuliens innvirkning på den generelle leseprosesseringen. Det vil si undersøkelser som for eksempel tar for seg hvilken av bokstavene som lettest gjenkjennes, hvordan ulike bokstavtyper virker inn på gjenkjenningen, ordlengdens og setningslengdens betydning i lesing m.v.

Jarle Elvemo (1984, 1984b) hevder i sin undersøkelse at elever i småskolen og på mellomtrinnet rekogniserer blokkbokstaver hurtigere enn små trykkbokstaver. På ungdomstrinnet er resultatene nokså like, mens voksne rekogniserer små trykkbokstaver hurtigere enn blokkbokstaver. I stedet for å bruke begrepet gjenkjenning knyttet til leseprosesseringen, bruker Elvemo ordet rekognisjon. Rekognisjon er knyttet til de perseptuelle prosesser i den enkelte modalitet. Elvemo definerer rekognisjon slik: *Oppmerksomhet på at noe persipert har blitt persipert før.*

Fra min undersøkelse fant jeg at mange elever forvekslet bokstaven l med tallet 1. Blant bokstaver p,q,b,d ble det mye gjetninger. Store bokstaver og små som utenom størrelsen er identisk med de store ble lettere gjenkjent. Lettest gjenkjennelig var de store bokstavene i barnets navn. For en oversikt over dette viser jeg til vedlegg 2.

5.5 Vurdering av skrivetest

Det var felles planlegging for de tre klassene, og gjennomføringen skulle være mest mulig lik. På skrivetesten var jentene klart flinkere enn guttene. Det gjelder både de som skrev på datamaskin, og de som skrev for hånd. Flere studier viser at jenter viser større interesse enn gutter ved produksjon av tekst (Befring 1997), men at gutter viser størst interesse når det gjelder dataspill (Jacobsen og Jensen 1998). I Tragetons undersøkelse hadde to av pc-klassene der guttene hadde lik eller høyere skåre enn jentene mannlige lærere (Trageton 212). I min undersøkelse skåret håndskriverklassen best på begge bokstavtestene. Flere tester gjennom skoleåret viser at håndskriverklassen trolig er en mer resurssterk klasse (Ringeriksmateriellet). På skriveprøven skåret klassene der elevene skrev på datamaskin bedre enn elevene som skrev for hånd, men forskjellen er svært liten. Jeg har ikke et stort nok materiale til statistisk analyse, og her er forskjellen liten. Mine resultater gir en indikasjon som peker i samme retning som de resultat Trageton (2003) kom fram til ved skriveprøven i tredje klasse der skrivning på datamaskin ga best resultat. Det burde være grunnlag for en videre bred systematisk forskning innen dette området i første klasse. For resultat av kvaliteten på friskrivning fra min egen og Trageton(2003) sin undersøkelse viser jeg til avsnittene 4.4.1, 4.4.2 og 4.4.3.

Elevene som skrev for hånd representerer ikke et statistisk tilfeldig utvalg, men et stratifisert utvalg fra samme geografiske område som datamaskinklassene. Ut fra min vurdering er det ikke nevneverdig forskjell mellom klassene når det gjelder innslag av barn med spesielle behov, barn med innvandrerbakgrunn og kompetanse hos det pedagogiske personalet.

En nevner også ”Hawthorne-effekten” der en ikke vet om et godt resultat skyldes forsøksmetoden eller den ekstrainsats elever og lærere yter fordi de er med i et forsøk. Elevene visste ikke at jeg skulle bruke tekstene deres i en oppgave, men noen elever stusset over at jeg noterte og skrev. De likte at jeg samlet inn tekster og tegninger og at jeg kommenterte arbeidene deres. De ga også uttrykk for at de satte pris på min tilstedeværelse når de demonstrerte sine ferdigheter på tastaturet, og trolig kan det ha ført til en liten ekstrainsats.

5.6 Konklusjoner fra min undersøkelse

Med datamaskin som skriveredskap mener jeg at undervisningen er blitt bedre tilrettelagt for elevene, og samarbeidssituasjoner der elevene bygger stillas for hverandre og går inn som den mer kompetente person har vist seg å fungere bra. På den måten lå forholdene bedre tilrette for at elevene kunne lære bokstavene i egen takt (L97:118). Gjennom pararbeid ved datamaskinene har kunnskap oppstått i interaksjon mellom elevene. Jeg tror at samtalen og

meningsutvekslingen tar bedre vare på barnekulturen enn der en voksen eier de rette svarene og setter premissene for riktig og galt. Her ble synet på læreren som formidler av kunnskap erstattet med et annet perspektiv på læring der elevene måtte samhandle gjennom artefakter. Jeg var elevenes veileder, men deres rolle bar også preg av å gå inn i den ”lærendes” rolle. Den nærmeste utviklingszone var i endring. Elevene delte de samme erfaringene og ville lettere forstå hverandres problemer og kunne gi hverandre mer passende hjelp. Alle i gruppa kunne komme med bidrag for å løse et problem. Denne studien er et bidrag for å vise at det er mange flere interessante prosesser som foregår enn å håndtere et tastatur.

Læringspotensialet skapes i interaksjon mellom deltakerne når de sammen engasjerer seg (Ludvigsen og Hoel 2002). Tekstene var åpne for interaksjoner og ulike tolkninger. Elevene handlet ut fra personlige egenskaper, erfaringer og kunnskaper. Arenaen er stedet der handlingen finner sted og er åpen for ulike løsninger. I Nardis perspektiv innehar både hver enkelt og fellesskapet kunnskaper. Jeg så ofte elever gå fra datamaskinen for å hjelpe andre mens andre søkte hjelp. Her ser vi at elevene samhandlet i aktivitetssystemet og brukte artefaktet som et verktøy for å fremme læring. Tenker man seg Engstrøms aktivitetsmodell (1999) (se avsnitt 2.1.2), så observerte jeg at elevene kommuniserte både med hverandre og med meg. Kommentarer og veiledning kom fra deltakerne. Jeg så at ulike tolkninger og forståelse skapte motsetninger. Utfordringen lå derfor i hvordan disse motsetningene og konfliktene ville bli løst i fellesskap slik at læring og utvikling kunne skje. Her ser vi at elevene var subjektet som utførte handlingen, handlingen var målrettet, og subjektet brukte verktøy for å utføre aktiviteten.

Gjennom intervjuene fikk jeg tilgang til tolkningsnivået i Mantovanis modell. Kontekstnivået er de planene og rammene vi måtte forholde oss til og som leder av undersøkelsen observerte jeg på interaksjonsnivået. Innen situert læringsteori er læring distribuert mellom personer i samhandling (Lave og Wenger 1991). Kunnskap er situert i en bestemt kontekst av intensjoner, sosiale partnere og verktøy der alle må bidra. I tekstskapingsprosessen på datamaskin ble elevene ført inn i et praksisfellesskap der kunnskap ble konstruert sammen med andre i bestemte, konkrete situasjoner.

Interessen blant barna for å lage tekster på datamaskin har vært stor, og mange sa de ønsket det var avsatt mer tid til det. Noen utfordrende elever viste seg å bli pådrivere for å komme til datamaskinene, og et par tilbakeholdne elever skrev mange tekster og likte å utforske skriveprogrammet. Selv om elevene var fulle av lærelyst, var det mange som viste både uvitenhet og usikkerhet. Noen trengte mye hjelp, og jeg så ofte at hjelpen fra en mer kompetent person ikke strakk til. Da måtte jeg selv gå inn i den rollen. Mange trengte hjelp på samme tid, og jeg måtte stå på så det ikke skulle bryte sammen.

Elever som samarbeidet om tekster ved datamaskinen gjorde det innenfor en offentlig sfære. Tekstene var ikke lenger private. På den måten fikk de anledning til å øve seg opp til åpenhet og trygghet overfor det de selv hadde skapt. I L 97 (114) står det ”.. *elevene må oppmuntras til å reagere på prestasjonane til kvarandre og gjere seg nytte av råd frå andre i si eige skrivning.*” Elever kan være sårbare for kritikk fra andre. Her så jeg at siden flere hadde jobbet sammen, kunne tilbakemelding og respons deles med andre. Eleven stod ikke lenger alene.

Samtale om egne og andre sine tekster og prestasjoner er med på å utvikle et språk om språket. ”*Elevane blir fortrulege med byggeklossane i språket og med korleis dei blir bygde saman*” (L 97:114). For å støtte opp om denne delen av læreplanen forsøkte jeg å skape

trygghet i skrivesituasjonen. Gjennom intervjuene fikk jeg tilgang til barns oppfatning av skrivesituasjonen.

Med datamaskin som skriveredskap fikk elevene god anledning til å samtale om tekstene underveis i skriveprosessen. Den muntlige delen fikk et større handlingsrom, og det skjedde i en naturlig sammenheng initiert av å skape tekst. I denne alderen har elevene et iboende ønske om å lære å skrive og lese. Hagtvet (1988/97) sier det slik:

”Fem-seksåringer har en interesse for språk, bokstaver og tall som de neppe får oppleve maken til senere i livet. Utforsking av skriftspråket blir en selvinitiert lek – nesten som en besettelse for noen. Og det faktum at bokstavene er der som en gave og ikke som et press, skaper positiv motivasjon og forskertrang” (Hagtvet 1988/97:111).

Når elevene skrev hemmelig skrift, var de opptatt av å skrive mye på datamaskin, velge store fonter og de ville gjerne ta utskrift. Det er god motivasjon å se at de skriver bokstaver som kan leses av andre, og skriveprosessen settes i gang. Når elevene etterpå forteller hva de har skrevet med hemmelig skrift, er det ofte lite samsvar mellom den teksten elevene har skrevet og det de dikterer etterpå. En forklaring på det tror jeg er at å kunne gjenfortelle noe eller si noe om hvordan en arbeidsprosess har vært er et fenomen det må øves på. For barn er det ikke like relevant å hente opp igjen arbeid som de anser for å være ferdig. Derfor har jeg vært nøye med å skrive det ned umiddelbart og i mange tilfeller samtidig med at elevene skrev. Med hemmelig skrift har eleven skapt to ulike tekster. Den første teksten er en utprøving av ord og bokstaver de kan eller bare en rekke bokstaver og tegn til utforsking. Den andre muntlige teksten forholder seg mer til tema. Det skapes en ny tekst som ikke har noen sammenheng med den første. Der elevene dikterer til meg ut fra noe de finner i den skriftlige teksten, vil en kunne si at der er det et første utkast og så et andre utkast. Sammen med elevenes arbeid i grupper har datamaskinen en funksjon som pådriver til prosessorientert skrivepedagogikk

Når elevene prøvde seg på lydrett staving, endret forholdet seg mellom mengden tekst elevene selv skrev og det de selv leste etterpå. Min erfaring er at lydering krever mer oppmerksomhet fra eleven slik at teksten blir kortere.

Utviklingen fra hemmelig skrift til fonologisk og ortografisk skrivemåte har i min undersøkelse vist store variasjoner mellom elevene. Noen ganger ville de gjerne skrive ordene riktig. De skrev sitt eget navn, navn på elevene i klassen og navn på familiemedlemmer, mamma, pappa, søsken og andre personer som var viktige i barnets liv. Ord med tilnærmet lydrett staving og ord de hadde skrevet før ble foretrukket. Etter hvert som elevene fant sammenhengen mellom fonem og grafem, forsøkte de å skrive slik det høres ut når de sa ordene. De lyttet seg fram, og lettest var det å lytte seg til konsonantene. En prosess i utviklingen hos barn som skal lære å skrive er at det ofte står igjen et skjelett av konsonanter eller at elevene skriver første bokstav i hvert ord. Elevene lærte å bruke både ordskiller og enter-tasten, men det var ikke alltid de ble brukt på rett sted. Å skille mellom ordene har både med språklige og tekniske kunnskaper å gjøre. På dette nivået så jeg liten bruk av ordskiller. Bokstaver og ord ble ofte skrevet fortløpende etter hverandre til fortellingen var slutt. Med lærerstimulans ville elevene ha lyttet seg fram til ordskiller i tekstene. Men en ser at mange steder er stillaset uteblitt.

Avslutningsvis vil jeg hevde at å ta datamaskin i bruk som skriveredskap fra begynnelsen av første klasse ikke er noe mysterium. Det er imidlertid en sammenheng mellom mystikk og

mangelfull viten. Jo mindre man vet, jo lettere kan mystikken bre seg og trekke motforestillinger med seg. I virkeligheten er det slett ikke så innviklet. Den som øver seg, vil beherske sitt instrument og noe av mystikken vil forsvinne.

Håndskriften er truet av nye medier. Skrivning på datamaskin innbyr til spennende og lærerike aktiviteter. Barn med motoriske vansker får hjelp til å skrive tekster uten at de hemmes av å måtte streve med å forme bokstaver. Det er bortkastet å sette håndskrift opp mot skrivning på datamaskin. Vi trenger begge deler, men jeg tror skrivning på datamaskin overtar mer etter hvert.

Denne undersøkelsen har jeg foretatt blant elever jeg kjenner godt og har erfart at engasjement og interesse innen tekstutvikling på begynnerstadiet der datamaskin inngår som arbeidsredskap har vært engasjerende for elevene og en utfordring for meg selv. Jeg har forsøkt å skaffe kunnskap om hvordan tekstutvikling på datamaskin påvirker elevenes skriftspråksuttrykk på begynnerstadiet. Veien blir til mens en går (Ferdinand Finne). Oppnår en å skape interesse for noe, så ligger veien videre åpen.

5.7 OPPSUMMERING AV KAPITTEL 5.

Etter å ha presentert resultatene fra min undersøkelse i forrige kapittel, har jeg i dette kapitlet foretatt drøfting og evaluering av de resultatene jeg kom fram til. Gjennom intervju av elever har jeg fått tilgang til data der jeg kan sammenligne elever med stor og med liten bokstavkunnskap innenfor de forskjellige områder fra intervjuguiden. Her ble elevene spurt etter deres oppfatning om hensikten med lesing, alder for lesestart, leseferdighet, refleksjon over utsagn, pararbeid ved datamaskinen og om de mente det hadde vært til hjelp under skrive- og leseprosessen.

Det mest interessante i denne undersøkelsen har vært elevtekstene og hvordan tekstutvikling på datamaskin påvirker skriftspråksuttrykket på begynnertrinnet. For å skape mer helhet i fremstillingen og for å unngå gjentakelser har jeg analysert elevtekstene fortløpende sammen med teoribakgrunn. Her viser jeg til avsnitt 4

Bokstavtesten ved slutten av skoleåret gav meg viktig informasjon, og resultatet av den har jeg sammenlignet med Tragetons prosjekt fra 2003 og Karlsdottirs undersøkelse av forholdet mellom bokstavkunnskap og leseferdighet. Jeg har også sett på hvilken bokstaver elevene lettest gjenkjenner.

Ved vurdering av skrive testen var det interessant å sammenligne resultatene for gutter og jenter. Guttene var klart svakere, både de som skrev på datamaskin og de som skrev for hånd. Jeg har drøftet mulige faktorer som kan være grunn til at jenter og gutter skårer forskjellig på en slik skrive test. Forskjellen i kvalitet på friskrivning mellom gutter og jenter var omtrent like stor enten de skrev på datamaskin eller de skrev for hånd. Jeg viser til en oversikt i avsnitt 4.4.3.

Fem-seksåringer har en interesse for språk, bokstaver og tall som de neppe får oppleve maken til senere i livet. Det er viktig at vi som lærere utnytter denne interessen. I konklusjonen fra min undersøkelse vektlegger jeg tekstskaping på datamaskin som en stor motiverende faktor, og at mine observasjoner samsvarer med det. Jeg har rettet oppmerksomhet mot samarbeid i tekstskapingsprosessen og har argumentert for at det forbedrer kvaliteten.

KAPITTEL 6. KONKLUSJON

Tittel på denne oppgaven er *Tekstutvikling på begynnerstadiet – en studie innen tekstskapingsprosessen der datamaskin inngår som arbeidsredskap*. Jeg har samlet data gjennom bokstavtest, skrivetest og intervju fra to 1.klasser der elevene har skrevet på datamaskin. Det viktigste for meg har vært å få mer kunnskap om elevenes tekstutvikling på datamaskin. En samling tekster som jeg mener er representative i undersøkelsen er vist i oppgaven. Problemformuleringen er: *Hvordan påvirker tekstutvikling på datamaskin elevenes skriftspråksuttrykk i 1.klasse?*

Det overordnede perspektiv for oppgaven har vært å avsløre fenomener som kan ha betydning for initiativ og tenking av nye tiltak. Den samlede analysen er et bidrag til å kunne si noe om hvilke faktorer som påvirker prosesser som fremmer bokstavkunnskap og lesing. En grunnleggende tanke innen dette arbeidet har vært at man lærer ved hjelp av verktøy (Vygotsky, Mantovani, Säljö, Bakhtin) eller artefakter og i interaksjon med andre mennesker i en kontekst.

I denne oppgaven hevder jeg at pararbeid er en god løsning ved tekstskapingsprosessen på datamaskin. *”Det er eit viktig poeng at det er to born ved kvar maskin for å stimulere til sosialt samarbeid, og gje kvarandre norskfagleg og teknisk hjelp” (Trageton 2000b:29)*. Når elevene fikk skrive sammen med den de hadde mest lyst til, så produserte de bedre tekster (Helleve 2001). Det var også mitt inntrykk at tekstene ble bedre når elevene fikk være med å bestemme hvem de skulle skrive sammen med. Matre (2000) understreker at barn som er venner i sterkere grad er orientert mot hverandre, noe som fører til at de er mer sosialt responderende. Det er et viktig poeng at elevene møter hverandre innenfor de respektive sonene og at de dermed har en felles virkelighet å konstruere noe utifra. Ved parsammensetting forsøkte jeg derfor å ta hensyn til det. Et dilemma ved å la elevene velge samarbeidspartnere er elever som ingen vil samarbeide med. Derfor var det viktig for meg at alle måtte trene på å samarbeide med andre enn den de selv valgte.

Elevene har lært ved å være aktive og har skapt kunnskap i samspill med andre. Samhandling med tekster har økt begrepsforståelsen. Gjennom elevtekstene i kapittel 4 ser vi at elevene har økt sitt ordforråd og lært å sette navn på begreper og forestillinger under samhandlingen. I skriveprosessen har elevene fått hjelp av en mer kompetent person, de har samarbeidet om felles tekster og har fått trening i å gi respons til hverandres. Min oppfatning er at tekstskaping på datamaskin har virket stimulerende på utviklingen av tekstspråklig kompetanse, har gjort elevene fortrolig med teknologien og har virket positivt inn på evnen til samarbeid og trivsel i klassen.

To som skaper en tekst sammen må diskutere seg fram til form og innhold. De er både skrivere og mottakere av tekst og må klargjøre og presisere på en annen måte enn om de skriver alene til en ekstern mottaker. Tanke og tale omformes raskt til skrift på dataskjermen, og elevene blir fort oppmerksomme på om det som kommer til syne på skjermen er i samsvar med det de har tenkt eller sagt. Jeg så ofte elever bruke bakovertasten og fikk vite at det var noe annet de hadde tenkt å skrive.

Samtale om tekstens innhold, utforming og språklige virkemidler er med på å drive fram teksten. Begreper og forestillinger må settes navn på. Når elevene bruker språket til å planlegge og diskutere strategier, fester begrepene seg på en annen måte enn om de leser og forsøker å huske det de har lært. Ved å samtale om tekst blir de mer oppmerksomme på hva

det vil si å skape en skriftlig tekst. Jeg så elever peke på skjermteksten mens de diskuterte og forandret teksten.

Gjennom deltakelse i læringsfellesskap ved datamaskinene møtte elevene andre og nye måter å tenke på. Der så de hvordan de andre elevene resonnererte og handlet. Ved å kommunisere med hverandre kom de i kontakt med hva de andre mente, hva de skrev, hva de sa og hva de gjorde. Elevene fikk tak i det de andre deltakerne ønsket å uttrykke i den aktuelle situasjonen ved datamaskinen. Det kom klart til uttrykk fra elever som sa de kunne greie mye bare de fikk hjelp.

Skjermteksten gir impulser til nye språkhandlinger. Elevene får et raskt bilde av det de har tenkt. Elevene inspirerer hverandre og lærer ved at de tar i bruk språk om språket. Uklarheter drøftes, nye ideer utprøves, det skrives og slettes. På den måten kunne elevene bruke datamaskinen til å prøve ut ulike varianter av setninger og ord. Den responderte raskt på endringsforslag og ble en del av selve kommunikasjonen. Slik ble datamaskinen et arbeidsredskap for å utvikle bevissthet om språk og tekst samtidig som den var skriveredskap og redigeringsverktøy.

Det viste seg å være mindre krevende for elevene å taste bokstaver enn å skrive for hånd. Det kan gjøre terskelen til å prøve å skrive lenger. Bokstavene var lettere å lese, og det gjorde skrive- og leseprosessen lystbetont også for barn med sen utviklet finmotorikk.

I denne undersøkelsen har elevene fått et nytt medium å meddele seg gjennom. Det fortrenger ikke andre medier men kompletterer dem. Barnet får i større grad sjanse til å velge uttrykk som samsvarer med egen utrustning. For barn med skrivevansker vil slike valg kunne bety at skriveutviklingen finner nye veier. Jeg så at barn i risikogrupper som fungerte dårlig ved håndskrivning, fant seg godt til rette i skriveøktene ved datamaskinen.

På bokstavtesten som ble tatt ved slutten av 1.klasse var gjennomsnittresultatet for elever som skrev på datamaskin høyere enn ved Tragetons undersøkelse (1999-2002) som igjen var høyere enn Karlsdottirs resultat ved skolestart 7 år. Her viser jeg til oversikt i avsnitt 4.4.1 – 4.4.2 og vedlegg 1. Etter å ha gjennomført dette arbeidet er det flere spørsmål som kunne vært interessant å få svar på gjennom videre forskning. Det er behov for å få mer kunnskap om skriftspråk- og leseutvikling over tid hos elever som får sin skrive- og leseopplæring på datamaskin.

Elevene i min studie ble raskt fortrolig med bruk av tastatur, de eksperimenterte med skrifttyper og størrelser, oppsett og lay-out. Jeg observerte at de samarbeidet og utvekslet ideer om tekst og teknologi. Med datamaskinens kapasitet til å lagre tekster kunne jeg følge skriveutviklingen til den enkelte elev.

Jeg har samlet et utvalg elevtekster som jeg mener er representative fra min undersøkelse, og har brukt disse som illustrasjoner og eksempler i oppgaven innen en kvalitativ metode. På den måten har jeg forsøkt å vise utviklingen fra lekeskriving til fonologisk og ortografisk tekst. Jeg har lagt vekt på at elever skal fungere som stillasbyggere for hverandre, at kunnskap oppstår i interaksjon mellom mennesker, en tekst bør ha en mottaker og forsøkt å utnytte vekstsonen som er området der prosessene kan stimuleres hvis eleven får hjelp.

Jeg har blant annet brukt barneintervju som metode og har under henvisning til Tiller pekt på at det ikke er problemfritt å intervju barn. Tiller sier også at det finnes områder vi kan gå ut fra at ingen vet bedre enn barn selv. I avsnitt 3.6 har jeg beskrevet barneintervju og problemer

som lett kan oppstå ved intervju av barn. Gjennom disse intervjuene fikk jeg tilgang til barns oppfatning på områder der datamaskinen ble brukt som skriveredskap. I avsnitt 4.5 var utgangspunktet den kvalitative tilnæringsmetode Grounded Theory, utviklet av Strauss og Corbin (1990). Jeg har ikke utviklet en ny teori, men er blitt inspirert av Grounded Theory og har brukt metoden som et arbeidsredskap for min analyse av materiale fra intervjuguiden. I avsnitt 5.1 og 5.2 har jeg drøftet mine funn fra intervjuguiden.

Barn kan allerede fra 1.klasse være fortrolig med datamaskinen som avansert verktøy, og lysten til å utforske den videre var noe jeg måtte stå i mot. Vår oppgave var tekstskaping i et tekstbehandlingsprogram, og elevene oppdaget snart at hverken internett eller programmer som lå på skolens server var noe vi skulle bruke nå.

Jeg har forsøkt å bruke verktøy som skaper større lærelyst hos elevene i en tekstskapingsprosess, og gjennom intervjuene har jeg fått et bedre grunnlag for å forstå hvordan barn tenker når de skal lære å skrive og lese. Min oppfatning er at mange elever foretrekker å skrive på tastatur, men at de må få bruke blyant og farger så mye de ønsker. At datamaskinene befant seg et annet sted, gjorde at mange av elevene hadde lyst til å bli med, for det var spennende å utforske lange og trange korridorer. Men jeg ser en svakhet med datamaskiner plassert i eget rom. Med datamaskiner plassert på et sentralt sted i klasserommet, ville tekstskaping mange ganger blitt en valgfri aktivitet hos elevene.

Det viste seg at elever som valgte å stå ved datamaskinen skapte mye uro omkring seg ved stadig å ville undersøke hva de andre elevene holdt på med. De falt mer til ro når de fikk en stol å sitte på. Jeg viser videre til kommentarer om det i avsnitt 3.3.

Forskning på elev-elev relasjoner under felles problemløsning legger vekt på den styrende og veiledende rollen som den mest erfarne tenkeren har i forhold til den minst tenkende. Ut fra tankegangen om at elevene skulle hjelpe hverandre forsøkte jeg å ta hensyn til det ved parsammensetting og viser til avsnitt 3.3 og 4.2.2. Jeg forsøkte også å ta hensyn til at avstanden ikke måtte være større enn at de fant et møtested mellom de respektive nærmeste utviklingssonene for å kunne fungere som stillas for hverandre (Løkensgard Hoel). At enkelte barn jobber bedre sammen og av den grunn skriver lengre tekster forsøkte jeg også ta hensyn til. Noen elever fant selv ut at de ikke fungerte sammen. Ut fra de valgene jeg har skissert her synes dette å være i overensstemmelse med teorien i kapittel 2.

Veien videre

I L 97 legges det vekt på skriving som læringsredskap, skriving knyttet til tverrfaglig virksomhet og til prosjekt av mange slag. Denne siden ved skriving blir forsterket og utdypet i den skrivepedagogiske utviklingen, blant annet i idegrunnet for prosessorientert skriving. Sammenfattende kan vi se for oss elevskriving som innspill, meningsbrytninger, informasjon, kunnskapsbygging, kulturytringer og læringsfremmende arbeid på individnivå. Det er i tråd med at norskplanen i L 97 sterkt og gjennomgående poengterer hvor viktig det er med ”språklig samhandling”.

Det er behov for mer forskning på dette området og spesielt er det viktig når skrive- og leseopplæring nå flyttes ned i 1. klasse.

6.1.1 Kultur for læring

Fra 2004 går Regjeringen inn for en fem-årig IKT-satsing i form av Program for digital kompetanse 2004-2008. Digital kompetanse er summen av enkle IKT-ferdigheter som det å lese, skrive og regne og andre avanserte ferdigheter. Det vil i større grad i årene framover være en kompetanse man trenger for å kunne delta aktivt i arbeids- og samfunnsnivå. På alle nivåer må utdanningen bidra til å skape et godt grunnlag for dette, og grunnopplæringen er

helt sentral i utviklingen av barns og ungdoms digitale kompetanse (Stortingsmelding nr 30 2003-2004 Kultur for læring:48). Forarbeid til ny læreplan er under utvikling, og der kommer det signaler om at datamaskinen skal tas i bruk på alle nivåer i skolen i et større omfang enn i nåværende læreplan.

6.1.2 IKT i norsk utdanning – Årsplan 2003-2005

Mange har stilt spørsmål om hvilken nytte IKT har for læring. Etter flere år med utprøving og prosjekter begynner vi nå å få mer kunnskap om dette. Morgendagens skole vil være en nyskapende skole. I samspill med andre faktorer kan IKT være en kraftfull katalysator for å få til utvikling i skolen. For å oppnå varige endringer nevner Årsplanen kompetanseutvikling blant lærere (IKT i norsk utdanning – Årsplan 2003-2005).

6.2 Avslutning og personlige refleksjoner

Mitt valg av tema for dette prosjektet var basert på en spesiell interesse for bruk av datamaskin i tekstskapingsprosessen på begynnertrinnet. Denne interessen er blitt enda større hos meg i løpet av prosjektet. Jeg er blitt mer engasjert og opptatt av å ta datamaskin i bruk som skriveredskap innen tekstutvikling og har fått mer kunnskap om hvilken strategier en bør legge til grunn. Jeg har lært mye om selve fagområdet, men også mye om det å arbeide selvstendig og systematisk. Et slikt arbeid krever strukturering, at en setter mål og tidsfrister for seg selv.

Metodisk sett har jeg lært svært mye. Jeg har tilegnet meg en del basiskunnskaper om både kvalitative og kvantitative metoder, og hva som er styrken og svakheten ved disse. Gjennom studien har jeg fått større kjennskap til hvordan man vurderer andres forskningsresultater og hvordan man selv kan bruke disse. Det var nytt for meg å skulle presentere resultater fra egen undersøkelse, og det var en utfordring å gjøre det på en slik måte at andre kunne forstå hva jeg hadde gjort og hvordan jeg gjorde det. Det var også viktig å presentere analysen på en slik måte at den kan fange andres interesse.

Etter å ha gjennomgått mye teori, trengte jeg et empirisk materiale til å generere kategorier ut i fra. Det var først da elevene begynte med tekstskaping på datamaskin og etter testing av resultater at kategorigenereringen tok form. Her gikk jeg inn i den mest spennende fasen i undersøkelsen. Arbeidet med å finne resultater til analyse var det arbeidet jeg fant mest interessant i løpet av prosjektet. For analyse og drøfting viser jeg til kapitlene 5 og 6.

Jeg erfarte i dette prosjektet å få risikobarn til å fungere normalt, og normalt fungerende barn til å vise sin hjelpeløshet. Mitt generelle inntrykk er at elevene gjennom prosjektet har fått styrket sin selvfølelse og mestringsopplevelse gjennom tekstskapingsprosessen. Det har gitt meg større innsikt, og jeg har fått både holdninger og kunnskaper som jeg vil ta med meg videre.

6.3 Oppsummering

I denne oppgaven har jeg forsøkt å vise hvordan tekstutvikling på datamaskin i den første skrive- og leseopplæringen og gjennom analyse av data som er fremkommet kan bidra til å avsløre fenomener som kan ha betydning for initiativ og tenking av nye tiltak og analyse for å kunne si noe om hvilke faktorer som påvirker prosesser som fremmer bokstavkunnskap og lesing. Med *Tekstutvikling på begynnerstadiet – en studie innen tekstskapingsprosessen der datamaskin inngår som arbeidsredskap* har jeg satt fokus på å ta datamaskinen i bruk i tekstskapingsprosessen fra begynnelsen av første klasse.

Jeg har presentert min problemformulering i kapittel 1, og der har jeg gjort en beskrivelse av de fenomen jeg ønsket å utforske. I teorikapitlet tok jeg utgangspunkt i Vygotskys forskning som vektlegger sosial samhandling som utgangspunkt for språk og læring, og jeg knyttet det sammen med Bakhtin og hans syn på dialogisme. I kapittel tre gjorde jeg greie for de metodene jeg fant mest hensiktsmessige for min undersøkelse, og i kapittel fire beskrev jeg selve undersøkelsen med de resultater jeg kom fram til. Drøfting og sammenfatning av resultatene har jeg foretatt i kapittel fem, og i kapittel 6 forsøker jeg å trekke en konklusjon og en drøfting av veien videre.

Et systematisk og målrettet arbeid sett ut fra teoriene jeg har skissert i denne oppgaven gir ingen garanti for god kvalitet innen *Tekstutvikling på datamaskin*. Et sentralt moment er pedagogenes interesse, engasjement og kompetanse. Det en ”brenner” for og føler er viktig er en velkjent motivasjonskilde for å gjøre en god jobb og for å nå en målsetting. Interesse og pågangsmot stimulerer til kreativitet og utvikling. Mangel på interesse har motsatt effekt.

Skolen og særlig de laveste trinn er en arena som er full av spontane og uforutsette situasjoner der innhold er komplekst og sammensatt og noe uforutsigbart vil alltid skje. Alt i en situasjon er ikke synlig før situasjonen finner sted. Man aner en utfordring mellom det planlagte og øyeblikkets utfordring. Desto grundigere forarbeid som er foretatt, desto mindre blir en situasjon overlatt til vilkårlighetene. Det å gripe øyeblikkets enkeltsituasjoner og sette disse inn i en sammenheng vil kunne medvirke til en bevisstgjøringsprosess der refleksjon får større betydning enn tilfeldigheter.

Sosialt samspill mellom barn vil i stor grad kunne utgjøre øyeblikket og det uforutsette. Jeg vil likevel påstå med grunnlag i teori omkring denne oppgaven at en reflektert praksis vil kunne møte situasjonen på en utviklende måte. Desto mer man reflekterer rundt en situasjon, jo mindre vil jeg hevde at tilfeldighetene blir rådende.

Tekstskaping på datamaskin knytter teknologi og mennesker sammen i et sosiokulturelt perspektiv, og et mangfold og et sett av muligheter åpner seg. Det vi skal lære er i stadig endring, og måten vi lærer på er avhengig av den kulturen vi lever i. Vi tar vare på erfaringer og bruker dem i fremtiden. Et sosiokulturelt perspektiv på læring innebærer at individer og grupper tilegner seg og utnytter fysiske og kognitive ressurser i samfunnet, og det skjer i samspill med andre. Vi har skapt oss en kultur som inneholder hjelpemidler som gjør våre muligheter til å håndtere omverdenen forskjellig fra det vi gjorde tidligere. Det handler om hvordan vi tar i bruk de redskaper som kulturen stiller til disposisjon (Säljö 2000).

VEDLEGG 1 – BOKSTAVTEST

Klasse 1A - Bokstavtest oktober 2003 og mai 2004

Elev	Store bokstaver oktober 2003	Store Bokstaver mai 2004	+ store	Små bokstaver oktober 2003	Små Bokstaver mai 2004	+ små	+ store og små
Elev nr 1a	18	29	11	11	28	17	28
Elev nr 2a	10	29	19	5	16	11	30
Elev nr 3a	26	29	3	11	24	13	16
Elev nr 4a	29	29	0	26	29	3	3
Elev nr 5a	3	12	9	0	0	0	9
Elev nr 6a	18	25	7	4	16	12	19
Elev nr 7a	10	17	7	12	9	-3	4
Elev nr 8a	3	19	16	1	7	6	22
Elev nr 9a	13	26	13	10	16	6	19
Elev nr 10a	26	29	3	17	23	6	9
Elev nr 11a	13	17	4	7	13	6	10
Elev nr 12a	14	24	10	6	18	12	22
Elev nr 13a	29	29	0	23	29	6	6
Elev nr 14a	20	26	6	11	16	5	11
Elev nr 15a	0	20	20	0	11	11	31
Elev nr 16a	27	29	2	17	19	2	4
Elev nr 17a	29	29	0	20	28	8	8
Sum	312	418	106	181	302	121	227
Gjennomsnitt	18.35	24.59	6.24	10.65	17.76	7.12	13.35

Klasse 1 B - Bokstavtest oktober 2003 og mai 2004

Elev	Store bokstaver oktober 2003	Store bokstaver mai 2004	+ store	Små bokstaver 2003	Små bokstaver 2004	+ små	+ totalt
Elev nr 1b	11	27	16	6	20	14	30
Elev nr 2b	29	29	0	24	28	4	4
Elev nr 3b	9	27	18	5	20	15	33
Elev nr 4b	16	29	13	10	29	19	32
Elev nr 5b	5	29	24	2	29	27	51
Elev nr 6b	22	28	6	8	27	19	25
Elev nr 7b	11	26	15	5	19	14	29
Elev nr 8b	4	15	11	4	14	10	21
Elev nr 9b	29	29	0	25	29	4	4
Elev nr 10b	24	29	5	14	25	11	16
Elev nr 11b	23	27	4	17	17	0	4
Elev nr 12b	6	23	17	3	15	12	29
Elev nr 13b	6	23	17	2	17	15	32
Elev nr 14b	3	23	20	0	11	11	31
Elev nr 15b	22	29	7	9	19	10	17
Elev nr 16b		29			19		
Elev nr 17b		28			26		
Sum	213	450	173	134	364	185	358
Gjennomsnitt	14.2	26.47	11.53	8.93	21.41	12.33	23.86

1 C - Bokstavtest oktober 2003 og mai 2004

Elev	Store bokstaver oktober 2003	Store bokstaver mai 2004	+ store	Små bokstaver oktober 2004	Små bokstaver mai 2004	+ små	+ totalt
Elev nr 1c	29	29	0	20	25	5	5
Elev nr 2c	29	29	0	28	29	1	1
Elev nr 3c	29	29	0	19	27	8	8
Elev nr 4c	5	19	14	0	6	6	20
Elev nr 5c		28			28		
Elev nr 6c		29			29		
Elev nr 7c	17	28	11	10	23	13	24
Elev nr 8c	29	29	0	29	29	0	0
Elev nr 9c	13	28	15	7	28	21	36
Elev nr 10c	13	22	9	6	16	10	19
Elev nr 11c	23	28	5	17	23	6	11
Elev nr 12c	24	27	3	9	28	19	22
Elev nr 13c	19	23	4	8	19	21	25
Elev nr 14c	14	29	15	11	22	11	26
Elev nr 15c	26	29	3	20	27	7	10
Sum	270	406	79	184	361	128	207
Gjennomsnitt	20.77	27.03	6.08	14.15	24.06	9.85	15.92

VEDLEGG 2 - VANSKEGRAD FOR GJENKJENNING AV BOKSTAVER

Klasse: ABC

Dato: 7.5.2004

	A	B	C	ABC	Nr
A	17	17	15	49	1
I	17	17	15	49	1
O	17	17	15	49	1
S	17	17	15	49	1
R	17	16	15	48	5
T	16	17	15	48	5
o	16	17	15	48	5
s	16	17	15	48	5
B	16	16	15	47	9
E	16	16	15	47	9
M	15	17	15	47	9
L	15	16	15	46	12
P	15	16	15	46	12
W	15	17	14	46	12
w	15	17	14	46	12
C	15	15	15	45	16
F	15	16	14	45	16
K	13	17	15	45	16
N	14	16	15	45	16
i	15	16	15	45	16
k	13	17	15	45	16
H	16	15	13	44	22
V	13	17	14	44	22
Å	15	14	15	44	22
p	14	16	14	44	22
v	13	17	13	43	26
z	13	17	13	43	26
D	12	16	14	42	28
J	13	14	15	42	28
U	12	17	13	42	28
X	14	14	14	42	28
c	13	14	15	42	28
x	14	14	14	42	28
Z	14	16	11	41	34
G	11	15	13	39	35
Ø	13	14	12	39	35
a	13	13	13	39	35
l	14	17	8	39	35
m	10	15	14	39	35
ø	14	13	12	39	35
y	10	15	13	38	41
Y	10	16	11	37	42
e	10	14	13	37	42

å	11	12	14	37	44
j	10	12	14	36	45
u	8	12	15	35	46
Æ	12	10	12	34	47
Q	13	9	11	33	48
æ	10	11	12	33	48
b	14	10	8	32	50
r	10	9	13	32	50
n	10	10	11	31	52
d	8	10	12	30	53
t	7	10	12	29	54
f	6	11	11	28	55
h	9	7	10	26	56
g	4	8	10	22	57
q	2	4	3	9	58

VANSKEGRAD FOR GJENKJENNING AV BOKSTAVER

KLASSE: 1 C

Dato: 7.5.2004

1 C		Nr
A	15	1
B	15	1
C	15	1
E	15	1
I	15	1
J	15	1
K	15	1
L	15	1
M	15	1
N	15	1
O	15	1
P	15	1
R	15	1
S	15	1
T	15	1
Å	15	1
c	15	1
i	15	1
k	15	1
o	15	1
s	15	1
u	15	1
D	14	23
F	14	23
V	14	23
W	14	23
X	14	23

j	14	23
m	14	23
p	14	23
w	14	23
x	14	23
å	14	23
G	13	34
H	13	34
U	13	34
a	13	34
e	13	34
r	13	34
v	13	34
y	13	34
z	13	34
Æ	12	43
Ø	12	43
d	12	43
t	12	43
æ	12	43
ø	12	43
Q	11	49
Y	11	49
Z	11	49
f	11	49
n	11	49
g	10	54
h	10	54
b	8	56
l	8	56
q	3	58

VANSKEGRAD FOR GJENKJENNING AV BOKSTAVER

KLASSE: 1A OG 1B. Dato: 7.5.2004

1 A og 1 B		Nr
A	34	1
I	34	1
O	34	1
S	34	1
R	33	5
T	33	5
o	33	5
s	33	5
B	32	9
E	32	9
M	32	9
W	32	9
w	32	9

F	31	14
H	31	14
L	31	14
P	31	14
i	31	14
C	30	19
K	30	19
N	30	19
V	30	19
Z	30	19
k	30	19
p	30	19
v	30	19
z	30	19
U	29	28
Å	29	28
D	28	30
X	28	30
x	28	30
J	27	33
Ø	27	33
c	27	33
ø	27	33
G	26	37
Y	26	37
a	26	37
m	25	40
y	25	41
e	24	42
å	23	43
Q	22	44
Æ	22	44
j	22	44
æ	21	47
n	20	48
u	20	48
r	19	50
d	18	51
f	17	52
t	17	52
h	16	54
b	14	55
g	12	56
l	11	57
q	6	58

VEDLEGG 3

LITTERATURLISTE

- Aaga Elsa (1990):
Lese- og skrivevansker. Forebygging og spesialpedagogiske tiltak.
Oslo:Universitetsforlaget.
- Austad Ingolv (red) (1997):
Mening i tekst. Teorier og metoder i grunnleggende lese- og skriveopplæring.
Cappelen Akademisk Forlag.
- Befring Edvard (2002):
Forskningsmetode, etikk og statistikk. Samlaget.
- Bråten Ivar (1994):
Skriftspråkets psykologi – Om forholdet mellom lesing og skriving.
HøgskoleForlaget.
- Bråten Ivar (red) (1996):
Vygotsky i pedagogikken. Cappelen Akademisk Forlag.
- Campbell Robin:
Reading in the Early Years.
- Cazden Courtney B:
Language in early childhood education.
- Chromsky, Carol 1971: "Write First, Read Later", i Childhood Education 7P, 296-299,
March
- Dysthe Olga (1995):
Det flerstemmige klasserommet. Skriving og samtale for å lære. Ad Notam
Gyldendal.
- Dysthe Olga (red) (2001):
Dialog, Samspill og Læring. Abstrakt forlag AS.
- Dysthe Olga (1989):
Ord på nye spor. Innføring i prosessorientert skrivepedagogikk.
Det Norske Samlaget.
- Dysthe Olga, Hertzberg Frøydis, Løkensgard Torlaug Hoel (2000):
Skrive for å lære. Abstrakt Forlag. Portalserien.
- Eik Liv Torunn (1997):
Lekende læring og lærende lek i den nye småskolen.
PEDLEX Norsk Skoleinformasjon.
- Eik Liv Torunn (red) (1999):
Storyline. Tano Aschehoug.
- Elbro Carsten (1986):
Lesing og leseforståelse. Om ferdigheter i lesing, deres samspill og utvikling.
Oslo:Universitetsforlaget.
- Elvemo Jarle (1986):
Leseprosessen – Vansker og metoder. En kognitiv psykologisk innføring.
Gyldendal Norsk Forlag.
- Evensen Lars Sigfred og Løkensgard Hoel Torlaug (red) (1997):
Skriveteorier og Skolepraksis.
Landslaget for Norskundervisning(LNU) /Cappelen Akademiske Forlag.
- Fretheim Thorstein, Evensen Lars S, Sivertsen Eva (1993):
Tekst i Kontekst. Novus Forlag.
- Fuglestad Otto Laurits (1997):
Pedagogiske prosesser. Empiri – teori – metode. Fagbokforlaget

- Gabrielsen, Oftedal m.fl (2003):
Grunnleggende lese- og skriveferdigheter. Gyldendal Akademisk Forlag.
- Goswami Usha and Bryant Peter:
Phonological Skills and Learning to Read.
- Grimsø Ingrid (2003):
Hovedfagsoppgave i barnehagepedagogikk/Høgskolen i Oslo.
- Hagtvet Bente Eriksen (1988):
Skriftspråkutvikling gjennom lek. Oslo:Universitetsforlaget.
- Hagtvet Bente Eriksen (2002):
Språkstimulering – Tale og skrift i førskolealderen. Cappelen Akademiske Forlag.
- Hekneby Greta (2003):
Skrive Lese Skrive – Begynneropplæringen i norsk. Oslo:Universitetsforlaget.
- Helle Lars (1997):
Rom for handling. Skoleutvikling i lys av L97. Tano Aschehoug.
- Helleve Ingrid (2001):
Samspill med data? - – Hovedfagsoppgave i pedagogikk.
Universitetet i Bergen/Høgskolen i Bergen.
- Holme Idar Magne og Solvang Bernt Krohn (1996):
Metodevalg og metodebruk. Oslo: Tano
- Høyen Torleiv og Lundberg Ingvar (red) (1984):
Leseferdighet og skapende lesing. . Oslo:Universitetsforlaget.
- IKT-plan for skolen 2002-2005.
- Jernes Margarethe (2003):
Modig på nettet – Hovedfagsoppgave i pedagogikk.
Universitetet i Bergen/Høgskolen i Bergen.
- Kibsgaard Sonja (red) (2000):
Pedagogisk arbeid på småskoletrinnet. Oslo:Universitetsforlaget.
- Klette Kirsti (red) (1998):
Klasseromsforskning på norsk. Ad Notam Gyldendal.
- Kleven Thor Arnfinn (red):
Innføring i pedagogisk forskningsmetode.
- Kristensen Hanne Lund og Olsen Knut Rune (1997):
Læreplanutvikling og lek i skolen. Forlaget Norsk Studieguide.
- Lorentzen, Rutt Trøite (1997): Skriftspråkstimulering i førskolealder. I Austad, Ingolv (red): Mening i tekst: teorier og metoder i grunnleggende lese- og skriveopplæring. Ny og rev.utg. Capelen Akademisk Forlag.
- Lorentzen, Rutt Trøite (1999): Barnas skriftspråkutvikling. I Moslet, Inge (red): Norskdidaktikk 1, ei grunnbok. Tano – Aschehoug
- Lorentzen, Rutt Trøite (2000): Barns første skriftlege forteljingar. I Moslet, Inge og Bjørkeng, Peer Harry (red): Norskdidaktikk – Tekstnær og elevnær undervisning. Universitetsforlaget.
- Lyster Solveig-Alma Halaas (2002):
Å lære å lese og skrive – Individ i kontekst. Gyldendal Norsk Forlag.
- Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (1997)
- Mason Jana M (1989):
Reading and Writing Connections. University of Illinois at Urbana-Champaign.
- Moslet Inge (red) (2001):
Norskdidaktikk – ei grunnbok. Oslo:Universitetsforlaget.
- Moslet Inge og Bjørkeng Per Harry (red) (2000):

- Norskdidaktikk – Tekstnær og elevnær undervisning. Oslo:Universitetsforlaget.
- Moyles Janet R (1996):
Slipp leken inn i skolen. Ad Notam Gyldendal.
- Patel Runa og Davidson Bo (1995):
Forskningsmetodikkens grunnlag. Oslo:Universitetsforlaget.
- Schickedanz Judith A. 1981: "Hey! This Book's Not Working Right". Young Children.
- Schmuck Richard A og Schmuck Patricia A (1983):
Livet i klasserommet. J.W.Cappelens Forlag a.s.
- Skaathun Astrid (1992):
Bokstavlæring.
Landslaget for Norskundervisning(LNU) /Cappelen Akademiske Forlag
- Skjelbred Dagrud (1999):
Elevens tekst – Et utgangspunkt for skriveopplæring.
Landslaget for Norskundervisning(LNU) /Cappelen Akademiske Forlag.
- Smith Brigid :
Through Writing to Reading.
- Stortingsmelding nr 30 – Kultur for Læring 2004.
- Svennevig Jan (2001):
Språklig samhandling – Innføring i kommunikasjonsteori og diskursanalyse.
Landslaget for Norskundervisning(LNU) /Cappelen Akademiske Forlag.
- Svennevig J, Sandvik M, Vagle W (1995):
Tilnærminger til Tekst. Modeller for språklig tekstanalyse.
Landslaget for Norskundervisning(LNU) /Cappelen Akademiske Forlag.
- Traavik Hilde (2003):
Skrive- og lesestart. Skriftspråkutvikling i førskole- og småskolealderen. Teori og metoder. Fagbokforlaget.
- Traeton Arne (2000) :
Tema i småskolen. Fagbokforlaget.
- Traeton Arne (2003):
Å skrive seg til lesing. Oslo:Universitetsforlaget.
- Vagle Wenche, Sandvik Margareth, Svennevig Jan (1994):
Tekst og Kontekst – En innføring i tekstlingvistikk og pragmatikk.
Landslaget for Norskundervisning(LNU) /Cappelen Akademiske Forlag.
- Veiledning – L97 – L97S. Lese- og skriveopplæring (1999).
- Vormeland Sigrun (1990):
Les og skriv – trinn for trinn. Samlaget.
- Vygotsky L (1982):
Fantasi och kreativitet i barndomen.
- Vygotsky L (1984):
Tenking og tale.
- Wadel Cato (1991):
Feltarbeid i egen kultur. SEEK A/S Flekkefjord.
- Wirching Per Tellef (2001):
Den elevaktive skolen – Hovedoppgave i pedagogikk/Universitetet i Oslo.
- Wold Astri Heen (red):
Skriftspråkutvikling – Om hvordan barn lærer å lese og skrive.
- Zachrisen Berit (2002):
Leken i småskolen. Oplandske Bokforlag.
- Zachrisen Berit (2000):
Når leken blir skolemoden. Høgskolen i Hedmark – Rapport nr 6 – 2000.

VEDLEGG 4

Intervjuguide.

Intervjuguiden inneholder noen flere spørsmål enn de jeg brukte i analysen. Ikke alle spørsmålene var like relevante for problemstillingen.

Innledende spørsmål

Nå har du gått på skolen i snart et år.

1a. Fortell om noe du har lært i 1. klasse.

1b. Har du lært å lese?

(Hvis ja):

2. Hvordan var det å lære å lese?

3. Kan du skrive?

4. Hva liker du best – skrive eller lese?

5. Hva mener du er viktigst – å være flink til å lese eller skrive?

Hensikten med lesing

6a Synes du det er nyttig å kunne lese?

(Hvis noen har sagt at de ikke kan lese på det innledende spørsmålet, spør jeg):

6b Tror du det ville være nyttig å kunne lese?

(Hvis nei):

6c Si hva du mener med det.

7. Hva bruker vi lesing til?

8. Hvis en hadde sagt til deg at en ikke ville lære seg å lese, hva ville du da ha svart?

9. Hva ville skje hvis ingen i Norge kunne lese?

Tidspunkt for lesestart

10. Når begynte du å lære deg å lese?

11. Hvem var det som lærte deg å lese?

Av deg selv, lærer i 1.klasse, mamma, pappa, søsken eller av andre?

12. Har du eldre søsken?(Søsken som er eldre kjenner jeg vanligvis, men ikke yngre).

13a. Var det du som fant på at du skulle lære å lese, eller var det noen andre som fant på det?

(Hvis barnet svarer noen andre):

13b. Hvem var det?

14 Når synes du barn bør lære seg å lese?

Opplysninger om datamaskin i hjemmet

15. Har dere datamaskin hjemme?

(Hvis ja):

16. Hender det at du bruker den av og til?

(Hvis ja):

17. Hva jobber du da helst med på datamaskinen?

18. Hender det du gjør de samme tingene på datamaskinen hjemme som på skolen?

19. Vet du om dere har Internet hjemme, og vet du om noe det kan brukes til?

Skrive på datamaskin eller skrive med hånd

20. Hva liker du best - å skrive med handa di eller på datamaskin?

21. Hvorfor synes du skrive med handa/på datamaskin er best?

22. Kan du nevne noe du synes er vanskelig når du skriver med handa/på datamaskin?

23. Ville du ønske vi brukte mer tid i klassen til å skrive på datamaskin?

24.a Kan du nevne noen av de tingene du gjør når du skriver på datamaskin?

b Hva synes du er mest morsomt av de tingene du nevnte?

25.a Hva gjør du med arkene du printer ut?

b Viser du bort arkene hjemme og forteller hva du har fått til?

26.a Hva forteller du hjemme om det du har lært å bruke datamaskinen til?

b Noen som sier du er flink?

(I tilfelle hvem):

Oppfatning av egen leseferdighet

- 24.a Hva synes du om å lese tekstene du selv skriver på datamaskin?**
b Hva er du flinkest til – lese eller skrive?
c Kan du forklare hvorfor?
- 25.a Hvordan går det når du skal lese tekstene til de andre elevene i klassen?**
b Hva synes du om å lese dine tekster for andre elever i klassen?
c Leser du noen gang tekster selv i bøker eller ”leser” du helst bildene?
- 26. Hva legger du i ordene ”Å skrive seg til lesing?”**

Pararbeid ved datamaskinen

- 27. Liker du å være alene eller sammen med andre ved datamaskinen?**
- 28.a Kan du nevne grunn til at det er lurt å være minst to?**
b Hva skjer hvis det blir for mange?
c Hvordan ordner dere opp når det blir uenighet på gruppa?
d Fortell litt om hvordan støyen virker inn på arbeidet. Blir du noen gang forstyrret?
- 29.a Synes du at du trenger mye hjelp ved datamaskinen?**
b Hvem hjelper deg når du står fast?
c Hva lærer elever mest av – selv finne ut av et problem eller bli forklart av en voksen?
d Hvem av de velger du vanligvis når du skriver på datamaskin og står fast?
- 30.a Fortell litt om hvordan du greier å finne bokstavene på tastaturet.**
b Kan du nevne noen bokstaver du finner fort?
c Fortell litt om hva som skjer når du bruker musa.
d Hvilken bokstavstørrelse foretrekker du vanligvis og hvorfor?
e Har du prøvd andre ting som for eksempel å velge annen farge på bokstavene?

Å bli lest for hjemme

- 31. Liker du at noen leser for deg?**
- 32. Er det noen hjemme som leser for deg?**

(Hvis ja):

- 33. Skjer det hver dag, noen ganger i uka, en gang i uka, eller er det ikke så ofte som en gang i uka?**
- 34. Hva vil du helst at andre skal lese for deg?**
- 35. Når blir du som oftest lest for hjemme?**

VEDLEGG 5

1. Interessefokus/The focus of interest

Ny teknologi skaper nye former for kommunikasjon og tilrettelegging av kunnskap. Norsk er et kommunikasjonsfag, og opplæring i morsmålet skal gjøre elevene i stand til å møte informasjonsteknologien som kritiske og kreative brukere. Etter L 97 skal barna bruke datamaskin i tekstskaping i 2.-4. klasse. Det er ingen ting i veien for at en allerede kan begynne å bruke tekstprogram på datamaskin i 1. klasse der barna skal ta bokstavene i bruk i egen takt. Det samsvarer godt med formuleringen om elevtilpasset undervisning i L 97. Elevene begynner med leikskrivning på tastaturet, det Chromsky kaller *Invented spelling*, og de vil snart oppdage at det er en sammenheng mellom tale og skrift. Gjennom uformell leik skal barna ved hjelp av en tekstbehandler på datamaskinen *skrive seg til lesing*, slik at behovet for formell lese- og skriveopplæring i 2.klasse vil bli sterkt redusert. Handskriving er vanskelig så lenge motorikken ikke er utviklet nok, og mange har erfart at det er lettere å skrive bokstaver på datamaskin enn for hånd.

2. Forskningsfokus/Research Questions

Det er grunn til å tro at forskjellen mellom skriving på datamaskin og handskriving er mer kompleks. Handskriverutviklinga er dokumentert gjennom forskning til Clay 1975, Sulzby 1982 og Lorentzen 1999. Schrader (1990) har dokumentert PC-skriveutviklinga hos amerikanske fire- til sjuåringer og en norsk undersøkelse (Trageton:2003) har målt skrive delen på småskoletrinnet. Ved slike undersøkelser stiller en spørsmål om utvalg, validitet og om resultatet kan generaliseres. Forskjellig språk gjør at en ikke uten videre kan generalisere en slik undersøkelse over landegrensene, og i den norske undersøkelsen har en byttet ut "kontrollklasse" med "sammenligningsklasse" fordi en ikke har nok dokumentasjon på det generelle evnenivået og vet ikke om klassene er likeverdige. Ved en slik undersøkelse må en være oppmerksom på "Hawthorne-effekten". Ekstrainnsatsen kan være stor når en vet at en deltar i et forsøk, og metodene kan virke inn på resultatet. Klassene jeg skal undersøke har naturlig nok ulike lærere som fokuserer forskjellig, men opplegget for klassene blir samkjørt. Alder, kjønn, utdanning, erfaring og evne til kreativitet, nyskaping og samhandling hos læreren er fenomen en må vurdere om virker inn på resultatet av undersøkelsen.

Karlsdottir (1998) konkluderer med at bokstavkunnskap er nøkkelen til god leseferdighet. Elbro (1999) og Adams (1990) konkluderer med det samme. Ved disse undersøkelsene har informantene skrevet for hånd.

Problemet jeg skal finne ut av blir dette:

Hvordan påvirker tekstutvikling på datamaskin elevenes skriftspråksuttrykk i 1.klasse?

3. Forutsetninger/Assumptions

En antar at i starten vil mange spørsmål som sammensetting av elevpar, tidspunkt for skriveøkt, tema å skrive om og spørsmål fra andre på skolen melde seg. Skal en sette sammen likeverdige elevpar, faste elevpar, velge ut fra sosiale forutsetninger, ta hensyn til kjønn eller elev som skåret mye på bokstavtest sammen med en som skårer lavt, hvor ofte, hvor lenge og grad av frivillighet? Dette er hensyn en må vurdere etter hvert, og før jeg foretar noen vurdering av disse fenomenen, vil jeg se om elevene løser det selv med hjelp fra en voksen.

Min undersøkelse foretas blant 6-7 åringer, og på det alderstrinnet trenger de fleste hjelp til å starte og avslutte datamaskinen, hente fram tekstprogrammet og gjøre de første forberedende skriveøvelser. De som har brukt datamaskin før har sin erfaring fra å hente fram spill fra harddisk, CD eller internett hjemme, men er uten skrivetrening. I den første perioden forventer en liten aktivitet innen tekstskaping, men at det vil endre seg etter hvert som elevene mestrer de forberedende teknologiske fenomen ved bruk av datamaskin.

Elevene vil fra starten trenge mye hjelp, og derfor må en finne ut hvor stor gruppa ved datamaskinene kan være. Noen elever vil være særlig ressurskrevende. En må finne ut i hvilken grad datamaskinene i Mediateket og på Datarommet er ledige på ønsket tidspunkt. Vurdering som bør foretas er om det tekniske utstyret kan regnes for å være i funksjonelt god stand, eller om en må regne med avbrytelser i korte eller lengre perioder.

4. Metode/Methodology

Metodevalg er aksjonsforskning med klasserommet som forskningsarena.

Klasseromsforskning er ikke noe entydig begrep som kan reduseres til et tematisk fokus eller en særskilt vitenskapelig metode. Klasserommet er et møtested for et mangfold av så vel metodologiske som tematiske perspektiver (Klette 1998:15). Metodevalget er todelt

- den praktiske gjennomføringen av forskningsarbeidet
- analyse av innsamlede data

Jeg skal analysere elevtekster og støtter meg til Dagrun Skjelbred: Elevens tekst (1999). Hun setter opp følgende hovedområder tekst kan analyseres ut fra:

- Teksten i kontekst
- Tekstnivå
- Setningsnivå
- Ordnivå
- Oppsummering og videre arbeid med teksten

Alle spørsmål er ikke like relevant i det konkrete møte med den ulike teksten...det er den enkelte teksten som må styre hvilken spørsmål som er relevant (Skjelbred 1999:151).

I min studie kommer jeg til å bruke både kvantitative og kvalitative metoder. Det er ikke noe absolutt skille mellom dem. De er alle arbeidsredskaper som i skiftende grad tar i bruk ulike metodeprinsipp, og en kan med fordel kombinere kvalitative og kvantitative elementer i samme undersøkelse. Kvalitativ forskning baserer seg på et vidt spekter innsamlingsmetoder. Deltakende observasjon og logg, tekstanalyse og intervju er relevant her. Binder en seg til bestemt metode, innsnevrer en samtidig sin frihet i valg av problemstilling.

5. Forventet bidrag/Expected Contributions

L 97 legger vekt på å sette skriving inn i kommunikative sammenhenger. Ett av målene på småskoletrinnet er at ”*elevene skal erfare at de selv har bruk for skriftspråket i samhandling med andre*” (L 97:116). De skal oppleve skriveglede ved at det de skriver blir verdsatt av andre, og ved at tekstene de lager har en funksjon i det livet som leves i og utenfor klasserommet. Skriveopplæringa i L 97 bygger på den innsikt at skriving er en mangesidig prosess, og at det er viktig å ha et bevisst forhold til skriveprosessen både for skriveren selv og for den som skal gi skriveopplæring.

Konsekvensen av min undersøkelse håper jeg vil bli et bidrag til større skriveglede og uttrykksbehov hos elevene, og et forsøk på å nærme seg målene i L 97. Om første klasse står det blant annet at elevene skal ta bokstavene i bruk i egen takt. Dispensasjonene i relasjon til IKT-kravene i L 97 falt bort fra og med skoleåret 2002-2003. Datamaskinen som verktøy er fortsatt lite utforsket på dette området. Det spørsmålet stadig flere pedagoger og forskere ønsker å få svar på er om datamaskinen er et godt egnet verktøy slik at en kan erstatte mye av tradisjonell håndskrivning med skriving på datamaskin.