

Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk

Tina Bognár Øystese

Masteroppgave

### **STL+ som tilpasset opplæring**

En undersøkelse av læreres erfaringer med STL+ som tilpasset opplæring i  
førsteklasse.

STL+ as adapted education

-an investigation of teachers experiences with STL+ as adapted education in first grade.

Master i tilpasset opplæring

2023

## Forord

Det er med stor glede jeg introduserer denne masteroppgaven som tar for seg erfaringer lærere har med STL+ som tilpassetopplæring i begynneropplæringen. Oppgaven er inspirert av min egen arbeidspraksis og ønske om å bruke STL+ på en hensiktsmessig og effektiv måte i begynneropplæringen i 1. klasse. Prosessen med denne oppgaven har vært lang og vanskelig, men også interessant og lærerik. Det er nesten uvirkelig å endelig sitte her, 7 år etter at jeg begynte som enkeltemne student på denne masteren. Jeg er ekstremt stolt over at jeg har klart å motivere med selv gjennom denne prosessen – og samtidig mestret livet som kontaktlærer og mor ved siden av.

Jeg vil først og fremst takke min veileder, Håvard Åsvoll, for hans uvurderlige hjelp og gode tips gjennom prosessen. Veiledningen har virkelig vært avgjørende for å kunne fullføre oppgaven. Jeg vil også takke min mann for hans støtte og tålmodighet i løpet av de intense periodene med skriving og forskning. Han har vært min største støttespiller og motivator gjennom hele prosessen. I tillegg må jeg takk min fantastiske datter på 9 år, som i flere måneder, har vært tålmodig og kommet med støttende ord og oppmuntringer. Nå kan mamma endelig være med å tegne, bake og leke igjen. Det gleder jeg meg til.

Jeg håper denne oppgaven vil være til nytte for lærere som ønsker å ta i bruk STL+ i sin undervisning, og bidra til å utvikle en mer effektiv og tilpasset opplæring for elevene i begynneropplæringen. Jeg er takknemlig for muligheten til å bidra til i denne diskusjonen og ser frem til å fortsette å utforske temaet i fremtiden.

Rælingen, mai 2023

Tina Bognár Øystese

## Norsk Sammendrag

Dette er en masteroppgave i tilpasset opplæring gjennomført ved høgskolen i innlandet.

Oppgaven er en empirisk undersøkelse av tre lærere som jobber i 1. klasse på tre forskjellige skoler. Problemstillingen til prosjektet er:

***«Hvilke erfaringer har lærere på 1.trinn knyttet til bruk av STL+ som tilpasset opplæring i begynneropplæringen?»***

Oppgaven tar utgangspunkt i at lesing og skriving er en av de viktigste ferdighetene for å delta i samfunnet og at den økende digitaliseringen i den norske skolen gjør det nødvendig å undersøke hvordan digitale hjelpemidler kan brukes for å støtte elevenes læring på best mulig måte.

Videre argumenteres det for at dagens førsteklassinger i stor grad, allerede, er en del av den digitale verden innen de begynner på skolen. Derfor kan STL+ være en relevant tilnærming til lese- og skriveundervisningen på dette trinnet. Gjennom kvalitativ forskningsmetode vil oppgaven undersøke læreres erfaringer med STL+ og hvordan dette kan bidra til en mer tilpasset opplæring for elevene på førstetrinn.

Resultatene viser at lærerne jobber ulikt med metoden og har gode argumentasjoner om hvorfor de eventuelt velger bort noen aspekter. Det kommer frem ulike erfaringer og måter å jobbe på som bidrar videre til diskusjonen om STL+ som tilpasset opplæring.

## Abstract

This is a master's thesis in adapted education conducted at INN University. The thesis is an empirical investigation of three teachers working in first grade at three different schools. The project's research question is:

“what experiences do first- grade teachers have regarding the use of STL+ as adapted education in beginner education?”

The thesis is based on the assumption that reading and writing are among the most critical skills for participating in society and that the increasing digitization in Norwegian schools makes it necessary to examine how digital aids can be used to support students learning effectively. Furthermore, it is argued that today's first-graders are already a part of the digital world to a great extent before starting school. Therefore, STL+ can be a relevant approach to reading and writing education at this level.

Through qualitative research methods, the thesis will investigate teachers experiences with STL+ and how it can contribute to more adapted education for first-graders. The results show that teachers work differently with the method and have good arguments for why they may choose to exclude certain aspects. Different experiences and working methods that contribute to the discussion about STL+ as adapted education are revealed.

## Innholdsfortegnelse

<b>1.0 Introduksjon</b> .....	<b>8</b>
1.1 Bakgrunn for valg av tema .....	9
1.2 Temaets aktualitet .....	10
1.3 Tidligere forskning på tema.....	11
1.4 Problemstilling – dette vil jeg finne ut av.....	12
1.5 Oppgavens oppbygging .....	13
<b>2.0 Teori</b> .....	<b>14</b>
2.1 Lesing =Avkoding + Forståelse +Motivasjon .....	14
2.2 Avkoding .....	14
2.2.1 Språklig bevissthet.....	14
2.2.2 Fonologisk bevissthet .....	15
2.2.3 Fonemisk bevissthet .....	16
2.2.4 Den analytiske metoden – Helordsmetoden .....	16
2.2.5 Den syntetiske metoden - Lydmetoden.....	17
2.3 Forståelse .....	18
2.3.1 Leseforståelse .....	18
2.3.2 Metakognisjon .....	18
2.4 Motivasjon .....	19
<b>3.0 Skrivning =budskapsformidling + innkoding + motivasjon</b> .....	<b>20</b>
3.1 Funksjonelt språksyn.....	21
3.2 Formelt språksyn .....	22
3.3 STL.....	22
3.4 STL+.....	23
3.5 Sirkelmodellen .....	24
3.5.1 Fase 1: Samle kunnskap om emnet .....	25
3.5.2 Fase 2: Studere faktatekster for å få forbilder.....	26
3.5.3 Fase 3: Skrive felles modelleringstekst. ....	26
3.5.4 Fase 4: Skrive egen tekst. ....	27
3.6 Skrivetrekanten .....	27
3.7 Sosiokulturelt syn på lesing og skriving.....	28
3.8 Tilpasset opplæring.....	29
3.9 Begynneropplæringen .....	30
3.10 Literacy.....	31
<b>4.0 Design og Metode</b> .....	<b>32</b>
4.1 Kvalitativ forskningsmetode .....	32
4.2 Vitenskapelig fundament.....	33
4.2.1 Fenomenologisk tilnærming .....	33



4.2.2 Hermeneutisk tilnærming.....	34
4.3 Det kvalitative forskningsintervjuet.....	35
4.3.1 Utvalgelse av informanter .....	35
4.3.2 Utformingen av intervjuguide .....	37
4.3.3 Prøveintervju .....	39
4.3.4 Gjennomføring av forskningsintervju .....	39
4.3.5 Transkribering.....	41
5.0 Koding og analysering.....	41
5.1 Induksjon, deduksjon og abduksjon.....	43
5.2 Reliabilitet og ekstern validitet .....	44
5.2.1 Naturalistisk generalisering .....	45
5.2.2 Moderat generalisering .....	45
5.2.3 Konseptuell generalisering .....	45
5.3 Etikk .....	46
6.0 Presentasjon av kvalitative data, analyse og drøfting.....	47
6.1 Informant Sara .....	48
6.1.1 Sara om «STL+ som metode på din skole» .....	48
6.1.2 Sara om «Målet med metoden» .....	48
6.1.3 Sara om «I klasserommet» .....	49
6.1.4 Sara om «STL+ som tilpasset opplæring» .....	51
6.1.5 Sara om «STL+ i alle fag».....	51
6.1.6 Sara om «vurdering av STL+» .....	52
6.1.7 Oppsummering .....	53
6.1.8 Refleksjoner rundt Sara´s praksis .....	53
6.2 Informant Vegard .....	56
6.2.1 Vegard om «STL+ som metode på din skole» .....	56
6.2.2 Vegard om «målet med metoden».....	57
6.2.3 Vegard om «I klasserommet» .....	57
6.2.4 Vegard om «STL+ som tilpasset opplæring» .....	60
6.2.5 Vegard om «STL+ i alle fag» .....	60
6.2.6 Vegard om «Vurdering av STL+» .....	60
6.2.7 Oppsummering .....	61
6.2.8 Refleksjoner rundt Vegard´s praksis.....	61
6.3 Informant Silje.....	63
6.3.1 Silje om «STL+ som metode på din skole» .....	63
6.3.2 Silje om «målet med metoden».....	64
6.3.3 Silje om «I klasserommet» .....	64
6.3.4 Silje om «STL+ som tilpassetopplæring» .....	67
6.3.5 Silje om «STL+ i alle fag» .....	67
6.3.6 Silje om «vurdering av STL+» .....	67
6.3.7 Oppsummering .....	68
6.3.8 Refleksjoner over Silje´s praksis .....	68
7.0 Oppsummering.....	70
8.0 Avslutning .....	71



<b>8.1 Svar på forskningsspørsmålene</b> .....	71
<b>8.1.1 Hvordan tilpasser lærerne undervisningen ved bruk av STL+ i lese-og skriveopplæringen på 1. trinn?</b> .....	71
<b>8.1.2 Hvilke utfordringer opplever lærerne ved bruk av STL+ i den første lese og skriveundervisningen på 1. trinn?</b> .....	72
<b>8.1.3Hvilken fordeler og ulemper opplever lærerne ved å bruke STL+ sammenlignet med andre metoder for tilpasset opplæring i lese-og skriveopplæringen på 1. trinn?</b> .....	72
<b>8.2 Tanker om videre forskning og arbeid</b> .....	74

## 1.0 Introduksjon

I august hvert år står det flere tusen elever på skoletrappene rundt om i landet vårt. De skal starte i 1. klasse. «Nå skal jeg endelig lære å lese», «jeg skal få gjøre lekser» og «jeg gleder meg til å få min egen Ipad». Forventningene er skyhøye, både blant elevene, foreldrene og også læreren som står og ønsker velkommen. Jeg har selv erfart at elevene allerede første skoledag har en tanke og en forutbestemmelse om hva de skal lære og hvordan. Kanskje mamma og pappa har fortalt hvordan det var når de gikk på skolen?

Skolen har forandret seg mye siden når foreldrene var små. Selv om resultatet og målet; å lære og lese, regne og skrive på mange måter er det samme, er veien for å komme dit, ganske annerledes. For eksempel tror jeg ikke mamma og pappa sa «jeg gleder meg til å få min egen Ipad», når de sto på skoletrappen tidlig på 90 tallet.

I 2014, oppnevnte regjeringen, et utvalg for å vurdere grunnopplæringens fag opp mot krav til kompetanse i et fremtidig samfunns og arbeidsliv. Utvalget ble ledet av Torkil Baden Ludvigsen og leverte sin endelige rapport «Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser» (NOU, 2015:8) i 2015.

Utvalget, la i sin rapport, stor vekt på betydningen av digitalisering i fremtidens skole og anbefalte at digitale verktøy og læringsressurser må innpasses i all undervisning. Utvalget pekte på at digitalisering kan bidra til elevenes motivasjon og engasjement, samt gi bedre tilpasset opplæring og økt læringseffekt. Digital kompetanse er en sentral del i opplæringen i skolen og at bruk av digital teknologi har en stor innvirkning på hvordan vi lever. Det skjer en stadig digitalisering i samfunnet, som også har fått større plass i skolen de siste årene, både gjennom ulike metoder og som verktøy for elever og lærere. For mens foreldrene til dagens førsteklassinger lærte «touch- metoden» i IKT-timene på barneskolen, kommer dagens femåringer som ferdige IT-konsulenter, klare for å fikse opp i alle problemene du måtte ha med Apple produktene dine. For er det noe dagens førsteklassinger kan, og er begeistret over, så er det den digitale verden. Så hvorfor skal en ikke kunne bruke det som motiverer mest, i opplæringen av noe av det viktigste: Å lære og lese og skrive. Lyster (2012) skriver at digitale lære og hjelpemidler kan være betydningsfulle for elevenes mestringsopplevelser. Det hevdes også at det kan ha en positiv påvirkning på elevers lese, skrive og læringslyst (Lyster, 2012).

Å kunne lese og skrive er i kunnskapsløftet (LK20) beskrevet som grunnleggende ferdigheter i opplæringen i den norske skole, også på tvers av fagene. Det tas utgangspunkt i at elevene skal kunne bruke skriftspråket som verktøy for kommunikasjon og læring, og er derfor en



gjennomgående del av opplæringen på alle trinn. Noe av grunnen til at lesing og skriving er så gjennomsyrende viktig i alle fag er ifølge Graham og Gilbert (2011) fordi det er en av de viktigste ferdighetene du kan ha for å delta i samfunnet. ”Reading is one of the most critical skills that students must master to be successful educationally, occupationally, and socially” (Graham & Gilbert, 2011, s.710). Å delta i samfunnet innebærer å kunne tilegne seg kunnskap, utrykke seg klart og tydelig, delta i offentlige debatter og kommunisere med andre mennesker. Det er derfor viktig at disse ferdighetene blir undervist og utviklet i skolen.

Hvordan disse ferdighetene blir undervist og utvikling i skolen er stor grad opp til enkelt skoler, og også enkelt pedagoger. Etter at den statlige godkjenningsordningen av lærebøker ble avskaffet våren 2000, er det ikke lenger kontrollert at lærebøkene på markedet følger kompetansemålene i LK20. En bieffekt av dette er at pedagoger selv har et større ansvar for valg av metode, lærebøker og andre læremidler (Bratholm, 2001). Det kan være ulike syn på hvorvidt pedagoger har for stort rom til egne pedagogiske valg eller ikke. Noen mener det er viktig at pedagoger har mulighet til å tilpasse undervisningen til elevenes behov og interesser, og at det dermed er nødvendig med en viss grad av frihet og fleksibilitet i pedagogiske valg. Som mor og lærer vil jeg være så vågal å hevde at norske elever er prisgitt den læreren de får i begynneropplæringen. Uansett syn, er det viktig at pedagoger har en god faglig kompetanse og at de tar beslutninger basert på forskning, og ikke basert på det som er i vinden, eller et fenomen på SoMe. En vil i så fall bli ”et lett bytte for moteretningene, som er mange og skiftende” (Tønnessen & Uppstad, 2014, s.116).

### **1.1 Bakgrunn for valg av tema**

Jeg har siden 2013 jobbet i grunnskolen. Hovedsakelig som spesialpedagog i grupper for elever med autismespekterforstyrrelser. Som spesialpedagog i denne typen gruppen blir en etter hvert godt vant til å tenke «utenfor boksen» og teste ut nye ting. Jeg brukte mye digitale programmer som «CD-ord» og «Lindys» der elevene kunne høre bokstavlydene når de skrev, og kunne få lest opp tekster. Men også «kommunikasjonsapper» og andre alternative, supplerende kommunikasjons verktøy. Felles for alle, var at disse programmene, hovedsakelig ble tildelt av hjelpemiddelsentralen, og på den måten ikke var tilgjengelig for alle. Kun den eleven som ble tildelt hjelpemiddelet. Etter hvert som at årene gikk, fikk skolen jeg jobbet på, læringsbrett til alle elevene, og jeg byttet stilling. Høsten 2021 gikk jeg inn i rollen som kontaktlærer for 1. trinn og jeg ble for første gang introdusert til spillet «GraphoGame», der elevene ble eksponert for bokstavlyder, for så å koble den mot riktig bokstav. Jeg så engasjementet blant elevene, og ble imponert over fremgangen og innvirkningen dette hadde

på elevenes bokstavinnlæring. Dette appellerte til den digitale verden de kjenner til hjemmefra og bruker mye tid i.

I august 2022 skiftet jeg arbeidsplass. Ny skole og ny kommune. Denne gangen skulle jeg også være kontaktlærer i 1. klasse. Jeg fikk fort vite at denne skolen arbeidet etter metoden «STL+» i begynneropplæringen. Jeg hadde aldri hørt om dette – og var spent på hvordan jeg skulle klare å bruke en metode, jeg ikke hadde noe kunnskap om. I august var også måneden det var på tide å velge tema for masteroppgaven. For meg var valget ganske enkelt: Jeg kan ikke noe om selve metoden STL+, og jeg brenner for bruk av digitale hjelpemidler i skolen. Her har jeg en kjempe mulighet til å kunne lære masse om noe jeg selv skal bruke.

STL+ står for «skrivning til lesing med talesyntese». Å skrive seg til lesing er for så vidt ikke noe nytt begynneropplæringen, men talesyntesen som er lagt til som et pluss, er det som motiverer meg mest. Jeg har sett hvordan syntetisk tale er til hjelp hos elever med autismespekterforstyrrelser og andre lærevansker, som f. esk dysleksi. At dette nå skal være lett tilgjengelig for alle førsteklasinger, synes jeg er spennende og jeg undrer meg over hvilken resultater dette vil gi og hvordan dette lar seg gjennomføre i praksis i store klasser. Flere studier har dokumentert at denne metoden er effektiv da elevene blant annet lærer å lese raskere og at en har mindre behov for spesialundervisning, da tilpasset opplæring ligger implisitt i metoden (Wiklander & Sjødin, 2015). En studie av Berrum, Halmrast, Helle & Lønvik (2016) konkluderer med at flere skoler som hadde implementert denne metoden opplevde at elevene leste raskere og bedre etter innføringen av STL+ i begynneropplæringen. Tilnærmingen handler om å arbeide bevisst med skriftspråkutviklingen ved at en både skriver tekster, leser, snakker, hører og kommuniserer (Wiklander & Sjødin, 2015, s.19).

## **1.2 Temaets aktualitet**

Skrivning til lesing med talesyntese har blitt et stadig mer aktuelt tema i utdanningsfeltet de siste årene. Det kan i stor grad skyldes den økende graden av digitalisering av utdanningssektoren og økende bruken av digitale hjelpemidler i undervisningen. Allerede i 2017 publiserte kunnskapsdepartementet en digitaliseringsstrategi for grunnopplæringen: «Framtid, fornyelse og digitalisering» (kunnskapsdepartementet, 2017), der de foreslo noen tiltak basert på at «alle trenger en generell digital kompetanse som gjør oss i stand til å utnytte tjenestene som utvikles, utføre arbeidsoppgaver ved bruk av IKT, gjøre sikre valg i vår digitale hverdag og sikre vårt personvern» (kunnskapsdepartementet, 2017). Gjennom

fagfornyelsen og LK20 har innholdet i digitale ferdigheter som grunnleggende ferdighet blitt oppdatert og mer fremtidsrettet. Digitale ferdigheter er blant annet å bruke digitale verktøy. Dette skal både skolen, elever og foreldre forholde seg til – som en digital dannelse i hverdagen (meld. St. 31 (2019-2020) s. 10). Dette viser at STL+ metoden er et aktuelt tema å forske på – spørsmål og usikkerhet om hvordan og om hvorvidt digitale verktøy kan brukes på en effektiv måte for å forbedre elevenes læring, kjenner jeg på hver dag i klasserommet. Og erfaringsmessig er det flere enn meg, som ønsker å belyse disse temaene. Forskning på feltet kan også bidra til tverrfaglig samarbeid og kunnskapsutveksling mellom ulike fagområder, som pedagogikk, lingvistikk og datavitenskap. Introduksjon av nettbrett og PC i skolen er ofte initiert av skoleledelse på kommunalt nivå, til tross for at det foreligger lite forskning på lese- og skriveopplæringen med bruk av digitale verktøy (Damber, 2013). Vi bør derfor tilstrebe å forske mer på dette for å kunne si om dette virker, eventuelt hva som virker og også på hvilken måte det virker.

### **1.3 Tidligere forskning på tema**

Å skrive seg til lesing med bruk av PC dukket for første gang i USA i 1984. Dette ble introdusert for å hjelpe elevene å utvikle sine lese og skriveferdigheter ved å bruke teknologi. «Write to read» programmet var basert på at elevene lærte å lese og skrive på en mer effektiv måte hvis de fikk muligheten til å trene på disse ferdighetene på ulike måter. Programmet besto derfor av en rekke aktiviteter som elevene kunne gjennomføre på PC. Dette kunne for eksempel være skriveoppgaver/skrivestartere, leseforståelse og også interaktive spill. Programmet hadde også en syntetisk tale, slik at eleven kunne høre på ordene de skrev. Resultatene av «Write to read» programmet var svært varierende. Dette var det ulike årsaker til, men det er viktig å merke seg at da programmet ble introdusert i USA, var tilnærmingen mer individrettet enn det sosiokulturelle perspektivet vi har i den norske skolen i dag (Genlott & Grønlund, 2013).

I Norge og andre skandinaviske land har Arne Tragetons metode om «å skrive seg til lesing» hatt betydelig gjennomslagskraft (Trageton, 2003). Det finnes derimot lite forskning som har testet effekten av Tragetons metode på ulike aspekter ved skriving. Trageton (2004) viser til at det er skrevet rundt tretti masteroppgaver om å skrive seg til lesing, og det er tilsvarende lite forskning på skriving til lesing med talesyntese. På grunnlag av at det finnes lite forskning på området, velger jeg å trekke frem en eksperimentell studie fra Sverige av Genlott & Grønlund (2013), hvor de fant ut at elever som brukte metoden etter andre klasse, skrev lengre tekster som hadde et mer avansert språk og var bedre strukturert, enn kontrollgruppen, som ikke

hadde brukt metoden. Genlott og Grønlund (2013) forklarer de gode resultatene blant annet ved at det ble benyttet pc med talende tastatur og ved at sosiale faktorer som elevsamarbeid om tekstskapingen førte til større motivasjon og mottakerbevissthet.

I 2013 gjennomførte Marjatta Takala (2013) en studie i Finland basert på RtW (Read through write), der elevene utelukkende skriver på PC. Takala samlet inn 22 spørreskjemaer, 7 masteroppgaver, 2 bacheloroppgaver, observasjoner og intervjuer av til sammen 21 lærere og 68 elever. Resultatene av studien viser at metoden fremstår som et godt verktøy for læreren, som inspirerer elevene til å skrive og utvikle gode kreative evner. Elevene synes også å utvikle gode kommunikasjon og sosiale ferdigheter. Når det kommer til effektiviteten av metoden er resultatene usikre, og det trenger mer forskning på feltet for å kunne konkludere med noe sikkert. Men hun legger vekt på at en trenger ulike tilnærminger i leseopplæringen. Ulike elever profiterer på å bli undervist i ulike metoder (Takala, 2013). Hun viser også til at lærerne uttrykker at de har behov å benytte andre metoder i tillegg til RtW, da ingen av lærerne i undersøkelsen benyttet tilnærmingen eksklusivt, men som en likestilt tilnærming.

#### **1.4 Problemstilling – dette vil jeg finne ut av.**

En problemstilling kan uttrykkes ved formålet med arbeidet, i form av spørsmål eller hypoteser (Befring, 2007, s. 88). Formålet med denne masteroppgaven er å innhente erfaringer fra førsteklasselærere som benytter seg av metoden «skrivning til lesing med talesyntese» (STL+) på 1. trinn. Dette gjøres ved å undersøke og analysere lærernes opplevelser, utfordringer og suksesser i å implementere denne pedagogiske tilnærmingen i den første lese- og skriveundervisningen. Masteroppgaven har også som mål å identifisere faktorer som fremmer eller hemmer læreres bruk av STL+, og å bidra til økt kunnskap om hvordan denne tilnærmingen kan støtte elevenes lese og skrive utvikling.

I lys av dette, har jeg, utarbeidet følgende problemstilling:

***Hvilke erfaringer har lærere på 1.trinn knyttet til bruk av STL+ som tilpasset opplæring i begynneropplæringen?***

Jeg har utarbeidet følgende forskningsspørsmål for å utdype problemstillingen ytterligere:

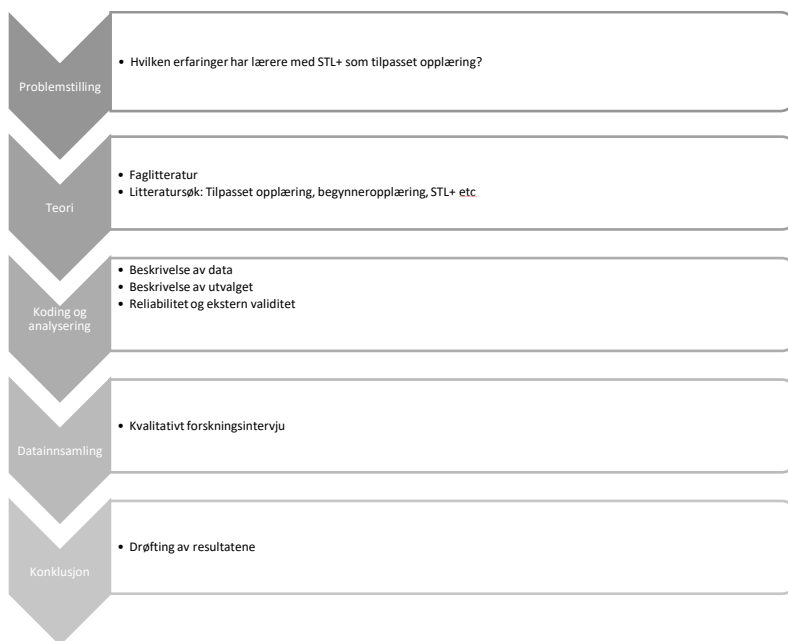
1. Hvordan tilpasser lærerne undervisningen ved bruk av STL+ i lese-og skriveopplæringen på 1. trinn?

2. Hvilke utfordringer opplever lærerne ved bruk av STL+ i den første lese og skriveundervisningen på 1. trinn?
3. Hvilken fordeler og ulemper opplever lærerne ved å bruke STL+ sammenlignet med andre metoder for tilpasset opplæring i lese-og skriveopplæringen på 1. trinn?

### 1.5 Oppgavens oppbygging

I denne masteroppgaven vil jeg først gjennomgå eksisterende og relevant teori rundt lesing og skriving i begynneropplæringen, herunder også STL+, som er metoden jeg ønsker å samle inn erfaringer om. Begreper som tilpasset opplæring og begynneropplæring vil også bli presentert. Teorien bygger primært på faglitteratur og litteratursøk gjort på relevante begreper i artikkelbaser, som «Google Scholar», over tidligere publisert forskning. Jeg har også benyttet meg av faglitteratur som har vært en del av dette masterstudiet.

Videre i oppgaven vil jeg gjennomføre en kvalitativ analyse av data fra forskningsintervjuene, som ble gjennomført vinter 2023, av tre forskjellige lærere. Hovedfokuset i denne analysen vil være å fange opp de erfaringer som disse lærerne har med bruk av STL+ som tilpasset opplæring i 1. klasse. Jeg vil også drøfte reliabiliteten og validiteten av funnene.



*Figur 1.*

Masteroppgaven er delt inn i 8 kapitler.

## 2.0 Teori

I enhver forskningsprosess er det viktig å ha med en klar og relevant teoretisk forankring for å kunne svare på problemstillingen på en adekvat måte. En god teori kan sammenfatte kunnskapen på et større eller mindre område på en slik måte at den både beskriver og gi grunnlag for oversikt, prediksjon og forklaring (Befring, 2007, s. 18). I dette kapitlet vil jeg derfor presentere den teorien jeg har valgt å fokusere på for å kunne besvare problemstillingen og forskningsspørsmålene i denne masteroppgaven. Selv om det finnes mange relevante teoretiske perspektiver, har jeg på bakgrunn av oppgavens begrensede omfang, valgt å avgrense meg til noen utvalgte områder. Jeg vil derfor presentere en kort introduksjon til teorien som jeg har valgt å ta med, og forklare hvordan disse teoretiske perspektivene kan bidra til å belyse problemstillingen på en relevant måte.

### 2.1 Lesing = Avkoding + Forståelse + Motivasjon

Lesing blir ofte definert gjennom formelen lesing = avkoding + forståelse + motivasjon. Ifølge Bjerke & Johansen (2020) sier ikke denne formelen alt om lesing, men den sier likevel noe viktig, nemlig det at lesing innebærer å trekke bokstaver sammen til ord (avkoding), man må forstå det man leser (forståelse), og man bør ha en indre eller ytre driv til å lære det. Dette er gå under begrepet motivasjon. Hva motiverer elevene? Hvordan kan vi motivere de til å lese?

I de følgende kapitlene vil jeg forsøke å beskrive hva avkoding, forståelse og motivasjon innebærer for lesingen. Dette er tre viktige aspekter ved lesingen som påvirker hverandre og samlet sett kan ha stor innvirkning på elevenes leseferdigheter.

### 2.2 Avkoding

Avkoding er den evnen til å gjenkjenne skrevne og trykte bokstaver og ord. Dette inkluderer å kjenne igjen bokstaver og bokstavkombinasjoner, og å vite hvilken lyd som hører til hvilken bokstav, og hvordan de kan settes sammen for å danne ord. Avkoding er en grunnleggende ferdighet som er nødvendig for å lese, og det er en viktig del av den tekniske siden ved lesing. En grunnleggende ordavkoding avhenger av god fonologisk kompetanse. I begynneropplæringen i lesing og skriving sier vi at en metode er en fremgangsmåte som oppstår ved at visse aktiviteter settes systematisk sammen i en rekkefølge (kulbrandstad, 2003. s. 104). I de påfølgende kapitlene vil jeg presentere ulike forutsetninger for ordavkodingen hos elever i førsteklasse.

#### 2.2.1 Språklig bevissthet

Barns språklige bevissthet er en viktig egenskap som vil hjelpe til med å forutsi hvor lett de vil lære å lese (Elbro, 2006). Språklig bevissthet innebærer å kunne skifte oppmerksomheten

fra ordets betydning til dets form, noe som er avgjørende for å lære å lese og skrive (Westerlund, 2012).

Den språklige bevisstheten handler også om å kunne bryte ned ord i mindre deler, som stavelser og lyder, og sette dem sammen igjen. Dette er en viktig ferdighet for å kunne lese og skrive, fordi det hjelper barnet med å forstå at ord er satt sammen av lyder og bokstaver. Et barn som er språklig bevisst kan forholde seg til språket som et objekt ved å betrakte setninger, ord og mindre deler av ord og studere språket fra utsiden som en observatør (Hagtvet, 2004). Dette kan de gjøre ved å snakke om språk, hva ord betyr, klappe stavelser i ord og finne første lyden i ord.

### 2.2.2 Fonologisk bevissthet

*«Den sterkeste enkeltfaktorer for barns leseutvikling i førskolealder er barns kunnskap om bokstaver. En nødvendig forutsetning for å utnytte denne bokstavkunnskapen er en bevissthet om de enkeltlydene bokstavene står for» (Elbro, 2006).*

Et fonem er den minste meningskillende enheten i språket vårt, og fonologi er læren om systemet av disse (Hekneby, 2011, s.29). Den fonologiske bevisstheten refererer mer spesifikt til evnen å rette oppmerksomheten mot lydlige enheter som utgjør ord i språket vårt (Frost, 2003), som er en viktig ferdighet for tidlig lesing og skriving. Fonologisk bevissthet oppstår gjerne i 5-8 årsalderen i forbindelse med innføringen av skriftspråket i 1. klasse (Tetzchner, Feilberg, Hagtvet, Martinsen, Mjaavatn, Simonsen & Smith, 2006, s. 319), og utvikler seg gjennom flere steg eller stadier (Høien og Lundberg, 2012).

Fonologisk bevissthet er ikke bare et resultat av språklig modning, men også et resultat av læring og språkstimulering på ulike arenaer som hjem, barnehage og skole (Skaathun, 2000). Forskningen om sammenhengen mellom den språklige bevisstheten, om at bokstavens lyd knyttes til talte ord og språk, og leseutviklingen har senere vist, at dette er en viktig side ved begynneropplæringen, hvis man ønsker å benytte seg av en tradisjonell tilnærming (Høien & Lundberg, 2007, s.23). Det er dermed utviklet ulike treningsprogrammer som skal sikre seg at elevene på førstetrinn får øvet opp bevisstheten om talespråkets fonologiske strukturer (Frost & Lønnegaard, 1996). Lek med rim og regler, lytteleker, snakke om hva en setning er, hva et ord er og bytte ut første lyd er eksempler på aktiviteter som kan være med på å gjøre barna mer fonologisk bevisst (Ofstedal, 2003). Ifølge Engen (2007, s. 19) er dette aktiviteter som bør ha en plass i undervisningen hver eneste dag. Språkleker og fonologiske øvelser kan gjøres

forut for og parallelt med arbeidet med at elevene skal knekke lesekoden. Når elevene jobber direkte med det å knekke lesekoden, er det en viktig forutsetning at de mestrer å sette sammen lyder til ord, lytte ut hvilken som finnes i ord og bytte ut lyder i ord (Bjerke & Johansen, 2020, s. 124). Når du mestrer å bytte ut lyder i ord, mestrer du å isolere eller skille enkeltlyder fra de andre lydene i et ord. Dette kan vi referere til som «fonemisk bevissthet», som blir utdypet i neste kapittel.

### **2.2.3 Fonemisk bevissthet**

Den første dimensjonen i National Reading Panel's rapport over funn på hva som har innvirkning på utviklingen av en god leseforståelse, er fonembevissthet (National Reading Panel, 2000). Fonemisk bevissthet er evnen til å fokusere på individuelle lyder i talte språk. I bokstavinnlæringen lærer barn å koble bokstav og lyd sammen, noe som fører til at barnet utvikler fonemisk bevissthet (Oftedal, 2003). Å styrke fonemisk bevissthet kan inkludere å brukes spill, øvelser og aktiviteter som fokuserer på å gjenkjenne og manipulere lyder i ord. Ved å lytte ut et fonem/lyd i en bestemt posisjon, for eksempel første lyden i «mus» eller siste lyden i «sol», gjennomføres det en posisjonsanalyse. Når eleven lytter ut alle fonemene som «mus» eller «sol» består av, gjennomføres det en sekvensanalyse. Når et barn er i stand til å oppfatte et fonem, er det fonemisk bevisst (Skaathun, 2006).

### **2.2.4 Den analytiske metoden – Helordsmetoden**

Tradisjonelt sett er det vanlig å dele leseopplæringsmetodene inn i to hovedgrupper. Disse gruppene kan kalles for den analytiske tradisjonen og den syntetiske tradisjonen. Ifølge Traavik og Jansson (2013, s. 60) har den syntetiske metoden vært dominerende i Norge, fordi den har vært brukt i de fleste lærebøker. Det er mange forskjellige metoder innenfor de to hovedgruppene, men den viktigste forskjellen mellom de to er at utgangspunktet for leseopplæringen er forskjellig (Bjerke & Johansen, 2020, s. 125).

I den analytiske tradisjonen er utgangspunktet at elevene i starten av begynneropplæringen forholder seg til større deler av språket, som ord, setninger og tekster, som er de meningsbærende delene av skriftspråket. Her vil elevene få, eller lage i samarbeid med andre, hele og meningsfulle tekster som de skal arbeide med på forskjellige måter (Bjerke & Johansen, 2020, s. 135). Metoden fokuserer på å utvikle barns språkkunnskaper gjennom en helhetlig og integrert tilnærming. I stedet for å undervise i lesing og skriving som separate ferdigheter, fokuserer helordsmetoden på å lære disse ferdighetene gjennom en integrert



tilnærming som inkluderer samtaler, lytteaktiviteter, lek og utforskning. Leseaktivitetene skal ha et kommunikativ utgangspunkt (Frost, 1999).

Helordsmetoden vektlegger også betydningen av å lære å lese og skrive i en meningsfull sammenheng, og at elever bør få mulighet til å velge hva de ønsker å lese og skrive om. Gjennom denne tilnærmingen blir lesing og skriving mer autentisk og meningsfull for elevene, og de lærer å bruke språket som et middel til kommunikasjon og uttrykk. Analytiske metoder blir også kalt top-down-metoder, og oppsto i USA som en reaksjon på det store fokuset på drilløvelser i leseopplæringen. Kritikere hevdet det tok alt for lang tid før elevene fikk lese tekster med mening, og hevdet at det kunne gå ut over motivasjonen til elevene (Tønnessen & Uppstad, 2014). Her tenker man ikke bare på den tekniske lesingen, men også på å gi elevene leseglede og interesse for å lese (Alver & Traavik, 2008).

#### 2.2.5 Den syntetiske metoden - Lydmetoden

I den syntetiske tradisjonen begynner en med lyder, bokstaver eller stavinger, som er de minste elementene i språket vårt. Elevene skal bli bevisste på at bokstavlydene har tilhørende bokstaver, for så å lære å trekke disse sammen til større enheter som stavelser, ord og setninger (Bjerke & Johansen, 2020, s.125). Syntetiske metoder, blir i motsetning til analytiske metoder, kalt for «nedenifra og opp» - metoder. Dette fordi en begynner «nede» med små enheter, og setter dem sammen «oppe» til større enheter. Ifølge Bjerke & Johansen (2020) er målet med syntetiske metoder at elevene skal automatisere koblingen mellom lyd og bokstav, og deretter koble sammen nye og ukjente bokstavkombinasjoner når de leser.

Valg av bokstaver i en syntetisk leseopplæringsmetode styrer valg av hvilke ord elevene leser. Bokstavene de lærer bør derfor svare til lyder vi kan holde på med lenge. Et eksempel på dette er bokstavrekkefølgen *s i l o r e m a*. Disse bokstavene er høyfrekvente og enkle å kombinere med andre, slik at det blir enkelt for elevene å lage ord de kjenner til. Ifølge Engen & Håland (2005) bør de første bokstavene elevene lærer være en blanding av både vokaler og konsonanter. Av vokalene bør a,e,i og o komme tidlig, og det er vanlig å starte med konsonanter som s,l eller m, fordi de er lette å kjenne igjen og enkle å skrive.

Selv om de to tradisjonene lever i beste velgående i dag. Er det i dag, heller snakk om, ulike tilnærminger til lesing, enn ulike metoder. Grunnen til dette er fordi vi i dag har en større innsikt i hvordan vi jobber med lesingen og en større forståelse for at ulike barn har behov for ulike veier inn i lesingen. Haugestad (2010) hevder at for barn på førstetrinn vil være viktig

med varierte repetisjoner hvor arbeidsoppgavene tar utgangspunkt i elevenes ulike sansekvaliteter. Med utgangspunkt i dette er det da nødvendig å arbeide ut ifra en multisensorisk modell hvor en i innlæringsarbeidet tar i bruk det visuelle, auditive, taktile og kinetiske (Haugestad, 2010, s.186) for å øke sannsynligheten for at elevene husker de innlærte aktivitetene. Eksempler på dette i førsteklasse kan være å bruke plastelina til forming av bokstaver, skrive bokstaven på ryggen til hverandre og øve på alfabetsanger. Jørgen frost hevder at det er viktig at læreren har kunnskap om både syntetiske og analytiske metoder, fordi da kan læreren legge opp til en undervisning der disse to støtter hverandre (Bjerke & Johansen, 2020, s. 136). Dette støttes også av Kulbrandstad (2003), som omtaler dette som et balansert syn på leseopplæringen eller helhetlig leseopplæring.

### **2.3 Forståelse**

Forståelse innebærer å tolke og gi mening til informasjon eller erfaringer. Det går utover å bare gjenkjenne eller huske fakta, og handler i stedet om å utvikle en dypere innsikt og forståelse av emnet eller situasjonen man er i. Forståelse er den meningsdannende delen av leseprosessen. Det neste kapittelet vil fokusere på leseforståelse og metakognisjon. Ved å utvikle disse ferdighetene kan lesere bedre forstå og analysere skriftlige tekster, lage sammenhenger mellom ulike ideer og trekke sine egne konklusjoner. Dette kan være viktig ikke bare for akademisk suksess, men også for personlig og faglig utvikling

#### **2.3.1 Leseforståelse**

Leseforståelse handler om evnen til å forstå det som står skrevet i en tekst (Høien & Lundberg, 2012). Det innebærer å tolke og bearbeide informasjon som er presentert på en måte som gjør det mulig å danne en helhetlig forståelse av hva teksten handler om. Leseforståelse er en viktig ferdighet som er nødvendig for å kunne lære og forstå fagstoff. Bråten (2007) hevder at lesing er en kompleks prosess som består av flere komponenter, og disse kan virke inn på leseforståelsen på ulike måter og i ulike grader. Blant disse komponentene kan nevnes ordavkodning, leseflyt, ordforråd, bakgrunnskunnskap/forforståelse og evnen til å trekke slutninger og danne sammenhenger mellom ulike deler av teksten (Bråten, 2007). Disse komponentene kan samspille på ulike måter, og påvirke hverandre gjensidig, og det er derfor det er så viktig å utvikle gode leseferdigheter på alle områder for å oppnå en god leseforståelse.

#### **2.3.2 Metakognisjon**

Metakognisjon handler om å ha bevissthet og kontroll over egen tenkning. Metakognisjon eller kunnskap om tenking er derfor en viktig faktor i utviklingen av skriftspråket (Hagtvet,

1991). Når det gjelder lesing innebærer metakognisjon og ha evne til å overvåke og regulere egen lesing og forståelse av teksten. Leseren bringer med seg språklig kunnskap, kunnskap om verden, kunnskap om særtrekk, og sine egne leseprosesser og lesestrategier (Hagtvat, 1991). Metakognisjon kan dermed hjelpe leseren å forstå hva som er viktig i teksten, sette mål for lesingen og aktivere tidlige kunnskap som kan hjelpe med å forstå teksten. En leser kan også ha en viss innsikt i kognitive begrensinger og tar dette i betraktning i valg av lesestrategi. Slike ferdigheter blir betegnet som metakognitive ferdigheter av Hagtvat (1991).

Høien og Lundberg (2012) skriver at metakognisjon handler om leserens evne til selvkontroll, strategisk lesing og selvrefleksjon over egne tankeprosesser. Å kunne reflektere over egen lesing og vurdere forståelsen, kan hjelpe leseren til å identifisere områder som er vanskelige å forstå, og dermed gjøre det mulig å sette inn nødvendige tiltak for å øke forståelsen.

Metakognitive lesere kan også strukturere informasjon, reflektere over ord, setninger og tekstens innhold og stille spørsmål (Høien & Lundberg, 2012). Samlet sett kan man derfor si at metakognisjon er en nyttig ferdighet for å styrke leseforståelsen, og ved å utvikle gode metakognitive strategier kan leseren bli bedre rustet til å håndtere ulike typer tekster og forstå komplekse temaer på en mer effektiv måte.

## 2.4 Motivasjon

Motivasjon er sentralt i alt vi gjør og ikke minst en sentral del av skolehverdagen. Hennig (2019) beskriver lesemotivasjon som det å faktisk plukke opp en bok å lese den og samtidig ha et ønske om å fortsette å gjøre det selv om det blir vanskelig og utfordrende (Hennig, 2019, s.14). Forskeren Albert Bandura har gjennom flere år forsket på sammenhengen mellom motivasjon og mestring. Bandura hevder at dersom barnet føler på mestring, er sannsynligheten for at hun eller han føler seg motivert til en større oppgave (Bandura 1997). Dette er i tråd med det Guthrie (2003) sier om at lesing er en personlig opplevelse, og tiltroen på egne leseferdigheter bygges opp gjennom opplevelser med å lykkes med lesing. Mestring er dermed et kjerneord å merke seg når det er snakk om motivasjonen for lesingen. Lesing er en av de grunnleggende ferdighetene som en lærer på skolen, og hvis en ikke mestrer dette, kan skoledagen bli preget av dårlige opplevelser og utfordringer med selvtilliten (udir).

Bandura argumenterer for at elever blir motivert av å mestre (Bandura, 1997). Dette handler om på den ene siden at mestringen er sentralt for å ville lese videre, og på den andre siden er det også viktig å utfordre seg selv, slik at en kommer videre i leseutviklingen sin. Elever som møter meningsfulle tekster og gode leseopplevelser opplever å få bygget opp under denne

motivasjonen (Bjerke & Johansen, 2020, s. 147). Det handler om å skape en god kultur for lesing i klassen. Ifølge Hoel (2005) er det flere måter å skape en slik kultur på. Dette kan for eksempel være å gi elevene gode opplevelser gjennom høytlesing, felles tekstsaping og at læreren selv er en god rollemodell (Hoel, 2005, s. 9). Å være en god rollemodell kan bety at man snakker om ting man har lest enten i bøker, aviser eller andre passende medier for barn. Elevene kan da få en opplevelse om at det å lese er viktig og nyttig for å få informasjon, oppleve og lære noe nytt (Bjerke & Johansen, 2020, s.147).

### **3.0 Skrivning =budskapsformidling + innkoding + motivasjon**

Skrivning blir gjerne definert som et produkt av tre faktorer (Solheim, 2011). Dette støttes også av Hagtvet (2004, s. 276) som skriver at skrivning kan forklares med den såkalte skriveformelen: Skrivning = budskapsformidling + innkoding + motivasjon. Formelen kan også refereres til som «The simple view of writing» (Juel, Griffith, Gough, 1986), og viser at skriveren må ha et budskap som skal formidles, han eller hun må kunne stave ordene ved å hente frem og utforme skriftbildet som hører til ordet som skal kunne skrives. Formelen påpeker også at selv om elevene har noe å skrive om og besitter nødvendige kognitive ferdigheter, er hele skriveprosessen avhengig av motivasjon. For at elevene skal skrive med engasjement, er det ofte nødvendig at de opplever skrivingen som relevant og at de kan bruke den til noe formålstjenlig (Solheim, 2011).

Budskapsformidlingen er innholdet som avsenderen har på hjertet og vil skrive ned, innkodingen er selve skriveteknikken, det vil si det å finne riktige bokstaver og skrive dem på en slik måte at det gir mening. Motivasjon handler om ting som å ha en grunn til å skrive og se nytten av skrivingen (Bjerke & Johansen, 2020, s. 93).

Skriveopplæringen i skolen skal være systematisk og møte elevene på deres utviklingsnivå og skal bestå av flere deldisipliner, som skriftforming, rettskrivningsopplæring og tekstsaping (Skjelbred, 2006, s. 24). De siste årene har det vært mye oppmerksomhet på lesing i skolen, for eksempel gjennom den statelige satsningen «tidlig innsats». Skrivning har derimot ikke fått like mye oppmerksomhet, selv om vi vet at lesing og skrivning hører sammen. Solheim og Falk (2021) peker på at norskfaget har et overordnet ansvar når det gjelder den grunnleggende ferdigheten «skrivning» i begynneropplæringen. Dette kommer til uttrykk i den nåværende læreplanen (LK20) gjennom kompetansemålene. Kompetansemålene å kunne «trekke

bokstavlyder sammen til ord under lesing og skriving» og «skrive tekster for hånd og med tastatur» er eksempler på dette.

Som med lesing, finnes det ulike syn på skriving. Dette har sammenheng med at skriving er et komplekst kulturfenomen, så vel som en kritisk kompetanse i skolen, samfunnet og for det enkelte mennesket (Otnes, Solheim, Matre, Berge, Evensen & Thygesen, 2021). Det handler om hvordan vi forstår språk, noe som også gir utslag i hvordan vi gir opplæring i språk (Myran, 2020). Ifølge Vygostky (1978) er det vanskeligere å lære å lese enn å lære å skrive. Årsaken til dette er at i lesing må man gå fra skrevne ord, via analyse av bokstavlyder, til det talte ordet. I skriving derimot, har man hele tiden ide om hva man vil skrive. Når elevene skriver, forsøker de å isolere de ulike lydene i ordet og finne passende bokstaver til hver lyd. Ifølge Bingham, Quinn, McRoy, Zhang, & Gerde (2018) utvikler elever, som får mulighet til å eksperimentere og prøve seg frem med bokstaver og staving, bedre skriveferdigheter selv om de ikke formelt har lært dette enda. Selv om skriveopplæringen ikke skal erstatte leseopplæringen, kan skriving være en verdifull tilnærming til å lære å lese (Miller, 2016). Det er fullt mulig å kombinere flere tilnærminger og perspektiver til skriftspråket i første klasse. En lærer som har kjennskap til et bredt utvalg av metoder og tilnærminger, og som posisjonerer elevene som både øvende skrivere, språkforskere og forfattere, kan bidra til å sikre en variert, meningsfull og effektiv undervisning (Nilsen, 2005).

### **3.1 Funksjonelt språksyn**

Ifølge Lars Sigfred Evensen (2010) kan skrivekompetanse defineres som det å kunne ytre seg skriftlig på en forståelig og hensiktsmessig måte, tilpasset ulike situasjoner og formål. Det kan defineres funksjonelt som en «persons dyktighet til å bruke skriftens semiotiske bestanddeler som uttrykksverktøy på en kulturelt akseptabel måte (Evensen, 2010, s.14).

De yngste skriversne har ofte et tydelig formål med det de vil uttrykke gjennom skriving. Det kan være at de har et ønske om å skrive en hilsen, en liste eller en invitasjon (Evensen, 2013). Allerede fra skolestart bør elevene få eksperimentere med egen skriving før de formelt har lært seg alle bokstavlydene (Hagtvedt m.fl, 2014: Korsgaard mfl.,2011; Myran & Håland, 2018). Et funksjonelt språksyn vektlegger språklig samhandling i meningsfylte tekster. I læreplanverket for kunnskapsløftet (LK20) kan vi også observere et funksjonelt språksyn på skriving. Blant kompetansemålene for norskfaget etter 2. årstrinn, oppgis det blant annet at elevene skal kunne «lage tekster som kombinerer skrift med bilder» og «utrykke tekstopplevelser gjennom lek, sang, tegning, skriving og andre kreative aktiviteter» (Udir).

### 3.2 Formelt språksyn

Sandø og Myran (2022) påpeker at en skriveopplæring som legger mest vekt på skriftens formside, fremmer et såkalt formelt syn på språk og skrivning. I en slik opplæring er det ofte vekt på ferdighetstrening og skrivingens formside, som for eksempel innebærer å øve på bokstavene i en kontekstløs øving. Ofte kan en se dette i bokstavinnlæringen på førstetrinn der de ark etter ark skriver den samme bokstaven etter hverandre. Dette kan ses på som utfyllingsoppgaver uten konkret formål. Ivanic (2004) definerer dette som en ferdighetsdiskurs – når målet med skriveopplæringen er korrekthet og at elevene skal kunne et sett med regler. Slike regler kan for eksempel være «bokstaven D skriver vi alltid fra toppen, en strek rett ned, vi setter blyanten der vi startet og lager en stor mage eller bue mot høyre og ned mot streken», eller det kan være rettskriving, øveord og grammatikk. Det kan være en didaktisk utfordring at fokuset på å skrive korrekt overskygger andre sider ved språket (Ongstad, 2004, s. 36). Dette står i en sterk kontrast til det jeg presenterte innledningsvis at det er nødvendig med å jobbe ut ifra en multisensorisk modell.

### 3.3 STL

STL eller skrive seg til lesing er en norsk arbeidsmåte knyttet til pedagogen Arne Trageton. Grunntanken er at elevene skal nærmest leke seg inn i lesingen ved å skrive og eksperimentere på tastaturet. Det er en metode som legger vekt på det Bjerke og Johansen (2020) kaller for «skriveveien»: Barn kan lære å lese ved å først gå via skrivingen, men med lesingen som mål (Bjerke & Johansen, 2020, s. 113). Tanken bak metoden er sosialkonstruktivistisk: elevene skal samarbeide, og de vil lære bokstaver av hverandre i tillegg til at de sammen utforsket tastaturet på PC 'en. De skriver ord og bokstaver som de allerede kan, de får utforske, leke og eksperimentere (Bjerke & Johansen, 2020, s. 142). STL+ er en videreutviklet versjon av STL. Her er Tragetons opprinnelig metode supplert med talesyntese. I tillegg er det en ganske stram struktur på skrivearbeidet, med utbredt og systematisk bruk av modelltekster og setninger (Bjerke & Johansen, 2002, s. 112). Selv om STL+ bygger på Tragetons arbeid, er det mye som skiller de to arbeidsmåtene. Det hevdes for eksempel at STL metoden er tuftet på et funksjonelt språksyn, der det viktigste er at språket brukes til noe, mens STL+ bygger på et formelt språksyn, der det viktigste er at språket skrives feilfritt (Johansen & Bjerke, 2020, s. 113). I det neste kapitlet vil det komme en nærmere presentasjon av metoden STL+.

### 3.4 STL+

Skriveopplæringen legger grunnlaget for læring i alle fag. Dermed vil tilrettelegging for skriving allerede i førsteklasse, være viktig for elevenes skriveutvikling (Håland, Hoem og McTigue, 2018). I den første skriveopplæringen blir det i dag benyttet ulike tilnæringer til bruk av digitale verktøy. Men fler og fler skoler benytter seg av læringsbrett/nettbrett i undervisningen.

Etter et raskt søk etter forskningsartikler fant jeg flere artikler om forskning på lese -og skriveutfordringer i begynneropplæringen. Vi sitter dermed med en hel del kunnskap og metoder for hvordan vi jobber med elever som strever med lesing og skriving. Flere av metodene kan også brukes av alle elever.

STL+ er en metode som kan benyttes i den første lese og skrive opplæringen, som med fordel kan benyttes av de som strever. Metoden er utviklet av svenske Mona Wiklander, og den bygger på teorien om at skriving til lesing er tett knyttet sammen, og at skriving kan være en effektiv måte å utvikle lesing på (Wiklander & Sjødin, 2016).

Metoden er som skrevet tidligere, en videreføring av Arne Tragetons metode, STL, skrive seg til lesing på data. Wiklander hadde erfaring med å bruke syntetisk tale i spesialundervisning og brakte dette et steg videre med å bruke talesyntesen aktivt også i den ordinære lese – og skrive opplæringen. Når en bruker talesyntesen aktivt for å høre fonemene, ordene og deretter setningene, blir det STL+, skrive seg til lesing med talesyntese (Braut & Feidje, 2016, s. 11). Elevene benytter seg av et tekstbehandlingsprogram eller app, som for eksempel skoleskrift 3, slik at bokstavlyden høres når du trykker på bokstavgasten. En talesyntese leser opp ordet du har skrevet når du trykker på mellomromstasten, og eventuelt hele setningen når du trykker på punktum. Gjennom at elevene hører og ser hva de har skrevet, får de umiddelbar respons. Den umiddelbare responsen kommer multimodalt gjennom flere sanseintrykk samtidig. Dette fører til at kravet til arbeidsminne og utholdenhet går ned, samtidig som at elevenes selvtilit og selvstendighet blir styrket (Braut & Feidje, 2016, s.12). Finne, Roås og Kjølholdt (2014) hevder at å skrive seg til lesing egner seg godt både for tilpasset opplæring og for tidlig innsats.

STL+ metoden jobber etter noen grunnleggende prinsipper. En av prinsippene som kanskje har møtt størst kritikk, er at elevene ikke skal skrive med blyant det første året.

Bokstavinnlæringen og skrivingen foregår kun på data eller læringsbrett. Bokstavskrivningen med blyant blir utsatt til 2. trinn når motorikken er bedre. I Finland er denne utsettelsen

lærerplanfestet, og tiden man sparer bruker man på språkutvikling og skaping av skriveglede. Wiklander og Sjødin (2015) vektlegger viktigheten av å forstå språket og knekke lesekodeen det første året, og at en dermed ikke har tid til å lære å skrive med blyant på dette tidspunktet (Wiklander & Sjødin, 2015, s. 9). Det er viktig å påpeke at det kun er skrivingen av bokstaver som blir utsatt. Elevene har god nytte av å tegne og skrive tall det første året (Braut & Feidje, 2016, s.12).

En svært viktig del av STL+ metoden, ifølge Braut & Feidje (2016), er kommunikasjonen rundt tekstene. God lærertetthet, og ikke mer enn 8-10 elever per lærer, under skriveøktene er viktig for å få best mulig utvikling og oppfølging av elevene. Dette kan ses i sammenheng med Lev Vygotskys proksimale utviklingszone. Læreren kan hjelpe eleven der den er, og man kan lettere fylle på med kunnskap i nærmeste utviklingszone. «[...] barnet er i stand til å utføre en handling i samspill med andre før det er i stand til å utføre den alene» (Imsen, 2014, s. 192). STL+ er dermed en metode som kan forsvares gjennom læringsteorien til Vygotsky.

### **3.5 Sirkelmodellen**

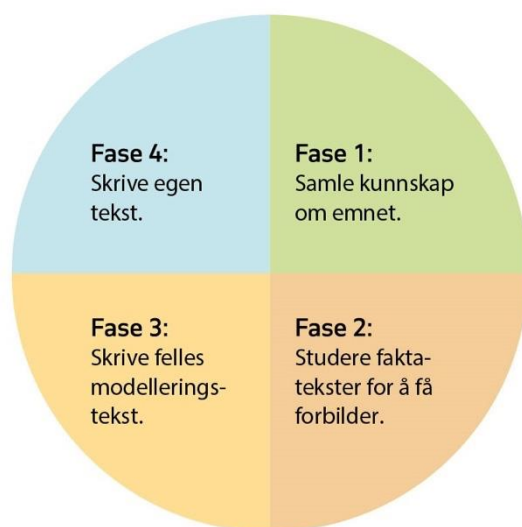
For å gi elevene en grundig skriveopplæring, kan man blant annet gjøre skriveprosessen mer synlig ved å demonstrere skriveferdigheter og diskutere ulike teksttyper og sjangre. Ved å gi tett oppfølging og veiledning gjennom hele skriveprosessen, kan man også gi elevene støtte og veiledning som kan hjelpe dem å forbedre skriveferdighetene sine gradvis. På denne måten kan man bygge opp strukturer eller «stillaser» som kan hjelpe elevene å utvikle seg til gode skrivere (skrivesenteteret, 2021).

Jim Martin og Joan Rothery utviklet skrivesirkelen eller sirkelen for undervisning og læring etter å ha oppdaget at skriveundervisningen ved grunnskoler i Sydney hadde en sterk progressiv pedagogikk og var fokusert på prosessorientert skrijving. De ønsket å bygge et støttende og dynamisk klassemiljø som gradvis kunne utvikle elevenes språkkompetanse på samme måte som den første muntlige språkutviklingen i hjemmet. Dette førte imidlertid til at elevene ofte valgte å skrive i personlige og narrative sjangre, noe som gikk på bekostning av andre sjangre (Cope & Kalantzis, 1993). For elever som har lite erfaring med skolespråket, påpeket Lisa Delpit (1998) at det er viktig å synliggjøre skrive og sjangerkonvensjonene (Gibbons, 2016). Derfor ble skrivesirkelen eller sirkelen for undervisning og læring utviklet for å hjelpe elevene å utvikle skriveferdighetene sine på en strukturert og støttende måte. Gjennom denne tilnærmingen får elevene veiledning og støtte i skriveprosessen, og lærere kan gi tilbakemeldinger og veiledning på et tidlig tidspunkt i skrivingen. På denne måten kan



elevene gradvis utvikle seg som skrivere og skrive i ulike sjangre med flere ferdigheter og høyere kompetanse.

Skripesirkelen blir presentert i STL+ håndboken (Wiklander & Sjødin, 2015, s. 46) som skrivemodellen, og blir spesifikt omtalt når elevene skal skrive faktatekster. Men Rose & Martin (2012) hevder også at den er godt egnet når man for eksempel skal skrive argumenterende tekster. Modellen illustrert i Figur 1, består av fire faser med hensikt å gjøre skrivingen eksplisitt for elevene.



Figur 2

### 3.5.1 Fase 1: Samle kunnskap om emnet

Den første fasen handler om å gjøre seg kjent med det en skal skrive om. Om dette temaet er trekkfugler, samer eller dyr om vinteren, trenger alle elevene bakgrunnskunnskap. Mange elever kan mye, og et naturlig utgangspunkt vil være å samle inn den kunnskapen som allerede finnes i rommet. Dette støttes også av Korsgaard, Hannibal & Vitger (2011) som skriver at det kan være en fordel å sette skrivingen inn i en betydningssskapende situasjon som elevene kjenner. Å skrive om en felles opplevelse kan gjøre at elevene i førsteklasse har konkrete handlinger å skrive ut ifra. Denne kunnskapen forteller læreren hvor han eller hun skal legge seg for å utvikle kunnskapen ytterligere, og ikke minst gi læreren bedre mulighet til å drive stillasbygging og veilede dem under skrivingen (Korsgaard et al, 2011).

Det er mange måter en lærer kan vekke interesse om et tema. Kanskje ser man et filmklipp, leser en historie, ser på bilder eller har tavleundervisning. Det handler nok her om hva man har til rådighet og nivået på elevgruppen. Johansson og Ring (2010) påpeker viktigheten av at elevene tilegner seg nye begreper, og deretter tar disse i bruk, i arbeidet med temaet de skal skrive om. Det er da også viktig at disse begrepene blir forstått, slik at elevene kan gjøre dem til sine egne og kan skrive meningsfulle tekster i fase 4.

### **3.5.2 Fase 2: Studere faktatekster for å få forbilder.**

Når lærer velger ut modelltekster som elevene skal arbeide med, er det ifølge Johansson og Ring (2010) viktig at tekster inneholder de sjangertrekkene som man ønsker å øve på. Skal elevene for eksempel skal skrive en faktatekst om en elg, kan det å studere en kort faktatekst som sier noe om elgens størrelse, farge og utseende, være tilstrekkelig. I STL+ håndboken påpeker Wiklander og Sjödin (2015) at det er viktig å vise hvordan teksten skal struktureres og viser til fire punkter: Klassifisering, utseende, mat/boplass og beskrivelse. For elever i første klasse kan det også være fint å vise tekster med ulike nivåer, og det kan også være fint å vise tekster som tidligere er skrevet av andre elever.

### **3.5.3 Fase 3: Skrive felles modelleringstekst.**

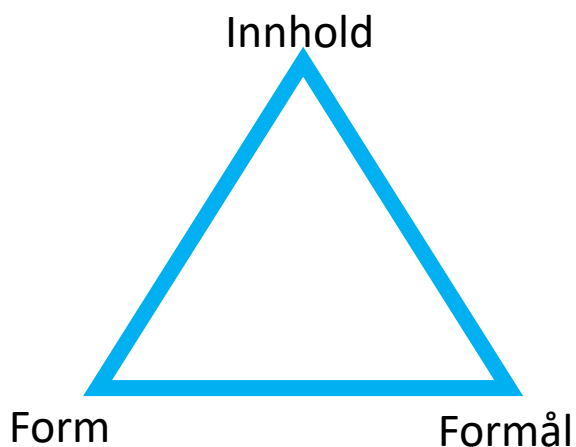
I den tredje fasen skal læreren fungere som en guide «genom att tänka högt vägleder eleverna in i hur man bäst bygger upp den genre man skriver i» (Johansson & Ring, 2010, s. 35). STL+ metoden legger stor vekt på modelleringssætninger. Dette kan gjøres i klassen som helhet. Elevene kommer med eksempler på hva man kan skrive i teksten og læreren skriver ned i et tekstprogram slik at alle kan følge med. På denne måten kan elevene se en tekst i sin helhet og også fått en grundig gjennomgang av hvordan man kan tenke og hva man kan skrive. Dette er også en flott anledning for læreren å lydere ordene på skjermen, gjøre de bevisst på mellomrom mellom ordene, stor forbokstav, punktum osv (Clay, 1975). Miller (2016) skriver at elever med fordel kan skrive tekst på denne måten, men bare hvis læreren er bevisst på hva elevene skal få ut av, og lære av prosessen. Hvis elevene skriver rett fra skjermen uten kommentarer eller instruksjoner, vil det bare bli kopiering av tekst som elevene muligens ikke vil få så mye ut av. En potensiell utfordring er at elevene kan oppleve dette som anstrengende og strevsomt, og føle at det ikke er relevant for dem eller at de ikke bidrar til sin egen skriveutvikling. Dette kan gi grunnlag for å vurdere å begrense tiden på avskrift, og heller gradvis utfordre elevene til å ta mer ansvar for sin egen skriveprosess, slik Clay (1974) peker på.

### 3.5.4 Fase 4: Skrive egen tekst.

I denne fasen skal elevene skrive selv. Teksten skrives på bakgrunn av det de har lært de foregående fasene. Hvordan man skriver og hvor mye vil være avhengig av elevenes nivå, men de har nå blitt utstyrt med de verktøyene de trenger for å kunne skrive noe selv. Noen elever er fremdeles på et nivå der de skriver avskrift av modelleringssætningene, andre kan skrive egne tekster ved å lydere seg frem til ordene.

### 3.6 Skrivetrekanten

Skrivetrekanten er en didaktisk modell for god skriveundervisning. Den viser oss tre ulike sider av skrivingen.



*Figur*

Når elevene skriver tekster, bør de ha et bestemt formål med teksten, og i tillegg bør de ha aktuelle mottakere, et innhold og hensiktsmessige former å presentere dette i (Solheim, 2011). Innholdet er helt enkelt hva teksten handler om. Det referensielle innholdet – eller budskapet, om man vil (Bjerke & Johansen, 2020, s.94). Det omfatter emner, ideer og informasjon som skriveren ønsker å formidle til leseren.

Den neste siden ved skrivingen er formålet. Det handler om det skriveren ønsker å oppnå med teksten, og vi kan ha forskjellige formål med det vi skriver. Vi kan skrive lister for å huske ting, vi skriver faktatekster for at andre skal lære av dem, eller vi skriver brev for å holde kontakten med noen (Bjerke & Johansen, 2020, s.94). Selv om det for førsteklasinger blir tekster i enkle former og kanskje også få ord, er det viktig at de lærer at teksten skal ha et formål og en mening. De skal bety noe og gi mening for dem. Ifølge forskning vil elevene

utvikle seg som bedre skrivere hvis de har et klart formål med teksten og reelle lesere å kommunisere med, fordi de vil oppfatte skriving som mer verdifullt, motiverende og nyttig på denne måten (Wollman.Bonilla, 2000).

Formen er måten dette gjøres på, og hvordan det blir seende ut (Bjerke & Johansen, 2020, s.94). Det refererer til strukturen og organisering av teksten. Dette inkluderer valg av ord, setningsstrukturer og overskrifter. Å mestre formen på skrivingen betyr å skrive riktig, ha tegnsettingen i orden og beherske sjangeren. Ifølge Bjerke & Johansen (2020) vil førsteklasingen mangle forutsetninger for å kunne klare mye av dette. Førsteklasselæreren har dermed en viktig oppgave i det å presentere elevene for forskjellige tekster, slik at de får erfaringer med ulike sjangre og hvordan tekster bygges opp og ikke minst hva som gjør sjangrene ulike (Bjerke & Johansen, 2020, s. 94). Ved å løfte frem disse sidene ved skrivingen kan man i større grad gi elevene erfaringer med hva de kan oppnå med skrivingen (Smidt, 2011).

### **3.7 Sosiokulturelt syn på lesing og skriving**

Lærerens støtte kan spille en avgjørende rolle i utviklingen av elevenes skriveferdigheter (Vygotsky, 1978). Når elevene arbeider med skriving og lesing, er det ofte behov for veiledning og støttende strukturer, noe som er sentralt innenfor et sosiokulturelt læringsssyn, som denne oppgaven er forankret i.

Sosiokulturell læringsteori er en tilnærming til læring som belyser viktigheten av samspillet mellom biologiske og sosiale faktorer i utviklingen av kunnskap og ferdigheter. Opplæring som er basert på et sosiokulturelt læringsssyn er ofte det vi kan kalle for indre motivert. Dette betyr at motivasjonen bør komme innen i fra. Det er viktig å påpeke at motivasjonen likevel kan bli påvirket av andre, og at resultatet er en prosess heller enn en endelig prestasjon, der deltakeren er aktør i sin egen læreprosess (Säljö, 2010, s. 12).

Vygotsky beskrives som den viktigste bidragsyteren på dette feltet. Han legger vekt på språkets rolle som et verktøy for læring og sosialisering. Språket fungerer som et «redskap» mellom stimulus og respons, og kan både være ytre og indre tale. Vygotskys teori om den proksimale utviklingssonen understreker viktigheten av samarbeid mellom den lærende og en kompetent veileder, som kan bidra til å dra eleven videre i læringen og utviklingen. Det er derfor viktig å ha kunnskap om hva eleven kan klare alene, og hva som kan oppnås med hjelp fra andre (säljö, 2010). Dersom eleven i samsvar med Vygotskys forskning konstruerer sin

egen kunnskap gjennom samarbeid med andre, kommer dette inn i en sosialkonstruktivistisk tradisjon der dialogen og den graderte støtten fra lærer til elev blir bærebjelken (Vygotsky, 1974).

I følge Balsvik og Mangen (2016) går sosiokulturelt orientert forskning i retning av å favorisere tastatur og digitale teknologier i begynneropplæringen, mens forskning innen kognitive og det psykologiske gjerne ender opp med å konkludere i favør av skriving for hånd. Selv om det er lett å konkludere med at det sosiokulturelle læringssynet favoriserer tastatur, er det viktig å huske på at sosiokulturell læringsteori understreker viktigheten av å se læring og skriving som en sosial og kulturell prosess. Teknologien bør derfor ikke brukes som en erstatning for menneskelig interaksjon og samarbeid, men heller som et verktøy for å styrke og utvide mulighetene for samarbeid og interaksjon. Digitale verktøy som nettbrett og PC har vist seg å være svært motiverende for barn, og er en stor del av deres livsverden. Lærere bør derfor se på teknologien som noe som tar hensyn til både individuelle og sosiale aspekter ved disse grunnleggende ferdighetene, som lesing og skriving er.

### **3.8 Tilpasset opplæring**

Prinsippet om tilpasset opplæring er sentralt for denne studien. Tilpasset opplæring er en pedagogisk tilnærming som tar utgangspunkt i at elever har ulike behov og forutsetninger for læring. Målet med tilpasset opplæring er å tilpasse undervisningen til den enkelte elevs behov og forutsetninger, slik at alle elever får mest mulig utbytte av undervisningen som skjer i klasserommet (Bjørnsrud & Nilsen, 2010).

Tilpasset opplæring er en sentral del av norsk skolepolitikk og er nedfelt i opplæringsloven §1-3, samtidig er det vært vanlig å omtale «tilpasset opplæring» som et prinsipp en arbeider etter (Bjørnsrud & Nilsen, 2010, s. 10). «Tilpasset opplæring er ikke et mål i seg selv, men et virkemiddel for et viktig mål: elevenes læring (St. meld. nr. 16 (2006-2007)).

At tilpasset opplæring er sett på som en av norsk skoles største utfordringer, er åpenbart, ettersom den er viet et prioritert område i kunnskapsløfte. Lærerplanen er utformet slik at den skal gi handlingsrom for tilpasninger. Elevene skal kunne nå kompetansemålene, men de gjør det med ulik kvalitet, og på ulikt nivå (Udir).

Å skape gunstige læringsmuligheter gjennom klasseromsundervisningen har vært et historisk problem (Dale, 2008). Dette kan skyldes at det er mange faktorer som påvirker effektiviteten

til undervisningen, som læringsstilen/læringsstrategiene til elevene, undervisningsmetodene til læreren, størrelsen på klassene, tilgjengelige ressurser og teknologi.

Tidligere hadde undervisningen ofte en mer autoritær og ensidig tilnærming, der læreren var den eneste kilden til informasjon og kunnskap. Elevene skulle lytte og lære ved å ta notater eller memorere informasjon. I dag er det heldigvis økt fokus på å skape mer interaktiv og engasjerende undervisning, der elevene blir oppfordret til å delta aktivt i undervisningen og lære gjennom erfaring, samarbeid og kritisk tenkning. Og hvis en skal ta utgangspunkt i Dunns læringsstilmødel, er en slik tilnærming til undervisningen, med varierende opplegg og metoder, veien å gå for å oppnå tilpasset opplæring.

Dunn og Dunn, referert av Bjørnsrud og Nilsen (2010), hevder at alle har en læringsstil, og alle har sterke sider i sin læringsstil. Det er lettere å lære ved å bruke disse sterke sidene, enn å måtte lære gjennom de svake sidene. Når grupper av elever blir undervist på den samme måten, får noen elever lære gjennom sine sterke sider og får tilpasset opplæring, samtidig som andre elever mottar undervisning som ikke passer til deres styrker, og dermed opplæring som ikke er tilpasset (Bjørnsrud & Nilsen, 2010, s. 187). Det er derfor viktig at læreren bruker ulike metoder og teknologier for å tilpasse undervisningen til de ulike læringstilene til elevene, og sikre suksess og mestring. Skolen skal være tilpasset alle elever, uansett opplærings- og tilretteleggingsbehov (Ekeberg & Holmberg, 2004).

### **3.9 Begynneropplæringen**

Ifølge Hoff-Jensen, Bjerke og Afdal (2020) blir ikke begrepet «begynneropplæring» definert i faglitteratur eller styringsdokumenter. Det er likevel nært å tro at begrepet er knyttet til det som skjer i klasserommet de første årene på skolen. Med andre ord er det, det som danner grunnlaget for resten av skolegangen til elevene. I artikkelen «begynneropplæring – et kjent, men uklart begrep: en analyse av lærerens perspektiver» (Hoff-Jensen, Bjerke & Afdal, 2020), kommer det frem at begynneropplæring, i offentlige styringsdokumenter, blir løftet frem som noe læreren skal ha kunnskap om, og ferdigheter i, for å tilrettelegge for elevenes læring, og ikke et tilbud eller en rettighet som elevene har. Hvilke metoder en benytter seg av i begynneropplæringen er dermed et høyst aktuelt tema. Det er nå de grunnleggende ferdighetene for videre skolegang skal etableres, lesestrategiene skal læres og fremtidig utdanning legges (Palm, Becher & Michaelsen, 2018).

I denne oppgaven er «begynneropplæringen» begrenset til å kun gjelde førsteklasse, men Palm, Becher og Michelsen (2018) inkluderer også overgangen fra barnehagen til skolen som

en del av begynneropplæringen. Det er også verdt å nevne at det kan være flere år mellom elevenes mentale utvikling (Bjerke & Johansen, 2020). Dette betyr at elever som går i første klasse er på forskjellige nivåer, både sosialt og faglig. Dette må tas hensyn til i opplæringen og derfor tanken om tilpasset opplæring er så viktig. Elevene skal bli møtt der de er. «Å kunne undervise på de laveste trinnene krever en annen type kompetanse enn å undervise på de øverste trinnene i grunnskolen. Lærere som er i kontakt med elevene, må ha den riktige kompetansen for å avdekke utfordringer, og kunnskapen til å handle» (Meld. St. 21, 2016-2017, s.48).

### **3.10 Literacy**

Begrepet «literacy» brukes gjerne om både skrive- og lesekompetanse (Blikstad-Balas M., 2016), og det er vanligvis oversatt til norsk som «skriftkyndighet» eller «skrivekyndighet». Men da de norske oversettelsene ikke synes å fange opp hele bredden og kompleksiteten i det engelske begrepet, er det mange som velger å bruke det engelske begrepet, slik som jeg gjør i denne oppgaven.

På en enklere måte kan vi si at «literacy» handler om evnen til å forstå og skape mening i både egne og andres tekster. Dette inkluderer ikke bare de grunnleggende ferdighetene som å lese og skrive, men også evnene til å analysere og tolke ulike tekster, og å bruke språket på en hensiktsmessig og effektiv måte i forskjellige kontekster (Blikstad – Balas, 2016). Det er i dag mange ulike typer tekster en skal kunne forstå og håndtere, og det er nå større variasjoner i former for tekst enn tidligere.

I en stadig økende digital utvikling og bruken av digitale verktøy, er det også blitt viktigere å inkludere dette i literacy-begrepet. Det er ikke lenger bare tradisjonelle tekster og skriftspråk som er viktig, men også andre former for kommunikasjon og informasjonsutveksling, som er blitt en viktig del av dagens samfunn. Det kan derfor også være nødvendig og viktig, å lære elevene hvordan de skal lese og tolke informasjon fra digitale kilder og samtidig lære de hvordan de skal uttrykke seg på en hensiktsmessig måte i denne konteksten.

Det er i LK20 en sentral plass for lese- og skriveopplæringen, og hvordan opplæringen skal sørge for at elevene oppnå den skriftspråklige kompetansen de trenger i fremtiden. Det trekkes blant annet frem at de skal kunne kommunisere skriftlig med ulike formål og mottakere.

#### **4.0 Design og Metode**

Samfunnsvitenskapene har til hensikt å bidra med kunnskap om hvordan virkeligheten ser ut, og en må derfor gå metodisk til verks. Å bruke en metode, av det greske *methodos*, betyr å følge en bestemt vei mot mål (Johannesen, Tufte & Christoffersen, 2021, s.20). Forskning innenfor utdanningsvitenskap og lignende fagområder har utviklet en rekke metodiske prinsipper, begreper og teknikker som har stor relevans for denne typen forskning (Befring, 2007, s. 28). Befring (2007) påpeker at det er viktig å ha kjennskap til disse metodene og teknikkene for å kunne gjennomføre en grundig og systematisk undersøkelse. Valg av metode og undersøkelsesteknikker avhenger i stor grad av formålet med undersøkelsen og problemstillingens karakter (Kvarv, 2021, s. 50). Forskere må derfor nøye vurdere hvilken tilnærming som passer best til det de ønsker å undersøke og også hvilken informasjon de ønsker å samle inn. Dette krever at forskeren har god forståelse av metodenes styrker og begrensinger, og at de er i stand til å velge de metodene som passer best for å svare på deres problemstillinger og forskningsspørsmål.

#### **4.1 Kvalitativ forskningsmetode**

I kvalitativ forskning står informantenes meninger, selvforståelse, intensjoner og holdninger sentralt. Dette betyr at forskere som bruker denne typen tilnærming, setter lys på å forstå hvordan informantene erfarer og tolker verden rundt seg og videre også hvordan de uttrykker seg om disse erfaringene. Dette er i motsetning til kvantitativ forskning, som heller retter seg mot å måle og analysere numeriske data, er kvalitativ forskning mindre rigid og mer fleksibel og dynamisk. Forskere beveger seg frem og tilbake mellom teoriplan og empiriplan på kryss og tvers av trinnene i forskningsprosessen, og justerer sine tilnærminger og metoder basert på det de lærer fra informantene. (Kvarv, 2021, s.52). Dette gjør kvalitativ forskning til en dypgående og personorientert tilnærming til vitenskapelig forskning. Her gis forskerne mulighet til fange opp forskjellige erfaringer som ikke nødvendigvis kan måles eller kvantifiseres på en annen måte. Det er mennesket som konstituerer virkeligheten, ikke omvendt (Johannesen, Tufte & Christoffersen, 2021, s.167).

Creswell (1998), referert av Johannesen, Tufte og Christoffersen (2021) har presentert en typisk fremgangsmåte i fortolkende forskningsdesign gjennom fasene forberedelse, datainnsamling, analyse og rapportering.

I forberedelsesfasen definerer forskeren problemstillingen og det teoretiske rammeverket som skal brukes i studien. Forskeren velger også en passende metode for datainnsamlingen og



utvikler eventuelle intervjuguider eller spørreskjemaer for å samle inn data fra informantene (Johannesen, Tufte og Christoffersen, 2021, s. 168).

Datainnsamlingsfasen innebærer å samle inn data fra enkeltpersoner som har erfaringer med fenomenet som skal studeres. Dette kan for eksempel gjøres gjennom intervjuer, spørreskjemaer eller observasjoner. Dataen som blir samlet inn transkriberes og brukes som et grunnlag for analysen (Johannesen, Tufte og Christoffersen, 2021, s. 169).

I analysefasen vil forskeren analysere dataene og leter etter mønstre, temaer og sammenhenger. I fenomenologisk metode kalles dette for meningsinnhold. Forskeren kan bruke kvalitative analysemetoder som for eksempel koding eller tematisering for å organisere dataene og identifisere sentrale funn (Johannesen, Tufte og Christoffersen, 2021, s. 171).

Til slutt, i rapporteringsfasen skal forskeren presentere resultatene av studien på en klar og forståelig måte. Denne masteroppgaven er et eksempel på en slik rapport. Jeg har i denne masteroppgavens valgt å organisere kapitlene etter det forslaget som er skrevet i Johannesen, Tufte og Christoffersen (2021, s. 178).

## **4.2 Vitenskapelig fundament**

Det vitenskapelige fundamentet i en masteroppgave bør være basert på tidligere forskning og teori innenfor det område det skal forskes i. Dette gir en dypere forståelse av emnet og gir en klar forankring av studien (Thurén, 2022). I denne masteroppgaven er det mest hensiktsmessig å legge forankringen til en fenomenologisk og hermeneutisk tilnærming, da det er en kvalitativ studie som tar utgangspunkt i informantenes egne erfaringer.

### **4.2.1 Fenomenologisk tilnærming**

Fenomenologi betyr læren om tolkning og en fenomenologisk studie er å utforske og beskrive mennesker og deres erfaringer med og forståelse av et fenomen (Christoffer & Johannessen, 2012, s. 99). En sentral ide innen fenomenologisk forskning er at man skal akseptere erfaringene slik de er, uten å modifisere eller legge til noe. Dette innebærer blant annet at forskere skal unngå å tolke eller analysere erfaringene på en måte som kan endre eller påvirke dem. Forskere skal heller etterstrebe å forstå eller beskrive erfaringene slik de faktisk oppleves av informantene.

I henhold til fenomenologiske forklaringer, vil en akseptere erfaringer uten tilsetninger eller modifikasjoner, og på denne måten kan forskere få et dypere og mer helhetlig bilde av

hvordan mennesker opplever verden rundt seg (Kvarv, 2021, s. 96). Med andre ord er fenomenologisk forskning er en tilnærming til vitenskapelig forskning som setter lys på å undersøke og forstå menneskelig bevissthet og oppfatning. I motsetning til andre vitenskapelige tilnærminger, legger fenomenologisk forskning stor vekt på de individuelle erfaringene og perspektivene til informantene.

Den fenomenologiske retningen kan tilskrives filosofen Edmund Husserl som studerte menneskers bevissthet. Ifølge Kvarv (2021) er fenomenologisk forskning opptatt av å studere strukturene i denne bevisstheten, og hvordan disse strukturene påvirker individuelle erfaringer i eksperimentelle situasjoner. Husserl hevdet at verden kun kan studeres gjennom menneskers bevissthet, og at det var subjektet som erfarer verden og ikke verden uavhengig av subjektet. Forskere som bruker denne tilnærmingen, er derfor opptatt av å forstå hvor de individuelle erfaringer oppstår og hvordan de kan variere fra person til person og de ulike meningene beriker svarene vi får (Kvarv, 2021, s. 96). Det fokuseres på det, de i fenomenologien omtaler som livsverden, som er betegnelse på den kunnskapen som danner en nødvendighet for all forståelse «slik den fremtrer i den umiddelbare og middelbare opplevelse, uavhengig av og forut alle forklaringer» (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 48).

#### **4.2.2 Hermeneutisk tilnærming**

En grunnleggende antakelse i hermeneutikken er at vår forståelse av tekst er avhengig av noen forutsetninger. Disse forutsetningene kan for eksempel være vår bakgrunn, våre erfaringer og vår kulturelle kontekst. For å forstå en tekst på en gyldig måte, må vi derfor være bevisste på disse forutsetningene og reflektere over hvordan disse påvirker vår egen tolkning (Thagaard, 2018, s.37).

Gadamer (1979) er en sentral skikkelse innenfor hermeneutikken. Han argumenterer blant annet for at forståelse av tekst ikke er en objektiv prosess, men en dialogisk prosess der leseren og teksten samhandler. På denne måten er det ikke mulig å komme til en fullstendig og endelig forståelse av en tekst, men heller en stadig pågående dialog mellom leser og tekst og at vi forstår noe på bakgrunn av visse forutsetninger (Gadamer, 1979).

I praktisk forskning kan hermeneutikk brukes som en tilnærming til analyse av tekst, der målet er å oppnå en dypere forståelse av meningen som ligger i teksten. Det er behov for en fortolkningsprosess for å oppnå forståelse av helheten (Befring, 2007, s.226). En slik tolkningsprosess kan refereres til som den «hermeneutiske spiral», der en stadig går tilbake til tolkninger og gjør justeringer av egen forståelse gjennom prosessen. Denne prosessen går i

spiral, fordi tolkerens forståelse stadig blir dypere og presis ettersom en går videre med tolkningen av teksten (Befring, 2007, s. 229).

Jeg vil også påpeke at denne studien kan karakteriseres som hermeneutisk fenomenologi, da datamaterialet består av fenomenologiske beskrivelser, som blir fortolket med utgangspunkt i hermeneutikken (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 45). Dette gjør at jeg er nødt til å være bevisst på min egen subjektivitet i forskningsprosessen og i arbeidet med analysen. Jeg vil hele tiden tolke med utgangspunkt i min egen forforståelse og bakgrunn for temaet i studien (Skorgen, 2006, s. 220). Men jeg vil forsøke, etter beste evne, å legge til side mine fordommer, tanker, meninger og erfaringer med metoden STL+, slik at forskningen min blir mest mulig fordomsfri (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 76).

### **4.3 Det kvalitative forskningsintervjuet**

I denne masteroppgaven har jeg valgt å bruke et kvalitativt forskningsintervju som metode for å få en fyldige og detaljerte beskrivelser av det jeg skal forske på. Kvalitative forskningsintervjuer egner seg spesielt godt når forskeren ønsker å studere meninger, holdninger og erfaringer, og når hensikten er å innhente beskrivelser av informantens livsverden (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2021, s. 105). Som Kvale og Brinkmann (2009, s. 21) påpeker, er målet med denne tilnærmingen å tolke og forstå de beskrevne fenomener, og å få frem betydningen av informantenes erfaringer og opplevelser av verden. Forskeren må derfor være åpen og lyttende til det intervjuobjektet sier og gjør for å få et så korrekt og rikt bilde som mulig, av deres erfaringer og opplevelser (Postholm, 2005). Kvalitative intervjuer gir rom for å avdekke siden av virkeligheten som og som kan bidra til et mer nyansert bilde av det som skal studeres.

#### **4.3.1 Utvelgelse av informanter**

Ved valg av informanter i kvalitative studier er det viktig å tenke på hvem som kan gi mest innsikt og relevans for det som skal studeres. Det kan være hensiktsmessig å finne personer med spesielle erfaringer, kunnskap eller synspunkter som kan bidra til å belyse problemstillingen og forskningsspørsmålene. Dette kalles ofte strategisk utvalg eller strategisk utvalg av informanter (Thagaard, 2018). Ved å bruke en slik tilnærming vil en kunne samle inn informasjon som er relevant og pålitelig for forskningsprosjektet. Det som kjennetegner kvalitative metoder, er at forskerens intensjon ikke er å generalisere fra utvalget til en populasjon, men å forklare, beskrive og tolke et fenomen (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2021, s. 74). Hvor mange informanter en trenger til studien, avhenger derfor

av formålet med undersøkelsen. Det er ikke slik at jo fler informanter, jo mer vitenskapelig blir studien (Kvale, 2015). En gylden regel er ifølge Johannessen, Tufte & Christoffersen (2021) er at det bør gjennomføres intervjuer til forskeren ikke lenger får noen ny informasjon. I teorien er det derfor ingen øvre eller nedre grense for antall intervjuer, men i praksis er det ikke alltid mulig å fortsette datainnsamlingen til en når det man kan kalle et datametningspunkt (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2021, s. 74). Det kan være flere grunner til dette, men i denne oppgaven kan en knytte det til omfang og tid til forskningen.

I denne studien var det nødvendig å finne informanter med spesifikk erfaring med STL+, og som har benyttet seg av metoden i førsteklasse. Derfor ble utvalget av informanter strategisk valgt for å oppnå best mulig resultat. Ved å inkludere lærere som har erfaring med STL+ i begynneropplæringen, kunne studien få innsikt i deres erfaringer og opplevelser med å bruke denne metoden. På denne måten kan vi si at strategisk utvalg av informanter er en viktig faktor for å sikre at resultatene var pålitelige.

I rekrutteringen av informantene til denne studien ble det benyttet flere forskjellige kanaler. Det var viktig for meg å unngå å få informasjon som er kun relevant for en arbeidsplass, og det ble derfor gjort et valg å ikke ha intervjuobjekter som jobbet på samme sted. Dette var for å sikre at utvalget og de svarene jeg fikk ikke skulle komme fra «samme sted». Jeg tenker at dette kan hindre mangfold og representativitet.

Den første informanten kom jeg i kontakt med via en nettverksgruppe på egen arbeidsplass. Dette var en kommunal nettverksgruppe for førsteklasse lærere hvor det for eksempel ble diskutert bruk av STL+ i begynneropplæringen. I denne nettverksgruppen kunne jeg i teorien valgt alle informantene jeg trengte. Men for å få et større utvalg av informanter, på bakgrunn av geografi, opprette jeg også et innlegg på en lærerside på Facebook, der jeg søkte etter informanter til masteroppgaven min.

Gjennom denne kanalen fikk jeg kontakt med de to andre informantene, som kunne bidra med ulike erfaringer og perspektiver på bruken av STL+. På denne måten følte jeg at utvalget av informanter representerte en bredere og mer variert gruppe av lærere som har erfaring med STL+.

Etter å ha postet innlegget på lærersiden på Facebook, var det mange lærere fra forskjellige steder i Norge som var interessert i å delta som informanter i studien min. Jeg fikk totalt 12 interessenter, men på bakgrunn av begrensinger som tid og ressurser, var det ikke mulig å

intervjue alle. Jeg valgte derfor å begrense utvalget til to lærere som bodde ca to timer fra meg, men i ulike retninger. Selv om det hadde vært interessant flere informanter, var det også viktig å begrense utvalget for å sikre at jeg kunne gjennomføre intervjuet grundig og ordentlig med de informantene jeg hadde valgt.

Selv om studien kunne hatt nytte av flere informanter, var jeg nødt til å ta tidsbegrensninger og andre praktiske utfordringer i betraktning. Jeg er likevel fornøyd med utvalget og tenker at utvalget er representativt for lærere med erfaring med STL+. Felles for informantene er at de har alle benyttet STL+ i større eller mindre grad, og at erfaring både som lærer generelt og med metoden er varierende.

Som tidligere nevnt er det benyttet strategisk utvalg av informanter til denne studien. På bakgrunn av dette er det viktig å være klar over at en møter informanter med ulike holdninger til STL+ (Kvale & Brinkmann, 2015). Det kan være noen informanter som er svært positive til metoden, og ønsker å fremheve metodens positive sider, mens andre kan være mer kritiske og anse metoden som utilstrekkelig. Det er imidlertid ikke informantenes holdninger til STL+ som er relevante for å kunne besvare problemstillingen. Intervjuene vil fokusere på erfaringer og refleksjoner rundt bruken av STL+ i begynneropplæringen. Dette betyr at uavhengig av informantenes holdninger til metoden, vil forskningen gi innsikt i faktiske erfaringer med bruk av STL+ i begynneropplæringen. Det er med bakgrunn i disse dataene jeg ønsker å svare på min problemstilling: *Hvilke erfaringer har lærere på 1.trinn knyttet til bruk av STL+ som tilpasset opplæring i begynneropplæringen?*

#### **4.3.2 Utformingen av intervjuguide**

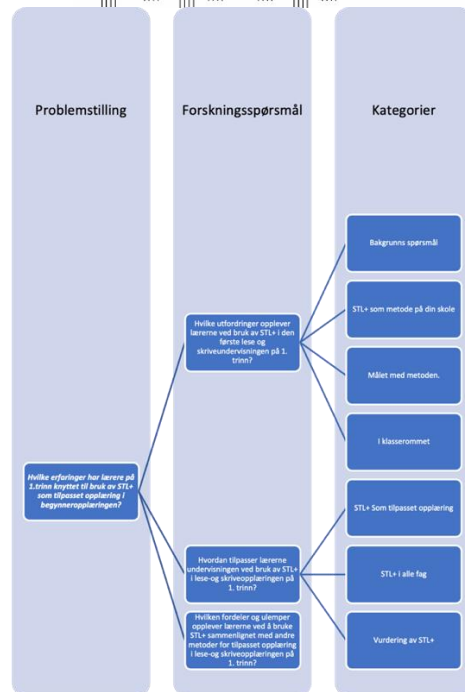
I planleggingsfasen er det viktig å utvikle en god intervjuguide som kan fungere som grunnlag for å kunne gjennomføre en forskende samtale (Krogtoft & Sjøvoll, 2018, s. 204). Et semi strukturert intervju, som er benyttet i denne studien, har en overordnet intervjuguide som utgangspunkt, mens spørsmål, tema og rekkefølge kan variere. Forskeren kan bevege seg fritt frem og tilbake (Johannessen, Tufta & Christoffersen, 2021, s. 108). Dette gir rom for både spontanitet og fleksibilitet, noe som kan hjelpe til med å skape et mer avslappet intervjuforhold, som kan gjøre det lettere for informanten å dele sine erfaringer og synspunkter. En intervjuguide kan ses på som et godt gjennomtenkt manus som strukturerer intervjuforløpet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 162).

Det er ulike måter å sette opp et intervju på. Men det er vanlig å ha en introduksjonsdel før selve intervjuet starter. Her forklarer en hva hensikten med studien er, informerer om

konfidensialitet og samtykke, og sørger for at informanten føler seg trygg og komfortable. Til slutt kan en også ha en avslutningsdel der en eventuelt oppsummerer hva som er diskutert og takker for samarbeidet (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2021, s. 111).

I selve hoveddelen av intervjuet er det vanlig at intervjuet har et hovedspørsmål innenfor hvert av de temaene en eventuelt skulle ønske å få belyst. Thagaard (2018) beskriver en modell, som passer godt, når forskeren har bestemte temaer som skal fremheves i intervjuet. Denne modellen refererer han til som «tre med greiner modellen». Her representerer stammen i treet hovedtemaet, og greiene de ulike del emnene eller underkategoriene en ønsker å komme innom. I denne tilnærmingen til intervjuet er det viktig at en har likt fokus på de ulike temaene slik at hovedtemaet blir belyst i sin helhet (Thagaard, 2018, s. 103). Når en har likt fokus på de ulike temaene, sørger en for at man ikke overser viktige aspekter som kan påvirke hvordan hovedtemaet blir oppfattet, og dermed også minimere ensidige perspektiver, som igjen kan påvirke analysen av datamaterialet. I følge Thagaard (2018) er det også en fordel å legge inn pauser i intervjuet slik at informanten får tid til å tenke det er mer hen ønsker å si, og forskeren får også tid til å tenke over den informasjonen en får av informanten er tilstrekkelig for å belyse temaet.

I intervjuguiden knyttet til dette studiet har jeg valgt å identifisere syv ulike underkategorier eller det Thagaard (2018) ville kalt greiner. Hovedstammen fikk navnet «STL+ som tilpasset opplæring i begynneropplæringen». Greiene fikk deretter navn ut fra forskjellige temaer som skulle belyse hovedstammens spørsmål. Disse temaene var: «bakgrunns spørsmål», «STL+ som metode på din skole», «målet med metoden», «i klasserommet», «STL+ som tilpasset opplæring», «STL+ i alle fag, «vurdering av STL+». Det ble deretter laget flere spørsmål og oppfølgingsspørsmål under hver grein. Dette kan ses i intervjuguiden (vedlegg 1). Det er også utarbeidet en illustrasjon for å vise sammenhengen mellom Problemstilling, forskningsspørsmål og de ulike kategoriene som refereres til som greiene. Se figur 2.



Figur 3.

#### 4.3.3 Prøveintervju

I et kvalitativt forskningsintervju er det vanlig å gjennomføre et prøveintervju (Krogtoft & Sjøvoll, 2018, s. 2015). Dette er for å teste om intervjuguiden er bra nok til det en ønsker å finne ut, en måte å kvalitetssikre på (Dalen, 2011, s. 30). Prøveintervjuet ble foretatt på en av mine kollegaer og ga meg gode føringer og svar på hvilke spørsmål som ga meg interessant informasjon og hvilken som kunne virke overflødige (Dalen, 2011). Det ga meg også mulighet til å kunne øve på intervjuet i en trygg setting og muligheter for å samtale rundt spørsmålsformuleringer. For å ha et vellykket intervju er det viktig å ha satt seg inn i intervjuguiden og ha kjennskap til konteksten for intervjuet slik at spørsmålene føles relevante for informanten, men også for prosjektet i sin helhet (Krogtoft & Sjøvoll, 2018, s. 204). Prøveintervjuet ga meg også en pekepinn på hvor lang tid intervjuet ville ta.

#### 4.3.4 Gjennomføring av forskningsintervju

Jeg valgte det Postholm og Jakobsen (2018) referer til som ansikt- til -ansikt intervju med opptak slik at kunne fokusere på det som blir sagt under intervjuene og kunne følge intervjuguiden jeg hadde laget på forhånd. Det var satt av 60 minutter til rådighet for hvert av intervjuene, og intervjuene ble gjennomført på forskjellige steder etter informantens ønske - et grupperom på en skole, en kafé og et møterom på informantens arbeidsplass. Det var viktig

for meg at informantene skulle føle seg komfortable, og at stedene hvor intervjuene ble holdt, var steder de kunne føle at det var greit å snakke fritt. Gjennom å tilpasse intervjuene til informantenes behov og ønsker, følte jeg at jeg skapte en trygg og avslappet atmosfære som la til rette for en god dialog.

Etter å ha presentert oss for hverandre og temaet for studien, avklarte jeg nok engang at det skulle gjøres lydopptak av samtalen. Jeg forklarte at dette er en viktig del av det å sikre nøyaktig datainnsamling og kunne gå tilbake til intervjuene ved en senere anledning, for å sikre at gjengivelse av informasjon og erfaringer ble riktig. Jeg fortalte deretter at lydopptakene ville bli behandlet konfidensielt og at informasjonen som delt i intervjuene ville bli anonymisert i det ferdige produktet, som da er denne masteroppgaven (kvale & Brinkmann, 2015). Alle de tre informantene ga nok engang samtykke til dette.

Videre i intervjuet forsøkte jeg å følge intervjuguiden jeg hadde utarbeidet på forhånd. Jeg var veldig nøye med å stille åpne spørsmål som ga informantene mulighet til å utdype sine svar og dele sine erfaringer. Jeg kan fort bli litt ivrig, og var veldig påpasselig med å ikke legge ord i munnen på informantene for å ikke påvirke deres svar på noe måte. Det å følge intervjuguiden var ikke alltid like enkelt, og jeg oppdaget fort at vi berørte temaer under de andre «greiene», før vi hadde kommet dit. Jeg valgte likevel å se helheten av prosjektet og ikke bli stresset av dette.

Informantene hadde veldig ulik erfaring med STL+, arbeidserfaring generelt og begynneropplæring. Dette gjorde at jeg følte jeg fikk veldig ulike svar på de spørsmålene jeg hadde. Noen svar var veldig utfyllende og det var åpenbart at det lå mange år med tanker og refleksjoner bak, mens andre svar bar preg av mindre erfaring og kunne ikke bidra så mye i samtalen som jeg kunne ønsket. Selv om det på mange måter er utfordrende å samle inn data fra en så variert gruppe, vil jeg påstå at det bidrar til å gi et mer helhetlig bilde av metoden jeg ønsker å forske på. Jeg tenker at intervjuene, samlet sett, bidrar til å belyse forskningsspørsmålene mine på en god måte.

Transkriberingen av intervjuene ble gjennomført innen en time etter gjennomføringen. Grunnen til at jeg ønske å transkribere intervjuene så raskt som mulig, var at jeg ville sikre en så nøyaktig gjengivelse av informantenes svar som mulig, og da også eventuelle detaljer om stemningen rundt intervjuet (Thagaard, 2018). Dette blir også belyst som en viktighet av Dalen (2011, s.56), hvor han skriver at notater av ikke- verbal atferd og egne iakttagelser under intervjuet kan være viktig materialet.



Ifølge en hermeneutisk tankegang er forskerens forforståelse av temaet viktig for å kunne forstå og tolke informantenes svar på korrekt måte. Ifølge Kvale & Brinkmann (2015) er dette et kriterium for tolkning av intervjuer mens de foregår. Dette innebærer at forskeren må være aktivt til stede i intervjuet og være villig til å lytte og tolke informantenes svar på en åpen og fleksibel måte.

Alle informantene fikk anledning til å se gjennom transkriberingen, dette var det en av informantene som ønsket. De to andre takket nei til dette, men uttrykket at de hadde et ønske om å lese oppgaven når den var ferdig.

#### **4.3.5 Transkribering**

Transkribering av intervjuene er en viktig del av forskningsprosessen, da det er en måte å analyse detaljene i intervjusamtalene. Transkripsjon gir forskeren mulighet til å studere informantenes utsagn i detalj og kan også hjelpe med å identifisere mønstre og temaer som kan brukes videre i analyseprosessen (Kvale & Brinkmann, 2015).

Når man transkriberer, er det viktig å ta stilling til om en ønsker å transkribere ordrett. Dette betyr å gjengi ordlyden nøyaktig slik den blir sagt, inkludert «uh´er», «eh´er» og andre avbrudd og pauser (Kvale, 2015), eller om det skal være en mer formel tekst i skiftelig stil. Ved å gå utover det som blir sagt, og finner frem meningsstrukturer og betydninger som ligger utover det som fremstår i teksten, kan dette gi en mer realistisk fremstilling av informantenes snakkestil og personlighet, og dermed kan også utsagn tolkes annerledes. Meningsfortolkning omfatter en dypere og mer kritisk fortolkning av tekst (Kvale & Brinkmann, 2015).

I denne studien valgte jeg å transkribere intervjuene i en slik tekstform for at det skulle bli mer oversiktlig. Struktureringen i seg selv, kan ses på som en del av analysen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 206). Først transkriberte jeg intervjuene ordrett og deretter skrev jeg om muntlige ord til skiftelige, og oversatte all dialekt til bokmål. Dette ble gjort på bakgrunn av at jeg ønsket å bevare de etiske hensynene, da det ikke var mulig å plassere hvor informantene var fra. Pauser eller tenketid i dialogen, ble markert med fire punktum i teksten.

#### **5.0 Koding og analysering**

Analysen av kvalitative data er både en tidkrevende og omstendelig prosess. I kvalitative data må all strukturering og organisering av data skje etter at dataene er samlet inn. Det er ikke utviklet formaliserte rutiner, prosedyrer og teknikker for å behandle slik data (Holme &

Solvang, 2004, s. 131), men Kirsti Malterud (2003, s.100) har laget en oversikt over analyseprosessen, som hun deler inn i fire faser. Det er disse fire fasene har jeg benyttet meg av i arbeidet med analyseringen.

I den første fasen ønsker en i følge Malterud (2003, s. 101) å danne seg en helhetlig forståelse ved å lese gjennom datamaterialet. Etter at jeg hadde transkribert alle tre intervjuene, satt jeg igjen med et datamateriale på 13 sider. For å få en bedre oversikt førte jeg alle svarene til informantene inn i tabell som var basert på tregreiene som er beskrevet i kapittel 3.3.2. På denne måten er det enklere å sammenligne svarene til informantene.

I den andre fasen, vil man forsøke å gjøre en systematisk gjennomgang, der en prøver å identifisere tekstelementer som gir kunnskap og informasjon. Ved å sette merkelapper på relevante tekstelementer gir man tekstelementene kodeord, også kalt koding (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 101). Jeg valgte å benytte meg av fargekoder i analyseringen, noe som kan bidra til en visuell organisering av dataene, og kan bidra til at jeg raskere skulle finne mønstre og temaer som kan være vanskelig å identifisere ved første øyekast. Fargekodene var hovedsakelig ment for å skille mellom STL+ og mer tradisjonelle metoder. Dette mente jeg var viktig for å finne ut hva læreren eventuelt gjorde i tillegg til STL+, eller de eventuelt kun benyttet seg av STL+ som helhet. Jeg fant ut at dette var en effektiv organisering, og valgte etter hvert å organisere alle utsagn i fargekoder etter hvor hvilken «grein» de hørte hjemme i. Denne kodingen gjorde det enkelt for meg å se hva de enkelte lærere gjorde innen hver av kategoriene jeg hadde valgt å organisere i. Nå så jeg også viktigheten av å ha laget en god intervjuguide på forhånd, og at hele prosessen henger sammen.

Den tredje fasen kaller kondensering (Malterud, 2003, s. 106-107). Der hensikten er å abstrahere meningsinnholdet som ligger i de etablerte kodene. Dette vil si at forskeren trekker ut de delene av teksten som er meningsbærende (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2021, s. 174). Jeg forsøkte derfor i denne fasen å trekke ut de viktigste kodene som var relevant for denne studien.

I den siste fasen av analyseprosessen trekker man slutninger fra datamaterialet. Dette betyr at vi sammenfatter resultatene vi sitter igjen med (Malterud, 2003, s. 108). Da alt var kodet og satt i et system, fant jeg mønstre i informantenes utsagn som bidro til å gi svar på problemstillingen og forskningsspørsmålene i denne masteroppgaven.

### 5.1 Induksjon, deduksjon og abduksjon

Induksjon, deduksjon og abduksjon er tre grunnleggende resonnementer som brukes i filosofi, vitenskap og andre fagområder for å trekke konklusjoner fra premisser. Induksjon er en type resonnement der man trekker en generell konklusjon fra spesifikke observasjoner eller data. Med andre ord går man fra det spesifikke til det generelle. For eksempel kan man induktivt konkludere med at alle svaner er hvite, fordi alle svaner en har sett så langt er hvite (Johannesen, Tufte & Kristoffersen, 2021). En induktiv tilnærming betyr at vi arbeider med utgangspunkt i innsamlet data for å utvikle begreper og analytiske perspektiver (Thagaard, 2018, s. 172). Det kan være problematisk å bruke induksjon som argumentasjon da man aldri kan være helt sikker på at en generell konklusjon er sann, selv om den bygger på mange spesifikke observasjoner.

Deduksjon er en type resonnement der en trekker spesifikke konklusjoner fra generelle premisser. Det betyr at man går fra det generelle til det spesifikke, eller fra teori til tema (Thagaard, 2018, s. 172). For eksempel hvis en vet at alle mennesker er dødelige, og kongen er et menneske, kan en deduktivt konkludere med at kongen er dødelig (Johannesen, Tufte & Kristoffersen, 2021). I en deduktiv tilnærming vil forskeren formulere en hypotese eller en teori basert på eksisterende kunnskap, og deretter teste denne ved å samle inn og analysere data. Deduksjon er vanligvis ansett som mer pålitelig enn induksjon, så lenge premissen er sant.

Abduksjon er en type resonnement der man trekker en konklusjon ut fra det som virker mest sannsynlig, gitt en spesifikke situasjon eller informasjon. For eksempel ville en arkeolog vurdert sannsynligheten for at en hypotese er sann, ut ifra gjentatte funn som støtter hypotesen (Johannesen, Tufte & Kristoffersen, 2021, s.31). Abduksjon kan derfor være nyttig når man står ovenfor en uvanlig situasjon eller en uforklarlig hendelse, og man må finne en plausibel forklaring. I en kvalitativ studie, slik som denne, vil det å kunne bruke abduksjon til å tenke gjennom hva som er det mest sannsynlige forklaringene på et fenomen, og deretter utforske og teste ut disse hypotesene i datamaterialet.

I min studie har jeg tatt utgangspunkt i både en induktiv og deduktiv tilnærming, hvor jeg satte meg inn i relevant teori og tidligere forskning på forhånd. Dette var det som var grunnlaget for intervjuguiden jeg laget. Videre i analyseprosessen kunne jeg se at noen av de induktive kategoriene eller kodene overlappet med eksisterende teori og perspektiver jeg hadde tatt utgangspunkt i, og på den andre siden hadde jeg også noen kategorier som kan

beskrives mer som induktive, da de ikke var dekket av eksisterende teori eller perspektiver. For eksempel var det flere av informantene som nevnte motivasjon som en viktig faktor for gode STL+ økter. Her laget jeg begreper som jeg senere knyttet opp mot teori.

## 5.2 Reliabilitet og ekstern validitet

Reliabilitet og ekstern validitet er to begreper som er viktige for å sikre påliteligheten og overførbarheten/generaliseringen av data som samles inn i forskning. I følge Thagaard (2018) og Merriam (1988) handler ekstern validitet om hvorvidt resultatene fra en undersøkelse kan overføres til andre situasjoner eller kontekster. Dette innebærer å undersøke i hvilken grad forståelsen som utvikles innenfor en studie er gyldig i andre sammenhenger. I kvalitative studier er det fortolkningen av dataene som gir grunnlag for overførbarhet, og i følge Thagaard (2018) er det forskeren som argumenterer for dette. Det er imidlertid viktig å merke seg at reliabilitet og ekstern validitet kan være utfordrende i kvalitative forskning. For det første brukes det ikke alltid strukturerte datainnsamlingsmetoder, og dataene samlet ofte inn gjennom samtaler som kan påvirke resultatene. For det andre er observasjoner og tolkninger av data kontekstavhengige og verdiladde, noe som gjør det vanskelig å duplisere forskning utført av andre forskere. For det tredje bruker forskeren seg selv som et instrument, og tolkningen av dataene vil derfor være avhengig av forskerens egen bakgrunn og erfaringer (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2021).

Johannessen, Tufte og Christoffersen (2021) skriver at vi ved kvalitative undersøkelser snakker om overføring av kunnskap, fremfor generalisering. Dette fordi de hevder begrepet gir assosiasjoner til statistisk generalisering og kvantitative studier (Thagaard, 2018). En undersøkelses overførbarhet dreier seg om hvorvidt man lykkes med å etablere beskrivelser, begreper, fortolkninger og forklaringer som er nyttige på andre områder enn det som studeres (Johannessen, Tufte og Christoffersen, 2021, s.258). Den amerikanske forskeren Robert K. Yin (2007) velger likevel å skille mellom det han kaller *statistisk generalisering*, som er karakteristisk for kvantitativ forskning, og *analytisk generalisering* som brukes i kvalitativ forskning. Mens en spørreundersøkelse kan gi statistisk generalisering ved å trekke et tilfeldig og representativt utvalg fra en populasjon, er casestudier, som denne, ikke generaliserbare i forhold til populasjonen. Isteden kan casestudier bidra til en analytisk generalisering ved å undersøke hvordan hypoteser kan forstås og forklare spesifikke situasjoner og fenomener. I en casestudie kan det derimot være en ambisjon å utvikle og generalisere teorier gjennom teoretisk generalisering (Yin, 2007, s.27). Gummesson (2004) støtter denne tilnærmingen og påpeker at casestudier kan bidra til å skape ny og forbedret teori som øker forståelsen.

Tjora (2017, s.2) hevder at det er tre hovedgrupper av strategier som er relevante for kvalitativ samfunnsforskning, om man legger til grunn at generalisering er et krav for all forskning.

#### 5.2.1. Naturalistisk generalisering

Naturalistisk generalisering innebærer at forskeren presenterer detaljerte beskrivelser av det som er studert, slik at leseren selv kan vurdere om funnene er relevante for egen kontekst (Tjora, 2017, s.2). Det handler om å forstå kompleksiteten og konteksten til et fenomen, og hvordan det påvirker ulike aktører og deres handlinger. Forskeren prøver å identifisere de generelle mekanismene og prosessene som er involvert i fenomenet, og hvordan dette kan overføres til andre situasjoner. En viktig del av naturalistisk generalisering vil handle om å beskrive og forklare den konteksten som fenomenet oppstår i, og hvordan denne konteksten kan påvirke resultatene.

#### 5.2.2 Moderat generalisering

Ved moderat generalisering beskriver forskeren systematisk hvilke situasjoner den aktuelle studien kan være relevant for. Situasjoner kan være tider, steder, kontekster og andre variasjoner. På denne måten forsøker forskeren å generalisere funnene fra studien til andre lignende situasjoner (Tjora, 2017, s. 2). Moderat generalisering kan være nyttig for å øke relevansen og nytten av forskningsfunnene for andre situasjoner og kontekster.

#### 5.2.3 Konseptuell generalisering

Den tredje formen for generalisering i kvalitativ forskning beskriver Tjora (2017, s. 2) som konseptuell generalisering, som innebærer utvikling av konsepter, typologier eller teorier som vil ha relevans for andre tilfeller enn den som er studert. Konseptuell generalisering fokuserer på å identifisere mønstre eller trekk som kan overføres til andre sammenhenger og situasjoner, og som kan gi innsikt og kunnskap på tvers av ulike caser eller tilfeller.

Formålet med denne masteroppgaven var å undersøke *hvilke erfaringer lærere på 1.trinn har knyttet til bruk av STL+ som tilpasset opplæring i begynneropplæringen.*

Hvis en skulle si noe om funnene i denne studien er generaliserbare, vil en i en kvantitativ tilnærming kunne si at dataene kun kan knyttes til denne undersøkelsen og er på den måten ikke generaliserbar. Dette på grunnlag av at det er få informanter og at datamaterialet baserer seg på de tre læreres erfaringer og meninger om temaet. Jeg har valgt å intervju lærere fra tre ulike skoler og de har dermed tre ulike forutsetninger og meninger, men dette vil nok likevel ikke nok til å kunne trekke slutninger som skal gjelde for flere. Men hvis en ser dette ut fra et naturalistisk generaliserings perspektiv vil dette bety at funnene kan ha relevans og gi innsikt i

lignende situasjoner eller kontekster. Ved å gi en detaljert beskrivelse av informasjonen som er samlet inn, kan leserne selv vurdere hvorvidt funnene kan være relevante for deres egen kontekst. Det er også mulig å anvende begrepene teoretisk generalisering eller analytisk generalisering i denne kvalitative tilnærmingen, hvor funnene kan bidra til utvikling og forbedring av teorier eller metoder, og ha relevans for andre tilfeller enn de som er forsket på. Det er viktig å presisere at generaliserbarhet ikke nødvendigvis er et krav for å kunne gi verdifulle og nyttige funn i en studie, og at det er andre kriterier som kan vurderes for å bedømme kvaliteten og verdien av funnen som for eksempel validitet, reliabilitet og troverdighet.

Postholm (2005) påpeker at reliabilitet er problematisk når man gjennomfører kvalitativ forskning. Grunnen til dette er at forsker og informant befinner seg i en unik tidsbestemt situasjon. Retesting er ikke overførbart med logikken i kvalitative intervjuer. Men en kan styrke reliabiliteten ved å sørge for at informantene føler seg trygge og komfortable. Det er viktig å skape en god kontakt og få de til å føles seg ivaretatt. Hensikten var å skape en god samtale og ikke utspørring. Reliabiliteten blir også styrket gjennom pålitelig gjennomførelse av intervjuene. Siden kvalitativ forskning i de fleste tilfeller innebærer datainnsamling fra noen få individer som har visse felles egenskaper, tenderer kvalitative resultater å være rettet mot det kontekstuelle unike, og mot meningen hos eller betydningen av de aspektene ved den sosiale virkelighet som studeres (Johannessen, Christoffersen & Tufte, 2021, s. 258).

Johannessen, Christoffersen og Tufte (2021) skriver også at forskeren må legge vekt på å beskrive alle beslutningene i forskningsprosessen, slik at leseren kan følge og vurdere disse.

### **5.3 Etikk**

Etikk dreier seg først og fremst om forholdet mellom mennesker. Det vil si det vi kan og ikke kan gjøre mot hverandre. Etikken blir dermed en essensiell målestokk for vurdering av forskning så vel som annen menneskelig aktivitet (Befring, 2007, s. 54). I forskning kan det oppstå etiske spørsmål og dilemmaer, og da spesielt i samfunnsforskning, som studerer menneskers gjøre og laden. Den nasjonale forskningskomite har vedtatt noen forskningsetiske retningslinjer som kan sammenfattes i tre typer hensyn som en forsker må tenke på (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2021, s. 45).

1. Informantenes rett til selvbestemmelse og autonomi
2. Forskerens plikt til å respektere informantens privatliv.

### 3. Forskerens ansvar for å unngå skade.

Da vi mennesker alltid har makt over hverandre, må grunnprinsippet i etikken være at vi skal bruke denne makten vi har over dem, til det beste for dem og ikke for oss selv (Befring, 2007, s. 60).

I denne masteroppgaven har jeg valgt intervju som datainnsamlingsmetode. For at jeg skulle få med meg mest mulig av intervjuene, gjennomførte jeg lydopptak av intervjuene. Ved de fleste universiteter og høyskoler skal prosjekter som inneholder personopplysninger meldes til NSD – norsk senter for forskningsdata (Johannessen et al, 2021, s. 49). Dette har også blitt gjort i denne masteroppgaven og godkjenningen fra NSD ligger i vedleggene.

Når informantene ble innhentet, ble de tilsendt et informasjonsskriv. Det ble også innhentet samtykke fra deltakerne, noe som er nødvendig, om enkeltpersoner kan identifiseres. Før deltakerne skrev under på samtykke, ble informasjon om forskningsprosjektet fremlagt. Samtykket var frivillig, og det var mulig å trekke samtykket når som helst i prosessen. Transkripsjonene og lydopptaket ble lagret kryptert og passord beskyttet. Alle deltakerne fikk fiktive navn, og stedstilhørighet blir ikke nevnt. Det ble også gitt ut informasjon om detaljer rundt sletting av datamateriell. På denne måten vil jeg hevde at de etiske hensynene blir tatt vare på, og at forskningen oppleves som trygg for både informanter og forsker.

## **6.0 Presentasjon av kvalitative data, analyse og drøfting**

I det følgende kapitlet vil jeg presentere de kvalitative dataene jeg har samlet inn via forskningsintervjuene. Kapitlet vil være bygget opp på en slik måte at hovedoverskriftene vil være gjenkjennbare fra overskriftene/temaene i intervjuguiden, slik at det på denne måten kan brukes som en organisatorisk rettesnor for leseren. Som skrevet tidligere i kapittel 3.3.2 kan disse hovedoverskriftene ses på som greinene i det Thagaard (2018) referer til som «tre med greiner modellen».

Under overskriften «STL+ som metode på din skole» vil jeg kort beskrive hver av de tre lærerne som ble intervjuet, kort om deres bakgrunn og erfaringer som lærer på første trinn, samt hvordan STL+ er blitt implementert på deres arbeidsplass. Deretter vil jeg gå inn på målet med metoden STL+ og presentere lærerens oppfatning av denne.

Under overskriften «i klasserommet» vil jeg beskrive hvordan læreren har brukt STL+ i sin undervisning og deres erfaringer med dette. Videre vil jeg komme inn på lærerens oppfatning

av STL+ som tilpasset opplæring og deres syn på om STL+ egner seg i alle fag. Til slutt vil jeg presentere lærerens vurdering av STL+.

Underveis vil jeg inkludere sitater fra læreren for å gi en mer konkret og personlig tilnærming til deres erfaringer.

Til slutt vil jeg oppsummere hovedfunnene og konklusjon i studien. Jeg vil også diskutere relevansen og gyldigheten funnene har i forhold til studiens problemstilling.

## **6.1 Informant Sara**

Sara er en ung dame, som har jobbet i skolen i 2 år. Hun er det hun referer til som «fersk i gamet». Dette er første gangen hun er kontaktlærer på førstetrinn og det er også første gang hun benytter seg av STL+ som metode i begynneropplæringen.

### **6.1.1 Sara om «STL+ som metode på sin skole»**

«Jeg ble på en måte kastet ut i det. Jeg har ingen erfaring fra før i denne metoden, og har på mange måter måtte bane min egen vei. Selv om jeg har mange hjelpsomme kollegaer på teamet mitt, er dette likevel en metode som har vært litt hodebry for meg. Men det gir jo mening å bruke en digital metode, når dette er en ipadskole. Så dette må jeg nok bare finne meg i».

Sara forteller at hun ble oppmerksom på at skolen benytte seg av denne metoden i begynneropplæringen, da hun fikk jobben ved den aktuelle skolen før sommerferien. Hun hadde ikke hørt om metoden før, og brukte sommeren til å gjøre litt Research. Skolen hadde brukt denne metoden de siste tre årene, og de lærerne som jobbet på skolen ved innføringen, hadde fått kurs i metoden. Det hun synes var rart er at hun aldri fikk tilbud om kurs eller innføring – «det var på en måte bare forventet at jeg skulle skjønne hva det dreide seg om». Hun legger ikke skjul på at hun synes det var vanskelig å starte opp med metoden, hun har jo lite erfaringer med andre metoder i praksis også, med tanke på at hun er nyutdannet, «men kanskje det er en fordel. Å ikke være «forstyrret» av andre metoder. Jeg vet ikke», sier hun.

### **6.1.2 Sara om «Målet med metoden»**

Sara virker litt usikker i fremtoningen når hun snakker om STL+, og ser på meg med et blikk som kan se ut som et ønske om bekreftelse. Hun legger inn flere ganger at jeg må huske på at



hun er nyutdannet, og at det hun sier kanskje ikke er relevant for meg å bruke. Hun er også redd for at hun ikke er kritisk nok til metoden og at hun tar det for god fisk.

«I og med at jeg har lite å sammenligne med. Er jeg jo blitt veldig oppslukt i metoden, og kanskje også litt lite kritisk. Jeg tenker jo at dette skal funke. Og ut ifra det jeg har lest så skal det jo gi gode resultater. Jeg håper også at dette er en metode som er motiverende for elevene. Jeg husker jo selv hvor lite spennende jeg synes det var å skrive bokstav etter bokstav, side opp og side ned».

Sara sikter til hvordan skrivebøkene i norsk var når hun selv var liten. Og at hun nesten hadde «traumer» fra når de skrev bokstaven «R» i det hun syntes kjentes ut som nihundre ganger. «også var jo også veldig fokus på at det skulle være så perfekt. Man målte nesten hvor flink man var, i hvordan håndskriften så ut». Med tanke på at STL+ er en digital metode er dette en av utfordringene hun er glad for at elevene hennes slipper. Hun tenker også at motivasjonen og målet for skrivingen heller ligger i innholdet i teksten og setningene. Elevene skal lære å skrive gode og meningsfylte setninger uten å ha fokuset og presset på at bokstavene skal være riktig eller perfekt utformet.

### **5.1.3 Sara om «I klasserommet»**

Sara forteller at det har vært en tøff start med STL+, men at hun etter høstferien følte hun hadde kommet i en rytme som hun likte og følte passet for henne og elevene.

«Vi har fire faste økter med STL+ i uken. Gjerne i første time. Jeg tenker at dette er såpass viktig at elevene er våkne og orker å gjøre en ordentlig innsats for å få noe ut av det. Metoden krever jo at man bruker mange sanser samtidig, og det igjen krever at man er litt skrudd på og har overskudd og energi til å bruke dem. Vi må jo huske at disse barna er små og blir fort slitne».

Sara sier hun finner inspirasjonen til STL+ øktene i «STL+ førsteklases start» - en av håndbøkene fra infovest forlag. «Uten den boken, hadde jeg nok vært fortapt – jeg er jo så redd for å gjøre noe feil». Hun forteller videre at hun mer eller mindre har fulgt det som står i boken når det kommer til oppgavetyper. Men at hun startet skoleåret med å skrive fra ordkort med ulike temaer. Disse kortene hadde skolen laget opp, og organisert i kofferter til alle førsteklasse ved skolen. Disse var laget for at en skulle komme i gang fort med metoden og elevene raskt skulle bli kjent med tastaturet og skriveprogrammet. Måten disse ble brukt på var at elevene hentet kortene og skrev ordet de hadde hentet på læringsbrettene i programmet

«skoleskrift 3». Hun forteller at de gikk overraskende fort for elevene å forstå prinsippet med det å lytte til bokstavene når de skrev i skriveprogrammet. Hun tenker dette handler om mestringen i å faktisk ha skrevet noe selv, og dermed ønsket om å kunne skrive mer.

Videre i opplæringen skrev de «jeg ser – setninger», «jeg vet – setninger» og etter hvert faktatekster og tullesetninger. Sara forteller at alle skriveøkter starter med at de lager en modelleringsstekst sammen, både slik at alle skal vite hva og hvordan de skal gjøre det, men også som en tilpasning for de elevene som ikke mestrer å skrive egne setninger enda. «De kan skrive avskrift av de setningene vi har laget sammen .... Fokuset deres blir da å lytte til lydene i bokstavene de skriver».

«Etter jul, når elevene hadde blitt gode på å skrive på skoleskrift, og kunne skrive lengre tekster, brukte vi STL+ økten på fredager til å skrive en tekst om noe moro de hadde opplevd den uken som hadde gått, også blir denne teksten blir brukt til leseleksa uken etter».

Hun forteller videre at hun synes metoden er svært tidkrevende, og at hun er usikker på om dette er fordi hun er nyutdannet og mangler erfaring, eller om det er rett og slett er en metode som krever mye planlegging.

«Jeg bruker jo hele lørdagen eller søndagen på å renskrive «leselekse – tekstene» til elevene sånn at de skal være klare til mandag. Samtidig skal jeg jo planlegge for neste ukes STL+ økter. Det skal jo gjerne printes ut noe, eller lages modelleringssetninger. Jeg føler jeg bruker vanvittig mye tid på det. Mye av grunnen er nok at jeg er usikker og bruker lang tid på å tenke over om det jeg gjør er riktig. Jeg vil jo gjerne ha den røde tråden i undervisningen også».

Elevene til Sara synes det er moro å lese leseleksene hjemme, og foreldrene har fortalt på foreldremøter og utviklingssamtaler, at leseleksen gir dem noe å snakke om hjemme. Det gir dem et innblikk i skolehverdagen til barna deres. Dette er noe de synes å verdsette. Sara synes dette er flott at foreldrene bidrar til at leseleksen blir positive opplevelser for elevene.

«Når vi skriver leseleksa og andre tekster i STL+ øktene prøver jeg alltid i løpet av timen å ta frem to eller tre elevtekster. Dette kan være tekster som jeg synes er gode eller tekster som trenger litt jobb, eller har en feil som mange har. Dette er ofte grammatiske feil... for eksempel sj-ord eller dobbeltkonsonant. Da ser vi på tekstene sammen som klasse og kan snakke om dette eller andre ting som for eksempel

setningene, ord eller tegnsetting. Dette er veldig populært. Og alle har som regel lyst til å vise frem. Dette er faktisk en faktor som gjør at mange av elevene mine ønsker å skrive mye – de ønsker å ha mye å vise på den store skjermen».

#### **6.1.4 Sara om «STL+ som tilpasset opplæring»**

Sara forteller at hun i lærerutdanningen har lest masse om tilpasset opplæring og hvor viktig dette er i den norske skolen. Men hun synes dette er vanskelig å få til i praksis. Hun synes likevel at STL+ metoden gir henne gode muligheter til å tilpasse til hver enkelt. Dette kommer for eksempel veldig godt frem i leseleksene elevene skriver hver uke. Ikke bare skriver elevene tekstene selv, men de velger også selv hva de skal skrive om, med litt veiledning fra læreren.

«Leseleksa skriver jo elevene selv. Det betyr jo at tekstene ikke blir vanskeligere enn det de faktisk klarer å produsere. Det synes jeg er en god tilpasning. De skriver jo også om noe som er viktig for dem, eller noe de synes er spennende og moro. Det eneste jeg er litt usikker på er om det gir elevene nok utfordringer. Sånn språklig er jo kanskje ikke elevene veldig varierende. Men man kan kanskje ikke forvente at en 5 og 6 åring er det heller. Vi skal jo møte elevene der de er, sant».

Hun fortsetter med å snakke om talesyntesen i skoleskrift som hun tenker er en fin tilpasning «alle elevene vil jo få umiddelbar respons, og har mulighet til å rette på seg selv». Men hun forteller også at noen av lydene i skoleskrift høres litt rare ut og noen ganger er det også feil. For eksempel hadde klassen hennes skrevet tullesetninger der det ene ordet var «haren», talesyntesen leste denne opp til å bli «har`n». Dette fikk henne til å undre seg over om skoleskrift var et bra nok verktøy for metoden. En av hensiktene er at elevene skal kunne lytte til det de har skrevet og å bli bevisste på om dette er riktig eller galt «Om det da egentlig er riktig vil jo dette bli unødvendig slitsomt og vanskelig for elevene».

#### **6.1.5 Sara om «STL+ i alle fag»**

Sara trekker igjen frem at hun er nyutdannet og at en mer erfaren lærer hadde nok sett helheten med STL+ og brukt dette i alle fag. Sara tenker hun selv kanskje har isolert STL+ og sett på dette som kun en del av norskundervisningen og norsktimene.

«Når jeg nå har brukt STL+ i snart 7 måneder, ser jeg jo at jeg kunne brukt metoden i alle fag i skolen. Og jeg har jo forsovet også gjort det – uten å ha vært fullstendig klar

over det. Vi har jo skrevet fakta setninger om ulike dyr for eksempel. Det kan man vel knytte opp mot kompetansemålene i naturfag».

Sara reflekterer litt over spørsmålene jeg stiller angående den tverrfaglige bruken av STL+. Hun tenker at hun kunne nok ha brukt det i flere fag «det er jo en metode å skrive på – skriving gjør vi jo i alle fag. Å kunne bruke det samme verktøyet gjennom å lære om ulike ting vil nok være positivt. Innholdet i det de lærer om, sammen med det å produsere gode og varierte tekster, vil jo kanskje raskere føre til at elevene får til å skrive lengre tekster med mening».

#### 6.1.6 Sara om «vurdering av STL+»

Sara trekker frem at det å ikke få en ordentlig innføring av STL+ metoden på forhånd har bidratt til mye usikkerhet og utfordringer i klasserommet. Hun trekker også frem at hun stort sett har vært alene med 28 elever når de har hatt STL+ øktene, dette har bidratt til at oppfølgingen har blitt «litt så som så», og at hun derfor har hatt mye tillitt til metoden som en slags «rett deg selv- metode», der elevene stort sett skal klare seg selv, da de likevel får umiddelbar respons av talesyntesen. Siden Sara ikke har mye erfaringer med andre metoder for å lære og lese og skrive, reflekterer hun mye over den praksisen hun hadde når hun studerte. Hun var nok mer fortrolig og mer kjent med mer tradisjonelle metoder for innlæring da det var det hun hadde observert under studiene. Her hadde fått med seg gode tips og ting hun tenkte hun skulle gjøre den gangen hun selv skulle ha egen klasse. Disse tingene er likevel blitt valgt bort til fordel for STL+. Hovedgrunnene til dette er ifølge Sara, den tiden STL+ tar, hvis en velger å følge opplegget fullt ut.

«nå har ikke jeg så mye å sammenligne med, men jeg tenker at metoden passer for mange. De aller fleste av elevene i min klasse hadde knekt lesekode før jul, og det tenker jeg kommer av de har blitt eksponert for bokstavlyder oftere enn om vi ikke hadde brukt denne metoden».

Hun fortsetter med å reflektere over teknologien – og at det har vært mange frustrasjoner over at skriveprogrammet har forsvunnet fra læringsbrettene til elevene ved oppdateringer. Lyden som forsvinner og hodetelefoner som ikke fungerer. «Heldigvis jobber elevene mye i grupper og med læringspartner – noe som kan bidra til at man ikke trenger SÅ mange læringsbrett eller SÅ mange hodetelefoner».

«Det er jo rett og slett litt for ille å skulle bruke flere skoletimer på å skulle få det tekniske til å funke. Verken jeg eller elevene har tålmodighet til dette. Det skal så lite til før elevene blir distraheret av andre ting. Det er derfor en skikkelig ulempe når det tekniske ikke er klart til bruk når vi faktisk skal bruke det».

### **6.1.7 Oppsummering**

Til tross for en usikker start og manglende erfaring i læreryrket, viser Sara stor entusiasme og engasjement for STL+ metoden. Hun har valgt å avstå fra den tradisjonelle bokstavinnlæringen på grunn av tidsaspektet, men har full tillitt til metoden basert på tidligere resultater, lovord og forskning som er blitt presentert av skolens ledelse. Selv om hun har lite erfaring å sammenligne med, er hun fortsatt overbevist om at metoden fungerer etter sin hensikt, og hennes begeistring er tydelig.

### **6.1.8 Refleksjoner rundt Sara's praksis**

Sara har i sin praksis valgt å ta i bruk alle bokstavene fra start, slik det legges opp til i STL+ håndboken. Dette gir elevene mulighet til å få en helhetlig forståelse allerede før de kan lese og skrive. De har fokus på teksten som helhet, men også på ord og setninger, noe som er i tråd med «helordsmetoden» som er beskrevet i teoridelen. Sara trekker også frem motivasjon som en viktig faktor for suksess, og tar blant annet opp leseleksen som et aspekt ved dette.

Motivasjon er viktig for læring og den bør komme fra en persons egne ønsker og interesser. Det er her snakk om en indre motivasjon som driver deg. Dette støttes av Vygotsky og den sosiokulturelle læringsteorien om at opplæringen bør bygges på noe som gir deg en indre driv som gjør at du ønsker å lære mer, og gjerne da med hjelp og støtte av en veileder, eller i dette tilfelle en lærer.

I STL+ håndboken anbefales det å ikke være mer enn 8-10 elever i en STL+ time (Braut & Feidje, 2016). Sara påpeker at hun for det meste er alene i de timene hun har STL+ øktene. Det å skulle følge Vygotskys prinsipp om den «proksimale utviklingszone» når du er én lærer og 28 elever virker krevende og ikke gunstig. Det å kunne støtte elevene i utviklingen er ifølge den sosiokulturelle læringsteorien av stor betydning. Mangel på ressurser kan også føre til at mange elever blir sittende å vente i lengre perioder. Dette øker sannsynligheten for at flere elever ikke utvikler sitt potensiale med tanke på utvikling av lese- og skriveferdigheter (Frost, 2003). Teorien understreker også viktigheten av samspillet mellom individ og omgivelsene rundt dem. Sosiokulturell læringsteori ser på læring som en sosial og kulturell

prosess. Her er det viktig å anerkjenne at læringen skjer gjennom samhandling og samarbeid med andre, og at kunnskap og ferdigheter ikke utvikles i et vakuum, men gjennom interaksjon med omgivelsene (Sälö, 2010). Sara forteller at elevene ofte jobber i læringspartenere eller grupper, og dette samarbeidet eller støtten, kan også ses på som en slags støtte eller veiledning fra medelever for å kunne utvikle seg videre.

Det er viktig at læreren forstår elevenes utvikling og læringsprosesser slik at de kan tilpasse undervisningen og gi den nødvendige støtten som fremmer læring. Dette inkluderer både individuelle behov og preferanser, og å tilby variasjon og differensiering i undervisningen (Sälö, 2010). Sara forteller at hun skriver modelleringstekster sammen med elevene i hver økt for å nettopp differensiere undervisningen. De elevene som ikke får til egne setninger enda, kan støtte seg til de fellessetningene som har blitt laget.

Ifølge Traavik og Alver (2008) gir arbeidet med tekstskaping en unik mulighet til å snakke om sammenhenger i språket. For eksempel sammenhengen mellom språklyder og bokstaver og mellom talespråk og skriftspråk. I tillegg til modelleringstekstene sørger Sara for at klassen tar seg god tid under skriveøktene, og velger også å ta frem elevtekster underveis for å snakke om teksten. Dette i samsvar med STL+ metodikken, der elevene vil tilegne seg kunnskap om rettskrivning og ortografiske strategier gjennom skriving, og ved å lytte til ordene de har skrevet. Ved å alltid modellere setningene og tekstene på forhånd, vil man trolig også ha fokus på tekstens formål og innhold, og ut ifra dette kan vi koble en sammenheng mellom STL+ metoden og det funksjonelle språksynet, som er skrevet om i teoridelen, ettersom elevene får lov til å utforske og leke med språket ved å komme med innspill til en felles tekst. Slike elevbidrag kan ha innvirkning på både klasse-, læringsmiljøet og motivasjonen til den enkelte elev (Guthrie, 2015).

Sara sier også hun var overrasket over hvor fort elevene forsto prinsippet med å lytte til lydene i skriveprogrammet, og knyttet dette til mestringsfølelsen hos elevene. Ifølge Carsten Elbro (2006) tilegner barns seg lydprinsippet for enkeltbokstaver gjennom to veier. Den direkte veien, som baserer seg på at elevene blir undervist i bokstav-lyd korrelasjonen, eller gjennom tastatur med talesyntese, som i STL+ metodikken. Den indirekte veien handler om at elevene ser skrevne ord og hører dem uttalt. Med dette i betraktning kan en si at elevene jobber på lydnivå når ordet skrives, og at de er på helordnivå når talesyntesen leser ordet for dem. Denne vekslingen er mellom del (lydmetoden) og helhet (helordsmetoden) av ordet, gir elevene mulighet til å oppleve flere aspekter av samme ord i samme skrive økt. Dette kan

bidra til å tilpasse de samme setningene for de elevene som har knekt lesekode, og de som fremdeles er på lyderingsnivå. Elevene møtes der de er i lese- og skriveutviklingen. Elbro (2006) peker på at det er viktig å ha et helhetlig syn på lese- og skriveopplæringen, der både ferdigheter og motivasjon tas hensyn til.

Sara har fire STL+ økter i uken. Hver fredag skriver elevene en egenprodusert tekst om noe de selv ønsker og har lyst til. Denne teksten er den som ender opp som leselekser den påfølgende uken. Her bruker de egne opplevelser og erfaringer i tekstsapingen, noe som gjør at teksten føles nær og interessant. I litteraturen kan dette ofte kalles viten om verden eller forforståelse (Brudholm, 2011). Motivasjon er avgjørende for læring, og det er viktig å tilrettelegge undervisningen på en måte som vekker elevenes interesse og engasjement. Dette kan gjøres ved å la elevene jobbe med tekster som er relevante for dem, og ved å gi dem mulighet til å arbeide med ulike typer sjangre. «En god lærer lar ikke elevene fylle inn bokstaver i rekker, eller skrive ord i kolonner, i stedet skriver elevene til mottakere fordi de har et behov for å kommunisere» (Roser & Bomer, 2006, s.33). Dette samsvarer med det Bråten (2007) sier om at skriving er en sosial prosess, fordi formålet med skrivingen er å kommunisere tanker og følelser til en mottaker.

Sara sier at hun synes det tar veldig lang tid med «renskrivningen» av leseleksene. I STL+ håndboken blir begrepet «vaske teksten» brukt om denne aktiviteten. Å «vaske» teksten vil si at teksten må være helt korrekt skrevet før elevene får ferdigstille arbeidet med å skrive ut produktene de har produsert (Wiklander & Sjödin, 2015). Det å ha fokus på rettskrivingen på denne måten kan ses i sammenheng med det formelle språksynet som står i teoridelen. Fokuset blir på elevenes ferdigheter knyttet til rettskriving, og ikke egentlig på innholdet eller tekstens formål (Ongstad, 2004).

I starten av året fokuserte Sara mye på avskrift. Kortene med ord, som var laget opp av ledelsen, for at elevene skulle bli godt kjent med tastatur, metoden og skriveprogrammet, gjorde at elevene hadde mye opplæring i lydmetoden i de første ukene av førsteklasse. Etter hvert begynte de å skrive setninger med lik start. Dette kunne for eksempel være jeg- vet eller jeg -liker setninger. På denne måten har de bygget setningene opp gradvis, blitt kjent med ulike høyfrekvente ord – slik at helordsmetoden også ble tatt i bruk. Vekslingen mellom del og helord i opplæringen kan gi en opplevelse av å ikke gå for fort frem i opplæringen, samtidig som at de gode leserne og skriverne får utfordringer knyttet til det å skrive flere og mer avanserte ord. Dette er i tråd med tilpasset opplæring for alle.

Det er viktig å huske på at det er mange ting som kan oppleves som tilpasset opplæring for elevene. Elevene er ulike og trenger ulike ting. I dette klasserommet kan det se ut til at den tilpassede opplæringen, gjennom STL+, kommer til uttrykk gjennom det å ha en sosiokulturell tilnærming til lese- og skriveopplæringen, der læreren støtter oppunder utviklingen, gjennom motivasjon og engasjement. Dette, sammen med å fokusere på styrkene i STL+, som å dele ord i lyder og at elevene har mulighet til å bruke dette i analyseringsprosessen, gir elevene et godt grunnlag for lese- og skriveutviklingen.

## **6.2 Informant Vegard**

Vegard jobbet på mellomtrinnet i mange år. Men har de siste årene jobbet på småtrinnet og fortrinnsvis førsteklasse. Vegard er ikke kontaktlærer, men er ressurslærer knyttet til førstetrinn. Det vil si at han er innom flere førsteklasser i uken. Han forteller at han stort sett er inne i de timen der de gjennomfører STL+ økter. Han har derfor god erfaring med STL+ som metode.

### **6.2.1 Vegard om «STL+ som metode på din skole»**

«STL+ er for meg en metode som motiverer til skrivning. Jeg ser elevene utvikle seg i en høy fart og opplever mestring på en annet nivå enn tidligere».

Vegards refleksjoner rundt STL+ som metode, baserer seg på skrivningen til elevene. Han opplever at styrkene i metoden ligger i mestringen og motivasjonen elevene opplever, og at utviklingen skjer i et høyere tempo enn det gjorde tidligere. Med tidligere mener han for «flere år siden», når han hevder at vi la opp undervisningen annerledes.

«uansett om vi bruker STL+ eller ikke, vil jeg si at farten på undervisningen, altså hvor mye elevene skal lære og hvor komplisert det skal være. Nivået, mener jeg, er vanskeligere enn tidligere. Det er bare å se i læreverkene. Se her... (Vegard viser meg to eksempler på et læreverk). I denne så er det side opp og side ned med bokstaver som skal spores og skrives, og her ser du en fra LK20. Allerede på første side skal elevene kunne gjøre oppgaver som krever at de kan mye mer. De skal gjenkjenne, de skal lytte... ja, de skal til og med kunne rime fra side 1 i boka. Eller fra første dag i førsteklasse da».



Vegard forteller videre at han har vært med på STL+ bølgen, som han sier, siden skolen innførte dette for ca 4 år siden. Han er ikke overrasket over at skolen valgte å innføre en slik metode.

«Dette er en skole med en ledelse som like å teste ut nye metoder. Det er selvsagt nøye gjennomtenkt og jeg diskutert med plangruppen. Jeg sitter selv i plangruppa og var med på denne diskusjonen. Jeg var for at denne metoden skulle innføres i skolen, nettopp på bakgrunn av det jeg sa i sta: farten på opplæringen, at det er mer komplisert nå enn før. Det er en metode som hjelper oss til å tilfredsstille de kravene som læreplanen i dag, mener vi skal følge».

Læreren forteller at de fikk alle kurs i oppstarten, og at det kom noen til skolen som holdt et kurs for hele kollegiale. Det var viktig for ledelsen at dette er en metode som skulle være kjent for alle på skolen, og alle skulle jobbe med i begynneropplæringen. Kurset, som var et to dagers kurs, ble holdt i starten av skoleåret når det var planleggingsdager. På denne måten hadde alle mulighet til å bli med og det var obligatorisk for alle. Alle nye lærere som skal ha førsteklasse får også en kurs i metoden før oppstart.

### **6.2.2 Vegard om «målet med metoden»**

Vegard er veldig spesifikk i ønskene sine, og om hva han ønsker elevene skal sitte igjen med etter førsteklasse.

«Jeg ønsker at mine elever skal oppleve lese og skriveglede. Jeg har jobbet nok på mellomtrinnet til å forstå hvor viktig det er, at dette allerede komme fra start. Elever som har med seg dette oppover, ser ut til å være bedre lesere og skriver bedre tekster. Dette er i hvert fall min erfaring. Jeg må også påpeke at det er min jobb som lærer å gi dem de verktøyene de trenger for å skulle oppleve glede og mestring, og det tror jeg STL+ metoden hjelper meg med».

### **6.2.3 Vegard om «I klasserommet»**

Vegard forteller ivrig om hvordan de jobber med STL+ på førstetrinn og at han også tilpasser metoden i de ulike klassene han er inne i. I alle klassene starter de med en STL+ økt hver eneste dag. De har et nytt tema hver uke, som de skriver om. Dette temaet skal passe til et tverrfaglig tema som de jobber med.

«For eksempel så har vi jobbet med forskjellige eventyr, vi har jobbet med høsttegn, vårtegn, jul, hinduismen.. vi jobber hele uken med dette temaet og vi kan både skrive

forteller, faktatekster, lage instruksjoner.. ja, vi er innom veldig mange ulike sjangre for å gi elevene ulike måter å skrive på».

Han forteller også at de i den første timen på mandager ser på bilder eller klipp som skal «jumpstarte» tankene til elevene. Dette gjør de likt på hele trinnet, som består av 4 klasser. De andre dagene skriver de. Vegard er en av tre ressurslærere på trinnet. Det betyr at de totalt er syv lærere til rådighet under STL+ øktene. Vegard forteller at de etter jul organiserer grupper på tvers av klassene. Dette organiseres etter nivå og ferdigheter. Noen ganger tar han ut smågrupper som trenger tettere oppfølgingen i skrivingen, og andre ganger kan han være alene i klassestørrelser på opptil tjue elever. Han forteller at dette fungerer veldig godt, og at dette er en god bruk av ressursene de har på trinnet.

«Etter at vi har sett på noe for å vekke interesse og motivasjon hos elevene, skriver vi sammen. Hva vi skriver og hvordan vi skriver kommer litt an på gruppen jeg er sammen med den dagen. Hvis jeg er sammen med elever som jeg anser som svake, skriver vi ofte modelleringssetninger i sin helhet. Hvis jeg er sammen med grupper som er mer skrivekyndige kan det ofte holde med å skrive stikkord, tankekart eller lignende».

Vegard påpeker at det ikke er sånn at de «sterke» ikke får modelleringssetninger. Men at de da ofte får færre setninger og motiveres til å skrive noe annet enn det som er skrevet. De «svake» elevene skriver ofte avskrift av setningene og de bruker mer tid på å snakke om bokstavlyder og lytte seg frem til ordene sammen før de skriver selv.

«Når elevene skal skrive selv, bruker de programmet skoleskrift 3 på læringsbrettene sine. Det er et skriveprogram med talesyntese. Alle har derfor vært sitt headset og eksternt tastatur. I starten av året brukte vi mye tid på å bli kjent med tastaturet og headsettet. Jeg føler ofte det tar litt tid før elevene skjønner at den bokstaven de skriver, er det samme som den lyden de hører, eller at de hører sammen da. Men når de først gjør det, tenker jeg at de aller fleste bruker dette godt og at de forstår at dette er veien til mestring».

Gjennom skriveøkten forteller Vegard at de er flinke til å ta opp tekstene i plenum. Da legger de mest fokus på det som er bra med teksten som eleven har skrevet. Læreren synes dette kan være veldig gøy, men opplever at i de «sterke» gruppene, er elevene veldig opptatt av hva som er feil og at dette kan virke mot sin hensikt i noen av disse gruppene.

«Når noen elever får påpekt hva som er feil med teksten sin, istedenfor det som er bra kan dette være veldig demotiverende for eleven. Kanskje vil hun eller han ikke vise

teksten sin frem igjen, blir redd for å skrive.... i disse gruppene har jeg blitt veldig påpasselig med å stille spørsmål som påpeker at vi er ute etter å se på det som er bra».

Elevene skriver en ny tekst, om samme temaet, hver dag. Når tekstene er skrevet, sier Vegard at de samler tekstene i BookCreator bøker. De kaller de for temabøker. De lager en forside til disse på mandag etter at de har fått inspirasjon til skrivingen. Grunnen til at de lager digitale bøker er fordi det blir for tungvint å skrive ut tekstene til elevene. Dette er ifølge Vegard en stor jobb, som det rett og slett ikke er tid til. I tillegg har de ikke printere i klasserommet. Videre forteller Vegard at leseleksen til fredager er å lese gjennom temaboken for uken som har vært. Da leser de ofte inn tekstene med taleopptak i Book Creator og sender inn til læreren. Resten av uken er leseleksen i Fabel, norsk læreverk, der elevene ifølge Vegard møter ulike tekster, i ulike nivåer.

«Vi har tilpasset noen deler av STL+ metoden, blant annet dette med leseleksene. Vi har begrenset lesing av egenprodusert tekst til en dag. Mer spesifikt den siste dagen i uka. Da har elevene jobbet med tema en uke. Lært nye ord og begreper og jeg tenker at det først er da tekstene har en hensikt. De også vise hjemme hva de har jobbet med hele uken, og mange er veldig stolte av det de har skrevet. Men vi har tatt et valg her på denne skolen, og ha et eget læreverk til leseleksene ellers... litt tilbake til det jeg sa tidligere.. ting går så fort. Noen ganger kan det være deilig å bare ha en god gammeldags bok i hånda. Noe konkret og fast. Jeg vet også at dette er foreldrene fornøyd med».

Når det kommer til bokstavinnlæring har skolen til Vegard, vært bevisste på at det fremdeles er viktig å ha en mer systematisk gjennomgang av bokstavene i tillegg til STL+ øktene. Vegard forteller at de begynner med 2 bokstaver i uken når elevene starter på skolen i August, og så er de ferdige med gjennomgangen i Desember. De tenker at det ikke er nødvendig med en repetisjon igjen etter jul, slik en ofte gjør i tradisjonelle metoder, på grunn av STL+ øktene, der elevene ser og hører bokstavlyder ofte.

«Når det kommer til håndskrivning har vi valgt å utsette dette til andreklasser. Grunnen er jo fordi metoden velger å se bort fra dette på grunn av motorikken til eleven. Jeg vet ikke helt om jeg er enig i denne grunnen. Min erfaring er at de fleste ikke har utfordringer med dette. I tillegg så elsker elevene å skrive med blyant. Ofte spør de om å heller skrive på ark, enn på læringsbrettet.... Men på en annen side, er det jo fint å

ikke trenge å fokusere på dette i tillegg da. Er greit å kunne fokusere på «å lære å lese delen» først.».

Vegard sier de har flere metoder for å øve på bokstavene på, når de driver med bokstavgjennomgang. Men at disse metodene bygger på å bruke flere sanser, fremfor å bruke håndskriften. De kan for eksempel bruke malerpensler til å male bokstavene, eller å bruke kroppen på andre måter.

#### **6.2.4 Vegard om «STL+ som tilpasset opplæring»**

«Tilpasset opplæring er for meg et begrep som omhandler hele essensen av det jeg holder på med i klasserommet, og jeg vil i den forstand ikke begrense det til en metode eller et område av undervisningen. Men STL+ er jo en del av noe større, og derfor ser jeg jo sammenhengen med tilpasset opplæring. Litt vanskelig å forstå hva jeg mener sikkert... Men jeg bare tenker at begrepet tilpasset opplæring er så stort da.»

Vegard viser til det han allerede har sagt om organiseringen av STL+ øktene på skolen der han jobber, og tenker at siden de organiserer det på denne måten, er det med på å gjøre STL+ øktene mer tilpasset og nivådifferensiert. Så han hevder at vi kan se på dette som flere nivåer av å tilpasse og at STL+ ikke er det «ene» som gjør at undervisningen er tilpasset eller nivådifferensiert.

«Men hvis en ser på oppgavenivå, at når vi arbeider, så er jo tilpasningene åpenbare. Elevene skriver det de kan, også får de hjelp til det de ikke kan... sånn som han derre Vygotsky sier vet du».

#### **6.2.5 Vegard om «STL+ i alle fag»**

Vegard har allerede fortalt at de bruker STL+ i alle fagene på skolen. Og påpeker at dette er noe han synes er naturlig da lese- og skriveferdigheter er viktige i alle fag.

«Er ikke lesing og skriving en grunnleggende ferdighet da? Ikke et eget fag. Da er det vel ganske så naturlig at det skrives og leses gjennom hele skoledagen. Vi bruker denne ferdigheten til å lære andre ting. Fakta om trekkfugler da for eksempel...».

Vegard mener derfor at STL+ kan brukes i alle fag i begynneropplæringen. Han tenker at faget ikke skal være en hindring for å bruke metoden.

#### **6.2.6 Vegard om «Vurdering av STL+»**

Vegard er klar på at STL+ er en metode som krever mye organisering og planlegging i den graden de organiserer og gjennomfører oppleggende på sin skole. Han er ikke sikker på om

han ser noen utfordringer med metoden, da de velger å fokusere på de områdene som de føler de har bruk for. Men han trekker inn at siden det er digitalt, kan være en del utfordringer med det tekniske. Da går det ofte i form av at elevene ikke ha ladet læringsbrettene sine, skoleskrift funker ikke og at lyden er borte. Ifølge Vegard er dette en slitsom faktor ved at STL+ metoden er digital. Men selve metoden er han lite kritisk til, da han tenker at det bygger på god forskning.

«Jeg tenker at metoden er et resultat av tiden vi lever i. Slik som jeg var inne på innledningsvis så vil jo vi at elevene skal lære raskere og bedre, mer mengde enn det de gjorde før. I tillegg er det jo dette aspektet med det digitale da. Vi trenger en metode som kan holde tritt med det som kreves av oss. Lærerplanen og ja, kompetansemålene da".

### **6.2.7 Oppsummering**

På denne skolen har de lykket med å implementere STL+ metoden etter egne behov. De har fått til å organisere øktene på gode og gjennomtenkte måter, og har derfor fått til det de tenker er god tilpasset opplæring. Vegard viser til gode erfaringer med STL+ metoden, og er klar på at han liker de fleste aspektene med den. Ut ifra det Vegard forklarer og reflekterer over, kan det virke som at Vegard tenker at STL+ er en god inngang til det å drive tilpasset opplæring i begynneropplæringen.

### **6.2.8 Refleksjoner rundt Vegard's praksis**

I intervjuet kommer det klart frem hvor begeistret Vegard er for STL+. Han har stor tro på metoden. Han velger likevel å argumentere for at de ikke følger metoden fra perm til perm, slik som det er beskrevet i håndboken. Leseleksen er for eksempel byttet ut med en lærebok fordi elevene har behov for å bli eksponert for flere sjangre av tekster, ord og begreper for å utvikle språk og vokabular. I følge Lundetræ & Walgermo (2014) er et godt ordforråd nødvendig for å utvikle funksjonelle ordlesingsferdigheter og derfor bør dette være en del av leseopplæringen. Lærere som jobber aktivt med å gi tydelige forklaringer på hva ord betyr, bidrar til å øke ordforrådet til elevene betraktelig (Bråten, 2007). Dette er viktig da ordforråd er den enkelt faktoren som har høyest sammenheng med barns senere leseforståelse (Snow, Porche, Tabors & Harris, 2007). I tillegg bør lesing og skriving alltid være en del av alle fag (Anmarksrud, 2007). Dette kan bidra til et godt vokabular og god skriftspråkopplæring. Det er det tydelig at denne læreren tar på alvor, da han beskriver at han ikke ser på STL+ som noe som tilhører norsktimene alene.

Læreren i dette intervjuet påpeker at barn har et for enkelt språk alene, og det å skrive leseleksene sine selv, vil derfor ikke gi de mulighet til å kunne ta i bruk nye ord og begreper. Det er først når de har jobbet med et tema en hel uke og skrevet tekster på forskjellige måter at de bruker teksten som lekse. Da har de jobbet grundig med tema, sammen med lærer og med elever, og som læreren sier «tekstene har da en hensikt». Dette kan også ses i sammenheng med det som har blitt referert til som «stillasbygging» eller «scaffolding». Vi bygger et reisverk rundt eleven som en midlertidig støtte, som en mer erfaren person kan gi til en mindre erfaren person når de samarbeider i en læringsprosess. Det er først nå elevene har lært tilstrekkelig med ord og begreper at leseleksen blir ansett som en god lesetekst, der elevene i tillegg til å lese, lærer ord og begreper de ikke kunne fra før. Denne midlertidige støtten vil etter hvert reduseres etter hvert som eleven blir mer erfaren og blir mer selvstendig (Blikstad -Balas, 2016). Dette praktiserer denne skole også når det kommer til nivåddifferensiering av gruppene som blir undervist. Vegard kaller det for «sterke» og «svake» grupper, og en kan anta ut fra refleksjonene hans at «sterke» gruppene har et mindre stillas enn de «svake» gruppene. De blir møtt der de er. Bruner og Ross (1976) konkluderer i artikkelen «the role of tutoring in problem solving» at Scaffolding, er en effektiv pedagogisk metode for å fremme læring. Ved å gi individuell støtte og oppmerksomhet til elevene kan det bidra til å øke deres forståelse.

I intervjuet kan vi også lese at Vegard reflekterer rundt dette med utsettelse av håndskriften til andreklasse. Han sier at skolen han jobber på praktiserer denne utsettelsen, men er likevel ikke personlig helt enig i at elevene ikke er motorisk modne for dette. Han sier de maser om å skrive for hånd. Som Traavik og Alver (2008, s. 94) skriver: «å skrive er en av de oppgavene elevene gleder seg til når de begynner på skolen, så det gjelder å innfri forventningene og ikke skuffe dem». De skriver videre at faren med å vente for lenge med skriftforming kan føre til at elevene stivner i lite hensiktsmessige måter i å forme ord og bokstaver på, og for at en håndskrift skal være funksjonell, må den være sammenhengende. I LK20 finner vi også kompetansemål etter 2. årstrinn som sier at elevene skal «skrive tekster for hånd og på tastatur». I læreplanen er derfor disse skrivemåtene sidestilt. Læreren må sørge for at elevene har en funksjonell håndskrift på papiret og også kunne skrive effektivt på et tastatur. Et viktig tiltak her er at selv om læreren ikke bruker blyanten til skriftforming, så blir elevene likevel kjent med og introdusert for formingen av bokstavene gjennom det han kaller «å bruke kroppen», eller sansene. Traavik & Alver (2008) peker på at forskning har vist at barn lærer på ulike måter og trenger ulike innfallsvinkler. Dette støtter denne læreren ved at elevene får

lov til å ta i bruk flere sanser når de skal tilegne seg nye bokstaver. I følge Lundetræ & Walgermo (2014) jobber mange skoler med fonemisk bevissthet utenom bokstavinnlæringen, men forskning har vist at fonemiskbevissthet er mer effektivt i kombinasjonen med bokstavinnlæring (Lundetræ & Walgermo 2014, s. 155).

Et av de store temaene som Vegard er inne på flere ganger i løpet av intervjuet vårt er at han synes opplæringen har et høyere tempo nå, enn tidligere. Mengden og vanskelighetsgraden på oppleggene krever mer av elevene. Dette sammenfaller med det Palm, Becher og Michaelsen (2018) hevder, elevene er på et høyere nivå i sin lese og skriveutvikling på et tidligere tidspunkt enn man var før. Når man planlegger undervisningen i disse dager, finner en ikke lenger oppgaver med en og ne bokstav, men gjerne lytte oppgaver med mange bokstaver (Frost, 2013). Hovedmålet i norskopplæringen er at elevene skal lære og lese. Og denne opplæringen begynner første dag i førsteklasse.

### **6.3 Informant Silje**

Silje er en erfaren lærer. Hun har jobbet i skolen i 25 år i forskjellige roller. Når dette intervjuet fant sted er hun kontaktlærer for førstetrinn, noe hun har vært ni ganger før. Hun har også vært leseveileder ved skolen og har god kunnskap og erfaring med forskjellige metoder og innganger til lese- og skriveopplæringen.

«Jeg vil si jeg er godt over middels interessert i lese -og skriveopplæringen som foregår i skolen. Spesielt begynneropplæringen. Jeg elsker å ha førsteklasse, man ser resultatene raskt og mestringsfølelsen disse ungene kjenner på er fantastisk å kunne være en del av».

#### **6.3.1 Silje om «STL+ som metode på din skole»**

Silje ble først introdusert for STL+ på et kurs hun var på, som omhandlet flere ulike metoder og verktøy for den tidlige lese- og skriveopplæringen. Det var hun som tok initiativ til å introdusere det for ledelsen ved sin skole. Hun forteller at hun i starten oppfattet metoden som en eksperimentell metode, men at hun var på jakt etter en metode der en kunne utnytte det digitale som i høy fart var på vei inn i skolene.

«Det var viktig for meg at vi i skolen er med på forandringene som skjer i samfunnet. Ja, samfunnet blir mer digitalisert. Da må vi faktisk også vise at vi kan henge med – og det var jo veldig mye snakk om hvordan det digitale skulle hjelpe oss lærerne også. Både arbeidsmengde og det å lettere kunne tilpasse for elevene våre».

Silje forteller at både hun og ledelsen synes det var en spennende metode og valgte allerede året etter å ta i bruk denne metoden i første klasse, som et prøveprosjekt. Silje var den som kurset de andre førsteklasselærerene og andre pedagogene som var tilknyttet førstetrinn, før oppstart. Dette gjorde at Silje ble oppfattet som «eksperten» på metoden ved skolen. Hun tok de viktigste beslutningene i forhold til hvordan metoden skulle bli brukt.

«I starten valgte vi å følge Sandvikenmodellen slik den er beskrevet av Mona Wiklander. Vi hadde en rask bokstavprogresjon, der elevene ble introdusert for alle bokstavene samtidig. Vi kan si at vi fulgte metoden slavisk. Vi hadde ingen erfaring og tenkte at det var best å skaffe oss den erfaringen selv før vi eventuelt valgt vekk noen områder ved metoden».

### **6.3.2 Silje om «målet med metoden»**

Målet med STL+ metoden er ifølge læreren å sikre en god og gjennomført lese- og skriveopplæring. Hun trekker frem tilpasset opplæring som et begrep hun synes passer godt til metoden.

«Selv om ikke alle aspektene ved metoden passer for alle. Mener jeg at den gir mange muligheter, selv ved å velge ut enkeltelementer ... Og det er gjerne de elementene som er forenelige med prinsippet om tilpasset opplæring som man ender opp med å bruke. Jeg synes det er lettere å møte elevene der de er ved å bruke de elementene av metoden, enn å ikke bruke dem i det hele tatt. Men det handler om en balanse».

### **6.3.3 Silje om «I klasserommet»**

Etter et år med metoden, forteller Silje, at de hadde gjort seg en del erfaringer ved metoden og tok noen avgjørelser som hun omtaler som gode og gjennomtenkte.

«Vi visste at vi ville fortsette med Sandvikenmodellen eller STL+ som vi kaller det i dag. Men det var noen deler av metoden vi valgte å endre på. Noen ting var ikke optimal for våre elever. Det var blant annet bokstavprogresjonen».

Silje forteller at de endte på en bokstavprogresjon med 3 bokstaver i uken, noe som er forholdsvis raskt. De gikk tilbake til å bruke den tradisjonelle SILOREMA rekkefølgen og gikk gjennom bokstavene grundig, samtidig som de hadde STL+ økter.

«Vi valgte derfor å holde litt i bremsene på STL+ metoden. Vi brukte de delene vi synes fungerte godt og ga gode resultater. Samtidig tok vi i bruk de tradisjonelle metodene vi også vet fungerer. Vi gikk grundig gjennom hver enkelt bokstav og lyttet



etter bokstavlydene i ord, klappet stavelser og koste oss med andre språkleker som vi vet er avgjørende for opplæringen».

Ifølge Silje opplevde de at opplæringen ble mer balansert og at de fikk med seg fler, og ikke minst fikk en bedre oversikt over hva elevene kunne og hva de trengte ved å ikke forholde seg så rigid til en metode. Silje påpeker at de delene hun bruker av Sandvikenmodellen, selve skrivingen med talesyntese, er fantastisk.

«Jeg liker virkelig den delen at elevene får umiddelbar respons. Men det krever også at vi lærer opp elevene tidlig til hvor viktig det er å lytte. Lytteevnen er faktisk en stor del av metoden, og det er noe vi har brukt mye tid på. Det ble derfor brukt mye modelleringssetninger og avskrift i starten av skoleåret hvor hovedmålet var å lære å lytte».

Hun forteller videre at de bruker også talesyntesen når de jobber med bokstaver. Når de jobbet med bokstaven M, var det en del av opplæringen å finne bokstaven på tastaturet å lytte til den. De bruker også noe de kaller for bokstavark, som de henter fra en metode som heter Imal. Her får elevene et ark med ord og bildestøtte. Elevene finner dermed ordene som starter på eller har den aktuelle bokstaven inni seg og skriver den inn i skoleskrift.

«Hovedmålet med disse arbeidsarkene er at elevene skal øve seg på å identifisere de bokstavene vi jobber med. Talesyntesen på skoleskrift hjelper dem med å koble bokstav og lyd repetitivt. Samtidig blir jo elevene også eksponert for flere andre lyder, noe som er en av målene ved STL+ metoden. I tillegg er det enkelt å tilpasse. Elever som kun får til å skrive disse ordene og lytte til lydene gjør det. Elever som har knekt lesekode vil ofte fullføre disse oppgavene raskt. De får da i oppgave å skrive ordene inn i setninger».

Jeg spør Silje hvordan de jobber med leseleksene på skolen hennes, da dette var en av de store temaene ved det forrige intervjuet jeg hadde. Silje sier at de hadde forsøkt å følge metoden ved at elevene skrev sine egne leselekser. Men at de fant ut at dette fort ble for tidkrevende.

«uff. Disse leseleksene. Jeg synes det var fryktelig slitsomt, og de ble heller ikke bra nok. Vi tok ganske raskt en avgjørelse på at et trykt læreverk var det beste. Vi jobber mye med å bruke lesefingeren og at dette er et viktig aspekt ved lesingen. Vi bruker derfor Salto som læreverk her. Den er jeg veldig fornøyd med. Her finner du nivådeltekster med innhold og variasjon i sjanger og språk. Det er vanskelig å få til

når elevene skal skrive tekstene selv. For å ikke snakke om all tiden det tar for å vaske tekstene. Nei, da er det viktigere og mer betydningsfulle ting jeg kan bruke tiden min på».

Jeg stiller raskt Silje oppfølgings spørsmålet: men tenker du ikke at det er motiverende å kunne lese og skrive om noe du selv har valgt?

«joda, det er jo klart. Men det trenger ikke være leseleksen. Vi jobber grundig med leseleksene her ved skolen og bruker blant annet filmklipp og bilder til å vekke interesse ved ulike temaer i leseleksen. Dette synes å være motiverende og bra nok for elevene. Jeg føler det blir et godt systematisk arbeid på denne måten og jeg tenker at vi sikrer en god progresjon ved å bruke et godt trykt læreverk i tillegg».

Silje kommer da inn på et annet aspekt ved opplæringen. De bruker ofte andre visuelle midler og metoder for å vekke interesse og motivasjon. Dette er med på å «stille alle inn i en viss forforståelse» som hun sier. Dette er noe de gjør etter at de har holdt på med STL+ en stund. Gjerne etter jul når de har vært gjennom alle bokstavene en gang. Hun forteller at de ikke skriver for hånd før slutten av førsteklasse – dette i tråd med STL+ metoden. Men øver på å skrive fagtekster i skoleskrift.

«vi har ingen fokus på håndskriften før slutten av førsteklasse. Her følger vi STL+ metodens anbefalinger om at motorikken er for dårlig enda. Dette synes jeg er fint. Da kan vi fokusere på å lære oss lydene istedenfor. Jeg har opplevde mange ganger at elevene blir så opphengt i hvordan bokstavene skal se ut og at det ikke er bra nok, det ødelegger hele mestringsfølelsen, selv om dette ikke er det viktigste. Det skal sies at vi øver på hvordan bokstavene ser ut på andre måter. Vi lager for eksempel bokstavene i Playdough og Lego. Så elevene får likevel bruke mange sanser for å lære hvordan de skal formes».

På spørsmål om hvor mange timer i uken som går med til STL+, forteller Silje at de ikke setter noen grense eller begrensning på det. «Det er som en arbeidsmetode som innlemmes i det vi holder på med. Det er en metode vi bruker for å skrive da vi ikke skriver for hånd». Hun beskriver det som et viktig supplement til undervisningen, og hun har erfarer at elevene raskere lærer å lese og skrive ved å benytte den slik de gjør nå.

#### **6.3.4 Silje om «STL+ som tilpassetopplæring»**

Dette var Silje inne på allerede i starten av intervjuet. Som skrevet før, nevner hun at tilpassetopplæring er et begrep hun synes passer godt til metoden fordi den gir mange muligheter. Jeg prøver å spørre litt mer om dette.

«mye av grunnen til at jeg i utgangspunktet var interessert i å prøve STL+, var de mulighetene en digital metode kan gi oss, som vi ikke får ved å ikke bruke den. Det viktigste var at det måtte gi oss noe eller forbedre noe. Og jeg tenker at det metoden hjelper oss med er å tilpasse undervisningen på en bedre måte. MEN ikke alene».

Silje reflekterer over det hun nettopp har sagt og nikker litt for seg selv som om hun er fornøyd med svaret hun har gitt. Hun forteller videre at noen av de tingene som hun ikke får gjort noe med, som klassestørrelse og ressurser i klassen, bidrar til å begrense noe i hvordan man kan bruke STL+. «Men jeg tenker at dette ikke gjelder kun STL+ som metode. Det er mye man kunne fått til med flere voksne eller færre barn». Klassen til Silje har 25 elever, og hun er heldig som har en assistent i alle timene. Dette gjør at de ofte kan dele gruppen i to eller ta ut mindre grupper av elever.

#### **6.3.5 Silje om «STL+ i alle fag»**

Læreren nevner flere ganger gjennom intervjuet at de ikke benytter STL+ som noe isolert, men som en metode som er i bruk når elevene skal skrive. Hun kommer med flere eksempler på der de etter jul skriver fagtekster og fakta tekster om både dyr, insekter og årstider. De har også flere ganger laget regneforteller.

«STL+ er ikke begrenset i bruk til norskundervisningen. Men brukes i alle fag, gjennom hele dagen. Skal vi skrive, bruker vi skoleskrift. Skoleskrift har talesyntese som gjør at elevene kan høre på det de skriver, og i tillegg lære om ulike temaer. Og fordi vi bruker skoleskrift med talesyntese kan vi allerede fra førsteklasse skrive lengre tekster med bedre innhold fordi elevene virker å være tryggere på mange lyder og kan derfor skrive flere ord».

#### **6.3.6 Silje om «vurdering av STL+»**

«Som sagt, tenker jeg at STL+ er en flott metode. Og det er jo derfor vi fortsatt bruker denne her på skolen. Men etter 6 år lærer man hvilken deler av metoden som fungerer bra og hvilken som med fordel kan byttes ut med noe annet».

Silje sier hun var glad de valgte å teste ut metoden i sin helhet i starten og på denne måten kunne reflektere ordentlig over hva som er bra og hva som er mindre bra. Det å være kritisk til metoder bør en uansett være

«Jeg har mine meninger, kanskje noen andre synes noe annet. Det viktigste er vel at man kan forklare og beskrive hvorfor man synes noe er bra eller dårlig. Da viser man at man reflekterer over det man gjør og da blir det som oftest bra. Jeg er veldig fornøyd med den tilnærmingen til metoden vi har nå».

### **6.3.7 Oppsummering**

Dette intervjuet var veldig moro å gjennomføre. Her møtte jeg en dame med mye å fortelle og med mange meninger. Silje er en lærer som er opptatt av å bruke metoder i klasserommet som er godt reflekter over. Hun liker å bruke ulike tilnærminger til opplæringen og er klar på at det er viktig å ha en balansert tilnærming til lese- og skriveopplæringen. Hun bruker både tradisjonelle metoder og STL+ i alle fag og ser på dette som en metode som hjelper elevene i leseopplæringen ved at de repetitivt blir eksponert for bokstav-lyd forbindelser, noe som fører til at elevene raskt blir gode på flere lyder, samtidig at de har en bokstavgjennomgang som sørger for at «alle er med».

### **6.3.8 Refleksjoner over Silje's praksis**

I STL+ vil tastaturet med talesyntese støtte elevene i deres utvikling mot det å kunne lese ved at du stadig får grafem-fonem korrespondanse. Elevene kan se grafemene, men må også ha kunnskap om hvilket fonem de representerer for å kunne skrive rett. Silje forteller er at dette er noe av grunnen til at hun valgt å ha en tradisjonell tilnærming til lese- og skriveopplæringen i tillegg til STL+. Elever som lærer å lese og skrive utelukkende med bruk av STL+ metoden (slik den er beskrevet i håndboken), skriver før de kan lese. De skriver ord slik som de hører dem. Chomsky (1976) hevder at de foretar imponerende fonemiske analyser, men at de også må forstå prinsippet. Og det er her utfordringer ligger og dette kan være utfordrende for elever som for eksempel har lite utviklet fonemisk bevissthet. Silje velger derfor i sitt klasserom å ha fokus på språkleker og en grundig gjennomgang av bokstavene slik at også disse elevene har en mulighet til å kunne være med på utviklingen. Hvis en ser det på denne måten kan man kanskje konkludere med at STL+ ikke er en metode for de svake elevene, da man faktisk må supplere med andre metoder og tradisjoner for at disse elevene også skal få det de trenger.

Dette står litt i strid med det som trekkes frem i STL+ håndboken (Wiklander & Sjødin, 2015), om at STL+ tilnærmingen skal gi automatisk tilpasset opplæring, fordi hver elev skriver det han eller hun mestrer. Finne et al (2014) mener også å finne i sitt materiale, at det er de svake elevene som profiterer mest på STL+ metoden.

Læreren i dette klasserommet trekker frem at «tilpasset opplæring» er et begrep som hun synes beskriver STL+ metoden godt, fordi mange av aspektene ved metoden gir tilpasset opplæring til alle. Men elevene kommer med ulike forutsetninger, og dette vil jo være variasjoner som en har i klasserommet uansett om en driver med STL+ eller ikke, derfor kan man argumentere for at en har behov for ulike tilnærminger eller at det er nødvendig å supplere med flere metoder selv om man bruker STL+.

Silje sier at de i starten av året bruker mye tid på å lære elevene opp til å lytte. Hvis de ikke lytter til lydene som talesyntesen leser opp vil ikke talesyntesen funke etter hensikt. Brudholm (2011) påpeker og argumenterer for at forståelse av tekst handler mer enn om å kunne lese ordene på siden. For eksempel kan bakgrunnskunnskap, ordforråd og kulturelle forskjeller også være med på å påvirke forståelse av teksten. Det samme kan sies om god hørsel og god lytteevne. Å ha god hørsel kan hjelpe med å oppfatte lydene i tale, men det betyr nødvendigvis at man vil forstå innholdet i det som blir sagt. Lytteevnen krever også en forståelse av sammenhengen og evnen til å tolke språket som brukes.

Å utvikle elevenes bakgrunnskunnskap, ordforråd og evnene til å tolke språk kan hjelpe med å øke forståelsen av teksten de leser og talen de hører. Dette kan bidra til å forbedre både lese-, skrive- og lytteferdighetene til elevene. Silje sier de bruker mye tid på å skape en felles førforståelse for å vekke motivasjon og interesse. Dette gjør de ved bruk av video, bilder og også lyd. Dette kan ses i sammenheng med fase 1 av «sirkelmodellen», som er beskrevet i teoridelen av denne oppgaven, å samle kunnskap om emnet. STL+ er en metode som i startfasen innebærer å motivere og inspirere elevene til å fortelle og skrive selv. For å kunne gjøre dette trenger elevene kunnskap om flere komponenter for å kunne forstå og knytte mening til det man hører eller leser (Brudholm, 2011). Dette får elevene i dette klasserommet også gjennom Salto læreverk, der de møter ulike tekster med ulikt innhold og sjangre, noe som kan bidra til at elevene utvider sitt vokabular og øker sin kunnskap om egen førforståelse.

Dette var noe av det som var kritikken Silje hadde til leseleksene slik de er beskrevet i håndboken til STL+: «ja, tekstene blir tilpasset hver enkelt når de skriver de selv, men de er ikke gode nok i form av at de ikke får utvidet sitt vokabular, da de kun skriver ord de allerede

kan», og det er jo dette STL+ metoden referer til som er tilpasset opplæring. En kan dermed tolke det dit hen at «sirkelmodellen» er viktig del av STL+ metoden, da den bidrar til å sikre ulike aspekter ved lese og skriveopplæringen som kan virke å være avgjørende for å få en god opplæring, hvor en også anser STL+ tilnærmingen som en metode, som også setter det å lære nye begreper og ord høyt.

Argumentene for å avstå fra denne delen av STL+ er nok nøye gjennomtenkt og reflekter av læreren. Men det kan virke at hun isolerer denne delen om ord og begrepsopplæringen, som noe som ikke inngår i STL+ metodikken. Hun ønsker at opplæringen skal inkludere både gode evner til fonologisk avkoding, like viktig anser hun arbeidet med å utvikle språket, gjennom nye ord og begreper. Men hvis du ser STL+ metoden i lys av sirkelmodellen, vil dette også innebære ord og begrepsinnlæring, noe som er den første fasen før en kan begynne skrivingen.

## **7.0 Oppsummering**

I analysen av de dataene som er samlet inn, viser det seg at lærerne i begynneropplæringen jobber på forskjellige måter i lese- og skriveopplæringen. Selv om skolen de jobber på har valgt STL+ som en tilnærming til opplæringen, ser det ut til at de fleste lærerne likevel velger å tilpasse og supplere undervisningen med andre tilnærminger. Læreren som velger en mer rigid vei å følge STL+ på, har flere kritiske erfaringer og meninger om metoden, enn de som velger å utelukke noen av aspektene. Valget av undervisningsmetoder er basert på faglige vurderinger og erfaringer, og lærerne har tatt hensyn til at elevene lærer på forskjellige måter. Derfor velger de å bruke både syntetiske og analytiske metoder. Det er viktige å påpeke at lærere har metodefrihet, og at deres valg av undervisningsmetoder er basert på helhetlig tilnærming til elevenes læring. Helhetlig tilnærming til læring tar hensyn til hele eleven og deres behov. Dette inkluderer å tilpasse undervisningen til hver enkelt elev, deres unike læringsstil og evner (Lillemyr & Pramling Samuelsson, 2018). Tilpasset opplæring innebærer å tilpasse undervisningsmetodene, materialene og vurderingene slik at de passer til hver elevs individuelle behov og ferdigheter. For å kunne møte elevene på dette, vil det være mest hensiktsmessig med en helhetlig tilnærming, der flere metoder blir anvendt. Men der STL+ gir et godt bidrag i den tilpassete opplæringen som lærerne praktiserer.

## **8.0 Avslutning**

I dette kapittelet vil jeg avslutte min studie. Jeg avslutter med å forsøke å svare på de tre forskningsspørsmålene som jeg presenterte i starten av oppgaven. Jeg håper denne oppgaven vil være et verdifullt bidrag til det faglige feltet, og vil inspirere til videre forskning og praksis innenfor temaet. Jeg har derfor gjort noen refleksjoner og tanker rundt videre forskning og arbeid som jeg ønsker å ha med i slutten av dette kapittelet.

### **8.1 Svar på forskningsspørsmålene**

I analysen av dataene kan man observere at lærerne har forskjellige tilnærminger når det gjelder å implementere STL+ i begynneropplæringen. Når jeg ser gjennom intervjutranskripsjonene, ser det ut til at flertallet velger å anvende en rekke metoder for å oppnå tilpasset opplæring, i tillegg til STL+. Valgene de tar er tatt på bakgrunn av erfaringer og grundig faglige vurderinger, i tillegg til tilgjengelige verktøy og læremidler på deres respektive skoler. Disse tilnærmingene samsvarer med retningslinjene i LK20 som understreker lærernes metodefrihet. Planen legger også vekt på at elever lærer på ulike måter, og derfor må lærere bruke en kombinasjon av metoder for å imøtekomme deres ulike behov. Lærerne må følge prinsippet om tilpasset opplæring. Som jeg har demonstrert gjennom teorien i denne oppgaven, vil en måte å ivareta dette prinsippet på, være å inkludere både syntetiske og analytiske metoder i den begynnende lese og skriveopplæringen.

#### **8.1.1 Hvordan tilpasser lærerne undervisningen ved bruk av STL+ i lese-og skriveopplæringen på 1. trinn?**

I tillegg til å tilpasse undervisningen etter elevenes individuelle behov og ferdigheter, var det tydelig at informantene som ble intervjuet til denne oppgaven, brukte elevenes interesser som en viktig faktor til tilpasset opplæring. Ved å ta hensyn til elevenes interesser og motivasjonsfaktorer, kan læreren skape en mer engasjerende og relevant undervisning som øker elevenes læringsutbytte. Organiseringen av STL+ øktene i nivåddifferensierte grupper var også en strategi informantene benyttet seg av for å møte elevenes individuelle behov. På denne måten kunne lærerne tilpasse undervisningen enda mer presist og gi mer spesifikke tilbakemeldinger til hver enkelt elev.

Det er interessant å merke seg at en av informantene hevder at STL+ er en integrert del av arbeidet med tilpasset opplæring. Dette kan tyde på at STL+ er en metode som er i tråd med prinsippene for tilpasset opplæring og kan være en effektiv måte å implementere tilpasset opplæring på. Ved å bruke STL+ kan lærerne tilpasse undervisningen på en fleksibel og relativ enkel måte, som tar hensyn til elevenes individuelle behov og sørger for at alle elever

gis de samme mulighetene til å lære og utvikle seg. Alt dette blir gjort innenfor det Vygotsky (1974) kaller for elevenes nærmeste utviklingszone.

### **8.1.2 Hvilke utfordringer opplever lærerne ved bruk av STL+ i den første lese og skriveundervisningen på 1. trinn?**

På grunn av at STL+ er avhengig av et digitalt verktøy for å bruke talesyntesen, opplever flere av lærerne utfordringer knyttet til tekniske feil i programmene som brukes til skrivingen.

Noen ganger kan det også være problemer med at læringbrettene ikke er ferdig ladet hjemmefra, og dette kan gjøre forberedelsene til skoledagen vanskelig å opprettholde. Dette kan føre til en viss frustrasjon blant lærerne, spesielt når det påvirker undervisningens kontinuitet. Men til tross for disse utfordringene, mener informantene at STL+ er verdt å bruke på grunn av de positive resultatene det gir for elevene. Den ene læreren tror at teknologien vil bli enda mer pålitelig over tid, og at disse problemene vil da bli løst.

En annen gjentakende utfordring som er blitt påpekt i intervjuene, er den høye graden av planlegging og organisering som krever av STL+ metoden. En av informantene beskrev hvor mye tid hun måtte bruke på å forberede til STL+ øktene, spesielt når man ønsker å følge metoden nøyaktig slik den er beskrevet i håndboken. Hun la til at dette krevende arbeidet tar ofte opp mye av hennes fritid, noe som kan påvirke balansen mellom arbeid og fritid. Dette kan da være spesielt krevende for lærere som allerede har et hektisk liv eller for de som har begrensede ressurser til disposisjon, noe som ofte er tilfelle i den norske skolen i dag. Det kan derfor være viktig å være oppmerksom på denne utfordringen og finne måter å optimalisere planleggingen og organiseringen av STL+ øktene, slik at det blir enklere for lærere å kunne benytte seg av metoden.

### **8.1.3 Hvilken fordeler og ulemper opplever lærerne ved å bruke STL+ sammenlignet med andre metoder for tilpasset opplæring i lese- og skriveopplæringen på 1. trinn?**

Lærerne som ble intervjuet til denne masteroppgaven, opplevde dermed både fordeler og ulemper ved å bruke STL+ sammenlignet med andre metoder for tilpasset opplæring i lese- og skriveopplæringen på 1. trinn.

En av fordelene som ble nevnt, var at STL+ gir en tydelig og systematisk tilnærming til opplæringen, som gjør det enklere å planlegge og gjennomføre undervisningen. Lærerne følte også at STL+ ga dem god oversikt over elevenes ferdigheter og behov, og at det var en fleksibel metode som kunne tilpasses individuelle behov og nivåer.



På den andre siden opplevde lærerne også noen ulemper ved STL+. En av de største utfordringene var tidsbruken som metoden krevde, spesielt med tanke på planlegging og organisering av undervisningen. En annen utfordring var at elevene kunne oppleve det som lite motiverende å kun skrive på tastatur og ikke få prøve seg på å skrive for hånd.

En av hovedprinsippene ved STL+ metoden er at elevene utsetter håndskrifttreningen til andreklasse. I stedet skal de skrive på tastaturet ved hjelp av talesyntese det første året på skolen. Etter å ha intervjuet flere informanter om deres erfaringer med STL+ metoden, ble det imidlertid klart at dette prinsippet blir fulgt til en viss grad. Informantene valgte å fokusere på tastaturskriving, men fortsatte likevel med bokstavinnlæringen ved å bruke andre sanser og taktile metoder som å forme bokstaver med plastelina, skriving i sand og på ryggen til hverandre, for å nevne noen.

En av informantene hevdet også at han ikke tror elevene er motorisk umodne, og at de faktisk ønsker å skrive for hånd når de begynner på skolen. Dette kan være et prinsipp som kan diskuteres i forhold om det er en ulempe eller en fordel. På den ene siden kan det å utsette håndskriften ha fordeler, som å gi elevene mer tid å utvikle kompetansen med tastaturskrivingen og deres ferdigheter på å bruke teknologi. På den andre siden kan det å utsette håndskriften også ha noen ulemper, som å begrense elevenes evne til å utvikle finmotoriske ferdigheter. Det kan da være et poeng å tenke at STL+ metoden er designet for å møte individuelle behov, og deretter tilpasses etter behov. Dette betyr i grunnen at lærere kan justere prinsippene i henhold til elevenes behov og skolekulturen ved deres aktuelle arbeidsplass. Å ha en åpen og reflekterende tilnærming når man brukes STL+ metoden, kan se ut til å være en fordel.

Et annet gjentakende tema blant informantene var bruken av egne tekster som leselekser. En av informantene bruker denne metoden og må bruke mye tid på å vaske eller tilpasse tekstene til elevene før de kan benyttes. Hennes argumentasjon for å bruke egne tekster er hovedsakelig knyttet til motivasjon. Ved å la elevene skrive om det de selv er interessert i, får de lese noe som engasjerer dem. De to andre informantene har derimot valgt å ikke benytte denne tilnærmingen, da de mener det ikke gir nok variasjoner i tekstene. Å bruke egne tekster som leselekser kan være en effektiv måte å engasjere elevene på og gjøre leseopplevelsen mer relevant og meningsfull for dem. Samtidig kan de være en tidkrevende oppgave å renskrive alle tekstene, sikre at tekstene er varierte og gode nok. Det kan derfor være et viktig poeng å

vurdere både fordeler og ulemper ved å bruke egne tekster som leselekser og finne ut hva som fungerer best for hver enkelt elev og situasjon de er i.

Sammenlignet med andre metoder for tilpasset opplæring i å lese- og skrive opplæringen på 1. trinn, er det vanskelig for lærerne å trekke klare konklusjoner om hva som er den beste tilnærmingen. De opplever at ulike metoder har sine styrker og svakheter, og det er viktigste er å tilpasse undervisningen til den enkeltes behov og forutsetninger.

## 8.2 Tanker om videre forskning og arbeid

Det å lære seg å skrive og lese er en viktig del av elevenes skolegang. STL+ metoden tar sikte på å lære elevene å skrive på tastatur allerede fra førsteklasse, samt å utsette håndskriften til andreklasse. Dette har imidlertid blitt møtt med skepsis fra noen av informantene i denne studien, som mener det er viktig å lære bokstavforming og håndskrift fra starten av.

Det er ingen tvil om at både håndskrift og skriving på tastatur har sine fordeler og ulemper. Å skrive på tastatur kan være mer effektivt og raskt, og det er enklere å korrigere feil og endre teksten underveis. Samtidig kan det å lære bokstavforming og håndskrift bidra til å utvikle finmotoriske evner og koordinasjon, samt styrke koblingen mellom skriving og lesing. En eksperimentell studie kunne vært en interessant måte å undersøke hvilken tilnærming som fungerer best for å lære elevene å skrive. Dette kunne gitt svar på om elever som kun skriver på tastatur, skriver bedre og eventuelt mer, enn elever som får trening i både tastatur og bokstavforming/håndskrift. Det ville også vært interessant å se hvordan håndskriften til elevene som kun har skrevet på tastatur, utvikler seg over tid, og hvordan de mestrer denne overgangen.

En annen problemstilling det ville vært interessant å undersøke er om det er en sammenheng mellom skriving på tastatur og leseferdighetene til elevene. Kan det være en mulighet for at elever som utelukkende skriver på tastatur kan bli bedre lesere, ettersom at de er vant til å bearbeide tekster på en annen måte enn de som skriver med håndskrift. Eller kan det på en annen side være mulighet for at elever som skriver for hånd blir bedre til å gjenkalle bokstaver og ord fra minnet, ettersom at dette krever en annen type bearbeiding enn skriving på tastatur. En eksperimentell studie som undersøker denne problemstillingen ville vært spennende å gjennomføre, og kunne også gitt innsikt i hvordan ulike skrive- og leseteknikker påvirker elevenes lese- og skriveferdigheter.

## Bibliografi:

Bandura, A., (1997). *Self- efficacy. The exercise of control*. USA: Worth Publishers Inc.

Befring, E. (2007). *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. Oslo: Samlaget.

Berrum, E., Halmrast, H., Helle, M. & Lønvik, K. (2016). *Erfaringer i skoler som opplever å ha lyktes med bruk av nettbrett og/ eller PC i sin grunnleggende lese- og skriveopplæring*. Hentet fra:

<https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/skoler-som-har-lykkes-med-bruk-av-nettbrett-el-pc-i lese-og-skriveopplaring/>

Bingham, G. E., Quinn, M. F., McRoy, K., Zhang, X., & Gerde, H. K. (2018). *Integrating writing into the early childhood curriculum: A frame for intentional and meaningful writing experiences*. *Early Childhood Education Journal*, 46(6), 601–611. <https://doi.org/10.1007/s10643-018-0894-x>

Bjerke, C. & Johansen, R. (2020). *Begynneropplæring i norskfaget*. Oslo: Gyldendal.

Bjørnsrud, H. & Nilsen, S. (2010). *Tilpasset opplæring*. Oslo: Gyldendal akademisk

Blikstad – Balas, M. (2016). *Literacy i skolen. En innføring*. Oslo: universitetsforlaget.

Bråten, I. (Ed.). (2007). *Leseforståelse. Lesing i kunnskapssamfunn - teori og praksis*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.

Bratholm, B. (2001). *Godkjenningsordningen for lærebøker 1889- 2001, en historisk gjennomgang*. Hentet fra: <https://www-bib.hive.no/tekster/hveskrift/notat/2001-05/not5-2001-02.html>

Braut, T. & Feidje, A.M.B. (2016). *STL+ Førsteklasses start*. Bryne: Info Vest Forlag

Brudholm, M. (2011). *Læseforståelse – hvorfor og hvordan?* Oslo: Aschehoug AS.

Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag.

Clay, Marie M. (1974) "The development of morphological rules in children of differing language backgrounds," *New Zealand Journal of Educational Studies*, 9:2, 113-121.

Cope, B. & Kalantziis, M (1993). «Introduction: How a Genre Approach to Literacy Can Transform the Way Writing Is Taught» i Cope, B. & Kalantziis, M ((red.) (1993) *The Powers of Literacy: A Genre Approach to Teaching Writing*. University of Pittsburg Press: (1-21)

Dale, E.L. (2008). *Fellesskolen. Reproduksjon av sosial ulikhet*. Oslo: Cappelen Akademiske forlag.

Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. (2.utgave). Oslo: Universitetsforlaget.

Damber, U. (2013). *Write to read in two different practices: Literacy versus technology in focus*. *Journal of Education and learning*, 2(2), 96.

Ekeberg, T.R. & Holberg, B. J. (2004). *Likeverdig og tilpasset opplæring i en skole for alle*. Oslo: Universitetsforlaget.

Elbro, C. (2006). *Læsning og læseundervisning*. København: Gyldendal.

Engen, L. (2007). *Læreren ABC: Håndbok i lese- og skriveopplæringen*. Oslo: Damm

Engen, L. & Håland, A. (2005). *Bokstavinnlæring*. I: A. Håland (red.), *Leik og læring! Grunnleggjande lese- og skriveopplæring på 1. trinn (24-27)*. Stavanger: Nasjonalt senter for lese opplæring og leseforskning.

*Evensen, L.S. (2010). En gyldig vurdering av elevers skrivekompetanse? I J. Smidt, I Folkvord & A. J. Aasen (red.) Rammer for skriving: om skriveutvikling i skole og yrkesliv (s. 13.31)*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.

Finne, T., Roås. S.E. & Kjølholdt A.K. (2014). *Den første skrive- og leselæringen. Bruk av PC med lyd støtte. Bedre skole, 2*. Hentet fra

Frost, J. (1999). *Lesepraksis – på teoretisk grunnlag*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Frost, J. (2003). *Prinsipper for god leseopplæring. Innføring i den første lese- og skriveopplæringen*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag.

Frost, J., & Lønnegaard, A. (1996). *Språkleker. Praktisk del*. Oslo: Universitetsforlaget.

Genlott, A. A. & Grönlund, Å. (2013). Improving literacy skills through learning reading by writing: The iWTR method presented and tested. *Computers & Education*, 67, s. 98104. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2013.03.007>

Gibbons, P. (2016). *Stärk språket, stärk lärande: Språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt för och med andrespråkselever i klassrummet*. Stockholm: Hallgren & Fallgren studieförlag AB.

- Graham, S. & Herbert, M. (2011). *Writing to read: A meta-analysis of the impact of writing and writing instruction on reading*. Harvard Educational Review, 81(4), 710-744.
- Gummesson, E. (2004). *Fallstudiebaserad forskning*. I B. Gustavsson (Red.), *Kunskapande metoder inom samhällsvetenskap* (Upplaga 3:8, s. 115–144). Lund: Studentlitteratur.
- Gutherie, J.T (2003). Concept-Oriented Reading Instruction. Practices for teaching Reading for understanding. In A.P. Sweet & C.E. Snow (eds), *Rethinking reading comprehension* (pp. 115-140). New York: London: The Guilford press.
- Hagtvet, B.E. (1996). *Skriftspråkutvikling gjennom lek*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hagtvet, B.E. (2004). *Språkstimulering. Tale og skrift i førskolealder*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag.
- Hagtvet, B.E., Rygg, R.F. & Skulstad, R.N. (2014). *Et vindu til barns språklige kompetanse: Oppdagende skriving i barnehage og skole*. *Bedre skole*, (2), 24–30.
- Håland, A., Hoem, T. F., & McTigue, E. M. (2019). Writing in first grade: The quantity and quality of practices in Norwegian classrooms. *Early Childhood Education Journal*, 47(1), 63–74. <https://doi.org/10.1007/s10643-018-0908-8>
- Haugestad, O. (2010). *Den grunnleggende lese- og skriveopplæringen – praktisk/teoretisk innføring*. Kristiansand: Pedagogisk forlag.
- Hektneby, G. (2011). *Skrive – lese – skrive*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hennig, Å. (2019). *Leselyst i klasserommet – om trusler og redningsaksjoner*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Hoel, T. (2005). Kultur for lesing. Ein måte å vera på. I A. Håland (red). *Leik og læring. Grunnleggjande lese- og skriveopplæring på 1. trinn* (s.8-11). Stavanger.
- Hoff-Jensen, R., Bjerke, M.O., Afdal, H.W. (2020). Begynneropplæring – et kjent men uklart begrep: en analyse av læreres perspektiver. Hentet fra: <https://doi.org/10.23865/ntpk.v6.2030>
- Høien T. & Lundberg, I. (2012). *Dysleksi. Fra teori til praksis*. Oslo: Gyldendal.
- Holme, I.M. & Solvang, B.K. (2004). *Metodevalg og metodebruk*. Oslo: TANO Aschehoug.
- <https://utdanningsforskning.no/artikler/den-forste-skrive--og-leselaringen-bruk-av-pc-med-lydstotte/>
- Imsen, G. (2014). *Elevers verden*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ivanič, R. (2004) *Discourses of Writing and Learning to Write. Language and Education*, 18(3), 220-245.

Johannesen, A., Tufte, P.A., Christoffersen, L. (2021). *Introduksjon til samfunnsvitenskaplig metode*. Oslo: Abstrakt forlag.

Johansson, B. & Ring, A. S. (2010). *Låt språket bära: genrepdagogik i praktiken*.

Juel, C., Griffith, P.L. & Gough, P.B. (1986). Acquisition of literacy: a longitudinal study of children in first and second grade. *Journal of Educational Psychology*, 78 (4), 243-255.

<http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.78.4.243>

Korsgaard, K., Hannibal S. & Vitger M. (2011). *Oppdagende skriving – en vei inn i lesingen*. Oslo: Cappelen Damm AS.

Korsgaard, K., Hannibal, S. & Vitger, M. (2011). *Oppdagende skriving: en vei inn i lesingen*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.

Krogtoft, M. & Sjøvoll, J. (2018). *Masteroppgaven i lærerutdanninga*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.

Kulbrandstad, L.I. (2003). *Lesing i utvikling. Teoretiske og didaktiske perspektiver*. Oslo: Fagbokforlaget.

Kunnskapsdepartementet (2017). *Framtid, Fornyelse og digitalisering*. Hentet fra:

[https://www.regjeringen.no/contentassets/dc02a65c18a7464db394766247e5f5fc/kd\\_framtid\\_fornyse\\_digitalisering\\_net.pdf](https://www.regjeringen.no/contentassets/dc02a65c18a7464db394766247e5f5fc/kd_framtid_fornyse_digitalisering_net.pdf)

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Kvarv, S. (2021). *Vitenskapsteori – tradisjoner, posisjoner og diskusjoner*. Oslo: Novus forlag.

Lundetræ, K. & Walgermo, B.R. (2014). *Leseopplæring – å komme på sporet*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Lyster, S-A. H (2012). *Elever med lese- og skrivevansker. Hva vet vi?* Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Malterud, K. (2003). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning. En innføring*. Oslo: Universitetsforlaget.

Mangen, A. & Balsvik, L. (2016). Pen or keyboard in beginning writing instruction? Some perspectives from embodied cognition. *Trends in Neuroscience and Education*, 5(3), 99-106.  
<https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.tine.2016.06.003>

Meld. St 21. (2016-2017). Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen. Hentet fra:  
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20162017/id2544344/>

Meld. St. 31(2019-2020). Samisk språk, kultur og samfunnsliv. Digitalisering. Hentet fra:  
<https://www.regjeringen.no/contentassets/15ab7fdc9127417496569667db99b0a6/no/pdfs/stm201920200031000dddpdfs.pdf>

Miller, K. (2016). *Writing the way to reading. How opportunities to write in early childhood support reading development.* Hentet fra:  
<http://discoverarchive.vanderbilt.edu/handle/1803/8333>.

Myran, I. H. (2020). *En analyse av metoden STL+ slik den er beskrevet i håndboka.* Hentet fra: [https://skrivesenteret.no/wp-content/uploads/2021/04/stlbedreskole-0120\\_hansson-myran1.pdf](https://skrivesenteret.no/wp-content/uploads/2021/04/stlbedreskole-0120_hansson-myran1.pdf)

Myran, I.H. & Håland, A. (2018). *Skriving fra første dag – hvis skolen er forberedt.* Bedre skole (1), s. 51–55

National Reading Panel (2000). *Teaching Children to read. An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instructions.* Washington DC: National Institute of child health and human development, National Institute of health.

Nilsen, L.L. (2005). *Å få vera språkforskar og forfattar. Korleis kan skulen møte den vesle tidlegskrivaren?* I S. Sjong (red.). GLSM. Grunnleggjande lese, skrive og matematikkopplæring (s.82-98). Oslo: Samlaget.

NOU 2015:8 Fremtidens skole. *Fornyelse av fag og kompetanser.* Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Oftedal, M.P. (2003). *Språklige ferdigheter og skriftspråklig læring.* I: Gabrielsen, E., Oftedal, M.P., Dahle, A.E., Skaathun, A., Gabrielsen, N.N. (2003). *Lese og skriveutvikling: Fokus på grunnleggende ferdigheter.* Oslo: Gyldendal.

Ongstad, S. (2004). *Språk, kommunikasjon og didaktikk. Norsk som flerfaglig og fagdidaktisk ressurs.* Bergen: Fagbokforlaget.

Otnes, H., Solheim, R., Matre, S., Berge, K. L., Evensen, L. S., Thygesen, R. & Developing National Standards for the Assessment of, W. (2021). *Nye grep om skriveopplæringa: forskningsfunn og praksiserfaringar.* Universitetsforlaget.

Palm, K. & Michaelsen, E. (2018). *Den viktige begynneropplæringen.* Oslo: universitetsforlaget.

Postholm, M. B. (2005). *Kvalitativ metode.* Oslo: Universitetsforlaget.

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

Regjeringen (2017). Digitaliseringsstrategi for grunnsopplæringen 2017-2021. Hentet fra:  
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/framtid-fornyelse-og-digitalisering/id2568347/>

Rose, D. & Martin, J. R. (2012). *Learning to write, reading to learn: Genre, knowledge and pedagogy in the Sydney School* Equinox London.

Säljö, R. (2010). *Læring i praksis. Et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: Cappelen Akademisk.

Sandø, H. & Myran, I.H. (2022). *Barneklare skoler eller skoleklare barn?* Bergen: Fagbokforlaget.

Skaathun, A. (2000). *Den normale staveutviklinga*. Stavanger: Høgskolen i Stavanger, Senter for leseforskning.

Skjelbred, D. (2006). *Elevens tekst. Et utgangspunkt for skriveopplæring*. Oslo: Cappelen Damm As

Skorgen, T. (2006). *Hans Georg Gadamer – fordommens produktive mening og forståelsens universalitet*. I: Læg Reid, S. & Skorgen, T. *Hermeneutikk – en innføring*. Oslo: Spartacus forlag AS.

Skrivesenteret (2021). *Sirkelen for undervisning og læring*. Hentet fra:  
<https://skrivesenteret.no/ressurs/sirkelen-for-undervisning-og-laering-3/>

Smidt, J. (2011). *Skrivekulturer og skrivesituasjoner i bevegelse - fra beskrivelse til utvikling*. I J. Smidt (red.). *Skriving i alle fag- innsyn og utspill* (s. 11-35). Trondheim: Tapir akademisk forlag.

Solheim, R. (2011). *Kvirfor skriv vi? Og kva brukar vi skrivinga til?* I J. Smidt, R. Solheim & A.J. Aasen (red). *På sporet av god skriveopplæring – ei bok for lærere i alle fag* (s.43-52) Trondheim: Tapir

Solheim, R. & Falk, D.Y. (2021). *Skrivarutvikling og skrivekompetanse, Funksjonelle og formålsretta perspektiv på den første skriveopplæringa*. Hentet fra:  
<https://doi.org/10.18261/9788215050997-2021-11>

Takala, M. (2013). *Teaching reading through writing*. *Support for learning*, 28(1), 17-23.

Tetzcher, S., Feilberg, J., Hagtvatn, B., Martinsen, H., Mjaavatn, P.E., Simonsen, H.G., & Smith, L. (2006). *Barns språk*. Oslo: Ad-notam Gyldendal

Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitative metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.



Thuren, T. (2022). *Vitenskapsteori for nybegynnere*. Oslo: Gyldendal.

Tjora, A. (2017). Emergens: *Konseptutvikling og generalisering i kvalitativ forskning: Refleksjoner og eksempler*. Sosiologisk Poliklinikk: NOTAT 1/2017, 1–16. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.16720.30728>

Tønnesen, F.E., & Uppstad, P.H. (2014) Lesferdighet. I F.E. Tønnessen & K. Lundetræ (red), *Å lykkes med lesing* (s.115-136). Oslo: Gyldendal Akademisk

Traavik, H. & Alver, V.R. (2008). *Skrive- og lesestart: skriftspråkutvikling i småskolealder*. Bergen: Fagbokforlaget.

Traavik, H. & Jansson, B.K. (2013) *Norsk boka 1. Norsk for grunnskolelærerutdanningen 1-7*. Oslo: Universitetsforlaget.

Trageton, A. (2003). *Å skrive seg til lesing: IKT i småskolen*. Oslo: Universitetsforlaget.

Udir (2017). Rammeverk for grunnleggende ferdigheter. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeverk/rammeverk-for-grunnleggende-ferdigheter/2.3-a-kunne-lese/>

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Massachusetts: Harvard University Press.

Westerlund, M. (2012). *Språkutvikling i førskolealder*. Vetre: Tell forlag.

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

Wollman-Bonilla, J. E. (2000). *Family message journals: teaching writing through family involvement*. National Council of Teachers of English.

Yin, R.K. (2007). *Fallstudier: design och genomförande*. Stockholm: Liber Forlag.

Vedlegg 1:

## **Intervjuguide til masteroppgave**

### **Innledende informasjon:**

- Jeg forteller litt om meg selv.
- Jeg presenterer masterprosjektet og hva jeg ønsker å finne ut av (problemstilling).
- Forklarer hvordan intervjuet vil foregå.

### **Bakgrunns spørsmål:**

- Alder?
- Hvor lenge har du jobbet i skolen?
- Utdanning?
- Hvor mange ganger har du gjennomført begynneropplæring med STL+ som metode? / eventuelt hvor mange år har du brukt STL+ i begynneropplæringen?

### **STL+ som metode på din skole:**

- Hva legger du i begrepet STL+?
- Kan du kort beskrive STL+ som metode?
- Hvordan ble STL+ implementert på din skole?
- Har du fått opplæring/kurs i metoden før du benyttet dette i klasserommet?
- Hvis ja, hva var innholdet i opplæringen?
- Har du noen tanker om hva du synes om å bruke denne metoden i undervisningen?

### **Målet med metoden:**

- Hva ønsker du at elevene dine skal sitte igjen med etter å ha brukt metoden gjennom 1. klasse?
- Hva ser du på som målsettingen for STL+?

### **I klasserommet:**

- Hvordan jobber du med STL+ i undervisningen?
- Hvor mange timer i uken går med til STL+ økter?  
Oppfølging → Hvorfor akkurat denne mengden?

- Følger du metoden slik den er beskrevet i «STL+ - førsteklassestart»?  
Oppfølging → hva tar du eventuelt ut, og hvorfor?
- Kan du gi et eksempel på en STL+ økt du har gjennomført i en av dine timer?  
Oppfølging → hvorfor valgte du å gjøre det på denne måten?
- På hvilken måte mener du at STL+ er en metode som bidrar til at førsteklasingene lærer å lese og skrive?

#### **STL+ som tilpasset opplæring:**

- Ser du noen sammenhenger mellom STL+ og tilpasset opplæring?
- Hvordan gir STL+ mulighet for nivåddifferensiering?  
Oppfølging → hvordan kan STL+ tilpasses den enkelte elev?
- Hvordan struktureres timen? (hel klasse, smågrupper...)
- Hvordan kan en sørge for at elevmedvirkningen blir overholdt ved bruk av en slik metode?

#### **STL+ i alle fag:**

- Kan STL+ brukes som en del av det tverrfaglige arbeidet i skolen?  
Oppfølging → hvordan?
- I hvilke fag kan en bruke STL+ som metode?
- 

#### **Vurdering av STL+:**

- Ser du noen ulemper eller utfordringer ved bruk av metoden på så unge elever? (1. klasse).
- Hvordan vurderer du fremgangen til elevene i lese og skrive utviklingen?
- Hva tenker du er hoved forskjellene mellom å benytte STL+ som metode for lese og skriveopplæringen og det å anvende mer «tradisjonelle metoder»?  
Oppfølging → hva gjør du annerledes i forhold til planlegging, gjennomføring og vurdering av undervisningen nå, sammenlignet med «tradisjonelle metoder»?

Vedlegg 2:

### **Informert samtykke**

Kjære informant,

Jeg skriver til deg i forbindelse med min masteroppgave om bruken av STL+ i begynneropplæringen. Jeg ønsker å invitere deg til å delta i denne studien som informant.

Før du bestemmer deg for å delta, vil jeg informere deg om hva studien handler om, hva din rolle vil være som informant og hva som forventes av deg dersom du velger å delta.

Formålet med denne studien er å undersøke bruken av STL+ i begynneropplæringen og hvordan denne metoden påvirker elevenes læring og forståelse. For å gjøre dette vil jeg intervju deg om dine erfaringer med STL+ og dine observasjoner av hvordan dette påvirker elevene i klasserommet.

Din rolle som informant vil være å dele dine egne erfaringer og observasjoner med meg gjennom et intervju, intervjuet vil bli gjennomført via teams eller at vi møtes. Intervjuet vil omtrent ta 1 time.

Din deltagelse i denne studien er helt frivillig, og du kan når som helst trekke deg uten å oppgi noen grunn. All informasjon du gir meg, vil bli behandlet konfidensielt og anonymisert i min oppgave.

For å delta i studien, må du gi ditt informerte samtykke. Dette betyr at du må forstå hva studien handler om, hva som forventes av deg som informant og hvilke konsekvenser det kan ha å delta. Hvis du gir ditt samtykke, vil du bli bedt om å signere et samtykkeskjema.

Jeg vil sette stor pris på om du kan ta deg tid til å delta i denne studien. Hvis du har spørsmål eller ønsker mer informasjon, vennligst ta kontakt med meg.

Mvh,

Tina Bognar Øystese

Vedlegg 3:

**Samtykkeskjema for deltakelse som informant i masteroppgave om STL+ i begynneropplæringen.**

Jeg har blitt informert om hva studien handler om, hva min rolle vil være som informant og hva som forventes av meg dersom jeg velger å delta. Jeg har også blitt informert om at min deltagelse er helt frivillig og at jeg kan trekke meg når som helst uten å oppgi noen grunn.

Jeg gir herved mitt informerte samtykke til å delta som informant i studien om STL+ i begynneropplæringen. Jeg forstår at jeg vil bli bedt å dele mine erfaringer og observasjoner om bruk av STL+ i begynneropplæringen gjennom intervju via teams eller ansikt til ansikt, og at dette intervjuet vil vare ca 1 time. Jeg forstår også at all informasjon jeg gir vil bli behandlet konfidensielt og anonymisert i oppgaven.

Jeg har fått tilstrekkelig informasjon om studien og hatt mulighet til å stille spørsmål før jeg signerer dette samtykkeskjemaet. Jeg forstår at jeg når som helst kan trekke meg fra studien uten å oppgi noen grunn.

Dato: \_\_\_\_\_

Navn: \_\_\_\_\_

Signatur: \_\_\_\_\_

Vedlegg 4:



[Meldeskjema](#) / [Mesteroppgave i tilpasset opplæring](#) / Vurdering

## Vurdering av behandling av personopplysninger

**Referansenummer**  
146604

**Vurderingstype**  
Standard

**Dato**  
02.05.2023

**Prosjekttittel**

Mesteroppgave i tilpasset opplæring

**Behandlingsansvarlig institusjon**

Høgskolen i Innlandet / Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk / Institutt for pedagogikk og samfunnsfag - Hamar

**Prosjektansvarlig**

Håvard Åsvoll

**Student**

Tina Bognar Øystese

**Prosjektperiode**

31.03.2023 - 25.05.2023

**Kategorier personopplysninger**

Alminnelige

**Lovlig grunnlag**

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 25.05.2023.

[Meldeskjema?](#)

**Kommentar**

OM VURDERINGEN

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

**KOMMENTARER TIL INFORMASJONSSKRIVET**

Informasjonskrivet ditt mangler noen punkter loven krever er med. Du må derfor legge til disse punktene i informasjonskrivet før du gir dette til forskningsdeltakerne dine. Du trenger ikke å laste opp den oppdaterte versjonen i meldeskjemaet:

- Hvilken institusjon som er behandlingsansvarlig
- Når behandlingen av personopplysninger skal avsluttes og hva som da skjer med personopplysningene: sletting, anonymisering eller videre lagring
- At du behandler opplysningene om dine forskningsdeltagere basert på deres samtykke
- At utvalget ditt har rett til innsyn, retting, sletting, begrensning og dataportabilitet (kop)
- At utvalget ditt har rett til å klage til Datatilsynet
- Kontaktopplysninger til prosjektansvarlig (evt. student og veileder)
- Kontaktopplysninger til personvernombudet ved din institusjon

Ta gjerne en titt på våre nettsider for hjelp til formuleringer: <https://sikt.no/informasjon-til-deltakerne-i-forskningsprosjekt>

**FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER**

Vi har vurdert at du har lovlig grunnlag til å behandle personopplysningene, men husk at det er institusjonen du er ansatt/student ved som avgjør hvilke databehandlere du kan bruke og hvordan du må lagre og sikre data i ditt prosjekt. Husk å bruke leverandører som din institusjon har avtale med (f.eks. ved skylagring, nettsikkerhetsjema, videosamtale el.l.).

Personvernombudet 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).

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Denom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Se våre nettsider om hvilke endringer du må melde: <https://iikt.no/melde-endringer-i-meldeskjema>

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

