



UiT Norges arktiske universitet

Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning

Oppdagende skrijving: En tilnærming til den første lese- og skriveopplæringa

En aksjonsforskningsstudie om en norsklærers implementering av oppdagende skrijving i første klasse

Ida Marie Johansen og Sigrid Beate Bjørnes

Masteroppgave i begynneropplæring 1.–7. trinn, LER-3908, mai 2022

Sammendrag

I *Rammeplan for grunnskolelærerutdanninga 1.-7. trinn* blir utviklingsarbeid vektlagt i større grad enn tidligere (Forskrift om plan for grunnskolelærerutdanning, trinn 1–7, 2016, § 2).

Denne studien bygger videre på et dansk utviklingsprosjekt gjennomført av Korsgaard, Hannibal og Vitger (2011), som er presentert i boka *Oppdagende skriving – en vei inn i lesingen*. I dette prosjektet viser de hvordan lærere kan tilrettelegge for meningsfull skriving fra første skoledag, der de benytter seg av metoden kalt oppdagende skriving.

I denne studien har formålet vært å følge en lærer når oppdagende skriving implementeres i den første lese- og skriveopplæringa, samt å få innsikt i et utviklingsarbeid. Studiens problemstilling er: *Hva skjer når læreren implementerer oppdagende skriving i den første lese- og skriveopplæringa?* For å besvare problemstillinga har vi valgt en kvalitativ tilnærming til forskningsfeltet, hvor vi gjennomførte et aksjonsforskningsprosjekt, og inngikk et forskende partnerskap sammen med en førsteklasselærer. I prosessen har vi gjennomført to intervju, seks refleksjonssamtaler og observert seks undervisningsøkter. I tillegg har læreren skrevet seks planleggingsdokumenter.

Studiens resultat viser blant annet at læreren utvikler et mer utvidet og funksjonelt syn på skriving. I tillegg viser resultatet at læreren vektlegger en formell og systematisk tilnærming til bokstavinnlæring gjennom hele prosjektet, og at dette fokuset ikke endrer seg noe særlig. Læreren ser heller ikke ut til å endre seg i løpet av prosjektet. Videre viser resultatene at læreren har blitt tryggere, utviklet et mindre stressende forhold, samt utviklet en dypere forståelse av oppdagende skriving. Dette kan være et resultat av det forskende partnerskapet. På denne måten har utviklingsarbeidet bidratt til profesjonsutvikling hos læreren. Videre har vi funnet ut at oppdagende skriving kan oppleves som en mindre konkret, friere og usystematisk metode, sammenlignet med den formelle og systematiske bokstavinnlæringa. Dette gjør at læreren opplever å ha mindre oversikt over hvilke bokstaver elevene behersker og har fått gjentatte repetisjoner i. Dette kan være en medvirkende årsak til at læreren ønsker å kombinere en formell og systematisk bokstavinnlæring og oppdagende skriving.

Forord

Vår masteravhandling er skrevet som en del av den femårige masterutdanninga i begynneropplæring med fordypning i norsk ved Universitetet i Tromsø.

Etter å ha fullført denne masteravhandlinga er det flere vi særlig ønsker å takke for deres støtte og bidrag til gjennomføringa av prosjektet.

Vi vil først og fremst rette en stor takk til læreren som har deltatt i vår studie. Hun har i en travel lærerhverdag tatt seg tid til å delta på vårt prosjekt. Samtidig har hun gitt oss innpass i undervisninga, som vidare har gitt oss mulighet til å undersøke hvordan en lærer implementerer oppdagende skriving i den første lese- og skriveopplæringa. Vi ønsker også å takke for det gode samarbeidet, og den praktiske og faglige innsikten du har gitt oss.

Vidare ønsker vi å takke våre veiledere Astrid Unhjem og Kari-Anne Sæther for god veiledning, tilbakemelding og muligheten for at vi kunne delta på dette FoU-prosjektet. Dere har kommet med gode innspill og råd på veien mot å nå det store målet.

Til sist ønsker vi å takke vår medstudent Sandra Lind Grimstad for samarbeidet på FoU-prosjektet. Takk for at du har gitt oss gode råd og innspill på prosjektet vårt, samtidig som du har bidratt til å gi oss større faglig forståelse for den første lese- og skriveopplæringa.

Ida Marie Johansen & Sigrid Beate Bjørnes

Tromsø, 15. mai, 2022.

Innholdsfortegnelse

INNHALDSFORTEGNELSE	IV
1 INNLEDNING	1
1.1 BAKGRUNN FOR STUDIEN	1
1.2 STUDIENS PROBLEMSTILLING OG FORSKNINGSSPØRSMÅL.....	2
1.3 BEGREPSAVKLARING.....	3
1.3.1 Den første lese- og skriveopplæringa	3
1.3.2 Oppdagende skriving	3
1.3.3 Profesjonsutvikling	4
1.3.4 Utviklingsarbeid.....	4
1.4 STUDIENS OPPBYGGING	4
2 TEORETISK RAMMEVERK	7
2.1 HVA ER SKRIVING?.....	7
2.2 SKRIVING I BEGYNNEROPPLÆRINGA.....	9
2.2.1 Hva vet vi om skriving i begynneropplæringa i dag?.....	11
2.2.2 Læreplan i norskfaget.....	13
2.3 SKRIVEOPPLÆRING.....	13
2.3.1 Barns skriveutvikling og forholdet mellom skriving og lesing	15
2.3.2 Forutsetninger for å mestre skriftspråket.....	18
2.3.3 Skriveopplæring for de yngste elevene	19
2.4 EN FUNKSJONELL SKRIVEOPPLÆRING FOR DE YNGSTE – OPPDAGENDE SKRIVING.....	22
2.4.1 Oppdagende skriving	24
2.4.2 Skrive- og stavestrategier.....	27
2.4.3 Gode grunner til å ta i bruk oppdagende skriving som metode.....	30
2.5 UTVIKLINGSARBEID OG SKOLEUTVIKLING	31
3 METODE	35
3.1 KONTEKSTBESKRIVELSE.....	35
3.2 STUDIENS VITENSKAPSTEORETISKE FORANKRING.....	37
3.3 KVALITATIV TILNÆRMING.....	38
3.4 AKSJONSFORSKNING.....	39
3.4.1 Et forskende partnerskap.....	40
3.5 STUDIENS AKSJONSFORSKNINGSPROSESS	41
3.5.1 Planleggingsfasen: Oppstartsintervju og to fellesmøter.....	42
3.5.2 Handlings- og observasjonsfasen: Aksjon 1 til 6	43
3.5.3 Refleksjonsfasen: Avsluttende intervju	44

3.6	DATAINNSAMLINGSMETODER	44
3.6.1	Refleksjonssamtaler og intervju	44
3.6.2	Observasjon.....	46
3.6.3	Lydopptak.....	47
3.6.4	Transkripsjon.....	47
3.6.5	Logg	48
3.7	BESKRIVELSE AV AKSJONENE.....	49
3.7.1	Planleggingsfasen- oppstartsintervjuet	49
3.7.2	Aksjon 1	50
3.7.3	Aksjon 2	51
3.7.4	Aksjon 3	53
3.7.5	Aksjon 4	54
3.7.6	Aksjon 5	56
3.7.7	Aksjon 6	57
3.7.8	Oppsummerende refleksjon.....	58
3.8	ANALYSEMETODE	59
3.8.1	Analyseprosessen: Koding i praksis.....	60
3.9	VURDERING AV STUDIENS KVALITET	65
3.9.1	Forskningsetiske hensyn.....	65
3.9.2	Studiens pålitelighet (reliabilitet).....	66
3.9.3	Studiens gyldighet (validitet).....	68
4	PRESENTASJON AV ANALYSE, RESULTAT OG DRØFTING.....	71
4.1	HVA VEKTLEGGER LÆREREN NÅR METODEN IMPLEMENTERES, OG HVORDAN ENDRER DETTE SEG I LØPET AV PROSESSEN?.....	71
4.1.1	Tema 1: Publiseringsfasen i oppdagende skriving	71
4.1.2	Tema 2: En formell og systematisk bokstavinnlæring.....	76
4.1.3	Tema 3: Samarbeid i skriveprosessen	79
4.2	HVORDAN HAR UTVIKLINGSARBEIDET BIDRATT TIL PROFESJONSUTVIKLING HOS LÆREREN?	82
4.2.1	Tema 1: Lærerens evaluering av oppdagende skriving	82
4.2.2	Tema 2: Evaluering av utviklingsarbeidet	85
5	OPPSUMMERENDE DRØFTING.....	89
5.1	ET UTVIDET SYN PÅ SKRIVING	89
5.2	EN FORMELL OG SYSTEMATISK BOKSTAVINNLÆRING I KOMBINASJON MED OPPDAGENDE SKRIVING.....	91
5.3	PROFESJONSUTVIKLING I DET FORSKENDE PARTNERSKAPET.....	93
6	AVSLUTNING OG VEIEN VIDERE	95
7	REFERANSELISTE	

8	VEDLEGG	
	VEDLEGG 1: HVA-HVORDAN-HVORFOR SKJEMA	
	VEDLEGG 2: INTERVJUGUIDE.....	
	VEDLEGG 3: NOTERINGSSKJEMA FOR OBSERVASJON	
	VEDLEGG 4: NSD	
	VEDLEGG 5: INFORMASJONSSKRIV OM PROSJEKTET, OG SAMTYKKEERKLÆRING	
	VEDLEGG 6: INFORMASJONSSKRIV TIL FORESATTE	

TABELLISTE

TABELL 1: STUDIENS TIDSRAMME	36
TABELL 2: OVERSIKT OVER KODEGRUPPER FOR FORSKNINGSSPØRSMÅL 1: HVA VEKTLIGGER LÆREREN, OG HVORDAN ENDRER DETTE SEG I LØPET AV PROSESSEN?	63
TABELL 3: OVERSIKT OVER KODEGRUPPER OG TEMA FOR FORSKNINGSSPØRSMÅL 2: HVORDAN HAR UTVIKLINGSARBEIDET BIDRATT PROFESJONSUTVIKLING HOS LÆREREN?	64

FIGURLISTE

FIGUR 2.1: SKRIVEFORMELEN (HAGTVET, 2004, s. 276).....	7
FIGUR 2.2: SKRIVETREKANTEN	8
FIGUR 2.3: SKRIVEUTVIKLINGSSTADIENE MED UTGANGSPUNKT I KORSGAARD ET AL. (2011, s. 50-60).....	16
FIGUR 2.4: FORHOLDET MELLOM LESING OG SKRIVING MED UTGANGSPUNKT I TRAGETON (2003, s. 262).....	17
FIGUR 2.5: OPPDAGENDE SKRIVING I SEKS FASER.....	25
FIGUR 2.6: SRSD-MODELLEN (GRAHAM & PERIN, 2007, s. 15; SKRIVESENTERET, 2022B)	28
FIGUR 3.1: FIRE FASER I AKSJONSFORSKNINGSPROSESSEN	40
FIGUR 3.2: AKSJONSFORSKNINGSPROSESSEN I STUDIEN	42
FIGUR 3.3: SDI MODELLEN (TJORA, 2018, s. 17)	61

1 Innledning

En av skolens viktigste oppgaver er å legge til rette for at elevene skal bli kompetente skrivere og lesere (Traavik, 2014). Med begynneropplæring som masterfag, har utgangspunktet vært å utvikle vår fagdidaktiske kompetanse innenfor den første lese- og skriveopplæringa. Denne studien er dermed knyttet til elevenes første år på skolen. Ifølge Hekneby (2011) blir fundamentet for god lese- og skriveutvikling etablert i løpet av de første skoleårene, og er derfor blant de viktigste. På bakgrunn av dette valgte vi å delta på et forsknings- og utviklingsprosjekt (FoU) ledet av to universitetslærere ved UiT.

FoU-arbeid i skolen handler om at lærere ser på sin egen undervisning med et forskerblikk, for å kunne endre og utvikle undervisninga i en positiv retning (Postholm & Moen, 2018). Med utgangspunkt i FoU-prosjektet, var hensikten å prøve ut oppdagende skriving som tilnærming til den første lese- og skriveopplæringa (vedlegg 5). Innenfor FoU-prosjektets rammer sto vi fritt til å utforme våre egne masterprosjekter.

Videre i kapittelet vil vi redegjøre for bakgrunn og motivasjon for studien, dernest vil vi presentere studiens formål og problemstilling. Deretter vil det følge en begrepsavklaring av sentrale begrep, og til slutt vil vi gi en oversikt over masteravhandlingas oppbygging.

1.1 Bakgrunn for studien

Denne masteravhandlinga tar utgangspunkt i det danske utviklingsprosjektet ved Nationalt Videncenter for Læsning i København, gjennomført av Korsgaard et al. (2011). Metodikken de fremlegger, viser hvordan lærere kan tilrettelegge for meningsfull skriving fra første skoledag. Forskerne har gjennom prosjektet *Oppdagende skrivings betydning for læseindlæringen* fulgt en dansk lærers arbeid med skriving og tekstarbeid ved Søholmskolen. Lærerens arbeid ble fulgt gjennom en tidsperiode på tre år, og dermed også gjennom tre forskjellige «børnehaveklasser». En «børnehaveklasse» er ifølge Korsgaard et al. (2011) navnet på den klassen danske barn begynner i når de fyller seks år. Til sammenligning med den norske førsteklassen, har denne klassen en annen status. I de danske «børnehaveklassene» forventes det ikke at barna skal lære å lese og skrive, men det er vanlig at norske førsteklassinger gjør dette. I løpet av prosjektet oppdaget de danske forskerne at de aller fleste barna i «børnehaveklassene» hadde knekt den alfabetiske koden innen kort tid, og interessen for å undersøke metoden økte ytterligere. Formålet med prosjektet var likevel ikke å bevise at

metoden virker, da rammene for studien tilsa at det ikke kunne gjennomføres en større kvantitativ undersøkelse i et større antall «børnehaveklasser» (Korsgaard et al., 2011).

Resultatene som foreligger i boka *Oppdagende skriving – en vei inn i lesingen*, er dermed heller ment å beskrive hvordan metoden virker og hvordan den kan benyttes i praksis.

Gjennom boka *Oppdagende skriving – en vei inn i lesinga*, har Matre, Myran og Solheim oversatt prosjektet over til en norsk kontekst (Korsgaard et al., 2011). Forfatterne av boka skriver at metoden sammenfaller godt med arbeidsmåter og tenking, som danner grunnlaget for arbeidet med grunnleggende lese- og skriveopplæring i de norske skolene.

1.2 Studiens problemstilling og forskningsspørsmål

Formålet med denne masteravhandlinga har vært å følge en lærer når oppdagende skriving implementeres i den første lese- og skriveopplæringa, samt å få innsikt i et utviklingsarbeid. Tanken har vært å koble teori og forskning opp mot lærerens erfaringer når metoden overføres til praksisfeltet. Med utgangspunkt i formålet, formulerte vi følgende problemstilling:

Hva skjer når læreren implementerer oppdagende skriving i den første lese- og skriveopplæringa?

For å undersøke denne problemstillinga har vi tatt for oss følgende forskningsspørsmål:

1. Hva vektlegger læreren når metoden implementeres, og hvordan endrer dette seg i løpet av prosessen?
2. Hvordan har utviklingsarbeidet bidratt til profesjonsutvikling hos læreren?

Retter vi blikket mot dagens *Rammeplan for grunnskolelærerutdanninga 1.-7. trinn* som trådte i kraft fra 2016, blir utviklingsarbeid i større grad vektlagt enn tidligere (Forskrift om plan for grunnskolelærerutdanning, trinn 1–7, 2016, § 2). Kunnskap om forsknings- og utviklingsarbeid, skal gi nyutdannede mulighet til å bidra til å styrke det eksisterende læreryrket (Kunnskapsdepartementet, 2014). På denne måten kan studien gi oss mulighet til å utvikle kunnskap om hvordan vi kan iverksette, lede og gjennomføre utviklingsarbeid. I tillegg peker Håland et al. (2018) og Korsgaard et al. (2011) på at det er forsket lite på skriving i begynneropplæringa, og at den primært har dreid seg om forskning på lesing. Vi ønsker dermed at vår masteravhandling skal kunne bidra videre på forskningsfeltet om skriving i begynneropplæringa, ved at vi retter blikket mot oppdagende skriving når den

implementeres i den første lese- og skriveopplæringa. Samtidig ønsker vi å lære hvordan metodikken kan tilrettelegges for i praksis.

1.3 Begrepsavklaring

I vår studie fant vi det nødvendig å avklare og avgrense fire sentrale begrep som er nødvendig for å forstå formålet, problemstillinga samt våre to forskningsspørsmål. I det følgende vil vi redegjøre for *den første lese- og skriveopplæringa, oppdagende skriving, profesjonsutvikling og utviklingsarbeid*.

1.3.1 Den første lese- og skriveopplæringa

Haug (2006) avgrenser den første lese- og skriveopplæringa til de fire første årene i skolen. Det grunnleggende prinsippet de yngste elevene møter i den første lese- og skriveopplæringa, blir kalt *det alfabetiske prinsippet* (Lyster, 2019). Prinsippet innebærer at hvert grafem (bokstav), representerer et fonem (bokstavlyd) i talespråket (Aske, 2006; Høigård, 2019). I lys av det alfabetiske prinsippet vil det være avgjørende for barna å lære sammenhengen mellom fonem og grafem, og å kunne trekke disse sammen til stavelser og ord. Når barna forstår denne sammenhengen, har de *knekt den alfabetiske koden* (Traavik & Alver, 2008; Svanes, 2021).

1.3.2 Oppdagende skriving

Slik skrevet tidligere bygger denne studien videre på utviklingsprosjektet til Korsgaard et al. (2011), og vi vil ta utgangspunkt i deres forståelse av oppdagende skriving. Ifølge Korsgaard et al. (2011) er oppdagende skriving en metode som bygger videre på oppfatninga om at barn selv kan oppdage det alfabetiske prinsippet, gjennom å eksperimentere med staving av ord. Dette skjer før de formelt har lært om grafem og fonem. Oppdagende skriving knyttes sammen med begrepet oppdagende staving. Oppdagende staving forstås som den eksperimenterende stavinga barna bruker under forsøket på å skrive ord basert på det de vet om fonemene og grafemene (Korsgaard et al., 2011). I en utvidet begrepsavklaring skriver de følgende om oppdagende skriving:

Begrepet oppdagende skriving referer til den eksperimenterende tilnærmingen som barn anvender i sine tidlige forsøk med å kommunisere ved hjelp av skrift. De eksperimenterer med både innholdet i teksten (hva skal med, til hvilken mottaker), tekststrukturen (rekkefølge) og stavingen av ordene. Oppdagende skriving omfatter derfor også oppdagende staving, idet barnet utnytter sin eksisterende kunnskap om

bokstavnavnene og/eller bokstavlydene til å danne og prøve ut hypoteser om forholdet mellom lyd og bokstav (Korsgaard et al., 2011, s. 15).

I tillegg til å redegjøre for begrepene *den første lese- og skriveopplæringa, oppdagende skriving*, vil vi redegjøre for *profesjonsutvikling og utviklingsarbeid*.

1.3.3 Profesjonsutvikling

Ifølge Elstad et al. (2014) vil profesjonsutvikling fra et performativt perspektiv, altså hva lærere foretar seg i det daglige arbeidet, dreie seg om hvordan lærere er bidragsytere for å utvikle ny kunnskap, samt hvordan de tar i bruk denne kunnskapen. Rønnestad og Skovholt (2003) hevder at profesjonell utvikling vil forutsette at lærere er åpne for å både utforske egen forståelse av pedagogiske prosesser og fenomener, samtidig som en utforsker egne antakelser og handlinger.

1.3.4 Utviklingsarbeid

Fullan (2007) forklarer at målet med utviklingsarbeid vil være å endre og utvikle eksisterende praksis i klasserommet, slik at alle elever skal oppnå et best mulig læringsutbytte. På denne måten handler utviklingsarbeid om å etablere en velutviklet undervisningspraksis som kan realisere elevers potensial for utvikling og læring (Nordahl & Hansen, 2012). Selv om det finnes en rekke begrep som handler om å utvikle eksisterende praksis, vil vi i denne masteravhandlinga ta i bruk begrepet *utviklingsarbeid* når vi omtaler forbedring og utvikling av elevers undervisning.

Som skrevet innledningsvis er disse begrepene sentrale for å avgrense og avklare studiens formål og problemstilling, samt forskningsspørsmål. Videre vil vi gi en beskrivelse av hvordan masteravhandlinga er bygget opp.

1.4 Studiens oppbygging

Denne masteravhandlinga er delt inn i seks overordnede kapitler. I det første kapitlet har vi redegjort for studiens tema, samt bakgrunn og motivasjon for studien. Videre har vi presentert studiens formål og problemstilling, samt relevante begreper.

I det neste kapitlet har vi redegjort for studiens teoretiske rammeverk. Dette teoretiske rammeverket vil danne grunnlaget for videre drøfting, hvor vi kobler teori og studiens datamateriale sammen. Innenfor dette kapitlet vil vi blant annet trekke fram ulike perspektiver på skriving, forskning knyttet til skriving i begynneropplæringa, og

skriveopplæring. Videre vil vi redegjøre for en funksjonell skriveopplæring for de yngste elevene, samt oppdagende skriving. Til sist vil vi trekke fram utviklingsarbeid.

I det tredje kapitlet har vi redegjort for studiens metodevalg. Kapitlet starter med en beskrivelse av konteksten rundt praksisfeltet, før vi videre viser til studiens vitenskapsteoretiske forankring, samt valget av en kvalitativ tilnærming. Dernest vil vi redegjøre for aksjonsforskning, det forskende partnerskapet vi har inngått med en lærer, og hvordan studiens aksjonsforskningsprosess har blitt gjennomført. Etterfølgende vil vi begrunne valget av datainnsamlingsmetoder vi har benyttet oss av i prosessen, og deretter gir vi en grundig beskrivelse av aksjonene vi har gjennomført i prosjektet. I den siste delen av kapitlet vil vi redegjøre for hvordan vi har analysert datamaterialet, studiens forskningsetiske hensyn, samt en drøfting av studiens pålitelighet (reliabilitet) og gyldighet (validitet).

I studiens fjerde kapittel har vi analysert det innsamlede datamaterialet, presentert resultatet og drøftet dette opp mot aktuell teori. Kapitlet er delt opp etter studiens to forskningsspørsmål. Innenfor disse har vi tatt utgangspunkt i de temaene som fremkom gjennom analyseprosessen.

I det femte kapitlet har vi foretatt en oppsummerende drøfting av studiens resultat som fremkom i kapittel fire. Dette har vi gjort på tvers av studiens forskningsspørsmål.

I studiens siste kapittel har vi oppsummert studiens resultat, hva vi har lært, samt foretatt noen avsluttende refleksjoner rundt veien videre og videre forskning.

2 Teoretisk rammeverk

I dette kapittelet vil vi gjøre rede for de teoretiske perspektivene som er aktuelle for å belyse våre to forskningsspørsmål. Vi starter kapittelet med å trekke fram ulike forståelser og definisjoner på hva skriving er, før vi vil følge opp med å redegjøre for skriving i begynneropplæringa. Videre vil det følge en redegjørelse for ulike forskningstradisjoner knyttet til skriveopplæring, før vi vil trekke fram en funksjonell skriveopplæring for de yngste elevene, samt oppdagende skriving. Kapittelet vil avsluttes med å trekke fram utviklingsarbeid og skoleutvikling.

2.1 Hva er skriving?

Det finnes mange ulike forståelser og definisjoner på hva skriving er, og i det følgende vil vi trekke fram noen av disse overordnede perspektivene. Dersom man skal kunne gi elevene god skriveopplæring, må læreren først og fremst vite hvilke komponenter som ligger bak skrivinga. Skriving er ifølge Hagtvet (2004) en komplisert prosess som omfatter kommunikasjon, teknisk mestring og følelser. Hagtvet (2004) forklarer videre at skriving er sammensatt av tre komponenter: en ideskapende komponent, en teknisk komponent, samt en fremdrivende komponent. Disse utgjør det som kalles for *skriveformelen*:

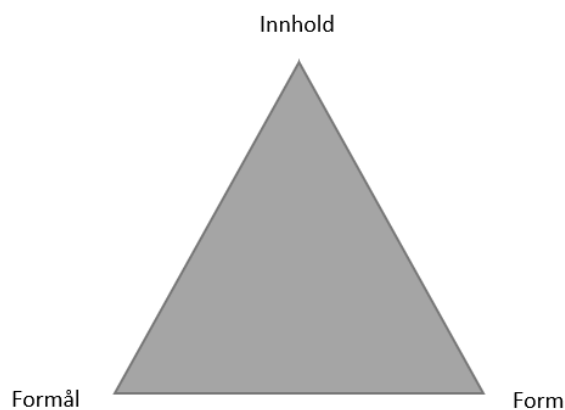
Skriving = Budskapsformidling x innkoding (x motivasjon)

Figur 2.1: Skriveformelen (Hagtvet, 2004, s. 276)

Budskapsformidling refererer til innholdet i det som skrives, og elevene må slik sett ha noe de ønsker å formidle. Innkoding refererer til den tekniske delen, der man må mestre å lytte ut fonemene i ordet som skal nedskrives og deretter skrive disse ned med tilhørende grafem. For at elevene skal kunne innkode funksjonelt og forståelig for andre, må de ha utviklet forståelsen av sammenhengen mellom fonem og grafem, og knekt den alfabetiske koden (Johansen & Bjerke, 2020). Som skrevet i begrepsavklaringa (kapittel 1.3.1), er dette et av hovedmålene i den første lese- og skriveopplæringa. Svanes (2021) skriver at i den første lese- og skriveopplæringa handler innkodinga også om bokstavforming, som refererer til den praktiske forminga av bokstavene. Elevene må derfor også ha kunnskap om hvordan bokstavtegnene ser ut. Formelens siste komponent, motivasjon, er knyttet til lysten til å skrive (Johansen & Bjerke, 2020). Hagtvet (2004) forklarer at motivasjon er satt i parentes i skriveformelen, da det er fullt mulig å skrive en setning uten å være motivert for det. Hun understreker likevel at uten motivasjon opptrer teksten meningsløs for den som skriver.

Skriveformelen slår dermed fast at alle komponentene på høyre side av skriveformelen må være til stede dersom elevene skal kunne kalle seg skrivere (Johansen & Bjerke, 2020). Utfordringa for læreren som skal undervise, blir derfor å ivareta alle disse komponentene allerede fra første skoledag.

De tre komponentene i skriveformelen har flere likheter med det Ongstad (2004) og Solheim et al. (2010) kaller for *skrivetrekanten*, illustrert i figuren nedenfor.



Figur 2.2: *Skrivetrekanten*

I likhet med skriveformelen, er også dette en modell som består av tre sammensatte komponenter: form, innhold og formål (Solheim et al., 2010; Håland, 2016; Ongstad, 2004). Innholdskomponenten handler om at elevene skal ha noe å skrive om, gjennom en tydelig og avgrenset oppgave. Innholdskomponenten har videre sammenheng med formålskomponenten, som handler om mottakerbevissthet, og hva tekstene skal brukes til (Skrivesenteret, 2022a). Innhold og formål i skrivetrekanten, har flere likheter med skriveformelens budskapsformidling. Disse delene påpeker at skrivinga bør ha et tydelig formål og en mottaker, og at elevene må vite hvorfor og hva de skal skrive i tekstene. Videre handler tekstens form om sjangerbevissthet, altså hvordan elevene skal skrive tekstene (Skrivesenteret, 2022a). Johansen og Bjerke (2020) skriver at formkomponenten kan sammenlignes med skriveformelens innkodingskomponent, da det handler om hvordan tekstene skal skrives.

Disse tre delene henger med andre ord tett sammen, og er ment å sette skrivinga inn i en kontekst, slik at den skal oppleves meningsfull for elevene (Matre et al., 2021; Skrivesenteret, 2022a). Solheim et al. (2010) skriver at det er viktig å se helheten i skriveundervisninga, og

om disse tre komponentene blir ivaretatt. Slik sett fremhever både skriveformelen og skrivetrekanten at skriving er noe mer enn å øve på tekniske ferdigheter.

Dette perspektivet på skriving kan videre gjenkjennes i Kunnskapsløftet 2020 (LK20), grunnleggende ferdigheter i norskfaget. De grunnleggende ferdighetene skal ifølge Kunnskapsdepartementet (2019) utvikles gjennom hele skoleløpet, og er viktig for å mestre fremtidig utdanning, sosiale relasjoner og identitet. Innenfor området «Å kunne skrive» blir det fremhevet et perspektiv på hva det er å kunne skrive. De fremhever blant annet:

Å kunne skrive i norsk er å kunne uttrykke seg i et bredt utvalg skjønnlitterære og sakpregede sjangre. Det innebærer å utvikle personlige skriftlige uttrykksmåter og å beherske skrivestrategier, rettskriving og oppbygging av tekster (...). Utviklingen av å kunne skrive i norsk går fra den grunnleggende skriveopplæringen til å planlegge, utforme og bearbeide tekster i ulike sjangre og tilpasset formål, medium og mottaker (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 4).

Slik vi ser over, vektlegger LK20 at elevene skal kunne skrive tekster tilpasset formål og mottaker, samtidig som at elevene må beherske ulike delferdigheter i skriving for å kunne skrive forståelig for andre. Slik vi forstår dette, refereres det til de tekniske delferdighetene som for eksempel innkodingskomponenten i skriveformelen, som videre er avgjørende for at andre skal forstå budskapet i teksten. Slik sett ivaretar LK20s definisjon på skriving alle de ulike komponentene i både skriveformelen (Hagtvatn, 2004) og skrivetrekanten (Ongstad, 2004; Solheim et al., 2010). Slik vi ser det, baserer denne forståelsen av skriving seg på et funksjonelt syn. *Et funksjonelt syn på skriving* defineres av Solheim og Falk (2021) som skriving knyttet til en formålsrettet handling. Myran (2020) skriver i likhet med Solheim og Falk (2021) at et funksjonelt perspektiv på skriving vektlegger formålet og budskapet bak skrivinga, samt meningsfulle kontekster. Dette står dermed i kontrast til *et formelt syn på skriving*, der fokuset rettes mot skriftens forside (Myran, 2020). Videre forklarer Myran (2020) at det da dreier seg om å øve på tekniske ferdigheter, uten at disse settes inn i meningsfulle kontekster. Oppsummeringsvis kan det sies å være flere ulike perspektiver og syn på skriving, og i det følgende vil vi redegjøre for skriving i dagens begynneropplæring.

2.2 Skriving i begynneropplæringa

Begrepet *begynneropplæring* defineres på ulike måter. Noen presenterer en smal forståelse, mens andre har en vid forståelse av begrepet. Den smale forståelsen er i større grad rettet mot

innholdet i undervisninga, sammenlignet med den vide forståelsen. Et eksempel på dette er Hekneby (2011), som knytter begrepet til skrive- og leseopplæringa. Denne smalere forståelsen begrunner hun i den sentrale rollen skriving og lesing har på et tidlig stadium i utdanningsløpet. Når Hekneby (2011) omtaler begynneropplæring, tar hun utgangspunkt i det faglige innholdet i undervisninga. Med denne smale forståelsen av begynneropplæring, hevder Hoff-Jenssen et al. (2020) at det ligger en grunntanke om at elevenes første opplæring består av å undervise i lesing, skriving og regning. Dette innebærer at elevene skal tilegne faglig kunnskap og ferdigheter.

På den annen side forklarer Palm et al. (2018) at begrepet begynneropplæring dreier seg om overgangen fra barnehagen til skolen, samt de fire første skoleårene. De understreker at begynneropplæringa handler om læringsmiljø, undervisning og andre aktiviteter i alle skolens fag, og da spesielt i første og andre klasse (Palm et al., 2018). Haug (2006) presenterer en lignende definisjon, men understreker at begrepet ikke er entydig. Han viser videre til at det også blir brukt andre uttrykk om begynneropplæringa, slik som skolestart, den første lese- og skriveopplæringa, og innskoling. I likhet med Palm et al. (2018) avgrenser han begrepet til det som skjer rundt skolestart og de fire første skoleårene. På samme måte som Haug (2006), hevder også Hidle og Krogstad (2019) at begrepet ikke er entydig. Selv om de ikke drøfter begrepet, peker de på at begynneropplæringa kan deles inn i to ulike tilnæringer: «begynneropplæring i fag» og «begynneropplæring og fag». Slik vi forstår Hidle og Krogstad (2019), skildrer disse tilnærmingene en smal og vid forståelse av begynneropplæringa, hvor «begynneropplæring og fag» faller innenfor sistnevnte.

Til sammenligning med den smale forståelsen av begynneropplæring, vil den vide forståelsen ifølge Hoff-Jenssen et al. (2020) også omfatte ferdigheter og kunnskap som omtales implisitt i kompetansemålene til alle fag. Eksempler på dette er det å være en elev, være en del av en gruppe, lære seg å gå på skolen og om å tilegne seg kunnskap om skolekulturen. En vid forståelse av begynneropplæring handler altså om å forstå opplæringa som noe mer enn det som direkte knytter seg til faglig innhold, og å utdanne individet (Hoff-Jenssen et al., 2020). Denne forståelsen til begynneropplæring kan videre ses i sammenheng med skolens doble samfunnsmandat i overordnet del av læreplan (Kunnskapsdepartementet, 2017), da en slik opplæring vil kunne ivareta både utdannings- og danningsaspektet. Danningsaspektet kan vi gjenkjenne i overordnet del i læreplan:

Grunnoppfølringen er en viktig del av en livslang dannelsingsprosess som har enkeltmenneskets frihet, selvstendighet, ansvarlighet og medmenneskelighet som mål. Oppfølringen skal gi elevene et godt grunnlag for å forstå seg selv, andre og verden, og for å gjøre gode valg i livet. Oppfølringen skal gi et godt utgangspunkt for deltakelse på alle områder innenfor utdanning, arbeids- og samfunnsliv (...)

(Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9).

Hoff-Jenssen et al. (2020) hevder at den vide forståelsen av begynneroppfølring kan danne grunnlaget i undervisningspraksisen, som videre skal kunne bidra til å danne og utdanne elevene. På denne måten vil den vide forståelsen av begynneroppfølring være et godt utgangspunkt for at oppfølringa skal kunne oppfylle skolens doble samfunnsmandat.

Haug (2006) er imidlertid den eneste som knytter begynneroppfølringbegrepet opp mot tilpassa oppfølring. Den formelle forståelsen av tilpassa oppfølring handler i korte trekk om at oppfølringa skal tilpasses alle elever (Oppfølringlova – oppll, 1998, § 1-3).

Kunnskapsdepartementet (2017) presiserer at tilpassa oppfølring er knyttet til tilrettelegginger skolen foretar seg, for å sikre at alle elever får best mulig utbytte av den ordinære oppfølringa. Dette gjelder for alle elever og kan blant annet skje gjennom å tilpasse og variere arbeidsformer, metoder, læremidler og organisering. Slik vi forstår Haug (2006) handler dermed perspektivet på begynneroppfølringa om å tilpasse undervisninga for de yngste elevene, basert på deres forutsetninger og interesser.

2.2.1 Hva vet vi om skriving i begynneroppfølringa i dag?

For å kunne sette dagens skriving i begynneroppfølring i en kontekst, vil vi redegjøre for tidligere forskning på feltet. Ved å vise til disse studiene, kan vi se at det har blitt forsket på hvordan lærere tilrettelegger for skriveoppfølringa. Fisher og Twist (2010) fremla en rapport, som undersøkte hvordan lærere praktiserte skriveoppfølringa for de yngste elevene. Resultatene fra studien viser at skriving i liten grad blir prioritert. Dette er til tross for gjentakende anbefalinger om å la elever få mer tid til å skrive, og samtidig skrive for å kommunisere med en mottaker. I stedet for å fokusere på meningsfulle skriveoppgaver, øver elevene på de tekniske sidene ved skriftspråket. Dette står dermed i kontrast til skriveformelen (Hagtvatn, 2004) og skrivetrekanten (Ongstad, 2004) hvor begge fremhever at skriving er noe mer enn å øve på tekniske ferdigheter.

Det at lærere i liten grad vektlegger meningsfull skriving, viser også resultatene fra studien til Håland et al. (2018). De gjennomførte en kvantitativ studie som undersøkte hvordan lærere gjennomfører skriveopplæringa i første klasse. Formålet med studien var å kartlegge hvordan norske skoler legger til rette for skriveopplæring for førsteklasinger ved skolestart. Håland et al. (2018) hevder at elevenes første møte med skriveopplæringa vil være avgjørende, da disse erfaringene vil kunne påvirke elevenes videre utvikling som skrivere. Av studiens resultat fremkommer det at lærerne i liten grad tilrettela for at elevene fikk skrive, samt at en liten prosentandel av lærerne rapporterte at elevene fikk skrive egen tekst daglig. Håland et al. (2018) gjennomførte videre en oppfølgingsstudie med 20 lærere. Denne oppfølgingsstudien viste at lærerne bortprioriterte skriving, fordi de mente andre aktiviteter var viktigere, slik som bokstavinnlæring. Lærerne mente at elevene først måtte lære bokstavene, før disse kunne settes inn i meningsfulle sammenhenger. Studien viste dermed at skrivinga kom i skyggen av en formell og rask bokstavinnlæring. Dette overrasket forskerne, da rask bokstavinnlæring i utgangspunktet skal fremme tidlig skriving. Resultat viser dermed at lærerne i større grad vektlegger bokstavinnlæring, fremfor meningsfull skriving.

En tredje studie som fremhever at lærere i liten grad tilrettelegger for meningsfull skriving, er en studie gjennomført av Solheim et al. (2010). Studien ble gjennomført i regi av SKRIV-prosjektet (Solheim et al., 2010). Studien drøfter skrivetrekantens tre komponenter: innhold, form og formål, opp mot tre ulike skrivekulturer. Resultatet fra studien viser at formålet med skrivinga ofte ble nedprioritert, og at elevene fikk kort tid på å skrive tekster som ikke ble brukt til noe i ettertid. Samtidig viser et annet funn fra studien at formålet med skriveaktivitetene ofte var utydelig for elevene, og at de ikke var bevisst på formålet ved skrivehandlingene.

En siste studie vi ønsker å fremheve er Skar et al. (2020). De presenterer et sammendrag av en større undersøkelse, hvor hensikten er å fremstille, samt få innsikt i hvordan skriveopplæringa på 1.-3. trinn i Norge tilrettelegges. Resultatene viser at lærerne støttet elevenes skriving på ulike vis, eksempelvis ved å modellere tekstskriving og tekststruktur, samt å tilrettelegge for samtaler om språk og innhold i tekster. Samtidig viser resultatene at flertallet av lærerne tilrettela undervisninga slik at elevene skulle kunne knekke den alfabetiske koden, samt kunne forme bokstavene og stave ord. Resultatene viser videre at lærerne lot elevene skrive omtrentlig 20 minutter hver dag. Dette er nødvendigvis ikke i tråd med Graham et al. (2012) som anbefaler å la elevene få skrive minimum 30 minutter hver dag. Skar et al. (2020)

foreslår derfor at lærere kan praktisere en mellomstilling av resultatet fra undersøkelsen og anbefalt skrivetid fra Graham et al. (2012).

Til sammen danner disse studiene et godt grunnlag for å kunne etablere en forståelse for hvordan skriveopplæringa har blitt tilrettelagt for. Disse studiene viser at innholds- og formålskomponenten i liten grad blir ivaretatt i skriveopplæringa. Samtidig viser det seg at lærere bruker relativt lite tid på å la elevene skrive meningsfulle tekster. Disse resultatene står videre i kontrast til dagens læreplan, Kunnskapsløftet 2020, som presiserer at elevene skal møte en lese- og skriveopplæring som oppleves meningsfull (Kunnskapsdepartementet, 2019).

2.2.2 Læreplan i norskfaget

I dette delkapittelet vil vi utdype to ulike kjerneelementer i dagens læreplan i norskfaget, Kunnskapsløftet 2020 (LK20). Noe av det som er nytt med LK20, sammenlignet med tidligere læreplaner, er kjerneelementene som er definert innenfor hvert av fagene. Kjerneelementene er ifølge Utdanningsdirektoratet (2019a) det viktigste faglige innholdet elevene skal jobbe med, og det de må lære for å kunne mestre faget. I norskfaget er det definert seks kjerneområder (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Det første kjerneelementet vi vil fremheve er «Skriftlig tekstskaping» blir det understreket at elevene skal oppleve skriveopplæringa som meningsfull, og at de skal kunne skrive for ulike formål (Kunnskapsdepartementet, 2019). Dersom vi ser tilbake til kapittel 2.1, fremhever skrivetrekanten at meningsfull skriving baserer seg på at skrivinga settes inn i en kontekst (Matre et al., 2021; Skrivesenteret, 2022a). I kjerneelementene blir det i tillegg fremhevet at elevene skal arbeide mer utforskende i norskfaget (Utdanningsdirektoratet, 2019b). Dette er noe vi kan kjenne igjen i «Språket som system og mulighet» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Innenfor dette elementet blir det presisert at elevene skal kunne leke, utforske og eksperimentere med språket, samt utvikle både kunnskap og begrepsapparat for å kunne beskrive grammatiske sider ved språket. Det er med andre ord viktig at lærere tar utgangspunkt i at elevene skal få oppleve meningsfull skriving, utforske, leke og eksperimentere med språket, når de planlegger for lese- og skriveopplæringa.

2.3 Skriveopplæring

Slik vi forstår Korsgaard et al. (2011), kan man skille mellom to ulike forskningstradisjoner innenfor teori om lese- og skriveopplæring. Den tradisjonelle lese- og skriveopplæringa har

ofte vært knyttet til en forståelse av at barn på et passende tidspunkt blir modne til å lese og skrive, og disse ferdighetene utvikles gjennom en formell lese- og skriveopplæring i regi av skolen. Denne forestillingen knyttes til forskningstradisjonen, kalt *reading readiness* (Korsgaard et al., 2011). Mens *reading readiness*-tradisjonen har en forståelse av at barn på et passende tidspunkt blir modne til å lære å lese og skrive, viser forskning innenfor *literacy* at skriftspråkstilegnelsen starter lenge før elevene får en formell opplæring i dette på skolen, omtalt som *emergent literacy* (Korsgaard et al., 2011; Hagtvvet, 2004).

Begrepet *literacy* innebærer å ha kunnskap om avkoding, staving, skriving og leseforståelse, samt å ha en forståelse for hvordan skrift kan brukes i forskjellige sosiale sammenhenger, og hvordan dette påvirker både form og innhold (Lyster, 2011; Smidt, 2013). Blikstad- Balas (2016) skriver at *literacy* handler om å skape mening i tekster, og at tekst er en del av en sosial kontekst. Slik sett opptrer bokstaver, ord og setninger aldri alene. I stedet er de en del av en helhet, hvor barn også blir påvirket av både sosiale og kulturelle forhold når de skaper, leser og forstår tekster. Forskninga bak *literacy*-tradisjonen ser dermed ut til å oppfatte skriving og lesing som noe mer enn å mestre de tekniske ferdighetene. Dette samsvarer med det som ble redegjort i kapittel 2.1, som handlet om skrivetrekanten og skriveformelen. Disse fremhever også at skriving er noe mer enn tekniske ferdigheter.

På bakgrunn av at *literacy*-tradisjonen har et utvidet perspektiv på skriving, anerkjenner den også at barn har med seg varierte erfaringer med skriftspråket når de begynner i første klasse. Dette perspektivet utfordrer dermed oppfatninga om at det er skolen ansvarsområde å introdusere skriftspråket for barna gjennom en formell lese- og skriveopplæring. Denne tilegnelsen foregår hovedsakelig i uformelle læringsmiljøer som barnet er en del av, som for eksempel hjemme og i barnehagen (Korsgaard et al., 2011). Når et barn deltar i sosialt samspill med omverden vil skriftspråksferdigheter kunne vokse fram. På denne måten vil disse ferdighetene tidvis kunne observeres allerede før barnet kan lese og skrive (Korsgaard et al., 2011; Hagtvvet, 2004).

Literacy-tradisjonen kan videre ses i sammenheng med Vygotskijs perspektiv på læring. Ifølge Eritsland (2008) hevder Vygotskij «at læring er ei sosial, ytre handling som gjennom internalisering blir ein del av det indre mentale repertoaret vårt.» (Eritsland, 2008, s. 21). Slik sett vil utviklinga starte i det sosiale fellesskapet barnet er en del av, og deretter blir læringa en del av barnet. Slik presisert tidligere handler *literacy*-tradisjonen om at barn blir påvirket av både sosiale og kulturelle forhold når de produserer og forstår tekster (Blikstad- Balas,

2016). Ifølge Lyngsnes og Rismark (2020) pekte Vygotskij på at språk vil være en forutsetning for læring, og at språket gir mulighet til å kommunisere med andre. På denne måten vil språk også være et redskap for tenking og læring. Videre mente Vygotskij at læring skjer gjennom kommunikasjon og samhandling med andre (Lyster, 2011; Lyngsnes & Rismark, 2020). I forlengelsen av dette hevdet Vygotskij at barn vil være i stand til å utføre handlinger i samhandling med andre, før det er i stand til å utføre handlingene alene (Lyster, 2011). Det er dette Vygotskij omtaler som den nærmeste utviklingszone, og dette synliggjør språkets betydning i begynneropplæringa. Språkets betydning for læring og utvikling kan særlig ses i sammenheng med det som blir omtalt som emergent literacy. Slik skrevet tidligere understreker Korsgaard et al. (2011) og Hagtvvet (2004), at skriftspråkskompetansen vokser fram når barn deltar i sosial samhandling og kommuniserer med andre.

Det er med andre ord bred enighet om at elevene begynner på skolen med ulike erfaringer og forutsetninger, og at den første lese- og skriveopplæringa må tilpasses alle elevene. Marie Clay (1966, referert i Korsgaard et al., 2011, s. 23) vektlegger i sin forskning, viktigheten av at lærere tar utgangspunkt i de erfaringene med skriftspråket som elever har gjort seg opp før de begynner i første klasse. Dette kan videre ses i sammenheng med tilpassa opplæring som ble redegjort for tidligere. Tilpassa opplæring presiser at lærerne må tilpasse undervisninga slik at alle elevene får best mulig utbytte av den ordinære opplæringa (Kunnskapsdepartementet, 2017). Det å tilpasse undervisninga etter elevenes forutsetninger er ifølge Skaalvik og Skaalvik (2018) viktig for elevers læring, selvpoppfatning, mestring og motivasjon. En forutsetning for å kunne tilpasse støtte og veiledning i barnas skriftspråklige utvikling, er at lærere har kunnskap om utviklingsnivåene i skriving, samt at de kan bruke denne kunnskapen til å identifisere hvilket nivå hvert enkelt individ befinner seg på (Hagtvvet, 2004; Korsgaard et al., 2011).

2.3.1 Barns skriveutvikling og forholdet mellom skriving og lesing

Det er flere som velger å dele skriveutviklinga i fem stadier, faser eller nivå (Hagtvvet, 2004; Traavik, 2014). I likhet med Hagtvvet (2004) og Traavik (2014), velger også Korsgaard et al. (2011) å dele skriveutviklinga inn i fem ulike stadier. Korsgaard et al. (2011) hevder at de fleste barna vil bevege seg gjennom disse fem stadiene, men påpeker at utviklinga vil være en individuell prosess og foregår ulikt fra individ til individ. Slik vi forstår Korsgaard et al. (2011), viser stadiene til det barnet kan på det gitte tidspunktet, og er på denne måten ikke delt inn i alderstrinn. I det følgende tar vi utgangspunkt i deres beskrivelse av

skriveutviklinga. Slik vi ser det, viser modellen kun innkodingskomponenten fra skriveformelen, samt formkomponenten fra skrivetrekanten. Disse fem stadiene vil beskrives kort nedenfor, og illustreres i figur 2.3.



Figur 2.3: Skriveutviklingsstadiene med utgangspunkt i Korsgaard et al. (2011, s. 50-60)

Slik vi ser i figuren ovenfor, er det første stadiet i skriveutviklingsmodellen kalt tidlig skriving (Korsgaard et al., 2011). Barnet har ikke utviklet forståelse for det alfabetiske prinsippet og har slik sett ikke knekt den alfabetiske koden. Den tidlige skrivinga kommer til uttrykk gjennom ulike former for skribling, der buer og streker skal etterligne skrifta. Dette gjør at det ikke er mulig for andre å forstå teksten, og derfor må en oversette teksten for at kommunikasjonen skal lykkes. Ser vi dette i sammenheng med skriveformelen (Hagtvet, 2004), er budskapsformidlinga på plass, men den funksjonelle innkodinga mangler. På samme måte er skrivetrekantens formkomponent ivaretatt (Ongstad, 2004; Skrivesenteret, 2022a).

Det andre stadiet blir kalt semifonografisk skriving (Korsgaard et al., 2011). På dette stadiet begynner barnet å utforske, samt å forstå sammenhengen mellom fonem og grafem. Barnet lyderer ordene høyt, ved å analysere enkeltlydene og deretter finne bokstaver som passer til. Lydering er ifølge Traavik og Alver (2008): «Å uttale lydene som hører til de enkelte bokstavene i et ord.» (Traavik & Alver, 2008, s. 90). Mange barn mestrer bare et fåtall bokstaver i starten, og kombinerer gjerne disse med skribling. Teksten kan derfor være utfordrende for andre å forstå, og må oversettes og nedskrives av en voksen for å få fram budskapet (Korsgaard et al., 2011).

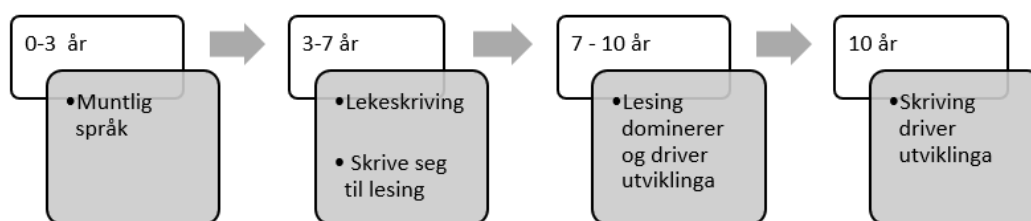
På det tredje stadiet, kalt fonografisk skriving, vil teksten være leselig for andre, selv om ordene ikke er skrevet riktig (Korsgaard et al., 2011). De fleste lydene vil være representert,

og ofte kan det være for mange lyder. Barnet begynner også å bli oppmerksom på at noen ord ikke skrives lydrett. Det er vanlig at barnet gjentar ordet høyt flere ganger for å kunne lytte ut de ulike lydene i ordet som skal nedskrives. På dette stadiet vil barnet også kunne lese enkle ord.

Det fjerde og nest siste stadiet i skriveutviklinga til Korsgaard et al. (2011), blir kalt overgangsskriving. Nå begynner barnet å oppdage at ordene ikke skrives lydrett, og de utforsker denne siden ved skrivinga. Barnet er i begynnelsen av å danne hypoteser om rettskrivingsregler.

Det femte og siste stadiet blir kalt ortografisk skriving og rettskrivingsregler er kommet på plass. Det er lang prosess å komme til dette stadiet, og den fortsetter gjerne langt inn i voksenlivet (Korsgaard et al., 2011).

Målet med lese- og skriveopplæringa er at elevene skal utvikle seg til å bli gode skrivere og lesere (Traavik, 2014). Slik utviklingsstadiene viser, er det en lang prosess og mange stadier en må gjennom, før man kan kalle seg en ortografisk skriver. Selv om vi i denne fremstillinga bare fremhever stadiene for skriveutviklinga, betraktes imidlertid skrive- og leseutviklinga som komplementære prosesser og er avhengige av hverandre (Hagtvet, 1988). Frith (1985) har utviklet en modell som viser forholdet mellom lesing og skriving, og hevder at skrive- og leseutviklinga driver hverandre vekselvis fremover. Trageton (2003) har imidlertid laget en forenklet utgave av Friths (1985) modell, og i denne masteravhandlinga vil vi presentere en tilegnet modell av Trageton (2003) sin forståelse, illustrert i figur 2.4.



Figur 2.4: Forholdet mellom lesing og skriving med utgangspunkt i Trageton (2003, s. 262)

Slik en kan se i modellen, er det første steget at barna lærer det muntlige språket, og deretter er lekeskriving det viktigste (Trageton, 2003). Slik vi ser det, kan lekeskrivingstadiet fra 3-7 år i denne modellen, ses i sammenheng med tidlig skriving, det semifonografiske og fram til det fonografiske skrivestadiet i skriveutviklingsmodellen til Korsgaard et al. (2011). Hagtvet

(1988) hevder at skriving er en enklere teknisk prosess sammenlignet med lesing, da analyseprosessen går ut på å omsette ord til fonem og grafem, fremfor å trekke ulike fonemer sammen, slik man gjør i lesing. Korsgaard et al. (2011) påpeker at når barna har nådd det fonografiske stadiet i skriving, har barnet skrevet seg til lesing. Når barnet har knekt den alfabetiske koden, vil lesinga ifølge Trageton (2003) være den videre fremdrivende komponenten i utviklinga. Videre hevder han at det siste nivået i alderstrinnet 10 år (figur 2.4), vil skrivinga igjen være fremdrivende for utviklinga. For å kunne utvikle seg til en ortografisk skriver, er det to avgjørende forutsetninger en må mestre.

2.3.2 Forutsetninger for å mestre skriftspråket

I dette delkapittelet vil vi redegjøre for metaspråklig bevissthet og bokstavkunnskap, som ifølge Traavik (2014) er forutsetninger for å mestre skriftspråket. Slik vi skrev i begrepsavklaringa (kapittel 1.3.1), er det først og fremst avgjørende at barna forstår det alfabetiske prinsippet, og knekker den alfabetiske koden (Lyster, 2011; Traavik & Alver, 2008). I arbeidet mot å knekke den alfabetiske koden, vil det ifølge Hagtvvet (2004) og Traavik (2014) være viktig å jobbe med elevens metaspråklige bevissthet. Det vil si at elevene kan snakke om hva språk er, hvordan språket brukes, hvordan ord staves og hva de betyr, samt hvordan tekster er bygd opp (Korsgaard et al., 2011). Metaspråklig bevissthet består videre av flere ulike nivå: fonologisk bevissthet, morfologisk bevissthet, syntaktisk bevissthet, tekstbevissthet og pragmatisk bevissthet (Klæboe og Sjøhelle, 2013). I forbindelse med den første lese- og skriveopplæringa, blir imidlertid den fonologiske bevisstheten fremhevet som det viktigste for barna når de skal knekke den alfabetiske koden (Hagtvvet, 2004).

Fonologisk bevissthet handler om å være bevisst på lydstrukturene som finnes i språket vårt. Dette utvikles for eksempel ved at elevene mestrer å identifisere lyder i ord, gjennom rim og å lytte ut stavelser i ord (Klæboe & Sjøhelle, 2013) Korsgaard et al. (2011) og Hagtvvet (2004) hevder at metaspråklig bevissthet utvikles når elevene får mulighet til å samtale og undres over språket. Den metaspråklige bevisste eleven har dermed en evne til å kunne distansere seg fra språket, ved å analysere ytringer og ord i mindre enheter. Hagtvvet (2004) understreker at dette ikke betyr at en lærer bør tenke at metaspråklig bevissthet er noe som bør utvikles først, og så kommer lesinga og skrivinga. Elevene utvikler også den metaspråklige bevisstheten samtidig som de leser og skriver. Hagtvvet (2004) viser til flere forskere og hevder dermed at barn med god metaspråklig bevissthet har en større fordel når de skal lære seg å skrive og lese, enn barn med lavere metaspråklig bevissthet.

I tillegg til å utvikle metaspråklig bevissthet, er en automatisert og sikker bokstavkunnskap en viktig forutsetning for å mestre skriftspråket (Lundetræ & Walgermo, 2021; Ehri, 2005; Dahle, 2003). Bokstavkunnskap blir definert som det å kunne gjenkjenne og forme bokstavene, og vite hvilke lyder de representerer (Lundetræ & Walgermo, 2021; Jones et al., 2012). Når elever mestrer dette på en effektiv måte, er bokstavkunnskapen deres automatisert (Dahle, 2003). Tidligere forskning viser en sammenheng mellom lav bokstavkunnskap og senere lese- og skrivevansker (Justice et al., 2006). Bokstavene må med andre ord læres grundig, og kunnskap om bokstavens form, navn og lyd må være godt innarbeidet. Frost (2003) og Rygg (2016) setter et skille mellom en formell og funksjonell bokstavkunnskap. Formell bokstavkunnskap defineres som kunnskap om bokstavens form, lyd og navn. Funksjonell bokstavkunnskap defineres som evnen til å kunne ta bokstavene i bruk i lese- og skrivesituasjoner. Bokstavene må derfor også settes inn i meningsfulle lese- og skrivesammenhenger, slik at bokstavene ikke blir en rekke meningsløse tegn (Rygg, 2016).

Det virker dermed å være stor enighet blant disse forskerne om viktigheten ved å utvikle elevers bokstavkunnskap, og at dette må vies stor plass i skriveopplæringa for de yngste elevene.

2.3.3 Skriveopplæring for de yngste elevene

Skriveopplæringa for de yngste elevene har vært preget av ulike tradisjoner og pedagogiske tilnærminger. Det har lenge vært tradisjon for å undervise i lesing og skriving gjennom formelle tilnærminger (Korsgaard et al., 2011; Hagtvet, 2004). Det vil si at i løpet av noen måneder skal elevene lære alle de 29 bokstavene gjennom en systematisk og formell bokstavinnlæring, i tillegg til å forstå fonem-grafem sammenhengen, og trekke dette sammen til ord (Hagtvet 2004; Hagtvet et al., 2019). Videre har lesing blitt betraktet som inngangsporten til skriftspråket, og skrivinga har kommet sekundært (Korsgaard et al., 2011; Hagtvet et al., 2019). Dette kan også gjenkjennes igjen i forskningstradisjonen *reading readiness*, der lesing (*reading*) blir fremhevet som en del av begrepet. Korsgaard et al. (2011) nevner to sentrale tilnærminger innenfor den formelle lese- og skriveopplæringa, – *den analytiske og den syntetiske tilnærminga*.

Den analytiske tilnærminga tar utgangspunkt i en meningsfull tekst, som deles opp i mindre enheter og bokstaver, og dermed til det enkelte fonem-grafem sammenhengen (Rygg, 2016; Traavik, 2014). Den syntetiske tilnærminga fremhever at barna må lære at helheten (ordene)

er bygget opp av fonemer. Når de forstår dette, kan de analysere helheten i bokstaver, og forbinde disse til riktige fonemer (Tønnessen & Uppstad, 2021). Tønnessen og Uppstad (2021) hevder videre at slike tilnærminger stiller store krav til motivasjon, og at for mange av elevene kan dette oppleves som meningsløst. Slik det ble redegjort for i kapittel 2.2.2, skal elevene møte en meningsfull lese- og skriveopplæring. Ved å ta i bruk disse tilnærmingene alene, vil det være en motsigelse av det læreplanen presiserer.

Av Skjelbred (1999, referert i Trageton, 2003, s. 219) blir disse to tilnærmingene benevnt som leseopplæringsmetoder. Trageton (2003) er en av de som stiller spørsmål ved disse. Som en motsetning til disse trekker Trageton (2003) fram perspektivet som baserer seg på å skrive seg til lesing, og utfordrer dermed tradisjonen om at elevene først skal lære seg å lese, og deretter skrive. Han trekker videre fram flere forskere, blant annet Hagtvet (1988), som hevder at skriving er en enklere prosess enn lesing. Dette kan vi også kjenne igjen i figur 2.4, der skriving ser ut til å være den fremdrivende komponenten for de yngste barna. Dersom de yngste elevene får mulighet til å bevege seg inn i skriftspråket gjennom skriving, vil bokstavene kunne settes inn i en meningsfull kontekst, og elevene kan utvikle funksjonell bokstavkunnskap. Dette kan være fordi de opplever at bokstavene kan brukes til å skrive, og de blir dermed ikke en rekke meningsløse tegn (Rygg 2016; Frost, 2003).

I tillegg til å stille spørsmål ved hvilken tilnærming en skal benytte seg av i den første lese- og skriveopplæringa, må læreren også reflektere over hvordan bokstavinnlæringa skal foregå. Som skrevet tidligere, virker det å være stor enighet blant forskerne om viktigheten ved å utvikle elevers bokstavkunnskap (Lundetræ & Walgermo, 2021; Ehri, 2005; Justice et al., 2006; Sunde et al., 2019), og at bokstavinnlæringa må få en viktig plass i den første lese- og skriveopplæringa. Resultater fra forskningsprosjektet gjennomført av Justice et al. (2006) viser at det er stor forskjell blant førsteklassinger av hvilke bokstaver de kan ved skolestart. Dette kan skape utfordringer for lærere som skal tilpasse undervisninga for alle elever. Engen og Håland (2005) skriver at det å lære seg bokstavene handler om å oppdage det alfabetiske prinsippet. Som nevnt tidligere er det avgjørende for lese- og skriveutviklinga at elevene forstår det alfabetiske prinsippet, og dermed knekker den alfabetiske koden. Sunde et al. (2019) understreker at dette vil være et av de viktigste målene for elevene i første klasse.

Bokstavinnlæringa kan tilrettelegges og gjennomføres på flere måter. Noe lærerne må ta stilling til, er hvilken rekkefølge bokstavene skal læres i, og hvor mange bokstaver elevene skal lære om gangen (Lundetræ & Walgermo, 2021). Dette blir av Engen og Håland (2005)

omtalt som bokstavprogresjon. Ifølge Sunde et al. (2019) har det tidligere vært forsket lite på hvilken bokstavprogresjon som gir best læringsutbytte for alle elever. Det har lenge vært vanlig å systematisk introdusere én bokstav i uka, omtalt som en langsom bokstavprogresjon (Hagtvet, 2004; Engen & Håland, 2005). Ifølge Jones et al. (2012) praktiseres denne bokstavprogresjonen mer på grunnlag av tradisjon, og er i liten grad basert på forskning. Engen og Håland (2005) hevder at en langsom bokstavprogresjon har til hensikt å sikre at alle elever mestrer bokstavene, og at bokstavkunnskapen blir automatisert før neste bokstav introduseres. Sunde et al. (2019) påpeker også at en langsom bokstavprogresjon synes å være basert på en antakelse om at det vil sikre at elevene ikke blir hengende etter.

Videre viser forskning at en langsom progresjon kan være lite hensiktsmessig av flere grunner (Jones et al., 2012). For det første kan dette særlig påvirke elever som står i fare for å utvikle lese- og skrivevansker, da det vil ta mange uker før de har blitt introdusert for alle bokstavene (Sunde et al., 2019). Lundetræ og Walgermo (2021) påpeker også at en langsom progresjon kan føre til at elevene med lav bokstavkunnskap ved skolestart, kan ende opp med å henge enda lengre bak. Dette er fordi det vil ta enda lengre tid før de kommer ordentlig i gang med lesing og skriving. For det andre har mange elever allerede utviklet kunnskap knyttet til flere av bokstavene før de starter på skolen, og det å bruke en uke på å lære bokstaver de allerede er kjent med, kan føles unødvendig (Jones et al., 2012; Treiman et al., 1988). Dette er også noe Sunde et al. (2019) hevder. Det har imidlertid vist seg at en systematisk bokstavinnlæring kan være en fordel for elever som strever med dette (Dahle, 2003; Høigård, 2019), men at en raskere progresjon da kan være mer fordelaktig (Sunde et al., 2019).

I en studie gjennomført av Jones og Reutzel (2012), viste resultatene at barn som ble introdusert for flere bokstaver i uka, hadde større forutsetninger for å tilegne en sikker bokstavkunnskap, sammenlignet med en langsom progresjon. Noe de ikke undersøkte, var hvordan bokstavkunnskap er knyttet til barns lese- og skriveferdigheter. Dette ble imidlertid undersøkt av Sunde et al. (2019). De gjennomførte en studie som undersøkte hvordan en raskere bokstavprogresjon i første klasse, bidrar til å utvikle elevers bokstavkunnskap og lese- og skriveferdigheter. Resultatet fra studien indikerer at en raskere introduksjon av bokstavene vil ha positiv påvirkning på å utvikle bokstavkunnskapen (Sunde et al., 2019). Et hovedargument for å introdusere flere bokstaver i uka, er ifølge Sunde og Lundetræ (2019) at elevene vil få tidligere tilgang til det de trenger for å kunne lære seg å lese og skrive. Dette vil

gi lærere mulighet til å tilpasse opplæringa for elever som strever med fonem-grafem sammenhengen, men også for de som har behov for mer utfordrende oppgaver for videre utvikling. En rask tilnærming til bokstavene vil ifølge Jones et al. (2012) sikre at alle elever blir eksponert for bokstavene gjentatte ganger, noe som vil særlig være fordelaktig for elever med lav bokstavkunnskap. For elever som strever med bokstavene, er nøkkelen til å oppnå en sikker bokstavkunnskap ifølge Lundetræ og Walgermo (2014), gjentatte repetisjoner. Denne forskninga utfordrer dermed den tradisjonelle tanken om en langsom bokstavprogresjon.

En som stiller spørsmål til den systematiske og formelle bokstavinnlæringa, er Rygg (2016). Hun spør: «Hvorfor ikke heller servere elevene alle bokstavene på en gang og la dem «forsyne seg» med de bokstavene de trenger?» (Rygg, 2016, s. 52). Med dette argumenterer hun for mer vektlegging av en funksjonell lese- og skriveopplæring, også for de yngste elevene i skolen.

2.4 En funksjonell skriveopplæring for de yngste – oppdagende skriving

I de senere årene er det flere som understreker at elevene bør få skrive så tidlig som mulig. Slik beskrevet tidligere (kapittel 2.3.1) kjennetegnes tidlig skriving ved ulike former for skribling (Korsgaard et al., 2011). Internasjonale undersøkelser viser blant annet at 90 % av skolestarterne mener de kan skrive når de kommer til skolen (Chomsky 1979; Björk & Liberg 1996, referert i Korsgaard et al., 2011, s. 31). Positive forventninger fra både seg selv og omgivelsene er en avgjørende faktor når en skal lære noe nytt (Traavik & Alver, 2008). Som lærer bør man derfor bygge videre på disse positive forventningene. Myran og Håland (2018) hevder at å tilrettelegge for at elevene får skrive allerede fra skolestart, vil anerkjenne deres tidlige erfaringer med skriftspråket. Dette kan ses i sammenheng med emergent literacy, som også viser at skriftspråkstilegnelsen starter før elevene får en formell opplæring i dette på skolen (Korsgaard et al., 2011; Hagtvvet, 2004).

For å få elevene i gang med den tidlige skrivinga, anbefaler Frost (2003) å ta i bruk begrepene *barnestaving* og *voksenstaving*. Frost (2003) viser med dette til et prosjekt gjennomført av Bjerre og Friis (2002), der de benytter seg av begrepene barnestaving og voksenstaving. Barnestaving blir definert som «barnas egne forsøk på å stave ved hjelp av fonologiske stavestrategier» (Frost, 2003, s. 35). Å anerkjenne barnets forsøk på tidlig skriving, kan gjøre at barnet etter hvert frigjør seg fra tankegangen om å skrive ortografisk riktig. Resultatet fra undersøkelsen viste at barna slapp skrivinga løs, og at skrivelysten dermed økte. Denne

legaliseringen kan gjøre at barnet stoler mer på egne ferdigheter, og dreier fokuset bort fra det å skrive ortografisk riktig, og heller over mot budskapsformidlinga (Frost, 2003).

Myran (2020) påpeker også at de yngste elevene bør få møte en funksjonell lese- og skriveopplæring, selv om de ikke har lært å skrive og lese. Samtidig trekker både Korsgaard et al. (2011) og Frost (2003) fram noen positive sider ved tidlig skriving. Korsgaard et al. (2011) trekker fram skrivingas formål som en av de viktigste å ivareta gjennom den tidlige skrivinga. De påpeker at formålet er noe som bør prioriteres allerede før elevene har knekt den alfabetiske koden, og at elevene bør tidlig erfare at skrivinga kan formidle et budskap. Frost (2003) understreker at det aller viktigste er lysten til å skrive, og at det å anerkjenne elevens budskap kan øke lysten til å skrive. Slik vil den tidlige skrivinga også ivareta motivasjonskomponenten ved skriveformelen (Hagtvet, 2004), og skrivinga kan oppleves mer meningsfullt for elevene.

Ifølge Håland et al. (2018) vil meningsfull skriving i første klasse være fordelaktig av flere grunner. For det første vil elevene kunne utvikle en oppfatning av seg selv som skrivere, kommunisere med andre og få en forståelse av hvilken hensikt skrevne ord har. For det andre kan meningsfull skriving bidra til å øve elevenes fonologiske bevissthet, styrke bokstavkunnskap, skape en forsterket forståelse av sammenhengen fonem og grafem, samt forbedre gjenkjennelsen av ord. For det tredje hevder de at skriving vil være en fysisk og psykisk prosess. Fysisk fordi elevene skribler eller skriver bokstaver og ord på et papir, og de kan vise dette til klassekamerater eller læreren. Det vil også være en psykisk prosess fordi elevene må velge hva de vil skrive og hvordan de skal uttrykke seg. Hagtvet (2004) argumenterer også for at de yngste elevene får mulighet til å tilegne seg kunnskap i en kontekst som oppleves som meningsfull, ved å legge til rette for at de får skrive allerede fra første skoledag.

Klæboe og Sjøhelle (2013) viser videre til at tidlig skriving kan gi elever mulighet til å utforske det alfabetiske prinsippet, og kan slik sett bli nøkkelen inn til skriftspråket. Hagtvet (2009) påpeker på sin side at den tidlige skrivinga også kan være knyttet til utforsking av enkeltbokstaver, med det formål om å utvikle bokstavkunnskap. Slik vi forstår Hagtvet (2009), kan den tidlige skrivinga dermed være et bidrag til en funksjonell bokstavinnlæring, på veien mot å utvikle en sikker og automatisert bokstavkunnskap. Slik vi fremhevet tidligere (kapittel 2.2.2), er utforsking, lek og eksperimentering noe av det viktigste i norskfaget (Kunnskapsdepartementet, 2019). Den tidlige skrivinga kan dermed være et bidrag til nettopp

dette. Videre forklarer Rygg (2016) at elever erfaringsvis lærer bokstavene raskere når de selv erfarer at de kan bruke bokstavene til å kommunisere med mottakere og sette de i meningsfulle sammenhenger. Hagtvet (2004) viser også til forskning, som viser til fordeler ved å sette bokstavene inn en større språklig sammenheng. Via en slik tilnærming kan bokstavkunnskapen i større grad bli funksjonell, og bokstavene kan på denne måten oppleves som mindre abstrakte og meningsløse enheter.

Oppsummert ser det dermed ut til å være bred enighet om at det er viktig at lærere som underviser de yngste elevene, bygger videre på de skriftspråkligerfaringene og forventningene de kommer på skolen med. Skrivninga må derfor få like stor plass som lesinga allerede fra første skoledag. Et viktig spørsmål blir dermed hvordan skolen kan møte og tilrettelegge for at elevene får mulighet til å utforske og oppdage skriftspråket gjennom tidlig skriving. En metode som ofte nevnes i arbeidet med tidlig skriving, er oppdagende skriving (Korsgaard et al., 2011; Hagtvet et al., 2014; Lundetræ & Walgermo, 2021).

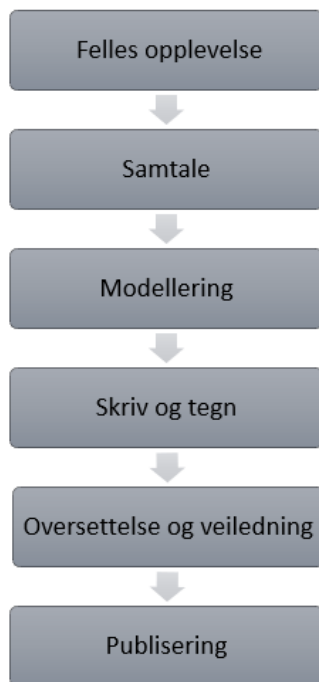
2.4.1 Oppdagende skriving

Et av de viktige spørsmålene når en skal implementere oppdagende skriving i den første lese- og skriveopplæringa, er hvordan metoden kan overføres til undervisningspraksisen. Målet med oppdagende skriving er ifølge Korsgaard et al. (2011) å la elevene oppdage og utforske skriftspråket på egne premisser, før elevene får en systematisk og formell bokstavinnlæring. På denne måten legger metoden til rette for at elevene utvikler bokstavkunnskap, samt knekker den alfabetiske koden gjennom utforsking. Med andre ord valgte Korsgaard et al. (2011) å unnlate en formell og systematisk bokstavinnlæring. Begrunnelsen var at det var få elever som hadde behov for en ekstra gjennomgang, og at tiden brukt på bokstavgjennomgang ville føles bortkastet.

I det danske utviklingsprosjektet beskriver Korsgaard et al. (2011) en mulig løsning for hvordan et skriveforløp kan gjennomføres. I prosjektet tok de spesielt i bruk et skriveforløp omtalt som *tegneserier*, og består av en serierute med tegninger og tilhørende tekst (Korsgaard et al., 2011). En slik tegneserie knyttes i prosjektet opp mot sjangeren personlig fortelling, der formålet er å gjenfortelle et hendelsesforløp elevene nylig har opplevd, og i kronologisk rekkefølge. Dermed vil metoden også gi rom for å utforske og eksperimentere med innhold, mottaker og form (Korsgaard et al., 2011). Slik sett kan metoden knyttes opp

mot en funksjonell lese- og skriveopplæring, der bokstavene tas i bruk i en funksjonell og meningsfull sammenheng.

Skriveprosessen i prosjektet ble videre delt opp i seks følgende faser (Korsgaard et al., 2011; Myran, 2012): opplevelse, samtale, modellering, tegning og skriving, oversettelse og veiledning, og publisering. Disse illustreres i figur 2.5.



Figur 2.5: Oppdagende skriving i seks faser

Den første fasen handler om at klassen har en felles opplevelse. For at elevene skal oppleve skriveoppgaven som meningsfull, er det viktig å gi elevene noe å skrive om. På denne måten settes skrivinga inn i en meningsfull kontekst som elevene kjenner seg igjen i. Et eksempel Korsgaard et al. (2011) trekker fram er å ta utgangspunkt i noe elevene har opplevd nylig, som for eksempel et kinobesøk, en god historie eller en skolefest. Dette kan gi læreren større forutsetning for å veilede under skrivinga, samtidig som det gir elevene en konkret erfaring å skrive ut fra.

Den andre fasen blir omtalt som samtale, og foregår dagen etter den felles opplevelsen i det danske prosjektet (Korsgaard et al., 2011). I samtalen stilles det åpne spørsmål for å trekke fram gårsdagens hendelser. Videre forklarer forfatterne at en slik samtale vil kunne igangsette

en indre tankeprosess hos elevene, gjerne ved at det dannes bilder av den felles opplevelsen. I tillegg får elevene mulighet til å sette ord opplevelsen, før de går i gang med skrivinga.

Den tredje fasen blir kalt modellering (Korsgaard et al., 2011). Ved å ta i bruk tavle eller Smartboard, kan læreren i dialog med elevene modellere ved å skrive og tegne en tekst ut fra gårsdagens opplevelse. Skrivinga utføres sakte samtidig som at læreren forklarer hva som gjøres (Hagtvet et al., 2014). En slik modellering gir elevene en forståelse av hva det vil si å lage en fortelling. Samtidig kan læreren modellere ulike skrive- og stavestrategier som elevene kan benytte. I prosjektet var det noen av lærerne som erfarte at barna ofte kopierte den teksten som ble modellert, men at dette oftest var et forbigående fenomen. De understreker videre at modellering er mest nødvendig de første gangene elevene skal skrive selv (Korsgaard et al., 2011).

Den fjerde fasen er skriv og tegn, hvor elevene setter i gang med å skrive og tegne med utgangspunkt i opplevelsen og modelleringa (Korsgaard et al., 2011). Nå kan elevene ta i bruk skrive- og stavestrategiene læreren modellerte i forrige fase. Det viktigste innenfor denne fasen er å anerkjenne det elevene skriver som en tekst, uansett hvordan den er skrevet. Samtidig vil det være viktig å anerkjenne at elevenes tegninger også formidler et budskap. Høigård (2019) hevder at elevenes tegninger vil kunne symbolisere gjenstander fra omverden og fantasien. Når elevene tegner, vil de gjøre seg opp tanker og forestillinger for hva gjenstandene representerer og fremstiller.

Den femte og nest siste fasen blir kalt for oversettelse og veiledning (Korsgaard et al., 2011). I denne fasen utforsker elevene det alfabetiske prinsippet i samtale med læreren (Myran, 2012). I samtalen oversettes også barneskrifta til voksenskrift, og det er her læreren kan gjøre elevene bevisst på at hvert fonem representeres av ett grafem. Samtidig understreker Korsgaard et al. (2011) at målet med oversettelsen er ikke å korrigere barneskrifta, men heller å skape en metaspråklig samtale om stavemåter, slik at elevene selv kan ta i bruk disse når de skriver. Ved hjelp av samtalen kan læreren blant annet få innsikt i elevens strategier, og metaspråklig bevissthet. Om dette ses i sammenheng med skriveutviklingsstadiene (kapittel 2.3.1), kan læreren se hvordan de kan støtte og veilede elevene mot videre utvikling (Hagtvet et al., 2014).

Den sjette og siste fasen blir omtalt som publisering, og blir fremhevet som en av de viktigste fasene (Korsgaard et al., 2011). Tekstene blir da formidlet til medelever eller foresatte, ofte

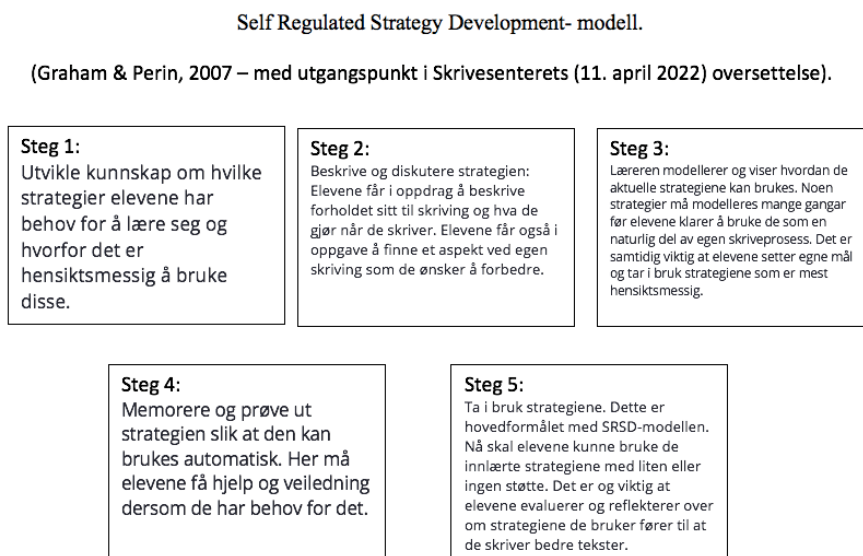
gjennom å bli presentert for klassen eller ved å lage plakater som foresatte kan se på. Det som blir påpekt som noe av det viktigste i denne fasen, er at elevene får anerkjennelse på at skrivinga har et formål.

I tillegg til disse seks fasene, fremhever Korsgaard et al. (2011) noen viktige prinsipper når metoden benyttes i praksis. Det første prinsippet er basert på at man går inn med en tankegang om at alle elever kan skrive (Korsgaard et al., 2011). Slik kan man som lærer også anerkjenne at elever har ulike erfaringer med skriftspråket når de begynner på skolen. Korsgaard et al. (2011) skriver videre at formålet og budskapsformidlinga er spesielt viktig å vektlegge, da det er dette som synes å være drivkraften i skriftspråkutviklinga. Det siste prinsippet Korsgaard et al. (2011) trekker fram, er begrepene *barneskraft* og *voksenskraft*. Slik vi forstår Korsgaard et al. (2011), bygger barneskrafta videre på forståelsen av tidlig skriving (delkapittel 2.3.1), og barneskrafta kan dermed bestå av ulike former for skribling, der buer og streker skal etterligne skrifta. Disse ser vi videre i sammenheng med begrepene Bjerre og Friis (2002, referert i Frost, 2003, s. 35) omtalte som barnestaving og voksenstaving. Slik vi forstår Korsgaard et al. (2011), bygger begrepene videre på tankegangen om at alle elever kan skrive, da de får skrive på sin egen måte. Rygg (2016) påpeker at oppdagende skriving handler om å la elever få mulighet til å skrive, der de befinner seg i den skriftspråklige utviklinga. Korsgaard et al. (2011) skriver i likhet med Frost (2003), at å korrigere elevens skrivemåte kan bidra til å svekke oppfatning av seg selv som skriver.

2.4.2 Skrive- og stavestrategier

For at alle elever skal kunne gjennomføre skriveoppgavene, kan man ta i bruk ulike skrive- og stavestrategier. Ifølge Korsgaard et al. (2011) vil elevene finne ulike veier for å utforme den teksten de ønsker å formidle, og de tar da i bruk skrive- og stavestrategier som er både bevisst og ubevisst. Hertzberg (2006) definerer skrivestrategier som teknikker den skrivende kan ta i bruk for å gjennomføre en skriveoppgave. Videre forklarer hun at enkelte skrivestrategier kan observeres, mens andre ikke. De skrivestrategiene som ikke kan observeres er mentale prosesser, og den vil knapt eleven selv ha tilgang til. Dette omtales som ubevisste prosesser. De observerbare skrivestrategiene handler i større grad om hvordan elever planlegger før de skriver, og hvordan og hvor mye de reviderer tekstene underveis i skriveforløpet. Ifølge Kvithyld et al. (2014) vil en kompetent skriver beherske ulike skrivestrategier, samt vurdere hvilken strategi som bør benyttes ut fra gitt situasjon. Slik sett vil det være viktig at skriveopplæringa også omfavner skrivestrategier. For å lykkes med opplæringa, kan man ta

utgangspunkt i Graham og Perin (2007, s. 15) SRSD-modellen (Self Regulated Strategy Development) seks steg. Denne er illustrert i figur 2.6. Selv om formålet med modellen er å hjelpe elever med skrivevansker, mener vi likevel den kan brukes i all skriveopplæring. Da vi utformet figuren, tok vi utgangspunkt i oversettelsen til Skrivesenteret (2022b). Steg 4 og 5 i SRSD-modellen er slått sammen til steg 4 i figuren.



Figur 2.6: SRSD-modellen (Graham & Perin, 2007, s. 15; Skrivesenteret, 2022b)

Slik vi forstår modellen, vil det være særlig viktig at lærerne beskriver og modellerer, samt lar elevene prøve ut strategiene i undervisninga. Da får elevene mulighet til å koble teori og praksis sammen ved at de får bruke disse i undervisninga. Når en strategi har blitt vel innarbeidet, vil det ifølge Elstad og Turmo (2006) frigjøre kognitiv kapasitet. I lys av dette kan elevene heller bruke kapasiteten til å fokusere på skriveoppgaven. I det følgende vil vi presentere fem av skrive- og stavestrategiene Korsgaard et al. (2011) presenterer.

Den første skrive- og stavestrategien vi vil trekke fram, blir av Korsgaard et al. (2011) omtalt som *bokstavlyd og bokstavnavn*. De forklarer at denne strategien basere seg på å lytte langsomt etter lydene i ordet som skal nedskrives. Dermed benytter elevene seg av lydering, og slik vi skrev tidligere, handler lydering om å analysere enkeltlydene i et ord og deretter finne tilhørende bokstav til lyden (Traavik & Alver, 2008).

Den andre skrive- og stavestrategien vi vil trekke fram blir av Korsgaard et al. (2011) kalt *bokstavstrimmel og bokstavsang*. Bokstavstrimmelen er en laminert lapp med oversikt over

bokstavene i alfabetet. Denne er tilgjengelig når elevene skal skrive, og er ment å være til hjelp når de møter på fonemer som de ikke klarer å koble til riktig grafem. Da kan de gjennom utprøving synge en sang om alfabetets 29 bokstaver, en såkalt bokstavsang. Samtidig som elevene synger bokstavsangen, kan de peke på bokstav for bokstav på bokstavstrimmelen, og slik finne fram til riktig grafem.

Den tredje skrive- og stavestrategien vi vil fremheve, blir av Korsgaard et al. (2011) omtalt som *forbokstaver og håndfonemer*. Denne strategien blir trukket fram som en av de vanligste, og handler om å ta utgangspunkt i forbokstavene til medelevene. Elevene tar i bruk det de har lært om sine bokstaver og navn under skriveprosessen. En forutsetning er at elevene er blitt gjort kjent med medelevenes forbokstaver gjennom ulike skriftspråklige aktiviteter. Å fokusere på elevenes forbokstav, vil ifølge Traavik og Alver (2008) også kunne bidra til å utvikle elevenes skriftspråkskompetanse. Forbokstavene til venner og familie vil være tilsynelatende enkle å lære for de fleste elevene. Det kan skape både interesse og nysgjerrighet for skrift og bokstaver (Traavik & Alver, 2008).

Den fjerde skrive- og stavestrategien blir benevnt som *kopiskrivning-sekretærhjelp* (Korsgaard et al., 2011). Den kan brukes dersom elevene mister motivasjonen til å lydere seg fram ordene, eller kjenner på en usikkerhet når de skal i gang med nye utfordrende oppgaver, slik som skriving (Korsgaard et al., 2011; Hagtvvet, 2004). For disse elevene kan kopiskrivning skape mer motivasjon og inspirere til skriving, da de opplever å komme i gang med å skrive bokstaver, samtidig som at de kan få opplevelsen av å formidle et budskap (Korsgaard et al., 2011; Hagtvvet, 2004). Eleven kan fortelle til en voksen hva den ønsker å skrive, og den voksne skriver budskapet ned. Deretter går eleven i gang med å gjenskape skriften på egenhånd (Korsgaard et al., 2011). Slik kopiering vil gi eleven tid og ro til å kunne gjenskape teksten i det tempoet det selv ønsker (Hagtvvet, 2004).

Den siste skrive- og stavestrategien vil vi trekke fram er det Korsgaard et al. (2011) kaller for *kamerathjelp*. Dette blir fremhevet som en viktig strategi, og handler om å spørre medelever om hjelp. Ved å ta i bruk en slik strategi kan det oppstå viktige samtaler om bokstaver og lyder. På denne måten kan språket bli et springbrett for potensiell læring, noe vi tidligere så Vygotskij var opptatt av. Fra kamerathjelp kan det videre trekkes linjer til det Vygotskij omtaler som den nærmeste utviklingssone. Ifølge Moen (2013) definerer Vygotskij den nærmeste utviklingssone som «(...) avstanden mellom det aktuelle utviklingsnivået som kjennetegnes ved selvstendig problemløsning, og det potensielle utviklingsnivået som

kjennetegnes ved problemløsning ved hjelp av en voksen eller andre med mer kompetanse enn barnet selv.» (Moen (2013, s. 258). Slik vi ser det, vil eleven i samhandling med voksne eller mer kompetente andre, både forstå mer og prestere bedre, enn hvis eleven er på egenhånd. Ifølge Lyngsnes og Rismark (2020) vil den nærmeste utviklingssonen flyttes kontinuerlig i takt med elevens læring.

2.4.3 Gode grunner til å ta i bruk oppdagende skriving som metode

Korsgaard et al. (2011) fremhever flere gode grunner til å ta i bruk oppdagende skriving som metode i den første lese- og skriveopplæringa. Den første grunnen vi vil trekke fram er at oppdagende skriving fremmer metaspråklig bevissthet. Slik vi beskrev tidligere i kapittelet, er metaspråklig bevissthet en forutsetning for å beherske skriftspråket (Hagtvet, 2004; Traavik, 2014). Korsgaard et al. (2011) nevner blant annet at bevisstheten rundt at det finnes flere typer skriving, som for eksempel barneskriving og voksenskriving, kan styrke den metaspråklige bevisstheten. Begrunnelsen for dette er synliggjøringa av at innholdet kan opptre i flere språklige former.

Den andre grunnen til å drive med oppdagende skriving i første klasse, er at metoden kan fremme motivasjon. Når en elev opplever at den mestrer å skrive, vil motivasjonen kunne drive skriveutviklinga videre. Skriveforløp som tar utgangspunkt i oppdagende skriving vil fremme motivasjon, da metodikken legger til rette for at hver enkelt elev får utvikle seg i eget tempo (Korsgaard et al., 2011). Dette kan videre knyttes til emergent literacy som anerkjenner at barn har med seg varierte erfaringer med skriftspråket når de kommer til skolen. Slik sett tilrettelegger oppdagende skriving for at alle elever, uavhengig av hvilken skriftspråkskompetanse de besitter, kan gjennomføre skriveoppgaven læreren planlegger for. På denne måten vil metoden være en ideell måte å tilpasse undervisninga på (Korsgaard et al., 2011).

En tredje og siste grunn vi vil fremheve er at metoden legger til rette for at elevene får erfaringer med at det er ord bak bokstavene, samt at skrivinga kan formidles (Korsgaard et al., 2011). Det er dette vi tidligere har omtalt som funksjonell og meningsfull skriving, og som nevnt vil dette være en viktig del av den første lese- og skriveopplæringa.

I dette delkapittelet har vi belyst hvordan oppdagende skriving kan praktiseres med utgangspunkt i Korsgaard et al. (2011) seks faser. I tillegg har vi trukket fram noen viktige

prinsipper ved metoden, samt fem skrive- og skrivestrategier. Til sist fremhevet vi tre grunner til å ta i bruk oppdagende skriving som metode i den første lese- og skriveopplæringa.

2.5 Utviklingsarbeid og skoleutvikling

I dette siste kapittelet i studiens teoretiske rammeverk, vil vi belyse hvordan utviklingsarbeid kan være et utgangspunkt for å endre og utvikle undervisningspraksis. Slik nevnt i begrepsavklaringa (delkapittel 1.3.3), vil profesjonsutvikling i korte trekk dreie seg om hvordan lærere er bidragsytere for å utvikle ny kunnskap, samt hvordan de tar i bruk denne kunnskapen (Elstad et al., 2014). Denne profesjonsutviklinga kan vi kjenne igjen i overordnet del av læreplan (Kunnskapsdepartementet, 2017). De påpeker at lærerprofesjonen til enhver tid må vurdere egen pedagogisk praksis for å kunne støtte elevers læring, utvikling og danning. Samtidig skal skolen være et profesjonsfaglig fellesskap der alle aktører i skolen skal reflektere over felles verdier, samt vurdere og videreutvikle praksisen. I tillegg har de ulike aktørene, med utgangspunkt i egen rolle, et felles ansvar for å legge til rette for god utvikling i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2017). Ifølge Lyngsnes og Rismark (2020) bygger profesjonsfellesskapet «på en antakelse om at lærere som samarbeider, kan oppnå mer i fellesskap enn om de jobber alene, og at samarbeid kan bidra til å utvikle praksis gjennom en forskende tilnærming.» (Lyngsnes & Rismark, 2020 s. 171).

Et godt utgangspunkt for å utvikle seg selv og skolen, er, ifølge Ertesvåg (2012), å gjennomføre et utviklingsarbeid. Slik vi så i begrepsavklaringa (delkapittel 1.3.4), er hensikten med et utviklingsarbeid å endre og utvikle eksisterende undervisningspraksis med den hensikt å forbedre elevers læringsutbytte (Fullan, 2007). Ertesvåg (2012) hevder at skolens oppgaver har blitt mer komplekse, og er i stadig endring. Dette er en følge av at skolens mandat har blitt utvidet og at skolen har blitt tildelt flere oppgaver. Dette stiller store krav til at lærere evner å tilegne seg ny kunnskap, samt at denne kunnskapen kan implementeres og anvendes i undervisninga. At lærere har kompetanse i utviklingsarbeid, er av den grunn viktig for at skolen skal kunne håndtere de utfordringene, og gjennomføre de oppgavene de står overfor. Det kan imidlertid stilles spørsmål ved hvorfor ikke utviklingsarbeid er enda mer fremtredende blant lærere på norske skoler.

En mulig årsak kan være at lærere gjennom sitt utdanningsløp, har hatt lite undervisning i hvordan man kan iverksette, lede og gjennomføre en utviklingsprosess i praksis. Slik sett vil lite kunnskap om utviklingsprosesser gjøre det vanskelig å lede et utviklingsarbeid, samt sikre endringer vedvarer (Ertesvåg, 2012). Slik vi skrev innledningsvis, retter imidlertid dagens

Rammeplan for grunnskolelærerutdanninga 1. - 7. trinn et tydelig fokus på utviklingsarbeid. Etter fullført grunnskolelærerutdanning, skal lærerstudentene ha tilegnet seg følgende ferdighet:

Kan alene, og i samarbeid med andre, bruke relevante metoder fra forsknings- og utviklingsarbeid, for kontinuerlig utvikling av egen og skolens kollektive praksis, samt gjennomføre avgrensede forskningsprosjekter under veiledning (Forskrift om plan for grunnskolelærerutdanning, trinn 1–7, 2016, § 2).

Ovenfor ser vi at ferdighetsmålet handler om at lærerstudenter skal ha kunnskap og ferdigheter knyttet til å kunne gjennomføre et utviklingsarbeid i skolen, etter endt lærerutdanning. Gjennom utdanninga skal lærerstudentene få en større og bredere innsikt i forsknings- og utviklingsarbeid, kalt FoU-arbeid. Slik kunnskap er som nevnt, ment å bidra til å styrke den kunnskapsbaserte yrkesutøvelsen (Kunnskapsdepartementet, 2014). En slik FoU-kompetanse vil ifølge Postholm og Jacobsen (2018), hjelpe lærere til å rette forskerblikket mot egen undervisningspraksis. Hensikten vil således å kontinuerlig utvikle egen undervisning i takt med ny kunnskap, nye læreplanmål og endrede samfunnsforhold.

Ertesvåg (2012) hevder at det har vært tradisjon for at hver enkelt lærer retter fokuset mot klasseromsarbeid, og i liten grad samhandler med kollegaene. Forskning tyder imidlertid på at samarbeid i en utviklingsprosess kan være fordelaktig av to grunner. For det første tyder samarbeid på at man kan bidra til å utvikle aktørens undervisning. For det andre vil man kunne få tilbakemeldinger, diskutere og utvikle ny praksis, samt utveksle idéer og erfaringer fra praksisfeltet. Ett slik samarbeid vil ifølge Ertesvåg (2012) være avgjørende for om man er i stand til å endre eller forbedre undervisninga, samtidig som samarbeid i lærerfellesskapet kan ses på som en viktig forutsetning for å drive profesjonell utvikling. Dette kan vi videre kjenne igjen i overordnet del av læreplan (Kunnskapsdepartementet, 2017), hvor det står at lærere skal kunne utvikle «faglig, pedagogisk, didaktisk og fagdidaktisk dømmekraft i dialog og samhandling med kolleger. Utøvelse og utvikling av det profesjonelle skjønnet skjer både individuelt og sammen med andre.» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.18-19). Ifølge Lyngsnes og Rismark (2020) tilegner lærere seg taus og erfaringsbasert kunnskap om læring og undervisning i løpet av yrkeslivet. Slik erfaringsbasert kunnskap vil ofte kunne være utfordrende å forklare med ord. Videre hevder Postholm (2008) at lærere som observerer og reflekterer over undervisninga sammen, vil gjøre at de blir mer bevisst på egne tanker, hva de vet og gjør. Dette vil videre hjelpe lærere å forbedre egen undervisningspraksis. En slik

utveksling av praksis kan videre føre til at den tause kunnskapen blir eksplisitt kunnskap (Lyngsnes & Rismark, 2020)

En annen grunn til at det kan være vanskelig å lykkes med utviklingsarbeid, er ifølge Ertesvåg (2012) at aktøren ikke opplever eller er bevisst på behovet for endring. Hvis aktøren ikke opplever ett behov for endring, vil det ifølge Midthassel (2004) være mindre sannsynlig at aktøren setter i gang et utviklingsarbeid. Ertesvåg (2012) definerer behov for endring på følgende måte: «Behov for endring er forskjellen mellom ein ønskt situasjon og situasjonen slik han er på det aktuelle tidspunktet.» (Ertesvåg, 2012, s. 24). Slik sett må aktøren arbeide med å vurdere om det er behov, og på hvilket område det er behov for endring.

En måte å utvikle undervisningspraksisen på, er å bruke eller hente inspirasjon fra aksjonsforskning. Aksjonsforskningens formål er å utvikle, endre og forbedre den allerede eksisterende praksisen (Madsen, 2004). Denne utviklinga skjer ved at lærere prøver ut de ideene og tankene de har i praksis, og reflekterer rundt dette (Christoffersen & Johannessen, 2012). Denne refleksjonen kan med fordel foregå sammen med andre, og på den måten skapes det mulighet til å lære av hverandre (Postholm & Moen, 2018). Dette vil utdypes ytterligere i metodekapittelet.

3 Metode

Hensikten med dette kapitlet er å redegjøre for studiens metodevalg. Slik vi har nevnt tidligere, har formålet med denne masteravhandlinga vært å følge en lærer når oppdagende skriving implementeres i den første lese- og skriveopplæringa, samt å få innsikt i et utviklingsarbeid. For å kunne belyse studiens formål, fant vi det derfor hensiktsmessig å gjennomføre et utviklingsarbeid i samarbeid med en lærer. Vi har dermed valgt å ta i bruk aksjonsforskning som overordnet metodologi. Vi har samlet inn datamaterialet gjennom intervju, refleksjonssamtaler, observasjon og logg. Vi vil begynne med å beskrive konteksten rundt prosjektet, før vi kort gjør rede for den vitenskapsteoretiske forankringa i vår studie, samt valget av en kvalitativ tilnærming. Deretter vil vi redegjøre for aksjonsforskning, det forskende partnerskapet, samt aksjonsforskningsprosessen. Etterfølgende vil vi redegjøre for datainnsamlingsmetoder vi har benyttet oss av i prosessen, samt en beskrivelse av aksjonene i prosjektet. Til sist vil det følge en redegjørelse for hvordan vi har analysert datamaterialet, studiens forskningsetiske hensyn, samt en drøfting av studiens gyldighet (validitet) og pålitelighet (reliabilitet). Alle valg vi har tatt er basert på studiens formål og problemstilling.

3.1 Kontekstbeskrivelse

I det følgende vil vi gi en beskrivelse av konteksten rundt prosjektet, da den vil være viktig for å få en helhetlig forståelse av utviklingsarbeidet. I og med at studien undersøker lærerens utviklingsprosess, vil det ikke gis en grundig beskrivelse av elevgruppa.

Sommeren 2021 sendte to universitetslærere ved UiT i Tromsø ut en invitasjon til masterstudentene i begynneropplæring til å delta på et FoU-prosjekt. Prosjektet var knyttet til den første lese- og skriveopplæringa, og ble senere et samarbeid mellom universitetslærerne, to barneskoler og tre lærerstudenter. Slik vi har nevnt tidligere (kapittel 1), var det overordnede formålet med FoU-prosjektet å prøve ut oppdagende skriving som innfallsvinkel til den første lese- og skriveopplæringa, samt undersøke effekten av metoden (vedlegg 5). I løpet av FoU-prosjektet har vi deltatt på fellesmøter hvor alle parter har vært til stede og reflektert omkring oppdagende skriving som tilnærming til den første lese- og skriveopplæringa. Slik vi har beskrevet tidligere, sto vi fritt å utforme vårt eget masterprosjekt innenfor FoU-prosjektets rammer, og vi har derfor valgt å gjennomføre seks aksjoner, samt to intervju sammen med den ene læreren ved en av barneskolene. Dette vil utdypes ytterligere i metodekapitlet. I tabell 1, har vi utarbeidet en oversikt over vår studies tidsramme, der vi

fremstiller fellesmøter, aksjoner og intervjuer vi har gjennomført i løpet av vår studie, samt hvem som har vært til stede under disse.

Tabell 1: Studiens tidsramme

Når:	Hva:	Hvordan:	Hvem:
Aug. 2021	Felles oppstartsmøte for FoU-prosjektet	Samtale Kort forelesning og felles gjennomgang av oppdagende skriving	To faglærere fra UiT Læreren ved Barneskole 1 Læreren ved Barneskole 2
29.Sept. 2021	Fellesmøte (1) for FoU-prosjektet	Refleksjonssamtale	To studenter
4.Okt. 2021	Oppstartsintervju	Intervju	Læreren ved Barneskole 2 To studenter
27.Okt. 2021	Fellesmøte (2) for FoU-prosjektet	Refleksjonssamtale	To faglærere fra UiT Læreren ved Barneskole 2 To studenter
Nov. 2021. Uke 44	Aksjon 1	Hva-hvordan-hvorfor skjema Observasjon Refleksjonssamtale	Læreren ved Barneskole 2 To studenter
Nov. 2021. Uke 45	Aksjon 2		
Nov. 2021. Uke 46	Aksjon 3		
Des. 2021. Uke 48	Aksjon 4		
Jan. 2022. Uke 3	Aksjon 5		
Jan. 2022. Uke 4	Aksjon 6		
Jan. 2022. Uke 4	Avsluttende intervju	Intervju	Læreren ved Barneskole 2 To studenter

Slik vi ser i tabell 1, har vi fulgt førsteklasseleereren som jobber på Barneskole 2. I henhold til forskningsetiske hensyn om anonymitet (delkapittel 3.9.1) har vi gitt læreren et fiktivt navn, og gjennom masteravhandlinga vil vi derfor kalle læreren for Anne. Anne er kontaktlærer i en førsteklasse bestående av 23 elever. I tillegg til henne, er det to assistenter til stede i undervisninga.

Anne har blant annet hovedansvaret for elevens første lese- og skriveopplæring, og hun har ønsket å prøve ut en annen tilnærming til den første lese- og skriveopplæring, enn det hun har benyttet seg av tidligere. I denne studien har vi derfor observert undervisningsøkter hvor Anne prøver ut oppdagende skriving som metode. Hun har ikke drevet systematisk med oppdagende skriving i tidligere førsteklasse, og metoden er dermed relativt ny for henne. I prosjektet vårt er det Anne som har planlagt og gjennomført undervisninga. Vi har observert Annes undervisning, samt opptrådt som refleksjonspartnere. Dette vil utdypes ytterligere i delkapittel 3.4.1. Da prosjektet startet opp august 2021, gikk Anne i gang med å prøve ut metoden allerede fra skolestart.

3.2 Studiens vitenskapsteoretiske forankring

Denne studien befinner seg innen en sosialkonstruktivistisk og hermeneutisk tilnærming. Med utgangspunkt i aksjonsforskning har hensikten vært å konstruere kunnskap om oppdagende skriving i samhandling med Anne, samt undersøke utviklingsprosessen. Utgangspunktet for sosialkonstruktivismen er ifølge Postholm og Jacobsen (2018) at mennesker konstruerer oppfatning av verden i samhandling med andre. Oppfatninga av virkeligheten konstrueres dermed gjennom det tette samarbeidet mellom Anne og oss.

Konstruktivismen hevder at forståelsen av virkeligheten vil være en oppfatning, og ikke den faktiske virkeligheten. Dermed vil også oppfatningen endres dersom ny kunnskap kommer til (Postholm & Jacobsen, 2018). For det andre hevder konstruktivismen at man ikke kan tegne et skille mellom objektet som studeres, og den som studerer objektet. Videre vil konstruktivismen hevde at virkeligheten må forstås som en stadig endring, noe som vil føre til at kunnskapen er tidsbegrenset (Postholm & Jacobsen, 2011; Postholm & Jacobsen, 2018). Slik sett har vår rolle som forskere ikke vært nøytral, samtidig som at lærerens perspektiv har påvirket forskingen i stor grad. Studien vil følgelig være påvirket av alle parter forutsetninger og bakgrunn. Således vil våre meninger og virkelighetsoppfattelse være farget av hverandre, og vil videre endres ettersom nye erfaringer og kunnskap kommer til gjennom studien.

Videre har det vært viktig å forstå Annes perspektiver på oppdagende skriving og utviklingsprosessen. Som nevnt har vi fått innsikt i disse perspektivene gjennom refleksjonssamtalene og intervjuene. Våre fortolkninger av Annes synspunkt har dermed vært sentrale. For å forstå Anne, har vi som skrevet innledningsvis, videre forankret studien i en hermeneutisk tilnærming. Ifølge Dalen (2011) vil hermeneutikk kunne defineres som «læren om tolkning», hvor forståelse og fortolkning danner grunnlaget for forskninga (Dalen, 2011, s. 17). Når hermeneutikk ligger til grunn for studien, vil fortolkning av utsagn være sentralt. Innenfor denne retninga vil man se forbi den umiddelbare oppfatningen, og heller fokusere på et dypere meningsinnhold. Dette gjøres ved å sette informasjonen i en sammenheng eller helhet, hvor delene må forstås i lys av helheten. Det er altså hver enkelt del som til sammen utgjør helheten, og i tillegg må helheten forstås ut fra den enkelte delen (Dalen, 2011). I denne masteravhandlinga vil helheten være satt sammen av refleksjonssamtaler, observasjoner, logg og intervju, men vi har også vekslet mellom teoretisk bakgrunnskunnskap og datamateriale. En slik veksling omtales gjerne som *den hermeneutiske sirkel* (Dalen, 2011; Krogh, 2019). Denne vekslingen er et godt utgangspunkt for å oppnå en dypere forståelse, og vil bidra til at forskere kan trenge inn og få en oversikt over en ukjent kontekst. For å få en bedre forståelse av det helhetlige aksjonsforskningsprosjektet, så vi det derfor nødvendig å veksle mellom del og helhet. I tillegg til å ha forankret vår studie i en sosialkonstruktivistisk og hermeneutisk tilnærming, har vi valgt en kvalitativ tilnærming til forskninga. Dette vil vi redegjøre for nedenfor.

3.3 Kvalitativ tilnærming

I tråd med studiens formål og problemstilling, har vi tenkt at en utforskende tilnærming vil være mest hensiktsmessig i vår studie. Gjennom en utforskende tilnærming har hensikten vært å utforske oppdagende skriving som metode, ved å undre og stille spørsmål ved praksisen. Dette for å kunne skape en dypere forståelse for oppdagende skriving som tilnærming til den første lese- og skriveopplæringa, samt Annes utviklingsprosess. Gleiss og Sæther (2021) skriver at en kvalitativ tilnærming er hensiktsmessig dersom man ønsker en utforskende tilnærming til feltet. Vi har dermed sett det mest hensiktsmessig å benytte oss av en kvalitativ tilnærming for å oppnå dette. Videre har det vært viktig for oss å la lærerens perspektiv på oppdagende skriving og utviklingsprosessen, være med på å utvikle ny kunnskap. Vårt prosjekt har dermed krevd en nærhet til feltet og et tett samarbeid med Anne.

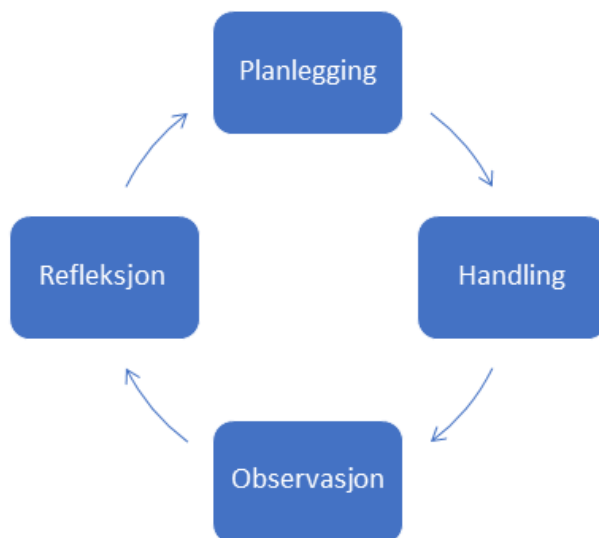
Ved en kvalitativ tilnærming har vi også hatt mulighet til å gjøre endringer, noe som har vært spesielt viktig da vi oppdaget andre interessante perspektiv underveis i prosessen. Gleiss og Sæther (2021) skriver at styrkene ved en kvalitativ tilnærming er fleksibilitet og åpenhet, noe vi har sett på som viktige elementer å tilføre vår forskning. Åpenhet og fleksibilitet gir ifølge Gleiss og Sæther (2021) større muligheter til å kunne undersøke interessante perspektiver som dukker opp underveis, og la forskningsdeltakerens perspektiv bidra til å styre utviklinga av kunnskap. For å søke svar på studiens problemstilling og forskningsspørsmål, har vi dermed sett det mest hensiktsmessig med en kvalitativ tilnærming til feltet.

3.4 Aksjonsforskning

Aksjonsforskning er en samlebetegnelse på en rekke ulike retninger bestående av ulike tradisjoner, formål og refleksjonsmodeller (Levin, 2017; Christoffersen & Johannessen, 2012). De ulike retningene innenfor aksjonsforskning har et fellestrekk, nemlig at fokuset blir rettet både mot handlinger (aksjoner) og forskning rundt handlingene (Christoffersen & Johannessen, 2012). I pedagogisk sammenheng blir aksjonsforskning ofte knyttet opp mot endring og forbedring av undervisningspraksis, der en utvikler ny kunnskap ved å prøve ut ideer og tanker i praksisfeltet og deretter reflekterer rundt dette (Christoffersen & Johannessen, 2012). Vi mener at aksjonsforskning har vært hensiktsmessig i vårt prosjekt av flere grunner. I starten av prosjektet sto vi i en situasjon der Anne var i en begynnende utviklingsprosess, der hun prøvde ut oppdagende skriving som metode i den første lese- og skriveopplæringa. Gjennom aksjonsforskning har vi sett muligheten til å prøve ut oppdagende skriving i praksis, ved å prøve ut ideer og tanker knyttet til metoden, og deretter reflektere rundt disse. Vårt ønske har vært at prosjektet skal gi grunnlag til å både bidra til endring og forbedret praksis, samtidig som vi utviklet kunnskap om utviklingsprosessen og oppdagende skriving som metode. Madsen (2004) skriver at målet med aksjonsforskning kan sies å være en utvikling av forbedret praksis, kunnskap, samt å dokumentere utviklingsprosesser. Dermed har aksjonsforskning gitt oss et passende utgangspunkt for å oppnå prosjektets formål om kunnskapsutvikling og endring.

Det finnes det en rekke ulike modeller innenfor aksjonsforskning. I denne studien har vi hentet inspirasjon fra Lewins (1946, referert i Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 116) forståelse av aksjonsforskning. Han beskrev aksjonsforskning som en spirallignende prosess bestående av flere sykluser. Hver syklus inkluderer fire faser: planlegging, handling,

observasjon og refleksjon (Christoffersen & Johannessen, 2012; Postholm & Moen, 2018). Fasene er illustrert i figuren nedenfor.



Figur 3.1: Fire faser i aksjonsforskningsprosessen

Hvordan vi har tolket og forstått denne modellen har påvirket aksjonsforskningsprosessen for denne studien. Vi vil gi en grundigere beskrivelse av vår forståelse og denne studiens aksjonsforskningsprosess i kapittel 3.5.

Aksjonsforskning er en forskningsmetode som har flere likhetstrekk med det endrings- og utviklingsarbeidet en lærer kan gjennomføre. Innenfor pedagogisk aksjonsforskning knytter Tiller (2006) lærerens forskende aktivitet opp mot *aksjonslæring*, og forskere fra universitetet opp mot aksjonsforskning. Aksjonslæring blir definert av Tiller (2006) som en lærings- og refleksjonsprosess, med dets utgangspunkt å forbedre praksisen. Slik vi forstår teorien har dermed Anne drevet med aksjonslæring, og vi har drevet med aksjonsforskning. Disse kan knyttes sammen i et likeverdig og gjensidig samarbeid, som kan bidra til å øke den pedagogiske innsikten for begge parter (Tiller, 2006). Vi har dermed inngått det Tiller (2006) kaller for *et forskende partnerskap*.

3.4.1 Et forskende partnerskap

For å kunne undersøke studiens problemstilling og forskningsspørsmål, har vi oppfattet det som viktig å etablere et tett og likeverdig samarbeid med læreren. Aksjonsforskning blir ofte beskrevet av Tiller (2006) som et forskende partnerskap, nettopp på grunn av den tette og likeverdige relasjonen mellom forskningsdeltakerne. Vi har dermed inngått i et forskende

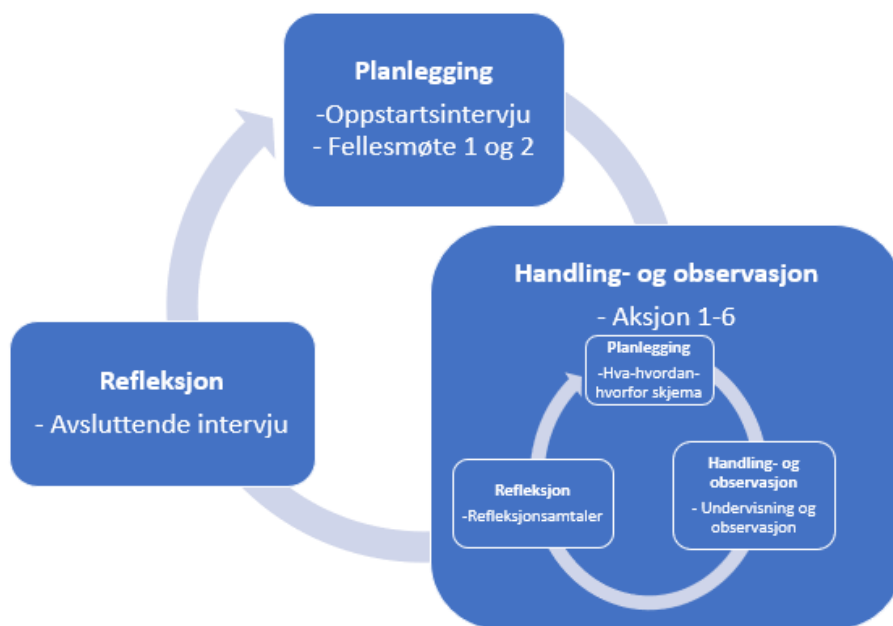
partnerskap med Anne. Et forskende partnerskap bestående av lærere og forskere kan ifølge Postholm og Moen (2018) gi muligheter til å lære av hverandre. Forskere i et slikt partnerskap, kan utvikle større forståelse for praksis innenfor et bestemt tema, og lærere kan blant annet utvikle forståelse for innhenting av datamateriale, som kan danne utgangspunktet for utviklingsarbeid.

Samarbeidet mellom oss og Anne, har medført at vi har måttet utvikle en felles enighet og forståelse av hvordan vi skulle gå fram og hvilke datainnsamlingsmetoder som skulle benyttes. Dette har krevd fleksibilitet fra alle parter. En fare ved et slikt tett samarbeid er at forskeren ender opp med å bli den styrende part, og at premissene for forskninga legges av forskeren (Tiller, 2006). I denne forskningsprosessen har det derfor vært viktig for alle at vi baserte valgene og gjennomføring med hensyn til hverandre. Det har også vært viktig for oss at Anne ikke skulle miste eierforholdet til egen utviklingsprosess. Vi ble derfor enige om at hun planla og gjennomførte undervisninga, og vi fikk rollen som refleksjonspartnere og observatører.

Oppsummert er vårt kvalitative forskningsprosjekt forankret i en sosialkonstruktivistisk, og hermeneutisk tilnærming. Vi har benyttet oss av aksjonsforskning for å kunne besvare problemstillinga og realisere studiens formål. På bakgrunn av dette har vi inngått i et forskende partnerskap med Anne. Dette tar oss videre til aksjonsforskningsprosessen, og hvordan vi har gjennomført prosjektet i praksis.

3.5 Studiens aksjonsforskningsprosess

I dette kapitlet vil vi gi en beskrivelse av aksjonsforskningsprosessen for denne studien. Slik vi beskrev om aksjonsforskning (kapittel 3.4), delte Lewin (1981, referert i Christoffersen og Johannessen, 2012, s. 116) aksjonsforskningsprosessen inn i fire faser. Med inspirasjon fra disse har vi valgt å komprimere disse til tre faser: planleggingsfasen, handlings- og observasjonsfasen, og refleksjonsfasen. Dette er fordi vi har sett på handlings- og observasjonsfasen som deler av den samme fasen, da Anne gjennomfører undervisninga og observerer (handling og observasjon), og vi har hatt rollen som observatører (observasjon). Rollefordelinga vil vi utdype ytterligere innenfor redegjørelsen av fasene. Vår studie kan dermed forstås som én stor aksjon, bestående av seks mindre aksjoner, illustrert i figur 3.2.



Figur 3.2: Aksjonsforskningsprosessen i studien

Slik figuren viser, er det den største sirkelen som representerer aksjonsforskningsprosjektet som én stor aksjon. De seks mindre aksjonene representeres som den mindre sirkelen under handling og observasjon. Slik sett har aksjon 1 til 6 vært deler av en større aksjon. Figuren viser videre at de ulike fasene er gjennomført og dokumentert noe forskjellig. I det følgende vil vi gi en ytterlig beskrivelse av de ulike fasene i aksjonsforskningsprosjektet. Som skrevet tidligere vil vi også redegjøre for de ulike rollene vi har hatt i det forskende partnerskapet, innenfor de ulike fasene.

3.5.1 Planleggingsfasen: Oppstartsintervju og to fellesmøter

Den første fasen i aksjonsforskningsprosjektet var planleggingsfasen. Slik illustrert i figur 3.2, består denne fasen av et oppstartsintervju, og to fellesmøter. I FoU-prosjektet hadde den overordnede idéen om forbedring av praksisfeltet allerede blitt etablert, og samarbeidet mellom universitetslærerne og samarbeidsskolene ble opprettet før vi kom inn i prosjektet. Slik nevnt tidligere, ble FoU-prosjektet starta opp før skolestart høsten 2021, og Anne hadde dermed allerede prøvd ut flere skriveforløp med oppdagende skriving. Formålet med planleggingsfasen har dermed vært tredelt.

For det første ønsket vi å opprette et forskende partnerskap med Anne. Dette gjorde vi ved å opprette kontakt med henne, avklare roller og forventninger til hverandre, samt hvordan vi

kunne gjennomføre prosjektet på en måte som kunne fungere best for alle parter. For det andre ønsket vi å undersøke hvorfor Anne ønsket å endre sin tilnærming til den første lese- og skriveopplæringa, samt hvilken tilnærming hun tidligere har benyttet seg av. For det tredje ønsket vi å få innsikt i hvilke erfaringer Anne hadde gjort seg opp med metoden til dette tidspunktet, og hva hun hadde prøvd ut. Slik sett har hensikten vært å skape et overblikk over Annes tidligere og nåværende praksis, for å kunne danne grunnlaget for en helhetlig forståelse av en eventuell utvikling. Etter planleggingsfasen gikk vi i gang med handlings- og observasjonsfasen.

3.5.2 Handlings- og observasjonsfasen: Aksjon 1 til 6

Hensikten med handlings- og observasjonsfasen har vært å gjennomføre seks aksjoner, ved å sette i gang tiltak til forbedringer, samt å reflektere over disse og metoden oppdagende skriving. I planleggingsfasen for aksjon 1 til 6, har det handlet om å planlegge og forberede den kommende undervisningsøkta. Det har vært Annes rolle å planlegge undervisningsøktene, noe hun har gjort ved å ta i bruk et planleggingsdokument, kalt hva-hvordan-hvorfor skjema (vedlegg 1). Dette skjemaet er utviklet av ILP (Institutt for lærerutdanning og pedagogikk) i samarbeid med praksislærere i universitetsskoleprosjektet i Tromsø, og er et skjema vi selv har benyttet oss av i egne praksisperioder på studiet. Vår rolle i dette prosjektet har vært noe annerledes, og vi har heller forberedt oss på observasjon, ved å sette oss inn i mål og tiltak til forbedringer som Anne har satt. Vi har også forberedt oss på neste aksjon, ved å sette oss i den forrige (se videre utdyping av dette i kapittel 3.8).

I handlings- og observasjonsfasen har selve undervisningsøkta foregått. Rollefordelinga i denne fasen har vært slik at læreren har gjennomført undervisninga og inntatt det Bjørndal (2017) kaller observasjon av andre orden, og vi har inntatt det han videre kaller observasjonsrolle av første orden. I den siste fasen- refleksjonsfasen har tanken vært å reflektere rundt selve undervisninga som foregikk under handling og observasjon. Refleksjonssamtalen foregikk med tanke på tiltak til forbedringer, samt oppdagende skriving som tilnærming til den første lese- og skriveopplæringa.

Innenfor hver av disse seks aksjonene har målet vært noe forskjellig, da vi ville gi rom for det Anne har ønsket å fokusere på. Vi har gjennomført fire aksjoner før jul, med en uke mellom hver aksjon, samt to aksjoner etter jul med samme tidsintervall. Fra den siste aksjonen før jul, og den første aksjonen etter jul, gikk det dermed sju uker (tabell 1). Hensikten med dette har vært å dokumentere utviklinga i et lengre tidsperspektiv. Samtidig har vi tenkt at seks

aksjoner ville gi oss et bredere perspektiv på oppdagende skriving og utviklingsarbeidet enn ved færre aksjoner, da vi fikk muligheten til å observere flere og varierende undervisningsøkter. Som beskrevet under kapittelet om forskende partnerskap (3.4.1) har det også vært viktig for oss at vi baserte valg og gjennomføring med hensyn til hverandre. Slik har vi tenkt at seks aksjoner ville gi læreren mer støtte i utviklingsarbeidet.

3.5.3 Refleksjonsfasen: Avsluttende intervju

Etter å ha gjennomført seks aksjoner, gikk vi i gang med den siste fasen i aksjonsforskningsprosjektet, kalt refleksjonsfasen. Gjennom et avsluttende intervju har formålet vært å få innsikt i lærerens erfaringer med utviklingsprosessen, og hvordan den har bidratt til å implementere oppdagende skriving som metode i den første lese- og skriveopplæringa. I tillegg har tanken vært å få fram lærerens erfaringer med oppdagende skriving til dette tidspunktet, og veien videre. Vi vil understreke at utviklingsprosessen ikke ble avsluttet på det tidspunktet vi avsluttet datainnsamlinga, men at dette vil være en vedvarende prosess. I det følgende vil vi redegjøre for hvilke datainnsamlingsmetoder vi har benyttet oss av i løpet av prosessen.

3.6 Datainnsamlingsmetoder

I dette aksjonsforskningsprosjektet har vi kombinert observasjon, refleksjonssamtaler, intervju og logg. Aksjonsforskning er ifølge Christoffersen og Johannessen (2012) ikke knyttet til noen bestemte datainnsamlingsmetoder, og vårt hovedfokus har vært på refleksjonssamtalene og det avsluttende intervjuet. Hva-hvordan-hvorfor skjemaet, observasjon og oppstartsintervjuet har vært supplerende metoder. Hensikten med disse har vært å sikre bedre kvalitet på datamaterialet. I tillegg har vi hatt tilgang til transkripsjonene fra fellesmøtene ledet av universitetslærerne ved UiT. Disse har vi benyttet for å underbygge vår egen dokumentasjon. Ifølge Gleiss og Sæther (2021) kalles det for metodetriangulering når forskere anvender flere datainnsamlingsmetoder innenfor samme tilnærming. Formålet med en slik kombinasjon var å sikre kvaliteten på datamaterialet, da de ulike metodene utfyller hverandre, og kan slik sett skape en mer helhetlig forståelse av utviklingsarbeidet. Dette vil redegjøres ytterligere nedenfor.

3.6.1 Refleksjonssamtaler og intervju

Slik skrevet innledningsvis, har vi blant annet benyttet oss av refleksjonssamtaler og intervju som datainnsamlingsmetoder. I vår studie har det vært ønskelig å få innsikt i Annes erfaringer, tanker og perspektiv på oppdagende skriving og egen utviklingsprosess. I henhold

til studiens forskningsspørsmål, har det vært ønskelig for oss å gi rom til det læreren ønsket å fokusere på. Vår tanke har dermed vært å ta i bruk intervju med likhetstrekk fra en åpen samtale. Vi har dermed valgt å benytte oss av ustrukturerte intervju (Gleiss & Sæther, 2021), kalt refleksjonssamtaler i vår masteravhandling. Intensjonen med samtalene har vært å utforske lærerens tanker med utgangspunkt i observasjonene og erfaringene i undervisningsøkta. Vi ønsket dermed ikke å ha gitte tema og spørsmål på forhånd. Innenfor ustrukturerte intervju er prioriteten å la samtalen gå i den retningen forskningsdeltakeren leder den, og er på denne måten mer lik en samtale (Gleiss & Sæther, 2021; Christoffersen & Johannessen, 2012). I løpet av prosjektet har vi gjennomført seks refleksjonssamtaler. Disse har foregått umiddelbart etter hver undervisningsøkt. Grunnen til dette var at vi ville ha observasjonene og konteksten i undervisningsøkta ferskt i minnet, for å få mest mulig presise refleksjoner rundt økta. Vi satte en tidsgrense på ca. 30 minutter for hver av refleksjonssamtalene, for å unngå å sitte igjen med en større mengde datamateriale enn hva tidsperioden for denne masteravhandlinga tillater.

For å kunne besvare studiens problemstilling og forskningsspørsmål har vi også benyttet oss av det Gleiss og Sæther (2021) kaller for semistrukturerte intervju. De semistrukturerte intervjuene gjennomførte vi i oppstarts- og avslutningsfasen av forskningsprosjektet. Vi har derfor valgt å kalle disse intervjuene for oppstartsintervjuet, og det avsluttende intervjuet gjennom masteravhandlinga. Hensikten har som nevnt tidligere, vært å få relevant innsikt i lærerens tidligere erfaringer med elevenes første lese- og skriveopplæring, hvorfor hun ønsket å endre praksisen, samt en avsluttende evaluering av Annes utvikling, utviklingsarbeidet og metoden oppdagende skriving. I motsetning til refleksjonssamtalene ville vi at disse samtalene skulle være mer strukturert, da det var noen spesifikke tema vi ville fokusere på. I semistrukturerte intervju er spørsmålene formulert på forhånd, men rekkefølgen og hvilke spørsmål som stilles kan endres underveis (Gleiss & Sæther, 2021). En slik oppbygning ga oss muligheten til å følge opp interessante utsagn fra læreren, samtidig som at intervjuene hadde en gitt retning på forhånd. I forkant av de semistrukturerte intervjuene hadde vi utarbeidet en intervjuguide. En intervjuguide blir definert som en oversikt over de spørsmålene eller tema som er ønskelig å komme inn på (Gleiss & Sæther, 2021). Intervjuguiden var ment som en hjelp for å huske hvilke tema vi ønsket å rette oppmerksomhet mot (vedlegg 2).

Det kvalitative intervjuet er en passende metode dersom man ønsker å utvikle kunnskap om menneskers tanker, erfaringer og forestillinger (Gleiss & Sæther, 2021). Gjennom

observasjon får man bare informasjon om menneskers handlinger (Gleiss & Sæther, 2021), mens gjennom intervjuene kommer tanker og erfaringer fram. Gjennom observasjon ville vi dermed bare ha fått opplysninger om hva Anne gjør, men gjennom intervju kan vi få større forståelse av hensikten bak handlingene i undervisninga. Slik kan disse datainnsamlingsmetodene utfylle hverandre.

3.6.2 Observasjon

I denne studien har vi observert undervisningsøkter der Anne tar i bruk oppdagende skriving som metode. I disse øktene har vi observert tiltak til forbedringer som læreren ønsket å prøve ut, og hvordan disse har fungert. Vi har ikke observert enkeltelever, men for å få et helhetlig bilde på situasjonen i klasserommet, har vi observert elevgruppas respons på undervisninga. Observasjonene har dannet utgangspunktet for refleksjonssamtalene som ble gjennomført i etterkant av undervisninga, samt aksjonsbeskrivelsene (kapittel 3.7). Slik skrevet ovenfor, er observasjon som datainnsamlingsmetode mest hensiktsmessig dersom man ønsker kunnskap om menneskers handlinger, og ikke bare om det de forteller (Gleiss & Sæther, 2021). Slik sett har observasjonene gitt informasjon om hva Anne gjør i undervisningsøktene, og har underbygget informasjonen som kom fram i refleksjonssamtalene. Observasjonene har også gitt oss mulighet til å opptre som mer aktive i rollen som refleksjonspartnere, da vi kjente konteksten og situasjonen rundt det Anne ønsket å fokusere på.

Som skrevet i kapittel 3.4.1, har vi i dette prosjektet vært opptatt av å utarbeide en felles enighet av hvilke metoder som skulle benyttes. På bakgrunn av det forskende partnerskapet ble vi derfor tidlig enig om at vi studenter skulle innta det Christoffersen og Johannessen (2012) kaller en ikke – deltakende observatørrolle. Grunnen har vært at læreren ønsket å undervise innen en mest mulig realistisk klassesituasjon og innenfor rammene hun vanligvis underviser i. Samtidig ville vi få et mest mulig realistisk bilde på undervisninga, uten at vi opptrådte som «voksenressurser» i klasserommet. Ifølge Gleiss og Sæther (2021) må en være klar over at forskeres tilstedeværelse i klasserommet kan påvirke situasjonen. Vi må derfor være bevisst på at vår tilstedeværelse kan ha ført til at læreren eller elevene har tatt andre valg, gjennomført undervisninga annerledes, eller oppførte seg ulikt enn de ellers ville gjort.

Vår hovedoppgave har vært å observere, og Annes oppgave har vært litt mer komplisert, da hun har observert i tillegg til å undervise. Slik vi nevnte i delkapittel 3.5.2, har vi tatt i bruk det Bjørndal (2017) kaller observasjon av første- og andre orden. Observasjon av første orden kan sikre høy kvalitet, da observatørene kun har konsentrert seg om denne oppgaven. Ved

observasjon av andre orden er observasjonsrollen sidestilt med å undervise (Bjørndal, 2017). Videre har vi opplevd det som en styrke at vi var tre observatører i klasserommet, da observasjonene ofte utfylte hverandres.

Observasjon er krevende og har begrenset verdi dersom man ikke registrerer det som observeres (Gleiss & Sæther, 2021). For å styrke vår studie har vi som ikke-deltakende observatører registrert egne observasjoner underveis og i etterkant av observasjonene. For å registrere våre observasjoner tok vi i bruk det Gleiss og Sæther (2021) kaller for fullstendige feltnotater. Fullstendige feltnotater er detaljrike og inneholder beskrivelser og fortolkninger av observerte situasjoner, og visualisering av observasjonsstedet. Hensikten var å gjøre det lettere for oss å gå tilbake til situasjonen senere. For å lette det senere arbeidet og huske å dokumentere relevant informasjon, også på detaljnivå, valgte vi å lage et oversiktlig skjema for notering av observasjonene (vedlegg 3).

3.6.3 Lydopptak

For å dokumentere intervjuene og refleksjonssamtalene, har valget stått mellom lydopptak og skrive notater underveis. Valget vårt falt på lydopptak av flere grunner. Gleiss og Sæther (2021) skriver at en fordel med lydopptak er at man kan få med seg alt som blir sagt, samt at det gir mulighet å sitere forskningsdeltakerne. Da vi har valgt å gjennomføre seks refleksjonssamtaler, samt to intervju, så vi det nødvendig å benytte oss av lydopptak for å unngå å miste viktig informasjon. Vi så på det som særlig utfordrende å dokumentere refleksjonssamtalene gjennom loggskrivning, da hensikten har vært at læreren skulle styre retninga på samtalen. Samtidig ville vi kunne rette fokuset mot å delta mer aktivt i samtalene, og dermed opprettholde vår rolle som refleksjonspartnere. I vår studie var bruk av lydopptak godkjent i det overordnede FoU-prosjektet. Når lydopptak blir brukt stilles det krav til en rekke forskningsetiske hensyn, dette vil redegjøres for i delkapittel 3.9.1.

3.6.4 Transkripsjon

Før vi kunne analysere datamaterialet, måtte råmaterialet fra lydopptakene bearbeides. Dette gjorde vi ved å transkribere. Transkripsjon er nedskrivning av tale (Postholm & Moen, 2018). Hensikten med å transkribere har vært å lette analyseprosessen, og i tråd med Dalens (2011) anbefalinger har vi transkribert alle lydopptak selv. Det har gitt oss mulighet til å bli godt kjent med datamaterialet, og slik sett har transkriberinga blitt en del av analyseprosessen. Transkriberinga skjedde umiddelbart etter hvert opptak. Dette vil ifølge Nilssen (2012) være en fordel da konteksten fortsatt er ferskt i minnet. Før vi gikk i gang med å transkribere, tok vi

utgangspunkt i noen råd Nilssen (2012) trekker fram om transkripsjon. Vi ble blant annet enige om å transkribere alt som ble sagt i løpet av lydopptakene, med en mest mulig korrekt gjengivelse av utsagnene. Dette gjorde vi for å sikre oss at informasjonen som kunne være av betydning, ikke skulle forsvinne. Vi noterte videre ned pauser og uttrykk som for eksempel «eh» og «mhm», eller hvis noe var utydelig på lydopptaket. I tillegg valgte vi å transkribere på dialekt, da vi fant at dette ville være en enklere nedskrivingsprosess. I transkripsjonsarbeidet har det vært en fordel å være to forskere, da vi kunne fordele arbeidet og gjennomgå transkripsjonene gjentatte ganger. Da den ene av oss transkriberte lydopptakene, fikk den andre i oppgave å høre gjennom lydopptakene, og samtidig lese transkripsjonene. Slik sikret vi at transkripsjonene ble mest mulig nøyaktig. I den endelige masteravhandlinga har vi skrevet sitatene om til bokmål, og med en mest mulig presis oversettelse. Dette for å lette lesinga av sitatene. I henhold til forskningsetisk hensyn om anonymitet, har hensikten også vært å anonymisere lærerens identitet ytterligere, da dialekten ikke skal kunne gjenkjennes.

3.6.5 Logg

Vi har valgt å benytte oss av logg som supplerende metode til oppstartsintervjuet og det avsluttende intervjuet, refleksjonssamtalene og observasjonene. Denne loggen har vi kalt hva-hvordan-hvorfor skjema. Denne har blitt utarbeidet i forkant av undervisningsøktene, og det har vært Annes oppgave å skrive disse. I et strukturert skjema har hun beskrevet og reflektert rundt hva som skulle skje i undervisninga, hvordan dette skulle skje, og begrunnelser for valgene (vedlegg 1). I tillegg har hun spesifisert målene for undervisningsøktene, og eventuelle tiltak til forbedringer hun ønsket å sette i gang.

Formålet med en slik refleksjonslogg har vært flersidig. For det første var det ment å være et nyttig redskap for læreren i utviklingsprosessen, da hun har reflektert over undervisninga, også i forkant av gjennomføringa. Ifølge Postholm og Moen (2018) kan loggskrivning gjøre det enklere å reflektere over undervisninga. Loggnotatene var slik sett ment å være en støtte under refleksjonssamtalene. For det andre har tanken vært at skjemaene skulle gi oss en mulighet til å være forberedt på undervisninga vi skulle observere. For det tredje skulle disse gi oss større innsikt og dokumentasjon på lærerens egne refleksjoner rundt undervisninga, og dermed være et utgangspunkt for videre analyse. I det videre analysearbeidet har vi sett at skjemaene har gitt oss viktig dokumentasjon på aksjonsbeskrivelsene, og har vært et viktig element i det forberedende arbeidet.

3.7 Beskrivelse av aksjonene

I dette kapittelet vil vi først gi en beskrivelse av bakgrunnen for at Anne ønsket å endre praksisen. Utgangspunktet for denne beskrivelsen er oppstartsintervjuet. Deretter vil vi gi en beskrivelse av de seks aksjonene som ble gjennomført, herunder planlegging, handling og observasjon, og refleksjon. Da det avsluttende intervjuet handler om å evaluere prosjektet, vil vi ikke presentere dette noe grundigere i dette kapittelet. Denne vil derimot være en del av kapittel 4: *Presentasjon av analyse, resultat og drøfting*.

Alle undervisningsøktene vi har observert, foregikk fra kl. 08.30 - 10.00. I tillegg til å observere selve skriveforløpet, har vi også observert morgensamlingene. Disse har foregått i en samlingskrok fremst i klasserommet, heretter kalt halvsirkelen. I alle undervisningsøktene har det vært en lærer, to assistenter og to studenter (oss) til stede i klasserommet. Elevantallet har derimot vært varierende. Slik vi beskrev tidligere har Annes rolle i planleggingsfasen vært å planlegge undervisningsøktene, med utgangspunkt i tiltakene fra foregående aksjon. Våre forberedelser ble gjort med utgangspunkt i hva Anne planla for i den påfølgende aksjonen.

3.7.1 Planleggingsfasen- oppstartsintervjuet

I oppstartsintervjuet var hensikten å få innsikt i Annes tanker om behov for endring. I intervjuet spør vi om Anne kan utdype hvorfor hun ønsker å endre den tidligere tilnærminga til den første lese- og skriveopplæringa. Anne sier følgende:

Jeg hadde lyst til å endre fordi jeg syntes det å skulle skrive seg til lesing virka spennende. I stedet for at elevene først lærer noen av bokstavene, og deretter å sette disse sammen til ord. Jeg synes denne metoden også er mye bedre tilpassa opplæring, enn at alle skal gjøre det samme hele tida. (...). Alle deltar på sitt nivå og du får liksom engasjert dem uansett hvor dem er i utviklinga.

Videre i intervjuet forklarer Anne at hun i den forrige førsteklassen jobbet med å innføre to bokstaver i uka, samt å klappe stavelser og andre språkleker. Anne forklarer nærmere at hun ønsker å endre denne praksisen, da hun flere ganger har følt at gleden til å skrive og lese har vært ytre styrt, og at hun har et håp om å få flere elever entusiastiske. Anne virker å være opptatt av tilpassa opplæring, og ser flere muligheter med oppdagende skrijving som et verktøy til å tilpasse opplæringa, enn ved den tidligere praksisen. Utsagnene indikerer at Anne har en positiv innstilling til metoden, og at hun ser flere fordeler med å implementere oppdagende skrijving i undervisninga.

3.7.2 Aksjon 1

Planlegging

Da dette var den første aksjonen i utviklingsprosjektet, var utgangspunktet i undervisningsøkta åpen. Det vil si at Anne planla økta uten at vi hadde definert noen tiltak til forbedring eller mål på forhånd. Våre observasjoner var dermed ikke knyttet til noen spesifikke tiltak eller mål, og vi hadde derfor et åpent utgangspunkt hvor fokuset var på hvordan Anne hadde valgt å legge opp skriveforløpet. Med utgangspunkt i våre og Annes observasjoner av økta, skulle disse bidra til å identifisere hvilke tiltak vi skulle fokusere på i neste aksjon.

Handling og observasjon

Ringeklokka ringer inn skoledagen presis kl. 08.30, og 17 av 23 elever strømmer til i skolegården. Anne tar imot elevene ute i gangen, og sender elevene inn i klasserommet gruppevis. Elevene henger ryggsekken over stolryggen ved plassen sin. De går så og setter seg i en halvsirkel fremst i klasserommet, og venter på at Anne skal komme. Klasserommet er lite, og organisert slik at elevene sitter sammen to og to. Vi setter oss midt i klasserommet når Anne innleder morgensamlinga med en sang. Noen elever ser bakover til dit vi sitter, i stedet for fremover mot Anne. Anne forteller deretter hvem vi er, og hvorfor vi er til stede. Morgensamlinga fortsetter, og avsluttes etter 20 minutter. Elevene sitter fortsatt i halvsirkelen da Anne går over til skriveøkta. Økta begynner med at Anne setter i gang en felles sang som handler om Uno, en karakter laget av DragonBox Skole. Da Anne begynner å synge, hiver elevene seg fort med. Etterpå forteller Anne at hun skal lese en historie, men at hun kommer til å slutte midt i boka. Skriveoppgaven er at elevene skal bruke fantasien til å skrive videre på historien. Deretter går Anne i gang med å lese fortellinga *Uno er kjemperedd*. Anne har fortellinga oppe på Smartboard, og viser bilder samtidig med at hun leser. Hun stopper noen gang opp og forklarer ord som «modig». Elevene sitter stille og ser mot Smartboarden, men bryter noen gang ut i latter. Anne avslutter midt i historien, med at Uno møter en annen karakter, kalt Duo. Videre setter hun i gang en felles samtale om hva som skjedde, og forslag fra elevene om hva som kunne skjedd videre. Mange av elevene rekker fort opp hånda, og Anne skriver opp forslagene fra elevene på tavla. Hun lyder ordene sakte og tydelig, blant annet «Uno spiser Duo» og «Uno løper etter». Elevene får deretter utdelt hver sin skrivebok, samt en laminert bokstavstrimmel. Anne forklarer at elevene kan henvende seg til læringspartneren de sitter ved siden av, hvis de har behov for hjelp. Når elevene åpner boka ser vi at den ene siden er blank, mens den andre siden har linjer. Vi går dermed ut ifra at

elevene skal skrive og tegne. Elevene beveger seg bort til egne skrivepult, og går i gang med arbeidet. Anne avslutter skriveøkta, samler inn skrivebøkene til elevene og forteller at det er matpause. Anne tar med seg tekstene elevene har produsert i løpet av timen.

Refleksjon

Når vi skal definere tiltak for neste aksjon, tar vi utgangspunkt i hvilke temaer vi har snakket om i refleksjonssamtalen og hva Anne ønsker å vektlegge videre. Anne forteller at hun ønsker å fokusere på samarbeid. Dette vil hun gjøre ved å gruppere fire og fire elever sammen, slik at de kan samarbeide under skriveøkta. Anne forteller at hun ønsker at teksten skal bli lest og publisert, men på grunn av at tiden ikke strakk til, utgikk publiseringsfasen i denne skriveøkta. Vi kommer fram til følgende tiltak for neste aksjon:

1. Samarbeid: sette elevene i firergrupper.
2. Frigjøre tid fra morgensamlinga.
3. Inkludere publiseringsfasen.

3.7.3 Aksjon 2

Planlegging

Da vi skal forberede oss på å observere, henter vi opp Annes hva-hvordan-hvorfor skjema knyttet til aksjon 2. Slik vi forstår Annes skjema, ønsker hun å sette i gang alle tiltakene fra foregående refleksjonssamtale og vi bestemmer oss derfor for å observere om Anne:

1. Frigjør tid fra morgensamlinga.
2. Samarbeid: setter elevene i firergrupper.
3. Inkluderer publiseringsfasen.

Handling og observasjon

Denne dagen er det 14 elever til stede i klasserommet. Morgensamlinga varer i 12 minutter, og Anne innleder skriveøkta med å lese to sider fra Salto lesebok. Elevene sitter fortsatt i halvsirkelen da Anne begynner å lese. Teksten handler om barn som leker. Når Anne er ferdig å lese disse sidene, har de en felles samtale om hvilke lekaktiviteter elevene kan leke ute i skolegården og inne i klasserommet. Elevene kommer med mange idéer, og Anne skriver «Haien kommer» og «Spille basketball» på tavla. Vi observerer at hun tegner en fisk på tavla, og lyderer ordet. Etter at hun har tegna og skrevet ned forslagene, forklarer hun dagens skriveoppgave for elevene. Elevene skal sammen i grupper på fire, skrive og tegne ulike lekaktiviteter på en plakat. Hensikten er at tekstene skal publiseres, ved at de skal henge i

klasserommet og være til støtte dersom elevene ikke vet hva de skal leke når de er på skolen. I tillegg skal hver enkelt elev skrive ned én lekaktivitet de har lyst til å gjennomføre i kroppsøvingstimen senere på dagen. Disse lappene skal legges i en postkasse, og tas med til kroppsøvingslæreren. Før elevene går i grupper, modellerer Anne hvordan de kan samarbeide og støtte hverandre i skriveprosessen. Eleven går så i gang med å skrive og tegne. Underveis i tegne- og skrivefasen observerer vi at én elev går bort til Anne og er tydelig opprørt. Anne følger eleven tilbake, og i dialog med elevene løser de uenigheten. Når det er omtrent 25 minutter igjen av timen, sier Anne at gruppene etter tur skal komme fram ved tavla og presentere for klassen hvilke aktiviteter de har på plakaten. Alle fire gruppene kommer fram og presenterer. Økta rundes av når alle har gjennomført.

Refleksjon

Slik vi ser av aksjonsbeskrivelsen, begrenser Anne morgensamlinga til 12 minutter. Anne forklarer at hun kommer til å fortsette å kutte morgensamlingene, og i fellesskap blir vi enige om at tiltaket har fungert slik vi ønsket, og at vi derfor ikke fokuserer noe videre på dette. I refleksjonssamtalen forteller Anne at det oppsto en uenighet på en av gruppene under skrive/tegne-fasen. Videre forklarer hun at det handler om å ta seg tid til å prate med elevene og ordne opp i slike konflikter, slik at elevene får avsluttet skriveoppgaven. Med utgangspunkt i denne situasjonen kommer vi fram til følgende tiltak:

1. Etablere gode rutiner for samarbeid.
2. Elevene må ha en forståelse av hva det innebærer å samarbeide og hvordan de kan samarbeide med å skrive/hjelpe hverandre.
3. Elevene må vite at de kan samarbeide med hverandre.

I skriveforløpet ser vi at elevene publiserer tekstene deres. Vi går derfor ikke videre med dette tiltaket. Det vi imidlertid observerer er at Anne ikke forteller til elevene hva de skal gjøre med tekstene, før de begynner å skrive. Vi setter derfor opp følgende tiltak for neste aksjon:

4. Gjøre elevene bevisst på at produktet skal publiseres og presenteres.

Selv om Anne lyderer når hun skriver fisk, observerer vi imidlertid ikke at hun gjør det når hun skriver ned de andre lekene på tavla. Da vi observerer at en av elevene starter på eget initiativ, tar vi dette opp i refleksjonssamtalen. Vi kommer dermed fram til de to siste tiltakene:

5. Samtale med elevene om hvilke strategier de tar i bruk, samt bevisstgjøre elevene på de strategiene de tar i bruk.
6. La elevene være med aktive under modelleringa på tavla, blant annet lydering.

3.7.4 Aksjon 3

Planlegging

I hva-hvordan-hvorfor skjemaet for aksjon 3, skriver Anne følgende:

Jeg ønsker å sette fokuset på tiltaket samarbeid. Elevene skal øve seg på å lage et godt sluttprodukt sammen med medelever, som skal presenteres for klassen. Øve evnen til å gi hjelp til andre, diskutere og bli enig med andre, delta selv.

I tillegg ser vi ut fra Annes skjema, at hun ønsker å inkludere elevene mer under modelleringa. Slik vi forstår Anne, ønsker hun å iverksette tiltakene fra punkt 1 til 4 og 6 fra foregående refleksjonssamtale. Vi ble derfor enige om å observere hvordan hun legger opp- og samtaler om samarbeid, om hun forteller elevene at produktet skal presenteres, samt om hun prøver å få elevene til å være mer aktive under lyderinga i modelleringsfasen.

Handling og observasjon

Det har blitt november, og 19 elever har kommet inn i klasserommet. Anne gjennomfører morgensamlinga på 10 minutter, og skriveforløpet går så i gang. I dagens økt har Anne tenkt at elevene skal øve på samarbeid, ved å lage et felles produkt som skal presenteres for klassen. Dette skal de gjøre i grupper på fire. Skriveforløpet starter med at Anne repeterer et tankekart fra gårdsdagen. Dette tankekartet ble skrevet i forbindelse med gårdsdagens skriveforløp, hvor elevene kom med forslag til hva samarbeid er, og hvordan man kan samarbeide i skriveprosessen. Etter gjennomgangen av tankekartet, modellerer Anne hvordan elevene kan samarbeide. Når Anne skal skrive kaffekjele på tavla, henvender hun seg til den andre lærere. Hun spør: «Hvordan ser J ut? Du må hjelpe meg.» Den andre lærere svarer at Anne kan ta i bruk bokstavstrimmelen. Anne tar fram bokstavstrimmelen, synger og finner bokstaven. Hun modellerer ordet på tavla, og går så i gang med å lese opp noen bokstavrim. Disse 5 bokstavrimene er valgt med utgangspunkt i bokstaver de tidligere har gjennomgått. Anne deler så elevene i grupper fire, og hver gruppe får utdelt en bokstav, et myldrebilde og et ark med et tomt bokstavhus. Skriveoppgaven er at elevene skal skrive ned ord fra myldrebildet på en plakate. Anne forklarer overfor elevene at ordene skal inneholde den bokstaven gruppa er blitt tildelt. I tillegg skal elevene skrive inn gruppas bokstav i et

bokstavhus. I det Anne sender elevene for å jobbe, stopper hun opp og sier: «B-klassen skal komme å se på plakatene deres senere.» Elevene går i gang med å skrive og tegne. Når klokka nærmer seg kvart på 10, forklarer Anne at elevene har to minutter til å fullføre presentasjonen. Det er to av fem grupper som får presentere plakaten og bokstavhuset sitt i denne økta. Anne forklarer for elevene at de resterende gruppene skal få presentere produktene sine etter friminuttet.

Refleksjon

Et av tiltakene Anne ønsket å fokusere på, var å la elevene være mer aktive under modelleringa. Selv om Anne modellere samarbeid for elevene og tar i bruk bokstavstrimmelen og bokstavsangen, har hun i mindre grad fokus på å la elevene modellere og lydere sammen med henne. I refleksjonssamtalen forklarer Anne at hun hadde skrevet det inn i skjemaet, men på grunn av uforutsette hendelser i halvsirkelen, glipper det.

I neste aksjon ønsker Anne å videreføre fokuset på samarbeid og lydering. Vi definerer derfor ingen nye tiltak, men viderefører tiltakene som ble formulert i aksjon 2. Vi ble enige om at Anne selv kunne tilpasse og bestemme hvilke tiltak hun ville implementere i neste aksjon.

1. Etablere gode rutiner for samarbeid.
2. Elevene må ha en forståelse av hva det innebærer å samarbeide og hvordan de kan samarbeide om å skrive/hjelpe hverandre.
3. Elevene må vite at de kan samarbeide med hverandre.
4. Gjøre elevene bevisst på at produktet skal publiseres og presenteres.
5. Samtale med elevene om hvilke strategier de tar i bruk, samt bevisstgjøre elevene på de strategiene de tar i bruk.
6. La elevene være med aktive under modelleringa på tavla, blant annet lydering.

3.7.5 Aksjon 4

Planlegging

I Annes hva-hvordan-hvorfor skjemaet kjenner vi igjen noen av de seks tiltakene fra aksjon 2. I dette skriveforløpet velger Anne å videreføre tiltakene fra punkt 4 til 6, fra aksjon 2. Disse er beskrevet under punkt 1 til 3 her. I tillegg har Anne definert et nytt tiltak for samarbeid, dette tiltaket er listet opp som punkt 4. Anne har skrevet følgende i sitt skjema:

1. La elevene være mer aktive under modellering: Tydelig lydering av ord, ikke setninger.

2. Publisering: Øke motivasjonen for å lage et godt produkt ved at elevene er bevisst på at foreldrene skal se dette.
3. Modellering: La være med aktive under modelleringa på tavla, samt at jeg tydelig lyder ord, ikke setninger.
4. Samarbeid: Repetere det vi har snakket om tidligere. Hvordan samarbeide, hva kan *du* gjøre, gode eksempler.

Handling og observasjon

Det har blitt desember, snøen ligger på bakken og 20 kalde elever kommer inn i gangen. Anne sender elevene inn i klasserommet gruppevis, og det første som møter elevene er et klasserom helt utenom det vanlige. Det ligger flere bøker på pulten til en elev, det står en stol oppe på pulten til en annen, det er plassert en kurv under pulten til en tredje. Alle saksene er lagt i en pose og posen henger på ei dør, og det er snudd flere stoler opp ned. Til sist er datoen på tavla bytta om på. Elevene beveger seg rundt i klasserommet, snakker sammen og lurere på hva som har skjedd. Noen av elevene nevner Rampenissen, og at han har vært og gjort rampestreker. Anne samler elevene i halvsirkelen og påpeker at dette må de finne ut av. Hun lar de ivrige elevene fortelle hva de tror har skjedd, og hvilke rampestreker Rampenissen har gjort. En rampenisse er en karakter som flytter inn i huset 1. desember, og gjør ulike rampestreker når ungene sover. Anne forenkler elevenes forslag og skriver de ned på tavla. Sammen med elevene lyder Anne blant annet: «Teipa lys» og «Tatt pepperkakeboksen». Etter at Anne har skrevet ned ordene, forteller hun dagens skriveoppgave. Oppgaven er å formidle til de hjemme hva rampenissen har gjort. Elevene blir så delt inn i grupper på fire, men de skal skrive individuelt. Anne forteller at når elevene er ferdige å skrive og tegne, skal produktene henges opp i klasserommet, slik at foresatte kan se hva de har skrevet. Det blir ikke avholdt morgensamling i denne økta.

Refleksjon

Anne forklarer i refleksjonssamtalen at hun har begynt å tenke på at elevene skal skrive ord, fremfor setninger. Hun begrunner dette med at det kan motivere elevene til å skrive mer. I tillegg forklarer hun at hun prøvde å skrive flere enkeltord på tavla under modelleringa, men at det ble flest setninger. Siden neste aksjon vil bli gjennomført etter jul, definerer vi ikke nye tiltak. Når Anne skal planlegge og definere hva hun vil fokusere på i skriveforløpet i aksjon 5, tar hun utgangspunkt i skriveforløpene hun har gjennomført når vi ikke har vært til stede.

3.7.6 Aksjon 5

Planlegging

Aksjon 5 ble gjennomført etter jul, omtrent 1,5 måned etter aksjon 4. I forkant av aksjonen mottar vi en mail fra Anne. Siden aksjon 4 har hun opplevd elevene som lite motiverte for å skrive. Derfor ønsker Anne å forsøke å skape motivasjon for skriving ved å ta i bruk butikkrammelek i dagens skriveforløp. Anne har skrevet ned følgende tiltak i sitt hva-hvordan-hvorfor skjema:

1. Motivere til skriving: ved å ta i bruk rammelek i norsk.
2. Samarbeid: elevene på de ulike gruppene skal sammen bli enige om hva de skal handle.
3. La elevene være aktive under modelleringa: tydelig lydering av ord, ikke setninger. Elevene lyderer sammen med meg. Modellere listeskriving: - Punktvis.

Handling og observasjon

Når vi ankommer klasserommet, legger vi umiddelbart merke til butikken Anne har laget helt bak i rommet. Elevene har i tiden før undervisningsøkta, tatt med seg tomme esker, matvarer og husholdningsartikler til skolen. Disse produktene står nå plassert i butikkhylla på klasserommet. Den andre voksenpersonen som er til stede i undervisningsøkta, har rollen som butikksjef.

Det er bare 14 av 23 elever som er til stede i denne økta. Anne gjennomfører morgensamlinga, som varer omtrent i 10 minutter, og deretter forteller hun elevene at de skal leke butikk. En elev rekker opp hånda og sier: «Hæ, hva er det?» Anne forklarer at elevene skal leke familie, hvor gruppa sammen skal lage en handleliste over matvarer og husholdningsartikler familien trenger. Hun forteller videre at hver familie skal fordele de ulike rollene en familie har, eksempelvis barn, mor, far, bestemor. En elev rekker opp hånda og lurer på om han kan være hund. Anne svarer at han kan det, men spør hvor hunden skal være når de andre i familien går inn på butikken. Elevene ler, og Anne sier at hunder må bindes fast utenfor butikkinngangen. Anne deler så elevene inn i familier fire, og hver familie får utdelt penger. Når elevene har begynt å skrive, deler Anne ut bokstavstrimmelen. Vi observerer at alle gruppene kommer raskt i gang med å skrive, og at elevene på en gruppe snakker om hvilke matvarer de skal skrive ned. I tillegg ser vi at flere grupper bytter på hvem som skriver. Dette gjør de ved å sende handlelista rundt på gruppa. Etter knappe 7 minutter begynner noen familier å bli ferdige med handlelistene sine, og de går så til butikken og

handler. Elevene tar med seg matvarene hjem og leker videre. Anne avslutter rammeleken, elevene rydder opp og finner plassene sine.

Refleksjon

I refleksjonssamtalen forteller Anne at alle elevene uttrykte at undervisningsøkta var super. En elev poengterte at dette var den beste dagen, og Anne forteller at det sier litt hva lek betyr og hvor viktig den er for elevene. Hun påpeker videre at temaet for skriveoppgaven har mye å si for skrivinga. Av den grunn, ønsker Anne å fokusere på motiverende skriveoppgaver også i den siste aksjonen. Vi kommer også fram til at Anne skal videreføre tiltaket om lydering. Vi viderefører disse tiltakene:

1. Motivere til skriving.
2. La elevene være aktive under modelleringa: tydelig lydering av ord, ikke setninger.
Elevene lyderer sammen med meg. Modellere listeskriving: - Punktvis.

3.7.7 Aksjon 6

Planlegging

I den siste aksjonen har Anne skrevet ned følgende i hva-hvordan-hvorfor skjemaet:

1. Motivere til skriving.
2. Formidle at barneskraft er ok å bruke.
3. La elevene være aktive under modelleringa.
4. Kamerathjelp: Eleven får selv velge hvem han vil spørre om hjelp til skrivinga.

I denne observasjonen har vi særlig vektlagt å observere hvordan Anne formidler barneskrafta for elevene, samt hvordan hun forklarer og tar i bruk strategien kamerathjelp. Vi ønsket å legge ekstra vekt på dette, da Anne ikke har fokusert særlig på disse elementene i tidligere tiltak.

Handling og observasjon

Aksjon 6 er den siste og avsluttende aksjon i vårt utviklingsarbeid. I denne økta er klassen nesten fulltallig med 22 elever til stede. Som vanlig begynner Anne dagen med en morgensamling, og i dagens undervisningsøkt varer den i 12 minutter. I forbindelse med at elevene hadde gått hundre dager på skolen, hadde Anne og resten av lærerteamet på 1. trinn arrangert en 100-dagersfest for elevene. Festen ble holdt dagen før denne skriveøkta, og er utgangspunktet for dagens skriveoppgave. I dette skriveforløpet skal elevene formidle sin egen opplevelse av gårdsdagens fest. Anne viser elevene bildene som ble tatt på festen, og spør

om elevene husker hva de gjorde. Elevene ler og svarer: «Vi sa appelsin.» Eleven referer til hvorfor de smiler på bildet. Videre skriver Anne 100-dagersfest på tavla, og påpeker overfor elevene at dette er en overskrift. Anne går så i gang med å tegne opp tre ruter etter hverandre, lik en tegneserie. Elevene har mange forslag til hva Anne kan skrive i rutene. Anne viser elevene hvordan de kan tegne og skrive hva som skjedde på festen i tegneserieruten, og forklarer at de skal sette de ulike hendelsene fra festen i kronologisk rekkefølge. Samtidig som Anne skriver ned forslagene i de ulike rutene, lyderer hun sammen med elevene. I tillegg viser Anne eksempler på barneskrift, og poengterer overfor elevene at de kan velge hvordan de vil formidle opplevelsen sin (barneskrift/voksenskrift). Anne forklarer så at elevene skal skrive individuelt, men at de kan bevege seg fritt i klasserommet og spørre en medelev eller en voksen om hjelp. Rett før elevene går i gang med å skrive og tegne, deler Anne ut bokstavstrimmelen til alle elevene. Under tegne- og skrivefasen bemerker vi oss særlig en hendelse. Da Anne veileder en elev, kommer det bort en elev og spør Anne om ordet snacks skrives med æ eller e. Det første Anne svarer er at ordet snacks skrives med a, men etter et kort øyeblikk, forklarer Anne at eleven skal skrive ordet akkurat slik hun hører det. Litt senere klapper Anne i hendene og sier at de har to minutter til å gjøre ferdig teksten sin. Timen avsluttes ved at elevene rydder klasserommet og finner fram matpakka si.

Refleksjon

I refleksjonssamtalen forklarer Anne at elevene skal få presentere tekstene i den neste undervisningsøkta. Der skal elevene få mulighet til å lese opp teksten deres for hverandre, gjennom stasjonsarbeid. Noen av tekstene skal også henges opp i gangen, slik at foreldrene kan lese om hva elevene hadde gjort på 100-dagersfesten. Samtalen avsluttes med at vi avtaler tidspunkt for det avsluttende intervjuet.

3.7.8 Oppsummerende refleksjon

I dette delkapittelet har vi beskrevet og presentert Annes ønske om å endre den nåværende skrivepraksisen i første klasse, og utviklingsarbeidets seks aksjoner. Ut fra Annes utsagn i oppstartsintervjuet, kan det virke som Anne ønsket å endre praksisen med utgangspunkt i å tilpasse undervisninga til elevene, og dermed engasjere flere elever. Underveis i aksjonsbeskrivelsene kan vi se at Anne definerer egne tiltak underveis i utviklingsarbeidet. Det kan derfor virke som Anne tar utgangspunkt i erfaringene fra situasjoner hvor vi ikke er til stede i undervisninga, og overfører disse til utviklingsprosessen. I det følgende vil vi

redegjøre for hvordan vi har analysert datamaterialet for å gå nærmere inn på studiens to forskningsspørsmål.

3.8 Analysemetode

I dette kapittelet vil vi ta for oss hvordan vi har gått fram for å analysere og belyse våre to forskningsspørsmål:

1. Hva vektlegger læreren når metoden implementeres, og hvordan endrer dette seg i løpet av prosessen?
2. Hvordan har utviklingsarbeidet bidratt til profesjonsutvikling hos læreren?

Analyse handler om å finne mønster, og skape en forståelse og oversikt over datamaterialet (Postholm & Moen, 2018). En utfordring vi har møtt på i analysearbeidet har vært det omfattende datamaterialet vi sto igjen med. Etter endt datainnsamlingsperiode, besto vårt datamateriale av seks refleksjonssamtaler, to semistrukturerte intervju, tolv observasjonsnotater og seks hva- hvordan- hvorfor skjema. I tillegg har vi stått fritt til å benytte oss av transkripsjonene fra fellesmøtene ledet av universitetslærerne. I analysen har vi i hovedsak tatt utgangspunkt i refleksjonssamtalene og det avsluttende intervjuet, fordi de ga oss mest detaljert og eksakt informasjon i forhold til studiens forskningsspørsmål. Oppstartsintervjuet, observasjonene og hva-hvordan-hvorfor skjemaet har blitt brukt for å underbygge og utdype relevante tema.

Som skrevet tidligere befinner denne studien seg innen en sosialkonstruktivistisk tilnærming. Ut ifra en slik tilnærming forstår vi at forskerens subjektivitet ikke kan fjernes helt fra forskningen, og vil dermed få påvirkning på hvordan vi analyserer datamaterialet. For det første vil våre verdier, holdninger og erfaringer, samt teorier og forskningslitteratur vi tar med oss inn i analysen, være med på å farge våre funn. Følgelig stilte vi oss også åpen for at analysen kunne endres underveis i prosessen, da tilføring av ny kunnskap kan ifølge Postholm og Jacobsen (2018) påvirke forståelsen. Som nevnt tidligere innebærer som nevnt en hermeneutisk tilnærming at man beveger seg mellom del og helhet. Delene må forstås i lys av helheten, og videre må helheten forstås i lys av delene. Under analysearbeidet har vi analysert delene, aksjonene og intervjuene hver for seg i første omgang. Dernest har vi bundet disse delene sammen, slik at alle delene kunne skape en større forståelse helheten i utviklingsprosessen. Ved en dypere forståelse av helheten, var det dermed mulig å forstå

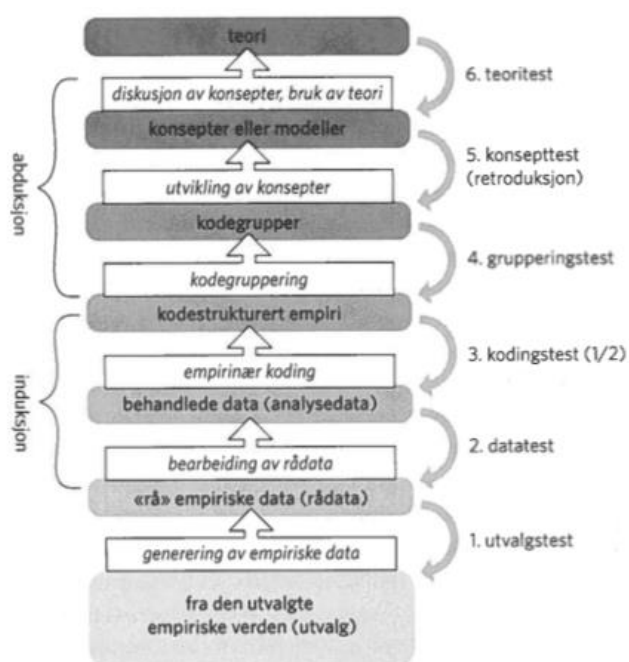
delene gjennom en utviklet forståelse av helheten. Slik har analysen beveget seg mellom del og helhet.

I og med at vi har hatt et omfattende datamateriale, tenkte vi at koding kunne hjelpe oss å samle og redusere datamaterialet betraktelig. Ifølge Gleiss og Sæther (2021) er koding en nyttig analysemåte, som gir forskerne mulighet til å både bli bedre kjent med datamaterialet, samt å redusere og forenkle helheten. Dette vil ytterligere beskrives nedenfor.

3.8.1 Analyseprosessen: Koding i praksis

I det følgende vil vi gi en grundig beskrivelse av hvordan studiens analyseprosess har foregått, med hensikt å gjøre forskningsprosessen mest mulig transparent. Dette blir av Gleiss og Sæther (2021) omtalt som et viktig prinsipp innenfor kvalitative studier. Vi vil understreke at prosessen ikke har vært lineær og avgrenset, og at det derfor er vanskelig å gi en konkret stegvis beskrivelse, samt definere en tydelig start og avslutning. I likhet med det Gleiss og Sæther (2021) beskriver, gikk vår analyseprosess i gang allerede før vi satte oss ned med datamaterialet. Refleksjonssamtalene har foregått i etterkant av undervisningsøktene og har slik sett også vært en del av analysen. Videre har vi sett det nødvendig å analysere hver aksjon som en helhet, umiddelbart etter gjennomføring. Hensikten har vært å få større innsikt i det vi hadde funnet i aksjonen. Analysearbeidet ble i tillegg en god støtte for videre arbeid i analyseprosessen, da vi ble godt kjent med materialet på et tidlig tidspunkt i prosessen. Vi leste gjennom transkripsjonene og observasjonsnotatene gjentatte ganger. I tillegg noterte vi ned spontane tanker og kategorier, merket deler av datamaterialet og stilte spørsmål underveis i lesinga. Dette gjorde vi også i etterkant av oppstartsintervjuet og det avsluttende intervjuet.

I det videre analysearbeidet har vi tatt utgangspunkt i det Tjora (2018) kaller SDI-modellen (figur 3.3) Først kodet vi transkripsjonene fra refleksjonssamtalene med utgangspunkt i studiens første forskningsspørsmål, og deretter kodet vi transkripsjonen fra det avsluttende intervjuet med utgangspunkt i det andre forskningsspørsmålet. Slik sett har vi gjennomført analyseprosessen to ganger. En SDI-modell ligger ifølge Tjora (2018) tett opp mot en abduktiv tilnærming. Ved en abduktiv tilnærming, starter forskeren fra datamaterialet, kalt induksjon. Forskeren vil i løpet av analyseprosessen, bli påvirket av teorier og forskningslitteraturen, kalt deduksjon (Tjora 2018; Gleiss & Sæther, 2021). Slik sett vil vi forsøke å skape bro mellom teori og datamaterialet, hvor hensikten er at teori skal hjelpe oss å forstå dette. Samtidig skal datamaterialet og analysen kunne bidra til å utvikle teorien, slik illustrert i figur 3.3.



Figur 3.3: SDI modellen (Tjora, 2018, s. 17)

Vi begynte først med en empirinær koding av transkripsjonene fra hver refleksjonssamtale, samt og det avsluttende intervjuet (se steg 1, i tabell 2 og 3). Empirinær koding er når forskerne har et åpent utgangspunkt og koder ut fra hva de bemerker som viktig i datamaterialet (Gleiss & Sæther, 2021). I tabellene (tabell 1 og 2) har vi gitt noen eksempler på den empirinære kodinga i vårt datamateriale. Vi kodet alle transkripsjonene i kronologisk rekkefølge og i hver sin tabell i et Microsoft Word dokument. Å kode i kronologisk rekkefølge, ga oss en god oversikt over utviklingsprosessen. Etter kodinga sto vi igjen med et samlet kodesett på 198 empirinære koder.

I SDI-modellen er det neste steget å gruppere de empirinære kodene (steg 2, i tabell 2 og 3), og skille ut koder som ikke er relevante for forskningsspørsmålet (Tjora, 2018). For å få en mer helhetlig forståelse over utviklinga, samlet vi alle kodene fra refleksjonssamtalene og det avsluttende intervjuet i samme dokument. Vi ga også de seks refleksjonssamtalene og det avsluttende intervjuet en bestemt fargekode, slik at det ville være lettere å skille disse delene ut senere i prosessen, og å kunne se utviklinga. Slik gikk vi systematisk gjennom hver empirinær kode, og satte disse i en tilhørende kodegruppe. Vi anvendte en konstant grupperingstest. Dette vil si å koble koden opp mot en allerede eksisterende kategori, eller opprettet en ny (Tjora, 2018). Vi opprettet i tillegg en kodegruppe vi kalte for «ikke relevant»,

der vi plasserte kodene vi mente ikke svarte på det aktuelle forskningsspørsmålet. Det gjorde at vi kunne redusere datamaterialet ytterligere, og mengden føltes etter hvert mer overkommelig. Etter kodinga sto vi igjen med 7 kodegrupper tilhørende det første forskningsspørsmålet (tabell 2), og 5 kodegrupper til det andre forskningsspørsmålet (tabell 3). Disse kodegruppene dannet til sist utgangspunktet for våre tema tilknyttet forskningsspørsmålene (steg 3, tabell 2 og 3). Vi endte dermed opp med totalt 5 tema for begge forskningsspørsmålene.

Tabell 2: Oversikt over kodegrupper for forskningsspørsmål 1: Hva vektlegger læreren, og hvordan endrer dette seg i løpet av prosessen?

Empirinær koding (Steg 1)	Kodegruppering: Undertema (Steg 2)	Tema (Steg 3)
Litt bedre tid, noen elever kunne vist og fortalt hva de har skrevet.	Tidsbruk som en utfordring for publiseringsfasen	Tema 1: Publiseringsfasen i oppdagende skriving
Publisering vil motivere til videre skriving, elevene får formidlet tekstene sine, tilbakemelding på det de har skrevet.	Å formidle tekstene kan bidra til mer skriving	
Avskrift, del av formidlingsprosessen. Rette fokuset mer mot formidlingsprosessen, greit å skrive med barneskrift.	Formidling gjennom barneskrift og kopiskriving	
Ikke turte å gi slipp på noe som fungerer, måtte ha noe som jeg føler meg trygg i.	En langsom progresjon i kombinasjon med oppdagende skriving	Tema 2: En formell og systematisk bokstavinnlæring
De som trenger å jobbe med bokstavene, trenger så mange repetisjoner.	En rask bokstavprogresjon i kombinasjon med oppdagende skriving	
Det overordna målet må være samarbeid.	Samarbeid som et overordnet mål	Tema 3: Samarbeid i skriveprosessen
Også funka kamerathjelpe, de har blitt mye større etter jul.	Skrive- og stavestrategien kamerathjelp	

Tabell 3: Oversikt over kodegrupper og tema for forskningsspørsmål 2: Hvordan har utviklingsarbeidet bidratt profesjonsutvikling hos læreren?

Empirinær koding (Steg 1)	Kodegruppering (Steg 2)	Tema (Steg 3)
Nå går du inn i klasserommet og sier til elevene: «Dere kan skrive, har vært befriende.»	Alle elever kan skrive	Tema 1: Lærers evaluering av oppdagende skriving
Jeg har blitt mye mer klar over det individuelle. Og at alle barna kommer på skolen og kan skrive.	Tilpassa opplæring	
Min bevissthet rundt å snakke om språket på flere felt i hverdagen har blitt større.	Metaspråklige samtaler i skolehverdagen	
Det utviklingsarbeidet har foregått mye i meg selv, mye knyttet til det å tørre.	Utviklingsarbeid på et personlig plan	Tema 2: Evaluering av utviklingsarbeidet
Har blitt nødt til å reflektere, hentet fram litt gammel kunnskap, baserer seg på gamle erfaringer, dere har utfordret meg ved å spørre hvorfor jeg gjør ting, har snakket meg til kunnskap.	Lærers evaluering av et forskende partnerskap	

3.9 Vurdering av studiens kvalitet

Ulike forskningstradisjoner har forskjellige oppfatninger om hva som kjennetegner god forskning (Gleiss & Sæther, 2021). Hensikten med dette kapittelet er å vurdere studiens kvalitet, deriblant forskningsetiske hensyn, reliabilitet og validitet. I det følgende vil vi ta i bruk begrepene pålitelighet og gyldighet for reliabilitet og validitet.

3.9.1 Forskningsetiske hensyn

I det følgende vil vi drøfte forskningsetiske hensyn og retningslinjer knyttet til vår studie. I Norge finnes det nasjonale forskningsetiske retningslinjer tilknyttet ulike fagfelt, som alle forskere må følge (Gleiss & Sæther, 2021). I denne masteravhandlinga har vi tatt utgangspunkt i de forskningsetiske retningslinjene for samfunnsvitenskap og humaniora, også omtalt som NESH. På hvilken måte hensynene skal ivaretas i praksis, er ifølge Gleiss og Sæther (2021) avhengig av studien. Forskerne må bruke eget skjønn og reflektere over valgene som tas. Vi har underveis i forskningsprosessen forsøkt å ha et bevisst forhold til de valgene som er tatt. I vår studie har det vært viktig å redegjøre for forholdet til læreren og anonymitet, og i det følgende vil de mest sentrale refleksjonene synliggjøres.

Forholdet til læreren

I vår studie har samarbeidet mellom oss og Anne vært tett, og etisk refleksjon har vært spesielt viktig. Vi har derfor jevnlig forsøkt å diskutere de etiske hensynene under vårt utviklingsarbeid. Tillit er en av de viktigste faktorene for å skape et godt samarbeid, og de etiske hensynene bør derfor, ifølge Tiller (2006), diskuteres grundig. På bakgrunn av det forskende partnerskapet har vi i denne studien vært spesielt fokusert på det NESH omtaler som punkt *B) Hensyn til personer* (NESH, 2021). Vi har ikke søkt NSD direkte, siden prosjektet er et delprosjekt av en større studie som allerede er godkjent av NSD (vedlegg 4). Det var derfor ikke nødvendig å søke spesifikk tillatelse fra NSD for vår studie. Anne har samtykket til å delta på det overordnede FoU-prosjektet, og dermed også vår studie (vedlegg 5). Vi har dermed, i henhold til NESH (NESH, 2021, nr. 15), innhentet samtykke til at Anne deltar i vår studie.

Anonymitet

Anonymitet er et annet forskningsetisk prinsipp som NESH trekker fram (NESH, 2021, nr. 20). Ved kvalitative forskningsprosjekter innebærer det ofte detaljerte beskrivelser av enkeltpersoner (Christoffersen & Johannessen, 2012). I denne studien har det blitt avtalt at lærerens identitet skal være anonym, og vårt forskningsetiske ansvar har vært å sikre dette.

Det har vi gjort ved å blant annet utelate navn og andre personopplysninger som kan spores tilbake. Ifølge Forvaltningsloven (Forvaltningsloven – fvl, 1970, § 13 e) er all informasjon om personlige forhold taushetsbelagt og skal dermed anonymiseres. I tillegg har vi, som skrevet i delkapittel 3.6.4, omformulert sitatene i den hensikt å anonymisere skolen, elevene og lærerens identitet ytterligere, slik at det ikke kan identifiseres hvor studien har blitt gjennomført.

I studien har vi benyttet oss av lydopptaker, som gjør det mulig at lærerens stemme kan gjenkjennes dersom lydfilene kommer på avveie. Diktafonen ble lånt fra UiT, og har vært oppbevart utilgjengelig for andre. Etter hvert lydopptak har lydfilene blitt lastet opp og lagret på et beskyttet område på UiT sin server, og umiddelbart slettet fra diktafonen og våre datamaskiner. Lydfilene ble slettet da vi hadde ferdigstilt analysen. Slike lydopptak krever at forskningsdeltakerne eksplisitt samtykker til at samtalene tas opp (Gleiss & Sæther, 2021), noe Anne gjorde da hun skrev under samtykkeskjemaet fra universitetslæreren.

Som følge av taushetsplikten har vi vært konsekvente på å ikke benevne elever, andre lærere og skolen med navn eller diskutert sensitive og personlige opplysninger under intervjuene og i våre observasjons- og loggnotater. Dette er gjort med den hensikt at tredjepersoner ikke har samtykket til å delta i vår studie, noe som er i tråd med det Gleiss og Sæther (2021) omtaler som forskningsetiske hensyn.

Det siste forskningsetiske prinsippet NESH nevner som har vært viktig å ta hensyn til i vårt prosjekt, er at ingen skal ta skade av å delta (NESH, 2021, nr. 28). For det første har vi vært oppmerksomme på at vår studie ikke skal føre til at Anne og elevene blir utsatt for urimelig belastning som følge av vår forskning. Dette er i henhold til NESH (2021, nr. 28). Foreldrene har derfor mottatt et informasjonsskriv fra universitetslærerne, hvor forskningsprosjektet vårt blir omtalt kort (vedlegg 6). For det andre har hensikten vært å beskrive utviklingsprosessen så nøytralt og objektiv som mulig. En siste ting vi har vært bevisst på, er hvordan vår tilstedeværelse i klasserommet kan påvirke elevene. Da vi møtte elevene for første gang, introduserte Anne oss, og forklarte hvorfor vi var der. En slik forklaring kunne dermed gjøre vår tilstedeværelse mindre ubehagelig for elevene.

3.9.2 Studiens pålitelighet (reliabilitet)

I denne delen vil vi vurdere studiens pålitelighet. Når vi som forskere skal vurdere studiens pålitelighet, omhandler dette å vurdere kvaliteten på forskningsprosessen og undersøke hvor

pålitelig dataene er (Christoffersen & Johannessen, 2012; Gleiss & Sæther, 2021). I og med at vår studie er gjennomført som en kvalitativ studie, vil det ifølge Postholm (2010) være vanskelig for andre forskere å gjenskape og etterprøve våre resultater. Vi så det derfor nødvendig å beskrive, reflektere og redegjøre for hvordan forskningsprosessen, de metodiske valgene, samt beskrive aksjonsforskningsprosessen med den hensikt å gjøre studien mest mulig transparent. Ved en slik refleksjon, kan det bidra til å gi andre muligheten til å vurdere valgene vi har tatt i denne studien. Ved at forskere reflekterer over, og beskriver forskningsprosessen, vil det ifølge Gleiss og Sæther (2021) kunne gjøre studien transparent, eller gjennomiktig, og det kan bidra til at andre kan vurdere valgene som ble tatt i vår forskningsprosess.

Slik vi beskrev i delkapittel 3.6.2, kan vår tilstedeværelse ha påvirket hvilke didaktiske valg Anne har tatt. Motsetningsvis kan Annes valg ha påvirket oss. Vi må derfor ta høyde for at alle valg kan ha blitt påvirket gjensidig av hverandre. På en annen side vil de første aksjonene ikke være påvirket av oss i like stor grad som de siste aksjonene, og slik sett har vi sikret oss datamateriale som i mindre grad er påvirket av oss. På bakgrunn av den sosialkonstruktivistiske tilnærminga, vil vår forskning alltid ha spor av forskernes subjektivitet. Slik sett vil vår studie være unik, da våre forskerroller ifølge Dalen (2011) påvirkes av og utformes gjensidig av forskerne i studien. Videre vil både Anne og vi, samt omstendighetene rundt oss stadig endre seg. En slik endring kan ses i sammenheng med den konstruktivistiske tilnærminga, hvor det hevdes at sosial virkelighet må forstås som noe som er i stadig endring. Som følger av dette, kan en si at vårt forskningsprosjekt ikke kan reproduseres av andre, såkalt repliserbarhet, da forskerens posisjonalitet vil påvirke tolkninga av datainnsamlinga og analysen (Gleiss og Sæther, 2021).

Videre kan påliteligheten styrkes ved at flere forskere i et prosjekt samarbeider og diskuterer beslutninger som må tas i forskningsprosessen (Thagaard, 2018). I delkapittel 3.6.4, beskrev vi at det har vært en styrke å være to forskere, da vi skulle gjennomgå lydopptakene og transkribere disse, da vi kunne fordele arbeidet. Slik sikret vi også at transkripsjonene ble mest mulig nøyaktige. Det har også vært en styrke å være to forskere under observasjonene, da vi i etterkant av hver observasjon kunne gjennomgå observasjonsnotatene sammen, og kryssjekke, samt utfylle notatene ytterligere. På denne måten har vi sikret at alle nødvendige observasjoner har blitt skrevet ned. Slik Postholm og Jacobsen (2018) påpeker, vil forskerens subjektivitet også her spille en rolle for hva som noteres ned i observasjonssituasjoner. Dette betyr at de erfaringene og den teoretiske bakgrunnskunnskapen vi tok med oss inn i

observasjonene, angivelig formet våre antakelser om situasjonene som utspilte seg. Samtidig har transkripsjonene av refleksjonssamtalene og intervjuene, samt observasjonsnotatene gjort at vi kunne gå tilbake til samtalene og hente ut sitater som handlet om spesifikke hendelser. Selv om vi har tolket Annes utsagn, og observasjonene i analyseprosessen, vil utsagnene fra transkripsjonene og observasjonsnotatene videre kunne bidra til å gjøre studien transparent og pålitelige.

Videre har vi benyttet oss av ulike datainnsamlingsmetoder for å styrke studiens pålitelighet. Slik vi har nevnt innledningsvis i kapittel 3.6, blir en kombinasjon av ulike metoder i kvalitativ metode omtalt som metodetriangulering. At vi har benyttet oss av ulike datainnsamlingsmetoder, er fordi metodene kan utfylle hverandre. Dette gjorde at vi kunne få en dypere og mer helhetlig forståelse av hvordan Anne implementerer oppdagende skriving som metode. Vi hadde ikke fått tilgang til Annes tanker og refleksjoner ved å *bare* observere undervisningsøktene til Anne. Metodetriangulering kan ifølge Gleiss og Sæther (2021) bidra til å styrke studiens pålitelighet.

3.9.3 Studiens gyldighet (validitet)

I tillegg til pålitelighet, vil vi drøfte hvorvidt vårt datamateriale kan bidra til å svare på vår problemstilling og forskningsspørsmål. Datamaterialet vi presenterer i vår studie representerer ikke selve virkeligheten, men deler av den. I forskningslitteraturen brukes begrepet gyldighet (Gleiss & Sæther, 2021). I likhet med pålitelighet, kan studiens gyldighet vurderes ved at forskeren redegjør for styrker og begrensninger datainnsamlingsmetodene har (Gleiss & Sæther, 2021). Dette har vi gjort underveis i kapittel 3.6.

Slik vi har nevnt tidligere, er vår studie forankret i en sosialkonstruktivistisk og hermeneutisk tilnærming. Ved å redegjøre for hvilke vitenskapsteoretiske syn som ligger til grunn for denne studien, kan man ifølge Postholm og Jacobsen (2018) styrke studiens gyldighet. Videre omtaler de dette som teoretisk transparens (gjennomsiktighet). En slik beskrivelse av vitenskapsteoretisk forankring, vil kunne gi leseren en mulighet til å selv vurdere kritisk hvordan vårt syn har påvirket våre tolkninger av resultatene. I tillegg har vi sendt Anne kontekstbeskrivelsen på forhånd av publiseringa av masteravhandlinga. Dette kan ifølge Postholm (2010) bidra til å styrke studiens gyldighet da forskningsdeltakeren har mulighet til å komme med innvendinger og kan avkrefte eller bekrefte at beskrivelsene er korrekt.

Med utgangspunkt i den sosialkonstruktivistiske tilnærminga, har vår studie gitt oss større innsikt i Annes utviklingsprosess og erfaringer med implementering av metoden oppdagende

skrivning på første trinn. Slik sett vil vår studie være unik, da vi har forsket sammen med Anne i den aktuelle første klassen. Dersom andre hadde gjennomført en lignende studie med en annen lærer, i en annen førsteklasse, eller at vår studie hadde foregått på et annet tidspunkt, ville det antakeligvis gitt andre resultat. På denne måten vil vår studie ikke være representativ, da vår kvalitative studie består av én forskningsdeltaker. Slik sett kan ikke vår studie sies å være generaliserbar. Selv om studien ikke vil være representativ, vil den likevel kunne gi et godt bidrag til forskningsfeltet, ved at vi drøfter studien opp mot teori og andre studier. Tidligere i denne masteravhandling har vi presenterte fire undersøkelser som tar for seg forskning på skrivning i begynneropplæringa, samtidig som vi har redegjort for det danske utviklingsprosjektet gjennomført av Korsgaard et al. (2011). Disse redegjørelsen ble henholdsvis gjort i kapittel 2.2.1 og kapittel 1.1. Når forskere sammenligner resultatene fra ulike studier opp mot egen studie, kan det ifølge Postholm og Jacobsen (2018) bidra til å styrke studiens gyldighet. Videre legger de til at validiteten kan bli styrket når tolkningene fra forskjellige studier bekrefter hverandre.

4 Presentasjon av analyse, resultat og drøfting

I dette kapittelet vil vi analysere det innsamlede datamaterialet, presentere resultatet og drøfte dette opp mot aktuell teori. Slik vi har nevnt tidligere har formålet med denne masteravhandlinga vært å følge en lærer når oppdagende skriving implementeres i den første lese- og skriveopplæringa, samt å få innsikt i et utviklingsarbeid. Med utgangspunkt i formålet har problemstilling vært: *Hva skjer når læreren implementerer oppdagende skriving i den første lese- og skriveopplæringa?*

Problemstillinga vil belyses med utgangspunkt i følgende to forskningsspørsmål:

1. Hva vektlegger læreren når metoden implementeres, og hvordan endrer dette seg i løpet av prosessen?
2. Hvordan har utviklingsarbeidet bidratt til profesjonsutvikling hos læreren?

Vi vil i hovedsak ta utgangspunkt i sitater fra refleksjonssamtalene og det avsluttende intervjuet, og underbygge dette med observasjoner og hva-hvordan-hvorfor skjemaene. På grunn av aksjonsforskningsprosessens særpreg, er det vanskelig å se resultatet uavhengig av utviklingsprosessen. Som skrevet i kapittel 3.4, er aksjonsforskning ofte knyttet opp mot endring og forbedring av praksis (Christoffersen & Johannessen, 2012). Vi vil derfor også se på hvordan Anne endrer seg innenfor de ulike temaene fra startpunktet i prosjektet, til slutten av utviklingsarbeidet.

4.1 Hva vektlegger læreren når metoden implementeres, og hvordan endrer dette seg i løpet av prosessen?

I dette kapittelet vil vi presentere resultatet for det første forskningsspørsmålet som handler om hva læreren vektlegger når metoden implementeres, og hvordan endrer dette seg i løpet av prosessen? Resultatet for gjeldene forskningsspørsmål vil presenteres under våre tema: *Publiseringsfasen i oppdagende skriving, formell og systematisk bokstavinnlæring, og samarbeid i skriveprosessen.*

4.1.1 Tema 1: Publiseringsfasen i oppdagende skriving

Det første tema som vokste fram fra analysen, var publiseringsfasen i oppdagende skriving. Datamaterialet vil belyses ved å ta utgangspunkt i følgende underkategorier: *Tidsbruk som en utfordring for publiseringsfasen, å formidle tekstene kan bidra til mer skriving, og formidling gjennom barneskrift og kopiskrivning.*

Tidsbruk som en utfordring for publiseringsfasen

På starten av utviklingsarbeidet observerer vi at Anne gjennomfører en morgensamling. Deretter introduserer hun skriveforløpets tema og modellerer ord og setninger på tavla. I den siste delen skriver og tegner elevene, samtidig som hun veileder de og oversetter tekstene deres. Annes første skriveforløp inneholder dermed fem av Korsgaard et al. (2011) seks faser. Den siste og sjette fasen, kalt publiseringsfasen, kommer ikke til syne i dette skriveforløpet. Slik vi har nevnt tidligere, handler publiseringsfasen om at elevene skal få oppleve at skrivinga har et formål (Korsgaard et al., 2011).

Med utgangspunkt i våre observasjoner, spør vi Anne om følgende i refleksjonssamtalen: «Tenker du at elevene er ferdig med skriveoppgaven, og at økta er avslutta? At du ikke tar opp det elevene har skrevet?» Anne viser til tidsbruken og understreker at: «Jeg har veldig lyst at elevene skal få publisere, og da kan man se på tidsbruken. Hvis vi hadde hatt litt bedre tid, så kunne noen elever vist og fortalt hva de har skrevet.» Hun forteller videre at tida går så fort, og at det går veldig mye verdifull tid når man først skal ha en morgensamling, og deretter starte skriveforløpet. Hun sier blant annet: «Det tar veldig lang tid når man skal gjøre alle disse tingene i morgensamlinga, og i tillegg til å innføre temaet da.» Slik vi forstår Anne, viser hun til innføringa av temaet, som de tre første fasene Korsgaard et al. (2011) beskriver: felles opplevelse, samtale og modellering. På bakgrunn av dette er det tydelig at Anne opplever tidsbruken som en utfordring ved oppdagende skriving, og at dette får følger for gjennomføringa.

Selv om Anne forteller at hun har lyst at elevene skal få formidle tekstene sine, er dette noe hun velger bort fremfor noe annet. Det at Anne prioriterer å bruke den tilgjengelige tida på å introdusere temaet, samt skrive- og tegnefasen, kan videre tolkes dithen at Anne vektlegger skrivetrekantens innholds- og formkomponent, fremfor formålskomponenten (Ongstad, 2004). Dette kan videre underbygges av hva-hvordan-hvorfor skjemaet, der Anne skriver ned de fem første fasene, og beskriver hvordan disse skal gjennomføres i skriveforløpet. Det at Annes synes å vektlegge innholds- og formkomponenten fremfor formålskomponenten, samsvarer med funnene fra SKRIV-prosjektet gjennomført av Solheim et al. (2010). I prosjektet fant de blant annet ut at formålet med skrivinga ofte ble nedprioritert. Det kan videre tenkes at Anne på dette tidspunktet ikke er godt kjent med metoden, noe som kan føre til at noen av elementene faller ut ved gjennomføringa.

Vi observerer imidlertid at dette endrer seg i løpet av aksjonene. Denne endringa kan komme av at vi i fellesskap definerer to tiltak, som er rettet mot publiseringsfasen. Slik vi så, opplever Anne at tiden ikke strekker til. Vi spør henne om det er noe hun kan gjøre annerledes for å få mer tid. Anne slår fast at morgensamlinga ikke trenger å være så lang. Videre forteller hun at de ikke trenger å gjennomgå alt, som for eksempel å telle dager til 100-dagersfesten. Dette er noe de heller kan gjøre på slutten av dagen. Vi kommer derfor fram til følgende tiltak for neste aksjon:

1. Frigjøre tid fra morgensamlinga.
2. Inkludere publiseringsfasen.

Slik vi ser i aksjonsbeskrivelsen (aksjon 1 og 2), bruker Anne omtrent 10 minutter mindre på morgensamlinga i aksjon 2. I refleksjonssamtalen reflekterer Anne spesielt over det første tiltaket. Hun forteller at å frigjøre tid fra morgensamlinga førte til at skriveøkta føltes lengre og mer avslappende, og at dette er noe hun vil fortsette med. Hun sier: «Ta kortere morgensamling, ha en kort introduksjon av dagen og gå rett på skriveøkta. Det var mye roligere for meg også.» I videre aksjoner ser vi at det varierer hvor lang tid Anne bruker i morgensamlinga, men at tida er betydelig redusert. Fra aksjon 2 og utover, observerer vi også at Anne prioriterer tid til at elevene publiserer tekstene sine på ulike vis. Dette kan tyde på at tiden Anne kutter ned på i morgensamlinga, gjør at hun opplever skriveøkta mindre stressende, noe som videre fører til at hun kan inkludere publiseringsfasen i undervisningsøkta. I tillegg bemerker vi oss at Anne endrer hvordan hun tilrettelegger Korsgaard et al. (2011) seks faser i skriveforløpet.

I aksjon 2 til 5 observerer vi at Anne gjennomfører alle seks fasene på en undervisningsøkt. På slutten av utviklingsarbeidet observerer vi derimot at Anne fordeler fasene utover flere undervisningsøkter. Dette ble ikke definert som et tiltak i fellesskap, og vi tolker dermed at Anne på eget initiativ formulerer tiltaket. Anne tar da utgangspunkt i en felles opplevelse som fant sted dagen før, og i tillegg gjennomfører Anne publiseringsfasen i den påfølgende undervisningsøkta. Da dette bringes opp i refleksjonssamtalen forteller Anne at hun opplevde det som mindre stressende, og at fordelinga av fasene gjorde at hun fikk enda bedre tid til publiseringsfasen. Det kan tyde på at Anne utvikler et mer avslappet forhold til fasene, som videre fører til at hun får bedre tid til å inkludere publiseringsfasen i skriveforløpene. Annes erfaringer samsvarer med resultatene fra utviklingsprosjektet Korsgaard et al. (2011) gjennomførte. Resultatene beskriver hvordan metoden virker og hvordan den kan

gjennomføres i praksis. I prosjektet ble skriveforløpet gjennomført på to sammenhengende dager. Slik sett virker Anne i likhet med Korsgaard et al. (2011) å ha erfart at skriveforløpet egner seg best til å gjennomføres på to dager. Noe annet som synes å endre seg, er hvordan Anne omtaler publiseringsfasen. Dette vil vi redegjøre for under.

Å formidle tekstene kan bidra til mer skriving

Slik påpekt tidligere, sier Anne følgende på starten av prosjektet: «Jeg har veldig lyst til at de skal få publisere.» På slutten av utviklingsarbeidet omtaler Anne derimot publiseringsfasen som «superviktig», hvor hun i tillegg begrunner dette. For det første forteller hun at publisering vil motivere til videre skriving. For det andre får elevene formidlet tekstene sine, og for det tredje får de tilbakemelding på det de har skrevet, både av henne og foresatte. I motsetning til tidligere i prosjektet, bemerker vi oss særlig at Anne nå begrunner hvorfor publiseringsfasen er viktig for elevene. I tillegg til dette, ser vi også i aksjonsbeskrivelsen (aksjon 6), hvor Anne forteller at tekstene skal publiseres på to ulike måter. Dette kan tyde på at Anne i større grad vektlegger formålskomponenten, sammenlignet med tidligere i prosjektet. I tillegg kan det se ut som hun har utviklet en dypere forståelse for hvorfor dette er viktig for skrivinga. Annes begrunnelse av hvorfor publiseringsfasen er viktig, kan ses i sammenheng med Frost (2003), da han påpeker at det å anerkjenne budskapet i elevenes tekster kan øke skrivelysten. Slik vi ser i skriveformelen (Hagtvet, 2004; Johansen & Bjerke, 2020), er lysten til å skrive knyttet til motivasjonskomponenten, og uten denne kan skrivinga oppleves som meningsløs. Når Anne vektlegger formålskomponenten, gir hun elevene mulighet til å formidle budskapet i tekstene sine, noe som videre gir henne en mulighet til å anerkjenne tekstene deres (Korsgaard et al., 2011). Slik kan lese- og skriveopplæringa virke mer meningsfull for elevene. Av Solheim og Falk (2021) og Myran (2020) blir et funksjonelt perspektiv på skriving definert som å rette skrivehandlinger mot et formål, og settes inn i meningsfulle kontekster. I lys av dette kan vi trekke linjer til at Anne har utviklet et mer funksjonelt syn på skriving. Det at Anne vektlegger formidlinga i større grad enn tidligere, kan vi videre tolke ut fra Annes økende fokus på barneskrift og kopiskriving.

Formidling gjennom barneskrift og kopiskriving

I modelleringsfasen i den siste aksjonen (6), observerer vi at Anne tegner en lavvo og skriver «Vi var i lavvoen.» med barneskrift under. Slik vi har nevnt tidligere, bygger barneskrift videre på grunntanken om at alle elever kan skrive, og på denne måten skriver elevene på sin egen måte. Barneskrifta kan dermed bestå av ulike former for skribling som skal etterligne skrift (Korsgaard et al., 2011). I tillegg presiserer Anne gjentatte ganger at elevene kan skrive

med barneskrift, og at de kan skrive slik de selv ønsker. Observasjonsnotatene våre fra tidligere aksjoner, viser at Anne har nevnt barneskrifta, men ikke at hun har modellert dette for elevene. Da vi spør Anne i refleksjonssamtalen om hvorfor hun valgte å legge mer vekt på barneskrift i denne undervisningsøkta, svarer hun:

Fordi jeg ønsker å få flere elever med. Når jeg ser gjennom arbeidet som er gjort tidligere, ser jeg at elevene har skrevet lite. Derfor ville jeg rette fokuset mer mot formidlingsprosessen, og da er det greit å skrive med barneskrift.

Det som er interessant med sitatet ovenfor er at Anne ønsker å rette mer fokus på formidlingsprosessen. For at alle elevene skal få erfaringer med å formidle budskapet i teksten, fremheves barneskrifta. Barneskrift er et av prinsippene Korsgaard et al. (2011) trekker fram som viktigst ved metoden, da det handler om å la elevene skrive ut fra sitt eget ståsted. Det at Anne knytter barneskrifta opp mot formidlingsprosessen, kan videre ses i sammenheng med Frost (2003). Han anbefalte blant annet å ta i bruk begrepet barnestaving, da dette kan dreie fokuset over mot formidlinga, i stedet for å skrive riktig. På denne måten kan Anne legge til rette for at flere av elevene skriver, da det er skrivelyst og formidling som står i fokus. Dette kan vi også kjenne igjen når Anne forklarer:

I tillegg har jeg lest litt om at det er helt greit å skrive av. Avskrift er også en del av formidlingsprosessen, og det har jeg gjort litt for lite av.

Slik vi forstår Anne, refererer hun til skrive- og stavestrategien Korsgaard et al. (2011) omtaler som kopiskrivning. Ved å ta i bruk kopiskrivning, kan elevene oppleve at skrivinga har et formål (Korsgaard et al., 2011; Hagtvatn, 2004). Videre påpeker de at strategien vil kunne inspirere og øke elevenes motivasjon til å skrive, og brukes dersom elever opplever skrivinga som utfordrende eller at de mister motivasjonen. Det at Anne trekker inn denne skrive- og stavestrategien, ser vi i sammenheng med Hertzberg (2006). Hun påpeker at en skrivestrategi kan bidra til at alle elever kan mestre skriveoppgaven.

Oppsummering av resultat

Tidlig i utviklingsarbeidet synes Anne å vektlegge innholds- og formkomponenten i oppdagende skriving, fremfor formålskomponenten (Ongstad, 2004). Vi ser imidlertid at dette endrer seg i løpet av prosessen. Slik vi tolker Anne, utvikler hun et mer avslappet forhold til tidsbruken og fasene. Anne kutter blant annet ned på tiden i morgensamlinga, og i den siste aksjonen velger hun å fordele fasene ut over flere undervisningsøkter. Disse tiltakene gjør at

hun opplevde bedre tid til å inkludere publiseringsfasen i skriveforløpene sine, og at øktene føles mindre stressende å gjennomføre. Det ser også ut til at Anne vektlegger formålskomponenten i større grad enn tidligere i prosessen, og i tillegg har utviklet en dypere forståelse for hvorfor det er viktig for elevene. Dette kommer til syne ved at Anne legger til rette for to ulike publiseringsfaser, i tillegg til at hun tar i bruk barneskrift og kopiskrivning som kan bidra til at elevene får erfaring med formidling. I tillegg ser vi at Anne benevner publiseringsfasen som viktig. I lys av dette kan vi trekke linjer til at Anne har utviklet et mer funksjonelt syn på skriving.

4.1.2 Tema 2: En formell og systematisk bokstavinnlæring

Et annet tema som vokste fram under analysen av det første forskningsspørsmålet, var en formell og systematisk bokstavinnlæring. Datamaterialet innenfor temaet vil belyses ved å ta utgangspunkt i to underkategorier: *En langsom progresjon i kombinasjon med oppdagende skriving*, og *en rask bokstavprogresjon i kombinasjon med oppdagende skriving*.

En langsom progresjon i kombinasjon med oppdagende skriving

På et tidlig tidspunkt i prosessen forteller Anne at hun ikke ønsker å ha et stort fokus på den formelle og systematiske bokstavinnlæringa, og at hun derfor velger å innføre én bokstav i uka. Dette blir av Hagtvet (2004) og Engen og Håland (2005) omtalt som en langsom bokstavprogresjon. Det at Anne velger å systematisk innføre én bokstav i uka tidlig i prosjektet, kan tolkes dithen at hun vektlegger en formell tilnærming til bokstavinnlæringa, og at elevene skal utvikle bokstavkunnskap. Ved en slik formell og systematisk bokstavinnlæring, er målet å tilegne elevene kunnskap om bokstavenes form, lyd og navn (Frost, 2003). Videre kan det tenkes at Anne ikke har turt å gi slipp på den systematiske og formelle bokstavinnlæringa. Dette underbygges av følgende sitat:

Utgangspunktet mitt var at jeg ikke turte å gi slipp på noe som jeg vet fungerer. Så har jeg i alle fall prøvd å gjøre det som jeg ville ha gjort, hvis ikke oppdagende skriving hadde vært en del av opplegget. Så for min del ble det bare slik at jeg måtte ha noe som jeg føler meg litt trygg i.

Dette nevnes også i oppstartsintervjuet. Hun forklarer følgende: «Ja, jeg ønsker å gå bort fra den, men jeg tørr ikke å slippe den helt. Jeg må ha det litt på trygg havn.» Slik Korsgaard et al. (2011) forklarer, er utgangspunktet for metoden at elevene skal utforske skriftspråket. Dette kan oppleves som en stor motsetning til en systematisk og formell bokstavinnlæring, da

læreren har kontroll på hvilke bokstaver elevene har fått innføring i. Ved å innføre bokstavene systematisk, kan det derfor tenkes at Anne opplever å ha mer kontroll på hvilke bokstaver elevene har blitt eksponert for. I forlengelsen av dette tolker vi dermed at den systematiske bokstavinnlæringa oppleves som en trygghet for Anne, når hun implementerer en metode som er relativt ny for henne.

Annes fokus på en systematisk og formell bokstavinnlæring gjenkjenner vi også i undervisningsøkta i aksjon 3. I tillegg til at elevene skulle skrive ord knyttet til en bestemt bokstav, fikk de også i oppgave å plassere den utdelte bokstaven i bokstavhuset. I refleksjonssamtalen forteller Anne:

Det har ikke vi jobba så veldig mye med, så jeg tenkte at nå prøver vi å slå to fluer i én smekk. Vi har gått gjennom bokstavene og øvd litt i boka, men akkurat den plasseringa av bokstavene har vi ikke jobbet med. Så nå har vi fått prøvd det og.

Av Annes sitat over, tolker vi at hun har planlagt skriveforløpet slik at elevene også har mulighet til å øve på å forme bokstavene. Gjennom dette forstår vi at Anne vektlegger den tekniske sida ved skrivinga. Dette samsvarer med resultatene fra studiene gjennomført av Håland et al. (2018) og Fisher og Twist (2010). Begge studiene viser til og påpeker at elevene øver mest på den tekniske siden av skriftspråket, ved eksempelvis bokstavinnlæring, istedenfor at de skriver meningsfulle tekster. Slik vi ser det, kan dette videre relateres til én av Hagtvets (2004) tre komponenter i skriveformelen, innkoding. Ifølge Svanes (2021) vil innkoding i den første lese- og skriveopplæringa dreie seg om bokstavforming, der elevene må vite hvordan bokstavtegnene skrives. På slutten av utviklingsarbeidet ser vi imidlertid en tydelig endring knyttet til Annes refleksjoner omkring den systematiske og formelle bokstavinnlæringa.

En rask bokstavprogresjon i kombinasjon med oppdagende skriving

I refleksjonssamtalen spør vi Anne om hun kan reflektere over hvordan hun ville ha tilrettelagt den første lese- og skriveopplæringa, dersom hun hadde overtatt en ny førsteklasse. Annes svar tar utgangspunkt i, og baserer seg på erfaringene hun har fra utviklingsarbeidet. Noe av det første Anne forteller, er at hun uten tvil ville fortsette å bruke oppdagende skriving som metode. Det vi bemerker oss som særlig interessant, er at Anne videre presiserer at hun i tillegg ville beholdt den systematiske og formelle bokstavinnlæringa. Slik vi ser det, er dette en motsetning til det Anne uttrykte tidligere i prosjektet, da utgangspunktet var at hun ønsket

å gå mer bort fra denne systematiske og formelle bokstavinnlæringa. Dette kan tyde på at hun fortsatt vektlegger en formell og systematisk bokstavinnlæring, og at elevene skal utvikle bokstavkunnskap. Det er dermed tenkelig at Anne har gjort seg opp noen erfaringer og tanker i løpet av prosjektet, som gjør at hun ville beholdt en slik tilnærming. Vi spør henne dermed om hun kan begrunne hvorfor hun tenker å kombinere disse to tilnærmingene, og får følgende svar:

Når vi tok bokstavtesten i høst, viser det seg at det er mange av elevene som kan bokstavene, og for dem er det jo greit. For de som kan færre bokstaver, vil det bare være en oppdagelse: «Åh, den er først i navnet mitt». Så får de noe å feste bokstavene på. Kanskje vil dem ta bokstavene i bruk i oppdagende skriving etterpå?

Ut fra sitatet tolker vi at Anne ser for seg å kombinere disse to tilnærmingene, da spesielt med tanke på de elevene som har lavere bokstavkunnskap ved skolestart. Annes perspektiv kan ses i sammenheng med Dahle (2003) og Høigård (2019), som viser til at en formell og systematisk bokstavinnlæring kan være fordelaktig for elever som strever med bokstavene.

Videre ser vi en endring basert på hvordan Anne ville ha tilrettelagt for den systematiske og formelle bokstavinnlæringa. Slik vi så tidligere i kapittelet, startet Anne prosjektet med å kombinere en langsom bokstavprogresjon og oppdagende skriving. På slutten av prosjektet forteller hun derimot at det har vært for lite å innføre én bokstav i uka, og at hun ønsker å ha gjennomgått alle bokstavene før jul. Hun ville derfor ha benyttet seg av en raskere bokstavprogresjon, gjennom å innføre to bokstaver i uka. Anne forteller videre:

Selv om man bruker en uke på å jobbe med én bokstav, så er det ikke sikkert at det er nok. De som trenger å jobbe med bokstavene, trenger så mange repetisjoner.

Slik vi tolker Anne, skildrer hun nå forskjellen mellom en langsom og en rask bokstavprogresjon, og at en rask bokstavprogresjon vil gi Anne anledning til å repetere bokstavene for elevene. I forlengelsen av dette tolker vi at Anne vektlegger repetisjoner av bokstavene, med særlig hensyn til de elevene som har behov for å jobbe ekstra med bokstavene. Annes uttalelser stemmer overens med det Jones et al. (2012) og Lundetræ og Walgermo (2014) hevder. Flere repetisjoner virker å være nøkkelen til å oppnå automatisert kunnskap, og slik sett vil eksponering av bokstavene gjentatte ganger kunne gi disse elevene kunnskap om bokstavens navn, form og lyd. For elever som synes å streve med å tilegne sikker bokstavkunnskap, understreker Jones et al. (2012) og Lundetræ og Walgermo (2014) at

rask bokstavprogresjon vil være mest hensiktsmessig. Til sammenligning med en langsom bokstavprogresjon, vil det ta flere uker før elevene har fått en gjennomgang av alle bokstavene (Sunde e al., 2019). Dermed kan det også være få muligheter til å repetere bokstavene i ettertid. Det kan derfor virke som at Anne tidligere har erfart at en rask bokstavprogresjon kan ha en positiv effekt på bokstavkunnskapen, og at den gir flere fordeler for elever som strever med bokstavene.

I tillegg kan det virke som at Anne fortsatt vektlegger det å øve på den tekniske siden ved skrivinga, da hun igjen nevner det å øve på bokstavforming. Dette kommer også fram når Anne forklarer følgende:

Vi må øve mye mer på hvordan alle bokstavene formes. Det vil jo være fokuset når vi begynner å repetere. Mange elever skriver for eksempel bokstaven I nedenfra og opp.

Slik vi tolket ut ifra tidligere sitat, var dette også noe hun vektla tidlig i prosjektet. Dette ser dermed ikke ut til å endre seg noe særlig i løpet av prosessen.

Oppsummering av resultat

Tidlig i utviklingsarbeidet starter Anne med å innføre én bokstav i uka. Det at hun velger å innføre én bokstav i uka, tyder på at hun vektlegger en formell og systematisk tilnærming til bokstavinnlæring, hvor hensikten er at elevene skal utvikle bokstavkunnskap. Samtidig synes hun å vektlegge den tekniske sida ved skrivinga, da elevene skal forme bokstavene. Dette ser ikke ut til å endre seg i løpet av prosjektet. Det virker i tillegg som at Anne fortsatt vektlegger den systematiske og formelle bokstavinnlæringa på slutten av utviklingsarbeidet. Vi ser imidlertid at Anne endrer hvor mange bokstaver hun vil innføre i uka. Nå ønsker Anne å gjennomføre en raskere bokstavprogresjon. I forlengelsen av dette synes Anne å vektlegge repetisjon av bokstavene, med særlig hensyn til elevene som har ekstra behov for å jobbe med dem. Slik sett, går Anne ut av prosjektet med en tanke om å beholde en systematisk og formell bokstavinnlæring, men heller gjennomføre en raskere bokstavprogresjon.

4.1.3 Tema 3: Samarbeid i skriveprosessen

Analysen viser at samarbeid har vært et gjennomgående og stort tema i prosessen.

Datamaterialet innenfor temaet samarbeid i skriveprosessen vil belyses ved å ta utgangspunkt i følgende underkategorier: *Samarbeid som et overordnet mål*, og *kamerathjelp*.

Samarbeid som et overordnet mål

Anne beskriver tidlig i utviklingsarbeidet en idé om at elevene skal kunne bevege seg rundt i klasserommet å samarbeide med medelevene. Slik vi tolker dette, har Anne en oppfatning av at det er slik et skriveforløp i oppdagende skriving skal være. Hun trekker også fram hvordan den andre barneskolen i prosjektet har valgt å organisere skriveforløpene i oppdagende skriving. Hun sier:

For jeg ønsker jo egentlig at dem skal kunne gå rundt i klasserommet og spørre medelevene om hjelp. Læreren på Barneskole 1 sier jo at elevene bare går rundt. Jeg tenker bare: «Vi er ikke der enda.», og de har jo i tillegg så få elever i forhold til oss.

På bakgrunn av det Anne forklarer, kan det tenkes at idéen om at elevene skal kunne bevege seg rundt og spørre medelever om hjelp i skriveprosessen, kommer fra hvordan Barneskole 1 har valgt å organisere skriveforløpene. Det kan videre tenkes at idéen kommer fra skrive- og stavestrategien Korsgaard et al. (2011) benevner som kamerathjelp. Ifølge Korsgaard et al. (2011) blir dette fremhevet som en viktig strategi, da den legger til rette for at elevene kan spørre hverandre om hjelp. Denne strategien kan bidra til at det oppstår viktige metaspråklige samtaler om bokstaver og lyder. Dette kan videre ses i sammenheng med Vygotskij, som hevder at læring skjer gjennom språket, og i samhandling med andre (Lyster, 2011; Lyngsnes & Rismark, 2020).

I refleksjonssamtalen i aksjon 1 spør vi Anne om hvilke tiltak hun ønsker å fokusere på i neste aksjon. Hun svarer følgende: «Det må jo bli samarbeid som må bli neste gang.» I forlengelsen av dette forteller hun: «Slik det er nå, tror jeg det overordna målet må være samarbeid.» Det er spesielt interessant å bemerke at Anne benevner samarbeid som et overordna mål i prosjektet. Dette kan tyde på at Anne legger mye vekt på samarbeidet i skriveprosessen. Denne tolkningen ser vi i sammenheng med den vide forståelsen av begynneropplæring (Hoff-Jenssen et al., 2020). De skriver at den vide forståelsen i den første lese- og skriveopplæringa innebærer å utvikle kunnskap og ferdigheter som omtales implisitt i kompetansemålene, i tillegg til det faglige innholdet. På denne måten vil den vide forståelse omfavne både utdannings- og danningsaspektet (Hoff-Jenssen et al., 2020). Kunnskapsdepartementet (2017) trekker fram at danning handler om å utvikle elevene til å bli selvstendige borgere av samfunnet, og utvikle medmenneskelighet. Dette kan dermed tyde på at hun forstår begynneropplæringa som noe mer enn å tilegne elevene faglig kompetanse, og slik vi ser det ivaretar Anne både dannings- og utdanningsaspektet. Slik vi forstår

danningsaspektet kan dermed samarbeidet være et viktig moment for å bidra til å danne elevene.

Skrive- og stavestrategien kamerathjelp

Selv om Anne har en oppfatning av hvordan hun ønsker at undervisninga skal være, observerer vi at hun i hovedsak legger opp til at elevene jobber sammen i grupper på fire. I sammenheng med denne idéen, forteller Anne at:

Noen elever ville jo ha klart det, men andre vil ikke klare det. Da tenkte jeg at det var bedre å ordne en liten kohort nesten, slik at innafor gruppa kan du bevege deg, snakke og hente hjelp.

Slik vi tolker Anne, er firergruppene slik sett ment å være en tilsvarende løsning på idéen om at elevene skal bevege seg rundt og hente hjelp hos vilkårlige medelever. Til sammenligning med tidligere i utviklingsarbeidet, observerer vi i aksjon 6 at Anne åpner opp for at elevene kan henvende seg til en vilkårlig medelev i klasserommet for hjelp. Slik vi ser det, er det denne idéen Anne beskriver på starten av prosjektet. Vi blir nysgjerrige på denne utviklinga, og ønsker at Anne skal utdype egen opplevelse av hvordan dette fungerte. Hun forteller følgende:

Også funka kamerathjelpa. Herlighet, så bra altså. Det har jo litt med klassen å gjøre også, fordi elevene er veldig lydhøre og rolige. De har lært seg å stå i kø og bevege seg rolig i klasserommet, og de har blitt mye større etter jul. Så i dag var elevene mer selvgående, og jeg hadde åpnet opp for at de kunne hente hjelp andre plasser. Det gjorde at dem ble mindre avhengige av meg.

Av Annes utsagn over, kan det virke som at hun valgte bort kamerathjelp fra en vilkårlig medelev, på grunn av elevforutsetningene, derav elevenes alder og modenhet. Dette kan ses i sammenheng med Hoff-Jenssen et al. (2020) som understreker at begynneropplæringa også handler om det at skolestarterne skal lære seg å være en elev, lære seg å gå på skolen og tilegne seg kunnskap om skolekulturen. Slik vi forstår Anne har elevene tilegnet seg kunnskap og ferdigheter knyttet til nettopp det å være en elev i løpet av høsten, noe som videre har ført til at elevene ble mer selvgående. Det kan dermed tenkes at firergruppene var ment som et startpunkt knyttet til idéen basert på å kunne spørre en vilkårlig medelev om hjelp.

Oppsummering av resultat

Tidlig i prosjektet beskriver Anne en idé om at elevene skal kunne bevege seg rundt i klasserommet å samarbeide med medelevene. Da Anne iverksetter tiltak som inkluderer samarbeid, og ofte benevner samarbeidet som et overordna mål i undervisningsøktene, kan det tyde på at hun vektlegger samarbeidet i skriveprosessen. Annes fokus på samarbeid ser ikke ut til å endre seg. Hun endrer derimot hvordan hun velger å organisere samarbeidet. I aksjon 2 til 5 organiserer hun elevene i firegrupper. I aksjon 6 går hun derimot over til å la elevene bevege seg rundt i klasserommet for å spørre medelever om hjelp.

4.2 Hvordan har utviklingsarbeidet bidratt til profesjonsutvikling hos læreren?

I dette kapittelet vil vi presentere relevant datamateriale for studiens andre forskningsspørsmål: Hvordan har utviklingsarbeidet bidratt til profesjonsutvikling hos læreren? Svaret for dette forskningsspørsmålet vil presenteres under følgende underkategorier: *Lærerens evaluering av oppdagende skiving, og evaluering av utviklingsarbeidet.*

4.2.1 Tema 1: Lærerens evaluering av oppdagende skiving

Datamaterialet innenfor temaet vil belyses ved å ta utgangspunkt i følgende underkategorier: *Alle elever kan skrive, tilpassa opplæring, og metaspråklige samtaler i skolehverdagen.*

Alle elever kan skrive

Når vi på slutten av utviklingsarbeidet skal reflektere rundt oppdagende skiving som metode i den første lese- og skriveopplæringa, sier Anne følgende:

Jeg tenker at det er én metode som du går inn og møter eleven med, som er annerledes enn den andre innfallsporten. Det går jo også på at du møter elevene allerede fra første dag, med en annen holdning på det som skal skje i klasserommet. I stedet for å tenke at elevene skal lære bokstavene systematisk, også begynner elevene å bli klar for å skrive - egentlig slik man går inn når man skal lære to bokstaver i uka. Mens nå går du inn i klasserommet og sier til elevene: «Dere kan skrive, og hvis du ikke får til å skrive med voksenskrift, så skriver du med barneskrift.» Det synes jeg har vært befriende, fordi du møter elevene på en helt annen måte og tenker: «Nå er det bare å kjøre på.»

Av Annes sitat over, tolker vi at hun opplever oppdagende skiving som en annen holdning sammenlignet med den formelle lese- og skriveopplæringa. Det har lenge vært vanlig å gå inn

med en tankegang om at elevene på et passende tidspunkt blir modne til å lære seg å lese og skrive gjennom en formell lese- og skriveopplæring i regi av skolen (Korsgaard et al., 2011). I lys av dette forstår vi at Anne skiller mellom forskningstradisjonene reading readiness og literacy, hvor hennes holdning nå retter seg i større grad mot literacy. Videre i samtalen gir Anne uttrykk for at hun opplever en mer helhetlig skriveopplæring etter at vi gikk i gang med utviklingsarbeidet, og at hun tar med seg prinsipper fra oppdagende skriving og inn i andre fag. Et eksempel er når Anne forklarer følgende:

Jeg har jo med meg den oppdagende skrivinga, selv om det er naturfag. Også her er det den samme holdninga, alle kan skrive. Jeg sier til elevene: «Du kan skrive og du skriver på ditt eget nivå.» Så det blir vel mer en helhetlig metode, som ikke bare er knytta til norskfaget, men at man tar det med seg inn i andre fag. Det er like lett for meg å be førsteklassingene skrive litt om det vi har gjennomgått, som det er i en tredjeklasse. Noen skriver mye og fyller en hel side, noen skriver mindre og noen tegner bare.

Igjen ser vi at Anne forklarer at alle elevene kan skrive. I lys av dette tolker vi at Anne refererer til et viktig prinsipp som Korsgaard et al. (2011) beskriver i metodikken. Korsgaard et al. (2011) forklarer at dette prinsippet handler om at læreren går inn med en tanke om at alle elever kan skrive.

Tilpassa opplæring

Videre bemerker vi oss at Anne i sitatet over sier: «Noen skriver mye og fyller en hel side, noen skriver mindre og noen tegner bare.» Med utgangspunkt i utsagnet tolker vi at hun mener elevene skriver med utgangspunkt i egne forutsetninger. Annes utsagn over ser vi videre i sammenheng med det hun forklarte i oppstartsintervjuet (delkapittel 3.7.1).

Utgangspunktet for å ta i bruk metoden, var at hun ønsket å se om oppdagende skriving kunne egne seg til å tilpasse undervisninga for hver enkelt elev. I forlengelse av tolkninga over, kan det virke som at Anne tilpasser undervisninga basert på elevenes egne forutsetninger, når hun tar i bruk oppdagende skriving. En slik opplæring vil dermed være i tråd med det Kunnskapsdepartementet (2017) fremhever i overordnet del av læreplan.

Kunnskapsdepartementet (2017) presiserer at tilpassa opplæring således skal sikre at alle elever får best mulig utbytte av den ordinære undervisninga. Annes tankegang, gjør at hun anerkjenner at elevene kommer til skolen med ulike erfaringer med skriftspråket. Dette kommer til syne når Anne forklarer:

Jeg har blitt mye mer klar over det individuelle ved å jobbe på denne måten. Det å huske på at hvert lille menneske har sitt eget individuelle ståsted, og at alle barna kommer på skolen og kan skrive. Alle har erfaringer med bokstavene, og de aller fleste kan skrive sitt eget navn.

Slik vi ser av Annes sitat over, tyder det på at oppdagende skriving har bidratt til å gjøre Anne mer bevisst på hver enkelt elev og erfaringene de bringer med seg ved skolestart. Dette er i tråd med Clays (1966, referert i Korsgaard et al., 2011, s. 23) forskning. Hun understreker viktigheten av at lærere tilrettelegger undervisninga med i utgangspunkt i elevenes erfaringer med skriftspråket. Samtidig påpeker Hagtvet (2004) og Korsgaard et al. (2011) betydningen av at læreren har innsikt i utviklingsnivåene i skriving, og kan identifisere hvilket nivå elevene befinner seg på. Dette er et utgangspunkt for å hjelpe og støtte elevenes skriftspråklige utvikling.

Metaspråklige samtaler i skolehverdagen

En annen ting Anne forklarer, at hun i større grad bruker mulighetene i skolehverdagen til å samtale med elevene om språket. Hun utdyper dette når hun sier:

Jeg tenker at min bevissthet rundt å snakke om språket på flere felt i hverdagen har blitt større, og ikke bare snakke om dette når vi har bokstavinnlæring eller norsk. Da tenker jeg spesielt på hvor viktig det her med lydene er, for eksempel: «Hvilken lyd har du i ditt navn?» Det å alltid nevne hvilken lyd som kommer først og sist i navnet eller ord.

I forlengelse av Annes sitat, tolker vi at hun fremhever viktigheten av metaspråklige samtaler, og at hennes bevissthet rundt det å snakke om språket har blitt større. Ifølge Hagtvet (2004) og Traavik (2014) vil det være avgjørende å utvikle den metaspråklige bevisstheten til elevene, for at de skal lære seg å lese og skrive. I tillegg forteller Anne at hun opplever at elevene har blitt mer språklig bevisste. Hun forklarer følgende:

Det er også noe elevene er veldig bevisste på. Det var en av elevene som forklarte hvorfor det var en vokal. Han forklarte at det er samme bokstavnavn og bokstavlyd, at bokstaven er rød på bokstavstrimmelen, og at man kan synge den. Veldig forklarende og stor språklig bevissthet.

Og det var så artig i dag, da jeg spilte av den engelske alfabetsangen, og jeg så at ungene begynte å kikke etter Æ, Ø, Å. Underveis var det flere og flere som ble oppmerksom på at disse var borte. Når sangen var ferdig, rakk flere av elevene kjapt opp hånda.

Det at elevene er blitt språklig bevisst kommer også til syne i aksjon 6. Da observerer vi at en elev spurte om ordet «snacks» skulle skrives med æ eller e. På denne måten kan det tyde på at Annes samtaler rundt språket sammen med elevene, også har gjort elevene mer språklig bevisste. Dette kan vi kjenne igjen i Korsgaard et al. (2011) som understreker at det å jobbe med oppdagende skriving som metode, kan fremme elevenes metaspråklige bevissthet.

Oppsummering av resultat

Slik vi ser det, kan det virke som at utviklingsarbeidet har bidratt til at Anne går inn i den første lese- og skriveopplæringa med en annen holdning. I lys av dette forstår vi at Anne skiller mellom forskningstradisjonene reading readiness og literacy, hvor hennes holdning nå retter seg i større grad mot literacy. Dette har bidratt til å skape en mer helhetlig forståelse av den første lese- og skriveopplæringa, da Anne tar med seg prinsippet som baserer seg på at alle elever kan skrive (Korsgaard et al., 2011). Samtidig ser det ut til at oppdagende skriving har gjort Anne mer bevisst på hver enkelt elev og erfaringene de bringer med seg ved skolestart. En siste ting vi bemerker, er at Anne har utviklet en større bevissthet knyttet til det å snakke om språket i løpet av skolehverdagen. Dette kan videre ha ført til at elevene har blitt mer språklig bevisst.

4.2.2 Tema 2: Evaluering av utviklingsarbeidet

Tema 2 er knyttet til Annes evaluering av utviklingsarbeidet. I det følgende vil datamaterialet bli presentert under følgende underkategorier: *Utviklingsarbeid på et personlig plan*, og *lærerens evaluering av et forskende partnerskap*.

Utviklingsarbeid på et personlig plan

I det avsluttende intervjuet spør vi om Anne kan redegjøre for hvilke erfaringer og opplevelser hun har opparbeidet i løpet av utviklingsarbeidet. Det første hun påpeker, er at hun tidvis har kjent på en usikkerhet. Hun forklarer videre at denne usikkerheten kommer av at hun til dels har gått bort fra det trygge, til å ta i bruk en metode hun har lite kjennskap til. Anne uttrykker følgende i intervjuet:

Etter jul tenkte jeg: «Det her kommer aldri i livet til å gå, også skal jeg stå ansvarlig.»
(...) Herlighet! Så det utviklingsarbeidet har foregått mye i meg selv.

Slik vi ser av Annes sitat over, har mye av utviklingsarbeidet foregått på et personlig plan. Dette kan tyde på at det har vært utfordrende for Anne å skulle løsrive seg fra de faste og trygge oppgavene hun til vanlig er godt kjent med. Det kan videre tenkes at oppdagende skriving oppleves som en mindre konkret og friere undervisningsmetode. Gjennom den formelle og systematiske bokstavinnlæringa ser vi at spørsmål som hvilken rekkefølge, og tidspunktet på innføringa av bokstavene står sentralt (Lundetræ & Walgermo, 2021). I metoden oppdagende skriving er derimot hensikten at elevene selv skal utforske og oppdage bokstavene og sammenhengen mellom fonem og grafem (Korsgaard et al., 2011). Sammenlignet med systematikken man kjenner i den formelle og systematiske bokstavinnlæringa, kan det virke som at metoden oppleves friere. Dette understøttes i sitatet nedenfor, når Anne forklarer at det handler om å tørre:

Den endringa har vært mye knyttet til det å tørre. Du må tørre å gi ungene tid til å prøve og utforske seg fram til dette selv.

Dette kan ses i sammenheng med den usikkerheten Anne har kjent på ved å skulle bevege seg bort fra det trygge, kjente og systematiske, og over til en metode som er mer ukjent, mindre konkret og fri. Slik vi forstår Anne, handler det derfor om å gi både seg selv og elevene tid til å bli kjent med metoden.

Samtidig kan det virke som at Anne har opplevd metodikken Korsgaard et al. (2011) fremlegger i boka *Oppdagende skriving – en vei inn i lesinga*, som en trygghet, da den tilfører noe konkret og systematisk hun kan jobbe etter. Dette tolkes ut fra to følgende utsagn:

Jeg har følt at det har vært en trygghet for meg - den her plattformen jeg står på, og at nå skal jeg ha modellering og bruke bokstavstrimlene.

Da vi hadde jobbet med oppdagende skriving en stund, kom ungene med alle svarene som sto i boka *Oppdagende skriving*. Forfatterne av boka skrev: «Se etter det, spør etter det, etterspør det.», men elevene sa jo det før jeg rakk å spørre.

Den tidvise usikkerheten Anne beskriver i starten av utviklingsarbeidet, ser imidlertid ut å endre seg. Dette kommer til syne når Anne forteller følgende: «Og da tenkte jeg: «jøss, det her er ikke farlig.»» Slik vi forstår, har Annes erfaringer, i løpet av utviklingsarbeidet, bidratt

til å gjøre henne tryggere på oppdagende skriving som metode. I lys av dette, kan det videre tenkes at det forskende partnerskapet har bidratt til å gjøre Anne trygg på metoden.

Lærerens evaluering av et forskende partnerskap

Slik vi har sett tidligere (delkapittel 3.7.1) gikk Anne inn i utviklingsarbeidet med et ønske om å endre tilnærminga til den første lese- og skriveopplæringa. Hun forklarte at hun ønsket å endre den nåværende praksisen, da hun tidligere har opplevd at gleden til å skrive og lese har vært ytre styrt. Dette kan tyde på at Annes observasjoner, opplevelser og erfaringer gjorde at hun opplevde et behov for endring. Å oppleve et behov for endring, vil ifølge Ertesvåg (2012) gjøre det mer sannsynlig at man iverksetter, leder og gjennomfører utviklingsarbeid. Samtidig tolker vi at Anne er opptatt av å forbedre undervisningstilbudet til elevene da hun tok del i vårt utviklingsarbeid og det overordnede FoU-prosjektet. Dette kan ses i sammenheng med det Elstad et al. (2014) og Kunnskapsdepartementet (2017) understreker. De påpeker at profesjonsutvikling vil omfatte at læreren er en bidragsyter til å utvikle ny kunnskap og at de til enhver tid vurderer egen pedagogisk praksis, med den intensjon om å kunne støtte elevers læring, danning og utvikling. Å benytte seg av utviklingsarbeid for å utvikle elevenes undervisningstilbud, er videre i tråd med Ertesvåg (2012), som forklarer at utviklingsarbeid vil kunne bidra til nettopp dette.

Noe annet Anne forklarer i samtalen, er at hun har savnet noen å samarbeide tett med. Dette kommer til syne når hun sier: «Jeg har savna litt å ha en sparringspartner, og jeg har jo følt meg litt alene.» Slik vi tolker Anne, savner hun å kunne samarbeide med kolleger for å planlegge, utvikle, endre og forbedre egen undervisningspraksis. På denne måten tolker vi at Anne ønsker at kollegene skal kunne observere undervisninga hennes, slik at de kan gi henne tilbakemeldinger, og at de i fellesskap kan diskutere, utveksle ideer og forbedre den eksisterende undervisningspraksisen. Vår forståelse underbygges når Anne sier følgende: «Fordi man går seg jo blind i det her gamet.» I forlengelse av Annes sitat, kan det videre tyde på at utviklingsarbeid er en mulighet for å forbedre praksisen, da hun kan få tilbakemeldinger fra andre. Våre tolkninger samsvarer med Ertesvåg (2012), som hevder at det har vært tradisjon for at blikket har vært rettet mot eget klasseromsarbeid, fremfor å samhandle med kolleger. Når Anne er uten kolleger å samhandle med i en utviklingsprosess, vil det ifølge Ertesvåg (2012) være vanskeligere å endre eller forbedre praksisen. Et samarbeid vil derimot bidra til å utvikle lærerens undervisning, da man kan få tilbakemeldinger, diskutere og utvikle ny praksis, samt utveksle ideer og erfaringer fra praksisfeltet (Ertesvåg, 2012).

På bakgrunn av dette, spør vi Anne om hvordan det forskende partnerskapet har bidratt til endring. Det første hun sier er: «Dere har i aller høyeste grad bidratt til endring.» Når vi spør om hun kan utdype dette, svarer hun først: «Nei, fordi at jeg har måttet reflektere.» Hun følger opp med:

Jeg har skrevet hva-hvordan-hvorfor skjema, og det har jo vært veldig bra. Jeg har blitt nødt til å reflektere, og finne ut av egne tanker. Jeg må på en måte hentet fram litt gammel kunnskap. Når man går til undervisninga har man jo med seg de tingene man har gjort før, og man baserer seg på gamle erfaringer. Så dere har bidratt til å gi meg nye tanker, og dere har utfordret meg ved å spørre hvorfor jeg gjør ting. Ikke minst de refleksjonssamtalene etterpå, hvor jeg mange ganger har snakket meg til kunnskap.

En ting som er særlig interessant å bemerke seg av Annes sitat, er at hun forklarer at hun har snakket seg til kunnskap. Vi tolker dermed at det forskende partnerskapet har bidratt til at hun har utviklet en dypere forståelse av metodikken, som hun ellers ikke ville gjort alene. Dette kan vi kjenne igjen i resultatene fra studien til Postholm (2008). Det viser seg at lærere som har mulighet til å observere hverandre og reflektere over undervisninga, vil gjøre at lærere blir mer bevisst på egne tanker.

Oppsummering av resultat

På starten av utviklingsarbeidet uttrykker Anne en usikkerhet som kommer av at hun til dels har gått bort fra det trygge, og over til en metode hun har lite kjennskap til. Dette kan tyde på at det har vært utfordrende for Anne å skulle løsrive seg fra de faste og trygge oppgavene hun til vanlig er godt kjent med. Det kan videre tenkes at oppdagende skriving oppleves som en mindre konkret og friere undervisningsmetode. Den usikkerheten Anne beskriver i starten av utviklingsarbeidet, ser imidlertid ut å endre seg i løpet av prosjektet. Det kan derfor virke som at utviklingsarbeidet har bidratt til å gjøre Anne tryggere på metoden oppdagende skriving. Slik sett har mye av utviklingsarbeidet foregått på et personlig plan hos Anne. Videre kan det tyde på at det forskende partnerskapet har bidratt til at Anne har utviklet dypere forståelse av metodikken.

5 Oppsummerende drøfting

For å kunne svare på studiens problemstilling, vil vi i dette kapittelet foreta en oppsummerende drøfting av resultatene presentert i kapittel 4: *Presentasjon av analyse, resultat og drøfting*. I vår studie har vi undersøkt problemstillinga: *Hva skjer når læreren implementerer oppdagende skriving i den første lese- og skriveopplæringa?* For å undersøke denne problemstillinga har vi tatt for oss følgende forskningsspørsmål:

- 1) Hva vektlegger læreren når metoden implementeres, og hvordan endrer dette seg i løpet av prosessen?
- 2) Hvordan har utviklingsarbeidet bidratt til profesjonsutvikling hos læreren?

Den oppsummerende drøftinga vil gjøres på tvers av forskningsspørsmålene. Momentene vi belyser er valgt ut på bakgrunn av resultatene analysen viser, og er ment å sette resultatet inn et mer helhetlig og bredere perspektiv. Samtidig er det momenter som er fremtredende, og relevant for å besvare problemstillinga. Disse momentene blir presentert under følgende kapittel: *Et utvidet syn på skriving, en formell og systematisk bokstavinnlæring i kombinasjon med oppdagende skriving, og profesjonsutvikling i det forskende partnerskapet*.

5.1 Et utvidet syn på skriving

Smidt (2013) og Lyster (2011) hevder at begrepet literacy handler om å ha kunnskap om avkodning, staving, skriving og leseforståelse, i tillegg til å ha en forståelse for hvordan skrift kan brukes i ulike sosiale sammenhenger. Slik vi har skrevet tidligere har imidlertid den tradisjonelle lese- og skriveopplæringa vært knyttet til en forståelse av at barna på et passende tidspunkt blir modne for dette, og at disse ferdighetene utvikles gjennom en formell lese- og skriveopplæring i regi av skolen (Korsgaard et al., 2011). Dette kan videre knyttes til forskningstradisjonen reading readiness (Korsgaard et al., 2011). Resultatet fra studien vår viser at Annes holdning til den første lese- og skriveopplæringa retter seg i større grad mot literacy-tradisjonen på slutten av prosjektet, sammenlignet med reading readiness-tradisjonen. Et slikt perspektiv på den første lese- og skriveopplæringa blir av Korsgaard et al. (2011) omtalt som emergent literacy, og utfordrer forskningstradisjonen bak reading readiness. Resultatet viser blant annet at Anne har blitt mer bevisst på at elevene kommer til skolen med ulike skriftspråksferdigheter. Ifølge Korsgaard et al. (2011) vil emergent literacy-tradisjonen anerkjenne at skriftspråkstilegnelsen starter før elevene kommer til skolen, og at de har ulike erfaringer med skriftspråket. Slik det fremgår av analysen tar Anne med seg prinsippet som

baserer seg på at alle elever kan skrive når de begynner på skolen (Korsgaard et al., 2011). Slik sett anerkjenner hun at alle elevene har erfaringer med skriftspråket når de begynner på skolen. Dette prinsippet tar hun også med seg inn i andre fag, og hun opplever dermed en mer helhetlig forståelse av den første lese- og skriveopplæringa.

Forskninga bak literacy-tradisjonen ser ut til å forstå skrivning og lesing som noe mer enn å mestre de tekniske ferdighetene, og kan forstås som et utvidet syn skrivning og lesing. Dette kan vi blant annet kjenne igjen i Blikstad- Balas (2016) definisjon på literacy. Hun hevder at tekst også kan forstås som en del av en sosial kontekst. Slik vi ser av resultatet fra studien vår, vektlegger Anne samarbeidet og samtaler i stor grad. Dette ser ikke ut til å endre seg i løpet av prosjektet. I likhet med Blikstad- Balas (2016) trekker Vygotskij fram viktigheten av det sosiale ved læring og utvikling (Lyngsnes & Rismark, 2020). Videre hevder han at språket er et viktig redskap for læring, og på denne måten vil kommunikasjon i samhandling med andre kunne bidra til nettopp dette (Lyster, 2011; Lyngsnes & Rismark, 2020). Viktigheten av språkets betydning i begynneropplæringa kommer også til syne gjennom det Korsgaard et al. (2011) og Hagtvet (2004) kaller for metaspråklig bevissthet. Som skrevet tidligere er metaspråklig bevissthet er en forutsetning for å mestre skriftspråket, og dette utvikles når elevene samtaler om språket. Dette kan vi videre kjenne igjen i resultatet fra studien, da Anne fremhever viktigheten av metaspråklige samtaler, og at hun har blitt mer bevisst på å samtale om språket i skolehverdagen. Dette kan ses i sammenheng med at Anne legger mye vekt at elevene skal samarbeide i skriveprosessen.

Slik skrevet ovenfor kan literacy forstås som et utvidet syn på skrivning, noe som videre kan ses i sammenheng med et funksjonelt syn på skrivning. Solheim og Falk (2021) og Myran (2020) forklarer at et funksjonelt syn på skrivning vil handle om å vektlegge formålet og budskapet i skrivninga. Slik det fremgår av resultatet i tema 1: *Publiseringsfasen i oppdagende skrivning* (delkapittel 4.1.1), synes Anne på starten av utviklingsarbeidet å vektlegge innholds- og formkomponenten i skrivetrekanten, fremfor formålskomponenten (Ongstad, 2004). På slutten av utviklingsarbeidet ser det derimot ut til at Anne i større grad vektlegger formålskomponenten, og har slik sett utviklet et mer funksjonelt syn på skrivning. Slik det fremgår av Korsgaards et al. (2011), blir publiseringsfasen fremhevet som viktig, da elevene får formidlet tekstene sine. På denne måten kan elevene få anerkjennelse på at skrivninga har et formål. Dette kan videre ses i sammenheng med Frost (2003) som understreker at det å anerkjenne budskapet i tekstene, kan bidra til å øke skrivelysten. Slik kan den formålsrettede skrivninga bidra til å ivareta skriveformelens motivasjonskomponent, og skrivninga kan dermed

oppleves som mer meningsfull for elevene (Hagtvet, 2004). Det vi bemerker oss som særlig interessant er at studiens resultat viser at Anne i tillegg til å ha utviklet et mer funksjonelt syn på skriving, vektlegger en formell og systematisk tilnærming til bokstavinnlæringa.

5.2 En formell og systematisk bokstavinnlæring i kombinasjon med oppdagende skriving

Studiens resultat viser at Anne ønsker å kombinere en formell og systematisk tilnærming, i kombinasjon med oppdagende skriving. Resultatet viser videre at Anne vektlegger en formell og systematisk tilnærming til bokstavinnlæring, hvor hensikten er at elevene skal utvikle en sikker bokstavkunnskap. Dette ser ikke ut til å endre seg i løpet av prosjektet, men Anne endrer derimot hvor mange bokstaver i uka hun ønsker å innføre. Hun går fra å innføre én bokstav i uka, omtalt som en langsom bokstavprogresjon (Hagtvet, 2004; Engen & Håland, 2005), og over til å tenke at en rask bokstavprogresjon er mest hensiktsmessig. En rask bokstavprogresjon blir oftest relatert til det å innføre to bokstaver i uka (Sunde et al., 2019). En systematisk og formell bokstavinnlæring i kombinasjon med oppdagende skriving er tilsynelatende en motsetning til det Korsgaard et al. (2011) beskriver som målet med oppdagende skriving. I utgangspunktet legger metodikken til rette for at elevene skal oppdage og utforske skriftspråket uten en formell og systematisk innføring i bokstavene.

Det er imidlertid slik at studien til Korsgaard et al. (2011) er gjennomført i «børnehaveklasser». Som nevnt tidligere, begynner de danske barna i denne klassen når de fyller seks år. Denne klassen har en annen status, sammenlignet med den norske førsteklassen. Det forventes ikke at de danske barna som går i «børnehaveklassene» skal lære å lese og skrive i løpet av året, mens det i Norge er vanlig å forvente at de skal lære dette.

Slik vi har beskrevet i teorikapittelet er det en forutsetning at elevene utvikler en sikker og automatisert bokstavkunnskap for å kunne mestre skriftspråket (Hagtvet, 2004; Traavik, 2014). Det er derfor viktig at læreren tilrettelegger for at elevene kan utvikle nettopp dette. Resultatet fra en studie gjennomført av Sunde et al. (2019) indikerer at en rask bokstavprogresjon vil ha positiv effekt for å utvikle bokstavkunnskapen til elevene. Samtidig understreker Dahle (2003) og Høigård (2019) at en systematisk bokstavinnlæring vil være spesielt fordelaktig for de elevene som strever med bokstavene.

Resultatet fra vår studie viser blant annet at et hovedargument for at Anne ønsker å beholde en formell og systematisk bokstavinnlæring, baserer seg på de elevene som har lavere

bokstavkunnskap når de begynner på skolen. Dette er slik sett i tråd med det Dahle (2003) og Høigård (2019) indikerer. Anne virker blant annet å vektlegge viktigheten ved at disse elevene skal få gjentatte repetisjoner av bokstavene, noe som videre kan ses i sammenheng Lundetrø og Walgermo (2014). De påpeker at det vil være avgjørende med gjentatte repetisjoner for elever som strever med bokstavene. Videre indikerer resultatet fra vår studie at oppdagende skriving som metode kan oppleves som en mindre konkret, friere og usystematisk metode. Det kan derfor tenkes at oppdagende skriving virker mer uoversiktlig, og at læreren kan ha en følelse av å ha mindre oversikt over hvilke bokstaver elevene behersker og har fått gjentatte repetisjoner i.

Ifølge Rygg (2016) er det også viktig at bokstavene settes inn i meningsfulle sammenhenger, slik at elevene ikke opplever disse som meningsløse tegn. Slik vi forstår Korsgaard et al. (2011) er oppdagende skriving som metode ment å sette bokstavene inn i en meningsfull kontekst, da skriveforløpet gir muligheter til å utforske skriftspråket både med tanke på innhold, form og formål. Videre viser både Hagtvatn (2004) og Rygg (2016) til at elevene lærer bokstavene raskere når de får erfaringer med at disse kan brukes til å formidle et budskap. Det kan derfor tenkes at oppdagende skriving kan være fordelaktig for elevene, da de får mulighet til å utvikle det Frost (2003) og Rygg (2016) benevner som en funksjonell bokstavkunnskap. Som skrevet tidligere defineres funksjonell bokstavkunnskap som evnen til å kunne ta bokstavene i bruk i lese- og skrivesituasjoner (Rygg, 2016; Hagtvatn, 2003).

I lys av drøftinga ovenfor kan det tenkes at Annes tanke om å benytte seg av oppdagende skriving i kombinasjon med en formell og systematisk bokstavinnlæring, er en ideell tilnærming til den første lese- og skriveopplæringa. Det vil slik sett være en balansert tilnærming, hvor elevene får mulighet til å både utforske det alfabetiske prinsippet på egne premisser, samtidig som at de får tilegne seg en automatisert og sikker bokstavkunnskap gjennom en formell og systematisk bokstavinnlæring. På denne måten kan elevene utvikle både formell og funksjonell bokstavkunnskap.

På en annen side kan det tenkes at Anne ikke er godt nok kjent med metoden, og dermed ikke har blitt trygg på at elevene kan lære like mye om bokstavene, og knekke den alfabetiske koden gjennom oppdagende skriving alene. Slik Korsgaard et al. (2011) presenterer metodikken i boka, vil fasene og prinsippene kunne ses på som en mulig løsning for hvordan lærere kan overføre metoden. På denne måten trenger man ikke å se på Korsgaard et al. (2011) beskrivelser som en fullstendig «mal». Slik sett kan lærere selv bestemme hvordan de ønsker gjennomføre i oppdagende skriving i egen undervisningspraksis.

5.3 Profesjonsutvikling i det forskende partnerskapet

Innledningsvis i kapittel 2.5 fremhever vi at en profesjonsutvikling vil handle om hvordan lærere er bidragsytere for å utvikle ny kunnskap, samt hvordan de tar i bruk denne kunnskapen (Elstad et al., 2014). Hensikten med profesjonsutvikling er at lærere til enhver tid vurderer egen pedagogisk praksis med det formål å kunne støtte elevers læring, utvikling og danning (Kunnskapsdepartementet, 2017). En slik profesjonsutvikling fordrer at lærere er åpne for å utforske egne antakelser og forståelse (Rønnestad & Skovholt, 2003). Studiens resultat indikerer at Anne deltar i prosjektet, med den hensikt å forbedre elevenes undervisningstilbud i den første lese- og skriveopplæringa. I det følgende vil vi trekke fram særlig tre momenter som pekte seg ut fra studiens resultat.

For det første har Anne utviklet en dypere forståelse av hvorfor publiseringsfasen er viktig for elevene. For det andre har utviklingsarbeidet bidratt til å gjøre henne tryggere på metoden. Og for det tredje har Anne utviklet et mindre stressende forhold til Korsgaard et al. (2011) seks faser og metodikk i sin helhet. Slik vi beskrev i kapittel 3.4, blir pedagogisk aksjonsforskning ofte forstått som endring eller forbedring av en undervisningspraksis, der en utvikler ny kunnskap gjennom utprøving (Christoffersen & Johannessen, 2012). På denne måten kan aksjonsforskning være en støtte når lærere skal utvikle egen lærerprofesjon. Det at Anne har erfart hvordan metoden kan implementeres i undervisningspraksisen og fått en dypere forståelse for metodikken, kan være et resultat av studiens aksjonsforskningsprosess og det forskende partnerskapet. I lys av dette, kan Anne ha utviklet en dypere forståelse av metoden, utviklet et mindre stressende forhold til fasene og metodikken, og gjort henne tryggere, da aksjonsforskning legger til rette for å reflektere rundt det som skjer i undervisningspraksisen i samhandling med andre (Christoffersen & Johannessen, 2012). Slike refleksjoner over undervisningspraksisen, kan videre ses i sammenheng med det Lyngsnes og Rismark (2020) hevder. De understreker at taus og erfaringsbasert kunnskap vil være utfordrende å forklare med ord. Dermed har vår rolle i det forskende partnerskapet bestått av å observere Anne og samtidig reflektere over undervisningspraksisen i samhandling med Anne, med den hensikt å gjøre den tause kunnskapen om til eksplisitt kunnskap (Lyngsnes & Rismark, 2020). Slik vil Anne, ifølge Postholm (2008), kunne bli bevisst på egne tanker, oppfatte hvilken kunnskap hun besitter, og bli bevisst hva hun gjør i undervisninga. Med utgangspunkt i dette, kan vi si at det forskende partnerskapet har bidratt til å omsette taus kunnskap til eksplisitt kunnskap, altså kunnskap Anne enkelt kan sette ord på. At kunnskap konstrueres i samhandling med andre, hevder også Ertesvåg (2012). Hun understreker at forskning tilsier at samarbeid i et

utviklingsarbeid vil være hensiktsmessig, da aktørene kan utvikle og utveksle erfaringer med hverandre (Ertesvåg, 2012).

Som skrevet tidligere befinner denne studien seg innenfor en sosialkonstruktivistisk tilnærming (kapittel 3.2) Utgangspunktet for tilnærminga er at mennesker utvikler kunnskap om verden sammen med andre (Postholm & Jacobsen, 2018). Det tette samarbeidet mellom oss og Anne, har slik sett bidratt til å konstruere kunnskap om oppdagende skriving som metode i den første lese- og skriveopplæringa. Slik vi ser det, har det forskende partnerskapet gitt oss mulighet til å lære av hverandre. På den annen side, kan det tenkes at de didaktiske valgene Anne har tatt under planlegginga av undervisninga, har vokst fram med utgangspunkt i våre refleksjonssamtaler. Samtidig kan det tenkes at Anne vektlegger formålskomponenten i skrivetrekanten (Ongstad, 2004), på slutten av utviklingsarbeidet, da vi har påvirket henne gjennom våre samtaler. Slik sett kan det forskende partnerskapet ha påvirket Anne til å ta valg hun ikke ville gjort alene.

Tidligere i studien, pekte vi på at Anne definerte egne tiltak for undervisninga. Slik vi forstår Anne, tok hun utgangspunkt i egne erfaringer fra undervisningssituasjoner og overførte disse til utviklingsarbeidet. Det at Anne på egenhånd definerer tiltak, kan videre ses i sammenheng med det Tiller (2006) hevder. Han påpeker at et forskende partnerskap ofte blir forbundet med aksjonsforskning, da forskningsdeltakerne kan etablere en tett og likeverdig relasjon. I lys av Tiller (2006) forstår vi at vår relasjon til Anne har gjort at hun har følt seg komfortabel i det forskende partnerskapet, og at hun dermed iverksetter egne tiltak. Med utgangspunkt i dette, kan det derfor virke som at Anne har opprettholdt eierforholdet til egen utviklingsprosess.

6 Avslutning og veien videre

I dette kapittelet vil vi trekke fram og besvare studiens problemstilling, hva vi har lært av denne studien, samt redegjøre for veien videre. I vår masteravhandling har formålet vært å følge en lærer når oppdagende skriving implementeres i den første lese- og skriveopplæringa, samt å få innsikt i et utviklingsarbeid. Dette har vi gjort gjennom problemstillinga: *Hva skjer når læreren implementerer oppdagende skriving i den første lese- og skriveopplæringa?*, samt studiens to forskningsspørsmål.

Det første forskningsspørsmålet dreide seg om hva læreren vektlegger når metoden implementeres, og hvordan dette endrer seg i løpet av prosessen. Resultatet fra studien viser at læreren utvikler et mer utvidet syn på skriving. Lærerens holdning til den første lese- og skriveopplæringa retter seg i større grad mot literacy-tradisjonen på slutten av prosjektet. I sammenheng med dette ser vi at hun tidlig i utviklingsarbeidet synes å vektlegge innholds- og formkomponenten, fremfor formålskomponenten. På slutten av prosjektet ser vi derimot at hun i større grad vektlegger formålskomponenten. Hun har slik sett utviklet et mer funksjonelt syn på skriving. I tillegg viser resultatet at læreren vektlegger en formell og systematisk tilnærming til bokstavinnlæring gjennom hele prosjektet, og at dette fokuset ikke endrer seg noe særlig. Det som imidlertid endrer seg er hvor mange bokstaver hun ønsker å innføre i uka, da hun går fra en langsom bokstavprogresjon, til en rask bokstavprogresjon. Hennes fokus på samarbeid ser heller ikke ut til å endre seg i løpet av prosjektet. Hun endrer derimot hvordan hun velger å organisere samarbeidet, da hun går fra å organisere elevene i fastsatte firergrupper, til å la elevene bevege seg rundt i klasserommet å spørre medelever om hjelp.

Studiens andre forskningsspørsmål omhandler hvordan utviklingsarbeidet har bidratt til profesjonsutvikling hos læreren. Resultatene fra studien indikerer at læreren har vært deltakende i å utvikle bredere kunnskap om hvordan oppdagende skriving kan benyttes som tilnærming til den første lese- og skriveopplæringa. Dette har videre ført til at hun har blitt tryggere, utviklet et mindre stressende forhold, samt utviklet en dypere forståelse av oppdagende skriving. Dette kan være et resultat av det forskende partnerskapet. Likeså kan partnerskapet ha påvirket læreren til å ta valg hun ellers ikke ville gjort alene, men hun synes likevel å ha opprettholdt eierforholdet til egen utviklingsprosess, da hun setter i gang egne tiltak i løpet av prosessen. Slik vi ser det, har utviklingsarbeidet bidratt til profesjonsutvikling hos læreren.

Avslutningsvis indikerer resultatet fra vår studie at metoden kan oppleves som en mindre konkret, friere og usystematisk metode, sammenlignet med den formelle og systematiske bokstavinnlæringa. Slik vi ser det, kan det tenkes at oppdagende skriving virker som en mer uoversiktlig tilnærming til den første lese- og skriveopplæringa, og at læreren opplever å ha mindre oversikt over hvilke bokstaver elevene behersker og har fått gjentatte repetisjoner i. Dette kan være en medvirkende årsak til at læreren ønsker å kombinere en formell og systematisk bokstavinnlæring og oppdagende skriving, hvor hensikten er at elevene skal utvikle en sikker bokstavkunnskap.

Gjennom denne studien har vi lært mye om både oppdagende skriving og utviklingsarbeid. Studien har først og fremst gitt oss førstehåndserfaring med hvordan oppdagende skriving kan tilrettelegges i første klasse. Vi har blant annet lært at en formell og systematisk bokstavinnlæring i kombinasjon med oppdagende skriving kan være en ideell og balansert tilnærming til den første lese- og skriveopplæringa. Samtidig har vi sett at det kan være mest hensiktsmessig å benytte seg av en rask bokstavprogresjon, sammenlignet med en langsom bokstavprogresjon. Et siste moment vi vil trekke fram er at det tar tid å bli trygg i metoden dersom man ikke er kjent med den fra før av, samt hvordan denne kan overføres til egen undervisningspraksis.

Slik vi påpekte innledningsvis i dette kapittelet har også en del av formålet med denne studien vært å få innsikt i et utviklingsarbeid. Vi har tilegnet oss kunnskap om hvordan vi kan iverksette, lede og gjennomføre utviklingsarbeid. Studiens overordnede metodologi har vært aksjonsforskning, og denne metodologien har gitt oss mulighet til å inngå et forskende partnerskap med læreren. Det forskende partnerskapet har gitt oss innpass i hennes undervisningspraksis, og på denne måten har vi fått førstehåndserfaring med utviklingsarbeid i praksis. I dialog og samhandling med Anne har vi utviklet en større forståelse for verdien av samarbeid i utviklingsarbeid. Slik vi presiserte tidligere (kapittel 2.5) blir samarbeid også fremhevet i overordnet del av læreplan (Kunnskapsdirektoratet, 2017), hvor det påpekes at lærere skal kunne utvikle faglig og didaktisk dømmekraft i dialog og samarbeid med kolleger. Å være en del av et utviklingsarbeid, har gitt oss mulighet til å observere, reflektere og etablere ny kunnskap for hvordan man kan iverksette, lede og gjennomføre forsknings- og utviklingsarbeid i skolen. Erfaringene og kunnskapen vi har etablert vil vi videre ta med oss inn i læreryrket. Slik Postholm og Jacobsen (2018) fremhever, vil kunnskap om utviklingsarbeid kunne hjelpe oss som nyutdannede lærere til å rette et forskerblick på egen undervisningspraksis. Videre påpeker de at hensikten vil være å kontinuerlig utvikle den. Slik

det blir fremhevet i Kunnskapsdepartementet (2014), vil kunnskap om utviklingsarbeid kunne bidra til å styrke den kunnskapsbaserte yrkesutøvelsen. I lys av dette har denne studien gitt oss større forutsetninger for å kunne tilrettelegge for utvikling av egen undervisningspraksis, og i skolen for øvrig. Dette kan således bidra til å styrke vår lærerprofesjon som nyutdannede lærere.

Angående veien videre er det først og fremst lærerens videre utviklingsprosess som er interessant å trekke fram. Slik beskrevet i delkapittel 3.5.3, vil lærerens utviklingsprosess fortsette selv om vi har avslutta denne studien. Læreren uttrykker at hun ønsker å fortsette å benytte seg av oppdagende skriving som metode til den første lese- og skriveopplæringa. Slik vi ser det vil hun dermed gjøre seg opp nye erfaringer ved metoden, som videre fører til at hennes utviklingsprosess er vedvarende selv om vi ikke er til stede. Som følger av studien, hadde det vært interessant å forske videre på en rask bokstavprogresjon i kombinasjon med oppdagende skriving, og elevenes læringsutbytte knyttet til denne kombinasjonen. I og med at vår studie undersøkte en læreres utviklingsprosess, har vi ikke fordypet oss i hvordan dette kan påvirke elevers læringsutbytte. Vi kan dermed ikke fastslå om elevene utvikler en sikrere bokstavkunnskap dersom læreren kombinerer oppdagende skriving og en rask bokstavprogresjon. Vi mener derfor at dette kunne ha vært et interessant perspektiv på videre forskning i den første lese- og skriveopplæring.

7 Referanseliste

- Aske, J (2006) Salmar frå klasserommet: Den første lese- og skriveopplæringa og tilpassa undervisning. I P. Haug (Red.), *Begynneropplæring og tilpassa undervisning: Kva skjer i klasserommet?* (s. 85–114). Caspar forlag AS.
- Bjerke, C. & Johansen, R. (2020). *Begynneropplæring i norskfaget* (2.utg.). Gyldendal.
- Bjørndal, C. R. P. (2017). *Det vurderende øyet: Observasjon, vurdering og utvikling i praksis* (3.utg.). Gyldendal Akademiske.
- Blikstad-Balas, M. (2016). *Literacy i skolen*. Universitetsforlaget.
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt forlag.
- Dahle, A. E. (2003). Ordlesing – fundamentet for god leseferdighet. I E. Gabrielsen, M. P. Oftedal, A. E. Dahle, A. Skaathun & N. N. Gabrielsen (Red.), *Lese- og skriveutvikling: Fokus på grunnleggende ferdigheter* (s. 73-101). Gyldendal Akademisk.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode: en kvalitativ tilnærming* (2.utg.). Universitetsforlaget.
- Ehri, L. C. (2005). Development of sight word reading: Phases and findings. I M. Snowling & C. Hulme (Red.), *The Science of reading: A handbook* (s. 135–154). Blackwell.
- Elstad, E., Helstad, K. & Mausethagen, S. (2014). Profesjonsutvikling i skolen. I E. Elstad & K. Helstad (Red.), *Profesjonsutvikling i skolen* (s. 17-38). Universitetsforlaget.
- Elstad, E. & Turmo, A. (2006). Hva er læringsstrategier? I E. Elstad & A. Turmo (Red.), *Læringsstrategier: Søkelys på lærernes praksis* (s. 13-26). Universitetsforlaget.
- Engen, L. & Håland, A. (2005). Bokstavinnlæring. I A. Håland (Red.), *Leik og læring - Grunnleggjande lese- og skriveopplæring på 1. trinn* (s. 24-27). Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning. Universitetet i Stavanger.
- Eritsland, A. G. (2008). *Samskriving: Ny veg i skriveopplæringa*. Samlaget.
- Ertesvåg, S. K. (2012). *Leiing av endringsarbeid i skulen*. Gyldendal Akademisk.

- Fisher, R. & Twist, L. (2010). *Evaluation of Every Child a Writer: Report 1* (Research Report DFE-RR108(a)). University of Exeter and National Foundation of Educational Research. https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/182503/DFE-RR108A.pdf
- Forskrift om plan for grunnskolelærerutdanning, trinn 1–7 (2016). *Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning for trinn 1–7* (FOR-2016-06-07-860). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/LTI/forskrift/2016-06-07-860>
- Forvaltningsloven – fvl. (1970). *Lov om behandlingsmåten i forvaltningssaker (forvaltningsloven)* (LOV-1967-02-10). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1967-02-10>
- Frith, U. (1985). Beneath the Surface of Developmental Dyslexia. I K. Patterson, J. Marshall, & M. Coltheart (Red.), *Surface Dyslexia* (s. 301-330). Erlbaum. <https://doi.org/10.4324/9781315108346>
- Frost, J. (2003). *Prinsipper for god leseopplæring: Innføring i den første lese- og skriveopplæringen*. Cappelen Akademisk Forlag.
- Fullan, M. G. (2007). *The new meaning of educational change* (4.utg.). Teachers College press. <http://mehrmohammadi.ir/wp-content/uploads/2019/07/The-New-Meaning-of-Educational-Change.pdf>
- Gleiss, M. & Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter: Å utvikle ny kunnskap i forsknings og praksis*. Cappelen Damm Akademisk.
- Graham, S., Kihara, S., McKeown, D. & Harris, K. R. (2012). A meta-analysis of writing instruction for students in the elementary grades. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 879-896. <https://doi.org/10.1037/a0029185>
- Graham, S. & Perin, D. (2007). *Writing Next: Effective strategies to improve writing of adolescents in middle and high school - A Report to Carnegie Corporation of New York*. Alliance for Excellent Education. https://www.researchgate.net/publication/230853210_Writing_Next_Effective_Strategies_to_Improve_Writing_of_Adolescents_in_Middle_and_High_Schools_A_Report_to_Carnegie_Corporation_of_New_York
- Hagtvet, B. E. (1988). *Skriftspråkutvikling gjennom lek: hvordan skriftspråket kan stimuleres i førskolealderen*. Universitetsforlaget.
- Hagtvet, B. E. (2004). *Språkstimulering: Tale og skrift i førskolealderen*. Cappelen Akademisk Forlag.

- Hagtvet, B. E. (2009). Eksperimenterende skriving og skriftspråklig utvikling. I J. Frost (Red.), *Språk- og leseveiledning: i teori og praksis* (s. 185-204). Cappelen Akademisk Forlag.
- Hagtvet, B. E., Hofslundsengen, H. & Mellgren, E. (2019). Barns tidlige skriving- Nordiske perspektiver. En kunnskapsoversikt. I H. Höglund., S. Jusslin., M. Ståhl. & A. Westerlund (Red.), *GENOM TEXTER OCH VÄRLDAR: Svenska och litteratur med didaktisk inriktning- festskrift till Ria Heilä-Ylikallio* (s. 49-74). Åbo akademis 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.
- Haug, P. (2006). Bakgrunn, tema og gjennomføring. I P. Haug (Red.), *Begynneropplæring og tilpassa undervisning: Kva skjer i klasserommet* (s. 7-17). Caspar Forlag A/S.
- Hekneby, G. (2011). *Skrive – lese – skrive: begynneropplæring i norsk* (3.utg.). Universitetsforlaget.
- Hertzberg, F. (2006). Skrivekompetanse på tvers av fag. I E. Elstad og A. Turmo (Red.), *Læringsstrategier – søkelys på lærerens praksis* (s. 111-126). Universitetsforlaget.
- Hidle, W. K.-M. & Krogstad, K. (2019). Begynneropplæring og nivåspesifikk samfunnsfag- og KRLE-didaktikk for småskoletrinnet. *Nordidactica: Journal of Humanities and Social Science Education*, (3), 122–148. Digitala Vetenskapliga Arkivet.
<http://kau.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A1374241&dswid=3663>
- Hoff-Jenssen, R., Bjerke, M. O., & Afdal, H. W. (2020). Begynneropplæring – et kjent, men uklart begrep: En analyse av læreres perspektiver. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, (6), 143-157. <http://dx.doi.org/10.23865/ntpk.v6.2030>
- Høigård, A. (2019). *Barns språkutvikling: muntlig og skriftlig* (4.utg.). Universitetsforlaget.
- Håland, A. (2016). *Skrivedidaktikk: Korleis støtta elevane si skriving i fag?* (2.utg.). Universitetsforlaget.
- Håland, A., Hoem, T. F. & McTigue, E. (2018). Writing in First Grade: The Quantity and Quality of Practices in Norwegian Classrooms. *Early Childhood Education Journal* 47(4), 63-74. [10.1007/s10643-018-0908-8](https://doi.org/10.1007/s10643-018-0908-8)
- Johansen, R. & Bjerke, C. (2020). *Førsteklasses skriving: Helhetlig skriveopplæring i første klasse*. Gyldendal.
- Jones, C. D., Clark, S. K., & Reutzell, D. R. (2012). Enhancing Alphabet Knowledge Instruction: Research Implications and Practical Strategies for Early Childhood

- Educators. *Early Childhood Education Journal*, 41(6), 81-89.
<https://doi.org/10.1007/s10643-012-0534-9>
- Jones, C. & Reutzel, R. (2012). Enhanced alphabet knowledge instruction: Exploring a change of frequency, focus, and distributed cycles of review. *Reading Psychology*, 33(5), 448–464. <https://doi.org/10.1080/02702711.2010.545260>
- Justice, L. M., Pence, K., Bowles, R. B., & Wiggins, A. (2006). An investigation of four hypotheses concerning the order by which 4-year-old children learn the alphabet letters. *Early Childhood Research Quarterly*, 21(3), 374–389.
<https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2006.07.010>
- Klæboe, G. & Sjøhelle, D. K. (2013). *Veiledet lesing og skriving i begynneropplæringen*. Cappelen Damm Akademisk.
- Korsgaard, K., Hannibal, S. & Vitger, M. (2011). *Oppdagende skriving: En vei inn i lesingen*. Cappelen Damm AS.
- Krogh, T. (2019). *Hermeneutikk: Om å forstå og fortolke* (2.utg.). Gyldendal.
- Kunnskapsdepartementet. (2014). *Lærerløftet. På lag for kunnskapsskolen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/Larerloftet/id2001933/>
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
- Kunnskapsdepartementet (2019). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
- Kvithyld, T., Kringstad, T. & Melby, G. (2014). *Gode skrivestrategier: på mellomtrinnet og ungdomstrinnet*. Cappelen Damm Akademisk.
- Levin, M. (2017). Aksjonsforskning som forskning – epistemologi og metodiske utfordringer. I S. Gjøtterud, H. Hiim, D. Husebø, L. H. Jensen, T. H. Steen-Olsen & E. Stjernstrøm (Red.), *Aksjonsforskning i Norge: Teoretisk og empirisk mangfold* (s. 27-44). Cappelen Damm Akademisk.
- Lundetræ, K. & Walgermo, B. R (2014). Leseopplæring – å komme på sporet. I K. Lundetræ & F.E. Tønnessen (Red.), *Å lykkes med lesing: Tidlig innsats og tilpasset leseopplæring*. (s. 148-168). Gyldendal Akademisk.

- Lundetræ, K. & Walgermo, B. R. (2021). Leseopplæring – å komme på sporet. I K. Lundetræ & F. E. Tønnesen (Red.), *Å lykkes med lesing: Tidlig innsats og tilpasset leseopplæring* (2. utg., s. 37-63). Gyldendal.
- Lyngsnes, K., & Rismark, M. (2020). *Didaktisk Arbeid* (4. utg.). Gyldendal Norsk Forlag.
- Lyster, S.-A. H. (2011). *Å lære å lese og skrive: Individ i kontekst* (2. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Lyster, S.-A. H. (2019). *Elever med lese- og skrivevansker: Hva vet vi? Hva gjør vi?* (2.utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Madsen, J. (2004). Aksjonsforskning på nært hold: Muligheter og dilemmaer. I T. Tiller (Red.), *Aksjonsforskning: I skole og utdanning*. (s. 143–161). Høyskoleforlaget.
- Matre, S., Solheim, R. & Otnes, H. (2021). *Nye grep om skriveopplæringa: Forskningsfunn og praksiserfaringa*. Universitetsforlaget.
- Midthassel, U. V. (2004). Teacher Involvement in School Development Activity and Its Relationships to Attitudes and Subjective Norms Among Teachers: A Study of Norwegian Elementary and Junior High School Teachers. *The University Council for Educational Administration*, 40(3), 435-456.
<https://doi.org/10.1177/0013161X03261801>
- Moen, T. (2013). Sosiokulturell læringsteori. Vygotskij i teori og praksis. I R. Karlsdottir & I. H. Lysø (Red.), *Læring Utvikling Læringsmiljø. En innføring i pedagogisk psykologi* (s. 251-268). Akademika forlag.
- Myran, I. H. (2012). Oppdagende skrijving: En vei inn i lesingen. *Bedre skole*, (1), 17-21.
- Myran, I. H. (2020). En analyse av metoden STL+ slik den er beskrevet i håndboka. *Bedre skole*, 32(1), 66-71.
- Myran, I. H. & Håland, A. (2018). Skrijving fra første dag: hvis skolen er forberedt. *Bedre skole*, 30(1), 50-55.
- NESH. (2021, 16. desember). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. <https://www.forskningsetikk.no/globalassets/dokumenter/4-publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora.pdf>
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier: Den skrivende forskeren*. Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. & Hansen, O. (2012). *Dette vet vi om utviklingsarbeid: Utviklingsarbeid og endringsprosesser*. Gyldendal Akademisk.

- Ongstad, S. (2004). *Språk, kommunikasjon og didaktikk: Norsk som flerfaglig og fagdidaktisk ressurs*. Fagbokforlaget.
- Opplæringslova – oppl. (1998). *Lov om grunnskole og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata.
https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1#KAPITTEL_1
- Palm, K., Andreassen, A. B. & Michaelsen, E. (2018). Den viktige begynneropplæringen: Aktuelle fagområder og kritiske perspektiver. I K. Palm & E. Michaelsen (Red.), *Den viktige begynneropplæringen: En forskningsbasert tilnærming* (s. 13-28). Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B. (2008). Teachers developing practice: Reflection as key activity. *Teaching and Teacher Education*, 24(7), 1717-1728. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.02.024>
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2.utg.). Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2011). *Læreren med forskerblikk: Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Høyskoleforlaget.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm AS.
- Postholm, M.B. & Moen, T. (2018). *Forsknings- og utviklingsarbeid i skolen: En metodebok for lærere, studenter og forskere* (2.utg.). Universitetsforlaget.
- Rygg, R. F. (2016). Funksjonell bokstavlæring. *Bedre skole*, (4), 52-57.
- Rønnestad, M. H. & Skovholt, T. M. (2003). The Journey of the Counselor and Therapist: Research Findings and Perspectives on Professional Development. *Journal of Career Development*, 30(1). 5–44.
https://www.researchgate.net/publication/238335607_The_Journey_of_the_Counselor_and_Therapist_Research_Findings_and_Perspectives_on_Professional_Developme
- Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S. (2018). Skolen som læringsarena: *Selvoppfatning, motivasjon og læring*. (3.utg.). Universitetsforlaget
- Skar, G. B., Falk, D. Y. & Graham, S. (2020). Den tidige skrivundervisningen i Norge – en nasjonell undersøkning. *Norsklæreren*, 44(3), 68–72.
- Skrivesenteret. (2022a, 11. april). *Skriverekanten*.
[Skriverekanten - Skrivesenteret](#)
- Skrivesenteret. (2022b, 11. april). *Skrivestrategiar*.
[Skrivestrategiar - Skrivesenteret](#)

- Smidt, J. (2013). Barns vei til literacy. I M. Semundseth & M. M. Hopperstad (Red.), *Barn lager tekster: om barns tidlige tekstproduksjon og de voksnes betydning* (s. 15-28). Cappelen Damm Akademiske.
- Solheim, R. & Falk, D. Y. (2021). Skrivarutvikling og skrivekompetanse. Funksjonelle og formålsretta perspektiv på den første skriveopplæringa. I L. Jølle, A. S. Larsen, H. Otnes & L. I. Aa. (Red.), *Morsmålsfaget som fag og forskningsfelt i Norden* (s. 199-221). Universitetsforlaget. <https://doi.org/10.18261/9788215050997-2021-11>
- Solheim, R., Larsen, A. S. & Torvatn, A. C. (2010). Skrivekulturar på mellomtrinnet – tre døme. I J. Smidt (Red.), *Skriving i alle fag – innsyn og utspill*. (s. 39–65). Tapir akademisk forlag.
- Sunde, K. & Lundetræ, K. (2019). Is a faster pace of letter instruction associated with other teaching practices? *Nordic Journal of Literacy Research*, 5(2), 62-78. <https://doi.org/10.23865/njlr.v5.1668>
- Sunde, K., Furnes, B. & Lundetræ, K. (2019). Does introducing the letters faster boost the development of children`s letter knowlegde, word reading and spelling in the first year of school? *Scientific Studies of Reading* 24 (2), 141-158. <https://doi.org/10.1080/10888438.2019.1615491>
- Svanes, I. K. (2021). Den første skrive- og leseopplæringa. I M. Nygård & C. Bjerke (Red.), *Norsk boka 1: Norsk for grunnskolelærerutdanning 1-7* (2.utg., s. 31-64). Universitetsforlaget.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode* (5.utg.). Fagbokforlaget.
- Tiller, T. (2006). *Aksjonslæring- forskende partnerskap i skolen: Motoren i det nye læringsløftet*. (2.utg.). Høyskoleforlaget.
- Tjora, A. (2018). *Viten skapt: Kvalitativ analyse og teoriutvikling*. Cappelen Damm Akademisk.
- Traavik, H. (2014). Elevtekstanalyse som vurderings- og kartleggingsverktøy. I M. E, Frislid & H. Traavik (Red.), *Lese, skrive, regne: Pedagogikk og fagdidaktikk i begynneropplæringen* (2.utg., s. 261-270). Universitetsforlaget.
- Traavik, H. & Alver, V. R (2008). *Skrive og lesestart: Skriftspråsutvikling i småskolealderen*. (2. utg.) Fagbokforlaget.
- Trageton, A. (2003). *Å skrive seg til lesing: IKT i småskolesteget*. Universitetsforlaget.

Treiman, R., Tincoff, R., Rodriguez, K., Mouzaki, A., & Francis, D. J. (1998). The foundations of literacy: Learning the sounds of letters. *Child Development*, 69(6), 1524–1540. <https://doi.org/10.2307/1132130>

Tønnessen, F.E. & Uppstad, P.H. (2021), Leseundervisning. I K. Lundetræ & F. E, Tønnesen (Red.), *Å lykkes med lesing: Tidlig innsats og tilpasset leseopplæring* (2. utg., s. 37-63). Gyldendal.

Utdanningsdirektoratet. (2019a, 18. November). *Hva er kjerneelementer?*

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/hva-er-kjerneelementer/>

Utdanningsdirektoratet. (2019b, 18. November). *Hva er nytt i norsk?*

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagspesifikk-stotte/nytt-i-fagene/hva-er-nytt-i-norsk/>

8 Vedlegg

Vedlegg 1: Hva-hvordan-hvorfor skjema



UIT
NORSKE
UNIVERSITET

Institutt for lærerutdanning
og pedagogikk

Undervisningsplan

Skissen nedenfor viser hvordan en undervisningsplan kan settes opp.

Student/studiekull:					
Praksisskole/praksislærer/årstrinn:					
Dato og tidsramme for økta:					
Fag/tema: Norsk -					
Mål for opplegget:					
Tid	HVA (skal du gjøre)	HVORDAN	HVORFOR	LÆREMIDLER	NOTAT
Spesifisert tidsplan for opplegget	Oppstart, motivasjon, presentasjon av tydelig læringsmål, innhold, arbeidsmåter, arbeidsoppgaver, vurdering, avslutning med oppsummering	Beskrivelser av "HVA"	Begrunnelser for "HVA" og "HVORDAN"	Utstyr m.m.	Praktiske ting å huske

Dokumentet er utviklet av ILP i samarbeid med praksislærere i Universitetsskoleprosjektet i Tromsø



Vedlegg 2: Intervjuguide

Oppstartsintervju

1. Hvorfor har du lyst til å endre din nåværende praksis i lese- og skriveopplæringa?
2. Kan du redegjør for hvilke generelle erfaringer du har med den første lese- og skriveopplæringa på første trinn?
3. Kan du forklar hvilke metoder du tidligere har tatt i bruk for å lære elevene å lese og skrive?
4. Hvilke tanker har du gjort deg opp til nå, om oppdagende skriving som metode for å tilegne elevene skriftspråkskompetanse?
5. Hvilke forventninger har du til oppdagende skriving som metode?
6. Hvilke utfordringer og muligheter ser du allerede nå med metoden?

Avsluttende intervju

I oppstartsintervjuet fortalte du at du ønsker å gå bort fra den tradisjonelle tilnærminga, men at du ikke tør å slippe den helt. I den siste refleksjonssamtalen forteller du at du ønsker å bevare litt av den "tradisjonelle" bokstavinnlæringa.

1. **Hvordan ser du for deg å organisere en økt med bokstavinnlæring, og hvorfor?**
2. **Hva mener du kjennetegner en god skriveopplæring?**
 - Hvorfor?
3. **Hva er oppdagende skriving for deg?**
 - Hva er det viktigste for deg i oppdagende skriving og hvorfor?

Helt i starten fortalte du at du hadde opplevd at motivasjon/lysten til å skrive har vært litt ytre styrt, ved en mer tradisjonell opplæring, og at dine forventninger til oppdagende skriving var at kanskje flere ble entusiastiske. Nå som du har fått testet ut oppdagende skriving:

4. **Hvordan ser du på dette nå, og hvorfor?**

Helt i starten fortalte du at den største utfordringa var å få organisert oppdagende skriving i en form som fungere.

5. **Hva har fungert, hva har ikke fungert? Hvorfor?**
6. **Hvilke muligheter har du sett gjennom tida med oppdagende skriving som metode?**
7. **Hvordan har elevene forandret seg i løpet av tiden du har brukt til oppdagende skriving?**
8. **Hvilke erfaringer har du gjort deg gjennom prosessen, som du ville tatt med videre dersom du skulle gått i gang med oppdagende skriving i en ny første klasse? (Selve metoden).**
9. **Kan du ta oss gjennom dine opplevelser og erfaringer av endringsprosjektet fra start til slutt?**

Vedlegg 3: Noterings skjema for observasjon

Observasjonsskjema knyttet til aksjonsforskning: Oppdagende skriving			
Forberedelse til observasjon			
Hvilke mål/tiltak skal læreren sette i gang?			
Hvilke aktiviteter i denne settingen er interessant?			
Hva er den felles opplevelsen/skriveoppgaven?			
Observasjon			
Dato/tidspunkt:	Hvor:	Hvem:	
Aksjon:			
Beskrivelse av den fysiske settingen: (Eks: organisering, klasseromsutforming, plassering av elever, tidsramme).			
Tema/aktivitet	Observasjon	Tolkning	Spørsmål
<i>Eks: modellering. 10 min.</i>	<i>Eks: elevene følger med.</i>	<i>Elevene er interesserte i modelleringen</i>	<i>Er elevene interesserte eller trøtte? Forstår elevene hva de skal gjøre.</i>

Vedlegg 4: NSD

NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

Vurdering

Referansenummer

323303

Prosjekttittel

Oppdagende skriving fra skolestart

Behandlingsansvarlig institusjon

UiT Norges Arktiske Universitet / Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning / Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Astrid Unhjem, astrid.unhjem@uit.no, tlf: 48037798

Type prosjekt

Forskerprosjekt

Prosjektperiode

01.08.2021 - 01.09.2022

Vurdering (1)

09.08.2021 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet den 09.08.2021 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.09.2022.

LOVLIG GRUNNLAG

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

PERSONVERNPRINSIPPER

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

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema> Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Vedlegg 5: Informasjonsskriv om prosjektet, og samtykkeerklæring

Vil du delta i forskningsprosjektet «Oppdagende skriving fra skolestart»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt om oppdagende skriving i begynneropplæring i lesing og skriving på første klassetrinn ved Barneskole 1 og Barneskole 2. I dette skrevet får du informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Målsettingen med prosjektet er å undersøke effekten av oppdagende skriving som innfallsvinkel i begynneropplæring i lesing og skriving på første klassetrinn. Senere års forskning har vist at for svært mange elever er det en fordel å skrive seg til lesing gjennom oppdagende skriving. Denne metoden gir også gode muligheter for å tilpasse opplæringen til den enkelte elevens lese- og skriveutvikling, og er også i tråd med Læreplanen for Kunnskapsløftet (LK20) sine intensjoner om en utforskende tilnærming til læring.

Ved ILP i Tromsø utvikles det nå et studietilbud for 1-7 studentene der de kan ta master i begynneropplæring. I den forbindelse ser vi at det er stort behov for mer kunnskap om hvordan begynneropplæring foregår ved de ulike skolene, spesielt med tanke på tema som variert og elevaktiv undervisning, lek og utforskende læring. Vi ønsker også å knytte noen av masterstudentene våre til prosjektet, hvis skolen ønsker det.

På bakgrunn av dette ønsker jeg å følge lese- og skriveopplæringen ved Barneskole 1 og Barneskole 2, skoleåret 2021-22. Planen er gjennomføre samarbeidsmøter med lærerne ca. 1 gang pr. måned der vi drøfter gjennomføring av oppdagende skriving og evaluerer undervisningen i etterkant. Dersom lærerne gir tillatelse til det, ønsker jeg å gjøre lydopptak av disse møtene. Jeg ønsker også å samle inn kartleggingsresultater av elevene ved skolestart, i november/desember og i April/Mai. I tillegg til dette ønsker jeg å gjennomføre 3-4 runder med observasjon i løpet av høsten 2021/våren 2022. Observasjonene vil foregå ved at jeg følger undervisningen på en måte som oppleves mest mulig naturlig for elevene. Jeg ønsker også å intervju noen foreldre om dere opplevelse av overgangen fra barnehage til skole og elevens utvikling på skolen. Foresatt får informasjon om prosjektet i eget informasjonsskriv. I samme skriv blir de også forespurt om de vil delta i et intervju.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Ansvarlig for prosjektet er Astrid Unhjem ved Institutt for lærerutdanning og pedagogikk, UiT Norges arktiske universitetet. Jeg underviser i pedagogikk på Grunnskolelærerutdanning 1-7, og har begynneropplæring som et av mine forskningsfelt.

Dersom det knyttes masterstudenter til prosjektet, vil jeg være veileder for dem og også stå som ansvarlig for deres prosjekter.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Forespørselen om å delta går til lærere som underviser på første klassetrinn høsten 2022.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du samtykker til å delta i prosjektet innebærer at jeg kan gjøre lydopptak fra samtalene våre der vi planlegger og evaluerer undervisning. I tillegg vil jeg observere undervisningen i klassen, og samle inn datamateriale fra kartlegginger og teksteksempler. Det vil ikke bli stilt spørsmål eller gjort notater om forhold som kan bidra til å gi identifiserbare opplysninger om enkeltpersoner, hverken lærere eller elever. Kartlegginger og teksteksempler blir anonymisert. Transkripsjonene av lydopptak blir anonymiserte på samme måte. Dere vil få tilsendt transkribering av intervjuet i etterkant, med mulighet for å korrigere. Etter dette blir lydopptakene slettet.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å

oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli fjernet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan jeg oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene jeg har fortalt om i dette skrivet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket, og er den eneste som har tilgang på opplysningene. Alt materiale blir anonymisert slik at det ikke kan spores til skole, ansatte, elever eller foreldre.

Data blir lagret på passordbeskyttet område på server ved UiT. Alle navn og kontaktopplysninger anonymiseres.

Hva skjer med opplysningene dine når jeg avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes før 01.09.2022. Ved prosjektslutt makuleres alle personopplysninger og opptak.

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. På oppdrag fra UiT har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Prosjektleder Astrid Unhjem
Telefon: 776 46182/48037798
Epost: astrid.unhjem@uit.no
- Personvernombud ved UiT Joakim Bakkevoll
776 46 322/976 915 78
personvernombud@uit.no
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Ta gjerne kontakt dersom du har noe spørsmål.

Med vennlig hilsen

Astrid Unhjem
førsteamanuensis
Institutt for lærerutdanning og pedagogikk
UiT Norges arktiske universitet
Telefon: 776 46182/48037798

Epost: astrid.unhjem@uit.no

Samtykkeerklæring

(fylles ut og leveres til prosjektleder)

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Oppdagende skriving fra skolestart», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- at undervisningen kan observeres
- at det kan gjøres lydopptak av samarbeidsmøtene

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, 01.09.2022.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 6: Informasjonsskriv til foresatte

Tromsø, 29.06.2020

Informasjon til elever og foresatte om forskningsprosjekt ved Barneskole 1 og Barneskole 2

Mitt navn er Astrid Unhjem, og jeg arbeider som førsteamanuensis i pedagogikk ved Institutt for lærerutdanning og pedagogikk (ILP) i Tromsø. I samarbeid med rektor og lærere på 1. trinn ved Barneskole 1 og Barneskole 2, gjennomfører jeg et forskningsprosjekt om oppdagende skrivning i begynneropplæringen, skoleåret 2021-22. Senere års forskning har vist at for mange barn er det en fordel å skrive seg til lesing gjennom oppdagende skrivning framfor mer tradisjonelle leseinnlæringsmetoder. Se ellers vedlagte artikkel som beskriver et lignende prosjekt ved en annen skole (Rygg, 2016).

Jeg planlegger å observere elevene når de arbeider med oppdagende skrivning. Observasjonene vil foregå ved at jeg følger undervisningen og gjør notater underveis. Jeg ønsker også å samle inn kartleggingsresultater og teksteksemplere. I den grad det er naturlig og elevene er positive til det, ønsker jeg også å ha korte spontane samtaler med elevene. Dette vil foregå på elevenes premisser. Det vil ikke bli gjort opptak av noe slag, eller notert opplysninger som kan bidra til å identifisere elever, familie eller skole.

Dersom skolen gir tillatelse til det, vil det også delta noen masterstudenter i forskningsprosjektet. De samler inn data på samme måte som skissert ovenfor. Dersom noen av dem skulle ønske å samle data ut over dette, blir dere informert om det i eget skriv.

Jeg ønsker også å intervju noen av dere foresatte om hvordan dere har opplevd barnet deres sin overgang fra barnehagen til skolen. Det er viktig å få mer kunnskap om dette temaet for å utvikle gode og trygge overgangsrutiner. Intervjuet tar ca. 45 minutter. Det kan gjennomføres digitalt på Zoom eller Teams, eller vi kan møtes på skolen, hjemme hos dere eller på universitetet. Dersom dere ønsker å være med på intervju, er det flott om dere tar kontakt med meg på [mail](mailto:astrid.unhjem@uit.no) eller telefon (astrid.unhjem@uit.no, tlf. 77646182/48037798). Jeg understreker at deltakelse i intervju er frivilling og selv om dere melder interesse for å delta, kan dere når som helst trekke dere fra dette uten nærmere begrunnelse.

Jeg har selv bakgrunn som lærer i grunnskolen, og var med på å ta imot de første 6-åringene som begynte på skolen høsten 1997. Senere har jeg tatt master- og doktorgrad i spesialpedagogikk, med fokus på lese- og skrivevansker og tidlig språkutvikling. Jeg underviser ved Grunnskolelærerutdanning 1-7 ved UiT og har begynneropplæring, både generelt og om på lese- og skriveopplæring, som et av mine viktigste arbeidsfelt. Jeg tenker at forskning på begynneropplæring ute i skolene er viktig, både for å få mer kunnskap om hvordan man kan legge til rette for en god skolestart for alle barn, og for å kunne ta denne kunnskapen tilbake til grunnskolelærerstudentene.

Prosjektet er meldt i Norsk senter for forskningsdata (NSD) og har fått godkjenning derfra. Prosjektet følger alle retningslinjer for frivillighet og anonymisering.

Jeg håper elever og foresatte er positive til at dette prosjektet gjennomføres. Ta gjerne kontakt dersom dere har spørsmål, eller dersom dere ønsker å delta i intervju.

