



UiT Norges arktiske universitet

Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning

Funksjonell skriving i begynneropplæringen

En enkeltcasestudie om et skriveopplegg på første trinn

Alette Mikkelsen Goffeng og Marthe Strifeldt Mortensen

LER-3908 Mastergradsoppgave i begynneropplæring 1.-7. trinn, mai 2023

Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Bakgrunn for studien	1
1.2	Studiens formål.....	3
1.3	Struktur i oppgaven	4
2	Tidligere forskning: tekstskaping og bokstavkunnskap.....	6
2.1	SKRIV-prosjektet	6
2.2	Normprosjektet	7
2.3	FUS-prosjektet.....	7
2.4	Bokstavkunnskap og muligheter for tekstskaping.....	8
3	Teoretisk bakgrunn.....	11
3.1	Begynneropplæring	11
3.1.1	Den første lese- og skriveopplæringen.....	12
3.2	Hva er skriving?.....	14
3.2.1	Den første skriveopplæringen	16
3.3	En funksjonell skriveopplæring for de yngste.....	18
3.3.1	Skrivetrekanten.....	20
3.3.2	Skrivehjulet	23
3.4	Skriveopplæring i et sosiokulturelt perspektiv	24
3.4.1	Stillasbygging.....	24
3.4.2	Veiledet skriving i første klasse	27
4	Metode.....	31
4.1	Kvalitativ enkeltcasestudie	31
4.2	Utvalg og rekruttering	32
4.3	Datainnsamling.....	33
4.3.1	Pilotstudie.....	33
4.3.2	Observasjon.....	34

4.3.3	Intervju	38
4.3.4	Feltsamtaler	40
4.4	Analyseprosessen.....	41
4.4.1	Bli kjent med datamaterialet	42
4.4.2	Generere koder og temaer	43
4.5	Forskningsetikk	45
4.5.1	Informert samtykke	46
4.5.2	Konfidensialitet og anonymisering	46
4.5.3	Å unngå negative konsekvenser	47
4.6	Studiens kvalitet	48
5	Presentasjon av analyse og diskusjon.....	50
5.1	Beskrivelse av rammefaktorer og undervisning på første trinn.....	50
5.2	Fokusområde 1: Bokstavlæring og tekstska­ping i den første skriveopplæringen	53
5.2.1	Bokstavlæring.....	53
5.2.2	Tekstska­ping.....	56
5.3	Fokusområde 2: Tilrettelegging i forkant av skrivingen	58
5.3.1	Introduksjon	58
5.3.2	Samtalefasen.....	60
5.4	Fokusområde 3: Støtte underveis i skrivingen	64
5.4.1	Støtte fra læreren	64
5.4.2	Støtte fra medelever	67
5.5	Fokusområde 4: Publisering i etterkant av skrivingen	70
5.6	Fokusområde 5: Systematisk og helhetlig skriveopplæring	72
6	Avsluttende refleksjoner	76
6.1	Funksjonell skriveopplæring på første trinn.....	76
6.2	Veien videre.....	78
	Referanseliste	80

Vedlegg	90
Vedlegg 1: Observasjonsskjema til skrive dagen.....	90
Vedlegg 2: Observasjonsskjema til leseopplæringen.....	92
Vedlegg 3: Intervjuguide.....	94
Vedlegg 4: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring til lærer	96
Vedlegg 5: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring til foresatte	99
Vedlegg 6: Vurdering fra NSD	102

Figurliste

Figur 1: Illustrasjon av skrivetrekanten (Skrivesenteret, 2023)	20
Figur 2: Modell av stasjonsarbeid under veiledet skriving	29
Figur 3: Organisasjonskart av temaet skrivetrekanten	44
Figur 4: Skisse over klasserommet til Pia	51
Figur 5: Rekkefølge på stasjonsarbeid	52
Figur 6: Fremside av bokstavhjelper Figur 7: Bakside av bokstavhjelper	55
Figur 8: Utklipp av ukeplan fra høstsemesteret	56
Figur 9: Tankekart fra skrive dag	61
Figur 10: Elevtekst 1 Figur 11: Elevtekst 2	63

Sammendrag

Et sentralt felt i forskning på begynneropplæring er ulike innganger til elevenes skriftspråksopplæring. I denne masteroppgaven er temaet funksjonell skriveopplæring på første trinn. Formålet med studien vår har vært å innhente og utvikle kunnskap om hvordan funksjonell skriveopplæring på første trinn kan gjennomføres, og oppnå innsikt i hvilke synspunkter som ligger til grunn for denne skriveopplæringen. Slik håper vi å kunne bidra med kunnskap på forskningsfeltet, samtidig som vi kan utvikle oss som lærere i den første lese- og skriveopplæringen. Studien vår tar utgangspunkt i tre forskningsspørsmål:

- Hvordan gjennomfører en lærer som har fokus på funksjonell skriveopplæring, skriving på første trinn?
- Hvordan begrunner denne læreren sin skriveopplæring?
- Hvilke systematiske trekk ved skriveopplæring kommer til syne i skriveopplegget?

I denne sammenheng benyttet vi oss av en kvalitativ enkeltcasestudie hvor vi fulgte skriveopplæringen til en lærer med et funksjonelt syn på skriving gjennom en skoleuke. I prosessen med å samle inn data har vi observert lærerens skrive- og leseundervisning, intervjuet denne læreren og gjennomført flere feltsamtaler med læreren og kollegaer på skolen. Vi utforsket funksjonell skriveopplæring med grunnlag i blant annet skrivetrekanten og stillasbygging.

Gjennom analysen ble det tydelig at læreren gjennomførte rask bokstavlæring parallelt med at elevene fikk skrive egne tekster. På denne måten kunne elevene på første trinn utvikle både funksjonell og formell bokstavkunnskap. Videre viser studien at læreren vektla å skape en felles opplevelse og samtale i forkant av skrivingen, ved at hun hadde fokus på skriveoppdragets form, innhold og formål. Underveis i skrivingen la læreren til rette for at elevene kunne få støtte av lærer og medelever. Læreren fokuserte også på at elevene skulle få mulighet å vise frem tekstene sine, og på denne måten oppleve at tekster kommuniserer. Til slutt tyder analysen på at undervisningen i denne klassen er systematisk og målrettet, noe som går fram av skolens skriveplan. Selv om funnene våre ikke er generaliserbare, vil studien kunne gi et innblikk i hvordan funksjonell skriveopplæring på første trinn kan gjennomføres – og forhåpentligvis inspirere andre førsteklasseleerere til å legge mer vekt på det funksjonelle synet på skriving.

Forord

Bokstavene

Hva er en bokstav?

En besynderlig ting -

En linje, en strek, en prikk og en ring

Og så er det slik den skal være.

Én liten bokstav sier ikke det spor,

Men sammen med andre blir den til ord

Som lærer deg det du skal lære.

- André Bjerke

Denne masteroppgaven markerer slutten på vårt utdanningsløp ved UiT Norges Arktiske Universitet. Det har vært fem fine og lærerike år med flotte medstudenter, men nå er vi klare for å møte nye utfordringer som lektorer ute i skolen. Det å skrive masteroppgave har vært en spennende og utfordrende prosess, hvor vi har innhentet kunnskap og erfaringer som vi vil ta med oss ut i læreryrket. I denne sammenheng er det flere vi særlig ønsker å takke for deres støtte og bidrag underveis i studien.

Først vil vi rette en stor takk til læreren som har deltatt i vår studie og på denne måten gitt oss innsikt i hvordan en funksjonell skriveopplæring kan gjennomføres i praksis. Denne kunnskapen vil vi ta med oss ut i arbeidslivet.

Videre ønsker vi også å takke våre veiledere Morten Bartnæs og Audhild Nedberg. Gjennom hele prosessen har dere fulgt oss opp med konstruktiv kritikk og gode råd. Denne gode oppfølgingen har vi satt stor pris på.

I tillegg vil vi takke venner, familie og våre samboere, Adrian og Jørgen, som har bidratt med støtte, kloke ord og gjennomlesing av masteren.

Sist, men ikke minst må vi takke hverandre - for et eventyrlig samarbeid og for at vi fant veien sammen til slutt.

Tromsø, mai 2023

Alette Mikkelsen Goffeng og Marthe Strifeldt Mortensen

1 Innledning

Da vi startet på lærerutdanningen, møtte vi opp med forskjellige forventinger om hva vi skulle lære. Også førsteklassingene har forventinger når de starter på skolen. En av elevene i vår studie hadde sammen med foresatte skrevet dette etter første skoledag: «I 1. klasse ønsker jeg å lære meg å lese og skrive». Selv om elevene kommer til skolen med ulike forutsetninger, har de fleste et bevisst ønske om å lære seg å lese og skrive (Klæboe & Sjøhelle, 2013, s. 11). I tillegg er lesing og skriving to grunnleggende ferdigheter som er nødvendige for å lykkes med skolegang og delta aktivt i samfunnslivet (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 12). En av skolens viktigste oppgaver er å legge til rette for at elevene blir kompetente skrivere og lesere, og denne delen av opplæringen bør derfor «ikke preges av tilfeldigheter» (Johansen & Bjerke, 2020, s. 11). Videre fremhever Johansen og Bjerke (2020, s. 11-12) at fundamentet for å mestre skriftspråket allerede dannes i det første skoleåret, og at en god start i skolen derfor vil være avgjørende for hvor godt elevene lykkes med å lese og skrive.

I vårt forskningsprosjekt rettes oppmerksomheten mot hvordan lærere kan gjennomføre funksjonell skriveopplæring på første trinn. Et funksjonelt perspektiv på skriving vektlegger formål og budskapet ved skrivingen, samt språklig samhandling i meningsfulle kontekster (Myran, 2020, s. 67). Videre i innledningen vil vi redegjøre for hvorfor vi har valgt å fokusere på et funksjonelt perspektiv på den første skriveopplæringen. I denne sammenheng vil vi blant annet trekke inn studien til Håland et al. (2018) *Writing in first grade og Læreplan i norsk* (Kunnskapsdepartementet, 2019). Deretter vil vi presentere studiens formål og våre tre forskningsspørsmål. I denne delen vil vi også i korte trekk gjøre rede for hvordan vi gjennomførte studien vår.

1.1 Bakgrunn for studien

Førsteklassingene fortjener en god start på skolelivet, der de får oppleve læring, utvikling og mestring (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 7). Gjennom fordypningsemnet begynneropplæring i masterutdanninga har vi blant annet fokusert på hvordan lærere kan bidra til at elevene utvikler sine skrive- og leseferdigheter. Ifølge Traavik (2013, s. 43) har det å lære seg å lese, ofte blitt sett på som viktigere enn å lære seg å skrive i norske skoler. Siden det tradisjonelt har vært et større fokus på leseopplæringen i skolen, ønsket vi å fordype oss i den første skriveopplæringen, og på denne måten bidra til kunnskap på feltet. Samtidig er skriving og lesing to komplementære prosesser, som støtter og utvikler hverandre (Clay, 1975, s. 2). Å

innhente kunnskap om skriving vil derfor bidra til at vi også utvikler oss som lærere i leseopplæringen.

Tradisjonelt har begynneropplæringen hatt en ferdighetsorientert skriveopplæring, noe som innebærer at elevene gjennomfører bokstavlæring før de tar i bruk bokstavene i egne tekster (Solheim & Falk, 2021, s. 206). Disse skolestarterne må med andre ord utvikle formell bokstavkunnskap først, noe som innebærer at de lærer bokstavenes form, navn og lyd (Frost, 2003, s. 43). Deretter kan elevene innhente kunnskap om hvordan de kan ta i bruk bokstavene, noe Frost (2003, s. 43) omtaler som funksjonell bokstavkunnskap. Ifølge Håland et al. (2018, s. 69) bygger en slik tradisjonell skriveopplæring på at bokstavlæring er en portvakt som elevene må forsere før de kan fokusere på innholdet og formålet med skrivingen.

I studien til Håland et al. (2018, s. 63) uttrykkes det bekymring over at elever på første trinn får få muligheter til å produsere egne tekster i det første semesteret av skolegangen. Håland et al. (2018, s. 65) begrunner sine bekymringer ved at det er essensielt for barns motivasjon og skriveferdigheter å få skrive egne tekster ved skolestart, blant annet for å utvikle egen skriveidentitet. Gjennom å skrive egne tekster kan skolestarterne blant annet oppdage sammenhengen mellom lyd og bokstav, noe som er avgjørende for å mestre skriftspråket (Korsgaard et al., 2011, s. 19). I tillegg fremhever Myran og Håland (2018, s. 51) at elevene ikke må kunne alle bokstavene før de starter med skriving, og at de kan kombinere skrift med andre uttrykksformer. I en funksjonelt orientert skriveopplæring ligger fokuset på å legge til rette for at elevene får erfaring med å skrive egne tekster, samtidig som de utvikler formell bokstavkunnskap (Solheim & Falk, 2021, s. 200). På den måten er funksjonell skriveopplæring en motsats til praksisen som ser ut til å være mest vanlig i norsk skole i dag, hvor det er et større fokus på at elevene på første trinn skal utvikle formell bokstavkunnskap.

I norskfagets læreplan er det beskrevet seks kjerneelementer som tar for seg det viktigste faglige innholdet elevene skal arbeide med i opplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2019). Et av disse kjerneelementene er «Skriftlig tekstsaking»:

Elevene skal få oppleve skriveopplæringen som meningsfull. De skal kunne skrive på hovedmål og sidemål i ulike sjangre og for ulike formål, og de skal kunne kombinere skrift med andre uttrykksformer. Videre skal de kunne vurdere andres tekster og bearbeide egne tekster ut fra tilbakemeldinger. (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3)

Her kommer det tydelig frem at læreren må legge til rette for en skriveopplæring som elevene opplever som meningsfull, også for skolestarterne. Videre i kjerneelementet fremheves det at elevene skal skrive ulike type tekster til ulike formål ved hjelp av skrift og andre uttrykksformer. På denne måten kan elevene få erfare at skrivingen har ulike funksjoner, noe som ifølge Sandø og Myran (2022, s. 60) kan bidra til at skriveopplæring blir meningsfull for elevene. I tillegg tydeliggjør kjerneelementet at elevene skal samhandle med andre om tekst. Slik signaliserer læreplanen at det funksjonelle perspektivet må ha en plass i den første skriveopplæringen. Dette står i kontrast med studien til Håland et al (2018, s. 69), som tyder på at det funksjonelle perspektivet ved skriving har hatt lite gjennomslagskraft i begynneropplæring på første trinn. Ifølge Skar et al. (2020, s. 203) trengs det mer kunnskap om hvordan funksjonell skriveopplæring i begynneropplæringen kan gjennomføres i praksis. Gjennom vår studie ønsker vi derfor å bidra med klasseromsbeskrivelser som viser hvordan funksjonell skriveopplæring kan la seg gjennomføre.

1.2 Studiens formål

Med bakgrunn i tidligere forskning, nasjonale styringsdokumenter og egne erfaringer har vi valgt å fordype oss i funksjonell skriveopplæring på første trinn. Formålet med studien vår har vært å innhente kunnskap om hvordan funksjonell skriveopplæring på første trinn kan gjennomføres, og få innsikt i hvilke synspunkter som ligger til grunn for denne skriveopplæringen. På denne måten kan vi bidra med kunnskap på feltet og bli bedre rustet til å drive skrive- og leseopplæring på første trinn. Med grunnlag i studiens formål har vi utformet tre forskningsspørsmål:

- Hvordan gjennomfører en lærer som har fokus på funksjonell skriveopplæring, skriving på første trinn?
- Hvordan begrunner denne læreren sin skriveopplæring?
- Hvilke systematiske trekk ved skriveopplæring kommer til syne i skriveopplegget?

For å besvare våre forskningsspørsmål gjennomførte vi en kvalitativ enkeltcasestudie hvor vi studerte skriveopplæringen til en lærer på første trinn med et funksjonelt syn på skriving. I prosessen med å samle inn data observerte vi skrive- og leseundervisningen som denne læreren gjennomførte i løpet av en skoleuke. På denne måten kunne vi innhente data om hvordan funksjonell skriveopplæring på første trinn kan gjennomføres, og belyse vårt første forskningsspørsmål. Ved slutten av uken intervjuet vi læreren for å få innsikt i hennes tankegang for gjennomføringen av skriveopplæringen, og bidra til å besvare vårt andre

forskningsspørsmål. I tillegg hadde vi flere uformelle feltsamtaler med læreren og andre ansatte på skolen i løpet av uken. Slik kunne vi få større innsikt i hvordan Pia gjennomfører og begrunner sin skriveopplæring. Til slutt ønsket vi å undersøke observasjonene, feltsamtalene og intervjuet i sin helhet, for å se hvilke systematiske trekk som kom frem i skriveopplegget. På denne måten kunne vi drøfte vårt tredje og siste forskningsspørsmål.

1.3 Struktur i oppgaven

I det neste kapittelet vil vi presentere synspunkter og begreper fra tidligere forskning om skriving i begynneropplæringen. Denne presentasjonen er sentrert rundt gjennomføring av bokstavlæring og tekstskaping, med hovedfokus på norske studier. På denne måten kan vi tydeliggjøre behovet for studien vår. I kapittel tre vil vi presentere studiens teorigrunnlag, hvor vi blant annet vil fokusere på begrepene begynneropplæring, skriving, funksjonell skriveopplæring og stillasbygging. I redegjørelsen av funksjonell skriveopplæring vil vi også trekke frem de teoretiske modellene skrivetrekanten og Skrivehjulet. I kapittel fire gjør vi rede for de metodiske valgene vi har gjort i forskningsprosessen. I prosessen med innsamling og analyse av data har skrivetrekanten vært et viktig verktøy. Deretter vil vi presentere noen forskningsetiske betraktninger som vi har gjort oss i løpet av prosjektet, og diskutere studiens styrker og svakheter.

I kapittel fem har vi valgt å presentere våre fem fokusområder og funn knyttet til hvert av disse, samtidig som vi har drøftet funnene opp mot teori og forskning.

- Først vil vi se på hvordan læreren gjennomfører bokstavlæring og tekstskaping, og på sammenhengen mellom disse aktivitetene i den første skriveopplæringen.
- I det andre fokusområdet beskriver vi lærerens tilrettelegging for tekstskaping i forkant av skrivingen, hvor introduksjon og samtale blir trukket frem.
- I vårt tredje fokusområde vil vi redegjøre for hvilken støtte elevene får fra lærer og medelever underveis i skrivingen.
- Videre i vårt fjerde fokusområde vil vi se nærmere på hva læreren gjør med elevtekstene i etterkant av skrivingen.
- Avslutningsvis vil vårt femte fokusområde beskrive systematiske og helhetlige trekk ved læreren sin skriveopplæring, hvor vi drøfter momenter fra fokusområdene og andre eksempler.

I kapittel seks vil vi se tilbake til formålet ved studien og oppsummere hva vi har undersøkt og kommet frem til. Til slutt vil vi reflektere rundt vårt bidrag på feltet og vår egen utvikling som lærere. I denne sammenheng vil vi også trekke frem noen momenter som kunne vært interessante å utforske videre innenfor feltet funksjonell skriveopplæring på første trinn.

2 Tidligere forskning: tekstskaping og bokstavkunnskap

For å sette dagens skriveopplæring i begynneropplæringen i en kontekst, vil vi begynne med å redegjøre for tidligere forskning på feltet. Denne presentasjonen er sentrert rundt gjennomføring av bokstavlæring og tekstskaping, med hovedfokus på norske studier. Slik håper vi å tydeliggjøre behovet for studien vår. I tillegg vil vi beskrive bakgrunnen for de teoretiske modellene skrivetrekanten og Skrivehjulet som vi kommer tilbake til i kapittel 3.3.1 og 3.3.2.

2.1 SKRIV-prosjektet

Da læreplanverket for Kunnskapsløftet ble innført i 2006, ble det å uttrykke seg skriftlig en grunnleggende ferdighet som skulle utvikles i alle fag. At skriving ble en grunnleggende ferdighet, krevde blant annet at lærere måtte ha kunnskap om skriving for ulike formål, og med det som bakgrunn ble det fireårige forskningsprosjektet SKRIV opprettet (Smidt, 2010, s. 14). Prosjektet skulle bidra til utvikling av tekstkompetanse og fagdidaktisk kompetanse hos lærere knyttet til skriving i alle fag (Smidt, 2010, s. 14-15). Prosjektet var delt inn i to faser, hvor den første handlet om å observere og beskrive hvordan skriveopplæring barn faktisk møter i skolen. Det ble samlet inn data fra barnehager, grunnskoler og videregående skoler i Midt-Norge. Det resulterte i et omfattende datamateriale som blant annet besto av årsplaner, læreplaner, observasjoner, elevtekster og intervju (Smidt, 2010, s. 15-16). Den andre fasen av prosjektet innebar å utvikle didaktiske redskaper som kunne hjelpe lærere å tenke nytt om egen og andres undervisning (Smidt, 2010, s. 18-19).

Et gjennomgående funn ved SKRIV-studiene viser at skolene i større grad må legge vekt på formåls- og bruksaspektet ved skriving. På denne måten kan skriveopplæringen oppleves som meningsfull fordi elevene vet hvorfor de skal skrive (Smidt, 2010, s. 30). En stor del av skrivingen forskerne observerte innebar at elevene svarte på lærebokoppgaver, og tekstene hadde lite relevans over den aktuelle skrivesituasjonen (Solheim et al., 2010, s. 60). I den forbindelse ble skrivetrekanten tatt i bruk og videreutviklet for å bidra til en mer formålsrettet skriveopplæring. For en annen forskergruppe i SKRIV-prosjektet var temaet skriving i overgangen mellom barnehage og skole (Solheim, 2011, s. 44). Erfaringene fra denne studien viser at skriveaktiviteter i barnehagen gjerne skjer spontant og uformelt, med bakgrunn i lek og utforskning. I tillegg foregår tekstskaping ofte i dialog med andre barn og voksne. Slik

kommer det frem at barna i studien utvikler erfaringer med tekstskaping ut fra egne forutsetninger.

2.2 Normprosjektet

Normprosjektet er et landsomfattende forskningsprosjekt om skriving som grunnleggende ferdighet i grunnskolen. Prosjektet ble gjennomført fra 2012 til 2016 (Berge & Skar, 2015, s. 9). I første fase av prosjektet ble det utviklet eksplisitte forventningsnormer for elevenes skrivekompetanse (Solheim & Matre, 2014, s. 77). I andre fase deltok 20 skoler fra hele landet over en periode på to år, hvor fokuset lå på lærere og elever fra 3.-7. trinn. I denne perioden fikk lærerne på skolene en innføring i prosjektets perspektiv på skriving og forventningsnormer som de selv skulle ta i bruk (Berge & Skar, 2015, s. 11). Normprosjektet er forankret i et funksjonelt syn på skriving, noe som innebærer at man vektlegger hva man kan gjøre og oppnå gjennom skrift (Solheim & Matre, 2014, s. 78). Dette synet på skriving visualiseres gjennom modellen Skrivehjulet som er blitt videreutviklet i sammenheng med Normprosjektet (Berge et al., 2016, s. 186). I kapittel 3, hvor vi drøfter vårt teoretiske grunnlag for studien, vil vi komme nærmere inn på funksjonell skriveopplæring og modellen Skrivehjulet.

Datamaterialet fra Normprosjektet er blant annet blitt tatt i bruk i studien til Kvistad og Smemo (2015, s. 221), hvor lærerproduserte skriveoppgaver på 3. og 4. trinn blir undersøkt. Gjennom studien kommer Kvistad og Smemo (2015, s. 240) frem til at et fellestrekk ved skriveoppgaver som skapte høyt vurderte elevtekster, var at de inneholdt tydelige krav til innhold og rammer. Samtidig fremheves det at antatt sterke skrivere ikke fikk like stort utbytte av føringene. En konsekvens kan være at sterke skrivere ikke får nok utfordringer, og at elevtekstene kan bli svært like. Avslutningsvis konkluderes det derfor med at lærere må finne en egnet balanse mellom å ha frie tøyler og detaljerte oppskrifter når de skal designe skriveoppgaver.

2.3 FUS-prosjektet

FUS-prosjektet er et pågående forsknings- og utviklingsprosjekt ved NTNU som undersøker funksjonell skriving i de første skoleårene (NTNU, u.å.). Formålet med prosjektet er å øke kvaliteten på den tidlige skriveopplæringa i skolen, og det har sin bakgrunn i forskning som viser at det skrives lite i begynneropplæringen. Fundamentet for prosjektet bygger i likhet med Normprosjektet på en funksjonelt orientert skriveopplæring. En viktig ambisjon med

prosjektet er å få innsikt i hva funksjonell skriving innebærer for de yngste skriverne, og hvordan dette kan legge grunnlaget for videre skriveutvikling (Solheim & Falk, 2021, s. 216). Gjennom prosjektet har lærere på 1. og 2. trinn fått et program for skriveopplæringen og undervisningsressurser som skal følges (Skrivesenteret, u.å.). Disse lærerne deltar også på samlinger, hvor de får skoleing i hvordan de kan gjennomføre skriveopplæringen og støtte elevenes skriveutvikling. Samtidig som prosjektet har fokus på lærerperspektivet, undersøker forskerne også hvordan elevene utvikler seg som skrivere. Selv om studien enda ikke er avsluttet, er det allerede blitt publisert flere artikler og masteroppgaver med bakgrunn i den. I denne sammenhengen har blant annet Solheim og Falk (2021) publisert en artikkel som bygger på deler av datamaterialet fra FUS-prosjektet. Artikkelen drøfter hvordan funksjonell og formålsrettet skriveopplæring kan tilpasses de yngste elevene (Solheim & Falk, 2021, s. 200). De trekker blant annet frem at skrivetrekanten visualiserer et funksjonelt syn på skriving (Solheim & Falk, 2021, s. 203).

2.4 Bokstavkunnskap og muligheter for tekstskaping

Jones og Reutzel (2012, s. 448) gjennomførte en studie som gikk over to år der de undersøkte bokstavlæring i 13 barnehager i USA. Ni av disse barnehagelærerne tok i bruk en raskere form for bokstavlæring (EAK), hvor de introduserte en ny bokstav om dagen i en kort gjennomgang (Jones & Reutzel, 2012, s. 456-457). De fire resterende barnehagelærerne fortsatte med sin vanlige praksis, hvor de introduserte en bokstav i uken. Gjennom en rask form for bokstavlæring hadde barnehagelærerne mulighet til å ha gjennomgang av alle bokstavene flere ganger (Jones & Reutzel, 2012, s. 459). Resultatene indikerer at dette bidro til bedre resultater i arbeidet med å lære bokstavene hos barna. I tillegg opplevde barnehagelærerne at det ga en økt fleksibilitet, hvor de blant annet kunne variere rekkefølgen i hvordan de introduserte bokstavene. Ifølge Jones et al. (2013, s. 82) vil en raskere tilgang til bokstavene også bidra til at læreren kan legge til rette for at elevene får mer tid til egen skriving.

Håland et al. (2018) gjennomførte en kvantitativ studie som undersøkte hvilke skrivemuligheter norske lærere ga førsteklasinger det første året på skolen. Hovedkilden til studien var en spørreundersøkelse på høsten som 299 førsteklasingelærere svarte på (Håland et al., 2018, s. 66). Med grunnlag i denne undersøkelsen identifiserte de 20 tilfeller hvor to lærere fra samme skole hadde svart at elevene deres ikke produserte egne tekster enda. Disse lærerne fikk en åpen spørreundersøkelse på vårsemesteret. I tillegg gjennomførte Håland et al.

(2018, s. 66) en spørreundersøkelse om literacy-undervisning som alle de 299 førsteklasseleererne svarte på.

Gjennom den første spørreundersøkelsen kom det frem at 19 % av lærerne rapporterte at elevene ikke fikk tid til å skrive egen tekst på høstsemesteret (Håland et al., 2018, s. 67). Videre i undersøkelsen svarte 90 % av lærerne at de gjennomførte skriftforming ukentlig og 89 % hadde innfyllingsoppgaver, mens bare 46 % hadde tekstsampling ukentlig. Sagt med andre ord ble det i liten grad tilrettelagt for at elevene på første trinn fikk skrive egne tekster i løpet av det første semesteret. Det kom også frem at bare 35,4 % av lærerne oppfordret elevene til å skrive for et publikum eller en mottaker (Håland et al., 2018, s. 68). I oppfølgingsstudien ble det undersøkt hvorfor noen av lærerne ikke hadde satt av tid til skriving i det første semesteret (Håland et al., 2018, s. 69). En fremtredende begrunnelse hos lærerne var at de anså bokstavlæring som den viktigste aktiviteten. De opplevde at de ikke hadde tid til å gjennomføre kreativ skriving fordi bokstavlæringen var tidkrevende. En slik skrivepraksis baserer seg på en tenkning om at elevene må inneha sikker bokstavkunnskap for å være i stand til å skrive på en kommunikatív måte (Håland et al., 2018, s. 69). I denne sammenheng fortalte lærerne at en rask introduksjon av bokstavene også var en årsak for at elevene ikke fikk skrive egne tekster (Håland et al., 2018, s. 69). Studien viste at skriving kom i skyggen av en formell og rask bokstavlæring. Dette funnet overrasket forskerne, da rask bokstavlæring var forventet å fremme tidlig skriving.

En siste studie som vi ønsker å fremheve, er Sunde og Lundetræ (2019) sin kvantitative studie som undersøker om en raskere bokstavlæring har potensial til å forandre literacy-undervisningen. Dette undersøkte forskerne gjennom en spørreundersøkelse av 51 norske førsteklasseleerere (Sunde & Lundetræ, 2019, s. 67). Hos disse lærerne var det en stor variasjon i når de var ferdige med å introdusere alle bokstavene. Den første læreren var ferdig i september, mens den siste læreren var ferdig i juni (Sunde & Lundetræ, 2019, s. 70). Resultatene indikerte at en raskere bokstavlæring hovedsakelig påvirket andre undervisningspraksiser i vårsemesteret, ved at mer tid ble satt av til at elevene skulle få skrive og lese tekster (Sunde & Lundetræ, 2019, s. 71). Samtidig tyder studien til Sunde og Lundetræ (2019, s. 72), i likhet med Håland et al. (2018), på at en rask form for bokstavlæring ikke gir mer tid til at elevene skal få lese og skrive i det første semesteret. I denne sammenheng trekkes det frem at en årsak kan være at lærerne preges av den tradisjonelle bokstavlæringen og derfor bruker for mye tid på introduksjonen av hver bokstav. I tillegg rapporterte over halvparten av lærerne som ble ferdig med å introdusere bokstavene i

desember, at det var første gangen de hadde gjennomført en så rask bokstavlæring. Derfor kan lærernes begrensede erfaringer også være en faktor som har påvirket resultatene i første semester.

3 Teoretisk bakgrunn

I dette kapitlet vil vi presentere det teoretiske grunnlaget som vi har anvendt for å kunne drøfte datamaterialet, og på denne måten oppnå målsetningene med studien. Vi vil starte med å beskrive begrepet begynneropplæring og deretter gå inn på den første lese- og skriveopplæringen for å klargjøre konteksten for vår studie. I neste delkapittel forsøker vi å tydeliggjøre hva skriving innebærer, ved bruk av læreplanen og skriveformelen. I denne sammenheng vil vi gå nærmere inn på hva skriving er for skolestarterne og med bakgrunn i dette drøfte den første skriveopplæringen. Videre tar vi for oss hva funksjonell skriveopplæring er, da dette perspektivet på skriving ligger til grunn for informantens skriveopplæring. Her vil vi presentere skrivetrekanten og Skrivehjulet, da disse modellene kan bidra til en større forståelse av hva funksjonell skriveopplæring innebærer. Avslutningsvis vil vi beskrive hva sosiokulturell læringsteori er, og drøfte hvordan stillasbygging kan gjennomføres i den første skriveopplæringen. Denne delen inkluderer også en redegjørelse for veiledet skriving, da dette er en arbeidsform som vår informant selv tar i bruk.

3.1 Begynneropplæring

Begrepet begynneropplæring kan defineres på ulike måter, både med tanke på tidsperiode og innhold. Tidsmessig knyttes begynneropplæringen til elevenes møte med skolen og overgangen fra barnehage til skole (Palm et al., 2018, s. 14). For å skape gode læringsbetingelser for skolestarterne er det viktig at elevene opplever kontinuitet og sammenheng mellom utdanningsinstitusjonene (Becher et al., 2019, s. 17). Denne sammenheng kan lærerne bidra til å skape ved å tilpasse opplæringen etter de erfaringene elevene har med seg fra barnehagen (Hogsnes, 2019, s. 61). I barnehagen er lek av stor betydning og skal være en arena for barns utvikling og læring (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 20). Ved å legge opp til lek i begynneropplæringen kan læreren bygge på elevenes erfaringer og videre fremme opplevelsen av sammenheng i overgangen barnehage-skole. Det er derimot ikke like stor enighet om hvor langt ut i tid begynneropplæringen strekker seg. Ifølge Palm et al. (2018, s. 13) varer begynneropplæringen ut de fire første årene i skolen, mens Tønnessen og Vollan (2010) setter søkelys på de to første skoleårene. Hvordan begynneropplæringen avgrenses tidsmessig, er altså varierende, men i vår sammenheng vil vi snevre oppmerksomheten inn til første trinn.

For å tydeliggjøre hva begynneropplæring innebærer, har Hoff-Jenssen et al. (2020, s. 147-148) delt begrepet inn i en smal, vid og helhetlig forståelse. I en smal forståelse av begrepet er fokuset rettet mot opplæring i fag, der elevene skal tilegne seg faglig kompetanse og ferdigheter. Eksempler som belyser dette er blant annet Hekneby (2011, s. 46) som kobler begynneropplæring til lese- og skriveopplæring i norskfaget, og Frost (2020, s. 6) som knytter begrepet til innføring av skriftspråket. Sammenlignet med det smale perspektivet på begynneropplæring omhandler et vidt perspektiv mer enn opplæring i fag. Ifølge Hoff-Jenssen et al. (2020, s. 149-150) innebærer en vid forståelse av begynneropplæring at elevene skal tilegne seg kompetanse som gjør dem i stand til å gå på skole. Dette kan for eksempel være å ta hensyn til andre og lytte til læreren.

Gjennom et helhetlig perspektiv har man en sammensatt forståelse, hvor den smale og vide begynneropplæringen utfyller og bygger på hverandre (Hoff-Jenssen et al., 2020, s. 150-151). Dersom elevene ikke mestrer å delta i læringsfellesskapet, kan det bli utfordrende å tilegne seg fagkunnskaper og ferdigheter. Samtidig er det nødvendig med fagkompetanse for å kunne delta med innspill i læringsfellesskapet. Slik påvirker det smale og vide aspektet ved begynneropplæring hverandre, og de bør derfor ses i sammenheng. Dette kan relateres til skolens doble samfunnsmandat, som innebærer at skolen både skal utdanne og danne elevene (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 9). En definisjon av begynneropplæring som bygger på et slikt helhetlig perspektiv er Palm et al. (2018, s. 13) sin beskrivelse: “alt barnet møter når det gjelder læringsmiljø, aktiviteter og undervisning i alle skolens fag de første skoleårene, spesielt på første og andre trinn”. I vår studie tar vi utgangspunkt i denne beskrivelsen av begynneropplæring når begrepet blir tatt i bruk.

3.1.1 Den første lese- og skriveopplæringen

I vårt prosjekt har vi valgt å fokusere på den første lese- og skriveopplæringen, som Hekneby (2011, s. 46) beskriver som den perioden frem til elevene har knekt den alfabetiske koden og kan avkode ord og forstå skriftlige ytringer. I Meld. St. 28 (2015–2016) (s. 13) står det at dagens samfunn gjør det «avgjørende for elevene å mestre grunnleggende ferdigheter i lesing, skriving, regning og digitale ferdigheter». Å kunne lese og skrive er altså grunnleggende for å lykkes i utdanning og arbeidslivet. Vi stiller spørsmål ved at muntlighet ikke er inkludert i denne sammenheng, da det ifølge Frost (2020, s. 10) er grunnleggende med et talespråk for å kunne utvikle et skriftspråk. Gjennom innføringen av grunnleggende ferdigheter er lesing og skriving blitt ferdigheter som skal utvikles i alle fag. Samtidig har norskfaget et særlig ansvar

for elevenes opplæring i å kunne lese og skrive (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 4-5). Dette kommer blant annet til uttrykk i kompetansemål etter 2. trinn hvor eleven skal kunne «trekke bokstavlyder sammen til ord under lesing og skriving» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 5).

En av diskusjonene knyttet til den første lese- og skriveopplæringen er forholdet mellom lesing og skriving. I norsk skole har det å lære seg å lese, ofte blitt sett på som viktigere enn å lære seg å skrive. Flere steder har det også vært tradisjon for at elevene måtte kunne lese før de startet på skriveopplæringen (Traavik, 2013, s. 43). Dette er blant annet historisk forankret, ettersom lesing sammen med kristendom var de eneste obligatoriske fagene i allmueskolen i 1739. På denne tiden var skolen en menighetsskole. Leseopplæringen ble dannet på bakgrunn av kirkens behov for lesekyndige medlemmer, spesielt på grunn av konfirmasjonen (Skjelbred, 2010, s. 136). Etter hvert som staten fikk styring over skolen økte også samfunnets behov for å kunne skrive, noe som resulterte i et større fokus på skriveopplæring.

En annen årsak til at lesing har blitt prioritert i begynneropplæringen har sammenheng med at lesing har blitt sett på som lettere for elevene å lære enn skriving (Traavik, 2013, s. 43). En slik praksis er ikke evidensbasert, men basert på antakelser (Miller, 2016, s. 3). I tillegg er det flere forskere som motsetter seg synspunktet om at lesing er lettere enn skriving. Et eksempel er Hertzberg (1988, s. 174) som fulgte sin egen sjuårige datters skriveutvikling i en periode. Hun konkluderte med at det kunne se ut som lesing var en mer komplisert aktivitet for barnet enn skriving. Hekneby (2011, s. 72) begrunner det med at lesing forutsetter analyse, minne og syntese, mens den tidlige skrivingen i hovedsak krever ferdighet i analyse. På denne måten krever ikke skriving like mange ferdigheter som lesing. I tillegg handler lesing av en ny tekst om å avkode et ukjent innhold, mens skriving handler om å formidle et innhold som man kjenner ved bruk av skriftspråket (Bjerke & Johansen, 2020, s. 89). Det er samtidig viktig at man har i bakhodet at det finnes et mangfold av elever som alle lærer på forskjellige måter og at dette derfor ikke vil gjelde for alle. Ved å åpne opp for både skriving og lesing fra første dag i skolen vil det øke muligheten for at elevene kan oppleve en opplæring som de har nytte av.

Et argument som blir brukt for at lesing og skriving skal gå hånd i hånd er at de er to komplementære prosesser som støtter og utvikler hverandre (Clay, 1975, s. 2). For å lære seg å lese og skrive norsk er det vesentlig å forstå det alfabetiske prinsipp, noe som innebærer at hvert grafem i prinsippet har et tilhørende fonem (Svanes, 2021, s. 37). Dette betyr imidlertid ikke at elevene må ha oppdaget det alfabetiske prinsipp før de kan starte å utforske

skriftspråket (Høigård, 2019, s. 189). Gjennom skriving får elevene mulighet til å forstå vesentlige aspekter ved skriftspråket (Clay, 1975, s. 3). Eksempelvis kan skriving bidra til at elevene bli mer oppmerksomme på ulike trekk ved bokstavene, og de kan lære å se forskjeller mellom dem. Slik kan skriving bidra til at elevene forstår sammenhengen mellom grafem og fonem, noe som igjen vil styrke både lese- og skriveferdighetene til elevene. Å la elevene skrive egne tekster gir også muligheter for leseerfaringer, da elevene gjerne vil prøve å lese det de har skrevet (Frost, 2020, s. 31). Dette støtter en forståelse om at skriving og lesing bør ses på som to prosesser som styrker og gjensidig forbedrer hverandre. På denne måten vil en helhetlig begynneropplæring, som både vektlegger lesing og skriving, bidra til at skolestarterne mestrer skriftspråket.

I dette delkapitlet har vi drøftet synet på lesing og skriving i begynneropplæringen. Her har vi trukket frem at det tradisjonelt har blitt sett på som viktigere å lære seg å lese enn å lære seg å skrive i norske skoler. Samtidig peker flere mot at opplæringen bør legge til rette for både lesing og skriving fra skolestart. I vår studie vil fokuset derfor være på den første skriveopplæringen, men vi ønsker likevel å understreke at vi ser på skriving og lesing som to komplementære prosesser.

3.2 Hva er skriving?

For å kunne undersøke hvordan skriveopplæringen på første trinn kan gjennomføres, må vi først gjøre rede for hva vi legger i begrepet skriving. I denne sammenheng vil vi ta for oss Utdanningsdirektoratets (2017, s. 22) beskrivelse av ferdigheten og skriveformelen (Hagtvet, 2004, s. 276). Videre vil vi beskrive hva skriving innebærer for skolestarterne og deretter drøfte den første skriveopplæringen.

Kort sagt er skriving en kompleks og meningsskapende aktivitet, noe som kommer til uttrykk i Hagtvets (2004, s. 276) skriveformel. Denne formelen deler skrivingen inn i tre komponenter:

$$\text{Skriving} = \text{Budskapsformidling} \times \text{Innkoding} (\times \text{Motivasjon})$$

Formelen viser at skriveren må ha et budskap som hen ønsker å formidle, samt noen å skrive budskapet til. Videre må skriveren mestre den tekniske komponenten av skriving. Det innebærer at skriveren må kunne stave ordet ved å omsette talte ord til fonem og grafem, og kunne forme bokstavene (Svanes, 2021, s. 39-40). Den tekniske komponenten innebærer altså

at elevene må ha forstått det alfabetiske prinsipp. Til slutt viser formelen at det å ha lyst til å skrive er sentralt. Ofte henger dette sammen med å ha en grunn til å skrive og se nytten av skrivingen (Johansen & Bjerke, 2020, s. 42). Hagtvet (2004, s. 276) forklarer at motivasjon er satt i parentes, da det er fullt mulig å skrive en setning uten å være motivert for det. Samtidig er det å lære seg å skrive en lang og krevende prosess som forutsetter at elevene har lyst til å skrive. Dette fremhever betydningen av motivasjonsfaktoren i den første skriveopplæringen (Johansen & Bjerke, 2020, s. 42).

I *Rammeverket for grunnleggende ferdigheter* blir skriving beskrevet slik:

Å kunne skrive vil si å kunne ytre seg forståelig og på en hensiktsmessig måte om ulike emner og å kommunisere med andre. Skriving er også et redskap for å utvikle egne tanker og egen læring. For å kunne skrive forståelig og hensiktsmessig må ulike delferdigheter utvikles og samordnes. Dette innebærer å være i stand til å planlegge, utforme og bearbeide tekster som er tilpasset innholdet og formålet med skrivingen. (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 22)

Her betraktes skriving som en handling, hvor målet er å kunne kommunisere slik at man blir forstått av en mottaker, også når denne mottakeren er en selv. I tillegg blir skrivingen sett på som et redskap til læring og utvikling. I likhet med skriveformelen tar denne beskrivelsen utgangspunkt i hva skriving innebærer når en allerede har forstått det alfabetiske prinsipp. Vår studie fokuserer på den første skriveopplæringen, noe som kan knyttes til den prosessen elevene må igjennom for å kunne mestre skriftspråket. Vi vil derfor gå nærmere inn på hva skriving innebærer for skolestarterne.

Barn som starter på skolen har ulike erfaringer med skrift, men de fleste har allerede dannet seg en oppfatning av hva skrift er gjennom å se at andre leser og skriver (Nilsen, 2005, s. 83-85). Noen av skolestarterne har lært seg en del bokstaver når de starter, mens andre kan skrive enkelte ord og logoer. Disse barna har enda ikke forstått sammenhengen mellom fonem og grafem, men lært seg ordene utenat (Myran & Håland, 2018, s. 51). Før barn tar i bruk og mestrer skriftspråket konvensjonelt leser og skriver de på sin egen måte (Miller, 2016, s. 4). En vanlig form for skriving hos de yngste er skribling, noe som også blir omtalt som lekeskriving (Hagtvet, 2004, s. 311; Korsgaard et al., 2011, s. 27). Felles for de to tilnærmingene til skriving er at de ikke tar i bruk det alfabetiske prinsipp. Gjennom lekeskriving får de unge skriverne mulighet til å utforske tekstskaping og skriftspråket selv

om den alfabetiske innsikten er mangelfull (Hagtvatn, 2004, s. 312). En annen uttrykksform som barn er kjent med når de starter på skolen er tegning (Hopperstad, 2005, s. 64-65). Å tegne er en form for billedlig ressurs som kan tas i bruk for å formidle et budskap, slik man også kan gjøre gjennom verbalspråket. Med andre ord har skolestartene med seg mange erfaringer når de starter på skolen. Disse erfaringene kan benyttes som en støtte når elevene skal formidle et budskap gjennom tekst.

3.2.1 Den første skriveopplæringen

For å lære seg å skrive og lese er det essensielt å inneha trygg bokstavkunnskap (Svanes, 2021, s. 38). Sikker bokstavkunnskap innebærer å kunne gjenkjenne, forme og vite hvilke lyder bokstavene representerer (Lundetræ & Walgermo, 2021, s. 45). Dette kan knyttes til det Frost (2003, s. 43) beskriver som formell bokstavkunnskap. Uansett om man skriver for å kommunisere med andre eller for seg selv, forutsetter det å skrive samordning av en rekke delferdigheter (Kvithyld et al., 2020, s. 9). Å lære skrift og rettskriving kan knyttes til det Nilsen (2005, s. 88) omtaler som skriverollen øveskriveren. I norskfagets kjerneelement «Språket som system og mulighet» fremheves det blant annet at elevene skal innhente kunnskap om grammatiske sider med språket, samt beherske etablerte språknormer (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3). På denne måten signaliseres det at opplæringen skal rette fokus på formell bokstavkunnskap.

Fundamentet for å mestre skriftspråket legges allerede i det første skoleåret, og vil være avgjørende for hvor godt eleven lykkes (Johansen & Bjerke, 2020, s. 11).

Skriftspråksopplæringen kan derfor «ikke preges av tilfeldigheter». Ifølge Kringstad og Kvithyld (2013, s. 72) er det viktig at skolene legger til rette for en systematisk skriveopplæring. Å arbeide systematisk innebærer at arbeidet skal være gjennomtenkt, målrettet og planmessig (Utdanningsdirektoratet, 2014). Det handler om å skape kontinuitet og en rød tråd i arbeidet. For å skape et systematisk arbeid i skolen er det også behov for planer og rutiner som er innarbeidet og følges av personalet. Ifølge Hekneby (2011, s. 46) kan en systematisk opplæring i lesing og skriving også forstås som formell lese- og skriveopplæring. I denne sammenheng fremhever Hekneby (2011, s. 46) å gjennomføre et systematisk bokstavprogram som alle elevene følger for at de skal innhente formell bokstavkunnskap.

Som nevnt i kapittel 2.4, er det en variasjon i hvor lang tid lærere bruker på å introdusere alle bokstavene (Sunde & Lundetræ, 2019, s. 70). I tradisjonell begynneropplæring har det vært vanlig å introdusere en bokstav i uka for å sikre at alle elevene henger med i prosessen (Klæboe & Sjøhelle, 2013, s. 98). Gjennom en slik tradisjonell bokstavprogresjon vil det i norsk sammenheng ta 29 uker å lære seg hele alfabetet (Bjørkvold, 2021, s. 94). Et annet valg som læreren må ta stilling til er rekkefølgen på introduksjonen av bokstavene. Ifølge Lundetræ og Walgermo (2021, s. 45-46) er det hensiktsmessig å starte med de bokstavene som blir brukt hyppigst, da det gir bedre muligheter til å skrive og lese mange ord. Samtidig er det viktig at elevene får mulighet til å ta i bruk bokstavene etter hvert som de lærer dem.

Norske skoler har tradisjonelt betraktet skriving som et lineært forløp, hvor elevene må lære bokstavene og konvensjonelle skriveregler før de kan ta i bruk skriftspråket i egne tekster (Solheim & Falk, 2021, s. 206). En slik begynneropplæring legger med andre ord til rette for at skolestarterne skal utvikle formell bokstavkunnskap før de kan få utvikle funksjonell bokstavkunnskap. I denne sammenheng blir bokstavlæring en portvakt som elevene må forsere før de kan fokusere på innholdet og formålet med skrivingen (Håland et al., 2018, s. 69). Under grunnleggende ferdigheter i norskfagets læreplan står det at: «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). Her tolker vi det som at grunnleggende skriveopplæring innebærer at elevene må danne formell bokstavkunnskap før de kan skrive egne tekster. Samtidig er skriftlig tekstskaping som nevnt i innledningen et kjerneelement der det kommer til uttrykk at elevene skal få skrive egne tekster til ulike formål ved hjelp av skrift og andre uttrykksformer (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3). I tillegg står det i kompetansemålene etter 2. trinn at elevene skal kunne «beskrive og fortelle muntlig og skriftlig» og «lage tekster som kombinerer skrift med bilder» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 5). På denne måten kommer det frem at elevene på første trinn skal få mulighet til å skrive egne tekster.

Å la elevene kun være øveskrivere på første trinn vil ikke fremme alle aspektene ved skriving, da komponenten budskapsformidling i liten grad tydeliggjøres for elevene (Bjerke & Johansen, 2020, s. 92). I tillegg kan dette bidra til at de ikke ser på seg selv som en skriver (Miller, 2016, s. 21). Gjennom at førsteklasingene får skrive egne tekster kan de erfare og forstå hva skrivingen kan brukes til (Svanes, 2021, s. 41). Dette kan knyttes til det Frost (2003, s. 43) beskriver som funksjonell bokstavkunnskap, som handler om å kunne ta i bruk

bokstavene. Den tekniske siden ved skriving bør inngå som en del av en større sammenheng for å skape en meningsfull skriveopplæring. Det er derfor viktig å la elevene få posisjonere seg i forfatterrollen, hvor de får kommunisere og formidle med skriftspråket samtidig som de får skape tekst (Nilsen, 2005, s. 88). Samtidig fremhever Nilsen (2005, s. 86) at elevene også må bli posisjonert som språkforskeren, der de får utforske og prøve ut skriving uten å ta hensyn til formelle krav. Slik kan skolestarterne få mulighet til å ta i bruk sine egne erfaringer med skribleskrift til å utforske skrivingen (Bjerke & Johansen, 2020, s. 90). Læreren vil også åpne opp for en utforskende tilnærming til forfatterrollen ved å oppfordre elevene til å skrive slik de tror det skal stå. I læreplanen for norsk blir det også fremhevet at elever på første og andre trinn skal få utvikle seg skriftlig ved å prøve seg fram og være kreative (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 6).

Ifølge Bjerke og Johansen (2020, s. 95-96) vil en opplæring som posisjonerer elevene som både øveskrivere, språkforskere og forfattere kunne bidra til å skape en helhetlig skriveopplæring som fremhever de ulike aspektene ved skriving. Videre påpeker Bjerke og Johansen (2020, s. 16) at en helhetlig skriveopplæring innebærer at skrivingen foregår i meningsfylte sammenhenger i takt med elevenes utvikling. I kjerneelementet «Skriftlig tekstsaking» fremheves det også at skriveopplæringen skal oppleves som meningsfull for elevene (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3). Meningsfull skriveopplæring knyttes ofte opp mot funksjonell skriveopplæring (Skrivesenteret, u.å.). I vår studie har vi fulgt en lærer med et funksjonelt syn på skriving og vi vil derfor drøfte hva dette innebærer i neste delkapittel.

3.3 En funksjonell skriveopplæring for de yngste

Et funksjonelt perspektiv på skriving vektlegger formålet og budskapet ved skrivingen, samt språklig samhandling i meningsfylte kontekster (Myran, 2020, s. 67). Å skape en meningsfull skrivekontekst innebærer at skrivingen må foregå i en sammenheng som gjør at den oppleves som relevant og viktig for skriveren (Johansen & Bjerke, 2020, s. 33). En funksjonell skriveopplæring handler også om at elevene skal få ta i bruk skriften for å oppnå ulike formål, som å skrive brev for å kunne kommunisere med andre eller lage en handleliste for å huske hva man trenger (Bjerke & Johansen, 2020, s. 95). Tekstkyndighet, eller literacy, handler om å forstå og skape mening med språket muntlig og skriftlig (Blikstad-Balas, 2016, referert i Skjelbred & Bjørkvold, 2021, s. 43). Det innebærer også at man har kunnskap om hvilke typer tekster som passer til ulike situasjoner og i ulike tekstkulturer. I stor grad dreier tekstkyndighet om å gjøre elevene bevisste på hva man kan bruke skrift til (Kvithyld et al.,

2020, s. 12). Slik vil en opplæring som har fokus på at elevene skal utvikle tekstkyndighet kunne knyttes til et funksjonelt syn på skriving.

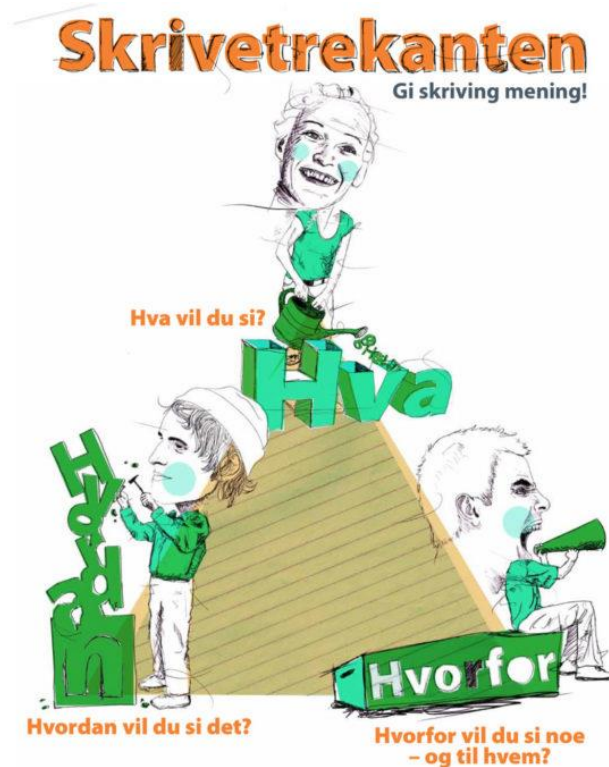
I en funksjonell skriveopplæring vil den tekniske siden ved skriving også vektlegges, da det er fundamentalt med kunnskap om språkets formhjørne for å skape mening (Næss et al., 2022, s. 57). De fleste skolestartere bruker mye energi og kognitiv kapasitet på å forme bokstaver, noe som fører til at de ikke får rettet oppmerksomhet mot andre elementer innenfor skriving, for eksempel idegenerering (Limpo & Graham, 2020, s. 314-316). Ifølge Limpo og Graham (2020, s. 322) er det derfor viktig at elevene får en eksplisitt og systematisk opplæring i bokstavforming. Slik kan elevene automatisere bokstavformingen, noe som vil bidra til at de kan fokusere mer på budskapsformidling. I den første skriveopplæringen vil et funksjonelt perspektiv på skriving derfor innebære at elevene skal lære seg å ta i bruk det verbalspråklige tegnsystemet, parallelt med å få oppleve å utrette noe gjennom skrift (Solheim & Falk, 2021, s. 200-202). Dette står i kontrast til et tradisjonelt syn på skriving i første klasse, hvor fokuset i hovedsak rettes mot at elevene skal utvikle formell bokstavkunnskap før de kan skrive egne tekster.

I en meningsfull skriveopplæring bør alle elevene oppleve mestring (Sandø & Myran, 2022, s. 60). Å skrive alt man har på hjertet kan være utfordrende og tidskrevende for elever som er på vei inn i skriftspråket (Hopperstad, 2005, s. 65-67). I tillegg er det vanlig for unge skrivere å ta i bruk en kombinasjon av ulike ressurser og tegnsystem ved kommunikasjon. Norskfaget bygger på et utvidet tekstbegrep, som innebærer at elever skal få lese og skrive tekster som kombinerer ulike uttrykksformer (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 2-3). Ved å legge en vid forståelse av skriving og tekst til grunn vil elevene kunne ta i bruk egne ressurser som for eksempel tegning og skribleskrift i møte med tekstskaping. Det vil gi mulighet til at elevene får være både forfattere og språkforskere, da de får oppleve å formidle et budskap samtidig som de utforsker skriftspråket. På denne måten får skolestarterne ta i bruk den erfaringsbaserte kunnskapen som de har med seg når de produserer tekster. Dette kan bidra til at elevene opplever mestring og ser på seg selv som kompetente skrivere (Solheim & Falk, 2021, s. 208). I tillegg vil det gi elevene en opplevelse av at skriving kan brukes til å oppnå noe, selv om elevene ikke har lært seg alle bokstavene eller oppdaget sammenhengen mellom fonem og grafem. Slik vil en skriveopplæring som tilpasses elevenes forutsetninger fremme det funksjonelle perspektivet ved skriving.

Som nevnt i kapittel 2, visualiserer skrivetrekanten og Skrivehjulet et funksjonelt syn på skriving. For å utdype hva funksjonell skriveopplæring innebærer vil vi derfor presentere disse modellene i de følgende delkapitlene. Her vil vi i større grad beskrive skrivetrekanten, ettersom denne modellen har vært et sentralt verktøy til innsamling og analyse av våre data.

3.3.1 Skrivetrekanten

De tre aspektene innhold, form og formål er grunnlaget for det forskerne i SKRIV-prosjektet valgte å kalle skrivetrekanten (Solheim, 2011, s. 46). Den ble brukt som et didaktisk hjelpemiddel til analyse av skrivesituasjoner, og som tankemodell i samtaler mellom lærere og elever (Smidt, 2010, s. 23). Modellen har bakgrunn i Ongstad (2004, s. 94) sitt triadiske syn på ytringer, som bygger på et kommunikativt perspektiv. Det innebærer at ytringer må omfatte en form, et innhold og en funksjon for å kunne kommunisere. Siden skrivetrekanten bygger på et funksjonelt syn på skriving og er et verktøy til å analysere skrivesituasjoner, har vi valgt å ta i bruk modellen til både innsamling og analyse av datamaterialet. Hvordan vi har gjort dette vil vi gå nærmere inn på i neste kapittel, hvor vi drøfter studiens metode.



Figur 1: Illustrasjon av skrivetrekanten (Skrivesenteret, 2023)

Skrivetrekantens innholdshjørne innebærer at man må ha noe å skrive om (Solheim, 2011, s. 46). Gjennom innholdshjørnet må læreren tenke hvordan elevene skal fylle teksten med innhold, hva de skal skrive om, og hva læreren kan gjøre for at elevene skal fylle teksten med innhold tilpasset formålet (Johansen & Bjerke, 2020, s. 43). Innholdet i en tekst preges også av hvilke kunnskaper man har om temaet. Hvis man for eksempel kan lite om fisker i havet vil det være vanskelig å skulle skrive en tekst om det, og oppgaven kan fort oppleves som lite meningsfull. En måte å aktivisere elevenes forkunnskaper og gi de tilgang til ny kunnskap om et tema kan være å sette i gang aktiviteter i forkant av skrivingen (Traavik, 2014, s. 86). For elever som skal skrive om fisker i havet kan en slik aktivitet være å gjennomføre en felles tur til akvariet. Slik får elevene konkrete opplevelser å skrive ut fra, noe som setter skriveoppgaven inn i en betydningssskapende situasjon som barnet kjenner (Korsgaard et al., 2011, s. 35). I kapittel 3.4.2 vil vi se nærmere på hvilke aktiviteter læreren kan gjennomføre i forkant av skrivingen for å gi elevene et innhold å skrive om.

Skrivetrekantens formhjørne handler om hvordan man tar i bruk språk og mønster for det man vil uttrykke (Torvatn & Lykknes, 2011, s. 209). Det innebærer at elevene må ha tilgang til måter å uttrykke innholdet på. I begynneropplæringen har bokstavkunnskap en stor plass, noe som knyttes til at elevene må knekke den alfabetiske koden for å kunne kommunisere gjennom skrift (Svanes, 2021, s. 38). Bjerke og Johansen (2020, s. 102) vektlegger også et fokus på skriftforming i begynneropplæringen, men poengterer samtidig at elevene må få skrive slik det faller dem naturlig når de er posisjonert i forfatterrollen. Det begrunner de med at skriftforming er krevende for små barn og at det heller bør fokuseres på når elevene er posisjonert som øveskrivere. Slik må fokuset i formhjørnet tilpasses hva som er formålet med skrivingen. Ifølge Frost (2020, s. 31) bør ikke fokuset i starten av skriveopplæringen være på at elevene skal skrive ortografisk korrekt da det kan bremse elevenes skrivelyst. Gjennom å skrive på egne premisser får elevene mulighet til å utforske lydanalyse og bokstavforming, og etter hvert skrive ord og korte setninger, gjerne i sammenheng med tegning (Frost, 2020, s. 31). På denne måten kan elevene utvikle en grunnleggende forståelse for sammenhengen mellom tale- og skriftspråket og selv rette oppmerksomheten mot rettskriving gradvis, etter hvert som de utvikler seg som skrivere.

Formhjørnet har delvis likheter med skriveformelens innkoding, men det er mer enn bare rettskriving som ligger i begrepet form (Johansen & Bjerke, 2020, s. 43). Som tidligere nevnt vil blant annet tegning og skribleskrift kunne tas i bruk for å uttrykke et budskap. Form

handler også om sjangermessige sider ved elevtekstene. Ifølge Lorentzen (2009, s. 329) er det viktig at skriveopplæringen åpner opp for at elevene får møte sjangrer fra det virkelige liv og ulike fag. Hvis elevene kun får skrive eventyr i første klasse, vil ikke dette gi elevene en forståelse for at det finnes ulike måter å uttrykke seg på til ulike formål. Det er derfor viktig at læreren legger til rette for en skrivekultur som åpner for ulike sjangre og på denne måten utvide elevenes sjangerrepertoar. Ved å vise elevene ulike muligheter for hvordan de kan skrive en tekst, kan det åpne opp for at elevene blir mer kreative tekstskapere (Lorentzen, 2009, s. 329).

Skrivetrekantens formålshjørne er knyttet til at skrivingen skal ha en hensikt og en mottaker (Skrivesenteret, 2022). Hvis skriveoppgavens formål er uklart, blir det fort uklart hva teksten skal inneholde (Skrivesenteret, 2022, 3:52). Slik påvirker formålet tekstens innhold og form. Å snakke om formålet med skrivingen vil bidra til at elevene også retter fokuset mot innhold og form, og elevene kan oppleve skrivingen som meningsfull (Smidt, 2010, s. 28). Iversen og Otnes (2021, s. 17) poengterer at dette aspektet ved modellen har en avgjørende betydning for å fremme hva skriving innebærer, fordi ingen tekst blir skrevet uten et formål. For å fremme formålet i skrivetrekanten må elevene få kunnskap og erfaringer om hvorfor de skal skrive teksten og hva den skal brukes til. For de yngste skriverne som har lite erfaring med skrift og tekst vil formålet bidra til at elevene utvikler bevissthet rundt de kommunikative og meningsskapende sidene med skriving (Solheim & Falk, 2021, s. 207). Gjennom å bevisstgjøre elevene på hvorfor de skal skrive, vil læreren bidra til å gjøre skrivingen viktig og på denne måten oppleves som meningsfull (Johansen & Bjerke, 2020, s. 33). Ifølge Smidt (2011, s. 18) vil et tydelig formål danne et godt grunnlag for motivasjon rundt skrivingen, samtidig som han påpeker at elevene ikke automatisk vil bli motiverte. Likevel ender mange av tekstene som elevene skriver på skolen i bunnen av skolesekken, og blir ikke lest (Solheim, 2011, s. 46). I tillegg er det vanligvis læreren som er mottaker når det først er noen som skal lese tekstene til elevene, noe som kan virke demotiverende i det lange løp (Traavik, 2014, s. 86).

For å fremme formålet ved skrivingen kan for eksempel elevene få flaskepost fra Kaptein Sabeltann med oppdrag om å skrive brev tilbake (Semundseth & Hopperstad, 2010, s. 69). Slik får skrivingen en mottaker som kan oppleves som autentisk, samtidig som hensikten blir tydeliggjort. Samtidig vil det ikke alltid være hensiktsmessig med en ekstern mottaker (Solheim et al., 2010, s. 42). I tilfeller hvor elevene skal skrive for å utvikle egne ferdigheter

og tanker kan mottaker ses på som eleven selv. Valg av mottaker påvirkes altså av hensikten med skriveoppgaven, noe som bør tydeliggjøres for at elevene skal forstå når det er naturlig med eksterne mottakere. En annen måte å fremme formålsaspektet på er å tydeliggjøre at elevene skal få mulighet til å publisere egne tekster. Det kan for eksempel gjøres gjennom at elevene får henge teksten opp i klasserommet eller lese den høyt for hele klassen. Slik tilegnes elevenes tekster en verdi, noe som kan inspirere til videre tekstproduksjon (Lorentzen, 2009, s. 338).

Modellen bygger på en tenkning med utgangspunkt i at skriving skal ha relevant innhold, tydelige formål og form for å kunne uttrykke seg. Slik illustrerer skrivetrekanten at de tre aspektene ved skriving må ivaretas og ses i sammenheng for at skrivingen skal oppleves som relevant og meningsfull (Semundseth & Hopperstad, 2010, s. 69). På første trinn er det naturlig med fokus på øving av tekniske ferdigheter, samtidig som at elevene også må få møte ulike skrivesituasjoner hvor fokuset er å kommunisere. Samtidig bør skrivingen inneholde både form, innhold og form for at en tekst skal kommunisere (Solheim et al., 2010, s. 41). Slik fremhever skrivetrekanten skrivingens budskapsformidling, noe som er sentralt i en funksjonell skriveopplæring.

3.3.2 Skrivehjulet

Skrivehjulet er en teoretisk modell for skriving som grunnleggende ferdighet og bygger på en funksjonell forståelse av skriving (Matre et al., 2021, s. 52). I likhet med skrivetrekanten kan skrivehjulet brukes som en ressurs i lærerens planlegging av skriveoppdrag (Bakke et al., 2021, s. 179-180). Modellen fokuserer på forholdet mellom formål og handling, og hvordan dette kan realiseres ved hjelp av ulike semiotiske medieringsressurser (Solheim & Matre, 2014, s. 78). Skrivehjulet består av seks skrivehandlinger i den ytterste sirkelen, seks skriveformål i den mellomste sirkelen og skriftlig mediering i den innerste sirkelen. De seks skrivehandlingene er plassert ved det skriveformålet de henger sammen med i en standard situasjon (Berge et al., 2016, s. 181). For eksempel kan det å samhandle med andre ha som formål å utveksle informasjon. Slik tydeliggjør modellen hvordan en skrivehandling kan være hensiktsmessig for å oppnå et bestemt formål. Samtidig fremhever Berge et al. (2016, s. 184) at modellen er dynamisk. Det innebærer for eksempel at den ytterste sirkelen kan roteres slik at en skrivehandling får et annet formål.

Skriftlig mediering deles inn i fire semiotiske ressurser som blir presentert i en egen figur, sammen med skrivehandlingene. De fire semiotiske ressursene er skriveverktøy og vokabular,

modaliteter, tekststruktur og grammatikk (Berge et al., 2016, s. 182). På denne måten fremhever Skrivehjulet et utvidet syn på tekst og kan ses på som en utdyping av formhjørnet i skrivetrekanten. Utenfor selve hjulet er kultur- og situasjonskontekster plassert, noe som fremhever at skrivingen også må ses i lys av konteksten som skrivingen inngår i (Skrivesenteret, 2023b). Skrivehjulet tydeliggjør samspillet mellom dimensjonene skrivehandlinger, skriveformål og skriftlig mediering. I likhet med skrivetrekanten viser modellen at skriving er en kompleks handling som tar utgangspunkt i flere komponenter. Både skrivetrekanten og Skrivehjulet fremhever også at formål og form er to viktige aspekter ved skrivingen som må ses i sammenheng. En forskjell mellom de to modellene er at Skrivehjulet tydeliggjør hva skrivingen kan bli brukt til i samfunnet, og dermed hva elevene bør forberedes på (Matre, 2021, s. 55). Slik synliggjør skrivehjulet i større grad bredden og mulighetene i skriveopplæringen.

3.4 Skriveopplæring i et sosiokulturelt perspektiv

Vår studie posisjonerer seg innenfor et sosiokulturelt perspektiv på kunnskap og læring. Det innebærer at meningsskaping og læring skjer gjennom samhandling med andre, og gjennom språket og andre ressurser (Solheim et al., 2022, s. 25). I skriveopplæringen handler en slik forståelse for læring om tilegnelse av tekst- og skriftspråklig kompetanse ved å delta i språklig samspill med andre (Semundseth, 2013, s. 63). Barnet får ta del i kunnskap og ferdigheter gjennom å lytte, etterligne, samtale og samhandle (Dysthe, 2001, s. 49). Som tidligere nevnt i kapittel 3.3 blir språklig samhandling i meningsfylte situasjoner vektlagt i en funksjonell skriveopplæring. Slik kan det forstås som at funksjonell skriveopplæring har grunnlag i et sosiokulturelt læringssyn. En sentral teoretiker innenfor sosiokulturell læringsteori er Lev Vygotskij, som har utviklet teorien om den proksimale utviklingssonen (Imsen, 2014, s. 192). Den proksimale utviklingssonen bygger på en tanke om at barn klarer mer med hjelp fra andre, enn hva de kan oppnå på egen hånd (Vygotskij, 2012, s. 198). Det er i dette området mellom det barnet klarer på egen hånd og med hjelp, at utvikling og læring skjer. En opplæring som støtter elevene slik at de kan nå den proksimale utviklingssonen blir gjerne omtalt som stillasbygging (Kvithyld et al., 2020, s. 13). I neste delkapittel vil vi gå nærmere inn på hva dette innebærer for den første skriveopplæringen.

3.4.1 Stillasbygging

Elever som er tidlig i lese- og skriveutviklingen er avhengig av hjelp og støtte fra lærere, mens de utvikler seg til å bli selvstendige lesere og skrivere (Svanes & Bakken- Andersson,

2018, s. 183). Å skape et læringsmiljø som støtter elevenes skriving på forskjellig måter, blir gjerne omtalt som stillasbygging (Håland, 2021, s. 44). Slik kan elevene få mulighet til å oppleve mestring, og på denne måten få en mer meningsfull skriveopplæring (Sandø & Myran, 2022, s. 60). Stillasbygging innebærer at læreren støtter barnet til å kunne løse oppgaver hen ikke hadde klart alene (Wood et al., 1976, s. 90). I tillegg dreier det seg ikke bare om å støtte eleven slik at de kan løse en bestemt oppgave, men å gjøre eleven i stand til å kunne løse lignende oppgaver på egen hånd i fremtiden. Det finnes ulike måter å tilby støttende stillas i skriveopplæringen. Hammond og Gibbons (2001, s. 6) skiller mellom stillasbygging på mikronivå og makronivå.

På mikronivå handler stillasbygging om interaksjonen mellom lærer og elev i undervisningen (Hammond & Gibbons, 2001, s. 50). Dersom elevene skal tilegne seg nødvendige redskaper som de trenger for å kunne utvikle skrivekompetanse må læreren være tett på elevene (Kvithyld et al., 2020, s. 14). For de yngste elevene er det mest naturlig at denne interaksjonen foregår gjennom samtale mellom lærer og elev underveis i skriveprosessen, da lesing ikke er en automatisert ferdighet. Disse samtalene må være tilpasset med tanke på eleven (Myran & Håland, 2018, s. 52-54). Som tidligere nevnt starter barna på skolen med ulike skriftspråklige erfaringer. Skolestarterne er med andre ord på ulike nivåer i skriftspråkutviklingen, noe læreren må ta hensyn til i veiledningen med den enkelte. På denne måten kan elevene få støtte til å klare mer enn de ville klart på egen hånd, og dermed utvikle seg innenfor den proksimale utviklingssonen. I tillegg fremhever Myran og Håland (2018, s. 52) at veiledningen må tilpasses teksten. I denne sammenheng kan læreren ta i bruk skrivetrekanten som et hjelpemiddel til å synliggjøre ulike aspekter ved elevtekstene. For eksempel kan læreren med utgangspunkt i innholdshjørnet stille eleven spørsmål om hva teksten skal handle om.

For at elevene skal kunne gjennomføre og mestre skriveoppgavene må de få tilgang til skrivestrategier (Johansen & Bjerke, 2020, s. 91). Elever på første trinn er uerfarne skrivere, og de trenger at læreren hjelper dem å utvikle kompetanse rundt skrivestrategier. Hertzberg (2006, s. 112) definerer skrivestrategier som «prosedyrer og teknikker som skriveren tar i bruk for å gjennomføre en skriveoppgave». Hvis en elev har vansker med å skrive et ord og læreren bare skriver ordet for eleven, så vil ikke dette kunne kalles stillasbygging. I stedet må læreren sammen med elevene lydere ut ordet samtidig som de skriver det ned. Slik blir eleven bevisstgjort hvordan hen selv kan møte et ukjent ord, og på denne måten utvikle en

stavestrategi. I neste delkapittel vil vi gå nærmere inn på noen skrive- og stavestrategier som tas i bruk for å forklare ulike funn vi har gjort i analysen.

På makronivå er stillasbygging i skriveopplæringen knyttet til didaktiske valg på et overordnet nivå (Håland, 2021, s. 49). Dette innebærer blant annet bruk av semiotiske ressurser og hjelpemidler, formulering av skriveoppgave og planlegging av skrivekontekst. Hensikten med stillasbygging på makronivå innebærer å utforme en opplæring som bidrar til å støtte alle elevene samtidig (Myran & Håland, 2018, s. 53). Ifølge Myran et al. (2021, s. 21) vil bokstavremse og bokstavhjelper kunne være nyttige hjelpemidler ved bokstavlæring. Disse hjelpemidlene er plansjer med hver bokstav illustrert med en gjenstand som begynner på den aktuelle bokstaven, og kan tas i bruk i prosessen med å koble fonem og grafem sammen (Korsgaard et al., 2011, s. 42-43). På denne måten får elevene tilgang til hele alfabetet fra første skoledag, noe Svanes (2021, s. 38) vektlegger. Slik kan bokstavremse og bokstavhjelper gi elevene mulighet til å ta i bruk og utforske skriftspråket selv om alle bokstavene ikke er blitt gjennomgått.

Ifølge Bjerke og Johansen (2020, s. 118-119) kan det å legge opp til en hjelpe- og delekultur på første trinn være en strategi som kan bidra til at elevene mestrer skrivingen. Dette støttes av Håland og Lorentzen (2007, s. 75), som understreker at dersom undervisningen legger til rette for at elevene får komme med innspill til hverandre, kan de være støttende stillas for hverandre. Å be medelevene sine om hjelp kan knyttes til strategien kamerathjelp (Korsgaard et al., 2011, s. 43). I læreplanen for norsk står det at elevene skal «kunne vurdere andres tekster og bearbeide egne tekster ut fra tilbakemeldinger» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3). På denne måten settes det krav til at læreren skal legge opp til en skriveopplæring, hvor elevene skal gi og få tilbakemeldinger på tekst. I begynneropplæringen er det viktig at de yngste elevene får mulighet til å øve på dette i trygge omgivelser med støtte fra lærer (Klæboe & Sjøhelle, 2013, s. 107). I denne sammenheng kan respons fra lærer bidra til at elevene får innsikt i hvordan de selv kan vurdere egne og andres tekster.

Å ta i bruk samlingskrok og gruppebord i klasserommet signaliserer et fokus på at læring skjer i fellesskap (Becher, 2018, s. 70). Slik kan klasserommets utforming legge føringer for opplæringen. En metodisk tilnærming i begynneropplæringen som tar utgangspunkt i at utviklingen av skrive- og leseferdigheter skjer gjennom språklig samhandling, er veiledet skriving (Klæboe & Sjøhelle, 2013, s. 43). I vår studie har vi fulgt en lærer som tar i bruk

veiledet skriving på første trinn, og vi vil derfor beskrive denne tilnærmingen i neste delkapittel.

3.4.2 Veiledet skriving i første klasse

Veiledet skriving er en arbeidsform som organiserer skriveopplæringen med fokus på at læreren skal veilede elevene gjennom dialog før, under og etter skrivingen (Klæboe & Sjøhelle, 2013, s. 27). På denne måten er veiledet skriving knyttet til stillasbygging på makronivå og mikronivå. For at arbeidsformen skal bidra til å utvikle elevenes skriveferdigheter kreves det grundig planlegging og systematisk veiledning med bakgrunn i elevenes forutsetninger (Klæboe & Sjøhelle, 2013, s. 28). Metoden er basert på et rammeverk for veiledet skriving på småtrinnet, som er laget av den amerikanske skriveforskeren Sharan Gibson (Klæboe & Sjøhelle, 2013, s. 24). Gibson (2009, s. 325) deler veiledet skriving inn i fire faser: *introduksjonsfasen, samtalefasen, skrive- og veiledningsfasen og etterarbeid*. På denne måten fremheves prosessen skrivingen foregår i, noe som også er et viktig prinsipp i prosessorientert skriveundervisning (Håland & Lorentzen, 2007, s. 37). En forskjell mellom de to arbeidsformene er at veiledet skriving i større grad vektlegger lærerens rolle som veileder (Klæboe & Sjøhelle, 2013).

Introduksjonsfasen innebærer å danne en felles opplevelse som engasjerer elevene og bidrar til at de har et innhold å skrive om (Gibson, 2009, s. 325-326). Som tidligere nevnt vil felles aktiviteter i forkant av skrivingen kunne bidra til å aktivisere elevenes forkunnskaper, og gi de tilgang til ny kunnskap (Traavik, 2014, s. 86). En aktivitet vi fremhevet i denne sammenheng var å besøke akvariet for å innhente mer kunnskap om fisker i havet. En annen felles opplevelse læreren kan gjennomføre i forkant av skrivingen er høytlesing av tekst. På denne måten får elevene høre hvordan språket blir brukt i tekst, noe Gibson (2009, s. 326) vektlegger at elevene må få mulighet til gjennom veiledet skriving. Dette vil kunne bidra til å utvide elevenes ordforråd (Klæboe & Sjøhelle, 2013, s. 24). Slik kan introduksjonsfasen også fremme formhjørnet i skrivetrekanten.

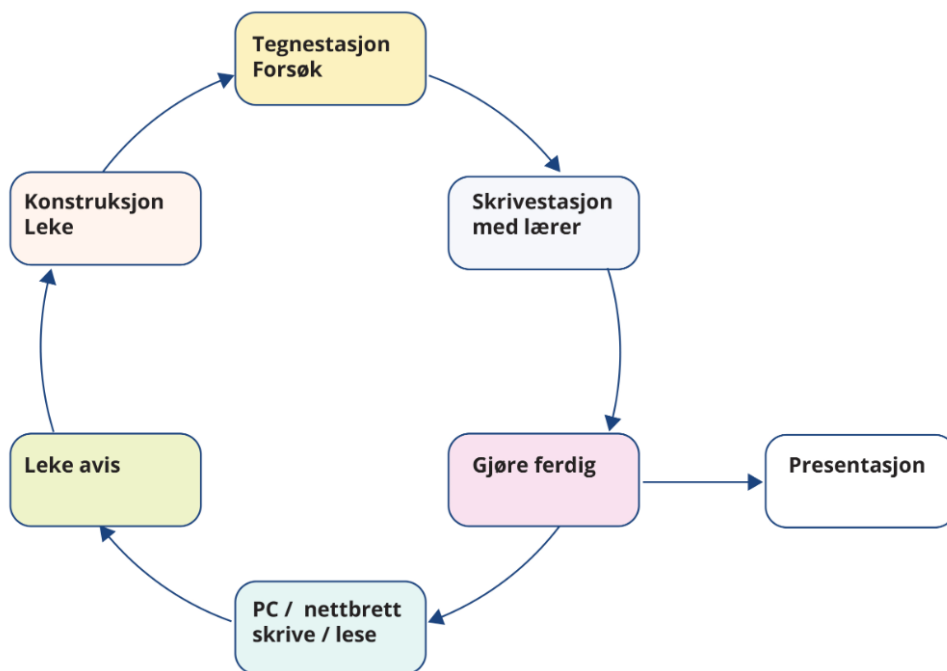
Som tidligere nevnt er lek en aktivitet som de fleste barn har erfaringer med når de starter på skolen. I overordnet del av læreplanen fremheves det at lek er nødvendig for at de yngste elevene skal trives og utvikle seg på skolen (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 7). Videre fremheves det at lek gir muligheter til kreativ og meningsfylt læring. Dette setter krav til at lærere, spesielt i begynneropplæringen, skal ta i bruk lek som en del av opplæringen. Ved å kombinere skriving med lek kan skrivingen ta utgangspunkt i elevenes interesser, og på denne

måten oppleves som meningsfull (Bingham et al., 2018, s. 602). Dette kan gjøres gjennom rammelek. I rammelek går elevene i en annen rolle enn seg selv og man har noen rammer som styrer hvordan elevene skal leke, for eksempel gjennom roller og oppgaver (Bjerke & Johansen, 2020, s. 57). Dette kan knyttes til å iscenesette skrivesituasjonen, noe som innebærer at læreren gir elevene en tydelig skriverolle og mottaker (Håland, 2021, s. 87). Et eksempel på dette kan være at elevene skal sende brev til Kaptein Sabeltann slik som vi presenterte i kapittel 3.3.1. På denne måten får skriveingen en tydelig mottaker og hensikt, noe som kan gjøre at skriveingen blir viktig for elevene. I tillegg er Kaptein Sabeltann en figur som mange av de yngste elevene har et forhold til gjennom film og bøker. På denne måten blir skriveingen satt inn i en kontekst som elevene kan oppleve som relevant, noe som vil bidra til å skape en meningsfull skriveopplæring.

I samtalefasen forteller læreren hva formålet med teksten er (Skrivesenteret, 2023). Elevene vil trenge hjelp til å generere ideer om hva teksten kan inneholde. Det vil de trenge hjelp til uansett om skriveoppgaven er åpen eller om temaet er gitt på forhånd (Kvithyld et al., 2021, s. 25). Det er derfor viktig at fasen legger opp til diskusjon om hva teksten kan inneholde gjennom en idémyldring (Gibson, 2009, s. 325). Det er viktig at læreren legger til rette for at alle elever får bidra, og at deres innspill blir verdsatt og bygd videre på (Håland & Lorentzen, 2007, s. 36-37). Gjennom en dialogisk samtale kan elevene bli inspirert av hverandres varierte innspill (Svanes, 2021, s. 74). Dette kan også bidra til å gjøre skriveingen meningsfull ved at elevene får trekke inn egne erfaringer og fantasi (Johansen & Bjerke, 2020, s. 45).

Klæboe & Sjøhelle (2013, s. 24) presiserer at læreren kan modellere ulike former for skrivestrategier i samtalefasen, for eksempel tankekart. På første trinn er det flere elever som ikke har knekt den alfabetiske koden. Dersom læreren skriver ned elevenes innspill kan elevene få innsikt i hvordan tale kan kodes til skrift, samtidig som de får oppleve at noe som representerer dem står på tavla (Lyster, 2002, s. 81). Å vise skriveprosessen for elevene kan motivere dem til egen skriveing (Schunk & Zimmerman, 2007, s. 18). Presley (2006, referert i Kvithyld et al., 2020, s. 41) legger vekt på at skriveleerere som gjennomfører kontinuerlig samtale om tekst og skriveing lykkes. Det vil bidra til at elevene utvikler et metaspråk som gjør dem i stand til å snakke om andres tekster og ta imot respons til å forbedre sine egne produkter. Skrivesituasjoner som er preget av samtale og felles tenkning kan også bidra til å skape motivasjon hos den enkelte elev (Solheim et al., 2020, s. 25).

Skrive- og veiledningsfasen er knyttet til elevenes tid til å skrive individuelt, med umiddelbar veiledning fra læreren (Gibson, 2009, s. 325). I en klasse med mange elever å forholde seg til kan dette være utfordrende å gjennomføre i praksis. Klæboe og Sjøhelle (2013, s. 28) presenterer stasjonsundervisning som en organisatorisk modell til denne fasen, der elevene er fordelt på flere selvgående stasjoner og en lærerstyrt stasjon. På denne måten blir elevene delt inn i små grupper slik at elevene får mulighet til å snakke sammen, og læreren får gitt støtte til hver enkelt elev på den lærerstyrte stasjonen. Nedenfor har vi inkludert en modell av Skrivesteret (2023a) som illustrerer ulike stasjoner som kan inngå i en slik organisering.



Figur 2: Modell av stasjonsarbeid under veiledet skriving

På lesestasjonen kan elevene få lese variert og tilpasset litteratur (Skrivesteret, 2023). Gjennom egen lesing kan elevene få teksterfaring og øke ordforrådet sitt (Johansen & Bjerke, 2020, s. 46). På leke avis-stasjonen skal det handle om virksomheter der skrift blir tatt i bruk i kombinasjon med lek (Skrivesteret, 2023). Konstruksjon- og lekestasjonen innebærer blant annet at elevene selvstendig bygger med LEGO. Før elevene skal starte å skrive på skrivestationen med læreren kan de tegne fra fellesopplevelsen. Tegningen kan fungere som støtte når elevene skal skrive, ved at de kan hente opp løse tråder og innhold ved å se på tegningen (Skrivesteret, 2023; Klæboe & Sjøhelle, 2013, s. 80). Hvis elevene skal forske på noe i forkant av skrivingen, kan denne tegne-stasjonen også bli brukt til det (Skrivesteret, 2023).

På den lærerstyrte stasjonen sitter læreren sammen med elevene og veileder hver enkelt elev samtidig som de skriver egen tekst. Først henvender læreren seg til elevene etter tur og spør hva de ønsker å skrive om, altså innholdet i teksten (Klæboe & Sjøhelle, 2013, s. 79). Som tidligere nevnt i kapittel 3.4.1 må slik stillasbygging på mikronivå tilpasses skolestarternes ulike skriftspråklige erfaringer. I denne sammenheng kan læreren ta i bruk ulike skrivestrategier. En strategi vi vil trekke frem blir av Korsgaard et al., (2011, s. 41) omtalt som bokstavlyd og bokstavnavn. Strategien baserer seg på at elevene blir oppfordret til å prøve å skrive ordet slik de uttaler det. Det innebærer at eleven tar i bruk en fonetisk analyse gjennom å lydere ut lydene i ordet og finne bokstaven som passer. Det kan kobles til skriverollen språkforsker (Nilsen, 2005, s. 86). En annen strategi blir av Korsgaard et al., (2011, s. 43) omtalt som kopiskrivning-sekretærhjelp. Den innebærer at elevene dikterer et innhold til en skrivekyndig person som skriver budskapet ned for dem. Deretter kan elevene på egen hånd kopiere skriften. Elever som bruker mye energi på å finne og forme de bokstavene de trenger kan bruke denne strategien. Slik kan elevene få erfaring med at skrift er nedskrevet tale, og få muligheten til å oppleve at de formidler et budskap (Høigård, 2019, s. 196).

Etter at elevene er ferdig med å produsere tekst skal de få mulighet til å dele teksten med et publikum (Gibson, 2009, s. 325). Etterarbeidsfasen innebærer at elevene skal få oppleve den funksjonelle siden av skriftspråket, altså at tekstene deres kommuniserer (Klæboe & Sjøhelle, 2013, s. 24). Dette kan blant annet gjøres gjennom å henge opp elevtekstene i klasserommet, høytlesing og utstilling. Ved at tekstene blir delt og lest av andre, får skrivingen en kommunikativ funksjon. Hadde elevtekstene havnet i en mappe og blitt lagt bort ville ikke elevene få erfart dette (Johansen & Bjerke, 2020, s. 65). På denne måten er etterarbeid et sentralt moment i veiledet skriving som fremmer formålshjørnet, noe som vektlegges i funksjonell skriveopplæring slik vi har beskrevet det i kapittel 3.3.

4 Metode

I metodekapittelet vil vi presentere de metodiske valgene vi har tatt under forskningsarbeidet. Innledningsvis vil vi ta for oss studiens forskningsdesign og vår posisjonaltet, da det bidrar til å forstå grunnlaget for videre valg i forskningsprosessen. Deretter vil vi drøfte vårt informantutvalg og rekrutteringsprosessen. Videre redegjør vi for valgene vi gjorde knyttet til datainnsamlingen før vi går inn på hvordan vi gjennomførte analyseprosessen. Avslutningsvis vil vi ta for oss hvordan vi i prosjektet har ivaretatt forskningsetiske prinsipper og vurdere studiens kvalitet.

4.1 Kvalitativ enkeltcasestudie

Hvilken forskningstilnærming man tar i bruk bør baseres på hvilken kunnskap man ønsker å utvikle (Gleiss & Sæther, 2021, s. 31). For å drøfte studiens problemstilling og forskningsspørsmål har vi anvendt en kvalitativ forskningstilnærming som omfatter observasjon, intervju og feltsamtaler. En kvalitativ tilnærming retter seg mot å forstå og beskrive individers handlinger i deres naturlige kontekst (Cohen et al., 2018, s. 289). I vår studie har vi undersøkt skriveopplæringen til en lærer på første trinn. Bakgrunnen for vår kvalitative forskningstilnærming var at vi ønsket å ha en åpen og utforskende tilnærming hvor vi hadde mulighet til å følge opp interessante spor som dukket opp underveis. Ifølge (Gleiss & Sæther, 2021, s. 30) er en av styrkene ved en kvalitativ tilnærming fleksibilitet. Vår studie plasserer seg innenfor et sosialkonstruktivistisk paradigme. Et sosialkonstruktivistisk perspektiv på virkeligheten innebærer at kunnskap blir konstruert i sosiale praksiser gjennom individers forståelse og meningsdanning. På denne måten er kunnskap noe som vil være i stadig endring og ikke noe som er gitt en gang for alle (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 49-50). Kunnskapen som utvikles i dette prosjektet vil dermed være et resultat av vår posisjonaltet. Det innebærer at forskerens bakgrunn og syn på virkeligheten vil påvirke forskningsprosessen (Gleiss & Sæther, 2021, s. 49).

Ifølge Postholm og Jacobsen (2018, s. 55) vil et sosialkonstruktivistisk utgangspunkt vanligvis føre til problemstillinger som best lar seg studere gjennom avgrensede casestudier, der man tar i bruk kvalitative data. Vi har derfor valgt å ta i bruk en enkeltcasestudie. Intensjonen med en enkeltcasestudie er å få en dypere forståelse innenfor et avgrenset område (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 110). Gjennom vår studie samler vi inn detaljert informasjon om en lærers skriveopplæring på første trinn og hennes forståelse rundt egen

opplæring. For at det skal være en case må den unike konteksten spille en sentral rolle (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 63). I vårt tilfelle er konteksten sentral, da vi ønsket å få innblikk i hvordan funksjonell skriveopplæring på første trinn kan gjennomføres. I tillegg ville vi undersøke samspillet som foregår mellom læreren og hennes elevgruppe. Yin (2014, s. 4) skriver at det passer å ta i bruk en casestudie dersom studien inneholder *hvorfor-* eller *hvordan-* spørsmål, noe vi tar i bruk i vår problemstilling. En styrke med casestudie er at de gir virkelighetsnær kunnskap gjennom beskrivelser av ekte mennesker i ekte situasjoner. Dette kan medføre at mennesker forstår ideer tydeligere enn om de kun hadde blitt presentert teori (Cohen et al., 2018, s. 376). På denne måten kan vår studie bidra til innsikt i hva en funksjonell skriveopplæring kan innebære. Samtidig vil kunnskapen vi innhenter i casestudien være lokal kunnskap. Det innebærer at kunnskapen baserer seg på en spesiell kontekst, og kunnskapen vil derfor ikke kunne overføres direkte til andre situasjoner (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 64-65).

4.2 Utvalg og rekruttering

Vår informant var en lærer som ble valgt gjennom et strategisk utvalg, samt lærerens elevgruppe. Et strategisk utvalg innebærer at informantene har egenskaper som er formålstjenlig for studiens problemstilling (Thagaard, 2013, s. 60). Med bakgrunn i vår problemstilling satte vi som kriterium at læreren måtte være lærer i første klasse, har erfaring som lærer i begynneropplæringen og gjennomføre funksjonell skriveopplæring. Det siste kriteriet var ikke like enkelt å operasjonalisere som de to andre kriteriene. For oss ble det derfor viktig å skape et felles teorigrunnlag rundt hva funksjonell skriveopplæring innebærer før vi startet rekrutteringsprosessen. Vi valgte å se etter en skole med funksjonell skriveopplæring som en del av sin profil. I denne sammenheng fikk vi tips av våre veiledere om å kontakte Skrivesenteret. Skrivesenteret er et nasjonalt senter for skriveopplæring og skriveforskning, og deltar blant annet i FUS-prosjektet (Skrivesenteret, u.å.). I tillegg har Skrivesenteret tett samarbeid med flere skoler som driver funksjonell skriveopplæring, noe vi opplevde som nyttig for å kunne rekruttere en lærer som oppfylte våre kriterier.

Vi kontaktet Skrivesenteret på e-post hvor vi informerte om masterprosjektet vårt. Videre spurte vi om de kunne anbefale oss en skole basert på våre kriterier. Skrivesenteret tok så kontakt med en skole og videreformidlet informasjon om hva masterprosjektet vårt omhandlet og hvordan skolen kunne kontakte oss. Deretter ble vi kontaktet av en lærer ved denne skolen.

Skrivesenteret fungerte som det Gleiss og Sæther (2021, s. 41) omtaler som en portvakt. En portvakt har som oppgave å opprette kontakt mellom forsker og deltakerne. Portvakter vil dermed påvirke hvem som rekrutteres, og hvilken kunnskap som utvikles gjennom forskningen (Gleiss & Sæther, 2021, s. 41). I rekrutteringsprosessen var vi bevisst på at vår forståelse av funksjonell skriveopplæring ikke nødvendigvis var i samsvar med Skrivesenteret eller informantens forståelse. Før vi bestemte oss for å rekruttere læreren hadde vi derfor en samtale med henne for å finne ut om vi hadde en tilsvarende lik oppfatning av hva funksjonell skriveopplæring innebærer.

Læreren, som tok kontakt, underviser på første trinn på en skole i Midt-Norge. Vi har valgt å kalle denne læreren Pia. I tillegg til læreren var elevene i klassen til Pia en del av vårt utvalg. Vi valgte å ikke gi elevene pseudonym, da hovedfokuset vårt var på lærerens handlinger og tanker. Pia underviser i alle fagene på første trinn og har arbeidet som lærer i 13 år. På skolen der hun underviser er lese- og skriveopplæringen et av skolens tre utviklingsområder som er utviklet i tett samarbeid med Skrivesenteret. Skolen tilhører et område med ressurssterke innbyggere med god økonomi. Barna på skolen representerer et stort mangfold og har flere nasjonaliteter. Det er få minoriteter som kommer på grunn av krig, flukt og andre sosiale tilfeller. At skolen ligger i Midt-Norge medførte noen utfordringer, siden vi måtte betale for reise og opphold selv. Vårt utvalg var med andre ord ikke et bekvemmelighetsutvalg, som innebærer at forskeren har valgt informanter ut fra hvem som er enklest å kontakte (Cohen et al., 2018, s. 218).

4.3 Datainnsamling

I løpet av en periode på fem skoledager, fra mandag til fredag, samlet vi inn data ved bruk av metodene observasjon, intervju og feltsamtaler. Først vil vi beskrive vår pilotstudie som ble gjennomført i forkant av studien. Deretter vil vi redegjøre for våre tre datainnsamlingsmetoder. Her vil vi reflektere rundt valg som vi har foretatt oss i forkant, underveis og i etterkant av datainnsamlingen.

4.3.1 Pilotstudie

I pilotstudien observerte vi en undervisningstime med skriving på første trinn. Etter timen intervjuet vi læreren som gjennomførte skriveøkten. Læreren som vi rekrutterte til pilotstudien, var en bekjent av oss. Det var enklere å ta kontakt med en lærer som vi kjenner kontra å kontakte en ukjent lærer. Vårt kriterium for valg av lærer var at hen hadde

skriveopplæring på første trinn. Vi inkluderte ikke krav om at skolen læreren arbeidet på måtte ha funksjonell skriveopplæring som en del av sin profil, da dette var utfordrende for oss å finne. Ifølge Cohen et al. (2018, s. 136) kan en pilotstudie være nyttig for å vurdere effekten av deler av studien. Formålet med pilotstudien var å prøve utformingen av observasjonsskjema og intervjuguide. Slik kunne vi undersøke om datainnsamlingen var med på å svare på problemstillingen, og følgelig øke studiens gyldighet. I tillegg ønsket vi trening i å gjennomføre intervju og ta feltnotater for å minimere feilkilder. Slik kunne vi styrke studiens pålitelighet.

Ifølge Gleiss og Sæther (2021, s. 103) må man gjøre en rekke forberedelser i forkant av både observasjon og intervju. Før pilotstudien brukte vi relativt lite tid på å planlegge datainnsamlingen, og i ettertid ser vi at vi kunne ha bedt om mer støtte fra veilederne våre. Mangelen på forberedelser opplevde vi at preget datamaterialet, blant annet ved at vi hadde samlet inn en del data som ikke var relevant for å svare på vår problemstilling. Vi opplevde også usikkerhet rundt valg vi måtte ta underveis fordi vi ikke hadde drøftet de i forkant. For å sikre at vi fikk innhentet opplysninger som kunne bidra til å svare på problemstillingen valgte vi derfor å sette av mer tid til forberedelser og veiledning i forkant av studien vår. Selv om vi burde forberedt oss bedre til pilotstudien, gjorde vi oss flere refleksjoner underveis som bidro til endringer av både observasjon og intervju. Disse refleksjonene har vi valgt å inkludere i de neste delkapitlene, hvor vi tar for oss de ulike metodene for datainnsamling.

4.3.2 Observasjon

Observasjon som metode innebærer en form for systematisert innsamling av informasjon om det som er rundt oss, ved hjelp av egne sanser og andre hjelpemidler (Næss & Sjøvoll, 2018, s. 181). Vi valgte å benytte oss av observasjon slik at vi kunne innhente førstehåndsdataba om hvordan Pia gjennomførte skriveopplæringen på første trinn. I denne sammenheng gjennomførte vi observasjon av første orden, noe som ifølge Bjørndal (2017, s. 33) innebærer at den primære oppgaven er å observere undervisning. I forkant av studien hadde vi bestemt oss for at lærerens handlinger var det eneste vi skulle fokusere på under observasjonen. Etter å ha gjennomført pilotstudien og samtaler med veilederne våre forstod vi at det var nødvendig å inkludere elevenes handlinger som en del av observasjonsfokuset. Slik kunne vi få en bedre forståelse for lærerens handlinger, samtidig som vi fikk styrket elevperspektivet i studien.

Et annet valg man må ta i forkant av observasjon er knyttet til hvordan man strukturerer observasjonsstudiet (Gleiss & Sæther, 2021, s. 103). Vi valgte å benytte oss av semistrukturert observasjon. Dette er nyttig når man har en mer utforskende tilnærming og ønsker muligheten til å forfølge nye aspekter som kan være interessante (Gleiss & Sæther, 2021, s. 104-105). Gjennom pilotstudien erfarte vi at det var mye som skjedde på en gang når vi observerte, noe som gjorde det vanskelig å vite hva man skulle fokusere på og notere ned. En faktor som vi opplevde bidro til å gjøre observasjon utfordrende var at vi tok i bruk et ganske åpent observasjonsskjema. I dette skjemaet delte vi observasjonene kun inn i fasene før, under og etter skriving. Dalland et al. (2021, s. 139) understreker at det er viktig å ha et klart fokuspunkt når man observerer i klasserommet. Gjennom pilotstudien ble vi derfor enige om å utforme noen observasjonsskjemaer for å sikre at vi fikk samlet inn opplysninger som kunne bidra til å belyse vår problemstilling.

I forkant av studien ble vi informert om at Pia gjennomførte skriveopplæring hver partallsuke på onsdager. Siden vårt fokusområde er skriving besøkte vi Pia en partallsuke slik at vi fikk observere skriveopplæringen. I tillegg til skriveopplæringen ønsket vi også å observere Pias leseøker som hun gjennomførte på mandager og fredager. På denne måten kunne vi innhente data som kunne bidra til å gi oss en forståelse av konteksten som Pias skriveopplæring inngår i. Et annet valg vi foretok var knyttet til hvordan vi satt i klasserommet. Under aktivitetene der klassen satt i samlingskroken valgte vi å plassere oss på forskjellige plasser. Slik kunne en av oss få med seg lærerens handlinger, mens den andre fokuserte på elevene. Når elevene var fordelt på stasjoner valgte vi å observere to grupper hver. På denne måten kunne vi få med oss ulike samtaler rundt tekst i møte med alle elevene og læreren. Våre observasjoner ble skrevet ned på hvert vårt observasjonsskjema ved bruk av datamaskin underveis i observasjonsøkten. At vi skrev på datamaskin og ikke for hånd var et bevisst valg vi tok fordi vi opplevde at det gikk raskere for oss å skrive ned observasjonene på datamaskinen. Slik kunne vi innhente mer detaljerte beskrivelser under observasjon. Samtidig kan tastingen ha vært mer forstyrrende for elever og lærer enn hvis vi hadde skrevet for hånd.

Vårt observasjonsskjema til skriveopplæringen bestod av både lukkede og åpne kategorier (se vedlegg 1). På denne måten kunne vi observere hvordan skriveopplæringen foregikk samtidig som vi ville få med oss forekomsten av spesifikke handlinger. Øverst i skjemaet hadde vi en egen kategori til bakgrunnsinformasjon og en til beskrivelse av den fysiske settingen. Dette ønsket vi å inkludere for å få samlet inn data om konteksten rundt skriveopplæringen til Pia.

Videre delte vi observasjonsskjemaet inn i fire kolonner: *aktivitet*, *lærer*, *elev* og *støtte*. Under kolonnen *aktivitet* hadde vi satt inn fasene før, under og etter skrivingen. Slik kunne vi se hvilke aktiviteter læreren gjorde tilknyttet de ulike fasene. Når vi observerte skriveopplæringen til Pia opplevde vi at hun tok i bruk stasjonsarbeid underveis i skrivingen. For å få en bedre oversikt over egne notater delte vi derfor fasen *under* inn i de ulike stasjonene som elevene gjennomførte. For å lettere forstå egne notater valgte vi også å skille mellom lærerens og elevenes handlinger, ved å dele dem i hver sin kolonne. I kolonnen *støtte* hadde vi utformet noen observasjonsknagger til de ulike fasene med bakgrunn i skrivetrekantens tre hjørner: form, innhold og form. I arbeide med å utforme observasjonsknagger til formhjørnet tok vi i bruk skrivehjulet som støtte. Observasjonsskjemaet til leseøktene var utformet på samme måte som det andre skjemaet med unntak av kolonnen støtte (se vedlegg 2). Denne kolonnen bestod bare av noen få spørsmål knyttet til de ulike fasene siden fokuset vårt har vært på Pias skriveopplæring.

Som tidligere nevnt valgte vi å ikke gi elevene egne pseudonym i studien. Under observasjon opplevde vi det likevel som nødvendig å skille mellom elevene ved å gi hver et tall: E1, E2 osv. På denne måten fikk vi skilt elevene i ulike situasjoner og det ble lettere å forstå egne notater i ettertid. Tallet elevene fikk i en situasjon var ikke fast og elevene fikk dermed et nytt tall i en annen situasjon. I ettertid har vi drøftet at vi kunne gitt elevene et fast tall for å få en større oversikt over elevenes handlinger i ulike situasjoner. Samtidig setter dette krav til å huske hvem som hadde hvilket tall, noe som er utfordrende fordi vi bare observerte undervisningen i en kort periode.

For å bidra til å svare på vår problemstilling ønsket vi at lærerens skriveopplæring skulle være minst mulig forstyrret av vår tilstedeværelse. På forhånd hadde vi bestemt at vi skulle innta rollen som ikke-deltakende observatører. En slik observasjonsrolle innebærer å sette seg nært elevene samtidig som man interagerer minst mulig med de (Dalland et al., 2021, s. 138). Da vi møtte elevene til Pia for første gang startet vi med å introdusere oss selv og forklare hvorfor vi var der. Dette gjorde vi fordi vi ønsket at elevene skulle føle seg trygge rundt oss, noe som ifølge Dalland et al. (2021, s. 138) er viktig for å skape en naturlig kontekst. Vi fortalte også at vi skulle observere undervisningen og hvis de trengte hjelp så skulle de spørre Pia. Selv om vi hadde informert elevene om vår rolle i klasserommet opplevde vi at de var veldig kontaktsøkende, og de spurte ofte om hjelp. Gleiss og Sæther (2021, s. 107) poengterer at man kan få tildelt rollen som lærer av elevene under observasjon, og dermed kan bli stilt

spørsmål. I situasjonene der elevene ville ha kontakt med oss opplevde vi det som uetisk å ikke respondere. Vår rolle og grad av interaksjon ble på denne måten påvirket av elevenes initiativer, ved at vi fikk en mer deltakende observasjonsrolle enn det vi hadde planlagt.

Vår rolle som observatør ble også preget av vårt behov for data. Ifølge Cohen (et al., 2018, s. 552) er det hensiktsmessig å ta i bruk deltakende observasjon for å innhente utfyllende informasjon, noe som kan føre til en bedre forståelse av situasjonen. Når elevene var organisert på hver sine stasjoner opplevde vi et behov for å kunne snakke med elevene om tekstene deres. Slik kunne vi få en større innsikt i elevtekstenes innhold og bakgrunn. En ulempe med deltakende observasjon er at man kan gå glipp av hendelser som kunne vært viktig for forskningen. Samtidig var undervisningen som vi tok en mer deltakende rolle i organisert som stasjonsundervisning. Det innebar at vi ikke hadde fått med oss alle hendelser uansett. Selv om vi fikk en mer deltakende rolle under stasjonsundervisningen, holdt vi fast på en ikke-deltakende observatørrolle i resten av undervisningen.

Som tidligere nevnt hadde vi et ønske om at undervisningen skulle være minst mulig forstyrret av at vi var til stede som observatører. Vedeler (2016, referert i Dalland et al. 2021, s. 130) trekker frem at observatørens rolle i klasserommet kan ha en innvirkning på deltakernes handlinger. I forkant av studien hadde læreren fått informasjon om hva studien vår innebar, noe som kan ha preget Pia og hennes undervisningsopplegg. For oss som observatører kan dette være utfordrende å få øye på, da vi kommer inn som utenforstående. I løpet av skrive dagen ble vi fortalt at Pia hadde tilpasset undervisningen på bakgrunn av at vi skulle observere økten. Hun valgte å gjennomføre undervisningsopplegget på SFO-basen istedenfor på klasserommet for at det skulle være mindre støy fra den andre klassen. I tillegg byttet Pia ut lekestasjonen som vi beskrev i kapittel 3.4.2 til fordel for en skriveaktivitet, slik at vi skulle få observere mest mulig skriveaktivitet. I ettertid ser vi at vi kunne ha vært enda tydeligere på at vi ville observere en skrive dag slik hun vanligvis bruker å gjennomføre den. Samtidig var det positivt at vi fikk mulighet til å observere flere forskjellige skriveoppgaver.

I etterkant av observasjon fylte vi først ut notatene og skrev ned umiddelbare tanker. Dette gjorde vi rett etter undervisning mens vi husket mest mulig. Deretter gikk vi igjennom våre observasjoner sammen og dannet et felles notat for dagen. På denne måten fikk vi utfylt våre notater som bidro til mer detaljerte beskrivelser. Under dette arbeidet erfarte vi at skjemaene inkluderte mye av de samme observasjonene, samtidig som vi også hadde fått med oss ulike hendelser og utsagn. Som tidligere nevnt, vil vår posisjonaltet prege forskningsprosessen,

noe som også gjelder ved gjennomføringen av observasjon. At vi er to mennesker med ulike erfaringer og kunnskap har på denne måten bidratt til at vi har gjort ulike valg med tanke på hva vi opplevde som viktig å inkludere i våre notater. I tillegg har våre sitteplasser under observasjon bidratt til at vi har fått med oss ulike hendelser. I etterkant av undervisningsøktene tok vi også bilder av elevtekster, klasserommet og skolens planleggingsdokumenter (med tillatelse fra elever, foresatte og lærer). På denne måten kunne vi få mer detaljert data som bidrar til å beskrive Pias skriveopplæring.

4.3.3 Intervju

For å kunne besvare vår problemstilling hadde vi behov for å innhente data om lærerens tanker og erfaringer rundt egen skrivepraksis. Ifølge Neteland (2020, s. 51) er intervju en forskningsmetode som er velegnet til å få tak i informantens refleksjoner og holdninger til et tema. Vi så det derfor som nødvendig å gjennomføre et semistrukturert intervju. Det innebærer at man har formulert et utvalg spørsmål i forkant samtidig som man kan stille oppfølgingsspørsmål underveis (Gleiss & Sæther, 2021, s. 80). På denne måten åpner intervjuet opp for en mer utforskende tilnærming hvor vi ikke er fastlåst i forhåndsbestemte spørsmål.

I forkant av intervjuet hadde vi utformet en intervjuguide med ferdig formulerte spørsmål som vi ønsket å stille læreren (se vedlegg 3). Innledningsvis i intervjuguiden hadde vi spørsmål knyttet til lærerens utdanningsbakgrunn. På denne måten fikk læreren noen enkle spørsmål som kunne bidra til at hun følte seg tryggere. Deretter hadde vi noen spørsmål om sammenhengen mellom lese- og skriveopplæringen til Pia. Bakgrunnen var at vi ønsket å få samlet inn informasjon om rammefaktorene for skriveopplæringen. Resten av spørsmålene var knyttet til skriving på første trinn for å få et innblikk i hva hun vektla i sin skriveopplæring. Ved semistrukturerte intervju trenger man ikke å følge intervjuguiden slavisk (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 121). Underveis i intervjuet erfarte vi at det var naturlig å stille noen spørsmål tidligere enn planlagt, da Pia selv tok emnet opp. Gjennom et semistrukturert intervju fikk vi også mulighet til å forfølge uventende opplysninger som kunne være interessante for prosjektet. For eksempel stilte vi flere uplanlagte spørsmål knyttet til Pias arbeidsmåter i bokstavlæring som vi ikke hadde tenkt på i forkant, men som ble relevante for et av våre funn. Samtidig opplevde vi at det var vanskelig å stille gode oppfølgingsspørsmål underveis i samtalen, noe som tyder på at det hadde vært nyttig å øve mer i forkant av intervjusituasjonen.

Intervjuet ble gjennomført på vår siste dag på skolen i etterkant av observasjon. På denne måten kunne spørsmålene i intervjuet bygge på konkrete situasjoner som både informant og forsker har deltatt i, noe Gleiss og Sæther (2021, s. 102) fremhever at kan skape et bedre intervju. Under pilotstudien hadde vi lite tid mellom observasjon og intervju, noe som gjorde det vanskelig å få utformet spørsmål med grunnlag i våre observasjoner. Vi valgte derfor å sette av tid mellom siste økt med observasjon og intervjuet, slik at vi fikk gjort de siste forberedelsene før intervjuet. Det å få gjennomføre observasjon og feltsamtaler før intervjuet ga oss også mulighet til å bli bedre kjent med informanten, noe som styrket relasjonen og skapte en økt trygghet. For oss var det viktig med tillit mellom oss og informanten, da det kan bidra til at informanten åpner seg mer og dermed gir et rikere datamateriale (Gleiss & Sæther, 2021, s. 93-94). Samtidig erfarte vi det som en ulempe at intervjuet ble gjennomført på slutten av uken. Før vi startet intervjuet sa informanten selv at hun følte seg sliten, og at det hadde vært en lang uke. Tidspunktet for intervjuet kan derfor ha preget svarene vi fikk fra informanten.

Gleiss og Sæther (2021, s. 83) poengterer at spørsmålene ikke bør oppleves som en test av informanten. Vi vektla derfor å formulere spørsmålene på en måte som tydeliggjorde at vi søkte lærerens tanker og erfaringer, og ikke et fasisvar. For eksempel stilte vi ikke spørsmål som: «hvordan bør man introdusere skriveoppdrag for elevene?». Vi formulerte oss heller slik: «hva tenker du er viktig når man introduserer skriveoppdrag for elevene?». Det er også viktig at spørsmålene er tydelig formulert slik at informanten forstår hva det blir spurt om, og at forskeren vet hva informanten svarer på (Gleiss & Sæther, 2021, s. 83). Gjennom pilotstudien fikk vi erfare at læreren hadde utfordringer med å få forstå noen av spørsmålene vi stilte. Ifølge Gleiss og Sæther (2021, s. 83) er en vanlig kilde til uklarhet under intervju å stille et spørsmål som inneholder flere spørsmål. Dette var noe vi selv gjorde under intervjuet og som vi opplevde skapte usikkerhet hos læreren. Slik bidro pilotintervjuet til at vi fikk oppdaget og endret på flere uklare spørsmål i intervjuguiden. I tillegg trakk læreren i pilotstudien frem at hun syntes det var utfordrende å snakke om tidligere undervisning uten å ha forberedt seg. I forkant av intervjuet informerte vi derfor Pia at vi kom til å stille spørsmål knyttet til et skriveoppdrag som hun hadde gjennomført tidligere.

Ifølge Gleiss og Sæther (2021, s. 92) er det i utgangspunktet et asymmetrisk maktforhold mellom forsker og informant under intervjuet. Det er fordi forskeren styrer samtalen og fortolker informasjonen som informanten gir. Under pilotintervjuet opplevde vi at dette maktforholdet preget intervjuet. Når informanten skulle svare på spørsmål avsluttet hen flere

ganger med å spørre: «er det dette dere tenker på?». Vi tolket det som at læreren trodde at vi hadde fasiten på de spørsmålene vi stilte. Selv syntes vi som forskere at det var utfordrende å skulle stille spørsmål rundt lærerens praksis uten å virke kritiske. For å motvirke et asymmetrisk forhold med Pia tydeliggjorde vi derfor at målet med studien ikke var å evaluere henne, men å innhente informasjon om funksjonell skriveopplæring.

Vi deltok begge på intervjuet, hvor en av oss førte samtalen, mens den andre tok rollen som observatør. Vi ønsket at begge skulle komme med oppfølgingsspørsmål underveis i intervjuet, fordi observasjonene vi hadde gjort tidligere var preget av våre erfaringer og kunnskap. Postholm og Jacobsen (2018, s. 133) fraråder å skrive notater for hånd i intervjusituasjonen. De påpeker at dersom forskeren plutselig begynner å skrive kan informanten oppfatte den uttalelsen som spesielt viktig, og utelate andre interessante temaer. For å forhindre det informerte vi på forhånd at vi skulle skrive ned spørsmål og kommentarer som dukket opp underveis. Under intervjuet benyttet vi oss også av lydopptak, og deretter transkriberte vi det til analysen. En fordel med lydopptak er at man får med alt som blir sagt og har muligheten til å sitere informanten direkte (Gleiss & Sæther, 2021, s. 96). Bruk av lydopptak gjorde også at vi kunne rette mer oppmerksomhet til det som ble sagt, noe som gjorde det lettere å stille oppfølgingsspørsmål. Siden vi bare hadde en informant, ville vi forsikre oss mot tap av data gjennom å bruke flere enheter for å gjøre opptak. Til dette tok vi i bruk en lydopptaker fra UiT Universitetsbibliotek og appen *Diktafon* på hver vår mobil.

4.3.4 Feltsamtaler

Når man er ute i felt kan man oppleve at uformell prat blir nyttig til å belyse problemstillingen, noe Buvik et al. (2020, s. 228) omtaler som feltsamtaler. Feltsamtaler er ofte underkommunisert som datainnsamlingsmetode i den vitenskapelige litteraturen (Buvik et al., 2020, s. 223). I forkant av studien hadde vi ikke tenkt på dette som en datainnsamlingsmetode før vi ble gjort oppmerksom på denne muligheten gjennom veiledning. Vi ble enig om at vi ønsket å forsøke å sette i gang uformelle samtaler i felt som kunne bidra til å besvare vår problemstilling.

Ifølge Gleiss og Sæther (2021, s. 80) kan slike feltsamtaler ses på som en form for ustrukturert intervju, hvor man har tenkt igjennom noen momenter som kan inngå i samtalen. Før vi reiste ned drøftet vi derfor hvor det kunne åpne seg muligheter for slike samtaler og hvilke spørsmål som kunne være interessant å stille. Under tidligere praksisperioder har vi begge erfart at pauserommet er en fin måte å komme i kontakt med skolens personale. Det er

også en arena hvor man kan diskutere faglige utfordringer og muligheter. Vi bestemte oss derfor for å delta i skolens lunsjpauser når vi var ute i felt. På denne måten fikk vi mulighet til å prate med Pia og hennes kollegaer, noe som kunne bidra til å gi oss et innblikk i skolens skrivekultur. I tillegg så vi for oss at det kunne oppstå samtaler med læreren i forkant og etterkant av undervisning knyttet til det hun skulle gjøre og hadde gjort.

I løpet av våre fem dager ute i felt hadde vi flere av disse uformelle samtalene, både med Pia og hennes kollegaer. Disse foregikk både på kontoret, i lunsjpausen og i klasserommet. En utfordring med feltsamtalene var at de gjerne kom spontant og ble notert ned i etterkant. Dette gjorde at informasjon kunne gå tapt og at alt ikke ble skrevet ordrett. Ifølge Buvik et al. (2020, s. 226) er detaljene ofte ikke det viktigste fordi feltsamtaler gjerne handler om å innhente bakgrunnsinformasjon eller kontekstuell informasjon. Buvik et al. (2020, s. 226) trekker også frem at det ofte er mulig å gå tilbake til informanten og få en bekreftelse om det som ble sagt. For oss ble det derfor viktig å lese igjennom notatene og drøfte de mens vi var ute i felt. Slik kunne vi gå til informanten hvis vi var usikre rundt noe som ble sagt i en av feltsamtalene.

4.4 Analyseprosessen

Å analysere datamaterialet er en prosess som handler om å finne mønster som kan skape en større forståelse og gi oversikt i materialet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 63). Slik kan datamaterialet bearbeides og på denne måten kan vi som forskere få frem nye aspekter. I forkant av studien har vi forsøkt å danne oss en felles forståelse for det vi skulle undersøke gjennom forskning og teori. I denne sammenheng ble skrivetrekanten et sentralt verktøy i planleggingen av våre datainnsamlingsmetoder. Samtidig som vi ville danne oss en forståelse av det vi observerte, ønsket vi også et åpent og utforskende blikk ved innhenting og analyse av dataen. I vår studie har vi derfor benyttet oss av en abduktiv tilnærming til å analysere datamaterialet. Det innebærer å kode med grunnlag i både teori og empiri (Gleiss & Sæther, 2021, s. 174).

En modell som har vært nyttig til vår analyseprosess er Braun og Clarke (2006) sin tematiske analysemodell. Modellen viser hvordan man kan analysere datamaterialet og identifisere tema på tvers av metoder, gjennom seks faser: *bli kjent med datamaterialet, generere innledende koder, søke etter temaer, gjennomgå temaene, definere og navngi temaene og produsere en rapport*. Disse fasene har vi tatt i bruk som et utgangspunkt for vår analyseprosess, samtidig

som vi også har tatt i bruk nyttige tips fra andre metoder. Videre i kapittelet vil vi redegjøre for vår analyseprosess, med hensikt om å gjøre studien mest mulig transparent. Tjora (2018, s. 17) trekker frem at de fleste analyseprosesser ikke er lineære. I vårt tilfelle opplevde vi at dette stemte, da det ble nødvendig å bevege seg mellom de ulike fasene i analyseprosessen flere ganger.

4.4.1 Bli kjent med datamaterialet

Den første fasen i Braun og Clarke (2006, s. 87) sin tematiske analyse innebærer å transkribere data og lese igjennom datamaterialet flere ganger. For vår del startet denne fasen underveis som vi samlet inn data, da vi på slutten av hver dag gikk igjennom og drøftet våre notater fra feltsamtaler og observasjon. Som tidligere nevnt tok vi lydopptak av intervjuet, noe vi i etterkant bestemte oss for å transkribere til skriftlig tekst. Ifølge Gleiss og Sæther (2021, s. 97) er transkribering en måte å tilrettelegge lydopptaket for analyse, noe som kan gjøre analyseprosessen enklere.

I forkant av transkriberingen måtte vi bli enige om hvordan vi skulle gjennomføre prosessen. Vi bestemte oss for å transkribere på bokmål. På denne måten ble det lettere å lese datamaterialet i ettertid. Ifølge Neteland (2020, s. 62) vil det å transkribere med vanlig norsk ortografi være langt mer tidsbesparende enn å transkribere på et mer detaljert nivå. Videre valgte vi å transkribere halve lydopptaket hver og deretter lese gjennom hverandres transkripsjoner. Gjennom arbeidsfordelingen kunne vi forsikre oss at vi ikke gikk glipp av noe som ble sagt, og på denne måten få en mest mulig nøyaktig transkripsjon. I tillegg bidro transkriberingsprosessen til at vi ble godt kjent med datamaterialet vårt, noe Braun og Clark (2006, s. 87) trekker frem som en styrke ved å transkribere. Et annet valg var hva vi skulle transkribere. Vi valgte å transkribere fullstendig, noe som innebærer at vi inkluderte alle pauser og små ord som ehm, da og jo. Dette er ord som er vanlig å ta i bruk i muntlig tale. Hvis informanten tok i bruk flere korte pauser og flere småord kan det være en indikasjon på at informanten er usikker. I tillegg ville vi inkludere enkle beskrivelser av kroppsspråket som ble gjort i intervjuet gjennom notater, for eksempel om læreren ristet på hodet eller pekte med fingrene. Slike beskrivelser kan være nyttig kontekstuell informasjon å ha når materialet skal analyseres (Gleiss & Sæther, 2021, s. 98). Samtidig kan småord virke, ehm, forstyrrende i skriftlig tekst, og det er sjeldent nødvendig å inkludere alle slike ord (Gleiss & Sæther, 2021, s. 98). Etter analyseprosessen valgte vi derfor å fjerne en del småord som vi opplevde som forstyrrende.

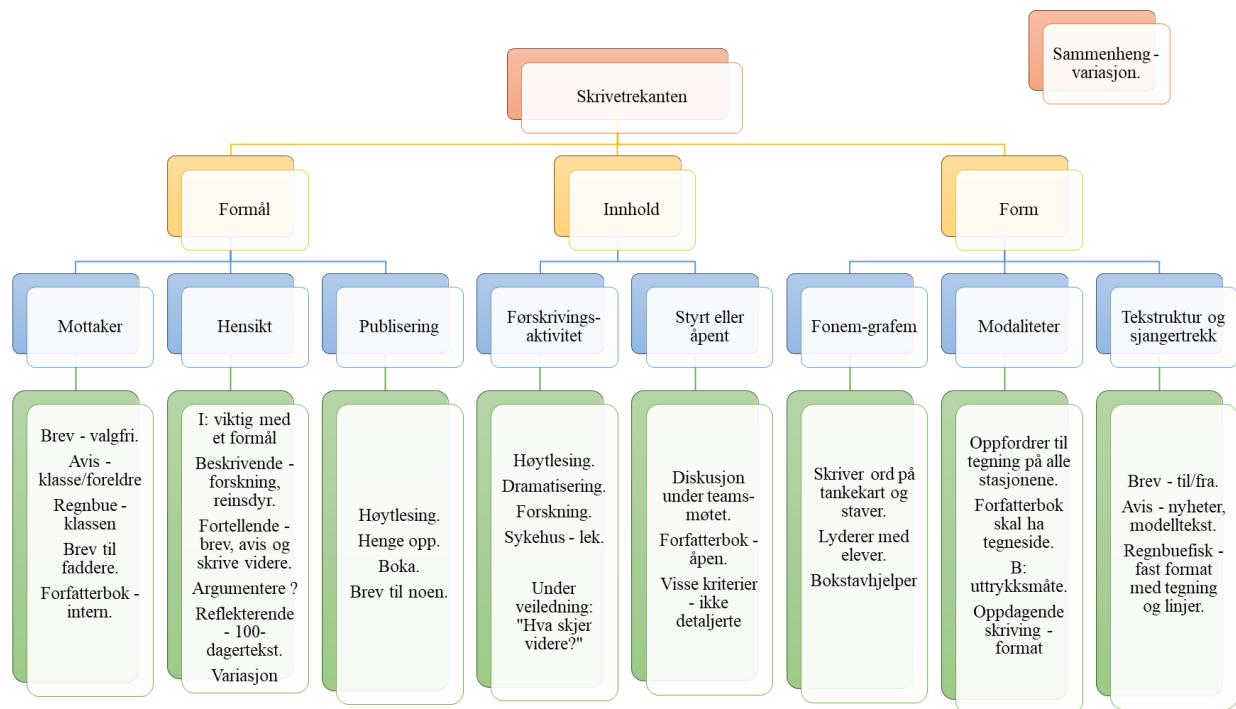
Braun og Clarke (2006, s. 87) anbefaler å lese gjennom datamaterialet flere ganger før man starter med koding, da man kan danne ideer og mønstre underveis som man leser. Videre i den første fasen leste begge gjennom hele datamaterialet gjentatte ganger for å gjøre oss kjent med det. Samtidig som vi leste noterte vi ned tanker og ideer, og dannet oss en grov oversikt over datamaterialet. Etter gjennomlesingen skrev hver av oss en sammenfatning av vårt helhetsinntrykk som vi i fellesskap gikk igjennom.

4.4.2 Generere koder og temaer

Etter at vi hadde gjort oss kjent med datamaterialet og skrevet ned interessante momenter, gikk vi videre til andre fase. Denne fasen går ut på å starte genereringen av koder (Braun & Clarke, 2006, s. 88). Her ble vi enige om at videre analyse skulle ta utgangspunkt i både observasjon, intervju og feltsamtaler. Samtidig ville vi begrense våre observasjoner til kun skrive dagen, fordi dette ga oss flest data som kunne bidra til å besvare problemstillingen. Våre observasjoner av leseøktene ble derfor ikke kodet, men brukt til å gi en beskrivelse av konteksten rundt skriveopplæringen. I likhet med forrige fase dannet vi først koder hver for oss før vi sammen gikk igjennom datamaterialet. På denne måten ble det rom for at vi kunne danne ulike koder som sammen kunne bidra til refleksjon. Vi startet kodingen med å markere setninger i notatene våre som vi opplevde interessante, og deretter satte vi kommentarer i dokumentet med koder.

Etter å ha kodet det utvalgte datamateriale gikk vi over til den tredje fasen i Braun og Clarkes (2006, s. 89) tematiske analyse. Denne fasen handler om å sortere kodene man har dannet inn i potensielle temaer. Her opplevde vi det som nyttig å ta i bruk visuell representasjon for å få en bedre oversikt over kodene, noe Braun og Clarke (2006, s. 89) anbefaler. Etter å ha dannet mulige temaer drøftet vi hvordan disse temaene ville bidra til å svare på vår problemstilling. Her kom vi frem til at temaene vi hadde dannet ble vide og generelle, og ikke sterkt nok knyttet til skriveopplæringen på første trinn. Et eksempel på dette var temaet tilpasset opplæring som er et prinsipp som kan knyttes til all opplæring i skolen. Vi ble derfor enige om å gå tilbake til forrige fase og danne nye koder, hvor vi skulle ha større fokus på at kodene kunne knyttes til skriveopplæringen. Her ble den teoretiske modellen skrivetrekanten et viktig verktøy. Etter å ha lest igjennom og kodet datamaterialet på nytt dannet vi nye temaer som ble orientert sterkere mot skriveopplæringen. Nedenfor har vi inkludert et eksempel på et

organisasjonskart som ble utformet i denne fasen.



Figur 3: Organisasjonskart av temaet skrivetrekanten

Da vi hadde dannet et sett med mulige temaer gikk vi over til den fjerde fasen i Braun og Clarkes (2006, s. 91-92) tematiske modell. Denne fasen innebærer å gå igjennom mulige temaer, og deretter vurdere om noen temaer kan sammenslås eller deles inn i separate temaer. Da vi gikk igjennom temaene kom vi blant annet frem til at temaet skrivetrekanten ble for vidt å drøfte. En endring vi gjorde i fase fire var derfor å dele skrivetrekanten inn i temaene form og formål/innhold.

Videre i femte fase av analyseprosessen er fokuset på å definere og avgrense de ulike temaene (Braun & Clarke, 2006, s. 92). Underveis i arbeidet med å definere disse temaene erfarte vi at det var komplisert å splitte analysen vår opp i enkeltfunn, slik vi hadde gjort. Inndelingen bidro til at temaene hadde store forskjeller i størrelse, samtidig som vi opplevde at det var en sterk sammenheng mellom hjørnene i skrivetrekanten som vi ikke fikk tydeliggjort. Med bakgrunn i lærerens skriveprosess og Gibsons (2009) fire faser for veiledet skriving kom vi derfor frem til å endre temaene form og formål/innhold. Til forskjell fra Gibsons (2009, s. 24) inndeling av veiledet skriving som deler skrivingen i fire faser, valgte vi å behandle introduksjons- og samtalefasen som én fase. Slik ble temaene form og formål/innhold endret til fasene før, under og etter skrivingen. Dette gjorde det enklere for oss å drøfte sammenhengen mellom de ulike hjørnene i skrivetrekanten i de ulike skrivefasene. For å

strukturere komplekse temaer fremhever Braun og Clarke (2006, s. 92) at det kan være nyttig å sortere temaene inn i undertemaer hvis det er mulig. Dette gjorde vi underveis i analyseprosessen, ved at vi for eksempel delte fokusområdet «tilrettelegging i forkant av skrivingen» inn i introduksjon og samtale.

Den siste fasen i analysemodellen går ut på å skrive analysen (Braun & Clarke, 2006, s. 93). Etter femte fase stod vi igjen med fem fokusområder som vi tok med oss videre i prosessen:

- Bokstavlæring og tekstsikaping i den første skriveopplæringen
- Tilrettelegging i forkant av skrivingen
- Støtte underveis i skrivingen
- Publisering i etterkant av skrivingen
- Systematisk og helhetlig skriveopplæring

Analysen av disse fokusområdene vil vi presentere og drøfte i kapittel fem: Presentasjon av analyse og diskusjon.

4.5 Forskningsetikk

Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) har utviklet rådgivende retningslinjer for forskning. Retningslinjene skal bidra til at forskerne utvikler forskningsetisk skjønn og fremme ansvarlig forskning (NESH, 2021, s. 7). Formålet med studien vår har vært å innhente kunnskap om hvordan funksjonell skriveopplæring på første trinn kan gjennomføres, og hvilke synspunkter som ligger til grunn for denne skriveopplæringen. For å svare på vår problemstilling valgte vi å ta i bruk observasjon, feltsamtaler og intervju med lydopptak, noe som innebærer nær kontakt med informanten. Siden vi skulle behandle personopplysninger og lagre opplysninger elektronisk var prosjektet meldepliktig (Ringdal, 2018, s. 63). Før vi kunne begynne datainnsamlingen meldte vi forskningsprosjektet vårt til Sikt. De gjorde en vurdering av datainnsamlingen vi hadde planlagt og ga tilbakemelding at vi tilfredsstilte de etiske retningslinjene som er satt (se vedlegg 6). Gleiss og Sæther (2021, s. 43) beskriver tre sentrale etiske retningslinjer: 1) informert samtykke, 2) konfidensialitet og anonymisering, og 3) å unngå negative konsekvenser for deltakerne. I de tre neste delkapitlene vil vi redegjøre for våre valg knyttet til disse retningslinjene.

4.5.1 Informert samtykke

Alle som driver med forskning skal innhente et samtykke fra alle som deltar i forskningen. Kravene til samtykke er at det skal være “frivillig, informert, utvetydig og bør være dokumenterbart” (NESH, 2021, s. 18). I forkant av studien avtalte vi å gjennomføre et videomøte med Pia for å informere om prosjektet vårt. Hensikten var å tydeliggjøre hva prosjektet vårt gikk ut på slik at hun kunne bestemme seg for om hun ønsket å delta. Gjennom samtalen opplevde vi at informanten forsto hva prosjektet innebar og fikk et muntlig samtykke på at hun ville delta i prosjektet vårt. Lyddopptak krever at forskningsdeltakere eksplisitt samtykker til at intervjuet blir tatt opp (Gleiss & Sæther, 2021, s. 97). Vi sendte derfor ut et skriftlig informasjons- og samtykkeskjema (se vedlegg 4). I tillegg tydeliggjorde informasjonsskrivet hvilke rettigheter læreren hadde. En av disse rettighetene var at hun hadde anledning til å trekke seg når som helst uten negative konsekvenser. Informantens mulighet til å trekke seg innebærer at hun kan gi beskjed om hun ikke vil delta i studien helt frem til prosjektet er publisert. Dette gjorde prosjektet vårt sårbart, siden vi bare hadde en informant. Hvis hun plutselig hadde trukket samtykke rett før innlevering ville dette gjort at vi ikke hadde hatt noe data å drøfte, og dermed ikke hatt en masteroppgave å levere. Samtidig var dette en sjanse vi var villige til å ta da funksjonell skriveopplæring er et felt vi ønsker å lære mer om.

Prosjektet vårt inkluderte også elevene til den aktuelle læreren, og vi sendte derfor ut et eget informasjonsbrev til elevene (se vedlegg 5). I forkant av studien diskuterte vi hva som ville gjøre observasjon og elevtekstene personidentifiserende med tanke på innhenting av samtykke. Til innsamling av elevtekster kom vi frem til at selv om vi fjernet elevens navn kunne håndskrift og innholdet gjøre teksten personidentifiserende. Det ble derfor sentralt å inkludere et samtykkeskjema i informasjonsbrevet for å kunne samle inn elevtekstene. På bakgrunn av at elevene var under 15 år, ble det gjennomført et stedfortredende samtykke der foreldrene samtykket på vegne av elevene. Selv om de foresatte har samtykket er det viktig å ta hensyn til barnas nektelseskompetanse (Gleiss & Sæther, 2021, s. 45). Vi hadde derfor fokus på å fortelle elevene om hvorfor vi var der og høre med elevene om det var greit at vi tok bilder av tekstene deres.

4.5.2 Konfidensialitet og anonymisering

Grunnprinsippet konfidensialitet og anonymisering handler om at de opplysningene som samles inn skal behandles og oppbevares på en forsvarlig måte (Thagaard, 2013, s. 28). Det

innebærer å begrense hvem som har tilgang til datamateriale og anonymisere forskningsmaterialet (Gleiss & Sæther, 2021, s. 45). I vår studie har vi hatt fokus på at det kun skulle være oss to studentene og våre to veiledere som hadde tilgang og innsyn i datamateriale. For å sikre at ingen andre fikk innsyn har all lagring av data foregått gjennom våre UiT-servere på SharePoint som har en to-faktor-autentifisering. For å anonymisere forskningsdeltakerne slik at informasjonen ikke kan knyttes til bestemte personer har vi som nevnt tatt i bruk pseudonym/tall. Til innsamlingen av elevtekster har vi sikret at navnene til elevene er blitt fjernet. I tillegg har det vært sentralt å ikke dele opplysninger om verken skolen eller deltakerne som gjør det mulig å identifisere deltakerne.

I intervjuet valgte vi å benytte oss av lydopptak som innebærer at lærerens stemme kan gjenkjennes. Slike data regnes som personidentifiserende data, og krever ekstra varsomhet med tanke på lagring og bruk (NESH, 2021, s. 25). Vi tok opp intervjuet gjennom appen Diktafon som umiddelbart ble kryptert på mobilen og overført til Nettskjema.no. For å få tilgang til dette datamaterialet måtte vi logge oss inn på Nettskjema.no. I tilfelle det skulle oppstå problemer med appen så tok vi også i bruk en fysisk diktafon fra UiT Universitetsbibliotek. Lydfilene ble lastet opp på SharePoint og deretter umiddelbart slettet fra diktafonen og våre datamaskiner. I tillegg til lydopptak, var samtykkeskjemaene, skolens planleggingsdokumenter og elevtekstene dokumenter som inneholdt personidentifiserende opplysninger om forskningsdeltakerne. Disse dokumentene ble tatt bilde av gjennom appen Nettskjema Bilde som umiddelbart ble kryptert på mobilen og overført til Nettskjema.no. For å sikre oss mot tap av data gjorde vi denne innsamlingen på hver vår mobil. Siden dataen ikke skal brukes til videre forskning vil rådataene bli destruert ved prosjektslutt.

4.5.3 Å unngå negative konsekvenser

Det tredje prinsippet innebærer at det ikke skal gi noen negative konsekvenser å delta i forskning (Gleiss & Sæther, 2021, s. 45). En form for negativ konsekvens kan være å sette deltakeren i et dårlig lys. For oss har ikke målet ved studien vært å evaluere læreren, men å utvikle og lære av det vi erfarte gjennom studien. Vi har også vært bevisst på at deltakerne selv ikke har en stemme i fortolkningen av datamaterialet og at det må tas hensyn til. Samtidig har forskere et ansvar for å gjennomføre forskning som er kritisk og troverdig (Gleiss & Sæther, 2021, s. 46). Å skape en balansegang mellom å både ta hensyn til deltakerne og være kritisk har vært utfordrende. Dette er et dilemma som vi derfor har drøftet med våre veiledere igjennom analysen av dataene.

Under intervjuet kan forskningsetiske utfordringer oppstå på grunn av maktforholdet mellom forsker og informant (Gleiss & Sæther, 2021, s. 92). Hvordan forskningsprosjektet oppfattes av informanten kan påvirke maktforholdet (Gleiss & Sæther, 2021, s. 93). Hvis deltakerne frykter negative konsekvenser, kan dette skape et asymmetrisk maktforhold mellom forsker og informant. Vi var derfor opptatt av å kommunisere at målet med studien ikke var å evaluere læreren, men at vi ønsket å utvikle oss og lære av det vi erfarte. For oss var det viktig å presisere dette allerede i forkant av studien, da vi skulle innhente samtykke hos deltakeren.

4.6 Studiens kvalitet

I dette kapittelet vil vi ta i bruk begrepene pålitelighet, gyldighet og overførbarhet for å vurdere kvaliteten på forskningsprosessen vår. Pålitelighet handler om kvaliteten på forskningsprosessen og hvorvidt funnene som undersøkelsen har produsert er til å stole på (Gleiss & Sæther, 2021, s. 202). Å vurdere forskningens gyldighet handler om kvaliteten på datamaterialet og om å stille spørsmål om forskerens fortolkning (Gleiss & Sæther, 2021, s. 204). Begrepet overførbarhet handler ifølge Postholm og Jacobsen (2018, s. 238) om funnene fra studien kan overføres til andre kontekster. Disse begrepene er tett forbundet med hverandre og må derfor ses i sammenheng.

Som nevnt tidligere kan vår studie plasseres inn under sosialkonstruktivismen. Det innebærer en forståelse for at forskning alltid vil være preget av forskerens subjektivitet (Gleiss & Sæther, 2021, s. 203). Ifølge Postholm og Jacobsen (2018, s. 224) vil det derfor være viktig at forskeren er oppmerksom og reflekterer over sin egen subjektivitet. Vi gikk inn i dette forskningsprosjektet med et positivt syn på funksjonell skriveopplæring, noe som vil kunne prege studien. Derimot har studiens formål ikke vært å drøfte om funksjonell skriveopplæring bidrar til mer læring enn tradisjonell skriveopplæring, men hvordan det kan gjennomføres. Å være flere som deltar i forskningsprosjekt vil bidra til å belyse ulike sider av det samme fenomenet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 236). Gjennom vårt tette samarbeid har vi diskutert og drøftet ulike valg både i arbeidet med teori og metode, men også når vi har analysert og drøftet datamaterialet. På denne måten vil det at vi er to som gjennomfører studien styrke studiens pålitelighet. For å styrke studiens pålitelighet har vi også hatt fokus på å gjøre forskningsprosessen mest mulig gjennomiktig. Dette har vi gjort gjennom å beskrive og reflektere over forskningsprosessen og valgene våre, men også beskrivelser av de ulike retningskiftene vi har gjennomgått. Et eksempel er i kapittel 4.3.2 hvor vi beskrev og begrunnet hvorfor vi byttet observasjonsrolle fra en ikke-deltakende til en deltakende. På

denne måten blir studien mest mulig transparent slik at andre kan vurdere valgene som har blitt tatt (Gleiss & Sæther, 2021, s. 204).

Ved kasusstudier er det en forståelse for at det er flere variabler som påvirker hvert enkelt kasus (Cohen et al., 2018, s. 376). For å få frem denne kompleksiteten har vi valgt å ta i bruk både observasjon, intervju og feltsamtaler for å samle inn data. En slik kombinasjon av flere datainnsamlingsmetoder kalles for triangulering (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 236). Vi tok i bruk observasjon for å se hvordan Pia gjennomførte funksjonell skriveopplæring. I tillegg ønsket vi å innhente lærerens synspunkter og begrunnelser for undervisningen, noe vi ikke kunne fått tilgang til ved å bare observere undervisningsøktene. Vi gjennomførte derfor intervju og feltsamtaler. På denne måten bidrar innsamlingsmetodene til å utfylle hverandre. Å kombinere observasjon med feltsamtaler og intervju vil også bidra til at vi får både vårt eget og lærerens perspektiv på hva funksjonell skriveopplæring innebærer. Slik kan triangulering bidra til at forskeren blir mindre sårbar for skjevheter som kan oppstå når man baserer forskningen bare på en kilde (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 236-237). Dette vil bidra til å styrke studiens pålitelighet og gyldighet.

I en kvalitativ studie omhandler overførbarhet hvorvidt en beskrivelse er gjenkjennbar for den som leser forskningen (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 238). Som vi har nevnt tidligere vil kunnskapen vi innhenter i en casestudie være lokal kunnskap (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 64). Det blir derfor viktig å beskrive konteksten til kasuset og ta i bruk tykke beskrivelser slik at leseren kan overføre og tilpasse funnene til egen praksis (Cohen et al., 2018, s. 247). I vår studie har vi derfor hatt fokus på å samle inn data som kunne beskrive konteksten til kasuset, for eksempel gjennom beskrivelsen og skissen av klasserommet. At vi har drøftet hovedområdene våre i lys av læreplanen vil også styrke studiens overførbarhet. Det er fordi læreplanen fungerer som direktiver for lærere om hva som skal foregå i skolen (Imsen, 2020, s. 278). Dette kan gjøre at andre lærere ser relevansen og viktigheten med studien.

5 Presentasjon av analyse og diskusjon

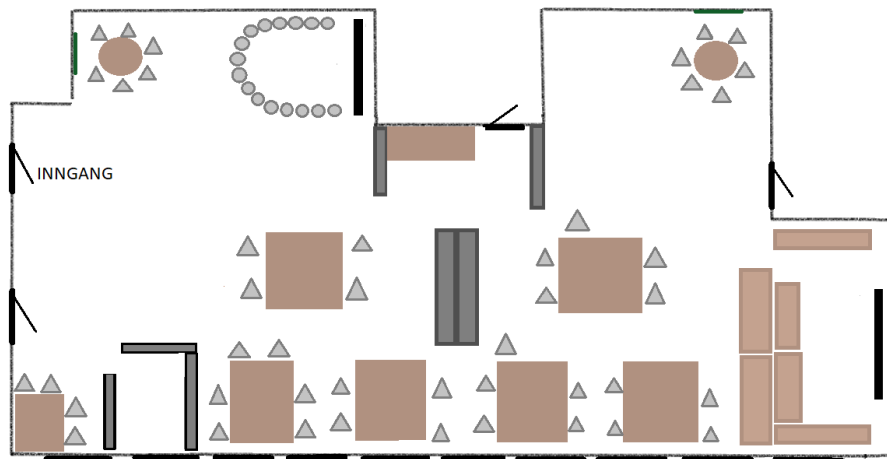
I dette kapittelet vil vi presentere vår analyse og diskusjon av datamaterialet. Innledningsvis vil vi gi en beskrivelse av Pias lese- og skriveopplæring, samt rammefaktorer for denne begynneropplæringen. Denne beskrivelsen har vi inkludert for å tydeliggjøre våre fem fokusområder. Vårt første fokusområde drøfter hvordan Pia gjennomfører og begrunner bokstavlæring og tekstskaping i skriveopplæringen på første trinn. Våre tre neste fokusområder har som tidligere nevnt bakgrunn i Gibsons (2009) modell for veiledet skriving. I denne sammenheng vil vi fokusere på hva som skjer før, under og etter skrivingen. Vårt andre fokusområde er knyttet til hvordan læreren gjennomfører og begrunner fasen i forkant av skrivingen, med fokus på introduksjon og samtale. Vårt tredje fokusområde beskriver hvilken støtte elevene får underveis i skrivingen, både fra læreren og medelever. Vårt fjerde fokusområde fokuserer på hvordan læreren gjennomfører fasen i etterkant av skrivingen og hvordan hun begrunner gjennomføringen. Gjennom de fire første fokusområdene får vi innsikt i hvordan Pia gjennomfører og begrunner skriveopplæringen på første trinn, noe som bidrar til å belyse to av forskningsspørsmålene. Vårt femte fokusområde beskriver systematiske trekk ved Pias skriveopplæring. Slik kan vi belyse vårt siste forskningsspørsmål.

5.1 Beskrivelse av rammefaktorer og undervisning på første trinn

For å få en større forståelse for konteksten som skriveopplæringen til Pia inngår i vil vi beskrive utformingen av klasserommet og skolens skrive- og leseplan. I denne sammenheng vil vi også se nærmere på leseøktene som vi observerte. Avslutningsvis har vi valgt å presentere skrivedagen, da dette er det mest sentrale datamaterialet i studien vår.

På skolen til vår informant er det seks klasser på første trinn som er fordelt på tre klasserom. Under feltuken observerte vi at klasserommet til Pia var delt i to avdelinger ved bruk av en kommode i midten av klasserommet. Hennes klasse var i avdelingen nærmest inngangen, mens den andre klassen var innerst i rommet. Videre var det en samlingskrok med smartboard i hver avdeling, der Pia hadde puffer og den andre læreren hadde benker med plass til begge klassene. Begge avdelingene hadde et rundt bord og en krittavle ved siden av. I klasserommet var det syv gruppebord med fire til seks stoler rundt. De hadde også en lekekrok som var adskilt ved bruk av hyller. På veggene hang det bokstavremser, tegninger og tre ulike tekster som elevene hadde skrevet. Skriveproduktene som hang i klasserommet var blant annet fagtekst om reinsdyr, forskning på selleri og epikrise. I tillegg stod det ulike bøker i

vinduskarmene. De andre lærerne på første trinn hadde en nokså lik utforming av klasserommet, med samlingskroker, gruppebord og elevtekster hengende på veggene. Dette gjaldt også SFO-basen som var vegg i vegg med klasserommet til Pia. I gangen til elevene på første trinn observerte vi at det hang mange elevtekster på veggene, blant annet aviser som elevene hadde lagd.

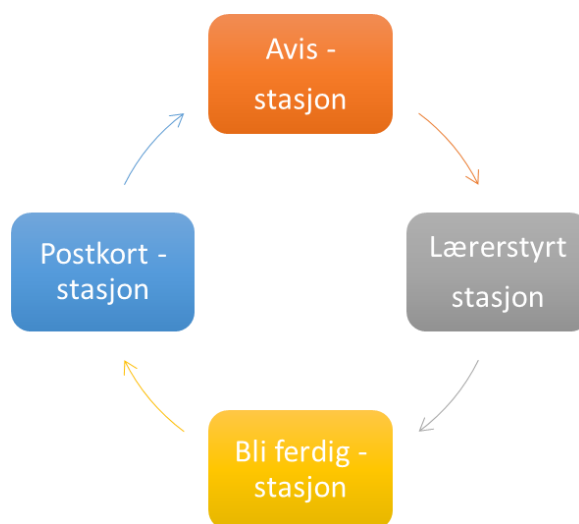


Figur 4: Skisse over klasserommet til Pia

I løpet av felttugen fikk vi også innblikk i skolens lese- og skriveplan. Disse planene var utarbeidet av lærere på skolen og bestod av to deler. Første del av skriveplanen inneholdt teori og forskning om ferdigheten skriving. Andre del inneholdt en beskrivende plan til hvert trinn, med blant annet læringsmål og strategier. I tillegg inkluderte denne planen ressurser i form av lærebøker og undervisningsopplegg som lærerne kunne ta i bruk. Skolens leseplan var utformet på samme måte.

Leseøkten som vi observerte på mandag og fredag var bygd opp etter arbeidsmåten veiledet lesing. Dette ble gjennomført av Pia og de andre lærerne på første trinn hver uke. Det innebar at elevene var delt inn i fire stasjoner. Den ene stasjonen var lærerstyrt, mens de andre inneholdt selvstendig elevarbeid. Elevene ble organisert i nivådelte lesegrupper. På den lærerstyrte stasjonen fikk alle i gruppa den samme teksten i småbøker som de gikk gjennom i fellesskap. De startet leseøkten med å snakke om forsiden av boken og hva elevene tenkte den kunne handle om. Deretter fikk elevene lese litt hver på egen hånd, og så snakket læreren med elevene om det de hadde lest. Hver gruppe brukte omtrent 10-15 minutter på gjennomgang av teksten. Etter leseøkten ble teksten tatt med hjem som lekse, og deretter gjennomgått på fredagen. Denne leseøkten var organisert på samme måte som økten på mandagen.

Skrivedagen som vi observerte bygger på arbeidsmåten veiledet skriving og gjennomføres annenhver onsdag av Pia og de andre lærerne på første trinn. Dagen bestod av en økt på 90 minutter før lunsj og en økt på 90 minutter etter lunsj. Under skrive dagen var 14 av 16 elever i klassen til stede. Pia startet skrive dagen med en felles oppstart med begge klassene i samlingskroken, hvor de gikk igjennom dagen. Deretter gikk Pia og klassen hennes over til SFO-basen. Der introduserte hun arbeidet på den lærerstyrte skrivestasjonen ved å lese første del av fortellingen *Regnbuefisken*, en bildebok som er skrevet av Marcus Pfister i 1992. Fortellingen handler om en fisk som har fine skjell, noe som gjør at de andre fiskene beundrer han (Pfister, 1992). Derimot ser Regnbuefisken ned på de andre fiskene. De andre fiskene blir lei av hovmodigheten hans og Regnbuefisken opplever ensomhet. Etter høytlesingen hadde Pia en klasseromsamtale om de ulike skriveoppdragene elevene skulle arbeide med på stasjonene. Disse stasjonene var avis-stasjon, postkort-stasjon, gjøre ferdig-stasjon og lærerstyrt stasjon.



Figur 5: Rekkefølge på stasjonsarbeid

På postkort-stasjonen fikk elevene i oppdrag å skrive et postkort til en valgfri adressat. På avis-stasjonen skulle elevene tegne og skrive nyheter som skulle henges opp på en veggplakat. På disse to stasjonene var det selvstendig arbeid som inneholdt skrivehandlinger som Pia hadde introdusert på tidligere skrive dager. På den lærerstyrte stasjonen skulle elevene skrive fortsettelsen av fortellingen *Regnbuefisken*, mens læreren ga veiledning til hver elev. Den siste stasjonen gikk ut på at elevene skulle få jobbe med arbeidsoppgaver fra de andre stasjonene som de ikke var blitt ferdig med. I tillegg hadde Pia lagt frem noen bøker som elevene kunne lese i. Før elevene satte i gang med stasjonsarbeidet fikk elevene i oppdrag å lage en tegning til fortsettelsen på *Regnbuefisken*. På denne måten skiller Pias stasjonsarbeid

seg fra den norske modellen vi beskriver i kapittel 3.4.2, hvor tegning er en av de seks stasjonene som blir presentert.

Etter å ha tegnet i rundt 15 minutter ble elevene fordelt på de fire stasjonene i grupper på tre til fire. Disse gruppene var de samme som ble brukt til veiledet lesing den uken vi var til stede. Elevene fikk gjennomført en stasjon med varighet på 20 minutter før lunsj. Da elevene kom inn etter friminutt ga læreren korte instruksjoner om hvilke stasjoner elevene skulle på før de satte i gang med å arbeide videre. Stasjonene ble underveis rullert slik at alle elevene var omtrent 20-25 minutter på hver stasjon før Pia avsluttet stasjonsarbeidet. Det var den lærerstyrte stasjonen som avgjorde hvor lang tid de brukte. Hadde elevene behov for mer hjelp fra lærer så brukte de litt lengre tid før de byttet stasjon. Etter at elevene var ferdig med å rydde gikk de inn i klasserommet og satte seg i samlingskroken. Her leste læreren elevtekstene høyt for klassen.

5.2 Fokusområde 1: Bokstavlæring og tekstskaping i den første skriveopplæringen

Vi vil starte vårt første fokusområde med å presentere hvordan Pia gjennomførte og begrunnet bokstavlæring på første trinn. Deretter vil vi redegjøre for når Pia legger opp til at elevene skal få starte med tekstskaping og hvorfor hun gjør det slik. Avslutningsvis vil vi drøfte sammenhengen mellom Pias bokstavlæring og tekstskaping på første trinn, hvor vi også trekker inn tidligere forskning som vi har presentert i kapittel 2.4.

5.2.1 Bokstavlæring

Som tidligere nevnt er det sentralt å kunne gjenkjenne, forme og vite hvilke lyder bokstavene representerer for å mestre skriftspråket (Lundetræ & Walgermo, 2021, s. 45). Disse delferdighetene utgjør til sammen det Frost (2003, s. 43) omtaler som formell bokstavkunnskap. Gjennom kjerneelementet «Språket som system og mulighet» tydeliggjøres det at opplæringen i norsk skal legge til rette for at elevene utvikler kunnskap om grammatiske og estetiske sider ved språket (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3). Studien til Sunde og Lundetræ (2019, s. 70) viser som tidligere nevnt at lærere i norske skoler introduserer bokstavene i forskjellig hastighet. Hvordan lærere i norske klasserom legger opp undervisningen for at elevene skal tilegne seg formell bokstavkunnskap er altså forskjellig. I intervjuet med Pia stilte vi derfor spørsmål om hvordan hun gjennomførte bokstavlæring på første trinn og fikk følgende til svar:

Vi begynner med en gang. Vi har skriveboka og i tillegg til den så jobber vi med to bokstaver i uka. [...] Også er vi stort sett ferdig frem til jul.

I eksempelet ovenfor vektlegger Pia at elevene på første trinn må få eksplisitt opplæring i formell bokstavkunnskap fra de starter på skolen. Innføring av to bokstaver i uka blir av Sunde og Lundetræ (2019, s. 63) omtalt som en raskere bokstavprogresjon, enn det som tradisjonelt har vært i norske skoler. I intervjuet fortalte Pia at hun brukte rundt en undervisningstime på hver bokstav. En slik økt kunne innebære at elevene fikk øve på å forme bokstaven, uttale bokstavlyden og gjennomføre bokstavsanger. Her får vi et inntrykk av at læreren har fokus på at elevene skal øve på ulike motoriske ferdigheter ved skriving, noe Nilsen (2005, s. 88) omtaler som øveskriveren.

Under intervjuet kom det også frem at Pia introduserte bokstavene silorema først og tok bokstavene x, y og z til slutt. Dette gjorde hun med bakgrunn i hvilke bokstaver elevene brukte mest når de skrev. Ifølge Lundetræ og Walgermo (2021, s. 46) er det hensiktsmessig å starte med silorema for å gi elevene bedre muligheter til å skrive og lese mange ord. På denne måten blir det tydelig at Pia gjennomfører bokstavlæring på en planmessig og systematisk måte. Under et trinnmøte snakket Pia og de andre lærerne om å begynne med repetisjon av bokstaven o. I den forbindelse drøftet de at det var flere elever som skrev bokstaven uhensiktsmessig, og at de derfor måtte ha fokus på å vise elevene bokstavens startpunkt og skriveretning. Her kommer det tydelig frem at bokstavforming er noe Pia og de andre lærerne på første trinn vektlegger i sin bokstavlæring. Som tidligere nevnt presiserer Limpo og Graham (2019, s. 314) at en automatisert håndskrift vil ha en positiv effekt på elevens tekstkvalitet, da det vil frigjøre kognitiv kapasitet til å fokusere på meningsinnholdet i det de skriver. På denne måten vil det å legge til rette for en eksplisitt og systematisk bokstavlæring ved skolestart kunne fremme formålshjørnet ved skriving.

Pias fokus på formell bokstavkunnskap i den første skriveopplæringen underbygges også av våre observasjoner i klasserommet. I klasserommet observerte vi at det var hengt opp to bokstavremser, hvor hver bokstav hadde en illustrasjon som samsvarte med bokstavlyden. I tillegg hadde hver elev en egen bokstavhjelper som så slik ut:



Figur 6: Fremside av bokstavhjelper



Figur 7: Bakside av bokstavhjelper

Ifølge Myran et al. (2021, s. 21) vil bokstavremse og bokstavhjelper kunne være nyttige hjelpemidler til bokstavlæring. Forsiden av bokstavhjelperen til Pia inneholdt kun de små bokstavene og en illustrasjon til hver bokstav som samsvarte med bokstavlyden. Baksiden av bokstavhjelperen illustrerte skriveretningen til både de små og store bokstavene. På denne måten kan bokstavhjelperen være en støtte for elevene når de skal lære seg forbindelsen grafem-morfem og bokstavforming. I en feltsamtale fortalte læreren at elevene fikk bokstavhjelperen utlevert ved skolestart. Slik hadde elevene tilgang til alle bokstavene selv om de ikke var blitt introdusert enda, noe Svanes (2021, s. 38) fremhever viktigheten av. Eksemplene ovenfor viser at skrivetrekantens formhjørne har en tydelig plass i den første skrive- og leseopplæringen til Pia.

Videre i intervjuet spurte vi om tankegangen bak rask bokstavlæring og fikk dette til svar:

Det er fordi de skal ta i bruk bokstavene så fort som mulig. De begynner jo å skrive og de lurer på hvordan bokstavene ser ut.

I likhet med Sunde og Lundetræ (2019, s. 63) trekker Pia frem at rask bokstavlæring vil gi elevene tidligere tilgang til formell bokstavkunnskap. Videre begrunner hun det med at de har behov for formell bokstavkunnskap når de skal skrive. Samtidig som funksjonell skriveopplæring fokuserer på formålet ved skrivingen vil formhjørnet også vektlegges (Næss et al., 2022, s. 57). Dette har bakgrunn i at det er sentralt med kunnskap om språket for å kunne formidle et budskap. Her ser vi at læreren er tydelig på at bokstavlæringen er viktig for å kunne kommunisere gjennom skrift. På denne måten kommer hensikten med bokstavlæring, altså at bokstavene skal brukes til noe, tydelig frem.

5.2.2 Tekstskaping

I tillegg til å tilegne seg formell bokstavkunnskap, må førsteklasingene få erfare og forstå hva skrivingen kan brukes til (Svanes, 2021, s. 41). I forkant av studien informerte Pia at hun gjennomførte veiledet skriving annenhver onsdag. Som tidligere nevnt fikk vi observere en slik skrivedag, hvor elevene på første trinn fikk skrive egne tekster. Å la elevene få kommunisere gjennom tekst kan knyttes til det Nilsen (2005, s. 88) omtaler som å posisjonere elevene i forfatterrollen. Gjennom skrivedagen fikk vi derfor et inntrykk av at Pia vektlegger at elevene skal posisjoneres i forfatterrollen. I intervjuet spurte vi læreren når elevene fikk starte å skrive egne tekster og fikk til svar at de startet med skrivedag nesten med en gang etter skolestart. Dette kommer også til uttrykk i trinnets planleggingsdokumenter, blant annet gjennom en timeplan tidlig på høstsemesteret:

Timeplan 1. trinn 2022					
Tid	Mandag	Tirsdag	Onsdag	Torsdag	Fredag
08.15 - 09.45	Veiledet lesing	Matematikk	Skrivedag Vi får besøk av Bukkene Bruse	Musikk/ matematikk	Veiledet lesing
9.45 - 11.15	Mat og utetid	Mat og utetid		Mat og utetid	Mat og utetid
11.15 - 11.30	Frukt og høytlesning	Frukt og høytlesning		Frukt og høytlesning	Frukt og høytlesning
11.30 - 12.20	English	Bokstavinnlæring Rr		Bokstavinnlæring Ee	KRLE/ Klassens time
12.20 - 13.15	K og H	Samfunnsfag/ Kroppsøving		Samfunnsfag/ Kroppsøving	
					Slutt 13.00

Figur 8: Utklipp av ukeplan fra høstsemesteret

Her kommer det tydelig frem at Pia legger opp til at elevene på første trinn skal få mulighet til å skrive fra starten av skoleåret og at det gjennomføres parallelt med bokstavlæringen. Vi tolker det slik at Pia mener at elevene ikke bare skal innhente formell bokstavkunnskap, men at de også skal få oppleve å uttrykke seg gjennom skrift. Å kunne ta i bruk bokstavene til å lage egen tekst kan knyttes til det Frost (2003, s. 43) beskriver som funksjonell bokstavkunnskap. Ved å gjennomføre bokstavlæringen parallelt med at elevene får skrive egne tekster kan læreren bidra til at elevene utvikler både formell og funksjonell bokstavkunnskap. Ifølge Solheim og Falk (2021, s. 200) vil en funksjonelt orientert skriveopplæring legge til rette for at elevene får erfare at de utretter noe gjennom skrift, samtidig som de utvikler bokstavkunnskap. På denne måten synliggjør vårt første fokusområde at Pia har et funksjonelt syn på den første skriveopplæringen.

Hensikten med å la elevene få skrive fra første skoledag kommer blant annet til uttrykk slik i intervjuet med læreren:

[...] Det er også mye skriving. Å ta i bruk bokstavene og se hvorfor det er så viktig å kunne lese og skrive, og kunne bokstavene da.

I denne sammenheng opplever vi at Pia vektlegger at elevene skal få mulighet til å skrive fra første skoledag for at de skal forstå behovet med å lære bokstavene. Gjennom å kombinere bokstavlæring med tekstskaping får elevene mulighet til å bruke bokstavene etter hvert som de lærer dem (Lundetræ & Walgermo, 2021, s. 45). Slik kan skriving og lesing bidra til at elevene kan oppleve bokstavene som funksjonelle, og ikke som isolerte enheter. På denne måten tydeliggjør Pia ikke bare at bokstavlæring og tekstskaping går parallelt, men også at hun ser disse aktivitetene i sammenheng for at elevene skal utvikle bokstavkunnskap. Det er med på å styrke vårt inntrykk av at Pia ser skriveopplæringen på første trinn i lys av både form- og formålshjørnet i skrivetrekanten. Som vi skal se videre i fokusområde to legger hun også vekt på at elevene skal skrive om noe som opptar dem, altså at innholdet er en viktig komponent.

Når Pia snakker om tekstskaping under intervjuet forteller hun at elevene fikk mulighet til å bruke en form for barneskrift, for eksempel kruseduller i starten av skoleåret. Gjennom barneskrift kan elevene få erfare at de kan kommunisere med andre gjennom tekst, selv om de ikke mestrer den alfabetiske innkodingen (Solheim & Falk, 2021, s. 208). Ved en slik tilnærming får elevene mulighet til å utforske tekst uten å ta hensyn til formelle krav, noe som kan knyttes til det Nilsen (2005, s. 86) beskriver som språkforsker. I en feltsamtale uttrykker Pia at hun synes det er viktig å la elevene få mulighet til å tegne når de skal skrive egne tekster. At Pia vektlegger at elevene skal få tegne når de skaper tekst er noe vi også får et inntrykk av under observasjon, da det var lagt opp til tegning på alle skrivestasjonene når de hadde skrive dag. Ut ifra dette får vi inntrykk av at læreren tar i bruk et utvidet tekstbegrep, hvor elevene skal få skrive tekster som kombinerer ulike uttrykksformer. Som nevnt tidligere kan det være krevende å skrive alt man har på hjertet for elever som er på vei inn i skriftspråket (Hopperstad, 2005, s. 65-67). Ved å legge opp til at elevene får ta i bruk ulike modaliteter når de skriver bidrar læreren til at elevene får uttrykke seg gjennom tekst, noe som fremmer både innholds- og formålshjørnet i skrivetrekanten. Slik åpner et utvidet syn på tekst opp for at elevene kan skrive egne tekster selv om de ikke har knekt den alfabetiske koden. I tillegg er det å kombinere skrift med andre uttrykksformer, noe elevene skal lære

gjennom opplæringen i norsk (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3). Ved å legge en vid forståelse av skriving og tekst til grunn, kan læreren legge til rette for at elevene får bruke den erfaringsbaserte kompetansen de kommer til skolen med (Solheim & Falk, 2021, s. 202). På denne måten kan elever på første trinn få mulighet til å produsere tekster som kan bidra til at de ser på seg selv som kompetente skrivere.

Som tidligere nevnt peker både studien til Håland et al. (2018, s. 69) og Sunde og Lundetrø (2019, s. 72) mot at rask bokstavlæring ikke nødvendigvis gir mer tid til at elevene skal få skrive fra skolestart. Her blir bokstavlæring sett på som en portvakt som elevene må forsere før de kan fokusere på innholdet og formålet med skrivingen. Dette er en motsetning til det Jones et al. (2013, s. 82) argumenterer for i studien som vi presenterer i kapittel 2.4. Ifølge Jones et al. (2013, s. 82) vil en raskere tilgang på bokstavene bidra til at læreren kan legge til rette for mer tid til elevens egen skriving. Pias skriveopplæring er et eksempel på at rask bokstavlæring og tekstskaping ikke behøver å være motsetninger, men at de to aktivitetene heller bør ses i sammenheng. Her opplever vi et utvidet syn på tekst som en forutsetning for at elevene får mulighet til å oppleve at skrivingen kan ha et formål. I de tre neste fokusområdene vil vi gå nærmere inn på hvordan skrivedagen kan legges til rette for førsteklassingen.

5.3 Fokusområde 2: Tilrettelegging i forkant av skrivingen

Som tidligere nevnt i vår analyse fikk vi mulighet til å observere hvordan læreren gjennomførte veiledet skriving på første trinn. Vårt andre fokusområde er knyttet til hvordan Pia legger til rette for skriving gjennom aktiviteter i forkant av skrivingen. Etter observasjon av skrivedagen var det tydelig for oss at Pia gjennomførte det Gibson (2009) beskriver som introduksjonsfasen og samtalefasen i forkant av skrivingen. For å belyse vårt andre fokusområde vil vi starte med å beskrive hvordan Pia gjennomfører introduksjonsfasen under veiledet skriving, og hvilke hensyn som ligger til grunn for gjennomføringen. Deretter vil vi drøfte samtalefasen til Pia og hvordan denne fasen påvirker elevtekstene.

5.3.1 Introduksjon

Den første fasen i veiledet skriving er introduksjonsfasen hvor læreren blant annet skal skape engasjement rundt skrivingen (Gibson, 2009, s. 325). I tillegg skal introduksjonsfasen bidra til at elevene skal ha et innhold å skrive om. Under oppstart av skrivedagen fortalte Pia elevene at de skulle skrive en fortsettelse på begynnelsen av *Regnbuefisken*, og presentere

teksten sin til de andre elevene på slutten av dagen. Slik presenterte hun tidlig hva skriveoppgaven gikk ut på og hvem som var mottakeren, noe som kan knyttes til formålshjørnet i skrivetrekanten. De tre andre selvgående stasjonene introduserte Pia kjapt ved å si at de skulle skrive brev og lage avis. Her tydeliggjorde ikke læreren et formål med skrivingen på samme måte. Disse skriveoppdragene er stasjoner som elevene har arbeidet med før, og vi kan derfor ikke utelukke at hun har tydeliggjort formålet tidligere. Siden regnbuefisken er et nytt skriveoppdrag for elevene, vil det være naturlig å bruke mer tid på å introdusere denne stasjonen for elevene. I intervjuet med Pia sier hun at det er viktig at skrivingen har et formål, men trekker selv frem at hun noen ganger må bli flinkere til å presisere det for elevene. Dette tyder på at Pia er reflektert rundt egen praksis og at hun vektlegger formålshjørnet når elevene på første trinn er posisjonert i forfatterrollen.

Videre i introduksjonsfasen leste Pia starten av Regnbuefisken for elevene samtidig som hun hadde bildene fra boka på smartboard. I tillegg tok hun i bruk ulike stemmer og ansiktsuttrykk når hun leste, noe vi tolker som at hun prøvde å skape elevengasjement rundt teksten. Å legge til rette for felles opplevelser i forkant av skrivingen vil som tidligere nevnt kunne aktivisere elevenes forkunnskaper og gi tilgang til ny kunnskap om innholdet (Traavik, 2014, s. 86). På denne måten bygger skrivingen på konkrete opplevelser, noe som kan bidra til å sette skriveoppgaven inn i en betydningssskapende situasjon (Korsgaard et al., 2011, s. 35). Gjennom høytlesing fikk elevene en felles opplevelse å skrive ut fra, noe som vil styrke skriveoppgavens innholdshjørne. I tillegg fikk elevene høre hvordan språket blir brukt i tekst, noe Gibson (2009, s. 326) vektlegger i introduksjonsfasen.

Gjennom feltsamtaler ble vi også informert om andre skriveoppdrag som Pia hadde gjennomført tidligere med elevene på første trinn. Et av disse skriveoppdragene gikk ut på at klassen lekte sykehus. I klasserommet hadde lærerne bygd opp et sykehusmiljø med ulike avdelinger som på ulike måter inviterte til rollelek der skriving hadde en naturlig funksjon. De ulike avdelingene var apotek, undersøkelsesrom med journaler og kantine med prislister. Et av skriveoppdragene gikk ut på at elevene skulle undersøke bamsen sin og skrive en epikrise. På denne måten legger Pia opp til et lekpreget undervisningsopplegg, hvor elevene får skrive egne tekster. Å leke sykehus der skriving inngår som en naturlig del av leken vil sette skrivingen inn i en funksjonell kontekst. Å kombinere skriving og lek kan oppleves som meningsfullt for de yngste elevene da det tar i utgangspunkt i deres interesser (Bingham et al., 2018, s. 602). Slik vil læreren også bidra til å skape en begynneropplæring som fremmer

sammenheng mellom barnehagen og skolen. Et annet skriveoppdrag som Pia beskrev, var en forskeroppgave. Dette gikk ut på at elevene fikk se på, føle og spise selleri og deretter skulle skrive om det de hadde lært om grønnsaken. En slik oppgave gir elevene mulighet til å bruke sansene til å lære. Her ser vi at læreren på ulike måter legger opp til felles opplevelser som kan skape engasjement rundt skrivingen.

Under intervjuet spurte vi Pia hva hun tenkte var viktig når hun introduserte skriveoppdrag til elevene. Vi fikk følgende til svar:

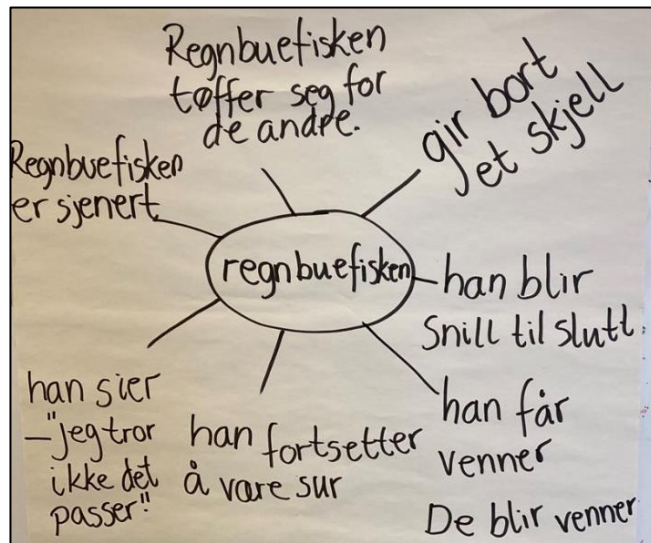
Det er å gjøre det interessant. At alle på en måte føler at de har noe de har lyst til og kan skrive om.

Her trekker læreren frem at introduksjonen må bidra til å skape engasjement rundt skrivingen og gi elevene et innhold å skrive om. Som tidligere nevnt er motivasjonskomponenten i skriveformelen viktig å ivareta når man skal lære seg å skrive, da dette er en tidkrevende prosess (Johansen og Bjerke, 2020, s. 42). Gjennom introduksjonsfasen kan elevene bli engasjert rundt skrivingen. I tillegg får skrivingen en tydelig kontekst. Dette kan bidra til at skrivingen oppleves som relevant og viktig for elevene, noe som ifølge Johansen og Bjerke (2020, s. 33) vil gjøre skrivingen meningsfull. Slik vil læreren legge til rette for stillasbygging på makronivå, som er knyttet til hvordan undervisningen organiseres med tanke på hjelpemidler, oppgaveformulering og skrivekontekst (Håland, 2021, s. 49).

5.3.2 Samtalefasen

Etter introduksjonsfasen gjennomførte Pia en klasseromssamtale med elevene. Hun startet denne samtalen med å spørre elevene om hva de tenkte at *Regnbuefisk* handlet om. Å løfte frem og diskutere tekster i skriveopplæringen vil bidra til å skape en kultur for samtale om skriving og tekst (Pressley, 2006, referert i Kvithyld et al., 2020). Deretter hadde Pia en felles idémyldring med elevene om hva som kunne skje videre, hvor 10 av 13 elever kom med innspill. At mange elever deltok i denne samtalen opplevde vi som et tegn på engasjement hos elevene. Under klasseromssamtalen lagde Pia et tankekart på flippoveren, hvor hun skrev ned elevenes innspill til fortsettelsen på *Regnbuefisk*. Samtidig observerte vi at Pia tydeliggjorde fonem-grafem forbindelsen ved å lydere bokstavene mens hun skrev ned ordene. På denne måten kan elevene få innsikt i hvordan tale kan kodes til skrift, samtidig som de får oppleve at noe som representerer dem står på tavla (Lyster, 2002, s. 81). Å vise skriveprosessen for elevene kan motivere dem til egen skriving (Schunk & Zimmerman,

2007, s. 18). På denne måten fremmer Pia formhjørnet i skrivetrekanten gjennom samtalefasen.



Figur 9: Tankekart fra skrive dag

Da elevene skulle starte med stasjonsarbeidet ble flippoveren plassert ved siden av den lærerstyrte stasjonen slik at den var synlig for elevene som skrev fortsettelsen på fortellingen. På denne måten kunne elevene ta i bruk tankekartet som en støtte knyttet til hva de skulle skrive (innhold) og hvordan det skulle skrives (form). Under intervjuet forteller Pia at det er viktig at de skriver noen setninger på tavla når hun introduserer skriveoppdraget for elevene. Dette begrunner hun med at alle elevene skal ha noen redskaper til å kunne skrive. Her opplever vi at Pia har fokus på at samtalefasen skal bidra til å skape skriveoppdrag som elevene kan mestre. Dette kan knyttes til stillasbygging på makronivå.

Etter å ha snakket med elevene om den lærerstyrte stasjonen gikk Pia over til å introdusere avis-stasjonen for elevene slik:

P (Pia): Hva kan avisen vår handle om i dag? Hva slags tekster kan stå i avisen?

E1 (elev 1): Hvor vi skal i ferien. Jeg skal til Paris.

P: Da kan du fortelle om Eiffeltårnet.

E1: Jaa! Jeg gleder meg så masse.

E2: Jeg skal til Spania. Der er det basseng og vi skal være sammen med flere venner.

P: Her er det noen som savner en hund *Pia blar i avisen*¹

E3: Ja, om noen som har mistet et dyr. Vi kjente en katt som var savnet.

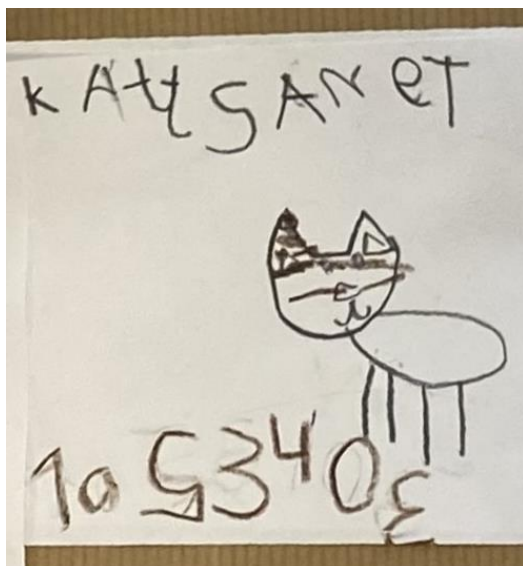
E4: Kan jeg få si noe? En gang mistet jeg en katt.

P: Da kan du skrive at du har mistet en katt også skrive telefonnummeret.

I eksempelet ovenfor styrer læreren ordet mens elevene får komme med innspill som blir anerkjent og bygd videre på. Å legge opp til samtale i forkant av skrivingen er en måte å aktivisere elevenes forkunnskaper og gi dem ny kunnskap om temaet (Traavik, 2014, s. 86). På denne måten legger Pia til rette for at elevene får et innhold å skrive om gjennom klasseromssamtalen. I tillegg får elevene trekke inn egne erfaringer i skrivingen, noe som ifølge Johansen og Bjerke (2020, s. 45) bidrar til at skrivingen oppleves som relevant for elevene. Under samtalen om avis-stasjonen tok Pia frem en avis som hun viste til elevene. At hun gjør dette bidrar til at elevene får se hvordan de kan skrive en nyhet og på denne måten gir støtte til formhjørnet. Til slutt i samtalefasen forteller Pia om postkort-stasjonen, der hun trekker frem at de kan skrive et brev til studentene og fortelle litt om skolen. Slik får hun frem at brevet skal ha en mottaker og et budskap, samtidig som elevene får en idé til hva de kan skrive om. Samtidig viser Pia hvor i postkortet de ulike momentene kan stå, noe som fremmer formhjørnet. Gjennom samtalefasen får vi en opplevelse av at Pia vektlegger både innholds-, formåls og formhjørnet når elevene posisjoneres i forfatterrollen.

Solheim et al., (2022, s. 25) trekker frem at meningsfylte skrivesituasjoner preget av samtale og felles tenkning kan skape motivasjon og legge grunnlag for mestring hos den enkelte elev. På avis-stasjonen observerte vi at halvparten av elevene skrev om det de hadde snakket om i samtalefasen. Her er et eksempel på to elevtekster som ble skrevet på denne stasjonen:

¹ * brukes for å beskrive handlinger



Figur 10: Elevtekst 1



Figur 11: Elevtekst 2

De elevtekstene som vi har inkludert er sammensatte tekster som består av både tegning og skrift. Elevtekst 1 inkluderer overskrift «katt sanet» og et mobilnummer, noe læreren nevnte at man kunne skrive hvis man hadde mistet et dyr. Tekst 2 er skrevet av eleven som fortalte at hen skulle til Frankrike. I samtalefasen trakk læreren frem at eleven kunne skrive om Eiffeltårnet, noe vi så at eleven gjorde. Her opplever vi at det er flere utsagn fra samtalen som kommer til uttrykk i elevtekstene. Samtidig kan vi ikke nødvendigvis utelukke at det er andre faktorer som har påvirket disse elevtekstene. For eksempel kunne den ene eleven ha skrevet om Eiffeltårnet uavhengig av klasseromssamtalen. Likevel blir vår antakelse styrket av at vi observerte at halvparten av elevtekstene hadde trekk fra samtalen i teksten sin. Med utgangspunkt i disse observasjonene tolker vi det derfor at klasseromssamtalen har bidratt til å gi elevene et innhold å skrive om. Gjennom den dialogiske samtalen kan elevene bli inspirert av hverandres innspill (Svanes, 2021, s. 74). På denne måten kan samtalefasen være en støtte for elevenes skrivning.

I Skrivehjulet fremheves det at skrivning kan brukes til å oppnå forskjellige formål (Matre, 2021, s. 55). Under skrivedagen observerte vi at Pia gjennomførte tre skriveoppdrag som var i ulike format. Avisen bestod av en stor plakate, hvor elevene limte på hvert sitt bidrag. Fortsettelsen på Regnbuefisker ble skrevet på et ark hvor det først var satt av plass til tegning og deretter linjer til å skrive. Postkortet hadde noen linjer til å skrive, en boks til frimerke og en blank del som elevene kunne bruke til å formidle det de ville. I klasserommet observerte vi også at det hang andre elevtekster, blant annet plakater av kropper med skilt til de ulike kroppsdelene. Med grunnlag i våre observasjoner ser vi at læreren har et tydelig fokus på at

elevene skal få møte et mangfold av skriveoppdrag med tanke på både innhold, formål og form. På denne måten får elevene uttrykke seg gjennom ulike sjangre, formål og uttrykksformer, noe kjerneelementet skriftlig tekstskaping fremhever at skriveopplæringen skal legge til rette for (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3). Å erfare at skriving kan brukes til ulike grunner vil ifølge Kvithyld et al. (2020, s. 12) bidra til at elevene får utviklet egen tekstkyndighet og er et kjennetegn ved funksjonell skriveopplæring på første trinn.

Gjennom introduksjon- og samtalefasen i veiledet skriving gir Pia elevene tydelige rammer for skrivingen knyttet til både form, innhold og formål. I studien til Kvistad og Smemo (2015, s. 240), som vi presenterer i kapittel 2.2, konkluderes det med at lærere bør ha en balanse mellom frihet og rammer når de skal designe skriveoppdrag. Samtidig som Pia legger noen føringer for skrivingen gjennomfører hun også en idémyldring. I denne samtalen får elevenes egne tanker en sentral plass i skriveoppdragene. På denne måten opplever vi at læreren klarer å skape en balanse i skriveoppdragene slik Kvistad og Smemo (2015) fremhever.

5.4 Fokusområde 3: Støtte underveis i skrivingen

Vårt tredje fokusområde er knyttet til hva slags tilbakemeldinger og støtte elevene får underveis i skriveprosessen. Som tidligere nevnt var elevene fordelt på fire stasjoner under skrive dagen. Først vil vi se på hvilken støtte Pia ga elevene på den lærerstyrte stasjonen og hva hun vektlegger når elevene skal skrive egne tekster. Deretter vil vi drøfte hvordan læreren la til rette for at elevene kunne hjelpe hverandre underveis i skriveprosessen. I denne sammenheng vil vi også ha fokus på hvordan elevene ga hverandre støtte på de selvstendige stasjonene.

5.4.1 Støtte fra læreren

Elever som er tidlig i lese- og skriveutviklingen er avhengig av hjelp og støtte fra læreren sin mens de utvikler seg til å bli selvstendige lesere og skrivere (Svanes & Bakken- Andersson, 2018, s. 183). Som tidligere nevnt i kapittel 3.4.1 er stillasbygging på mikronivå knyttet til interaksjonen mellom lærer og den enkelte elev (Hammond & Gibbons, 2001, s. 50). På skrive dagen foregikk denne interaksjonen ved den lærerstyrte stasjonen, der elevene skulle arbeide med fortsettelsen på fortellingen om Regnbuefisken. Her observerte vi at Pia stilte alle elevene spørsmål om hva de tenkte ville skje videre i tekstene deres. Slik la læreren opp til at elevene skal få si hva de har tenkt å skrive, noe Klæboe og Sjøhelle (2013, s. 79) trekker frem som en måte å starte den lærerstyrte stasjonen. Pia stilte også andre spørsmål knyttet til

elevteksternes innhold, blant annet «hva skal fisken hete?» og «hvorfor ble han glad da?». På denne måten gir hun tydelige tilbakemeldinger på elevenes innhold når de er i skrivefasen. I tillegg observerte vi at hun ga elevene ideer til hva de kunne skrive når de satt fast, noe som gir elevene støtte med grunnlag i skrivetrekantens innholdshjørne. Dette er med på å forsterke vårt inntrykk av at Pia vektlegger innholds- og formålshjørnet når elevene skal skrive egne tekster.

På den lærerstyrte stasjonen observerte vi at Pia også ga tilbakemelding knyttet til elevteksternes form. Det som gikk igjen, var at hun minnte elevene på å starte setningene med stor bokstav og avslutte med punktum med å stille spørsmålet «hva skal stå her?». Dette er ferdigheter elevene skal ha tilegnet seg etter 2. trinn (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 5). I tillegg observerte vi at hun ga tilbakemelding til en elev om at det manglet et ord i teksten. Selv om Pia ga noen tilbakemeldinger knyttet til elevteksternes formhjørne, opplevde vi at hun hadde relativt lite fokus på det i forhold til innhold og formål. I intervjuet fortalte læreren at det viktigste i hennes skriveopplæring var skriveglede, og gikk deretter inn på hva det innebar på denne måten:

[...] skal man øve på skriftforming, så skal det være en enkelt setning eller noen korte tekster, og så må vi ha tid til å sette oss ned å se på det. Men hvis vi skal ha skrivestasjoner hvor de produserer tekst og bruker fantasien, så må de få lov til å flushe gjennom for hvis ikke stopper det opp.

Her ser vi at Pia legger vekt på å tilpasse skriveaktiviteten etter hvilken skriverolle elevene posisjoneres i. Når elevene er posisjonert som øveskrivere er fokuset rettet mot form, mens når elevene er posisjonert i forfatterrollen ligger fokuset på å skape et innhold. I en av feltsamtalene med Pia kom det frem at hun synes det var viktig å gi tilbakemeldinger på elevteksternes form. Samtidig påpekte hun at dette måtte tilpasses elevenes forutsetninger slik at de ikke mistet skrivegleden. Slik får vi et inntrykk av at Pia vektlegger både formål, innhold og form underveis i skriveprosessen, men at hovedfokuset ligger på at elevene skal formidle et budskap gjennom tekst. Som tidligere nevnt vektlegger en funksjonell skriveopplæring at elevene skal få formidle et budskap gjennom skriveprosessen. Samtidig vil det å rette fokuset mot formålet også fremme skriveprosessen og innhold (Smidt, 2010, s. 28). På denne måten vil alle de tre hjørnene i skrivetrekanten ivaretas og ses i sammenheng, noe skrivetrekanten fremhever.

Underveis i skriveprosessen observerte vi at det var flere elever som spurte Pia om hvordan ord skulle skrives. I denne sammenheng oppfordret hun elevene flere ganger til å ta i bruk hjelpemidlene bokstavhjelperen og tankekartet som hun hadde plassert på stasjonen. I tillegg henvendte læreren seg også til tankekartet som ble produsert i samtalefasen. På denne måten gjennomfører Pia stillasbygging på makronivå som hun tar i bruk på mikronivå. Andre ganger når elevene var usikre på hvordan ord skulle skrives oppfordret Pia til at elevene måtte prøve å skrive ordet slik de sa det. En fonetisk analyse innebærer at elevene må lytte ut lydene i ordet og finne bokstavene de mener passer til lyden. En slik utforskende tilnærming kan knyttes til det Nilsen (2005, s. 86) beskriver som å posisjonere elevene som språkforskere. På denne måten legger læreren til rette for at elevene skal få utvikle seg skriftlig ved å prøve seg fram og være kreative, noe læreplanen i norsk fremhever at lærere skal gjøre (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 6).

På den lærerstyrte stasjonen observerte vi at det var fire elever som satt en stund uten å skrive selv om de hadde sagt hva de ville at fortellingen skulle handle om. Her tolket vi det slik at innkodingen opplevdes som energikrevende for elevene. I denne sammenheng observerte vi at læreren posisjonerte seg som en sekretær, hvor hun skrev ned det elevene dikterte på et hjelpearke. Noen av elevene fikk flere slike hjelpearke som de kopierte ned på eget ark, mens andre fortsatte på egen hånd når de var ferdig med å støtte seg på det første hjelpearke. Denne strategien blir av Korsgaard et al. (2011, s. 43) omtalt som kopiskrivning-sekretærhjelp. Gjennom en slik tilnærming kan elevene få erfare at skrift er nedskrevet tale (Høigård, 2019, s. 196). I intervjuet fortalte læreren at hun gjerne tok i bruk hjelpearke slik at elevene skulle få sagt det de tenkte. Her ser vi at læreren begrunner strategien med at elevene skal få oppleve at de formidler et budskap, noe Høigård (2019, s. 197) også trekker frem som en fordel ved strategien kopiskrivning-sekretærhjelp.

Når elevene skal skrive egne tekster kan de ha behov for strategier for å mestre skrivingen (Bjerke & Johansen, 2020, s. 118-119). Eksemplene ovenfor viser at Pia tok i bruk et repertoar av ulike skrive- og stavestrategier for å støtte elevene i skriveprosessen. På denne måten legger Pia til rette for at alle elevene skal kunne mestre skriveoppgaven på den lærerstyrte stasjonen. I tillegg kan mange av disse strategiene brukes av elevene når de skal skrive andre tekster. På denne måten bidrar Pia til at elevene kan løse tilsvarende utfordringer på egen hånd i framtiden og får hjelp på veien mot å bli selvstendige skrivere. En slik tilnærming er sentralt ved stillasbygging, slik Wood et al. (1976, s. 90) beskriver begrepet.

Etter å ha observert skrive dagen fikk vi også et inntrykk av at Pia tilpasset støtten med grunnlag i elevenes forutsetninger. Slik kan elevene få oppleve mestring selv om de er på ulike nivå. I intervjuet med Pia uttrykker hun seg slik om tilpasning av skriveopplæringen:

Det skal være noe meningsfullt, barna skal få noe ut av det og lære noe. Og samtidig skal du ivareta hver enkelt. For det er det jo når vi holder på med skriving. Det er på deres premisser og deres nivå da. Også prøver vi å dra de litt videre.

Her ser vi at Pia vektlegger at skrivingen skal tilpasses elevenes premisser og forutsetninger. På denne måten gjennomfører læreren stillasbygging på mikronivå, noe som innebærer at hun gir den enkelte elev støtte og utfordring (Hammond & Gibbons, 2001, s. 50). Gjennom å gi tilbakemeldinger og svar til elevenes tekster kan elevene få styrket egen mestringstro (Solheim & Falk, 2021, s. 207). Slik kan skolestarterne oppleve motivasjon og mestring i skriveopplæringen, noe som ifølge Myran og Sandø (2022, s. 60) vil skape en meningsfull skriveopplæring.

5.4.2 Støtte fra medelever

Som tidligere nevnt skal elevene kunne gi og få tilbakemeldinger på tekst (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3). På denne måten settes det krav til at læreren skal legge opp til en skriveopplæring hvor elevene skal gi og få tilbakemeldinger på tekst. Ifølge Bjerke og Johansen (2020, s. 118-119) kan det å legge opp til en hjelpe- og delekultur på første trinn være en strategi som kan bidra til at elevene mestrer skrivingen. Å fokusere på at elevene skal utvikle skriveferdighetene sine gjennom språklig samhandling er en grunnleggende tanke i veiledet skriving (Klæboe & Sjøhelle, 2013, s. 43). I dette delkapittelet vil vi beskrive hvordan Pia på makronivå la til rette for at elevene kunne samhandle underveis i skriveprosessen. Deretter vil vi trekke frem eksempler fra skrive dagen der vi observert samhandling mellom elevene.

På makronivå kan stillasbygging som nevnt knyttes til hvordan undervisningen organiseres (Håland, 2021, s. 49). I klasserommet til Pia observert vi at pultene var satt sammen til gruppebord og at de hadde en samlingskrok i hver av avdelingene. En slik utforming av klasserommet signaliserer at læring skjer i fellesskap (Becher, 2018, s. 70). På denne måten fikk vi et inntrykk av at Pia vektlegger at elevene skal få mulighet til å samhandle med hverandre. Dette inntrykket fikk vi forsterket da vi observert Pias lese- og skriveopplæring på første trinn. Pia gjennomførte både veiledet lesing og skriving, der elevene ble fordelt på

fire ulike stasjoner. Ved å dele elevene inn i små grupper legges det opp til at elevene kan snakke sammen og at læreren får gitt støtte til hver enkelt elev på den lærerstyrte stasjonen. Slik kan organiseringsformen legge til rette for at elevene får samhandle med hverandre, og stimulere til samtaler om tekstene (Klæboe & Sjøhelle, s. 2013, s. 28). Pias utforming av klasserommet og undervisningen opplever vi bidrar til å gi gode muligheter for å kunne skape en hjelpe- og delekultur i den første lese- og skriveopplæringen. På denne måten kan lærerens organisering ses på som en form for stillasbygging på makronivå. Samtidig er ikke dette en garanti for at elevene faktisk får og vil samarbeide.

Under stasjonsarbeidet opplevde vi at støy var en utfordring, noe Pia selv poengterte i en av feltsamtalene. I slike situasjoner, hvor det var et nokså høyt støynivå i klasserommet, ba Pia elevene om å bruke innestemme og holde snakkingen til det de arbeidet med på stasjonen. Med andre ord ba ikke Pia elevene om å slutte å snakke med hverandre, men fokuserte på at elevene måtte ta hensyn til hverandre og at det skulle være faglige samtaler. Vi tolker dette som at Pia har fokus på at elevene kan snakke og hjelpe hverandre, selv om vi ikke observerte at læreren eksplisitt oppfordret elevene til å bruke hverandre som støtte når de arbeidet. I tillegg var vi ute i felt i midten av skoleåret og kan derfor ikke se bort fra at dette er noe hun har snakket om med elevene tidligere. Under intervjuet med Pia sier hun følgende når vi spør om hva hun vektlegger ved planlegging av lese- og skriveopplæringen:

Hvorfor er vi på skolen? Det er for å være sammen og lære sammen. [...] Det er så artig når de er sammen og lærer av hverandre.

I utdraget ovenfor kommer det frem at Pia ser en verdi i at elevene skal få samhandle med hverandre for å lære når de er på skolen. Et grunnleggende prinsipp i sosiokulturell teori er at meningsskaping og læring skjer gjennom samhandling med andre, og gjennom språket (Solheim et al., 2022, s. 25) Med grunnlag i dette tolker vi det som at Pia har et sosiokulturelt læringssyn. Et slikt syn på læring opplever vi som en forutsetning for at læreren legger til rette for en hjelpe- og delekultur på første trinn.

På de selvstendige skrivestasjonene opplevde vi at flere av elevene spurte andre medelever og voksne om de ville lese tekstene deres. I tillegg var det flere elever som uttrykte at de vil se på medelevenes tekster. I utdraget under er et eksempel som ble observert under postkortstasjonen:

E1: E2, hva har du skrevet om?

E2: Du kan få lese det hvis du vil.

E1 leser E2 sin tekst

E1: Står det mm?

E2: Nei, jeg har visket det bort. Det er til mamma.

E1: Ok, vil du lese mitt brev?

Her ser vi at to elever snakker om tekstene de skriver. Vi tolker det som at disse elevene ønsker anerkjennelse hos hverandre og at dette skaper engasjement rundt skrivingen. I tillegg viser samtalen at elevene har en forståelse for at tekstene de skriver kommuniserer noe til andre. Ifølge Svanes (2021, s. 41) henger motivasjon tett sammen med hvorfor man skriver. Ved å la elevene samhandle underveis i skrivingen får elevene erfare at tekstene har en mottaker, noe som skaper engasjement hos elevene. I tillegg stiller elev 1 et spørsmål til innholdet i elev 2 sin tekst, noe som kan ses på som en form for faglig veiledning ut fra egne forutsetninger.

I løpet av skrive dagen opplevde vi flere lignende situasjoner hvor elever stilte spørsmål og kom med råd til andre elevers tekster. I utdraget under har vi et eksempel på en slik samhandling som utspilte seg på avis-stasjonen:

E4 sitter og tegner en M for McDonalds

E3: Du kan jo skrive Burger King.

E4 skriver «Burger ging»

E3: Er det der en g?

E4: Ja, men tror det skrives med en k.

I denne situasjonen gir elev 3 tilbakemelding på innholdet i teksten til elev 4, noe han tar til seg og dermed gjør endringer på egen tekst. Hvis elev 3 ikke hadde gitt tilbakemelding kan det tenkes at elev 4 kun ville ha tegnet i avisutdraget, slik han var i gang med før elev 3 la merke til teksten hans. Selv om de yngste skriverne gjerne tar i bruk tegning for å formidle et

budskap, fikk elev 2 støtte av en medelev slik at han også tok i bruk skriftspråket. I tillegg stiller elev 3 spørsmål knyttet til tekstens form, noe som bevisstgjør eleven om at ordet king starter med k. Ifølge Vygotskij (2012, s. 198) innebærer den nærmeste utviklingssonen hva barnet kan klare med hjelp fra andre, og på denne måten fremme læring og utvikling. Slik viser eksempelet betydningen av støtte fra medelever for at elevene kan bevege seg over i den proksimale utviklingssonen. Dette støttes av Håland og Lorentzen (2007, s. 75), som understreker at elevene kan være støttende stillas for hverandre.

I de to eksemplene fra skrive dagen ser vi at elevene samtaler om egne og andres tekster underveis i skriveprosessen. Dette tolker vi som tegn på at klassen til Pia har en hjelpe- og delekultur, der elevene diskuterer tekst og skriving. I tillegg viser eksemplene hvordan et sosiokulturelt læringssyn kan utspille seg som i praksis. At språklig samhandling foregår underveis i skrivingen er sentralt i en funksjonell skriveopplæring (Myran, 2020, s. 67). Dette kan knyttes til skrivestrategien Korsgaard (2011, s. 43) omtaler som kamerathjelp, noe som kan styrke mulighetene for at elevene mestrer skrivingen. På denne måten øker læreren mulighetene for at elevene får formidle et budskap, noe som fremmer hensikten ved skrivingen.

5.5 Fokusområde 4: Publisering i etterkant av skrivingen

Den siste fasen i Gibsons (2009, s. 325) modell for veiledet skriving er etterarbeid. Vårt fjerde fokusområde presenterer hva Pia gjør med elevtekstene i etterkant av skrivingen. I denne sammenheng vil vi også drøfte hvordan læreren begrunner gjennomføringen av denne fasen i skriveprosessen.

Som nevnt i kapittel 5.3.1 introduserer Pia skrive dagen med at de skal lese elevtekstene om Regnbuefisker på slutten av dagen. En slik vektlegging av formålet i skrivetrekanten medførte at skriveprosessen ble målrettet, samtidig som tekstene fikk en reell mottaker. Selv om dette ble formidlet til elevene er det ingen garanti for at det faktisk blir gjort på slutten av skrive dagen. Etter at elevene var ferdig med stasjonsarbeidet samlet Pia elevene i samlingskroken. Hun startet med å lese elevtekstene om Regnbuefisker med bruk av ulike stemmer og ansiktsuttrykk. Underveis i høytlesingen ga Pia tilbakemelding på elevtekstene for eksempel slik: «her var det en fin regnbuefisk» og slik: «hmm ja kanskje han skjønte at han var ensom». På denne måten viser læreren interesse rundt form og innhold i elevtekstene, noe som fremhever at hun anerkjenner elevenes skrivebidrag. Dette kan ifølge (Lorentzen,

2009, s. 338) inspirere elevene til videre tekstproduksjon fordi elevenes tekster tilegnes en verdi. I tillegg vil respons fra lærer bidra til at elevene lærer hvordan de selv kan vurdere egne og andres tekster, noe de yngste elevene har et behov for å øve på (Klæboe & Sjøhelle, 2013, s. 107). I intervjuet kommer det frem at Pia også bruker å la elevene gi hverandre litt respons gjennom å si en ting som de synes var bra. Å starte tidlig med å gi respons vil medføre at elevene kan vokse inn i en hjelpe- og delekultur (Klæboe & Sjøhelle, 2013, s. 108). På denne måten bidrar publiseringsfasen til at elevene utvikler evnen til å gi og få tilbakemeldinger på tekst. Denne kunnskapen kan elevene ta i bruk underveis i skriveprosessen som en støtte, noe vi så eksempler på i vårt forrige fokusområde.

Etter å ha lest elevteksten om Regnbuefisken tar Pia frem avisen som elevene har arbeidet med på den ene stasjonen. Under har vi inkludert et utdrag fra samtalen som utspilte seg:

P: Så mange fine fortellinger i dag. Se her. *P peker på en elevtekst*

E5: Oi, så mange fine tegninger.

E7: Jeg skrev ikke kast søppel i naturen *peker på avisen*

E4: I avisen har jeg skrevet om Burger King.

Flere av elevene reiser seg opp fra plassen sin i samlingskroken og går nærmere Pia som holder avisen

E8: Du har ikke lest min? *E4 går bort til avisen og peker på en tekst*

I samtalen ga flere elever uttrykk for at de ville at tekstene deres skulle bli lest. Det tyder på at elevene er stolte over egne skriveprosjekt, og har et stort behov for å vise frem det de har skrevet. Slik viser elevene engasjement rundt høytlesingen. På denne måten blir det tydeliggjort av skrivings budskapsformidling og formål henger nært sammen med motivasjonskomponenten, noe Svanes (2021, s. 41) også fremhever. Å ha lyst til å skrive er spesielt viktig for elevene i begynneropplæringen, da det å knekke den alfabetiske koden er en krevende prosess (Hagtvet, 2004, s. 276). I intervjuet peker Pia mot at elevene må få mulighet til å se hverandres arbeid. At flere elever går nærmere tyder på at de også ønsker å se på tekstene til medelevene sine. Dette forsterker vår opplevelse av at elevene har en forståelse for at teksten kommuniserer et innhold.

På slutten av skrive dagen uttrykte flere av elevene at de ønsket å få med seg postkortet hjem, da de skulle gi det til noen. Blant annet var det en elev som sa: «Jeg skal ta med kortet mitt hjem og levere det til mamma». Slik kom det frem at en del av elevene hadde mottakere som ikke gikk på skolen. På selve skrive dagen ble ikke postkortene lest fordi det ikke var tid til det. I en av feltsamtalene kom det frem at det kunne være utfordrende å rekke alt som var planlagt å gjøre på skrive dagen. Postkortene ble i stedet hentet frem dagen etter og gått igjennom av Pia i samlingskroken. Det styrket vår opplevelse at læreren vektla at alle elevtekstene skulle bli vist frem og anerkjent av en mottaker.

I intervjuet fremhevet Pia følgende om å lese elevtekstene høyt for klassen:

[...] Men det er veldig artig fordi de er så fornøyde, og vil vise frem. Også må vi presentere etterpå. Det er litt viktig at vi tar oss tid til å se på tekstene elevene har jobbet med. At det er en mottaker som har sett jobben deres.

I utdraget ovenfor ser Pia betydningen av å sette av tid til at elevenes tekster skal få anerkjennelse. Hun fremhevet også at høytlesingen gir teksten en mottaker, noe som er tegn på at læreren verdsetter formålshjørnet ved tekstskaping. I tillegg til å lese elevtekstene høyt fortalte Pia i intervjuet at hun ikke legger elevtekstene i skuffen, men at de må henges opp på veggene. I denne sammenheng trakk hun frem at dette ga rom for at foreldrene fikk lese elevtekstene når de hentet elevene etter skolen. Som tidligere nevnt observerte vi at det hang forskjellige elevtekster på veggene, både i klasserommet og i gangen. At Pia henger opp elevtekstene tolker vi derfor som et bevisst valg for å gi elevtekstene en mottaker og en hensikt. Gjennom at tekstene blir delt og lest av andre får skrivingen en kommunikativ funksjon (Johansen & Bjerke, 2020, s. 65). Slik legger Pia opp til en publiseringsfase der elevene kan få mulighet til å erfare hva skriften kan brukes til, og at man kan oppnå noe ved å uttrykke seg gjennom skrift. Dette viser at Pia har en formålsrettet skriveopplæring, noe som kan knyttes til et funksjonelt syn på skriving slik Myran (2020, s. 67) omtaler det.

5.6 Fokuserområde 5: Systematisk og helhetlig skriveopplæring

Ifølge Johansen og Bjerke (2020, s. 10-11) er en av skolens viktigste oppgaver å legge til rette for at elevene blir kompetente skrivere, og skriveopplæringen bør derfor «ikke preges av tilfeldigheter». I vårt femte fokusområde vil vi presentere trekk ved Pias skriveopplæring som vi opplever bidrar til å skape en systematisk opplæring. Først vil vi drøfte sammenhengen mellom lese- og skriveopplæringen til Pia. Deretter vil vi ta for oss lærerens erfaringer med

bokstavlæring og tekstskaiping på første trinn. Videre vil vi beskrive trekk ved skrive dagen som går igjen i fokusområde to, tre og fire. I denne sammenheng vil vi drøfte hvordan skriveplanen blir tatt i bruk, samt trekk ved skrivemiljøet i klassen til Pia. Avslutningsvis vil vi presentere lærerens skriveopplæring ved bruk av modellene skrivetrekanten og Skrivehjulet.

Som nevnt i kapittel 3.1.1 har det i norske skoler vært tradisjon for at elevene skal lære seg å lese før de starter med skriveopplæringen, blant annet fordi lesing har blitt sett på som lettere å lære (Traavik, 2013, s. 43). I løpet av uken vi var ute i felt gjennomførte Pia både veiledet lesing og skriving, noe hun har gjort fra skolestart. Ved flere feltsamtaler uttrykker også Pia at ferdighetene lesing og skriving går hånd i hånd. Videre trekker hun frem at det å skape lese- og skriveglede er sentralt i hennes begynneropplæring. Her ser vi at læreren har et helhetlig syn på den første lese- og skriveopplæring, der lesing og skriving er to komplementære prosesser som bygger på felles prinsipper. Å se sammenhengen mellom de ulike elementene ved opplæringen er et kjennetegn på systematisk opplæring (Utdanningsdirektoratet, 2014, s. 3).

I vårt første fokusområde beskriver vi hvordan Pia legger til rette for at elevene skal få skrive egne tekster fra første skoledag, samtidig som hun gjennomfører en rask bokstavlæring. Her så vi at Pia hadde en gjennomtenkt plan for bokstavlæringen. I tillegg gjennomførte Pia og de andre lærerne på første trinn skrive dag annenhver onsdag. Slik kom det frem at læreren hadde planlagt skriveopplæringen for at elevene skulle få skrive egne tekster jevnlig på første trinn. Som tidligere nevnt i vårt første fokusområde begrunnet læreren gjennomføring av bokstavlæring og tekstskaiping med at det er en tett sammenheng mellom de to aktivitetene. Slik synliggjøres det at Pia har en helhetlig og gjennomtenkt skriveopplæring. I studien til Sunde og Lundetræ (2019) som vi har presentert i kapittel 2.4 ble lærernes begrensede erfaringer fremhevet som en mulig årsak til at rask bokstavlæring og tekstskaiping ikke ble gjennomført parallelt. I intervjuet fortalte Pia at hun har gjennomført tekstskaiping og bokstavlæring samtidig siden 2010. For å skape en systematisk opplæring er det sentralt med rutiner som er innarbeidet (Utdanningsdirektoratet, 2014, s. 3). At læreren har lang erfaring med en slik skriveopplæring på første trinn opplever vi derfor som en faktor som bidrar til at elevene får skrive egne tekster fra skolestart.

Gjennom fokusområdene to, tre og fire har vi drøftet hvordan læreren gjennomfører skrive dag på første trinn. Under skrive dagen tok Pia i bruk arbeidsformen veiledet skriving og de fire

fasene til Gibson (2009, s. 325). Ifølge Klæboe og Sjøhelle (2013, s. 28) forutsetter veiledet skriving grundig planlegging og systematisk veiledning med bakgrunn i elevenes forutsetninger. I skolens skriveplan står det at veiledet skriving er en arbeidsmåte skolen introduserer tidlig på første trinn. Videre i skriveplanen trekkes det frem ulike skrivestrategier fordelt etter fasene før, under og etter skrivingen. For eksempel er tankekart en strategi som blir fremhevet i forkant av skrivingen, noe vi observerte at Pia selv tok i bruk i denne skrivefasen. I tillegg er fortsettelsen på Regnbuefiskeriet et av skriveoppdragene som står i skriveplanen for første trinn. På denne måten ble det tydelig at Pia tok i bruk skolens skriveplan som et verktøy i gjennomføringen av skriveopplæringen. For å skape et systematisk arbeid i skolen er det behov for planer som er innarbeidet og følges av personalet (Utdanningsdirektoratet, 2014, s. 3). I løpet av uken vi observerte Pias opplæring fikk vi også mulighet til å delta i et møte mellom Pia og de andre lærerne på trinnet. På dette møtet planla de undervisning og ukeplan sammen. Slik ble det tydelig at Pia og de andre lærerne på første trinn gjennomfører skriveopplæring på en planmessig og gjennomtenkt måte, noe som er et trekk ved systematisk arbeid.

Et moment som vi opplever kommer tydelig frem gjennom skriveopplæringen er at Pia legger til rette for et skrivemiljø, der lærer og elever samtaler om tekst. Dette kommer frem i hele skriveprosessen, både før, under og etter skrivingen. Ifølge Presley (2006, referert i Kvithyld et al., 2020, s. 41) vil et klasserom der det foregår kontinuerlig samtale om tekst og skriving bidra til at elevene utvikler et metaspråk. Dette vil bidra til å gjøre elevene i stand til å snakke om andres tekster og ta imot respons til å forbedre egne tekster. I tillegg vil skrivesituasjoner preget av samtale og felles tenkning også bidra til å skape motivasjon hos den enkelte elev (Solheim et al., 2022, s. 25). På denne måten er hjelpe- og delekulturen i Pias klasse en støtte i skriveprosessen som skaper engasjement rundt skrivingen. Et overordnet prinsipp i veiledet skriving innebærer at utviklingen av lese- og skriveferdigheter skjer gjennom språklig samhandling (Klæboe & Sjøhelle, 2013, s. 43). At skrivingen skal foregå gjennom språklig samhandling er også sentralt i en funksjonell skriveopplæring (Myran, 2020, s. 67). Slik får vi et inntrykk av at hjelpe- og delekulturen til Pia er en innarbeidet del av hennes skriveopplæring på første trinn.

I skriveplanen blir skrivetrekanten og Skrivehjulet presentert som to teoretiske modeller i skolens skriveopplæring. I forkant av studien ble vi informert om at dette var modeller som Pia selv tok i bruk i egen skriveopplæring. Gjennom fokusområde to, tre og fire kommer det tydelig frem at Pia ser fasene i skriveprosessen i lys av både form, formål og innhold. At

skrivning er en kompleks og meningsskapende aktivitet som blant annet til uttrykk i Hagtvets (2004, s. 276) skriveformel som vi beskriver i kapittel 3.2. Ved å ivareta alle hjørnene i skrivetrekanten gjennom hele skriveprosessen bidrar Pia til å skape en helhetlig skriveopplæring som tydeliggjør kompleksiteten ved skrivning. Gjennom feltarbeidet har vi også fått innblikk i et mangfold av skriveoppdrag som elevene på første trinn har gjennomført. Blant annet har elevene fått skrevet postkort for å samhandle med andre og forestilt seg hva som kan skje med Regnbuefisken. I Skrivehjulet som presenteres i kapittel 3.3.2 fremheves det at skrivningen har ulike funksjoner. Her ser vi at læreren gjennomfører en skriveopplæring der elevene får mulighet til å erfare at skrift kan tas i bruk for å oppnå ulike formål. Slik tydeliggjør vårt første funn at Pia har en helhetlig og systematisk skriveopplæring med grunnlag i et funksjonelt syn på skrivning.

6 Avsluttende refleksjoner

Med bakgrunn i tidligere forskning, nasjonale styringsdokumenter og egne erfaringer valgte vi å fordype oss i funksjonell skriveopplæring på første trinn. Den overordnede målsetningen med studien har vært å innhente kunnskap om funksjonell skriveopplæring på første trinn. For å belyse studiens formål har vi gjennomført en kvalitativ enkeltcasestudie. I denne sammenheng har vi observert hvordan en lærer med et funksjonelt syn på skriving gjennomførte skriveopplæring på første trinn. I studien har vi også hatt feltsamtaler og et intervju med læreren for å få innsikt i hvilke synspunkter som ligger til grunn for denne skriveopplæringen. Til slutt har vi undersøkt hvilke systematiske trekk som kom frem gjennom våre observasjoner, feltsamtaler og intervju. Vår analyse av datamaterialet resulterte i fem fokusområder som vi har presentert og drøftet i kapittel 5. Videre i neste delkapittel vil vi oppsummere disse fokusområdene. Avslutningsvis vil vi drøfte veien videre. Her vil vi reflektere rundt hva vi kunne gjort annerledes i vår studie med bakgrunn i egne erfaringer og tidligere forskning på feltet.

6.1 Funksjonell skriveopplæring på første trinn

Vårt første fokusområde beskriver hvordan Pia gjennomfører bokstavlæring og tekstskaping på første trinn. Her så vi at læreren hadde en rask bokstavlæring, hvor hun gikk igjennom to bokstaver i uka slik at hun var ferdig i løpet av januar. I tillegg hadde lærerne på første trinn repetisjon av bokstavene. På denne måten legger Pia til rette for at alle elevene skal utvikle formell bokstavkunnskap fra skolestart. Parallelt med bokstavlæring har læreren hatt skriveopplæring annenhver uke med elevene på første trinn. Her har hun hatt fokus på at elevene skal få bruke modalitetene tegning og skribleskrift når de skriver. Slik kommer det frem at Pia har fokus på at skolestarterne skal få utvikle både formell og funksjonell bokstavkunnskap, noe som vektlegges i en funksjonell skriveopplæring på første trinn.

Vårt andre fokusområde drøfter hvordan læreren legger til rette for skrivingen ved bruk av aktiviteter i forkant. Her opplevde vi at Pia hadde en introduksjonsfase, hvor hun vektla at elevene skulle bli engasjerte og få et innhold å skrive om. I denne sammenheng gjennomførte hun felles opplevelser som høytlesing, lek og forskning. Under samtalefasen erfarte vi at Pia hadde fokus på å legge til rette for en klasseromssamtale, hvor elevene fikk komme med innspill som ble anerkjent. Med bakgrunn i elevtekstene opplevde vi at samtalen fungerte som støtte i skrivingen, i og med at flere elever skrev og tegnet momenter fra samtalen. På denne

måten bidrar introduksjon- og samtalefasen til å tydeliggjøre skriveoppdragenes form, innhold og formål. Dette skaper gode forutsetninger for at elevene kan mestre skrivingen og oppleve skrivingen som meningsfull.

Vårt tredje fokusområde presenterer hva slags støtte elevene får underveis i skriveprosessen. På den lærerstyrte stasjonen ga Pia elevene støtte og tilbakemeldinger knyttet til skriveoppdragets form, innhold og formål. Samtidig opplevde vi at hovedfokuset til læreren var at elevene skulle få mulighet til å formidle et budskap gjennom tekst. I tillegg tok Pia i bruk et repertoar av ulike skrive- og stavestrategier tilpasset elevenes forutsetninger. Slik la Pia til rette for at alle elevene skulle mestre skriveoppgaven på den lærerstyrte stasjonen. Videre så vi hvordan Pias utforming av klasserom og undervisning bidro til å gi gode muligheter for å skape en hjelpe- og delekultur på første trinn. I denne sammenheng opplevde vi at elevene på de selvstendige stasjonene ga tilbakemelding til hverandres tekster, både til tekstens form, innhold og formål. På denne måten fremhever vårt tredje fokusområde til at Pia legger til rette språklig samhandling slik at elevene får mulighet til å formidle et budskap.

Vårt fjerde fokusområde beskriver hva læreren gjør med elevtekstene i etterkant av skrivingen. Her kom det frem at elevtekstene blir presentert og lest høyt for klassen. I tillegg hang læreren elevtekstene opp på veggene i klasserommet og gangen. Pia begrunner publisering av elevtekstene med at elevene skal få erfare hva skriften kan brukes til og at de kan oppnå noe ved å uttrykke seg gjennom skrift. Her kommer det frem at det er viktig for Pia at tekstene ikke bare skal legges ned i skuffen, men at skrivingen skal ha et formål. I tillegg viste elevene engasjement når tekstene deres ble lest av andre, noe som fremhever sammenhengen mellom formålshjørnet og motivasjonskomponenten. Slik tydeliggjør vårt fjerde funn at publisering av elevtekstene skaper en formålsrettet skriveopplæring, noe som er sentralt i et funksjonelt syn på skriving.

Vårt siste og femte fokusområde tar for seg hvordan skriveopplæringen til Pia er preget av systematikk. Et systematisk trekk ved skriveopplæringen er lærerens helhetlige syn på den første lese- og skriveopplæringen. Et annet trekk er at Pia har en gjennomtenkt plan for bokstavlæring og tekstskeping. I tillegg har hun lang erfaring med å kombinere disse i den første skriveopplæringen. Et tredje trekk som peker mot en systematisk skriveopplæring, går ut på at Pia tar i bruk skolens skriveplan som støtte i gjennomføringen av veiledet skriving. På skrive dagen ble det også tydelig at språklig samhandling var et viktig moment gjennom hele skriveprosessen, noe som styrker vårt inntrykk av at Pia har en helhetlig og innarbeidet

skriveopplæring. På denne måten synliggjør vårt femte fokusområde at læreren gjennomfører funksjonell skriveopplæring på en planmessig og gjennomtenkt måte, og at skriveopplæringen dermed ikke er «preget av tilfeldigheter».

Gjennom fem fokusområder har vi presentert hvordan Pia gjennomfører og begrunner en funksjonell skriveopplæring på første trinn. I tillegg har vi beskrevet noen systematiske trekk som bidrar til å skape en helhetlig og systematisk skriveopplæring. Samtidig er det viktig å presisere at vi kun har vært ute i felt en kort periode av skoleåret. Det vil derfor være momenter som vi ikke har fått innblikk i gjennom denne studien. Selv om studiens funn ikke er generaliserbare, har vi fått innsikt i hvordan funksjonell skriveopplæring på første trinn kan gjennomføres. Slik kan studien ses på som et bevis på at det kan la seg gjøre. Forhåpentligvis vil dette inspirere andre førsteklasse lærere til å legge mer vekt på det funksjonelle perspektivet ved skriving.

6.2 Veien videre

Nå skal vi snart ta fatt på den nye hverdagen som lærere i grunnskolen. I rammeplanen for grunnskolelærerutdanning for trinn 1-7 står det: «Studenter som velger begynneropplæring som masterfag, skal bli eksperter i begynneropplæring i lesing, skriving og regning» (Forskrift om plan for grunnskolelærerutdanning, 2016, § 1). Dette stiller et høyt krav til vår kompetanse. Selv om vi ikke opplever å ha blitt eksperter i alt innenfor begynneropplæring eller skriveopplæring, har vi i hvert fall økt vår kompetanse om funksjonell skriveopplæring gjennom studien. I denne sammenheng har vi blitt bevisst på hvor viktig det er at elevene får skrive egne tekster fra første skoledag og erfare hensikten med skriving.

Som vi har lagt fram i kapittel 2, foreligger det en del forskning på feltet som peker mot at elevene bør skrive fra første skoledag (Håland et al., 2018; Sunde & Lundetræ, 2019). Samtidig tyder disse studiene på at forskning har lite gjennomslagskraft i skolen, da mange elever først får mulighet til å skrive egne tekster på vårsemesteret. En casestudie som gir virkelighetsnær kunnskap gjennom ekte mennesker i ekte situasjoner, kan gjøre at mennesker forstår ideer tydeligere enn om det utelukkende hadde blitt presentert gjennom teori (Cohen et al., 2018, s. 376). Vi opplever derfor at det er et videre behov for flere studier som gir klasseromsbeskrivelser av hvordan funksjonell skriveopplæring på første trinn kan gjennomføres. I tillegg kan studien til Håland et al (2018, s. 69) tyde på at lærere synes det er utfordrende å gjennomføre skriveoppdrag tidlig i skoleåret. Hvis vi skulle gjennomføre

prosjektet på nytt ville vi derfor gjort dette ved skolestart. På denne måten kunne vi ha observert hvordan skriveoppdrag og arbeidsmåten veiledet skriving blir introdusert til elevene for første gang. I tillegg opplevde vi at flere av elevene i studien var blitt nokså selvstendige skrivere som kunne skrive ord og setninger på egen hånd. Gjennom å komme tidlig i høstsemesteret ville vi fått mulighet til å undersøke hvordan skriveopplæringen ble tilrettelagt for en elevgruppe, der flesteparten ikke har knekt den alfabetiske koden. Til slutt tenker vi derfor at det hadde vært spennende å få innsikt i hvordan læreren legger til rette for mestring gjennom skribleskrift, tegning og andre meningsskapende ressurser enn skriftspråket. Slik vil forskning bidra til å videreutvikle en funksjonell skriveopplæring tilpasset skolestarterne.

Referanseliste

- Becher, A. A. (2018). Er klasserommet tilpasset skolestarteren? Materialitet, kropp og fysisk miljø i førsteklasse. I K. Palm & E. Michaelsen (Red.), *Den viktige begynneropplæringen: En forskningsbasert tilnærming* (s. 57-89). Universitetsforlaget.
- Becher, A. A., Bjørnstad, E. & Hogsnes, H. D. (2019). Lek og lekende perspektiver i skolens første år. I A. A. Becher, E. Bjørnstad & H. D. Hogsnes (Red.), *Lek i begynneropplæringen: Lekende tilnærminger til skole og SFO*. Universitetsforlaget.
- Berge, K. L., Evensen, L. S. & Thygesen, R. (2016). The Wheel of Writing: a model of the writing domain for the teaching and assessing of writing as a key competency. *Curriculum journal*, 27(2), 172-189. <https://doi.org/10.1080/09585176.2015.1129980>
- Berge, K. L. & Skar, G. (2015). Ble elevene bedre skrivere? Intervensjonseffekter på elevers skriveferdigheter og skriveutvikling. *Rapport 2 fra Normprosjektet* https://skrivesenteret.no/wp-content/uploads/2021/02/berge_og_skar-2015-norm-rapport2.pdf
- Bingham, G. E., Quinn, M. F., McRoy, K., Zhang, X. & Gerde, H. K. (2018). Intergrating Writing into the Early Childhood Curriculum: A Frame for Intentional and Meaningful Writing Experiences. *Early childhood education journal*, 46, 601-611. <https://doi.org/10.1007/s10643-018-0894-x>
- Bjerke, C. & Johansen, R. (2020). *Begynneropplæring i norskfaget* (2. utg.). Gyldendal.
- Bjørkvold, T. (2021). Arbeidsmåter i begynneropplæringen. I M. Nygård & C. Bjerke (Red.), *Norsk boka 1: Norsk for grunnskulelærerutdanning 1-7* (2. utg., s. 65-95). Universitetsforlaget.
- Bjørndal, C. R. P. (2017). *Det vurderende øyet: observasjon, vurdering og utvikling i pedagogisk praksis* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>

- Buvik, K., Skatvedt, A. & Baklien, B. (2020). Feltsamtaler som datakilde i kvalitativ samfunnsforskning. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 61(3), 222-240.
<https://doi.org/10.18261/issn.1504-291X-2020-03-02>
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt forlag.
- Clay, M. M. (1975). *What did I write? Beginning writing behaviour*. Heinemann.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2018). *Research Methods in Education* (8. utg., Bd. 1). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315456539>
- Dalland, C. P., Bjørnstad, E. & Bakken- Andersson, E. (2021). Observasjon som metode i barnehage- og klasseromsforskning. I E. Andersson-Bakken & C. P. Dalland (Red.), *Metoder i klasseromsforskning: Forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (s. 125-152). Universitetsforlaget.
- Dysthe, O. (2001). *Dialog, samspel og læring*. Abstrakt forlag.
- Forskrift om plan for grunnskolelærerutdanning, t. (2016). *Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning for trinn 1–7* (FOR-2010-03-01-295). Lovdata.
<https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2016-06-07-860>
- Frost, J. (2003). *Prinsipper for god leseopplæring: Innføring i den første lese- og skriveopplæringen*. Cappelen Akademisk Forlag.
- Frost, J. (2020). *Merk språket : skriv og les!* (U. Espenakk, Overs.). Info vest forlag.
- Gibson, S. A. (2009). An Effective Framework for Primary Grade Guided Writing Instruction. *The Reading Teacher*, 62(4), 324-334. <https://doi.org/10.1598/RT.62.4.5>
- Gleiss, M. S. & Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter: Å utvikle ny kunnskap i forskning og praksis*. Cappelen Damm Akademisk.
- Hagtvet, B. E. (2004). *Språkstimulering: tale og skrift i førskolealderen* (2. utg.). Cappelen akademisk forlag.

- Hammond, J. & Gibbons, P. (2001). What is scaffolding? I J. Hammond (Red.), *Scaffolding: teaching and learning in language and literacy education*. (s. 1-15). Primary English Teaching Assosiation.
- Hekneby, G. (2011). *Skrive- lese- skrive. Begynneropplæring i norsk* (3. utg.). Universitetsforlaget.
- Hertzberg, F. (1988). Amerika! Eller en sjuårings vei til skriftspråket. I *I klartekst : festskrift til Bernt Fossetøl på 60-årsdagen*. Novus Forlag.
- Hertzberg, F. (2006). Skrivekompetanse på tvers av fag. I E. Elstad & A. Turmo (Red.), *Læringsstrategier. Søkelys på lærernes praksis* (s. 111-126). Universitetsforlaget.
- 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>
- Hogsnes, H. D. (2019). *Barns overgang fra barnehage til skole og skolefritidsordning: Samarbeid for sammenheng*. Fagbokforlaget.
- Hopperstad, M. (2005). "Nå skal dere få tegne". Tegningens plass i grunnleggende lese- og skriveopplæring. I S. Skjong (Red.), *GLSM: Grunnleggjande lese-, skrive- og matematikkopplæring* (s. 64-81). Det Norske Samlaget.
- Høigård, A. (2019). *Barns språkutvikling: Muntlig og skriftlig* (4. utg.). Universitetsforlaget.
- Håland, A. (2021). *Skrivedidaktikk: Korleis støtta elevane si skrivning i fag?* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Håland, A., Hoem, T. F. & McTigue, E. M. (2018). Writing in First Grade: The Quantity and Quality of Practices in Norwegian Classrooms. *Early childhood education journal*, 47(1), 63-74. <https://doi.org/10.1007/s10643-018-0908-8>
- Håland, A. & Lorentzen, R. T. (2007). *Dialogar om tekst: praktisk arbeid med elevtekstar i norskfaget*. Universitetsforl.
- Imsen, G. (2014). *Elevens verden: Innføring i pedagogisk psykologi* (5. utg.). Universitetsforlaget.

- Imsen, G. (2020). *Lærerens verden: Innføring i generell didaktikk* (6. utg.). Universitetsforlaget.
- Johansen, R. & Bjerke, C. (2020). *Førsteklasses skriving: Helhetlig skriveopplæring i første klasse*. Gyldendal.
- Jones, C. D., Clark, S. K. & Reutzel, D. R. (2013). Enhancing Alphabet Knowledge Instruction: Research Implications and Practical Strategies for Early Childhood Educators. *Early childhood education journal*, 41(2), 81-89.
<https://doi.org/10.1007/s10643-012-0534-9>
- Jones, C. D. & Reutzel, D. R. (2012). Enhanced Alphabet Knowledge Instruction: Exploring a Change of Frequency, Focus, and Distributed Cycles og Review. *Reading Psychology*, 33:5, 448-464. <https://doi.org/10.1080/02702711.2010.545260>
- 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* (K. M. Thorbjørnsen, Overs.). Cappelen Damm Akademisk.
- Kringstad, T. & Kvithyld, T. (2013). Fem prinsipper for god skriveopplæring. 2, 71-79.
https://skrivesenteret.no/wp-content/uploads/2021/01/bs-2-13_web_kringstad_kvithyld.pdf
- Kunnskapsdepartementet. (2017a). *Overordnet del- verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Kunnskapsdepartementet. (2017b). *Rammeplan for barnehagen. Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Udir.
<https://www.udir.no/contentassets/7c4387bb50314f33b828789ed767329e/rammeplan-for-barnehagen---bokmal-pdf.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06?lang=nob>

- Kvistad, A. H. & Smemo, J. (2015). Den gode skriveoppgave? En studie av fellestrekk ved vellykkede skriveoppgaver fra Normprosjektet. I H. Otnes (Red.), *Å invitere elever til skrivning. Ulike perspektiver på skriveoppgaver* (s. 221-242). Fagbokforlaget.
- Kvithyld, T., Kringstad, T. & Melby, G. (2020). *Gode skrivestrategier* (2. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Limpo, T. & Graham, S. (2020). THE ROLE OF HANDWRITING INSTRUCTION IN WRITERS' EDUCATION. *British Journal of Educational Studies*, 68(3), 311-329. <https://doi.org/10.1080/00071005.2019.1692127>
- Lorentzen, R. T. (2009). Tekstskaping i den første skrive- og leseopplæringa. I J. Smidt (Red.), *Norskdidaktikk - ei grunnbok* (3. utg., s. 324-339). Universitetsforlaget.
- Lundetræ, K. & Walgermo, B. R. (2021). Leseopplæring - Å komme på sporet IK. Lundetræ & F. E. Tønnessen (Red.), *Å lykkes med lesing: Tidlig innsats og tilpasset leseopplæring* (2. utg., s. 37-67). Gyldendal Norsk Forlag.
- Lyster, S.-A. H. (2002). *Å lære å lese og skrive: Individ i kontekst* (2. utg.). Gyldendal Norsk Forlag.
- Meld. St. 6 (2019-2020). *Tett på- tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/?ch=6>
- Meld. St. 28 (2015–2016). *Fag – Fordypning – Forståelse — En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>
- Miller, K. (2016). Writing the Way to Reading: How Opportunities to Write in Early Childhood Support Reading Development. <http://hdl.handle.net/1803/8333>
- 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). Skrivning fra første dag - hvis skolen er forberedt. *30(1)*, 51-55. <https://skrivesenteret.no/wp-content/uploads/2022/10/skriving-fra-forste-skoledagdag-myran-haaland.pdf>

- NESH. (2021). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora. 1-48.
- Neteland, R. (2020). Kvalitative intervju i norskfaglige oppgaver. I R. Neteland & L. I. Aa (Red.), *Master i norsk: Metodeboka 2* (s. 50-67). Universitetsforlaget.
- Nilsen, L. L. (2005). Å få vera både språkforskar og forfattar. Korleis kan skulen møta den vesle tidlegskrivaren. I S. Skjong (Red.), *GLSM: Grunnleggjande lese-, skrive- og matematikkopplæring* (s. 32-49). Det Norske Samlaget.
- NTNU, N. t.-n. u. (u.å.). *FUS: Funksjonell skriving i de første skoleårene*. Hentet 3. mai fra <https://www.ntnu.no/ilu/fus>
- Næss, K.-A. B., Skar, G. B. & Hofslundsengen, H. (2022). Ulike forståelser av vansker med skriving. I H. C. Hofslundsengen & K.-A. B. Næss (Red.), *Skriveutvikling og skrivevansker* (s. 55-75). Cappelen Damm akademisk.
- Næss, N. G. & Sjøvoll, J. (2018). Observasjon som forskningsmetode. I M. Krogtoft & J. Sjøvoll (Red.), *Masteroppgaven i lærerutdanninga: Temavalg, forskningsplan, metoder* (2. utg., s. 178-196). Cappelen Damm.
- Ongstad, S. (2004). *Språk, kommunikasjon og didaktikk: Norsk som flerfaglig og fagdidaktisk ressurs*. Fagbokforlaget.
- Palm, K., Becher, A. A. & Michaelsen, E. (2018). Den viktige begynneropplæringen: Aktuelle fagområder og kritiske perspektiver. I K. Palm & E. Michaelsen (Red.), *Den viktige begynneropplæringen: En forskningsbasert tilnærming* (s. 13-31). Universitetsforlaget.
- Pfister, M. (1992). *Regnbuefisken* (M. Aaby, Overs.). Nord-Syd forlag.
https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2016021107569
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm akademisk.
- Ringdal, K. (2018). *Enhet og mangfold: Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode-* (4. utg.). Fagbokforlaget.

- Sandø, H. & Myran, I. H. (2022). *Barneklare skoler eller skoleklare barn? Om overgangen fra barnehage til skole*. Fagbokforlaget.
- Schunk, D. H. & Zimmerman, B. J. (2007). Influencing Children's Self-Efficacy and Self-Regulation of Reading and Writing Through Modeling. *Reading & Writing Quarterly*, 23(1), 7-25. <https://doi.org/10.1080/10573560600837578>
- Semundseth, M. (2013). Baking og bokstaver i barnehagen. I M. Semundseth & M. H. Hopperstad (Red.), *Barn lager tekster: Om barns tidlige tekstproduksjon og de voksnes betydning* (s. 60-74). Cappelen Damm.
- Semundseth, M. & Hopperstad, M. H. (2010). "Hiv og hoi": Brevskriving til Kaptein Sabeltann - en meningsfull skrivesituasjon i klasserommet på 1. trinn? I J. Smidt (Red.), *Skriving i alle fag - innsyn og utspill*. Tapir Akademisk Forlag.
- Skar, G. B. U., Aasen, A. J. & Jølle, L. (2020). Functional Writing in the Primary Years: Protocol for a Mixed-Methods Writing Intervention Study. *Nordic Journal of Literacy Research*, 6(1), 201-216. <https://doi.org/10.23865/njlr.v6.2040>
- Skjelbred, D. (2010). *Fra fadervår til Facebook: Skolens lese- og skriveopplæring i et historisk perspektiv*. Fagbokforlaget.
- Skjelbred, D. & Bjørkvold, T. (2021). Tekst og tekstkyndighet. I C. Bjerke & M. Nygård (Red.), *Norsk boka 2: Norsk for grunnskolelærerutdanning 1-7* (2. utg., s. 41-64). Universitetsforlaget.
- Skrivesenteret. (2023a, 13. mars). *Hva er veiledet skriving?* Hentet 4. mai 2023 fra <https://skrivesenteret.no/ressurs/hva-er-veiledet-skriving/>
- Skrivesenteret. (2023b, 13. mars). *Skrivehjulet*. Hentet 6. mai 2023 fra <https://skrivesenteret.no/ressurs/skrivehjulet/>
- Skrivesenteret. (u.å.). *FUS-prosjektet*. Hentet 3. mai 2023 fra <https://skrivesenteret.no/prosjekt/fus-prosjektet/>
- Smidt, J. (2010). Skrivekulturer og skrivesituasjoner i bevegelse - fra beskrivelser til utvikling. I J. Smidt (Red.), *Skriving i alle fag - innsyn og utspill* (s. 11-35). Tapir Akademisk Forlag.

- Solheim, R. (2011). Kvifor skriv vi? Og kva brukar vi skrivinga til? I J. Smidt, R. Solheim & A. J. Aasen (Red.), *På sporet av god skriveopplæring - ei bok for lærere i alle fag*. Tapir Akademisk Forlag.
- Solheim, R. & Falk, D. Y. (2021). Skrivarutvikling og skrivekompetanse. Funksjonelle og formålsretta perspektiv på den første skriveopplæringa. I L. Jølle, A. S. Larsen, H. Otnes & L. I. Aa (Red.), *Morsmålsfaget som fag og forskningsfelt i Norden* (s. 199-221). Universitetsforlaget.
- Solheim, R., Larsen, A. S. & Torvatn, A. C. (2010). Skrivekulturar på mellomtrinnet - tre døme. I J. Smidt (Red.), *Skrijving i alle fag - innsyn og utspill*. Tapir Akademisk Forlag.
- Solheim, R. & Matre, S. (2014). Forventninger om skrivekompetanse - Perspektiver på skrijving, skriveopplæring og vurdering i "Normprosjektet". *Viden om læsning*, 15, 76-89. <https://videnomlaesning.dk/tidsskrift/tidsskrift-nr-15-lad-os-skrive-om-skrivedidaktik/>
- Solheim, R., Nilssen, V. & Aasen, A. J. (2022). Seksåringar i skapende tekstleg samspel. I R. Solheim, H. Otnes & M. O. Riis-Johansen (Red.), *Samtale, samskrive, samhandle : nye perspektiv på muntlighet og skriftlighet i samspill* (s. 23-46). Universitetsforlaget.
- Sunde, K. & Lundetræ, K. (2019). Is a faster pace of letter instruction associated with other teaching practices? *Nordic Journal of Literacy Research*, 5, 62-78. <http://dx.doi.org/10.23865/njlr.v5.1668>
- Svanes, I. K. (2021). Den første skrive- og leseopplæringen. I C. Bjerke & M. Nygård (Red.), *Norsk boka 1: norsk for grunnskulelærerutdanning 1-7* (2. utg., s. 31-64). Universitetsforlaget.
- Svanes, I. K. & Bakken- Andersson, E. (2018). En lærers bruk av spørsmål som stillasbygging i lese- og skriveopplæringen. I K. Palm & E. Michaelsen (Red.), *Den viktige begynneropplæringen. En forskningsbasert tilnærming* (s. 163-185). Universitetsforlaget.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Fagbokforlaget.

- Tjora, A. (2018). *Viten skapt: kvalitativ analyse og teoriutvikling*. Cappelen Damm akademisk.
- Torvatn, A. C. & Lykknes, A. (2011). Biografi eller fagartikkel, forsøksrapport eller logg? Om innhold, form og bruk i naturfagskriving på mellomtrinnet. I J. Smidt, R. Solheim & A. J. Aasen (Red.), *På sporet av god skriveopplæring - ei bok for lærere i alle fag*. Tapir Akademisk Forlag.
- Traavik, H. (2013). Den tidlige skrive- og leseutviklinga. I H. Traavik & B. K. Jansson (Red.), *Norskboka 1: Norsk for grunnskolelærerutdanning 1-7* (s. 39-53). Universitetsforlaget.
- Traavik, H. (2014). Den andre skrive- og leseopplæringa: skriving. I B. K. Jansson & H. Traavik (Red.), *Norskboka 2: Norsk for grunnskolelærerutdanning 1-7* (s. 83-111). Universitetsforlaget.
- Tønnessen, E. S. & Vollan, M. (2010). *Begynneropplæring i en sammensatt tekstkultur*. Høyskoleforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2014, 21. mai). *Systemrettet arbeid etter opplæringsloven kapittel 9a Udir-4-2014*. Utdanningsdirektoratet. Hentet 28. april 2023 fra <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Laringsmiljo/Udir-4-2014-Systemrettet-arbeid-etter-opplaringsloven-kapittel-9a/?depth=0&print=1>
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeverk/rammeverk-for-grunnleggende-ferdigheter/2.5-a-kunne-skrive/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019). Hva er kjerneelementer? <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/hva-er-kjerneelementer/>
- Vygotskij, L. S. (2012). *Thought and language* (A. Kozulin, E. Hanfmann & G. Vakar, Red.). MIT Press.
- Wood, D., Bruner, J. S. & Ross, G. (1976). THE ROLE OF TUTORING IN PROBLEM SOLVING. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 17(2), 89-100. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>

Yin, R. K. (2014). *Case Study Research: Design and Methods* (5. utg.). SAGE Publications.

Vedlegg

Vedlegg 1: Observasjonsskjema til skrive dagen

Observasjonsskjema til skriveopplæring			
Bakgrunnsinformasjon		Beskrivelse av den fysiske settingen	
Sted og tidspunkt: Fag og tema: Antall elever: Antall lærere: Antall assistenter:		Utforming av klasserom: Organisering av sitteplasser og lærer: Plassering av observatør:	
Tema/Aktivitet	Lærer	Elev	Skrivetrekant/støtte
Introduksjon av skriveoppgaven	Hva sier læreren når hun introduserer?	Hvordan reagerer elevene på introduksjonen? Hvor mange elever deltar i førskrivings-aktiviteten?	<u>Formål</u> <ul style="list-style-type: none">- Mottaker- Hensikten?- Hva skjer med teksten etterpå? <u>Innhold</u> <ul style="list-style-type: none">- Gjennomføres det en førskrivings-aktivitet- Forkunnskaper- Styrt eller åpent tema <u>Form</u> <ul style="list-style-type: none">- Modelleres fonem-grafem forbindelser?- Fokus på redskaper og motorikk?- Bruk av modaliteter?- Grammatikk og ordforråd?- Tekststruktur?- Sjangertrekk- Modelltekster

<p>Underveis i skriveingen – lærerstyrt stasjon</p>			<p>Hva fokuserer læreren på i samtalen med eleven?</p>
<p>Underveis i skriveingen – selvstendige stasjoner</p>			<p>Hvor mange elever produserer tekst uten lærer til stede?</p> <p>Hvordan møter de utfordringer på egen hånd? Støtte fra medelever? Assistent?</p>
<p>Avslutning – oppsummering av skrive dagen</p>			<p>Hva gjør læreren med elevtekstene når de er ferdige å skrive?</p>

Vedlegg 2: Observasjonsskjema til leseopplæringen

Observasjonsskjema til leseopplæring			
Bakgrunnsinformasjon		Beskrivelse av den fysiske settingen	
Sted: Tidspunkt: Fag: Antall elever: Antall lærere: Antall assistenter:		Utforming av klasserom: Organisering av sitteplasser og lærer: Plassering av observatør:	
Tema/Aktivitet	Lærer	Elev	Støtte
Introduksjon	Hva sier læreren når hun introduserer?	Hvordan reagerer elevene på introduksjonen? Hvor mange elever deltar i samtalen?	

Lærerstyrt stasjon			Hva fokuserer læreren på i samtalen med elevene?
Selvstendige stasjoner			<p>Hvordan møter elevene utfordringer på egenhånd?</p> <p>Støtte fra medelever?</p> <p>Assistent?</p>
Avslutning – oppsummering			Hva sier læreren når hun avslutter?

Vedlegg 3: Intervjuguide

Intervjuguide

Introduksjon

1. Kan du fortelle litt om deg selv, og om din utdannelsesbakgrunn?
2. Hvor lenge har du jobbet som lærer, på denne skolen og evt. på andre?

Den første lese- og skriveopplæringen

Vi har valgt ut din skole og deg fordi vi har blitt henvendt til dere gjennom skrivesenteret.

3. Kan du fortelle om hva du på litt overordnet nivå tenker er viktig når du planlegger lese- og skriveopplæring på første trinn?
4. Hvordan vektlegger du de to grunnleggende ferdighetene?
5. Er det noen likheter i undervisningsform, prinsipper og organisering når elevene leser og skriver?
 - a. Er det noen tydelige forskjeller mellom lese- og skriveopplæringen?

Skrijving på første trinn

Vårt fokus ligger på den første skriveopplæringen og vil derfor gå mer inn på dette nå.

6. Hvordan gjennomfører du bokstavinnlæring på første trinn?
 - a. Hvordan er progresjonen i bokstavinnlæringen? Hvorfor gjør du det slik?
 - b. Du nevnte at du introduserer elevene for de små bokstavene fra første skoledag. Kan du fortelle litt om tankegangen bak dette?
7. Hva slags skrijving skjer i den perioden bokstavinnlæringen gjennomføres?
8. Hvordan vil du anslå helt grovt at forholdet mellom det å øve på bokstaver og ord, og det å skrive selvkomponerte tekster er på høsten? Endrer dette seg etter jul?
9. Når tenker du elevene bør få starte å skrive egne tekster?
10. Hvilke muligheter for å skrive får elevene møte på i løpet av en uke?
11. Hva tenker du er viktig for at elevene skal bli motiverte skrivere?
12. Bruker du noen form for teori eller modeller som støtte i planleggingen av skriveundervisningen?
 - a. Er dette noe du aktivt tenker på i selve undervisningsøkta?
 - b. Hvordan ble du kjent med disse verktøyene?

- c. Eventuelt noen andre verktøy?

Skriveoppdrag

13. Hva tenker du er viktig når man introduserer skriveoppdrag for elevene?
14. I den litteraturen vi har lest så er det å vise fram eller bruke elevenes tekster til noe vanskelig å få til. I hvilken grad opplever du å få dette til?
15. Forrige uke hadde dere sykehusuke på første trinn. Kan du fortelle litt om hva det gikk ut på?
- Hvordan introduserte dere dette for elevene?
 - Hvilken rolle hadde skriving i denne uken?

Veiledet skriving

Vi har fått mulighet til å observere veiledet skriving denne uka.

16. Når introduserte du veiledet skriving for førsteklasingene? Er dette noe du har gjort med tidligere elever også?
17. Hva vektlegger du under veiledning med elevene?
18. Hva med de elevene som er lite mottakelige for veiledning og for skriving i det hele tatt? Hvordan møter du disse elevene?
19. På slutten av skrive dagen leste du opp fortellingene til elevene. Er dette noe du gjør hver skrive dag?
20. Hva tenker du om foreldrenes rolle i den første skriveopplæringen?
- Hvordan formidler du dette til foreldrene?
21. Hva tenker du om, i forhold til å bruke datamaskin, eller digitale hjelpemidler i skrivingen. Hva, hvordan gjør dere det? Har dere det ofte?

Skolen og andre kollegaer

22. Hvordan opplever du at skrivekulturen på skolen er?
23. I hvilken grad legges det opp til at dere på skolen deler og utveksler erfaring når det gjelder skriving?

Avrundning:

24. Har ditt syn på hvordan man kan drive god skriveopplæring på første trinn endret seg siden du startet å jobbe som lærer? I så fall, hvordan har det endret seg?
- Har du undervist slik du gjør nå i hele din lærerkarriere?

Vedlegg 4: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring til lærer

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Meningsfull skriveopplæring i første klasse»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i vårt masterprosjekt, hvor formålet er å bidra til økt kunnskap om meningsfull skriveopplæring i første klasse. I dette skrivet gir vi deg informasjon om prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Vi er to studenter ved UiT Norges arktiske universitet som tar en mastergrad i grunnskolelærer 1.-7. trinn. Gjennom vårt masterprosjekt i begynneropplæring ønsker vi å undersøke hvordan en lærer gjennomfører meningsfull skriveopplæring i første klasse. Vi har planlagt å innhente data om dette gjennom observasjon av en lærer sin undervisning og intervju med denne læreren. I tillegg tenker vi å innhente elevtekster fra undervisningsøktene som vi observerer, slik at vi får et innblikk i elevenes tekstkompetanse.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Det er UiT Norges arktiske universitet / Institutt for lærerutdanning og pedagogikk, masterstudenter Alette Mikkelsen Goffeng og Marthe Strifeldt Mortensen og førsteamanuensis Morten Bartnæs og førstelektor Audhild Nedberg er ansvarlige for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Forespørselen om å delta går til lærere som underviser på første klassetrinn, og som syn på skrivning som en aktivitet som skal være meningsfull for elevene. Vi tar kontakt med deg etter en anbefaling fra Skrivesenteret (Nasjonalt senter for skriveopplæring og skriveforskning).

Hva innebærer det for deg å delta?

For deg vil deltakelse i studien innebære å bli observert når du underviser i en uke. Observasjonene vil foregå i undervisningsøkter der du underviser i skrivning. Vi forskere vil fungere som ikke-deltakende observatører, og vi vil notere ned viktige observasjoner underveis. Vi vil også be deg om å delta på et intervju som vil vare i ca. 60 minutter. Våre observasjoner fra undervisningsøktene vil være utgangspunkt for enkelte av temaene i intervjuet. I tillegg vil intervjuet omhandle dine erfaringer og holdninger til skrivning. Vi vil benytte oss av lydopptak og notater fra intervjuene. Lydopptak og notater vil lagres elektronisk internt på universitets maskinvare.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er oss to studenter og våre to veiledere som vil ha tilgang til prosjektets data. Vi vil sikre at ingen andre kan få tilgang til personopplysninger gjennom anonymisering og bruk av en to-faktor-autentisert server. Deltakerne i prosjektet vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen, da personlige opplysninger ikke vil deles i masteroppgaven.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes i mai 2023. Etter prosjektslutt vil datamaterialet med dine personopplysninger bli slettet.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra UiT har personverntjenesten NSD vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

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

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

- Studenter: Marthe Strifeldt Mortensen, mmo167@uit.no & Alette Mikkelsen Goffeng, ago007@uit.no
- UiT Norges arktiske Universitet ved hovedveileder Morten Bartnæs, morten.bartnaes@uit.no
- Personvernombud ved UiT Joakim Bakkevold, 77646322/ 97691578, personvernombud@uit.no

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

- Personverntjenester på epost (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Marthe Strifeldt Mortensen
(Forsker/Student)

Alette Mikkelsen Goffeng
(Forsker/Student)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Meningsfull skriveopplæring i første klasse*», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- at undervisningen kan observeres
- at det blir tatt notater under og i etterkant av undervisningsøktene
- å delta i intervju med lydopptak

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 5: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring til foresatte

Vil du delta i forskningsprosjektet «Meningsfull skriveopplæring i første klasse»?

Kjære foresatte og elev,

Dette er et spørsmål til deg om å la barnet ditt delta i vårt masterprosjekt, hvor formålet er å bidra til økt kunnskap om meningsfull skriveopplæring i første klasse. I dette skrivet gir vi deg informasjon om prosjektet og hva deltakelse vil innebære.

Formål

Vi er to studenter ved UiT Norges arktiske universitet som tar en mastergrad i grunnskolelærer 1.-7. trinn. Gjennom vårt masterprosjekt i begynneropplæring ønsker vi å undersøke hvordan en lærer gjennomfører meningsfull skriveopplæring i første klasse. Vi har planlagt å innhente data om dette gjennom observasjon av en lærer sin undervisning og intervju med denne læreren. I tillegg tenker vi å innhente elevtekster fra undervisningsøktene som vi observerer, slik at vi får et innblikk i elevenes tekstkompetanse.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Det er UiT Norges arktiske universitet / Institutt for lærerutdanning og pedagogikk, masterstudenter Alette Mikkelsen Goffeng og Marthe Strifeldt Mortensen og førsteamanuensis Morten Bartnæs og førstelektor Audhild Nedberg er ansvarlige for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Vi tar kontakt med deg fordi ditt barn er en del av klassen til læreren som vi ønsker å undersøke. Det er denne læreren som har sendt ut informasjon om vårt prosjekt på vegne av oss. Resten av klassen vil også få denne henvendelsen.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å la ditt barn delta i prosjektet innebærer det at vi kan:

- Ta feltnotater når vi observerer ditt barn i klasserommet.
- Innhente tekster som ditt barn har skrevet.

Dataen vi innhenter vil anonymiseres med en gang, noe som innebærer at vi vil bytte ut navnet på barnet ditt med tall når vi tar feltnotater og innhenter elevtekstene.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er oss to studenter og våre to veiledere som vil ha tilgang prosjektets data. Vi vil sikre at ingen andre kan få tilgang til personopplysninger gjennom anonymisering og bruk av en to-faktor-autentisert server. Deltakerne i prosjektet vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjon, da personlige opplysninger ikke vil deles i masteroppgaven.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes i mai 2023. Etter prosjektslutt vil datamaterialet med dine personopplysninger bli slettet.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

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

Dine rettigheter

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

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

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

- Marthe Strifeldt Mortensen, mml167@uit.no eller Alette Mikkelsen Goffeng, ago007@uit.no
- Veileder Morten Bartnæs, morten.bartnaes@uit.no
- Personvernombud ved UiT Joakim Bakkevold, 77646322/ 97691578, personvernombud@uit.no

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

- Personverntjenester på epost (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Marthe Strifeldt Mortensen og Alette Mikkelsen Goffeng
(Studenter ved prosjektet)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Meningsfull skriveopplæring i første klasse*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- At barnet mitt blir observert i klasserom
- At det blir innhentet tekster som barnet mitt har skrevet.

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

(Elevens navn)

(Signert av foresatte, dato)

Vedlegg 6: Vurdering fra NSD



[Meldeskjema](#) / [Meningsfull skriveopplæring i første klasse](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer
993782

Vurderingstype
Standard

Dato
27.11.2022

Prosjekttittel

Meningsfull skriveopplæring i første klasse

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig

Morten Bartnæs

Student

Alette Mikkelsen Goffeng

Prosjektperiode

02.09.2022 - 30.05.2023

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

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

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 30.05.2023.

[Meldeskjema](#)

Kommentar

OM VURDERINGEN

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

Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg.

VIKTIG INFORMASJON TIL DEG

Du må lagre, sende og sikre dataene i tråd med retningslinjene til din institusjon. Dette betyr at du må bruke leverandører for spørreskjema, skylagring, videosamtale o.l. som institusjonen din har avtale med. Vi gir generelle råd rundt dette, men det er institusjonens egne retningslinjer for informasjonssikkerhet som gjelder.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 30.05.2023. Prosjektet samler inn opplysninger om to ulike utvalg: Utvalg 1 består av en lærer for første klasse, mens Utvalg 2 består av elever som går i første klasse (5-7 år).

LOVLIG GRUNNLAG - UTVALG 1

Prosjektet vil innhente samtykke fra den 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 registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

LOVLIG GRUNNLAG - UTVALG 2

Prosjektet vil innhente samtykke fra foresatte til behandlingen av personopplysninger om barna. 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/foresatte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være foresattes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

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

lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at registrerte/foresatte 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

Personverntjenester vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte/foresatte 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/foresatt tar kontakt om sine/barnets rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

TAUSHETSPLIKT

Utvalg 1 har taushetsplikt som lærer. Intervjuene må gjennomføres uten at det fremkommer opplysninger som kan identifisere elever uten deres samtykke.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Personverntjenester 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).

Prosjektet vil benytte Office 365- SharePoint via UiT sin server, til behandling av materialet. Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleverandør, skylagring, videosamtale o.l.) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

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 oss 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 oss før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

