



UiT Norges arktiske universitet

Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning  
Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

**Forsknings- og utviklingsarbeid med mål om  
en *førsteklasses* skriveopplæring**

En samarbeidende casestudie gjennomført *med støtte fra* aksjonsforskning

**Sandra Lind Grimstad**

Masteroppgave Grunnskolelærerutdanning for 1.-7. trinn  
LER-3908 - mai 2022



## Sammendrag

Denne masteroppgaven tematiserer en lærers utvikling av skriveopplæringen på første trinn. Skrivning er en av fem grunnleggende ferdigheter, og har derfor stor betydning for videre utdanning og danning. Problemstillingen er: **Hvordan utvikler en lærer sitt syn på skriveopplæring i løpet av et FoU-arbeid om realisering av metoden oppdagende skrivning?**

Jeg og én lærer har gjennomført et forsknings- og utviklingsarbeid der vi sammen har hatt et ønske om å utvikle kunnskap og forståelse for metoden oppdagende skrivning og dens plass i den tidlige skriveopplæringen. Denne masteroppgaven er en rapportering av FoU-arbeidet.

Teorigrunnlaget handler om FoU-arbeid, danning, litterasitet, skrivning og skriveopplæring, om å skrive seg til lesing, metoden oppdagende skrivning og grunnleggende elementer i god tilpasset skriveopplæring. Sammen fungerer dette som en forståelsesramme, og danner grunnlaget for å belyse problemstillingen.

Masterprosjektet er en del av et større samarbeidsprosjekt i regi av to universitetslærere, som har til formål å blant annet undersøke oppdagende skrivning opp mot målsettinger i læreplanene. Dette har jeg gjort ved å undersøke metodens realisering i lys av målene relatert til skrivning som grunnleggende ferdighet. FoU-arbeidet ble gjennomført høsten 2021, og underveis samlet jeg informasjon gjennom observasjon, forskningsintervju og logg. Materialet er analysert ved en temabasert analysetilnærming med koding og kategorisering, parallelt med fordypning i variert teori.

Lærerens realisering av oppdagende skrivning blir presentert gjennom tre analyseområder. Dette indikerer at utviklingsbehovet handlet om at det innledningsvis ikke var samsvar mellom lærerens skrivesyn og skriveopplæring, og at hun hadde ambisjoner om en mer funksjonell skriveopplæring. Videre indikerer analysen at å realisere en funksjonell skriveopplæring er en omfattende endringsprosess, og at læreren har med seg elementer både fra et formelt og et funksjonelt syn på språk og skrivning. Til sammen viser analysen hvordan læreren ser ut til å ha utviklet en mer reflektert skriveopplæring og erfart nytteverdien av elementene fra FoU-arbeid. Ved å erfare dette og evne å bruke FoU-arbeid i yrkesutøvelsen, har man tilgang på et nyttig verktøy for å utvikle opplæringen i tråd med fremtidens behov.



# Forord

til far †

...at jeg har deg, er godt å tenke på ♥

---

Etter fem innholdsrike år på grunnskolelærerutdanningen ved Universitetet i Tromsø, føles det **godt** og litt rart å legge studentlivet bak seg.

Det er lagt ned mange timers arbeid med denne masteroppgaven.

Ikke bare av meg, men også av andre som jeg ønsker å takke:

Tusen takk til samarbeidspartner «Eva» for tilliten og samarbeidet det siste året.

Det har vært både spennende og lærerikt å få utvikle denne kunnskapen sammen med deg.

Takk til prosjektledere og veiledere Kari-Anne Sæther og Astrid Unhjem ved Institutt for lærerutdanning og pedagogikk på Universitetet i Tromsø.

Takk til Ida Johansen og Sigrid Bjørnes for samarbeidet i prosjektet.

Stor takk til resten av de gode medstudentene jeg har blitt kjent med disse fem årene, og til Jonas, for at du er du.

Sandra Lind Grimstad, 16. mai 2022



# Innhold

1	Innledning.....	1
2	Teori .....	5
2.1	Danning og litterasitet i skolen.....	5
2.2	Ulike teoretiske syn på skriving og skriveopplæring .....	7
2.3	Å skrive seg til lesing .....	11
2.4	Metoden oppdagende skriving.....	13
2.5	Grunnleggende elementer i god tilpasset skriveopplæring.....	17
2.5.1	Utvikle funksjonell bokstavkunnskap .....	17
2.5.2	Iscenesette skrivesituasjonen.....	18
2.5.3	Skrivestrategier.....	19
2.5.4	En læringsfremmende kultur for skriving .....	19
2.6	Forsknings- og utviklingsarbeid i skolen.....	21
3	Forskningsmetode .....	23
3.1	OS-prosjektet.....	23
3.2	Studiens forskningsdesign .....	24
3.2.1	Kartleggingen .....	26
3.2.2	Gjennomføringen .....	26
3.2.3	Evalueringen.....	29
3.3	Metodisk grunnlag for forskningsdesignet .....	30
3.4	Datamateriale.....	33
3.4.1	Observasjon – <i>hva skjer?</i> .....	33
3.4.2	Forskningsintervju – <i>hvorfor skjer det (ikke)?</i> .....	36
3.4.3	Logg – <i>supplerende informasjon</i> .....	40
3.5	Analyseprosessen.....	41
3.5.1	Utvikling av kategoriene til analyseområder .....	42
3.6	Metodekvalitet .....	45

3.7	Forskningsetikk .....	46
4	Evas realisering av oppdagende skriving .....	49
4.1	Område 1: Innledende syn på skriving og skriveopplæring .....	49
4.1.1	Fra en formell skriveopplæring til et mer funksjonelt syn på skriving .....	50
4.1.2	Ønske om en funksjonell, tilpasset skriveopplæring .....	51
4.1.3	Oppsummering av innledende syn på skriving og skriveopplæring .....	53
4.2	Område 2: Skrivesynet realisert i oppdagende skriving .....	53
4.2.1	Oppdagende staving ved bruk av myldreoppgaver .....	54
4.2.2	Mot en læringsfremmende kultur for skriving .....	56
4.2.3	Oppsummering om Evas realiserte skriveopplæring .....	58
4.3	Område 3: Utvikling i synet på skriving og skriveopplæring .....	59
4.3.1	Samarbeidets betydning .....	59
4.3.2	På vei mot en mer funksjonell skriveopplæring .....	60
4.3.3	Oppsummering om utvikling i synet på skriving og skriveopplæring .....	62
5	Avslutning og veien videre .....	63
	Litteraturliste .....	67
	Vedlegg 1 – del 1: Vurdering fra NSD .....	1
	Vedlegg 1 – del 2: Vurdering fra NSD .....	2
	Vedlegg 1 – del 3: Vurdering fra NSD .....	3
	Vedlegg 2: Informasjonsskriv til skolene.....	4
	Vedlegg 3: Samtykkeerklæring til deltakerne i OS-prosjektet.....	5
	Vedlegg 4 – del 1: Informasjonsskriv til elever og foresatte .....	6
	Vedlegg 4 – del 2: Informasjonsskriv til elever og foresatte .....	7
	Vedlegg 5: Synliggjøring av forskningsprosessen .....	8
	Vedlegg 6 – del 1: Intervjuguide.....	9
	Vedlegg 6 – del 2: Intervjuguide.....	10
	Vedlegg 6 – del 3: Intervjuguide.....	11
	Vedlegg 7: Spørsmålene stilt i spørreskjemaet .....	12



## **Figurliste**

Figur 1: Et triadisk syn på skriving (Ongstad, 2004) Skrivetrekanten (Smidt, 2011).....	8
Figur 2: Skrivetrekanten som et didaktisk hjelpemiddel. Av Skrivesenteret (2021) etter Ongstad (2004) og Smidt (2011).....	9
Figur 3: De seks fasene i oppdagende skriving.....	14
Figur 4: Studiens forskningsdesign gjennom tre steg .....	25
Figur 5: Action-reflection cycle/aksjonssyklusen. Utformet etter McNiff (2013, s. 67).....	31

## **Tabelliste**

Tabell 1: Tiltaksplan aksjon 1 .....	27
Tabell 2: Supplering av tiltaksplan i aksjon 2 .....	28
Tabell 3: Tiltaksplan aksjon 3 .....	29
Tabell 4: Ramme for koding og kategorisering av datamaterialet. ....	42
Tabell 5: Kategorier for analysens område 2. ....	43
Tabell 6: Områder for analyse med underfaktorer. ....	44



# 1 Innledning

Vi skriver når vi sender *snaps* til venner, tekstmelding til bestefar og e-poster på jobben.

Vi skriver huskelapper og gratulasjonskort, kommenterer de såkalte *influencerne* bilder på *Instagram* og legger ut videoer på *TikTok*.

Alt dette er eksempler på mediert kommunikasjon, der budskapet vårt må tilpasses mottakerne, formatet og rammene for det aktuelle mediet (Lundby & Hovde, 2022).

Når skriving brukes i et så stort mangfold av sammenhenger er det klart det blir en kompleks ferdighet å utvikle. Skriving blir en kompleks kompetanse. I dagens digitale samfunn har tilgangen på nye medieringsressurser ført til at vi skriver i flerfoldige sammenhenger hver eneste dag, og disse krever gjerne ulike ting av oss som skrivere.

Når det gjelder (seende) førsteklasinger, har de gjerne blitt omfavnet av skrift fra de ble født. Derfor får de tidlig en oppfatning av at skriving er en mektig kompetanse.

**Prinsippet om tilpasset opplæring** gjelder alle elever, og innebærer at lærere skal tilrettelegge opplæringen med variasjon i vurderingsformer, læringsressurser, læringsarenaer og læringsaktiviteter, slik at alle får best mulig utbytte (Utdanningsdirektoratet, 2022).

**Tidlig innsats** er *avgjørende* for å lykkes med tilpasset opplæring gjennom hele opplæringsløpet (Meld. St 21 (2016-2017)). Det ble i 2018 vedtatt med lov at den tilpassede opplæringen må få enda større vekt på 1.-4. trinn (Opplæringslova, 1998, § 1-4).

Lovhjemmelen presiserer viktigheten av tidlig tilpasset opplæring, og legger særlig vekt på opplæring i de tre grunnleggende ferdighetene lesing, skriving og regning. Å tilpasse opplæringen i disse tre grunnleggende ferdighetene blir derfor særs viktig de første fire årene.

Med innføringen av skriving som grunnleggende ferdighet har alle fag fått ansvar for å utvikle elevenes skriveferdighet. Norskfaget har imidlertid fått et særlig ansvar for å utvikle den grunnleggende ferdigheten skriving de første årene (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Fordi norsklæreren har et særlig ansvar for skriveopplæringen, får vedkommende også et viktig ansvar når det gjelder å legge til rette for at denne skal være tilpasset. Håland et al. (2022, s. 210) viser til Vygotskijs (2001) teori om *den proksimale utviklingssone*, og at tilpasset opplæring bør ligge *like over* det den enkelte eleven i øyeblikket mestrer alene.

Dette trenger ikke å innebære at hver elev skal få ulike oppgaver, men at felles skriveoppgaver må være utformet på en måte som gjør den meningsfull og mulig å løse på ulike nivå (Håland et al., 2022).

I skolen har førsteklasingene tradisjonelt blitt møtt av en skriftspråkopplæring der de skal lære å lese *før* de får muligheten til å skrive for å kommunisere (se f.eks. Frost, 2003; Haug, 2003). Bred forskning taler imidlertid for at også førsteklasingene bør få skrive for å kommunisere, fordi de ofte allerede har begynt å gjøre dette i egen regi før skolestart (Brügelmann, 1999; Chomsky, 1976; Hagtvet, 2004; Lorentzen, 2005; Trageton, 2003).

**Oppdagende skriving** er en metode jeg har møtt på ved flere anledninger gjennom grunnskolelærerutdanningen, men som jeg ikke har hatt erfaringer med fra praksisperiodene. Det er en metode der elevene *skriver seg til lesing*. Metoden er i utgangspunktet utviklet i den danske *børnehaveklassen*, hvor det ikke er forventet at seksåringene skal lære seg å lese og skrive slik som i Norge (Korsgaard et al., 2011). Derfor er det interessant å belyse hvordan lærere kan ta metoden i bruk i en norsk skolekontekst.

Denne masteroppgaven handler om hvordan én lærer utvikler skriveopplæringen i første klasse. Oppgaven er skrevet som en endelig rapport i et forsknings- og utviklingsarbeid (FoU-arbeid) gjennomført høsten 2021. Gjennom et tett samarbeid med læreren «Eva» (pseudonym), har jeg fått informasjon og utviklet forståelse for hvordan hun har utviklet sin skriveundervisning gjennom å prøve ut metoden oppdagende skriving av Korsgaard et al. (2010). Dessuten har studien bidratt til nyttig kunnskap for å vurdere hvilken plass metoden oppdagende skriving bør ha i skolens skriveopplæring.

Studiens problemstilling er:

**Hvordan utvikler en lærer sitt syn på skriveopplæring i løpet av et FoU-arbeid om realisering av metoden oppdagende skriving?**

Denne masteroppgaven handler om opplæringen i skriving som grunnleggende ferdighet i første klasse. Dermed handler den *ikke* om utvikling av de fire andre grunnleggende ferdighetene. Det blir presisert i overordnet del at skal bli utviklet i samspill (Kunnskapsdepartementet, 2017). Den første opplæringen i skriving henger tett sammen med den første opplæringen i lesing. Derfor er det viktig at utviklingen av disse ses i sammenheng. Denne studien belyser derfor bare en liten del av den mer komplekse skrive- og leseopplæringen som får mye vekt de første skoleårene.

En annen avgrensning er at studien undersøker lærerens skriveopplæring *uten* å undersøke hvilken læringseffekt elevene har av denne opplæringen. Dette ville vært svært omfattende forskning.

Masteroppgaven er inndelt i fem kapitler, hvorav dette er det første innledende kapitlet. Kapittel 2 er teorikapitlet i denne oppgaven, hvor jeg presenterer teori om danning, litterasitet og ulike syn på skiving. Denne teorien setter skriveopplæringen i skolen inn i en utvidet kontekst. Denne blir et viktig teoretisk grunnlag for å forstå hvorfor forskningen peker på at førsteklassingene bør få skrive meningsfulle tekster allerede i første klasse, og hvilken plass metoden oppdagende skiving kan ha i denne første skriveopplæringen. Deretter presenterer jeg teori som belyser noen grunnleggende elementer i god tilpasset skriveopplæring. Dette er basert på hovedsakelig Kringstad og Kvithyld (2013) og Håland et al. (2022). Jeg har valgt å legge mindre vekt på omfattende teori om forsknings- og utviklingsarbeidets relevans for læreryrket, men det gis avslutningsvis i teorikapitlet en *kort* innføring omkring dette.

Deretter følger presentasjonen av studiens forskningsmetode i kapittel 3. Videre presenterer jeg Evas realisering av oppdagende skiving i kapittel 4, som er studiens resultatdel. Kapittel 5 er et avsluttende kapittel, hvor jeg oppsummerer studien og besvarer problemstillingen.



## 2 Teori

I dette kapittelet sammenstiller jeg relevant forskning og teori. Med det utformer jeg et teoretisk fundament som danner utgangspunkt for denne oppgaven.

### 2.1 Danning og litterasitet i skolen

Danning og litterasitet inviterer til en utvidet forståelse av skriveopplæringen i skolen. I det følgende skal jeg forklare hvordan disse er nært sammenbundet, og hvordan dette gir seg utslag ved at læreplanverket nettopp presenterer *skrivning* som en av de fem grunnleggende ferdighetene.

**Danning** beskriver formingen av menneskets personlighet, oppførsel og moral (Horn Hogstad, 2021). I overordnet del av læreplanverket blir det utdypet at «grunnopplæringen er en viktig del av en livslags danningssprosess som har enkeltmenneskets frihet, selvstendighet, ansvarlighet og medmenneskelighet som mål» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9).

Opplæringsloven (1998) og overordnet del av læreplanverket (2017) slår fast at skolen både har et utdannings- og et danningssoppdrag, som henger sammen og er gjensidig avhengige.

Det trekkes frem at skolen ikke bare skal bidra til faglig læring og utvikling, men også til å «danne hele mennesket og gi hver og en mulighet til å utvikle sine evner»

(Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9). Osnes (2021) understreker at en viktig intensjon i utdanningssystemet blir å utvikle hele mennesket gjennom gode danningssprosesser. Bidraget til denne danningssprosessen skjer som vi skal se blant annet gjennom utvikling av den enkeltes litterasitet.

**Litterasitet**, eller det engelske *literacy*, handler om bred lese- og skrivekyndighet: om «å forstå, tolke, uttrykke seg, kommunisere og orientere seg, slik at man kan delta i samfunnet og *mye annet*» (Språkrådet, 2016). Iversen og Otnes (2021, s. 14-15) beskriver at vi lever i et litterasitetssamfunn som forutsetter høy tekstkompetanse, hvor vi trenger å mestre skrivning i ulike kontekster. Dette kommer også frem av UNESCO (2004) sin definisjon av litterasitet, der det blir lagt vekt på at en bred lese- og skrivekyndighet er helt nødvendig for kontinuerlig læring og kunnskapsutvikling, for å nå individuelle mål, for å utnytte sine potensialer, og for å være en fullstendig deltaker i samfunnet (Språkrådet, 2016). I samfunnet blir det stadig viktigere å beherske ulike skrivesjangre når en skal delta i offentlige diskurser, og for å bli en dannet medborger som deltar i de demokratiske prosessene (Iversen & Otnes, 2021).

Begrepet *emergent literacy* ble introdusert av Teale et al. (1986), etter inspirasjon fra Clay (1966), og handler om at lesing og skriving ikke kan ses på som isolerte ferdigheter som må læres på skolen, men at det heller er pågående, aktive prosesser som starter ved fødselen av (Barratt-Pugh & Rohl, 2000). Dette innebærer at skolen må anerkjenne at elevene har begynt å utvikle sin litterasitetskompetanse før skolestart, og at opplæringen må ta hensyn til den kompetansen elevene allerede har. Brügelmann (1999) understreker at barn gradvis begynner å bygge grunnlaget for forståelsen av skrevet tekst, lenge før de forstår logikken bak det alfabetiske systemet. Han problematiserer derfor å vektlegge introduksjonen av individuelle bokstaver og enkeltord tidlig i opplæringen, og påpeker at dette ikke tar hensyn til hva barna allerede kan om skriftspråket ved skolestart.

Blikstad-Balas (2016) forklarer også at å utvikle litterasitet i skolesammenheng handler om langt mer enn å kunne innkode og avkode bokstaver og få dem til å bety noe. Av Håland (2021) blir litterasitet forklart som å kjenne til tekstkulturen en tekst tilhører, og å vite hvordan man kan skrive, lese, lytte og samtale innenfor denne. Håland (2021) understreker at det i dag er så godt som umulig å utføre et yrke uten å skrive, og at denne typen jobbrelatert skriving ofte har til formål å dokumentere og kommunisere. Derfor påpeker hun at det er viktig at skolen bidrar til å utvikle kompetente skrivere for et lagt liv i et samfunn der stadig mer kommunikasjon skjer skriftlig.

Håland (2021) forklarer at **skrivning som grunnleggende ferdighet** blir forstått som måter å bruke skrift og tekst på, knyttet til det enkelte fag. Læreplanen for norskfaget i LK20 understreker at skriving er en viktig ferdighet i menneskers liv (Kunnskapsdepartementet, 2019). Solheim og Falk (2021) peker på at norskfaget har et overordnet ansvar når det gjelder utviklingen av den grunnleggende ferdigheten skriving hos de yngste elevene. I gjeldende læreplan blir dette ansvaret eksempelvis skissert gjennom kompetansemålene i norskfaget etter 2. trinn, der det står at elevene skal «trekke bokstavlyder sammen til ord under lesing og skriving» (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Å bidra i menneskers dannelsingsprosess er dermed viktig del av skolens samfunnsoppdrag. Dette er viktig fordi dagens litterasitetssamfunn *krever* at vi har en bred skrivekompetanse der vi mestrer skriving i ulike tekstkulturer. Skrivning som grunnleggende ferdighet tematiserer nettopp dette, og læreplanene gir som vi har sett norskfaget et særlig ansvar for å utvikle skriving som grunnleggende ferdighet hos de yngste elevene.



## 2.2 Ulike teoretiske syn på skriving og skriveopplæring

Det fins ulike syn på skriving, noe som har sammenheng med at skriving både er et komplekst kulturfenomen og en kritisk kompetanse, både i samfunnet, skolen og for det enkelte mennesket (Otnes et al., 2021). I det følgende presenterer jeg derfor *Skriveformelen* og *Skrivetrekannten*, som er vanlige og sentrale teoretiske modeller for skriving.

Et sentralt teoretisk syn på skriving er beskrevet av Hagtvet (2004, s. 276), som forenklet beskriver skriving som to komponenter: en idéskapende komponent, *budskapet*, og en «teknisk» komponent, *innkodingen* av lyd til bokstav i den mye omtalte *Skriveformelen*:

### **Skriving = Budskapsformidling x Innkoding**

Hagtvet og Frost (2022, s. 196) poengterer at denne enkle skriveformelen kan forlede til forenklet fokusering på én komponent av gangen. De viser til at det har vært ganske vanlig i 1. klasse å først legge trykk på lesing og alfabetiske innkoding og deretter på budskapsformidling. Denne rekkefølgen understreker de at ikke nødvendigvis er naturlig, ved å vise til ulik forskning som sier at barn ofte skriver på egne premisser før skolestart.<sup>1</sup> Samtidig trekker Hagtvet og Frost frem at den enkle skriveformelen kan fungere som en påminnelse om *skriveopplæringens doble utfordring*. Dette forklarer de at er å utvikle budskapskomponenten og innkodingskomponenten i samspill.

Hagtvet (2004) har selv også utvidet denne formelen, og tillagt en tredje komponent: motivasjon. Hun presenterer dermed *Den utvidete skriveformelen*:

### **Skriving = Budskapsformidling x Innkoding (x Motivasjon)**

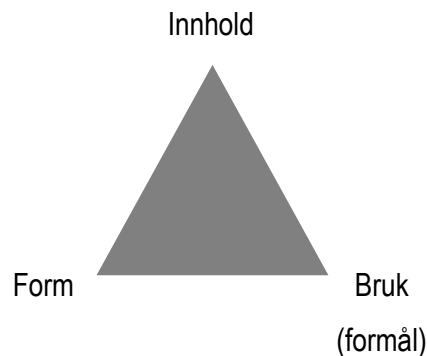
Ved å inkludere motivasjonskomponenten, hevder Hagtvet (2004) at skriving blir en mer kompleks prosess, som omfatter kommunikasjon, teknisk mestring og motivasjon. Hvis en av disse tre komponentene mangler, får ikke teksten reell mening. Motivasjon står i parentes fordi den er en forutsetning for mental tilstedeværelse og reell mening for den som skriver. Det går likevel an å skrive uten å være topp motivert, og derfor blir motivasjonsfaktoren mindre avgjørende for skrivingens utfall enn budskapsformidlingen og innkodingen (Hagtvet,

---

<sup>1</sup> Se kapittel 2.3. for forskning om å skrive seg til lesing

2004). Også andre forskere ha funnet positive forbindelser mellom skrivemotivasjon og skriveresultater (se f.eks. Lam & Law, 2007; Skar et al., 2020).

En annet og etter hvert mye omtalt teoretisk modell av skriving, uttrykkes gjennom *Skrivetrekannten* (figur 1), som illustrerer et triadisk syn på skriving (Ongstad, 2004; Smidt, 2011):



Figur 1: Et triadisk syn på skriving (Ongstad, 2004)  
*Skrivetrekannten* (Smidt, 2011)

Med denne modellen illustrerer Smidt (2011) at skriving har tre aspekter: *innhold*, *form* og *bruk*. Otnes et al. (2021, s. 31) forklarer at *Skrivetrekannten* illustrerer at disse tre aspektene ved skriving henger sammen og gir mening til tekster i en gitt kontekst, rettet mot relevante lesere. Ifølge Aasen et al. (2011, s. 46-47) handler dette kort fortalt om at god skriveopplæring tilbyr et aktuelt innhold og passende presentasjonsformer. Hvis form- og innholdsaspektene skal virke sammen i en skriveprosess, må skrivingen også ha et *formål* og aktuelle mottakere (Aasen et al., 2011).

Av Skrivesenteret (2021) blir *Skrivetrekannten* (figur 2) beskrevet som et didaktisk hjelpemiddel når målet er at skrivingen skal være meningsfull. De hevder denne varianten av *Skrivetrekannten* er nyttig for å avklare ulike skrivesituasjoner i skolen, og opererer heller med de tre hjørnene som skrivingens *hva*, *hvordan* og *hvorfor*. Håland (2021, s. 47) forklarer at når lærere planlegger ulike skrivesituasjoner, må de tenke igjennom hvordan elevene skal få et adekvat innhold i tekstene tilpasset formålet (hva). De må også tenke på hvordan undervisningen kan legge til rette for formålstjenlig uttrykksmåte (hvordan) og klargjøre formålet med skrivingen (hvorfor).



Figur 2: Skrivetrekanter som et didaktisk hjelpemiddel.  
Av Skrivsesenteret (2021) etter Ongstad (2004) og Smidt (2011).

Iversen og Otnes (2021, s. 17) hevder at bruksaspektet, eller skrivingens hvorfor, *ikke* har fått oppmerksomheten det fortjener i skolens skriveopplæring, og at mange tekster i skolen typisk blir skrevet uten et godt utviklet formål. De poengterer at det høyre hjørnet i skrivetrekanter har en absolutt avgjørende betydning for forståelsen av skriving. Sandø og Myran (2022) påpeker at en skriveopplæring som legger mest vekt på formaspektet, fremmer et såkalt formelt syn på språk og skriving. I en slik opplæring øver typisk elevene på bokstaver som isolerte enheter i en kontekstløs øving. I et funksjonelt syn på språk og skriving hevder Sandø og Myran at det blir lagt vekt på språklig samhandling i meningsfulle kontekster, og at elevene da får bruke bokstavene til å skrive tekster med et tydelig formål.

Det funksjonelle synet presentert av Sandø og Myran (2022), er nært knyttet til FUS-prosjektets beskrivelse av *funksjonell skriving*. Skar et al. (2020) viser til bred forskning som indikerer at å skrive er å *handle meningsfullt*, og at skriving først og fremst er et *verktøy* for å interagere med seg selv og andre med en hensikt. Denne forståelsen er også å finne igjen i det etter hvert mye omtalte *Skrivehjulet* (Otnes et al., 2021). *Skrivehjulet* er en omfattende skrivemodell utviklet i Normprosjektet, som skal illustrere hvordan skriving kan forstås og gis mening som grunnleggende for læring og på tvers av fag. Den vil være svært omfattende å legge frem her, men den legger grunnlag for det de i Normprosjektet kaller en funksjonell forståelse av skriving som en *formålsrettet handling og meningsskaping* (Otnes et al., 2021).

Med det tillater jeg meg å definere et funksjonelt syn på skriving som *å skrive fordi det er en meningsfull handling*.

Med innføringen av de grunnleggende ferdighetene understreker Solheim og Falk (2021) at et funksjonelt syn skriving på har blitt aktualisert i skolen. De påpeker at elevene i den første skriveopplæringen skal lære å ta i bruk det verbalspråklige tegnsystemet parallelt med å bli sosialisert inn i ulike tekstkulturer. Dette kaller Hagtvet og Frost (2022) *skolens doble utfordring*. Solheim og Falk (2021) påpeker at det funksjonelle synet på skriving er mindre utviklet når det gjelder hensynene man må ta for å forstå de yngste elevene som skrivere. I den forbindelse diskuterer de begrepene skriveutvikling og *skriverutvikling*. De peker på at den doble utfordringen i skriveopplæringen innebærer at undervisningen legger vekt på utvikling av *ferdigheter* på den ene siden og utvikling av *skriveren* på den andre. Særlig trekker de frem at det er viktig å også rette oppmerksomheten på utvikling av skriveren. Dette er å løfte frem en funksjonell skriveopplæring der elevene får erfaring med hva det innebærer å være og bli en skriver, og nettopp dette hevder de bidrar til den enkeltes dannelsesprosess (Solheim & Falk, 2021).

Den doble utfordringen i skriveopplæringen blir også tematisert av Kringstad og Kvithyld (2013), som litt forenklet forklarer at det finnes to ulike trender innenfor skriveopplæring: *Skriving på tvers av fag* og *Skriving på fagenes premisser*. Den første trenden ser på skriving som et *redskap* for læring, refleksjon og kunnskapsutvikling – som kan brukes likt på tvers av fag. Dette knyttes til utvikling av skriveferdigheter i skolens doble utfordring. Den andre trenden vektlegger at det er forskjeller på hva det innebærer å skrive i ulike fag. Å lære seg faget innebærer derfor å lære å uttrykke seg på fagets premisser, altså å utvikle seg som *skriver* i skolens doble utfordring. I god skriveopplæring må lærere hente elementer fra begge disse trendene. De må gi eksplisitt opplæring i skriving på premissene til det enkelte fag og la elevene bruke skriving som læringsredskap (Kringstad & Kvithyld, 2013).

For å ivareta en funksjonell skriveopplæring må skolen altså ivareta *begge* sidene av den doble utfordringen, ved å legge vekt på *både* utvikling av skriveferdigheter og utvikling av *skriveren*.

Håland et al. (2022) nevner tre ulike oppgavetyper: «erfaringsoppgaver», «Jeg ser-setninger» og «Skriv ord og setninger til myldreilde», og hevder slike oppgaver posisjonerer elevene som øveskrivere som skriver uten mottakere. Hun viser da til Nilsen (2005), som introduserte

de tre skriverollene *øveskriver*, *språkforsker* og *forfatter*. En øveskriver lærer den tekniske siden ved skrivingen, og blir gjerne undervist i bokstaver og lyder. Språkforskeren utforsker skriftspråket med utgangspunkt i talespråket sitt ved å analysere språklydene. Forfatteren skriver for å fortelle noe og opplever derfor skrivingen som kommunikasjon. Disse tre skriverollene kan fungere som et didaktisk hjelpemiddel for å vurdere og bevisstgjøre både seg selv og elevene i ulike skrivesituasjoner og dermed gjøre skriveaktiviteter meningsfulle (Bjerke et al., 2020). Nilsen (2005) hevder forfatteren og språkforskeren i større grad må inn i førsteklasserommet. Hun hevder vi må våge å la elevene slippe øveskriverrollen og heller *kommunisere* på det tidlige stadiet i skriftspråkutviklingen. Bjerke et al. (2020) hevder på sin side at det viktige med denne inndelingen er å være bevisst på å ivareta alle de tre rollene fra første skoledag.

### 2.3 Å skrive seg til lesing

I det følgende presenterer jeg et forskningsgrunnlag som antyder at elevene bør få skrive seg til lesing *fremfor* motsatt å lese seg til skriving. I den forbindelse blir det sentralt å først kort forklare det alfabetiske prinsipp.

Skriftsystemet vårt bygger på det alfabetiske prinsipp, som vi si at hver bokstav (grafem) i prinsippet representerer en bokstavlyd (fonem) i talespråket (Høigård, 2019). Hagtvet (2004) hevder at å ha et visst nivå av bevissthet om denne fonemstrukturen ser ut til å være en betydelig fordel for å forstå det alfabetiske prinsippet. For å lære skriftspråket, må barn ha det som kalles fonologisk bevissthet. Kort fortalt er det bevissthet om at språklydene kan snakkes om (Høigård, 2019; Traavik & Alver, 2008). Når barn forstår dette skjer det et kvalitativt sprang i skriftspråkutviklingen, og vi sier de har forstått det alfabetiske prinsippet (Høigård, 2019, s. 189). De fleste førsteklasingene har liten grad av denne språklige bevisstheten når de begynner på skolen (Lyster, 2011).

Trageton (2003) understreker at det er enklere for barn å forstå det alfabetiske prinsippet gjennom skriving, og indikerer at vi bør la elevene skrive seg til lesing. Frost (2019, s. 82-83) forklarer at kunnskapen barn tilegner seg gjennom å vokse opp i dagens litterasitetssamfunn, gjør at de ofte får lyst å skrive ord de møter på, og at de da tar i bruk ulike skrivestrategier på egen hånd. Chomsky (1976) undersøkte hvordan barn som ikke hadde mottatt formell undervisning tilegnet seg skriftspråkkoden i uformelle sammenhenger. Hun introduserte begrepet *invented spelling* (oppdagende staving), om at barn på egen hånd utforsker og oppdager forholdet mellom lyd og bokstav. Derfor anbefaler også hun at opplæringen tar

utgangspunkt i skriving, og lar lesingen komme når det enkelte barn er klar (Korsgaard et al., 2011, s. 24).

Frith (1986, s. 76-77) støtter at barns tidligste forsøk på å ta i bruk alfabetet skjer gjennom skriving. Hun hevder lesing og skriving ikke utvikler seg samtidig, men vekselvis. Denne vekselvirkningen innebærer at lesing og skriving har ulike tyngdepunkt i ulike perioder i skriftspråkutviklingen (Rygg, 2016). Med henvisning til Frith (1986), hevder både Frost (2019, s. 83) og Rygg (2016, s. 56) at barn som får mulighet til å skrive meningsfulle tekster blir oppmerksomme på både fonem-grafem-forbindelsen og språkets semantikk og innhold. På den måten vil de med mye skriving kunne styrke sin fonologiske bevissthet og utvikle en sikker avkoding. Lesingen vil da ta over som tyngdepunktet i skriftspråkutviklingen (Rygg, 2016). Flere andre forskere peker også på at mange barn ser ut til å ha lettere for å knekke lesekoden gjennom skriving. Forskere som Hagtvet (2004) og Lorentzen (2005) støtter synet om at skrivingen bør vektlegges tidlig i opplæringen. Trageton (2003) tok det samme standpunktet ved å konsekvent bruke betegnelsen *skrive- og leselæring*. Dette sa han var på grunn av på sin overbevisning om at skrivingen bør få en mer sentral plass de første årene.

*Oppdagende staving (invented spelling)* (Chomsky, 1976) eller *tidlig eksperimenterende skriving* brukes om barns forsøk på å skrive ord ved språklig analyse (Frost, 2020). Høigård (2019) betegner dette som fonologisk skriving. En slik skriving skal være ufarlig, og barnet skal kunne skrive det de ønsker på sin egen måte, gjennom en lekende eller eksperimenterende tilnærming og for å kommunisere (Frost, 2003). Dette ble av forskerne Bjerre og Friis (2002) kalt «barnestaving», til motsetning fra og den konvensjonelle «voksenstavingen». Uttrykkene blir videreført av Korsgaard et al. (2011), som bruker betegnelsene «barneskriving» og «voksenskriving». Disse blir innført for at barn som er opptatt av konvensjonell skrivemåte kan tørre å eksperimentere med skriftspråket på egen hånd. Ifølge Frost (2003) legaliserer en slik inndeling barns tidlige forsøk slik at de stoler på egne ferdigheter uten å legge vekt på hva som er riktig og galt.

Det er viktig å bemerke seg at oppdagende skriving ikke er det samme som *oppdagende staving* (Chomsky, 1976). Mens oppdagende staving handler om eksperimenterende skriving når barn forsøker å skrive ord ut fra det de vet om bokstavnavn og bokstavlyder skriving, handler oppdagende skriving om eksperimentering med både tekstinnhold, tekststruktur og *staving* (Korsgaard et al., 2011, s. 14-15).

## 2.4 Metoden oppdagende skriving

Korsgaard et al. (2010), som står bak metoden oppdagende skriving, hadde en tese om at oppdagende skriving *kan* føre til lesing. Utgangspunktet var at de analytiske strategiene barnet utvikler i løpet av skriveprosessen kan overføres til leseprosessen. I løpet av det året i «børnehaven» oppdaget flere av barna selv at de kunne lese en ukjent tekst, og det så derfor ut til at oppdagende skriving kunne være en vei til å forstå det alfabetiske prinsippet. Metoden kunne dermed være en inngangsbillett til bøkens verden (Korsgaard et al., 2011).

Boka om metoden oppdagende skriving er opprinnelig en rapport fra et treårig prosjekt der forskerne Klara Korsgaard, Monique Vitger og Sara Hannibal har fulgt lærer Kirsten Lybecker på Søholmskolen ved Ringsted og tre *børnehaveklasser* gjennom et år med skriving og tekstarbeid (Korsgaard et al., 2011).

Matre, Myran og Solheim har bearbeidet boken om metoden til norsk kontekst. De peker på at det er klare ulikheter mellom den danske *børnehaveklassen* og norsk førsteklasse. Danske barn begynner i *børnehaveklassen* som seksåringer, og forventes ikke å lære å lese og skrive dette året. Dette er imidlertid blitt mer vanlig å forvente av norske seksåringer. De hevder at boka bør leses som en idébok og inspirasjonskilde, og at oppdagende skriving vil være en egnet supplerende metode i den *aller* første skriveopplæringen. (Korsgaard et al., 2011).

På omslaget til boken *Oppdagende skriving – en vei inn i lesingen* av Korsgaard et al. (2011), blir oppdagende skriving beskrevet som «en metode for skriftspråklæring der barna oppdager skriftens lydprinsipp ved å eksperimentere med egen skriving». Det står videre at barna arbeider funksjonelt med sammenhengen mellom lyd og bokstav, og lærer å lese gjennom å skrive. Med andre ord blir oppdagende skriving beskrevet som en metode som legger opp til at barn skriver seg til lesing. Fundamentet i metoden oppdagende skriving er at *all* skriving skal være kommunikativ, selv om den ikke nødvendigvis bygger på sammenhengen mellom fonem og grafem (Korsgaard et al., 2011).

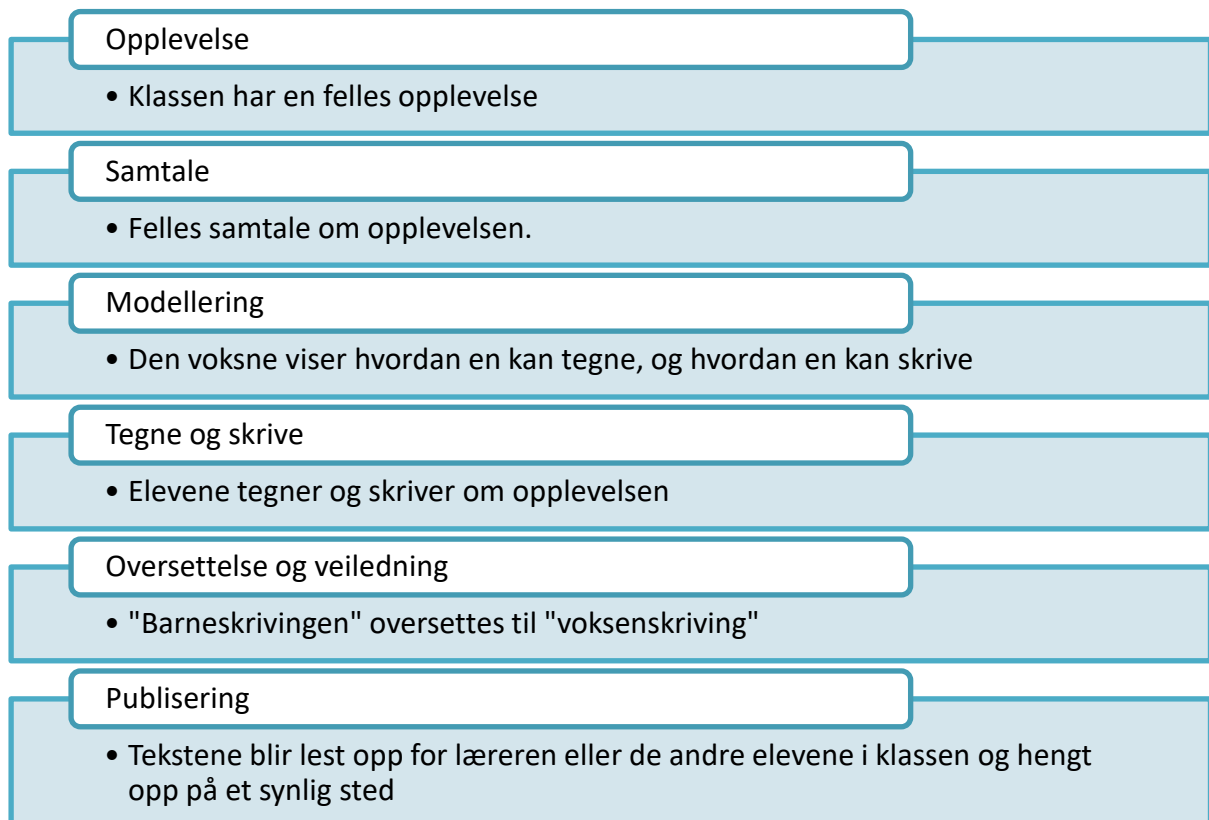
I metoden oppdagende skriving beskriver Korsgaard et al. (2011) at det er særlig to grunnleggende holdninger lærere bør ha. Den første er knyttet til begrepet *emergent literacy*, og anerkjennelsen om at barn *kan skrive*, enten skribleskrift eller bokstaver de har lært. All tekst barn produserer i oppdagende skriving, representerer et budskap som ikke nødvendigvis bygger på sammenhengen mellom fonem og grafem, men skriften skal like fullt være et kommunikativt redskap fra første stund. Den andre holdningen er at det i oppdagende

skrivning ikke er noe som kalles riktig eller galt. Korrigeringer kan være ødeleggende for barnets oppfatning av seg selv som en *skriver*. Heller kan man fortelle barna at barneskript ikke er noe voksne lærte da de var små, og at tekstene derfor må «oversettes» til voksenskrift slik at voksne enklere kan lese dem.

I boken blir metoden oppdagende skrivning presentert som seks faser, og av overskriften fremgår det at dette er slik det *kan* gjøres. Dermed blir det lagt vekt på at disse fasene er til inspirasjon. Denne måten å gjennomføre det på, ble i Søholmskolen gjort seks ganger i løpet av perioden, med to-tre ukers mellomrom. I en skriveramme som lignet tegneserier, skulle *børnehavebarna* tegne og skrive om fire episoder fra en felles opplevelse.

De seks fasene blir beskrevet i det følgende, og er omskrivninger av presentasjonen i Korsgaard et al. (2011, s. 35-39). Dette gjenspeiler derfor den informasjonen man får dersom man kun leser beskrivelsene av de seks fasene i oppdagende skrivning som en «oppskrift».

Figur 3 illustrerer de seks fasene.



Figur 3: De seks fasene i oppdagende skrivning



**Opplevelse** innebærer at klassen har en felles opplevelse som setter skrivingen inn i en kjent situasjon. Skriveoppgaven blir basert på felles erfaringer, noe som gir barna konkrete handlinger å skrive ut fra, samtidig som den voksne får bedre mulighet til å støtte elevene i skriveprosessen.

**Samtale** blir gjennomført ved at læreren stiller spørsmål om gårsdagens opplevelser, og slik kan sette i gang en billedannelsesprosess og en språkliggjøring av opplevelsen.

**Modellering** bør også gjennomføres de første gangene, fordi barna må vite og se at de skal lage fire tegninger fra den felles opplevelsen og skrive om den i feltene under tegningene. De må få modellert at denne skrivingen kan skje med hvilket som helst skriftlig uttrykk, og at alt er lov.

**Tegne og skrive** er fasen der barna selv skriver om opplevelsen. Typisk bruker de lydene fra bokstavnavnene eller skriver med sin egen barneskrift. Hvis barna spør om hvordan de skal skrive et ord, kan læreren svare: Prøv å lytte til ordet og skriv de lydene de kan høre, og bruk du bokstavene du kjenner. Det viktige i denne fasen er at tekstene blir tatt på alvor og betraktes som en tekst uansett hvordan den er skrevet.

**Oversettelse og veiledning** innebærer at elevene leser opp teksten for en voksen, som «oversetter» den til voksenskrift i barnets påsyn. Denne voksenskriften skrives tydelig, og helst rett under barnets tekst, med samme bokstaver som barnet har brukt (store eller små). Helst bør dette skje etter hvert bilde, slik at teksten ikke blir glemt. Dette begrunnes med at det er viktig å fastholde elevenes tekster i den første fasen når tekstene er lite leselige. Når barn bruker lang tid på å skrive, er det demotiverende at ingen ser på teksten. Det er imidlertid viktig at denne oversettelsen ikke betraktes som en korrigerende. Ved å følge med i oversettelsen ser og hører barnet at den voksne staver på en annen måte. Dette kan gjøre dem nysgjerrige på skriften og bidra til metaspråklig refleksjon som de senere kan bruke aktivt i egen skriving og lesing

**Publisering** er den siste fasen, og avslutningen på skriveforløpet. Barna «leser» da tekstene sine høyt for andre, før tekstene blir hengt opp slik at alle kan se dem. Dette begrunnes med at det er viktig å få anerkjennelse og bekreftelse på at skrivingen har en kommunikativ funksjon.

Som omskrivingene ovenfor viser, er ikke beskrivelsen av de seks fasene omfattende. Derfor blir det nødvendig å beskrive ytterligere informasjon fra boken og annen teori som kan si noe om hvordan metoden kan realiseres.

Korsgaard et al. (2011, s. 44-45) beskriver også den voksnes rolle. De understreker at enkelte barn av ulike grunner har mer behov for veiledning enn andre. Den voksne skal derfor støtte opp under strategiene det enkelte barn bruker, og anerkjenne forsøkene det gjør på å skrive selv om det ikke stemmer med konvensjonell rettskriving. Barn som har problemer med å forstå det alfabetiske prinsipp trenger ekstra tett oppfølging og veiledning. De voksne må sette inn leker og aktiviteter som bidrar til å støtte barnet i tilegnelsen av bokstaver, og som understøtter forståelsen av sammenhengen mellom lyd og bokstav. At disse prioriteres høyt, påpeker de på i boken at er tidlig innsats. I tillegg har lærere en viktig rolle i å instruere andre voksne i klassen, og alle må respektere premisene for barneskriking og ikke presse barna til å høre flere lyder enn de er klar for.

Det poengteres at elevene trenger mye støtte i oppdagende skriving. Korsgaard et al. (2011, s. 41-44) presenterer seks spesifikke strategier barn bruker i skriveprosessen. Det er viktig at alle strategier aksepteres. Den primære strategien presenteres som *Bokstavlyd og bokstavnavn*, altså at barna sier ordet langsomt og lytter etter lydene i en fonetisk analyse. Ofte bruker de bokstavnavnet i denne analysen, slik at ordet *håpe* blir stavet *HP*. En annen strategi er *Kamerathjelp*, som går ut på at elevene ber hverandre om hjelp og snakker sammen underveis i skriveprosessen. De andre strategiene kalles *Bokstavstrimmel og bokstavsanger*, *Forbokstaver og håndfonemer*, *Alfabettegninger og ordkort* og *Kopiskriving – sekretærhjelp*. Det poengteres også at datamaskin (nettbrett) bør inkluderes som et naturlig skriveredskap fra første stund, og være tilgjengelig for elevene dersom de ønsker å ta det i bruk.

Fordi skriving er en kompleks ferdighet, blir også skriveopplæringen kompleks. Videre presenterer jeg noen grunnleggende elementer i god tilpasset skriveopplæring. Presentasjonen er basert teori som belyser kjennetegn på god tilpasset skriveopplæring (Håland et al., 2022; Kringstad & Kvithyld, 2013), tilpasset de yngste elevene.

## 2.5 Grunnleggende elementer i god tilpasset skriveopplæring

Som Lekang og Moen (2021, s. 16), forstår jeg tilpasset opplæring og tidlig innsats som to sider av samme sak: «Tilpasset opplæring forutsetter tidlig innsats, og tidlig innsats innebærer tilpasset opplæring». Å være bevisst elevenes utvikling og tilpasse opplæringen de første skoleårene er tilpasset opplæring og dermed også tidlig innsats. Lekang og Moen (2021, s. 15) utdyper at en profesjonell, kunnskapsbasert og godt tilpasset opplæring *er* tidlig innsats.

Læreplanen i norskfaget sier at læreren skal *legge til rette* for at elevene utvikler muntlig og skriftlig språk ved å prøve seg frem og være kreative, men også at læreren skal gi veiledning og tilpasse opplæringen slik at elevene kan utvikle sine ferdigheter (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 6). Dette peker mot at lærere ikke skal *lære* elevene ferdigheter, men *legge til rette* for at elevene selv lærer ved å få prøve det ut i ulike sammenhenger, og under *veiledning* fra en lærer som tilpasser opplæringen til den enkelte.

Hvis potensialet for tilpasset opplæring skal utnyttes, må læreren *bygge stillas* rundt den enkelte elevens skriving slik at eleven på sikt kan løse liknende oppgaver alene.

Stillasbygging kan skje gjennom varierte arbeidsformer og pedagogiske metoder, gjennom valg av læremidler og ved måten klassen er organisert på (Haug, 2021). Stillasbygging skjer også gjennom den individuelle interaksjonen læreren har med enkeltelever ved for eksempel å gi respons på tekster underveis i skriveprosessen (Håland et al., 2022).

I det følgende vil jeg peke på noen sentrale stillasbyggende elementer som er å finne igjen i en god tilpasset skriveopplæring for de yngste elevene. Det første handler om at lærere må legge til rette for at elevene utvikler funksjonell bokstavkunnskap.

### 2.5.1 Utvikle funksjonell bokstavkunnskap

I Norge er det sterk tradisjon for en såkalt formell bokstavprogresjon, der bokstavene ofte går igjennom i et sakte tempo *før* elevene får bruke dem i egen skriving (Rygg, 2016). En rendyrket formell bokstavprogresjon er ifølge Frost (2018) ikke i tråd med nyere forskning på barns skriftspråklæring, og han hevder derfor det ikke kan være så viktig med denne omfattende bokstavgjennomgangen. Han påpeker at bokstavkunnskap ikke er en entydig ferdighet, og at den består av minst to typer prosesser: hukommelse og en språkanalytisk ferdighet. Derfor hevder han at man ikke kan lære å lese (og skrive) med hukommelsesprosesser alene, og at en formell bokstavkunnskap ikke blir tilstrekkelig.

Funksjonell bokstavkunnskap innebærer å vite hvordan bokstavene brukes til å lage ord, og utviklingen av funksjonell bokstavkunnskap skjer ved tidlig eksperimentering med skriftspråket (Frost, 1999). Nettopp en slik funksjonell bokstavkunnskap blir det lagt til rette for når alle elevene tidlig får *bruke* bokstavene i meningsfulle språkaktiviteter, der skrivingen har et formål og en mottaker (Håland et al., 2022). Frost (2018) hevder at elever som møter en funksjonell tilnærming vil kunne lære å huske og benevne bokstaver, *samtidig* som de lærer språklig analyse. Rygg (2016) foreslår at dette kan skje ved at bokstavene blir «servert» med en gang, slik at elevene kan lære bokstavene i en språklig sammenheng fordi de har bruk for dem i egen oppdagende skriving. Rygg (2016) understreker at etter hvert som barna utforsker bokstavene, forstår de at bokstaver står for en bestemt lyd, og at den fungerer som en konkretisering av lyden. Karstad (2020) påpeker imidlertid at det vil være prematurt å sette barn som ikke kan benevne bokstaver og ikke kan registrere første lyd i ord til å skrive på egen hånd. Lærere *må* sørge for at elevene har et fundament av fonembevissthet og bokstavkunnskap på plass først.

Håland et al. (2022, s. 211) trekker frem at det å legge opp til en såkalt rask bokstavprogresjon gir gode muligheter for en tilpasset opplæring både for elever med både lav og høy bokstavkunnskap. En rask progresjon innebærer å introdusere alle bokstavene i alfabetet i et raskt tempo, slik at elevene blir kjent med bokstavens navn, lyd og utseende (Rygg, 2016).

### **2.5.2 Iscenesette skrivesituasjonen**

I et funksjonelt syn på skriving har vi sett det er viktig at skrivingen har et formål (Skar et al., 2020; Smidt, 2011). Håland (2021) peker på at yngre elever kan være mottakerbevisst, og viser til at barn tidlig begynner å skrive for å uttrykke seg til en bestemt mottaker i hverdagssituasjoner. Å iscenesette skrivesituasjonen innebærer at læreren setter skrivingen inn i en kontekst hvor elevene blir bedt om å skrive, som gjør at elevene vet hvem de skal opptre som og hvem de skriver til (Håland, 2021). Slik iscenesettelse får betydning for elevenes utbytte og engasjement i tekstskrivingen (Håland et al., 2022).

Iversen og Otnes (2021) argumenterer for at lærere kan legge til rette for *autentiske* skriveoppgaver ved å knytte dem til samfunnet innenfor eller utenfor skolen. Autentiske skriveoppgaver innebærer at elevene skriver innenfor en autentisk kontekst med reelle mottakere. Dette er det motsatte av konstruerte oppgaver, hvor oppgavedesigneren konstruerer en tenkt situasjon med en tenkt mottaker. Imidlertid påpeker de at mange oppgavetyper kan være virkelighetsnære selv om de ikke er autentiske. Disse er lagt til kjente

og realistiske situasjoner, men eleven skal bare late som. Uansett om skriveoppgavene er autentiske eller ikke, er det en fordel om *mottaker* og *skriverolle* presiseres, gjerne sammen med skrivingens formål og publiseringsarena (Iversen & Otnes, 2021, s. 47). På den måten kan elevene med tiden utvikle gradvis mer fagspesifikk skrivekompetanse (Håland, 2021).

### **2.5.3 Skrivestrategier**

Skrivestrategier kan defineres som prosedyrer og teknikker man bruker til å gjennomføre skriveoppgaven (Hertzberg, 2006 i Håland, 2021, s. 215). Iversen og Otnes (2021, s. 38-39) forklarer at de fleste skrivere bruker ulike strategier mer eller mindre bevisst, og at ulike strategier fungerer for ulike personer. Skrivestrategier handler både om fagspesifikke og formålsspesifikke strategier for å mestre skriving, og kan for eksempel være å dele skriveprosesser inn i ulike steg (Myran et al., 2021), eller å strukturere tekster (Iversen & Otnes, 2021). Skrivestrategier innebærer å ta i bruk skriverammer og modelltekster (Håland, 2021).

I oppdagende skriving er den primære skrivestrategien å ta i bruk fonetisk analyse, der elevene finner bokstaver de mener passer til lyden de hører i ordet de vil skrive (Korsgaard et al., 2011). Et viktig poeng i metoden oppdagende skriving er at alle strategier er lov, også å skrive av de som sitter ved siden av eller bruke «barneskriving». I Sørholmskolen tok de også i bruk en skriveramme som ligner tegneserier, som dreier seg om serier av tegninger med tilhørende tekst, der elevene skulle tegne og skrive om fire episoder fra en felles opplevelse (Korsgaard et al., 2011).

Det viktige i god tilpasset skriveopplæring både for eldre og yngre elever, blir at læreren tilbyr ulike skrivestrategier til elevene. På den måten kan alle finne en strategi som gjør at de mestrer skriveaktiviteten og utvikler sin skrivekompetanse.

### **2.5.4 En læringsfremmende kultur for skriving**

En læringsfremmende kultur for skriving handler om at læreren må skape en kultur i klassen der det skrives mye, leses mye og samtales mye om tekst (Kringstad & Kvithyld, 2013). Dette skjer i et trygt klassemiljø preget av gode relasjoner (Høigård, 2019). Det handler om samtaler mellom elevene, men også samtaler mellom lærere og elever før, under og etter skrivingen.

I en læringsfremmende kultur for skriving samtales det om tekst. Dette fordi det er kritisk at elevene forstår det alfabetiske prinsippet, og dette gjør at det er viktig å utvikle fonologisk bevissthet slik at man evner å snakke *om* språket (Traavik & Alver, 2008). På veien mot å

forstå det alfabetiske prinsippet, må opplæringen derfor legge opp til muntlige aktiviteter som stimulerer spesielt til utvikling av den fonologiske bevisstheten. Slike leker er det ifølge Hagtvet (2004) en rik tradisjon for i barnehagen. Traavik og Alver (2008) påpeker at denne typen språkaktivitet også bør fortsette etter skolestart. Lærere bør sette av tid til, og planlegge ulike samtaler i forbindelse med ulike aktiviteter i skolen, fordi det fremmer barns språkutvikling og utvikler den språklige bevisstheten (Håland, 2021).

Ifølge Hagtvet (2004) vil det å ta i bruk språkleker i opplæringen fremme en læring ved at det bidrar til at elevene utvikler språklig bevissthet og dermed kan snakke *om* språket. Sandø og Myran (2022) eksemplifiserer at såkalt *rammelek* gir mulighet til utvikling av mellommenneskelige relasjoner samtidig som elevene bruker språket. Dette kan for eksempel innebære sykehuslek, flyplasslek eller butikklek. Slike rammeleker kan ifølge Håland (2021) innlemme skriving, og på den måten iscenesette samtaler om tekster for de yngste elevene. Også metoden oppdagende skriving legger opp til samtaler (Korsgaard et al., 2011). Dette understrekes av Sandø og Myran (2022), som trekker frem at samtaler om felles opplevelser i oppdagende skriving bidrar til at elevene får noe å skrive om. Veiledet skriving er en annen metode som legger opp til samtaler om tekstene til elevene (Klæboe & Sjøhelle, 2013).

Samtaler mellom elever og lærer knyttes ofte til begrepet vurdering. Såkalt formativ vurdering er viktig dersom en kultur for skriving skal være læringsfremmende (Kringstad & Kvithyld, 2013). Formativ vurdering skjer *underveis*, og har til hensikt å si noe om hva eleven må arbeide mer med for å utvikle seg videre (Håland, 2021). Dette knyttes ofte til vurdering for læring. Mange studier har vist at lærerens vurderingspraksis kan hemme eller fremme læring, og vurdering for læring er *all* vurdering som gis underveis i opplæringen og som bidrar til å fremme læring (Utdanningsdirektoratet, 2021).

Kringstad og Kvithyld (2013, s. 75) sier følgende om en læringsfremmende vurderingspraksis:

Det handler om å gi elevene respons mens de er i skriveprosessen og å legge opp undervisningen slik at de får mulighet til å bearbeide tekstene sine. Slik vil de i større grad utvikle seg som skrivere, i motsetning til om de *kun* får kommentarer på et sluttprodukt som ikke blir revidert.

Utsagnet poengterer at tilbakemeldinger på tekster underveis i skriveprosesser er mer læringsfremmende enn tilbakemeldinger i etterkant. Formativ vurdering blir viktig for at elevene skal utvikle seg som skrivere. Kringstad og Kvithyld (2013) hevder god skriveopplæring innebærer at lærere velger å gi tilbakemelding på vekstområder som ligger *innenfor* elevens proksimale utviklingszone (Vygotskij, 2001). På den måten blir tilbakemeldingene læringsfremmende.

## 2.6 Forsknings- og utviklingsarbeid i skolen

Forsknings- og utviklingsarbeid er av relevans for læreryrket. At lærere skulle ha innsikt i FoU-arbeid var en sentral hensikt bak innføringen av den obligatoriske femårige lærerutdanningen fra høsten 2017 (Kunnskapsdepartementet, 2016). Postholm (2018) har hevdet at dette gjør at lærere kan være bedre rustet til å bidra i den pågående skolebaserte utviklingen. Det er nemlig nedfelt i både lov og forskrifter at skolen *skal* være et profesjonsfaglig fellesskap hvor praksisen vurderes og utvikles. I overordnet del blir det lagt vekt på at *alle* ansatte i skolen må ta aktivt del i dette profesjonelle læringsfellesskapet. Dessuten understrekes det at lærere må tenke nøye over hva, hvordan og hvorfor elevene lærer og utvikle praksisen sin deretter for å bidra i skoleutviklingen (Kunnskapsdepartementet, 2017). Dette underbygges av sitatet under:

God skoleutvikling krever rom for å stille spørsmål og lete etter svar og et profesjonsfellesskap som er opptatt av hvordan skolens praksis bidrar til elevenes læring og utvikling. Alle ansatte i skolen må ta aktivt del i det profesjonsfaglige læringsfellesskapet for å videreutvikle skolen. Det innebærer at fellesskapet reflekterer over verdi- valg og utviklingsbehov, og bruker forskning, erfaringsbasert kunnskap og etiske vurderinger som grunnlag for målrettede tiltak.

(Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 19)

Å være lærer bringer med seg et stort ansvar for en kunnskapsbasert yrkesutøvelse til det beste for elevenes læring og utvikling. Handal (2015) poengterer at dette også er nedfelt i prinsippet om læreres metodefrihet:

Metodefrihet er et uttrykk for profesjonsansvaret lærere har for å velge didaktiske arbeidsmåter ut fra begrunnelser om hva som tjener barnehagebarn eller elever. Dette er et ansvar vi lærere må ta på største alvor, og vi må vise hva som ligger til grunn for våre avgjørelser.

(Handal, 2015, u.s.)

Når samfunnet setter høye krav til vår skrivekompetanse, er det viktig at innholdet i skolen også gjenspeiler denne endringen og utdanner og bidrar til å danne mennesker som er i stand til å delta i samfunnet. Skjelbred (2012) påpeker at barn i dag ofte ønsker å lære seg skriftspråket når de er ganske små, nettopp fordi de trenger det for å spille spill og ha kontakt med venner. Egeninnsatsen de setter inn er betydelig mye større enn den foreldre- og besteforeldregenerasjonen hadde. Skrift for dagens barn er derfor kommunikasjon, meningsutveksling og lyst, og ikke øving og plikt. Dette må skriveopplæringen i skolen gjenspeile (Skjelbred, 2012).

Som lærer opplever en stadig å bli introdusert for nye metoder og læreverk. Det er viktig å huske på at disse ikke *nødvendigvis* er gode i seg selv. Lærere må kunne begrunne hvorfor noen metoder blir valgt fremfor andre. Lærere skal kjenne til ulike metoder og variere mellom tilnærminger slik at alle får best mulig utbytte av opplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2022). Dette er fundert i prinsippet om tilpasset opplæring, som gjelder «for *all* opplæring gjennom hele grunnopplæringen, og [...] for *alle* elever uansett hvilke forutsetninger de har for å lære» (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 48).



### 3 Forskningsmetode

I dette kapittelet presenterer jeg det metodiske grunnlaget for forskings- og utviklingsarbeidet. Denne oppgavens problemstilling er:

#### **Hvordan utvikler en lærer sitt syn på skriveopplæring i løpet av et FoU-arbeid om realisering av metoden oppdagende skriving?**

I denne studien har jeg fulgt førsteklasselæreren «Eva» gjennom høsten 2021, da hun realiserte metoden oppdagende skriving av Korsgaard et al. (2010) i sin elevgruppe. Eva og jeg inngikk et FoU-samarbeid, hvor vi tok i bruk elementer fra aksjonsforskning som støtte i arbeidet. Dette innebar at jeg var til stede og observerte totalt fem undervisningsøkter og gjennomførte to refleksjonssamtaler og ett samtaleintervju med Eva. Gjennom dette FoU-arbeidet har jeg fått innsikt i hvordan Eva utviklet sitt syn på skriving og skriveopplæring.

Først presenterer jeg det overordnede OS-prosjektet, som mitt masterprosjekt er en del av. Deretter presenterer jeg studiens forskningsdesign. Dette metodiske grunnlaget begrunner jeg videre i en metodisk diskusjon, før datainnsamlingsmetoder presenteres. Avslutningsvis beskriver jeg forskningsanalysen og presenterer en diskusjon om forskningens kvalitet.

#### **3.1 OS-prosjektet**

Av stor betydning for den metodiske tilnærmingen i denne studien, er det overordnede prosjektet studien inngår i. Derfor følger en beskrivelse av dette overordnede prosjektet, som jeg velger å kalle OS-prosjektet. Dette prosjektet er godkjent av NSD,<sup>2</sup> og det er også godkjent at masterstudentene deltar som forskere i prosjektet.

OS-prosjektet ble initiert i et eksisterende forskningssamarbeid mellom en universitetslærer og læreren Eva. De hadde diskutert hvordan jobbe systematisk med oppdagende skriving fra skolestart, og ønsket å samarbeide om å undersøke dette. Siden Eva var en initiativtaker bak OS-prosjektet, hadde hun et ønske om å ta oppdagende skriving i bruk i undervisningen. Det ble sendt ut en invitasjon til masterstudenter i norsk begynneropplæring våren 2021, og tre masterstudentgrupper meldte seg til å være med i prosjektet.

---

<sup>2</sup> Se vedlegg 1 - del 1, 2 og 3 for vurderingsskjema fra NSD.

Jeg sto fritt til å utforme masterprosjektet innenfor OS-prosjektets målsetting. Denne målsettingen var å undersøke elevers utbytte av oppdagende skriving fra skolestart, samt hvilke muligheter og utfordringer denne innfallsvinkelen til lese- og skriveinnlæring har, og drøfte dette opp mot generelle og fagspesifikke målsettinger i læreplanen.<sup>3</sup> Det er særlig den siste delen av målsettingen, om å undersøke mulighetene og utfordringene ved denne innfallsvinkelen, som har lagt føringer for mitt masterprosjekt. Med andre ord er elever og deres utbytte ikke undersøkt i denne studien. Jeg ønsket å undersøke hvordan oppdagende skriving ble realisert av én lærer. Drøftingen av dette opp mot generelle og fagspesifikke målsettinger i læreplanen, ble også sentral.

I løpet av OS-prosjektet har vi gjennomført tre fellesmøter hvor vi har diskutert erfaringer med metoden og fremgangen i masterprosjektene. Transkripsjonene fra disse fellesmøtene blir brukt som supplerende data der jeg fant det relevant. OS-prosjektet har dessuten påvirket studiens utvalg. Det var Eva og en annen lærer som deltok. Jeg valgte å følge kun følge Eva. Det har aldri vært en hensikt å generalisere resultatene, men heller diskutere dem.

Gjennom OS-prosjektet ble deltakerne presentert for teori om oppdagende skriving. Både studentene og lærerne fikk tilsendt artiklene til Hagtvatn et al. (2014) og Rygg (2016), samt en lenke til filmen om oppdagende skriving (Bahnsen et al., 2012). I tillegg har skolene fått anbefalt å bruke boka om Oppdagende skriving av Korsgaard et al. (2011).

Som vi har sett, har OS-prosjektet lagt flere føringer både for målsettingen og forskningsdesignet i denne studien. Bakgrunnen for prosjektet var et behov Eva hadde for å endre egen praksis til det bedre, og et ønske om å få støtte i denne prosessen. Denne støtten ble en viktig motivasjon for Eva, og noe studiens design måtte støtte opp under. Dette ble gjort ved å inkludere elementer fra aksjonsforskning.

### **3.2 Studiens forskningsdesign**

Denne studien kan betegnes som en formativ intervensjon, der målet er å utvikle lokale og konkrete løsninger på en utfordring, og å utvikle et forståelsesapparat som kan anvendes i lignende situasjoner i framtiden (Øgreid, 2021, s. 211). Selve intervensjonen har tatt form

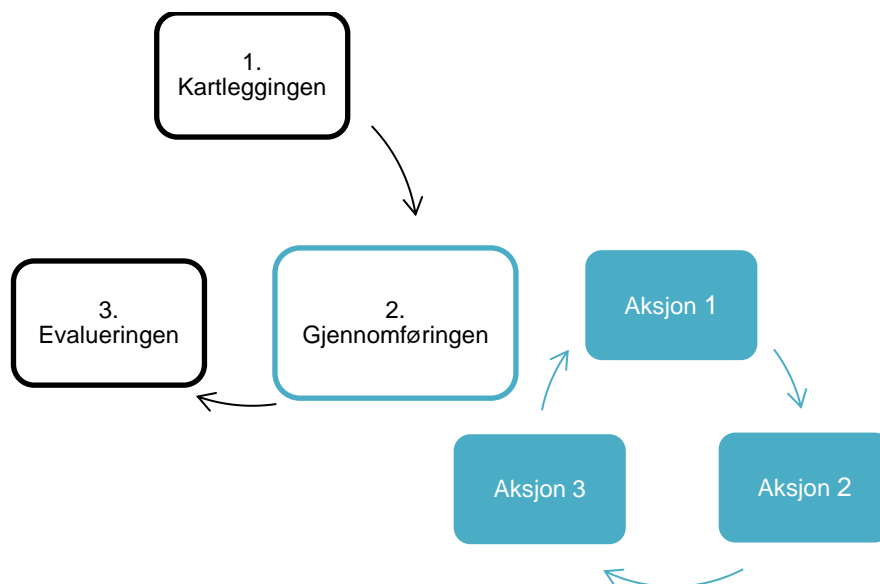
---

<sup>3</sup> Se vedlegg 2 for informasjonsskriv til deltakere i prosjektet.

underveis, gjennom Evas valg og handlinger. Jeg støtter meg til et sosialkonstruktivistisk paradigme, beskrevet av blant andre Postholm og Moen (2018, s. 23-28).

I oppstarten av prosjektet påtok jeg meg hovedansvaret for å legge en overordnet plan for FoU-arbeidet innenfor rammene for OS-prosjektet, og Eva kom med innspill til denne. Forskningsperioden ble lagt til fem måneder, fra august 2021 til januar 2022. Selv om vi i planen måtte sette en sluttdato for datainnsamlingen og min deltakelse i utviklingsarbeidet, markerte neppe dette slutten på Evas utviklingsarbeid. Mye kan derfor ha skjedd siden forskningen ble gjennomført.

Forskningsdesignet ble utformet med støtte fra aksjonsforskning. Jeg fant støtten i Christoffersen og Johannessen (2012) sin beskrivelse av aksjonsforskningsprosessen gjennom seks steg.<sup>4</sup> Denne beskrivelsen ble sterkt vektlagt i planleggingsfasen, og jeg planla å følge denne prosessen stegvis slik det ble beskrevet. Imidlertid har jeg valgt å gjøre en forenkling av beskrivelsen i denne presentasjonen. Her beskriver her prosessen gjennom tre steg: kartlegging, gjennomføring og evaluering, illustrert i figur 4. Figuren illustrerer at FoU-arbeidet ble gjennomført i tre steg. Dette disponerer også oppbyggingen av metodekapittelet, og videre blir hvert av disse tre stegene forklart.



Figur 4: Studiens forskningsdesign gjennom tre steg

---

<sup>4</sup> Christoffersen og Johannessen (2012) henviser til Kemmis og McTaggart (1981) sin beskrivelse av aksjonsforskningsprosessen seks steg.

### 3.2.1 Kartleggingen

Første steg innebar både å kartlegge situasjonen og å legge en plan, både for forskningen og for utviklingsarbeidet. Som Sylte (2021) påpeker, springer et utviklingsarbeid alltid ut fra et følt behov definert av deltakerne. Derfor måtte jeg kartlegge bakgrunnen for Evas behov for å endre praksis, samt hva hun ønsket å oppnå med praksisendringen. Hva vi fant i denne kartleggingen dannet utgangspunktet for hva som ble gjort videre. I kartleggingen måtte jeg derfor gå bredt ut i datainnsamlingen for å samle inn mest mulig informasjon om konteksten.

Jeg hadde ingen kjennskap til Eva, skolen eller klassen på forhånd, og Eva hadde heller ingen kjennskap til meg. Jeg valgte å besøke skolen tidlig i høst. Dette fordi profesjonsutøvelsen ville demonstrere den tro, forpliktelse og håp læreren hadde for sin praksis (McNiff, 2013). Jeg var til stede i to undervisningsøkter, hvor formålet var å bli bedre kjent med konteksten. Dessuten stilte jeg Eva fem spørsmål i et digitalt spørreskjema. Vi begge deltok også i et fellesmøte i denne fasen. I løpet av kartleggingen fant vi et første vekstpunkt.<sup>5</sup>

### 3.2.2 Gjennomføringen

Som figur 4 illustrerer, fremstår gjennomføringen som den største fasen i FoU-arbeidet, og innebar tre aksjoner. Vi kunne ikke planlegge antallet aksjoner i detalj på forhånd, men måtte forholde oss åpne og tilpasse planen underveis. Vi hadde la opp til et sted mellom fire og seks aksjoner i løpet av perioden. Til slutt gjennomførte vi imidlertid kun tre aksjoner, noe som skyldtes flere ting. En sentral faktor var nasjonale restriksjoner i forbindelse med covid-19-pandemien, som førte til en pause i datainnsamlinga.

I hver aksjon gjennomførte vi de tre stegene 1) *planlegge*, 2) *handle og observere* og 3) *reflektere* etter Ulvik (2016, s. 18). Jeg var til stede og observerte en økt med oppdagende skriving i hver aksjon. Dermed så jeg et behov for supplerende informasjon om hva Eva gjorde i mellomtiden. Jeg ønsket også å samle inn data i form av en logg, der Eva skrev hva hun hadde gjort og dokumenterte sentrale observasjoner som påvirket henne. Dette skulle vi også reflektere over i samtalen. I det følgende presenteres en kort beskrivelse av de tre aksjonene.

---

<sup>5</sup> Med vekstpunkt mener jeg det eller de områdene tiltakene skulle rette seg mot og utvikle, etter Sylte (2021).

**I første aksjon** hadde vi gjennom kartleggingen funnet et vekstpunkt:

1. Elevene etablerer gode samarbeidsvaner i klasserommet

Eva trakk frem at hun ikke følte å ha «truffet» elevene når hun jobbet etter fasene i oppdagende skriving. Hun hadde brukt tusjtafler i uteskolen en periode, og opplevde nå at elevene skrev mer og samhandlet bedre i uteskolen enn inne i klasserommet med oppdagende skriving. På bakgrunn av dette, ble hensikten med første aksjon å «gjeninnføre» oppdagende skriving inne i klasserommet, med et ønske om at særlig samhandlingsmønstrene fra skriving i uteskolen ble overført til klasserommet. Tiltaket var derfor å bruke tusjtafler i uteskolen en liten periode til, for så å se om mønstrene fra uteskolen lot seg overføre til klasseroms-konteksten. Aksjonen skulle avsluttes med en «gjeninnføring» en uke senere. Eva sa hun planla å gjeninnføre oppdagende skriving med de seks fasene i metoden oppdagende skriving.

Vi utformet også en tiltaksplan:

1	<b>Språksprell og språkaktiviteter minst 2 ganger i uka</b>	Øke fonologisk bevissthet og generell språklig bevissthet
2	<b>Bokstavlapper</b>	Automatisere grafem-fonem-forbindelser
4	<b>Øve og modellere bokstavsang</b>	Gi elevene nyttig verktøy som de vil være i stand til å bruke selv når de trenger å "finne" riktig bokstav
5	<b>Oppgavetype, tilpasse lengde</b>	Tilpasset opplæring

Tabell 1: Tiltaksplan aksjon 1

Som en del av datainnsamlingen i første aksjon var jeg til stede og observerte en økt med oppdagende skriving. Like etterpå reflekterte Eva og jeg i en samtale om hva som hadde fungert godt og la en plan for videre vekstpunkt i utviklingsarbeidet. I refleksjonssamtalen kom det fram at det var ønskelig å arbeide videre med de samme målene for at alle elevene skulle oppleve verdien av samhandlingen. Eva trakk frem at hun ikke opplevde at alle elevene hadde sett verdien av å samhandle med medelever i skriveprosessen.

Denne samtalen markerte derfor en overgang mellom første og andre aksjon. Eva begynte umiddelbart å tenke på veien videre, og dette påvirket naturligvis hennes praksis umiddelbart. Vi planla å «få alle med» i samhandlingen rundt skriveprosessen, og tiltaket ble å tilby flere erfaringer, og dermed mer tid til å oppleve verdien av å samhandle om skriveprosessen.

I tillegg trakk Eva frem at hun ønsket å se et tydeligere formidlingsønske hos elevene fordi hun opplevde at fokuset lå mest på tegneaktiviteten. Andre aksjon startet idet første aksjon ble avsluttet, i midten av oktober. Den varte i overkant av tre uker, frem til medio november.

**I andre aksjon** videreførte vi dermed vekstpunktet fra første aksjon, men tilførte også et til:

2. Skape en undervisning der elevene har et tydelig formidlingsønske

Vi utvidet også tiltaksplanen:

6	<b>Fokus på motivasjon</b>	Skape et genuint ønske om å formidle noe
7	<b>Tiltak enkeltelever</b>	Bytte plasser til uka
8	<b>Variere oppgaveark</b>	Etter oppgavetype. Mindre fokus på tegning, mer plass til skriving?

*Tabell 2: Supplering av tiltaksplan i aksjon 2*

Jeg gjennomførte en observasjon av Evas praksis i klasserommet i aksjon 2, før vi i en ny samtale reflekterte over vekstpunktene og planla for den neste. Dette markerte overgangen til aksjon 3, som senere viste seg å bli den siste.

I refleksjonssamtalen ytret Eva at hun opplevde en forbedring av samhandlingen mellom elevene i denne økta, og at hun generelt opplevde at formidlingsønsket kom lettere enn før. Eva var tydelig på at hun derfor ønsket å gå videre til et nytt fokus i tredje aksjon, mens vi samtidig hadde disse målene i bakhodet.

**Tredje aksjon** gikk i gang da vi i løpet av samtalen planla veien videre. Det kom fram at Eva trodde det mot jul var behov for en litt annen undervisningstilnærming med mer lek. Særlig opplevde hun at det var enkelte elever i klassen med «futt og fart» i kroppen, og hun ønsket en aksjon hvor vi tilrettela for disse elevene slik at de slapp å «bremse» uroen hele tiden. Eva opplevde også at det fremdeles var elever som kunne få bokstaver, og en hensikt ble derfor at elevene i denne aksjonen skulle mulighet til å automatisere flere bokstaver gjennom lek, samtidig som de turte å eksperimentere og leke seg enda mer med lydene enn tidligere.

I tredje aksjon ble vekstpunktene:

1. Øve på automatisering av bokstavkunnskap
2. Se at flere tør å leke seg med lyder, og øve på å trekke sammen lyder til ord

I den tredje aksjonen hadde vi dessuten planlagt nye tiltak:

9	<b>Programmering med barnehage og 2. trinn</b>	Automatisere bokstavkunnskap, fenge elever som har høyt aktivitetsbehov
10	<b>Generelt fokus på lek i undervisningen</b>	Samme
11	<b>Skriveøkt 1-2 ganger i uka</b>	Fortsatt bruke oppdagende skriving
12	<b>Språksprell 1-2 ganger i uka</b>	Fortsatt øke språklig bevissthet

Tabell 3: Tiltaksplan aksjon 3

Jeg observerte en økt i løpet av den tredje aksjonen, men gjennomførte ingen refleksjons-samtale i etterkant, fordi jeg etter planen skulle komme tilbake om et par uker. Eva ble tidlig i aksjonen oppfordret til å skrive logg i form av et gjort-lært-lurt skjema, men gjorde ikke dette. I en tekstmelding ga hun uttrykk for at det var travelt, og at hun derfor ikke hadde brukt oppdagende skriving den siste tiden.

I et fellesmøte et par uker senere kom det fram at aksjonsforløpet hittil ikke hadde gått som ønsket. Skolene gikk så over til gult nivå i midten av desember, noe som satte en pause for besøkene i omtrent en måned. I løpet av denne perioden arbeidet jeg mye med å bli kjent med datamaterialet, og så et behov for mer informasjon om Evas begrunnelser for valgene hun hadde tatt i høst. Jeg valgte derfor å justere prosjektet, og planla å gjennomføre et avsluttende intervju i samråd med Eva. På denne tiden var det mye usikkerhet rundt restriksjonene og hvor lenge de kom til å vare, og det ble derfor mest hensiktsmessig å avrunde forskningsprosessen.

### 3.2.3 Evalueringen

Evalueringen handlet både om refleksjon og rapportering, hvor sistnevnte skjedde gjennom analyse av datamaterialet og skriving og publisering av denne masteravhandlingen. Evas evaluerende refleksjoner ble samlet inn gjennom det semistrukturerte intervjuet, og markerte slutten på datainnsamlingsperioden.

Etter den opprinnelige planen skulle vi også gjennomføre en felles refleksjonssamtale i etterkant av siste aksjon. Der reflekterte vi rundt endringer i ferdigheter og kunnskap, hva som kontrollerer endring på organisasjonsnivå, samt hvordan kunnskap kan overføres til andre situasjoner, slik Christoffersen og Johannessen anbefaler (2012). Imidlertid hadde samarbeidet mellom oss blitt mindre tett i «pausen», og jeg har derfor valgt å regne min refleksjon som diskusjonen i denne masteroppgaven. Eva hadde dessuten begrenset med tid til

å gjennomføre slike omfattende refleksjonssamtaler i denne perioden. Jeg har forsøkt å inkludere Evas refleksjoner i diskusjonen når de har kommet frem av datamaterialet.

Forskningsdesignet har blitt beskrevet ved hjelp av stegene planlegging, gjennomføring og evaluering, og er sterkt influert av aksjonsforskning. Både OS-prosjektet og masterskrivingen la føringer for FoU-arbeidets varighet. Forskningsperioden ble på fem måneder, fra august 2021 til januar 2022.

Jeg har valgt å ikke kalle denne forskningen for *aksjonsforskning*, men heller en samarbeidende casestudie gjennomført *med støtte fra aksjonsforskning*.

Dette vil bli diskutert i det følgende.

### **3.3 Metodisk grunnlag for forskningsdesignet**

Innledningsvis slo jeg fast at denne forskningen grunner i et behov og et ønske om å utvikle skriveopplæringen. Eva ønsket å utvikle sin praksis *og* få støtte i denne prosessen, mens jeg ville forske på hvordan hun utviklet sin skriveopplæring ved å ta metoden i bruk.

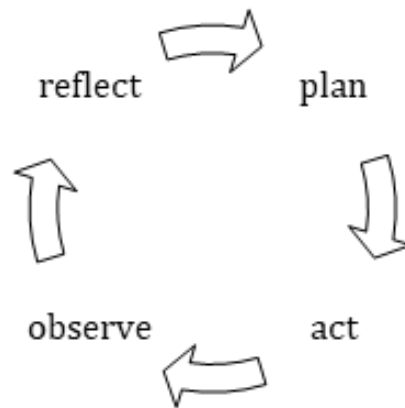
Jeg støtter meg til Postholm og Moen (2018), som kaller det et forsknings- og utviklingsarbeid (FoU-arbeid) når en praksis både skal utforskes og utvikles. Målet med alt FoU-arbeid, er å finne frem til ny innsikt eller nye resultater (Li, 2022). I skolen kan FoU-arbeid skje både med og uten samarbeid med forskere (Postholm & Moen, 2018). Det kan organiseres på flere ulike måter, for eksempel gjennom aksjonsforskning.

Aksjonsforskning er en mye brukt betegnelse på en bred tilnærming til kombinasjonen mellom forsknings- og utviklingsarbeid (Hiim, 2020). Et særtrekk ved aksjonsforskning er at det både er aksjon og forskning. Det er aksjon fordi aktører handler innenfor systemet de prøver å forbedre og forstå. Det er forskning fordi det er en systematisk og kritisk undersøkelse som blir gjort offentlig (Feldman, 2007). Felles for de fleste varianter av aksjonsforskning, er at de anser Kurt Lewin (1890-1947) som aksjonsforskningens grunnlegger. Han tok i bruk aksjonsforskning som en metode for intervensjon og forskning på store sosiale problemer i etterkrigstiden (Hopkins, 2008). McNiff (2013) forklarer at Lewin utviklet en teori som anser aksjonsforskning som en stegvis spiral, bestående av fasene plan (planlegging), act (handling), observe (observasjon) og reflect (refleksjon).

Figur 5 viser hvordan McNiff (2013) beskriver aksjonsforskning gjennom fire steg. Ulike varianter av denne sirkelen går igjen i mange tilnærminger til aksjonsforskning, og en av disse



ble også lagt til grunn i denne forskningen.



Figur 5: Action-reflection cycle/aksjonssyklusen.  
Utformet etter McNiff (2013, s. 67).

Ulvik (2016, s. 16) beskriver aksjonsforskning som en stadig prosess av planlegging, handling og evaluering, dermed er steget «observe» fra aksjonssyklusen til McNiff (2013) tatt vekk. Ulviks beskrivelse av aksjonsforskningsprosessen appellerte til både Eva og meg når det gjaldt å legge en plan. I denne modellen fremgår det at aksjonsforskning starter med en refleksjon, som resulterer i en plan, som igjen fører til en handling. Videre evalueres denne handlingen, før en revidert plan legges og en ny, forbedret handling gjennomføres. Slik ble som vi har sett også gjennomføringen i dette forskningsprosjektet organisert.

Aksjonsforskning i skole og utdanning handler om å granske undervisning og læring fra innsiden (Ulvik, 2016). Målet er å forstå og utvikle en reflektert praksis, skape positive endringer i skolen og utdanning generelt og å forbedre elevers læring (Hopkins, 2008). Ut fra dette er målene med aksjonsforskning i høyeste grad i tråd med målene for denne studien om å utvikle forståelse og kunnskap om bruk av metoden oppdagende skriving i skriveopplæringen.

Avslutningsvis i forrige kapittel fastslo jeg imidlertid at jeg har valgt å betegne forskningen som en samarbeidende casestudie gjennomført med støtte fra aksjonsforskning.

Jeg hevder denne forskningen er gjennomført med støtte fra aksjonsforskning fordi litteraturen om aksjonsforskning er bred. Mangfoldet som har utviklet seg innenfor feltet kan gjøre det vanskelig å orientere seg (Hiim, 2020). Derfor ble det også utfordrende å skulle

plassere forskningen innenfor typer av aksjonsforskning. Stadig kom jeg over nye diskusjoner hvor forskere har ulike oppfatninger om hva aksjonsforskning faktisk er,<sup>6</sup> og som førstegangs forsker ble det utfordrende å sette seg tilstrekkelig inn i dette til å kunne definere forskningen som aksjonsforskning. For å unngå misforståelser og uklarheter, og risikere å svekke forskningens troverdighet, forholder jeg meg til å si at forskningsdesignet er utformet *med støtte fra* aksjonsforskning.

Forskningsdesignet betegner jeg som en casestudie. Ordet case kommer fra latin *casus*, som betyr *tilfelle* (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 109). Casestudier har blitt mye brukt innenfor utdanningsforskning, og kjennetegnes av at forskeren henter inn mye informasjon fra få caser, over kortere eller lengre tid, og gjennom detaljert og omfattende datainnsamling (Christoffersen & Johannessen, 2012). Evas praksis ble casen jeg undersøkte og ønsket å innhente informasjon om. Dessuten ble metoden oppdagende skriving i seg selv en case, fordi det er akkurat denne ene, av mange metoder i lese- og skriveopplæringen, jeg undersøkte i studien. Bjørndal og Andreassen (2020) understreker at aksjonsforskning som bygger på kvalitative data og tar utgangspunkt i ett eller få tilfeller, kan forstås som casestudier. Derfor betegner jeg denne studien som *en casestudie gjennomført med støtte fra aksjonsforskning*.

Jeg har dessuten valgt å omtale denne casestudien som *samarbeidende*. Utviklingsarbeid kan gjennomføres på egenhånd av en lærer, men også i en gruppe som består av lærere og forskere (Postholm & Moen, 2018). Eva og jeg ble tidlig enige om å ha et tett samarbeid i forskningsperioden. Å samarbeide i FoU-arbeidet ble viktig av flere årsaker. En viktig årsak er at aksjonsforskning bidro med systematikk i utviklingsarbeidet, og at denne tilnærmingen forutsetter samarbeid mellom deltakerne. Ingen av oss hadde særlig erfaring med FoU-arbeid fra tidligere, og derfor ble det nyttig å følge stegene i aksjonsforskningssirkelen. Dessuten åpnet aksjonsforskning for at Eva og jeg sammen kunne reflektere som et ledd i prosessen. Dette bidro til at jeg fikk en dypere forståelse for Evas praksis og tanker hun hadde om denne, og at jeg kunne bidra med innspill og utfordre denne tenkningen.

Eva jobbet på en liten skole, og hadde hovedansvaret for gjennomføringen skriveopplæringen. Ved at vi samarbeidet og diskuterte underveis i prosessen, fikk Eva noen å diskutere sine

---

<sup>6</sup>Se for eksempel Tiller, T. (2006) og Hiim, H. (2020).

erfaringer med som også hadde innblikk i praksisen. Min viktigste rolle i den samarbeidende forskningen ble å støtte Eva i praksisutviklingen.

Samarbeid koblet jeg raskt til Tiller (2006), og begrepet forskende partnerskap. Tiller hevder forskende partnerskap er viktige i skoleutvikling, og understreker at det har en spesiell karakter ved at det ikke forskes på skolen, men *med* skolen. I et forskende partnerskap forskes det ikke primært *på* lærere eller skole eller *i* et felt, men *med* feltet (Postholm & Moen, 2018). Bjørndal og Andreassen (2020) påpeker imidlertid at et forskende partnerskap ikke er synonymt med samarbeid. Når akkurat denne forskningens hensikt var å nettopp forske *på* hvordan Eva tar i bruk oppdagende skriving og utviklet skriveopplæringen, vil ikke samarbeidet mellom oss kunne kalles et forskende partnerskap slik det har blitt beskrevet over. Et forskende partnerskap forutsetter nemlig at praktiker og forsker har et tilnærmet likt eierforhold og innflytelse over definering av problem og valg av tiltak (Bjørndal & Andreassen, 2020). Dette har nok ikke vært tilfellet for oss. At en praktiker gir forskere tilgang og tillit til å forske i deres felt, muliggjør et godt aksjonsforskningsprosjekt, men ikke nødvendigvis som et forskende partnerskap (Bjørndal & Andreassen, 2020). Jeg forholder meg derfor heller til å si at dette er en *samarbeidende casestudie gjennomført med støtte fra aksjonsforskning*.

### **3.4 Datamateriale**

For å kunne forske på Evas praksis, behøvde jeg å innhente informasjon hvordan hun tok i bruk oppdagende skriving i skriveopplæringen. Dette ble gjort ved hjelp av datainnsamlingsmetodene deltakende observasjon, ulike typer intervju og loggnotater.<sup>7</sup> Det ble brukt ulike typer observasjon og intervju, avhengig av hensikten med datainnsamlingen. Innledningsvis hadde jeg for eksempel en mer åpen tilnærming til observasjon enn i tredje aksjon, og kun i det avsluttende intervjuet ble det brukt intervjuguide. Jeg har måttet ta ulike valg i datainnsamlingsprosessen, og disse blir redegjort for i dette underkapittelet.

#### **3.4.1 Observasjon – hva skjer?**

Observasjon av Evas praksis var en sentral datainnsamlingsmetode gjennom planleggingen og gjennomføringen av FoU-arbeidet. For meg ble det naturlig å ta i bruk observasjon, fordi jeg

---

<sup>7</sup> Se vedlegg 5 for synliggjøring av forskningsprosessen

måtte se med egne øyne hvordan Eva tok metoden i bruk for å faktisk si noe om det. Dersom jeg kun hadde basert meg på intervju, ville ikke materialet si noe om hva Eva faktisk gjorde, bare hva hun *sa* hun gjorde. Observasjon ble nødvendig, for de det kan sies å være den eneste måten å skaffe seg gyldig kunnskap om Evas faktiske praktisering i klasserommet.

Observasjon gir direkte tilgang til feltet (Christoffersen & Johannessen, 2012). Observasjon som datainnsamlingsmetode innebærer en viss systematikk og registrering, og man jobber med et formål og registrerer det man observerer (Høgheim, 2020, s. 134). Det er ulike valg knyttet til observasjon som datainnsamlingsmetode. Videre beskriver jeg tre sentrale valg presentert av Gleiss og Sæther (2021, s. 103-109).

**Det første valget** handler om strukturering av observasjonene, hvor vi kan skille mellom ulike former for observasjon basert på retningen forskerens blikk har. Fordi denne forskningstilnærmingen er utforskende, egner deg seg med en lav grad av strukturering (Gleiss & Sæther, 2021). Særlig i planleggingen, når vi utforsket mulige vekstpunkt, ble det nyttig med lav grad av struktur. Dette har å gjøre med at hensikten med observasjonen i denne sammenhengen var å innhente spredt informasjon. Etter at vi hadde identifisert vekstpunkter, ble det naturlig med en mer strukturert observasjon. Høyere grad av struktur er også en mindre krevende observatørrolle for uerfarne observatører (Bjørndal, 2011). Jeg ønsket fremdeles å forholde meg utforskende, fordi jeg samtidig ville samle informasjon som gikk ut over dette vekstpunktet. Såkalt semistrukturert observasjon gjorde at jeg kunne forfølge nye aspekter ved situasjonen etter hvert.

Jeg valgte å benytte meg av manuelle notater til å dokumentere observasjonene. Dette innebar at jeg registrerte observasjonene i en kladdebok hvor jeg på forhånd hadde tegnet ned et skjema med overskriftene tid/dato, beskrivelser og foreløpige fortolkninger. Som observatør er det nemlig viktig å være oppmerksom på at observasjoner alltid innebærer en viss fortolkning, fordi hva forskere legger merke til og velger å skrive ned, er preget av begrepene og for forståelsen hen bringer med seg (Gleiss & Sæther, 2021). Jeg var oppmerksom på at jeg skulle registrere observasjoner som beskrivelser, ved å sette ord på de handlingene som gjorde at jeg trakk konklusjoner. Å ta i bruk notater i datainnsamlingen representerer en kraftig siling av informasjon, og bare noen få hendelser nedtegnes.

**Det andre valget** handler om observatørrollen. Disse kan i følge Gleiss og Sæther (2021) plasseres langs en akse som går fra fullstendig deltaker på den ene siden til fullstendig

observatør på den andre. Fordi jeg gjennomførte semistrukturert observasjon, ble det naturlig å innta en rolle mellom disse ytterpunktene og kombinere observasjon og deltakelse. Graden av deltakelse varierte, men jeg hadde alltid en viss grad av deltakelse.

I planleggingen ble rollen min mindre deltakende enn i gjennomføringen. Jeg ønsket å samle inn mest mulig informasjon, og måtte derfor begrense deltakelsen og samhandlingen med de jeg observerte. Etter hvert som jeg ble kjent med elevene og de ble kjent med meg, ble min deltakelse mer naturlig. Elevene tok kontakt med meg og spurte om hjelp på lik linje med andre voksne i klasserommet, og det opplevdes utfordrende å skulle avvise dem. Derfor valgte jeg å bidra i veiledningssituasjonene og på den måten også observere elevenes responser på skriveopplæringen. Denne deltakerrollen førte også med seg at muligheten for å registrere observasjoner underveis ble begrenset. Jeg måtte sette av tid til registrering i ettertid, fordi jeg ikke hadde rettigheter til å ta opp situasjonene.

**Det tredje valget** handler om hvor ofte og hvor lenge man observerer. Dette ble vi enige om underveis, og jeg var fleksibel når det gjaldt tidspunkt. I stor grad gjennomførte jeg observasjonene når det passet for Eva, og dette var hovedsakelig i en økt midt i skoledagen, i starten av uka. Dette er en tidsrelatert faktor som har påvirket det jeg observerte. Akkurat hvordan det har påvirket, er vanskelig å si i noe om. Det som i alle fall er helt sikkert, er at elevenes atferd ofte er ulik på begynnelsen og slutten av en skoledag, og på begynnelsen og slutten av skoleåret. I disse periodene skjer det en endring. At jeg har observert midt på dagen, kan tenkes å ha mindre påvirkning på observasjonene, enn dersom jeg hadde gjennomført observasjonene tidlig eller sent på skoledagen.

En annen tidsrelatert faktor er antallet observasjoner jeg har gjennomført. Jeg visste at jeg ønsket å observere minst en skriveøkt i hver aksjon. Ved å begrense antallet observasjoner ble også datamaterialet håndterbart. Som masterstudent er det viktig å huske på at datamaterialets omfang bør begrenses, slik at analysen blir mer håndterbar. Samtidig må det være av et visst omfang for å kunne gi relevant forskningsinformasjon (Gleiss & Sæther, 2021).

Det er viktig for forskningens pålitelighet å beskrive konteksten for observasjonene. De to første observasjonene ble gjennomført i kartleggingen. Hovedhensikten med disse observasjonene var å gjøre meg kjent, både med elevene og Eva, og å kartlegge Evas praksis. Disse to skriveøktene foregikk i skolens uteområde, i kjente omgivelser for forskningsdeltakerne. Det kan være skremmende når en forsker kommer inn i for å observere

praksisen din, og min tilstedeværelse kan helt klart ha påvirket atferden til Eva. Også elevene kan ha blitt påvirket av min tilstedeværelse. Observasjonene i gjennomføringen foregikk i klasserommet. På dette tidspunktet hadde jeg blitt mer kjent med elevene og Eva, og min tilstedeværelse kan derfor ha mindre betydning enn i oppstarten.

### **3.4.2 Forskningsintervju – *hvorfor skjer det (ikke)?***

Jeg tok i bruk semistrukturerte intervju med ulik grad av struktur og åpenhet på de ulike stegene i FoU-arbeidet. Jeg brukte også spørreskjema, som jeg først vil gjøre rede for.

#### **Spørreskjema i kartleggingen**

En sentral del av kartleggingen var å få informasjon om Evas tidligere praksis. Jeg ønsket å stille henne spørsmål om hva hun syntes var viktig i den tidlige skrive- og leseopplæringen, hva hun hadde gjort tidligere og hva hun gjør nå. Tidshensyn og avstandene til skolen gjorde at det ble mest hensiktsmessig å sende henne fem spørsmål hun skulle besvare digitalt, i et såkalt spørreskjema<sup>8</sup> (Gleiss & Sæther, 2021).

Hensikten med denne datainnsamlingen var ikke å få fullstendig informasjon om det jeg spurte om, men å få en innledende informasjon om det slik at jeg kunne forstå hendelsene bedre. Eva besvarte disse raskt, og delte dem med meg i vår private OneNote.<sup>9</sup> Jeg kunne se over disse svarene, og stille oppfølgingsspørsmål i refleksjonssamtalen etter første aksjon. Dessuten kunne Eva bruke tid på å tenke seg om, og skrive ned svarene i eget tempo. Dette kunne føre til mer gjennomtenkte svar enn dersom jeg skulle stille de i et intervju.

Denne typen spørreskjema har likheter både med intervju og spørreundersøkelse, og må sies å kunne plasseres i begge kategorier. Jeg velger å kalle det et intervju, med begrunnelsen at informasjonen kun ble innhentet fra én informant der hensikten ikke var å samle informasjon fra et større utvalg. Postholm (2010) har også gjort noe lignende, da hun brukte svarene på et slikt som kontekstuell informasjon, som en hjelp til å forstå klasseromsaktivitetene hun studerte. Et spørreskjema kan gi forskeren nyttig informasjon selv om forskningen foregår innenfor et konstruktivistisk paradigme. Det er nemlig «en strategi som et ledd i en helhetlig informasjonsinnhentingsprosess, som kan gi en dyp forståelse av det fenomenet som

---

<sup>8</sup> Se vedlegg 7 for spørsmålene i spørreskjemaet

<sup>9</sup> Se delkapittel 3.7 om forskningsetikk

studies» (Postholm, 2010, s. 71). Dermed argumenterer hun for at spørreskjema kan benyttes også i kvalitativ forskning, i tråd med hva jeg har gjort i denne forskningssammenheng.

Som alle datainnsamlingsmetoder, har også spørreskjemaet noen svakheter. En slik svakhet er knyttet til at denne typen spørsmål, om tidligere praksis og ønsket praksis, kan oppleves som en test man bør svare riktig på. Imidlertid var jeg tydelig på at jeg spørsmålene ikke var en test, men heller informasjon som skulle bidra til økt forståelse. En annen svakhet er knyttet til å ikke sitte ansikt-til-ansikt, og informasjonstapet det innebærer når uttrykk gjennom kroppsspråket, som nøling, betenkningstid og lignende, faller bort. Jeg fant likevel at spørreskjema var en nyttig datainnsamlingsmetode for å innhente en liten mengde informasjon som kunne bidra til økt forståelse for konteksten i forkant av gjennomføringen av FoU-arbeidet.

Intervju ble videre en sentral datainnsamlingsmetode i gjennomføringen, fordi jeg ønsket å innhente informasjon om Evas tanker og refleksjoner. Det er vanlig å kombinere observasjon med andre datainnsamlingsmetoder, og særlig intervju blir ofte brukt som en supplerende metode (Ringdal, 2018). Dette fordi observasjon egner seg til å få informasjon om *hva som skjer*, men ikke gir informasjon om *hvorfor* noe skjer eller ikke skjer (Postholm & Jacobsen, 2011). Når intervju skal brukes i kvalitativ forskningssammenheng, må det ha en viss grad av struktur og være åpen for tema underveis som man ikke har vært forberedt på (Kvale & Brinkmann, 2015). Denne typen intervju kalles ofte semistrukturert. Gleiss og Sæther (2021) beskriver dette som en kategori mellom strukturert og ustrukturert intervju. De påpeker at kombinasjon mellom struktur og åpenhet som gir det semistrukturerte intervjuet retning, samtidig som det åpner for å forfølge opplysninger som er uventet.

### **To semistrukturerte intervju i gjennomføringen**

I gjennomføringen ble det samlet informasjon idet jeg og Eva gjennomførte to refleksjonsamtaler mellom hver av de tre aksjonene. I disse samtalene skulle vi både evaluere foregående aksjon og legge en plan for den neste. Intervjuene er semistrukturerte fordi de var strukturert rundt å først snakke om hva som hadde fungert og ikke, for så å legge en plan videre. Dessuten ble temaene som ble tatt opp og spurt om fra min side, knyttet til vekstpunktene vi hadde funnet i forkant av aksjonen og hendelser jeg hadde observert i klasserommet like før og ønsket at Eva skulle utdype. Da oppstod det som Postholm (2010) kaller interaksjon mellom observasjonene og intervjuene, ved at observasjonene skapte spørsmål, samtidig som intervjuene bidro til å bestemme fokus for observasjonene. Jeg var imidlertid alltid åpen for at samtalene kunne ta andre vendinger enn de jeg hadde forutsett, og

la vekt på at Eva skulle få reflektere. Derfor prioriterte jeg som en hovedregel refleksjon foran spørsmålsstilling. For å fremme refleksjon stilte jeg ofte oppfølgingsspørsmål til det Eva snakket om, og kunne også komme med egne refleksjoner. Intervjuene ble derfor mer som jevnbyrdige samtaler enn intervju.

Den første av disse samtale foregikk på klasserommet etter undervisningsslutt. Samtalene ble gjort opptak av. Rommet vi opprinnelig ønsket å ta i bruk var opptatt denne dagen. Dette førte som forventet til en del elevstøy fra gangene, og ved to anledninger kom elever inn i rommet og intervjuet måtte avbrytes. Vi hadde avtalt tidsrammen på forhånd, og ble enige om maksimalt å bruke 30 minutter på gjennomføringen av samtale. Dette fordi Eva naturligvis hadde andre arbeidsoppgaver hun måtte gjøre i løpet av dagen. Andre samtale foregikk på møterommet vi opprinnelig hadde tenkt til å ta i bruk, og vi kunne gjennomføre intervjuet uten for mye forstyrrelser og bakgrunnsstøy.

Før et intervju er det vanlig å utarbeide en intervjuguide, altså en oversikt over spørsmålene man ønsker å stille (Gleiss & Sæther, 2021). Som jeg har vært inne på, brukte jeg ulik grad av struktur i intervjuguiden basert på strukturen i intervjuet. I de to semistrukturerte intervjuene i gjennomføringen, valgte jeg å formulere noen få stikkord i forkant av og underveis i observasjonsøktene som jeg ønsket å snakke om i intervjuet. Med andre ord ble det en lav grad av struktur i disse intervjuguidene. Dette ble hensiktsmessig fordi jeg primært ønsket at disse samtale skulle foregå som refleksjonssamtaler.

### **Ett semistrukturert intervju i evalueringen**

Det siste semistrukturerte intervjuet foregikk som en del av evalueringen, og hadde store likhetstrekk med refleksjonssamtale beskrevet over. Det ble gjennomført innenfor samme tidsramme og på samme møterom som den foregående samtale, og ble også gjort opptak av.

Intervjuet skilte seg imidlertid fra de foregående ved en større grad av struktur. Denne gangen tok jeg også i bruk en mer definert intervjuguide. Å bruke dette ble hensiktsmessig nettopp fordi jeg nå hadde pekt meg ut flere ting jeg ønsket svar på, som jeg ville sikre meg at ble et tema i intervjuet. Jeg var imidlertid opptatt av å utforme en intervjuguide som åpnet for fleksibilitet. Dermed la jeg opp til å kunne endre rekkefølgen på spørsmål og tema ut fra hvordan samtale utartet. Samtidig var jeg åpen for eventuelle oppfølgingsspørsmål når det ble relevant.



Intervjuguiden<sup>10</sup> ble utformet etter følgende tema som jeg ønsket utdypende informasjon om:

- A. Innledning hvor vi gjennomgår disposisjon
- B. Oppsummere prosjektet
- C. Gjennomgå funnkategorier og kommentere disse
- D. Diskutere oversettelsen av metoden beskrevet i Korsgaard m.fl.

### **Registrering og transkribering**

De totalt tre semistrukturerte intervjuene ble alle registrert ved bruk av lydopptak. Dette er blitt veldig vanlig, og gjør det mulig å ha oppmerksomheten i samtalen uten å måtte notere ned alt som blir sagt underveis. Å skrive samtidig som man deltar i en samtale eller intervjuer er utfordrende, og mening og innhold kan forsvinne fordi man ikke greier å konsentrere seg om to aktiviteter på samme tid. Jeg lånte en lydopptaker på universitetets bibliotek, som jeg brukte i de tre intervjuene. Ved å ta opptak kunne jeg få med meg alt som ble sagt. Dessuten muliggjør det for å sitere informanten direkte i det ferdige forskningsarbeidet (Gleiss & Sæther, 2021).

For å tilrettelegge opptakene for analyse, er det vanlig å transkribere. Det vil si å gjøre om muntlige utsagn i intervjuet til skriftlig tekst ved å lytte til opptak og skrive ut det som blir sagt (Gleiss & Sæther, 2021). Jeg fulgte samme fremgangsmåte i de tre semistrukturerte intervjuene, ved å lytte til opptakene og skrive ned det som ble sagt mer eller mindre ordrett. Transkripsjonsprosessen kan ikke sees på som en nøytral i den analytiske sammenhengen. Kvale og Brinkmann (2015) forklarer at transkripsjonsprosessen innebærer en rekke valg som i prinsippet er analyser. De må begrunnes ut fra hva som er mest hensiktsmessig, på bakgrunn av problemstillingene i forskningsprosjektet (Gleiss & Sæther, 2021).

I transkriberingen forholdt jeg meg til de samme retningslinjene som jeg så ble gjort i OS-prosjektet. Dette innebar å skrive på bokmål og å «normalisere» og forenkle språket. Komma ble brukt der det naturlig ble en pause i talen, mens punktum ble tatt i bruk for å markere setningsslutt. Punktsetting er fraværende i muntlig tale, men en viss grad av punktsetting er nødvendig i skriftlig tekst og innebærer en viss fortolking av muntlig tale. Retningslinjene innebar også å bruke «...» dersom det var vanskelig å høre hva som ble sagt eller det ble

---

<sup>10</sup> Se vedlegg 6 – del 1, 2 og 3 for intervjuguiden

stopp midt i setningen. Dessuten ble irrelevante opplysninger eller opplysninger om elever tatt ut fordi de kan bidra til å svekke anonymitet.

Et sentralt valg i transkripsjon handler om hvordan man forholder seg til ulike småord som ofte brukes i muntlig tale, men som ofte oppleves, «*øhm*,» forstyrrende i skriftlig tekst. Det handler også om hvorvidt pauser og følelsesutbrudd skal bli inkludert. I denne forskningen var ikke følelsesutbrudd en sentral del av datamaterialet, men småord og pauser kom frem i stor grad. Jeg anså ikke småordene som veldig relevant i forskningssammenhengen, og valgte i stor grad å utelate dem ved å forenkle språket. Hvis jeg derimot opplevde at Eva fremsto som særs usikker, ved at det ble tatt i bruk flere småord og mange korte pauser, anså jeg det som viktig kontekstuell informasjon som kunne bli nyttig i analysen. Dette er i tråd med Gleiss og Sæther (2021, s. 97-98) sine anbefalinger.

### **3.4.3 Logg – *supplerende informasjon***

Hensikten med å bruke logg som datainnsamlingsmetode var i hovedsak at Eva skulle skrive ned observasjoner, reflektere over disse og dermed få en dypere forståelse for hendelser (Bjørndal, 2011). Fordi Eva var fullt opptatt i undervisningstimen, og ikke kunne skrive notater knyttet til egne observasjoner og tanker underveis, kunne dette bli gjort i en logg i etterkant av undervisning (Postholm & Moen, 2018). Dessuten kunne denne loggen gi informasjon om hva som hendte i tiden jeg ikke var til stede og observerte undervisningen. En slik datainnsamlingsmetode måtte Eva sette av tid til, og jeg kunne ikke pålegge henne dette. Derfor kom jeg bare med en sterk anbefaling om å gjøre dette.

I oppstarten anbefalte jeg å skrive en ustrukturert logg, slik at hun ikke skulle føle seg bundet til en struktur og overordnede kategorier. Å skrive logg i etterkant av undervisningsforløp bidrar til å skape en distanse mellom læreren og prosessene hun har vært en del av, slik at det blir lettere å reflektere over det gjennomførte (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 58). Da jeg opplevde at denne loggen ble lite brukt til refleksjon, anbefalte jeg en mer strukturert logg i form av et gjort-lært-lurt skjema i aksjon 3. Dette gjorde ikke Eva, noe som kan skyldes at hun ikke opplevde loggskrivning som en nyttig refleksjonsstrategi. Det kan også skyldes at hensikten med loggskrivningen ikke ble tydelig nok lagt frem fra min side. Dersom jeg hadde brukt mer tid på å forklare hensikten med loggskrivningen og dens fordeler, kan det hende den hadde blitt brukt mer og opplevdes som mer nyttig.

De få loggnotatene som er inkludert, er knyttet til aksjon 1 og 2, og hadde mer form som beskrivende og fortolkende enn reflekterende, som var den egentlige hensikten. De var korte, og inneholdt vurderinger av enkeltelever som ikke ble relevant eller aktuell å ta med. Dermed var det lite konkret informasjon som kunne bli hentet ut av disse loggnotatene. Jeg fikk imidlertid litt informasjon om hva klassen hadde gjort i skriveopplæringen mellom aksjonene.

Over har jeg forklart hvordan jeg har tatt i bruk datainnsamlingsmetodene observasjon, forskningsintervju og logg. Datainnsamlingen har resultert i en stor mengde skriftlig materiale, som videre måtte analyseres med en mer systematisk fremgangsmåte. Det endelige skriftlige datagrunnlaget besto av tre transkriberte samtaleintervju, fire observasjonsnotater og tre korte loggnotater. Til sammen ble det skriftlige datamaterialet 17 A4-sider med ulik informasjon om Evas praksis. De transkriberte fellessamtalene fra OS-prosjektet var dessuten svært omfattende, på omtrent 30 A4-sider. Ikke alt var relevant for Evas praksis, og etter gjennomlesing av materialet var omtrent åtte A4-sider relevant i denne forskningsammenhengen. Totalt besto derfor det skriftlige datamaterialet av 25 A4-sider som jeg måtte analysere systematisk for å kunne presentere hvordan Eva tok i bruk metoden oppdagende skriving i skriveopplæringen og belyse hennes endring i synet på skriveopplæring i perioden.

### **3.5 Analyseprosessen**

Som jeg har vært inne på tidligere, begynte jeg analyseprosessen allerede i datainnsamlingen. Germeten og Bakke (2013) forklarer at analysen allerede begynte når jeg i observasjonssituasjonen ikke hadde mulighet til å registrere alt jeg observerte, og derfor analyserte situasjonen og valgte hvilke data jeg anså som relevant. Planleggingen, gjennomføringen og evalueringen innebar derfor alle en grad av analyse (Sollid, 2013).

Gjennom det nære samarbeidet dannet jeg meg raskt oppfatninger av hva som sto sentralt i Evas skriveopplæring, og dette har påvirket datainnsamlingen ved at jeg i observasjonene mine la mer merke til områder Eva også la vekt på underveis. I samtalene med Eva fikk jeg også innblikk i hva hun la vekt på, som igjen påvirket hva jeg observerte. Dette kaller Postholm (2010) interaksjon mellom observasjonene og intervjuene.

Jeg støtter meg til Sollid (2013) sin forståelse om at det er mulig å skille ut én fase i prosjektet som den egentlige analysen, og at dette er fasen der jeg jobbet med det skriftliggjorte datamaterialet for å søke etter sammenheng og mening i mengden av tekst. Dette har vært en omfattende og krevende prosess.

Det har vært utfordrende å forstå hvilken metode for å analysere datamaterialet som egnet seg, og jeg har derfor forsøkt ulike tilnærminger underveis. Jeg har forsøkt koding og kategorisering av datamaterialet, men også å formulere fortellinger i en form for narrativ analyse og å følge analysemetodene beskrevet av Tjora (2021) og Thagaard (2018). Analyseprosessen som beskrives i det følgende er sterkt influert av Thagaard (2018) og den temabaserte analysen.

**Den egentlige analyseprosessen** innebar gjentatte gjennomlesninger av materialet. Koding bidro videre til å gjøre materialet mer oversiktlig. Ved koding satt jeg det Postholm og Moen (2018) kaller *merkelapper* på innholdet i teksten for å beskrive hva som skjer med færre ord. Dette gjorde jeg ved å sette materialet inn i en tabell, og opprette en kolonne på høyre side av teksten hvor jeg opprettet merkelappene. Ved siden av denne opprettet jeg dessuten en kolonne til å legge inn mulige temaer og navn på kategoriene underveis. Tabell 4 under er ment å illustrere fremgangsmåten.

Tekstutdrag	Kode/merkelapp	Mulige tema/kategorier
-------------	----------------	------------------------

Tabell 4: Ramme for koding og kategorisering av datamaterialet.

Parallelt med kodingsprosessen satt jeg meg inn i relevant teori på feltet. Dette bidro til at jeg underveis i analyseprosessen utviklet min forståelse for prosessen, Evas syn på skriving og skriveopplæringen hun gjennomførte. Det bidro også til at jeg utviklet forståelse for metoden oppdagende skriving og dens plass i skriveopplæringen.

### 3.5.1 Utvikling av kategoriene til analyseområder

Jeg valgte å først plassere de ulike merkelappene innenfor de seks fasene i metoden oppdagende skriving: opplevelse, samtale, modellering, tegne og skrive, oversetting og veiledning og publisering. Jeg fant at disse flere steder overlappet, noe som pekte på at skillet mellom de seks fasene ble mindre tydelig i Evas praksis enn hva det er i den teoretiske beskrivelsen av oppdagende skriving. Jeg visste også at en del av materialet *ikke* kunne relateres direkte til de ulike fasene, men til kontekstuelle faktorer som Evas forståelse av metoden og om erfaringer med FoU-arbeidet. Jeg opprettet derfor kategoriene *utgangspunkt* og *FoU-arbeidet*. Dermed satt jeg med åtte ulike kategorier, hvorav seks av disse var fasene i oppdagende skriving.

Fordi jeg så at de seks fasene noen steder overlappet, forsto jeg at denne delen av datamaterialet måtte analyseres på en annen måte. Jeg gikk tilbake til kodenivået og opprettet to nye kategorier basert på kodenenes innhold, og ikke basert på et skille mellom de ulike fasene:

Opprinnelige kategorier: <b>De seks ulike fasene i oppdagende skriving</b>	
Ny kategori 1: <b>Oppdagende staving ved bruk av myldreoppgaver</b>	Ny kategori 2: <b>Mot en læringsfremmende kultur for skriving</b>
Handler om: Hvordan formålet med skrivingen ble eller ikke ble synliggjort i skriveopplæringen	Handler om: Hvordan Eva så ut til å ønske og legge opp til samtaler i skriveprosessen
<b>Område 2:</b> <b>Skrivesynet realisert gjennom Evas skriveopplæring</b>	

Tabell 5: Kategorier for analysens område 2.

Tabell 5 leses nedover, og viser at jeg videreutviklet merkelappene som opprinnelig var kategorisert innenfor de seks fasene i oppdagende skriving til to nye kategorier. De nye kategoriene handlet om hvorvidt formålet med skrivingen ble synliggjort i skriveopplæringen. Den andre handlet om hvordan Eva så ut til å ønske at det foregikk samtaler underveis i skriveprosessen. Dermed hadde jeg to kategorier som til sammen kunne belyse hvilket syn på skriving som ble realisert gjennom Evas skriveopplæring. Derfor valgte jeg å plassere de ulike kodene som omhandlet dette innenfor ett og samme analyseområde som handlet om skrivesynet som ble realisert gjennom den faktiske skriveopplæringen Eva gjennomførte. Dette blir videre kalt analyseområde 2.

Det ble også klart at kategorien *utgangspunkt* nettopp handlet mye om det samme: hvilken skriveopplæring Eva hadde hatt tidligere, og hvilken skriveopplæring hun ønsket å ha. Dette

kunne derfor belyse Evas innledende syn på skriving og hva hun ønsket å oppnå i skriveopplæringen. Jeg plasserte denne kategorien i et eget analyseområde om Evas innledende syn på skriving og skriveopplæring. Dette blir videre i analysen kalt område 1.

Videre måtte jeg se på kategorien *FoU-arbeidet*, og finne ut hva denne egentlig handlet om og kunne belyse. Dette så jeg at var todelt. På den ene siden handlet det om hvordan Eva reflekterte over hva FoU-arbeidet hadde betydd for hennes utvikling. På den andre siden handlet det om hvordan Evas ytret sin forståelse av metoden oppdagende skriving underveis i FoU-arbeidet. På den måten kunne denne delen av analysen til sammen bidra å belyse hvordan Eva hadde utviklet sitt syn på skriving og dermed sitt utgangspunkt for fremtidig skriveopplæring gjennom FoU-arbeidet. Det blir kalt område 3 i analysen.

Videre fordypet jeg meg i ytterligere teori om skriving og skriveopplæring. Med en dypere teoretisk innsikt kunne jeg videreutvikle analysen. Jeg delte områdene inn i underfaktorer som sammen bidro til å belyse hvert område som helhet. Tabell 6 viser hvordan de opprinnelige kategoriene ble til tre analyseområder med to underfaktorer. Disse underfaktorene er å finne igjen i presentasjonen av analysen. Etter hvert som analysen tok form, utviklet jeg disse underfaktorene.

Opprinnelig kategori: Utgangspunkt	Opprinnelig kategori: De seks fasene i oppdagende skriving	Opprinnelig kategori: FoU-arbeidet
Område 1: <b>Innledende syn på skriving og skriveopplæring</b>	Område 2: <b>Skrivesynet realisert i oppdagende skriving</b>	Område 3: <b>Utvikling i synet på skriving og skriveopplæring</b>
Fra en formell skriveopplæring til et mer funksjonelt syn på skriving	Posisjonering av elevene i øveskriverrollen	På vei mot en mer funksjonell skriveopplæring
Ønske om en funksjonell, tilpasset skriveopplæring	Mot en læringsfremmende kultur for skriving	På vei mot et mer funksjonelt språksyn

Tabell 6: Områder for analyse med underfaktorer.

### 3.6 Metodekvalitet

Metodekapittelet er skrevet med mål om å sikre kvalitet i alle ledd (Blikstad-Balas & Dalland, 2021). Alle metodevalg påvirker undersøkelsens kvalitet, og forskningens pålitelighet, gyldighet og generalisering bør derfor diskuteres (Busch, 2021).

**Pålitelighet** handler om hvilken data som brukes, måten den samles inn på og hvordan den bearbeides (Christoffersen & Johannessen, 2012). Dette knytter Postholm et al. (2018) til en refleksjon over forskerens egen påvirkning, samt at forskningsprosessen blir gjort synlig slik at andre kan reflektere over den. Jeg styrker dermed påliteligheten gjennom å presentere grundige beskrivelser av valg og prosedyrer både i metodedel og vedlegg.

Et viktig forhold å reflektere over handler i denne sammenheng handler om relasjonen mellom meg og forskningsdeltaker. Jeg har tidligere skrevet om pålitelighet ved bruk av spørreskjema. I intervjusammenhenger er det et kjent fenomen at mennesker tilpasser det de sier, til det de tror intervjueren ønsker å høre. Her er det særlig viktig å påpeke at alle studier av enkeltlæreres undervisning *kan* bli tolket som en kritisk evaluering (Postholm et al., 2018). I så tilfelle kan Eva i noen tilfeller vært tilbakeholden og gitt «strategisk» informasjon basert på hva hun trodde jeg ville høre.

Samtidig er det klart at hun selv også hadde egen utvikling som intensjon, og derfor hadde lite å tjene på å formidle usann informasjon. Formålet med forskningen var å utvikle Evas skriveopplæring, og i den sammenheng var det bare Eva selv som kunne si noe om hvordan hun opplevde den. Det styrker dessuten påliteligheten at jeg ved metodetriangulering kan belyse problemstillingen fra flere innfallsvinkler. Jeg baserer ikke forskningen bare på egne observasjoner, men også på Evas oppfatninger. Våre erfaringer kunne vi dessuten diskutere med hverandre underveis, og dermed danne nye oppfatninger og ny kunnskap.

**Gyldighet** er knyttet til at data bare er en representasjon av virkeligheten, og at det er sentralt å diskutere hvor godt den representerer fenomenet (Christoffersen & Johannessen, 2012). Dette forstår jeg at handler om hvilke konklusjoner jeg faktisk har dekning for i innsamlet data (Postholm et al., 2018). Gleiss og Sæther (2021) forklarer at det styrker gyldigheten å la forskningsdeltakeren komme med innspill til forskerens fortolkninger, og at dette innenfor konstruktivistisk tradisjon kalles deltakervalidering. Jeg valgte å dele forskningsteksten med Eva underveis i skriveprosessen, og inviterte henne til å komme med ulike innspill. På den måten kunne Eva se helheten i forskningsteksten, og enklere komme med relevante

tilbakemeldinger. Derfor valgte jeg å dele teksten med henne to ganger, med ca. to ukers mellomrom, i perioden april – mai. Eva benyttet seg av denne muligheten, og kom med tilbakemeldinger på utkastene til fortolkningene jeg gjorde.

**Generalisering** handler om hvorvidt resultatene kan overføres til andre situasjoner som ikke er studert (Postholm et al., 2018). Det er viktig å påpeke at hensikten ikke har vært å generalisere og produsere objektiv kunnskap i denne sammenhengen. Forskningen vil være preget av min subjektivitet.

I denne studien blir det hovedsakelig produsert kunnskap relevant for nettopp denne casen. Det er stor sannsynlighet for at kunnskapen oppleves som relevant og riktig for dem som er i den aktuelle konteksten (Postholm et al., 2018). Imidlertid tenker jeg at kunnskapen *kan* være relevant for andre. Selv om min studie har begrenset mulighet for generalisering, kan den ha stor verdi ved å bidra til økt kunnskap omkring metoden oppdagende skriving sin plass i skriveopplæringen. Ved å drøfte disse resultatene opp mot teori og annen relevant forskning, øker overføringsverdien mot praksisfeltet.

### 3.7 Forskningsetikk

Utgangspunktet for forskningsetikken i dag er tre grunnleggende krav. Disse er knyttet til forholdet mellom forsker og dem det forskes på. Disse tre kravene er: informert samtykke, krav på privatliv og krav på å bli korrekt gjengitt (Postholm et al., 2018, s. 247).

**Informert samtykke** ble innhentet ved at deltakerne i OS-prosjektet en samtykkeerklæring.<sup>11</sup> Hovedregelen i forskning er at forskeren må innhente fritt informert samtykke, at de som undersøkes deltar frivillig i undersøkelsen og kjenner til konsekvensene av deltakelsen (Postholm et al., 2018). Dette innebærer at den som deltar må ha kompetanse til å bestemme om han eller hun vil delta. Samtykkeerklæringen innebar et samtykke om at undervisningen kunne observeres og at det kunne gjøres lydopptak av samarbeidsmøtene. Etter avtale med Eva og ansvarlig for prosjektet, ble denne utvidet til også å gjelde samtaler i FoU-arbeidet. Eva ble i informasjonsskrivet i vedlegg 2 opplyst om frivilligheten ved å delta i prosjektet. Hun ble også informert om muligheten til når som helst å trekke samtykket tilbake uten å måtte oppgi grunn, og uten negative konsekvenser.

---

<sup>11</sup> Se vedlegg 3 for samtykkeerklæring til deltakerne i OS-prosjektet



Backe-Hansen (2009) skriver om barns deltakelse i forskning at barn har krav på beskyttelse. Hun utdyper at barns kompetanse til å samtykke er sentralt i de etiske vurderingene. Elevenes foresatte fikk tilsendt et informasjonsskriv<sup>12</sup> om OS-prosjektet i forkant av forskningens oppstart. På den måten ble kravet om informert samtykke innfridd. Dersom de foresatte ikke hadde innsigelser mot forskningen, er det i prinsippet ingen nedre aldersgrense for deltakelse (Backe-Hansen, 2009).

Ved ankomst informerte jeg og Eva elevene om hvorfor jeg var til stede, på en alderstilpasset måte. I informasjonsskrivet til de foresatte ble det også informert om at dersom elevene var positive til det, skulle jeg ha spontane samtaler med elevene på deres egne premisser. Jeg var derfor opptatt av å tolke barnas kroppsspråk, og trakk meg fra veilednings- og observasjonssituasjoner dersom jeg opplevde at elevene ikke ønsket meg i nærheten. Dette opplyser også Skreland og Fasting (2021) om at er viktig når barn deltar i forskning. Man må være oppmerksom på barns kroppsspråk og signalene det gir.

**Kravet til privatliv** blir aktuelt å diskutere fordi det har blitt behandlet privat informasjon. Personvernet ble ivaretatt i tråd med det som ble opplyst om i informasjonsskrivene.<sup>13</sup> Opplysninger ble bare brukt til forskningens formål, og behandlet konfidensielt og i samsvar med personvernregler. Disse opplysningene ble ikke delt med andre enn de som var involvert i forskningen. Materialet ble anonymisert, og kan derfor ikke spores tilbake til skole, ansatte, elever og foresatte. I tillegg ble data lagret på et passordbeskyttet område på server ved UiT, og blir slettet senest 01.09.22.

Det er vanskelig å si hvor følsom informasjonen som har blitt hentet inn er for deltakerne. Særlig vil dette gjelde informasjon om Eva og hennes praksis. Fordi dette er en kvalitativ forskningstilnærming med et lite antall deltakere, blir det viktig å forsøke å anonymisere data når de presenteres og behandle opplysninger konfidensielt.

Når det gjelder elevene, har jeg også vært påpasselig med å ikke notere ned identifiserbare opplysninger. Dette var viktig fordi elevene var til stede i forskningskonteksten. Fordi det også er barn som deltar i undersøkelsen, må det være strenge krav til at disse barna ikke får negative konsekvenser av sin deltakelse (Postholm et al., 2018). Jeg har også valgt å

---

<sup>12</sup> Se vedlegg 4, del 1 og 2 for informasjonsskriv til elever og foresatte

<sup>13</sup> Se vedlegg 2 og 4

anonymisere elevenes kjønn og navn, og derfor tatt i bruk navn som blir benyttet av begge kjønn. Elevers kjønn har uansett ikke vært relevant i denne forskningssammenhengen.

**Krav om å bli korrekt angitt** handler også om at forskningsdeltakere ikke skal ta skade av deltakelsen (Postholm et al., 2018). De skal ikke bli satt i et dårlig lys, og dette er et viktig prinsipp å ivareta i forskningen. Ved deltakervalidering fikk Eva tidlig et innblikk i hva forskningsteksten skulle handle om. Hun ble invitert til å komme med tilbakemeldinger dersom hun følte at noe ble feil fremstilt.

## 4 Evas realisering av oppdagende skriving

I dette kapittelet presenterer jeg de tre analyseområdene. Disse skal til sammen belyse studiens problemstilling:

### **Hvordan utvikler en lærer sitt syn på skriveopplæring i løpet av et FoU-arbeid om realisering av metoden oppdagende skriving?**

Problemstillingen blir endelig besvart i oppgavens kapittel 5. I dette kapittelet presenterer og diskuterer jeg det som kom frem av analysen i lys av teorien presentert i kapittel 2.

Jeg har analysert observasjoner, utsagn fra intervju, refleksjonssamtaler og loggnotater, med mål om å utvikle en forståelse Evas syn på skriving og skriveopplæring. De ulike analyseområdene belyser min subjektivt konstruerte oppfatning av Evas realisering av metoden oppdagende skriving og utvikling av hennes syn på skriveopplæring. Analysepresentasjonen bærer preg av diskusjon, og relevant teori blir trukket inn og diskutert underveis.

Det første analyseområdet handler om Evas innledende syn på skriving og skriveopplæring. Det andre området handler om skrivesynet som ble realisert i Evas skriveopplæring når hun tok i bruk metoden oppdagende skriving. Tredje analyseområde handler om hennes utvikling i synet på skriving og skriveopplæring. Hvert av områdene består av to underfaktorer, og blir avsluttet med en kort oppsummering.

### **4.1 Område 1: Innledende syn på skriving og skriveopplæring**

Det første analyseområdet baserer seg på den opprinnelige kategorien *utgangspunkt*, som ble videreutviklet til å handle om Evas innledende syn på skriving og skriveopplæring. Å kjenne til dette innledende skrivesynet er viktig når man skal utvikle forståelse for hvordan hun realiserer oppdagende skriving, samt hvordan hennes syn skriving og skriveopplæring endrer seg i løpet av FoU-arbeidet.

Analysen baserer seg på datamateriale samlet inn gjennom spørreskjema og observasjoner i kartleggingsfasen. I dette området av analysen fant jeg at Eva tidligere har hatt en formell skriveopplæring, men at hun ser ut til å *egentlig* ha et mer funksjonelt syn på skriving og et ønske om en mer funksjonell skriveopplæring. Dette ønsket ser ut til å være basert på en overbevisning om at den tidligere praksisen ikke har vært godt nok tilpasset elevene.

#### 4.1.1 Fra en formell skriveopplæring til et mer funksjonelt syn på skriving

Eva skrev i spørreskjemaet at hun tidligere hadde hatt en tradisjonell lese- og skriveopplæring med formell bokstavprogresjon og «forsterket trykk på lesing med å sjekke om elevene var leseklare». Det formelle språksynet legger gjerne ensidig vekt på språkets forside ved å legge vekt på lesing og formell bokstavprogresjon (Sandø & Myran, 2022). En slik tilnærming hevder Frost (2018) ikke er tilfredsstillende. Flere forskere fremmer heller en funksjonell bokstavprogresjon der elevene får bruke bokstavene i egen oppdagende skriving (Frost, 2018; Håland et al., 2022; Rygg, 2016). Dette hadde Eva altså valgt å prøve ut.

Metoden oppdagende skriving bygger nettopp på at all skriving er kommunikasjon, og at tekstene elevene skriver må ha både budskap og mottaker (Korsgaard et al., 2011). På den måten krever metoden oppdagende skriving at lærere har et funksjonelt skrivesyn, der elevene får mulighet til å handle meningsfullt med skrift (Skar et al., 2020). Læreres språksyn vil være avgjørende for hvorvidt metodens potensial blir realisert.

Eva skrev at hun syns den tradisjonelle opplæringen har vært uheldig fordi den var til hinder for elevenes motivasjon. Den utvidete skriveformelen indikerer at skriving må drives frem av motivasjon hvis den skal være meningsfull (Hagtvet, 2004). Eva er derfor inne på et viktig poeng når hun hevder at motivasjonen til elevene ble hindret i den tidligere praksisen. Eva sa at det er viktig å sikre seg at alle elevene har noe å formidle, slik at de voksne kan oversette tekstene og andre kan lese dem. I Skrivetrekantens (Ongstad, 2004; Smidt, 2011) triadiske syn på skriving blir det nettopp lagt vekt på at skrivingen *må* ha et formål og aktuelle mottakere dersom form- og innholdsaspektet skal virke sammen i en skriveprosess, og skrivingen skal være meningsfull (Aasen et al., 2011). Iversen og Otnes (2021) hevder ingen tekster blir skrevet uten formål, og at skrivingens formål derfor må være kjent for elevene. En skriveopplæring som tar utgangspunkt i et funksjonelt syn på skriving, ivaretar i stor grad dette formålsaspektet. På den måten så Eva ut til å anerkjenne det fundamentale i et funksjonelt syn på skriving og skriveopplæring, nemlig at man skriver med hensikt (Skar, 2019).

I spørreskjemaet sa Eva at elevene nå *skriver* fra første dag på skolen. Eva forklarte at elevene enten skriver ord, korte setninger eller barneskrift i oppdagende skriving. I en funksjonell skriveopplæring er det viktig å gi elever erfaringer med hva det innebærer å være en *skriver* (Solheim & Falk, 2021). Dette kan elevene nettopp få ved å erfare at de *kan skrive*, også om de skriver fonologisk eller «skribler» i sin barneskrijving. Dette er sentralt i metoden

oppdagende skriving, som nettopp kaller det en grunnholdning at lærerne går inn med en tanke om at elever *kan skrive* (Korsgaard et al., 2011). Ut fra hva Eva fortalte, ser hun ut til å ha denne grunnholdningen og dermed også et funksjonelt syn på skriving. Eva hadde tatt et valg om å bruke metoden oppdagende skriving i skriveopplæringen, og lot derfor elevene skrive fra første dag.

#### **4.1.2 Ønske om en funksjonell, tilpasset skriveopplæring**

Eva skrev i spørreskjemaet at hun ønsket en tilpasset skriveopplæring, slik at alle kan mestre og samtidig få nok utfordring. I tråd med Vygotskij (2001) sin teori om *den proksimale utviklingszone* ligger en tilpasset skriveopplæring ligger skriveoppgavene *like over* det eleven i øyeblikket mestrer alene, og læreren bygger ulike stillaser rundt skriveaktiviteten slik at eleven får nødvendig støtte (Håland et al., 2022). Trageton (2003) og Brügelmann (1999) peker på at nettopp å la elevene skrive seg til lesing er bedre tilpasset opplæring fordi det bygger videre på det elevene *kan* om skriftspråket ved å vokse opp i dagens litterasitets-samfunn. Dermed vil Eva måtte bygge ulike stillaser i skriveopplæringen for å skape en god tilpasset skriveopplæring. Et element i god tilpasset skriveopplæring er som vi skal se å tilrettelegge for at elevene får utvikle funksjonell bokstavkunnskap.

En rask bokstavprogresjon i kombinasjon med funksjonell bokstavkunnskap gir ifølge Håland et al. (2022) og Rygg (2016) gode muligheter for tilpasset opplæring. Eva fortalte at hun ikke fulgte noen fast bokstavprogresjon, men fokuserte på at elevene skulle lære bokstavrekken S-I-L-O-R-E-M-A i første omgang. Hun har med andre ord gått vekk fra å først ha en omfattende bokstavprogresjon i opplæringen, og lar heller elevene bruke bokstavene i egen oppdagende skriving parallelt med at de blir kjent med enkelte, utvalgte bokstaver. Dette ser ut til å være et fornuftig valg når det gjelder å tilpasse opplæringen bedre enn den tradisjonelle opplæringen med sakte bokstavprogresjon. Hvis elevene får eksperimentere med skriftspråket utvikler de funksjonell bokstavkunnskap, og forstår de hvordan bokstavene brukes til å lage ord (Frost, 1999). Å lære bokstavene blir derfor meningsfullt når elevene får bruke dem i egen skriving. Som Karstad (2020) hevder, er det imidlertid også viktig å sørge for at elevene kjenner til noen bokstaver og har utviklet en viss fonologisk bevissthet for at man skal sette dem i gang med individuelle skriveaktiviteter. Tanken bak metoden oppdagende skriving, er imidlertid at elevene kan skrive akkurat slik de selv ønsker og mestrer, og dermed kan oppleve skriften som kommunikasjon selv om de ikke har utviklet bokstavkunnskap (Korsgaard et al., 2011).

Eva fortalte i det første fellesmøtet at hun hadde prøvd oppdagende skriving etter de seks stegene både tidligere i høst og det foregående året. Hun uttrykte at hun ikke følte det hun hadde gjort «traff» elevene som hun ønsket. Dette *kan* skyldes at stillasene hun har bygd rundt den enkelte elev ikke har vært gode nok, ved for eksempel at skrivesituasjonen ikke har vært tydelig nok iscenesatt eller elevene ikke har hatt tilgang på egnede skrivestrategier. Hvis elever ikke vet hvem de skal opptre som og hvem de skriver til, går det ut over både læringsutbyttet og engasjementet deres (Håland, 2021; Håland et al., 2022). Dette gjelder nødvendigvis også dersom de ikke vet *hvordan* de kan skrive.

Jeg var til stede og observerte Eva og klassen i to undervisningsøkter med skriving i kartleggingen. I disse brukte *ikke* Eva oppdagende skriving slik den blir beskrevet i av Korsgaard et al. (2011). Jeg observerte at elevene skrev på tusjtafler i uteskolen. Eva uttalte i den første refleksjonssamtalen at elevene for det meste hadde tegnet i oppdagende skriving tidligere i høst, og mange skrev lite til tegningene. Hun sa hun opplevde at elevene skrev *mer* og samhandlet *bedre* på tusjtaflene i uteskolen, og ønsket at dette skulle overføres til klasserommet og oppdagende skriving når hun nå skulle prøve ut metoden igjen.

I god tilpasset skriveopplæring kan lærere bygge stillaser ved å iscenesette samtaler om tekster i en kultur for skriving (Kringstad & Kvithyld, 2013; Sandø & Myran, 2022). At Eva opplevde mer skriving og bedre samhandling mellom elevene i uteskolen, kan nettopp skyldes at skrivesituasjonen i uteskolen var bedre tilpasset når det gjaldt å legge opp til slike samtaler mellom elevene i skriveprosessen enn de hadde vært i oppdagende skriving tidligere i høst. Skriveaktiviteter i uteskolen med skriving på tusjtafler kan ha fellestrekk med rammeleker, der skrivingen blir innlemmet i lekpregede aktiviteter. Dersom samtalene om skrivingen skal overføres til klasseromskonteksten, blir det viktig å skape en kultur for skriving i klasserommet (Kringstad & Kvithyld, 2013), der skriveopplæringen legger opp til at tekstene samtales om underveis. Dette påpeker Sandø og Myran (2022) at det også legges det opp til i metoden oppdagende skriving når det samtales om felles opplevelser. Prioritering av samtalefasen i oppdagende skriving blir dermed et viktig stillasbyggende element når Eva videre ønsker at elevene skal samtale om tekstene sine.

### **4.1.3 Oppsummering av innledende syn på skriving og skriveopplæring**

Det første området i analysen fremmer en antakelse om at Eva innledningsvis har et skrivesyn som ikke samsvarer med den formelle opplæringen hun tidligere har praktisert. Det kan se ut som at Eva har et mer funksjonelt språksyn der skriving forstås som *å handle meningsfullt* (Skar et al., 2020).

Evas skriveundervisning har tidligere båret preg av et såkalt formelt syn på språk og skriving, og et slikt formelt syn ikke er i tråd med Evas innledende skrivesyn. Hun virker å ønske at skriveopplæringen skal være motiverende og tilpasset elevene, og opplevde sin tidligere praksis som utfordrende fordi elevene ikke mestret og derfor var mindre motiverte. Imidlertid ser det ikke ut til at Eva opplevde at å ta i bruk metoden oppdagende skriving i seg selv bidro til den skriveopplæringen hun ønsket. Dette kan skyldes at det ikke var samsvar mellom det skrivesynet hun har og de grunnleggende elementene i den skriveopplæringen hun ga. Det kan også skyldes at Eva var på et tidlig stadium i en omfattende og pågående utviklingsprosess hvor hun arbeider for at skriveopplæringen skal bli i tråd med egne ambisjoner.

Det som videre blir interessant, er å løfte frem hvilket skrivesyn som sto frem av Evas videre realisering av metoden oppdagende skriving gjennom FoU-arbeidet, og hvordan dette eventuelt utviklet seg i løpet av perioden.

## **4.2 Område 2: Skrivesynet realisert i oppdagende skriving**

Det andre området i analysen baserer seg på den opprinnelige kategoriseringen av kodene innenfor de seks fasene i oppdagende skriving. Denne ble videreutviklet, og handler om skrivesynet som ble realisert gjennom den faktiske skriveopplæringen til Eva. Område 2 blir kalt *Skrivesynet realisert i oppdagende skriving*, og består av to underfaktorer.

Metoden oppdagende skriving blir av Korsgaard et al. (2011) presentert gjennom seks faser. Disse er opplevelse, samtale, modellering, tegne og skrive, oversettelse og veiledning og publisering. I alle de tre aksjonene gjennomførte Eva metoden oppdagende skriving på litt i overkant av én klokke. I Søholmskolen ble de seks fasene gjennomført på to-tre dager. Dermed er det en betydelig forskjell i tiden Eva har til å realisere de seks fasene i metoden. Dette må nødvendigvis få betydning for realiseringen av oppdagende skriving.

Gjennom analysen ble det tydelig at enkelte faser uteble eller overlappet. Når Eva hadde mye mindre tid til rådighet enn hva Lybecker la opp til i Søholmskolen, ville hun også ha mindre tid til å tilpasse opplæringen med de støttende stillasene som de ulike fasene er ment å være.

Hun fikk mindre tid i realiseringen av hver enkelt fase, og derfor kanskje ikke utnyttet potensialet som ligger i hver og en av dem og i summen av dem.

Som vi har sett av analysen av område 1, ser Eva ut til å ha ambisjoner om en funksjonell skriveopplæring der elevene handler meningsfullt med skrift (Skar et al., 2020). Hvorvidt hennes funksjonelle skrivesyn faktisk ble realisert i skriveopplæringen når metoden oppdagende skriving ble brukt, blir tematisert i denne delen av analysen. De to underfaktorene som blir presentert har vokst frem gjennom analyseprosessen, og er basert på hva som fremsto som sentralt. Til sammen indikerer de at Evas skriveopplæring ble realisert på en ganske annen måte enn slik det blir beskrevet av Korsgaard et al. (2011), og at det ikke er fullstendig samsvar mellom den skriveopplæringen hun ønsker og den skriveopplæringen hun selv føler hun gir.

I det følgende presenterer jeg den videre analysen av område 2, som belyser hvilket skrivesyn som kom frem av den faktiske realiseringen av oppdagende skriving i Evas skriveopplæring. Denne analysen baserer seg på observasjoner av undervisningssituasjoner, samtaleintervjuene og utsagn i fellesmøtene som relaterer seg til disse situasjonene. Dette blir diskutert opp mot teori om metoden og teorien jeg har presentert om god tilpasset skriveopplæring og funksjonell skriveopplæring. Den første underfaktoren som blir belyst, er *Oppdagende staving ved myldreoppgaver*

#### **4.2.1 Oppdagende staving ved bruk av myldreoppgaver**

I aksjonene gjennomførte ikke Eva en felles opplevelse i klassen, men brukte utelukkende såkalte myldrebilder<sup>14</sup> som utgangspunkt for skrivingen. I beskrivelsen av metoden oppdagende skriving understrekes viktigheten av å sette skrivingen inn i en betydnings- skapende situasjon, og dette er årsaken til at skrivingen tar utgangspunkt i en felles opplevelse og en samtale som setter i gang en språkliggjøring av denne opplevelsen (Korsgaard et al., 2011). Eva tok opp myldrebildet på tavla i klasserommet, og de snakket om bildet i fellesskap. På den måten slo hun sammen de to fasene *opplevelse* og *samtale* til en *fellessamtale om et myldrebilde*.

---

<sup>14</sup> Myldrebilde var et begrep Eva selv tok i bruk, om typiske samtalebilder hvor det foregår mange ulike handlinger eller hendelser på ett sted. Begrepet er brukt i flere læreverker. Se Fjeld (2013) eller Nyegaard (2019) for eksempler.



Eva gjennomførte ingen felles modellering av skriveaktiviteten i forkant av skrivingen. Dette understrekes det av Korsgaard et al. (2011) at ikke er nødvendig hver gang.

Å dele skriveprosesser inn i ulike steg eller faser, kan ifølge Myran et al. (2021) betegnes som skrivestrategier. Ut fra dette handler de tre første fasene opplevelse, samtale og modellering alle om stillasbygging. Elevene må få se *hvordan* teksten kan bygges opp, men også *hva* de selv kan gjøre for å mestre skriveaktiviteten. Dermed blir *Skrivetrekantens* to aspekter form og innhold aktualisert (Smidt, 2011). Men dersom disse skal virke sammen i skriveprosessen, hevder Aasen et al. (2011) at skrivingen også må ha et bruksaspekt med aktuelle mottakere.

I begynnelsen av første aksjon, før elevene begynte å skrive, sa Eva at foreldrene hadde vært og sett etter elevenes tekster den siste tiden, og at de måtte vise foreldrene hvor flinke de nå hadde blitt til å skrive ord og fortellinger. Hensikten med modelleringsfasen i oppdagende skriving er at barna må få vite og se hvordan de skal lage fire tegninger fra den felles opplevelsen og hvordan de kan skrive om opplevelsen i feltene under tegningen (Korsgaard et al., 2011). Det står ingenting om at formålet med skrivingen må bli kjent i disse tre fasene. Dermed la hun likevel opp til at formålet med denne skriveaktiviteten var foreldrenes anerkjennelse, og at dette ble gjort kjent for elevene *før* de gikk i gang med å skrive. Dette førte til at både form-, innholds, og bruksaspektet ved skrivingen ble synliggjort, og at skrivingen kan derfor være meningsfull etter beskrivelsene til Skrivesenteret (2021) og Smidt (2011).

Jeg observerte at elevene i Evas klasserom fikk i oppgave å skrive ord til myldrebildene, men jeg observerte ikke at det fysisk ble modellert hvordan dette kunne gjøres. «Skrive ord og setninger til myldrebilde» er ifølge Håland et al. (2022) en oppgavetype som posisjonerer elevene som øveskrivere, der de skriver uten mottakere. Etter Sandø og Myran (2022) og (Skar, 2019) støtter myldrebildeoppgavene derfor i utgangspunktet ikke en funksjonell skriveopplæring der skrivingen har et tydelig formål. Eva hadde imidlertid gjort det klart for elevene i første aksjon at de skulle skrive med foreldrene som mottakere. I et fellesmøte fortalte Eva at å skrive til disse myldrebildene hadde «tent en gnist» hos mange elever ved at de hadde begynt å skrive mye mer. Dette kan skyldes at elevene hadde forstått formålet med denne skriveaktiviteten som å få foreldrenes anerkjennelse, og at dette var meningsfullt for dem.

Evas valg om at formålet var å få foreldrenes anerkjennelse kan knyttes til fasen publisering. I beskrivelsen av metoden oppdagende skriving, blir det presisert at publiseringsfasen handler om anerkjennelse og bekreftelse på skrivingens kommunikative funksjon. Dette skal skje ved at elevene først leser tekstene sine høyt, *før* de henges opp og blir delt med andre (Korsgaard et al., 2011). I løpet av de tre aksjonene, observerte jeg at publiseringsfasen ble gjennomført ved at elevenes tegninger ble hengt opp på en tavle i klasserommet på slutten av økta. Elevene leste ikke tekstene sine høyt slik som det ble antydnet i metoden, men de ble hengt rett opp slik at andre kunne se dem. Eva sa at hun oppfordret foreldrene til å gå inn i klasserommet og se etter elevenes tekster.

Til sammen viser den foreløpige realiseringen av fasene i oppdagende skriving at Eva slo sammen de tre første fasene i metoden til en innledende fase der fasen modellering ble lite prioritert. I metoden oppdagende skriving blir det lagt vekt på skrivingens kommunikative side ved at skriving alltid skal ha et formål (Korsgaard et al., 2011). Til sammen bør fasene opplevelse, samtale og modellering i oppdagende skriving derfor sørge for at elevene *forstår* skrivingens innholds-, form- og bruksside *før* de begynner å skrive. Dette kan det se ut til at Eva ønsket å ivareta da hun posisjonerte foreldrene som mottakere.

#### **4.2.2 Mot en læringsfremmende kultur for skriving**

Den andre underfaktoren i analysen av område 2 handler om hvordan Eva så ut til å ønske å skape en god kultur for skriving med rom for samtaler om tekst.

I første aksjon observerte jeg at en elev spurte Eva om de fikk lov å sitte hvor de ville. Eva svarte ja, og andre elever fikk med seg dette og spurte om det samme. Etter et lite minutt med spørsmål, var elevene i gang med å sette seg rundt omkring i klasserommet. Eva så ikke ut til å legge føringer for hvem elevene skulle sitte sammen med, men var klar på at ingen skulle sitte alene hvis de ikke ville det selv. Også i andre aksjon virket det å være noe usikkerhet i elevgruppa rundt om de fikk lov å sitte med de de ønsket ved at de fremdeles spurte Eva i forkant. I den tredje aksjonen så elevene ut til å ha «akseptert» at de i oppdagende skriving fikk lov å sitte hvor de ville. Da satte de seg sammen uten å spørre Eva først.

Eva fortalte meg tidlig i kartleggingen at elevene fikk sitte hvor de ville i oppdagende skriving. Hun fortalte både i refleksjonssamtalen og fellesmøtet at hun ville at elevene skulle « snakke sammen og hjelpe hverandre » i skriveprosessen, og at de skulle bruke lydene aktivt mellom seg.

Høigård (2019) og Traavik og Alver (2008) peker begge på at fonologisk bevissthet er en forutsetning for å lære skriftspråket. Kort fortalt er det bevissthet om at språklydene kan snakkes om (Høigård, 2019; Traavik & Alver, 2008). Eva så derfor ut til å ønske å skape en kultur for skriving der elevene snakket om språklydene. Lyster (2011) hevder imidlertid at de fleste førsteklasingene har liten grad av språklig bevissthet når de begynner på skolen. Eva fortalte at hun arbeidet med å utvikle den språklige bevisstheten parallelt med å jobbe med oppdagende skriving. Dermed la hun til rette for at elevene kunne snakke om språklydene etter hvert som de utviklet sin fonologiske bevissthet. En kultur som beskrevet over kan knyttes til skrivestrategien *Kamerathjelp* i oppdagende skriving. Denne går ut på at elevene ber hverandre om hjelp og diskuterer i fellesskap, eller «får» bokstaver hos medelever (Korsgaard et al., 2011). Ved å legge vekt på samarbeid la Eva til rette for at elevene kunne samtale om tekster underveis i skriveprosessen. Dette kan forstås som et grep som bidrar til å skape en kultur for skriving, der det ofte leses, skrives og samtales om tekst (Kringstad & Kvithyld, 2013).

I den realiserte skriveopplæringen fikk elevene stor valgfrihet i *hva* de ønsker å tegne og skrive. De måtte selv vurdere og bestemme seg for det nøyaktige innholdet i teksten *før* de gikk i gang med å tegne og skrive. De måtte velge ut hva på myldrebildet de ønsket å overføre til egen tekst. Eksemplet under fra første aksjon viser hvordan to av elevene fant ut hva de skulle tegne og skrive ved å se på en medelev og snakke sammen. Navnene er pseudonymer, og indikerer ikke kjønn.

Ved et bord sitter Kim og Jo. På motsatt side av bordet sitter Vilje. Før de begynner å tegne og skrive, ser Kim på arket til Vilje. Kim utbryter: «Vilje tegner mus, vi skal også tegne mus». Jo nikker. Deretter går de i gang med å tegne hver sin mus.

Eksemplet viser hvordan Kim og Jo så på Vilje for å finne ut hva de ønsket å tegne. Slike situasjoner la Eva til rette for ved at elevene fikk sitte sammen i skriveprosessen. De fikk mulighet til å finne støtte i hverandre og bli vant med at det er tillat å se på og hente inspirasjon fra hverandres arbeid.

Når målet er å utvikle en god tilpasset skriveopplæring med en læringsfremmende kultur for skriving, er Eva inne på noe særs viktig når hun legger til rette for at skriveopplæringen skal finne sted i et klasserom der det samtales om skrivingen underveis i skriveprosessen.

Eva fortalte at hun valgte å la elevene skrive og tegne til de samme myldrebildene flere ganger. Hun forklarte at når de jobbet over tid med samme bilde, spredte ordene seg mellom elevene. Hun viste til et eksempel med en elev som samtidig med egen skriving, lyttet til hva andre snakket om. Dersom medelever lurte på hvordan noe skulle skrives, reiste denne eleven seg opp forlot eget arbeid for å hjelpe medeleven å skrive ordet *spøkelse*. Dette ordet hadde nemlig denne eleven skrevet forrige time. Det ser ut til at Eva konkluderte med at om elevene fikk arbeide med samme bilde over tid, fikk de en frekvens i samhandlingen slik at flere og flere kunne bistå medelever i sine skriveprosesser.

Jeg observerte at Eva beveget seg rundt mellom elevene og veiledet dem mens de tegnet og skrev. I en kultur for skriving er det viktig at det foregår såkalt formativ vurdering underveis i skriveforløpene (Håland, 2021; Kringstad & Kvithyld, 2013). Dette kan også kalles vurdering for læring, og er all vurdering underveis i opplæringen som fremmer læring (Utdanningsdirektoratet, 2021). Selv sa Eva at hun var bedre i stand til å vurdere elevene i oppdagende skriving «fordi at man ser dem aktivt i skriveprosessen, [...] man ser at de jobber med [...] hele sin kompetanse innenfor skriving». Dette indikerer at Eva prioriterte å veilede elevene *underveis* i skriveprosessen, men jeg har ingen informasjon om hvorvidt vurderingen er formativ eller ei. Dette har heller ikke vært et fokusområde i FoU-arbeidet. God vurderingspraksis innebærer at lærere velger å gi tilbakemelding på vekstområder *innenfor* den proksimale utviklingssonen (Vygotskij, 2001). Bare på den måten blir tilbakemeldinger læringsfremmende (Kringstad & Kvithyld, 2013). Dette vil Eva derfor måtte ta stilling til i sitt videre utviklingsarbeid for å realisere en læringsfremmende kultur for skriving.

Det så ut til å være i ferd med å etablere seg en kultur for skriving i klasserommet hvor det er rom for at elevene snakker sammen og hjelper hverandre. Den læringsfremmende kulturen for skriving må altså sies å være i en etableringsfase når elevene nylig har begynt i første klasse. At Eva så ut til å prioritere å etablere denne kulturen tidlig, er et viktig grep på veien mot en god skriveopplæring fordi elevene blir vant til å snakke sammen underveis i skriveprosesser.

### **4.2.3 Oppsummering om Evas realiserte skriveopplæring**

Analysen av område 2 peker mot at Evas innledende syn og den skriveopplæringen hun realiserte med metoden oppdagende skriving ikke fullstendig samsvarer. Eva så ut til å gi elevene skriveoppgaver som innebar elementer fra både det formelle og det funksjonelle synet på språk og skriving. Særlig er dette knyttet til at elevene i stor grad ble posisjonert som øveskrivere, slik de også blir i en skriveopplæring som tar utgangspunkt i et formelt syn på

språk og skriving slik det blir beskrevet av Sandø og Myran (2022). Eva så imidlertid ut til å ha høye ambisjoner om å realisere en funksjonell skriveopplæring der elevene handler meningsfullt med skrift (Skar et al., 2020).

### **4.3 Område 3: Utvikling i synet på skriving og skriveopplæring**

Tredje område i analysen baserer seg på kodene innenfor kategorien *FoU-arbeidet*. Denne kategorien danner det tredje og siste området i analysen: *Utvikling i synet på skriving og skriveopplæring*. Denne delen av analysen handler nettopp om hvordan Eva utviklet sitt syn på skriving og skriveopplæring gjennom FoU-arbeidet. Området viser at FoU-arbeidet hadde betydelig innvirkning på skriveopplæringen til Eva. Dette blir presentert i analysens første underfaktor: *Samarbeidets betydning for utvikling av skriveopplæringen*. Analysen handler også om at Eva ser ut til å være *på vei* mot en mer funksjonell skriveopplæring. Det blir presentert i den andre underfaktoren: *På vei mot et mer funksjonelt syn på skriving og skriveopplæring*.

#### **4.3.1 Samarbeidets betydning**

Refleksjonssamtalene mellom meg og Eva handlet primært om å utvikle og diskutere skriveopplæringen. Det fremgår av overordnet del av læreplanverket at lærere jevnlig må reflektere over opplæringen i fag (Kunnskapsdepartementet, 2017b). Dette var noe vi gjorde gjennom FoU-arbeidet. Vi metareflekterte også tidvis over hvordan refleksjonen innvirket på skriveopplæringen og nytteverdien den hadde for Eva.

Selv fortalte Eva at hun opplevde å ha *veldig* mye nytte av samarbeidet vårt. Hun forklarte at refleksjonene og loggen hadde hjulpet henne å tenke videre på neste steg. Dette tyder på at refleksjon var nyttig for Eva i å utvikle skriveopplæringen. Hun trakk frem verdien av å ha en «kollega» å samarbeide med, noe som understøtter at et godt samarbeid er svært betydningsfullt i forsknings- og utviklingsarbeid.

Eva forklarte at hun gikk mye mer grundig til verks i evaluering, vurdering og planlegging av undervisningen nå enn ellers. Hun sa:

Jeg kjenner at det er, det ligger mye læring i det og jeg får ei større nysgjerrighet for arbeidet. [...] Også det at man har samtalene og diskusjonene [...] hjelper meg masse. I utgangspunktet hadde jeg jo kanskje vært alene etter ei økt og ikke hatt noen å diskutere med, så jeg synes det er veldig godt. Det blir jo som å ha en kollega i klasserommet.

Dette utsagnet forstår jeg som at Eva fikk et læringsutbytte av å delta i FoU-arbeidet, og at hun føler refleksjon hjelper henne til å utvikle sin kunnskap. Eva virket å oppleve samarbeidet vårt som *svært* nyttig, og uttrykte at hun fikk et stort læringsutbytte av det. Dessuten viser utsagnet at Eva i utgangspunktet ofte *ikke* diskuterer med kolleger i etterkant av undervisning, og at hun derfor ikke får mulighet til å utnytte dette læringspotensialet til daglig. Akkurat dette kan tenkes å være representativt for en rekke lærere. Kanskje vil at flere får erfaringer fra FoU-arbeid bidra til at flere ser verdien av å reflektere jevnlig over egen praksis i fremtiden slik at det i større grad kan prioriteres. Postholm (2018) understreker at spesifikt innsikt i FoU-arbeid er nyttig for å bidra i den skolebaserte utviklingen. At Eva ser ut til å ha innsikt i FoU-arbeid, og ser verdien av denne typen utviklingsarbeid, fører til at hun har et godt grunnlag for å bidra i den skolebaserte utviklingen i fremtiden.

#### **4.3.2 På vei mot en mer funksjonell skriveopplæring**

Gjennom analysen ble det tydelig at Eva hadde utviklet sitt syn på skriving og skriveopplæring til å bli *mer* funksjonelt.

Innledningsvis hadde hun lagt mye vekt på fasene, og forsøkt å følge dem i gjennomføringen. I et fellesmøte i desember snakket vi om hvordan Eva forsto metoden oppdagende skriving. Da uttalte hun at dette var ei økt der hele metodikken ble brukt, og med alle stegene. Hun sa, noe nølende:

Nei ei oppdagende skriving økt er jo på en måte ei økt der vi bruker hele metodikken ... ja alle stegene ikke sant og ... og vi henger det opp på veggen og sier ifra hjemme at nå har vi hengt opp nye ting på veggen nå må dere komme og se ... men vi skriver jo, det gjør vi, og ungene skriver mer og mer, i alt arbeidet de gjør egentlig.

Underveis i FoU-arbeidet kom det fram at Eva ikke var tilfreds med hvordan oppdagende skriving hadde fungert tidligere i høst. Derfor valgte hun å bruke metoden mindre rundt jul. Hun fortalte at elevene likevel skrev. De skrev blant annet julekort og juleønskelister, fortalte hun. Dette er skriveoppgaver som i mye større grad enn oppgavene hun hadde brukt i oppdagende skriving, fremmer et funksjonelt syn på skriving der skriving er en formålsrettet og meningsfull handling (Otnes et al., 2021). Elevene fikk skrive til noen og hadde et tydeligere formål med skriveaktiviteten enn det de hadde hatt da de ble posisjonert som øveskrivere i oppdagende skriving.

De tre aspektene *innhold, form og bruk* i *Skrivetrekant* henger sammen når skrivingen har et formål og aktuelle mottakere (Aasen et al., 2011). Det er nærliggende å tenke seg at oppgaver der elevene skal skrive julekort til en kjent mottaker i større grad representerer et funksjonelt syn på skriving enn myldreildeoppgavene der elevene ble posisjonert som øveskrivere som skrev for å vise frem egen skrivekompetanse. Myldreildeoppgavene posisjonerer ifølge Håland et al. (2022) elevene som det Nilsen (2005) kaller øveskrivere. Dette innebærer ifølge Nilsen (2005) at elevene lærer den tekniske siden av skrivingen. Når elevene derimot får skrive for å fortelle noe og opplever skrivingen som en kommunikasjon, blir de plassert i forfatterrollen (Nilsen, 2005). Dette må elevene sies å gjøre når de skriver julekort og juleønskeliste, og dette er derfor i større grad funksjonell skriving (Skar et al., 2020).

I det avsluttende samtaleintervjuet i januar diskuterte Eva og jeg avslutningsvis metoden oppdagende skriving i fellesskap og utviklet sammen vår forståelse av den. Dette innvirket sannsynligvis til at Eva utviklet sin forståelse underveis i denne samtalen. Hun forklarte at oppdagende skriving er «individuelle læringsprosesser hvor man går inn og gir hver enkelt støtte der de er [...], samtidig som man jobber med samme tema». Hun uttalte også at hun ikke følte seg bundet av stegene i oppdagende skriving, «men av elevene og signalene de gir». Hun sa videre:

Jeg vil si at det jeg gjorde ute i høst fremdeles er oppdagende skriving selv om det ikke er som i boka [...] Jeg har lest boka og artikler på oppdagende skriving, og formet det som det passer meg og elevgruppa.

Dette utsagnet viser *egentlig* at Eva har utviklet sin skriveopplæring. Basert på at hun erfarte at metoden oppdagende skriving *ikke* fungerte som hun ønsket, valgte hun å gjøre tilpasninger og prøve andre tilnærminger. Dette viser at hun tør å løsrive seg fra de seks stegene i metoden og heller være oppmerksom på hvordan elevene responderer på den opplæringen hun legger til rette for. At hun hadde fortsatt med andre oppgaver som så ut til i større grad å invitere til funksjonell skriving, tyder på at hun er på vei mot å utvikle en mer funksjonell skriveopplæring.

### 4.3.3 Oppsummering om utvikling i synet på skriving og skriveopplæring

Presentasjonen av de to underfaktorene i det tredje området har jeg vist hvordan FoU-arbeidet har vært nyttig i Evas kunnskapsutvikling. Hun virker å ha erfart verdien av å reflektere i etterkant av undervisningsøkter. Dessuten viser analysen at Eva i perioden har utviklet sin skriveopplæring ved at hun i større grad løsriver seg fra å følge metoden og heller tilpasser skriveopplæringen til seg selv og elevgruppen.

Nytteverdien som Eva opplevde bekreftes også gjennom en tekstmelding hun sendte meg i etterkant:

Det er jo hele tiden noe man må finpusse og endre på for å få den utviklingen man ønsker. Man må vurdere elevenes innsats og arbeid, og hele veien navigere derfra. Jeg får brukt hodet mye, samtidig som det ikke utløser samme stress som å jobbe med og vurdere elevene i tradisjonell bokstavlæring. Det var mye pirkarbeid med den [gamle] metodikken, og lav terskel for opplevelsen av å mislykkes. Jeg kan aldri gå tilbake dit.

(Gjengitt med tillatelse)



## 5 Avslutning og veien videre

Avslutningsvis ønsker jeg å samle de sentrale poengene i analysen og med det kunne besvare problemstillingen:

### **Hvordan utvikler en lærer sitt syn på skriveopplæring i løpet av et FoU-arbeid om realisering av metoden oppdagende skriving?**

Det første området i analysen fremmer en antakelse om at Eva hadde et mer funksjonelt syn på skriving enn det hun fremmet gjennom den formelle skriveopplæringen hun tidligere hadde praktisert. Hun ønsket å prøve ut metoden oppdagende skriving i sin praksis.

Det andre området i analysen peker mot at måten Eva realiserte oppdagende skriving på i innebar elementer både fra det formelle og det funksjonelle synet på språk og skriving. Selv om hun virket å ha et mer funksjonelt syn på skriving og høye ambisjoner om hva hun ønsket å få til med oppdagende skriving, virket det ikke som om realiseringen ble som hun hadde tenkt på forhånd. Dette så hun ut til å ta ansvar for, ved at hun gikk bort i fra å bruke metoden i skriveopplæringen for en lengre periode og heller tok i bruk andre tilnærminger i skriveopplæringen.

Tredje område i analysen tyder på at Eva utviklet sin kunnskap om skriveopplæring gjennom deltakelsen i FoU-arbeidet. Ut fra hvordan hun beskrev sin forståelse av metoden oppdagende skriving, virker det som hun hadde utviklet sin skriveopplæring. Ved avslutningen av FoU-arbeidet fortalte Eva at hun nå hadde tilpasset metoden oppdagende skriving slik det passet henne og elevgruppa, og at hun i all hovedsak siktet på å tilpasse skriveopplæringen til elevene og ta i bruk de elementene som hun opplevde at fungerte.

Samlet tyder dette på at Eva har utviklet en mer reflektert praksis gjennom å prøve ut metoden oppdagende skriving i FoU-arbeidet. Ved å videreføre kunnskapen hun har fått om nytteverdien av FoU-arbeidet og ta det i bruk i videre utvikling, vil hun kunne fortsette å utvikle sin skriveopplæring gjennom resten av lærerkarrieren og holde tritt med kommende endringer.

Skriving er en kompleks kompetanse, og skriveopplæring blir derfor et komplekst fenomen. Den tradisjonelle første opplæringen har lagt mest vekt på lesing (Haug, 2003), mens forskning fremmer at den bør legge vekt på meningsfull skriving (Chomsky, 1976; Frost, 1999, 2003). De nye læreplanene tar i større grad inn over seg dette ved å legge vekt på at skriveopplæringen skal være meningsfull (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Oppdagende skriving er ikke en metode som har blitt utviklet i og for norsk skole, og derfor tar den heller ikke høyde for at norske førsteklasinger er forventet å lære seg både og lese og skrive som seksåringer. Likevel er den utviklet med en tese om at barn kan lære seg å lese gjennom meningsfull skriving, og prosjektet viser til at enkelte barn i *børnehaveklassen* opplevde at de kunne lese en ukjent tekst (Korsgaard et al., 2011).

Lybecker i *Søholmskolen* gjennomførte oppdagende skriving ved bruk av de seks stegene *opplevelse, samtale, modellering, tegne og skrive, oversetting og veiledning og publisering*. Dette er en foreslått fremgangsmåte, men min erfaring og flere medstudenters erfaring er at denne foreslåtte fremgangsmåten ofte forstås som at det er slik oppdagende skriving *skal* gjennomføres. Dette må sies å være oppdagende skrivingens største styrke og største svakhet. En foreslått fremgangsmåte tilbyr en enkel inngang til å ta metoden i bruk i skriveopplæringen. Dette gjør at flere tør å la elevene skrive i førsteklasse, slik forskningen jeg har lagt frem tilsier. Imidlertid vil det være svært uheldig dersom oppdagende skriving forstås som *bare* denne ene fremgangsmåten, når oppdagende skriving *egentlig* handler om så veldig mye mer.

**Oppdagende skriving** handler *egentlig* om å ha et triadisk syn på skriving, slik Ongstad (2004) og Smidt (2011) presenterer, om å ivareta skrivingens hva, hvordan og hvorfor i *Skrivetrekant* (Skrivesenteret, 2021).

**Oppdagende skriving** handler *egentlig* om å anerkjenne et funksjonelt syn på skriving som en meningsfull handling, selv om elevene ikke har forstått det alfabetiske prinsipp og lært seg alle bokstavene.

**Oppdagende skriving** handler *egentlig* om å la elevene få oppleve at skriving fortsetter å være kommunikasjon etter skolestart, og om å få anledning til å utforske og utvikle seg som skrivere samtidig som de utvikler sine skriveferdigheter. Dette ivaretar skolens doble utfordring (Hagtvatn og Frost, 2022).

**Oppdagende skriving handler *egentlig* om at vi skriver fordi det er *meningsfullt*.**

Vi skriver når vi sender *snaps* til venner, tekstmelding til bestefar og e-poster på jobben.  
Vi skriver huskelapper og gratulasjonskort, kommenterer de såkalte *influencernes* bilder på *Instagram* og legger ut videoer på *Tik Tok*.

Vi skriver fordi det er meningsfullt.

Også i første klasse.



## Litteraturliste

- Backe-Hansen, E. (2009, 1. september). *Barn*. De nasjonale forskningsetiske komiteene. <https://www.forskningsetikk.no/ressurser/fbib/bestemte-grupper/barn/>
- Bahnsen, M., Rasmussen, M., Korsgaard, K. & Lybecker, K. (2012). *Opdagende skrivning* Filmkompagniet; <https://www.youtube.com/watch?v=P1WZg5ZI2UU&t=506s>
- Barratt-Pugh, C. & Rohl, M. (2000). *Literacy Learning in the Early Years*. Open University Press.
- Bjerke, C., Johansen, R. & Vetlesen, E. (2020). *Begynneropplæring i norskfaget* (2. utg.). Gyldendal.
- Bjerre, A. & Friis, J. (2002). *Nej farfar! For vi børnestaver*. Lindhardt og Ringhof.
- Bjørndal, C. R. P. (2011). *Det vurderende øyet : observasjon, vurdering og utvikling i undervisning og veiledning* (2. utg.). Gyldendal akademisk.
- Bjørndal, K. E. W. & Andreassen, S. E. (2020). Om sammenhenger mellom forskningsspørsmål, aksjonsforskning, casestudier og generalisering. I S. Gjøtterud, H. Hiim, D. Husebø & L. H. Jensen (Red.), *Aksjonsforskning i Norge, volum 2: Grunnlagstenkning, forskerroller og bidrag til endring i ulike kontekster* (s. 163-189). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.121.ch6>
- Blikstad-Balas, M. (2016). *Literacy i skolen*. Universitetsforlaget.
- Blikstad-Balas, M. & Dalland, C. (2021). Forskningsdesign - hva må du tenke på når du skal planlegge et forskningsprosjekt? I C. Dalland & E. Andersson-Bakken (Red.), *Metoder i klasseromsforskning*. Universitetsforlaget.
- Brügelmann, H. (1999). From intervention to convention. Children's different routes to literacy. I T. Nunes (Red.), *Learning to read: an integrated View from Research and Practice*. Kluwer Academic Publishers.
- Busch, T. (2021). *Akademisk skriving*. Fagbokforlaget.
- Chomsky, C. (1976). Approaching Reading through Invented Spelling. <https://eric.ed.gov/?id=ED155630>
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt.
- Feldman, A. (2007). Teachers, responsibility and action research. *Educational Action Research*, 15(2), 239-252. <https://doi.org/10.1080/09650790701314809>
- Fjeld, S. M., Granly, A. & Sunne, L. T. (2013). *Salto 1*. Gyldendal akademisk.
- Frith, U. (1986). A developmental framework for developmental dyslexia. *Ann Dyslexia*, 36(1), 67-81. <https://doi.org/10.1007/BF02648022>
- Frost, J. (1999). *Lesepraksis* (S. E. Moløkken, Red.). Cappelen akademisk.
- Frost, J. (2003). *Prinsipper for god leseopplæring : innføring i den første lese- og skriveopplæringen*. Cappelen akademisk.
- Frost, J. (2018). *Læsedebatten på fast grund*. Forskerklummen. – Nationalt Videncenter For Læsning. <https://videnomlaesning.dk/viden-og-vaerktoejer/forskerklummen/2018/laesedebatten-paa-fast-grund/>
- Frost, J. (2019). Dynamisk kortlægning af sprog og læsning. *Viden om literacy*, 25. [https://www.videnomlaesning.dk/media/2755/25\\_jorgen-frost.pdf](https://www.videnomlaesning.dk/media/2755/25_jorgen-frost.pdf)
- Frost, J. (2020). *Merk språket* (U. Espenakk, Red.). Info vest.
- Germeten, S. & Bakke, J. (2013). Observasjon: å innta klasserommet med egne sanser. I M. Brekke & T. Tiller (Red.), *Læreren som forsker*. Universitetsforlaget.

- 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.
- Hagtvet, B. E. & Frost, J. (2022). Forebyggende og tidlig innsats i skriveopplæringen. I H. C. Hofslundsengen & K.-A. B. Næss (Red.), *Skriveutvikling og skrivevansker*. Cappelen Damm akademisk.
- Hagtvet, B. E., Rygg, R. F. & Skulstad, R. N. (2014). Et vindu til barns språklige kompetanse: Oppdagende skriving i barnehage og skole. *Bedre skole* (2)2014. <https://cld.bz/bookdata/EQK6Ryo/basic-html/page24.html>
- Handal, S. (2015). Metodefrihet er profesjonsansvar. <https://www.utdanningsforbundet.no/nyheter/2015/metodefrihet-er-profesjonsansvar/>
- Haug, P. (2003). *Evaluering av Reform 97 - Sluttrapport frå styret for Program for evaluering av Reform 97*. Norges forskningsråd. <https://pedagogikkogkritikk.no/index.php/ntpk/article/view/273/1349>
- Haug, P. (2021). Elevmangfoldet i skolen. I P. Haug, R. J. Krumsvik, E. Munthe & M. B. Postholm (Red.), *Elev i skolen 1-7 : mangfold og mestring* (1. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Hiim, H. (2020). Likheter og forskjeller mellom tilnærminger til aksjonsforskning. I S. Gjøtterud, H. Hiim, D. Husebø & L. H. Jensen (Red.), *Aksjonsforskning i Norge, volum 2: Grunnlagstenkning, forskerroller og bidrag til endring i ulike kontekster* (s. 25-54). Cappelen Damm Akademisk. <https://press.nordicopenaccess.no/index.php/noasp/catalog/book/121>
- Hopkins, D. (2008). *A teacher's guide to classroom research* (4. utg.). Open University Press. <http://golshanlc.com/wp-content/uploads/2019/09/A-Teachers-Guide-to-Classroom-Research.pdf>
- Horn Hogstad, K. (2021). dannelse. *Store norske leksikon på snl.no*. Hentet 9. mai 2022 fra <https://snl.no/dannelse>
- Høgheim, S. (2020). *Masteroppgaven i GLU* (1. utg.). Fagbokforlaget.
- Høigård, A. (2019). *Barns språkutvikling : muntlig og skriftlig* (4. utg.). Universitetsforlaget.
- Håland, A. (2021). *Skrivedidaktikk : korleis støtta elevane si skriving i fag?* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Håland, A., Lundetræ, K. & Solheim, O. J. (2022). Hvordan kan skriveopplæringen gi rom for et mangfold av skrivere? I H. C. Hofslundsengen & K.-A. B. Næss (Red.), *Skriveutvikling og skrivevansker*. Cappelen Damm akademisk.
- Iversen, H. M. & Otnes, H. (2021). *Å lære å skrive*. Universitetsforlaget.
- Karstad, T. (2020). *Kreativ og begrepsbasert skriftspråklæring*. Universitetsforlaget.
- Klæboe, G. & Sjøhelle, D. K. (2013). *Veiledet lesing og skriving i begynneropplæringen*. Cappelen Damm akademisk.
- Korsgaard, K., Vitger, M. & Hannibal, S. (2011). *Oppdagende skriving : en vei inn i lesingen*. Solheim, R., Myran, I. H., Matre, S. (Red.) (K. M. Thorbjørnsen, Overs.). Cappelen Damm akademisk.
- Korsgaard, K., Vitger, M. & Hannibal, S. (2010). *Opdagende skrivning : en vej ind i læsningen*. Dansklærerforeningen.
- Kringstad, T. & Kvithyld, T. (2013). Fem prinsipper for god skriveopplæring. *Bedre skole*, 2. <https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/08/22/Bedre%20Skole%20202013.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning for trinn 1–7*. <https://lovdata.no/forskrift/2016-06-07-860>

- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (T. M. Anderssen & J. Rygge, Red.). Gyldendal akademisk.
- Lam, S.-F. & Law, Y.-K. (2007). The Roles of Instructional Practices and Motivation in Writing Performance. *The Journal of Experimental Education*, 75(2), 145-164. <https://doi.org/10.3200/JEXE.75.2.145-164>
- Lekang, T. & Moen, T. (2021). Innledning. I T. Lekang & T. Moen (Red.), *Tilpasset opplæring og tidlig innsats*. Universitetsforlaget.
- Lewin, K. (1948). *Resolving social conflicts: selected papers on group dynamics (1935-1946)*. Harper and Brothers.
- Li, T. (2022). FoU. *Store norske leksikon på snl.no*. Hentet 15. april fra <https://snl.no/FoU>
- Lorentzen, R. T. (2005). Datamaskin frå 1. trinn. I S. Skjong (Red.), *GLSM*. Samlaget.
- Lundby, K. & Hovde, K.-O. (2022). mediering - medievitenskap. *Store norske leksikon på snl.no*. Hentet 12. mai fra [https://snl.no/mediering\\_-\\_medievitenskap](https://snl.no/mediering_-_medievitenskap)
- Lyster, S.-A. H. (2011). *Å lære å lese og skrive : individ i kontekst* (2. utg.). Gyldendal akademisk.
- McNiff, J. (2013). *Action Research - Principles and practice*. Routledge.
- Meld. St. 21 (2016-2017). *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20162017/id2544344/>
- 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=3>
- Myran, I. H., Johansen, M. B., Kvistad, A. H., Tollaksen, K. V. & Skar, G. B. (2021). Hva sier forskning om skriveutvikling og skriveopplæring? I *Skriving i begynneropplæringen*. GAN Aschehoug.
- Nilsen, L. L. (2005). Å få vera både språkforskar og forfattar. Korleis kan skulen møte den vesle tidlegskrivaren. I S. Skjong (Red.), *GLSM*. Samlaget.
- Nyegaard, S. B. (2019). *Norsk start*. Cappelen Damm akademisk.
- Ongstad, S. (2004). *Språk, kommunikasjon og didaktikk*. Fagbokforlaget.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Osnes, H. (2021). *Kroppslig litterasitet* (1. utg.). Fagbokforlaget.
- Otnes, H., Solheim, R., Matre, S., Berge, K. L., Evensen, L. S. & Thygesen, R. (2021). *Nye grep om skriveopplæringa*. Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode : en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B. (2018). Storsatsing på læreres læring for å fremme elevenes resultater i skolen. *Utdanningsnytt.no*. <https://www.utdanningsnytt.no/laererloftet/storsatsing-pa-laereres-laering-for-a-fremme-elevenes-resultater-i-skolen/141582>
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2011). *Læreren med forskerblick : innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Høyskoleforlaget.
- Postholm, M. B., Jacobsen, D. I. & Søbstad, R. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm akademisk.

- Postholm, M. B. & Moen, T. (2018). *Forsknings- og utviklingsarbeid i skolen : metodebok for lærere, studenter og forskere* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Ringdal, K. (2018). *Enhet og mangfold: samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (4. utg.). Fagbokforlaget.
- Rygg, R. F. (2016). Funksjonell bokstavlæring. *Bedre skole*, 4/2016.  
<https://utdanningsforskning.no/artikler/2016/funksjonell-bokstavlaring/>
- Sandø, H. & Myran, I. H. (2022). *Barneklare skoler eller skoleklare barn?: Om overgangen fra barnehage til skole* (1. utg.). Fagbokforlaget.
- Skar, G. S. (2019). *FUS: Funksjonell skriving i de første skoleårene*. NTNU.no. Hentet 1. mai fra <https://www.ntnu.no/web/ilu/fus>
- Skar, G. S., 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, 201-216. <http://doi.org/10.23865/njlr.v6.2040>
- Skjelbred, D. (2012). Lese- og skriveopplæring og tidlig innsats. I H. Bjørnsrud & S. Nilsen (Red.), *Tidlig innsats - bedre læring for alle?*. Cappelen Damm akademisk.  
<https://doi.org/oai:nb.bibsys.no:991202948504702202>
- Skreland, L. L. & Fasting, M. L. (2021). Forskerkroppen. I M. L. Fasting, L. L. Skreland & J. Kampmann (Red.), *Å forske blant barn*. Cappelen Damm Akademisk.
- Skrivesenteret. (2021). *Skrivetrekant*. Hentet 27. april fra <https://skrivesenteret.no/ressurs/skrivetrekant/>
- Smidt, J. (2011). Ti teser om skriving i alle fag. I A. J. Aasen, R. Solheim & J. Smidt (Red.), *På sporet av god skriveopplæring*. Tapir akademisk.
- Solheim, R. & Falk, D. Y. (2021). Skrivarutvikling og skrivekompetanse. Funksjonelle og formålsretta perspektiv på den første skriveopplæringa. I *Morsmålsfaget som fag og forskningsfelt i Norden* (s. 199-221). Universitetsforlaget.  
<https://doi.org/https://doi.org/10.18261/9788215050997-2021-11>
- Sollid, H. (2013). Intervju som forskningsmetode i klasseromsforskning. I M. Brekke & T. Tiller (Red.), *Læreren som forsker* (s. 124-137). Universitetsforlaget.
- Språkrådet. (2016, 9. mai 2022). *Literacy*. Språkrådet. Hentet 10. mai fra <https://www.sprakradet.no/svardatabase/sporsmal-og-svar/literacy/>
- Sylte, A. L. (2021). *Profesjonspedagogikk*. Gyldendal Akademisk.
- Teale, W. H., Sulzby, E. & Farr, M. (1986). *Emergent Literacy: Writing and Reading*. Ablex Publishing Corporation. <https://books.google.no/books?id=uccO8fgfIncC>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Tiller, T. (2006). *Aksjonslæring - forskende partnerskap i skolen : motoren i det nye læringsløftet* (2. utg.). Høyskoleforlaget.
- Tjora, A. H. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utg. utg.). Gyldendal akademisk.
- Trageton, A. (2003). *Å skrive seg til lesing*. Universitetsforlaget.
- Traavik, H. & Alver, V. (2008). *Skrive- og lesestart : skriftspråsutvikling i småskolealderen* (2 utg.). Fagbokforlaget.
- Ulvik, M. (2016). Aksjonsforskning - en oversikt. I M. Ulvik, H. Riese & D. Roness (Red.), *Å forske på egen praksis* (s. 17-35). Fagbokforlaget.



- UNESCO, E. s. (2004). *The plurality of literacy and its implications for policy and programs* (Position paper, Issue. United Educational, Scientific and Cultural Organisation. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000136246>
- Utdanningsdirektoratet. (2021). Temaene i Elevundersøkelsen. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/brukerundersokelser/Om-temaene-i-Elevundersokelsen/Vurdering-for-laring/#>
- Utdanningsdirektoratet. (2022). Tilpasset opplæring. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/>
- Vygotskij, L. S. (2001). *Tenkning og tale* (M. T. Roster & T.-J. Bielenberg, Overs.). Gyldendal akademisk.
- Øgreid, A. K. (2021). Intervensjonsbegrepet i kvalitative forskningsdesign. I C. Dalland & E. Andersson-Bakken (Red.), *Metoder i klasseromsforskning*. Universitetsforlaget.
- Aasen, A. J., Solheim, R. & Smidt, J. (2011). *På sporet av god skriveopplæring*. Tapir akademisk.



# NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

## Vurdering

### Referansenummer

323303

### Prosjekttittel

Oppdagende skriveing fra skolestart

### Behandlingsansvarlig institusjon

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

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

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

### Type prosjekt

Forskerprosjekt

### Prosjektperiode

01.08.2021 - 01.09.2022

### Vurdering (1)

#### 09.08.2021 - Vurdert

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

## Vedlegg 1 – del 2: Vurdering fra NSD

### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.09.2022.

### LOVLIG GRUNNLAG

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

### PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

### DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

### FØLG DIN INSTITUTEJONS RETNINGSLINJER

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

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

### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

## Vedlegg 1 – del 3: Vurdering fra NSD

Kontaktperson hos NSD: Karin Lillevold  
Lykke til med prosjektet!

## Vedlegg 2: Informasjonsskriv til skolene

### Vil du delta i forskningsprosjektet «Oppdagende skriving fra skolestart» ved XXX og YYY skole?

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

#### **Formål**

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## Vedlegg 3: Samtykkeerklæring til deltakerne i OS-prosjektet

### Samtykkeerklæring

(fylles ut og leveres til prosjektleder)

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

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

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

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)



# Vedlegg 4 – del 1: Informasjonsskriv til elever og foresatte

Tromsø, 29.06.2020

## Informasjon til elever og foresatte om forskningsprosjekt ved XXX og YYY skole

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

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

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

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

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

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

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



## Vedlegg 4 – del 2: Informasjonsskriv til elever og foresatte

Med vennlig hilsen

Astrid Unhjem

Førsteamanuensis

Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

UiT Norges arktiske universitet

9037 Tromsø

Telefon: 77646182/48037798

Epost: [astrid.unhjem@uit.no](mailto:astrid.unhjem@uit.no)

Vedlegg:

Rygg (2016) Funksjonell bokstavlæring. *Bedre skole* nr. 4 - 2016

## **Vedlegg 5: Synliggjøring av forskningsprosessen**

**27.09.21:** Åpen observasjon nr. 1 for å bli kjent

**29.09.21:** Første fellesmøte i prosjektet, fysisk tilstedeværelse på én av skolene

**11.10.21:** Åpen observasjon nr. 2 for å bli kjent

**18.10.21:** Første observasjon og refleksjonssamtale (Aksjon 1)

**10.11.21:** Møte i prosjektet med prosjektledere, lærer og forsker

**11.11.21:** Andre observasjon og refleksjonssamtale (Aksjon 2)

**22.11.21:** Tredje observasjon (Aksjon 3)

**01.12.21:** Andre fellesmøte i prosjektet, fysisk tilstedeværelse på én av skolene

**17.01.22:** Avsluttende intervju

## Vedlegg 6 – del 1: Intervjuguide

### Intervjuguide til avsluttende intervju

- A. Innledning hvor vi gjennomgår disposisjon
- B. Oppsummere prosjektet
  - Vi avslutter tredje aksjon med en kort refleksjon
  - Går over til å reflektere rundt prosjektet sammen og avslutte dette
- C. Gjennomgå funnkategorier og kommentere disse
- D. Diskutere oversettelsen av metoden beskrevet i Korsgaard m.fl.

#### B. Oppsummere prosjektet

##### 1. Kort refleksjon for å avslutte tredje aksjon.

a. Da vi startet tredje aksjon hadde mål om å gjennomføre minst to aksjoner til, men så sitter vi igjen med totalt tre i stedet for de opprinnelige fem. Hva skjedde i perioden som er relevant for prosjektet?

b. Du snakket om slitne elever, særlig i aksjon tre.

Hvordan opplevde du at engasjementet var for å skrive i denne perioden?

Hva tror du et dalende engasjement kan skyldes?

c. Får ikke gjort noe med det. Hva kan vi lære av det vi har gjort?

##### 2. Reflektere rundt prosjektet sammen og avslutte dette

a. Hvis vi ser på prosjektet som en helhet, har vi jo fått til mye bra.

Vi gjennomførte to aksjoner i høst, hvor vi hovedsakelig fokuserte på å etablere ønskede samhandlingsmønstre og å fremme en undervisning som engasjerte elevene og hvor de alle hadde et formidlingsønske, og mestret uansett kunnskap og ferdigheter.

## Vedlegg 6 – del 2: Intervjuguide

Hva sitter du igjen med når du tenker tilbake på aksjonsforskningsprosjektet?

Positive og negative erfaringer!

b. Hvor føler du elevene er per nå? Hva har de behov for?

c. Hvordan opplever du å ha lyktes i å få til en god begynneropplæring for disse elevene. Hva kunne eventuelt vært gjort annerledes i prosjektet for at den skulle være enda bedre?

C. Gjennomgå funnkategorier og kommentere disse. Oppfølgingsspørsmål:

a. Hvor sentral tenker du at denne oppdagelsen og dette valget var for elevenes utvikling?

b. Arbeidet med temaet *Halloween* viser hvor viktig motivasjon er for skrivning. Hvilke andre slike områder vet du om, som lett kan engasjere og være et utgangspunkt for skrivning?

c. Hvordan opplevde du at engasjementet til elevene var den siste tiden før jul?

D. Diskutere oversettelsen av metoden i Korsgaard m.fl.

- Opplevelse: meningsskapende, konkrete handlinger
- Samtale: setter i gang indre billedannelse og språkliggjør opplevelsen
- Modellering: skal vite at de skal lage én eller flere tegninger og skrive med hemmelig skrift eller bokstaver og lyder de kan
- Tegne og skrive: «Prøv å lytte til ordet og skriv lydene de kan høre, bruk bokstavene du kan»
- Oversettelse og veiledning: oversette til voksenskrift med samme bokstaver som barnet, mens det ser på. Særlig viktig i tidlig fase

## **Vedlegg 6 – del 3: Intervjuguide**

- a. Er det noen av disse stegene du mener du vektlegger mer eller mindre enn andre i skriveøktene? Hvorfor?
- b. Hvilke av disse stegene opplever du som spesielt utfordrende å få til i denne elevgruppa, og hvorfor?
- c. Du har valgt å ikke ta i bruk datamaskiner i oppdagende skriving. Hvorfor?

## **Vedlegg 7: Spørsmålene stilt i spørreskjemaet**

1. Hva er god lese- og skriveopplæring for deg?
2. Hvordan har din praksis vært tidligere?
3. Hvordan er din praksis nå?
4. Hva synes du fungerer godt og mindre godt nå?
5. Hvilke usikkerheter har du rundt oppdagende skriving?

