



Høgskulen  
på Vestlandet

# MASTEROPPGAVE

Læreres erfaringer med STL+ (skrive seg til lesing med lyd støtte)  
som tilpasset opplæring

Teacher's experiences with STL+ (write to read with audio  
support) as customized training

**Silje Knudsen Borge**

Master i undervisningsvitenskap

M120UND509

Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett og institutt  
for språk litteratur, matematikk og tolkning

Kandidatnummer: 313

29.05.20

Jeg bekrefter at arbeidet er selvstendig utarbeidet, og at referanser/kildehenvisninger til alle kilder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet,

## Sammendrag

Studien fokuserer på å få innsikt og forståelse i lærere sine erfaringer omkring STL+ (skrive seg til lesing med lyd støtte) som tilpasset opplæring. Jeg tar for meg følgende problemstilling;

*Hvilke erfaringer har lærere på 3. trinn knyttet til bruk av STL+ (skrive seg til lesing med lyd støtte) som tilpasset opplæring i den første lese- og skriveundervisningen?*

Jeg har også utarbeidet tre forskningsspørsmål for å utdype problemstillingen:

- *Hvilke forutsetninger erfarer lærere er viktig for at STL+ skal fungere som en metode?*
- *Hvordan tilpasser lærerne undervisningen gjennom STL+?*
- *Hvilke didaktiske prosesser og pedagogiske vurderinger mener lærerne STL+ har innvirkning på?*

Hovedmålet med studien har hvert å få innsikt i læreres erfaringer og synspunkter, med en kvalitativ tilnærming som er hermeneutisk forankret. Jeg har benyttet meg av ulike teoretiske tilnærminger for å belyse og analysere min problemstilling, med hovedvekt på skrive- og leseopplæringen, teoretisk grunnlag for STL+ og tilpasset opplæring. For å få innsikt i hvilke erfaringer lærerne har med STL+ som tilpasset opplæring gjennomførte jeg dybdeintervju med tre lærere som arbeider på 3. trinn. Det transkriberte materialet utgjør datamaterialet i studien. Basert på datamaterialet utviklet jeg kategoriene; *Målsetting med STL+*, *lærernes kompetanse knyttet til STL+*, *STL+ i undervisningen* og *vurdering av STL+*. Jeg vil gjennom de nevnte forskningsspørsmålene vise til studiens viktigste funn.

### **Hvilke forutsetninger erfarer lærere er viktig for at STL+ skal fungere som en metode?**

Informantene trekker fram viktigheten av at lærere får dra på kurs for å kunne gjennomføre god undervisning med STL+. Informantene mener samtidig at de ikke trenger en formell kompetanse for å kunne anvende metoden STL+. Det kommer fram gjennom intervjuene at informantene i stor grad innehar kompetanse når de omtaler egen undervisningspraksis. Lærerne mener evnen til å knytte temaene elevene får i oppgave å skrive om til noe de har nok bakgrunnskunnskaper om som avgjørende for elevenes læring.

### **Hvordan tilpasser lærerne undervisningen gjennom STL+?**

Lærerne benytter STL+ som en inkluderende aktivitet på skolen. Alle elevene foretar det samme, bruker det samme utstyret, og nesten alle holder på med samme oppgave, men ut fra deres nivå. Informantene legger vekt på at alle elever skal oppleve skriveglede når de anvende STL+. Målene elevene skal forholde seg til i undervisningen er definert i mengde tekst. Dette gjør at elevene trolig måler seg selv ut fra hvor mye en har klart å produsere og sannsynligvis ikke ut fra kvaliteten på det en har produsert.

Informantene trekker fram talesyntesen, PC-en og at elevene kan produsere så mye tekst de klarer, som en form for tilpasset opplæring. Lærerne mener at mange av elevene tjener på å skrive på PC, ettersom finmotorikken kan være en utfordring.

Læreren legger vekt på sin egen tilstedeværelse i elevenes læringsøyeblikk for god veiledning som avgjørende for elevenes læring. Selv om elevene ikke alltid velger riktig strategi for å skrive et ønsket ord, er det viktig at elevene selv får erfare, og gjøre feil for å lære hva som er rett. Lærerne mener at ved å anvende STL+ blir elevenes utfordringer, på et tidligere tidspunkt synlig for lærerne, og de kan da tilpasse undervisningen til den enkelte elev. For at den profesjonelle læreren skal kunne legge til rette på best mulig vis, bør pedagogikken styre teknologien med utgangspunkt i hvilke mål elevene skal nå og hva elevene har behov for å lære.

### **Hvilke didaktiske prosesser og pedagogiske vurderinger mener lærerne STL+ har innvirkning på?**

Informantene har sterkt fokus på rettskriving, og hvor mye tekst elevene må ha klart å produsere i løpet av en undervisningssøkt. Informantene vurderer STL+ som metode ut fra elevenes evne til å undre og reflektere. Jeg mener at informantene i høy grad lykkes med å anvende STL+ som tilpasset opplæring i sin undervisning, og de er svært reflekterte omkring sine erfaringer på område.

## Abstract

This study focuses on gaining insight and understanding in teachers' experiences of STL + (writing for reading with audio support) as customized training. I will address the following issue;

*What experiences do third-level teachers have about using STL + (writing to read with audio support) as customized instruction in the first reading and writing lessons?*

I have also prepared three research questions to elaborate on the issue:

- *What assumptions do teachers find important for STL+ to function as a method?*
- *How do teachers adapt to teaching through STL+?*
- *What didactic processes and educational assessments do the teachers believe STL+ influence?*

The main aim of the study is to gain insight into teachers' experiences and views, with a qualitative approach that is hermeneutically grounded. I have used various theoretical approaches to highlight and analyze my topic question, with emphasis on writing and reading education, theoretical basis for STL + and adapted training. To gain insight into what experiences teachers have with STL + as tailored training, I conducted an in-depth interview with three teachers working on the 3rd step. The transcribed material constitutes the data material in this study. Based on the data, I developed the categories; *the introduction of STL + at school, teachers' competence related to STL +, STL + in teaching and assessment of STL +*. Through the mentioned research questions, I will point to the most important findings of the study.

### **What preconditions do teachers find important for STL + to function as a method?**

The informants emphasize the importance of allowing teachers to take courses in order to carry out good teaching with STL +. At the same time, the informants believe that they do not need formal expertise to use the STL + method. It emerges from the interviews that the informants have a high degree of competence when discussing their own teaching practice. Teachers believe that the ability to link the topics the pupils are tasked with, to something they have enough background knowledge on, is crucial for the learning outcome.

### **How do teachers adapt teaching through STL +?**

Teachers use STL + as an inclusive activity in class. All students do the same, use the same equipment, and almost everyone is doing the same task, but based on their level. The informants emphasize that all students should enjoy writing when using STL +. The target the pupils are to adhere to in class is defined by the amount of text. This makes students likely to measure themselves based on how the quantity of what they have produced and probably not on the quality of what they have produced.

The informants highlight the speech synthesizer, the PC and that the students can produce as much text as they can manage, as a form of customized training. Teachers believe that many of the students benefit from writing on PC, since fine motor skills can be a challenge.

The teacher emphasizes his / her own presence in the pupils' learning moments for good guidance as crucial to the pupils' learning. Although students do not always choose the right strategy, it is important that the students themselves learn and make mistakes in learning what is right. Teachers believe that by using STL +, students face challenges at an earlier point in time, and they can then adapt the teaching to each student. In order for the professional teacher to be able to facilitate in the best possible way, pedagogy should guide the technology based on what goals the students should reach and what the students need to learn.

### **What didactic processes and educational assessments do the teachers STL + influence?**

The informants have a strong focus on spelling and how much text students must have managed to produce during a teaching session. The informants consider STL + as a method based on students' ability to wonder and reflect. I believe that the informants are very successful in using STL + as a customized training in their teaching, and they are very reflective of their experience in the field.

## Forord

Først vil jeg takke min veileder Margaret Klepstad Færevaaag. Uten hennes veiledning hadde det ikke blitt noen masteravhandling på meg. Tusen takk for grundig, bunnsolid og konstruktiv veiledning. Du har hjulpet meg med alt fra detaljer til de store linjene, og ikke minst gitt meg tilstrekkelig med oppmuntring slik at jeg skulle ha tro på at jeg skulle komme i mål.

Jeg må også takke venner og familie som har hjulpet med diverse i denne perioden. Tusen takk til mine foreldre som har kommet med gode innspill og korrektur lest oppgaven opp til flere anledninger gjennom prosessen. De har også støttet meg gjennom alle årene på studie, noe som jeg setter stor pris på. Jeg må også takke min morfar, som har korrekturlest hele oppgaven.

Malin, Ane og Astrid er alle gode venninner som har satt av mye tid til å komme med innspill og korrektur lest oppgaven. Det setter jeg veldig stor pris på. Jeg vil også takke Helene som sammen med Malin har vært to nære venninner gjennom alle studieårene.

Til slutt må jeg takke min kjære samboer Jon-Wilhelm, uten at du hadde pushet meg, trodd på meg, og støttet meg gjennom denne masterprosessen, hadde jeg aldri fått et ferdig produkt. Tusen takk!

22. mai 2020

Silje Knudsen Borge

## Innholdsfortegnelse

<b>Sammendrag</b> .....	<b>i</b>
<b>Abstract</b> .....	<b>iii</b>
<b>Forord</b> .....	<b>v</b>
<b>1.0 INNLEDNING</b> .....	<b>1</b>
1.1. <i>Bakgrunn for valg av tema</i> .....	3
1.2. <i>Tidligere forskning og temaets aktualitet</i> .....	3
1.3. <i>Problemstilling</i> .....	5
1.4. <i>Sentrale begrep og oppgavens avgrensning</i> .....	6
1.5. <i>Oppgavens oppbygning</i> .....	8
<b>2.0 TEORI</b> .....	<b>9</b>
2.1 <i>Begynneropplæringen</i> .....	9
2.2 <i>Literacy</i> .....	10
2.3 <i>Skrive- og leseopplæringen</i> .....	11
2.3.1 <i>Fonologisk bevissthet</i> .....	11
2.3.2 <i>Funksjonell bokstavkunnskap</i> .....	12
2.3.3 <i>Skriving</i> .....	12
2.3.4 <i>Lesing</i> .....	14
2.4 <i>Metakognisjon</i> .....	16
2.5 <i>Motivasjon, engasjement og mestringstro</i> .....	16
2.6 <i>Bakgrunn og teoretisk grunnlag for STL+</i> .....	17
2.7 <i>Ulike syn på skriving</i> .....	19
2.7.1 <i>Funksjonelt språksyn</i> .....	19
2.7.2 <i>Formelt språksyn</i> .....	21
2.7.3 <i>Hvordan er skriveopplæringen fremstilt i STL+ faglitteraturen?</i> .....	21
2.8 <i>Tilpasset opplæring</i> .....	23
2.8.1 <i>Syv verdier om tilpasset opplæring</i> .....	25
2.9 <i>Vurdering</i> .....	26
2.9.1 <i>Vurdering for læring- formativ vurdering</i> .....	27

2.9.2	Vurdering av læring- summativ vurdering .....	27
2.9.3	Dynamisk kartlegging kan sikre tilpasset opplæring .....	27
<b>3.0</b>	<b>METODE .....</b>	<b>29</b>
3.1	<i>Kvalitativ forskningsmetode</i> .....	29
3.2	<i>Vitenskapsteoretisk fundament: Hermeneutikk</i> .....	31
3.3	<i>Det kvalitative forskningsintervjuet</i> .....	33
3.3.1	Utvelgelse av informanter .....	34
3.3.2	Utvalget.....	34
3.3.3	Utbearbeidelse av intervjuguide.....	35
3.3.4	Prøveintervju .....	37
3.3.5	Gjennomføring av forskningsintervjuene .....	38
3.3.6	Transkribering .....	39
3.4	<i>Koding og analyse</i> .....	40
3.5	<i>Reliabilitet og validitet</i> .....	42
3.6	<i>Etikk</i> .....	44
<b>4.0</b>	<b>PRESENTASJON OG ANALYSE AV DATAMATERIALET .....</b>	<b>45</b>
4.1	<i>Informant Ola</i> .....	45
4.1.1	Ola om målsettingen ved STL+ .....	45
4.1.2	Ola om hvilken kompetanse en trenger for å drive med STL+ .....	46
4.1.3	Ola om gjennomføringen av undervisningen.....	47
4.1.4	Olas vurdering av STL+ .....	50
4.2	<i>Informant Peter</i> .....	52
4.2.1	Peter om målsetting ved STL+ .....	52
4.2.2	Peter om hvilken kompetanse en trenger for å drive med STL+ .....	52
4.2.3	Peter om gjennomføringen av undervisningen.....	54
4.2.4	Peters vurdering av STL+.....	57
4.3	<i>Informant Vegard</i> .....	58
4.3.1	Vegard om målsetting .....	58
4.3.2	Vegard om hvilken kompetanse en lærer trenger for å anvende STL+ .....	59
4.3.3	Vegard om gjennomføring av undervisningen.....	60
4.3.4	Vegards vurdering av STL+ .....	63
4.4	<i>Oppsummering av funn</i> .....	64
4.4.1	Hvilke forutsetninger erfarer lærere er viktig for at STL+ skal fungere som en metode? .....	64
4.4.2	Hvordan tilpasser lærerne undervisningen gjennom STL+?.....	65
4.4.3	Hvilke didaktiske prosesser og pedagogiske vurderinger mener lærerne STL+ har innvirkning på?	



<b>5.0</b>	<b>DRØFTING</b> .....	<b>67</b>
5.1	<i>Målet med STL+ knyttet til tilpasset opplæring</i> .....	67
5.2	<i>Kompetanse knyttet til STL+ og tilpasset opplæring</i> .....	69
5.3	<i>STL+ i undervisningen knyttet til tilpasset opplæring</i> .....	74
5.4	<i>Vurdering av STL+ knyttet til tilpasset opplæring</i> .....	80
5.5	<i>Drøfting av forskningsspørsmål</i> .....	81
5.5.1	Hvilke forutsetninger erfarer lærere er viktig for at STL+ fungere som en metode? .....	82
5.5.2	Hvordan tilpasser lærerne undervisningen gjennom STL+?.....	82
5.5.3	Hvilke didaktiske prosesser og pedagogiske vurderinger mener lærerne STL+ har innvirkning på? 83	
<b>6.0</b>	<b>AVSLUTNING</b> .....	<b>85</b>
6.1	<i>Kritisk vurdering av funnene</i> .....	85
6.2	<i>Forslag til videre forskning</i> .....	86
	<b>Bibliografi</b> .....	<b>87</b>
	<b>Figurer</b> .....	<b>94</b>
	<b>Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD</b> .....	<b>95</b>
	<b>Vedlegg 2: Informasjonsskriv til informantene</b> .....	<b>98</b>
	<b>Vedlegg 3: Intervjuguide</b> .....	<b>102</b>

## 1.0 INNLEDNING

Gjennom Kunnskapsløftet (2006) har lesing fått status som en av de grunnleggende ferdighetene elevene skal tilegne seg i skolen. I planen kan en lese at formålet med opplæringen er å kvalifisere barna til samfunnsdeltagelse: «Gjennom aktiv bruk av det norske språket innlemmes barn og unge i kultur og samfunnsliv, og rustes til deltagelse i arbeidsliv og demokratiske prosesser» (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 1) Å mestre skriftspråket ansees som en forutsetning for å kunne delta i samfunn, både i ulike profesjoner og som samfunnsborgere i et fremtidig liv som voksne mennesker. I NOU 2015:8 (2015, s. 28) står det skrevet: «For den enkelte er lesing, skriving og evne til å kommunisere muntlig viktige forutsetninger for å få utbytte av skole og utdanning, for å delta i arbeidslivet og for å orientere seg i og påvirke samfunnet rundt seg.» Også Graham og Herbert (2011) hevder at lesing er en av de viktigste ferdighetene en må ha for å kunne delta i samfunnet: «Reading is one of the most critical skills that students must master to be successful educationally, occupationally, and socially» (s.710).

Leseferdighet gir tilgang til skriftspråk og ulike tekstkulturer, og er en forutsetning for læring i alle fag på skolen. I Kunnskapsløftet (2006) står det i kompetansemålene etter 4. trinn at elevene skal «[...] lese tekster av ulike typer på bokmål og nynorsk med sammenheng og forståelse» (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 7). Med andre ord forventes det at elever etter 4. trinn har tilegnet seg automatisert leseferdighet både på ord- og setningsnivå, slik at de kan mestre å møte flere fagspesifikke begreper, jobbe med mer krevende innhold i tekstene og tilegne seg kunnskap via å lese tekst.

De forskjellige læreplanverkene opp gjennom årene har hatt stor innflytelse på metodevalg. Valg av metode og lærebøker skal bygge på målene i lærerplanene, men den statlige godkjenningsordningen for lærebøker ble i år 2001 avskaffet. Det gjennomføres derfor ikke lenger kontroll på at bøkene som brukes i skolen faktisk følger målene i lærerplanen. Konsekvensen av avskaffelsen av godkjenningsordningen, førte til at lærere fikk større ansvar for valg av metode, lærebøker og andre læremidler (Bratholm, 2001). Det er derfor i stor grad opp til den enkelte skole og lærer å velge metode, velge å endre den, eller velge å holde fast på den tilnærmingen de synes fungerer. Tønnesen og Uppstad (2014) peker på at dersom en ikke bygger opplæringen på forskning om lesing, men skifter strategi etter hva som til

enhver tid er i vinden, «[...] vil en lett bli bytte for moteretningene, som er mange og skiftende» (Tønnessen & Uppstad, 2014a, s. 116).

Siden slutten av 1980- tallet har det blitt forsket mye på feltet lese- og skriveutfordringer (Høien & Lundberg, 2012). Det har resultert i at det i dag eksisterer mye kunnskap om hva som skal til for å gi elever som strever med å lære å lese og skrive, den hjelpen de trenger. I løpet av de to siste årene har jeg fått kjennskap til metoden STL+ (skrive seg til lesing med lyd støtte) (Wiklander & Sjödin, 2015). Metoden har sin opprinnelse i Sverige, og er en videreføring av Arne Tragetons metode STL (skrive seg til lesing) (Trageton, 2003). Da en anvendte STL skulle datamaskinen være et verktøy for å utforske og oppdage skriftspråket i takt med egen utvikling. I STL la man vekt på at datamaskinene skulle brukes til å leke seg til læring. Elevene skulle skrive tekster basert på egne interesser og «sjøloppfunnen» stavemåte, og de skulle konstruere sin egen stavemåte basert på den kunnskapen de hadde om bokstavene. (Trageton, 2003, s. 102). STL+ er en metode som innebærer at en skal skrive seg inn i lesingen, med PC eller nettbrett, istedenfor at elever skriver for hånd. Ved hjelp av et lydsynteseprogram på maskinene får elevene høre bokstavlyder, ord, setninger, og hele tekster gjennom et headsett, samtidig som elevene skriver (Wiklander & Sjödin, 2015) Lydsyntesen er elementet som fører STL til STL+, hvor +-tegnet indikerer lydsyntesen. STL+ er i følge Wiklander & Sjödin (2015) en tilnærming som har som mål å forbedre begynneropplæringen slik at flere elever lykkes med lesing. Jeg ble spesielt interessert i STL+ på grunn av lyd støttefunksjonen, og ønsket å lære mer om hvordan denne metoden kan tilpasses elevens lese-og skriveopplæring.

Digitaliseringen og den teknologiske utviklingen har de siste årene ført med seg nye former for læring og det er stadig flere skoler som innfører nettbrett eller datamaskin i undervisningen (Skarpaas, Ingulfsen, & Gilje, 2015). I lang tid har skolens viktigste verktøy vært blyant og papir, men den digitale utviklingen har ført med seg nye redskaper for læring. Flere skoler har den siste tiden valgt å erstatte blyanten med nettbrett eller datamaskin for å utvikle elevenes skriftspråk (Wiklander & Sjödin, 2015) Satsningen på nettbrett og PC har ved flere skoler hatt som ønske å bidra til bedre læring for elevene, både faglig og personlig (Berrum, Fyhn, Gulbrandsen, & Nilsen, 2017). Digitale lære- og hjelpemidler kan i følge Lyster og Frost (2012) støtte elevenes utvikling og kompensere for deres mangelfulle ferdigheter. Nettbrett eller PC kan dermed være et verktøy som kan støtte elevenes faglige og sosiale utvikling.

## 1.1. Bakgrunn for valg av tema

Jeg har i løpet av de siste 5 årene, samtidig som jeg har studert, også jobbet som lærer på småskoletrinnet. I løpet av denne tiden fikk jeg interesse for begynneropplæringen i skolen, og da med vekt på lese- og skriveopplæringen. De siste to årene har jeg fått erfaring med STL+. Jeg har både observert elever i undervisning hvor de har gjennomført slike økter, og jeg har gjennomført dem selv. Med bakgrunn i min erfaring med STL+ ble jeg nysgjerrig på hvordan disse systemene er til hjelp for elever i sin lese- og skriveutvikling.

Min motivasjon for valg av tema bunner i egen erfaring med lese- og skrivevansker. Jeg fikk påvist dysleksi på barneskolen, og har siden det jobbet hardt for å komme gjennom skolen. Jeg tar meg selv i å tenke hva som kunne vært utfallet om STL+ som metode var i bruk da jeg gjennomførte begynneropplæringen, og om det hadde fått noen konsekvens for meg i dag.

Som tidligere nevnt var det selve lydstøttefunksjonen som vekket min interesse for STL+. Å skrive seg til lesing (STL) er ikke noe nytt, men selve lydstøttefunksjonen er et nytt element. Å lære seg å lese og skrive husker jeg som en helt umulig prosess. Når mine foreldre eller lærere skulle lese med meg, leste de først og jeg skulle deretter lese for dem. Min strategi var at jeg gjentok det de leste uten å lese et eneste ord selv. Jeg undres om en metode som STL+ kunne hjulpet meg i min leseutvikling. På den måten ville jeg trolig forstått koblingen mellom lydene og bokstavene tidligere enn det jeg gjorde. Ved å forstå koblingen mellom fonem og grafem tidligere, kunne det trolig fått innvirkning på min motivasjon for lesing og skriving den dag i dag. Som dyslektiker har jeg liten tro på min egen evne til å skrive å lese lengre tekster. Jeg undres om min evne til å tro på meg selv og min motivasjon for lesing og skriving ville vært annerledes gjennom begynneropplæringen om vi hadde anvendt metoden STL+ i undervisningen.

## 1.2 Tidligere forskning og temaets aktualitet

Å skrive seg til lesing med bruk av PC eller nettbrett ble for første gang introdusert i USA i 1984. Resultatene av «Write To Read», var varierte. Noen skoler opplevde og registrerte fremgang i elevenes lese og skriveutvikling, men ikke alle. Det var ulike årsaker til at resultatene var varierende og da programmet ble introdusert i USA, var tilnærmingen mer

individrettet enn det sosiokulturelle perspektivet vi finner i den norske skolen i dag (Genlott & Grønlund, 2013).

Genlott og Grønlund gjennomførte i 2013 en studie der de undersøkte effekten av iWTR-metoden – *Intergated Write To Read* på elever i 1. klasse i Sverige. WTR har blitt videreutviklet der «intergrated» betyr at det skrives i alle fag og at dette skjer i en sosial kontekst innenfor klasserommets rammer. I denne studien viser forskerne til at elevene skulle bruke digitale verktøy til å skrive seg til lesing, på PC med lyd støtte. Formålet var å bidra til å utvikle bedre lese- og skrivemetoder for elevers første lese- og skriveopplæring. I studien anvender de «quasi experiment» der de to første gruppene bestående av 41 elever utgjorde testgruppen som fikk opplæring ved å bruke iWTR- metoden. To andre grupper bestående av 46 førsteklassinger utgjorde kontrollgruppen som ikke brukte metoden i opplæringen. Genlott og Grønlunds (2013) resultater viste at leseferdighetene var betraktelig bedre i testgruppen, men skriveferdighetene utgjorde likevel den største forskjellen. Elevene i testgruppen skrev lengre tekster med bedre struktur, de hadde klarere innholdet i tekstene og brukte mer nyansert språk enn elevene i kontrollgruppen (Genlott & Grønlund, 2013).

Takalas (2013) studie i Finland av *Reading through writing* (RtW) tar utgangspunkt i at alle elever skriver utelukkende på PC, og ikke med håndskrift. Elevene jobber også sammen i par og bestemmer selv hva de vil skrive om. Datainnsamlingen til Takalas innebærer spørreskjema til 22 lærere, i tillegg til syv masteroppgaver og to bacheloroppgaver som samlet inn data ved observasjon og intervju av 21 lærere og 68 elever. Resultatene av forskningen viser at metoden er et godt undervisningsverktøy der elevene inspireres til å skrive, og at kommunikative og sosiale ferdigheter utvikles. Likevel er ikke resultatene tydelig på at dette er en effektiv metode for å bedre lese- og skriveferdighetene til elevene. Forskeren konkluderer med at metoden er god som et supplement til andre varierte metoder, som lærere trenger for å undervise et mangfold av elever når det gjelder å lese og skrive (Takala, 2013).

I 2017 publiserte Kunnskapsdepartementet en digitaliseringsstrategi for grunnsopplæringen for 2017-2021 med navnet *Framtid, fornyelse og digitalisering* (Kunnskapsdepartementet, 2017). Den digitale utviklingen bringer med seg store muligheter til skolen, samtidig som det finnes noen tydelige utfordringer omkring den. Forskningen innenfor feltet er fremdeles i startfasen da det er et relativt nytt område innenfor den norske grunnskolen.

NOU:2015 (2015) viser at lesing og skriving og digital kompetanse er noe av det viktigste elever skal tilegne seg i skolen nå og i fremtiden. Det vil si at temaene trolig vil være aktuelle i forskningssammenheng i tiden som kommer. I den større bykommunen hvor denne studiens undersøkelse er gjennomført, ser jeg at det etterspørres erfaring og kompetanse med STL+ i utlyste lærerstillinger. Dette viser igjen at STL+ metoden er et aktuelt tema å forske på.

### 1.3 Problemstilling

Med bakgrunn i det som er nevnt ovenfor er jeg nysgjerrig på hvordan denne digitale metoden som er spesielt laget for begynneropplæringen, anvendes i forbindelse med tilpasset opplæring i skolen. Jeg har derfor utformet problemstillingen;

*Hvilke erfaringer har lærere på 3. trinn knyttet til bruk av STL+ (skrive seg til lesing med lyd støtte) som tilpasset opplæring i den første lese- og skriveundervisningen?*

Ut fra denne problemstillingen ble det utledet følgende tre forskningsspørsmål, som er blitt undersøkt i denne oppgaven:

1. *Hvilke forutsetninger erfarer lærere er viktig for at STL+ skal fungere som en metode?*
2. *Hvordan tilpasser lærerne undervisningen gjennom STL+?*
3. *Hvilke didaktiske prosesser og pedagogiske vurderinger mener lærerne STL+ har innvirkning på?*

Formålet med studien er derfor å finne ut hvilken erfaring lærere har med metoden STL+ (Skrive seg til lesing med lyd støtte) som tilpasset opplæring. Jeg ønsker å se hvilken tilpasning lærerne mener STL+ gir rom for, og hvilken tilpasning de selv legger til rette for i sin undervisning. Jeg ønsker også å få innsikt i lærernes erfaringer og synspunkt på hvordan de vurderer metoden, og hvilke kriterier de legger til grunn for vurderingen. For å finne ut av dette benyttes kvalitativt forskningsintervju som metode. Jeg har gjennomført dybdeintervju med tre lærere som forteller om sine erfaringer med STL+ som tilpasset opplæring. Lærerne underviser alle på 3. trinn, og har fulgt klassene sine siden de begynte på skolen. Hensikten er å finne ut om metoden STL+ i seg selv gjør at undervisningen blir tilpasset, og om den gir

rom for at lærerne kan drive tilpasset opplæring i undervisning hvor metoden anvendes. Jeg har operasjonalisert mine forskningsspørsmål i intervjuet ved å lage kategorier.

#### 1.4 Sentrale begrep og oppgavens avgrensning

Noen sentrale begreper er nødvendig å avklare og avgrense for å på en god måte kunne svare på problemstillingen. Dette er i hovedsak begrepene *tilpasset opplæring*, *tidlig innsats* og *forebygging*. Jeg vil også avklare hva jeg mener med begrepene *kompetanse* knyttet til lærernes yrkesutøvelse, *verktøy* og *metode*.

Lærerkompetanse er lærerens formelle og uformelle kompetanse (Utdanningsdiriktoratet, 2016). Kompetanse er mer enn en ferdighet eller en kunnskap. Den konkrete undervisningssituasjonen avgjør hvilke kompetanser som kreves. Etersom mange undervisningssituasjoner er komplekse, betegner man kompetanse som noe mer en ferdighet eller en kunnskap. Ofte må kunnskaper og ferdigheter kombineres og anvendes i relasjon til hverandre (Utdanningsdiriktoratet, 2016). I denne oppgaven inneholder kompetansebegrepet, lærerens formelle-, og erfaringsbaserte kompetanse.

Det er et behov for å avklare hva som menes med en metode, eller en undervisningsmetode i studien. Når det i denne oppgaven skrives om STL+ metoden, innebærer dette hvordan en som lærer anvender denne i sin undervisning. Metoden innlemmer undervisningen læreren gjennomfører før skriveøkten, underveis i skriveøkten og undervisningen læreren gjennomfører etter at elevene har produsert et ferdig produkt (Wiklander & Sjödin, 2015). Derfor vil PC, talesyntesen og tastatur være gode verktøy for å kunne gjennomføre STL+ metodikken i sin undervisning. I STL+ er data bare et nødvendig verktøy og den systematiske elevdialogen for språk og tekst-utvikling er essensiell (Braut & Feidje, 2016). Braut og Feidje (2016) mener at å jobbe systematisk med å skrive fellestekster og felles utvikling av elevtekster er vel så viktig som selve skrivingen med talesyntesen.

Prinsippet om tilpasset opplæring er sentralt for denne studien. I følge opplæringsloven §1-3 gjelder prinsippet om tilpasset opplæring for alle elever. I lovteksten står det at «Opplæringa skal tilpassas evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten, og lære kandidat» (Opplæringsloven, 1998, § 1-3). Dersom skolen registrerer at tiltak med tilpasset opplæring ikke har gitt positiv effekt etter en viss tid, må

skolen vurdere om tiltakene må endres eller om eleven har behov for spesialundervisning. Opplæringsloven §5-1 sier « Elevar som ikkje har eller som ikkje kan få tilfredsstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbodet, har rett til spesialundervisning» (Opplæringsloven, 1998). I studien vil jeg avgrense prinsippet om tilpasset opplæring til den tilpasningen som skjer i klasseromsundervisningen. På den måten vil jeg utelukke aspektet ved spesialundervisning. Dette er et bevisst valgt da informantene har anvendt metoden med sine klasser og ikke som et tiltak i spesialundervisningen.

Tidlig innsats har vært et stort fokusområde i norsk skole de siste ti til femten årene ( Meld. St. 16, 2006-2007). Tidlig innsats i skolen handler om å identifisere hvor vidt elever har utfordringer i lesing, skriving og regning. Det handler om å komme raskt i gang med diverse tiltak for å hjelpe eleven (Opplæringsloven § 1-4, 1998). St. Meld. 16 (2006- 2007) trekker fram viktigheten av tidlig innsats ved å si at utdanningssystemet på hvilket som helst tidspunkt skal hjelpe og støtte eleven slik at hver og en skal få «[...]realisere sitt læringspotensial uavhengig av den bakgrunnen de har» ( Meld. St. 16, 2006-2007).

NOU 2009: 18 (2009) *Rett til læring*, knytter begrepet *forebygging* til tidlig innsats, der det forklares med det å være i forkant av utfordringene: «Forebyggende virksomhet er tiltak som har til hensikt å motvirke utvikling av problemer på sentrale utviklingsområder» (Hagtvet & Horn, 2014, s. 564). Det kan oppstå utfordringer fra en situasjon til en annen. Et eksempel på det er overgangen fra barnehage til skole. I begynneropplæringen er det derfor viktig å ha fokus på hvordan en kan forebygge lese- og skriveutfordringer hos elevene. Hagtvet og Horn (2014) mener at forebygging betyr at man jobber grundig med alle sider av leseopplæringen som vi vet er viktig.

Studien vil ikke ta for seg elever med norsk som andrespråk eller minoritetsspråklige elever knyttet til metoden. Dette er ikke et bevisst valg, men informantene har tilfeldigvis ikke erfaring med elever med norsk som andrespråk og bruk av STL+. Studien kommer heller ikke til å fokusere på elever med lese- og skrivevansker. I intervjuene kommer det fram forskjellige tilpasninger som lærerne gjør for å tilpasse undervisningen til elevenes nivå. Lærerne omtaler elevene som synes det er vanskelig å lese og skrive, som elever som strever, og disse vil jeg ha noe fokus på, i form av hvilken type tilrettelegging disse elevene får. Jeg har ingen informasjon om disse elevene har lese- og skrivevansker av noen grad, eller om de bare er litt senere i sin utvikling av lese- og skriveferdigheter.



## 1.5 Oppgavens oppbygning

Studien inneholder seks kapitler:

- I kapittel 1 gjør jeg rede for valg av tema, problemstilling, forskningsspørsmål og viser til sentrale begreper i oppgaven.
- Kapittel 2 handler om teorien studien bygger på. I dette kapitlet presenteres teori om begynneropplæringen, literacy, lese og skriveopplæringen, metakognisjon, motivasjon, engasjement og mestringsstro, teoretisk grunnlag for STL+, tilpasset opplæring og vurdering.
- I kapittel 3 presenteres studiens metode. Jeg beskriver i dette kapitlet tematisk analyse, som er tilnærmingen jeg har brukt for å kunne analysere dette datamaterialet. I tillegg tar jeg for meg oppgavens validitet, reliabilitet og etikk.
- I kapittel 4 presenteres de mest aktuelle funnene som kom frem i den tematiske analysen. Resultatene har blitt tematisert i noen hovedkategorier.
- Kapittel 5 er oppgavens drøfting. I dette kapitlet blir resultatene fra datamaterialet i kapittel fire drøftet ut fra aktuell teori og empiri. Resultatene drøftes ut fra de samme kategoriene som kommer fram i analysen. Avslutningsvis i kapitlet vil jeg drøfte funnene i relasjon til forskningsspørsmålene.
- I kapittel 6 kommenterer jeg oppgaven med kritiske øyne før jeg skriver om forslag til videre forskning på feltet.

## 2.0 TEORI

### 2.1 Begynneropplæringen

Begynneropplæringen ansees som viktig, og det er her grunnlaget for videre skolegang og forutsetninger for fremtidig utdanning legges (Palm, Becher, & Michaelsen, 2018). Begrepet *begynneropplæring* har vært omdiskutert siden Reform 97 – reformen som, blant annet, innførte skolestart for seksåringer. Selv om begrepet oftest knyttes til de første skoleårene, er det likevel ikke klart definert hva begrepet rommer med tanke på aldersgruppe, elevers læring eller andre sider ved skolelivet. (Palm, Becher og Michaelsen, 2018). Opplæringsloven hevder at det er tiden fra 1.–4. klasse som defineres som begynneropplæringen, mens Palm, Becher og Michaelsen (2018) også inkluderer overgangen fra barnehage til skole som en del av begynneropplæringen. De definerer begynneropplæringen til å handle om «[...]alt barn møter når det gjelder læringsmiljø, aktiviteter og undervisning i alle skolens fag de første skoleårene, spesielt på første og andre trinn» (Palm, Becher og Michaelsen, 2018 s. 13). Elever som går i førsteklasse er på svært forskjellige nivå, både sosialt og faglig. Dette kommer til uttrykk i elevens store variasjon i deres fysiske og mentale helse. Det kan være opptil flere år mellom elevenes mentale utvikling (Bjerke & Johansen, 2017)

Mitt prosjekt omfatter elever i begynneropplæringen. Informantene, som i mitt prosjekt er lærere, har erfaring med STL+ fra de siste tre årene, og alle underviser i 3. klasse. Det er derfor elever fra 1.-3.kl. som omtales i denne oppgaven.

For å kunne trekke begynneropplæringen inn i et samfunnsperspektiv, vil det være vesentlig å se i de offentlige dokumentene som omtaler dette begrepet. Politiske dokumenter i tillegg til opplæringsloven er retningsgivende for opplæringen i skolen. Det skjedde en endring i begynneropplæringen da innføringen av læreplanverket kunnskapsløftet (LK06) i 2006 ble vedtatt. Som tidligere nevnt i innledningen ble det et sterkt fokus på de grunnleggende ferdighetene, og arbeidet skulle starte allerede på 1. trinn. Derfor vil Kunnskapsløftet være et av de retningsgivende styringsdokumentene jeg vil inkludere i denne oppgaven.

«Å kunne undervise på de laveste trinnene krever en annen kompetanse enn å undervise på de øverste trinnene i grunnskolen. Lærerne som er i kontakt med elevene, må ha den riktige kompetansen for å avdekke utfordringer, og kunnskapen til å handle» (Meld. St. 21 , 2016-

2017, s. 48). Videre står det skrevet at en av satsningene regjeringen har gjort for å styrke kompetansen i begynneropplæringen, er å i større grad vektlegge den kompetansen en trenger for å undervise på de lavere trinnene i skolen.

## 2.2 Literacy

*Literacy* brukes om både skrive- og lesekompetanse (Blikstad-Balas M. , 2016). I engelskspråklig litteratur finner en mange definisjoner av begrepet *literacy*, og disse definisjonene er stadig i endring. I diskusjonene rundt begrepet ser det likevel ut til å være enighet om noen punkter: «Literacy is not simply a set of static skills, but must involve literacy in action, critical literacy, literacy as a social practice and multiple literacies» (Cambridge Assessment, 2013).

På norsk oversetter man dette begrepet oftest med skriftkyndighet eller skriftskompetanse. Det er likevel mange som velger å ta i bruk det engelske begrepet ettersom oversettelsene ikke omfavner hele innholdet i begrepet. Noe forenklet handler literacy om å skape mening i egne og andres tekster. Det handler også om at tekst ikke bare er verbalspråk, men andre modaliteter som lyd og bilde, som også er sentrale bestanddeler (Blikstad-Balas, 2016). Det å skape mening av ulike tegn i tillegg til at språk og tekst hører sammen med en sosial kontekst, hører også med under literacy-begrepet. I hverdagen møter man varierte former for tekst i større grad enn tidligere. Derfor er det mange former for tekst en skal kunne forstå og håndtere (Blikstad-Balas, 2016). Eksempler på tekstformer kan være den digitaliserte verden, SMS eller chattetjenester, forskjellige dataspill, videotjenester, musikkjenester og bildetjenester.

Man kan si at læreplanverket *Kunnskapsløftet (LK06)* taler om en literacy-reform: «Området for literacy inkluderer alle de meningsskapende aktivitetene vi inngår i, der vi skaper mening i og med tekster, og det dekker den innflytelsen skriftkyndigheten har på vår måte å tenke på» (Palm, Becher og Michaelsen 2018, s.18). Med andre ord handler begrepet om mye mer enn lesing og skriving i norskfaget.

Den nye lærerplanen som trådte i kraft i starten av 2020 bygger noe på Meld.St.28 (2015-2016). I Stortingsmeldingen kommer det fram at de grunnleggende ferdighetene, som lesing og skriving, fortsatt vil være sentrale også i den nye lærerplanen (Meld. St. 28 , 2015-2016).

Etter Ludvigsen-utvalgets utredning (NOU: 2015:8, 2015) har det samtidig blitt større fokus på at fremtidens skole skal ha mer fokus på dybdelæring heller enn overflatelæring.

Dybdelæring er å ha god forståelse for det en har lært, i tillegg til å kunne vurdere hvordan kunnskapen kan brukes, og når den skal brukes. Man bruker begrepet *kompetanseområdene* heller enn *grunnleggende ferdigheter*. Disse er grunnlaget for fornyelsen av skolens innhold (NOU 2015:8, s.8-10). Lesing og skriving skal fortsatt ha en sentral plass i opplæringen, men forskjellen handler om hvordan opplæringen skal være for at en skal oppnå den skriftspråklige kompetansen elevene trenger i fremtiden. I NOU 2015 (s.8-10) trekkes det blant annet fram at en skal kunne kommunisere skriftlig med ulike formål og mottakere.

## 2.3 Skrive- og leseopplæringen

Frost (2003) skriver at tradisjonen i begynneropplæringen har vært at lesing kommer før skriving. Barn viser ofte interesse for skriving før lesing. Dette er tydelig i overgangen mellom barnehage og skole, og det første året på skolen. Barna kommer med en forventning om å få lære og skrive fra barnehagen, og flere av elevene kan gjerne noen få bokstaver eller skrive navnet sitt før de starter på skolen. Dette er trolig med å øke motivasjonen for skriving. I løpet av denne perioden forstår barn at «skrift bærer på mening og innhold» (Bråten, 1997). Leseopplæringen kommer først i den tradisjonelle opplæringen, men Hagtvat (1991) hevder at «skriveveien», som er først tale, så skriving og til slutt lesing, er en vei inn i den begynnende lese- og skriveopplæringen. Det kan trolig virke som om det er lettere for barn denne veien. Det kan ha sammenheng med at når en skriver, tar man et kjent innhold og formidler det i form av nedskrevet tekst. Blant annet Frost (2003) støtter denne type lese- og skriveopplæring, og mener at i starten av begynneropplæringen bør fokuset være på språkleker og eksperimentering, fremfor terping på bokstaver.

### 2.3.1 Fonologisk bevissthet

Skriving og lesing er prosesser som er i en vekselvirkning med hverandre. Frith (1985) utviklet ifølge Hagtvat (2012) en teori om at denne vekselvirkningen har forskjellige tyngdepunkt i de ulike periodene i skriftspråkutviklingen. I den tidlige fasen av skriftspråkutviklingen får eleven muligheten til å skrive tekst med mening, og da rettes oppmerksomheten mot både forbindelsen mellom fonem og grafem, språkets semantikk og innhold (Hagtvat, 1996). Ved mye skriving i denne perioden vil barnet styrke sin fonologiske

bevissthet og utvikle en sikker avkoding. Fonologisk bevissthet handler om at elevene må kunne identifisere lyder på ulike steder i ordet. Elevene må kunne telle hvor mange fonemer et ord består av og de må kunne sette fonemene de avkoder sammen til ord med mening (Hagtvet, 1996). Elevene må kunne skille mellom lyd og bokstav og være bevisste på at forflytning eller bytting av fonemer påvirker betydningen. Fonembevissthet er en avgjørende kompetanse både i ordavkoding (lesing) og i skriving. Hagtvet (1996) understreker dette når hun hevder at «fonologisk bevissthet dreier seg om evnen til å (bevisst) manipulere lyder og lydstrukturen i språket» (s. 35).

### 2.3.2 Funksjonell bokstavkunnskap

«Nøkkelen til barnets funksjonelle bokstavkunnskap (det vil si bokstavkunnskap som åpner for fonologisk omkodning, som videre kan forbindes med innhold (semantikk)) ligger i at barnet har en fornemmelse for at ord i talespråket kan deles opp i enkeltlyder» (Frost, 2003 s. 77) Kunnskap om bokstaver som isolerte bokstavnavn fører ikke automatisk til leseferdighet. Frost (2012) hevder at «bogstavkundskaben må integreres i ordbejdning, analytisk eller syntetisk og på denne måde samordnes med sprogets semantikk (indhold for at blive funktionel)» (s. 222). Funksjonell bokstavkunnskap handler om å forstå språklydenes funksjon og ta lydenes symboler i bruk i en meningsbærende sammenheng.

Hvordan utvikles denne funksjonelle bokstavkunnskapen? Frost (2003) hevder at denne bevisstheten kan trenes opp gjennom språklek og tidlig skriveforsøk. For barn som ikke har språkbevisstheten på plass, kan bokstaver fort bli «et system av meningsløse enheter, som de må bruke store hukommelsesressurser på å tilegne seg» (Frost, 2003, s. 78). Frost (2012a) skriver at funksjonell bokstavkunnskap utvikles gjennom tidlige skriveforsøk og ser på orddannelse og tidlig skriving som en overgang fra det å være fonembevisst til å utvikle grunnleggende lesestrategier.

### 2.3.3 Skriving

Frost (2003) hevder at barn blir språklig bevisste ved at de «smaker» på ordene, med utgangspunkt i talespråket. Dette gir barnet et grunnlag for å kunne forstå det alfabetiske prinsipp, som betyr å knekke den alfabetiske koden. På den måten får elevene en grunnleggende forståelse for hvordan bokstavene er koblet til lyder (Frost, 2003). Allerede i 4- års alderen er det noen barn som vekker interesse for skriftspråket. Fra da av og fram til 8

årsalderen holder elevene på med eksperimenterende skriftspråklige aktiviteter. Et eksempel på det kan være å kopiere en voksen som skriver. Før et barn vil mestre det alfabetiske prinsipp, vil skriving være «på liksom». I denne perioden skriver barn spontant. Dette kan være ord eller korte ytringer fordi elevene ønsker å formidle. De skriver innenfor bestemte rammer, gitt av en lærer om et spesifikt tema på skolen (Hagtvet, 1996).

Fra og med 6 årsalderen når barn begynner på skolen, starter den mer formelle skriveopplæringen. Det finnes flere modeller for å forklare hva skriving er, men Hagtvet (2012) har utarbeidet en modell for skriving:

$$S = I \times B$$

Skriving = ide x budskap

«Her vises skriving (S) som produktet av en innkodet ide (I) og et skriftliggjort budskap (B) via relevante omkodinger fra fonem til grafem» (Hagtvet, 2012, s. 207).

Denne skriveformelen handler om at man har et budskap man ønsker å formidle. Innkodingen handler om at elevene må kunne koble riktig lyd til riktig bokstavtegn, og sette bokstavene sammen slik at de skaper mening i ord og setninger. For at elevene skal oppleve motivasjon må det føles meningsfullt, og det må ha en nytteverdi for den som skriver.

Det betraktes som viktig å jobbe med språket som system i en naturlig og meningsfull kontekst med varierte tilnærminger (Bloom & Lahey, 1978). Bloom og Lahey (1978) betrakter språket som en helhet bestående av tre deler, innhold, form og bruk av språket. Delene er gjensidig avhengig av hverandre. En forståelse av språkets innhold er grunnleggende for å utvikle gode ferdigheter av språkets form. Å ha en god ord- og begrepsforståelse er en forutsetning for å mestre språkets formside (Bloom & Lahey, 1978). Dette er begge forutsetninger for å kunne bruke språket i samspill med andre, som er det den siste delen handler om. Brukt av språket handler om bruk og tolkning av språk i samspill og kommunikasjon med andre, altså språkets sosiale funksjon (Bloom & Lahey, 1978). Bloom og Lahey (1978) illustrerer de tre delenes gjensidige avhengighet av hverandre med tre overlappende sirkler.

Hagtvet (1991) poengterer viktigheten av at elevene ikke bare øver på tekniske delferdigheter i begynneropplæringen, men at skriveopplæringen er helhetlig. Det vil si at de får skrive i

ulike sjangre, med ulikt mål, og til forskjellige mottakere. Dette gjøres parallelt med å skrive teknisk riktig og med rettskriving (Hagtvet 1991).

#### 2.3.4 Lesing

Lesing er en sammensatt ferdighet som består av en rekke avkodings- og forståelsesprosesser (Høien & Lundberg, 2012). Avkoding referer til den mer tekniske siden ved lesing, som «[...] innebærer å oversette bokstaver til lyder og trekke dem sammen til det ordet bokstavstrukturen representerer [...]» (Tønnesen & Uppstad, 2014b, s. 263). Forståelse referer til prosesser som gjør det mulig for leseren å hente ut mening, trekke slutninger og reflektere over teksten (Høien & Lundberg, 2012).

Lundetræ og Walgermo (2014) viser til viktigheten av et velutviklet ordforråd som grunnlag for leseutvikling. Det å forstå ordet som skal avkodes «[...] er nødvendig for å utvikle funksjonelle ordlesningsferdigheter» (Lundetræ & Walgermo, 2014, s. 151). De mener også at ordforråd har sammenheng med senere leseforståelse. Språklig bevissthet er også med på å legge et godt grunnlag for leseutviklingen. Leseutvikling handler om å forstå at det er en sammenheng mellom talespråk og skriftspråk (Lundetræ & Walgermo, 2014, s. 154). Lesing er at eleven ser sammenheng mellom språklyd (fonem) og bokstavtegn (grafem) og at disse kan settes sammen til ord. Det er også avgjørende at en forstår det en leser, for at selve lesingen skal ha noen hensikt. Motivasjon har kommet inn som et sentralt fenomen for å knekke lesekode.

Gough og Tunmers (1986) formel på lesing:

Lesing = avkoding x forståelse + motivasjon  
(Gough & Tunmer, 1986)

For at elevene skal få motivasjon til å lese, må det som skal leses (ord, setninger og tekst) ikke være for vanskelig eller for lett, og det må oppleves meningsfylt for elevene. Det er avgjørende at innholdet er interessant og nyttig, at det gir mening, eller gir dem en god opplevelse (Lyster, 2011)

Man deler gjerne leseopplæringsmetoder inn i hovedgruppene syntetisk- og analytisk læringsmetoder. Syntetisk metode er «nedenfra og opp», og det er en leseopplæring med

fokus på lydene (fonemene) i språket og knytte disse til bokstavtegnene (grafemene).

Koblingen mellom fonem og grafem skal automatiseres, og hovedmålet er at en skal kunne knytte sammen lydene til stavelser, ord og setninger. På den måten settes de mindre delene sammen til en helhet: I + S = IS (Bjerke & Johansen, 2017, s. 114)

Med den analytiske metoden starter en i andre enden og går «ovenfra og ned». Det vil si at det er hele ord og setninger som er utgangspunktet. Disse brytes opp i fonemer og grafemer. I 1. klasse kan det være vanlig å benytte seg av elevens navn i denne sammenhengen. Har enn fokus på bokstaven **Aa** kan en for eksempel «gå på jakt» og finne de navnene i klassen som inneholder bokstaven **Aa**. Bjerke og Johansen (2017) hevder at både syntetisk og analytisk metode bør benyttes i opplæringen fordi de utfyller hverandre (ss. 122-124).

Lundertræ og Sunde (2017, 30. mars 2020) mener at det de siste årene har skjedd en endring i forhold til tempoet på progresjonen i innlæringen av bokstavene i 1. klasse. Tidligere har det vært vanlig å bruke en til to uker på en bokstav før læreren gikk videre til neste. Da bruker elevene omtrent hele det første skoleåret på å lære bokstavene. Lundertræ og Sunde (2017), ved Lesesenteret anbefaler å gå gjennom to bokstaver i uken. På denne måten blir bokstavene presentert på kortere tid enn i den tradisjonelle tilnærmingen, og en åpner for å lettere kunne tilpasse undervisningen for de elevene som allerede har kommet i gang med lesing og skriving. På den andre siden vil også de elevene som strever få muligheten til å få flere repetisjoner, og jobbe differensiert med bokstavinnlæring og lese- og skriveopplæringen (Lundertræ & Sunde, 2017).

Smestad (2017) skriver i en artikkel på Utdanningsforskning sine sider at det kan være uheldig for elever som strever med bokstavinnlæring at en skal bli introdusert for flere bokstaver når en ikke er sikker på koblingen mellom bokstav og lyd på de bokstavene en har lært. Smestad (2017) peker på at faren for de elevene som strever kan være at den fonologiske bevisstheten, som er avgjørende for leseutviklingen, ikke videreutvikles i den grad den bør. Dette vil kunne berøre arbeidet med sammenhengen mellom lesing og skriving, og den raske bokstavinnlæringen vil kunne oppleves overveldende for elever som strever. Smestad (2017) skriver at dette kan gå utover mestringsfølelsen og motivasjonen til elevene tidlig i skoleløpet.



## 2.4 Metakognisjon

Hagtvet (1991) skriver at lesing og skriving er prosesser som har et grunnlag i språk- og tankeprosesser. Metakognisjon eller kunnskap om tenkning er derfor en viktig faktor i utviklingen av skriftspråket (Hagtvet, 1991). Lesing og skriving dreier seg om kommunikasjon og budskapsformidling. Leseren bringer med seg språklig kunnskap, kunnskap om verden, kunnskap om særtrekk med den type tekst en leser, og sine egne leseprosesser og lesestrategier (Hagtvet, 1991). Den effektive leser forholder seg dermed forskjellig når stoffet er kjent og når det er ukjent, når teksten er skrevet uklart, eller på en lettfattelig måte. Leseren forholder seg også forskjellig når det som leses skal huskes (læres), og når det som leses skal skimleses. En leser kan også ha en viss innsikt i kognitive begrensninger og tar dette til etterretning i valg av letestrategi (Hagtvet, 1991). Slike ferdigheter er blitt betegnet som metakognitive ferdigheter, og det vil si at individet reflekterer over det han eller hun vet og over egne tankeprosesser (Hagtvet, 1991).

Høien og Lundberg (2012) hevder at metakognisjon handler om leserens evne til selvkontroll, strategisk lesing og selvrefleksjon over egne tankeprosesser. Metakognitive lesere mestrer å kontrollere og justere egen forståelse og læringsprosess. Kodingsferdighetene er velutviklet. De er oppmerksomme både når de forstår og når de ikke forstår det de leser, og de vet hva de kan gjøre når forståelsen glipper. De kan også strukturere informasjon, reflektere over ord, setninger og tekstens innhold og stille spørsmål (Høien & Lundberg, 2012).

## 2.5 Motivasjon, engasjement og mestringstro

Guthrie (2015) beskriver motivasjon for lesing slik: «An interested student reads because he enjoys it, a dedicated student reads because he believes it is important, and a confident student reads because he or she can do it» (s.62). Guthrie (2015) skiller begrepene *motivasjon* og *engasjement*. Motivasjon handler om grunnen til å ville lese, mens engasjement er selve drivkraften. Motivasjon for lesing er nødvendig, men ikke tilstrekkelig, for utholdenhet i møte med krevende tekstoppgaver. Leseren må ha kunnskap om hvordan det er lurt å lese (leseforståelsesstrategier) for å forstå innholdet i teksten. Engasjert lesing beskrives derfor ved at leseren interagerer med teksten på en motivert og strategisk måte (Guthrie, 2015). Tiltro til egne leseferdigheter kan være avgjørende for innsatsen elever investerer i å forstå fagtekster.

Guthrie (2015) skriver at lesing er en personlig opplevelse, og tiltroen til egne leseferdigheter bygges opp gjennom opplevelser med å lykkes med lesing.

Lyster og Frost (2012) skriver at digitale lære- og hjelpemidler kan være betydningsfulle for elevers mestringsopplevelser. De hevder også at det kan ha en positiv påvirkning på elevers lese-, skrive-, og læringslyst (Lyster & Frost 2012). En forutsetning for læring og utvikling er at elevene er motiverte, da det ifølge Skaalvik og Skaalvik (2015) vil styre egen adferd slik som innsats, konsentrasjon, utholdenhet og valg av aktiviteter. Lyster (2011) understreker viktigheten av å ikke kun sette inn tiltak som arbeider med å styrke elevers svake ferdigheter, men også styrke elevers tro på seg selv og deres motivasjon.

## 2.6 Bakgrunn og teoretisk grunnlag for STL+

Det kan være ulike årsaker til at en elev ikke følger den forventede lese- og skriveutviklingen, enten biologiske eller miljømessige faktorer, eller en kombinasjon av begge (Heber & Knivsberg, 2005). Når det blir oppdaget at en elev ikke har den forventede utviklingen, er det skolens oppgave å hjelpe eleven ut i fra enkeltindividets utfordringer. Høigaard og Utgård (2009) hevder at IKT kan skape unike muligheter for elever med lese- og skrivevansker. For at den skal fungere som et hjelpemiddel presiserer Høigaard og Utgård (2009) at det er viktig at valgene læreren tar er gjennomtenkt, og at de digitale verktøyene blir tilpasset og tatt i bruk på riktig måte. For å kunne legge til rette på best mulig vis, bør pedagogikken styre teknologien med utgangspunkt i hvilke mål eleven skal nå, og hva eleven har behov for å lære (Statped, 2017). IKT kan være et godt hjelpemiddel i elevenes leseopplæring (Heber og Knivsberg, 2005). En fordel med de digitale verktøyene er muligheten til å få rask tilbakemelding på læringsarbeidet, noe som kan være nyttig og oppleves som motiverende for elevene (Heber & Knivsberg, 2005).

I denne studien er STL+ som tidligere nevnt i kapittel «1.4 Sentrale begrep og oppgavens avgrensing», definert som en metode og ikke som et verktøy. PC og programmet en anvender er verktøy en tar i bruk for å kunne anvende metoden. Metoden innlemmer både modelleringsøkt, skriveøkt, og undervisning hvor en «løfter» fram produktene elevene har produsert i etterkant.

Å skrive seg til lesing (STL) er forløperen til STL+ og en tilnærming som sikter mot å gjøre skrive- og leseopplæringen lettere og bedre (Trageton, 2003, s. 11). STL metoden er utarbeidet av Arne Trageton på tidlig 2000- tallet.

Å skrive seg til lesing har sitt utspring i teorier om at det på et tidspunkt i utviklingen er enklere for barn å gjøre en *fonemisk analyse* enn det er å gjøre en *fonemisk syntese* (Høien & Lundberg, 2012). Arne Trageton viser til denne forskningen når han sier at skriving er lettere enn lesing for barn mellom 5 og 9 år (Trageton, 2003, s. 218). Med utgangspunkt i denne kunnskapen utviklet han STL metoden som han presenterer i boken *Å skrive seg til lesing* (Trageton, 2003). STL+ er en videreutvikling av denne metoden.

STL+ (skrive seg til lesing med lyd støtte) innebærer nye muligheter innen lese- og skriveopplæring. Mona Wiklander er en svensk spesialpedagog som supplerte STL med talesyntese, derav betegnelsen STL+ (Wiklander & Sjödin, 2015). På lik linje med STL er STL+ en metode hvor elevene bruker digitale verktøy som PC og lyd støtte. Det som er nytt med STL+ er at når eleven trykker ned bokstavtasten på tastaturet høres lyden av bokstaven umiddelbart, og når han eller hun trykker mellomromstasten blir hele ordet opplest (Wiklander & Sjödin, 2015). Eleven får straks bekreftet om det var det ordet han eller hun ville skrive. Hvis ordet er feilskrevet, hører han eller hun at ordet som blir lest opp ikke er det ordet eleven ønsket å skrive, og eleven kan rette det opp selv, eller få hjelp av lærer. Eleven lytteskriver, og etter punktum leses hele setningen høyt av talesyntesen. Han eller hun lytter til opplesningen av egen tekst, for deretter å lese teksten selv fra skjermen.

Som jeg har redegjort for tidligere i kapittel «2.3.3 Skriving», er det viktig at barn får skrive ut fra hva de ønsker å formidle (Høien & Lundberg, 2012). I STL+ tar en utgangspunkt i det elevene vil formidle. I skriveprosessen analyserer elevene hvilke lyder ordene er bygd opp av, og de kan skrive det de vil på PC eller nettbrett, ved hjelp av tastaturet, og talesyntesen (Wiklander og Sjödin, 2015). Når en skal avkode et ukjent ord trekkes fonemene sammen til en meningsfull enhet i syntesen (Høien & Lundberg, 2012, s. 69), men det kan også gå andre vei, slik en gjør når en skriver med STL+. Da går en fra et ord eller en meningsfull enhet til stavelser eller fenomener (Høien & Lundberg, 2012, s. 203). Dette kalles for fonemisk analyse som også er omtalt i kapittel «2.3.4 Lesing».

Tønnessen og Uppstad (2014a) sier at «[...] mens det i analysen er viktig å finne ut hva som er trærne, er det i syntesen viktig å finne ut hva som er skogen» (s.127). I syntesen må barnet gjenkjenne grafemene og koble dem med tilhørende lyd. I analysen må barnet identifisere språklyden og gjenkjenne det grafemet som representerer den (Tønnessen & Uppstad, 2014a) Å lære å lese med utgangspunkt i fonemisk analyse, hvilket de gjør når de skal skrive ord, skiller seg fra andre opplæringsmetoder. Eleven forholder seg enten til ordet de har «i hodet», eller til ord de skriver som avskrift (Hagtvet, 1996). De forsøker for eksempel ikke å avkode hele ordet som en helhet, men de analyserer lyd støtten fonem for fonem, som omtalt i kapittel «2.3.1 Fonologisk bevissthet».

I følge NOU (2015:8) har den teknologiske utviklingen skapt endringer i ulike fag i skolen. En kan se STL+ tilnærmingen som en slik endring som kom med den økende digitaliseringen. Rapporten peker blant annet på at det vil variere mellom fagene hvilke digitale og teknologiske verktøy som er relevante å bruke, og hva verktøyene skal bruke til som følge av fagkompetansen. Når en anvender STL+ er ikke digitale verktøy en del av fagkompetansen, men en metode for å øke kompetansen i skriving og lesing (NOU 2015:8)

## 2.7 Ulike syn på skriving

Hvordan lærere forstår språk har stor betydning for hvordan man som lærer gir opplæring i språk (Myran, 2020). I de to påfølgende delkapitlene vil jeg presentere ulike syn på skriveopplæringen. Deretter vil jeg knytte disse opp til STL+. Jeg vil vise til et funksjonelt språksyn som vektlegger formål og meningsskaping, og jeg vil presentere et formelt språksyn hvor fokuset i skriveopplæringen er rettet mot skriftens forside.

### 2.7.1 Funksjonelt språksyn

De yngste skriverne har gjerne et tydelig formål med det de vil uttrykke. Det kan være at de har et ønske om å skrive en hilsen, en liste eller en invitasjon (Evensen, 2013). Når man snakker om en funksjonell tilnærming til skriveopplæringen vektlegges språklig samhandling i meningsfulle kontekster. Lars Sigfred Evensen (2010) hevder at skrivekompetanse kan defineres som det å kunne ytre seg skriftlig på en forståelig og hensiktsmessig måte, tilpasset ulike situasjoner og ulike formål. Med en slik forståelse av skrivekompetanse vektlegger en skrivingens formål (Myran, 2020). Hagtvet, Rygg og Skulstad (2014) mener at det derfor er

viktig at elevene allerede fra skolestart må få eksperimentere med egen skriving før de formelt har lært seg alle bokstavlydene.

Flere barn skriver seg til lesing gjennom selv å få utforske skriftspråket (Myran, 2020). Når et barn skriver før det kan lese, bruker barnet sin egen lingvistiske dømmekraft, og uttrykker seg ved å bruke den kunnskapen det har om skrift (Chomsky, 1979). Eksempler på dette kan være at førsteklasinger kan «skribleskrive» alle ordene de har lært seg å si. I tråd med Hagtvet (1996) også omtalt i kapittel («2.3.3 Skriving»), mener Elbow (2004) at barn som ikke kan alfabetet fortsatt kan «skribleskrive» tekster som gir mening for dem, og de kan «lese» de tekstene de selv har skrevet. Når barnet aktivt bruker skriftspråket, vil det etter hvert bygge opp sitt eget regelsystem som gradvis nærmer seg det ortografiske. Barnet er selv i stand til å se sammenhengen mellom ny og gammel kunnskap, og gjennom flere og ulike møter med skriftspråket vil barnet selv kunne oppdage forholdet mellom fonem og grafem (Chomsky, 1979).

Hagtvet et al. (2014) hevder at lærere kan få innsikt i barnets skriveutvikling ved å observere barn som forteller på papiret med sitt personlige skriftbilde, og gjennom å samtale med barnet får den voksne innblikk i barnets strategier, slik at de kan støtte barnet til videre utvikling. Barns spontane skriving får mindre oppmerksomhet enn læring av bokstaver som isolerte enheter (Hagtvet, Rygg, & Skulstad, 2014). Dette gjelder i både barnehage og skole, og det kan trolig skyldes at ansatte er noe usikre på hvilken rolle den spontane og utforskende skrivingen skal ha (Hagtvet, Rygg, & Skulstad, 2014). En forutsetning viktig for å kunne gi barnet tilpasset støtte er at den voksne har kjennskap til hvordan skriftspråkutviklingen foregår.

Det samme året som kunnskapsløftet ble innført, startet skriveforskningsmiljøet i Trondheim forskningsprosjektet «Skriving som grunnleggende ferdighet og utfordring» (Myran, 2020). I SKRIV- prosjektet ble Sigmund Ongstad sin triademodell brukt som støtte i forskningsarbeidet. Denne modellen blir betegnet som skrivetrekanten, og inneholder aspektene formål, innhold, og form. Aspektene er videre omtalt i tråd med Bloom & Laheys (1978) teori i kapittel «2.3.3 Skriving». Disse tre aspektene kan man i følge Smidt (2011, s. 12) uttrykke i tre spørsmål; (1) Hvem skal jeg skrive til, eller hva skal teksten brukes til? (2) Hva må jeg skrive om for å nå dette formålet? og (3) Hvilken for eller hvilken sjanger er mest hensiktsmessig for å nå målet?

### 2.7.2 Formelt språksyn

Et formelt språksyn står noe i motsetning til det funksjonelle språksynet. Et eksempel på skriveopplæring med vekt på ferdighetstrening og skrivingens formside, kan være trening på ulike sjangre uten at formålet er synliggjort. Det kan også være å jobbe kontekstløst med grammatikk, øveord eller rettskriving. Utfyllingsoppgaver uten et konkret formål vil også kunne sees på som et formelt syn på skriving (Myran, 2020). Ivanic (2004) har utviklet et rammeverk som beskriver ulike skriveopplæringspraksiser, og når målet med skriveopplæringen er korrekthet og at elevene skal kunne et sett med regler har Ivanic (2004) definert dette som en ferdighetsdiskurs.

Om man ser tilbake i historien til starten av 1900 tallet, var det høytlesning og rettskriving som var det sentrale i lese- og skriveopplæringen. På den tiden var det viktig å korrigere elevers feil (Ongstad, 2004, s. 26). På 1950- og 1960 tallet ble etterhvert innhold og kunnskap i tekstmaterialet mer vektlagt. Videre skriver Ongstad (2004, s. 36) at det er en didaktisk utfordring at fokuset på å skrive korrekt overskygger andre sider ved språket. Selv om rettskriving har sine røtter i gamle tradisjoner, så har det aldri vært understøttet av empirisk forskning. På bakgrunn av slik tenkning stiller jeg meg derfor undrende til hvorfor lærere i dag er svært opptatt av rettskriving?

### 2.7.3 Hvordan er skriveopplæringen fremstilt i STL+ faglitteraturen?

*STL+ håndbok* er skrevet av læreren Liselotte Sjödin og spesialpedagogen Mona Wiklander, og er oversatt til norsk. Som tidligere nevnt bygger STL+ på Arne Trageton sin metode «Å skrive seg til lesing». Metoden ble videreutviklet da Wiklander la til talesyntesen som illustreres med tegnet + (Wiklander & Sjödin, 2015, s. 6). Talesyntesen og «talende tastatur» fyller derfor en viktig rolle i STL+.

I STL+ skal talesyntesen være en hjelp for eleven til å korrigere sin egen tekst, og de kan høre om det de har skrevet er rett eller feil. Det blir av den grunn lagt vekt på å skrive riktig fra begynnelsen av (Myran, 2020). På grunnlag av dette kan elevene gjøre den første korrigeringen av teksten uten lærer, og før lærer og elev går gjennom teksten sammen (Wiklander & Sjödin, 2015, s. 9) Talesyntesen skal være aktivert i alle fasene av en skriveprosess. Det er flere formuleringer i STL+ håndbok som viser tydelig at de har et formelt språksyn (Myran, 2020):

- Eleven hører umiddelbart om ordet høres rett eller galt ut (...) Det er viktig at elevene lærer å stave ordene fra begynnelsen av for å lære seg ordbildene (s.8).

- De hører, de ser og får bekreftet om de har skrevet rett eller feil (s.9)

- Elevene hører om det er rett eller feil (s.19)

Det er tydelig at hovedfokuset her er på rettskriving, og at elevene selv skal lære hva som er riktig skrevet og hva som er feil.

Elevene skal bruke datamaskin eller nettbrett fordi skrivingen skal ta utgangspunkt i det eleven vil si, og ikke bli forhindret av motorikken (Wiklander & Sjödin, 2015, s. 8). Først på 2. trinn anbefales det å innføre blyanten og det systematiske arbeidet med å utvikle elevens håndskrift. I følge STL+ metoden skal ikke elevene skrive lekeskrift eller bokstavrekker. Fra starten av skal elevene skrive hele setninger. Det anbefales i STL+ håndbok å starte skriveopplæringen med modellsetninger som «Jeg kan... Jeg vil... Jeg har....» (Wiklander & Sjödin, 2015, s. 14).

I veiledningen står det at læreren bør sette av mye tid av skolehverdagen til skriving. Elevene skal skrive mellom 30-45 minutter sammenhengende hver dag, minst 4 dager i uken. Den 5. dagen kan lærer og elev utforme en tekst sammen (Wiklander & Sjödin, 2015). I boken er det beskrevet totalt 57 undervisningsopplegg. Hvert opplegg er delt inn i tre faser, 1) før skriving, 2) underveis skriving og 3) etter skriving. I førskrivingsfasen jobber en muntlig. Her dikter lærere og elever setninger etter et gitt mønster, for eksempel «Jeg kan» setninger. Deretter i neste fase skriver elevene setninger på tastatur med lyd støtten, mens læreren går rundt og hjelper elevene med staving, og snakker med elevene om innhold og form. I den siste fasen, etter skrivingen, tar man en utskrift av tekstene og elevene leser det han eller hun har skrevet og tegnet til (Wiklander & Sjödin, 2015).

I artikkelen til Iris Hasson Myran (2020) publisert i *Bedre Skole* (nr.1), skriver forfatteren at hun mangler svar på en del spørsmål knyttet til metoden STL+. Hun mener at svarene burde kommet fram i STL+ håndboken. Håndboken skal fungere som en lærerveiledning, og da stiller Myran seg noe spørrende til hvorfor ikke boken sier noe om hvorfor elevene bør ledes gjennom en skriveprosess? Den sier heller ikke noe om hvordan man bygger kunnskap om et emne en skal skrive om, eller hvordan man konstruerer eller dekonstruerer modelltekster. Håndboken forteller heller ikke tilstrekkelig hvordan man på en hensiktsmessig måte kan

produsere en modelltekst. Det siste punktet kommer fram implisitt når boken legger fram begrepet «felles tekstskaping» (Wiklander & Sjödin, 2015, s. 16). Myran (2020) mener at dette ikke er tilstrekkelig, og det setter ikke begrepet felles tekstskaping i sammenheng med modellering, og modelleringstekster.

## 2.8 Tilpasset opplæring

Lærere har i sitt klasserom mange elever med ulike evner, anlegg og bakgrunn. Dette er ikke noe som er nytt i skolen. Slik har det vært her i landet siden skolegang ble et tilbud for alle barn og unge (Nilsen, 2012). En lærers arbeid består av en rekke forskjellige oppgaver, noen av dem kan være; å forklare, forelese, lage oppgaver, holde ro og stille krav til elevene. Som lærer har en også ansvar for å legge opp en varierende undervisning slik at alle elevene, uavhengig av forskjeller i bakgrunn og evner, kan dra nytte av den (Nilsen, 2012).

I generell del av lærerplanen presenteres det at «skolen skal ha rom for alle, og lærerne må derfor ha blikk for den enkelte». «Undervisningen må tilpasses ikke bare fag og stoff, men også alderstrinn og utviklingsnivå, den enkelte elev og den sammensatte klasse» (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 10) Prinsippet om tilpasset opplæring handler om et samspill mellom individuell tilpasning og hensyn til et felleskap, og på den måten er tilpasset opplæring et grunnleggende element i fellesskolen (Meld. St. 20, 2012-2013). Tilpasset opplæring handler om å skape en god balanse mellom evner og forutsetninger til den enkelte elev og felleskapet ( Meld. St. 16, 2006-2007). Med andre ord skal tilpasset opplæring ikke bare omhandle enkeltindividet men også felleskapet i skolen.

Prinsippet om tilpasset opplæring står sentralt i Norsk skole. I opplæringsloven §1-3 står det skrevet at opplæringen skal tilpasses den enkelte elevens evner og forutsetninger, som nevnt innledningsvis. Tilpasset opplæring gjelder for alle elever, lærlinger, lærekandidater og voksne (Håstein & Werner, 2017). Tilpasset opplæring anses som et virkemiddel for at alle skal oppleve økt læringsutbytte. Det er viktig å presisere at dette ikke er en individuell rett, men skal skje gjennom variasjon og tilpasninger til mangfoldet i elevgruppen innenfor felleskapet. Tilpasset opplæring gjelder både for dem som følger ordinær opplæring og for de som mottar spesialundervisning (Håstein & Werner, 2014b). Dermed har ikke elevene rett på særskilt tilrettelegging i den ordinære undervisningen, men om man mottar spesialundervisning har en rett på individuell tilrettelegging utover det ordinære tilbudet. Som skrevet innledningsvis i kapittel «1.4 Sentrale begreper og oppgavens avgrensing» har jeg



valgt å fokusere på den tilpasningen som skjer i klasserommet og ikke i spesialundervisningen ettersom informantene i studien ikke har brukt STL+ som et tiltak i spesialundervisningen men i klasseromsundervisningen.

Tilpasset opplæring og inkludering i et systemperspektiv, kan gi muligheter for å tilrettelegge og justere undervisningssituasjoner slik at den blir god for alle elever (Lillejord, 2013).

Skolens evne til å gi elevene opplæring som ivaretar elevens faglige og sosiale utvikling innenfor rammen av ordinær opplæring, er med på å avgjøre behovet for spesialundervisning. Vi kan si at tilpasset opplæring er de tiltakene som skolen setter inn for å sikre at alle elevene får best mulig utbytte av den ordinære undervisningen (Lillejord, 2013). Det er flere tiltak en kan iverksette, men noen av dem kan være; pedagogiske og didaktiske metoder, arbeid med læringsmiljø, organisering av undervisningen og arbeid med lærerplaner og vurdering på den enkelte skole.

Håstein og Werner (2014a) skriver at læreplanverket inneholder føringer for arbeidet med elevens læring som må sees i sammenheng med tilpasset opplæring. Disse kan være relevante når læreren planlegger, gjennomfører og vurderer ulike undervisningssituasjoner. Tilpasset opplæring handler også om å utnytte det lokale handlingsrommet i arbeidet med lærerplaner og vurdering. På denne måten må læreren organisere undervisningen slik at elevene kan nå de samme kompetansemålene med ulike strategier og på ulike måter (Håstein & Werner, 2014a). Lærerplanene i de forskjellige fagene gir et handlingsrom for å velge tilpasset innhold gjennom for eksempel å anvende ulikt læringsstoff, ulike læringsstrategier, arbeidsmåter og organisering av undervisningen.

I opplæringen skal skolen ta utgangspunkt i elevenes evner og forutsetninger og verdsette et læringsmiljø som tar hensyn til variasjoner (Håstein & Werner, 2014b). Det er viktig at alle elever møter utfordringer de kan mestre og utvikle seg etter. Man kan derfor si at god klasseledelse og godt læringsmiljø som ivaretar arbeid med relasjoner i elevgruppen og mellom elever og lærere, er avgjørende for å kunne drive med tilpasset opplæring.

Tilpasset opplæring er ett av flere sentrale prinsipper som gjelder for fellesskolen (Håstein & Werner, 2014b). Andre gjennomgående prinsipper for opplæringen som må sees i sammenheng med tilpasset opplæring er inkludering og likeverdprisippet (Lillejord, 2013). Når skolen i Norge skal være til for alle, må det som foregår være variert og fleksibelt nok til at alle skal kunne utvikle seg og lære (Håstein & Werner, 2014b). Arbeidet med å nå alle

elevene skal være i tråd med verdier som inkludering, likeverd og høy kvalitet på undervisningen (Hølleland, 2007). Det er dette tilpasset opplæring handler om i skolen. Videre vil jeg trekke fram de verdiene tilpasset opplæring bygger på.

### 2.8.1 Syv verdier om tilpasset opplæring

Håstein og Werner (2014) har jobbet med å tydeliggjøre prinsippet om tilpasset opplæring ved å sette ord på noen av de verdiene det bygger på. Innsikt i disse verdiene vil trolig være nyttig i arbeidet med tilpasset opplæring.

Hvem kan svare på om tilpasningen av undervisningen er tilstrekkelig eller ikke? Det er elevene som erfarer i hvilken grad undervisningen er tilpasset. Opplæringen skal ivareta sentrale verdier som inkludering, variasjon, sammenheng, relevans, verdsetting, medvirkning og erfaringer (Håstein & Werner, 2014b). Disse verdiene er utviklet fra lovverket og læreplanverket som helhet. Verdiene kan brukes til å utforske og utvikle egen praksis når det gjelder tilpasset opplæring. Kunnskapsdepartementet (2006) definerer god undervisning som setter læring i gang, og den fullbyrdes ved elevenes egen innsats. Det står også skrevet at det er den gode læreren som stimulerer en slik prosess.

Håstein og Werner (2014b) beskriver at den første verdien prinsippet om tilpasset opplæring bygger på er *inkludering*. Alle elever skal lære i et inkluderende felleskap og ha nytte av opplæringen som blir gitt. Den andre verdien handler om *variasjon*. Elevenes opplæringstilbud skal være preget av både variasjon og stabilitet. Deretter står verdien om *erfaringer* sentralt. Elevenes erfaringer, kompetanse og potensial skal bli tatt i bruk og utfordres i klasserommet. Elevene skal også gis muligheter til å lykkes. Den neste verdien handler om *relevans*. Det elevene møter i skolen, skal ha relevans for deres nåtid og ikke minst fremtid. Elevene må se relevansen i hvorfor det angitte læringsstoffet skal læres. *Verdsetting* er også en av verdiene tilpasset opplæring handler om. Det som foregår i undervisningssituasjonen skal skje på en slik måte at elevene kan verdsette seg selv, og oppleve å bli verdsatt av skole og medelever. Den sjette verdien er *sammenheng*. Elevene skal erfare at de ulike delene av opplæringen har sammenheng med hverandre. Til slutt handler den syvende og siste verdien om *medvirkning*. Elevene skal medvirke i planlegging, gjennomføring, vurdering av undervisning og skolearbeidet (Håstein & Werner, 2014b).

Det er tre områder som representerer en sammenfatning av samfunnsmandatet slik det er uttrykt i blant annet «generell del og prinsipper for opplæring» i læreplanverket. Skolen skal

bidra til at elevene utvikler seg som personer, tilegner seg faglig kunnskap og opplever felleskap (Håstein & Werner, 2014b). For å undersøke om elevene har fått tilstrekkelig utbytte av opplæringen kan man se dette opp mot disse tre områdene.

Tilpasset opplæring foregår ofte innenfor et felleskap (Lillejord, 2013). Det kan tenkes at felleskapet da får betydning for elevens innsats og trivsel (Håstein & Werner, 2014b). Verdiene som står skrevet ovenfor, er i følge Håstein og Werner (2014b) formulert slik at de skal være godt anvendelige når det gjelder både den enkelte elev, hele klassen/gruppen eleven er en del av.

Håstein og Werner (2014b) hevder at verdiene for tilpasset opplæring er utformet med tanke på at de både skal være detaljerte nok til å være forståelige, og generelle nok til å være aktuelle i nesten alle undervisningssammenhenger. Av og til må lærerne vurdere om det kan være aktuelt å endre formuleringene av verdiene, slik at en selv kan nyttiggjøre seg dem. Verdiene er kommet fram som resultat av systematisk gjennomgang av gjeldene lov og læreplanverk (Håstein & Werner, 2014b). Eksempelvis står det i læreplanverkets generelle del, under punktet om det arbeidende menneske at «alle har sin egenverdi også når de ikke er vellykket under opplæring» (Kunnskapsdepartementet, 2006). I tillegg er erfaringer fra veiledere og lærere, samt pedagogisk- psykologisk kunnskap benyttet under utforming av verdiene.

## 2.9 Vurdering

Vurdering er en viktig del av arbeidet i skolen i dag, og derfor har forskriften til opplæringsloven et eget kapittel om vurdering (Opplæringsloven §3-1, 2006). Vurdering blir omtalt som broen mellom undervisning og læring. En viktig grunn til at lærere vurderer, både på formelle og uformelle måter, er at de trenger å få avdekket hva elevene mestrer og ikke mestrer. Dette er avgjørende for at lærerne skal kunne tilpasse undervisningen knyttet til elevenes evner og forutsetninger (Jansson, Traavik, & Ulland, 2014). Vurdering og tilpasset opplæring er på den måten i sterk tilknytning til hverandre.

Det er i prinsippet to typer vurdering, *formativ vurdering* (vurdering for læring/ undervisningsvurdering) og *summativ vurdering* (vurdering av læring sluttvurdering) (Jansson, Traavik, & Ulland, 2014). Jeg vil kort presentere hver enkelt av vurderingstypene.

### 2.9.1 Vurdering for læring- formativ vurdering

Formålet med formativ vurdering er å fremme læring og utvikling, og å legge et godt grunnlag for tilpasset opplæring (Jannson, Traavik, & Ulland, 2014). Formativ vurdering omfatter alt læreren får av daglig informasjon som han eller hun kan bruke til å justere eller modifisere undervisnings-og lærings- aktiviteter i klassen. Vurderingsformen omfatter også informasjon som kaster lys over i hvilken grad elevene har nådd målet for opplæringen, slik at en kan tilpasse den videre undervisningen til den individuelle elevens behov (Jannson, Traavik, & Ulland, 2014). En slik form for vurdering skjer hver dag i alle klasserom, enten lærerne er bevisste på det eller ikke. Forskning viser at denne formen for vurdering, er den som best fremmer læring (Jannson, Traavik, & Ulland, 2014).

### 2.9.2 Vurdering av læring- summativ vurdering

Formålet med summativ vurdering er å dokumentere nivået til elevene i en ferdighet eller et fag, og denne typen vurdering skjer ofte på slutten av opplæringen i et fag (Jannson, Traavik, & Ulland, 2014). Innen denne vurderingsformen blir ofte en eller annen form for rapportering av vurderingen tatt i bruk, eksempler på dette er karakterer eller vitnemål. Resultater fra obligatoriske kartleggingsprøver og nasjonale prøver i lesing uttrykker også en form for summativ vurdering (Jannson, Traavik, & Ulland, 2014). Summativ vurdering skjer når elever får tilbakemelding på en tekst de har skrevet, med en sluttkommentar, og det ikke er meningen at de skal arbeide videre med teksten.

### 2.9.3 Dynamisk kartlegging kan sikre tilpasset opplæring

Det satses stort på kartlegging i skolen, og da med vekt på nasjonale prøver eller eksamener, som skal oppsummere elevenes kunnskaper. Dette er som nevnt i «2.9.2 Vurdering av læring-summativ vurdering» en sluttvurdering. Men vi har også andre former for vurdering, som den formative vurderingen som skjer i undervisningen. Frost (2019) skriver om en tredje form for vurdering, som han omtaler som «Dynamisk kartlegging». Denne formen for kartlegging bringer undervisning og kartlegging i direkte sammenheng (Frost, 2019). Dynamisk kartlegging gjennomføres av læreren som er ansvarlig for å undervise eleven. Formålet er å finne ut hvordan lærerne best kan støtte eleven i videre utvikling. I dynamisk kartlegging inngår læreren et samarbeid med eleven. Hovedfokuset er å støtte eleven med utgangspunkt i de strategiene eleven benytter for å gjennomføre språklig analyse å lese å skrive ord og

setninger (Frost, 2019). I samarbeidet supplerer læreren konkrete arbeidsmåter for at eleven skal bli mer sikker. I takt med økt kompetanse reduseres omfanget av støtte til elevene. Frost (2019) hevder at i den tidlige lese- og skriveopplæringen bør kartlegging basere seg primært på dynamisk kartlegging fordi på den måten kommer elevenes arbeidsmåter i den tidlige leseutviklingen sterkt i fokus, og det kan sikre en god lesestart for alle. Frost (2019) skriver at forutsetningene for at læreren kan gjennomføre en dynamisk kartlegging er at læreren har en sikker forståelse av det grunnleggende strategigrunnet for å lære å skrive og lese.

### 3.0 METODE

I dette kapittelet vil jeg redegjøre for og begrunne mitt valg av metode. Videre vil jeg omtale prosessen som forberedelse til undersøkelsen, mitt utvalg av informanter og gjennomføringen av intervjuene. Jeg vil beskrive tematisk analyse og hvordan jeg har anvendt en slik analyse i bearbeidningen av data. Til slutt vil jeg omtale prosjektets validitet, reliabilitet og forskningsmessige etiske spørsmål.

#### 3.1 Kvalitativ forskningsmetode

Det er problemstillingen som avgjør hvilken forskningsmetode en bør benytte for å på best mulig måte kunne svare på spørsmålet (Creswell, 2014, ss. 126-127). Metode handler om hvordan problemstillingen kan besvares (Thagaard 2018, s. 50).

For å finne svar på problemstillingen er det to hovedretninger en må forholde seg til innenfor samfunnsvitenskapelig metode. Dette er kvalitative og kvantitative metoder.

Ved å anvende en kvantitativ metode kan man nå ut til mange, og dermed ha et stort utvalg informanter. Dette kan gjøres med for eksempel et spørreskjema. Undersøkelsen er på den måten ikke fleksibel, men det at alle informantene svarer på de samme spørsmålene, som også gjerne innebærer svaralternativer, gjør at det innsamlede datamaterialet kan tolkes presist. Kvantitativ metode innebærer distanse til deltakerne og det er essensielt å ha god kunnskap om spørsmålene som stilles, da forsker ikke har mulighet til å endre på disse når undersøkelsen er sendt til informantene (Thagaard, 2018 s.15-16).

Kvalitativ forskning kjennetegnes ved at en forsker søker etter å oppnå en grundig forståelse av et fenomen. Creswell (2014, ss.30-31) skriver at ved å anvende en slik metode benyttes gjerne få informanter og det stilles åpne spørsmål fordi en ønsker informantenes synspunkt og erfaring. Ved å benytte kvalitative studier kan forskeren komme tett på deltakere i feltet. Noen eksempler på slike undersøkelser er deltagende observasjon og intervju. Metoden kan «gi et grunnlag for at vi kan utvikle en forståelse av sosiale fenomener på bakgrunn av de kontaktene vi etablerer i løpet av den tiden vi er i feltet» (Thagaard, 2018, s. 11) Det er viktig å presisere at det ikke trenger å være et «enten eller» i forskningsstudier. Det er mulig å kombinere kvalitative og kvantitative studier, og det kan være varierende grad av de to tilnærmingene i den samme studien (Cristoffersen & Johannesen, 2012, s. 17)

På grunn av min problemstilling har jeg valgt å bruke en kvalitativ metode. Min problemstilling i denne studien er:

*Hvilke erfaringer har lærere på 3. trinn knyttet til bruk av STL+ (skrive seg til lesing med lyd støtte) som tilpasset opplæring i den første lese- og skriveundervisningen?*

Jeg har valgt å anvende kvalitativt intervju, for å få mest mulig kunnskap om lærernes erfaringer og synspunkter knyttet til anvendelsen av STL+ som tilpasset opplæring. I kvalitative studier har en et analytisk perspektiv, en søker etter kunnskap om informantens opplevelse, erfaring og forståelse av et fenomen, som tidligere nevnt (Kvale, Brinkmann, Andressen, & Rygge, 2015).

Et forskningsintervju kan utformes på ulike måter. I følge Kvale, Brinkmann, Andressen, & Rygge (2015, s.46) kan man benytte semistrukturert intervju når man ønsker å forstå temaer fra dagliglivet sett ut i fra informantens perspektiver. I denne tilnærmingen søker en å få beskrivelser om informantens livsverden, og en legger særlig vekt på fortolkning av mening rundt det fenomenet som beskrives (Kvale et al., 2015, s. 46). I følge Thagaard (2018) er styrken ved en slik tilnærming at en ved å utforme spørsmålene på forhånd sikrer seg at en kommer inn på de samme temaene i alle intervjuene. Informantene står fritt til å utforme svarene sine, og forskeren kan følge opp med å be dem utdype eller forklare nærmere fenomener som er av særlig betydning for studien (Thagaard, 2018, s. 98)

Kvale, Brinkmann Andressen, & Rygge (2015, s. 134) påpeker at det inngår syv stadier i en intervjuundersøkelse. På bakgrunn av dette har de utarbeidet en syvtrinnsmodell for intervjuundersøkelser. Det er denne jeg har lagt til grunn i denne kvalitative studien. Det innebærer at en belyser et tema på grunnlag av teori og tidligere undersøkelser, og at en redegjør for hvordan en selv oppfatter temaet. På bakgrunn av tematiseringen har jeg kommet fram til noen vesentlige spørsmål jeg mener belyser problemstillingen. Disse spørsmålene ønsker jeg å få svar på gjennom intervju med lærere som bedriver begynneropplæring med STL+.

Det neste steget i forskningsprosessen er å planlegge intervjuet og utforme en intervjuguide på bakgrunn av problemstillingen, og prosjektet må meldes for NSD (Norsk senter for

forskningsdata) (Kvale, Brinkmann, Andressen, & Rygge, 2015). I søknaden til NSD informeres det om prosjektets mål og innhold, hvem som skal delta, hvilke personopplysninger en trenger i studien og hvordan disse skal håndteres både i forkant og i etterkant av at studien er gjennomført. I godkjenningen fra NSD (vedlegg 1) kan enn se at problemstillingen er noe andreledes enn det den er i denne studien. I godkjenningen står det at lærerne arbeider på 2. trinn, men lærerne i denne studien underviser i 3. klasse. Før en gjennomfører selve intervjuet må informanten signere et samtykkeskjema. Når godkjenningen fra NSD (vedlegg 1) foreligger og samtykkeerklæringen er underskrevet kan en starte med den kvalitative datainnsamlingen. Etter intervjuet er gjennomført transkriberes lydopptaket for å klargjøres for analyse. Analysen gjøres på grunnlag av studiens formål, og en velger den analysemetoden som er best egnet. I denne studien har jeg funnet at en tematisk hermeneutisk tilnærming vil være godt egnet for å få fram meningen og tolkningen informantene har i forhold til den praksis de mener er den beste i begynneropplæringen.

En må undersøke funnenes generaliserbarhet, validitet og pålitelighet. Dette kaller Kvale, Brinkmann, Andressen, & Rygge (2015) verifisering. Relabilitet sier noe om hvor pålitelig resultatene er, og validitet sier noe om hvorvidt intervjustudien undersøker det den er ment å undersøke (Kvale et al., 2015, s. 137). Til slutt rapporteres studiens funn i henhold til vitenskapelige kriterier. En må formidle metodebruken, og vise at en har tatt hensyn til etiske spørsmål gjennom hele prosessen (Kvale et al., 2015, s. 137).

### 3.2 Vitenskapsteoretisk fundament: Hermeneutikk

Hermeneutikk handler om å fortolke og «målet er å oppnå en gyldig forståelse av mening i teksten.» (Thagaard, 2018 s. 37) Når en søker etter mening i fenomener, som en del av en større sammenheng benyttes gjerne hermeneutikk. Ved bruk av hermeneutikken finner en ikke et klart svar eller en egentlig sannhet med tanke på det en undersøker. Thagaard (2018) hevder at fortolkningen av det som undersøkes kan utspille seg på flere måter.

Med tanke på mine erfaringer og min kunnskap fra egen praksis i barneskolen, må jeg være bevisst under selve intervjusituasjonene når jeg fortolker det som foregår. Dette gjelder også i prosessen med det skriftlige datamaterialet. I følge Gadamer (1979) handler det om å være bevisst sin forutinntatthet. Selv om jeg på et realistisk plan ikke vil klare å oppnå full



objektivitet ønsker jeg å strebe etter dette, og forsøke å ikke la min kunnskap og mine erfaringer farge meg i forskerrollen (Gadamer, 1979, s. 238).

Det å analysere transkribert datamateriale handler om å skape mening av teksten. Kvale, Brinkmann, Andressen, & Rygge (2015) skriver at «meningstolkning kan utvide den opprinnelige teksten ved å legge til et hermeneutisk lag som muliggjør forståelse.» (Kvale, Brinkmann, Andressen, & Rygge 2015, s.230). Hermeneutisk meningsfortolkning har forskjellige prinsipper for å tolke mening i tekst. Den hermeneutiske spiralen handler om at en i arbeid med å finne helhet i tekst som i utgangspunktet er uklart (transkribert datamateriale) forsøker en å finne deler (tema eller kategorier). På den måten beveger en seg vekselvis mellom deler og helhet (Thagaard 2018, s. 237). Dermed beveger forståelsen seg hele tiden dypere inn i meningen med teksten, som en spiral.

Ved teksttolkning vil det i følge Hjordmaal (2011) foregå en veksling mellom helhet og del, som nevnt ovenfor. Forståelse vil etableres ut i fra situasjonen som en helhet, samtidig som vi forstår delene i lys av helheten. Forskeren sin forståelse påvirker fortolkningen og omvendt, og på denne måten dannes det ny mening og kunnskap. Vekslingen mellom del og helhet bidrar til at forståelse blir en dynamisk prosess (Hjordemaal, 2011). Min forskningsprosess har vært preget av en vekselvirkning mellom fortolkning og forståelse (Kvale, Brinkmann, Andressen, & Rygge, 2015). Lesing av teori, forskning, og min tolkning av funnene på bakgrunn av min forståelse, har bidratt til at jeg har utviklet en dypere forståelse omkring lærernes erfaringer med STL+ knyttet til tilpasset opplæring. Ved å bevege meg vekselvis mellom fortolkning og forståelse ble det tydelig for meg at noen av funnene kunne hvert representert under flere kategorier/tema. Måten jeg har arbeidet gjennom denne prosessen på kan derfor ses i sammenheng med den hermeneutiske spiral.

En grunntanke i hermeneutikken er at vi forstår noe på bakgrunn av visse forutsetninger (Gadamer, 1979). De forutsetningene som vi bringer med oss bestemmer hva vi forstår og hva vi ikke forstår. Når vi møter en tekst som vi syntes er utforståelig, vil den være det i lys av den forforståelsen vi tar med oss i forståelsesprosessen (Gadamer, 1979). Forforståelsen kan bestå av for eksempel; personlige erfaringer, begreper, språk, trosoppfatninger, med flere. Min forforståelse var basert på de erfaringer jeg hadde gjort meg i skolen hvor vi anvendte STL+ som metode, dette er videre omtalt i kapittel «1.1 Bakgrunn for valg av tema».

### 3.3 Det kvalitative forskningsintervjuet

I det kvalitative intervjuet ønsker en å få fram nyanserte beskrivelser av informantens erfaring og opplevelser med et fenomen gjennom ord og språk (Kvale et al., 2015, s. 47). Jeg har benyttet meg av en semistrukturert tilnærming for å gi informantene mulighet til å fritt beskrive hvordan de driver med leseopplæring med STL+, samtidig som jeg sikrer meg at viktige tema blir belyst av alle informantene i studien. Jeg ønsker lærernes tanker, synspunkt og erfaringer på de temaene jeg har valgt på bakgrunn av problemstillingen. I intervjusituasjonen med informantene gjorde jeg hele tiden en løpende vurdering om det var behov for å stille oppfølgingsspørsmål for å få temaet belyst tilstrekkelig (Kvale, Brinkmann, Andressen, & Rygge, 2015).

I et intervju skjer det et møte mellom informant og forsker. I dette møtet er det viktig at forskeren reflekterer over hvilke relasjoner han/hun har til informantene, og i hvilken grad disse relasjonene har betydning for den informanten og de refleksjonene de velger å dele med forskeren. Jeg hadde noe kjennskap til en av informantene fra tidligere av, men dette er ikke i nær relasjon. Når en skal gjennomføre et forskningsintervju er det viktig at forskeren etablerer et tillitsforhold til informantene, og skaper en god atmosfære rundt intervjusituasjonen (Thagaard, 2018). Thagaard (2018, s. 113) skriver at dersom en ikke lykkes med dette vil intervjuet få dårlig kvalitet. Et kvalitativt intervju bygger på sosial interaksjon mellom forsker og informant, og sammen skaper de dataene gjennom en dialog. Et annet moment er at forskeren bør, for å få best mulig data, holde tilbake egen forståelse og refleksjon rundt emnet i intervjusituasjonen (Thagaard 2018, s. 115). Dette tok jeg høyde for i utformingen av intervjuguiden samt under selve intervjuet. Jeg ønsket at informantene skulle fortelle om sin praksis, og sine refleksjoner omkring begynneropplæringen i lesing, og skriving. På bakgrunn av det de delte, ville jeg vurdere hvilke oppfølgingsspørsmål som var relevante. Da var det mindre fare for at informantene «snakker forskeren etter munnen», og i større grad bidrar med egne refleksjoner, erfaringer og meninger.

Det er viktig at forskeren forholder seg til forskningsetiske prinsipper med tanke på informantene. En skal ikke på noen måte utsette informantene for press, men gjøre dem oppmerksom på at deltagelse i prosjektet skal skje på frivillig basis, og kun etter at de har gitt sitt samtykke til å delta. Det skal informeres om at informantene til enhver tid kan velge å trekke seg, uten at de gir noen begrunnelse for dette (Thagaard, 2018, s. 91). I tillegg til

intervjuene ble det sendt ut et samtykkeskjema til informantene hvor jeg beskrev oppgavens problemstilling og tema jeg ønsket å belyse. Informantene fikk samtykkeskjema, leste gjennom dette og skrev under før intervjuet startet.

### 3.3.1 Utvelgelse av informanter

Det er viktig at en finner informanter som har kunnskap og erfaring med emnet en vil belyse (Kvale, Brinkmann, Andressen, & Rygge, 2015). Når en skal i gang med en kvalitativ studie må en tenke over hvordan en skal rekruttere informanter, og hvor stort utvalg en trenger for å kunne belyse problemstillingen og forskningsspørsmålene. Det er i følge Kvale, Brinkmann, Andressen, & Rygge (2015) en misforståelse at jo flere informanter, jo mer vitenskapelig blir studien. Hvor mange informanter en trenger avhenger av formålet med undersøkelsen. Jeg valgte å la utvalget bestå av tre skoler, med en informant fra hver skole. Tiden jeg hadde til disposisjon tillot ikke at jeg kunne ta en ny runde til skoler for å få flere informanter.

I informasjonsskrivet (vedlegg 2) til skolene skrev jeg også at det var ønskelig med lærere som hadde erfaring med den grunnleggende lese og skriveopplæringen og STL+. Med bakgrunn i det tidligere studier har beskrevet om tekniske utfordringer knyttet til STL+, ønsket jeg at informantene hadde anvendt STL+ over lengre tid, slik at de trolig ikke ville være like farget av de tekniske utfordringene med STL+. Det var ønskelig at lærerne hadde 2. eller 3. klasse.

### 3.3.2 Utvalget

Ut i fra omfanget på masteroppgaven vurderte jeg det slik at tre informanter fra forskjellige skoler var et realistisk utvalg, som nevnt. Jeg tok selv kontakt med fagavdelingen i den større bykommunen jeg befant meg i, og fikk en oversikt over hvilke skoler i kommunen de visste at anvendte STL+. Jeg sendte så en e-post til seks av skolene som anvender metoden STL+. I e-posten la jeg ved et informasjonsskriv til rektorene og lærerne (vedlegg 2). Tre av dem takket ja til å delta på prosjektet. Jeg ønsket at de aktuelle lærerne fra skolene skulle ta direkte kontakt med meg, gjennom telefon eller e-post. Alle informantene tok kontakt på telefon, og vi avtalte hvor og når intervjuet skulle finne sted.

Informantene er alle lærere og har jobbet i skolen mellom ti og femten år. De har gjennomført begynneropplæringen både med og uten bruk av STL+. Alle tre informantene underviser også

på 3. trinn, og har holdt på med STL+ siden elevene begynte i 1. klasse, og har derfor mye erfaring med denne metoden.

I strategiske utvalg av informanter som dette er, var det stor sannsynlighet for at jeg ville møte informanter som var veldig begeistret for STL+ tilnærmingen og ønsket og fram- snakke STL+ (Kvale, Brinkmann, Andressen, & Rygge, 2015). Det var også sannsynlig å møte informanter som syntes at STL+ som metode, er utilstrekkelig. I denne studien vil informantens holdninger til STL+ kunne være med å forme datamaterialet, men dette har jeg tatt i forbehold når jeg utformet intervjuguiden. Intervjuet fokuserte på informantens refleksjoner og erfaringer knyttet til STL+ som tilpasset opplæring.

### 3.3.3 Utbearbeidelse av intervjuguide

En intervjuguide kan man se på som et godt gjennomtenkt manus som strukturerer intervjuforløpet (vedlegg 3). Det kan være løst i formen, hvor forskeren er åpen for det informanten har å fortelle, eller det kan være strukturert med godt gjennomarbeidete spørsmål (Kvale et al., 2015, s. 162). I denne oppgaven har jeg som tidligere nevnt i kapittel «3.1 Kvalitativ forskningsmetode», valgt å benytte meg av et semistrukturert intervju. Intervjuetguiden er utformet på bakgrunn av forskningsspørsmålene;

1. *Hvilke forutsetninger erfarer lærere er viktig for at STL+ skal fungere som en metode?*
2. *Hvordan tilpasser lærerne undervisningen gjennom STL+?*
3. *Hvilke didaktiske prosesser og pedagogiske vurderinger mener lærerne STL+ har innvirkning på?*

Før intervjuet startet fortalte jeg informantene om prosjektet og problemstillingen, dvs. at jeg var interessert i STL+ som tilpasset opplæring.

Det finnes flere modeller for hvordan en skal sette opp et intervju. Det er vanlig at et intervju er oppbygd slik at en har et hovedspørsmål innenfor hvert tema en ønsker å få belyst. Spørsmålene danner grunnlag for intervjuet, og er utarbeidet på bakgrunn av problemstillingen. En modell som ifølge Thagaard (2018) passer godt når forskeren har bestemt hvilke tema som skal belyses i intervjuet er «tre med greiner modellen». Her

representerer stammen hovedtemaet og de forskjellige grenene de ulike deltemaene en ønsker å komme innom. Hvert tema utdypes med oppfølgingsspørsmål. I denne tilnærmingen til intervjuet er det viktig at en har likt fokus på de ulike temaene slik at hovedtemaet blir belyst i sin helhet (Thagaard, 2018 s. 103). For å operasjonalisere forskningsspørsmålene kom jeg fram til sju tema/kategorier som ble utgangspunktet for mine spørsmål til informantene. Jeg brukte denne modellen på den måten at stammen på treet fikk navnet; STL+ knyttet til tilpasset opplæring. Deretter hadde jeg syv grener med forskjellige tema; Målsetting knyttet til STL+, innføring av STL+ på skolen, kompetanse og STL+, STL+ i undervisningen, STL+ knyttet til den resterende undervisningen i skolen, vurdering av STL+, og STL+ og tradisjonell lese- og skriveopplæring (vedlegg 3). Jeg hadde også utformet oppfølgingsspørsmål til hvert tema. Gjennom oppfølgingsspørsmålene forsøkte jeg å få informanten til å reflektere rundt opplæringen i lesing og skriving, og de valgene de gjør og bakgrunnen for dem. Et utvalg av de nevnte temaene ble utgangspunkt for kategoriene som presenteres i kapittel 4. Under illustrer jeg at problemstillingen er utgangspunktet for det jeg ønsker å finne ut av. Ut fra problemstillingen utformet jeg tre forskningsspørsmål, og for å operasjonalisere disse lagde jeg fire kategorier. Gjennom dem ønsker jeg å kunne svare på forskningsspørsmålene. Tema/ kategorien «STL+ i undervisningen» brukes for å besvare flere av forskningsspørsmålene.



Figur 1: Illustrasjon av hvordan problemstilling, forskningsspørsmål og kategoriene/temaene står i relasjon til hverandre.

### 3.3.4 Prøveintervju

I forkant av de planlagte forskningsintervjuene til undersøkelsen, gjennomførte jeg også et prøveintervju. Dette følte jeg var nyttig for å teste ut intervjuguiden (Dalen, 2011, ss. 30-31). Her fikk jeg mulighet til å se hvilke av spørsmålene som gav meg interessant informasjon og hvilke som kunne føles overflødig (Dalen, 2011). Prøveintervjuet ble gjennomført med en kvinnelig lærer fra en skole i en større bykommune, der jeg selv er ansatt. Informanten underviser på småtrinnene og på det tidspunktet hadde hun 2. klasse. Skolen var i dette tidsrommet i oppstartfasen i forhold til bruk av STL+. Informanten hadde satt seg godt inn i metoden, som gjorde henne godt forberedt. I tillegg til at jeg fikk erfaring med å gjennomføre et semistrukturert intervju, var det også fint å få gjort seg kjent med båndopptakeren og få testet den ut (Dalen, 2011).

Etter prøveintervjuet gjorde jeg en del justeringer i forhold til hvordan de faktiske intervjuene skulle starte. Jeg bemerket meg at det var behov for noe mer bakgrunnsinformasjon enn det jeg i utgangspunktet hadde tenkt å nevne (Dalen, 2011). Forbedringspotensialet lå stort sett i at jeg for ofte bekreftet informantene med å si «mhm» «ja» «ok» «hm», og dette gjorde det noe forstyrrende for informanten å komme med sine utsagn. Etter å ha hørt lydopptaket ble jeg også mer bevisst på å gi informanten tid til å tenke etter et stilt spørsmål. Etter hvert tema stoppet jeg opp, og oppsummerte det informantene hadde sagt, før jeg ledet dem inn på neste tema. I dette oppholdet mellom temaene var jeg bevisst på å lage positiv stemning og fin atmosfære i rommet, da jeg oppfattet det slik at det kunne ha noe å si for at informanten skulle føle seg trygg og komfortabel i situasjonen (Kvale, Brinkmann, Andressen, & Rygge, 2015). Jeg valgte å beholde intervjuguiden slik som den var utformet til prøveintervjuet. Dette gjorde jeg ettersom jeg følte jeg fikk svar på det jeg ønsket å undersøke. Det tok 35 minutter å gjennomføre prøveintervjuet.

Gode intervju forutsetter at en som forsker har tenkt nøye gjennom hva en ønsker å vite noe om. I tillegg må en selv inneha høy kompetanse om det fenomenet en ønsker å undersøke (Thagaard, 2018). Ved bruk av semistrukturert intervju er det viktig at en stiller spørsmålene på en slik måte at respondentene må reflektere over temaene en spør om, og at en oppmuntrer

dem til å gi fyldige beskrivelser. Thagaard (2018) skriver at det er lurt å legge inn pauser i intervjuet slik at informanten får tid til å tenke om det er mer han eller hun ønsker å legge til, og forskeren selv får tid til å tenke over om den informasjonen informantene har fått er tilstrekkelig for å kunne belyse temaet.

### 3.3.5 Gjennomføring av forskningsintervjuene

Intervjuene ble gjennomført på steder informantene foreslo, dette var enten arbeidsplassen, eller et nøytralt møtested. Jeg opplevde at intervjuene som ble holdt på et nøytralt møtested ble mer innholdsrikt og fyldigere enn de resterende. Det kan tenkes at informantene følte et større spillerom til å kunne prate fritt. Jeg vurderer allikevel alle intervjuene som gode.

Intervjuene startet med at vi presenterte oss for hverandre. Videre fortalte jeg litt om bakgrunnen for studien og utdypet så studiens tema. Det ble avklart en siste gang at det ble gjort lydopptak av intervjuet, men at disse ville bli behandlet med konfidensialitet og oppbevart trygt (Kvale, Brinkmann, Andressen, & Rygge, 2015). Alle informantene samtykket til dette. Deretter informerte jeg om hvordan jeg ville gå fram når jeg skulle transkribere lydfilene. Jeg la vekt på at jeg ville behandle dataene med respekt og ytre informasjon ved å formulere utsagnene på en slik måte at de får fram meningen i det som ble fortalt (Dalen, 2011). Jeg fortalte også at materialet ville bli presentert i tråd med skriftspråklige konvensjoner, og at jeg ikke ville ta med ordrette sitater av muntlige utsagn. Dalen (2011) skriver at kvalitativ forskning alltid medfører en risiko hvor informantene kan føle seg såret og støtt av forskerens tolkninger av datamaterialet kan forekomme. (Dalen, 2011, s. 87). Det er derfor viktig at en forsker alltid reflekterer over hvordan en velger å presentere informantenes utsagn.

Jeg prøvde å gjennomføre intervjuet med støtte i intervjuguiden, men de ulike intervjuene hadde nok så ulike forløp. Noen informanter kom inn på de forskjellige hovedtemaene jeg ville belyse allerede i starten når de ble bedt om å fortelle hvordan de drev med STL+ i undervisningen, og jeg lot derfor være å stille oppfølgingsspørsmål for å få videre belyst temaet. I andre intervjuer opplevde jeg at informantene helst fokuserte på hvordan de drev STL+, og da stilte jeg mange oppfølgingsspørsmål for å få tak i alle sider ved opplæringen.

Informantene hadde ulik erfaring både med hensyn til begynneropplæringen, arbeidserfaring og med STL+ og det gjorde at informantene kunne utdype svar på mine spørsmål. Jeg mener at intervjuene samlet sett, på en god måte, bidrar til å belyse problemstillingen min. Det første intervjuet tok 40 minutter, det andre tok 37 minutter, og det tredje intervjuet tok 50 minutter. Det var tydelig at noen av informantene var mer engasjerte, og hadde mer å fortelle om sine erfaringer enn andre. Jeg fikk likevel svar på det jeg ønsket å undersøke i alle intervjuene.

Etter hvert intervju lagret jeg filene med dato, og en kode som indikerer hver informant. Det er bare jeg som kjenner denne koden, som er utilgjengelig for alle andre. Umiddelbart etter intervjuene gjorde jeg noen raske skriftlige refleksjoner for å «fange» førsteinntrykket. Jeg transkriberte intervjuene kort tid etter gjennomføringen. Da opplevde jeg at jeg husket mesteparten av det som ble sagt, men også stemningen rundt, som er viktig for at forståelsen og tolkningen av informantens mening skal bli så korrekt som mulig (Thagaard, 2018). Dalen (2011, s. 56) skriver at notater av ikke-verbal atferd og egne iakttagelser under intervjuet også vil være viktig materialet. Feltnotater og analytiske refleksjoner som gjøres underveis vil også ha betydning (Dalen, 2011). Dalen (2011) skriver at analyseprosessen starter i intervjufasen hvor forskeren observerer og iakttar underveis i prosessen. Spesielt en av informantene var svært engasjert og hadde mange refleksjoner som han ønsket å dele. De to andre informantene var også ivrig, men hadde ikke like mye de ønsket å meddele under intervjuet. Dette reflekterer også tidsbruken på intervjuene som nevnt i avsnittet ovenfor. Informantene fikk tilbud om å lese gjennom transkripsjonene, men det var ingen som tok imot tilbudet, derimot var alle interessert i å lese oppgaven når den stod ferdig.

### 3.3.6 Transkribering

Kvale et al (2015) hevder at å transkribere et intervju er krevende men en bevisstgjørende prosess. Når en transkriberer må en ta stilling til om en skal transkribere ordrett, og om alle «eh-er» og lignende uttrykk skal være med, eller om en skal omforme utsagnene til mer formell skriftlig tekst (Kvale et al., 2015, s. 208). En må velge hva som skal være fokuset i analysen, er det meningen eller språket. Meningsfortolkning omfatter en dypere og mer kritisk fortolkning av tekst (Kvale et al., 2015). Den som tolker går ut over det som blir sagt, og finner fram til meningsstrukturer og betydninger som ligger utover det som fremtrer umiddelbart i teksten (Kvale et al., 2015). I studien har jeg som nevnt valgt en hermeneutisk tilnærming til forståelsen og tolkningen av et fenomen. Dette betyr at jeg er interessert i



informantens erfaring og forståelse, samtidig er jeg bevisst på at dette er et resultat av den enkelte informants forståelse og tolkning. Som forsker vil jeg tolke informantens utsagn med utgangspunkt i egen forståelse med fokus på mening, også omtalt i kapittel «3.2 Vitenskapsteoretisk fundament: Hermeneutikk» (Thagaard, 2018). I selve transkripsjonen la jeg derfor vekt på å få tak i den enkelte informantens mening så objektivt som mulig, men likevel blir det en tolkning når jeg skrev det om fra muntlige beretninger til skriftspråklig utsagn (Kvale, Brinkmann, Andressen, & Rygge, 2015). I denne prosessen utelot jeg digresjoner, muntlige formuleringer og pauser. Jeg la vekt på å fremstille utsagnene på en slik måte at de skulle gjenspeile det informanten sa på en så riktig måte som mulig.

### 3.4 Koding og analyse

Etter transkriberingen startet arbeidet med å kode materialet med utgangspunkt i noen kategorier. Kvale et al (2015) understreker at koding eller kategorisering av intervjuuttalelser er en av de vanligste formene for dataanalyse i dag. Når en forsker koder datamaterialet, leser han eller hun først igjennom utskriftene, og koder relevante avsnitt. Deretter kan han se over de samme avsnittene enda en gang og foreta en omkoding, eller kombinere ulike koder. Koding innebærer at man knytter et eller flere nøkkelord til et tekstsegment for å tillate senere identifisering av en uttalelse, mens kategorisering er en mer systematisk begrepsdannelse rundt en uttalelse som skaper forventninger for kvantifisering (Kvale, Brinkmann, Andressen, & Rygge 2015 s. 226).

Det er flere fordeler med å anvende koding som analyseform. Kvale, Brinkmann, Andressen, & Rygge (2015) poengterer at en nøye koding av utskriftene tvinger forskeren til å gjøre seg kjent med hver minste detalj i materialet, og særlig for store datasamlinger gir det en oversikt som kan være nyttig. For nybegynnere innen forskningsstrategier har koding den fordel at det er relativt enkelt å bryte ned i ulike trinn. Harding (2013) viser til følgende trinn; identifisere innledende kategorier på grunnlag av lesninger av utskriftene, notere koder for utskriftene, granske kodene og revidere kategoriene der etter, lete etter temaer og resultater i hver kategori (Harding, 2013, s. 83).

Da jeg skulle gå i gang med kodingen, leste jeg først gjennom hele datamaterialet, og fant noen kategorier som utkrystalliserte seg. Deretter kodet jeg de forskjellige kategoriene hver for seg, og så at jeg måtte gjøre en del omkoding, og omkategorisering. Deretter fant jeg noen

temaer innen hver kategori som jeg vil drøfte i diskusjonsdelen av oppgaven. En slik framgangsmåte kalles gjerne induktiv empirisk måte. Men jeg vil argumentere for at prosessen med koding og kategorisering av datamaterialet bærer preg av en abduktiv tilnærming. Det vil si at kodene ble identifisert og konstruert gjennom å vekselvis jobbe med materialet, det teoretiske rammeverket og forskningsspørsmålene (Coffey & Atkinson, 1996, s. 31). Kategoriene vil jeg presentere ytterligere i kapittel 4. De fire kategoriene er; *kompetanse knyttet til STL+*, *målsetting knyttet til STL+*, *STL+ i undervisningen* og *vurdering av STL+*.

I denne studien er problemstillingen: *Hvilke erfaringer har lærere på 3. trinn knyttet til bruk av STL+ (skrive seg til lesing med lyd støtte) som tilpasset opplæring i den første lese- og skriveundervisningen?*

I innledningskapittelet «1.3 Problemstilling», presenterte jeg tre forskningsspørsmål for å tydeliggjøre hvilket fokus jeg ønsker i studien. Jeg har også illustrert dette i «figur 1» under kapittel «3.3.3 Utarbeidelse av intervjuguide»

*1. Hvilke forutsetninger erfarer lærere er viktig for at STL+ skal fungere som en metode?*

Kategorien «*kompetanse knyttet til STL+*», er i direkte tilknytning til det første forskningsspørsmålet. Jeg vil besvare forskningsspørsmålet med grunnlag i teori og empiri knyttet til kategorien «*kompetanse knyttet til STL+*».

*2. Hvordan tilpasser lærerne undervisningen gjennom STL+?*

Kategoriene «*STL+ i undervisningen*», og «*målsetting med STL+*» ønsker jeg å knytte til dette forskningsspørsmålet, og gjennom lærernes erfaringer kunne besvare spørsmålet i avslutningen av studien.

*3. Hvilke didaktiske prosesser og pedagogiske vurderinger mener lærerne STL+ har innvirkning på?*

Kategorien «*vurdering av STL+*» og «*STL+ i undervisningen*» er utformet med utgangspunkt i å besvare dette forskningsspørsmålet.

Det er lærerens praksis som danner utgangspunktet for studien. Derfor har jeg valgt å presentere dataene som intervjufortellinger fra den enkelte informant. Her har jeg med noen beskrivelser og eksempler på det de har fortalt at de gjør i klasserommet, men også mange sitater som er skrevet om og bearbeidet i forhold til skriftspråklig konvensjoner. Jeg analyserer dataene med fokus på mening, og i diskusjonskapitlet drøfter jeg data i lys av teori.

### 3.5 Reliabilitet og validitet

Når en skal si noe om reliabiliteten til et forskningsprosjekt vil det handle i stor grad om å kritisk vurdere om forskningen er utført på en pålitelig og tillitsvekkende måte (Thagaard, 2018 s. 201). Begrepet refererer til om en annen forsker som utførte tilsvarende studiet ville komme fram til samme svar (Kvale et al., 2015). Thagaard (2018) skriver så videre at begrepene reliabilitet og validitet opprinnelig er knyttet til positivistisk forskningslogikk hvor en benytter kvantitative metoder, der knyttes reliabilitet til repliserbarhet.

Thagaard (2018) stiller spørsmål til om det er relevant å snakke om repliserbarhet i forhold til kvalitativ forskning. Repliserbarhet fremhever nøytralitet som et forskningsideal, hvor resultatene sees uavhengig av relasjoner mellom forsker og de som studeres. Utfra et konstruktivistisk ståsted er det en umulig tanke at forskeren kan forholde seg nøytral og uavhengig i relasjonen til det som studeres (Thagaard 2018). I dette perspektivet må forskere argumentere for studiets reliabilitet ved å redegjøre for hvordan forskningsdataene er blitt til, hvordan de er bearbeidet, hvordan de presenteres og hvorfor det er gjort på akkurat denne måten. Disse spørsmålene forsøker jeg å svare på her i metodekapitlet. Studiens formål er å undersøke lærerens erfaring med STL+ som tilpasset opplæring med utgangspunkt i den praksis de bedriver.

En av utfordringene jeg ser med mitt prosjekt er at jeg må benytte strategisk utvalg av informanter, for å kunne intervju lærere som bruker metoden. Jeg regner med at flere av disse er motivert for å bruke tilnærmingen, og at de har fokus på styrkene ved den. Dette kan være en svakhet da jeg er ute etter lærernes refleksjoner om STL+ som tilpasset opplæring og ikke at de skal «selge inn» STL+ til meg. Min oppgave som forsker er å stille spørsmål som vil sette fokus på problemstillingen og forskningsspørsmålene, samt forsøke å få informantene til å beskrive den praksisen de bedriver, og som reflekterer styrker og svakheter ved STL+.

En studies validitet handler om gyldighet av de tolkningene forskeren har kommet fram til (Thagaard, 2018, s. 204). En kan vurdere validiteten ved å se om resultatene en har kommet fram til representerer den virkeligheten som forskeren har studert. Thagaard (2018) viser til at analysen i kvalitative studier går utover det deskriptive, og det innebærer alltid en fortolkning av fenomenet en studerer. En slutning er valid dersom den er korrekt utledet fra premissene som ligger til grunn. Kvale et al. (2015, s. 277) peker på at validitet ikke bare handler om metodene som er benyttet, men også om forskeren som person, spørsmål om forskerens moralske integritet er avgjørende for evalueringen av den kunnskapen som produseres.

For å styrke validiteten til en studie er det viktig at forskeren gjør prosessen så transparent som mulig. Det innebærer at han tydeliggjør grunnlaget for de tolkningene han gjør, og viser hvordan analysen gir grunnlag for de konklusjoner som trekkes. I metodekapitlet beskriver jeg grundig hvordan dataene er samlet inn og hvordan de er bearbeidet. Jeg har poengtert at analysen bygger på en meningsfortolkning av det informantene fortalte, men at jeg har forsøkt å gjøre dette så objektivt som mulig (Gadamer, 1979). Dalen (2011, s. 16) hevder at forskere og studenter ofte har en personlig tilknytning til det fenomenet en skal studere. Det kan i mange tilfeller gi en spesiell innsikt i fenomenet, men samtidig kan en tilknytning til fenomenet også medføre en for sterk personlig involvering. Jeg ser på STL+ som tilpasset opplæring, og ikke hvordan det er et hjelpemiddel for elever med dysleksi/ lese og skrivevansker. På den måten har jeg tatt avstand fra STL+ på et personlig plan. Det er først i drøftingen at jeg kommer med egne betraktninger bygget på forståelse og teori.

I følge Thagaard (2018, s. 210) er det i kvalitative studier fortolkningen av dataene som gir grunnlag for overførbarhet. Spørsmålet er om tolkningene som utvikles innenfor et prosjekt også kan være gyldige i andre sammenhenger. I kvalitative studier er det forskeren som argumenterer for studiens overførbarhet (Thagaard 2018, s. 210). Kvale et al. (2015) trekker paralleller til den argumentasjonen en jurist fører i rettsalen, der generaliseringsargumentet er basert på teorier. Ved å spesifisere bevisene, og gjøre dem eksplisitte, overlater forskeren til leseren å bedømme hvor holdbart generaliseringen er. Jeg vil likevel si at funnene i denne studien kun kan knyttes til denne undersøkelsen og kan ikke overføres til å være generelle, grunnet få deltagere. Funnene kan ikke generaliseres da datamaterialet baserer seg på tre læreres erfaringer, meninger og synspunktet knyttet til STL+ som tilpasset opplæring.

### 3.6 Etikk

«Alle som driver med vitenskapelig virksomhet må forholde seg til etiske prinsipper som gjelder internt i forskermiljøet så vel som i relasjon til omgivelsene» (Thagaard, 2018, s. 24). Et av flere grunnleggende prinsipp er å vise god henvisningsskikk, og å unngå å plagiere andres tekster (Thagaard, 2018, s. 24). I denne oppgaven har jeg etter beste evne forsøkt å vise til de kildene jeg har benyttet, og å følge prinsippet; en skal ære dem som æres bør.

Når en skal gjennomføre en studie som innebærer at en søker data gjennom kontakt med informanter er det i følge NESH (2006) særskilte forholdsregler som gjelder. Dette gjelder opplysninger som direkte eller indirekte kan knyttes til en enkeltperson. Alle identifiserbare opplysninger må derfor oppbevares nedlåst og destrueres ved prosjektets avslutning. Prosjekter som behandler personopplysninger, faller inn under personopplysningsloven fra 2001 og derfor er de meldepliktig til NSD (Thagaard, 2018, s. 25).

I studien består datamaterialet av intervju med lærere. Jeg har derfor søkt NSD om godkjenning for å gjøre denne undersøkelsen. For at undersøkelsene skal kunne finne sted må forskeren ha innhentet deltakernes informerte samtykke (Thagaard, 2018, s. 25). Thagaard (2018) hevder at dette gjøres for at informantene skal gjøres kjent med at de til enhver tid har muligheten til å trekke seg. At samtykke er informert betyr at informantene har fått informasjon om hva en deltagelse i studie innebærer. For forskere er det et dilemma at han ofte ikke vet hvilke innsikter dataene vil gi, og det kan derfor være vanskelig å informere om hvordan materialet vil bli tolket før det er innsamlet (Thagaard, 2018). Det er derfor viktig at en ikke går utover det som er etisk forsvarlig uten å forhandle samtykke om dette.

Det er alltid forskningsetiske dilemmaer knyttet til et slikt prosjekt. Et av de er dilemmaet omkring konfidensialiteten. Det er selvsagt at all informasjonen fra intervjuene anonymiseres. I studien er det lærerne som er informanter, og det kan for noen lesere være enkelt å identifisere deltakerne dersom jeg gir noen spesifikke opplysninger som, skolestørrelse, klassestørrelse, eller arbeidstedets geografiske plassering. Det er likevel viktig at forskeren er tilbakeholden med informasjon om kjønn og alder. Informantene i studien er av samme kjønn, og jeg har valgt å gi dem fiktive navn for at prinsippet om konfidensialitet følges opp gjennom hele prosessen. «De som gjøres til gjenstand for forskning, har krav på at all informasjon de gir, blir behandlet konfidensielt» (NESH, 2006, s. 18).

## 4.0 PRESENTASJON OG ANALYSE AV DATAMATERIALET

I denne delen av oppgaven vil det utviklede datamaterialet fra forskningsintervjuene presenteres. Datamaterialet fra forskningsintervjuene presenterer intervjupersonenes erfaringer, synspunkter og refleksjoner omkring STL+ som metode knyttet til tilpasset opplæring. Etersom jeg har anvendt hermeneutisk meningsfortolkning når jeg har analysert materialet, vil jeg ta for meg en og en informant, og vise til funnene gjennom deres utsagn innenfor de forskjellige temaene datamaterialet er kodet inn i (Thagaard, 2018). Dette er kategoriene; *målsetting med STL+*, *lærernes kompetanse knyttet til STL+*, *STL+ i undervisningen* og *vurdering av STL+*.

### 4.1 Informant Ola

Ola er en lærer som har arbeidet i skolen i 10 år, og har gjennomført begynneropplæringen med og uten bruk av metoden STL+. Ola arbeider på en baseskole med 75 elever på trinnet. Han underviser på 3. trinn og har brukt STL+ siden elevene gikk i 1. klasse.

#### 4.1.1 Ola om målsettingen ved STL+

Jeg traff Ola på en cafe i en større storby i Norge. Vi satt i et avlukket hjørne, slik at det ikke var utfordrende å høre hverandre, eller å høre på opptaket i etterkant.

Det første temaet vi tok for oss var selve målsettingen med STL+. Her fortalte Ola følgende:

*«[...] hovedsakelig så var målet å få den skriveglede da fra starten av, alle sammen [...]»*

Ola forteller videre om målene for de forskjellige elevene:

*«Altså, vi har jo det laveste nivået hvor det er nok med å bare skrive 5 ord. Mens de andre har kanskje klart å skrive en halv a4 side på data. Men målsettingen er at alle skal klare å produsere en tekst i løpet av en økt.»*

Ola hevder at alle elever skal oppleve skriveglede samt å kunne produsere en tekst i løpet av en undervisningssøkt. Han beskriver STL+ som en metode hvor elever skal kunne oppleve skriveglede, og muligheten for å kunne produsere en tekst gjennom nivå-differensiering i løpet av en undervisningssøkt.

#### 4.1.2 Ola om hvilken kompetanse en trenger for å drive med STL+

Det neste temaet vi tok for oss var hvilken kompetanse en lærer trenger for å anvende STL+ i undervisningen. Skolen Ola underviser på ønsket å satse på denne metoden, og derfor ble lærerne sendt på kurs. Han fortalte at det var avdelingslederene som tok kontakt med lærerne som på det tidspunktet skulle ned på 1. trinn, hvilket Ola skulle.

*«Så var vi med på kurs [...] hvor de pratet om helt konkrete tips og ting, hva vi måtte prate om å tenke på og sånne ting [...] og da var det på en måte «go» for det var ledelsen som sa at dette gjør vi.»*

Videre fortalte Ola at da han først hørte om denne metoden var han skeptisk før han hadde anvendt den;

*«Vi var spent på om det tekniske rett og slett ville fungere, så bra som vi på en måte er avhengige av i en undervisningssøkt, så er man jo avhengig av at ting skal fungere»*

*«Også det med lærere da, at vi var nok voksne som på en måte kan hjelpe for det er jo mange som trenger hjelp da.»*

Gjennom de første utsagnene hevder Ola at det var ledelsen som tok avgjørelsen om at de skulle ta i bruk STL+ metoden, og av den grunn sendte lærerne på kurs. Gjennom disse to utsagnene ser vi at Ola i utgangspunktet er noe kritisk til alt det tekniske utstyret som han mener må fungere til en viss grad for at undervisningen skal kunne gjennomføres. Et annet moment informanten hadde gjort seg en mening om i forkant av at han tok metoden i bruk, var at han så for seg at dette ville kreve mye ressurser i form av personell for å kunne gjennomføre undervisningen.

*«Kompetansemessig så tenker jeg faktisk at den faglige biten ikke er så viktig»*

*«Jeg føler jo egentlig at man ikke trenger sånn formell kompetanse egentlig, men den derre tanken og klare å på en måte knytte det, tror jeg er mer viktig da, og det derre med å tenke litt tverrfaglig tenke temabasert, altså sånne ting tror jeg er veldig viktig for å få best mulig effekt av det.»*

Ola trekker fram formell kompetanse som et begrep, og mener at denne formen for kompetanse ikke er avgjørende for å gjennomføre god undervisning når en anvender STL+. Det å kunne knytte temaene elevene skal skrive om opp til noe som er relevant for elevene, eventuelt gjøre det som et tverrfaglig prosjekt, trekkes fram som et avgjørende moment for god undervisning i utsagnet.

#### 4.1.3 Ola om gjennomføringen av undervisningen

Videre ønsket jeg at Ola skulle fortelle noe om hvordan han gjennomfører undervisningen når han anvender STL+ på skolen, og om han har opplevd noen fordeler og utfordringer knyttet til metoden i undervisningen.

Ola forteller at når de driver med STL+ deler de trinnet inn i tre grupper, slik at det er 18 elever i hver gruppe. De har i forkant av skriveøkten, hatt en modelleringsøkt.

*«I modelleringsøkten så har man jo gjerne litt felles samtaler, idemyldring, og hva man kan skrive om. Vi merket det at den modelleringsøkten vi har på forhånd var veldig viktig, for man sparte mye tid.»*

Ola beretter at når man gjennomfører skriveøkten får de fleste elevene samme oppgave, som han omtalte som «hovedoppgaven». Her trekker informanten inn tilpasset opplæring som begrep. Metoden gir rom for tilpasset opplæring i den grad at elevene kan skrive så mye de selv makter, og at denne tilpasningen er god nok for de fleste elevene, hevder han.

*«[...] også har du de som du vet at de syntes det å skrive om et tema er veldig vanskelig, og da har vi løst det slik at de har fått en bok med bilde for eksempel, også bare skrive bildene, skrive navn på bildene nedover, så da har de et bilde å se på også kan de skrive ord. Det er jo da på de svakeste»*

Ola forteller at lærerne sammen har diskutert om elevene skal sitte en og en eller to og to når de skriver i STL+ økten. Ola og hans kollegers løsning er at elevene sitter en og en når de skriver med STL+. Dette var fordi de opplevde mer uro i timene hvis de satt to og to. Ola sier også at det er mange hensyn å ta om en skal sette elevene sammen i par. Han trekker blant



annet fram hensyn til faglig utvikling slik at elevene kommer på gruppe med noen de vil ha utbytte av å arbeide med. Det sosiale aspektet nevner han også, og sier han må vurdere utfordringene og mulighetene som ligger i samarbeid, når han skal sette sammen elevpar/grupper.

Jeg spurte Ola om han syntes undervisningen kunne gå for fort fram, da elevene lærer flere bokstaver i uken. Han svarte følgende:

*«Nei, egentlig ikke for at man tilpasser det jo veldig. Man får møtt mange flere elever på en helt annen måte, fordi de flinkeste elevene ville jo ikke klart å skrive så masse på papiret for motorikken ville jo ha stoppet det, men den gleden de får med å skrive så kan de bare rase i vei.»*

Ola forteller at han var noe skeptisk til at all skriving skulle være på PC. Han forteller videre at dette ble utfordrende også i andre fag der de skriver for hånd, selv om de ikke skriver for hånd i norskfaget på skolen.

*«Vi måtte ha fokus på bokstavforming en time i uken allikevel, for å på en måte hindre at elevene formet disse feil, for det er mye vanskeligere å avlære feil.»*

Avslutningsvis innen dette temaet ønsket jeg at Ola skulle sammenligne hans opplevelse av begynneropplæringen nå når de anvender metoden STL+, sammenlignet med tidligere når de ikke anvendte metoden. I et oppfølgingsspørsmål spurte jeg Ola om han gjør noe annerledes i planleggingsprosessen enn det han har gjort tidligere. Jeg fikk følgende svar:

*«Ja, kanskje, man tenker jo kanskje mye mer helhetlig da, altså at man i første klasse før tenkte veldig mye sånn bokstav for bokstav, lek rundt hver lyd og hver bokstav, mens nå med STL+ så ser man helheten fra første dag da»*

Ola beretter et eksempel på hvordan han planlegger undervisningen ulikt nå i forhold til tidligere, og da spesielt med tanke på valg av oppgaver til elevene.

*«Man leter etter spesifikke oppgaver og aktiviteter på en annen måte, og nå leter vi jo ikke så mye etter oppgaver som handler om en bokstav om gangen, men man tenker leseoppgaver, lytteoppgaver»*

Ola forteller også:

*«For vi går jo inn og finner oppgaver som matcher med det elevene kan, og de kan mye mer nå enn når vi jobbet med en og en bokstav. Dette vil jo få konsekvenser for resten av undervisningen også.»*

Modelleringsøkten oppleves som avgjørende for Ola, på den måten at man sparer tid i skriveøkten. Ola forteller at det er helt avgjørende at han finner tema som trolig vil treffe elevene, slik at interessen faller naturlig for dem. Dette var også ett av momentene Ola nevnte når det var snakk om hvilken kompetanse en trengte for å gjennomføre undervisning med STL+.

Ola legger vekt på at metoden gir rom for å drive med tilpasset opplæring. Det trekkes fram to type tilpasninger i informantens utsagn. Den første tilpasningen skjer gjennom at elevene får skrive på data. Elevene får skrive så mye de mestrer, og dermed tilpasses mengden tekst etter deres nivå. Den andre type tilpasning er for de elevene som strever med lesing og skriving. De får en bildebok og skal kunne skrive en tekst til bildene.

Ola trekker så fram utfordringer alle elever har når de begynner på skolen. Utfordringene er knyttet til motorikk, og da spesielt finmotorikken i hendene. Ola hevder at elevene som viser seg å være sterke når de bruker metoden STL+, ikke ville fått vist sitt potensiale om de skulle skrevet for hånd. Da ville motorikken gjort det utfordrende for elevene.

Ola løfter avslutningsvis fram valget om å drive bokstavinnlæring for hånd selv om dette ikke er anbefalt når en bruker metoden STL+. Lærerne mener at det trolig vil være mer utfordrende å avlære feilene elevene kanskje har tilegnet seg på egen hånd, enn å lære hvordan de skal forme bokstavene fra starten av.

Ola trekker til slutt en sammenligning mellom begynneropplæringen med og uten bruk av STL+. Han legger vekt på planleggingen av undervisningen. Ola trekker fram at metoden har

påvirket planleggingsprosessen i den grad at lærerne tenker mer helhetlig. Når Ola kommer med eksempler på hvilke oppgaver og aktiviteter de legger opp til i undervisningen, trekker han fram leseoppgaver og lytteoppgaver. Han velger vekk oppgaver som går på den enkelte bokstav da det ikke er målet med STL+. Ola argumenterer for at de har valgt å legge vekk enkeltbokstavsoppgaver, da det viser seg at elevene er på et høyere nivå enn dette. På den måten mener Ola at STL+ og elevenes faglige utvikling er med å påvirke undervisningens innhold.

#### 4.1.4 Olas vurdering av STL+

Det neste temaet som var naturlig å spørre de forskjellige informantene om, var hvordan de vurderte STL+ som en metode, og hvilken kriterier de la til grunn for den pedagogiske vurderingen?

*«Vi ser fra allerede i 1. klasse, at alle kan de her sammensatte, de vanskelige.. sånn som ng lyd, dobbelkonsonant, det var mange begreper vi fikk inn tidlig da. Fordi at de skriver også hører de det, også sier elevene; men det er jo ikke det jeg ville skrive, jeg skulle jo ikke skrive «nise», hvorfor sier han «nise», jeg har jo skrevet «nisse». Sant, også må man da forklare det.»*

Ola kommer med et eksempel på en elev som tror selv at han eller hun har skrevet et annet ord en det eleven faktisk har skrevet. Ola henviser her til at han sammen med eleven kan få en refleksjon over hva som er skrevet feil.

*«Elevene godtar jo ikke at de skriver det feil, også får man da diskusjonen rundt det der, og det samme med ng lyden, ikke sant, at det skrives med to bokstaver. Men det er bare en lyd. Så den også fikk jo elevene ganske fort på plass, for elevene viser frustrasjon og undring når de hører at ordet blir lest feil.»*

Ola forteller at elevene ikke godtar at de har skrevet feil, trolig på grunn av den røde streken som kommer under de feilskrevne ordene.

*«Elevene sier gjerne ng som en lyd og klarer ikke å finne ut hvilken bokstav det er, da kan man få fine refleksjoner rundt dette. Den undringen og de refleksjonene rundt dette syntes vi*

*jo kom på plass mye tidligere for om de skulle skrevet det for hånd, så hadde de jo bare skrevet med en bokstav, de hadde ikke brydd seg så mye om det for de hører ikke at ng lyden er to bokstaver. Men når de hører det med hjelp av lyd støtten så får man den undringen»*

Ola forteller at det er en del tekniske utfordringer knyttet til bruken av STL+, dette kan være utfordringer som nettverksproblemer, at de ikke klarer å logge inn på programmet (for å få opp lyd støtten) en trenger for å anvende metoden, eller andre tekniske utfordringer.

*«Vi mister mange timer på grunn av de tekniske utfordringene så vi får jo mindre skrivetrening gjerne. For det er ofte ikke alle maskinene virker, eller mange ikke virker, og da blir mange elever sittende stille.»*

Ola avslutter med følgende:

*«Så lenge de får skrivetrening så er jo det det viktigste.»*

Ola sikter først til effekten av STL+. Han viser til at elevene får erfaringer med flere skrivetekniske utfordringer enn de ville gjort tidligere. Indirekte forteller Ola at de har mye fokus på rettskriving i skolen. Han bruker også ordene frustrasjon og undring for å beskrive hvordan han opplever at elevene erfarer metoden.

Det er tydelig at dette med refleksjon, diskusjon og undring er viktig for Ola, og han forteller at denne prosessen går raskere for elevene enn tidligere. Han trekker en sammenligning til den tradisjonelle opplæringen, hvor elevene nødvendigvis ikke ville reagert på at /ng/ lyden er to bokstaver.

Ut fra avsnittene ovenfor ser vi at Ola vurderer STL+ metoden ut fra hvordan elevene presterer på tre forskjellige områder. Dette handler om elevenes skrivetekniske egenskaper, og da spesielt rettskriving, den andre handler om elevenes evne til å undre og reflektere over egne erfaringer med bokstavene, og den tredje handler om mengden tekst elevene klarer å produsere.

## 4.2 Informant Peter

Jeg traff Peter på hans arbeidsplass, hvor vi gjennomførte intervjuet. Peter jobber på en skole i en større bykommune. Han har arbeidet i skolen i 17 år. Peter har bodd flere år i Danmark og jobbet som lærer der også. Peter underviser i 3. klasse og de har arbeidet med STL+ siden 1. klasse. Jeg vil gjennom temaene på intervjuguiden vise til Peters erfaringer, tanker og refleksjoner rundt STL+ som metode.

### 4.2.1 Peter om målsetting ved STL+

Det første temaet vi snakket om i intervjuet var på lik linje som med Ola, målsetting. Han svarte følgende;

*«Ønsker jo at de skal lære seg lydene på en mer effektiv måte, de hører jo lydene samtidig med at de trykker på selve tegnet, så det å lære og koble lyd og tegn, fortære.»*

Videre forteller Peter at de setter noen tydelige mål for elevene, som er knyttet til mengde tekst elevene skriver.

*«Vi setter også en sånn, nå skal alle skrive minimum tre setninger, slik at de er kommet litt på vei da kan du si.»*

Peter forteller at ikke alle elevene når målet om å skrive tre setninger, men at de fleste klarer det. Han meddeler at han syntes målet om tre setninger, motiverer elevene til å strekke seg enda litt lengre for å få det til. Peter understreker at for lærerne har det vært veldig viktig med slike konkrete mål i starten av økten. Peter viser til begrepene fonem og grafem. Han trekker frem effektivisering knyttet til koblingen av fonem og grafem som et mål med STL+.

### 4.2.2 Peter om hvilken kompetanse en trenger for å drive med STL+

På Peters skole var det ledelsen som introduserte metoden for lærerne. Ledelsen mente dette var noe skolen skulle satse på, og sendte lærerne på kurs.

Videre forteller Peter at de satt stor pris på å få gå på kurs hvor de lærte hvordan de skulle anvende metoden, og hvilke triks som kunne være nyttig å ta med seg.

*«Ja, vi lærte noen tricks og fikk tips, og etter hvert så ble de og vi mer erfarne, men det var tips som at det er lurt å la elevene sitte på den samme pcen hver gang, for da slapp du alle innloggingsgreiene, at temaene var knyttet til de andre fagene, og at man begynte veldig i det små da, på en måte.»*

På den andre siden forteller han at det har hvert noe utfordrende å formidle hvordan en skal anvende metoden videre til de lærerne på de lavere trinnene.

*«De som kom året etter, de fikk jo ikke være med på kurs, og jeg vet at de har følt at det har hvert litt vanskelig. Rett og slett vanskeligere å få det til. Så jeg tror at det er veldig viktig med kurs.»*

Peter beretter at han var skeptisk til flere aspekter med STL+ i forkant av å bruke metoden.

*«Jeg var litt skeptisk til dette med at de ikke skulle skrive med blyant i det hele tatt, vi var veldig bunnset av at skriving kun skulle foregå på PC, og det var jeg litt skeptisk til, for jeg tenkte jo på forming av håndskrift, og at vi ikke skulle trene dette i det hele tatt.»*

Peter forteller også:

*«Men vi så jo også at elevene syntes jo det var kjekt å skrive for hånd. Det var flere av dem som lengtet litt etter det, og som trengte det kanskje også i forhold til finmotorikken, så vi hadde noen sånne skriveøkter, og begynte vel sist del på 1. trinn.»*

Videre forteller Peter at det på den andre siden er en stor hjelp å bruke STL+, ettersom elevene er på forskjellig faglig nivå når de begynner på skolen. Dette gjenspeiles i hvor flinke de er til å bruke blyanten. For noen av de svakere elevene, som ikke har erfaring med å bruke blyant, er STL+ en god metode.

*«For den gutten som ikke hadde prøvd å tegne i det hele tatt før han begynte på skolen så hadde jo det vært et mareritt å sitte og skrive og skulle forme tegn. Å få lov til å sitte på PC og skrive som han var vant til, var veldig godt for han.»*

Peter viser til utfordringen det er å overføre sine erfaringer og kunnskaper videre til lærerne som skal ha klassetrinnene som kommer under, ettersom de ikke fikk dra på kurs.

Peter uttrykker sin bekymring over at elevene ikke skal bruke håndskriften i det hele tatt på skolen. Dette var en bekymring han også hadde før metoden ble anvendt. Lærerne føler seg bundet til å gi elevene oppgaver som kun kunne løses på PC.

Peter fikk inntrykk av at elevene trivdes med å skrive for hånd, og at det var flere elever som lengtet etter dette. Peter trekker fram at 1. klassingene trolig kommer med en forventning fra barnehagen om at de skal få lære og skrive for hånd. Med å anvende STL+ metoden, vil elevene ikke skrive for hånd det 1. året på skolen. Et annet argument Peter legger fram er at det er utfordrende for elevene å få bedre finmotorikk om de ikke får skrive for hånd. Han mener at flere elever trenger øvelse i dette.

*«Egentlig så trenger man ikke så mye mer kompetanse utenom at man vet at nå skal vi kun bruke bokstavlyder, man bruker ikke bokstavnavn, Og man må kunne de forskjellige reglene ...»*

Hva Peter mener med «reglene» er usikkert fordi det ikke ble stilt oppfølgingsspørsmål til det.

Peter antyder, på lik linje med Ola, at den faglige kompetansen ikke er avgjørende når en anvender metoden STL+. Likevel trekker Peter fram hvordan en skal omtale bokstavlydene og bokstavnavnene ovenfor elevene, som et viktig element.

Peter forteller at når de gjennomfører STL+ timene er det viktig at de har med seg fagarbeidere som kan bistå dem i undervisningen. Han sier videre at fagarbeiderne kan gjøre en like så god jobb med elevene som han selv. Jeg forstår det slik at Peter mener at den tekniske kompetansen er mer avgjørende enn den faglige for å drive med STL+. Han legger også vekt på at STL+ timene er undervisning slik at det må være en lærer til stede, og ikke kun fagarbeidere.

#### 4.2.3 Peter om gjennomføringen av undervisningen

Peter forteller at organisatorisk blir elevene delt inn i tre grupper som forflytter seg, slik at når de har en STL+ økt er det ikke flere enn 17-20 elever tilstede. Peter beretter også at STL+ tar

opp 6 timer i uken. Lærerne er derfor opptatt av at elevene jobber med andre fag når de er organisert i en tredeling. Han meddeler videre at lærerne på trinnet prøver å gjøre arbeidet så tverrfaglig som mulig.

*«[...] i for eksempel matematikk, skrive regnefortellinger, så kan en oppgave i STL+ da være og skrive sin egen regnefortelling.»*

Peter gir eksempler på hvordan de trekker inn andre temaer i forsøk på å gjøre STL+ undervisningen mer tverrfaglig. Han forteller at det er utfordringer knyttet til dette. Hovedutfordringen er organiseringen av undervisningen. Elevene er delt i tre grupper som skal rullere på tre ulike stasjoner. Peter og hans kolleger kan dermed ikke legge opp til at en av stasjonene er modelleringsøkten, ettersom det er en gruppe som starter med skrivingen.

Videre beretter Peter at det var andre element ved denne metoden som gjorde han noe skeptisk til gjennomføringen av undervisningen.

*«Vaske teksten, det var jo jeg veldig skeptisk til. Når jeg utdannet meg var de svært opptatt av dette med barnestaving. Det skulle være lov å skrive feil. Når de skriver får hånd er det jo veldig demotiverende å viske ut og skrive på nytt, men når de skriver på PC-en så skal det være helt rettet. Så når vi skriver det ut så skal det være helt vasket.»*

Peter og hans kolleger lærer elevene at det heter å «vaske teksten». Når teksten er ferdig vasket som betyr at teksten er uten skrivefeil, får elevene skrive den ut.

*«Vi lærer elevene at det heter vasket, og det er jo fordi de ser de røde strekene og de vet at det er feil, og det går fort for dem å rette det, og høre også. Veldig fort på 1. trinn lærte de seg dette med dobbelkonsonant, elevene kunne si;*

*Elev: De sier jo det feil de sier jo pake,*

*Lærer: ja, hvorfor tror du det da?*

*Elev: Skal jeg prøve med to k-er?*

*så prøvde vi med to k- er også ble det til pakke.»*



Peter ser fordeler med at elevene skal vaske teksten. Allerede i 1. klasse kunne elevene elementer som dobbeltkonsonant og ng-lyden. Peter ville normalt sett ikke introdusert disse skriftspråklige utfordringene i 1. klasse om det ikke hadde vært for STL+.

Peter trakk fram en utfordring de hadde hatt erfaring med på trinnet. Utfordringen handlet om elevens motivasjon. Peter og hans kolleger erfarer at valg av tema som ikke interesserer elevene kan føre til dårligere produkt og arbeid underveis, samt gå utover elevenes motivasjon. Peter forteller at selv temaer lærerne tenker skal motivere elevene, ikke alltid treffer like godt. Et eksempel var at elevene skulle skrive om sitt favorittdyr. Dette temaet motiverte ikke elevene. Lærerne tror dette kan ha å gjøre med elevenes manglende forkunnskaper om temaet. Peter mener at lærerne burde jobbet med favorittdyr som tema i naturfagstimene før de gjorde dette som en STL+ økt. Peter forteller om en annen STL+ økt hvor de hadde hatt om tema «skjelettet». Dette tema hadde de også hatt i naturfagstimene. Lærerne erfarte at elevene var motiverte og produserte mer tekst enn i timene hvor elevene skulle skrive om sitt favorittdyr. Dette opplevde Peter som overraskende.

Med tanke på tilpasset opplæring, som er en viktig innfallsvinkel i min problemstilling, sier Peter følgende om bruk av STL+;

*«Det er en helt naturlig tilpasning i det, elevene kan skrive så mye de kan. De er jo i en liten gruppe når vi har STL+, så vi har tid til å sette oss med alle, det blir ikke spesialundervisning men allikevel litt en til en, til de som trenger det da kan du si.»*

Peter konstaterer at modelleringsøkten i forkant av skrivingen er viktig for at elevene skal være motiverte, og for å skape et godt samhold i klassen.

*«Det at vi lager en felles tekst først, og at hele klassen kommer med innspill, og så går de i gruppene gjerne sant, det kan jo selvfølgelig ha innvirkning på samspillet i klassen, at alle føler at alle har vært med å lage denne teksten.»*

Tverrfaglighet er et begrep som Peter bruker gjentagende. Da han fortalte om kompetanse, nevnte han ikke lærerens kompetanse som en faktor for å kunne knytte tema til elevens interessefelt. Men på bakgrunn av det Peter uttrykker kommer det tydelig fram at dette er en avgjørende faktor for god undervisning.

Peter trekker fram begrepet «vaske teksten» som noe han er skeptisk til. Han viser til egen utdanning, og hevder at å vaske teksten er noe motstridene til det han lærte der. Rettskriving blir et tydelig krav fra lærerne ettersom elevene ikke får skrevet ut teksten om ikke den er ferdigvasket. Produktet til elevene blir på den måten ikke ferdigstilt om ikke teksten er helt rett skrevet.

Peter gir et konkret eksempel fra en undervisningssøkt med en elev som ikke klarer å skrive ordet «pakke». I eksemplet kommer elevenes undring tydelig fram. Eleven får ikke svaret av læreren, men kommer fram til det selv, og får bekreftet av lydsyntesen at det var riktig. Peter viser til fordelene ved å «vaske teksten», her trekker han fram elevenes kompetanse innen rettskriving, og at elevene mestrer dette tidligere enn da de ikke brukte STL+.

Peter hevder at når en anvender STL+ gir det rom for tilpasninger for den enkelte elev. Elevene har mulighet til produsere så mye tekst de makter, og dette mener Peter er en form for tilpasset opplæring. Metoden frigjør arbeidskraft slik at Peter har tid til å sette seg ned med hver enkelt elev i korte perioder, og på den måten kan følge opp den enkelte elev.

Peter understreker at STL+ har innvirkning på samspillet i klassen. På bakgrunn av modelleringsøkten hvor en skal skape en tekst sammen, hevder Peter at dette vil kunne virke positivt inn på klassens samspill.

#### 4.2.4 Peters vurdering av STL+

Da Peter fikk spørsmål om hvordan han vurderer metoden, fortalte han at de vurderer dette opp mot elevenes leseferdigheter. Han utdyper det nærmere ved å si at det er en sterk sammenheng mellom lesing og STL+. Lærerne reflekterer mye over hva elevene mestrer når de høres i lesing, og hva de har produsert når de skriver i STL+ øktene. Et oppfølgingsspørsmål handlet om hvordan informantene så etter denne sammenhengen, og hvilke kriterier de gikk ut fra når de vurderte elevenes leseutvikling. Da kom følgende svar;

*«Da ser vi på, hvordan lyderer de? Hvordan skriver de? Hva skriver de? Men vi ser jo at de som sliter med å lydere i starten, det er også de som sliter med å sette lydene sammen til ord»*

Han sier også at det er de samme elevene som sliter med å lydere og de som syntes det er vanskelig å skrive i STL+ øktene. For å gjøre en vurdering av STL+ som metode har lærerne på trinnet valgt å se hvor mange ord elevene leser i løpet av et minutt, med forståelse.

*«Når vi da har noen elever på tredje trinn som leser 80 ord i minuttet og kanskje mer enn det, så føler jeg at de ikke lengre trenger den lyd støtten.»*

Videre forteller han at metoden hjelper lærerne å se hva elevene synes er vanskelig.

*«Det blir tidligere tydelig for oss lærere hva elevene strever med å få til, og dette kan være dobbeltkonsonant, vanskelige lyder, rettskriving, stor bokstav, punktum. osv.»*

Peter blir tidligere mer observant på elevenes utfordringer. Han kan da tilrettelegge undervisningen slik at den enkelte elev får oppgaver tilpasset sitt nivå, og på den måten arbeidet med det eleven strever med.

Gjennom utsagnene ovenfor er det tydelig at Peter vurderer STL+ som metode ut fra noen kriterier. Disse kriteriene handler om hvor gode elevene er blitt til å lydere, skrive riktig, og innholdet i det de skriver. Peter vurderer også metoden ut fra hvor mange ord elevene leser i løpet av et minutt. Dette gjennomføres gjennom lesetester. Leser elevene mer enn 80 ord i minuttet, hevder Peter at de ikke lengre nyttiggjør seg lyd støtten. Metoden vurderes også ut fra hva elevene mestrer når de høres i lesing, og ikke minst hvor mye de produserer av tekst i en STL+ økt.

#### 4.3 Informant Vegard

Jeg avtalte med Vegard å treffe han på hans arbeidsplass hvor han hadde funnet et grupperom vi kunne benytte oss av uten forstyrrelser. Vegard har jobbet i skolen i over 20 år, og har gjennomført begynneropplæringen både med og uten STL+. Vegard mener han har gjennomført begynneropplæringen ca. 10-15 ganger. Vegard har nå 3. klasse og har fulgt elevene siden 1. klasse da de begynte på skolen.

##### 4.3.1 Vegard om målsetting

Da Vegard fikk spørsmålet om hva han mente var målet med STL+ som metode svarte han;

*«Målet vil jeg si er at de skal oppdage bokstavene i sitt tempo, samtidig som de her skal oppdage og få erfaringer med mange bokstaver i løpet av uken.»*

*«Hovedmålet er at elevene skal mestre å lese og skrive.»*

Vegard mener elevene skal få erfaringer med flere bokstaver i uken og oppdage koblingen mellom fonem og grafem i *sitt* tempo.

Vegard har flere mål knyttet til STL+, men peker på lesing og skriving som hovedmålet. Når en anvender metoden STL+ er hovedmålet å lære, å lese, å skrive. Lydene og bokstavene skal være til hjelp, mens i den tradisjonelle undervisningen er det et større fokus på innlæring av enkeltbokstavene og lydene.

#### 4.3.2 Vegard om hvilken kompetanse en lærer trenger for å anvende STL+

Vegard fortalte at det var ledelsen som ønsket å satse på STL+ og derfor henvendte de seg til lærerne som skulle undervise i 1. klasse. På den tiden var det ikke så mange skoler som drev med STL+ metoden. Lærere fra flere klasser ble sendt på STL+ kurs i regi av kommunen. Alle lærerne skulle ha kommende 1. klasse.

Da Vegard fikk spørsmål om han syntes dette kurset var nyttig fikk jeg følgende svar;

*«Ja, sånn idemyldring, og så viste de som hadde hatt det hvordan de arbeidet med STL+. Så de hadde foredrag for oss, hvordan vi skulle gjøre det.»*

Deretter fortalte Vegard at det var noen aspekter ved STL+ han var skeptisk til.

*«Ja, jeg var skeptisk for jeg hadde jo aldri prøvd det før. Også det med at vi skulle ha to bokstaver i uken. Det og var jo nytt, jeg har hatt det tradisjonelle med en bokstav i uken, og nå var det hvert fall to.»*

Også Vegard kunne trekke fram at det var på ledelsens initiativ at de skulle begynne med STL+, og lærerne ble dermed sendt på kurs. Han trekker fram idemyldring og

erfaringsbaserte foredrag som nyttig i egen oppstart med STL+. Vegard var skeptisk til å gjennomgå to bokstaver i uken istedenfor en.

Som likhet med de andre to informantene valgte jeg også å spørre Vegard om hvilke kompetanser han mener en lærer trenger for å kunne anvende metoden STL+ i undervisningen. Informanten kom med følgende svar;

*«Egentlig ikke så mye kompetanse. Det går av seg selv. Fordi at programmet er selvgjort på en måte. Jeg tenker at man trenger ikke så veldig mye faglig for alt står i den boken jeg viste deg. Det er enkelt og alle kan lære det. Så det er jo litt kjekt å vite sant. At hvem som helst kan starte med dette.»*

Vegard løfter opp *STL+ håndbok* som en viktig kunnskapskilde, som lærerne kan følge, og utover den trenger ikke lærerne mer kompetanse, mener han. Han trekker også fram at metoden er enkel å lære, noe som motstrides av at lærerne som kommer bak ikke klarte å anvende metoden, ettersom de ikke var på kurs. Ved å komme med uttalelsen «hvem som helst kan starte med dette» kan en stille spørsmål ved om Vegard undergraver sin egen rolle som lærer i en undervisning hvor en bruker STL+. Jeg vil komme tilbake til det i min drøfting av funn (se kapittel 5.2 «kompetanse knyttet til STL+ og tilpasset opplæring»).

#### 4.3.3 Vegard om gjennomføring av undervisningen

Det var 8 datamaskiner inne på klasserommet til 1. klasse. Halvparten av elevene hadde språkstimulering i rommet ved siden av, mens resten var igjen i klasserommet og hadde STL+ sammen med Vegard. Elevene kommer inn etter friminuttet og setter seg i en halvsirkel foran SmartBoarden. Der fikk elevene en introduksjon om hva de skulle skrive om, og satt deretter i gang med å skrive selv.

Videre forteller Vegard at elevene viser stor entusiasme for å få skrive på PC. Han sier «elevene elsker å skrive». Deretter trekker han fram at guttene viser mye entusiasme for dette, og han tror de profiterer mest av å skrive på PC. Dette begrunner han med at guttene ikke er motorisk klar i 1. klasse, og han tror derfor at data blir en motivator i seg selv.

*«Jeg har også tenkt tanken på at materialet/ produktet til elevene ser veldig fint ut. Estetisk ettersom at de alle skriver på PC. For man har jo elever som er veldig sterke og noen som ikke er fullt så sterke, slik at det blir jo noe mindre synlig.»*

Læreren nevner også at han gjerne bruker produktet til elevene på foreldresamtaler, ettersom det er et produkt som trolig setter elevene i godt lys, med tanke på estetikken og mengde tekst.

Vegard forteller at elevene måler seg selv opp mot andre gjennom mengde tekst de har klart å produsere. Selv om lærerne setter et minstekrav, ser de at når elevene har klart å skrive den forventede mengde tekst, begynner de å måle seg selv opp mot andre, i forhold til hvor mye mer de klarer å skrive. Informanten hevder at på den ene siden er dette positivt med tanke på at de da strever litt mer for å klare målet, samtidig kan det være noe ødeleggende, for det vil trolig være de samme elevene som blir den «tapende» parten.

Som oppfølgingsspørsmål ble Vegard spurt om han trodde at STL+ kunne ha innvirkning på noen pedagogiske prosesser. Med pedagogiske prosesser mener jeg, klassemiljø, læringsmiljø og samarbeid.

*«I hvert fall på det med samarbeid i klassen, for noen ganger så må jo de jobbe to og to sant, så da skriver den ene, også snakker den andre, forteller hva han skal skrive, og slik får de hjelp av hverandre. De hjelper hverandre i skrivingen.»*

Vegard kommer med et eksempel på hvordan elevene støtter hverandre i skrivingen;

*«Jeg tror de bekker hverandre opp på en god måte når vi bruker STL+. Det er ikke sånn; ååååhhh, er du helt teit, forstod ikke du det??? Husker du ikke dobbeltkonsonant??? Men de er rett og slett hyggeligere med hverandre. De kan heller si; Jeg tror jeg ville prøvd med dobbeltkonsonant, eller klarer du å høre alle lydene?»*

Vegard fikk deretter spørsmål om håndskrift, og til hvilket tidspunkt de startet med dette?

*«Elevene hadde ingenting av det i 1. klasse. Da brukte de bare PC. Så skrev de jo litt selvfølgelig på ark og sånn, men vi lærte de ikke bokstavene da. De fikk ikke opplæring i*

*hvordan de skulle skrive en A og hvordan de skulle skrive en B, og hvordan de skulle forme dem. Det lærte de først i 2. klasse.»*

Vegard forteller videre at mangel på opplæring i håndskrift, ikke opplevdes som en utfordring for elevene. Han argumenterte for at elevenes finmotorikk kunne sette en stopper for skrivingen om elevene skulle skrevet for hånd. De opplevde heller ikke store utfordringer da de i 2. klasse startet med undervisning i håndskrift.

Vegard snakket videre om tastaturet elevene bruker når de skriver i en STL+ økt.

*«På 1. trinn så har vi merket alle PC-er med fargekoder på tastaturet. For da er det lettere for elevene [...] Jeg kan si for eksempel; den bokstaven er jo på det gule området sant. Så må elevene finne den bokstaven de leter etter som ligger i det området»*

Avslutningsvis innenfor temaet STL+ i undervisningen, ønsket jeg et eksempel på en situasjon hvor en elev syntes det var utfordrende å skrive et ord. Vegard fortalte om et eksempel fra STL+ økten de hadde hatt dagen før intervjuet ble avholdt.

*«Et eksempel er når elevene skulle skrive ordet; hytten, så skrev de først «hiten» og da ordet ble lest opp var de enige om at her var det noe som var feil. Så lyderte den ene elevene ordet ut for den andre, og de ble enig om at det skulle være y og ikke i, i ordet. Dermed skrev de «hyten». Når de da fikk ordet opplest følte de fortsatt at det var noe som var feil. De spurte meg, og jeg sa hva hører dere da, «hyten» svarte elevene, hva vil dere skrive da, spurte jeg, «hytten» svarte de. Så bryter det ut av den ene eleven; men vi har glemt dobbeltkonsonant. Slik at samarbeid, og sosial læring tror jeg er viktige stikkord her.»*

Vegard fortalte at i tillegg til STL+ var det viktig å arbeide med lyder gjennom lek, hvor en øver på hvilke lyder man hører, hvor i ordet man hører de forskjellige lydene, hvilken lyd er første og siste i ordet, også videre. Vegard sa at han trodde disse øvelsene var avgjørende for at STL+ skulle fungere godt.

Et element Vegard legger fram som en fordel med STL+ omhandler estetikk. Han trekker fram den faglige nivåforskjellen til elevene, og mener at denne er noe mindre synlig når

elevene skriver på PC, ettersom at håndskriften bidrar til å synliggjøre nivåforskjellen på elevene.

Samarbeid er en pedagogisk prosess som Vegard velger å løfte fram. Han mener at STL+ gir rom for å arbeide med elevenes samarbeidsevne, ettersom de sitter to og to når de skriver i undervisningen. Han trekker fram at elevene støtter hverandre i skrivingen, og gjennom de eksemplene Vegard kommer med, ser man at elevene gir hverandre konkrete strategier for å skrive det ordet de ønsket å skrive.

I STL+ metoden er det tydelig vektlagt at man ikke skal starte med håndskrift før i 2. klasse. Dette trekkes fram av Vegard, og selv om elevene skriver for hånd på skolen i andre fag, får de ikke opplæring i dette. Vegard mener det er en fordel å starte med håndskrift i 2. klasse ettersom finmotorikken til elevene gjør det noe utfordrende å skrive for hånd i 1. klasse.

Vegard trekker frem flere måter de tilpasser undervisningen på når de arbeider med STL+. Den første tilpasningen han viser til er tastaturet som er fargekodet. Med et fargekodet tastatur gir det rom for at lærerne kan veilede elevene til å finne riktig bokstav, uten å gi dem svaret.

Vegard viser avslutningsvis et helt konkret eksempel på en situasjon som utspilte seg i undervisningen, og han trekker fram flere utfordringer elevene må komme gjennom for å lykkes med å skrive det ordet de ønsker å skrive. Den første utfordringen omhandlet lydering. Elevene må lydere ordet flere ganger for å få de riktige bokstavene inn i ordet. Når elevene har diskutert seg fram til hvilken bokstav de trenger, er det likevel noe som mangler i ordet. Da møter de en ny utfordring som er dobbeltkonsonant. Ettersom elevene arbeider i par trekker Vegard fram samarbeid og sosial læring som viktige stikkord. Trolig ville ikke disse elevene funnet ut av hvordan de skulle skrevet ordet hytten, uten støtten fra den andre.

#### 4.3.4 Vegards vurdering av STL+

I likhet med de andre informantene ønsket jeg også at Vegard skulle fortelle litt om hvilke vurderinger han hadde gjort av STL+. Det ble tydelig at Vegards vurderinger hadde grunnlag i hvor mye elevene mestret.



*«Elevene får erfaring med mange bokstaver, også de de ikke nødvendigvis har lært. Slik at elevene lærte jo enormt mye, og alle kunne jo lese før jul. Så det var jo bare sånn; wow, Dette har gått mye raskere enn tidligere.»*

Oppfølgingsspørsmålet til dette var om Vegard kunne svare på om han trodde at dette skyldtes STL+. Det fortalte han at han trodde, men at det var vanskelig å svare på det spørsmålet, ettersom at han ikke hadde noe bevis på at det var derfor elevene hadde knekt lesekode på et tidligere tidspunkt. Han mente likevel at STL+ absolutt hadde hatt en innvirkning på elevenes leseutvikling.

I vurderingen av STL+ trekker Vegard spesielt fram tidspunktet for når elevene lærer å lese som en viktig faktor. Det kommer også fram at det blir gjort en vurdering på elevenes evne til å nytte bokstavene, også de bokstavene de ikke har gjennomgått i undervisningen enda.

#### 4.4 Oppsummering av funn

I dette delkapittelet vil jeg påfølgende vise til de viktigste funnene innen hver kategori. Dette er kategoriene; *målsetting med STL+*, *lærernes kompetanse knyttet til STL+*, *STL+ i undervisningen*, og *vurdering av STL+*. Jeg vil nå belyse funn fra intervjuene i forhold til mine forskningsspørsmål.

##### 4.4.1 Hvilke forutsetninger erfarer lærere er viktig for at STL+ skal fungere som en metode?

Lærerne erfarer at å gjennomføre kurs som tar for seg anvendelsen av STL+ i undervisningen er viktig for at egen undervisning skal bli optimal. De forteller også at det er utfordrerne og videreføre metoden til lærerne som kommer med klassetrinnene under, fordi de ikke får gå på kurs. På den måten må lærerne med klassetrinnene under lære seg metoden ved hjelp av erfaringene til informantene.

Informantene mener at den formelle kompetansen i lese- og skriveopplæringen ikke er avgjørende for å kunne anvende STL+ i undervisningen. Ola og Peter trekker fram evnen til å knytte temaene elevene får i oppgave å skrive om til elevenes interessefelt som en viktig faktor for å motivere dem gjennom skrivingen. De hevder at bakgrunnskunnskapen elevene

har med seg inn i skriveøkten er betydningsfullt for motivasjon og mengde tekst elevene produserer.

Lærerne forteller at de deler elevene opp i grupper når de har STL+ timer. Lærerne har også med fagarbeidere i undervisningen, og Vegard hevder at de kan gjøre en like god jobb i å veilede elevene som lærerne selv.

#### 4.4.2 Hvordan tilpasser lærerne undervisningen gjennom STL+?

Informantene har forskjellige mål med metoden. Ola mener STL+ skal gi alle elevene muligheten til å oppleve skriveglede. Peter trekker fram koblingen mellom fonem og grafem, og at denne prosessen skal effektiviseres. Vegard mener at det er en metode som skal gi elevene muligheten til å oppdage bokstavene i eget tempo og få erfaring med bokstaver de enda ikke har gjennomgått. Alle informantene lager mål for elevene som defineres i mengde tekst de skal produsere i løpet av en undervisningstime. Peter kommer med et konkret eksempel på at elevene må skrive minst tre setninger i løpet av en skriveøkt.

Man kan skille lærernes erfaringer med STL+ knyttet til tilpasset opplæring i to former for erfaring. Den første formen for erfaring handler om de tilpasningene lærerne definerer som naturlige tilpasninger gjennom metoden. Dette er tilpasninger som PC, fargekodet tastatur, og talesyntesen. Den andre formen for erfaring med STL+ knyttet til tilpasset opplæring er den tilpasningen lærerne gjennomfører selv. Ola viser til et eksempel hvor elever som syntes det er utfordrende å vite hva en skal skrive, får en bildebok, slik at de kan skrive ord ut fra det de ser i den. I de konkrete undervisningseksempelene som lærerne viser til, kan man se at lærerne opptrer som veiledere. Elevene får ikke det riktige svaret, men blir oppfordret til å reflektere og prøve ut strategier de selv har reflektert seg fram til. På denne måten må elevene prøve seg fram, for å finne riktig svar.

#### 4.4.3 Hvilke didaktiske prosesser og pedagogiske vurderinger mener lærerne STL+ har innvirkning på?

Alle informantene trekker fram modelleringsøkten som avgjørende for skriveprosessen. Lærerne mener modelleringsøkten er en mulighet for å «hekte på» elevene og inspirere dem gjennom temaet lærerne har valgt. Det kommer fram i funnene at modelleringsøkten påvirker

klassemiljøet, og fremmer inkludering i klassen. Peter og Vegard hevder dette handler om at alle elevene er med å bidra til å skape en felles tekst.

Peter mener STL+ er en metode som gir rom for å avdekke elevenes utfordringer tidligere enn de har klart når de ikke har anvendt metoden. Han trekker også fram at når de gjennomfører skriveøkten har de mulighet for å sette seg ned med hver enkelt elev, og på den måten ha en tettere oppfølging av elevene i deres lese- og skriveutvikling.

Alle informantene vurderer metoden ut fra elevenes prestasjoner. Ola vurderer STL+ som metode ut fra elevenes evne til undring og refleksjon sett opp mot skrive tekniske utfordringer. Dette kan være utfordringer som dobbelkonsonant, ng-lyden, med flere. Peter trekker fram elevenes evne til å lydere, hvordan de skriver, og hva de skriver, som kriterier han vurderer etter. På Peters skole brukte de også en lesetest, hvor elevene får i oppgave å lese så mye som mulig i løpet av et minutt, med forståelse. Leser elevene mer enn 80 ord i minuttet vurderes det dit hen at eleven ikke lengre trenger talesyntese programmet som støtte i sin skriveutvikling. Vegard vurderer elevenes evne til å nytte seg bokstavene, også de bokstavene de enda ikke har lært. Vegard trekker også fram tidspunktet for når elevene lærer å lese som et kriterium han vurderer metoden ut fra.

## 5.0 DRØFTING

I dette kapitlet blir resultatene i det presenterte datamaterialet i kapittel fire drøftet ut fra aktuell teori og empiri. Jeg vil først drøfte funnene i relasjon til de kategoriene jeg har laget for å operasjonalisere forskningsspørsmålene (se figur 1 i kapittel «3.3.3 Utbearbeidelse av intervjuguide»). Gjennom analyser som forekommer i de ulike kategoriene og vurderinger fra hver informant trekker jeg fram resultatene. Avslutningsvis i kapitlet vil jeg løfte funnene fra drøftingen opp mot forskningsspørsmålene. Jeg mener å få større nærhet til datamaterialet ved å drøfte data gjennom kategoriene og forskningsspørsmålene hver for seg. Jeg henviser til den enkelte informant med navn når jeg trekker fram eksempler fra intervjuene. Når jeg har skrevet informanter eller lærerne, henviser jeg til alle tre. Kategoriene/ temaene jeg tar for meg er; *Målet med STL+ knyttet til tilpasset opplæring, kompetanse knyttet til STL+ og tilpasset opplæring, STL+ i undervisningen knyttet til tilpasset opplæring og vurdering av STL+ knyttet til tilpasset opplæring.*

### 5.1 Målet med STL+ knyttet til tilpasset opplæring

Informantene har ulike mål med anvendelsen av metoden STL+. Ola trekker fram skriveglede og vektlegger at alle skal ha muligheten til å oppleve dette. Peter vektlegger at målet er å effektivisere koblingen mellom fonem og grafem og Vegard mener at målet er at elevene skal få erfaringer med flere bokstaver i uken.

Lærernes målsetting ved å anvende metoden STL+ har grunnlag i prinsippet om tilpasset opplæring (Håstein & Werner, 2017). Ola legger vekt på inkludering ved å hevde at målet med STL+ er at «*alle skal oppleve skrivegleden*». Som nevnt i kapittel 2 under punkt «2.8.1 Syv verdier om tilpasset opplæring», er inkludering er en av de syv verdiene tilpasset opplæring bygger på, og Ola knytter derfor dette prinsippet opp mot målsettingen. Ola trekker fram skriveglede, som kan sees i sammenheng med motivasjon for skriving. Dette er omtalt i kapittel «2.5 Motivasjon engasjement og mestringstro» (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Ved at elevene er motiverte og har tro på egne ferdigheter, er det større sannsynlighet for at elevene høyner innsatsen i skrivearbeidet (Guthrie, 2015).

Et mål Peter trekker fram er å effektivisere koblingen mellom fonem og grafem. Lydstøtten bidrar til å effektivisere denne koblingen. Det kommer fram at særlig elever som strever med lesing og skriving, har fått utbytte av denne metoden. Lydstøtten hjelper elevene ved å gi

hyppigere repetisjoner av forbindelsen mellom fonem og grafem. De skriver og «hører» når det de skriver blir feil (Høien & Lundberg, 2012) Ved hjelp av lyd støtten vil trolig elevenes evne til å kontrollere og justere egen forståelse og læringsprosess intensiveres, som er i tråd med Høien og Lundbergs (2012) teori om metakognisjon (kapittel 2.4). Lærerne framhever at lyd støtten gir elevene repetisjoner i tillegg til umiddelbar tilbakemelding på det de har skrevet. Dette samsvarer med litteratur om STL+, og er nevnt i kapittelet «2.6 Bakgrunn og teoretisk grunnlag for STL+» (Wiklander & Sjödin, 2015).

Et mål med STL+ er at elevene skal få erfaringer med mer enn én bokstav i uken, mener Vegard (se kapittel 4.3.5 Vegards vurdering av STL+). Ved at elevene får erfaringer med flere bokstaver i uken vil det trolig bli lettere for lærerne å tilpasse for elever som ligger foran i lese- og skriveutviklingen. Lundetræ og Sunde (2017) hevder at tempoet elevene lærer alle bokstavene er avgjørende for hvordan elevene kan utfordres i sin lese- og skriveutvikling, som nevnt under punkt «2.3.4 Lesing». Det at elevene skal få erfaringer med flere bokstaver i uken, kan sees i sammenheng med verdiene tilpasset opplæring bygger på (Håstein & Werner, 2017). Elevene skal få mulighet til å bli utfordret og å lykkes. Det kreves derfor at læreren, gjennom sin undervisning, lar elevene møte bokstavene i varierte undervisningsformer, for at STL+ skal fungere som en metode. Et eksempel på dette er skrevet i kapittel 2 under punkt «2.3 Skrive- og leseopplæringen», er et eksempel på dette lek med bokstavene, skrivetrening og språkleker (Frost, 2003). Dette kan sees i sammenheng med dybdelæring (NOU 2015:8, 2015). På den ene siden kan det være godt for elevene å få erfaring med flere bokstaver i uken, og ved hjelp av lyd støtten få effektivisert koblingen mellom fonem og grafem (Lundetræ & Sunde, 2017).

På den andre siden kan det være nok så utfordrende for elever som strever med lesing og skriving å få presentert flere bokstaver i uken (Smestad, 2017). Om elevene ikke er sikre på koblingen mellom bokstav og lyd på de bokstavene de allerede har lært, kan det trolig være utfordrende å forholde seg til nye bokstaver. Jeg stiller meg undrende til om dette kan kvalifiseres som tilpasset opplæring. Med tanke på problemstillingen om hvor mange bokstaver man skal introdusere elevene for i løpet av en uke, tenker jeg at det ikke vil være tilstrekkelig tilpasset opplæring å enten ha én eller flere bokstaver i uken. Jeg vil argumentere for at akkurat dette er en situasjonsbestemt problemstilling. For elevene som allerede har lært noen av bokstavene i barnehagen vil det trolig ikke være godt nok læringsutbytte dersom man presenterer én bokstav for hver uke. Omvendt vil det være for elevene som enda ikke har lært

bokstavene. For disse barna vil det være utfordrende å få presentert mange bokstaver på en uke. Jeg tenker at tilpasningen må skje gjennom læringsaktiviteten (Håstein & Werner, 2017). Ved å anvende STL+ vil elevene på den ene siden få introdusert og erfart flere bokstaver i uken. Samtidig kan de elevene som syntes det er vanskelig å forholde seg til flere bokstaver i uken, få en tilpasset oppgave hvor en kan unngå for mange ukjente bokstaver for eleven.

Motivasjon for læring og forståelse for kunnskapen som skal læres, er avgjørende for en god læringsprosess (Skarpaas, Ingulfsen, & Gilje, 2015). Dette kommer ikke til uttrykk i intervjuene, når informantene prater om målsetting for STL+. Lærerne har som mål for skriveøktene at elevene skal produsere mest mulig tekst. Lærerne forteller ikke hvorvidt de informerer elevene om hvorfor de skal ha klart å produsere den gitte mengden tekst, eller hva som er det overordnede målet med metoden.

Jeg mener at lærerne delvis har god målsetting med metoden. Mål som å skape skriveøkt, erfaringer med bokstaver og arbeid med å koble fonem og grafem er gode, fordi det støtter opp om den tekniske delen av skrive- og leseprosessen. Jeg er derimot skeptisk til målsettingen knyttet til tekstproduksjonen elevene skal forholde seg til i undervisningen. En målsetting om at elevene skal produsere mengder av tekst kan føre til at elevene sammenligner og måler sin egen innsats med hverandre. De fleste elevene vil kanskje klare å nå målet om mengden tekst som skal produseres i løpet av timen, men dette vil nok ikke gjelde alle elevene. Elever som gjentagende ganger ikke når målet i skriveøkten, kan oppleve nederlagsfølelse og miste motivasjonen for lesing og skriving. (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Lyster (2011) skriver at dersom elevene skal få motivasjon for læring er det viktig at målet med aktiviteten ikke er for vanskelig eller for lett, men at det må oppleves meningsfylt å arbeide for å nå det. Et mål for elevene kan lyde slik: «Jeg skal ha klart å skrive tre setninger denne timen». Jeg stiller meg spørrende til om elevene opplever målet som meningsfylt? Forstår de hvorfor de må skrive minst tre setninger? Jeg tenker at en slik målsetting kan skape flere utfordringer for elevene enn det hjelper dem inn i skrivingen.

## 5.2 Kompetanse knyttet til STL+ og tilpasset opplæring

Det kommer tydelig fram i alle intervjuene at det var ledelsen på de forskjellige skolene som tok det første initiativet til at lærerne skulle anvende metoden STL+. Deretter ble lærerne

sendt på kurs. Alle lærerne forteller at det de lærte på kursene var nyttig og avgjørende for dem når de selv skulle starte opp med STL+.

Det er en interessant ulikhet mellom hvordan lærerne opplevde innføringen av metoden, og deres refleksjoner om hvilken kompetanse en trenger for å anvende den. Når lærerne ble spurt hvilken kompetanse en trengte for å kunne bruke metoden, svarte alle tre at de ikke trengte noe *formell kompetanse*, som også er omtalt i «1.4 Sentrale begrep og oppgavens avgrensing» (Utdanningsdiriktoratet, 2016). Vegard forteller: «Egentlig ikke så mye kompetanse. Det går av seg selv. Fordi at programmet er selvgjort på en måte». Når informantene fikk spørsmål om hvordan de videreførte metoden på skolen, svarte alle tre at det hadde vært utfordrende. Kursene som var holdt av fagavdelingen i den større bykommunen avholdes ikke lengre. Derfor fikk ikke lærerne som senere startet på småtrinndra på kurs. De måtte lære seg metoden basert på erfaringene informantene hadde gjort seg sitt første år med STL+. Kursing av lærere opplevdes for informantene som en avgjørende faktor for å anvende metoden på en god måte.

«Hvem som helst kan lære STL+» hevder Vegard da han fortalte om lærernes kompetanse knyttet til STL+. Når han hevder at «hvem som helst kan lære STL+» har jeg tolket det dit hen at alle voksne kan anvende STL+ i sin undervisning og man trenger nødvendigvis ikke være lærer for å få det til rent teknisk. Det kommer også fram i intervjuet med Peter at han erfarer at fagarbeidere utrettet en like så god jobb som pedagogene i skriveøktene.

På den ene siden kan trolig hvem som helst lære programmet rent teknisk, og hvordan en anvender det på en PC. Man trenger ikke ha en formell kompetanse for å kunne bruke verktøyene en anvender med metoden. På den andre siden vil man trenge formell kompetanse i begynneropplæring og lese- og skriveopplæring for å kunne anvende STL+-metoden på en god måte. (Palm, Becher, & Michaelsen, 2018). Det er viktig at en lærer kan følge opp elevene i deres lese- og skriveutvikling. For å oppnå dette må lærerne være bevisste på hvordan forløpet til elevenes lese- og skriveutvikling kan utspilles (Hagtvatn & Horn, 2014). Eksempler på dette kan være å lære elevene forskjellige strategier for å kunne lære seg og lese (Lyster, 2011). Dette kan være strategier som hvordan en lyderer, og hvordan en bryter hele ord ned til lyder, for så å kunne skrive disse selv på PC, som tidligere omtalt i kapittel «2.3.4 Lesing» (Hagtvatn, 2012). Et annet moment er at en lærer har kompetanse om hvordan en avdekker elevens utfordringer, og har kunnskap til å handle ut fra disse (Meld. St. 21, 2016-

2017). Jeg tror det er sannsynlig at en fagarbeider kan være til hjelp i en undervisningssøkt hvor en bruker tekniske hjelpemidler, spesielt om han eller hun har gode tekniske ferdigheter. Men jeg tror ikke gode tekniske ferdigheter vil kunne erstatte viktigheten av en lærers kompetanse om begynneropplæringen i en slik undervisningssøkt, og hvordan man som lærer tenker tilpasset opplæring i relasjon til oppgavene elevene får. Dersom læreren ikke tilpasser undervisningen til elevenes behov kan dette føre til at mengdeskriving blir et mål for alle, som igjen kan føre til at elevene som ikke klarer å nå dette målet, mister motivasjonen og troen på egne skriveferdigheter.

I følge Lyster (2011) er motivasjon en nøkkel for å lære og lese. Begrepet *motivasjon* bringer oss videre til en annen kompetanse lærerne hevder er avgjørende i timene hvor de bruker STL+. Det kommer fram i intervjuet med Ola at det er viktig at lærerne klarer å knytte temaene elevene får i oppgave å skrive om i STL+ til noe elevene syntes er interessant, eller til noe elevene har nok bakgrunnskunnskaper om. Ola forteller;

Jeg føler jo egentlig at man ikke trenger sånn formell kompetanse egentlig, men den derre tanken og klare å på en måte knytte det, tror jeg er mer viktig da, og det derre med å tenke litt tverrfaglig tenke temabasert, altså sånne ting tror jeg er veldig viktig for å få best mulig effekt av det.

Denne måten å legge opp undervisningen på hjelper eleven til å komme i gang med skrivingen. Elevene må ha tro på at de selv kan lykkes med å produsere den teksten som er forventet av dem. Dette kan sees i sammenheng med elevenes motivasjon for læring (Guthrie, 2015). Som nevnt tidligere i studien «2.5 Motivasjon, engasjement og mestringstro» vises det at erfaring med oppgaver hvor elevene lykkes, trolig vil gi elevene mestringstro når de skal ta fatt på neste utfordring (Guthrie, 2015).

Bakgrunnskunnskap og erfaring kan være en avgjørende faktor for elevenes motivasjon. Om elevene møter samme tema i flere fag på skolen vil de trolig ha nok bakgrunnskunnskap til å kunne skrive om det gitte temaet i en STL+ time. Det er derfor viktig at sammenhengen mellom temaene og de resterende fagene på skolen er tydelig for elevene. Peter forteller om to eksempler fra forskjellige undervisningsøkter. I den ene undervisningsøkten skulle elevene skrive om skjeletter, som de også hadde hatt om i naturfagundervisningen. Dette gjorde det lettere for elevene å skrive om skjeletter, og Peter opplevde at elevene var motiverte. Peter tror motivasjonen kommer av at elevene hadde noe å skrive om knyttet til temaet. På denne måten hadde lærerne lyktes med å knytte tema elevene skulle skrive om i STL+ til noe



elevene følte var relevant. Peter fikk også inntrykk av at elevene forstod hvorfor de skulle skrive om skjelettet ettersom elevene hadde lært om viktigheten av å kunne noe om dette i naturfagstimene (Håstein & Werner, 2017). Det å knytte temaene elevene skal skrive om til noe som er kjent for elevene, kan sees i sammenheng med det Hagtvat (1991) kaller for *skriveveien*, som omtalt i kapittel «2.3 Skrive- og leseopplæringen». Skriveveien tar utgangspunkt i det elevene ønsker å formidle gjennom tale, deretter lærer de å skrive det de ønsker å formidle, og til slutt lærer de å lese. Jeg mener at lærerne må legge til rette for at elevene har god kunnskap om temaene de får i oppgave å skrive om. Uten bakgrunnskunnskap har elevene et dårligere utgangspunkt for å produsere en tekst.

Peter fortalte også om en annen undervisningssøkt der de hadde hatt favorittdyr som tema, og elevene skulle skrive om dette med hjelp av STL+. Peter erfarte at elevene ikke var motivert for dette, og flere av elevene skrev mye mindre enn det de vanligvis gjorde når de hadde STL+. Dette tror Peter hadde en sammenheng med at elevene ikke hadde nok bakgrunnskunnskap eller erfaring med temaet, og det ble på den måten utfordrende for elevene å vite hva de kunne skrive (Hagtvat, 1996). Jeg mener at lærernes evne til å gjøre temaene meningsfylt for elevene er avgjørende for elevenes motivasjon (Utdanningsdirktoratet, 2016). Informanten som brukte temaet «favorittdyr», har trolig tatt utgangspunkt i at elevene har erfaringer med dette gjennom kjæledyr, eller fasinasjon for dyr. Uten å forsikre seg om at elevene har gode bakgrunnskunnskaper om temaet de skal skrive om, kan en risikere at barna blir umotiverte og dermed ikke klarer å produsere meningsfull tekst, slik som i eksempelet over.

Definisjonen på begynneropplæringen er alt elever møter av læringsmiljø, aktiviteter og undervisning de første årene på skolen, som omtalt i «2.1 Begynneropplæringen» (Palm, Becher, & Michaelsen, 2018). I forkant av at informantene tok i bruk metoden STL+ var Peter og Ola spesielt skeptisk til at elevene ikke skulle skrive for hånd. Målet med å kun skrive på PC eller nettbrett var at elevene da kunne ta utgangspunkt i det de ville formidle, og ikke bli forhindret av finmotorikken (Wiklander & Sjödin, 2015). Det kommer fram i intervjuene at det er noen av informantene som likevel valgte å starte med håndskrift i 1. klasse. Dette fordi de mente at det kan være mer utfordrende å lære av seg feil, enn å lære og forme bokstavene riktig fra starten av. Ola og Peter kunne fortelle at selv om elevene bare skrev på PC i norskfaget, skrev elevene for hånd hjemme eller i andre fag på skolen. STL+ er en sentral del av begynneropplæringen på lik linje som andre metoder og aktiviteter elevene møter i skolen.

Jeg mener at dersom undervisningen skal føles helhetlig må valgene lærerne tar også være konsekvent. Jeg mener det er en forutsetning at læreren underviser i bruken av håndskrift dersom eleven skal skrive for hånd enten i norskfaget eller i andre fag på skolen. En kan sammenligne dette med at elevene får en oppgave de må løse uten hjelpemidler, verktøy eller strategier. Ola har i dette eksemplet valgt å ha fokus på bokstavforming ettersom han vet at elevene skriver for hånd i andre fag på skolen. Jeg mener derfor at Ola på denne måten har et helhetlig syn på begynneropplæringen ved at han velger å fokusere på bokstavforming selv om elevene ikke skriver for hånd i norskfaget, men gjør det i andre fag.

Informantene har ulike erfaringer når det kommer til håndskrift i 1. klasse. Informantene hevder at særlig guttene profiterer av å bruke STL+. De får skrive på PC, og det tar bort utfordringen med tanke på finmotorikken (Myran, 2020). Lærernes erfaringer kan sees i sammenheng med Lyster og Frosts (2012) antagelser om at digitale lære- og hjelpemidler kan være betydningsfulle for elevers mestringsopplevelser, og kan også ha positiv innvirkning på elevers lese-, skrive-, og lærelyst. På den andre siden erfarer Peter at flere elever savner å få skrive for hånd. Peter forteller om denne erfaringen i et utsagn;

Men vi så jo også at elevene syntes jo det var kjekt å skrive for hånd. Det var flere av dem som lengtet litt etter det, og som trengte det kanskje også i forhold til finmotorikken, så vi hadde noen sånne skriveøkter, begynte vel sist del på 1. trinn.

Elevenes lengsel etter håndskrift kan ha en sammenheng med at de kommer fra barnehagen med en forventning om at de skal få lære å lese og skrive, og få bygge videre på det de allerede har lært i barnehagen (Lyster, 2011). På bakgrunn av dette kan det tenkes at elevenes forventninger om å lære seg å skrive ikke blir innfridd slik de hadde sett for seg, og det kan tenkes at noen av elevene blir skuffet over at de ikke får bruke håndskrift. Palm, Becher, & Michaelsen (2018) hevder at også overgang fra barnehage til skole er en del av begynneropplæringen. Det kan tenkes at dersom lærerne og barnehagelærerne hadde samme tilnærming til lese- og skriveopplæringen ville også elevenes forventninger til lese- og skriveopplæringen stemt mer overens med de læringsaktivitetene de møter i skolen.

I forkant av at lærerne skulle anvende metoden var de ikke bare skeptisk til mangel på undervisning i utforming av bokstaver. Peter var også skeptisk til at elevene måtte «vaske» teksten før produktet kunne ferdigstilles. Å «vaske» teksten vil si at teksten må være helt riktig skrevet før elevene får ferdigstille arbeidet med å skrive ut produktet de har produsert (Wiklander & Sjödin, 2015). Dette stod i motsetning til det Peter lærte da han gjennomførte

sin utdanning. Peter mente at elevene skulle få skrive det de ønsket å formidle, og når elevene arbeidet med rettskriving skulle de ha fokus på en rettskrivingsregel av gangen og dermed skulle læreren overse noen skrivefeil i elevenes tekster. På denne måten mente Peter at de også kunne ha fokus på innholdet i det elevene skrev og ikke bare rettskriving (Ongstad, 2004). Man kan se en sammenheng mellom lærernes erfaringer med å «vaske» teksten, og de to ulike språksynene som er beskrevet i teorikapitlet under «2.7 Ulike syn på skriving». Ved å legge mye fokus på å «vaske» teksten, altså at hele teksten framstår som rett skrevet, vil det trekke mot et formelt språksyn (Ongstad, 2004). Fokuset blir på elevenes ferdigheter knyttet til rettskriving, og ikke mot innholdet eller tekstens formål. Slik som lærerne forklarer det, vil elevenes evne til å «vaske» teksten være med på å avgjøre om elevene får skrive ut sitt ferdige produkt eller ikke. Det avhenger langt mindre av innholdet eller formålet med teksten.

Lærerne forteller at elevene raskere mestrer de utfordrende språklige aspektene når de anvender STL+, enn det de har erfart at elever har gjort tidligere. Dette kan være utfordringer som dobbeltkonsonant, ng-lyden, forskjellen på B og P, med flere (Braut & Feidje, 2016). Dette er positivt ettersom disse språklige utfordringene tilsynelatende er vanskeligere å lære seg uten STL+ som hjelpemiddel. På den andre siden er jeg derimot enig med Myran (2020) som hevder at ved å anvende STL+, kan man miste noe av fokuset på tekstens formål og innhold. Elevene har gjerne et formål med teksten, men vil trolig bli stoppet av fokuset på rettskrivingen (Evensen, 2010). Det er flere barn som selv klarer å skrive seg til lesing gjennom å få utforske skriftspråket. Med en rød strek under alle ord som blir feil, vil det trolig kunne gå utover motivasjonen for å utforske skriftspråket (Chomsky, 1979).

### 5.3 STL+ i undervisningen knyttet til tilpasset opplæring

Informantene forteller at de deler elevene inn i grupper når de gjennomfører en STL+ økt. Elevgruppene kunne bestå av 8-20 elever. I STL+ litteraturen anbefales det å ikke være mer enn 8 til 10 elever per lærer i en STL+ time (Braut & Feidje, 2016) Lærerne fortalte at de har med seg fagarbeidere inn i timene slik at de ikke er mer enn 8-10 elever per voksen. Informantene forteller at når de snakket om STL+ med sine kollegaer var det noen som var skeptisk, ettersom undervisning med STL+ er ressurskrevende i form av personell. Mangel på ressurser kan føre til at elevene blir sittende å vente i lengre perioder. Dette øker sannsynligheten for at flere elever ikke utvikler sitt potensiale med tanke på utvikling av lese- og skriveferdigheter (Frost, 2003).

Det er viktig at lærerne er med å støtte oppunder elevenes mestringstro. Dette kan gjøres med tettere oppfølging av elevene (Lundetræ & Walgermo, 2014). For at elevene skal oppleve mestring er det mulig at oppgavene i STL+ timene må justeres. Ved å for eksempel justere pedagogtettheten har lærerne mer tid til å følge opp den enkelte elev. Vi vet at det å sette inn tiltak for dem som har behov for det, har størst effekt i løpet av de første skoleårene (Meld. St. 21, 2016-2017). Tiltakene er viktig for elevene tidlig i opplæringen, samtidig som tiltakene kan virke forebyggende med tanke på at forskjellene mellom elevene, både faglig og sosialt, blir større utover i skoleløpet. På lang sikt vil disse forskjellene trolig kunne bli uheldig i et samfunnsmessig perspektiv (Meld. St. 16, 2006-2007).

Informantene meddeler at de før hver skriveøkt gjennomfører en modelleringsøkt der de sammen produserer en tekst med elevene. Denne mener informantene er avgjørende for at STL+ skrivestunden skal bli god. Peter forteller;

Det at vi lager en felles tekst først, og at hele klassen kommer med innspill, og så går de i gruppene gjerne sant, det kan jo selvfølgelig ha innvirkning på samspillet i klassen, at alle føler at alle har vært med å lage denne teksten.

Peter mener at gjennomføringen av modelleringsøkten vil ha innvirkning på klassens samspill. Dette har sammenheng med at alle elevene får komme med sine innspill til teksten. Slike elevbidrag kan ha innvirkning på både klasse- og læringsmiljøet, men også motivasjonen til den enkelte elev (Guthrie, 2015; Håstein & Werner, 2017). Elevene som synes det er utfordrende å skrive selv, og som ikke når målet om ønsket mengde tekst for timen, vil trolig føle mestring i modelleringsøkten om han eller hennes bidrag blir verdsatt på en god måte av lærer og medelever. Det er viktig at lærere ikke bare styrker elevenes svakheter, men også dyrker deres ferdigheter (Lyster, 2011). Jeg mener at en slik modelleringsøkt som er beskrevet i metoden STL+, gir læreren mulighet til å se alle elevenes sterke sider i lese- og skriveopplæringen. Modelleringsøkten kan bidra til et støttende klasse miljø der elevene verdsetter hverandres og egne bidrag til en fellesprodusert tekst. (Håstein & Werner, 2017).

Ved å gjennomføre en modelleringsøkt, vil man også trolig ha fokus på tekstens formål og innhold, og vi kan på den måten se en sammenheng mellom STL+ metoden og det funksjonelle språksynet som nevnt under punkt «2.7.1 Funksjonelt språksyn» (Evensen, 2013). I denne økten er målet at elevene skal inspireres til å skrive egne tekster (Wiklander &

Sjödín, 2015). Ut fra hvordan lærerne forteller om modelleringssansen er det tydelig at en kan finne et drypp av det funksjonelle språksynet, ettersom elevene får utforske og leke med språket gjennom sine innspill til en felles tekst.

Informantene fortalte om to former for tilpasset opplæring. Den ene formen er den som er innebygd i metoden (PC, lyd støtten og fargekodet tastatur). Lærerne trekker fram lyd støtten som betydelig hjelp for elevene i deres lese- og skriveutvikling. Peter viser til et eksempel på dette når en elev skal skrive ordet «pakke», men hører at talesyntesen sier «pake» fordi eleven har skrevet pake, som nevnt i kapittel fire under «4.2.4 Peter om gjennomføringen av undervisningen». Eleven reagerer straks på at noe er feil ettersom han eller hun får en umiddelbar tilbakemelding via talesyntesen som sier «pake» på hva som er skrevet. Elevene vurderer selv at noe er skrevet feil, og uttrykker dette gjennom å si «de sier jo feil, de sier jo pake, og jeg har skrevet pakke» (Høien & Lundberg, 2012). Dette tydeliggjør at elevens metakognitive evne er under utvikling (Hagtvet, 1996; Frost, 2003). Eleven gjør en refleksjon og vurdering av ordet han eller hun har skrevet, og stiller spørsmål til om det er riktig skrevet. Eleven klarer ikke å resonnerer seg fram til hva som er feil ettersom alle lydene i ordet er skrevet.

En annen tilpasning lærerne trekker fram som de mener er innebygd i metoden er knyttet til mengde tekst elevene produserer. Lærerne mener det er en tilpasning i at de sterke elevene kan utfordre seg selv ved å skrive lange tekster, mens de elevene som synes det er vanskelig, ikke skriver like mye. Elevene kan på denne måten skrive i eget tempo. Dette kan en anse som en tilpasning i seg selv, samtidig som informantene setter krav til elevene om at de minst må ha skrevet 3 setninger i løpet av undervisningssøkten. Jeg mener at dette ikke kvalifiserer som tilpasset opplæring da mengde tekst elevene produserer ikke er en tilpasning til elevenes nivå. For elevene som aldri klarer å nå målet (mengde tekst) vil denne «tilpasningen» trolig føles som en byrde, og i verste fall ta fra elevene motivasjonen for lesing og skriving (Lyster, 2011). For de elevene som produserer mye tekst vil de trolig ikke bli utfordret på nye områder, men de vil kunne få en repetisjon av kunnskap de allerede innehar.

En tilpasning Vegard mener er innebygd i metoden er at en kan fargekode tastaturet på PC-en (Wiklander & Sjödín, 2015). Vegard trekker fram denne tilretteleggingen som en god tilpasning ettersom det gjør det lettere for lærerne å veilede elevene når de spør om hvor bokstavene på tastaturet er. Istedenfor å si det rette svaret, kan læreren fortelle dem i hvilket

fargeområde tasten befinner seg på, som en gradert støtte til eleven. På den måten må eleven selv prøve seg fram for å finne den riktige bokstaven. Det læreren foretar seg i dette eksemplet kan minne om dynamisk kartlegging av eleven (Frost, 2019). Læreren hjelper eleven å ta i bruk egne strategier for å analysere ordet han eller hun ønsker å skrive.

Den andre formen for tilpasset opplæring er den lærerne praktiserer i undervisningen. Ola forteller at elevene er nivåinndelt når de har STL+ time. Elevene som synes det er vanskelig å skrive hele setninger får utlevert en bildebok hvor de kan skrive enkeltord fra bildene de ser. Dette er på den ene siden en god tilpasning fordi man tar bort en av utfordringene elevene har når de skal produsere en tekst. Utfordringen som da vil frafalle er at eleven slipper å produsere innholdet i teksten. Elevene som får denne type tilpasninger er trolig elever som ikke mestrer det alfabetiske prinsipp (Hagtvet, 1996). Oppgaven med å skrive ord fra en bildebok vil trolig oppleves som å skrive «på liksom» for elevene. Med en slik tilpasning vil det kanskje føles som overkommelig for eleven. Dette kan ha en positiv innvirkning på elevens mestringstro og motivasjon for videre arbeid (Guthrie, 2015). På den andre siden kan en undre seg over kvaliteten på modelleringsøkten, om elevene etter den er gjennomført, ikke vet hva de skal skrive. En kan også stille seg spørrende til hva formålet med teksten er om elevene skal skrive av det de ser i en bildebok (Evensen, 2010). Jeg mener at tilpasningen kan ha både positive og negative konsekvenser. For at en slik tilpasning skal fungere må bildeboken stimulere til at elevene får trent på det han eller hun syntes er utfordrende. På en annen side, er det bedre at elevene skriver det de får til, slik at de opplever å lykkes. Dermed øker de sin mestringstro, selv om de ikke klarer å skrive hele setninger (Håstein & Werner, 2017; Guthrie, 2015).

Et aspekt ved tilpasset opplæring er lærerens tilstedeværelse i læringsøyeblikket. Dette trekkes fram som viktig av alle informantene. Ser vi tilbake på Peters eksempel der eleven ønsket å skrive «pakke» men har skrevet «pake», ser vi at eleven gjør en vurdering om at noe er feil skrevet. Det får han bekreftet av talesyntesen som sier et annet ord enn det han ønsket å skrive (Høien & Lundberg, 2012). Eleven søker en bekreftelse på den strategien han har valgt, som er dobbeltkonsonant. Læreren veileder, og spør hvorfor elevene tror at talesyntesen sier noe annet enn det han eller hun ønsket å skrive. Eleven antyder en strategi for å få skrevet ordet riktig, og søker en bekreftelse av læreren (Høien & Lundberg, 2012). Læreren motiverer eleven til å prøve ut sitt eget forslag som er dobbeltkonsonant (Håstein & Werner, 2017). Gjennom veiledning av lærer får eleven mulighet til å prøve og feile, for å finne det rette

svaret. I dette eksemplet ser man en tydelig sammenheng mellom lærerens opptreden i undervisningen og en dynamisk kartleggingsprosess, som er videre omtalt i kapittel «2.9.3 Dynamisk kartlegging kan sikre tilpasset opplæring». I eksemplet inngår Peter et samarbeid med eleven, og tar utgangspunkt i den strategien eleven har valgt for å kunne skrive riktig ord (Frost, 2019). For å på bedre måte kunne legge til rette for eleven i neste undervisningssøkt, kan Peter bruke kunnskapen han har tilegnet seg om elevens nivå gjennom blant annet dette eksemplet.

Vegard forteller om et konkret eksempel der han mener det var avgjørende at han var tilstede i elevens læringsøyeblikk. Eksempelet tar for seg to elever som arbeider sammen, og de ønsker å skrive ordet «hytten». Eksemplet er skrevet i sin helhet i kapittel 4 under «4.3.4 Vegard om gjennomføringen av undervisningen». Elevene har skrevet ned ordet og hører «hiten» og vurderer at dette er feil. Elevene viser evne til å reflektere over det de hører, og kommer fram til at ordet er feil skrevet (Høien & Lundberg, 2012). Elevene hjelper hverandre i skrivingen og lyderer ut ordet sammen. De kommer fram til at det skal være «y» og ikke «i». Trolig er elevenes fonologiske bevissthet i utvikling ettersom elevene klarer å identifisere lyder på ulike steder i ordet, telle hvor mange fonem ordet består av og sette disse sammen til forståelige ord (Hagtvatn, 1996). Når elevene hører ordet lest opp av talesyntesen mener de at det fortsatt er noe som ikke stemmer. De spør så Vegard om hjelp. Vegard opptreter som en god veileder og spør elevene hva de hører. Elevene svarer «hyten». Så spør Vegard; «men hva er det dere vil skrive da?» Plutselig går det opp for elevene at de trenger dobbeltkonsonant for at ordet skal høres ut som det de ønsker å skrive (Høien & Lundberg, 2012).

Gjennom intervjuet trekker Peter fram at STL+ gjør det synlig på et tidligere tidspunkt hvem som står i fare for å utvikle lese- og skriveutfordringer. Med tanke på tidlig innsats og forebyggende perspektiv, nevnt i «1.4 Sentrale begreper og oppgavens avgrensning» kan en på et tidligere tidspunkt legge til rette for disse elevene (Håstein & Werner, 2017). Informantene forteller også at STL+ gir rom for å kartlegge elevene og se spesifikt på hva de forskjellige elevene synes er utfordrende. Peter legger vekt på at ved å gjennomføre tradisjonell undervisning hadde lærerne avdekket det samme hos elevene, men med STL+ blir det ofte oppdaget på et tidligere tidspunkt. Lærernes erfaring knyttet til kartlegging kan trekkes i en direkte sammenligning til Dynamisk kartlegging og vurdering for læring (Frost, 2019). Lærerne erfarer at de ved hjelp av STL+ ser elevenes utfordringer på et tidligere tidspunkt og kan på den måten legge til rette for elevenes videre utvikling. For at en dynamisk kartlegging

skal kunne gi optimal informasjon må læreren ha tilstrekkelig med kunnskap om det grunnleggende strategigrunnlaget for elevenes lese- og skriveutvikling (Frost, 2019).

Som tidligere nevnt i kapittel «4.2.4 Peter om gjennomføringen av undervisningen» mener Peter det er viktig at man klarer å knytte temaet elevene skal skrive om opp mot noe elevene enten interesserer seg for, eller har god bakgrunnskunnskap om. Flere av lærerne mente at en god måte å løse dette på var å ha tverrfaglige prosjekter. Ola forteller;

Så jeg føler jo egentlig at man ikke trenger sånn formell kompetanse egentlig, men den derre tanken og klare å på en måte knytte det, tror jeg er mer viktig da, og det derre med å tenke litt tverrfaglig tenke temabasert, altså sånne ting tror jeg er veldig viktig for å få best mulig effekt av det.

Det viste seg å være noen utfordringer knyttet til å gjøre temaene elevene skulle skrive om tverrfagligbasert. Organisatorisk var det utfordrende å få flere fag til å ta for seg det samme temaet samtidig som elevene skulle være delt i grupper hvor de skulle bruke den kunnskapen de opparbeidet seg på den ene stasjonen, med inn i neste. Tanken var at elevene skulle få god bakgrunnskunnskap og erfaring med det valgte temaet, før de kom på stasjonen hvor de skulle skrive med STL+. Med stasjonsundervisning på den måten vil det også være en gruppe som starter med STL+. Denne gruppen vil da ikke få noen form for inspirasjon, bakgrunnskunnskap eller erfaring med temaet før en skal starte å skrive med STL+.

Ola mener det er en sammenheng mellom STL+ og den resterende undervisningen i skolen.

Ola forteller;

Ja, kanskje, man tenker jo kanskje mye mer helhetlig da, altså at man i første klasse før tenkte veldig mye sånn bokstav for bokstav, lek rundt hver lyd og hver bokstav, mens nå med STL+ så ser man helheten fra første dag da.

Ola mener også at STL+ har hatt innvirkning på måten lærerne tenker og planlegger når det kommer til lese- og skriveopplæring. Elevene er på et høyere nivå i sin lese- og skriveutvikling på et tidligere tidspunkt enn det han har erfart tidligere (Palm, Becher, & Michaelsen, 2018). Dette mener han har fått konsekvenser for undervisningen. Når de planlegger undervisningen nå, finner de ikke oppgaver om en og en bokstav, men gjerne lytteoppgaver med mange bokstaver (Frost, 2003). Han mener at opplæringen er mer helhetlig fra starten av. Hovedmålet er at elevene skal lære å lese og skrive, og dette jobbes med fra dag en i 1. klasse.



## 5.4 Vurdering av STL+ knyttet til tilpasset opplæring

Gjennom intervjuene er det tydelig at lærerne blant annet vurderer STL+ som metode ut fra rettskriving, og hvor mye elevene produserer av tekst i løpet av en undervisningssøkt. Som nevnt tidligere, kommer det ikke fram i intervjuene at lærerne vurderer innholdet i det elevene produserer, men hvor godt teksten er «vasket». Når en vurderer elevenes arbeid på denne måten kan en se en sammenheng til den summative vurderingsformen, som er omtalt under punkt «2.9.2 Vurdering av læring- summativ vurdering». Målet elevene skal forholde seg til i undervisningen er definert i mengde tekst. Elevene må ha klart å skrive tre setninger i løpet av en undervisningssøkt. Når lærerne skal vurdere hvorvidt elevene har nådd målet, er dette en summativ vurdering. Elevene vil trolig oppleve å få en sluttvurdering når produktet er ferdigstilt. Ola sier: «Så lenge de får skrivetrening så er jo det det viktigste». En slik innstilling vil ikke invitere til optimal tilpasset opplæring, men heller en «quick fix», hvor elevene i hvert fall skriver, men kanskje uten mål og mening (Bloom & Lahey, 1978).

Informantene har også egne kriterier til hvordan de vurderer metoden. Ola vurderer STL+ ut fra elevenes evne til refleksjon og undring over oppbygning av enkeltord. Man kan trekke en direkte linje til elevers metakognitive kompetanse (Høien & Lundberg, 2012). Ola fortalte at mye av læringen ligger i hvordan de reflekterer og resonnerer seg fram til en strategi for å komme fram til det ordet de leter etter (Høien & Lundberg, 2012). Læreren gjør denne vurderingen løpende i undervisningen, og det gir dem muligheten til å se hvor elevene har utfordringer (Palm, Becher, & Michaelsen, 2018).

Peter kunne fortelle at de tar tiden på elevene når de leser. Leser elevene mer enn 80 ord på et minutt i 3. klasse, vil de ikke lengre ha behov for lyd støtten når de arbeider med STL+. Peter trekker også fram erfaringer med å kunne justere i hvor stor grad og på hvilken måte talesyntesen kan brukes. Det gjør at de kan trappe ned hjelpen i talesyntesen til at den bare leser hele setninger og ikke alle bokstavlydene og ordene. Vegard ser på hvordan elevene skriver, og hvordan de nyttiggjør seg kunnskapen de har lært om bokstavene. Dette vurderingskriteriet står i tråd med den nye lærerplanens, *Fagfornyelsen 2020*, fokus på dybdelæring. Elevenes evne til å lære og bruke bokstavene, for så å tilegne seg ny kunnskap ved hjelp av dem, vil samsvare med prinsippet om dybdelæring (NOU 2015:8, 2015).

Vegard fortalte også at de vurderer metoden ut fra hvilket tidspunkt i løpet av året elevene har klart å knekke lesekode. Her er det vanskelig å si om STL+ alene står for at elevene knekker lesekode raskere. Det kan også være andre faktorer som påvirker elevenes leseutvikling. På den ene siden vil jeg argumentere for at elevenes leseutvikling trolig vil være påvirket av deres bruk av STL+ fordi elevene på den måten får repetert og effektivisert koblingen mellom fonem og grafem. På den andre siden er det mange flere forhold med skrive- og leseopplæringen enn de få som forekommer i denne studien. Lese og skrivevansker, evnerike elever, valg av tekster elevene skal lese, ressurser elevene har tilgjengelig, elevenes forhold hjemme og mange flere. Disse forholdene har jeg ikke fokusert på i denne studien. Man kan se en sammenheng mellom Vegards erfaring om at elevene knekker lesekode på et tidligere tidspunkt enn det han har opplevd andre år, og Genlott og Grønlunds forskning som er introdusert i kapittel «1.2 Tidligere forskning og temaets aktualitet». Genlott og Grønlunds (2013) resultater viser at leseferdighetene var betraktelig bedre i gruppen som anvendte *Intergated Write To Read* metoden, men at skriveferdighetene utgjorde den store positive forskjellen.

Avslutningsvis ville Vegard trekke fram estetikk som et positivt aspekt ved STL+. Elevenes tekster ser estetisk like ut, og det er på den måten vanskelig å skille elevenes nivå. Dette kan være positivt ettersom elevene dermed ikke kan sammenligne seg med hverandre på samme måte som de kan når de skriver for hånd. På den andre siden er det lettere for elevene å sammenligne hvor mye tekst de har produsert. Vegard trakk også fram at de brukte elevenes tekster når de var i kontakt med foreldrene, på for eksempel utviklingssamtaler. Vegard mener at tekstene til elevene ser fine ut, og elevene skriver gjerne mer enn det foreldrene vet at de kan. Dette bidrar trolig til å bygge elevenes selvtillit og mestringstro, som også er omtalt i kapittel «2.5 Motivasjon engasjement, og mestringstro» (Guthrie, 2015).

### 5.5. Drøfting av forskningsspørsmål

Jeg vil igjen vise til oppgavens problemstilling, og drøfte de svar som foreligger på bakgrunn av forskningsspørsmålene og de svar som jeg har analysert. Med utgangspunkt i forskningsspørsmålene vil jeg forsøke å besvare problemstillingen:

*Hvilke erfaringer har lærere på 3. trinn knyttet til bruk av STL+ (skrive seg til lesing med lyd støtte) som tilpasset opplæring i den første lese- og skriveundervisningen?*

Ut fra forskningsspørsmålene:

1. *Hvilke forutsetninger erfarer lærere er viktig for at STL+ skal fungere som en metode?*
2. *Hvordan tilpasser lærerne undervisningen gjennom STL+?*
3. *Hvilke didaktiske prosesser og pedagogiske vurderinger mener lærerne STL+ har innvirkning på?*

#### 5.5.1 Hvilke forutsetninger erfarer lærere er viktig for at STL+ fungere som en metode?

Informantene hevder at kursing av lærere er en avgjørende faktor for at undervisningen skal bli god, samtidig som de mener at en ikke trenger formell kompetanse for å anvende metoden STL+ (Utdanningsdirktoratet, 2016). Likevel kommer det tydelig fram at informantene har atskillig kompetanse når de omtaler egen undervisningspraksis. Lærerne trekker frem evnen til å knytte temaene i STL+ opp mot interessefelt for elevene (Hagtvet, 1996; Frost, 2003). Det kan beskrives som viktigheten av å skape undervisningen relevant for elevene. Elevene må føle at det har nok kunnskap om temaet de skal skrive om. Tidligere i oppgaven under punkt «2.3 Skrive- og leseopplæringen» har jeg trukket fram Hagtvedt (1991) og «skriveveien» som er en illustrasjon på elevers lese og skriveutvikling. Elevene må få skrive ut fra noe som er kjent for dem, og som inspirerer og motiverer dem gjennom arbeidet. Jeg mener at en av de viktigste oppgavene til lærerne er å legge til rette for at elevene har nok bakgrunnskunnskaper om temaet de skal skrive om slik at det ikke er en utfordring å komme på hva en skal skrive.

#### 5.5.2 Hvordan tilpasser lærerne undervisningen gjennom STL+?

Det kommer tydelig fram gjennom de forskjellige kategoriene at lærerne har erfaringer knyttet til STL+ som tilpasset opplæring. Gjennom kategorien «*målsetting knyttet til STL+*» kommer det fram at lærerne anvender dette som en inkluderende aktivitet. Alle elevene foretar det samme, bruker det samme utstyret, og nesten alle holder på med samme oppgave, men ut fra deres nivå (Håstein & Werner, 2017). Lærerne legger spesielt vekt på at alle skal med fra starten av og få inspirasjon og motivasjon gjennom skriveglede. Lærerne lager mål til elevene for hver undervisningstime med STL+. Målene defineres i mengde tekst. Dette gjør at elevene også måler seg selv ut fra hvor mye en har klart å produsere og ikke på kvaliteten på

det en har produsert (Myran, 2020). Dette kan få konsekvenser for elevers opplevelse av mestring og mestringstro (Lyster, 2011; Guthrie, 2015)

Lærerne kommer med flere eksempler, refleksjoner og synspunkt på hvordan de gjennomfører undervisning med STL+. Informantene mener at det er to typer tilpasninger som skjer i undervisningen. Den første omhandler tilpasninger som er innebygd i metoden. Informantene sikter til talesyntesen, PC-en og at elevene som får det til, kan skrive så mye de makter. Talesyntesen gir elevene muligheten til å korrigere seg selv, og dermed reflektere over eget arbeid, og på den måten øke sin metakognitive evne (Høien & Lundberg, 2012). Lærerne mener at mange av elevene tjener på å skrive på PC, ettersom finmotorikken ved håndskrift kan være en utfordring.

Informantene omtaler den andre formen for tilpasset opplæring som den de selv gjør i undervisningen. Lærerne trekker fram oppfølging av den enkelte elev som en form for tilpasset opplæring, og legger vekt på sin egen tilstedeværelse i elevenes læringsøyeblikk for god veiledning (Håstein & Werner, 2017). Ved at lærerne fungerer som veiledere og ikke gir elevene svarene i hånden, gir dette muligheten for elevene å medvirke i hvilken strategi de skal ta i bruk for å komme til det riktige svaret. Selv om elevene ikke alltid velger riktig strategi er det viktig at elevene selv får erfare og gjøre feil for å lære hva som er rett (Høien & Lundberg, 2012). Jeg tror det viktig at den profesjonelle lærerens valg knyttet til undervisningen er godt gjennomtenkt og at de digitale verktøyene (PC, talesyntesen, og oppgavene) er tilpasset og tatt i bruk på riktig måte (Statped, 2017). For at den profesjonelle læreren skal kunne legge til rette på best mulig vis bør pedagogikken styre teknologien med utgangspunkt i hvilke mål elevene skal nå og hva elevene har behov for å lære.

### 5.5.3 Hvilke didaktiske prosesser og pedagogiske vurderinger mener lærerne STL+ har innvirkning på?

Gjennom kategorien «*vurdering av STL+*» kommer det fram at lærerne har et felles kriterium og dette er elevenes evne til rettskriving, og hvor mye tekst elevene produserer i løpet av undervisningsøkten (Jannson, Traavik, & Ulland, 2014). Informantene har også noen egne kriterier som de vurderer metoden ut fra. Ola har som et kriterie å vurdere hvor god refleksjons- og undringsevne elevene opparbeider seg. Han sikter til elevens metakognitive evne (Høien & Lundberg, 2012). Informantene viser til STL+ som et hjelpemiddel for å

avdekke elevenes utfordringer. Lærerne mener STL+ er en metode som gjør det lettere å avdekke elevenes utfordringer tidligere enn det de har gjort andre år (Frost, 2019). Jeg mener at det i denne sammenhengen er viktig at lærerne bruker sin kompetanse for å handle når de avdekker utfordringer. Den profesjonelle lærer har kompetanse i å avdekke utfordringer, og evnen og kunnskapen til å handle.

Det er tydelig at lærerne, basert på mitt datamateriale, mener at STL+ som metode gir et godt utgangspunkt for å tilpasse undervisningen til elevenes nivå. På bakgrunn av informantenes utsagn kommer det frem at de lykkes med å anvende STL+ som tilpasset opplæring i sin undervisning. Jeg mener at undervisning hvor en anvender STL+, fullbyrdes med den profesjonelle lærers kompetanse om elevenes lese- og skriveutvikling, interessefelt, motivasjon, svake og sterke sider, og bruker disse for å forebygge og tilpasse undervisningen etter elevens behov. Lærerne i denne studien viser gjennom sine utsagn at de har høy grad av kompetanse knyttet til STL+ og tilpasset opplæring.

## 6.0 AVSLUTNING

I dette avslutningskapittelet vil jeg vurdere funnene med et kritisk blikk og til slutt legge frem forslag til videre forskning på temaet.

### 6.1 Kritisk vurdering av funnene

Studien har en kvalitativ tilnærming der det er gjennomført dybdeintervju med tre lærere fra forskjellige skoler i en større bykommune i Norge. Erfaringene og synspunktene om STL+ knyttet til tilpasset opplæring som lærerne reflekterte over i intervjuene, virker å være godt etablerte. Dermed er det ingen grunn til å tro at disse synspunktene ville endret seg i særlig stor grad dersom intervjuene hadde blitt gjennomført på nytt.

Derimot kunne resultatene fra studien blitt annerledes dersom intervjuobjektene hadde vært lærere fra andre skoler, ved at organiseringen av undervisningen og den tilpassede undervisningen ved bruk av STL+, da kanskje ville foregått på en annen måte. Med dette poengterer jeg at lærernes erfaringer og synspunkter om STL+ knyttet til tilpasset opplæring, må anta å være påvirket av arbeidssted og arbeidsmiljø, som igjen påvirker studiens funn. På den måten kan ikke funnene i denne studien generaliseres (Kvale, Brinkmann, Andressen, & Rygge, 2015).

Når det gjelder tekniske utfordringer ved bruk av STL+ i undervisning, har ikke dette aspektet blitt fokusert på i særlig stor grad. Informantene har nevnt tekniske utfordringer, men det ble ikke et fokusområde i intervjuene. Av erfaring vet jeg at lærere opplever en del tekniske utfordringer med å bruke STL+, som for eksempel mangel på internett, mangel på PC-er eller andre tekniske utfordringer, men disse utfordringene er ikke knyttet til selve programvaren for STL+.

Funnene fra denne studien er basert på erfaringene fra tre lærere, og kan dermed ikke overføres til noen andre (Kvale, Brinkmann, Andressen, & Rygge, 2015). Men jeg vil avslutningsvis nevne at jeg ved å få innsikt i lærernes erfaringer knyttet til STL+ som tilpasset opplæring, har fått svar på det jeg ønsket å undersøke, og opparbeidet meg ny kunnskap om tema.

## 6.2 Forslag til videre forskning

For videre forskning på temaet ville det vært interessant å finne erfaringene og synspunktene til en større gruppe lærere om STL+ knyttet til tilpasset opplæring. Det kunne også vært interessant å se på læreres erfaringer knyttet elever med lese-og skriveutfordringer opp mot STL+. Større vitenskapelige forskningsprosjekter om STL+ er mangelfulle i norsk forskning. Siden dette er en såpass mye brukt metode i den norske skolen i dag, er det viktig å hente inn mer forskning på, og kunnskap om STL+ og hvilke effekter denne metoden har på elevers læring og utvikling. Denne studien er et bidrag til temaet, men det bør absolutt forskes videre på ved å for eksempel intervju et større omfang og mangfold av lærere.

Et annet interessant forskningsprosjekt kunne vært å observere elevene som arbeider med STL+ og følge dem gjennom hele begynneropplæringen, for å se på hvilken måte de profiterer av en slik metode. Det kunne også vært interessant i samme studie å treffe elevene igjen flere år senere, for å se om metoden hadde hatt noe effekt på elevenes lese- og skriveferdigheter, eventuelt elevenes leselyst, skrivelyst eller motivasjon for lesing og skriving. På den måten kunne man fått satt lys på elevenes stemme etter at de hadde brukt metoden gjennom undervisning på skolen.

## Bibliografi

- Meld. St. 16. (2006-2007). ... og ingen sto igjen- Tidlig innsats for livslang læring. Hentet fra Regjeringen.no: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-16-2006-2007-/id441395/?ch=1>
- Berrum, E., Fyhn, J., Gulbrandsen, I. P., & Nilsen, Ø. L. (2017). *Evaluering av digital skolehverdag*. Hentet fra Baerum kommune : <https://www.baerum.kommune.no/globalassets/tjenester/skole/digitalskolehverdag/evaluering-av-digital-skolehverdag-rapport-15.mai-2017.pdf>
- Bjerke, C., & Johansen, R. (2017). *Begynneropplæringen i norskfaget*. Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Blikstad-Balas, M. (2016). *Literacy i skolen*. Universitetsforlaget.
- Blikstad-Balas, M. (2018, Mai). *Skrivediskurser i norskfaget - en analyse av hvordan norsklærere gir skriveoppgaver på åttende trinn* . Hentet fra nordicliteracy.net: <https://nordicliteracy.net/index.php/njlr/article/view/1020/2515>
- Bloom, L., & Lahey, M. (1978). *Language Development and Language Disorders*.
- Bratholm, B. (2001). *Godkjenningsordningen for lærebøker 1889-2001- En historisk gjennomgang*. Hentet fra [//www-bib.hive.no/tekster/hveskrift/notat/2001-05/not5-2001-02.html](http://www-bib.hive.no/tekster/hveskrift/notat/2001-05/not5-2001-02.html)
- Braut, T., & Feidje, A. (2016). *STL+ Førsteklasses start*. Info Vest Forlag AS.
- Bråten, I. (1997). Staving. Utvikling, strategier og undervisning. I I. Austad, *Mening i tekst*. LNU Cappelen.
- Cambridge Assessment. (2013). *What is literacy? An investigation into definitions of English as a subject and the relationship between English, literacy and being literate*. Hentet fra Cambridgeassessment.org: <https://www.cambridgeassessment.org.uk/about-us/who-we-are/>
- Chomsky, C. (1979). Approaching reading through invented spelling. I L. B. Resnick, & P. A. Weaver, *Theory and Practice in Early Reading* (ss. 43-65). Hillsdale NJ: Erlbaum.
- Coffey, A., & Atkinson, P. (1996). *Making sense of qualitative data: complementary research strategies*. Sage Publications, Inc.
- Creswell, J. W. (2014). *Educational research. Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Harlow, England: Pearson.
- Cristoffersen, L., & Johannesen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene* . Oslo : Abstrakt forlag AS.



- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode- en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dysleksi Norge . (2016). *Spesifikke og generelle vansker* . Hentet fra <https://dysleksinorge.no/fagstoff/>
- Elbow, P. (2004). Writing First! *Educational Leadership, Volume 62*, 9-13.
- Engen, L., & Helgevold, L. (2017). *Leseløsboka*. Cappelen Damm Akademisk.
- Evensen, L. S. (2010). En gyldig vurdering av elevers skrivekompetanse? I J. Smidt, I. Folkvord, & A. J. Aasen, *Rammer for skriving: Om skriveutvikling i skole og yrkesliv* (ss. 13-31). Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Evensen, L. S. (2013). Utvikling eller innvikling? Tidlig skriving før barn møter skolen. I M. Semundseth, & M. H. Hopperstad, *Barn lager tekster. Om barns tidlige tekstproduksjon og de voksnes betydning* (ss. 47-59). Oslo: Cappelen Damm Alademiske .
- Finne, T., Roås, S., & Kjølholdt, A.-K. (2014). Den første skrive- og leseopplæringen Bruk av PC med lyd støtte. . *Bedre skole, 2*, 31-37.
- Frost, J. (2003). *Prinsipper for god leseopplæring, Innføring i den første lese- og skriveopplæringen*. Oslo: J.W. Cappelen's Forlag as .
- Frost, J. (2012). Spontanskrijving i et forebyggende perspektiv. I S. Madsbjerg, & K. Friis, *Skrivelyst i børnehaven*. Dansk psykologisk forlag.
- Frost, J. (2019, April). Dynamisk kortlægning af sprog og læsning: En port til en forebyggede indsats på nye præmisser. *Viden om Literacy* , ss. 80-87.
- Gadamer. (1979). *Truth and method*. London: Sheed and Ward.
- Genlott, A. A., & Grønlund, Å. (2013). *Improving literacy skills through learning reading by writing: The iWTR method presented and tested*. Hentet fra Computers & Education 67: <https://www.sciencedirect.com/journal/computers-and-education/vol/67/suppl/C>
- Gough, P., & Tunmer, W. (1986). Decoding, reading and reading disability. *Remedial and Special Education, 7(1)*, 6-10.
- Graham, S., & Hebert, M. (2011, Desember). *Writing to Read: A Meta-Analysis of the Impact of Writing and Writing Instruction on Reading*. Hentet fra researchgate.net: <file:///Users/expert/Downloads/HERGrahamandHebert.pdf>
- Guthrie, J. T. (2015). Best Practices for Motivating Student to Read . I L. B. Gambrell, & L. M, Morrow, *Best Practices in Literacy Instruction* (ss. 61-84). New York: London: The Guilford Press.
- Hagtvet. (1991). *Skriftspråkutvikling gjennom lek*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Hagtvet, B. E. (1996). Skrivelyst og språklig bevissthet. I A. H. Wold, *Skriftspråkutvikling. Om hvordan barn lærer å lese og skrive*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hagtvet, B. E. (2012). Skrivelyst og skrivepraksis på elevenes primisser. I S. Madsberg, & F. K., *Skrivelyst i et spesialpedagogisk perspektiv*. Dansk psykologisk forlag.
- Hagtvet, B. E., & Horn, E. (2014). Tidlig forebyggende innsats med fokus på språket. I E. Befring, & R. Tangen, *Spesialpedagogikk* (ss. 563-593). Cappelen Damm.
- Hagtvet, B., Rygg, R., & Skulstad, R. (2014). Et vindu til barns språklige kompetanse: Oppdragende skriving i barnehage og skole. . *Bedre skole* (2), 24-30.
- Harding, J. (2013). *Qualitative Data Analysis from Start to Finish*. Northumbria: SAGE Publications Ltd.
- Høien, T., & Lundberg, I. (2012). *Dysleksi. Fra teori til praksis*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Høigaard, B., & Utgård, T. (2009). Digitale lære- og hjelpemidler for elever med språk-, lese- og skrivevansker. I J. Frost, *Srråk- og leseveiledning: i teori og praksis*. Oslo: Cappelen akademisk forlag .
- Hølleland, H. (2007). *På vei mot Kunnskapsløftet. Begrunnelser, løsninger og utfordringer*. Oslo: Cappelen Damm.
- Håstein, H., & Werner, S. (2014a). Spesialpedagogik, inkludering og tilpasset opplæring i vanlige klasser. I M. Bunting, *Tilpasset opplæring- i forsknin og praksis* (ss. 136-160). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Håstein, H., & Werner, S. (2014b). Tilpasset opplæring i felleskapets skole. I M. Bunting, *Tilpasset opplæring- i forskning og praksis* (ss. 19-50). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Håstein, H., & Werner, S. (2017). Tilpasset opplæring i fellesskapets skole. I M. Bunting, *Tilpasset opplæring- i forskning og praksis* (ss. 19-55). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Heber, E., & Knivsberg, A. M. (2005). IKT som hjelpemiddel for elever med lese- og skrivevnsker. I T. Brøyn, & J. H. Schultz, *IKT og tilpasset opplæring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hjardemaal, F. (2011). Vitenskapsteori . I T. A. Kleven, *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering* . Oslo : Unipub.
- Ivanic, R. (2004). Discourses of Writing and Learning to Write. *Language and Education, Vol. 18* (3), 220-245.
- Jannson, B. K., Traavik, H., & Ulland, G. (2014). Jannson, Benthe Kolberg; Traavik, Hilde; Ulland, Gro. I B. K. Jannson, & H. Traavik, *Norskboka 2 Norsk for grunnskolelærerutdanningen 1-7* (ss. 219-240). Oslo: Universitetsforlaget.

- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Framtid, fornyelse og digitalisering. Digitaliseringsstrategi for grunnsopplæringen 2017-2021*. Hentet fra Regjeringen.no:  
[https://www.regjeringen.no/contentassets/dc02a65c18a7464db394766247e5f5fc/kd\\_framtid\\_fornyelse\\_digitalisering\\_nett.pdf?fbclid=IwAR299ptNFBDIHdvmemevHVNOBNjFz-1qxtPQqRHmfAhJ7JsT3bLWsdhsv](https://www.regjeringen.no/contentassets/dc02a65c18a7464db394766247e5f5fc/kd_framtid_fornyelse_digitalisering_nett.pdf?fbclid=IwAR299ptNFBDIHdvmemevHVNOBNjFz-1qxtPQqRHmfAhJ7JsT3bLWsdhsv)
- Kunnskapsdepartementet . (2006). *Utdanningsdiriktoriatet*. Hentet fra Lærerplaner for kunnskapsløftet (LK06). Lærerplaner for gjennomgående frag i grunnskolen og videregående opplæring : <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/>
- Kvale, S., Brinkmann, S., Andressen, T. M., & Rygge, J. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lillejord, S. (2013). En skole for alle. I T. Manger, S. Lillejord, T. Nordahl, & T. Helland, *Livet i skolen* (ss. 37-63). Bergen: Fagbokforlaget.
- Lundetræ, K., & Sunde, K. (2017, Desember 01). *Raskere bokstavlæring er god opplæring, også for elever som strever*. Hentet fra [utdanningsforskning.no](https://utdanningsforskning.no/artikler/raskere-bokstavlarer-er-god-opplaring-ogsaa-for-elever-som-strever/):  
<https://utdanningsforskning.no/artikler/raskere-bokstavlarer-er-god-opplaring-ogsaa-for-elever-som-strever/>
- Lundetræ, K., & Walgermo, B. R. (2014). Leseopplæring- å komme på sporet. I K. Lundetræ, & F. E. Tønnessen, *Å lykkes med lesing- Tidlig innsats og tilpasset opplæring* (ss. 148-171). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Lyster, S. A. (2011). *Å lære å lese og skrive*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Lyster, S. A., & Frost, J. (2012). Lese og skriveopplæring på språklig grunnlag. Forebygging av vansker og tiltak for elever med spesielle behov . I E. Befring, & R. Tangen, *Spesialpedagogikk* (ss. 341-365). Latvia: Cappelen Damm .
- Meld. St. 20. (2012-2013, Mars 15). *På rett vei*. Hentet fra Regjeringen.no:  
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-20-20122013/id717308/>
- Meld. St. 21 . (2016-2017). *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen*. Hentet fra Regjeringen.no : <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20162017/id2544344/>
- Meld. St. 28 . (2015-2016). *Fag- Fordypning- Forståelse- En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Hentet fra Regjeringen.no: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>
- Myran, I. H. (2020). En analyse av metoden STL+ slik den er beskrevet i håndboka. *Bedre skole nr1/2020- 32. årgang*, 66-71.

- NESH. (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo: Forskningsetiske Komiteer.
- Nilsen, S. (2012). Spesialundervisningens tiltakskjede . I E. Befring, & R. Tangen, *Spesialpedagogikk* (ss. 240-262). Latvia : Cappelen Damm AS.
- NOU 2009: 18. (2009). *Rett til Læring*. Hentet fra Regjeringen.no:  
[https://www.regjeringen.no/contentassets/4797c40751334fb2b06592a22925c487/nou\\_2009\\_18\\_rett\\_til\\_laering.pdf](https://www.regjeringen.no/contentassets/4797c40751334fb2b06592a22925c487/nou_2009_18_rett_til_laering.pdf)
- NOU 2015:8. (2015). *Fremtidens skole — Fornyelse av fag og kompetanser*. Hentet fra Regjeringen.no : <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/?ch=2>
- Ongstad, S. (2004). *Språk, kommunikasjon og didaktikk. Norsk som flerfaglig og fagdidaktisk ressurs*. Bergen: Fagbokforlaget/ LNU.
- Opplæringsloven §3-1 . (2006, juni 23). *Forskrift til opplæringsloven Kapittel 3. Individuell vurdering i grunnskolen og i videregående opplæring* . Hentet fra Lovdata.no:  
[https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL\\_4#KAPITTEL\\_4](https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_4#KAPITTEL_4)
- Opplæringsloven. (1998). *Kapittel 1. Formål, verkeområde og tilpassa opplæring. § 1-3. Tilpassa opplæring*. Hentet fra Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa av 17. juli 1998, endra med lover 19. juni 2009 nr. 94:  
[https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL\\_1#KAPITTEL\\_1html](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1#KAPITTEL_1html) Opplæringsloven
- Opplæringsloven. (1998). *Kapittel 1. Formål, verkeområde og tilpassa opplæring. § 1-4. Tidleg innsats på 1. til 4. trinn*. Hentet fra Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa av 17.juli 1998, føyd til med lov 8 juni 2018 nr. 27.:  
[https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL\\_1#KAPITTEL\\_1html](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1#KAPITTEL_1html) Opplæringsloven
- Opplæringsloven. (1998). *Kapittel 5. Spesialundervisning. Endra med lov 17. juni 2005 nr. 105. § 5-1. Rett til speisialundervisning*. Hentet fra Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa av 17. juli 1998: [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL\\_6#KAPITTEL\\_6](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_6#KAPITTEL_6)
- Palm, K., Becher, A. A., & Michaelsen, E. (2018). Den viktige begynneropplæringen. Aktuelle fagområder og kritiske perspektiver. I K. Palm, & E. Michaelsen, *Den viktige begynneropplæringen* (ss. 13-31). Oslo: Universitetsforlaget.

- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode, En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi g kasusstudier* . Univeritetsforlaget .
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2015). *Motivasjon for læring* . Oslo : Universitetsforlaget .
- Skarpaas, K. G., Ingulfsen, L., & Gilje, Ø. (2015). "In my spare time I like to ..." *En casestudie i prosjektet ARK&APP, engelsk, 5. klasse*. Hentet fra Universitetet i Oslo : <https://www.uv.uio.no/ipad/forskning/prosjekter/ark-app/publikasjoner/downlods/rapport-9-engelsk-5kl.pdf>
- Smestad, T. (2017, November 28). *Mener førsteklasinger lærer bokstavene for fort*. Hentet fra forskning.no: <https://forskning.no/partner-universitetet-i-oslo-barn-og-ungdom/mener-forsteklassinger-laerer-bokstavene-for-fort/306889>
- Smidt, J. (2011). Ti teser om skriving i alle fag. I J. Smidt, R. Solheim, & A. J. Aasen, *På sporet av god skriveopplæring* (ss. 43-52). Trondheim: Tapir akademiske forlag .
- Statped. (2017). *Dysleksi og teknologi* . Hentet fra statped.no: <http://www.statped.no/fagomrader-oglaringsressurser/sprak-og-tale/dysleksi/dysleksi-og-teknologi/>
- Takala, M. (2013). Teaching Reading through Writing. I M. Takala, *Support for Learning Vol. 28 (1)* (ss. 17-23).
- Tangen, R. (2012). Retten til utdanning for alle. I E. Befring, & T. Reidun, *Spesialpedagogikk* (ss. 108-127). Latvia : Cappelen Damm AS .
- Tønnesen, F. E., & Uppstad, P. H. (2014b). Leseflyt. I K. Lundetræ, & F. E. Tønnesen, *Å lykkes med lesing* (ss. 172-183). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Tønnesen, F. E., & Uppstad, P. H. (2014a). Leseferdighet. I F. E. Tønnesen, & K. Lundetræ, *Å lykkes med lesing* (ss. 115-136). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Trageton, A. (2003). *Å skrive seg til lesing: IKT i småskolen* . Oslo : Universitetsforlaget .
- Trageton, A. (2004). *At Skrive seg til læsing* . Gyldendal .
- Utdanningsdirktoratet. (2016, Mai 18). *Å forstå kompetanse*. Hentet fra Udir.no: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/forsta-kompetanse/>
- Utdanningsdirktoratet. (2017, Mars 06). *Veilederen Spesialundervisning*. Hentet fra Udir.no: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/spesialundervisning/Spesialundervisning/>
- Utdanningsdirktoratet. (2018, August 01). *Hva er tilpasset opplæring?* Hentet fra Udir.no: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/hva-er-tilpasset-opplaring/>

Wiklander, M., & Sjödin, L. (2015). *STL+ Håndbok*. Bryne : Info Vest Forlag AS.

## Figurer

**Figur 1.** Egenkomponert oversikt over relasjonen mellom problemstilling, forskningsspørsmål og kategorier/tema

## Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD

20.4.2020 Meldeskjema for behandling av personopplysninger



### **NSD sin vurdering Prosjekttittel**

Hvilke erfaringer har lærere på 2. trinn knyttet til bruk av STL+ (skrive seg til lesing med lyd støtte) som tilpasset opplæring i den første lese- og skriveundervisningen?

### **Referansenummer**

942810

### **Registrert**

14.10.2019 av Silje Knudsen Borge - 150661@stud.hvl.no

### **Behandlingsansvarlig institusjon**

Høgskulen på Vestlandet / Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett / Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag

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

Margaret Klepstad Færevaa, Margaret.klepstad.ferevaag@hvl.no, tlf: 55585758

### **Type prosjekt**

Studentprosjekt, masterstudium

### **Kontaktinformasjon, student**

Silje Knudsen Borge, siljeborge@live.no, tlf: 97099419

### **Prosjektperiode**

17.09.2019 - 30.06.2020

### **Status**

16.10.2019 - Vurdert

### **Vurdering (1)**



## 16.10.2019 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 16.10.2019. Behandlingen kan starte.

### TAUSHETSPLIKT

Lærere har taushetsplikt, og det er viktig at intervjuene gjennomføres slik at det ikke samles inn opplysninger som kan identifisere enkeltelever eller avsløre taushetsbelagt informasjon. Vi anbefaler at du er spesielt oppmerksom på at ikke bare navn, men også identifiserende bakgrunnsopplysninger må utelates, som for

---

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/5da4a072-df02-4ebe-a104-8e469185e017> 1/3

20.4.2020 Meldeskjema for behandling av personopplysninger

eksempel alder, kjønn, navn på skole, diagnoser og eventuelle spesielle hendelser. Vi forutsetter også at dere er forsiktig ved å bruke eksempler under intervjuene.

Studenten og læreren har et felles ansvar for det ikke kommer frem taushetsbelagte opplysninger under intervjuet. Vi anbefaler derfor at studenten minner læreren om taushetsplikten før intervjuet startet.

### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

[https://nsd.no/personvernombud/meld\\_prosjekt/meld\\_endringer.html](https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html) Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 30.06.2020.

### LOVLIG GRUNNLAG

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

### PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

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

#### DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

#### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/5da4a072-df02-4ebe-a104-8e469185e017/2/3>

20.4.2020 Meldeskjema for behandling av personopplysninger

avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Vennlig hilsen NSD

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

## Informasjonsskriv og samtykkeerklæring til lærere

### Vil du delta i forskningsprosjektet?

«Hvilke erfaringer har lærere på 2. trinn knyttet til bruk av STL+ (skrive seg til lesing med lyd støtte) som tilpasset opplæring i den første lese- og skriveundervisningen?»

Dette er et spørsmål til deg som er lærer ved en skole som benytter STL+, å skrive seg til lesing med lyd støtte, som en del av den grunnleggende lese- og skriveopplæringen på 2. trinn, om å delta i et forskningsprosjekt. Formålet er å finne ut om STL+ kan være en resurs for tilpasset opplæring i skolen. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

### Formål

Formålet med denne oppgaven er å invitere til diskusjon rundt bruken av STL+ i begynneropplæringen i skolen. Jeg ønsker å fokusere på STL+ som tilpasset opplæring. Jeg ønsker å intervju informanter som har erfaring fra begynneropplæringen med og uten STL+. På denne måten vil de kunne sammenligne de forskjellige tilnærmingene til begynneropplæringen. Jeg er også interessert i lærernes refleksjoner om sammenhengen mellom STL+ og den resterende undervisningen i skolen.

Prosjektets forskningsspørsmål lyder slik:

*Hvilke erfaringer har lærere på 2. trinn knyttet til bruk av STL+ (skrive seg til lesing med lyd støtte) som tilpasset opplæring i den første lese- og skriveundervisningen?*

### Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskolen på Vestlandet er ansvarlig for prosjektet. Personvernombudet ved Høgskolen på Vestlandet er Halfdan Mellbye. Forskningsprosjektet er meldt til Norsk Samfunnsfaglig Datatjeneste, NSD; tlf. 55 58 21 17, epost: nsd@nsd.no

### Hvorfor får du spørsmål om å delta?

For å finne svar på forskningsspørsmålet mitt ønsker jeg at lærere som har erfaring med å undervise i grunnleggende lese og skriveopplæring og STL+ deltar i dette masterprosjektet. Undersøkelsen innebærer intervju med lærere som har gjennomført den grunnleggende lese og skriveopplæringen med og uten å bruke STL+. Lærerne må også enten undervise på 2. trinn, eventuelt ha erfaring ha erfaring med STL+ i mer enn et år.

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

Studien innebærer følgende:

Datainnsamlingen i studien vil foregå over noen timer hvor det vil bli gjennomført intervju. Under intervjuet vil en digital lydopptaker benyttes i tillegg til at det vil bli gjort skriftlige notater. Intervjuets varighet vil være på omtrent 30-45 minutter.

Gjennom intervjuet ønsker jeg å høre om deres erfaringer med å bruke STL+ i arbeidet med grunnleggende lese og skriveopplæring, i tillegg til hvordan dere ser STL+ i forhold til resten av undervisningen i skolen.

### **Det er frivillig å delta**

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

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Silje Knudsen Borge på e-post: [siljeborge@live.no](mailto:siljeborge@live.no) eller på telefon: 970 99 419. Du kan også få kontakt med min veileder Margaret Klepstad Færevaaag på e-post [margaret.klepstad.ferevaag@hvl.no](mailto:margaret.klepstad.ferevaag@hvl.no)  
Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er bare student, Silje Knudsen Borge og veileder ved Høyskolen på Vestlandet Margaret Klepstad Færevaaag som vil ha tilgang til opplysningene om deg. Alle personopplysningene vil bli behandlet konfidensielt og i samsvar med personvernreglementet. Deltakerne anonymiseres både i transkripsjonsprosessen og senere i publikasjonen.

## **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Prosjektet skal etter planen avsluttes i 30. juni 2020. Opptaket vil slettes etter at lydopptaket er transkribert og transkripsjonen vil slettes ved prosjektets avslutning.

## **Dine rettigheter**

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

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

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Høyskolen på Vestlandet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

## **Hvor kan jeg finne ut mer?**

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med: Høyskolen på Vestlandet ved veileder Margaret Klepstad Færevaaag på e-post:

[margaret.klepstad.ferevaag@hvl.no](mailto:margaret.klepstad.ferevaag@hvl.no)

Student Silje Knudsen Borge på e-post: [siljeborge@live.no](mailto:siljeborge@live.no) eller på telefon: 970 99 419

Vårt personvernombud ved Høyskolen på Vestlandet: Halfdan Mellbye

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig

Student

---

-----

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Hvilke erfaringer har lærere på 2. trinn knyttet til bruk av STL+ (skrive seg til lesing med lyd støtte) som tilpasset opplæring i den første lese- og skriveundervisningen?» og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 30. juni 2019

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Vedlegg 3: Intervjuguide

### Intervjuguide til masteroppgave 2019/2020

#### Innledning:

- Vi starter med at jeg forteller litt om meg selv.
- Videre presenterer jeg masterprosjektet og formålet med dette.
- Avslutningsvis forklarer jeg hvordan intervjuet vil foregå.

#### Bakgrunnsspørsmål:

- Hvor lenge har du jobbet i skolen?
- Har du gjennomført begynneropplæring tidligere?
- Hvor mange elever er det i klassen?
- Hvor lenge har du hatt klassen?

#### Målsetting

1. Hva ser du på som målsettingen ved STL+?

#### Oppfølgingsspørsmål til «Målsetting»:

- Hva vil du at elevene dine skal mestre etter å ha brukt denne metoden?

#### Implementering av STL+ på skolen

2. Kan du kort beskrive STL+ og hvor lenge du har jobbet med dette?
3. Hvordan ble STL+ implementert på deres skole?

#### Oppfølgingsspørsmål til «Implementering av STL+ på skolen»

- Har dere noe samarbeid dere som driver med STL+ imellom? Kanskje et slags «forum»
- Hva tenker har du om at dere bruker STL+ i undervisningen? Har tankene endret seg fra før dere tok metoden i bruk?

#### Lærernes kompetanse

4. Hvilken kompetanse mener du en lærer trenger for å drive med STL+?

#### Oppfølgingsspørsmål til «Lærernes kompetanse»

- Har dere fått noen opplæring i denne metoden?
- Hva var innholdet i denne opplæringen?

- Hva mener du skal til for at elevene skal lære og lese og skrive? Hvordan mener du STL+ bistår i denne opplæringen?
- Oppstår det faglige utfordringer når en nytter seg av denne metoden? Hvilken?

### **I undervisningen**

5. Hvordan arbeider dere med STL+ i undervisningen?
6. Kan du gi meg et helt konkret eksempel på en situasjon fra en time hvor dere arbeidet med STL+? (Hvorfor valgte du å gjøre det slik? Hvilken støtte gav dette elevene?)
7. Hvilken kriterier legger du til grunn for å ta i bruk STL+?
8. Hvordan ser du STL+ i sammenheng med tilpasset opplæring?

### **Oppfølgingsspørsmål til «I undervisningen»**

- Hvilken rolle har du som lærer i en slik undervisningsøkt?
- Mener du at STL+ gir mulighet for nivå-differensiering? Hvordan hvorfor?
- Mener du STL+ tilpasses den enkelte elev? Hvordan hvorfor?
- Hvordan er timen strukturert? Er hele klassen sammen? Hvordan arbeider elevene?

### **STL+ i sammenheng med resten av undervisningen i skolen**

9. Hvordan mener du at STL+ henger sammen med resten av undervisningen på skolen?

### **Oppfølgingsspørsmål til «STL+ i sammenheng med resten av undervisningen»**

- Kan du synliggjøre for meg /komme med et eksempel på hvordan du ser overgangen mellom STL+ og den vanlige undervisningen?
- Hvilke didaktiske prosesser eller pedagogiske fenomen (sosial læring, samarbeid, elevdeltagelse og inkludering) mener du STL+ har innvirkninger på?

### **Vurdering av STL+**

- Hvordan og på hvilket grunnlag vurderer du elevenes leseutvikling? Har du noen formening om betydningen av STL+ i denne sammenhengen eller kan de sees på som uavhengig?
- Ut i fra hvilke kriterier vurderer du omfanget av bruken av STL+? Hva og hvorfor bestemmer du at en elev ikke lenger trenger å bruke STL+? (Hvilket arbeid vurderer du? STL+ arbeidet eller arbeid i andre fag?)

### **Begynneropplæringen med og uten bruk av STL+**

10. Hvilke erfaringer har du knyttet til bruk av STL+ sammenlignet med begynneropplæringen uten bruk av STL+?

### **Oppfølgingsspørsmål til spørsmål «Begynneropplæringen med og uten bruk av STL+»**



- Hvilke forskjeller gjør du i planleggingen, gjennomføringen og vurderingen av undervisningen nå sammenlignet med tidligere?