



# MASTEROPPGAVE

En kvalitativ studie av elevers og læreres bruk av STL+ (skrive seg til lesing med lyd støtte)

A qualitative study of students' and teachers' use of STL+ (write to read with audio support)

Tone Bernhardsen

Masteroppgave i norsk GLU 1-7 (MGBNO550)

Institutt for språk, litteratur, matematikk og tolkning

Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett

Veileder: Reidunn Hernes

16.05.2022

## Sammendrag

Hensikten med denne studien har vært å undersøke elevers og læreres bruk av STL+ (skrive seg til lesing med lyd støtte) på 1. trinn med utgangspunkt i problemstillingen; *Hvordan påvirker bruken av STL+ (skrive seg til lesing med lyd støtte) lese- og skriveopplæringen på 1. trinn?*

Jeg har utarbeidet tre forskningsspørsmål som skal utdype problemstillingen min:

1. *Hvordan bruker elevene STL+?*
2. *Hvordan bruker lærerne STL+?*
3. *Hvilke tanker har lærerne om bruken av STL+?*

Studien tar utgangspunkt i kvalitativ forskningsmetode og har en etnografisk tilnærming. For å undersøke problemstillingen har jeg tatt i bruk deltakende observasjon i to klasser på 1. trinn, samt supplert med gruppeintervju av kontaktlærerne til disse klassene. Materialet mitt blir analysert med utgangspunkt i etablert teori om lese- og skriveutvikling. Dette er teori knyttet til skriftspråket, barns språkutvikling, lese- og skriveopplæringen, samt teorier om motivasjon og mestring.

Resultatene viser at informantskolens bruk av STL+ har en positiv innvirkning på elevenes lese- og skriveopplæring. Observasjonene viser at elevene er motiverte og engasjerte, og får skrevet lange og gode tekster på kort tid. Studien viser også at slik STL+ blir brukt på informantskolen, skiller seg fra slik metoden er fremstilt i *STL+ Håndbok* (Wiklander & Sjødin, 2016). Lærerne har nærmest ingen fokus på rettskriving, men setter elevenes skriveglede og motivasjon høyt. Studiens funn kan tyde på at læreres bruk av ulike metoder i opplæringen kan ha avgjørende betydning for elevers motivasjon og læring.

Studien har gitt meg en bredere kunnskap om begynneropplæringen i lesing og skriving, samt en innføring av STL+-metoden både teoretisk og praktisk. Dette er nyttig kunnskap og erfaringer jeg vil ta med meg videre i mitt yrke som lærer.

## Abstract

The purpose of this study has been to investigate students' and teachers' use of STL+ (write to read with audio support) in 1st grade based on the issue; How does the use of STL+ (write to read with audio support) affect reading and writing instructions in 1st grade?

I have prepared three research questions that will deepen my problem:

1. How do students use STL+?
2. How do teachers use STL+?
3. What are teachers' thoughts based on the use of STL+?

The study is based on a qualitative research method and has an ethnographic approach. To investigate the problem, I have used participatory observation in two classes in 1st grade, as well as supplemented with a group interview with the teachers for these classes. My material is analyzed on the basis of established theory of reading and writing development. This is theory related to the written language, childrens language development, reading and writing instruction, as well as theories of motivation and mastery.

The results shows that the informant school's use of STL+ has positive impact on students' reading and writing training. The observations shows that the students are motivated and engaged, and get to write long and good texts in a short time. The study also shows that the way STL+ is used on the informant school, differs from the way the method is presented in *STL+ Håndbok* (Wiklander & Sjødin, 2016). The teachers have very little focus on spelling, but value the students' joy of writing and motivation. The study's findings may indicate that teachers' use of different methods in education can be of crucial importance for students' motivation and learning.

The study has given me a broader knowledge of beginner training in reading and writing, as well as an introduction to the STL+ method both theoretically and practically. This is useful knowledge and experiences I want to take with me further in my profession as a teacher.

## **Forord**

Arbeidet med denne masteroppgaven har både vært lærerikt, interessant, frustrerende, givende og krevende på samme tid. Jeg har erfart slik det står i det kjente ordtaket at «det er i motbakke det går oppover», noe som har resultert i at jeg nå står med en fullført masteravhandling.

Først og fremst vil jeg takke min fantastiske veileder, Reidunn Hernes, som har støttet og oppmuntret meg gjennom denne perioden. Tusen takk for gode, detaljerte og konstruktive tilbakemeldinger, litteraturtips, og for at du alltid har vært der for meg.

Jeg vil også takke elever og lærere ved informantskolen som til tross for en ustabil tid med høyt sykefravær, frivillig ville delta i mitt prosjekt slik at jeg fikk gjennomført feltarbeid, og dermed kunne undersøke STL+ slik jeg ønsket.

Til sist vil jeg takke venner og familie som har støttet meg gjennom hele året og studietiden. En ekstra takk til min gode medstudent og venninne, Victoria, som har hjulpet meg med korrekturlesing, og som gjennom hele studieperioden har vært til stor hjelp og inspirasjon.

En lærerik, krevende men interessant studietid er over. Jeg ser nå veldig frem til å endelig kunne utføre drømmeyrket i sin helhet, og til å kunne være med å bidra positivt inn på barn og unges hverdag!

**16. mai 2022**

**Tone Bernhardsen**

# Innholdsfortegnelse

<b>1. INNLEDNING</b> .....	1
1.1 Bakgrunn for valg av tema .....	2
1.2 Tidligere forskning.....	2
1.3 Problemstilling .....	4
1.4 Oppgavens oppbygning.....	5
<b>2. TEORI</b> .....	7
2.1 Skriftspråket .....	7
2.1.1 <i>Det alfabetiske prinsippet</i> .....	7
2.1.2 <i>Lesing</i> .....	8
2.1.3 <i>Teorier om lesing</i> .....	9
2.1.4 <i>Skriving</i> .....	11
2.1.5 <i>Teorier om skriving</i> .....	12
2.2 Språkutvikling.....	13
2.2.1 <i>Metaspråklig bevissthet</i> .....	14
2.2.2 <i>Barns språkutvikling før skolestart</i> .....	16
2.2.3 <i>Stadiene i leseutviklingen</i> .....	17
2.2.4 <i>Stadiene i skriveutviklingen</i> .....	18
2.3 Lese- og skriveopplæring .....	22
2.3.1 <i>Syntetisk og analytisk tilnærming</i> .....	23
2.3.2 <i>Digital teknologi i lese- og skriveopplæringen</i> .....	24
2.3.3 <i>Formelt og funksjonelt språksyn</i> .....	25
2.4 Noen metoder i lese- og skriveopplæringen .....	27
2.4.1 <i>LTG og Felles tekstskaping</i> .....	27
2.4.2 <i>Skrive seg til lesing (STL)</i> .....	29
2.4.3 <i>Skrive seg til lesing med lyd støtte (STL+)</i> .....	29

2.4.4	<i>LTG og felles tekstskaiping sammenlignet med STL+</i> .....	32
2.4.5	<i>STL sammenlignet med STL+</i> .....	33
2.5	Motivasjon og mestring .....	35
2.5.1	<i>Motivasjon, mestring og tilpasset opplæring</i> .....	36
2.5.2	<i>Den motiverte førsteklassingen og lærerens påvirkning</i> .....	38
<b>3.</b>	<b>METODE</b> .....	40
3.1	Kvalitativ forskningsmetode .....	40
3.2	Etnografi .....	41
3.3	Valg av metode .....	42
3.3.1	<i>Deltakende observasjon</i> .....	42
3.3.2	<i>Intervju</i> .....	45
3.4	Utvalg av informanter .....	46
3.5	Forarbeid .....	47
3.6	Etiske vurderinger .....	47
3.7	Innsamling av data .....	48
3.8	Analyse av materiale .....	50
3.8.1	<i>Analyse av observasjonen</i> .....	50
3.8.2	<i>Analyse av intervjuene</i> .....	51
3.9	Reliabilitet og validitet .....	51
<b>4.</b>	<b>PRESENTASJON AV FUNN</b> .....	54
4.1	Hvordan gjennomføres STL+ på informantskolen? .....	54
4.1.1	<i>Oppstart</i> .....	54
4.1.2	<i>Felles tekstskaiping</i> .....	55
4.1.3	<i>Skriveprosessen</i> .....	56
4.1.4	<i>Veiledning</i> .....	56
4.1.5	<i>Avslutning</i> .....	57

4.2	Hvordan bruker elevene STL+? .....	57
4.2.1	<i>Felles tekstskaping som støtte</i> .....	57
4.2.2	<i>Bruken av lyd støtte</i> .....	59
4.2.3	<i>Motivasjon og mestring</i> .....	60
4.3	Hvordan bruker lærerne STL+? .....	61
4.3.1	<i>Lærerens rolle i oppstart og felles tekstskaping</i> .....	61
4.3.2	<i>Lærerens rolle i elevenes skriveprosess</i> .....	63
4.4	Lærernes tanker om bruken av STL+ i lese- og skriveopplæringen .....	65
4.4.1	<i>Metodefrihet ved bruk av STL+</i> .....	65
4.4.2	<i>STL+ og tilpasset opplæring</i> .....	66
4.4.3	<i>Motivasjon og mestring ved STL+</i> .....	67
4.4.4	<i>Fordeler og ulemper ved bruk av STL+ i lese- og skriveopplæringen</i> .....	68
<b>5.</b>	<b>DRØFTING AV FUNN</b> .....	<b>71</b>
5.1	Læringssyn som ligger til grunn for STL+ .....	71
5.1.1	<i>Informantskolens bruk av STL+ sammenlignet med STL+-håndboka</i> .....	71
5.1.2	<i>Informantskolens bruk av STL+ sammenlignet med LTG og STL</i> .....	73
5.1.3	<i>Konklusjon</i> .....	77
5.2	Motivasjon og mestring knyttet til STL+ .....	78
5.2.1	<i>Elevenes motivasjon og mestring ved STL+</i> .....	78
5.2.2	<i>Hvor kommer motivasjonen fra?</i> .....	81
5.2.4	<i>Konklusjon</i> .....	82
<b>6.</b>	<b>AVSLUTNING</b> .....	<b>84</b>
6.1	Hovedfunn.....	84
6.2	Videre forskning .....	86
<b>7.</b>	<b>LITTERATURLISTE</b> .....	<b>87</b>
	Figurer .....	93

Vedlegg 1: Observasjonsskjema.....	94
Vedlegg 2: Intervjuguide .....	95
Vedlegg 3: Informasjonsskriv elev .....	96
Vedlegg 4: Informasjonsskriv lærer .....	99
Vedlegg 5: Godkjenning fra NSD .....	102



# 1. INNLEDNING

Kunnskapsløftet stadfester at norskfaget har et særlig ansvar for opplæringen i lesing og skriving (Utdanningsdirektoratet, 2019). Sammen med muntlige og digitale ferdigheter, og ferdigheter i regning, er lesing og skriving to av fem grunnleggende ferdigheter som skal utvikles i alle fag i skolen. Lærerne har fått den viktige oppgaven å gjøre elever til kompetente språkbrukere, som blant annet skal ruste dem til å delta i demokratiske prosesser og forberede dem på å møte arbeidslivet (Utdanningsdirektoratet, 2019).

Skolen har de siste tiårene særlig merket påvirkningen av samfunnets digitale utvikling. Flere og flere skoler går fra å være såkalte «papir-baserte» skoler, til å bli heldigitale skoler. Den tradisjonelle kritt-tavlen byttes ut med Smartboard, og skriveboken byttes ut med PC og nettbrett. Digitaliseringen i skolen åpner også opp muligheten for at lærere kan endre undervisningspraksis. Nye metoder og verktøy utvikles og blir tatt i bruk i klasserommet. Lyster og Frost (2008) hevder at digitale lære- og hjelpemidler kan kompensere for mangelfulle språk-, lese- og skriveferdigheter (s. 266). Likevel mener jeg at effekten av de digitale lære- og hjelpemidlene i stor grad også handler om hvordan læreren anvender midlene i klasserommet. Jeg mener det derfor er viktig at lærerne har kunnskaper om hvordan man tar i bruk ulike digitale hjelpemidler i opplæringen, slik at det fremmer læring. På den måten tror jeg at digitaliseringen kan være en god ressurs for fremtidens opplæring i skolen.

En relativt ny metode som tar i bruk digitale verktøy for å fremme lese- og skriveferdigheter i begynneropplæringen, er Mona Wiklanders STL+-metode (Wiklander & Sjødin, 2016). Skrive seg til lesing med lyd støtte, heretter kalt STL+, er en videreutvikling av Arne Tragetons STL-metode som kom til Sverige i 2004 (Wiklander & Sjødin, 2016, s. 8). Metoden ble brakt til den norske skolen rundt 2010 av Tone Finne og Frank Hansen fra Statped (Braut & Feidje, 2016, s. 10), og har siden blitt en del av undervisningspraksisen i flere norske klasserom. Kort fortalt er STL+ en metode med formål om å gjøre elever lesekyndige gjennom skriving. Lydstøtten, et talende tastatur, hjelper elevene gjennom skriveprosessen hvor PC og nettbrett blir brukt som skriveredskap. Jeg skriver mer utdypende om STL+ i kapittel 2.4.3.

## 1.1 Bakgrunn for valg av tema

I forkant av arbeidet med masteroppgaven var jeg veldig opptatt av å finne et tema jeg brant for. Jeg ønsket å forske på noe som ikke bare kunne bli meg til teoretisk hjelp, men også noe jeg kunne dra nytte av i praksis i mitt fremtidige yrke som lærer. I tillegg ønsket jeg å forske på noe som kunne kobles til den digitale utviklingen i skolen, og gjerne noe som ikke så mange tidligere hadde forsket på.

Gjennom mine studieår som lærerstudent har jeg fått teoretisk kunnskap og praktisk innsyn i hvordan man kan undervise i lesing og skriving i begynneropplæringen. Likevel følte jeg på at jeg på at den kunnskapen ikke var tilstrekkelig for min egen del. Jeg så derfor et behov for en større innsikt i det viktige fagfeltet lese- og skriveopplæring, slik at jeg kunne være bedre rustet til den dagen jeg selv står med ansvaret for å lære elevene mine å lese og skrive.

Jeg luftet disse tankene for en kollega, og ble i den forbindelse tipset om metoden STL+. Jeg hadde selv aldri hørt om denne metoden før, eller sett den gjennomført i praksis. Etter jeg hadde lest meg litt opp på STL+, fant jeg raskt ut at dette var et felt som interesserte meg, og som jeg gjerne ville undersøke videre.

Litt senere i prosjektet gjorde fagartikkelen til Myran (2020) meg nysgjerrig på hvordan informantskolen tok i bruk STL+-metoden, og hvilke tanker lærerne gjorde seg ved bruken av STL+. Myran (2020) kritiserte STL+-metoden slik den blir fremstilt i *STL+ Håndboka* (Wiklander & Sjødin, 2016) for å drive en opplæring som i stor grad hadde fokus på det formelle ved skrivingen. Dette ble igjen utgangspunktet for utformingen av problemstilling og forskningsspørsmål, som jeg tar for meg i kapittel 1.3.

## 1.2 Tidligere forskning

Som jeg har vært inne på tidligere er STL+ en relativ ny metode knyttet til begynneropplæringen i lesing og skriving. Dette gjør at det ennå ikke er så stor bredde i forskningsfeltet om STL+. Noen studier undersøker lærernes erfaringer og bruk knyttet til STL+, men det er derimot få studier som undersøker effekten av metoden (Melby-Lervåg, 2018). Etter søk i databasene *Oria* og *Google Scholar*, finner jeg flere master- og

bacheloroppgaver, samt noen forskningsartikler og andre studier som undersøker STL+. De mest sentrale for mitt prosjekt vil jeg presentere videre i dette kapittelet. Jeg starter med å presentere de norske studiene, før jeg avslutter med en finsk studie.

Tone Finne gjennomførte i 2012 en elektronisk spørreundersøkelse for å kartlegge erfaringer og bruk knyttet til STL+ (Finne et al., 2015). Hun fikk svar fra 50 informanter, hvor de fleste av dem hadde lang praksis i skolen og erfaringer fra begynneropplæringen. Noen av informantene hadde også videreutdanning innenfor leselæring, IKT og spesialpedagogikk. Resultatene fra undersøkelsen viste at elevene fikk god IKT-kunnskap og kjennskap til PC. Flere av informantene pekte også på at det var tidkrevende, men at det var verdt tidsbruken, blant annet fordi de opplevde at elevene mestret og ble raskt mer selvstendige (Finne et al., 2015).

Ni av informantene fra Finnes undersøkelse ble utgangspunkt for en kvalitativ dybdestudie av Roås (2013<sup>1</sup>, sitert i Finne et al., 2015), som indirekte omfattet totalt 110 elever fordelt på 6 skoler i 4 ulike kommuner. Informantene forteller blant annet at STL+ endret læringsmiljøet og bidro til tilpasset opplæring. STL+ bidro også til mer aktive elever og økende bruk av samarbeidslæring. I tillegg beskrev informantene at leseutviklingen gikk raskere enn forventet ut fra tidligere erfaringer (Finne et al., 2015).

De fleste master- og bacheloroppgavene på feltet har undersøkt lærernes erfaringer knyttet til STL+ med utgangspunkt i kvalitativt intervju, men to av dem har også supplert med observasjon i klasserommet. De sistnevnte er en masteroppgave som har undersøkt hvordan nettbrett kan brukes som verktøy i den første skriveopplæringen (Fodstad, 2017), og en bacheloroppgave som har undersøkt hvordan STL+ kan bidra til å ivareta prinsippet om tilpasset opplæring (Ånesbug, 2015). Fodstads (2017) hovedfunn viste at nettbrett bidro til en mer tilpasset skriveopplæring, hvor elevens motivasjon og mestring økte fordi de kunne produsere mer tekst på nettbrett enn for hånd. Ånesbug (2015) hadde også tilsvarende funn. Resultatene fra hennes studie viste at STL+ bidro til tilpasset opplæring, og at elevene fikk utvikle seg ut ifra egne forutsetninger og evner.

---

<sup>1</sup> Upublisert materiale

Takalas (2013) finske studie undersøkte metoden *Reading through writing* (RtW) basert på et spørreskjema fra 22 lærere, samt syv masterstudier og to bachelorstudier som til sammen observerte og intervjuet 21 lærere og 68 elever (s. 17). RtW er det engelske navnet for Tragetons STL-metode, som er benevnelsen jeg vil bruke videre. Selv om Takala her undersøker STL-metoden, er det nok også mulig å kunne trekke noen paralleller til Wiklanders STL+-metode. Resultatet av studien viste tydelig at STL ikke er en mer effektiv metode for å utvikle lese- og skriveferdigheter enn andre tradisjonelle metoder. Takala (2013) understreker at metoden virker inspirerende og kreativ, men at ytterlige studier må til for å kunne evaluere metodens langtidige effekter og effektivitet. Studien konkluderer med at STL er et godt supplement til de ulike metodene som lærere trenger for å lære ulike elever å lese og skrive (s. 22).

### 1.3 Problemstilling

På bakgrunn av tema og begrunnelsen av den, har jeg kommet frem til følgende problemstilling i forskningsprosjektet mitt:

*Hvordan påvirker bruken av STL+ (skrive seg til lesing med lyd støtte) lese- og skriveopplæringen på 1. trinn?*

Jeg har utarbeidet tre forskningsspørsmål som skal utdype problemstillingen min:

1. *Hvordan bruker elevene STL+?*
2. *Hvordan bruker lærerne STL+?*
3. *Hvilke tanker har lærerne om bruken av STL+?*

Formålet med denne studien er å undersøke hvordan lærere og elever bruker STL+ i lese- og skriveopplæringen på 1. trinn. Jeg ønsker også å undersøke hvilke tanker lærerne har om sin egen undervisningspraksis med STL+. For å undersøke dette tar jeg i bruk de kvalitative metodene deltakende observasjon og intervju, som jeg vil gjøre rede for og begrunne i kapittel 3.3. Studien vil gi meg nyttig kunnskap om begynneropplæringen i lesing og skriving, samt en god innføring i bruken av STL+. Jeg håper også at denne studien kan være et nyttig bidrag i forskningsfeltet om STL+.

## 1.4 Oppgavens oppbygning

Forskningsprosjektet mitt er strukturert i fem kapitler. I det første kapitlet tok jeg for meg oppgavens tema og begrunnelsen av den, og presenterte oppgavens problemstilling og tilknyttede forskningsspørsmål. Det andre kapitlet gjør rede for teorigrunnlaget for oppgaven. Teorigrunnlaget er igjen delt inn i fem delkapitler; *skriftspråket, språkutvikling, lese- og skriveopplæring, noen metoder i lese- og skriveopplæringen* og *motivasjon og mestring*. Gjennom disse fem kapitlene danner jeg grunnlaget for det som sammen med funnene mine kan svare på oppgavens problemstilling.

Det tredje kapitlet beskriver metodevalg og begrunner de ulike metodiske valgene. Kapitlet starter med å gi en innføring i kvalitativ forskningsmetode og etnografi, og hvordan dette knytter seg til mitt prosjekt. Videre begrunner jeg valg av metode, beskriver hvordan jeg innhentet informanter og ellers viktig forarbeid måtte gjøres før feltarbeidet. Her vil jeg også beskrive etiske vurderinger knyttet til mine valgte metoder. Etter dette beskriver jeg hvordan jeg samlet inn og analyserte materialet fra feltarbeidet, før jeg avslutningsvis gir mine vurderinger knyttet til reliabilitet og validitet.

Kapittel fire presenterer funn fra feltarbeidet. Dette kapitlet er strukturert i fire delkapitler. Det første delkapitlet presenterer STL+-metoden slik den blir gjennomført på informant skolen. Hensikten med dette første kapitlet er å gi leseren en rask oversikt over slik STL+-metoden blir gjennomført, som er viktig grunnlag for å forstå videre funn. De neste tre kapitlene er knyttet til problemstillingens tre forskningsspørsmål. Først presenterer jeg hvordan elevene bruker STL+, deretter hvordan lærerne bruker STL+, og til sist presenterer jeg lærernes tanker om bruken av STL+ i lese- og skriveopplæringen.

Det femte kapitlet drøfter funn fra feltarbeidet knyttet opp mot teori og empiri. Her har jeg valgt å dele kapitlet inn i to kategorier; *læringssyn som ligger til grunn for STL+* og *motivasjon og mestring knyttet til STL+*. For å tydeliggjøre hvor jeg har hentet teori og funn ifra, tar jeg i bruk kryssreferanser. Mot slutten av hver kategori kommer jeg med en konklusjon som oppsummerer det jeg har drøftet i kategorien på et litt mer overordnet nivå.

I det sjette og siste kapitlet setter jeg sløyfe på forskningsprosjektet ved å oppsummere

funn knyttet opp mot de tre forskningsspørsmålene, før jeg videre svarer på den overordnede problemstillingen. Her vil jeg også komme med noen avsluttende refleksjoner knyttet til mitt prosjekt, og gi inspirasjon til videre forskning.

## 2. TEORI

I dette kapitlet skal jeg presentere teorigrunnlaget for forskningsprosjektet mitt. Kapitlet er delt inn i fem hovedområder. Det første delkapitlet handler om skriftspråket, hvor jeg presenterer det alfabetiske prinsipp, før jeg gjør rede for lesing og skriving og knytter det opp mot relevante teorier. I det andre delkapitlet er det barns språkutvikling som står i fokus. Her tar jeg for meg metaspråklig bevissthet, og beskriver barns språkutvikling før skolestart. Videre beskriver jeg de ulike stadiene i lese- og skriveutviklingen hver for seg. Det tredje delkapitlet handler om lese- og skriveopplæringen, hvor jeg først beskriver en syntetisk og analytisk tilnærming til lesing og skriving. I dette kapitlet vil jeg også kort ta for meg den digitale utviklingen innenfor lese- og skriveopplæring, før jeg beskriver to ulike syn på skriving. Det fjerde delkapitlet henger tett sammen med kapittel tre, og presenterer ulike metoder innen lese- og skriveopplæringen som er nært knyttet til STL+. Det femte og siste delkapitlet handler om motivasjon og mestring. Her beskriver jeg begrepene og setter dem i en faglig sammenheng, før jeg tar for meg motivasjon og mestring knyttet opp mot førsteklasingen.

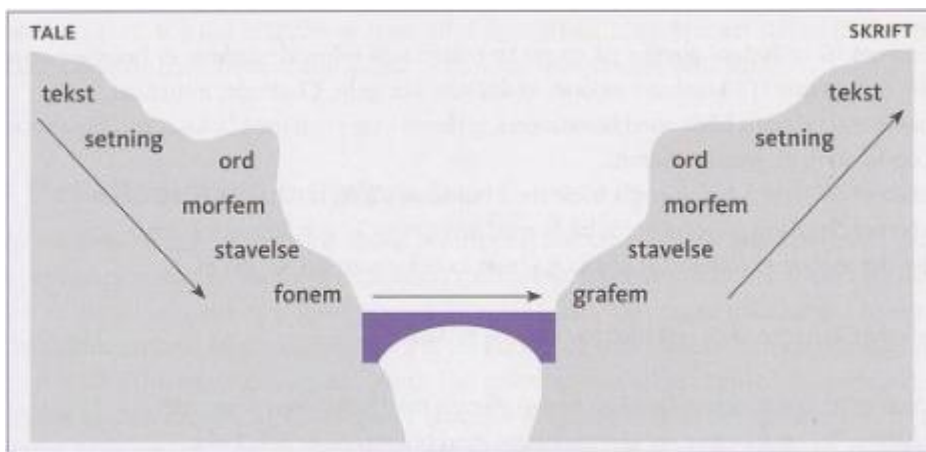
### 2.1 Skriftspråket

Som jeg var inne på innledningsvis er skriftspråkkompetanse avgjørende for å lykkes i samfunnet vi lever i, og skolen står med ansvaret for å gjøre barn til trygge og gode språkbrukere. Skriftsystemet vårt er et abstrakt system som baserer seg på at visse skrifttegn symboliserer visse lyder (Lorentzen, 2003, s. 216). Men hva vil det si å meste skriftspråket? Og hva ligger i uttrykkene «å kunne lese» og «å kunne skrive»? Det vil jeg gå nærmere inn på i dette kapitlet.

#### *2.1.1 Det alfabetiske prinsippet*

Det norske språket er bygget på det alfabetiske prinsippet, som handler om at hvert grafem (bokstav) har et tilsvarende fonem (bokstavlyd). Vi sier at vi har et lydskriftsystem (Høigård, 2019, s. 188). Grafem er den minste betydningsskillende enheten i skriftspråket, og defineres

som en skriftspråklig parallell til fonemet (Høigård, 2019, s. 188). Fonem er den minste betydningsskillende enheten i talespråket. Når et barn skal lære seg det norske skriftspråket, står forståelsen av det alfabetiske prinsippet sentralt. Barna må altså forstå at det er en sammenheng mellom talespråk og skriftspråk, at det de sier kan bli til skrevet tekst som er strukturert i bokstaver, ord og setninger. Høigård (2019) beskriver det alfabetiske prinsippet som en bro mellom talespråk og skriftspråk (s. 188). Se figur 1. For å finne denne broen må barna ha innsikt i at muntlig tale kan brytes ned i mindre enheter, helt ned til fonemnivå. Herifra blir fonemene oversatt til grafemer, som videre kan bygges opp til større enheter som til slutt utgjør skriftlig tekst.



Figur 1. «Talespråkfjellet» og «skriftspråkfjellet» og forbindelsen mellom dem. Fra *Barns språkutvikling: muntlig og skriftlig* (s. 258), av A. Høigård, 2013, Universitetsforlaget.

barna kommer til skolen med et godt utviklet talespråk. Også syntaktisk sett er talespråket godt utviklet, med både utbygde fraser, leddsetninger og ulike leddstillingsmønstre (Nygård & Solheim, 2021, s. 26). Men for en seksåring er det ikke gitt at talespråket kan bli til skrevet tekst. En viktig del av den første lese- og skriveopplæringen handler derfor om å få elevene til å forstå det alfabetiske prinsippet, som også blir kalt for å knekke den alfabetiske koden eller å løse skriftkoden (Høigård, 2019, s. 189). Det alfabetiske prinsippet refererer til avkodingsferdighetene i lesing, og innkodingsferdighetene i skriving, som jeg vil komme nærmere inn på i kapittel 2.1.2 og 2.1.4.

### 2.1.2 Lesing



Lesing blir ofte definert gjennom den såkalte leseformelen: *lesing = avkoding x innholdsforståelse x motivasjon* (Svanes, 2021, s. 54). Multiplikasjonstegnene viser at de tre nevnte faktorene er avhengig av hverandre for at leseformelen skal bli oppfylt. Avkoding handler om den tekniske siden ved lesingen. Svanes (2021) definerer avkoding som «[...]evnen til å oversette bokstaver til lyder og trekke dem sammen til ord» (s. 54). Innholdsforståelse, også kjent som leseforståelse, handler derimot om «[...]høyere kognitive prosesser som gjør det mulig for leseren å hente ut mening av teksten, reflektere over den og trekke slutninger» (Høien, 2003, s. 15). Denne forståelsen vil være mer relevant når barnet har knekt den alfabetiske koden. Barnet vil da litt etter litt automatisere avkodingen, og kan rette mer fokus mot innholdet i det som leses. Kulbrandstad (2022) påpeker at barn i vårt land vanligvis knekker lesekoden i seks-syvårsalderen, mens avkodingsferdighetene er gjerne automatisert rundt elleveårsalderen (s. 67). Den siste faktoren i leseformelen, motivasjon, er en faktor som har kommet med i senere tid. Motivasjon er en forutsetning for all læring, og er dermed også en sentral del av barns tilegnelse av leseferdighet. Jeg skriver mer utdypende om motivasjon i kapittel 2.5.

### *2.1.3 Teorier om lesing*

Det legges forskjellige innhold i uttrykket «å kunne lese», og forskere har også ulike syn om hva dette innebærer. Dette handler blant annet om lesingens stadige utvikling i takt med samfunnet. Hva som leses, hva vi bruker lesing til, hvilke situasjoner vi leser i og hvilke oppfatninger vi har av lesing endrer seg hele tiden (Kulbrandstad, 2022, s. 69). I dette delkapittelet vil jeg kort ta for meg tre sentrale teorier om lesing; kognitiv-, sosiokulturell- og utviklingsorientert teori.

*De kognitive leseteorierne* forklarer lesing som en individuell indre prosess, og tar utgangspunkt i at lesing består av to ulike delprosesser (Kulbrandstad, 2022, s. 31). Den ene delprosessen handler om den tekniske siden av lesingen, mens den andre delprosessen handler om leseforståelsen. To sentrale forskere innenfor denne retningen er Ingvar Lundberg og Torleif Høien, som understreker at lesing er avhengig av både avkoding og forståelse (Høien & Lundberg, 2012, s. 21). Kulbrandstad (2022) understreker at denne todelingen av lesing kan karakteriseres som et allment trekk, og legger til at det er noe som

mange har observert og omtalt (s. 34). Dette ser vi blant annet ved utformingen av leseformelen, som nettopp tar for seg de to delprosessene ved lesing; avkodning og forståelse. De kognitive leseteoriene prøver å beskrive hva som skjer i hodene våre når vi avkoder og forstår ord og tekster (Kulbrandstad, 2022, s. 54).

Bruken av skriftspråket i naturlige situasjoner er hovedinteressen innenfor de *sosiokulturelle leseteoriene* (Kulbrandstad, 2022, s. 54). Sentrale forskere innenfor denne retningen er David Barton, Mary Hamilton og Shirley Brice Heath (Kulbrandstad, 2022, s. 54-56). Sosiokulturelle teorier ser på lesing og skriving som en sosial «hverdagslig» samhandling. Forskere som har dette sosiokulturelle perspektivet, begrunner det ut ifra menneskets trang til å dele det de leser om til andre. De hevder at trangen etter å referere, diskutere og kommentere det en har lest om ligger naturlig til mennesket (Kulbrandstad, 2022, s. 59). Forskning innenfor sosiokulturelle teorier har vært viktig for utviklingen av leseopplæringens syn i skolen (Kulbrandstad, 2022, s. 61). Dette handler blant annet om studier som har vist at barns veier til skriftspråket er mangfoldige, og at lesing og skriving må brukes til ulike formål og i ulike situasjoner. Sosiokulturelle teorier har også vist at lesing må betraktes som en sosial aktivitet, og har gitt oss innsikt i hva folks oppfatninger av lesing er. Det sistnevnte hevder Barton og Hamilton er spesielt viktig for lærere å ha innsikt i, fordi folks syn på litterasitet er et viktig aspekt i deres eget syn på læring (Kulbrandstad, 2022, s. 61). Med god kunnskap om dette kan lærere i større grad forstå elevers ulike lese- og skrivesituasjoner, og dermed bli bedre veiledere i lesing og skriving.

*Utviklingsorienterte teorier* beskriver lesing som en prosess som utvikler seg over tid (Kulbrandstad, 2022, s. 62). Andrew Wilkinson (1991) og Jean Chall (1979, sitert i Kulbrandstad 2022, s. 67) er sentrale forskere innenfor denne teoretiske retningen. Utviklingsorienterte teorier forklarer leseutviklingen gjennom ulike faser, og prøver å beskrive hvilke krav som bør stilles til de ulike fasene. Det vil for eksempel stilles ulike krav til begynnerleseren og den viderekomne leseren. De utviklingsorienterte teoriene har utviklet flere stadiemodeller, som deler inn leseutviklingen i ulike stadier som kan følges steg for steg (Kulbrandstad, 2022, s. 65). Etter hvert som disse modellene ble prøvd ut, erfarte man at det ikke var så enkelt å plassere de individuelle leserne innenfor de ulike stadiene, særlig ikke hvis man tenkte stadiene som trappetrinn man kommer seg opp på. Flere mener det dermed er mer riktig å beskrive leseutviklingen slik Wilkinson (1991) beskriver det som «[...]bølger

som skyller mot stranda og trekker seg tilbake igjen» (s. 79). For å forstå elevers leseutvikling i skolen trenger man innsikt fra både kognitive og sosiokulturelle teorier (Kulbrandstad, 2022, s. 69). Innenfor utviklingsorienterte teorier ser man på lesing som både en individuell og sosial prosess, og man er avhengig av begge disse sidene for å få en god leseutvikling (Kulbrandstad, 2017, s. 69).

#### 2.1.4 Skrivning

Skriving defineres også gjerne gjennom en formel, kalt skriveformelen:  $skrivning = innkodning \times budskapsformidling \times motivasjon$  (Svanes, 2021, s. 39). Slik som i leseformelen er også tilegnelse av skriveferdighet avhengig av tre faktorer. Ved skrivning gjelder dette innkodning, budskapsformidling og motivasjon. Innkodning tar for seg det tekniske ved skrivningen, og handler om hvordan man skriver. Ifølge Svanes (2021) handler innkodingen i den første skriveopplæringen om to ting: staving og bokstavforming (s. 39). Bråten (2003) definerer staving som å oversette talespråkets ord, og hevder at det kanskje er det viktigste tekniske aspektet ved skrivningen (s. 53). Bokstavforming er den fysiske, praktiske utformingen av bokstavene, og handler om å forme bokstavene med blyant eller å finne riktig bokstav på tastaturet. Svanes (2021) hevder at bokstavforming på tastatur knapt kan kalles bokstavforming, da det er mye mindre motorisk krevende for eleven enn å skrive for hånd (s. 39-40). Det å skrive digitalt krever mindre fokus på bokstavforming, og kan dermed gi større plass for å konsentrere seg om innholdet i det som skrives (Svanes, 2021, s. 40). Dette er et viktig aspekt ved STL og STL+, som jeg vil komme nærmere inn på i kapittel 2.4.2 og 2.4.3.

Med det er vi over i neste faktor i leseformelen, budskapsformidling, som nettopp handler om innholdet i den skrevne teksten. Budskapsformidling handler også om at innholdet i den skrevne teksten formidles til en mottaker (Svanes, 2021, s. 40). Dette aspektet ved skrivning vil få mer og mer plass ettersom barnet mestrer avkodingen, men i nyere skriveforskning legges det vekt på at skrivningen bør ha et formål fra dag én. Til sist er også motivasjonsfaktoren sentral for at man skal kunne utvikle seg som skriver. Noe som særlig påvirker skrivemotivasjonen er formålet med skrivningen (Svanes, 2021, s. 41). Motivasjonen for skrivning kan øke hvis man vet hvorfor man skriver, og hvem man eventuelt skriver til. At

skrivningen skal ha en formålsrettet handling er også noe som er kjent innenfor et funksjonelt syn på skriving, som jeg vil gå nærmere inn på i kapittel 2.3.3.

### *2.1.5 Teorier om skriving*

Slik som ved lesing legges det også forskjellig innhold i hva det vil si «å kunne skrive». Innenfor skriveforskning rettes det særlig fokus mot kognitive og sosiokulturelle læringsteorier når det gjelder å forklare skrivingens kompleksitet. Ifølge Fjørtoft (2014) er disse teoriene nødvendige for å forstå hvordan skriveundervisning foregår (s. 153-154). Hoel (1997) kaller de kognitive og sosiokulturelle teoriene for innoverrettet og utoverrettet skriveteori (s. 3). Jeg velger å holde meg til begrepene kognitiv og sosiokulturell når jeg nå skal utdype disse skriveteoriene.

De *kognitive skriveteoriene* legger vekt på skriveren og de indre prosessene som skjer når man skriver (Hoel, 1997, s. 3). Innenfor denne retningen er lingvisten og retorikeren Linda Flower og psykologen John R. Hayes sentrale teoretikere, som blant annet bidro til å etablere studiet av skrivestrategier som et hovedfelt innenfor skriveforskning (Hoel, 1997, s. 10). De utviklet en modell som beskriver tre typiske mønstre i skriveprosessen; «utforske og befest», «fastslå og videreutvikle» og «skrive og renege» (Flower & Hayes, 1981, s. 382). Jeg velger å utdype det første mønsteret, «utforske og befest», da det er mest relevant for begynnerskriveren. Dette mønsteret skjer gjerne i starten av en skriveøkt, men kan også forekomme overalt. I utforsningsfasen tenker man gjennom hva man skal skrive, rabler ned ideer, eller går i gang med skrivearbeidet for å se hva man har å si. Selv de svake skriverne mestrer denne fasen, men kan ha problemer med å revidere og befest det de nettopp har lært under arbeidet. Evnen til å utforske, befest og regenerere målene sine blir sett på som en avgjørende side av skriveferdighet (Flower & Hayes, 1981, s. 382). Hayes og Flower sin kognitive skriveforskning har blant annet gitt oss kunnskap om at tankeutvikling ikke bare er noe som foregår før skrivingen, men også i stor grad er et resultat av skrivingen (Hoel, 1997, s. 14). Det har også gitt oss kunnskap om at skriving ikke er en lineær prosess, men en fleksibel prosess hvor tankeprosessene ikke er ordnet i en fast rekkefølge (Igland, 2003, s. 69).

Innenfor *sosiokulturelle skriveteorier* blir skiving sett på som et sosialt fenomen (Igland, 2003, s. 69). Mens kognitive skriveteorier retter fokus mot de indre prosessene som skjer når man skriver, retter sosiokulturelle skriveteorier fokus mot skriveren i samspill med de sosiale og kulturelle omgivelsene (Hoel, 1997, s. 3). Et sosiokulturelt syn på skiving retter blant annet fokuset på *tekstperspektiv, intertekstualitet og imitasjon*. *Tekstperspektivet og intertekstualitet* handler begge om at en tekst alltid er påvirket av skriftkulturen rundt oss. Vi henter modeller og mønster for våre egne språklige uttrykk, og påvirkes av tekster vi tidligere har lest, hørt og skrevet (Hoel, 1997, s. 32). Det elevene skriver i en tekst vil for eksempel være påvirket av hva som er gjort i klasserommet i forkant av skivingen. Hoel (1997) understreker også at intertekstualitet knytter sammen lesing og skiving (s. 33). «Å lære å skrive vil seie å skrive seg inn i ein skriftspråkstradisjon, og lesing er eit ledd i å bygge opp skriftspråkskompetanse» (Hoel, 1997, s. 33). Ut ifra dette kan vi forstå at lesing og skiving er gjensidig avhengig av hverandre. Vygotskij hevder at *imitasjon* er en vesentlig del av læringsforløpet, men bygger på en forutsetning på at imitasjonen skjer innenfor elevens proksimale utviklingssone. Vygotskijs proksimale utviklingssone omtaler jeg mer i kapittel 2.5.1. Hvis en elev låner til seg ideer fra en tekst, men ikke har forutsetninger til å bearbeide og gjøre teksten til sin egen, vil lånegodset som Hoel (1997) beskriver stå igjen «nakent, ubearbeidd og isolert» (s. 35).

## 2.2 Språkutvikling

For at barna skal lære seg å lese og skrive er det viktig at de står i en språkutvikling. Metaspråklig bevissthet er en nøkkel i denne utviklingen. I dette delkapittelet tar jeg for meg hva metaspråklig bevissthet er, og beskriver videre tre språklige ferdigheter som står sentralt i barns tidlige språkutvikling. Deretter tar jeg kort for meg om barns språkutvikling før skolestart, før jeg til sist beskriver de ulike stadiene i lese- og skriveutviklingen. Jeg velger å gå dypere inn i stadiene i skriveutviklingen enn stadiene i leseutviklingen, fordi skivingen har størst plass i STL+-metoden på 1. trinn. Selv om utviklingen av lese- og skriveferdigheter foregår nokså parallelt (Traavik & Alver, 2008, s. 64), velger jeg å skille dem fra hverandre for å tydeliggjøre de ulike stadiene i både lesing og skiving. Det er også viktig å bemerke seg at de ulike stadiene ikke nødvendigvis følges trinn for trinn, men heller slik jeg beskrev det i kapittel 2.1.3 som «[...]bølger som skyller mot stranda og trekker seg tilbake igjen»

(Wilkinson, 1991, s. 79).

### 2.2.1 Metaspråklig bevissthet

Metaspråklig bevissthet, også omtalt som språklig bevissthet, er en evne til å kunne snakke om og reflektere over språket i seg selv (Svanes, 2021, s. 33). Det handler om en evne til å forstå at språket både har en formside og innholdsside, og til å veksle mellom disse to perspektivene (Kulbrandstad, 2022, s. 109). Jeg velger å bruke metaspråklig bevissthet, da ordet «meta» i større grad stadfester at begrepet innebærer å omtale seg selv. Begrepet er mye vektlagt i lese- og skriveidaktikken, og det med god grunn. Metaspråklig bevissthet regnes nemlig som en forutsetning for å lære seg å lese og skrive, og til å videreutvikle lese- og skrivekompetanse (Traavik & Alver, 2008, s. 52). Vi kan si at metaspråklig bevissthet er et overordnet begrep for de ulike språklige ferdighetene. Det er derfor vanlig å dele metaspråklig bevissthet inn i ulike nivå, eller kategorier. Alle kategoriene er sentrale for tilegnelsen av gode lese- og skriveferdigheter, og utvikles gradvis og om hverandre (Traavik & Alver, 2008, s. 54). Hvordan disse kategoriene blir fremstilt i litteraturen varierer, men jeg velger å forholde meg til Svanes (2021) sine seks kategorier; *fonologisk bevissthet*, *morfologisk bevissthet*, *ordbevissthet*, *syntaktisk bevissthet*, *tekstbevissthet* og *pragmatisk bevissthet* (s. 33). Videre velger jeg å utdype de tre første kategoriene, da disse språklige ferdighetene er mest relevant for min oppgave. *Fonologisk bevissthet* og *ordbevissthet* er spesielt viktig i barns tidlige språkutvikling, og regnes som avgjørende for at barnet skal knekke den alfabetiske koden (Høigård, 2019, s. 190). *Morfologisk bevissthet* er viktig for at barnet skal lykkes med rettskriving (Høigård, 2019, s. 190), noe som særlig kan knyttes til slik STL+ blir fremstilt i *STL+ Håndbok* (Wiklander & Sjødin, 2016).

Fonologi handler om språklydenes funksjoner (Bjerke & Johansen, 2020, s. 20). Som jeg var inne på tidligere er et fonem den minste betydningsskillende enheten i talt språk, mens grafem er den minste betydningsskillende enheten i skrevet språk. Eksempelvis består ordet <kjole> av fonemene /ç/ /u:/ /l/ /e/ og grafemene <k>, <j>, <o>, <l> og <e>. Fonemene er altså språklydene, mens grafemene er symbolene som beskriver språklydene. Westlund (2010) definerer *fonologisk bevissthet* som det å være bevisst språkets lydmessige oppbygning (s. 121). Dette handler om å være oppmerksom på at ord består av enkeltlyder

og stavelser, samt å kunne snakke om dette i seg selv (Svanes, 2021, s. 34). For eksempel må barnet kunne snakke om ordet <dukke>, at det blant annet består av to stavelser og starter med en d-lyd, uten at innholdet i ordet skal påvirke analysen. Den fonologiske bevisstheten kan trenes gjennom å finne stavelser, bruke rim og lytte ut enkeltlyder i ord. Svanes (2021) hevder at barns fonologiske bevissthet kan forutsi senere leseferdigheter, og at arbeidet med å styrke denne bevisstheten er en viktig grunnmur i lese- og skriveopplæringen (s. 35). Fonologisk bevissthet blir også sett på som en viktig forståelse for å knekke den alfabetiske koden (Svanes, 2021, s. 35-36).

Morfologi tar for seg hvordan ordene lages og bøyes (Bjerke & Johansen, 2020, s. 21). Et morfem er de minste betydningsskillende enhetene i et ord (Svanes, 2021, s. 35), og skiller seg fra stavelser ved at morfem har et betydningsinnhold. Morfemene deles inn i to grupper, leksikalske morfem og grammatiske morfem. De leksikalske morfemene har selvstendig betydningsinnhold, og kan derfor opptre alene som egne ord (Høigård, 2019, s. 95). De grammatiske morfemene er derimot avhengig av å stå sammen med et leksikalsk morfem for å uttrykke et betydningsinnhold (Høigård, 2019, s. 95). *Morfologisk bevissthet* handler om å være oppmerksom på at et ord består av morfemer, samt å kunne snakke om dette i seg selv (Svanes, 2021, s. 35). Arbeid med sammensatte ord, og metaspråklige samtaler kan utvikle barnas morfologiske bevissthet (Svanes, 2021, s. 36). Eksempelvis kan man spørre barna hva som skjer med ordet <lydig> når man legger til avledningsmorfemet u-. Lyster (2012) understreker, med støtte i flere studier, at det er en klar sammenheng mellom morfologisk bevissthet og lesing (s. 43).

*Ordbervissthet* handler om en forståelse av at språket består av ord, og at man kan skille mellom ordene i talespråket (Svanes, 2021, s. 36). Det handler også om å kunne snakke om ordets form, ikke bare dets innhold (Svanes, 2021, s. 36). For barn er ikke kodingen fra tale til skrift en selvfølge. Noe som kjennetegner alle språk er at man ikke kan skille ut enkeltlyder i talte ord, fordi lydene i språket glir over i hverandre og uttales til dels sammen. Dette fenomenet kalles for samartikulasjon (Høigård, 2019, s. 192), og er blant annet noe av det som gjør overgangen fra tale til skrift komplisert. Ved å trene på å finne ord i setninger, samt å finne lyder, bokstaver og stavelser i ord, kan barna styrke ordbervisstheten (Svanes, 2021, s. 36). Når barna skriver digitalt vil mellomromstasten være en hjelper for å skille mellom ordene, og de blir mer bevisst på at ord skilles fra hverandre med mellomrom. Høigård

(2019) understreker også at felles tekstskaping kan styrke ordbevisstheten ved at barna får konkrete erfaringer med at skrift er nedskrevet tale (s. 196).

### *2.2.2 Barns språkutvikling før skolestart*

Forskning viser at språklige ferdigheter før skolealder er gunstig for en god lese- og skriveutvikling (Hekneby, 2011, s. 36). Det er altså ikke bare skolen som sørger for opplæringen av skriftspråket. Hva som skjer før barnet starter på skolen har også innvirkning på barnets utvikling i lesing og skriving. Hekneby (2011) peker på to språklige ferdigheter som er spesielt gunstige som grunnlag for en god skriftspråkutvikling (s. 37). Dette handler om innsikt i ordforråd og metaspråklig bevissthet. Innenfor den metaspråklige bevisstheten er det fonologisk bevissthet, forståelsen av språkets lyder, som i denne sammenheng blir sett på som mest sentral. For å begrunne fokuset på akkurat disse to språklige ferdighetene vil jeg vise til en rapport av Vibeke Grøver Aukrust (2005) som fant en sammenheng mellom barns språklige ferdigheter i førskolealder og senere leseferdighet. Rapporten ble gjort etter oppfordring fra Kunnskapsdepartementet (s. 37). Aukrust (2005) skriver selv i rapporten sin at «[f]onologisk bevissthet er viktig for å forklare forskjeller i lesing i begynneropplæringen», og at «[t]alespråk, særlig vokabular, i førskolealder korrelerer høyt med senere leseforståelse» (s. 25). Rapporten konkluderer med at det er en sammenheng mellom kvaliteten av barnets språklige miljø i førskolealder og senere tekstforståelse (Aukrust, 2005, s. 45). Barn som får optimale muligheter til å utvikle fonologisk bevissthet, samt utvikle talespråket sitt før skolestart, er best rustet til å utvikle seg til dyktige tekstbrukere, til å ta i bruk lesestrategier på en god måte, og til å bruke tekstene til å tilegne seg kunnskap (Aukrust, 2005, s. 45). Aukrust (2005) fant også et overraskende funn ved graden av stabilitet i barns vokabular, ordforråd, gjennom skolealderen. Barn som har et lavt utviklet ordforråd ved skolestart ser også ut til å ha et lavt utviklet ordforråd ved skoleslutt, i forhold til barn med høyt utviklet ordforråd ved skolestart. De sistnevnte går ifølge Aukrust (2005) ut av skolen med både et høyt utviklet ordforråd og en god leseforståelse (s. 45).

Barn kommer til skolen med ulike forutsetninger. Noen kan skrive navnet sitt og lese små ord, andre kan skrive og lese lengre setninger, mens noen kan knapt skrive og lese sin egen bokstav. Helle (2005) understreker at det i en gjennomsnittlig førsteklasse kan være et spenn



på opptil flere år i mental alder (s. 30). Uavhengig av hvor barna ligger i utviklingen, peker Marie M. Clay på viktigheten av å bygge på skriftkompetansen som barna har når de begynner på skolen. Hun understreker også at det er viktig at barn lærer ut fra sitt eget tempo og ståsted, sammen med støtte fra læreren (Clay 1966, sitert i Klæboe & Sjøhelle, 2013, s. 16). Ved tilpasset opplæring opplever barna mestring, motivasjon og glede ved språklæringen. De opplever at det er meningsfylt å lære seg å lese og skrive.

### 2.2.3 Stadiene i leseutviklingen

Leseutvikling har de siste tiårene blitt beskrevet på ulike måter, og såkalte stadiemodeller har vært mye brukt (Kulbrandstad, 2022, s. 65). Modellen jeg skal ta for meg i dette delkapittelet er hentet fra Høien (2003), som har laget fire ulike stadier med utgangspunkt i den tyske utviklingspsykologen Uta Friths leseutviklingsmodell. Høien kaller de ulike stadiene for *pseudo-lesing*, *det logografisk-visuelle stadiet*, *det alfabetisk-fonemiske stadiet* og *det ortografisk-morfemiske stadiet* (Høien, 2003, s. 21). I dette delkapittelet vil jeg kort ta for meg disse stadiene. Grunnen for at jeg gir en kort beskrivelse av stadiene i leseutviklingen er fordi De tre siste stadiene kan sees i sammenheng med helordskriving, fonologisk skriving og ortografisk skriving, som jeg tar for meg i kapittel 2.2.4.

**Pseudo-lesing** er det første stadiet i Høiens modell og beskriver barns tidlige møte med skrift. I denne perioden har barnet ennå vage forestillinger om skrift, og det gjenkjennes ved at barnet «leser» konteksten istedenfor skriften (Høien, 2003, s. 23). For eksempel kan barn i dette stadiet gjerne «lese» /ketchup/ mens den peker på bokstavene <IDUN> på ketchup-flaska. Konteksten blir brukt som en strategi for å lese (Høien, 2003, s. 23). Man kan med andre ord si at eleven «liksom-leser». Nettopp derfor har stadiet fått navnet pseudo, som på gresk betyr uekte (Høigård, 2019, s. 229).

I **det logografisk-visuelle stadiet** flytter eleven oppmerksomheten fra konteksten til selve ordbildet (Høigård, 2019, s. 230). I dette stadiet avkodes ordet med utgangspunkt i et enkelt visuelt særtrekk ved ordet, som for eksempel en bokstav, ordets form eller lengde (Høien, 2003, s. 23). Typisk er dette uanalyserte helord som navn på familie, kjente logoer eller andre produktnavn. Undersøkelser viser at det er en grense på hvor mange uanalyserte

helord man kan huske som visuelle identiteter (Høigård, 2019, s. 230). Dette gjør at logografisk lesing ikke vil fungere som en etablert strategi for lesing. Skal barnet bli en god leser har den behov for å gå videre i leseutviklingen.

Overgangen til **det alfabetisk-fonemiske stadiet** innebærer en fullstendig ny innsikt og holdning til det å lese (Høien, 2003, s. 24). Stadiet kalles også for fonologisk lesing, og handler om at barnet leser stavelse for stavelse, noe Høigård (2019) understreker som en energikrevende måte å lese på (s. 231). Likevel er det en viktig fase på veien mot å bli en ortografisk leser. For at barnet skal bli en god fonologisk leser krevet det analytiske ferdigheter og kunnskap om forbindelsen mellom fonem og grafem (Høien, 2003, s. 24). Barnet må altså forstå det alfabetiske prinsipp, som jeg omtalte i kapittel 2.1.1. Her står betydningen av fonologisk bevissthet sentralt. Flere undersøkelser indikerer at det er sterk forbindelse mellom fonologisk bevissthet og fremgang i leseferdighet (Høien, 2003, s. 24). Siegel (1998) konkluderer i sin artikkel med at det er avgjørende bevis på at lesevansker er preget av mangel på fonologisk bevissthet.<sup>2</sup>

**Det ortografisk-morfemiske stadiet** er det siste stadiet i Høiens modell for leseutvikling. I dette stadiet har barnet tilegnet seg sikker ortografisk kunnskap slik at ordgjenkjenningen skjer hurtig og presist (Høien, 2003, s. 25). I denne fasen har barnet forutsetninger for å automatisere ordavkodningen slik at det blir flyt i lesingen. Dette gjør igjen slik at leseren kan flytte oppmerksomheten fra det tekniske (avkodning) til leseforståelse (innhold) (Høien, 2003, s. 26). Som jeg nevnte i kapittel 2.1.2 skjer denne automatiseringen ofte rundt elleveårsalderen (Kulbrandstad, 2020, s. 67). Hvis barnet har tilstrekkelig motivasjon, kan man si at alle faktorene i leseformelen oppfylles i dette stadiet (jf. kapittel 2.1.2).

#### 2.2.4 Stadiene i skriveutviklingen

Barns utvikling av skriftspråket deles vanligvis inn i fem ulike stadier. De vanligste inndelingene er *skribling* eller *skriverabling*, *bokstavutforskning*, *helordsskriving*, *fonologisk skrijving* og *ortografisk skrijving* (Høigård, 2019; Traavik & Alver, 2008). De tre første stadiene

---

<sup>2</sup> Sidetall mangler

kommer før barnet har knekt den alfabetiske koden, og de to siste kommer etter koden er løst (Høigård, 2013, s. 282). Siden barn er forskjellige og utvikler seg ulikt, er det ikke vanlig å sette en alder for når barnet skal oppnå de ulike nivåene. Likevel er det greit å ha en pekepinn for når barnet vanligvis knekker den alfabetiske koden, og dermed er over i det fonologiske stadiet. I vår kultur skjer dette vanligvis ved fem-syvårsalderen (Høigård, 2013, s. 282). I dette delkapittelet vil jeg beskrive de ulike stadiene hver for seg. Siden de to første stadiene i stor grad handler om den motoriske utviklingen og da ikke har så stor relevans i mitt prosjekt, velger jeg å beskrive disse i korthet.

**Skriverabling** er barnas første møte med skriftspråket. Som det ligger i ordet, utforsker barn i dette stadiet skriftspråket ved hjelp av såkalt rabling eller liksomskrivning (Traavik & Alver, 2008, s. 64). Skriverablingen er en etterligning av skriften som barnet observerer i miljøet rundt seg (Høigård, 2019, s. 206). I det norske språksystemet viser skriverabling seg ofte som bølgeformede linjer eller bokstavlignende figurer (Traavik & Alver, 2008, s. 64).

**Bokstavutforskning** er det andre stadiet i skriveutviklingen, og handler om at barna oppdager at skriften er delt opp i tegn, bokstaver (Høigård, 2019, s. 207). Skrivningen går nå fra rabling, til å bli skrift som er mer lik bokstavene i alfabetet. Typisk er dette bokstaver fra eget navn, eller andre kjente personer i barnets omkrets (Høigård, 2019, s. 207). Datamaskin og nettbrett har den fordelen at den gir rask og tydelig gjengivelse av bokstavformen på skjermen (Høigård, 2019, s. 208). I tillegg krever det mindre motoriske ferdigheter enn å skrive for hånd, og kan bidra til at flere elever kan være med i bokstavutforskningen. Høigård (2019) understreker at «[d]et er duket for mange viktige samtaler om bokstaver rundt en skjerm» (s. 210).

**Helordsskriving** kalles også for *logografisk skrivning* og er det tredje stadiet i skriveutviklingen. I dette stadiet skriver barna hele ord som de husker som ordbilder (Traavik & Alver, 2008, s. 68). Det er altså ord som barna har lært seg å skrive utenat før de har knekt den alfabetiske koden. Typiske ord som barna skriver i dette stadiet er sitt eget, familiens og venners navn, samt ordene <til> og <fra> (Høigård, 2019, s. 211). Høigård (2019) kaller disse ordene for uanalyserte helheter (s. 211). Med dette mener hun at barnet forstår hva de har skrevet (helheten), men forstår ikke hvordan ordet blitt som det er (uanalysert) (Høigård, 2019, s. 211-212). Selv om ikke barna har knekt den alfabetiske koden i dette stadiet, kan de

likevel bygge seg en bro mellom talespråk og skriftspråk mellom de to fjellhyllene som kalles for «ord» (Høigård, 2019, s. 189). Se figur 1 i kapittel 2.1.1. Med dette har de tatt en snarvei over til skriftspråket. Høigård (2019) understreker at denne broen kun tåler et visst antall helord, og at det derfor ikke kan bli en varig vei over til skriftspråket (s. 189). Likevel er det nyttig for barnet å være over på skriftspråksiden for å lete seg fram til grafem-fonem-forbindelsen med utgangspunkt i skrevne ord (Høigård, 2019, s. 189).

**Fonologisk skriving** er det fjerde stadiet i skriveutviklingen, og innebærer at barnet skriver ned ord slik de høres, eller gjerne slik de kjennes ut i munnen ved uttale (Traavik & Alver, 2008, s. 69). Barna har nå forstått det alfabetiske prinsippet, sammenhengen mellom fonem og grafem, og er på god vei til å utvikle fonologisk bevissthet (Traavik & Alver, 2008, s. 69). Traavik og Alver (2008) beskriver fonologisk skriving som en «prøve-og-feile-periode», hvor barna prøver ut ulike hypoteser for hvordan ord skrives, og understreker at perioden kan vare ganske lenge (s. 70). I de tre første stadiene har skrivingen primært vært knyttet til synssansen, ved at barna har vært opptatt av hvordan skrift, bokstaver og ord har sett ut. I det fonologiske stadiet står uttalen og hørselen mer sentralt (Høigård, 2019, s. 212). Barna kan nå utforske språket på en helt annen måte enn de gjorde før. De finner gjerne opp sine egne stavemåter, og ord skrives gjerne ulikt fra gang til gang, alt ettersom hva barnet lytter ut fra uttalen (Høigård, 2019, s. 212). Høigård (2019) understreker at et barn ikke trenger å kunne alle bokstavene for å begynne å skrive meningsfylte budskap til andre (s. 213). Hvis mottakeren er bevisst konteksten av det som er skrevet, kan mye tolkes og forstås ut ifra ganske få bokstaver. Dette kan sees på som en problematisering av skriveformelens skille mellom innkoding og budskapsformidling, som jeg gjorde rede for i kapittel 2.1.4.

Konsonantskrift og setninger uten mellomrom er også noe som kjennetegner barns tidlige fonologiske skriving. For barn som ikke kjenner ordenes stavemåte er det enklere å identifisere konsonantene, noe som ofte fører til at mange vokaler i ordene forsvinner (Høigård, 2019, s. 213-214). For eksempel kan <velkommen> bli til <velkmn>, eller <håpe> til <hp>. Det kan også skyldes at barnet lytter ut bokstavnavnet fremfor bokstavlyden under skriveprosessen, og at de da regner vokalene som en del av konsonantene. Barn som skriver setninger uten mellomrom kan skyldes mangel på metaspråklig bevissthet om hva et ord er, eller at barnet ikke er i stand til å konsentrere seg om flere ting om gangen (Høigård, 2019, s. 214).

Selv om ordene i det fonologiske stadiet ofte ikke er skrevet formelt korrekt, finnes det flere eksempler på at barn foretar forbausende presise analyser av sin egen uttale i dette stadiet (Høigård, 2019, s. 214). Høigård (2019) advarer mot å rettskrive barnas tekster på det fonologiske stadiet, og understreker at «[f]onologisk skriving er en sårbar skriving, og påpeking av feil i ortografien – om enn aldri så varsomt og velment fra den voksnes side – kan lett føre til at barnet mister motivasjonen for å skrive» (s. 215). Som voksne bør vi heller respektere barna for hvor de står i skriftspråkutviklingen. Det kan vi gjøre ved å vise begeistring for barnas tekster, og tilby et skriftspråkfremmende miljø gjennom tekstskaping og samtale om skriftspråket (Høigård, 2019, s. 216).

**Ortografisk skriving** er det femte og siste stadiet i skriveutviklingen. Ordet ortografi betyr rettskriving (Svanes, 2021, s. 49). I dette stadiet oppdager barnet rettskrivingsreglene og de øvrige konvensjonene som gjelder for korrekt skriftspråk, og behersker det litt etter litt (Høigård, 2019, s. 216). Det ortografiske stadiet blir også kalt for det morfemiske stadiet, da skrivere på dette stadiet har morfologisk bevissthet og kunnskap (Svanes, 2021, s. 51). Som jeg skrev tidligere er hørselssansen spesielt viktig i fonologisk skriving, hvor barna skriver ved å lytte ut stavelser i ordene. I det ortografiske stadiet har ikke barnet i like stor grad behov for støtte fra hørselssansen for å skrive. Innkodingen er tilnærmet automatisert, og barnet skriver nå de fleste ordene riktig uten å tenke på stavemåten (Høigård, 2013, s. 296). Vi kan med andre ord si at man i ortografisk skriving er tilbake til å bruke øyets skriftspråk, slik som i de tre første stadiene, men nå med analyserte helheter. Barnet kjenner det alfabetiske prinsippet og kan når som helst bruke øret til å analysere seg fram til lydene i ordet (Høigård, 2019, s. 216).

I det ortografiske stadiet er det viktig at barnet leser mye. Gjennom lesing kan nemlig barnet oppleve skriftspråket i den korrekte ortografiske formen, samtidig som at de ubevisst analyserer mange viktige sider ved språket (Høigård, 2019, s. 216). De oppdager at ikke alle ordene skrives lydrett, og får erfare riktig bruk av blant annet stor bokstav, punktum, dobbelkonsonant og stumme konsonanter. Høyfrekvente ord setter seg også som ordbilder i hjernen, noe man gjerne opplever i elevtekster fra dette stadiet. Oppdagelsen av at ord skrives annerledes enn de uttales, fører ofte til noe som kalles for overgeneralisering (Traavik & Alver, 2008, s. 74). Dette skjer ofte i begynnelsen av det ortografiske stadiet, og er et overforbruk av visse rettskrivingsregler (Svanes, 2021, s. 50). Barna har gjerne oppdaget at

å-lyden noen ganger gjengis med <o>, og at æ-lyden noen ganger skrives som <e>. Denne kunnskapen blir da brakt videre og kan ofte føre til overgeneraliseringer som for eksempel <blober> for <blåbær>, <nor> for <når> og <lone> for <låne>. Vi kan også oppleve overgeneraliseringer i bøyning av ord. Barnet har kanskje oppdaget at verb ofte bøyes med -dde i preteritumsform. Dette kan eksempelvis føre til overgeneraliseringer hvor barnet skriver <gådde> for <gikk> eller <stådde> for <stod>.

Selv om ortografisk skriving er det siste stadiet i skriveutviklingen, er det viktig å huske på at det tar tid, og skal ta tid, før barnet skriver helt ortografisk rett. Ifølge Svanes (2021) er det en lang prosess som fortsetter hele skolegangen og inn i voksenlivet (s. 51). To danske lærere har innført betegnelsene voksenstaving for ortografisk skriving, og barnestaving for fonologisk skriving. I denne forbindelse understreker Høigård (2019) at «[b]arnestaving av ord er ikke feil, men et skritt på veien mot målet, som er voksenstaving» (s. 213). På samme måte må man ikke se på overgeneralisering og andre rettskrivingsfeil fra det ortografiske stadiet som feil. Flere velger å heller kalle det for utviklingsfeil (Svanes, 2021, s. 50; Traavik & Alver, 2008, s. 75) eller «gode feil» (Svanes, 2021, s. 50), som nettopp beskriver at barnets skriftspråkkompetanse er i utvikling og på rett vei. Traavik & Alver (2008) beskriver utviklingsfeil som «[...]nødvendige skritt på veien mot full beherskelse av rettskrivingsreglene» (s. 75).

### 2.3 Lese- og skriveopplæring

Undersøkelser viser at barn som inviteres til å utforske skriftspråket, mestrer den alfabetiske koden uten formell lese- og skriveopplæring (Hagtvedt, 2003, s. 216). Likevel har mange barn behov for en systematisk opplæring i skriftspråket, hvor særlig sammenhengen mellom fonem og grafem blir sett på som den mest kritiske faktoren (Høigård, 2019, s. 187). I dette kapitlet vil jeg beskrive to ulike tilnærminger til lese- og skriveopplæringen; syntetisk og analytisk tilnærming. Videre vil jeg kort ta for meg hvordan digital teknologi har påvirket lese- og skriveopplæringen, før jeg avslutter med et delkapittel som beskriver forskjellen på et formelt og et funksjonelt språksyn.

### 2.3.1 Syntetisk og analytisk tilnærming

Barn lærer på ulike måter, og slik er det også med barns innlæring av lesing og skriving. Det er derfor viktig at lærerne har kunnskap om, og tar i bruk ulike innfallsvinkler i lese- og skriveopplæringen (Traavik & Alver, 2008, s. 83). Dette handler blant annet om hvilke tilnærming lesing og skriving skal baseres på. I denne forbindelse snakker vi ofte om en syntetisk eller analytisk tilnærming til skriftspråket. Ordet syntese er gresk og betyr å sette sammen deler til en helhet. Den syntetiske tilnærmingen er metoder som tar utgangspunkt i de laveste nivåene i skriftspråket, fra bokstaver og stavelser til setninger og lengre tekster. Slike metoder blir dermed ofte kalt for «bottom up»-metoder (Traavik & Alver, 2008, s. 84), eller nedenfra-opp-modeller (Kulbrandstad, 2022, s. 41). Ordet analyse er også gresk og kan beskrives som en oppløsning av en helhet til de enkelte bestanddeler. Metodene i den analytiske tilnærmingen kalles ofte for «top down»-metoder (Traavik & Alver, 2008, s. 88) eller ovenfra-ned-modeller (Kulbrandstad, 2022, s. 41). Dette handler om at metodene i denne tradisjonen tar utgangspunkt i hele tekster, og går fra setninger og ord, til den enkelte bokstav og bokstavlyd (Traavik & Alver, 2008, s. 88). Oppsummert kan vi si at de syntetiske metodene tar for seg avkodingen, mens de analytiske metodene tar utgangspunkt i forståelse (Bjerke & Johansen, 2020, s. 135).

Kjennetegnet for syntetiske metoder er at de legger vekt på avkodingsaspektet (Hekneby, 2011, s. 91). De mest kjente metodene innenfor den syntetiske retningen er lydmetoden og stavelsesmetoden. I lydmetoden lærer elevene bokstav for bokstav med tilhørende lyd, hvor de underveis møter de innlærte bokstavene i ord (Traavik & Alver, 2008, s. 84). Eksempelvis vil man etter innlæringen av bokstavene <i>, <s>, <o> og <l>, møte ord som <is>, <sol> og <lo>. Stavelsesmetoden tar som navnet tilsier utgangspunkt i stavelsene, i tillegg til bokstavene og bokstavlydene. I stedet for å lære bokstavene etter lyd, vil de i stavelsesmetoden heller bli lært etter stavelser. For mange barn vil dette være en fordel, fordi det blir færre enheter å huske under lesingen av et ord (Traavik & Alver, 2008, s. 87). Elevene lærer for eksempel i ordet <dele> bare to stavelser <de> og <le>, fremfor fire bokstavlyder. Dette kan igjen hjelpe elevene til bedre lesehastighet og leseflyt.

Innenfor den analytiske tilnærmingen får elevene i større grad møte meningsfulle tekster, og leselysten står sentralt (Traavik & Alver, 2008, s. 88). Vanlige metoder innenfor denne

retningen er ordbildemetoden og LTG (Läsing på talets grund), senere utviklet til Felles tekstskaping som lese- og skriveundervisning (Bjerke & Johansen, 2020, s. 139).

Ordbildemetoden går ut på at elevene lærer seg å huske ord som bilder, hvor ordbildene blir utgangspunkt for analysen. I analysearbeidet skal elevene kjenne igjen bokstaver og stavelser, som bidrar til at de knekker lesekode (Traavik & Alver, 2008, s. 89). For eksempel vil ordet <sol> bli husket som et ordbilde, og videre bli analysert som et ord som består av grafemene <s>, <o> og <l> med én stavelse. LTG og Felles tekstskaping som lese- og skriveundervisning er andre metoder som blir brukt innenfor den analytiske tradisjonen. Metodene har flere likhetstrekk med STL+, og jeg velger derfor å gå dypere inn i disse metodene i kapittel 2.4.1.

Jeg har nå tatt for meg både syntetiske og analytiske tilnærminger, som begge har sine opplæringsmetoder for hvordan man kan tilegne seg skriftspråket. Men det store spørsmålet som henger igjen er: hvilke av tilnærmingene gir den beste skriftspråksopplæringen? Det har tidligere vært ulike syn på hvilke metoder som er best (Vormeland, 2003, s. 111), men det er per i dag bred enighet om at den beste skriftspråksopplæringen skjer ved å bruke elementer fra både analytiske og syntetiske metoder (Bjerke & Johansen, 2020, s. 137; Hekneby, 2011, s. 92; Kulbranstad, 2022, s. 144; Traavik & Alver, 2008, s. 91; Vormeland, 2003, s. 111). Elever er forskjellige og har dermed ulike utgangspunkt for å tilnærme seg skriftspråket. Noen elever har behov for å trene mye på avkoding og syntese, mens andre har mer behov for en analytisk orientert leseopplæring (Traavik & Alver, 2008, s. 91). Som lærer er det da viktig å sørge for å gi elevene tilpasset opplæring, slik at de kan utvikle seg til gode lesere og skrivere ut ifra sitt nivå. Vormeland (2003) uttrykker det slik; «Jo mer grundig, allsidig og individualisert lese- og skriveundervisning en lærer kan møte sine elever med, jo sikrere er hun på at flest mulig får den rettledning og stimulans de har behov for» (s. 117). Hun understreker også i denne sammenheng viktigheten av at lærere får solide kunnskaper om barns språk- og leseutvikling, samt god kunnskap om hvilke metoder og prinsipper som ligger til grunn for lesing (og skriving) (Vormeland, 2003, s. 111).

### *2.3.2 Digital teknologi i lese- og skriveopplæringen*

Vi opplever at samfunnet blir stadig mer og mer digitalisert. Kluge (2021) hevder at man



grovt kan si at alle organisasjoner i dag baserer sin virksomhet på digital teknologi (s. 12). Skolen er også en slik organisasjon som har opplevd å bli en stadig mer digital virksomhet. Lærebøker, skrivebøker og blyant blir byttet ut med digitale læreverk, datamaskiner, nettbrett og iPad. Kluge (2021) beskriver digital teknologi som en samfunnsendrende faktor og et hjelpemiddel for læring (s. 11). For at digital teknologi skal bli et hjelpemiddel for læring i undervisningen, trenger lærerne kunnskap om hvordan man bruker ulike metoder og verktøy i opplæringen. De trenger digital kompetanse. Doublet (2018) forklarer digital kompetanse som evnen til å mestre tekniske ferdigheter, samt bruke de digitale hjelpemidlene på en måte som fremmer læring (s. 110). Slik forstått vil ikke den digitale teknologien i seg selv føre til bedre læring. Her vil måten lærere tar i bruk og tilegner seg ulike digitale verktøy og metoder være av stor betydning.

Digitale ferdigheter er også en av fem grunnleggende ferdigheter i læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2019), som vi på mange måter kan si har tvunget lærerne til å endre undervisningspraksis og ta i bruk nye metoder og verktøy i opplæringen. Innenfor lese- og skriveopplæring er STL+ et eksempel på en metode som tar i bruk digitale verktøy for å utvikle lese- og skriveferdigheter. Jeg skriver mer utdypende om STL+-metoden i kapittel 2.4.3. En annen måte å bruke digitale verktøy på i skriveopplæringen er digital samskriving (Doublet, 2018, s. 115). For de yngste elevene kan dette gjøres ved at man lager en tekst sammen på smartboardet, som en introduksjon til et nytt emne eller for å samle forkunnskaper om et emne (Doublet, 2018, s. 115). Dette kan sees i sammenheng med flere av metodene jeg vil ta for meg i kapittel 2.4. Ikke minst er datamaskin og nettbrett nyttige verktøy i lese- og skriveopplæringen. For de yngste elevene er bruken av datamaskin et nyttig verktøy for å produsere, redigere og bearbeide tekster (Hekneby, 2011, s. 121). Det er enklere å slette eller flytte på teksten når den er skrevet på datamaskin, enn for hånd. Datamaskinen gir også gode muligheter for samarbeid. Hekneby (2011) hevder at «[s]amarbeid foran skjermen gir stor læringseffekt» (s. 120). Elevene kan hjelpe hverandre og få oppklaring i ord som de kanskje ikke har forstått rett. På denne måten utvikles også ordforrådet (Hekneby, 2011, s. 121).

### *2.3.3 Formelt og funksjonelt språksyn*

Det har gjennom tidene vært ulike syn på hvordan vi forstår språk, noe som også har påvirket språkopplæringen i skolen. Innenfor skriveopplæring har dette gitt oss to ulike syn på skriving, et formelt syn og et funksjonelt syn. Som jeg beskrev i kapittel 2.1.4 består skriving både av en teknisk side (avkodning) og en innholdsside (budskapsformidling). Kort sagt kan vi si at det formelle synet vektlegger de tekniske sidene ved skriving, mens det funksjonelle synet vektlegger innholdssiden ved skriving. I dette delkapittelet vil jeg ta for meg og beskrive disse ulike språksynene.

Et formelt språksyn legger vekt på de formelle sidene ved skriving, som rettskriving og skriftforming (Skjelbred, 2010, s. 162). I tradisjonell skriveopplæring på starten av 1900-tallet stod dette synet sterkest. Å beherske rettskriving var på denne tiden et tegn på dannelse, og motsatt var manglende rettskrivingskunnskaper et tegn på manglende dannelse (Skjelbred, 2010, s. 145-146). Høytlesing, rettskriving og skjønnskrift stod sentralt i opplæringen, og grammatiske feil måtte korrigeres (Ongstad, 2004, s. 36). Med andre ord ble det formelle på den tiden sett på som selve budskapet eller meningen med skrivingen (Ongstad, 2004, s. 36).

På midten av 1900-tallet endret dette synet seg, og innholdssiden ved skrivingen ble mer vektlagt. Et funksjonelt språksyn legger vekt på skrivingens kommunikative sider (Skjelbred, 2010, s. 162). Skriving ble nå sett på som en formålsrettet handling, og skulle skje i meningsfulle kontekster. Elevene skulle skrive til noen, og om noe de synes var viktig (Skjelbred, 2010, s. 162). Et funksjonelt syn på skriving er dominerende i den moderne skriveopplæringen, og blir også vektlagt i Kunnskapsløftet. Dette ser vi blant annet i læreplanens bruk av handlingsverb, som for eksempel «beskrive», «fortelle» og «argumentere» (Utdanningsdirektoratet, 2019). Dette refererer til hva elevene skal bruke språkkunnskapen til, noe som implisitt retter seg mot et funksjonelt og formålsrettet syn på skriving (Solheim & Falk, 2021, s. 203).

Flere norske forskningsprosjekt har drøftet skriving forankret i et funksjonelt syn på skriving. *SKRIV-prosjektet* viser til funn som peker på et behov for å legge større vekt på nettopp de funksjonelle sidene ved skriving; formål og bruk (Smidt, 2010, s. 30). *Normprosjektet* har også tilsvarende funn som viser til gode erfaringer med å legge vekt på formål og mottakere i skriveundervisningen (Matre, Solheim & Otnes, 2021, s. 379). Solheim og Falk (2021) hevder med utgangspunkt i det pågående prosjektet *Funksjonell skriving i de første*

*skoleårene (FUS)* at en funksjonell tilnærming til skrijving kan bidra til at elevene gradvis ser på seg selv som skrivere, og at de oppdager at skrijvingen har en funksjon. Det at eleven oppdager at skrijvingen har en funksjon mener de også er en forutsetning for at elevene skal skape mestring og motivasjon til videre arbeid med tekstproduksjon (Solheim & Falk, 2021, s. 217).

## 2.4 Noen metoder i lese- og skriveopplæringen

Det finnes mange ulike metoder å ta i bruk i lese- og skriveopplæringen. Metodene jeg presenterer i dette kapitlet er metoder som STL+ bygger på, og som har visse likheter og ulikheter. De første metodene jeg tar for meg er Ulrika Leimars metode LTG (*Läsing på tallets grund*) og Ruth Trøite Lorentzens metode Felles tekstskaping som lese- og skriveundervisning, som er en videreføring av LTG-metoden. Den tredje metoden jeg tar for meg er Arne Tragetons metode STL (Skrive seg til lesing), som er forløperen til STL+. Når jeg har presentert de ulike metodene, sammenligner jeg dem opp mot STL+ hver for seg, og beskriver ulikheter og likheter mellom de ulike metodene.

### 2.4.1 LTG og Felles tekstskaping

*Läsing på talets grund*, videre kalt LTG, ble introdusert i Sverige på 1970-tallet av den svenske pedagogen Ulrika Leimar, som en reaksjon på de ensidige syntetiske metodene som rådde på den tiden (Traavik & Alver, 2008, s. 115). Metoden spredte seg senere til Norge utover 1970- og 1980-tallet. Leimar var spesielt opptatt av at elevenes eget talespråk og deres egne interesser og opplevelser skulle være utgangspunktet for lese- og skriveundervisningen (Kulbrandstad, 2022, s. 162), noe LTG-metoden i stor grad er et svar på. LTG blir fremstilt gjennom fire ulike faser; *samtalefasen*, *dikteringsfasen*, *etterarbeidsfasen* og *repetisjonsfasen*. I den første fasen, *samtalefasen*, var hensikten å gi elevene en felles referanse å sette språk på. Her skulle elever og lærer samtale sammen om en felles opplevelse, for eksempel en tur eller en høytlesingsbok. Videre skrev læreren noen av elevenes utsagn fra samtalen på en storblokk, som nok i dag kan sammenlignes med en smarttavle. Denne fasen kalte Leimar for *dikteringsfasen*. I den tredje fasen,

*etterarbeidsfasen*, var det tid for å analysere språket. Elevenes oppgave var da å gå på jakt etter bokstaver og ord, finne lange og korte setninger, og ellers andre språklige elementer i teksten. Til sist ble teksten en lesetekst som elevene kunne trene seg på. Førforståelsen som nå lå til grunn fra de andre fasene var til stor hjelp når elevene skulle gå i gang med lesing i den siste fasen, som Leimar kalte for *repetisjonsfasen* (Traavik & Alver, 2008, s. 90).

LTG-metoden har senere blitt videreutviklet til det som vi i dag kaller for *Felles tekstskaping som lese- og skriveundervisning* (Bjerke & Johansen, 2020, s. 139), videre forkortet til Felles tekstskaping. Ifølge Bjerke og Johansen (2020) har metoden «[...]mye til felles med arbeidsfasene i LTG-metoden, men skiller seg også fra den blant annet fordi selve *teksten* og arbeidet med å skape den blir mye mer vektlagt» (s. 139). Metoden legger mer vekt på at selve teksten er god og kommuniserer godt, fremfor «[...]en litt vilkårlig oppramsing av noe elevene har sagt», slik Bjerke og Johansen (2020) beskriver tekstene i LTG (s. 139).

Fremgangsmåten er relativt lik som ved LTG, men er delt opp i fem ulike faser; *opplevelsesfasen, samtalefasen, nedskrivingsfasen, arbeidsfasen og gjenlesingsfasen* (Traavik & Alver, 2008, s. 116). De ulike fasene samsvarer godt med fasene i LTG, med at de tar utgangspunkt i en felles opplevelse som sammen med lærer blir skapt til en tekst. Videre blir teksten brukt til språklig analyse, før den til slutt blir brukt som lesetekst.

Ifølge Bjerke og Johansen (2020) inngår både LTG og Felles tekstskaping inn under betegnelsen «helhetlig leseopplæring» (s. 137). Med dette menes det at disse metodene har elementer både fra syntetisk og analytisk tilnærming. Selv om vi tidligere har nevnt at LTG og Felles tekstskaping er analytiske metoder, har metodene også ifølge Traavik og Alver (2008) «[...]rike muligheter til å vektlegge lyderings- og syntesetrening» (s. 122). Videre hevder Bjerke og Johansen (2020) at en slik helhetlig leseopplæring kan dekke alle faktorene i leseformelen; avkodning, forståelse og motivasjon, hvor særlig motivasjon blir vektlagt (s. 137). Dette kan muligens ha med at både LTG og Felles tekstskaping tar hensyn til hvordan læringen skjer best, nemlig når læringsstoffet inngår i en meningsfull sammenheng (Traavik, 2014, s. 99). Med utgangspunkt i det jeg omtalte i kapittel 2.3.3 om to ulike språksyn på skriving, kan det at LTG og Felles tekstskaping tar utgangspunkt i tekstskaping i en meningsfull sammenheng tyde på at metodene har et funksjonelt syn på skriving.

#### *2.4.2 Skrive seg til lesing (STL)*

Skrive seg til lesing, heretter kalt STL, er en metode som ble utviklet av Arne Trageton (2003) rundt år 2000. Metoden er tilpasset begynneropplæringen, og tar utgangspunkt i tekstskaping for å lære seg å lese. Det er «skriveveien inn i skriftspråket», slik Bjerke og Johansen (2020) beskriver det (s. 142). STL tar i bruk PC som skriveredskap, noe som ifølge Trageton (2003) blant annet kunne være med på å bedre samspillet mellom viktige fokusområder i norskfaget; tale, lytte, skrive og lese (s. 11). Metoden ble utviklet på bakgrunn av to store endringer i skolen fra 1990-årene. Det ene var seksårsreformen, hvor vi i 1997 fikk seksåringene inn i skolen, og det andre handlet om den økende veksten i bruk av PC og digitale ressurser. Gjennom STL kunne nå seksåringer samarbeide med å utforske, leke og eksperimentere seg inn i skriftspråket ved hjelp av PC (Trageton, 2003, s. 81). Samarbeid og det sosiokulturelle synet står sterkt i STL, hvor felles tekstskaping og samtaler om dem blir brukt som en vei til fonologisk bevissthet (Bjerke & Johansen, 2020, s. 142-143).

Et sentralt aspekt ved STL-metoden er utsettingen av den formelle opplæringen i håndskrift til 3. trinn (Trageton, 2003, s. 190). Trageton sitt ønske var å fjerne flest mulig forstyrrelser som tok bort fokuset fra selve skriveprosessen, hvor han så på utformingen av håndskrift som en av dem. Det skal likevel sies at det ble lagt opp til at elevene kunne skrive store blokkbokstaver som et supplement til PC-skrivingen, men da uten formell opplæring. Denne nye innføringen fikk mye kritikk og skepsis, både i Norge og Sverige, og i tillegg på BBC (Trageton, 2003, s. 190). Men resultater viste derimot at den formelle opplæringen var mer effektiv senere i skoleløpet, noe som førte til at mer tid kunne brukes til forståelse av innhold (Trageton, 2003, s. 191). I tillegg hevdet Trageton at håndskriften ikke var blitt dårligere ved at den formelle opplæringen kom senere, noe som også ble stadfestet i en nøytral håndskrivetest (Trageton, 2003, s. 192).

#### *2.4.3 Skrive seg til lesing med lyd støtte (STL+)*

Som jeg nevnte innledningsvis i denne masteroppgaven, er STL+ er en videreutvikling av Tragetons STL-metode (Wiklander & Sjødin, 2016, s. 8). Videreutviklingen ble gjort av svenske Mona Wiklander, som hadde erfaringer med bruk av lyd støtte i

spesialundervisningen. Hun ønsket å ta denne erfaringen inn i lese- og skriveopplæringa i klasserommet (Braut & Feidje, 2016, s. 11). Metoden bygger fremdeles på at elevene skriver for å knekke lesekode, hvor PC og nettbrett brukes som skriveredskap. Men med STL+ kom også lyd støtten inn i bildet, og arbeidet ble mer individuelt. Skriveredskapene ble nå utstyrt med en applikasjon som gav tilgang til et talende tastatur. Elever som tar i bruk STL+ sitter med hver sin PC eller nettbrett og «skriver seg til lesing» ved å høre på lyd støtten via hodetelefoner. Denne lyd støtten blir aktivt brukt gjennom hele skriveprosessen, og hjelper elevene til å høre fonemene, ordene, setningene og deretter hele teksten elevene produserer. I STL+ er det spesielt viktig at tastaturet gjengir bokstavlyden og ikke bokstavnavnet (Braut & Feidje, 2016, s. 27). Det at elevene til enhver tid ser og hører de de skriver, gjør at de får umiddelbar respons (Wiklander & Sjødin, 2016, s. 8). Denne responsen, i tillegg til at elevene får skrive på PC og nettbrett, er faktorer som kan styrke elevenes motivasjon. I tillegg kan responsen hjelpe elevene til å lettere forstå det alfabetiske prinsipp, sammenhengen mellom fonem og grafem, som jeg omtalte i kapittel 2.1.1.

Det er ikke bare det individuelle arbeidet med å produsere tekster som utgjør STL+. Wiklander og Sjødin (2016) understreker at en likeså viktig del er kommunikasjonen rundt tekstene (s. 8), og at det arbeides bevisst med språk- og skriftspråsutviklingen (s. 19). Dette kan blant annet skje gjennom dialog mellom lærer og elev, respons, modellering, samtaler om tekstene og felles tekstskeping. I tillegg blir opplæringen i håndskrift utsatt til 2. trinn når motorikken er bedre. Wiklander og Sjødin (2016) begrunner dette med at «[s]krivingen tar utgangspunkt i det eleven vil si, ikke det han klarer å skrive med blyant» (s. 8). De oppfordrer likevel at elevene tegner og skriver tall med blyant (s. 6). Wiklander og Sjødin (2016) oppfordrer også at elevene raskt må få kjennskap til alle bokstavene, og understreker at det blir for lite å arbeide kun med en bokstav i uken (s. 6). Skal elevene komme i gang med STL+ er det en forutsetning at de har en viss kjennskap til bokstavene og bokstavlydene. Videre påpeker de viktigheten med å tidlig utvikle elevenes språklige bevissthet, samt bygge opp elevenes ord- og begrepsforråd (Wiklander & Sjødin, 2016, s. 9).

Wiklander har utarbeidet betegnelsen «Sandviken-modellen» som tar for seg en måte å drive STL+ på. Det er denne tilnærmingen STL+ blir referert til i min oppgave. Modellen representerer ifølge Wiklander og Sjødin (2016) «[...]et svært positivt elevsyn hvor man har tro på at elever uansett funksjonsnivå har noe inni seg som de ønsker å formidle til enhver

tid» (s. 6). Sandviken-modellen er utarbeidet i en håndbok kalt *STL+ Håndbok* (Wiklander & Sjødin, 2016), som tar for seg steg for steg hvordan man kan arbeide med STL+ i skolen. Når jeg videre i oppgaven refererer til «Sandviken-modellen» vil den gå under navnet STL+-håndboka. Under beskriver jeg en fast framgangsmåte slik den er beskrevet i håndboka (Wiklander & Sjødin, 2016, s. 10-15):

1. **Inspirasjon.** Vekke interessen og lysten til å fortelle.
2. **Modellering.** Felles gjennomgang av det tekniske; hvordan logge inn, skru på lyd støtte og lagre dokument. Felles tekstskaping på tavlen med lyd støtte. Gjerne med bruk av modellsetninger <jeg kan>, <jeg vil> og <jeg har>.
3. **Skriveprosess.** Elevene skriver setninger ved hjelp av lyd støtte. Ca. 30-45 minutter hver dag, minst fire dager i uken. Det bør ikke være mer enn 10 elever per lærer.
4. **Veiledning.** Læreren diskuterer teksten med elevene, og stiller spørsmål for å hjelpe med skrivingen.
5. **Gjennomgang/utskrift.** Eleven bruker lyd støtten til å lytte til teksten, og retter på eventuelle feil. Etter teksten er rettet og opplest for lærer, skrives teksten ut.

Slik metoden blir fremstilt i håndboka er det flere utsagn som retter seg mot et formelt syn på skriving, hvor rettskriving er i fokus. Her er noen eksempler hentet direkte fra STL+ Håndbok som viser vektleggingen av det formelle ved skrivingen (Wiklander & Sjødin, 2016):

- «De hører, de ser og får bekreftet om de har skrevet rett eller feil» (s. 9)
- «Eleven lytter til teksten og prøver selv å rette eventuelle feil» (s. 10)
- «Etter at teksten er rettet og opplest for en pedagog skrives teksten ut» (s. 10)
- «Talesyntesen trener eleven i å korrigere sin egen tekst» (s. 19)

Flere hevder det er litt ulikt hvordan lærere forholder seg til fremgangsmåten i STL-håndboka, og hva de velger å legge vekt på. Bjerke og Johansen (2020) viser til læreres meninger om bruken av STL+, som sier at de sjelden rendyrker metoden, men at de heller bruker elementer av den i kombinasjon med andre aktiviteter og metoder (s. 145). Myran (2020) tror at mange lærere velger å bruke tips fra håndboken på en god og fleksibel måte, men at det kanskje også finnes lærere som følger håndboken til punkt og prikke (s. 70).

Mari Lura Elvedahl, som også går under navnet «Bokstav-Mari», har i senere tid utviklet en

annen måte å tilnærme seg STL+ på. Denne måten er beskrevet i boka hun har kalt for *Skabeloner og andre rare skapninger STL+* (Elvedahl, 2020). I innledningen til boka understreker Elvedahl viktigheten av at skrivingen skal være meningsfull fra første stund (Elvedahl, 2020, s. 10), noe som igjen trekker paralleller til et funksjonelt språksyn (jf. kapittel 2.3.3). For at skrivingen skal være meningsfull er det ifølge Elvedahl (2020) seks elementer som bør ivaretas; *felles referanse, mestring, lek, mottaker, variasjon og nytting* (s. 19). Likevel understreker hun senere i boka at hennes måte å drive STL+ på søker en kombinasjon av både formelt og funksjonelt språksyn, og hevder at «[...]ingen av dem kan stå alene» (Elvedahl, 2020, s. 25). Fokuset ligger mest på formålet og skriving som en meningsfull aktivitet, men de metaspråklige aktivitetene som STL+ bidrar til gjennom lytting, undring, kommunikasjon og forskning på språket, blir også sett på som en styrke (Elvedahl, s. 25). «STL+ er altså ikke et retteprogram for oss – det er heller et hjelpemiddel for å oppdage nye ting i språket» (Elvedahl, 2020, s. 25).

#### *2.4.4 LTG og felles tekstskaping sammenlignet med STL+*

Sammenligner man LTG og Felles tekstskaping med STL+, finner man mange likhetstrekk. For det første gjenspeiler de ulike fasene i LTG og Felles tekstskaping i stor grad deler av fremgangsmåten i STL+-håndboka. Første steg i STL+-håndboka er å skape interesse og inspirasjon, noe som også i stor grad gjør seg gjeldende i samtalefasen i LTG og opplevelse- og samtalefasen i Felles tekstskaping. I denne fasen understreker Traavik og Alver (2008) at det er en fordel hvis læreren samler elevene på lave benker eller puter på gulvet, og at man har en storblokk tilgjengelig (s. 116). I STL+ blir det også anbefalt å samle elevene foran en storskjerm når det er felles tekstskaping (Braut & Feidje, 2016, s. 22).

Neste steg i Wiklanders modell er modelleringsfasen, som på lik linje med dikteringsfasen i LTG og Felles tekstskaping handler om å skrive ned setninger på storblokk eller storskjerm. Setningene tar utgangspunkt i elevenes utsagn, og blir formulert av læreren. Et fellestrekk som særlig gjør seg gjeldende i denne fasen finner vi i viktigheten av at læreren leser opp mens hen skriver (Bjerke & Johansen, 2020, s. 140), eller at hen bruker lyd støtte (Wiklander & Sjødin, 2016, s. 16). Videre har STL+ fokus på at elevene ved hjelp av lyd støtte skriver egne tekster, noe som ikke gjør seg gjeldende i LTG og Felles tekstskaping. Derimot oppfordrer



både felles tekstskaping og STL+ at den ferdig produserte teksten blir brukt som leselekse (Bjerke & Johansen, 2020, s. 140; Wiklander & Sjødin, 2016, s. 18). Traavik og Alver (2008) understreker også at det er en fordel i LTG om læreren legger opp til medlesing i arbeidsfasen, som handler om at læreren «[...]peker på bokstavene og ordene i teksten samtidig som lydene og ordene blir uttalt» (s. 118). Dette kan i stor grad sammenlignes med lyd støtts funksjon i STL+. I tillegg påpeker også alle metodene fordelene ved god lærertetthet, for at ikke samtalefasen skal bli for langvarig (Traavik & Alver, 2008, s. 116), samt for å kunne følge opp elevene på best mulig måte (Wiklander & Sjødin, 2016, s. 15).

#### *2.4.5 STL sammenlignet med STL+*

Både STL og STL+ har selvsagt mange likheter, siden den ene bygger på den andre, men det er også noen sentrale ulikheter som skiller dem fra hverandre. Noen av likhetene er blant annet at begge metodene tar utgangspunkt i skriving for å knekke lesekode. I tillegg tar både STL og STL+ i bruk PC eller nettbrett som skriveredskap. Begge metodene utsetter også opplæringen i håndskrift til senere i skoleløpet. Men en forskjell er at i STL er håndskriftsopplæringen utsatt til 3. trinn (Trageton, 2003, s. 190), mens det i STL+ er utsatt til 2. trinn (Braut & Feidje, 2016, s. 12).

Noe som kanskje skiller STL og STL+ mest fra hverandre er hvordan STL er lagt opp som en samarbeidende og utforskende metode, mens STL+ er mer en individuell metode. Bjerke og Johansen (2020) beskriver STL-metoden som sosiokulturell, og understreker at hensikten med metoden ligger i samarbeidet. Elevene skal lære bokstaver av hverandre, og utforske tastaturet sammen (s. 142). Trageton poengterer også hvorfor samarbeidet er en sentral del av STL. «Det er eit viktig poeng at det alltid bør vere to barn på kvar maskin for å stimulere sosialt samarbeid og gi kvarandre både norskfagleg og teknisk hjelp» (Trageton, 2003, s. 90). I STL+ blir derimot det individuelle arbeidet sett på som en styrke. Wiklander og Sjødin (2016) hevder at «[...]elevene utvikler seg mer når de sitter med egen maskin og arbeider» (s. 9). Dette begrunner de med at elevene får økt konsentrasjon slik at de blir mer fokusert og presterer bedre (Wiklander & Sjødin, 2016, s. 9). Likevel poengterer Wiklander og Sjødin (2016) at samarbeid med medelever likevel fungerer godt i STL+ (s. 9). Selv om det individuelle arbeidet blir mest løftet frem i STL+, kan man også fint samarbeide ved bruk av

en splitt i hodetelefonene. På denne måten kan elevene høre talesyntesen selv om de bruker samme PC eller nettbrett.

Et annet skille mellom STL og STL+ handler om hvilket syn på skriving de ulike metodene har. Myran (2020) skriver en artikkel i bladet *Bedre skole* hvor hun diskuterer hvilke læringssyn som kommer til syne i boken *STL+ Håndbok* (Wiklander & Sjødin, 2016). Der tar hun for seg to ulike syn på skriving; formelt- og funksjonelt syn. Som jeg skrev i kapittel 2.3.3, fokuserer et formelt språksyn på de formelle sidene ved skriving, mens et funksjonelt syn legger vekt på skrivingens formål og kommunikative sider i en meningsfull kontekst (Skjelbred, 2010, s. 162). Ifølge Myran (2020) har STL et funksjonelt syn på skriving, mens STL+ har et mer formelt syn på skriving. For det første kritiserer hun STL+ for å drive en lese- og skriveopplæring som ikke er formålsrettet. Her henviser hun til en sirkelmodell som er presentert i håndboka, som skal brukes hver gang elevene skriver faktatekster (Wiklander & Sjødin, 2016, s. 46). Se figur 2.



Figur 2. Sirkelmodellen. Fra *STL+ Håndbok: Å skrive seg til lesing med lyd støtte – Sandvikmodellen* (s. 46), av M. Wiklander & L. Sjødin, 2016, Info Vest Forlag.

Myran (2020) understreker at hverken bakgrunn eller formål med sirkelmodellen er beskrevet (s. 69). I tillegg til at faktatekstene blir bygget på sirkelmodellen, viser også flere av undervisningsoppleggene som er beskrevet i håndboka at tekstene skal struktureres etter følgende kategorier: klassifisering, utseende, mat og bosted og beskrivelse (Wiklander & Sjødin, 2016, s. 52). Ifølge Myran (2020) er dette en opplæring «[...]som kan føre til en

snever forståelse for hva skriving er, og hva skriving kan brukes til.» (s. 69).

I tillegg hevder Myran at talesyntesen i STL+ kan gi lærere og elever en opplevelse av at korrekt skrivemåte er det viktigste ved skrivingen (Myran, 2020, s. 70), som da igjen retter seg mot et formelt syn på skriving. Når elevtekstene blir rettet allerede i en skapende fase av skrivingen, hevder Myran (2020) at dette kan begrense elevene til å selv oppdage språket (s. 70). Trageton (2014) hevder derimot at et barn aldri skriver feil, fordi barnet skriver ut ifra sitt eget utviklingsnivå (s. 99). I STL skulle det være minimalt med formell instruksjon. Bruken av datamaskin skulle være et verktøy til en leken og utforskende læring (Trageton, 2003, s. 81). Elevene skulle skrive tekster ut ifra egne interesser og en «sjølvoppfunnen» stavemåte (Trageton, 2003, s. 102), som ifølge Myran (2020) retter seg mer mot det funksjonelle synet på skriving (s. 70). Trageton (2014) har også selv stilt seg kritisk til STL+-metoden, og undrer seg på om lærerne har byttet ut «rødpennen» med talesyntesen (s. 63). Med bakgrunn i tidligere forskning (jf. kapittel 1.2) hvor flere studier viste at STL+ bidro til tilpasset opplæring, motivasjon og mestring, kan man også stille seg undrende til Myrans kritikk.

Et tredje skille mellom STL og STL+ finner vi i hvilke produkt de ulike metodene ønsker å oppnå. I STL+ er hensikten å skrive hele setninger fra begynnelsen av (Wiklander & Sjødin, 2016, s. 8), mens i STL er det mer fokus på «lekeskriving» med bokstavrekker og spontan skriving på PC (Trageton, 2003, s. 88). Bruken av modellsetninger i STL+ som ofte startet med <Jeg vil>, <Jeg kan> og <Jeg har> hadde som formål å møte alle elevene på deres nivå (Wiklander & Sjødin, 2016, s. 12), og satt også skrivingen inn i en meningsfull sammenheng. Bakgrunnen for at STL+ har fokus på hele setninger handler i stor grad om å styrke elevenes motivasjon og mestring for skriving. Med utgangspunkt i at elevene så vidt har lært seg bokstavene, kan de ved hjelp av lyd støtten skrive lange og korrekte setninger med mening. Dette gjør elevene svært stolte, og kan føre til at motivasjonen og skrivegleden øker (Braut & Feidje, 2016, s. 19).

## 2.5 Motivasjon og mestring

Motivasjon og mestring henger nøye sammen, og er også to viktige faktorer i elevenes lese- og skriveopplæring. Utdanningsdirektoratet (2021) understreker at «[e]lever blir motiverte

av å mestre», og påpeker at «[å] være i en situasjon som man ikke mestrer, vil kunne svekke egne forventninger om mestring og dermed kunne føre til lav motivasjon» (s. 4). I det første delkapittelet vil jeg ta for meg begrepene motivasjon, mestring og tilpasset opplæring og knytte det opp til mitt prosjekt. Deretter vil jeg skrive om motivasjon knyttet til førsteklasingen, og til slutt hvordan læreren kan påvirke elevenes motivasjon og mestring.

### *2.5.1 Motivasjon, mestring og tilpasset opplæring*

Motivasjon kan defineres som «[...]en tilstand som forårsaker aktivitet hos individet, styrer aktiviteten i bestemte retninger og holder den vedlike» (Manger, 2012, s. 14). Westlund (2010) definerer mestring som «[...]det å selv føle at man klarer de oppsatte målene, og å føle at ens egne anstrengelser er tilstrekkelig motivasjonsdrivende» (s. 27). Man må altså ha tilstrekkelig motivasjon, drivkraft, for kunne oppnå mestring. Westlund (2010) beskriver elever som er motivert for lesing; «[m]otiverte elever er rede til å overvinne vanskeligheter ved lesingen og motiveres av utfordringer i stedet for å bli frustrert. Gjennom sin motivasjon til å lese mye blir de også bedre lesere, utvider ordforrådet og lærer mer om omverdenen» (s. 24).

Vi skiller ofte mellom indre og ytre motivasjon. Indre motivasjon handler om at man har interesse for en aktivitet fordi den oppleves som interessant i seg selv (Manger, 2012, s. 14). Ytre motivasjon handler om aktivitetens instrumentelle verdi (Manger, 2012, s. 14), som blant annet at man gjennomfører en aktivitet for å få belønning. Setter vi disse begrepene i forhold til det å lære seg å lese og skrive, kan man si at en elev har indre motivasjon når eleven selv går i gang med lese- eller skrivearbeidet fordi hen forstår verdien av arbeidet. Westlund (2010) beskriver kjennetegn på elever som drives av indre motivasjon i forhold til lesing. Slike elever er oppslukt av bøkene, glemmer tid og sted, er nysgjerrige og søker kunnskap fra teksten (s. 26). Eleven er derimot ytre motivert når hen ikke helt forstår verdien av å lese, men likevel gjennomfører det fordi hen får belønning av arbeidet. Ifølge Westlund (2010) betrakter slike elever lesingen som en pålagt oppgave. De har egentlig ikke lyst til å lese, men gjør det mot ytre belønninger (s. 26). Det er vanlig å kombinere både indre og ytre motivasjonsformer i lese- og skriveopplæringen. Westlund (2010) påpeker likevel viktigheten av å fokusere på å styrke elevenes indre motivasjon, slik at de leser for sin

egen skyld. Hun understreker at «[d]et er den indre motivasjonen som skaper lysten til livslang læring gjennom lesing» (s. 26). Selv om Westlund her har fokusert på motivasjon knyttet til lesing, er det mye som tyder på at de samme parallellene også kan knyttes til skriving, da lesing og skriving utvikles parallelt (jf. Kapittel 2.2, Traavik & Alver, 2008, s. 64).

Hvordan en elev opplever motivasjon og mestring er veldig individuelt, og tilpasset opplæring blir derfor ofte et sentralt begrep i denne sammenheng. Tilpasset opplæring er et begrep som blir brukt mye i skolen, og handler om å «[t]ilrettelegge med varierte vurderingsformer, læringsressurser, læringsarenaer og læringsaktiviteter slik at alle får best mulig utbytte av opplæringen» (Utdanningsdirektoratet, 2022). Tilpasset opplæring har en avgjørende betydning for elevenes motivasjon og mestring. Hvis elevene opplever for krevende eller for enkle oppgaver, kan de miste motivasjonen og da også muligheten for mestring. Traavik og Alver (2008) understreker at en av skolens største utfordringer er å bevare motivasjonen fra de første skoleårene, slik at den varer gjennom hele skoleforløpet (s. 83). For å oppnå dette trengs det engasjerte lærere som ivaretar prinsippet om tilpasset opplæring (Traavik & Alver, 2008, s. 83).

Tilpasset opplæring kan sees i sammenheng med Vygotskijs og Bruners syn på læring, hvor førstnevnte snakker om den proksimale utviklingssonen og sistnevnte om det støttende stillaset i læringsarbeidet. Vygotskijs proksimale utviklingssone handler om hva barnet kan mestre ved hjelp av andre (Aske, 2018, s. 37). Sonen er dynamisk, det vil si at den endrer seg etter barnets læringsutvikling. Den proksimale utviklingssonen forklarer læring som et samspill mellom individ og omgivelser, og gjennom språklige handlinger (Hoel, 1997, s. 23). På denne måten blir det et møtested hvor kognitive og sosiokulturelle teorier møtes (jf. kapittel 2.1.3. og 2.1.5).

Bruners begrep om støttende stillas ble laget i tilknytning til Vygotskij, og handler om at den voksne (her; læreren) fungerer som en hjelp og støtte for barnet til å utvikle seg i den proksimale utviklingssonen (Askland & Sataøen, 2013, s. 208). Et viktig aspekt her er stillaset. På samme måte som stillaset tas bort fra et hus i slutten av et byggeprosjekt, slik skal også læreren trekke seg bort når barnet forstår på egen hånd. Stillasene er alle former for støtte i de prosjektene som barnet er midt oppe i gjennomføringen av, og kan være alt fra modeller, bøker, retningslinjer og instruksjoner (Askland & Sataøen, 2013, s. 208). STL+ er nettopp et slags

stillas som gjør at barnet får til mer enn det får til uten denne metoden, slik at det får utviklet seg i den proksimale utviklingssonen.

### *2.5.2 Den motiverte førsteklasingen og lærerens påvirkning*

Pressley og Allington (2015, sitert i Lundetræ & Walgermo, 2021) hevder at elever på 1. trinn er den aldersgruppen som er mest motivert for skole og læring (s. 39). «Hvis det er noe som fenger en fem- eller seksåring, kan de fleste lære imponerende mye på kort tid» (Lundetræ & Walgermo, 2021, s. 49). Det som skjer i barnas første skoleår har også stor betydning for læring og utvikling senere i skolegangen, og resten av livet. Det er derfor viktig at vi som lærere ser ansvaret for å legge til rette for en best mulig tilpasset og god begynneropplæring, hvor motivasjonen for skriftspråksinnlæring bevares. Lundetræ og Walgermo (2021) understreker nettopp dette at målet med begynneropplæringen i lesing (og skriving) er at de skal bli motivert for og interessert i å lese (og skrive) (s. 39).

Jeg var i kapittel 2.2.2 inne på hvordan barnets språkstimulering før skolestart kan være med å påvirke barnas lese- og skriveutvikling. Både Traavik og Alver (2008, s. 20) og Hekneby (2011, s. 65) er alle enige om at barn som kommer fra et miljø med god språkstimulering har en bedre forutsetning til å være motivert for å lære seg å lese og skrive. Traavik og Alver (2008) hevder at dette handler om at disse barna har fått et positivt forhold til skriftspråket på grunn av gode voksne rollemodeller i lesing og skriving (s. 21). Dette kan for eksempel være at barna ser foreldre som leser jevnlig i aviser og bøker, og at foreldrene leser høyt for dem (s. 20). Som lærer blir det ekstra viktig å fange opp elever som ikke har vokst opp i et slikt språkstimulerende miljø. Hekneby (2011) påpeker i den sammenheng at lærerne særlig må styrke disse elevenes behov for, og glede ved lesing og skriving (s. 65).

Læreren kan i stor grad påvirke elevens motivasjon og mestring ved de valgene som tas i undervisningen, samt forventningene hen har til elevene. Variasjon i undervisningen er en av faktorene som kan styrke elevens motivasjon. I forhold til lese- og skriveopplæringen kan dette blant annet handle om at man må sørge for at elevene blir introdusert for flere ulike tekstsjangre. Elevene bør ikke bare lese skjønnlitteratur, men også fagtekster, tegneserier og hobbybøker (Traavik & Alver, 2008, s. 21). Hekneby (2011) peker også på viktigheten av

kvaliteten på litteraturen som blir valgt. Hun understreker at «[b]arn må få møte litteratur av høy kvalitet, bøker som engasjerer og utfordrer dem, og som gir dem lyst til å lese selv» (s. 66). En annen viktig faktor handler om lærerens forventninger til elevene. Westlund (2010) peker på at rektorer, læreres og foreldrenes forventninger til elever påvirker deres motivasjon til å ville lære (s. 24). Elevene må oppleve at de voksne forventer at elevene gjør et arbeid. Samtidig må de få oppgaver som er passe utfordrende for elevens nivå.

## 3. METODE

Metodekapittelet tar for seg de metodiske avgjørelsene, begrunnelsene og refleksjonene for prosjektet. Mitt forskningsprosjekt tar i bruk kvalitative metoder, og har en etnografisk tilnærming. Jeg velger derfor å starte kapittelet med en kort innføring i dette. Innenfor kvalitative metoder har jeg valgt å bruke deltakende observasjon og intervju, som sammen utgjør en såkalt metodetriangulering. Videre i kapittelet tar jeg for meg disse metodene og begrunner valget av dem. Her vil jeg også beskrive viktige deler av prosjektet, som valg av informanter, forarbeid, gjennomføring og analyse av materiale. Avslutningsvis vil jeg ta for meg noen etiske vurderinger, og reflektere over prosjektets reliabilitet og validitet.

### 3.1 Kvalitativ forskningsmetode

Når man forsker bruker man enten kvalitative eller kvantitative metoder, eller en blanding av disse metodene, såkalt «mixed methods» (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 23). Kvalitativ og kvantitativ metode skilles fra hverandre i måten de blir uttrykt på. Mens kvalitativ metode uttrykkes i form av tekst, uttrykkes kvantitativ metode i stor grad av tall eller andre mengdetermer (Grønmo, 1996, s. 74). Et annet skille handler også om graden av forhåndsstrukturering av datamateriale. Altså om hvorvidt kategoriene som forskeren bruker til å strukturere og analysere materialet, er fastlagt på forhånd eller ikke (Gleiss & Sæther, 2021, s. 31). Kleven og Hjordemaal (2018) peker på at kvalitativ metode gir en form for nærhet og fleksibilitet, og kan gi forskeren kunnskap det ellers hadde vært vanskelig å få tak i (s. 21-22). Videre skriver de at denne typen forskning ofte kan gi dypere kunnskap enn overflatekunnskap som enkelte kvantitative studier gir (s. 22). Postholm og Jacobsen (2018) understreker beskrivelse, forståelse og mening som sentrale begreper innenfor kvalitative studier, og hevder at hovedformålet innenfor kvalitativ forskning er å beskrive og forstå «den andre» (s. 95).

Det er i stor grad problemstillingen som avgjør hvilke metoder som egner seg til hvilket prosjekt. I mitt tilfelle var det naturlig å ta i bruk kvalitative metoder. Grunnen til dette var at jeg ønsket å undersøke elevs og lærers bruk av STL+, samt undersøke lærernes tanker bak bruken av STL+. Med andre ord hadde jeg behov for en viss nærhet til deltakerne, for å



forstå deres tanker og handlinger, noe man ikke så lett får tilgang til gjennom kvantitative, såkalte «objektive» studier (Kleven & Hjartremaal, 2018, s. 21). Gjennom bruken av kvalitative metoder hadde jeg mulighet til å få en bredere forståelse av deltakerne, fordi jeg ikke bare hadde tilgang til å observere handlingene, men også hadde muligheten til å få tak i tanker og holdninger bak de ulike handlingene. I tillegg har kvalitative studier den styrken at prosjektet ikke er fast og ferdigstrukturert på forhånd, slik at prosjektet kan utvikles underveis. Den gir mer rom for eventuelle endringer og fokus-skifte, enn det kvantitative studier gir. Dette var en veldig styrke for mitt prosjekt fordi jeg da kunne velge å undersøke interessante hendelser og oppdagelser som oppstod underveis i prosjektet.

### 3.2 Etnografi

Som nevnt innledningsvis har prosjektet mitt en etnografisk tilnærming. Ordet etnografi er gresk og betyr «læren om folk». Kjelaas (2020) omtaler begrepet som forskning på folks handlinger og hendelser i omgivelser som fremstår som kjente og naturlige for dem (s. 29). I mitt tilfelle var det at jeg undersøkte elevers og læreres bruk av STL+ i klasserommet noe som gjorde prosjektet mitt til en typisk etnografisk studie. Her var STL+ et naturlig fenomen, og klasserommet en naturlig omgivelse for deltakerne. En etnografisk tilnærming gir forskeren mulighet til å være nær deltakerne, og kan dermed gi forskeren en større helhet og forståelse av deltakernes handlinger. Åpenhet, fleksibilitet, deltakelse, tilgang til handlinger og holdninger, metodetriangulering og tykke beskrivelser er andre viktige aspekter innenfor etnografisk forskning (Kjelaas, 2020, s. 29), noe som også kan gjenkjennes i andre kvalitative forskningsmetoder. Etnografi blir ofte brukt synonymt med deltakende observasjon, og er den mest sentrale metoden innenfor den etnografiske tilnærmingen (Kjelaas, 2020, s. 40). Intervju i formell eller uformell form kan også være gode etnografiske tilnæringsmetoder.

Kjelaas (2020) hevder hensikten med etnografisk forskning er å «[...]gi mest mulig helhetlige beskrivelser og analyser, og fange nyanser og kompleksitet i de fenomenene en undersøger» (s. 30). Denne helheten får etnografien gjennom å undersøke et fenomen fra ulike perspektiv og gjennom ulike typer data, noe som skaper dybde i undersøkelsen. Hun skriver også senere i kapitlet at målet med slike studier er å beskrive og forklare, heller enn å vurdere

om praksiser er gode eller dårlige, hensiktsmessige eller uhensiktsmessige (Kjelaas, 2020, s. 42). For mitt prosjekt handlet dette om at jeg ikke skulle undersøke om hvorvidt STL+ var et godt eller dårlig verktøy i begynneropplæringen. Målet med prosjektet var heller å kunne tilføye fagfeltet mer kunnskap og dypere innsikt i bruken av STL+ i skolen.

### 3.3 Valg av metode

Metodetriangulering er et begrep for bruk av flere metoder (Kjelaas, 2020, s. 29), og var noe som etter mine meninger egnet seg godt i mitt prosjekt. Det at man undersøker et fenomen fra ulike perspektiv og sammenhenger, gjør at man får det som Geertz (1973, sitert i Kjelaas, 2020, s. 29) omtaler som tjukke beskrivelser. Med disse beskrivelsene undersøker og fortolker man ikke bare enkeltstående, isolerte fenomen, men ser dem i sammenheng med de aktuelle fenomenene de inngår i. På denne måten kan man i større grad se sammenhenger, og få en helhetlig og nyansert forståelse av det som forskes på (Kjelaas, 2020, s. 29).

I mitt prosjekt var det kombinasjonen av deltakende observasjon av elever og lærere, samt intervju med lærere som utgjorde metodetrianguleringen. Deltakende observasjon var min primære innsamlingsmetode, mens intervju av lærere var den supplerende sekundærmetoden. Bakgrunnen for at jeg valgte denne kombinasjonen var blant annet at jeg ønsket å høre lærernes tanker bak bruken av STL+, i tillegg til at jeg observerte metoden i bruk i klasserommet. Videre vil jeg ta for meg, beskrive og begrunne mine valgte metoder; deltakende observasjon og intervju.

#### *3.3.1 Deltakende observasjon*

Som jeg har nevnt tidligere var deltakende observasjon min primære innsamlingsmetode. Deltakende observasjon er ifølge Fangen (2010) en av de mest sentrale kvalitative metodene innenfor samfunnsforskningen. Hun definerer deltakende observasjon som en metode hvor man får være «ute i feltet» blant deltakere i omgivelser som virker naturlige for dem (Fangen, 2010, s. 12). Når man gjennomfører deltakende observasjon, utfører man to handlinger på samme tid; man er i samhandling med deltakerne, samtidig som at man

observerer hva de gjør (Fangen, 2010, s. 13). Fangen (2010) understreker videre at det er viktig å finne gode måter å kombinere disse handlingene på (s. 13), slik at man får frem den sentrale verdien ved deltakende observasjon, nemlig verdien av å kunne være nær, men likevel utenfor. Lykkes man med denne metoden kan det bli en unik mulighet til å studere menneskers samhandling og språkbruk, som igjen kan føre til at man kan skrive om feltet med en langt større innlevelse og kjennskap enn man kunne gjort ved kvantitative metoder (Fangen, 2010, s. 9).

Observasjonen i mitt forskningsprosjekt var rettet mot elever og lærere på 1. trinn, og foregikk over fire uker. Jeg var deltakende observatør i timer hvor elevene tok i bruk STL+, som til sammen utgjorde 10 skoletimer. Fangen (2010) beskriver deltakende observasjon som ulike roller på en skala fra full deltakelse til ren observasjon (s. 74-79). På den ene ytterkanten deltar man på lik linje som deltakerne selv (s. 75), mens man på den andre ytterkanten observerer uten at man deltar i samhandlingen (s. 77). Min rolle som deltakende observatør var todelt. Når jeg observerte elevene vekslet jeg mellom å observere og å samhandle med dem. Jeg inntok da en rolle som finner sted mellom de nevnte ytterpunktene, noe Fangen (2010) beskriver som delvis-deltakende observatør (s. 74). Når jeg observerte lærerne var jeg mer passiv og noterte hva lærerne gjorde og sa, uten noe særlig samhandling. Jeg inntok da en rolle som flytter seg mer mot Fangens (2010) ene ytterpunkt, som beskrives som ren observasjon. Hensikten med observasjonen var å få innblikk i elevens og læreres opplevelse og bruk av STL+-metoden, og hadde som mål å svare på første og andre forskningsspørsmål; *Hvordan bruker elevene STL+?* og *Hvordan bruker lærerne STL+?*

Bakgrunnen for at jeg valgte observasjon som metode var først og fremst at jeg tenkte at denne metoden best kunne hjelpe meg med å få innsikt i elevens og læreres bruk av STL+. Jeg ønsket ikke bare å høre om erfaringer knyttet til bruken av STL+, men ønsket å oppleve hvordan denne metoden fungerte i praksis. Dermed tenkte jeg at deltakende observasjon kunne være en god metode. Denne metoden gjorde det mulig for meg som forsker å komme nærmere inn på deltakerne, slik at jeg kunne få innsikt i deres tanker og holdninger knyttet til det jeg observerte. Fangen (2010) understreker at denne nærheten kan bedre forskerens forståelse og fortolkning av feltet (s. 15). Som jeg vil komme nærmere inn på i kapittel 3.7, hadde jeg ingen forhåndsbestemte kategorier før jeg gikk inn i observasjonen. Dette var for å

hindre at viktig observasjon ble utelatt, og for å stille meg mer åpen for eventuelle fokusskifte underveis. Likevel gav første og andre forskningsspørsmål meg en pekepinn på hva jeg skulle observere, nemlig *bruken* av STL+.

Muligheten deltakende observasjon gir ved kombinasjonen av nærhet og distanse, var også en annen sentral bakgrunn for metodevalget. Som jeg var inne på innledningsvis i dette delkapittelet, har man som deltakende observatør mulighet til å være nær elevene, men samtidig langt ifra. Med dette mener jeg at man har mulighet til å være en «vanlig voksen» i klasserommet, og på den måten være nær elevene, samtidig som at man driver forskning og da får en viss avstand til elevene. Repstad (2007) understreker denne viktigheten av sammenhengen mellom nærhet og distanse i kvalitative studier (s. 10). Han beskriver nærheten som viktig for å forstå deltakernes virkelighet, mens avstanden som viktig for å kunne sette denne oppfatningen inn i et videre perspektiv (Repstad, 2007, sitert i Postholm & Jacobsen, 2018, s. 107). Forskerrollens styrker som deltakende observatør er at man ikke opptrer som en synlig forsker, nemlig på grunn av at man er en naturlig del av deltakernes omgivelser. Dette kan virke positivt inn på prosjektet, og styrke kvaliteten ved at forskeren ikke forstyrrer det som skal undersøkes.

Alle metoder har naturligvis sine svakheter, og det er viktig at man som forsker er bevisst disse svakhetene slik at forskningen blir mest mulig reell. Når det gjelder observasjon i generell forstand er det viktig å ta i betraktning at det man observerer aldri vil være 100% lik slik virkeligheten er, fordi man som forsker til en viss grad forstyrrer situasjonen. Observerer man i et klasserom opptrer kanskje både elever og lærere seg litt annerledes på grunn av at det er en ukjent person i rommet. Som jeg har vært inne på tidligere i dette delkapittelet var ønsket mitt med deltakende observasjon å kunne opptre som en «vanlig voksen» i klasserommet, fremfor en passiv og ukjent person. På den måten hindret jeg til en viss grad at det jeg observerte ble forstyrrt av meg som forsker, slik at funnene mine ble mest mulig lik virkeligheten. Andre utfordringer knyttet mer spesifikt til deltakende observasjon kan være at man blir en så selvsagt del av miljøet at man glemmer at man driver med forskning (Kjelaas, 2020, s. 41). Dette kan tilsynelatende virke som en styrke ved metoden, fordi man som forsker da ikke forstyrrer situasjonen på samme måte som en ikke-deltakende observatør kunne ha gjort. Men på den andre siden kan det at man blir så deltakende i miljøet og glemmer at det foregår forskning, også føre til at man ender opp med lite og

upresist datamateriale som kanskje ikke er relevant for forskningsprosjektet. Oppsummert kan jeg si at det er viktig at man er bevisst sin rolle som observatør og hvordan man påvirker deltakerne og situasjonen som observeres.

### 3.3.2 Intervju

Den andre metoden jeg tok i bruk var intervju av lærere, hvor jeg hadde et gruppeintervju av to lærere som hadde erfaringer fra STL+. Her ønsket jeg å få en større innsikt i lærerens tanker om hvordan de bruker STL+ som en ressurs i lese- og skriveopplæringen. Som sagt tidligere var intervjuet sekundærmetoden min, og ble derfor ikke lagt like mye vekt på som primærmetoden. Intervjuet var et såkalt semistrukturert intervju, som hadde som mål å forstå deltakernes (her; lærernes) perspektiv (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 121). I et slikt intervju skapes kunnskap i møte mellom forskeren og deltakerens synspunkt. Forskeren har noen temaer og forslag til spørsmål klare på forhånd, men det er ikke viktig at dette kommer frem i bestemte rekkefølger. I et semistrukturert intervju prøver begge parter å forstå og oppleve mening i det som blir sagt (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 121). Jeg valgte å ha et semistrukturert intervju fordi jeg da stod mer fritt til å kunne stille oppfølgingsspørsmål underveis. Dette gav også meg som forsker muligheten til å spørre om utdypende svar på interessante temaer som oppstod underveis i intervjuet.

Det semistrukturerte intervjuet ble gjennomført som et gruppeintervju, hvor begge lærerne ble intervjuet samtidig. I mitt tilfelle var det veldig naturlig å ha gruppeintervju siden lærerne jobbet så tett sammen og delte samme undervisningsopplegg. Neteland (2020) understreker at gruppeintervju passer svært godt til å dele erfaringer, evaluere praksis og konstruere kunnskap sammen (s. 56). I tillegg kan lærere synes både det er mer kjekt og trygt å ha intervjuet sammen. Fordelen med gruppeintervju er blant annet at informantene ikke bare samtaler med deg, men også med hverandre (Neteland, 2020, s 55). Informantene kan da inspirere og utfordre hverandre til å forklare og utdype sine holdninger og meninger (Gibbs, 2012, s. 187). Utfordringer med gruppeintervju er at det lett kan oppstå en «gruppetankegang» som kun er basert på enkeltpersoners perspektiver og erfaringer (Cohen et al., 2011, sitert i Neteland, 2020, s. 56). I mitt tilfelle var ikke dette en utfordring, først og fremst fordi jeg kun hadde to informanter i gruppeintervjuet. Det var da enklere for meg å

sørge for at begge informantene fikk delt sine meninger og erfaringer innenfor de ulike temaene. Det at informantene mine jobbet tett sammen gjorde også at de delte mye av de samme erfaringene og perspektivene.

Grunnen til at jeg valgte å supplere med intervju var for å få en større dybde i datainnsamlingen, samt for å få kunnskap om lærernes tanker bak bruken av STL+. Læreren er den som har mest kunnskap om elevenes lese- og skriveutvikling, og som har tanker om de ulike avgjørelsene som tas i undervisningen. Jeg så det derfor som et interessant supplement i prosjektet mitt å kunne høre lærernes stemme om det de mente var viktige prinsipper i lese- og skriveopplæringen, samt om deres tanker bak bruken av STL+.

Utfordringer som kan oppstå i et semistrukturert intervju er at samtalen lett kan avspore og komme utenfor tema, om ikke forskeren sørger for å beholde samtalen på rett spor. Dette kan resultere i at man sitter igjen med et datamateriale som ikke svarer på problemstillingen. Det var derfor viktig at jeg som forsker hadde en klar tanke om hva jeg ønsket svar på, og styrte samtalen tilbake til temaet hvis det gikk i en retning som ikke ble relevant for forskningsprosjektet. For å sørge for dette utarbeidet jeg en intervjuguide (vedlegg 2) som inneholdt relevante spørsmål for mitt forskningsprosjekt. Jeg skriver mer om intervjuguiden i kapittel 3.7.

### 3.4 Utvalg av informanter

Utvalget mitt bestod av en gruppe på 36 elever fra 1. trinn, samt to lærere med erfaringer fra STL+. Skolen jeg har hentet informantene ifra har særlig fokus på STL+, og har gjennom de fire siste årene brukt denne metoden konsekvent i lese- og skriveopplæringen. Det at skolen hadde stort fokus på STL+, var også en av grunnene til at jeg valgte å hente informanter derifra. Jeg er også kjent med skolen fra før, da jeg har jobbet som vikar der det siste året. Det var derfor veldig naturlig for meg at valget landet på denne skolen.

Selve innhenting av informanter var ikke særlig tidkrevende i seg selv, da jeg kjente skolen og hadde flere kontakter derifra. Noe som derimot var mer tidkrevende, var valget av hvilket klassetrinn jeg ville bygge undersøkelsen min på. Jeg måtte da ta et valg om hvilken retning jeg ønsket at prosjektet mitt skulle gå. Ønsket jeg å undersøke elevers påvirkning ved bruken

av STL+ helt i startfasen av lese- og skriveopplæringen? Eller var jeg mer interessert i å undersøke hvilken påvirkning STL+ har hatt i elevers lese- og skriveopplæring? Jeg endte til slutt med å fokusere på det førstnevnte; å undersøke elevenes påvirkning ved bruk av STL+ i den første lese- og skriveopplæringen. Ut ifra dette valgte jeg å hente informanter fra 1. trinn. Informantene til intervjuet ble spurt via e-post, og er kontaktlærerne til de klassene jeg observerte på 1. trinn. Begge lærerne har erfaringer med STL+, og samtykket til å delta på prosjektet. Bakgrunnen for valget av 1. trinn handlet om at jeg ønsket å undersøke elevenes bruk av STL+ i en tidlig fase, og hvilken påvirkning dette kunne ha i elevenes tilegnelse av lese- og skriveferdigheter.

### 3.5 Forarbeid

Et godt forarbeid er viktig for å sørge for at alle detaljer er på plass før feltarbeidet, slik at man får mest mulig utav innsamlingen. Etter jeg hadde valgt tilnærming og metoder, og formulert problemstillingen, måtte jeg sende en søknad til Norsk senter for forskningsdata (NSD). I mellomtiden besøkte jeg forskningsskolen, og gjorde meg kjent med elever og lærere jeg skulle bruke som informanter i prosjektet mitt. Siden STL+-metoden var helt ny for meg, var hensikten med besøket også å få et lite innblikk i hvordan metoden ble gjennomført i praksis. På denne måten kunne jeg enklere vite hva jeg skulle bygge forskningen min på. Da jeg fikk svar på søknaden fra NSD var jeg endelig klar for å samle inn data. Denne innsamlingen skriver jeg mer om i kapittel 3.7.

### 3.6 Etske vurderinger

Når man skal gjennomføre et forskningsarbeid er det en rekke etiske vurderinger man må ta hensyn til. Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) har utarbeidet noen retningslinjer som har som formål å fremme fri, god og forsvarlig forskning innenfor deres fagområde (NESH, 2021, s. 6). Dette er retningslinjer som man som forsker er pliktet til å rette seg etter, og vil være utgangspunktet for dette delkapittelet.

Først og fremst har informantene rett på å vite at de er med i en forskningsundersøkelse, og at dette er helt frivillig. I mitt prosjekt handlet det om at elevene visste hvorfor jeg var i

klasserommet, og at de var informert om at de ble observert. Lærerne måtte også gi samtykke til å bli intervjuet, og ble informert om at det ble tatt lydopptak av intervjuet. For å sikre at dette skjedde på lovlig vis måtte jeg få prosjektet godkjent hos NSD (vedlegg 5), i tillegg til at jeg måtte innhente skriftlig samtykke fra informantene, både elever (vedlegg 3) og lærere (vedlegg 4). Siden elevene var under 15 år, var det de foresatte som måtte gi samtykke for sine barn, men elevene måtte selv også si seg villige til å delta i undersøkelsen. Retningslinjene sier at barn som deltar i forskning har særlig krav på beskyttelse (NESH, 2021, s. 19). Dette handler blant annet om at barna alltid har rett til å nekte å delta i forskning, selv om foresatte har gitt samtykke (NESH, 2021, s. 19). Alle informantene mine, både lærere og elever, gav samtykke til å være med i undersøkelsen. Om det likevel hadde vært noen av elevene som ikke samtykket, hadde jeg vært ansvarlig for å legge til rette for dette. Dette kunne for eksempel ha vært et eget opplegg som disse elevene kunne jobbet med i et annet klasserom når observasjonen skjedde, eller at jeg i observasjonen sørget for å ikke skrive ned observasjoner av disse elevene.

NESH (2021) sine utarbeidede retningslinjer sier også at forskeren må sørge for at anonymitet blir ivaretatt hvis dette er avtalt (s. 21). Dette handler om å beskytte forskningsdeltakernes identitet ved at ingen av opplysningene kan spores tilbake til individet (NESH, 2021, s. 21). I mitt prosjekt blir dette tatt hensyn til ved at elevene blir omtalt som «elever», og lærerne blir omtalt som «lærer 1» og «lærer 2». Skolen blir også anonymisert og får navnet «informantskolen» i mitt prosjekt. Dokumenter som er knyttet til prosjektet har blitt oppbevart på en forsvarlig og sikker måte. Observasjonsskjemaene inneholdt ingen opplysninger som kunne knyttes til individet, og lydopptaket som ble tatt i intervjuet ble lagret og sikret på privat datamaskin med passord. All data som er knyttet til prosjektet blir også slettet når prosjektet er avsluttet, noe som også følges opp av NSD.

### 3.7 Innsamling av data

Som jeg har vært inne på tidligere, samlet jeg inn data ved hjelp av deltakende observasjon av elever og lærere, samt intervju av lærere. I dette delkapittelet vil jeg beskrive hvordan de valgte metodene ble gjennomført hver for seg.



Observasjonen foregikk over fire uker, hvor jeg var til stede som observatør i de timene hvor elevene brukte STL+. Til sammen utgjorde observasjonen 10 undervisningstimer. Som deltakende observatør vekslet jeg på å observere, delta i samtaler, veilede og stille spørsmål. For å hjelpe meg med å memorere det jeg opplevde i observasjonen, utarbeidet jeg et observasjonsskjema (vedlegg 1) hvor jeg kunne notere viktige observasjoner underveis. Skjemaet ble delt inn i tre deler; *hva*, *hvordan* og *mine tanker*. Grunnen for at jeg valgte å ha en så generell inndeling handlet om at jeg da stod mer fritt for å notere ned eventuelle interessante situasjoner som oppstod underveis. I tillegg hjalp det meg til å notere ned det som faktisk skjedde i observasjonen, hvordan elever og lærere brukte STL+, uten at det var påvirket av forhåndsbestemte kategorier. I den første delen av observasjonsskjemaet, *hva*, skrev jeg ned en kort beskrivelse av hvilke element av timen det gjaldt. Eksempler på dette var «oppstart», «skriveprosessen» og «læreren veileder». Mange av disse beskrivelsene ble utgangspunkt for de ulike kategoriene i analysen. Den andre delen, *hvordan*, skulle utdype beskrivelsen fra den første delen. Her skrev jeg ned viktige observasjoner fra de ulike elementene av timen. Den tredje og siste delen, *mine tanker*, ble fylt ut rett etter hver time jeg observerte. Dette gav meg en mulighet til å skrive ned mine tanker om det jeg nettopp hadde observert, og eventuelt hvilke teorier de ulike observasjonene kunne knyttes opp til. Totalt sett hjalp observasjonsskjemaet meg til å strukturere og tydeliggjøre funnene fra observasjonene slik at analysearbeidet ble enklere. I tillegg hjalp det meg til å få mest mulig ut av de ulike timene jeg observerte.

Intervjuene av lærerne foregikk på skolen etter undervisningstid. Gruppeintervjuet varte i 36 minutter, og det ble tatt lydopptak etter samtykke fra lærerne. For å forenkle transkriberingsprosessen ble det også tatt i bruk diktering fra programmet *Word*. Vi satt på et lukket rom, slik at vi ikke opplevde forstyrrelser under intervjuopptaket. Som jeg har vært innpå tidligere, var det et såkalt semistrukturert intervju. Jeg hadde dermed fokus på at det skulle være en åpen samtale og dialog mellom meg som forsker og de to lærerne. Jeg sørget likevel for at samtalen var styrt. Når jeg merket at lærerne ikke hadde mer å si om de ulike temaene, sørget jeg for å stille nye spørsmål slik at intervjuet ble en naturlig samtale. Som støtte hadde jeg i forkant utarbeidet en intervjuguide som hjalp meg gjennom intervjuet (vedlegg 2). Intervjuguiden var delt i to deler, og tok utgangspunkt i det tredje forskningsspørsmålet; *Hvilke tanker har lærerne om bruken av STL+?* Den første delen tok for

seg faktarelaterte spørsmål knyttet til STL+. Disse spørsmålene gav meg nyttig og kort fakta om hvordan lærerne brukte STL+, og hvor lenge lærerne hadde jobbet i begynneropplæringen og med STL+. Den andre delen tok for seg substansspørsmålene, og gav meg utfyllende svar om lærernes viktigste prinsipper i lese- og skriveopplæringen, samt lærernes tanker bak bruken av STL+.

### 3.8 Analyse av materiale

Når feltarbeidet var gjennomført, handlet neste steg om å analysere materialet som jeg hadde samlet inn. Analyse handler om å ta fra hverandre den store helheten, granske de ulike delene om hva de belyser og hvordan de kan forstås, for å så sette delene sammen til en ny helhet (Kjelaas, 2020, s. 43). Hvordan denne analysen ble gjennomført beskrives i dette delkapittelet. Siden jeg har to ulike metoder, beskriver jeg metodene hver for seg.

#### 3.8.1 Analyse av observasjonen

Analyse av observasjon handler i stor grad om å renskrive og fylle ut de direkte observasjonene, og utdype de fortolkende kommentarene (Gleiss & Sæther, 2021, s. 116). Etter gjennomført feltarbeid satt jeg igjen med mye notater fra flere observasjonsskjema. For å redusere denne kompleksiteten, handlet første steg i analysen om å lese over alle notatene for å se om det var noen sammenhenger. Var det noe som gjentok seg? Motsa seg? Var det noe urelevant? Denne grovsorteringen blir kalt for kondensering eller redusering (Eriksen & Svanes, 2021, s. 287). Når grovsorteringen var ferdig lagde jeg ulike kategorier som kunne utdype mine observasjoner i forhold til de to første forskningsspørsmålene; *Hvordan bruker elevene STL+* og *Hvordan bruker lærerne STL+*. Innenfor elevenes bruk av STL+ utarbeidet jeg tre kategorier: *Felles tekstskaping som støtte, bruken av lyd støtte og motivasjon og mestring*. Innenfor lærernes bruk av STL+ utarbeidet jeg to kategorier: *Læreren rolle i oppstart og felles tekstskaping* og *læreren rolle i elevenes skriveprosess*. Disse kategoriene blir også brukt som kategorier når funnene fra observasjonen blir presentert i kapittel 4.2 og 4.3. Etter jeg hadde funnet de ulike kategoriene brukte jeg fargetusjer for å markere ulike observasjoner som kunne knyttes til

de ulike kategoriene. Dette gjorde at jeg fikk god oversikt og sørget for at all relevant observasjon ble inkludert. Datamaterialet mitt fra observasjonen presenteres i kapittel 4.1, 4.2 og 4.3.

### 3.8.2 Analyse av intervjuene

Det mest naturlige å starte med når man skal bearbeide et intervju, er å transkribere intervjuet. Transkribering er å skrive ned det som er blitt sagt, så nøyaktig som mulig (Neteland, 2020, s. 52). Siden jeg hadde tatt i bruk diktering på *Word*, var mye av transkriberingen allerede gjort. Men alt var diktert i én sammenhengende tekst, og ikke alle ordene var diktert helt korrekt. Min jobb videre var da å gå gjennom teksten samtidig som jeg hørte på lydopptaket, for å rydde i teksten og få ned mest mulig nøyaktige setninger. Når denne jobben var gjort var det tid for å finne ut hvilke deler av intervjuet som kunne være interessant for mitt prosjekt, for å så sortere dem. Denne identifiseringen kalles for koding (Neteland, 2020, s. 62). For å kode et intervju er det nødvendig med noen nøkkelord man kan bruke som merkelapper på utsagnene (Neteland, 2020, s. 62). Mine nøkkelord var *metodefrihet, tilpasset opplæring, motivasjon og mestring og lese- og skriveopplæring*. Jeg brukte fire forskjellige markeringsfarger i *Word* for å sortere de ulike relevante utsagnene fra intervjuet til de forskjellige nøkkelordene. Ut ifra dette lagde jeg fire kategorier som ble brukt til å presentere funnene fra intervjuet, som jeg tar for meg i kapittel 4.4.

## 3.9 Reliabilitet og validitet

Reliabilitet og validitet er begreper som brukes i metodelitteraturen, og som sier noe om den helhetlige kvaliteten på forskningsarbeidet. Reliabilitet handler om kvaliteten på selve forskningsprosessen, og i hvilken grad man kan stole på det som undersøkes (Gleiss & Sæther, 2021, s. 202). For å styrke forskningens reliabilitet er det vanlig å minimere såkalte undersøkelseeffekter, eller bias. Dette kan blant annet være at deltakerne påvirkes av forskerens tilstedeværelse ved observasjon, eller måten forskeren stiller spørsmål på i et intervju (Gleiss & Sæther, 2021, s. 203). I mitt forskningsprosjekt vil bruken av deltakende observasjon være noe som styrker forskningens reliabilitet. Som deltakende

observatør blir man i større grad en naturlig del av klassemiljøet og dermed mer usynlig enn en tydelig passiv observatør. Gleiss og Sæther (2021) peker også på at reliabilitet i en sosialkonstruktivistisk tradisjon ikke bare handler om å fjerne undersøkelsens bias. Forskningen vil alltid ha spor av forskerens subjektivitet, og reliabiliteten kan dermed blant annet styrkes gjennom triangulering, som kan gi flere perspektiv på forskningen. Her blir også forskerens refleksjon over egen påvirkning en viktig del av reliabiliteten (Gleiss & Sæther, 2021, s. 203).

Validitet, som også kan sammenlignes med gyldighet, handler om kvaliteten på datamateriale og forskerens fortolkninger og konklusjoner. Med andre ord tar validiteten for seg hvor godt de ulike delene i forskningsdesiginet henger sammen (Gleiss & Sæther, 2021, s. 204). Kvalitative undersøkelser er ikke like målbare som kvantitative undersøkelser, og det er derfor ulike premisser som styrker validiteten i de ulike undersøkelsene. Gleiss og Sæther (2021) understreker at bruken av triangulering kan være en måte å styrke validiteten i kvalitative undersøkelser (s. 205). Som nevnt tidligere tar jeg i bruk metodetriangulering i mitt forskningsprosjekt. Det at jeg tar i bruk både observasjon og intervju som metode kan derfor være noe som styrker validiteten i forskningsprosjektet mitt. Refleksjonen over hva slags kunnskap ulike metoder kan gi, og hvilke styrker og begrensninger de har, blir også sett på som grep for å styrke validiteten i et forskningsprosjekt (Gleiss & Sæther, 2021, s. 206). Her peker Gleiss og Sæther (2021) på at det i litteraturen om kvalitative analysemetoder ofte er mest fokus på selve prosessen med datainnsamlingen, enn selve analysen. Dermed må forskerne i kvalitative studier i større grad ta utgangspunkt i egne erfaringer i refleksjonen av analysearbeidet (s. 206-207).

Sammenhengen mellom nærhet og distanse blir også aktuelt å ta opp her. Mens det positivistiske idealet understreker viktigheten av forskerens avstand til det som studeres, slik at de som blir studert, ikke merker at de blir studert, peker det konstruktivistiske idealet på at det ikke er mulig å bli kvitt de såkalte undersøkelseeffektene, bias. En konstruktivistisk tilnærming sier at det alltid vil være en relasjon mellom forsker og forskningsdeltaker, uansett hvordan data samles inn. Likevel poengterer de at det er gjennom nærheten at forskeren kan sette seg inn i andres livssituasjon, og dermed ta et deltakerperspektiv alvorlig. Avstanden fører til at forskeren ikke får mulighet til å gå dypere inn i den enkeltes forståelse og fortolkning (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 106). Den gode forskeren veksler

mellom nærhet og distanse.

## 4. PRESENTASJON AV FUNN

I dette kapittelet skal jeg ta frem og presentere funnene fra feltarbeidet. Jeg velger å dele kapittelet inn i fire deler. I den første delen beskriver jeg kort hvordan jeg opplevde at STL+ ble gjennomført i sin helhet på den valgte informantskolen. I den andre delen ser jeg nøyere på elevperspektivet, og prøver å beskrive ulike aspekter ved elevenes bruk av STL+. Funnene fra den andre delen er hentet fra observasjonen, og har som mål å svare på forskningsspørsmål én. I den tredje delen tar jeg for meg lærerperspektivet, og prøver å beskrive hvordan lærerne bruker STL+. Funnene fra denne delen er hentet fra observasjonene mine fra klasserommet og supplert med intervjuet med lærerne, og har som mål å svare på forskningsspørsmål to. Den fjerde og siste delen av dette kapittelet er hentet fra intervjuet, og skal presentere lærernes tanker om bruken av STL+ i lese- og skriveopplæringen. Målet med denne delen er å svare på forskningsspørsmål tre.

### 4.1 Hvordan gjennomføres STL+ på informantskolen?

I dette kapittelet skal jeg kort beskrive hvordan jeg opplevde at en vanlig time med STL+ ble gjennomført på den valgte informantskolen. Nesten alle STL+-øktene ble gjennomført i 1. eller 2. time, med unntak fra én time som var i 3. time etter matpause. Totalt satte lærerne av ca. fire skoletimer til STL+ hver uke. Jeg har valgt å dele opp beskrivelsen i fem deler, hvor de ulike delene har fått navn etter sentrale deler av timen; oppstart, felles tekstskaping, skriveprosessen, veiledning og avslutning.

#### *4.1.1 Oppstart*

Hver time startet med at elevene satte seg i samling. I begge klassene jeg observerte, var samlingsplassen benker som var plassert i en u-form foran smarttavlen. Læreren satt på en stol midt i samlingen, med god oversikt over alle elevene. Det ble ofte brukt litt tid i starten for å få elevene til å sitte rolig og følge med. Etter at elevene hadde roet seg, startet læreren med å introdusere dagens tema. I timene jeg observerte handlet det om mye forskjellig, både om samer, Rødhette og ulven, alfabetet og sjangertrekk ved eventyr. Læreren stilte

åpne spørsmål og prøvde å koble opp elevenes forkunnskaper om de ulike temaene. Elevene var ivrige og rakk opp hånden for å svare. Videre var det tid for å danne grunnlaget for hva elevene skulle skrive om. Hvordan dette ble framstilt, varierte fra time til time. Det var både høytlesing av eventyr, lydbok, spørsmål knyttet til faktatekst og samtale og videoer hentet fra YouTube. Selv om fremstillingen var forskjellig, hadde de til felles at de skulle gi elevene noen knagger om hva de skulle skrive om.

#### *4.1.2 Felles tekstskaping*

Etter temaet var introdusert og elevene hadde grunnlaget for hva de skulle skrive om, var det tid for felles tekstskaping. Læreren startet først med å vise hvordan elevene åpnet skriveprogrammet og hvordan de skulle koble til det talende tastaturet. I klassene jeg observerte tok de i bruk Book Creator som skriveprogram og App Writer som lyd støtte. Book Creator er en app hvor man kan lage egne bøker og kombinere tekst, bilder, lyd, tegninger og video på en enkel måte. Det er også mulig å dele bøkene med andre. App Writer er en app som fungerer som et talende tastatur. Når appen blir koblet til tastaturet til iPaden kan den lese opp bokstavnavn, bokstavlyder, ord og setninger ettersom det skrives på tastaturet. Ulike innstillinger i appen bestemmer blant annet om man ønsker å høre bokstavnavn eller bokstavlyd når bokstavene staves. Jamfør det jeg tok for meg om STL+ i kapittel 2.4.3, er det spesielt viktig at tastaturet gjengir bokstavlyden og ikke bokstavnavnet (Braut & Feidje, s. 27). Bokstavlydene består bare av et fonem, mens bokstavnavnene ofte består av to fonem, noe som kan forvirre elevene i stavingen. På informantskolen var det talende tastaturet også innstilt til å lese opp bokstavlyden, og dette tastaturet var på under hele tekstskapingen. Elevene hørte dermed hver bokstavlyd, ord og setninger ettersom teksten ble laget i fellesskap.

Felles tekstskaping startet alltid med å finne ut hva som skulle være overskriften til teksten. Elevene kom med forslag, og læreren stavet ordet sammen med elevene mens hun skrev det opp på tavlen. Når overskriften var satt, var det tid for å skrive setningene. Læreren stilte spørsmål om hvilke setninger eller ord som skulle stå på tavlen, med utgangspunkt i temaet for timen. Elevene kom med forslag, og læreren skrev ned. Tekstene som ble laget i felles tekstskaping varierte fra time til time. Noen ganger var det bare ord som stod på tavlen,

mens andre ganger var det hele setninger. Det ble lagt vekt på at setningene skulle være enkle, og det også tatt i bruk modellsetninger. Modellsetninger er setningsmønstre som gjentar seg gjennom teksten, og som jeg gjorde rede for i kapittel 2.4.5 var formålet med modellsetningene å møte alle elever på deres nivå (Wiklander & Sjødin, 2016, s. 12). Typiske mønstre er at setningene starter med <Jeg vil>, <Jeg kan> eller <Jeg har>. Et slik mønster kunne gjenkjennes i temaet hvor elevene hadde om samene. Hver setning startet da med <Samene er>, <Samene sin> og <Samene har>. Det ble også tatt i bruk modellsetninger når elevene hadde om alfabetet. Mønsteret var da følgende <a for ape>, <b for bil>, <c for chili> og så videre. Modellsetninger kan hjelpe elevene til å gå i gang med skriveprosessen og fortsette skriveprosessen, nettopp fordi de har et setningsmønster som støtter dem i skriveprosessen.

#### *4.1.3 Skriveprosessen*

Når elevene hadde forstått skriveoppdraget, var det tid for å gå i gang med skriveprosessen. Elevene gikk raskt i gang med å finne frem iPad, hodetelefoner og stativ for iPad. Deretter åpnet de opp Book Creator og koblet til AppWriter. De fleste elevene klarte dette på egen hånd, men det var alltid noen elever som trengte hjelp med det tekniske. Så var det å sette i gang med skriveprosessen. Mange av elevene gikk raskt i gang med skriveprosessen uten behov for støtte. Andre elever trengte støtte og hjelp for å komme i gang. Noen av elevene brukte mye tid på det estetiske før de gikk i gang med selve skriveprosessen. De endret bakgrunn og farge på boken, endret skrifttype og la til bilder.

I én av timene jeg observerte fikk elevene samarbeide to og to i skriveprosessen. Elevene hadde da en hodetelefon-adapter som gjorde det mulig at begge fikk høre det talende tastaturet fra den samme iPaden. Likevel var det mange som valgte å ikke bruke lyd støtten når de samarbeidet. I timen hvor de fikk samarbeide la jeg merke til at det var mye uro i klassen. Det var flere av elevene som valgte å gjøre andre ting enn å skrive, selv om de fikk beskjeder fra læreren og støtte til hvordan de kunne skrive.

#### *4.1.4 Veiledning*

Lærerne var viktige motivatorer og veiledere gjennom hele arbeidet med STL+. Som jeg har



vært inne på tidligere i dette kapittelet var lærerne viktige veiledere for læring i oppstarten av STL+-timen. Videre var lærerne skribenter for felles tekstsaking, og gjorde slik at elevenes utsagn og kommentarer ble til setninger på smartavlen. Under skriveprosessen hadde lærerne fokus på at det var elevens tekst, og at de som skriftkyndige voksne ikke skulle rette tekstene deres. Likevel var de tilgjengelig og gikk rundt for å hjelpe elever som hadde behov, oppmuntret dem til skriving, og motiverte elevene med skryt. Mange av elevene var kry over tekstene sine, og ønsket gjerne å vise læreren hva de hadde fått til.

#### *4.1.5 Avslutning*

Det var litt ulikt fra time til time hvordan læreren valgte å avslutte timen med STL+. Ofte var elevene så godt inni skrivingen at de skrev helt til de skulle ut i friminutt. I noen av timene fikk elevene også tilbudet om å spille et lesespill som het GraphoGame mot slutten av timen. Spillet lærer elevene å koble bokstav til bokstavlyd på en utforskende og lekende måte. Selv om elevene fikk tilbudet om dette spillet, som virket som et populært spill blant elevene, var det flere som fortsatte skrivearbeidet med STL+. I en annen time avsluttet læreren timen med å synge en bokstavsang som det virket som at elevene kjente godt til. Elevene fikk velge ord som begynte på de ulike bokstavene i alfabetet, og hele klassen sang med.

## 4.2 Hvordan bruker elevene STL+?

Funnene fra feltarbeidet viser at elevene bruker STL+ og støtter seg til metoden på forskjellige måter. Dette har både med hvordan de støtter seg til teksten fra felles tekstsaking, bruken av lyd støtte og i hvilken grad de er motivert og opplever mestring. Videre vil jeg utdype disse kategoriene etter mine funn fra observasjonen.

### *4.2.1 Felles tekstsaking som støtte*

Et element jeg raskt la merke til ved elevenes bruk av STL+ var hvordan elevene støttet seg til teksten fra felles tekstsaking. Mens noen elever skrev direkte avskrift fra teksten på smarttavlen, brukte andre elever kun deler av teksten fra smarttavlen i egen skriveprosess.

Hvilke av disse metodene elevene valgte handlet også i stor grad om hva som hadde blitt gjort i felles tekstsaking.

Når det stod hele setninger på tavlen, opplevde jeg at de fleste elevene valgte å skrive direkte avskrift fra dette i egen tekst. Skriveprosessen var da særlig avhengig av blikket, og bestod i å finne bokstavene fra tavlen på sitt eget tastatur. Hva som hadde blitt gjort i felles tekstsaking, og kvaliteten på dette, spilte da en ekstra viktig rolle. Både når det gjaldt det ortografiske, men også mer visuelle aspekter som valg av skriftstørrelse og papirformat i Book Creator. Det merket jeg særlig i en av timene hvor en av elevene hadde begynt setningen sin med <er 6. februar>. I felles tekstsaking hadde læreren valgt en ganske stor størrelse på skriften, samt et smalt papirformat, slik at setningene på tavlen gikk over flere linjer. I dette tilfelle stod <Samene sin nasjonaldag> på første linje, mens <er 6. februar> stod på andre linje. Eleven som tok direkte avskrift fra tavlen hadde ikke forståelsen om at disse setningene hørte sammen, noe som er ganske naturlig i barns tidlige skriftspråkutvikling.

I disse timene hvor elevene skrev avskrift fra tavlen, opplevde jeg at mange av elevtekstene var helt ortografisk korrekte. Dette er jo kanskje ikke så overraskende, da ordene på tavlen også var skrevet ortografisk rett. Flere av elevene hadde også skrevet mange setninger på kort tid. En elev hadde skrevet åtte setninger helt ortografisk riktig etter en slik time. Selv om det var mange ortografisk korrekte ord i elevtekstene, var det også i disse timene tilfeller av fonologisk skriving. Dette gjaldt også ord som i utgangspunktet stod ortografisk rett på tavlen. Eksempler på dette var at noen elever skrev <samne> for <samene>, <reinstyr> for <reinsdyr> og <tråll> for <troll>.

Annerledes var det når det kun stod stikkord på tavlen. Elevene måtte da i større grad tenke selv, og var avhengig av å bruke hørselen for å finne frem til riktig bokstav på tastaturet. I disse timene ble lyd støtten mer nødvendig for elevene, enn støtten fra tavlen. Dette resulterte i at tekstene bar større preg av fonologisk skriving. Det var flere tilfeller av fonologiske ord som <åg> for <og>, <eventir> for <eventyr>, <apkat> for <apekatt>, <æxbox> for <xbox> og <cåbåi> for <cowboy> i de ulike elevtekstene. Når det er sagt var det også noen elever som skrev mange ord helt ortografisk korrekt, selv om ordene ikke stod på tavlen. Dette var også ord som inneholdt stum <d>, dobbelkonsonant og andre vanskelige ord som krever god metaspråklig kunnskap. Eksempler på slike ord var <chili>, <cowboy>,

<hund>, <gull> og <apekatt>. Hva dette kan skyldes er ikke så lett å forstå bare ut ifra observasjonen min. Kanskje har elevene fått hjelp fra læreren til å stave ordene? Eller kan hende er elevene på vei inn i det ortografiske stadiet i skriveutviklingen?

Jeg opplevde også at elevene i disse timene trengte mer veiledning og støtte for å komme i gang med skrivingen og fortsette skrivearbeidet. Noen av elevene visste ikke hva de skulle skrive, andre trengte hjelp med å finne riktig bokstav til bokstavlyden de tenkte på. Det var også elever som var veldig opptatt av at ordene skulle være helt ortografisk korrekt, og spurte lærerne om hjelp om hvordan de ulike ordene skulle skrives. Lærernes svar til disse elevene var «skriv slik du tror det skrives». På den måten fikk elevene ingen støtte fra lærerne i ønsket deres om å ha en helt ortografisk korrekt tekst.

#### *4.2.2 Bruken av lyd støtte*

Elevene tok også i bruk lyd støtten i ulik grad. De fleste elevene brukte lyd støtten aktivt, men det var også noen elever som mente de ikke hadde bruk for lyd støtten. Særlig gjaldt dette når det stod fullstendige setninger på smarttavlen som elevene kunne ta avskrift fra. Noen elever konsentrerte seg bare om å skrive direkte avskrift av det som stod på tavlen, og hadde da ikke behov for lyd støtten. Lyd støtten ble også mindre tatt i bruk når elevene kunne samarbeide. Når elevene samarbeidet opplevde jeg at de selv var støtter for hverandre, noe som kanskje kan skyldes hvorfor lyd støtten ble nedprioritert. Bokstavkunnskaper som den ene eleven ikke hadde, hadde den andre eleven, og motsatt. Likevel ble elevene sterkt oppfordret av læreren til å ta i bruk lyd støtten i skriveprosessen. Kan denne oppfordringen skyldes at jeg var der for å forske på STL+?

Når elevene tok i bruk lyd støtten la jeg merke til at den ble brukt til spesielt to ulike formål. Det første formålet var å finne riktig bokstav på tastaturet. Lyd støtten gav elevene rask respons på hvilke bokstavlyd de ulike bokstavene hadde på tastaturet, og dette gjorde også slik at elevene raskt forstod om de hadde trykket på riktig bokstav eller ikke. Likevel var det tilfeller hvor elever spurte om hjelp til å finne ulike bokstaver. Når jeg ba dem om å prøve seg litt fram ved hjelp av lyd støtten, tok det derimot ikke lang tid før de fant frem til riktig bokstav. En elev skulle skrive ordet <mange>, men stoppet opp da hen ikke fant bokstaven

<g> på tastaturet. Etter litt veiledning, prøving og feiling fant eleven fram til riktig bokstav ved hjelp av lyd støtten. Om forvirringen skyldes at /g/ ikke uttales i ordet <mange>, men som den nasale lyden /ŋ/, eller om det bare skyldes at eleven ikke fant bokstaven <g> på tastaturet, er vanskelig å si noe om ut ifra mine observasjoner. Men det kunne absolutt vært interessant å sett videre på det om oppgaven og tiden hadde strukket til.

Det virket som at elevene hadde bedre kunnskaper om bokstavlydene enn bokstavformene, og at de til tider hadde problemer med å koble bokstavlyd til riktig bokstav. Dette er noe som ikke er uvanlig for barn i den tidlige lese- og skriveutviklingen. Særlig oppdaget jeg at bokstavene <d> og <b> og <i> og <j> ble blandet, noe som er naturlig da de ligner hverandre i form. Her opplevde jeg at lyd støtten ble en god støtte som hjalp dem til å lytte seg frem til riktig bokstav.

Det andre formålet jeg opplevde elevene brukte lyd støtten til, var å høre uttalelsen av ordet etter det var skrevet. På samme måte som at lyd støtten gav respons etter hver bokstav som ble stavet, gav den også respons på hvilket ord som var skrevet etter eleven trykket på mellomrom-tasten. Elevene kunne dermed raskt høre om de hadde stavet ordet fonologisk rett eller ikke. I tillegg hjalp denne funksjonen elevene til å forstå at hvert ord er selvstendig og skilles med mellomrom. Likevel opplevde jeg i en av timene at det var en elev som skrev hele teksten sin uten å bruke mellomrom, selv om eleven brukte lyd støtten og skrev avskrift fra tavlen. Eleven har da gjennom skriveprosessen bare hørt stavelsene og ikke ordene, noe som selvfølgelig ikke vil ha samme effekt. Ellers opplevde jeg at elevene hadde godt nytte av denne funksjonen i lyd støtten, og dermed også brukte den flittig.

#### *4.2.3 Motivasjon og mestring*

I alle timene jeg observerte var det flere faktorer som viste at elevene var motiverte og i stor grad mestret skriveoppgavene de fikk. Først og fremst viste mange av elevene stort engasjement og interesse allerede fra starten av timen. De var aktive i felles tekstsaking ved å stille spørsmål og vise nysgjerrighet over temaet for timen. Når elevene skulle gå i gang med skrivearbeidet opplevde jeg også hver time at elevene raskt fant frem iPad og nødvendig utstyr, og gikk i gang med arbeidet. Det var lite eller nærmest ingen nøling og

klaging på hvorfor de måtte gjøre skrivearbeidet, med unntak fra timen hvor de kunne samarbeide. Denne timen bar preg av mye uro, og flere av elevene samarbeidet ikke så bra og gjorde helt andre ting. En viktig faktor her var også at denne timen ble gjennomført i tredje time etter matpause, og ikke i første eller andre time slik den vanligvis var. Opplevelsen jeg fikk etter denne timen kunne da vært annerledes om den hadde vært gjennomført i første time. Likevel bedret motivasjonen seg når læreren lagde en konkurranse om å skrive ned flest setninger.

Jeg opplevde at elevene fikk skrevet lange og meningsfulle tekster på kort tid, uavhengig av hvilket nivå de var på i skriveutviklingen. Elevene var også veldig stolte av produktet sitt, og ville gjerne at de voksne skulle lese og se hva de hadde fått til. Den samme stoltheten opplevde jeg også når elevene endelig fant riktig bokstav på tastaturet. Jeg kunne da tydelig se mestringsfølelsen ved smilet og gleden de hadde. Som jeg var inne på i kapittel 4.1.5, avsluttet timen ofte med at elevene fikk spille et spill de likte godt. Likevel valgte mange elever å fortsette skrivearbeidet. «Nei, jeg er ikke ferdig», var også et utsagn fra en av elevene når læreren sa at timen var over.

### 4.3 Hvordan bruker lærerne STL+?

Lærerne hadde i motsetning til elevene en mer lik tilnærming til bruken av STL+. Begge lærerne jobbet tett sammen og brukte samme undervisningsopplegg, noe som kan forklare denne likheten. Som nevnt innledningsvis i dette kapittelet vil denne delen være bygget på funnene mine både fra observasjonene i klasserommet, samt intervjuet med lærerne. Siden intervjuet var et gruppeintervju, og lærerne jobbet tett sammen, vil det i min sammenheng ikke være av så stor betydning å skille informantene fra hverandre. Jeg velger likevel å kalle informantene for «lærer 1» og «lærer 2» for ordens skyld. I det følgende vil jeg skrive om hvordan lærerne bidrar som motivatorer og veiledere *før* elevenes skriveprosess i kapittel 4.3.1, og *under* elevenes skriveprosess i kapittel 4.3.2.

#### *4.3.1 Lærerens rolle i oppstart og felles tekstsaking*

Noe jeg opplevde som lærernes kanskje viktigste bidrag til STL+ var deres oppgave som

motivator. Her tenker jeg særlig på lærerne som motivator før skriveprosessen, ved samlingene i starten og felles tekstskaping, men også underveis i skriveprosessen hvor de kom med støttende og oppmuntrende tilrop til elevene. Det sistnevnte går jeg mer inn på i neste delkapittel. Begrepet motivator knytter jeg til begrepet motivasjon som jeg definerte i kapittel 2.5.1. En motivator er i denne sammenheng en person som forårsaker aktivitet hos eleven og hjelper eleven å holde aktiviteten vedlike.

Samlingene i starten av hver time opplevde jeg som godt planlagt og som et viktig grunnlag for elevenes skriving. Noe jeg merket meg i denne delen av timen var at lærerne var gode til å fange elevenes interesse, og til å ta utgangspunkt i elevenes forkunnskaper. Lærerne var veldig spørrende, og ønsket å skape nysgjerrighet hos elevene. I respons var elevene engasjerte og ønsket å bidra. Selv om elevenes utsagn til tider ikke var helt innenfor tema, svarte læreren på en slik måte at det ble knyttet til temaet og førte til læring. Dette opplevde jeg særlig i timen hvor temaet var om sjangertrekk ved eventyr. Læreren hadde enda ikke introdusert temaet de skulle jobbe med, men startet timen med å si at det finnes mange ulike måter å skrive og lese på. Videre spurte hun om elevene kjente til noen typer tekster. Etter en liten tid svarte en elev «de tre Bukkene Bruse!». Læreren fanget opp det eleven sa, og spurte videre om hvilken type tekst «de tre Bukkene Bruse» var. Eleven tenkte litt, før en annen elev ropte «eventyr!». Med det var dagens tema introdusert med utgangspunkt i elevenes kunnskaper.

Felles tekstskaping var også en sentral del av lærernes bruk av STL+. Som jeg tok frem i kapittel 4.2.1, fungerte tekstskapingen som en støtte for elevene underveis i skriveprosessen. Lærerne oppmuntret elever som stod fast til å skrive avskrift fra det som kom frem i felles tekstskaping. På denne måten bidro felles tekstskaping til tilpasset opplæring. Jeg opplevde også at felles tekstskaping bidro til å gi elevene motivasjon for skriveprosessen. Når det var læreren som stod for skrivingen var det lett for alle elevene å bidra med noe til teksten. Hvis elevene kom med setninger som ikke var helt fullstendige, eller utsagn som var ukorrekte eller ikke passet til tema, hjalp læreren dem slik at det ble en setning de kunne skrive opp på tavlen. På den måten sørget læreren alltid for at setningene på tavlen ble gode og ortografisk korrekte, samtidig som at hun bevarte mestringsfølelsen hos elevene. Elevene var veldig kry over «setningene sine» som kom opp på tavlen, så det var tydelig å merke at mestringsfølelsen var bevart.

Noe jeg særlig bemerket meg var at felles tekstsaking ble en god anledning for lærerne til å skape metaspråklige samtaler med elevene. I timen hvor temaet var sjangertrekk ved eventyr skulle overskriften være <Eventyrord>. Etter elevene og læreren sammen hadde stavet <eventyror> på tavlen, spurte læreren elevene om ordet var ferdig. Flere av elevene nikket og var enige om at ordet var ferdig slik, før en elev ropte ut «nei, det mangler en <d>!». Dette skapte en spennende metaspråklig samtale om den stumme <d>-en. Andre metaspråklige samtaler opplevde jeg i timen hvor elevene skulle skrive om alfabetet. Som jeg var inne på tidligere, skulle de i denne timen finne på ord på alle bokstavene i alfabetet ved hjelp av modellsetninger. Læreren spurte da om noen kunne et ord som begynte på <a>. En elev kom med forslaget <alle>. Videre spurte læreren om noen visste hvordan man skrev dette ordet. Elevene stavet ordet /ale/ i kor mens læreren skrev ned på tavlen. Lydstøtten, som alltid var på under felles tekstsaking, hjalp elevene til å raskt forstå at det var noe feil med ordet de nettopp stavet. Det tok ikke lang tid før en elev utbrøt «det mangler jo en <l>!». Dette skapte en interessant samtale om bruken av dobbeltkonsonant, og hvordan ord endrer uttale med og uten dobbeltkonsonant.

#### *4.3.2 Lærers rolle i elevenes skriveprosess*

Lærerne var også viktige veiledere i skriveprosessen. Når elevene var i gang med skrivingen gikk lærerne rundt for å støtte og veilede elevene. Lærerne hjalp først og fremst elever som rakk opp hånden og ba om hjelp. Utenom dette gikk de også rundt for å observere, støtte og gi skryt til alle elevene. Jeg opplevde at lærerne viste stort engasjement og interesse ovenfor de produserte elevtekstene, noe som også viste seg å smitte over på elevene.

Ut ifra observasjonene mine opplevde jeg at fokuset i veiledningen var mer rettet mot utforsking enn rettskriving. Jeg opplevde aldri at lærerne rettet skrivefeil i elevtekstene eller korrekturleste i etterkant av skriveprosessen. Derimot opplevde jeg at lærerne støttet elevene til å tenke selv og utforske hvordan de trodde ordene skulle skrives. Disse observasjonene samsvarer også med hva lærer 1 selv sier om hva hun vektlegger i veiledningen:

*«I første klasse ønsker du bare å få de i gang med å skrive og få de til å synes at dette*

*er gøy. Hvis du da skulle begynt å rette, tenker jeg du tar fra dem motivasjonen. Jeg tenker det er altfor tidlig å ha dette fokuset. Jeg tror på at jo mer de skriver og jo mer de leser, jo mer automatisk kommer rettskrivingen på plass. De trenger ikke å skrive rett i første klasse.»*

Lærerne påpekte også at det var flere elever, særlig de såkalte «flinke jentene», som var i overkant opptatt av å skrive rett. De var redd for at noe kunne være feil, og spurte dermed ofte lærerne om hvordan ulike ord skulle skrives. Dette opplevde jeg også selv i mine observasjoner. Men lærerne oppfordret dem alltid til å stole på seg selv og skrive slik de selv trodde ordene skulle skrives. Med andre ord ble de oppfordret til å skrive fonologisk fremfor ortografisk. Begge lærerne stadfestet også at de ikke rettet elevtekstene underveis eller i etterkant av skrivearbeidet. Lærer 2 sa noe interessant i denne forbindelse:

*«Jeg ser de blir veldig tvilende på seg selv når det er rettskriving som er fokuset. Det gjør også at de får skrevet så lite. Jeg tenker det er bedre at de skriver fire setninger hvor noe kanskje er feil, enn at de skriver to ord som er helt riktig.»*

Lydstøtten gir elevene respons gjennom hele skriveprosessen, og elevene blir dermed hele tiden bevisst på om de har skrevet ordene riktig eller ikke. Man kan da stille seg spørsmålet om STL+-metoden og lydstøtten dyrker elever som er opptatt av å skrive rett? Lærerne virket derimot ikke å være så bekymret over elever som var opptatt av å skrive rett, så lenge det ikke tok over hele fokuset. Her er hva lærer 2 tenkte om det:

*«Jeg føler ikke det er dumt at de er opptatt av det. Nei, jeg føler det er sunt at de er opptatt av at «oi, det skal jo skrives på en spesiell måte for at ordet blir rett». Men de skal ikke være redd for å skrive et ord feil heller, tenker jeg.»*

Tidligere hadde samme lærer klare meninger om hva hun synes om rettskriving i første klasse:

*«Jeg synes at det tar fra dem gleden av å skrive. Og så gjør rettskrivingen slik at de blir hemmet til å skrive. Så blir de usikre og skriver ingenting, fordi de ikke vet hvordan ting skal skrives rett.»*

Det ser altså ut til at lærerne mener det er en balansegang mellom å være bevisst på



rettskriving, at det finnes ulike regler for hvordan ord skrives, og det å være altfor opptatt av rettskriving slik at det virker hemmende på skrivingen.

#### 4.4 Lærernes tanker om bruken av STL+ i lese- og skriveopplæringen

Observasjon gir deg ikke et innblikk i personers tanker og syn, og det var derfor viktig for meg å intervjuere lærerne om hvilke tanker de hadde om bruken av STL+ i lese- og skriveopplæringen. I dette delkapittelet vil jeg presentere det viktigste som kom fram i intervjuet, sortert i fire hovedtema. De fire hovedtemaene er; *metodefrihet ved bruk av STL+, STL+ og tilpasset opplæring, motivasjon og mestring ved STL+ og fordeler og ulemper ved bruk av STL+ i lese- og skriveopplæringen.*

##### 4.4.1 Metodefrihet ved bruk av STL+

Lærerne var tydelig på at de var glade for at metodefriheten gjorde slik at de kunne bruke STL+ på sin egen måte. I intervjuet fikk jeg vite at lærerne var kjent med fremgangsmåten i STL+ Håndbok (Wiklander & Sjødin, 2016). Begge lærerne hadde lest i boken, og lærer 1 hadde deltatt på et kurs om STL+. Likevel fremstod det ganske tydelig at lærerne ikke brukte metoden fullt ut slik den var beskrevet i håndboken.

*«Vi bruker jo ikke metoden fullt ut. Vi bruker det som en metode for å skrive og jobbe på. [...] Hvis man skal kjøre hele metoden fullt ut synes jeg det blir for omfattende, og vi har verken ressurser eller kapasitet til det.»*

Lærerne hadde også andre argumenter til hvorfor de ikke brukte metoden slik den var beskrevet i håndboken. Lærer 2 uttrykte det slik:

*«Jeg har jo ikke lyst til å ta fra dem den skrivegleden ved at de skal gå gjennom teksten sin for å finne alle feil og gjøre om alt. For det første har vi ikke kapasitet til det, og for det andre tenker jeg at jeg vil jo bare at de skal bli glad i å skrive, at de bare skal skrive i vei.»*

Lærerne virket derimot å være fornøyd med slik de brukte STL+. De var glade for muligheten til å kunne velge det de mente var de beste kvalitetene fra STL+-metoden, inn i sitt eget

klasserom. Lærer 1 beskrev det slik:

*«Jeg synes i hvert fall det er en god metode. Jeg synes det fungerer sånn som vi bruker den nå i forhold til tidligere erfaringer, og så synes jeg det er et veldig godt tilskudd den biten som vi har valgt ut. For sånn er det jo med metoder. Det er jo veldig sjelden man på en måte kjører en metode 100%. Altså, du kan jo gjøre det, men da må du gå helt inn for det, og så må du ta vekk mye annet sant? Men det er jo liksom den metodefriheten, å plukke det beste og det som du ser fungerer.»*

#### *4.4.2 STL+ og tilpasset opplæring*

Når lærerne ble spurt i intervjuet om hva de mener er de viktigste grunnleggende prinsippene i begynneropplæringen, svarte lærer 1:

*«Variasjon. Vi prøver å gjøre den samme tingen på forskjellige måter, slik at vi sikrer at alle har fått det med seg.»*

Dette gir oss en indikasjon på at lærerne synes det er viktig å bygge undervisningen på tilpasset opplæring. Tilpasset opplæring var også noe lærerne trakk frem som en av fordelene ved deres bruk av STL+ i lese- og skriveopplæringen. Lærer 2 uttrykte det slik:

*«Jeg tenker det at alle faktisk klarer det, alle får gjort noe i de timene. Alle klarer å skrive noe. En elev sa «nå kan jeg skrive, for jeg hører jo når jeg sier ordet, så hører jeg lyden inni hodet mitt.» I STL+ hører de lyden når de skriver, sant, og hvis det da blir feil lyd, så vil jo de oppdage det.»*

Lærerne trakk også frem fordelen ved å bruke tastatur fremfor å fokusere på håndskrift, og mente at dette bidro til tilpasset opplæring.

*«Alle får det til på grunn av at de kan skrive på tastatur. Så kan de produsere mer tekst enn hvis de skriver for hånd. For det er jo kjempevanskelig å bare skrive én bokstav. De kan bruke fire timer på å få en <S> riktig, ikke sant, og så er jo resten av tiden forsvunnet. Når de nå skal skrive for eksempel <sol>, så kan de bare trykke og så er ordet der.»*

Teksten som ble skrevet i felles tekstskaiping ble også trukket frem som nødvendig for å få alle elevene til å være aktive i egen skriveprosess. Noen elever trengte mer støtte enn andre, og da ble de oppmuntret til å skrive avskrift fra tekstskaipingen. Lærer 2 beskrev hvor nødvendig denne avskriften var for flere elever:

*«Men jeg ser jo det at hvis jeg ikke har noe på tavlen, så hadde jeg hatt et par elever som da ikke hadde gjort noen ting. Ja, for vi er jo der at de er avhengige av den avskriften.»*

#### 4.4.3 Motivasjon og mestring ved STL+

Lærerne trakk også frem motivasjon og mestring som en viktig side ved slik de tok i bruk STL+. Lærer 1 beskrev hvordan hun opplevde elevenes bruk av metoden:

*«Jeg føler jo at de synes det er kjekt å sitte og skrive, og det handler selvfølgelig om oppgaven. Det er ikke alle oppgavene vi har gitt som er like vellykket, og det er ikke hver gang vi treffer. Men jeg synes jo på en måte at vi treffer 90% mer av tiden nå enn ved håndskriftsoppgaver, med tanke på hva de faktisk produserer. For jeg føler jo at hvis du gir en oppgave der de skal skrive for hånd, så er det kanskje to stykker som setter seg ned og skriver, og de andre bare drøyer tiden og hvisker, spisser blyant og bruker tiden på veldig mye annet for å unnvike. Mens her er jo de i gang og de synes jo det er gøy. Alle sitter jo ivrig og skriver, eller nesten alle.»*

Vi ser her at lærerne har klare tanker og erfaringer med at mestring og motivasjon henger nøye sammen. Hvis lærerne klarer å treffe elevenes interesse ved skriveoppgaven de gir, opplever de at elevene blir motivert og produserer tekster (mestrer). Lærer 1 understreker også at elevene ved STL+ får brukt tiden mer produktivt enn ved håndskriftsoppgaver, hvor tiden ble brukt på mye annet. Kanskje har dette med at elevene ikke mestrer det motoriske ved håndskriften, og derfor ikke har motivasjon til å gå i gang med skrivingen?

Lærerne forklarte videre at de hadde hatt positive erfaringer med å knytte skriveoppgavene til noe som interesserte elevene, og gjerne med noe som gjorde at de fikk bevege seg. Lærer 1 hadde hatt en positiv opplevelse hvor de hadde henteditat og tok i bruk STL+. Etter

gjennomføringen hadde alle elevene, med unntak av tre elever, fullført alle oppgavene, noe læreren beskrev som «veldig kjekt».

Som jeg har nevnt tidligere rettet ikke lærerne teksten underveis eller etter skriveprosessen. Lærerne begrunnet det manglende rettskrivingsfokus med ønsket om å fremme motivasjon, og løftet frem viktigheten av å fange elevenes interesse. Lærer 1 beskrev det slik:

*«Hvis de blir stilt krav til hele tiden, så er det med på å dempe motivasjonen. Hvis de føler at det er lystbetont og noe de synes er kjekt, så holdes den motivasjonen lengre. Hvis vi skal begynne i første klasse og ha fokus på alt hva de har gjort rett og galt, så tror jeg den motivasjonen for å jobbe vil dale. Ja, for de vil bli redd for å gjøre feil, ikke sant?»*

Lærer 2 fortsatte med:

*«Jeg synes det er imponerende at noen i førsteklasse allerede nå kan gjenfortelle et helt eventyr skriftlig. Og om det da er uten dobbel konsonant på noen ord, så tenker jeg det teller mer positivt at vi er kommet så langt i lese- og skriveutviklingen.»*

Her ser vi at læreren ikke bare er opptatt av innkodingen, men også av budskapsformidlingen når elevene skriver. Selv om elevene har noen rettskrivingsfeil mener lærer 2 det teller mer positivt at eleven klarer å gjenfortelle et eventyr skriftlig.

#### *4.4.4 Fordeler og ulemper ved bruk av STL+ i lese- og skriveopplæringen*

Det kan være lett å tenke at elevene ikke blir lesekyndige når de bruker mesteparten av tiden til å skrive. Men lærerne hadde andre tanker enn dette. Lærer 1 beskrev det slik:

*«Denne skrivningen påvirker også lesingen, at de blir fortere flinke til å lese. Ja, det går jo liksom begge veier. Når de skriver mye så vil de jo kjenne igjen ordbilder, og det vil de ta med seg inn i lesingen. Når ordene dukker opp i en tekst, så vil de på en måte kjenne det igjen der, så da går det liksom begge veier.»*

Jeg var også interessert i å vite mer om hvorfor de mente at elevene ble fortere flinke til å

lese, og til dette svarte lærer 2:

*«Det at vi jobber parallelt med å skrive samtidig som de lærer lydene har ekstrem effekt i forhold til leseutviklingen sånn som før. Før jobbet de kun med lyden, og så øvde de på å skrive den, isolert hver for seg. Og når de skulle skrive fikk de nesten ikke skrevet noen ting. I tillegg tok det mye lenger tid, mens nå kommer jo de i gang med skrivning egentlig når vi har lært tre bokstaver. Da begynner vi å skrive ord og begynner å jobbe med ulike sjangrer. Vi snakker om dikt og faktatekster og sånt allerede før jul. Så de har jo på en måte lært ekstremt mye om tekst mye tidligere enn de ville gjort ved tradisjonell lese- og skriveopplæring.»*

Lærerne var også klar på at det var slik de brukte STL+ som førte til gode effekter i lese- og skriveopplæringen. Lærer 1 beskrev det slik:

*«Jeg synes jo det vi har plukket fra STL+ fremmer skriveutviklingen, og lesingen som en bieffekt av det. Så da tenker jeg, ok, vi bruker ikke metoden hundre prosent sånn som den er tenkt. Men den måten vi jobber på har en effekt som er positiv.»*

Når jeg spurte lærerne om de opplevde noen ulemper ved måten de brukte STL+ på, svarte lærer 1:

*«Altså det er jo ulike meninger. Det er jo sikkert noen som mener at det er helt feil å ikke rette og ikke ha fokus på rettskriving når det liksom er litt av poenget med metoden. Hvis man ikke skal bry seg om stemmen samsvarer med det man skriver, så er det på en måte ikke noe vits med lyd støtten.»*

Videre beskrev lærer 2 hvordan hun opplevde at noen elever brukte lyd støtten:

*«Det er jo noen elever som sitter med høretelefonene på og skriver i vei, uten å tenke på om stemmen svarer overens med det de skriver. Det må jo bare høres helt merkelig ut i hodet. Da er det jo ikke en korrigerings for de lenger. Da har de bare ignorert den korrigerings.»*

Begge lærerne var enige om at det var viktig at elevene lærte seg å bruke lyd støtten som en hjelp i egen skriveprosess, fremfor å ignorere den. Samtidig mente de ikke at deres syn på

rettskriving og bruk av STL+ var grunnen til at noen elever ikke brukte lyd støtten til egen korrigerings. Dette begrunnet lærer 1 med fokuset de har på det formelle ved skrivingen i felles tekstskaping:

*«Når vi har felles tekstskaping i klasserommet fokuserer vi alltid på at det som står på tavlen skal være rett. Hvis da en elev staver et ord til meg med enkeltkonsonant når det skal være dobbelkonsonant, samtaler jeg alltid med elevgruppen om hvordan ordet skal skrives før jeg skriver det riktige ordet opp på tavlen.»*

Vi ser her at rettskrivingen ikke er kastet helt bort, selv om lærerne har minimalt fokus på rettskriving ellers i elevenes skriveprosess. Lærerne beskrev også videre at de ikke var bekymret for elevene som ikke brukte lyd støtten aktivt i egen skriveprosess. Dette begrunnet lærer 2 slik:

*«Det er jo det stadiet de er nå. Når de kommer i 2. klasse og blir flinkere til å skrive begynner de å forstå at den lyden i øret gir mening. Da blir de kanskje litt mer oppmerksom når ord ikke høres riktig ut, og så går de tilbake og ser på det forhåpentligvis.»*

## 5. DRØFTING AV FUNN

I dette kapitlet skal jeg drøfte sentrale funn og sette dem i lys av teori og empiri. Målet med dette kapitlet er å svare på oppgavens problemstilling; *Hvordan påvirker bruken av STL+ (skrive seg til lesing med lyd støtte) lese- og skriveopplæringen på 1. trinn?* Jeg har valgt å dele funnene i to ulike kategorier som skal tydeliggjøre hva jeg legger vekt på i drøftingen. De ulike kategoriene er *læringssyn som ligger til grunn for STL+* og *motivasjon og mestring knyttet til STL+*. På slutten av hver kategori vil det komme en konklusjon som oppsummerer hva jeg har drøftet i de ulike kategoriene på et mer overordnet nivå.

### 5.1 Læringssyn som ligger til grunn for STL+

Den første kategorien tar for seg læringssynet i STL+ som møter læringssynet til lærerne. I dette delkapitlet vil jeg sammenligne lærernes tanker og bruk av STL+ på informantskolen, med slik metoden er framstilt i STL+ Håndbok (Wiklander & Sjødin, 2016). Jeg vil også se på om informantskolens bruk av STL+ kan ha noen likheter med STL og LTG.

#### 5.1.1 Informantskolens bruk av STL+ sammenlignet med STL+-håndboka

Det er flere funn både fra observasjon og intervju som indikerer at informantskolens bruk av STL+ ikke samsvarer med slik metoden er framstilt i STL+-håndboka. Dette handler først og fremst om STL+-håndbokas fokus på rettskriving. Som jeg tok for meg i kapittel 2.4.3, er det flere utsagn fra håndboka som retter fokuset mot de formelle sidene ved skriving. Blant annet skal elevene bruke lyd støtten for å bekrefte om de har skrevet rett eller feil, og lærerne skal rette teksten før den skrives ut (Wiklander & Sjødin, 2016, s. 9-10). Med andre ord legger håndboka opp til at elevene skal skrive ortografisk rett fra første klasse, selv om ortografisk skriving hører til i det siste stadiet i skriveutviklingen (se kapittel 2.2.4). Ut ifra funnene mine som jeg beskriver i kapittel 4.2.2 om hvordan elevene bruker lyd støtten, brukte ikke elevene lyd støtten til å skrive ortografisk rett. Først og fremst brukte de lyd støtten til å finne riktig bokstav på tastaturet. I tillegg brukte de lyd støtten til å høre om ordet de hadde skrevet var skrevet riktig fonologisk. Forskjellen kan dermed sammenlignes

med det jeg beskriver mot slutten av kapittel 2.2.4 om betegnelsene «voksenstaving» og «barnestaving». Mens STL+-håndboka legger opp til voksenstaving, som handler om å skrive ortografisk, legger informantskolens bruk av STL+ opp til barnestaving, som handler om å skrive fonologisk (Høigård, 2019, s. 213). Informantskolen tar med andre ord utgangspunkt i elevenes nivå, og bruker lyd støtten til å hjelpe elevene på det fonologiske stadiet i skriveutviklingen.

Ut ifra det lærerne beskrev i intervjuet og slik jeg opplevde dem i observasjonen, virket det heller ikke som at lærerne støttet STL+-håndbokas fokus på rettskriving. Funn fra observasjonen som jeg beskrev i kapittel 4.3.2, viste at lærerne aldri rettet skrivefeil i elevtekstene eller korrekturleste i etterkant av skriveprosessen. Lærerne mente selv at rettskriving hemmet elevene i skriveprosessen, og tok fra dem motivasjonen for å skrive. Dette samsvarer også med det Høigård (2019) skriver om rettskriving av barns tekster på det fonologiske stadiet, som jeg tok for meg i kapittel 2.2.4. Hun understreker at fonologisk skrijving er en sårbar skrijving, og at påpeking av feil i ortografien kan føre til at barna mister motivasjonen for å skrive (Høigård, 2019, s. 215). Uten motivasjon for skriveprosessen vil ikke skriveformelen som jeg omtalte i kapittel 2.1.4 bli oppfylt, noe som igjen kan føre til at barnet ikke mestrer skrijvingen.

Som jeg gjorde rede for i kapittel 2.4.5 kritiserer Myran (2020) STL+-håndboka for å drive en lese- og skriveopplæring som ikke er formålsrettet (s. 68). Hun viser da til en sirkelmodell som er framstilt i håndboka som skal brukes når elevene skriver faktatekster (se *Figur 2*), men som er beskrevet uten bakgrunn og formål (Myran, 2020, s. 69). Myran (2020) hevder at en opplæring som ikke er formålsrettet «[...]kan føre til en snever forståelse for hva skrijving er, og hva skrijving kan brukes til» (s. 69). Sirkelmodellen presenterer til dels fremgangsmåten i hvordan informantskolen driver STL+. Bruker vi inndelingen min fra kapittel 4.1 beskriver sirkelmodellens fase 1, 3 og 4 henholdsvis oppstart, felles tekstskaping og skriveprosessen i informantskolens bruk av STL+. Fase 2, hvor man skal studere faktatekster for å få forbilder, opplevde jeg derimot ikke i noen av timene jeg observerte. Selv om lærerne til dels støttet seg til fremgangsmåten i sirkelmodellen, opplevde jeg ikke at elevene syntes at opplæringen var meningsløs og ikke hadde et formål. Derimot opplevde jeg stor interesse blant elevene allerede fra starten av timen. Slik jeg beskrev i kapittel 4.2.3 var elevene engasjerte og aktive i felles tekstskaping, og det viste seg at elevene fikk skrevet



lange og meningsfulle tekster på kort tid. Som jeg tok for meg i kapittel 2.1.4, understreker Svanes (2021) at formålet med skriveingen er noe som særlig påvirker skrivemotivasjonen (s. 41). Det at elevene fremstod som engasjerte og motiverte kan dermed sees på som en indikasjon på at elevene opplevde skriveingen som formålsrettet og interessant.

Sammenligningen jeg har tatt for meg til nå bunner ut i hvilket språksyn som ligger til grunn for metoden. Jeg tok i kapittel 2.3.3 for meg forskjellen på et formelt og funksjonelt syn på skriveing. Et formelt språksyn legger vekt på de formelle sidene ved skriveing, som rettskriveing og skriffforming (Skjelbred, 2010, s. 162), mens et funksjonelt syn ser på skriveing som en formålsrettet og kommunikativ handling i meningsfulle kontekster (Skjelbred, 2010, s. 162). Som jeg gjorde rede for i kapittel 2.4.5, kritiserer Myran (2020) STL+-metoden slik den er beskrevet i håndboka for å ha et formelt syn på skriveing. Hun hevder at metoden driver en lese- og skriveopplæring som ikke er formålsrettet (s. 69), og at lyd støtten gjør slik at korrekt skrivemåte blir det viktigste ved skriveingen (s. 70). Ut ifra det jeg har drøftet og sammenlignet i dette kapittelet, kan det se ut til at Myran ikke har helt rett i all sin kritikk. Selv om informantskolen til dels brukte fremgangsmåten i sirkelmodellen fra STL+-håndboka (se *Figur 2*), som Myran hevdet overskygget skriveingens formål, opplevde jeg derimot at elevene var motiverte og så på skriveingen som meningsfull. Likevel er jeg enig i Myrans kritikk når det handler om vektleggingen av rettskriveing i STL+-håndboka. Slik den blir fremstilt i håndboka, og som jeg tok for meg i kapittel 2.4.3, er det flere utsagn som peker mot et klart formelt syn på skriveing. I lys av dette kan det forstås at lærerne på informantskolen heller ikke støtter STL+-håndbokas fokus på rettskriveing, da dette er noe som tydelig ikke blir vektlagt i måten de driver lese- og skriveopplæring på.

### *5.1.2 Informantskolens bruk av STL+ sammenlignet med LTG og STL*

Etter å ha drøftet informantskolens bruk av STL+ opp mot STL+-håndboka, har jeg kommet frem til at informantskolens bruk av STL+ i større grad har et funksjonelt syn på skriveing, og da har flere likhetstrekk med metodene LTG og STL. I dette delkapittelet vil jeg drøfte disse likhetene og knytte det opp mot relevant teori.

Først og fremst kan LTG sammenlignes med informantskolens bruk av STL+ når det gjelder

de ulike fasene som blir fremstilt i de ulike metodene. LTG sine første faser, *samtalefasen* og *dikteringsfasen*, som jeg omtalte i kapittel 2.4.1, mye likheter med informantskolens *oppstart* og *felles tekstskaping*, som jeg presenterte i kapittel 4.1.1 og 4.1.2. I *samtalefasen* skulle elever og lærer samtale sammen om en felles opplevelse, tur eller høytlesingsbok (Traavik & Alver, 2008, s. 90). Som jeg tok for meg i kapittel 2.4.4 var det også en fordel at læreren i denne fasen samlet elevene på lave benker, og hadde en storblokk tilgjengelig (Traavik & Alver, 2008, s. 116). Ut ifra mine funn fra *oppstart* i STL+, som jeg beskrev i kapittel 4.1.1, satt elevene på benker som var plassert foran smarttavlen. Lærerne stilte åpne spørsmål og inviterte elevene til å være aktive. Det ble også blant annet tatt i bruk høytlesing av eventyr og lydbok. I LTG sin *dikteringsfase* var lærerens oppgave å skrive noen av elevenes utsagn på en storblokk (Traavik & Alver, 2008, s. 90). Dette samsvarer i stor grad med hva som ble gjort i *felles tekstskaping* som jeg beskriver i kapittel 4.1.2. Læreren stilte spørsmål med utgangspunkt i temaet for timen, og elevene svarte. Noen av disse utsagnene ble skrevet opp på smarttavlen. Funnene som jeg har tatt for meg her viser også at informantskolens bruk av STL+ ikke er helt fravikelig fra slik metoden blir fremstilt i STL+-håndboka. De ulike fasene jeg har tatt for meg her samsvarer også i stor grad med STL+-håndbokas to første steg som jeg omtalte i kapittel 2.4.3, som jeg kalte for *inspirasjon* og *modellering*.

LTG har også likheter med informantskolens bruk av STL+ når det gjelder hvilken tilnærming opplæringen har. Som jeg gjorde rede for i kapittel 2.4.1 går LTG inn under betegnelsen «helhetlig leseopplæring» (Bjerke & Johansen, 2020, s. 137), som vil si at metoden har elementer både fra analytisk og syntetisk tilnærming. Ut ifra det jeg tok for meg i kapittel 2.3.1, kan man kort fortalt si at syntetiske metoder kjennetegnes ved at de tar utgangspunkt i de laveste nivåene i skriftspråket, fra bokstaver og stavelser til setninger og lengre tekster (Traavik & Alver, 2008, s. 84). Analytiske metoder tar utgangspunkt i hele tekster, og går fra setninger og ord, til den enkelte bokstav og bokstavlyd (Traavik & Alver, 2008, s. 88). Ut ifra slik jeg har opplevd informantskolens bruk av STL+, mener jeg i stor grad at de driver en opplæring som kan regnes som en «helhetlig leseopplæring». I de to neste avsnittene vil jeg begrunne hvorfor.

Den syntetiske tilnærmingen kan begrunnes ut ifra lyd støtten funksjon som jeg tok for meg i kapittel 4.2.2. Lydstøtten gav respons etter hver bokstav som ble stavet, og etter hvert ord

som ble skrevet. Elevene måtte da aktivt bruke hørselen, og kunne ved hjelp av lyd støtten lytte seg frem til bokstavene som videre utgjorde flere ord og setninger. I lys av definisjonen av syntetiske metoder som jeg omtalte i kapittel 2.3.1, har lyd støtten her en funksjon som tar utgangspunkt i språket fra de minste nivåene og bygger det oppover til ord, setninger og lengre tekster. Syntetiske metoder blir også kalt for «bottom up»-metoder (Traavik & Alver, 2008, s. 84), som igjen betegner hvordan lyd støtten i STL+ bygger språket fra bunn og oppover.

Den analytiske tilnærmingen kan begrunnes ut ifra det jeg tok for meg i kapittel 4.3.1 om lærerens rolle i oppstart og felles tekstskaping. Disse funnene viste at lærerne brukte felles tekstskaping til å snakke om språket gjennom metaspråklige samtaler. Her ble ord brukt som utgangspunkt for språklig analyse. En hendelse fra observasjonen viste en slik episode. Læreren hadde stavet ordet <eventyror> på tavlen sammen med elevene, og spurte til slutt om ordet var ferdig slik. Plutselig roper en elev «nei, det mangler en <d>!». Dette skapte en spennende metaspråklig samtale om den stumme <d>-en. I lys av definisjonen analytiske metoder, som jeg tok for meg i kapittel 2.3.1, tok læreren her utgangspunkt i et høyere nivå, ordet (her; <eventyror>), for å samtale om et lavere nivå, bokstav og bokstavlyd (her; stum-<d>). På denne måten forstår jeg at informantskolens bruk av STL+ også har en analytisk tilnærming til lesing og skriving, som også blir beskrevet som «top down»-metoder (Traavik & Alver, 2008, s. 84).

Som jeg tok for meg i kapittel 2.2.1, handler metaspråklig bevissthet om å kunne snakke om og reflektere over språket i seg selv (Svanes, 2021, s. 33). Fonologisk bevissthet, ordbevissthet og morfologisk bevissthet er ulike underkategorier av metaspråklig bevissthet. Lyd støttens funksjon og metaspråklige samtaler som jeg har tatt for meg i dette kapittelet, er i stor grad med på å utvikle disse forståelsene. Kort fortalt handler fonologisk bevissthet om å være bevisst språkets lydmessige oppbygning (Westlund, 2010, s. 121). Ordbevissthet handler om en forståelse av at språket består av ord, og at man kan skille mellom ordene i talespråket (Svanes, 2021, s. 36), mens morfologisk bevissthet handler om å forstå at ord består av morfemer (Svanes, 2021, s. 35).

Lyd støttens funksjon utvikler elevenes fonologiske bevissthet ved at de stadig gjennom skriveprosessen blir oppmerksom på at ord består av enkeltlyder og stavelser. Elevene som

jeg observerte var i det fonologiske stadiet i skriveutviklingen, som jamfør kapittel 2.2.4 innebærer at barnet skriver ned ord slik de høres (Traavik & Alver, 2008, s. 69). I dette stadiet står uttalen og hørselen sentralt (Høigård, 2019, s. 212), og lyd støtten har dermed en viktig funksjon i dette stadiet. Som jeg gjorde rede for i kapittel 2.2.3, er det sterk forbindelse mellom fonologisk bevissthet og fremgang i leseferdighet (Høien, 2003, s. 24). I kapittel 2.2.2 tok jeg også for meg Aukrust sin rapport som viste at fonologisk bevissthet er viktig for å utvikle seg som dyktige tekstbrukere, ta i bruk lesestrategier på en god måte, og til å bruke tekstene til å tilegne seg kunnskap (Aukrust, 2005, s. 45). Dette kan indikere at lyd støttens funksjon ikke bare hjelper elevene til å utvikle skriveferdigheter, men også er med på å utvikle elevenes leseferdigheter, noe som også ligger i metodens navn; Skrive seg til *lesing*.

Metaspråklige samtaler kan utvikle elevenes ordbevissthet ved at de forstår at ordene ikke skrives likt som de uttales. I episoden som jeg refererte til i forrige avsnitt, bidro den metaspråklige samtalen til å skape en forståelse av at den stumme <d>-en som ikke uttales i talespråket skal være til stede i skriftspråket. Elevene ble med andre ord kjent med fenomenet samartikulasjon, som handler om at språket glir over i hverandre og uttales til dels sammen (Høigård, 2019, s. 192). Som jeg tok for meg i kapittel 2.2.1, understreker også Svanes (2021) at metaspråklige samtaler kan utvikle barnas morfologiske bevissthet (s. 36). På denne måten kan vi forstå at den «helhetlige leseopplæringen» som LTG og informantskolens bruk av STL+ skaper, kan være med å utvikle elevens metaspråklige bevissthet, som regnes som svært avgjørende for barns lese- og skriveutvikling (Traavik & Alver, 2008, s. 52).

Informantskolens bruk av STL+ har også flere likhetstrekk med STL. Først og fremst knyttes metodene sammen ved at de har mer fokus på utforsking av skriftspråket, fremfor rettskriving. Som jeg tok for meg i kapittel 2.4.2, skulle STL ha minimalt med formell instruksjon, og datamaskinen skulle være et verktøy for å skape en leken og utforskende læring (Trageton, 2003, s. 81). Som jeg tar for meg i kapittel 4.3.2 var lærernes veiledning rettet mer mot utforsking enn rettskriving. Lærerne støttet elevene i å tenke selv og utforske språket, fremfor å rette på ortografien. Selv om noen elever var veldig opptatt av å skrive ortografisk rett, og stadig spurte om hvordan ulike ord skulle skrives, oppfordret alltid lærerne dem til å stole på seg selv og skrive slik de trodde ordene skulle skrives. Dette er

igjen noe som knytter både STL og informantskolens bruk av STL+ til et funksjonelt syn på skriving. Skriving blir sett på som en meningsbærende aktivitet fremfor en aktivitet som handler om å skrive rett til enhver tid.

Et annet sentralt punkt som knytter sammen STL og informantskolens bruk av STL+, handler om hvordan samarbeid blir løftet frem som en styrke. Som jeg gjorde rede for i kapittel 2.4.5 poengterer Trageton (2003) hvorfor samarbeid er en sentral del av STL. «Det er eit viktig poeng at det alltid bør vere to barn på kvar maskin for å stimulere sosialt samarbeid og gi kvarandre både norskfagleg og teknisk hjelp» (Trageton, 2003, s. 90). Slik metoden blir fremstilt i STL+-håndboka blir derimot det individuelle arbeidet sett på som en styrke med bakgrunn i at «[...]elevene utvikler seg mer når de sitter med egen maskin og arbeider» (Wiklander & Sjødin, 2016, s. 9). Funn fra observasjonen min viser at elevene som oftest jobbet individuelt, men de gangene de samarbeidet opplevde jeg at mange brukte samarbeidet som en ressurs. Slik jeg beskriver i kapittel 4.2.2, ble lyd støtten mindre tatt i bruk når elevene samarbeidet. I stedet for ble elevene støttet for hverandre og delte språklige kunnskaper med hverandre, noe som hjalp dem videre i skriveprosessen. Disse styrkene ved samarbeid var nettopp det som Trageton så på som en styrke i sin STL-metode, jamfør sitatet fra Trageton tidligere i dette avsnittet.

### *5.1.3 Konklusjon*

Etter å ha sammenlignet informantskolens bruk av STL+ opp mot slik metoden blir fremstilt i STL+-håndboka, STL og LTG, har jeg kommet frem til at informantskolens bruk av STL+ støtter seg mer mot en sosiokulturell tilnærming til lesing og skriving, mens STL+-håndbokas fremstilling retter seg mer mot en kognitiv tilnærming til lesing og skriving (jf. kapittel 2.1.3 og 2.1.5).

Kognitive teorier forklarer lesing og skriving som en indre prosess (Hoel, 1997, s. 3; Kulbrandstad, 2022, s. 31), som igjen kan forklare STL+-håndbokas vektlegging av å arbeide individuelt (Wiklander & Sjødin, 2016, s. 9). Innenfor de sosiokulturelle teoriene blir lesing og skriving sett på som en sosial handling (Igland, 2003, s. 69; Kulbrandstad, 2022, s. 54).

Forskere med et sosiokulturelt perspektiv hevder at trangen etter å referere, diskutere og

kommentere det en har lest ligger naturlig til mennesket (Kulbrandstad, 2022, s. 59). I tillegg hevder de at en tekst alltid er påvirket av skriftkulturen rundt oss (Hoel, 1997, s. 32). Et sosiokulturelt perspektiv trekker dermed flere paralleller til et funksjonelt språksyn, som nettopp ser på skrivingen som en kommunikatív handling (Skjelbred, 2010, s. 162).

Ut ifra det jeg har drøftet i dette kapittelet, opplever jeg at informantskolens bruk av STL+ ser på lesing og skriving som meningsbærende aktiviteter. Formål, utforsking, samarbeid og dialog blir løftet frem om styrker og kvaliteter i utviklingen av lese- og skriveferdigheter. Selv om informantskolens bruk av STL+ legger mest vekt på de funksjonelle sidene ved skriving, tolker jeg med utgangspunkt i lyd støttens funksjon og de metaspråklige samtalene, at de formelle sidene ved skriving også blir vektlagt. I lys av dette knytter informantskolens bruk av STL+ seg mer til Elvedahls (2020) tilnærming til STL+, som jeg tok for meg i kapittel 2.4.3. Elvedahl kombinerer det funksjonelle og formelle språksynet og hevder at «[...]ingen av dem kan stå alene» (Elvedahl, 2020, s. 25). Likevel legger ikke dette opp til at informantskolens bruk av STL+ har fokus på rettskriving. I stedet fungerer STL+ og elementene som hører til, i likhet med Elvedahls tilnærming til STL+, som et hjelpemiddel for å oppdage nye ting i språket (Elvedahl, 2020, s. 25).

## 5.2 Motivasjon og mestring knyttet til STL+

Både leseformelen og skriveformelen viser tydelig hvor avgjørende motivasjon er for å mestre lesing og skriving. Som jeg tok for meg i kapittel 2.1.2 defineres leseformelen som *lesing = avkoding x innholdsforståelse x motivasjon* (Svanes, 2021, s. 54), og som jeg tok for meg i kapittel 2.1.4 defineres skriveformelen som *skrivning = innkoding x budskapsformidling x motivasjon* (Svanes, 2021, s. 39). Sagt på en annen måte kan det ikke skje mestring av noe, i dette tilfelle lesing og skriving, uten en viss mengde motivasjon. På bakgrunn av dette ønsker jeg i dette kapittelet å drøfte hvordan og hvorfor STL+ slik den blir brukt på informantskolen bidrar til motivasjon og mestring hos elevene. Her vil også tilpasset opplæring være et sentralt tema.

### 5.2.1 Elevenes motivasjon og mestring ved STL+

Jamfør begrepsavklaringene i kapittel 2.5.1 defineres motivasjon som «[...]en tilstand som forårsaker aktivitet hos individet, styrer aktiviteten i bestemte retninger og holder den vedlike» (Manger, 2012, s. 14). Mestring blir definert som «[...]det å selv føle at man klarer de oppsatte målene, og å føle at ens egne anstrengelser er tilstrekkelig motivasjonsdrivende» (Westlund, 2010, s. 27). Flere av funnene mine fra feltarbeidet viser at STL+, slik de bruker den på informantskolen, fører til motivasjon og mestring hos elevene. Videre i dette delkapittelet vil jeg presentere og drøfte kjennetegn på motivasjon og tegn på mestring hver for seg, før jeg til slutt begrunner hvorfor disse aktivitetene henger nøye sammen.

Måten elevene opptrådte på både i kommunikasjonen rundt tekstene samt i selve skriveprosessen, viste tydelig at det var motivasjon til stede. Som jeg gjorde rede for i kapittel 4.2.3, var elevene aktive i felles tekstskaping og viste interesse allerede fra starten av timen. Elevene gikk også raskt i gang med skrivearbeidet, og valgte å fortsette med skrivearbeidet selv om de mot slutten av timen fikk mulighet til å gjøre andre aktiviteter. I lys av definisjonen av motivasjon som jeg tok for meg i kapittel 2.5.1, forstår jeg at elevenes stadige engasjement og interesse fra start til slutt må være tegn på at elevene hadde motivasjon. Lærerne var også viktige motivatorer både før og underveis i skriveprosessen. Som jeg tok for meg i kapittel 4.3.1 var lærerne gode til å fange elevenes interesse i oppstart og felles tekstskaping ved å være spørrende, og ved å ta utgangspunkt i elevenes forkunnskaper. Underveis i skriveprosessen viste lærerne stor interesse ovenfor de produserte elevtekstene, støttet elevene og gav dem skryt. Dette går jeg mer inn på i kapittel 5.2.2.

Som jeg tok for meg i kapittel 2.5.1 deles motivasjon ofte inn i ytre og indre motivasjon. Indre motivasjon handler om at man har interesse for en aktivitet fordi den oppleves som interessant i seg selv, mens ytre motivasjon handler om aktivitetens instrumentelle verdi (Manger, 2012, s. 14). Når det kommer til spørsmålet om hvorvidt informantskolens bruk av STL+ bygger på indre eller ytre motivasjon, forstår jeg i lys av funnene mine at metoden bygger mest på indre motivasjon, men at den også bygger på ytre motivasjon. Det at elevene viste stor interesse og engasjement gjennom hele timen, og gikk raskt i gang med arbeidet, tolker jeg som at elevene forstod verdien av arbeidet i seg selv, noe som igjen kan tyde på at elevene hadde indre motivasjon. Dette viser igjen at informantskolens bruk av STL+ retter

seg mer mot det funksjonelle synet på skrivning, som jamfør kapittel 2.3.3 nettopp ser på skrivning som en formålsrettet og meningsfull aktivitet (Skjelbred, 2010, s. 162). Tegn på ytre motivasjonsfaktorer finner vi når lærerne gir skryt til elevene under skrivearbeidet (jf. kapittel 4.3.2), og når de lagde en konkurranse om å skrive ned flest setninger (jf. kapittel 4.2.3). Begge disse aktivitetene kan forklares som en form for belønning for eleven, noe som igjen kan knytte seg mot ytre motivasjon.

Det at elevene hadde tilstrekkelig motivasjon førte til at de fikk gjennomført de ulike skriveoppgavene, og skrevet lange og gode tekster på kort tid. Som jeg gjorde rede for i kapittel 4.1.3 gikk mange av elevene raskt i gang med skrivningen uten behov for støtte, mens andre elever trengte støtte og hjelp for å komme i gang. I kapittel 4.2.1 beskriver jeg også at noen elever skrev direkte avskrift fra tavlen, mens andre brukte bare deler av teksten fra tavlen i egen tekst. Med andre ord fikk elevene utvikle seg innenfor sin proksimale utviklingszone. Betegnelsen proksimale utviklingszone, som jeg tok for meg i kapittel 2.5.1, stammer fra Vygotskij, og handler om hva barnet kan mestre ved hjelp av andre (Aske, 2018, s. 37). Denne sonen er dynamisk, som vil si at den flytter seg etter elevens egen læringsutvikling.

Ut ifra det jeg har tatt for meg i dette delkapittelet, er det ikke vanskelig å forstå at motivasjon og mestring henger nøye sammen, jamfør det jeg gjorde rede for i kapittel 2.5.1. Westlund sin definisjon av mestring viser nettopp hvordan motivasjon er en sentral del av det å mestre noe. Hun definerer mestring som «[...]det å selv føle at man klarer de oppsatte målene, og å føle at ens egne anstrengelser er tilstrekkelig motivasjonsdrivende» (Westlund, 2010, s. 27). Som jeg beskrev i kapittel 4.2.3 kunne man tydelig se gleden elevene hadde (motivasjon) etter de hadde funnet riktig bokstav på tastaturet (mestring). Når elevene opplevde at de mestret, fikk de motivasjon til å holde på videre. Jamfør definisjonen av motivasjon som jeg tok for meg i kapittel 2.5.1, må også aktiviteten holdes vedlike (Manger, 2012, s. 14). Slik jeg forstår det vil ikke én mestringsopplevelse være nok til å holde motivasjonen vedlike. For at motivasjonen skal holdes gående trengs det derfor stadig påfyll av mestring. Det at jeg opplevde at motivasjonen holdt gjennom hele timen, fra start til slutt, forstår jeg derfor som et tegn på at elevene hadde flere mestringsopplevelser gjennom timen. At elevene mestret, var også tydelig å se på slutten av hver time. Som jeg skrev i kapittel 4.2.3 fikk elevene skrevet lange og meningsfulle tekster, uavhengig av hvilket nivå de



var på i skriveutviklingen.

### *5.2.2 Hvor kommer motivasjonen fra?*

Det store spørsmålet jeg sitter igjen med etter å ha opplevd bruken og gjennomføringen av STL+, og sett hvordan den skaper aktive og motiverte elever er; hvor kommer elevenes motivasjon fra? Er det STL+-metoden alene som skaper motiverte elever? Eventuelt hvilke elementer av metoden gir elevene motivasjon for skriving og lesing? Er det andre faktorer som spiller inn? Dette er noe av det jeg vil diskutere i dette delkapittelet.

Først og fremst må man ta i betraktning at elevene ganske nylig har startet på skolen, og at motivasjonen for lesing og skriving er til stede for de fleste elevene fordi de fremdeles synes det er nytt og spennende. Som jeg gjorde rede for i kapittel 2.5.2 beskriver Pressley og Allington (2015, sitert i Lundetræ & Walgermo 2021) elever på 1. trinn som den aldersgruppen som er mest motivert for skole og læring (s. 39). At dette er en av faktorene som har påvirket motivasjonen hos elevene ved bruk av STL+ er det nok liten tvil om.

I kapittel 2.2.4 refererer jeg til Høigård (2019) som understreker at begeistring for barnas tekster og å tilby et skriftspråkfremmende miljø gjennom tekstskaping og samtale om skriftspråket, kan styrke elevenes motivasjon (s. 216). Lærerne spiller dermed også en viktig faktor i elevenes motivasjon for lesing og skriving. Ut ifra funnene som kom frem i kapittel 4.3.1, var lærernes sentrale roller nettopp å innby elevene til et skriftspråkfremmende miljø. Dette gjorde de blant annet gjennom metaspråklige samtaler i felles tekstskaping. Funn fra kapittel 4.3.2 viste at lærerne også var viktige veiledere og viste tydelig begeistring og engasjement ovenfor elevenes tekster. Mye tyder derfor på at lærernes veiledning og støtte har hatt stor betydning for elevenes motivasjon. Lærerne påpekte også i intervjuet (jf. kapittel 4.4.2) at de så på variasjon som en av de mest grunnleggende prinsippene i begynneropplæringen. Som jeg tok for meg i kapittel 2.5.2 er variasjon i undervisningen en av de faktorene som kan styrke elevens motivasjon (Traavik & Alver, 2008, s. 21). I kapittel 4.4.3 trekker også lærerne frem at elevenes motivasjon i stor grad handlet om hvilke oppgaver lærerne gav dem. Hvis de knyttet skriveoppgavene til noe som interesserte elevene, opplevde de at elevene mestret oppgavene, som igjen førte til motivasjon.

Som jeg tok for meg i kapittel 2.2.2 om barns språkutvikling før skolestart, peker Clay (1966, sitert i Klæbo & Sjøhelle, 2013) på at det er viktig å bygge på skriftkompetansen som barna har når de begynner på skolen (s. 16). Det Clay skriver om her kan knyttes til tilpasset opplæring og Bruners betegnelse om det støttende stillaset, som jeg tok for meg i kapittel 2.5.1. STL+ er nettopp et slik stillas som hjelper elevene til å utvikle seg innenfor sin proksimale utviklingszone. I kapittel 4.4.2 understreker også lærerne at de opplevde at STL+ bidro til tilpasset opplæring. De forklarte at alle elevene mestret skriveoppgavene og fikk gjort noe hver time, og løftet frem at dette handlet om lyd støttens funksjon, som jeg drøftet i kapittel 5.1.2, og at elevene fikk skrive på tastatur.

Som jeg gjorde rede for i kapittel 2.2.4 har nettbrett og datamaskin den fordelen at den gir rask og tydelig gjengivelse av bokstavformen på skjermen (Høigård, 2019, s. 207). Å skrive på tastatur krever også mindre motoriske ferdigheter enn å skrive for hånd, som gir større plass for å konsentrere seg om innholdet i det som skrives (jf. kapittel 2.1.4, Svanes, 2021, s. 40). På denne måten inkluderer STL+ flere elever til skriving, siden de ikke er avhengig av å ha bokstavformingen på plass. Som jeg tok for meg i kapittel 2.3.2, trekker Hekneby (2011) også frem datamaskin som et nyttig verktøy for de yngste elevene fordi det er enklere å redigere og bearbeide tekster (s. 121), og gir gode muligheter for samarbeid (s. 120).

Som jeg har vært innpå tidligere henger mestring og motivasjon nøye sammen. Det at ulike elementer i STL+-metoden, som lyd støtten og tastaturet, hjelper elevene til å mestre, gjør også at de opplever motivasjon. I lys av dette forstår jeg også at STL+-metoden i seg selv bidrar til motivasjon.

#### *5.2.4 Konklusjon*

Etter å ha drøftet motivasjon og mestring knyttet til informantskolens bruk av STL+, er det liten tvil om at slik informantskolen tilnærmer seg metoden skaper motiverte elever med høyt mestringsnivå. Elevene viste at de var motiverte ved interessen og engasjementet de hadde i felles tekstsaking, ved hvor raskt de gikk i gang med arbeidet, og ønsket de hadde om å fortsette skrivearbeidet selv om timen var over. Elevene viste mestring ved at de skrev lange og gode tekster på kort tid, og ved at mange klarte skrivearbeidet uten hjelp fra en

voksen. Ut ifra dette forstår jeg at motivasjon påvirker mestring, og mestring påvirker motivasjon.

Selv om de fleste elever i 1. klasse kommer til skolen med motivasjon og en lyst for å lære, virker det som at informantskolens bruk av STL+ og STL+-metodens elementer har styrket elevenes motivasjon og mestring. Lærernes veiledning og støtte ser ut til å ha påvirket elevenes motivasjon, og STL+-metoden i seg selv har fungert som et stillas slik at elevene har fått utviklet seg innenfor sin proksimale utviklingssone. I lys av dette forstår jeg informantskolens bruk av STL+ som en lese- og skriveopplæring som skaper motiverte elever som utvikler seg som lesere og skrivere ut ifra sine premisser.

## 6. AVSLUTNING

Hensikten med denne studien har vært å undersøke elevers og læreres bruk av STL+ med utgangspunkt i problemstillingen: *Hvordan påvirker bruken av STL+ (skrive seg til lesing med lyd støtte) lese- og skriveopplæringen på 1. trinn?* Gjennom deltakende observasjon og gruppeintervju har jeg prøvd å svare på problemstillingen ved hjelp av forskningsspørsmålene: *Hvordan bruker elevene STL+?, Hvordan bruker lærerne STL+? og Hvilke tanker har lærerne om bruken av STL+?*

Studien har noen feilkilder. Feltarbeidet ble gjort på en skole hvor jeg har god kjennskap til både lærere og elever. I forkant av feltarbeidet fikk jeg også høre mye positivt om bruken av STL+ blant lærerne på informantskolen. Dette er faktorer som kan ha påvirket forskningen min. Likevel har jeg gjennom hele arbeidet vært bevisst disse feilkildene, og prøvd så godt som mulig å presentere og drøfte funnene mine ut ifra slik *jeg* har opplevd og tolket informantskolens bruk av STL+. Det var også en fordel at jeg ikke hadde hørt om eller opplevd STL+ i forkant av arbeidet med masteroppgaven. Dette gjorde det enklere for meg å ha en mest mulig nøytral tilnærming til forskningen.

Videre i dette avslutningskapittelet vil jeg i kort oppsummere svarene på forskningsspørsmålene mine, før jeg svarer på den overordnede problemstillingen med utgangspunkt i resultatene fra drøftingskapittelet. Helt til sist kommer jeg med forslag til videre forskning på feltet.

### 6.1 Hovedfunn

Observasjoner fra klasserommet viste at elevene tilnærmet seg STL+-metoden på forskjellige måter. Dette gjaldt i hvilken grad elevene støttet seg til teksten fra felles tekstsikaping i eget skrivearbeid, og hvordan de brukte lyd støtten som hjelp i skriveprosessen. Funn fra observasjonen viste også at elevene var motiverte og i stor grad mestret skriveoppgavene de fikk. Elevene var aktive og engasjerte i felles tekstsikaping, gikk raskt i gang med skrivearbeidet, og fikk produsert lange og meningsfulle tekster på kort tid.

Lærerne hadde en mer lik tilnærming til STL+-metoden. Observasjoner fra klasserommet

viste at lærerne var viktige veiledere og motivatorer både før og under elevenes skriveprosess. I felles tekstsaking var lærerne gode til å fange elevenes interesse, og brukte anledningen til å skape gode metaspråklige samtaler. Under elevenes skriveprosess gikk lærerne rundt for å støtte elever som trengte hjelp, og gav skryt og oppmuntring. Observasjonen viste også at lærerne ikke fokuserte på at elevene skulle skrive ortografisk riktig. Istedenfor løftet de frem den fonologiske skrivingen, og oppmuntret elevene til å skrive slik de selv tenkte var rett.

Intervjuet med lærerne gav meg innsikt i lærernes tanker bak bruken av STL+-metoden. Her kom det frem at lærerne ikke brukte metoden helt slik den ble fremstilt i STL+ Håndbok (Wiklander & Sjødin, 2016). Lærerne hevdet at slik de drev STL+ fremmet lese- og skriveutviklingen, som de blant annet handlet om effekten av at elevene skrev samtidig som de lærte lydene. Variasjon, tilpasset opplæring, motivasjon og skriveglede var begreper som lærerne trakk frem som viktige prinsipper i lese- og skriveopplæringen.

Ut ifra studiens funn og drøftingen av den, forstår jeg at informantskolens bruk av STL+ har hatt en positiv påvirkning på elevers lese- og skriveopplæring på 1. trinn. Studien viser at slik STL+ blir gjennomført på informantskolen skaper motiverte elever med høyt mestringsnivå. Motivasjon henger nøye sammen med mestring, og det at elevene var motiverte gjennom hele timen kan forstås som et tegn på at elevene mestret skriveoppgavene. Motsatt kan mestringsopplevelsene forstås som en indikasjon for elevenes motivasjon.

Både elever og lærere så ut til å ha et funksjonelt syn på skrijving, hvor skrijving som meningsbærende aktivitet ble mer vektlagt fremfor skrivingens formelle sider. Dette gjorde at informantskolens bruk av STL+ hadde flere likheter med LTG og STL, enn slik den blir fremstilt i STL+ Håndbok (Wiklander & Sjødin, 2016). Selv om hovedvekten lå på de funksjonelle sidene ved skrivingen, var lyd støtten funksjon og metaspråklige samtaler også med på å vektlegge det formelle ved skrivingen. I lys av dette kan informantskolens bruk av STL+ sees i likhet med Elvedahls (2020) tilnærming til STL+, som nettopp la vekt på både det funksjonelle og formelle ved skrivingen.

Det at samarbeid og dialog rundt tekstene, både i forkant og underveis i arbeidet, ble løftet frem som styrker ved informantskolens bruk av STL+, knytter metoden til en sosiokulturell tilnærming til lesing og skrijving. I lys av dette tolker jeg at lærernes tilnærming og tanker om

bruken av STL+ har hatt en avgjørende betydning for hvordan metoden har påvirket elevenes lese- og skriveopplæring.

## 6.2 Videre forskning

Etter å ha jobbet med dette prosjektet er det flere forskningsprosjekt jeg tror kunne vært nyttig og interessant å forske videre på. Min studie presenterer og drøfter elevers og læreres bruk av STL+ på én utvalgt skole. Det hadde vært interessant i et større forskningsprosjekt å undersøke og sammenligne flere skolers bruk av STL+-metoden, og sett på om det er store likheter eller forskjeller på måten ulike lærere tilnærmer seg STL+.

Som jeg nevnte i kapittel 1.2 er det lite forskning på effekten av STL+. Det hadde derfor også vært veldig interessant å følge en klasse i begynneropplæringen som tar i bruk STL+, og sammenligne det med en annen klasse som har tradisjonell lese- og skriveopplæring. Her kunne man for eksempel undersøkt hvilke lese- og skriveopplæring som skaper elever med best leseforståelse, lesehastighet, sjangerkunnskap, håndskrift, skriveglede og så videre. Et slikt forskningsprosjekt ville også vært et svært nyttig bidrag til forskningsfeltet om STL+.

## 7. LITTERATURLISTE

- Aske, J. (2018). Skriveopplæringa i norskfaget. I K. Breivega & M. Selås (Red.), *Skriveboka: innføring i skriveopplæring* (s. 36-50). Det Norske Samlaget.
- Askland, L. & Sataøen, S. O. (2013). *Utviklingspsykologiske perspektiv på barns oppvekst* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Aukrust, V. G. (2005). *Tidlig språkstimulering og livslang læring: En kunnskapsoversikt*. Pedagogisk forskningsinstitutt.  
[https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/ufd/rap/2005/0032/ddd/pdfv/267903-aukrust\\_sprakstimulering.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/ufd/rap/2005/0032/ddd/pdfv/267903-aukrust_sprakstimulering.pdf)
- Bjerke, C. & Johansen, R. (2020). *Begynneropplæring i norskfaget* (2. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Braut, T. & Feidje, A. M. B. (2016). *STL+ førsteklases start*. Info Vest Forlag.
- Bråten, I. (2003). Staving. Utvikling, strategier og undervisning. I I. Austad (Red.), *Mening i tekst: teorier og metoder i grunnleggende lese- og skriveopplæring* (s. 15-30). Cappelen Akademisk Forlag.
- Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*.  
<https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Doublet, M.-R. R. (2018). Digital tekstkunne og digitale verktøy. I K. Breivega & M. Selås (Red.), *Skriveboka: innføring i skriveopplæring* (s. 36-50). Det Norske Samlaget.
- Elvedahl, M. L. (2020). *Skabeloner og andre rare skapninger: STL+*. Info Vest Forlag.
- Eriksen, H. & Svanes, I. K. (2021). Kategorisering og koding i intervju- og observasjonsforskning. I E. A. Bakken & C. P. Dalland (Red.), *Metoder i klasseromsforskning: Forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (s. 287-304). Universitetsforlaget.

- Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Finne, T., Roås, S. E. & Kjølholdt, A-K. (2015). Den første skrive- og leselæringen: Bruk av PC med lyd støtte. *Bedre skole*, (2), 31-37. <https://cld.bz/bookdata/EQK6Ryo/basic-html/page31.html>
- Fjørtoft, H. (2014). *Norskididaktikk*. Fagbokforlaget.
- Flower, L. & Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Compositions and Communication*, 32(4), 365-387. <https://doi.org/10.2307/356600>
- Fodstad, C. B. (2017). *Nettbrett i den første skriveopplæringen: Hvordan kan nettbrett brukes som verktøy i den første skriveopplæringen?* [Masteroppgave]. Universitetet i Oslo.
- Gibbs, A. (2012). Focus groups and group interviews. I J. Arthur, M. Waring, R. Coe & L. V. Hedges (Red.), *Research Methods & Methodologies in Education* (s. 186-192). SAGE publications.
- Gleiss, M. S. & Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter: Å utvikle ny kunnskap i forsknings og praksis*. Cappelen Damm Akademisk.
- Grønmo, S. (1996). Forholdet mellom kvalitative og kvantitative metoder i samfunnsforskningen. I H. Holter & R. Kalleberg (Red.), *Kvalitative metoder i samfunnsforskning* (2. utg., s. 73-108). Universitetsforlaget.
- Hagtvedt, B. E. (2003). Skriftspråkstimulering i første klasse: faglig innhold og didaktiske angrepsmåter. I K. Klette (Red.), *Klasserommets praksisformer etter Reform 97* (s. 173-222). Unipub. <http://urn.nb.no/URN:NBN:no-21253>
- Hekneby, G. (2011). *Skrive lese skrive: Begynneropplæringen i norsk* (3. utg.). Universitetsforlaget.
- Helle, L. (2005). *Småskolelæreren*. Universitetsforlaget.
- Hoel, T. L. (1997). Innoverretta og utoverretta skriveforskning og skriveteoriar. I L. S. Evensen & T. L. Hoel (Red.), *Skriveteorier og skolepraksis* (s. 3-44). Cappelen Damm Akademisk.



- Høyen, T. (2003). Avkodingsstrategier og leseutvikling. I I. Austad (Red.), *Mening i tekst: teorier og metoder i grunnleggende lese- og skriveopplæring* (s. 15-30). Cappelen Akademisk Forlag.
- Høyen, T. & Lundeberg, I. (2012). *Dysleksi: Fra teori til praksis* (5. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Høigård, A. (2013). *Barns språkutvikling: muntlig og skriftlig* (3. utg.). Universitetsforlaget.
- Høigård, A. (2019). *Barns språkutvikling: muntlig og skriftlig* (4. utg.). Universitetsforlaget.
- Igland, M. A. (2003). Skrivning i sosiokulturelt perspektiv. I I. Austad (Red.), *Mening i tekst: teorier og metoder i grunnleggende lese- og skriveopplæring* (s. 67-92). Cappelen Akademisk Forlag.
- Kjelaas, I. (2020). Etnografi i norskdidaktiske masterprosjekt. I R. Neteland & L. I. Aa (Red.), *Master i norsk: Metodeboka 2* (s. 27-48). Universitetsforlaget.
- Kleven, T. A. & Hjordemaal, F. R. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: En hjelp til kritisk tolking og vurdering* (3. utg.). Fagbokforlaget.
- Kluge, A. (2021). *Læring med digital teknologi: teorier og utviklingstrekk*. Cappelen Damm Akademisk.
- Klæboe, G. & Sjøhelle, D. G. (2013). *Veiledet lesing og skrivning i begynneropplæringen*. Cappelen Damm Akademisk.
- Kulbrandstad, L. I. (2022). *Lesing i utvikling: Teoretiske og didaktiske perspektiver* (3. utg.). Fagbokforlaget.
- Lorentzen, R. T. (2003). Skriftspråkstimulering i førskolealder. I I. Austad (Red.), *Mening i tekst: teorier og metoder i grunnleggende lese- og skriveopplæring* (s. 67-92). Cappelen Akademisk Forlag.
- Lundetræ, K. & Walgermo, B. R. (2021). Leseopplæring: å komme på sporet. I K. Lundetræ & F. E. Tønnessen (Red.), *Å lykkes med lesing: Tidlig innsats og tilpasset leseopplæring* (2. utg., s. 37-67). Gyldendal Akademisk.

- Lyster, S.-A. H. & Frost, J. (2008). Lese og skriveopplæring på språklig grunnlag. Forebygging av vansker. I E. Befring, & R. Tangen, *Spesialpedagogikk* (4. utg., s. 250-277). Cappelen Akademisk Forlag.
- Lyster, S.-A. H. (2012). *Elever med lese- og skrivevansker. Hva vet vi? Hva gjør vi?* Cappelen Damm.
- Manger, T. (2012). *Dette vet vi om: Motivasjon og mestring*. Gyldendal Akademisk.
- Matre, S. (Red.) Solheim, R. (Red.) & Otnes, H. (Red.), Berge, K. L., Evensen, L. S. & Thygesen, R. (2021). *Nye grep om skriveopplæringa: Forskningsfunn og praksiserfaringar*. Universitetsforlaget.
- Melby-Lervåg, M. (2018, 25. juni). Digital teknologi i leseopplæringen: Har det egentlig effekt på elevenes læring? *Læringsbloggen*.  
<https://utdanningsforskning.no/artikler/2018/digital-teknologi-i-leseopplaringen-har-det-egentlig-effekt-pa-elevenes-laring/>
- Myran, I. H. (2020). En analyse av metoden STL+ slik den er beskrevet i håndboka. *Bedre skole*, 32(1), S. 66-71.
- Neteland, R. (2020). Kvalitative intervju i norskfaglige oppgaver. I R. Neteland & L. I. Aa (Red.), *Master i norsk: Metodeboka 2* (s. 27-48). Universitetsforlaget.
- Nygård, M. & Solheim, R. (2021). Å møte skulestartarane: Språklege erfaringar og språklæring. I M. Nygård, C. B. Bjerke & C. Bjerke (Red.), *Norskboka 1: norsk for grunnskolelærerutdanning 1-7* (2. utg., s. 15-30). Universitetsforlaget.
- Ongstad, S. (2004). *Språk, kommunikasjon og didaktikk: Norsk som flerfaglig og fagdidaktisk ressurs*. Fagbokforlaget.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm Akademisk.
- Repstad, P. (2007). *Mellom nærhet og distanse: kvalitative metoder i samfunnsfag*. (4. utg.). Universitetsforlaget.

- Siegel, L. S. (1998). Phonological processing deficits and reading disabilities. I J. L. Metsala & L. C. Ehri (Red.), *Word recognition in beginning literacy*.<sup>3</sup> Lawrence Erlbaum Associates.
- Skjelbred, D. (2010). *Fra Fadervår til Facebook: Skolens lese- og skriveopplæring i et historisk perspektiv*. Fagbokforlaget.
- Smidt, J. (2010). Skrivekulturer og skrivesituasjoner i bevegelse – fra beskrivelser til utvikling. I J. Smidt (Red.), *Skriving i alle fag – innsyn og utspill*. Tapir Akademisk Forlag.
- Solheim, R. & Falk, D. Y. (2021). Skrivarutvikling og skrivekompetanse. Funksjonelle og formålsretta perspektiv på den første skriveopplæringa. I L. Jølle, A. S. Larsen, H. Otnes & L. I. Aa (Red.). *Mormålsfaget som fag og forskningsfelt i Norden*. Universitetsforlaget.
- Svanes, I. K. (2021). Den første skrive- og leseopplæringen. I M. Nygård, C. B. Bjerke & C. Bjerke (Red.), *Norsk boka 1: norsk for grunnskolelærerutdanning 1-7* (2. utg., s. 31-64). Universitetsforlaget.
- Takala, M. (2013). Teaching reading through writing. *Support for learning*, 28(1), 17-23.  
<https://doi.org/10.1111/1467-9604.12011>
- Traavik, H. & Alver, V. R. (2008). *Skrive- og lesestart: Skriftspråkutvikling i småskolealderen* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Traavik, H. (2014). Vegar til skriftspråket. I M. E. Frislid & H. Traavik (Red.), *Lese, skrive, regne: Pedagogikk og fagdidaktikk i begynneropplæringen* (2. utg., s. 83-107). Universitetsforlaget.
- Trageton, A. (2003). *Å skrive seg til lesing: IKT i småskolen*. Universitetsforlaget.
- Trageton, A. (2014). *Att skriva sig till läsning: IKT i förskolaklass och skola*. (B. Nilsson, Overs.). Liber. (Opprinnelig utgitt 2003).

---

<sup>3</sup> Sidetall mangler

Utdanningsdirektoratet. (2019). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsatt som forskrift.

Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020.

<https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-lk20/NOR01-06.pdf?lang=nob>

Utdanningsdirektoratet. (2021, 24. september). *Temaene i elevundersøkelsen*.

Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/brukerundersokelser/Om-temaene-i-Elevundersokelsen/Motivasjon/>

Utdanningsdirektoratet. (2022, 31. mars). *Tilpasset opplæring*. Utdanningsdirektoratet.

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/>

Vormeland, S. (2003). En oversikt over metoder og prinsipper for grunnleggende

leseopplæring. I I. Austad (Red.), *Mening i tekst: Teorier og metoder i grunnleggende lese- og skriveopplæring* (s. 110-127). Cappelen Akademisk.

Westlund, B. (2010). *Leseforståelse: Lesestrategier og studieteknikk for de første skoleårene*

(Tell forlag, Overs.). Tell forlag. (Opprinnelig utgitt 2009).

Wiklander, M. & Sjødin, L. (2016). *STL+ håndbok: Å skrive seg til lesing med lyd støtte –*

*Sandvikenmodellen* (T. Braut, Overs.). Info Vest Forlag. (Opprinnelig utgitt 2015).

Wilkinson, A. (1991). Skrivings utvikling. I E. Bjørkvold & S. Penne (Red.), *Skriveteori* (s. 79-

91). Cappelen Forlag.

Ånesbug, S. K. (2015). *Å skrive seg til lesing: En kvalitativ studie av hvordan STL+ kan bidra til*

*å ivareta prinsippet om tilpasset opplæring*. [Bacheloroppgave]. Høgskulen i Nord-Trøndelag.

## Figurer

**Figur 1.** Høigård, A. (2013). *Barns språkutvikling: muntlig og skriftlig* (3. utg.). Universitetsforlaget.

**Figur 2.** Wiklander, M. & Sjødin, L. (2016). *STL+ håndbok: Å skrive seg til lesing med lyd støtte – Sandvikenmodellen* (T. Braut, Overs.). Info Vest Forlag. (Opprinnelig utgitt 2015).

Vedlegg 1: Observasjonsskjema

<b>HVA</b>	<b>HVORDAN</b>	<b>MINE TANKER</b>
<hr/>	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/>	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
<hr/>	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/>	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
<hr/>	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/>	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/>

# Intervjuguide

### **Intro:**

«Hei! Takk for at dere ville delta i mitt forskningsprosjekt om elevers opplevelse av STL+. I dette intervjuet ønsker jeg å finne ut hvilke skriftspråklige verdier dere vektlegger ved bruk av metoden STL+. Jeg ber dere om å unngå å nevne navn og oppgi sensitive opplysninger om elever. Hvis det blir relevant å nevne elever, ber jeg dere om å nevne dem på en måte som ikke gjør dem identifiserbar. På den måten blir det enklere for meg å eventuelt bruke opplysningene i oppgaven min.»

### **Faktarelaterte spørsmål:**

1. Hvor lenge har dere jobbet i begynneropplæringen?
2. Hvor lenge har dere jobbet med STL+?
3. Hvor mye tid settes av til STL+ hver uke?
4. Hvordan og hvor lenge jobbet dere med bokstavinnlæringen? Tok dere i bruk STL+ parallelt med bokstavinnlæringen?
5. Blir de produserte elevtekstene fra STL+ brukt som leselekse, eller annen form for lesetrening?
6. Har dere i forkant eller underveis i arbeidet med STL+ gjort dere kjent med STL+ håndboka (Sandvikenmodellen) av Wiklander?

### **Substansspørsmål:**

1. Hva mener dere er de viktigste grunnleggende prinsippene i begynneropplæringen?
  - a. Hvorfor mener dere at dette er viktig?
2. Hva mener dere kjennetegner god lese- og skriveopplæring på 1. trinn?
  - a. Hvorfor mener dere at dette er viktig?
3. Hvilke fordeler har det å bruke STL+ fremfor tradisjonell lese- og skriveopplæring?
  - a. Er det noen ulemper?
4. STL+ har blitt mye kritisert for sitt formelle syn på skriving, og at det er mer fokus på rettskriving fremfor utforskning av skriftspråket. Hva er deres tanker om det?
5. Er det noe mer dere vil legge til?

### Vil barnet ditt delta i forskningsprosjektet

#### «Elevens opplevelse av STL+ (skrive seg til lesing med lyd støtte)»?

Dette er et spørsmål til deg om barnet ditt vil delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke elevens opplevelse av STL+ (skrive seg til lesing med lyd støtte). I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg/ditt barn.

#### Formål

Formålet med dette masterprosjektet er å undersøke elevens opplevelse av det digitale verktøyet STL+ i begynneropplæringen. Jeg ønsker å finne ut hvilken innvirkning dette har på elevens lese- og skriveopplæring.

Den foreløpige problemstillingen lyder slik:

*Hvordan kan STL+ (skrive seg til lesing med lyd støtte) være en ressurs i lese- og skriveopplæringen på 1. trinn?*

Forskningsspørsmål jeg vil sette søkelys på:

1. Hvordan bruker elevene STL+?
2. I hvilken grad opplever elevene mestring og motivasjon ved bruk av STL+?
3. Hvordan bruker lærerne STL+?
4. Hvordan opplever lærerne STL+ som en ressurs i lese- og skriveopplæringen?

#### Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskulen på Vestlandet, ved prosjektansvarlig Reidunn Hernes, står ansvarlig for prosjektet i samarbeid med Tone Bernhardsen (masterstudent).

#### Hvorfor får barnet ditt spørsmål om å delta?

Barnet ditt får spørsmål om å delta i mitt masterprosjekt fordi hen er elev i en klasse som tar i bruk STL+ i undervisningen. Jeg ønsker å observere hvordan elever arbeider med og opplever denne metoden.

#### Hva innebærer det for barnet ditt å delta?

Ved å delta i dette forskningsprosjektet samtykker du til at barnet ditt blir observert i helklasse og i mindre grupper, og at det blir tatt notater fra observasjonen. Observasjonen vil gå over flere skoletimer/dager hvor det er undervisning ved bruk av STL+. Det vil ikke bli gjort noen lyd- eller bildeopptak under observasjonene.

#### Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du samtykker for barnet ditt, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for barnet ditt hvis du ikke vil at hen skal delta eller senere velger å trekke deltakelsen. Barnet ditt vil få alternativt opplegg hvis du ikke ønsker at hen skal delta i prosjektet.

#### Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker barnets opplysninger



Vi vil bare bruke opplysningene om barnet ditt til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Prosjektansvarlig og masterstudent er de eneste som vil ha tilgang til personopplysningene under prosjektperioden.
- Bruk av skylagring vil sikre at ingen uvedkommende får tilgang til personopplysningene.
- Deltakerne vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjon, her vil personopplysninger anonymiseres/slettes.

### **Hva skjer med opplysningene til barnet ditt når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 01.08.2022. Personopplysninger vil da bli slettet.

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

Vi behandler opplysninger om barnet ditt basert på ditt samtykke.

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

### **Dine rettigheter**

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

- å få innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om barnet ditt, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om barnet ditt som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om barnet ditt
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av personopplysningene til barnet ditt

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

- Høgskulen på Vestlandet ved prosjektleder Reidunn Hernes, tlf; 48152538, e-post; [reidunn.hernes@hvl.no](mailto:reidunn.hernes@hvl.no).
- Vårt personvernombud: Trine Anikken Larsen, tlf; 55587682, e-post; [trine.anikken.larsen@hvl.no](mailto:trine.anikken.larsen@hvl.no).

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

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

*Reidunn Hernes*

*Tone Bernhardsen*

(Forsker/veileder)

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Elevens opplevelse av STL+ (skrive seg til lesing med lyd støtte)», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til at barnet mitt:

- blir observert i hel klasse/mindre grupper, og at det blir tatt notater fra observasjonen.

Jeg samtykker til at barnet mitt sine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet.

-----

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Vedlegg 4: Informasjonsskriv lærer

### Vil du delta i forskningsprosjektet

#### «*Elevers opplevelse av STL+ (skrive seg til lesing med lyd støtte)*»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke elevers opplevelse av STL+ (skrive seg til lesing med lyd støtte). I dette skrevet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

Formålet med dette masterprosjektet er å undersøke elevers opplevelse av det digitale verktøyet STL+ i begynneropplæringen. Jeg ønsker å finne ut hvilken innvirkning dette har på elevers lese- og skriveopplæring.

Den foreløpige problemstillingen lyder slik:

*Hvordan kan STL+ (skrive seg til lesing med lyd støtte) være en ressurs i lese- og skriveopplæringen på 1. trinn?*

Forskningsspørsmål jeg vil sette søkelys på:

1. Hvordan bruker elevene STL+?
2. I hvilken grad opplever elevene mestring og motivasjon ved bruk av STL+?
3. Hvordan bruker lærerne STL+?
4. Hvordan opplever lærerne STL+ som en ressurs i lese- og skriveopplæringen?

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

Høgskulen på Vestlandet, ved prosjektansvarlig Reidunn Hernes, står ansvarlig for prosjektet i samarbeid med Tone Bernhardsen (masterstudent).

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

Jeg ønsker din deltakelse i mitt masterprosjekt på bakgrunn av at du arbeider i begynneropplæringen hvor dere tar i bruk STL+ i undervisningen.

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

Ved å delta i dette forskningsprosjektet samtykker du til å være med i et intervju ved bruk av en lydopptaker. Intervjuet vil foregå på din arbeidsplass etter undervisningstid, og vil ta deg ca. 15 minutter. Intervjuet vil i all hovedsak ta utgangspunkt i forskningsspørsmål to og tre, om hvordan du som lærer bruker STL+, og hvordan du opplever verktøyet som en ressurs i lese- og skriveopplæringen. Jeg ønsker å høre tanker rundt dette temaet. Jeg vil også ta notater under intervjuet.

#### **Det er frivillig å delta**

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

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

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Prosjektansvarlig og masterstudent er de eneste som vil ha tilgang til personopplysningene under prosjektperioden.
- Bruk av lydopptaker fra institusjon og skylagring vil sikre at ingen uvedkommende får tilgang til personopplysningene.
- Deltakerne vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjon, her vil personopplysninger anonymiseres/slettes.

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

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 01.08.2022. Personopplysninger og opptak vil da bli slettet.

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

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

### **Dine rettigheter**

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

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

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

- Høgskulen på Vestlandet ved prosjektleder Reidunn Hernes, tlf; 48152538, e-post; [reidunn.hernes@hvl.no](mailto:reidunn.hernes@hvl.no).
- Vårt personvernombud: Trine Anikken Larsen, tlf; 55587682, e-post; [trine.anikken.larsen@hvl.no](mailto:trine.anikken.larsen@hvl.no).

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

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

*Reidunn Hernes*

*Tone Bernhardsen*

(Forsker/veileder)

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Elevens opplevelse av STL+ (skrive seg til lesing med lyd støtte)», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju (med lydopptak)

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

-----

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

# NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

## Vurdering

### Referansenummer

654829

### Prosjekttittel

Elevers opplevelse av STL+ (skrive seg til lesing med lyd støtte)

### Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskulen på Vestlandet / Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett / Institutt for språk, litteratur, matematikk og tolkning

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

Reidunn Hernes, [reidunn.hernes@hvl.no](mailto:reidunn.hernes@hvl.no), tlf: 48152538

### Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

### Kontaktinformasjon, student

Tone Bernhardsen, [tone.bernhardsen@hotmail.com](mailto:tone.bernhardsen@hotmail.com), tlf: 45226216

### Prosjektperiode

01.10.2021 - 01.08.2022

### Vurdering (1)

#### 01.12.2021 - 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 01.12.2021, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.08.2022

## 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

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/6141c408-6a8a-4b52-8f6c-9f8a240166e4>

1/2

27.04.2022, 19:43 Meldeskjema for behandling av personopplysninger 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: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), og 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).

Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleverandør, skylagring eller videosamtale) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med. For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

## MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til 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://www.nsd.no/personverntjenester/fyll-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema> Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!