



Universitetet  
i Stavanger

DET HUMANISTISKE FAKULTET

## MASTEROPPGAVE

Studieprogram: Master i utdanningsvitenskap spesialpedagogikk	vårsemesteret, 2017  Åpen
Forfatter: Lisabeth Berggraf Aalen	..... (signatur forfatter)
Veileder: Professor Per Henning Uppstad	
Tittel på masteroppgaven: STL+ og balansert tilnærming i den første lese og skrive opplæringen. Engelsk tittel: RtW+ and balanced wiew in the first reading and writing assessment.	
Emneord: STL+, balansert undervisning, phonics, whole language, praksis, begynneropplæring.	Antall ord: 39286..... + vedlegg/annet: 42903.....  Stavanger, 07.06.17 dato/år

## Forord

Arbeidet med dette prosjektet har vært svært lærerikt og spennende, og jeg gleder meg til å ta den nyervervede kunnskapen i bruk. Først vil jeg rette en takk til Udir og Stavanger kommune for at jeg fikk delta på videreutdanningsordningen, jeg hadde nok ikke gått i gang med et masterstudie uten den økonomiske støtten som ligger i denne ordningen.

Denne studien bygger på praksiserfaringer fra 7 lærere. Jeg er veldig takknemlig for den imøtekommenhet og velvilje disse viste overfor deltakelse i denne studien, uten dere hadde det ikke vært mulig å gjennomføre den.

Videre vil jeg takke min veileder professor Per Henning Uppstad for gode og konstruktive tilbakemeldinger gjennom hele prosessen. Vi har hatt mange gode faglige diskusjoner som har bidratt til å drive arbeidet med studien framover. Takk også for at du har hatt tro på prosjektet og bifalt de ideer jeg har hatt.

Jeg vil også takke min kjære tante, professor emerita Aud Berggraf Sæbø for gode samtaler og støtte i selve forskningsarbeidet. At du så velvillig ville dele din erfaring om koding, tolkning og analyse har vært til stor hjelp og støtte i dette prosjektet.

Jeg vil også takke min leder og gode kollega Kristin Tjelle som leste korrektur på teksten.

Sist men ikke minst vil jeg takke min kjære mann for å ha holdt ut med et kjøkken fullt av bøker og papirer og en kone som tidvis har vært i sin egen verden med lese og skriveopplæring. Uten din støtte hadde jeg nok ikke klart å gjennomføre dette!

Buøy, mai 2017  
Lisabeth Berggraf Aalen

## Sammendrag

Rapporten *Fremtidens skole* fra Ludvigsen utvalget fremholder at lesingens hovedmål er å kvalifisere barn og unge slik at de kan mestre livet både som privatpersoner, samfunnsborgere og yrkesutøvere. Hvordan en kan bedre læringsutbytte, og øke elevenes kompetanse i lesing og skriving er også spørsmål som tas opp i rapporten. Utvalget peker på at bruk av digital teknologi har stor innvirkning på hvordan vi lever livene våre både privat, i skolen og i arbeids- og samfunnsliv. En ser at den stadig økende digitaliseringen også har ført til at nye metodikker innføres i skolen. Den har blant annet bidratt til at tilnærmingen *Å skrive seg til lesing* har fått ny oppmerksomhet ved at en tar i bruk lyd støtte sammen med skriving på pc/ipadtastatur. Denne tilnærmingen omtales som STL+, *å skrive seg til lesing med lyd støtte*. STL+ tilnærmingen går ut på at elever skal skrive på pc/nettbrett, og lære fonem/grafem korrespondansen implisitt med skriving på tastatur med lyd støtte.

Samtidig med fremveksten av ny metodikk knyttet til digitale verktøy er det en generell aksept blant leseforskere for det en kaller balansert tilnærming. I denne integreres både elementer fra det en kjenner som phonics og whole language. Det vil si at en både har fokus på lesingens deler; lyd og avkodning, og lesingens helhet; tekst og mening. Sentralt i dette er det at lesingens hovedmål er forståelse. Et viktig spørsmål en bør stille er hvordan nye metodikker klarer å møte prinsippet om balansert undervisning.

I denne fenomenologiske studien, har jeg undersøkt læreres praksis med STL+ for å svare på om STL+ tilnærmingen møter prinsippet om balansert undervisning. Dataene i studien bygger på teoristudier og data er skapt gjennom intervjuer av 7 lærere som har benyttet metoden i begynneropplæringen. På bakgrunn av den praksisen de beskriver, har jeg forsøkt å svare på om STL+ er balansert opplæring, eller om en trenger noe i tillegg.

Resultatet av undersøkelsen viste at samtlige lærere benyttet STL+ sammen med tradisjonelle metoder. Det kan tyde på at de ikke regner tilnærmingen som tilstrekkelig for at opplæringen skal bli balansert. Funnene viser at det i lærernes STL+ praksis ble benyttet mye avskrift, da er det særlig lyd aspektet som vektlegges i opplæringen. Samtlige lærere benyttet eksplisitt bokstavopplæring i tillegg til å lære bokstav/lyd korrelasjon implisitt ved skriving på tastatur. Lærerne rapporterte at elevene knakk lesekoden raskere når de lærte flere bokstaver i uken. Lærerne beskrev at tilnærmingen

er best på å ivareta skriveaspektet i opplæringen, og at de opplever at elevene skriver mer og bedre med denne tilnærmingen enn ved tradisjonell skriveopplæring med skriftforming for hånd. Informantene mente at tilnærmingen er særlig god når elevene skriver temabasert.

Jeg fant at det er flere momenter i STL+ som støtter opp om en balansert tilnærming. Den har rask progresjon i bokstavinnlæringen, den har både fokus på avkoding, og på helhet og mening i tekstskaapingen. Men funnene viser at en trenger tradisjonelle metoder i tillegg for at skal nå leseopplæringens mål; leseferdighet, leseforståelse, og leseglede.

<b>MASTEROPPGAVE .....</b>	<b>i</b>
<b>Forord .....</b>	<b>ii</b>
<b>Sammendrag.....</b>	<b>iii</b>
<b>1.Introduksjon.....</b>	<b>1</b>
1.1 Bakgrunn for valg av tema .....	4
1.2 Studier og forskning om Å skrive seg til lesing og STL+ .....	6
1.3 Problemstilling .....	10
1.4 Oppgavens oppbygning .....	11
<b>2.0 TEORI .....</b>	<b>12</b>
2.1 Bakgrunn og teoretisk grunnlag for balansert tilnærming .....	12
2.1.1 Helhetsmetoden (Whole language) .....	12
2.1.2 Lydmetode (Phonics) .....	15
2.1.3 Balansert tilnærming.....	17
2.2 Bakgrunnskunnskap – forforståelse.....	21
2.3 Bakgrunn og teoretisk grunnlag for STL+ .....	22
2.3.1 Å skrive seg til lesing - opplæring med utgangspunkt i fonemisk analyse .....	22
2.3.2 Høien & Lundberg`s stadiemodell i leseing .....	23
2.3.3 Frith`s stadiemodell i lesing/staving.....	24
2.3.4 Dual-routemodellen for staving og lesing.....	26
2.4 STL+ i begynneropplæringen .....	29
2.4.1 Stl+ sett i lys av aktuell forskning om lesing i begynneropplæringen .....	31
2.4.2 Hvor står STL+ i forhold til en balansert tilnærming.....	32
<b>3.0 Design og metode.....</b>	<b>34</b>
3.1 Valg av metode .....	35
3.2 Vitenskapsteoretisk fundament: Fenomenologisk – hermeneutisk tilnærming.....	36
3.3 Det kvalitative forskningsintervjuet.....	38
3.3.1 Utvelgelse av informanter .....	39
3.3.2 Vurderinger i forkant av intervjuene .....	40
3.3.3 Utarbeidelse av intervjuguide.....	41
3.3.4 Gjennomføring av forskningsintervjuene .....	42
3.3.5 Transkribering .....	43

<b>3.4 Bearbeiding av innhentet materiale - analyseprosessen.....</b>	<b>44</b>
3.4.1 Koding og Analyse.....	44
<b>3.6 Reliabilitet, validitet og generaliserbarhet.....</b>	<b>45</b>
<b>3.7 Etikk.....</b>	<b>47</b>
<b>4.0 Kvalitative data, analyse og drøfting.....</b>	<b>49</b>
4.1.0 Anne, en erfaren lærer med stort repetoir.....	49
4.1.1 Mona, en entusiastisk nyutdannet lærer.....	55
4.1.2 Liv og Birgit, to erfarne STL+ lærere .....	61
4.1.4 Eva, en erfaren lærer som vektlegger betydningen av kunnskap om verden .....	76
4.1.5 Bente, en lærer som er positiv til nye metoder .....	83
<b>4.2 Svar på forskningsspørsmål .....</b>	<b>89</b>
4.2.1 Hvilken betydning har det for opplæringen at en bytter ut blyant og papir med skrivning på tastatur? .....	89
4.2.2 Hvordan bidrar STL+ tilnærmingen i opplæringen i bokstav/lyd korrelasjon og avkoding?.....	90
4.2.3 Er det viktig å skrive ortografisk rett fra start ? .....	90
4.2.4 Hvilken betydning har tekstene en velger å lese for skriftspråkopplæringen? .....	91
4.2.5 Får en jobbet godt med leseforståelse i STL+ tilnærmingen?.....	92
4.2.6 Får en jobbet mye med språk og vokabular i STL+ tilnærmingen?.....	93
4.2.7 Er det motiverende å jobbe med STL+? .....	93
4.2.8 Gir STL+ mer tilpasset undervisning enn ordinær lese og skrive opplæring? .....	94
<b>4.3 Konklusjon .....</b>	<b>95</b>
<b>5.0 Avslutning.....</b>	<b>96</b>
<b>5.1 Implikasjoner for praksis .....</b>	<b>96</b>
<b>5.2 Tanker om videre arbeid .....</b>	<b>97</b>
<b>5.3 Avsluttende bemerkninger .....</b>	<b>98</b>
<b>REFERANSER</b>	
<b>Vedlegg 1 Intervjuguide</b>	
<b>Vedlegg 2 Informert samtykke</b>	
<b>Vedlegg 3 Godkjenning NSD</b>	
<b>Liste over figurer</b>	

## 1.Introduksjon

Gjennom Kunnskapsløftet (2006) har lesing fått status som en av de grunnleggende ferdighetene elevene skal tilegne seg i skolen i Norge. I planen kan en lese at formålet med opplæringen er å kvalifisere barna til samfunnsdeltakelse: "Gjennom aktiv bruk av det norske språket innlemmes barn og unge i kultur og samfunnsliv, og rustes til deltakelse i arbeidsliv og demokratiske prosesser" (Kunnskapsløftet, 2006, s. 1 Norskplanen digital versjon). Det er også stor grad av sosial konsensus om at det er viktig at barn og unge utvikler gode lese og skriveferdigheter. Å mestre skriftspråket anses som en forutsetning for å kunne delta i samfunnet, både i ulike profesjoner og som samfunnsborgere i et framtidig liv som voksne. I NOU (2015:8 s. 28) står det: "For den enkelte er lesing, skriving og evne til å kommunisere muntlig viktige forutsetninger for å få utbytte av skole og utdanning, for å delta i arbeidslivet og for å orientere seg i og påvirke samfunnet rundt seg." Også Graham & Herbert (2011) tar til orde for at lesing er en av de viktigste ferdighetene en må ha for å kunne delta i samfunnet. "Reading is one of the most critical skills that students must master to be successful educationally, occupationally, and socially" (s. 710). Lesing blir altså fremhevet som en svært viktig ferdighet som er nødvendig å mestre for å kunne leve et godt liv. Skal en nå dette målet, er det viktig at best mulig opplæring blir gitt, slik at elevene i størst mulig grad lykkes med lesing. Det brukes derfor mye ressurser for å finne hva som gir den optimale leseopplæringen både nasjonalt og internasjonalt.

I 2000 deltok Norge i Programme for International Student Assessment PISA, en omfattende internasjonal undersøkelse av elevers lesekompetanse. Etter denne undersøkelsen ble elevers leseferdigheter for alvor satt på den pedagogiske dagsorden (Bråten, 2007b). Norge plasserte seg så vidt over gjennomsnittet som 13 beste nasjon, noe som gav grunnlag for bekymring. Etter sjokket over de svake resultatene gjennomførte Jay Rasmussen (2003) en studie av den norske lesepedagogikken. Han fant blant annet at det ble gjort lite for å fremme elevenes leseferdighet etter de hadde knekt lesekode. Det samsvarte med resultatet fra PISA undersøkelsen som viste at de norske elevene i liten grad brukte strategier i arbeidet med å forstå tekstene de leste. I kjølvannet av resultatene på PISA og Rasmussens studie, ble det en stor offentlig debatt om lesing. Rasmussen (2003) anbefalte at en burde satse på å øke elevenes kompetanse i leseforståelse ved å undervise i leseforståelsesstrategier. I den forbindelse pekte han

på at undervisningens kvalitet står og faller på lærernes kompetanse, og ikke hvilke metoder og læreverk som benyttes. I følge Bråten (2007) var både lærere, skoleledere og forskere som deltok i Rasmussen`s undersøkelse enige om at lærerutdanningen ikke gav lærerstudentene godt nok grunnlag for å drive leseundervisning. Også Lillejord (2015) peker på at den store oppmerksomheten vi har fått på elevresultater har ført til at en ser behov for å bedre kvaliteten på lærerutdanningen ved å gjøre den til et masterstudie. Dette er ifølge Lillejord (2015) i tråd med en input-output tenkning, økes kvaliteten på studiet, økes kvaliteten på lærerne og undervisningen de gir elevene (Lillejord, 2015). Å bedre kvaliteten på lærerutdanningen kan være et godt tiltak for å gjøre lærerne bedre rustet til å gi best mulig opplæring til elevene. Da er det viktig at lærerstudentene får tilstrekkelig opplæring i prosesser som er av betydning for at elevene skal lykkes med lesing, slik at de blir i stand til å gjøre faglig gode valg i forhold til metode og tilnærming som støtter utviklingen til den enkelte elev.

De nasjonale kartleggingsprøvene i lesing er en faktor som påvirker hvordan skoleeier, ledere og lærere tenker om hva som er viktig i leseopplæringen. Norge har stor grad av metodefrihet i opplæringen, læreplanen (K06) er en kompetansemålsplan (Traavik & Alver, 2008), den definerer målet med opplæringen, men den sier ikke noe om innholdet i undervisningen, bare hvilke kompetanser eleven skal ha etter 2., 4., 7. og 10. trinn (Ibid, s. 27). Det er derfor opp til skoleledere og pedagoger å velge metode og tilnærming. Dette sammen med bruk av ulike læreverk kan være medvirkede årsak til at skoler og pedagoger vektlegger ulike perspektiver og tilnærminger i opplæringen. Læreverkene har stor innflytelse på metodevalg, disse skal bygge på målene i læreplanene, men den statlige godkjenningsordning for lærebøker ble avskaffet i 2001, så det er ikke lenger kontroll med at bøkene faktisk følger målene i læreplanen. Avskaffelsen av godkjenningsordningen førte til at lærere fikk større ansvar for valg av metode, lærebøker og andre læremidler (Bratholm, 2001). Det er derfor i stor grad opp til den enkelte skole og lærer å velge metode, velge å endre den, eller velge å holde fast på den tilnærmingen de synes fungerer. Tønnessen & Uppstad (2014) peker på at dersom en ikke bygger opplæringen på forskning om lesing, men skifter strategi etter hva som til en hver tid er i vinden, "vil en lett bli bytte for moteretningene, som er mange og skiftende" (Tønnessen & Uppstad, 2014a, s. 116). Det er heller ikke uvanlig at en ser til andre land med gode resultater for så å overføre dette til norske forhold. Blant annet har flere skoler i Norge sett til New Zealand og adoptert tilnærmingen Early Years



Litracy Programme P-4. Tilnærmingen har fått godt fotfeste, og er i Norge best kjent som Nylundmodellen. Her driver en veiledet leseopplæring i små grupper hvor viktige momenter er å støtte lesingen med utgangspunkt i kontekst, forforståelse og repetert lesing.

*Å skrive seg til lesing* (STL) er et annet eksempel på en tilnærming som sikter mot å gjøre lese og skriveopplæringen lettere og bedre (Trageton, 2003, s. 11). Metoden er utarbeidet av Arne Trageton tidlig på 2000 tallet. Han gav ut boken *Å skrive seg til lesing IKT i småskolen* på bakgrunn av et forskningsprosjekt i 14 klasser i Norge, Danmark, Estland og Finland i 2003. Det er dette som danner grunnlaget for STL tilnærmingen. I denne tilnærmingen dominerer skriveaspektet, og lesing blir knyttet til elevenes egen tekstskaping. Sentralt i denne tilnærmingen er at elevene på 1. trinn utelukkende skriver på pc/nettbrett, og håndskriften utsettes til 2.trinn. Hensikten med dette er at en tenker at elevene på 1. trinn skal bruke minimal kognitiv kapasitet på finmotorikk, men heller kanalisere all kognitiv kapasitet på analyseprosessen (Genlott & Grönlund, 2013). Metoden ble lagt merke til, men fikk ikke gjennomslag som ledende tilnærming i norsk skole. Trageton`s bok er oversatt til andre nordiske språk, og metoden fikk noe større utbredelse i Sverige (Trageton, 2004).

I denne oppgaven vil jeg se nærmere på STL+, *å skrive seg til lesing med lyd støtte*. Denne metoden har sin opprinnelse i Sverige, og er en videreføring av Arne Trageton`s metode. Det var Svenske Mona Wiklander som brakte STL et steg videre ved å legge til talesyntese som markeres med + tegn (Wiklander & Sjödin, 2015). I STL+ skriver elevene seg til lesing på ipad/pc med lyd støtte, de skriver utelukkende på tastatur, og tilegner seg leseferdigheter gjennom skriving. I praksis fungerer det slik at når du trykker på en tast på tastaturet så hører du bokstavlyden i øret. Når du trykker på mellomromtasten leses det ordet du skrev sist, og når du er ferdig med en setning og trykker punktum leses hele setningen. STL+ er i følge Finne, et al., (2014) og Trageton, (2003) en tilnærming som tar mål av seg å forbedre begynneropplæringen slik at flere elever lykkes med lesing.

I følge NOU (2015:8) har den teknologiske utviklingen skapt endringer i ulike fag i skolen, en kan se STL+ tilnærmingen som en slik endring som kom med den økende digitaliseringen. Rapporten peker på at det vil variere mellom fagene hvilke digitale og teknologiske verktøy som er relevante å bruke, og hva verktøyene skal brukes til som en

del av fagkompetansen. I STL+ er ikke digitale verktøy en del av fagkompetansen, men et verktøy for å øke kompetansen i skriving og lesing.

Studieobjektet i denne oppgaven er STL+ og balansert tilnærming i leseopplæringen. Det er den balanserte tilnærmingen som regnes for den optimale av anerkjente leseforskere, (Fitzgerald, 1999; Frost, 1998; Pearson, 2001; Pressley, 2006; Tønnessen & Uppstad, 2014c). For å belyse STL+ metoden, og sette den inn i et lesehistorisk perspektiv, vil jeg i teorikapittelet først gi et historisk bakteppe hvor jeg redegjør for hovedstrømninger innen leseforskningen som har ført fram til den erkjennelse leseforskere har nådd i dag. Denne erkjennelsen er at det ikke er et enten eller hvor det står mellom whole language eller phonics, men at en optimal leseopplæring bygger på en balansert tilnærming. Elbro sier dette så direkte som at en kan avblåse "the reading war", fordi det ikke lenger er noe å være uenige om (Elbro, 2007). Også Brudholm (2011) vier et kapittel i boka *Læseforståelse* til å vise at det ikke lenger er grunnlag for å diskutere om det er en analytisk eller syntetisk tilnærming som er den beste, men at en balansert tilnærming er veien å gå.

I del to av teorikapittelet vil jeg forsøke å foreta en analyse av lesemetoden STL+ for å finne ut hvilke teorier om lese og staveutvikling den bygger på. Jeg vil også redegjøre for hva tekster om metoden sier om den. På bakgrunn av dette vil jeg forsøke å plassere tilnærmingen metodisk og se om den er i tråd med det som i dag regnes for optimal praksis i opplæringen. Dette er likevel ikke tilstrekkelig for å kunne si om metoden er det ene eller det andre, så for å få et bedre perspektiv på hva STL+ innebærer og hva den kan bidra med i den første leseopplæringen, vil jeg belyse metoden gjennom intervju av lærere som har erfaring med den. På bakgrunn av de erfaringene og refleksjonene lærerne har, sammen med mine faglige refleksjoner, håper jeg å komme nærmere et svar på om STL+ gir en balansert tilnærming i den første skrive og leseopplæringen.

## 1.1 Bakgrunn for valg av tema

Min interesse for oppgavens tema startet med at ledelsen på skolen der jeg jobber ønsket å innføre STL+ metodikken i begynneropplæringen som et ledd i skolens digitale satsing. Det ble vist til at flere studier kunne dokumentere at denne tilnærmingen var effektiv både med tanke på at elevene leste raskere enn tidligere, og at en hadde mindre behov for tilpasset opplæring. Blant disse var en studie av (Berrum, Halmrast, Helle, & Lønvik, 2016) som viste at flere skoler som hadde implementert metoden opplevde at

elevene leste raskere og bedre etter innføringen av digitale verktøy og STL+ i den grunnleggende lese og skriveopplæringen. Andre studier (Finne et al., 2014; Wiklander & Sjödin, 2015) viste at elevene knakk lesekoden tidligere enn ved konvensjonelle metoder, og det var mindre behov for spesialundervisning fordi tilpasset opplæring ligger implisitt i metoden. Det som særpreger denne metodikken er at den tar utgangspunkt i teorien om at det for mange begynnere er enklere med fonemisk analyse, enn fonemisk syntese (Trageton, 2003). Det var som nevnt svenske Mona Wiklander som først tok i bruk lyd støtte sammen med ASL<sup>1</sup>, og det er hun som har utviklet metoden som kalles Sandvikenmodellen, oppkalt etter kommunen hun arbeidet i da hun utviklet den. Dette er et metodisk opplegg hvor framgangsmåten i opplæringen er beskrevet uke for uke. Tilnærmingen handler om å arbeide bevisst med skriftspråkutviklingen ved at en både skriver tekster, leser, snakker, hører og kommuniserer (Wiklander & Sjödin, 2015, s. 19), dette vil jeg utdype i teorikapittelet. Denne metodikken er beskrevet i detalj og utgitt i bokform under tittelen *Sandvikenmodellen (STL+ håndbok på norsk)*. STL+ er derfor synonymt med Sandvikenmodellen. Det var dette opplegget ledelsen ved skolen der jeg jobber, ønsket at vi skulle følge i begynneropplæringen.

Det var i første omgang ønsket om å digitalisere lese og skriveopplæringen som gjorde at ledelsen ville implementere STL+ i begynneropplæringen. Dette kan en se som et resultat av at digitaliseringen av samfunnet etter hvert begynner å nå skolen. En har lenge hatt pc rom på skolene, men nå går utviklingen mot at hver elev har sin egen pc/nettbrett. Damber (2013) peker på at introduksjonen av computere og nettbrett i skolen ofte er initiert av rektorer og skoleledelse på kommunalt nivå, til tross for at det foreligger lite forskning på lese og skriveopplæring med bruk av digitale verktøy (Damber, 2013). Derfor trenger vi forskning for å kunne si om dette virker, hva det er som virker, og på hvilken måte det virker. I leseopplæringen trenger vi en metodikk som bygger på forskningsbasert kunnskap. Men vi trenger også ny forskning som ser om andre metoder og tilnærminger kan ivareta disse aspektene som anses som sentrale i begynneropplæringen på en enda bedre og mer effektiv måte for alle elever. Dette spørsmålet gjorde at jeg fikk lyst til å undersøke hvilke erfaringer lærere som benytter metoden har med den, og om de opplever at metoden ivaretar alle aspekter ved en god og helhetlig begynneropplæring i skriving og lesing.

---

<sup>1</sup> Att skriva seg till läsning.

## 1.2 Studier og forskning om Å skrive seg til lesing og STL+

I (2004) skrev Trageton at det er lite forskning på lese og skriveopplæring på pc/nettbrett. Dette bekreftes av Damber (2013), noe som viser at tilnærmingen heller ikke har fått stor oppmerksomhet i løpet av den tiårsperioden. Trageton (2004) viser til at det er skrevet et trettitalls bachelor oppgaver og et titalls masteroppgaver om å skrive seg til lesing (STL). Tilsvarende er det beskjedent med forskning på STL+, hvor en i tillegg til noen spørreundersøkelser og et fåtall artikler, kan finne noen studentoppgaver både på bachelor og masternivå, men ingen doktoravhandlinger. Dette kan tyde på at metoden har fått størst oppmerksomhet blant studenter på grunnutdanning og masternivå, og blant lære i skolen, men liten oppmerksomhet blant leseforskere.

Ser en på resultatene av de studiene som er gjort på STL og STL+, finner en at flere viser til gode resultater på skriving. Det trekkes fram at elevene skriver mer, de skriver med bedre språk og de varierer sjanger i større grad en det en kan forvente i forhold til alder (Finne et al., 2014; Genlott & Grönlund, 2013; Hultin & Westman, 2013; Romstad, 2016; Roås, 2013; Trageton, 2004). Dette er kanskje ikke uventet siden det er skrivingen som er hovedingrediensen i tilnærmingen. Resultatene tyder på at metoden også har positiv effekt på lesing, men i de fleste studiene er det knyttet større usikkerhet til om en kan si at tilnærmingen har tilsvarende god effekt på lesing som på skriving. I flere av studiene trekkes det fram at STL+ har svært god effekt på sosial læring, samarbeid, økt elevdeltakelse og inkludering. Dette er viktige verdier, men disse er det mulig å ivareta på ulike måter, så det er et svakt argument for å endre begynneropplæringen i lesing og skriving.

En finner flest observasjonsstudier og få intervensjonsstudier om STL+, derfor velger jeg å trekke fram resultatene fra en eksperimentell studie av Genlott og Grönlund (2013). I studien deltok 87 elever fordelt på to intervensjonsgrupper og to kontrollgrupper. Målet med studien var å teste ut sosial læring med STL+. I denne artikkelen ser en at det er nettopp de gode resultatene rundt skrivingen som trekkes fram som en av styrkene ved STL+. De fant at leseferdighetene var bedre i intervensjonsgruppene, men den største forskjellen fant de på skriving. Elevene i intervensjonsgruppene skrev lengre tekster, hadde bedre struktur, bedre innhold og hadde et langt bedre språk enn elevene i kontrollgruppene. Elevenes lingvistiske ferdigheter ble målt og analysert med (National School Board, skolverket) sine retningslinjer for skriving. Elevtekstene ble analysert i forhold til innhold, lengde, form

og grammatikk. I studien ble elevenes leseferdigheter målt med en standard kvantifisert test. Testen som ble benyttet kalles H4-test, og måler antall ord lest korrekt på 1 min. I testgruppen scoret 87.8 % av elevene >35 ord/pr.min, og 56% scoret >55 ord/pr.min. I kontrollgruppen scoret 84.7% >35 ord/pr.min, og 36% scoret >55ord/pr.min. Genlott & Grönlund (2013) tolker dette dithen at det var flere gode lesere i intervensjonsgruppen enn i kontroll gruppen. En bør være forsiktig med å trekke sterke konklusjoner på bakgrunn av denne testen, fordi den bare viser en begrenset del av det en kan regne som leseferdighet. Den måler avkoding, (dersom ordene faktisk er lest), ikke forståelse eller ferdighet i å hente mening fra en tekst, derfor blir vanskelig å vurdere om STL+ fremmer leseferdighet med utgangspunkt i denne studien. Genlott & Grönlund forklarer de gode resultatene blant annet ved teknologien som ble benyttet (pc med talende tastatur) og ved at sosiale faktorer som elevsamarbeid om tekstsakingen, førte til motivasjon og større mottakerbevissthet.

I en artikkel av Finne, Roås & Kjølholdt (2014) oppsummeres resultatet av tre studier. Det er en spørreundersøkelse utført av Finne (2012), en masteroppgave av Roås (2013), og en masteroppgave av Kjølholdt (2011). Finne`s studie baserer resultatene på en spørreundersøkelse blant personer som hadde deltatt på kurs i STL+ metodikken. Målet med undersøkelsen var å kartlegge deltakernes erfaringer og bruk av STL+ i leseopplæringen. Av 103 mulige informanter var det 50 som svarte på undersøkelsen. Lærerne som deltok i spørreundersøkelsen rapporterte at elevene fikk gode IKT ferdigheter, og at pc ble ufarliggjort. I studien fikk hun tilgang til resultatet av lesekartlegginger som var utført på elever som benyttet STL+. Her ble elevenes lesekompetanse målt med ulike lesekartleggingsverktøy, blant annet: *Alfabetprøve*, *Carlstens leseprøve*, *IL basis*<sup>2</sup> og *SOL*<sup>3</sup> (Finne et al., 2014). Finne fant at 0% av elevene scoret i kategori lav, 8,2% scoret i kategori middels og 91.9% scoret i kategori god. (Beregningene er gjort i et program kalt questback. Finne forklarer problemet med at summen er større enn 100%, med avrunding til en desimal). Finne vurderte resultatet slik at scoren var høy sammenlignet med det en kunne forvente i forhold til klassetrinn (Finne et al., 2014). (Hun utdyper ikke hvordan hun har grunnlag for å plassere elevene i de ulike kategoriene på bakgrunn av testene som er gjennomført). Av de som svarte på Finne`s undersøkelse valgte Sissel Roås (2013) ut ni informanter som hun utførte

---

<sup>2</sup> *Prøvemateriell for å kartlegge forutsetninger for lesing*

<sup>3</sup> *Systematisk observasjon av lesing*

dybdeintervju med. Dette materiale la hun til grunn i masteroppgaven *Alle med*. Hun fant at lærerne vurderer det slik at elevene oppnår bedre lese og skriveferdigheter med STL+ enn med tradisjonelle metoder. Også her ble målingen ble gjort med formelle kartleggingsprøver som *Alfabetprøve*, *Carlstens leseprøve*, *IL basis* og *SOL*. I Roås (2013) sin studie vurderes elevene til å ligge ½ til 1 år foran det en kan forvente for alder. Testene det refereres til er ikke normert og standardisert, så det er strengt tatt ikke mulig å gjøre en slik sammenligning. Roås antyder også en forskyvning mot høyre dersom en legger normalfordelingen til grunn, noe en ikke har grunnlag for å gjøre med utgangspunkt i dette prøvematerialet. Hun vurderer også elevenes staveferdighet til å ligge over forventet nivå, når hun ser elevgruppen under ett (Roås, 2013), men hun viser ikke til hva som legges til grunn for denne vurderingen. Roås (2013) trekker fram en annen positiv effekt fra studien, hun fant at STL+ har bidratt til mer tilpasset opplæring i et inkluderende fellesskap, men hun viser ikke til målinger eller spørreundersøkelser for hvordan hun kom fram til dette.

Kjølholdt undersøkte i sin masteroppgave (Kjølholdt, 2011) om skriving på pc med talesyntese kunne være støttende i lese og skriveopplæringen på 1.trinn. Hun utførte en effekt studie, med en intervensjonsgruppe og en kontrollgruppe. Begge gruppene ble testet med samme test (bokstavskrivning i *IL basis*) tre ganger i løpet av første klasse. Hun fant at det aritmetiske gjennomsnittet for tiltaksgruppen lå på 24 poeng mot 21 på kontrollgruppen ved siste testing. Etter første testing ble de elevene i testgruppen som scoret under kritisk grense ved skolestart definert som en egen gruppe (Gr. 3) for å kunne følge deres utvikling spesielt. Disse (og kontrollgruppen) ble i tillegg testet i høytlesing av nonord i *STAS*<sup>4</sup> og ordskriving i *IL basis*. Gruppe 3 scoret i gjennomsnitt 3 poeng mot 6 i kontrollgruppen ved første test i bokstavskrivning. Ved siste test scoret gruppe 3 i gjennomsnitt 18 poeng mot kontrollgruppens 16. Høytlesing av nonord ble testet to ganger. Her lå gruppe 3 i gjennomsnitt 2 poeng over kontrollgruppen ved første test. De økte 2 poeng i gjennomsnitt ved andre testing mot kontrollgruppen som økte et poeng i gjennomsnitt. Kjølholdt (2011) vurderer det slik at elevene i tiltaksgruppen har hatt god framgang i forhold til kontrollgruppen, og at elevene som klassifiseres som de svakeste ser ut til å ha størst effekt av undervisningsopplegget. Kjølholdt (2011) konkluderer med at STL+ har vært støttende i lese og skriveopplæringen på 1.trinn.

---

<sup>4</sup> Standardisert test i avkoding og staving

For å komme nærmere et svar på spørsmålet om Pc og nettbrett har effekt på opplæringen i skolen, gjorde senter for IKT i utdanningen en spørreundersøkelse blant lærere som hadde god erfaring med bruk av nettbrett i undervisningen. Et stort flertall av skolene som deltok brukte STL+ metodikken. De spurte var fra 32 skoler fordelt på 23 kommuner og 13 fylker. Målet var å avdekke suksesskriterier for de som lyktes med bruk av nettbrett i skolen. Dette er et strategisk utvalg, og en kan forvente at erfaringene er positive basert på utvalgskriteriene. Undersøkelsen viste at en ved bruk av digitale verktøy opplever at flere elever leser raskere og tidligere, og med bedre leseforståelse, enn hva de gjorde ved mer tradisjonell lese- og skriveopplæring og tidlig bokstavforming for hånd. De mener også at elevene produserer mer tekst og at tekstene har bedre innhold enn tidligere. Flere av informantene pekte på at digitale verktøy muliggjør mer og bedre tilpasset opplæring. Dette var særlig vellykket for elever med særskilte behov, men også gutter og tospråklige elever ble nevnt som elever som hadde særlig utbytte av dette. Likevel er flere av informantene usikre på om effekten skyldes nettbrettet eller andre faktorer som f.eks stor motivasjon blant lærerne. (Berrum et al., 2016).

Takala (2013) oppsummerer og diskuterer resultatet av 7 masteroppgaver og 2 bachelor oppgaver hvor en til sammen intervjuet og observerte 21 lærere og 68 elever som benyttet RtW<sup>5</sup>. Hun fant at metoden ble vurdert som et godt undervisningsverktøy, elevene skrev lengre tekster, det var lettere å redigere tekstene og elevenes motivasjon økte. I resultatkapittelet skriver hun at RtW metoden var ganske vanlig, men at den ikke ble vurdert som tilstrekkelig i leseopplæringen. Hun viser til at lærerne uttrykker behov for at en trenger andre metoder i tillegg. Ingen av lærerne i undersøkelsen benyttet tilnærmingen eksklusivt, men som en likestilt tilnærming ved siden av andre. Hun refererer til (Gustafson, Fälth, Svensson, Tjus, & Heimann, 2011) som fant at en tilnærming bestående av fonologisk trening og forståelsestrening sammen med digitale verktøy gav best effekt. Takala (2013) fant at lærerne mente at metoden inspirerte elevene til å skrive, den var utviklende for kommunikasjon og sosialt samspill, og egnet seg særlig for elever med individuelle behov. Likevel viser ikke de innsamlede dataene at metoden vurderes å gi bedre eller mer effektiv lese og skriveopplæring enn andre tilnærminger (Takala, 2013). Hun konkluderer med at ulike elever profiterer på å bli undervist i ulike metoder. Det er derfor nødvendig at lærere kjenner mange måter å

---

<sup>5</sup> *Reading through Writing, based on computers rather than handwriting.*

fremme leseferdigheter på.

En ser at funnene i de ulike studiene som er presentert her spriker en del. På den ene siden er det studier som sikter på å bekrefte at metoden gir god effekt på skrive og lese opplæring, på den andre siden stiller informanter spørsmål til om det er STL+ eller andre faktorer som er årsak til den effekten en ser. Takala (2013) peker i sin studie på at det ikke er grunnlag for å si at tilnærmingen er tilstrekkelig, og tar til ordet for at en trenger ulike tilnærminger i leseopplæringen.

På bakgrunn av de noe usikre funnene i studiene som er presentert over, og Takala's konklusjon om at RtW tilnærmingen ikke er tilstrekkelig, er det derfor viktig at en studerer hva denne tilnærmingen vektlegger i leseopplæringen, og om det er grunnlag for å si at den er en kombinasjon av analytisk<sup>6</sup> og syntetisk<sup>7</sup> metode (som kan forstås som en balansert tilnærming), slik det hevdes av Trageton (2002). Takala (2013) sier at det mangler dokumentasjon på om RtW er en effektiv metode sammenlignet med andre metoder. Metoden bør derfor analyseres grundig for å finne ut om den gir en balansert tilnærming i seg selv, eller om en trenger andre tilnærminger i tillegg for å gi en balansert tilnærming i den første skrive og leseopplæringen. For å komme nærmere et svar på dette vil jeg derfor foreta en kvalitativ empirisk undersøkelse av hvordan lærere som benytter STL+ driver begynneropplæringen, hvilke metoder og tilnærminger de benytter, hva de gjør og hvilke vurderinger de gjør i forhold til disse valgene. På bakgrunn av dette vil jeg vurdere om det er grunnlag for å si at STL+ ivaretar en balansert tilnærming i begynneropplæringen i skriving og lesing.

### 1.3 Problemstilling

**Kan en med utgangspunkt i den praksis lærere beskriver si at STL+ ivaretar en balansert tilnærming i begynneropplæringen?**

#### **Sentrale begrep**

I denne oppgaven vil sentrale begrep være; STL+, balanced view/balansert tilnærming, begynneropplæring, analyse, syntese, helhet/del, fonologisk bevissthet, ordavkodning, leseflyt, ordforråd, leseforståelse og motivasjon, praksis.

---

<sup>6</sup> Analytisk metode forstås synonymt med helhetsmetoden

<sup>7</sup> Syntetisk metode forstås synonymt med lydmetoden



## 1.4 Oppgavens oppbygning

Målet med studien er å undersøke om STL+ ivaretar en balansert tilnærming i den første lese og skriveopplæringen. I teorikapittelet vil jeg derfor først gå til faghistorien og presentere de to hovedtradisjonene, Whole language og phonics, som ligger til grunn for den praksis som i dag regnes for den optimale, nemlig balansert tilnærming (Elbro, 2006; Pressley, 2006; Tønnessen & Uppstad, 2014a). Deretter vil jeg vise hvordan balansert tilnærming integrerer styrker fra begge tradisjonene for å gi en optimal tilnærming i den første lese og skrive opplæringen. Denne gjennomgangen vil klargjøre hva en balansert opplæring innebærer.

I teoridelen vil jeg også presentere STL+ gjennom sentrale tekster om denne, for å undersøke hvilke aspekter det legges vekt på i denne opplæringsmetoden. Deretter vil jeg redegjøre for de teoriene om lese og staveutvikling som metoden bygger på, og se hva forskning sier om disse.

I metodekapittelet viser jeg hvordan framgangsmåten jeg har valgt har utgangspunkt i teori om fenomenologiske studier. For å innhente data har jeg benyttet det kvalitative forskningsintervju, og jeg redegjør grundig for framgangsmåten jeg har benyttet. Jeg kommer inn på alle momenter i forskningsprosessen, fra rekruttering av informanter, utarbeidelse av intervjuguide, innsamling av data og bearbeiding/tolking av data. Jeg kommer også inn på etiske aspekt en må være særlig oppmerksom på ved gjennomføringen av forskningsintervjuer.

Jeg ønsker å få kunnskap om den praksis den enkelte lærer driver i begynneropplæringen. Når jeg velger å bygge analysen med utgangspunkt i praksisen lærerne beskriver kan det være nødvendig med en redegjørelse for hvordan en kan forstå dette vage begrepet. I følge Gourvenec (2016) er praksis et begrep som mangler en entydig definisjon, likevel er begrepet meningsfullt og forståelig. Hun peker på at en kan se denne vagheten som begrepets styrke, det er dynamisk og dialogisk, åpent for tolkning og forming. En kan forstå praksisbegrepet som variasjoner om en kjerne, praksiser er mønstre for situert handling som deltakerne i praksisfeltet kjenner igjen (Gourvenec, 2016). I denne sammenheng blir det den enkelte læreres praksis bygd på erfaring og kunnskap om hva god begynneropplæring innebærer. I dette ligger det tolkning av forskning og læreplanverk, men også sedvaner og skikker som ligger i den enkelte skoles kode.

I resultatdelen har jeg valgt å presentere intervjuene som paraksisfortellinger fra hver enkelt informant. Etter intervjuene drøfter jeg meningsinnholdet opp mot teori om lesing. På bakgrunn av den teorien jeg trekker fram, og de data jeg samler gjennom lærernes beskrivelser av STL+ i begynneropplæringen, vil jeg forsøke å identifisere hvordan STL+ er posisjonert i forhold til en balansert tilnærming.

I oppgavens siste del gir jeg en oppsummering av resultat, og svarer på problemstillingen. Deretter skisserer jeg noen mulige implikasjoner studiens funn kan ha for praksis i skolen.

## 2.0 TEORI

### 2.1 Bakgrunn og teoretisk grunnlag for balansert tilnærming

Det har vært flere tilnærminger innen lesing og leseinstruksjon. En har beveget seg fra en oppfatning om at lesing er informasjonsoverføring av tekstens innhold til en oppfatning av at leseren er en aktiv part som bidrar til å genere og konstruere mening (Linnakylä, Törmäkangas, & Tønnessen, 1997).

Det er i hovedsak to hovedretninger som har preget leseopplæringen det siste århundret. Det er phonics/ lydmetoden og whole language /helhetsmetoden. De siste tiår har flere store studier bl.a National Reading Panel (2000) funnet at det er en kombinasjon av disse som gir en mest optimal leseopplæring. Det er dette som kalles balanced view eller en balansert tilnærming. I dag er det (Pressley, 2006) som primært forbindes med dette begrepet, men denne tilnærmingen støttes av flere anerkjente leseforskere (Frost, 1998; Pearson, 2001; Tønnessen & Uppstad, 2014c).

#### 2.1.1 Helhetsmetoden (Whole language)

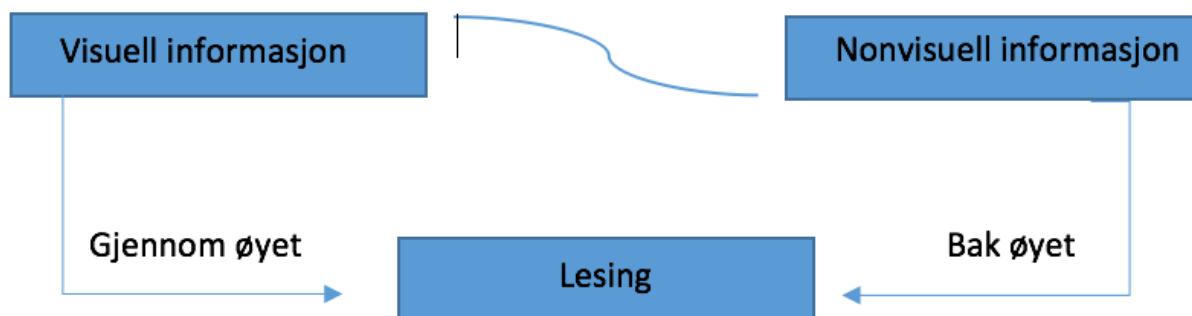
Helhetsmetoden eller ovenfra og ned oppstod i USA på 1800- tallet som en reaksjon på det store fokuset på drilløvelser i leseopplæringen. Kritikerne mente at det gikk for lang tid før barna fikk lese tekster med mening, og hevdet at det kunne gå ut over motivasjonen til barna (Tønnessen & Uppstad, 2014c). De stilte seg også kritiske til tanken om at lesing var en teknisk ferdighet, og ville ta et oppgjør med tradisjonen hvor tekstenes kvalitet var underordnet. Helhetstradisjonen mente at barna skulle møte virkelige tekster av god litterær kvalitet. I møte med teksten tenkte de at det var bedre at en tok utgangspunkt i hele ordbildet, ordets mening og sammenhengen mellom ordbilder, heller enn å studere hvordan ord var bygget opp. I første omgang ble det lagt

vekt på korte høyfrekvente ord. Tanken var at barna gradvis skulle oppdage hvordan ord var bygd opp av grafemer og at disse var knyttet til fonemer ( Ibid).

Helhetsmetoden bygger på en tenkning om at en må ta utgangspunkt i helheten, konteksten, setningen og hele ordbilder i møte med skriftlige tekster. Tradisjonen tar også til orde for at en må sette ordene inn i større sammenhenger for å finne den rette meningen (Tønnessen & Uppstad, 2014c). Leserens forforståelse står sentralt i denne tradisjonen. Gjennom språkprosessering er leseren selv med på å skape mening i det han leser. Leserens utnytter egen forforståelse, kontekst, semantikk og syntaks når de konstruerer mening fra tekst, altså alle hint og signaler språket kan gi (Goodman & Goodman, 1994).

Freppon & McIntyre (1998) beskriver at dyktige lærere i whole language tradisjonen inviterer barna inn i opplesingen. Læreren lar barna komme med spørsmål og kommentarer, og hun ber dem være med å forutsi handlingen. Underveis i prosessen har de fokus på teksten som helhet, men også på enkelte setninger og ord. Etter at læreren har lest boka høyt, oppfordres elevene til å lese boka selv.

Frank Smith og Kenneth Goodman er kjent som helhetsmetodens største forkjempere. "Lesing er en naturlig ting i livet på linje med andre ting vi lærer" (Smith, 2004, s. 2). Han hevder at vi leser fra vi kommer til verden. Han nevner spesielt menneskets universelle evne til å lese og tolke tusenvis av ansiktsuttrykk. Han viser dette ved å gi følgende eksempel: Når et barn ser en hund, slår en ikke opp i et bibliotek i hjernen for å identifisere dyret som hund, eller dele informasjonen en observerer opp i mindre biter som hale, fire bein og våt snute = hund. Gjenkjenningen handler om å integrere "hund" inn i en større kontekst. All læring og forståelse er tolkning, en forstår en hendelse ut fra konteksten eller helheten (Ibid, s. 2) Smith har beskrevet forholdet mellom visuell og ikke visuell informasjon når han skal redegjøre for hvordan lesing med utgangspunkt i en helhetlig tilnærming foregår. Dette har han satt opp i en modell.



Figur 1 (to kilder til informasjon ved lesing.) (Smith, 2004, s. 74)

Smith (2004) hevder at det en ser med øyet er av mindre betydning. Det er tolkningen av det en ser med utgangspunkt i bakgrunnskunnskapen som gir det en ser mening. Jo mer ikke visuell informasjon en leser har, jo mindre visuell informasjon trenger han. Jo mindre ikke visuell informasjon han har jo vanskeligere blir det å lese med mening, og mer visuell informasjon trengs. Med utgangspunkt i dette argumenterer Smith (2004) for at barna må ha tilstrekkelig erfaring og kunnskap om et emne de skal lese. Det er også viktig at tekstene er rikelig illustrert, slik at barnet kan få støtte fra den visuelle konteksten. I denne sammenheng kritiserer han mye av det materiellet som er utviklet til lydmetoden, hvor det er et poeng at eleven ikke skal kunne støtte seg på forkunnskapen. Inkludert i kritikken er også lesing av meningsløse stavelser og nonord. Kenneth Goodman (1967) skriver at lesing er en selektiv prosess. Han hevder at leseren med utgangspunkt i minimale språklige hint fra visuelle input kan skape mening med utgangspunkt i forkunnskaper og forventninger til teksten. I leseprosessen bekreftes, avkreftes eller redigeres disse antakelsene, med andre ord sier han: "Reading is a psycholinguistic guessing game" (Goodman, 1967 s. 127). Goodman sitt standpunkt tar utgangspunkt i at lesing ikke skjer med presis persepsjon av alle elementer, men i ferdighet i å velge få, viktige hint for å kunne gjette rett i første omgang. Smith (2004 s. 77) viser til takistoskopiske<sup>8</sup> forsøk som viser at dersom man får presentert bokstaver på ulike måter vil ordningen av dem ha stor betydning for hva en kan gjenkalle. Det er vanskeligst å gjenkalle bokstaver som er presentert tilfeldig i forhold til hverandre, da vil en ofte bare kunne se første bokstav og 3-5 i midten. Dersom bokstavene danner enkle ord som ikke har sammenheng med hverandre,

<sup>8</sup> Knyttet til instrumenter som raskt viser bilder på en skjerm for å teste en persons oppfatning.

husker en gjerne ordene i midten. Er bokstavene derimot ordnet i en meningsfull setning kan en gjenkalle alt. Dette er en konsekvens av at hjernen utnytter ikke visuell informasjon i tolkningen. Dette støtter Smith`s argumentasjon om at en må ta utgangspunkt i helheten i leseopplæringen. Tilnærmingen har fått kritikk fra flere hold, blant annet har (Byrne & Liberman, 1999) pekt på at barn i sin søken etter mening kan komme til å framsette hypoteser som avleder oppmerksomheten fra sammenhengen mellom bokstaver og lyd, noe som fører til en tilfeldig gjettestrategi utfra kontekst. Fra norsk skole kjenner vi helhetstilnærmingen gjennom tekstskaping som skrive og leseopplæringsmetode. Denne har sitt opphav i LTG<sup>9</sup> metoden som Ulrika Leimar introduserte på 1970 tallet som et alternativ til den syntetiske metoden som hadde stor utbredelse på den tiden (Traavik & Alver, 2008). I denne tilnærmingen skrev læreren ned elevens muntlige ytringer. En tok utgangspunkt i tekstene som helhet, for etter hvert å gå nedover på ord og lydnivå. I følge Traavik & Alver (2008) la Leimar stor vekt på at barnas eget språk og ordforråd skulle være utgangspunkt for lese og skriveopplæringen. På 2000 tallet tillempet høgskolelektor Rutt Trøite Lorentzen deler av metoden slik at den kom inn i L97 under navnet tekstskaping (Traavik & Alver, 2008).

### 2.1.2 Lydmetode (Phonics)

Lydmetode tradisjonen som ofte blir referert til som nedenfra og opp eller syntetisk tilnærming, har vært dominerende helt fra antikken<sup>10</sup> til et stykke inn i det 20. århundre (Elbro, 2006, s. 127). I Norge ble denne metoden den dominerende fra slutten av 1800 tallet. Her tok en utgangspunkt i at språklydene kunne realiseres med bokstaver. Tilnærmingen er syntetisk og en la vekt på at elevene skulle tilegne seg sikker avkoding ved å binde sammen enkeltlyder til ord (Gabrielsen 2014). Utgangspunktet for denne tilnærmingen bygger på behavioristisk tenkning, som tar utgangspunkt i et biologisk menneskesyn hvor en arbeider eksperimentelt og skaper erkjennelse gjennom en kombinasjon av empirisme og rasjonalisme (Frost, 1998, s. 15). I denne tilnærmingen fokuserer en på at lesing læres gjennom assosiasjoner som styrkes gjennom gjentakelser og repetisjon. Når ferdigheten er automatisert vil en frigjøre energi, og handlingen vil gå raskere. Også den kognitive tradisjonen baserer seg på assosiasjoner og automatisering.

---

<sup>9</sup> *Lesing på talens grunn*

<sup>10</sup> *Det er funnet øvelser i å sette sammen bokstaver til stavelser på en etruskisk buccherovase fra ca. 700 f.v.t.*

En benytter derfor gjentatte repetisjoner for å unngå å forveksle bokstavenes utseende/form og tilhørende lyd. Mye av den leseforskningen som anerkjennes i dag har røtter i kognitiv psykologi. En forutsetter at det å lære og lese innebærer en innføring i det skriftspråklige prinsipp (Frost, 1998, s. 14). Her tar en utgangspunkt i at leseutviklingen foregår i stadier som bygger på hverandre, eller overlapper hverandre. Karakteristisk for stadietenkningen er at overgangen fra å lese logografisk<sup>11</sup> til fonologisk<sup>12</sup> innebærer et viktig perspektivskifte. Det er i dette skifte at barnet blir oppmerksom på det skriftspråklige prinsipp, og kan benytte lydprinsippet i avkoding av ord (Høien & Lundberg, 2012, s. 58). I lydmetoden blir det lagt vekt på at barna må være fonemisk bevisste før en starter med leseopplæring. En tar utgangspunkt i at barn oppfatter talte ord som akustiske enheter. I opplæringen må de lære at disse enhetene består av lyder, og at lydene i talespråket kan representeres av bokstaver i skriftspråket (Tønnessen & Uppstad, 2014c). Når de har lært dette kan de se på bokstavene i et ord, koble lyd til bokstavene og trekke lydene sammen til en lydpakke i syntese. Gjennom leksikal kunnskap om ordet får leseren tilgang til ordets mening. På den måten gjør lydprinsippet det mulig å lese ord en aldri før har sett (Elbro, 2007, s. 52).

I denne tilnærmingen ses fonemisk bevissthet som en sentral forutsetning for å knekke lesekode. Derfor tenker en at det er grunnleggende at barna er fonemisk bevisste før en starter på leseopplæringen (Lundetræ & Walgermo, 2014; Tønnessen & Uppstad, 2014a). En kan trene på dette ved å lytte ut lyder i ord, finne ord som begynner på samme lyd, ord som rimer og lignende. Metoden tar altså utgangspunkt i lesingens minste byggesteiner, bokstav/lyd korrelasjonen i opplæringen. Det er rikelig med empirisk materiale som viser at det er en sterk forbindelse mellom fonemisk bevissthet og leseferdighet (Elbro, 2007; Frost, 1998; Høien & Lundberg, 2012). Eleven må kunne skille språklyder fra hverandre, og kunne trekke de sammen i syntese. Dette forutsetter at en makter å holde lydene i rett rekkefølge i arbeidsminnet.

Hovedargumentet for lydmetoden er at en trenger den for å kunne avkode ukjente ord. Kritikken mot denne tilnærmingen har ofte vært at den er drillbasert, og at den i liten grad fokuserer på lesingens mål, nemlig kommunikasjon og mening. Den stiller også store krav til konsentrasjon, abstraksjon og motivasjon. Likevel viste undersøkelsen

---

<sup>11</sup> *Leser ord som logoer/bilder.*

<sup>12</sup> *Leser ord ved å knytte lyd til bokstav og trekke lydene sammen i syntese.*

gjort av National Reading Panel (2000) at lydmetoden er en effektiv metode i leseopplæringen.

### 2.1.3 Balansert tilnærming

En balansert lesetilnærming bygger på et filosofisk perspektiv fordi det dreier seg om epistemologiske spørsmål. I forhold til en balansert tilnærming stiller Fitzgerald (1999) dette spørsmålet: "What kind of knowledge about reading do the activities in their entirety appear to nourish, and therefore what kinds of knowledge about reading appear most significant." (Fitzgerald, 1999, s. 102). En stiller spørsmål til hvilke kunnskaper og ferdigheter barnet trenger for å bli en god leser, og på hvilke måter en kan tilegne seg disse. Fitzgerald (1999) sier at i et balansert perspektiv på lesing tar en utgangspunkt i at det er tre områder i barnets kunnskap om lesing som er like viktige. Det er lokal kunnskap om lesing, global kunnskap om lesing og motivasjon for lesing. I lokal kunnskap om lesing ligger ulike eksplisitte ferdigheter i fonetikk og ordavkodingsstrategier, lokal kunnskap om lesing inkluderer også ord og begrepskunnskap. Global kunnskap handler om lesing som konsept, det å forstå og finne mening i tekst. Her må eleven få trening og opplæring i å utnytte kontekstbaserte strategier og trening i å støtte seg til egne forkunnskaper og erfaringer i møte med tekster. Det siste området, motivasjon og leseglede er en nøkkel inn i tekstenes verden. En må engasjere seg og ha interesse for lesing for å lykkes både med avkoding og å hente mening fra tekst (Ibid).

Pressley (2006) sier at løsningen er å integrere styrker både fra metoder som fokuserer på ferdigheter og metoder som fokuserer på mening. Snow, Burns & Griffin utarbeidet i 1998 en rapport basert på studier og leseforskning for å finne hva som gir elever best mulighet for å lykkes med lesing. "The many children who succeed in reading are in classrooms that display a wide range of possible approaches to instruction." (Snow, Burns, & Griffin, 1998, s. 19). På bakgrunn av disse funnene kan en slutte at effektiv leseopplæring bygger på et fundament som anerkjenner at leseferdighet er avhengig av flere faktorer, og at elevene må få en opplæring hvor en vektlegger flere aspekter. Snow et al. (1998) sier at god leseopplæring gjør elevene i stand til å tilegne seg mening fra tekst. De vektlegger betydningen av tilstrekkelig bakgrunnskunnskap og et godt vokabular slik at elever opplever tekster som interessante og meningsfulle. "The ability to obtain meaning from print depend so strongly on the development of wordrecognition accuracy and reading fluency, both of the latter should be regularly

assessed in the classroom” (Snow et al., 1998, s. 8). Også Tønnessen & Uppstad (2014b) peker på at leseflyt vil fremme leserens forståelse av teksten, og trekker fram en beskrivelse av leseflyt som broen mellom avkoding og forståelse. På denne måten vil leseflyt fremme forståelse, men de peker på at det også er slik at leseflyt forutsetter en viss forståelse. I denne forbindelse spiller språkforståelse og vokabular en viktig rolle. Snow et al. (1998) peker også på at elevene må få grundig trening på ferdigheter som grafem-fonem korrelasjon, og kunnskap om det alfabetiske prinsipp som skriftsystem slik at de kan forstå sammenhengen mellom talespråk og skriftspråk. De vektlegger også at elevene må trenes i å være oppmerksomme under lesingen slik at de kan overvåke prosessen og rette opp feil og misforståelser underveis. Dette sammenfaller med det Tønnessen & Uppstad (2014a) hevder når de sier at leseferdighet er en optimal kombinasjon av automatikk og oppmerksomhet. De viser at gjennom å vektlegge automatisering av de tekniske sidene ved lesingen vil en få mer energi og oppmerksomhet til leseforståelsen. De mener at det verken er mulig eller ønskelig med full automatisering, men at det optimale er en veksling mellom automatikk og oppmerksomhet. I det legger de at en overvåker egen lesing og stopper opp dersom noe er uforståelig, og går tilbake for å korrigere avkodingen eller lese en setning eller et avsnitt på nytt med bedre prosodi (Tønnessen & Uppstad, 2014b).

Snow et al. (1998) peker også på motivasjon som et viktig aspekt for å lykkes med lesing. En må kunne lese med ulikt formål, både for fornøynsens skyld, og for å tilegne seg kunnskap. (Dette kan selvsagt være to sider av samme sak.) Motivasjon regnes av mange leseforskere som en grunnleggende faktor for å lykkes med lesing. Brudholm (2011) skriver at motivasjon er overordnet fonologisk bevissthet, ordavkoding, leseflyt, ordforråd og leseforståelse, for dersom en ikke har interesse og legger ned innsats, vil en heller ikke få et godt resultat. I følge Klepstad & Færevaa (2014) kan en tenke at innsats er den mengden energi som kreves for å gjennomføre en oppgave som går utover personens normalmodus. De peker på at dersom innsatsen er liten blir læringsutbytte lite. For å gi leselyst og motivasjon må barn få oppgaver som pirrer deres nysgjerrighet. I denne forbindelse sier Casbergue & Plauché (2003) at lærere ofte gjør en feil dersom de tenker at barn først må lære å lese før de kan lese for å lære. Når en leser for å lære vil en i større grad finne tekster om temaer og emner som engasjerer, og en vil få større motivasjon for å engasjere seg i skriftspråklige aktiviteter.



De peker på at elever også må få lese og skrive fagtekster, fordi barn som får møte ulike sjangere vil utvikle et bedre og mer nyansert språk. Dette vil også påvirke og lese og skrive utviklingen på en positiv måte (Casbergue & Plauchè, 2003).

Det balanserte perspektivet tar elementer både fra phonics og whole language tradisjonene for å optimalisere opplæringen. På 2000 tallet ble det publisert flere forskningsrapporter om begynneropplæringen i USA, deriblant en laget av National Reading Panel (2000). Rapporten trekker fram at trening på leseflyt ofte blir oversett i leseopplæringen, men poengterer at denne er viktig fordi den kan regnes som en kritisk faktor for leseforståelse. Det er viktig å merke seg at også denne studien peker på at leseforståelse ikke er en naturlig konsekvens av automatisert avkodning, men at flyt og prosodi er viktige for forståelse av tekst. De fant at veiledet repetert lesing hadde en signifikant positiv effekt både på ordgjenkjenning, leseflyt og forståelse på tvers av trinn (National Reading Panel, 2000). Studien viste også at fokus på vokabular i forbindelse med muntlig lesing fører til bedre forståelse av tekst, fordi elever med godt språk og godt ordforråd har bedre mulighet for å avkode og gjenkjenne ord og ytringer og derfor kunne trekke mening ut av tekst. Med referanse til NRP (2000) sier Lundetræ & Walgermo (2014, s. 50) at "I dag betrakter vi et velutviklet ordforråd som et like kritisk aspekt av tidlig literacyferdigheter som ordavkodning og staving. Funn i NRP (2000) studien pekte på at eksplisitt instruksjon i leseforståelsesstrategier er svært effektive for å utvikle og bedre barns leseforståelse. Tekstforståelse bygger i følge studien på at leseren aktivt knytter ideene i teksten til egne forkunnskaper og erfaringer og konstruerer mentale representasjoner for disse i minnet (Ibid). I tillegg til trening på forståelse, vektlegger rapporten betydningen av systematisk trening på lydmetoden. De fant at denne tilnærmingen både hadde positiv effekt på elever med lærevansker, elever som var generelt svake og på normalt presterende elever. De fant også at lydmetoden hadde positiv effekt for flinke leseres staving på tvers av klassetrinn, men for svake lesere hadde metoden liten effekt på staving (Ibid). Pressley (2006) diskuterer funnene i NRP (2000), og peker på at disse viser at en trenger en balansert tilnærming i leseopplæringen. Pressley presenterer også en undersøkelse av Bond & Dykstra fra 1967 som er verd å merke seg. I denne gjorde de en stor undersøkelse hvor 27 forskerteam undersøkte praksisen i leseopplæringen i ulike klasserom. De fant ingen program som viste seg vesentlig bedre enn de øvrige. Hvert program virket bra i noen

klasserom, men hadde dårlig effekt i andre. Derfor konkluderte de med at en burde rette fokuset mer mot lærere og karakteristika ved læringsmiljøet enn metoder og materiell.

I 2011 gjennomførte Gustafson et al. en studie hvor de delte 130 elever i fem grupper, tre intervensjonsgrupper og to kontrollgrupper. En gruppe fikk fonologisk trening, en fikk trening i forståelse og den tredje fikk en kombinasjon av dette. Alle gruppene hadde computer programmer i opplæringen. Resultatet var at elevene i alle gruppene fikk bedre leseferdigheter, men elevene i den gruppen som kombinerte opplæring i avkoding og leseforståelse sammen med computere kunne vise til størst fremgang (Gustafson et al., 2011).

Felles for undersøkelsene er at de argumenterer for et balansert syn på leseopplæring, men også at læreren spiller en stor rolle i opplæringen. De siste tiår har det vært stor enighet om at det er den balanserte tilnærmingen som gir best resultat for flertallet av elever. Det er ulike oppfatninger i forskermiljøet for hvordan en skal balansere opplæringen. Frost (1998) peker på at det er viktig at læreren har et balansert syn på leseopplæringen, og mener en bør se lydmetoden og helhetsmetoden som komplementære tilnærminger i leseopplæringen. Pressley (2006) hevder at en balansert tilnærming handler om å integrere elementer fra de to tradisjonene, mens Tønnessen & Uppstad (2014a) mener at det heller er snakk om å viske ut skillene mellom de to tradisjonene, og at en bør se den balanserte tilnærmingen gjennom et hermeneutisk perspektiv, hvor en som vist over ser lesing som en optimal kombinasjon av automatikk og oppmerksomhet. Det hermeneutiske perspektivet handler også om forholdet mellom helhet og del. En kan da se lesingen som en interaktiv prosess hvor forholdet mellom leser, tekst og kontekst er i stadig skiftning (Pearson, 2001). Pearson (2001) forklarer dette ved at vi som lesere noen ganger møter teksten med stor grad av forforståelse, og vi har gjerne allerede dannet hypoteser om hva vi kan forvente av teksten. I denne tilnærmingen er det leseren som dominerer, og en kjenner dette igjen som ovenfra og ned tilnærming. Andre ganger kan vi lene oss tilbake og la tekstens mening komme til oss, da er det teksten som dominerer, og vi kjenner denne tilnærmingen som nedenfra og opp. Pearsons poeng er at leseatferd endres fra tekst til tekst, hva som er målet med lesingen, teksten vanskegrad osv. Når en leser med automatikk går avkodingen av teksten uten at en er bevisst på selve prosessen. Tønnessen & Uppstad sier at det er som å kunne tenke seg gjennom teksten - uten at skriftmediet hindrer tanken (2014b). Men når teksten blir krevende vil dyktige lesere

stanse opp og overvåke leseprosessen samtidig som de utnytter både kontekst og mening samt bevisste avkodingsstrategier for å forstå teksten (Pearson, 2001; Tønnessen & Uppstad, 2014b). Her ser en at skillet mellom ovenfra og ned og nedenfra og opp viskes ut, fordi vi er like avhengige av begge for å ha gode leseferdigheter. En kan si at vi ser delene gjennom helheten på samme måte som en forstår helheten gjennom delene. I sentrum for denne tenkningen står tolkning og mening. En går fra helhet til del til helhet... som i en spiral hvor en stadig får utvidet kunnskap og forståelse. Denne vekslingen mellom helhet og del kalles den hermeneutiske spiral.

## 2.2 Bakgrunnskunnskap – forforståelse

Jeg har jobbet i barneskolen i snart 18 år, og har etterhvert god erfaring fra læreryrket. I de årene jeg har jobbet, har jeg forholdt meg til flere læreplaner, og erfart at det stadig er skiftninger i hva som regnes for god pedagogisk praksis. Et eksempel på dette er hvor stor forskjell det er mellom skoler i hvor rask progresjon de har i bokstavopplæringen. Læreplanen gir mål for opplæringen, men den sier ikke noe om hvordan en skal nå målene, det betyr at det er stor grad av metodefrihet i skolen.

En balansert tilnærming i begynneropplæringen innebærer at en både har fokus på tekniske ferdigheter som fonologi og avkoding og, på forståelse og mening i tekst. Jeg deler dette synet, og tenker at det er viktig at barna får tilgang på meningsfulle tekster, og får glede seg over ordentlige fortellinger. Samtidig tenker jeg at en forutsetning for at elevene skal lykkes med lesing er at de også får eksplisitt opplæring i avkodingsstrategier. Eleven må kunne avkode ordene både fonologisk og ortografisk (Elbro, 2007; Høien & Lundberg, 2012; Pressley, 2006; Spear-Swerling & Sternberg, 1996). Det er også viktig at de får rikelige erfaringer med skriftspråket, også gjennom skriving. Etter mitt syn kan skrivingen med fordel gjøres på digitale flater, jeg har mange gode erfaringer med ipad som læringsressurs og arbeidsverktøy. Elevene synes det er motiverende og kjekt å skrive på tastatur, blant annet fordi arbeidene blir så fine. Jeg ser at svake elever produserer mer enn de ville gjort med blyant og skrivebok. Det er lett å få oversikt over skriftlige arbeider og det er lettere å lese, både for eleven selv og læreren. Dessuten er det flere tilgjengelige støttefunksjoner en kan ta i bruk. Flere av disse er veldig nyttige for lesesvake elever. Det er blant annet mulig å lese inn det du vil skrive, for programvaren konverterer tale til tekst. En annen nyttig funksjon er at du kan

markere hele tekster eller deler av tekst og få den opplest. På skriveprogrammene er det også stavekontrollfunksjon som kan være til god hjelp for alle elever.

### 2.3 Bakgrunn og teoretisk grunnlag for STL+

Å skrive seg til lesing har sitt utspring i teorier om at det på et stadium i utviklingen er enklere for barn å gjøre en fonemisk analyse enn det er å gjøre en fonemisk syntese (Frith, 1980; Høien & Lundberg, 2012). Det er denne forskningen Arne Trageton viser til når han sier at skriving er lettere enn lesing for barn mellom 5 og 9 år (Trageton, 2003, s. 218). Med utgangspunkt i denne kunnskapen utviklet han STL metoden som han presenterer i boka *Å skrive seg til lesing*, og STL+ er en videreutvikling av denne.

#### 2.3.1 Å skrive seg til lesing - opplæring med utgangspunkt i fonemisk analyse

I Trageton's modell starter elevene med å lekeskrive på tastatur. De skriver bokstavrekker og ord de kan skrive logografisk. Etter hvert starter de å skrive fonologisk, det innebærer at ordene er skrevet i tråd med de lydene barnet klarer å identifisere i talespråket. Dette sammenfaller med indirekte vei i Høien & Lundbergs dual-route modell<sup>13</sup>, og kalles analytisk staving, den vil jeg utdype under. Ved å benytte en analytisk tilnærming med skriving på tastatur, tenker en at elevene får mye teknisk analyse og lyderingstrening. Dette fører videre til rikelig med trening i å skrive og lese høyfrekvente ord, som igjen fører til at flere og flere ord vil kunne avkodes ortografisk, og staves ortografisk korrekt (Ibid, s. 257).

I STL+ tar en i henhold til utviklerne utgangspunkt i det elevene vil fortelle. I skriveprosessen analyserer elevene hvilke lyder ordene er bygd opp av, da kan de skrive det de vil på pc/nettbrett ved hjelp av tastatur med tale (Wiklander & Sjödin, 2015). Når en skal avkode et ukjent ord trekkes som tidligere nevnt fonemene sammen til en meningsfull enhet i syntesen (Høien, 2012, s. 69), men en kan også gå andre vei, slik en gjør i STL+, fra et ord eller en meningsfull enhet til stavelser eller fonemer (Ibid, s. 103), dette kalles fonemisk analyse. Tønnessen & Uppstad (2014a) sier at "mens det i analysen er viktig å finne ut hva som er trærne, er det i syntesen viktig å finne ut hva som er skogen" (s. 127). I syntese må barnet gjenkjenne grafemene og koble de med tilhørende lyd. I analyse må barnet identifisere språklyden og gjenkalle det grafemet som representerer den (Gabrielsen 2014). I det som tradisjonelt blir kalt en analytisk

---

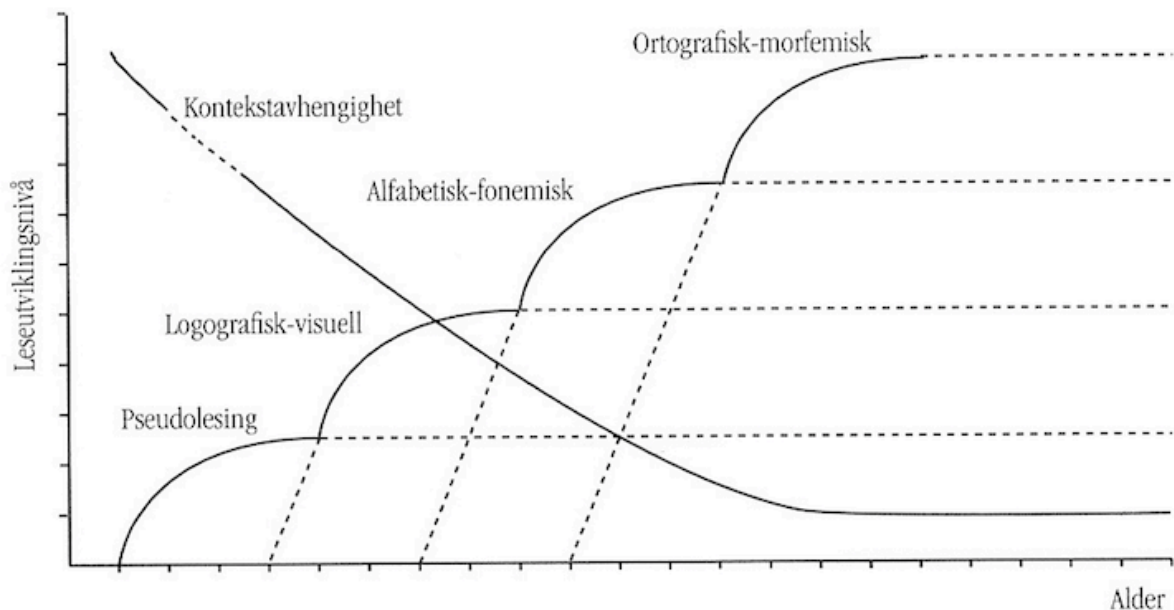
<sup>13</sup> Figur 4. s. 20

tilnærming tar en utgangspunkt i hele ord (ordbilde metoden) og setninger (setningsmetoden), dette er synonymt med helhetstilnærmingen. Å lære å lese med utgangspunkt i fonemisk analyse, skiller seg fra ordbildemetoden, fordi eleven forholder seg enten til ord de har "i hodet", eller til ord de skriver av. De forsøker ikke å avkode hele ord som en helhet, de analyserer det ved hjelp av tastatur med lyd støtte fonem for fonem. Da er det kanskje riktig å si at denne tilnærmingen har flere likheter med kognitivpsykologisk tenkning og at den har tilknytning til lydmetoden.

### 2.3.2 Høien & Lundberg's stadiemodell i leseing

Høien & Lundberg (2012) har laget en stadiemodell over de fasene et barn normalt går gjennom i lese/staveutviklingen. Pseudostadiet regnes som det første, men her sier de det er mer snakk om lekelesing og lekeskriving. Det er derfor flere som regner logografisk for det første stadiet i leseutviklingen. Her kjenner barnet igjen skrift som logoer/tegninger. Når barnet leser logografisk gjenkjenner de ordet som en logo f.eks coca cola. Dersom allografene endres kan de ikke lenger lese ordet. Når de skriver logografisk tegner det ordet, de har lært hvordan det ser ut, men det er snakk om et "bilde". I denne fasen har de ennå ikke oppfattet at bokstavene representerer lyder (Ibid). I alfabetisk fase blir barnet oppmerksom på at lydene i talespråket kan representeres av bokstaver. Dette forutsetter at barnet er fonemisk bevisst og har analytiske ferdigheter ( klarer å lytte ut lydene et ord består av). "På et stadium i utviklingen ligger skrivingen, strategimessig sett, foran lesingen. Siden ligger den imidlertid etter lesingen." (Høien & Lundberg, 2012, s. 78). Det er disse analytiske ferdighetene en har som utgangspunkt i STL+ tilnærmingen. I denne tilnærmingen kjenner barnet ordet det vil skrive, og prøver å identifisere lydene det består av gjennom å "smake på det". (Høien & Lundberg (2012) beskriver denne prosessen i dual-route modellen, denne vil bli presentert under.) Disse analytiske ferdighetene utvikles i den alfabetiske fasen, og det er også i denne at barnet knekker lesekode (Høien & Lundberg, 2012, s. 59). Når barnet etter hvert begynner å oppdage ortografiske strukturer som morfemer, og kan avkode ord som hele ordbilder har de nådd det ortografiske stadiet (Ibid, s. 60). Likevel sier Høien & Lundberg (2012) at det ikke er slik at et stadium avløser et annet. Barnet vil kunne bruke kunnskap og ferdigheter som er tilegnet i tidligere faser som back-up strategier på et senere stadium. I de tidlige fasene er barnet i stor grad avhengig av kontekst for å lykkes med avkodingen, denne

kontekstavhengigheten avtar etter som avkodingsferdighetene blir mer automatisert (Ibid, s. 53).



Figur 2 Stadiemodell i avkodingsutvikling. (Hentet fra (Høien & Lundberg, 2012, s. 53)

### 2.3.3 Frith's stadiemodell i lesing/staving

I følge Bråten (1996) kan det på bakgrunn av studier som er gjort være grunn til å tro at elementære staveferdigheter vil kunne foregripe og påvirke elementære avkodingsferdigheter. Det betyr at det vil være vanlig at barnet først vil benytte en fonologisk strategi i staving, og at erfaringer med denne vil bidra til at de også kan utnytte en fonologisk strategi i lesing (Bråten, 1996). Dette er i tråd med Uta Frith (1980) sin teori om lese og staveutvikling. Frith's teori har empirisk belegg blant annet i en studie av Uhry & Shepherd (1993), som viste høy korrelasjon mellom elementær avkoding og elementær staving. Elever som fikk trening i å segmentere lydrette ord i fonemer, og trening med å stave ord med klosser og på tastatur i tillegg til skriftspråkoppplæring etter helordsmetoden, viste seg å være overlegne elevene i kontrollgruppen både når det gjaldt muntlig syntese og fonologisk avkoding (Shepherd & Uhry, 1993). I følge Frith (1980) sin utviklingsmodell skjer ikke lese og staveutviklingen i takt, det vil si at ferdighetene ikke utvikles parallelt. På hvert utviklingsstadium er det to trinn, hvor det ene er igangsetter, og det andre krever et litt høyere ferdighetsnivå. Av modellen kan en se at det er lesing som er igangsetteren på trinn 1, pilen går fra logografisk lesing til logografisk skriving. På trinn 2 er det alfabetisk staving som er igangsetteren og deretter kommer alfabetisk lesing. På trinn 3 er det

igjen lesing som er igangsetter, og utviklingen går fra ortografisk lesing til ortografisk staving (Frith, 1980).

Fase i leseutviklingen	Trinn	Lesestrategi	Skrivestrategi
<b>Logografisk fase</b>	1a	logografisk <sub>1</sub>	(symbolsk)
	1b	logografisk <sub>2</sub>	logografisk <sub>2</sub>
<b>Alfabetisk fase</b>	2a	logografisk <sub>3</sub>	alfabetisk <sub>1</sub>
	2b	alfabetisk <sub>2</sub>	alfabetisk <sub>2</sub>
<b>Ortografisk fase</b>	3a	ortografisk <sub>1</sub>	alfabetisk <sub>3</sub>
	3b	ortografisk <sub>2</sub>	ortografisk <sub>2</sub>

(Frith, 1985)

Figur 3 Figur 3 . Stadiemodell for lese og staveutviklingen ("The six-step model of skills in reading and writing acquisition")  
Modellen er hentet fra (Roås, 2013, s. 22)

Frith's modell bygger på to prinsipp, det første er at fonologisk bevissthet er mye mer relatert til staving enn til tidlig lesing, og det andre at samspillet mellom fonologisk bevissthet og staving fungerer som en pacemaker for alfabetisk strategi i lesing (Gilja, 2009). Det er dette som danner grunnlaget for å si at staving kommer før lesing på et av utviklingsnivåene. På det logografiske stadiet har ikke barnet kunnskap om at bokstavene representerer lyder i talespråket, Frith (1980) kaller det derfor symbolsk strategi. På det alfabetiske stadiet tenker Frith at barnet først behersker fonologisk analyse. Det vil si at de klarer å identifisere at talte ord er bygd opp av lyder, og at disse representeres av bokstaver. Først i trinn to på stadium to vil de beherske fonologisk syntese. Det vil si at de kan se en bokstav eller et ord og gjenkalle tilhørende lyder og trekke de sammen til en lydpakke som gjenkjennes i mentalt leksikon<sup>14</sup>. På det tredje stadiet, ortografisk lesing, ligger igjen lesing før staving. Det har sammenheng med at det er enklere for mange barn å gjenkjenne ord/bokstaver (lese) enn å gjenkalle ord/bokstaver (stave) fra minnet (Elbro, 2007). Elbro (2007) forklarer dette med urmetaforen: "Du kan gjenkjenne din klokke blant mange, men du klarer neppe tegne den eller beskrive den nøyaktig" (s. 85).

Frith (1980) forstår leseutviklingen slik at gjennombruddet fra et stadium til det neste bare kan skje når etablert strategi og ny strategi smelter sammen. Da vil tidligere ferdigheter fremme fremveksten av ny strategi og bidra til å styrke denne.

I følge Frith (1980) er staving synlig fonologi fordi den i hovedsak representerer talelydene, men staving er også avhengig av visuelle faktorer. Det er derfor nødvendig med kunnskap både om fonologiske og visuelle aspekt i ords stavemåte. Men hun sier at

<sup>14</sup> Her er alle kunnskaper om ord lagret.

det ikke er snakk om å tilegne seg stavemåter som visuelle minnebilder, det handler mer om å lære ords stavemåte som bokstavsekvenser, og om lingvistisk raffinement (Ibid).

#### 2.3.4 Dual-route modellen for staving og lesing

En forutsetning for å kunne avkode og stave er at eleven klarer å analysere talte ord i en sekvens av fonemer, og koble hvert av disse til et grafem. Når eleven skal avkode må ordet gjennomføres systematisk slik at en holder fast ved grafemenes visuelle rekkefølge til en tilsvarende tidsmessig rekkefølge av fonemer (Bråten, 1996). På grunnlag av dette sier Bråten (1996) at eleven kan danne en syntese, og at denne veileder eleven i søkingen i etter ordet i leksikon. I staving danner eleven en visuell syntese på grunnlag av fonemene, og denne gjør at eleven kan reaktivere ordet på et senere tidspunkt (Bråten, 1996).

I boka *Dysleksi* presenterer Høien & Lundberg (2012) en modell for leseprosessering og en modell for staveprosessering. Disse har identiske stadier og bygger på Frith's stadiemodell. I modellene er det to "veier" en kan følge for å avkode eller stave et ord. Hvilken vei en benytter er ikke viljestyrt, men har sammenheng med hvilket stadium en er på i lese/stave utviklingen. Når elever skriver seg til lesing tar de utgangspunkt i fonemene i talespråket, da benytter de det Høien & Lundberg kaller den indirekte veien i staving, fordi det er denne som samsvarer med den analytiske prosessen. Denne veien må benyttes dersom barnet ikke har leksikal kunnskap om et ords stavemåte. Dersom barnet skal skrive et diktet ord, eller et ord han selv har valgt (barnet sier ofte ord de vil skrive høyt) skjer dette ved at hørselsinntrykket analyseres i de psykologiske prosessene som Høien & Lundberg kaller auditiv analyse (AA) og fonologisk gjenkjenning (FG1). Dette er audiolingvistiske prosesser som etableres i forbindelse med språktilegnelsen (Ibid, s. 101). Dette gir skriveren tilgang til betydningen av ordet gjennom semantisk aktivering (SA). Deretter må skriveren foreta en fonemisk analyse (FA) av ordet og gjøre fonem – grafem – omkodingen (F/G), deretter lagres grafemene i ordet i (GB) grafemisk buffer. I denne prosessen spiller verbalt korttidsminne en viktig rolle. Ofte må barnet foreta en artikulatorkisk loop for å holde lydene i rett rekkefølge i minnet når denne omkodingen foregår. Barnet tar altså ikke bare utgangspunkt i fonologisk informasjon, men også artikulatorkisk informasjon. Det er årsaken til at begynnerskriveren ofte utelater flere grafem, fordi koartikuleringen gjør den fonemiske analysen vanskelig. En er derfor avhengig av leksikale kunnskaper om hvilke grafem

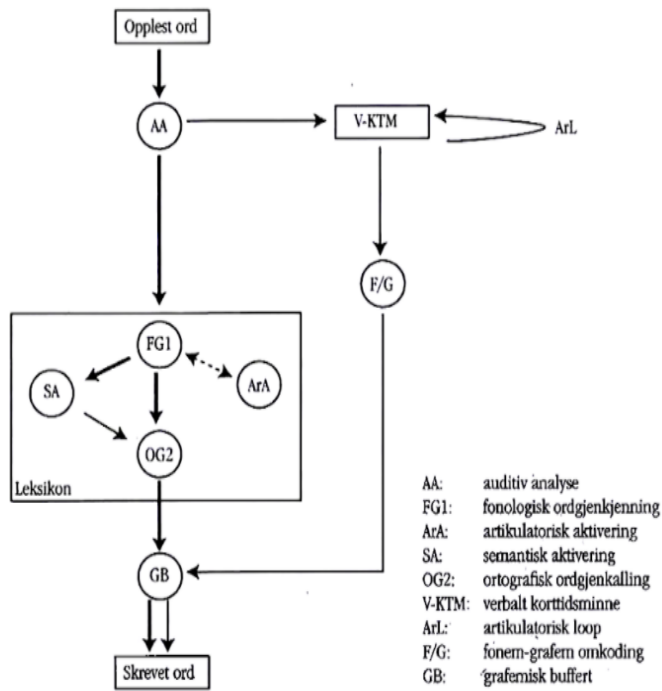


som korresponderer med de ulike fonemene. Når et barn skal avkode et ukjent skrevet ord, enten det skal leses eller skrives av, må de gå veien om fonologisk lesing. Denne kalles også syntetisk metode fordi leseren trekker lydene sammen i syntese. Denne prosessen beskrives i indirekte vei i dual-route modellen for lesing. Her ser eleven det skrevne ordet, og gjør en visuell analyse (VA) så gjenkjennes bokstavene (BG) visuelt. Deretter segmenteres (S/P)<sup>15</sup> det i passende størrelser, som regel enkelt bokstaver, deretter kobles det lyd til bokstaven i fonologisk omkoding (FO), lydene lagres i korttidsminnet (KTM) for deretter å trekkes sammen i fonologisk syntese (FS). Gjennom den fonologiske ordkoden får leseren tilgang til ordets semantiske identitet i mentalt leksikon, deretter kan leseren uttale ordet. Når eleven skal skrive av et ukjent ord på tastatur med lyd, skjer en tilsvarende prosess, bortsett fra at programvaren foretar den fonologiske omkodingen, og det er talesyntesen som gjengir lydpakken slik at eleven hører ordet og kan gjenkjenne det semantisk.

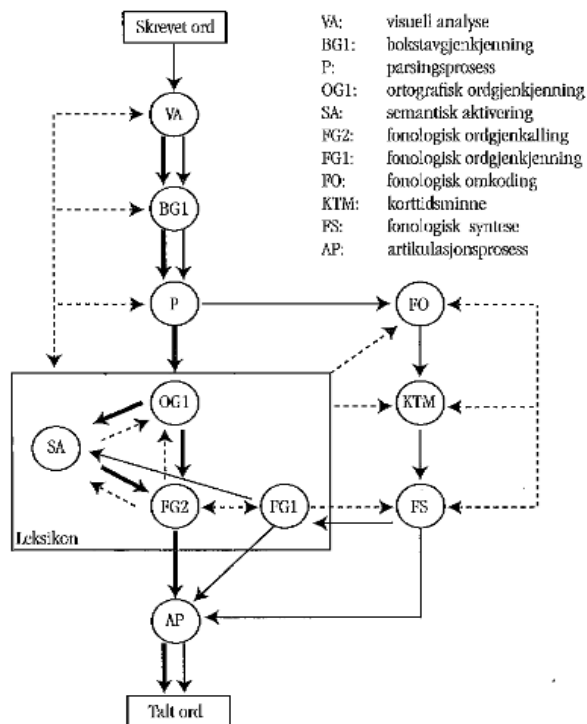
Avkoding innebærer visuell analyse av et skrevet ord på bakgrunn av grafem-fonem assosiasjoner og fonologisk syntese. Staving innebærer fonologisk analyse av et talt ord og fonem-grafem assosiasjoner og visuell syntese. Dette viser at det er stor grad av prosesslighet mellom fonologisk lesing og fonologisk staving, men at prosessene går i hver sin retning eller er omvendte. På bakgrunn av dette vil det i følge Bråten (1996) være naturlig å anta at opplæring i den ene aktiviteten ganske sterkt vil kunne påvirke læring i den andre.

---

<sup>15</sup> Segmentering og parsing brukes om hverandre i modellen og referer til oppdeling av ordet i mindre biter.



Figur 4 Forenklet dual route modell for staving. Hentet fra (Høien & Lundberg 2012)



Figur 5 Dual-route modell for lesing, hentet fra (Høien, 2012).

## 2.4 STL+ i begynneropplæringen

Med bakgrunn i erfaringer Wiklander hadde med ASL<sup>16</sup> metoden fra spesialundervisningen, tok hun i 2003 teknologien som verktøy inn i den ordinære begynneropplæringen (Finne et al., 2014). Hun utviklet et praktisk metodisk opplegg som hun kalte *Sandvikenmodellen*. Sammen med Liselotte Sjödin skrev hun boken *Att skriva sig till läsning*, hvor dette presenteres som en metode i leseopplæringen. Det er denne som er oversatt til norsk under tittelen *STL+ håndbok*. Boken er oversatt til norsk av Thomas Braut, og i forordet kan en lese: "STL+ handler først og fremst om språkutvikling...å forstå språket vårt og knekke lesekode" (Wiklander & Sjödin, 2015, s. 6). I boka finner en oppskrifter på hvordan en kan gå fram, og malen er ganske lik uke for uke. Opplæringen starter med en førskrivingsfase hvor en jobber muntlig. Her dikter lærer og elever setninger etter et gitt mønster f.eks "jeg kan" setninger. Deretter skriver elevene setninger på tastatur med lyd, mens læreren går rundt og hjelper til med staving, og snakker med elevene om innhold og form (Wiklander & Sjödin, 2015). Etter skrivingen tas en utskrift av teksten og eleven leser det han/hun har skrevet og tegner til. Videre forslag til arbeid er tastaturtrening og digitale øveprogrammer som *Lexia* og *Aski Raski*, begge disse er programmer som trener ordavkodning. Det er også forslag til en felles tekst en kan skrive f.eks "Skriv en fortelling om en gutt som kan trylle" (Wiklander & Sjödin, 2015, s. 23) Hver uke finner en forslag til kunst og håndverksoppgaver, sanger en kan synge og bøker og historier en kan lese høyt for elevene. Implisitt i metoden ligger det at all skriving skal foregå på tastatur fra 1. klasse. Argumentet for dette er at da slipper eleven å bruke så mye kognitiv energi på bokstavforming, slik at de kan fokusere fullt ut på den fonemiske analysen.

I 2013 gjennomførte Hultin og Westman en etnografisk studie i klasser som fikk opplæring i tråd med Sandvikenmodellen. De fant at tilnærmingen skilte seg fra det en kjenner fra tradisjonell begynneropplæring ved at det å lytte ut lyder ikke var en del av den formelle opplæringen, men var implisitt gjennom skriving på talende tastatur. Elevene fikk heller ikke opplæring i enkeltbokstaver slik en kjenner det fra lydmetode tradisjonen, også dette var implisitt i skriving på digitale verktøy (Hultin & Westman, 2013). I klassene de studerte var fellesundervisningen fokusert på å gi elevene innhold til skriveaktiviteten. Lærerne gav gjerne en innføring om et dyr, eller viste en film om dyret, deretter laget de et tankekart hvor en oppsummerte viktige nøkkelord. Med

---

<sup>16</sup> *Att skriva sig till läsning*.

utgangspunktet i disse forberedende aktivitetene skrev elevene tekster på pc/nettbrett med talende tastatur. I tillegg hadde de stillastekster eller modelltekster som skulle støtte skrivingen (Ibid). I boka *STL+ håndbok* (2015) skriver forfatterne at skriveøktene tar utgangspunkt i det eleven vil fortelle, og ikke hva han klarer å skrive med blyant. Skriveøkten starter ofte med samtale om et tema for å sikre at alle har noe å skrive om. Elevene får støtte etter behov, det kan være avskrift av tekst, eller avskrift av ord eleven har diktert til lærer. Elevene kan også skrive ved hjelp av fonemisk analyse av talte ord (Finne et al., 2014). Med denne tilnærmingen sier Wiklander (2015) at elevene kan bruke alle taster å skrive det de vil. De må da enten kjenne bokstavene, se på en modelltekst, eller prøve seg fram. Men det er i følge Wiklander & Sjödin (2015) viktig at eleven lærer å skrive ordet riktig helt fra starten av for å lære seg ordbildene. Dette sikrer en seg ved at elevene i starten skriver etter modellsetninger og modelltekster. Lærer og elev samtaler også om tekstene for å sikre at de er grammatisk og ortografisk korrekte (Roås, 2013, s. 34). Hultin & Westman (2013) fant at elevene ikke trengte å ha automatisert alle bokstavene for å kunne skrive sammenhengende tekster. Når eleven skrev på tastatur med lyd, og fikk opplest det som var skrevet, kunne eleven selv høre om det han hadde skrevet hørtes merkelig ut, og gå tilbake å prøve og skrive det korrekt. Elevenes feilstavinger og grammatiske feil bidrog til utviklende samtaler både om tekstenes form og innhold (Hultin & Westman, 2013).

Utviklerne av metoden, skriver at elevene ikke skriver lekeskrift eller bokstavrekker som i Tragetons opplegg, men at de fra starten skriver hele setninger (Wiklander & Sjödin, 2015, s. 8). Den teksten eleven skriver blir bearbeidet av elev og lærer slik at en sikrer korrekt ortografi, deretter skrives den ut, og blir dagens leselekse. Derfor mener mange at ABC-boka blir overflødig når en benytter denne metoden (Finne et al., 2014). Wiklander & Sjödin (2014) mener at en forutsetning for å lykkes med metoden at en jobber mye med språket. Elevene må bli språklig bevisst slik at de kan bokstavene og tilhørende lyd så raskt som mulig. En trener ikke på fonologisk bevissthet på tradisjonell måte, men gjør dette gjennom skriving på tastatur med lydstøtte. Dette sammenfaller med det Hultin & Westmann (2013) fant i sin studie. Skrivingen tar utgangspunkt i modellsetninger som eleven skriver av, og på den måten lærer de grafem-fonem korrespondansen.

#### 2.4.1 Stl+ sett i lys av aktuell forskning om lesing i begynneropplæringen

Ny forskning har vist at det er en fordel å gå raskere fram i bokstavinnlæringen enn det som tidligere har vært ansett som god praksis, hvor en gjerne hadde en bokstav i uka (Lundetræ & Walgermo, 2014). I STL+ tilnærmingen er det et viktig prinsipp at elevene skal ta alle bokstavene i bruk når de skriver, og bokstavinnlæringen gjøres implisitt gjennom skriving på tastatur med lyd støtte. Når elevene raskt blir kjent med bokstavene kan de både lese og skrive flere ord. Lundetræ & Walgermo (2014) peker på at nybegynnerne ikke kan bli gode lesere uten å kjenne det alfabetiske prinsippet. Derfor er god og sikker bokstavkunnskap hvor en kobler grafem til fonem helt avgjørende for at eleven skal kunne mestre skriftspråket.

STL+ metoden legger opp til at elevene skal lære å skrive ordene korrekt fra starten av, men begynnerskrivere/lesere har naturligvis vansker med å lytte ut alle lyder i ord, spesielt i irregulære ord. For en nybegynner er fonemene abstrakte enheter, og ofte koartikuleres lydene i talespråket (Høien & Lundberg, 2012; Skaathun, 2007). Stavekompetanse forutsetter i følge Elsness (2002) at eleven klarer å segmentere språklyder i talte ord. De må også gjenkjenne og reprodusere bokstavene som realiserer de aktuelle lydene. I siste instans må de mestre å skrive grafemene som korresponderer med fonemene i rett rekkefølge (Elsness, 2002, s. 10). Elevene som skriver på tastatur må gjenkjenne/finne den bokstaven som korresponderer med lyden de trenger, så vil lyd støtten gi en tilbakemelding på om de valgte rett bokstav. Det er selvsagt annerledes ved avskrift, da trenger de bare å finne bokstaven som er lik den i originalordet, så får de lyden presentert. I følge Wiklander (2015) kan elevene skrive det de vil med STL+, men det forutsetter at de mestrer den fonemiske analysen slik den er beskrevet over. I følge Elsness (2002) omfatter fonemisk bevissthet ikke bare ferdighet i fonem-grafem korrespondanse, syntese og segmentering, det handler også om å kategorisere lydsegmentene. Vokalene kan ha ulik lyd karakter fra ord til ord. Den kan være kort som i appelsin, og lang som i ape. Konsonanten v kan realiseres både med w, v og hv. Dette tar ikke tastaturlyden i STL+ høyde for, her realiseres hver bokstav med en lydvalør. Det er heller ikke mulig å realisere komplekse grafem som kj, skj, ng osv. Disse må elevene få trening i på andre måter.

Også eldre forskning peker på at ferdigheter i å analysere talte ord til fonemer spiller en viktig rolle for å lære å lese, men at denne ferdigheten er vanskelig for nybegynnere. Bare et fåtall barn klarer å klappe antall fonemer i et ord, men mange klarer å klappe

antall stavelser (Lieberman, Shankweiler, Fischer, & Carter, 1974). Lieberman et al. (1974) fant at fonemsegmentering er betydelig vanskeligere enn stavelsessegmentering. Dette skyldes at en nybegynner vil ha vansker med å eksplisitt abstrahere fonemene fra talestrømmen. Særlig krevende er det å abstrahere konsonantgrupper i forstavelser og endinger. På bakgrunn av forskning på oppfattelse av tale kan det tyde på at stavelser er mer naturlige enheter enn fonemer, både fordi de er lettere å uttale isolert, og enklere å kjenne igjen og trekke sammen (Gleitman & Rozin, 1973). På bakgrunn av disse funnene anbefaler Gleitman & Rozin (1973) at en bør benytte stavelser som enhet i leseopplæringen. I STL+ er det bare fonemene som realiseres med lyd, og barnet lærer etter hvert å trekke disse sammen i syntese. Faren kan være at de blir hengende igjen i en lite hensiktsmessig avkodingsstrategi som kalles lydplukking. Denne er særlig krevende ved avkoding av lange ord, fordi korttidsminnet kan bli overbelastet. Ofte ser en at elever som strever benytter denne strategien, men mislykkes (Lundetræ & Uppstad, 2014).

Piasta & Wagner (2010) peker på at alfabetisk kunnskap er en av de viktigste ferdighetene barnet må ha for å lykkes med lesing. Bokstavkunnskap er en av de beste prediktorene for senere ordlesingsferdighet. I 2010 gjennomførte Piasta & Wagner et forskningsprosjekt som viste at barn som både blir undervist i bokstavnavn og bokstavlyd samtidig, gjør det bedre enn barn som bare blir undervist i lyd. Disse barna kunne utnytte hint ved bokstavnavnet for å finne bokstavlyden uavhengig av ferdighetene i fonologisk prosessering. Bare de barna med gode fonologiske ferdigheter klarte det samme når de bare hadde fått opplæring i lyd (Piasta & Wagner, 2010). I STL+ fokuseres bokstavopplæringen på bokstavlyd, her må læreren være bevisst på også innføre bokstavnavn.

#### 2.4.2 Hvor står STL+ i forhold til en balansert tilnærming

På bakgrunn av gjennomgangen av STL+, kan en se at det er mye som sammenfaller med kognitiv læringspsykologi. Det kan se ut som om metoden er utviklet med utgangspunkt i Frith's stadiemodell, og en tar på alvor at hun legger til grunn at analyse er inngangen til alfabetisk nivå i leseutviklingen. Elevene får mange repetisjoner av grafem/fonem korrespondansen, og lesing læres gjennom assosiasjoner som styrkes gjennom gjentakelser og repetisjon når de skriver på tastatur med lyd. Som jeg har skrevet over bygger dette på et behavioristisk syn på læring. Ideen er da at korrespondansen

automatiseres raskt. Metoden baserer seg på fonologisk analyse, og blir en variant av indirekte vei, som er vist over i modeller for staving (Høien & Lundberg, 2012). Dual-route modeller som denne er også utviklet innen den kognitivpsykologiske tradisjonen. Et sentralt element i STL+ metodikken er at en tar utgangspunkt i modellsetninger og modelltekster i skrivearbeidet. Da skriver elevene avskrift samtidig som de lytter om det de har skrevet er korrekt. En tenker at på denne måten vil elevene etablere orografiske bilder av ord, slik at en kommer videre i stave/leseprosessen. Dette sammenfaller med den kognitivpsykologiske stadietenkningen hvor en tar utgangspunkt i at nivåene bygger på hverandre. Det argumenteres for at bokstavene må læres hurtig, og som jeg har nevnt over viser forskning at elever som har hatt hurtig progresjon i bokstavinnlæringen leste bedre og raskere enn kontrollklassene (Lundetræ & Walgermo, 2014). I en ren lydmetode tilnærming vil en starte med språkets minste deler og bygger derfra. Men STL+ skiller seg litt fra dette ved en legger til grunn at eleven skal skrive meningsfulle ord og tekster fra starten av, og at elevene skal lese disse i lekse. Utgangspunktet for tekstskapingen er mening, en tar utgangspunkt i historier, fellesopplevelser og elevens egne erfaringer. Hultin og Westman (2013) peker på at en i denne tilnærmingen går vekk fra et mekanisk utgangspunkt slik en kjenner det i lydmetoden, og stiller derfor spørsmålet om en kan si at denne tilnærmingen hører hjemme i ovenfra og ned tilnærmingen. Men de peker på at siden en også tenker at fonemisk bevissthet og korrekt staving er viktige aspekter i opplæringen, er det vanskelig å klassifisere den som enten det ene eller andre. I stedet hevder de at denne tilnærmingen best kan ses som en syntese av begge tradisjoner (Hultin & Westman, 2013). Også Takala (2013) peker på at Tragetons metode er en kombinasjon av analytisk og syntetisk metode, og som jeg har vist over bygger STL+ i stor grad på denne. I tilnærmingen står elevtekstene sentralt, noe en kan se ved at de benyttes som leselekse. I følge Elbro (2006) er lesingen og skrivingens mål kommunikasjon. Wiklander & Sjödin (2015) sier at elevene i denne tilnærmingen skriver om noe, til noen eller for noen. Når en i førskrivingsfasen legger vekt på godt forarbeid gjennom muntlige aktiviteter, og når en etter skrivingen redigerer teksten i dialog med en voksen er det sannsynlig at eleven kan knytte mening til teksten utover det som står skrevet. På den måten kan en si at en ivaretar kommunikasjonsaspektet i skrivedelen, men en kan stille spørsmål til om dette er tekster av god kvalitet slik helhetsmetode tradisjonen argumenterte for. Som vi har sett er tekstene basert på gjentakelser og avskrift, Elbro

(2006) peker på at det er det vanskelig å se at det blir god kommunikasjon av å lese tekster en selv har skrevet, og som i liten grad inneholder nye meninger, ord og begreper.

I sin forskning har Lundetræ & Walgermo (2014) tatt til orde for en rask progresjon i bokstavopplæringen. Dette gjør de utfra begrunnelsen om at elever raskt må kunne få bruke bokstavene slik at læringen gir mening, og at de må få mulighet til raskt å lese og skrive mye variert. Dette kan en tolke dithen at en rask progresjon i bokstavopplæringen kan oppheve skillet mellom lydmetoden og helhetsmetoden, og at tilnærmingen derfor vil være balansert. Ser en STL+ opp mot dette, finner en at metoden sammenfaller med anbefalingen til Lundetræ & Walgermo (2014) om en rask progresjon i bokstavinnlæringen, og anbefalingen om at elevene raskt må komme i gang med skriving og lesing. Kan det med utgangspunkt i poengene som er vist over da tenkes at STL+ er en balansert tilnærming? I følge Tønnessen & Uppstad (2014b) bør en i en god og balansert leseopplæring viske ut skillet mellom ovenfra og ned og nedenfra og opp. Ivaretar STL+ denne helheten, eller trenger en noe i tillegg for at undervisningen skal være balansert?

### 3.0 Design og metode

Forut for spørsmålet om hvilket design en skal velge ligger spørsmålene *hva* og *hvorfor*. Disse har jeg forsøkt å belyse gjennom teorikapittelet. På bakgrunn av denne gjennomgangen har jeg funnet at det designet som er best egnet til å belyse problemstillingen i denne studien er det kvalitative forskerintervjuet. I design legger jeg den prosessen som omfatter det å planlegge undersøkelsens prosedyrer og teknikker, altså spørsmålene om *hvordan* (Kvale, Brinkmann, Anderssen, & Rygge, 2015, s. 144). Kvale et al. (2015, s. 134) peker på at det inngår sju stadier i en intervjuundersøkelse. På bakgrunn av dette har de utarbeidet en sjutrinnsmodell for intervjuundersøkelser. Det er denne jeg legger til grunn for denne kvalitative studien. Det første nivået innbefatter tematisering, hvor en formulerer formålet med studien. Dette innebærer at en belyser et tema på grunnlag av teori og tidligere undersøkelser, og at en redegjør for hvordan en selv oppfatter temaet. På bakgrunn av tematiseringen har jeg kommet fram til noen vesentlige spørsmål som vil belyse problemstillingen. Disse spørsmålene ønsker jeg å søke svar på gjennom intervju med lærere som driver begynneropplæring med



STL+. Det er viktig at en finner informanter som har kunnskap og erfaring med emnet en vil belyse. Neste steg er å planlegge intervjuet og utforme en intervjuguide. Deretter må prosjektet meldes til NSD<sup>17</sup>. Her informeres det om prosjektets mål og innhold, hvem som skal delta og hvilke personopplysninger en trenger i studien og hvordan disse vil håndteres. Forut for intervjuet må en ha innhentet informert samtykke fra informantene. Når godkjenning fra NSD foreligger og samtykke erklæringene er underskrevet kan en starte med den kvalitative datainnsamlingen. Etter intervjuet transkriberes lydopptaket for å klargjøres for analyse. Denne gjøres på grunnlag av studiens formål, og en velger den analysemetode som er best egnet. I denne studien har jeg funnet at en fenomenologisk hermeneutisk tilnærming vil være god for å få fram den mening og tolkning informantene har i forhold til den praksis de mener er den beste i begynneropplæringen.

En må undersøke funnenes generaliserbarhet, validitet og pålitelighet. Dette kaller Kvale et al. (2015) verifisering. Reliabilitet sier noe om hvor pålitelige resultatene er, og validitet sier noe om hvorvidt intervjustudien undersøker det den er ment å undersøke (Kvale et al., 2015, s. 137). Tilslutt rapporteres studiens funn i henhold til vitenskapelige kriterier. En må formidle metodebruken, og vise at en har tatt hensyn til etiske spørsmål i hele prosessen (Ibid, s.137).

### 3.1 Valg av metode

I denne studien er målet å forsøke å finne svar på om STL+ ivaretar en balansert tilnærming i den første lese og skriveopplæringen. For å få kunnskap om dette valgte jeg å benytte en kvalitativ metode, det kvalitative forskningsintervjuet. I denne tilnærmingen har jeg mulighet til å samle data om lærernes erfaring og refleksjoner rundt STL+ og balansert tilnærming. En kvalitativ tilnærming er godt egnet til å få utdypende kunnskap om et tema, hvor en vil undersøke prosesser som tolkes i lys av den kontekst de inngår i (Thagaard, 2013, s. 17). I kvalitative studier har en et analytisk perspektiv, en søker etter kunnskap om informantenes opplevelse, erfaring og forståelse av et fenomen (ibid). Et forskningsintervju kan utformes på ulike måter. I følge Kvale et al. (2015, s. 46) kan man benytte semistrukturert intervju når man vil forstå temaer fra dagliglivet sett utfra informantens perspektiver. I denne tilnærmingen søker en å få beskrivelser om informantens livsverden, og en legger særlig vekt på fortolkning av

---

<sup>17</sup> Norsk senter for forskningsdata.

mening rundt det fenomenet som beskrives (Kvale et al., 2015, s. 46). Styrken med denne tilnærmingen er i følge Thagaard (2013) at en ved å utforme spørsmålene på forhånd sikrer seg at en kommer inn på de samme temaene i alle intervjuene. Informantene står fritt til å utforme svarene sine, og forskeren kan følge opp med å be dem utdype eller forklare nærmere fenomener som er av særlig betydning for studien. Ved denne framgangsmåten vil en ha god mulighet til å sammenligne svarene fra de ulike informantene, og se om de viser en tendens (Thagaard, 2013, s. 98). I denne studien vil jeg benytte en semistrukturert tilnærming, for å gi informantene mulighet til fritt å beskrive hvordan de driver leseopplæring med STL+, samtidig som jeg sikrer at viktige tema blir belyst av alle deltakerne i studien. Jeg har da valgt å benytte Fitzgerald's (1999) inndeling i lokal kunnskap om lesing, globalkunnskap om lesing og motivasjon/leseglede, fordi det er av betydning at alle informantene belyser de ulike aspektene ved en balansert tilnærming. Etter at de har beskrevet den tilnærmingen de benytter, vil jeg vurdere om det er behov for å stille oppfølgingsspørsmål for å sikre at temaet blir belyst tilstrekkelig.

### **3.2 Vitenskapsteoretisk fundament: Fenomenologisk – hermeneutisk tilnærming**

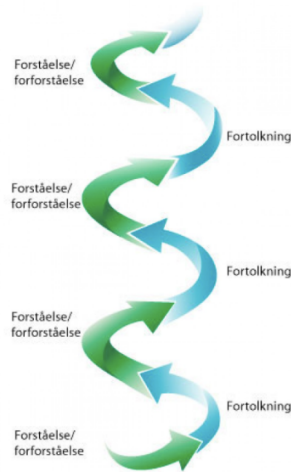
Innen kvalitativ forskning er fenomenologi en tilnærming hvor forskeren har interesse for å forstå fenomener utfra slik informantene fortolker opplevelser og erfaringer med det (Kvale et al., 2015, s. 45). Forskeren er opptatt av å finne den meningen informantene legger i sine erfaringer med et fenomen (Thagaard, 2013, s. 40). Når en i denne tilnærmingen tar utgangspunkt i informantens forståelse av et fenomen, må en være bevisst på at det i denne forståelsen alltid er fortolkning. I en fenomenologisk tilnærming ligger det at forskeren skal sette parentes både rundt sin vitenskapelige og personlige forforståelse for å kunne gi en fordomsfri beskrivelse av fenomenet (Kvale et al., 2015, s. 46). Dette kan være vanskelig, for i følge hermeneutikken forstår og fortolker vi alltid med utgangspunkt i forforståelse. Lægreid & Skorgen (2006) viser til at Gadamer hevdet at vi ikke kan selektere forforståelsen. Den bygger på hvem du er, hvilke erfaringer du har, både personlige, sosiale, kulturelle og historiske (Lægreid & Skorgen, 2006, s. 220). Disse erfaringene legges til grunn i all forståelse og tolkning. En kan ikke løpe fra forforståelsen, den vil alltid prege en fortolkning (Kleven, Tveit, & Hjardemaal, 2011, s. 193). Dette innebærer at en kan se virkeligheten som en sosial konstruksjon som må forstås på bakgrunn av aktørenes subjektive meninger,

forforståelse og den aktuelle konteksten. I fenomenologiske studier har en ofte en induktiv tilnærming (Kvale et al., 2015; Thagaard, 2013). Målet med denne tilnærmingen er å søke seg fram til essenser ved å gå fra å beskrive et enkelt fenomen til å kunne si noe som er gyldig for fenomenenes vesen (Kvale et al., 2015). I denne studien betyr det at dersom en finner at informantene deler erfaringer og forståelse om et fenomen kan en på bakgrunn av dette utvikle en generell forståelse av fenomenet som er gyldig i andre kontekster.

Idealet i det hermeneutiske perspektivet er at en gjennom dialogen (intervjuet) kan oppdage nye aspekter slik at en stadig finner nye spørsmål en kan stille, både til objektet og til seg selv (Lægreid & Skorgen, 2006). I denne studien vil det innebære en subjektiv fortolkning av deltakernes meddelelser. Thagaard (2013, s. 41) sier at tolkningen av intervjuetekster kan ses på som en dialog mellom forsker og teksten, hvor forskeren søker etter den meningen teksten formidler. Det betyr at jeg legger min forforståelse og mine forkunnskaper til grunn når jeg fortolker det informantene forteller. I denne prosessen ønsker jeg at informantenes fortellinger kan bidra til at jeg kan stille spørsmål ved egen fortolkning og på den måten utvide min forståelse av empirien. I det hermeneutiske perspektivet tenker en at det ikke finnes en absolutt sannhet, men at sannheten er en subjektiv fortolkning som også kan endres i forhold til konteksten den opptrer i. Deltakerne fortolker sin verden, de erfaringene og opplevelsene de har med leseopplæringen fortolkes gjennom tidligere erfaringer og egen kunnskap og forforståelse. Jeg som forsker vil videre fortolke de utsagnene og refleksjonene disse tar opp utfra min forforståelse, mine erfaringer og teoretisk kunnskap. Dette kalles for dobbel hermeneutikk (Gilje & Grimen, 1993, s. 146). I følge Gilje & Grimen (1993) hevdet Gadamer at all menneskelig erfaring og bevissthet kan knyttes til språk og forståelse, men han så forståelsen som noe foreløpig som stadig er i utvikling og endring. Mennesket som aktør deltar i denne utviklingen av forståelse gjennom en dialogisk prosess med språket som verktøy (Ibid).

Sentralt i hermeneutisk tenkning og tekstfortolkning står det en omtaler som vekselvirkningen mellom helhet og del. En forstår helheten gjennom delene, men delene forstås også på bakgrunn av helheten og den konteksten den opptrer i. Denne vekslingen mellom helhet og del kalles den hermeneutiske spiral. Når en ser forståelse i lys av denne, skjer det en stadig økt forståelse av et fenomen etter hver omdreining i

spiralen. På den måten kan en se forståelse som noe som utvikles gjennom en dynamisk prosess (Kleven et al., 2011, s. 191)



Figur 6 Den hermeneutiske spiral Hentet fra forskning.no Grafikk Mette Friis-Mikkelsen.

### 3.3 Det kvalitative forskningsintervjuet

I det kvalitative intervjuet ønsker en å få tak i nyanserte beskrivelser av informantenes erfaring og opplevelser med et fenomen gjennom ord og språk (Kvale et al., 2015, s. 47). I et intervju skjer det et møte mellom forsker og informanter. I dette møtet er det viktig at forskeren reflekterer over hvilke relasjoner han/hun har til informantene, og i hvilken grad disse relasjonene har betydning for den informasjonen og de refleksjonene de velger å dele med forskeren (Thagaard, 2013, s. 88). Når en skal gjennomføre et forskningsintervju er det viktig at forskeren etablerer et tillitsforhold til informantene, og en skaper en god atmosfære rundt intervjusituasjonen. Thagaard (2013, s. 113) peker på at dersom en ikke lykkes med dette vil intervjuet få dårlig kvalitet. Et kvalitativt intervju bygger på en sosial interaksjon mellom forsker og informant, og sammen skaper de dataene gjennom en dialog. Det er et poeng at forskeren er tilbakeholden med egen forforståelse og refleksjoner rundt emnet (Ibid, s.115), dette har jeg tatt høyde for i utformingen av intervjuguiden. Jeg ønsker at informantene skal fortelle om sin praksis, og sine refleksjoner omkring begynneropplæringen i lesing, og på bakgrunn av det de deler vil jeg vurdere hvilke oppfølgings spørsmål som er relevante. Da er det mindre fare for at informantene "snakker forskeren etter munnen", og i større grad bidrar med egne refleksjoner, erfaringer og meninger.

I alle typer studier som innbefatter informanter er det viktig at forskeren forholder seg til etiske spørsmål i forhold til deltakerne. En skal ikke på noen måte utsette disse for press, men gjøre oppmerksom på at deltakelse i prosjektet skal skje på frivillig basis, og kun etter at de har gitt sitt informerte samtykke til å delta, (se vedlegg 2: Informert samtykke). Det skal informeres om at de til enhver tid kan velge å trekke seg, uten at de gir noen begrunnelse for dette (Thagaard, 2013, s. 91). Forut for intervjuene ble det sendt ut et brev til informantene hvor jeg beskrev oppgavens tema og problemstillingen jeg ville belyse gjennom intervjuet. Jeg sendte skjema for informert samtykke til de av informantene jeg ikke kom til å treffe personlig, men ha nettmøte med, slik at de ble gjort oppmerksom på at de deltok på frivillig basis. De øvrige informantene leste gjennom samtykkeskjemaet og skrev under på det før vi startet selve intervjuet.

### 3.3.1 Utvelgelse av informanter

Når en skal i gang med en kvalitativ studie må en tenke over hvordan en skal rekruttere informanter, og hvor mange en trenger for å kunne belyse forskningsspørsmålet. Det er ifølge Kvale et al. (2015) en misforståelse at jo flere informanter, jo mer vitenskapelig blir studien. Hvor mange informanter en trenger avhenger av formålet med undersøkelsen. Det vanlige antallet respondenter i intervjuundersøkelser er ifølge Kvale et al. (2015) 5 – 25. Når en avgjør hvor mange en skal ha må en ta i betraktning hvor mye tid og ressurser en har til rådighet. Ofte er det en fordel å ha færre intervjuer i en studie, slik at mer tid kan brukes på å analysere de dataene en har samlet, å gå mer i dybden, slik at fenomenet kan studeres mer i detalj (Ibid, s. 148).

I kvalitative studier blir det ofte benyttet strategiske utvalg når en skal finne informanter. Dette gjør en fordi en ønsker informanter som har egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til å kunne belyse problemstillingen og studiens teoretiske perspektiver (Thagaard, 2013, s. 60). På bakgrunn av egne erfaringer kan informantene derfor bidra til å belyse studiens problemstilling. I denne studien var det et poeng å rekruttere informanter som har erfaring med STL+, og som har benyttet tilnærmingen i begynneropplæringen, derfor er deltakerne valgt strategisk. Informantene i dette prosjektet er rekruttert gjennom ulike kanaler. De første informantene etablerte jeg kontakt med via nettet. I forbindelse med min interesse for å skrive om STL+ ble jeg invitert til å delta i en lukket facebookgruppe som heter *STL+ skriv deg til lesing + lyd støtte*. I min søken etter informanter skrev jeg en forespørsel om

deltakelse i studien i dette forumet. Jeg fikk raskt tilbakemelding fra flere lærere som var interessert i å delta, og etablerte kontakt med disse. En annen gruppe lærere ble rekruttert med bakgrunn i at jeg hadde informasjon om at noen skoler skulle starte opp med STL+ i begynneropplæringen. Jeg kontaktet de lærerne som hadde 1. trinn og fortalte litt om prosjektet. Flere av disse meldte sin interesse for å bidra i studien. I utgangspunktet hadde jeg åtte mulige informanter, men jeg endte opp med syv. Årsaken til det er at en av informantene meldte forfall p.g.a sykdom. De syv jeg stod igjen med er alle lærere, noen har jobbet i skolen i mange år, og andre er relativt nyutdannet. Felles er at de alle har benyttet STL+ i større eller mindre grad i begynneropplæringen, noen har i tillegg lang erfaring med tradisjonell begynneropplæring.

I strategiske utvalg som dette er det stor sannsynlighet for at jeg vil møte informanter som er veldig begeistret for STL+ tilnærmingen og ønsker å framsnakke den, men det er også sannsynlig at andre informanter kan synes at den er utilstrekkelig. I denne studien er ikke informantenes holdninger til STL+ relevante i forhold til å kunne svare på studiens forskningsspørsmål. Intervjuet fokuserer på informantenes refleksjoner omkring hva som gir en optimal begynneropplæring i lesing og skriving, og deres vurderinger av hvilke aspekter ved denne som fremmes av STL+. Når en på bakgrunn av disse refleksjonene gjør en analyse av metoden, kan en tenke at dataene er relativt objektive og verdifulle, og vil kunne bidra til å belyse STL+ på et nøytralt grunnlag. Med utgangspunkt i dataene vil jeg så forsøke å svare på om STL+ gir en balansert tilnærming, eller om den er bedre på lydasppektet enn meningsaspekt eller motsatt. En kan derfor vurdere det slik at et strategisk utvalg i denne sammenheng i liten grad vil påvirke resultatet.

### 3.3.2 Vurderinger i forkant av intervjuene

Det er behov for å avklare hva lærerne forstår som STL+, og hva de forstår som andre tilnærminger. For noen kan det være en altomfattende metodikk med utgangspunkt i Mona Wiklander's bok, *STL+ håndbok*. For andre kan det være at deler av leseopplæringen foregår på appen skoleskrift 3, eller på pc med lyd støtte.

Det er derfor viktig at alle sider ved begynneropplæringen belyses, slik at det blir mulig å få en forståelse av hvordan begynneropplæringen ser ut i de ulike praksisene.

### 3.3.3 Utarbeidelse av intervjuguide

En intervjuguide er et godt gjennomtenkt manus som strukturer intervjuforløpet. Det kan være løst i formen, hvor forskeren er åpen for det informanten har å fortelle, eller det kan være strukturert, med godt gjennomarbeidede spørsmål (Kvale et al., 2015, s. 162). I denne studien har jeg som nevnt over valgt å benytte et semistrukturert intervju. Guiden tar utgangspunkt i tre hovedtemaer som er hentet fra teorien om balansert tilnærming (se vedlegg 1: Intervjuguide). I intervjuet bes informanten om å fortelle hva de vektlegger i begynneropplæringen, og hvilke metoder og tilnærminger de har benyttet. Gjennom oppfølgingsspørsmål forsøker jeg å få informantene til å reflektere rundt opplæringen og de valgene de gjør, og hvorfor de tenker at akkurat de valgene bidrar til god opplæring.

Hovedtemaene i intervjuet er lesing sett i et lokalt perspektiv hvor spørsmålene dreier seg om lydtilnærming og avkodingen, lesing sett i et globalt perspektiv hvor en ser på lesing som konsept, det å finne mening og forstå, og det tredje er motivasjon hvor en vurderer leseglede og engasjement omkring tekster.

Det er ulike modeller for hvordan en kan bygge opp et intervju, men det er vanlig at det er oppbygd slik at en har et hovedspørsmål en ønsker å få belyst, disse danner grunnlaget i intervjuet, og er utledet på bakgrunn av problemstillingen. I tillegg har en oppfølgingsspørsmål som skal sikre at en får mer nyanserte beskrivelser og refleksjoner om temaet. En modell som i følge Thagaard (2013) passer godt når forskeren har bestemt hvilke tema som skal belyses i intervjuet er "tre med greiner modellen". Her representerer stammen hovedtemaet, og greinene de ulike delemnene en skal innom. Hvert tema utdypes med oppfølgingsspørsmål. I denne tilnærmingen er det viktig at en har likt fokus på de ulike temaene slik at hovedtemaet blir belyst i sin helhet (Thagaard, 2013, s. 103). Gode intervjuer forutsetter at en som forsker har tenkt nøye gjennom hva en ønsker å vite noe om. I tillegg må en selv inneha høy kompetanse om det fenomenet en vil undersøke (Thagaard, 2013). Når en intervjuer er det viktig at en stiller spørsmålene på en slik måte at respondentene må reflektere over temaene en spør om, og at en oppmuntrer dem til å gi fylldige beskrivelser. Det er i følge Thagaard (2013) lurt å legge inn pauser i intervjuet slik at informanten får tid til å tenke om det er mer han/hun ønsker å legge til, og forskeren får selv tid til å tenke over om den informasjonen hun har fått er tilstrekkelig for å belyse temaet.

### 3.3.4 Gjennomføring av forskningsintervjuene

Forut for intervjuene hadde alle deltakerne fått tilsendt informasjon om studien og skjema for informert samtykke. Noen av intervjuene ble gjennomført på informantenes arbeidsplass, noen på et avtalt nøytralt møtested, og noen ble gjennomført som nettmøte hvor vi benyttet skype. Jeg opplevde at det var enklere å skape en god atmosfære når en satt ansikt til ansikt med informanten. Det var også enklere å lese kroppsspråk når en er i samme rom som personen en prater med. Selv med de begrensingene en har med kommunikasjon over nettet vil jeg si at også skype-intervjuene var gode. De ble gjennomført på ettermiddagen, og både intervjuer og informant hadde valgt et uforstyrret sted til møtet. I et av intervjuene deltok to informanter, de arbeidet ved samme skole og ønsket selv å gjennomføre intervjuet på denne måten. Det er mulig at dette kan bidra til at den enes oppfatning kan påvirke oppfatningene til den andre, men jeg valgte å imøtekomme ønsket og samtykket til dette.

Intervjuene startet med at vi presenterte oss for hverandre, jeg fortalte litt om bakgrunnen for studien og utdypet studiens tema. Det ble avklart en siste gang at det ble gjort lydopptak av intervjuet, men at disse ville bli behandlet med konfidensialitet og oppbevart trygt, alle samtykket til dette. Deretter fortalte jeg hvordan jeg ville gå fram når jeg skulle transkribere lydfile. Jeg la vekt på at jeg ville behandle dataene med respekt og yte informanten kredit ved å formulere utsagnene på en slik måte at de får fram meningen i det som ble fortalt. Jeg informerte også om at materialet ville bli presentert i tråd med skriftspråklige konvensjoner, og at jeg ikke ville ta med ordrette sitater av muntlige utsagn.

Jeg prøvde å gjennomføre intervjuet med støtte i intervjuguiden, men de ulike intervjuene forløp ikke likt. Noen informanter kom inn på de tre hovedområdene jeg ville belyse allerede i starten når de ble bedt om å fortelle om hvordan de drev begynneropplæringen, jeg kunne derfor bare be de utdype dette og stille noen få oppfølgingsspørsmål for å få belyst temaet. I andre intervjuer opplevde jeg at informanten helst fokuserte på hvordan de drev STL+, da måtte jeg stille mange oppfølgingsspørsmål for å få tak i alle sider ved opplæringen. Fordi informantene responderte ulikt, ble intervjuguiden nettopp det, en guide. Likevel var den uvurderlig som godt gjennomarbeidet grunnlag for meg som intervjuer, jeg visste hva jeg ønsket å få belyst, og klarte å få informantene til å reflektere over de temaene jeg hadde i guiden.



Det at informantene hadde ulik erfaring både med hensyn til begynneropplæring, arbeidserfaring og med STL+ påvirket mulighetene de hadde til å gå i dybden på alle spørsmål, likevel opplevde jeg at intervjuene samlet sett kan bidra til å belyse problemstillingen min.

Etter hvert intervju lagret jeg filene med dato, og jeg fant to bokstaver som kodet hver deltaker, bare jeg kjenner nøkkelen til koden. Umiddelbart etter intervjuene gjorde jeg noen raske skriftlige refleksjoner for å "fange" førsteinntrykket. Jeg transkriberte intervjuene kort tid etter gjennomføringen. Da opplevde jeg at jeg husket mesteparten av det som ble sagt, men også stemningen rundt, som er viktig for at forståelsen og tolkningen av informantenes mening skal bli så korrekt som mulig. Informantene fikk tilbud om å lese gjennom transkripsjonene, men det var ingen som tok imot tilbudet, derimot var alle interessert i å få lese oppgaven når den var ferdig.

### 3.3.5 Transkribering

Å transkribere et intervju er en krevende, men bevisstgjørende prosess (Kvale et al., 2015). Når en transkriberer må en ta stilling til om en skal transkribere ordrett, og om alle "eh'er" og lignende uttrykk skal være med, eller om en skal omforme utsagnene til mer formell tekst i skriftlig stil (ibid, s. 208). En må velge hva som skal være fokuset i analysen, er det språk eller mening? I følge Kvale et al. (2015) omfatter meningsfortolkning en dypere og mer kritisk fortolkning av teksten. Den som tolker går ut over det som blir sagt, og finner fram til meningsstrukturer og betydninger som ligger utover det som fremtrer umiddelbart i teksten. I denne studien har jeg som nevnt valgt en fenomenologisk – hermeneutisk tilnærming i forståelsen og tolkningen av et fenomen. Dette medfører at jeg er interessert i informantenes erfaring og forståelse, samtidig er jeg bevisst at dette er et resultat av den enkeltes forforståelse og tolkning. Som forsker vil jeg tolke informantenes beretnelser med utgangspunkt i egen forforståelse og med fokus på mening. I selve transkripsjonen la jeg derfor vekt på å få tak i den enkelte informants mening så objektivt som mulig, men likevel er det en tolkning når jeg skrev det om fra muntlige utsagn til skriftspråklige utsagn. I denne prosessen utelot jeg digresjoner, muntlige formuleringer og pauser. Jeg la vekt på å framstille utsagnene på en slik måte at de skulle gjenspeile det informantene sa på en så rett og god måte som mulig.

### 3.4 Bearbeiding av innhentet materiale - analyseprosessen

I følge Thagaard (2013, s. 194) er grunnlaget for utvikling av teori i kvalitative studier basert på tolkninger av dataenes meningsinnhold. Den formelle analysen startet etter at alle intervjuene var gjennomført og transkribert, men allerede i planleggingsfasen av studien, og særlig i forbindelse med utarbeiding av intervjuguiden gjorde jeg mange tanker om hva jeg ønsket å få mer kunnskap om, og hvordan jeg skulle bearbeide denne. Under intervjuene reflekterte jeg over svarene informantene gav, og vurderte om informasjonen beskrev fenomenet tilstrekkelig, eller om det var behov for å utdype deler av det som ble sagt. Dersom jeg fant at noe måtte utdypes, stilte jeg oppfølgingsspørsmål for å sikre at jeg fikk god forståelse av det informanten ville formidle. Etter intervjuene gikk jeg straks i gang med transkribering. Den prosessen var en god og nyttig bevisstgjøringsprosess, jeg hadde dannet meg en oppfatning av det som ble sagt under intervjuet, men når jeg transkriberte forstod jeg deler av det på en ny måte. I følge Kvale et al. (2015) er denne frem og tilbake prosessen i tråd med den hermeneutiske spiral, en forstår delene gjennom helheten, og helheten gjennom delene for der igjennom å stadig utvikle forståelsen.

Den tolkningen forskeren gjør, tar utgangspunkt i hvordan forskeren forstår det informantene forteller. Forskeren trenger ikke være enig i deltakernes forståelse, men tolker dataene utfra sitt faglige ståsted, noe som kan gi grunnlag for å forstå et fenomen fra en nytt perspektiv (Thagaard, 2013, s. 195). Denne studien har som nevnt en induktiv tilnærming, det betyr at jeg som forsker ønsker å si noe generelt om fenomenet STL+ på bakgrunn av den informasjonen som innhentes av informantene. Etter at alle intervjuene var transkribert leste jeg nøye gjennom tekstene for å danne meg god oversikt over innholdet, og hvilken mening og forståelse de ulike tekstene representerte.

#### 3.4.1 Koding og Analyse

Etter transkriberingen startet arbeidet med å kode materialet med utgangspunkt i ulike kategorier. Som jeg har vist over bygger et balansert perspektiv i følge Fitzgerald (1999) på at barnet skal ha kunnskap om lesing innen tre likeverdige områder. Disse er lokal kunnskap om lesing, global kunnskap om lesing, og motivasjon og leseglede. I kodingen av området lokal kunnskap klassifiserte jeg metoder som er i tråd med lydtilnærmingen, altså det som handler om fonologi, ordavkoding og begrepskunnskap. For å kunne skille

mellom tradisjonelle metoder og STL+ valgte jeg å benytte fargekoder. Dette var viktig for at jeg skulle finne hva lærerne eventuelt gjorde i tillegg til STL+ tilnærmingen.

Innenfor kategorien global kunnskap om lesing samlet jeg og gav fargekode til alle utsagn som omhandlet lesing som konsept, det å forstå og finne mening i tekst. Også her skilte jeg mellom det som kan regnes som tradisjonelle metoder og det en kan kalle STL+. Jeg fargekodet også lærernes refleksjoner og utsagt om motivasjon og leseglede. Denne kodingen gjorde det enkelt og oversiktlig å finne hva den enkelte lærer gjorde innen hvert hovedområde for på den måten å kunne si om de drev en balansert tilnærming.

Det er lærernes praksis som danner utgangspunkt for denne studien, derfor har jeg valgt å presentere dataene som intervjufortellinger fra hver enkelt informant. Her har jeg med beskrivelser av det de fortalte at de gjør i klasserommet, men også mange sitater som er skrevet om og bearbeidet i forhold til skriftspråklige konvensjoner. Etter hver fortelling har jeg en oppsummering og kort fortolkning av praksisen, hvor jeg antyder om den er balansert, eller om den legger mer vekt på lydasppektet eller meningsaspektet. Deretter analyserer jeg dataene med fokus på mening, og drøfter de i lys av teori. I denne prosessen ble det tydelig at mye av det lærerne gjorde innen begynneropplæringen var tradisjonelt, i den forstand at det en gjør er i tråd med tradisjonen. Dette gjelder også det en i *STL+ håndbok* (Wiklander & Sjödin, 2015) definerer som STL+ tilnærmingen.

Denne analysen bidrog til at jeg fant mange delsvarene på hva som er styrkene og svakhetene med STL+ tilnærmingen. Det ble også tydelig på hvilke områder den ivaretar en balansert tilnærming, og hvor en må jobbe med tradisjonelle tilnærminger i tillegg. Etter analysen og drøftingen løfter jeg fram disse delsvarene slik at de kan bidra til å belyse og svare på problemstillingen.

### **3.6 Reliabilitet, validitet og generaliserbarhet**

Når en skal si noe om reliabiliteten til et forskningsprosjekt vil det handle om å kritisk vurdere om forskningen er utført på en pålitelig og tillitsvekkende måte (Thagaard, 2013 s. 201). Begrepet refererer til om en annen forsker som utførte tilsvarende studie ville komme fram til samme svar (Kvale et al. 2015). Thagaard (2013) peker på at begrepene reliabilitet og validitet opprinnelig er knyttet til positivistisk forskningslogikk hvor en benytter kvantitative metoder, her knyttes reliabilitet til repliserbarhet.

Thagaard (2013) stiller spørsmål til om det er relevant å snakke om repliserbarhet i forhold til kvalitativ forskning. Repliserbarhet framhever nøytralitet som et forskningsideal, hvor resultatene ses uavhengig av relasjoner mellom forsker og de som studeres. Utfra et konstruktivistisk ståsted er det en umulig tanke at forskeren kan forholde seg nøytral og uavhengig i relasjonen til de som studeres (Ibid). I dette perspektivet må forskeren argumentere for studiens reliabilitet ved å redegjøre for hvordan forskningsdataene er blitt til, hvordan de er bearbeidet, hvordan de presenteres og hvorfor det er gjort på akkurat denne måten. Disse spørsmålene forsøker jeg å svare på i metodekapittelet. Studiens formål er å undersøke læreres erfaring med STL+ og med utgangspunkt i den praksis de driver, svare på om STL+ gir en balansert tilnærming i begynneropplæringen. En av utfordringene jeg ser med mitt prosjekt er at jeg må benytte strategisk utvalg og intervju lærere som bruker metoden. Jeg regner med at flere av disse er motivert for å bruke tilnærmingen, og at de har fokus på styrkene ved den. Min oppgave som forsker er å stille spørsmål som vil sette fokus på forskningsspørsmålet, og forsøke å få informantene til å beskrive den praksisen de driver, og reflektere over styrker og svakheter ved STL+.

Om en hadde kommet fram til samme resultat med et annet utvalg vil være avhengig av hvem som rekrutteres og hvilke erfaringer de har. Deltakerne i denne studien har ulik erfaring med STL+. Noen har jobbet med det lenge, og har bred erfaring, for andre representerer tilnærmingen noe nytt. At de ikke er en homogen gruppe ser jeg som en styrke for studien, og på bakgrunn av dette håper jeg at jeg vil få et nyansert bilde på hvordan lærere erfarer metoden.

En studies validitet handler om gyldighet av de tolkningene forskeren har kommet fram til (Thagaard, 2013, s. 204). En kan vurdere validiteten ved å se om resultatene en har kommet fram til representerer den virkeligheten som forskeren har studert. Thagaard (2013) peker på at når analysen i kvalitative studier går utover det deskriptive, innebærer det alltid en fortolkning av fenomenet en studerer. En slutning er valid dersom den er korrekt utledet fra premissene som ligger til grunn. Kvale et al. (2015, s. 277) peker på at validitet ikke bare handler om metodene som er benyttet, men også om forskeren som person, spørsmål om forskerens moralske integritet er avgjørende for evalueringen av den kunnskapen som produseres.

For å styrke validiteten til en studie er det viktig at forskeren gjør prosessen så transparent som mulig. Det innebærer at han tydeliggjør grunnlaget for de tolkningene

han gjør, og viser hvordan analysen gir grunnlag for de konklusjoner som trekkes. I metodekapittelet beskriver jeg grundig hvordan dataene er samlet inn og hvordan de er bearbeidet. Jeg har poengtert at analysen bygger på en meningsfortolkning av det informantene fortalte, men at jeg har forsøkt å gjøre dette så objektivt som mulig. Det er først i drøftingen at jeg kommer med egne betraktninger bygget på teori og forforståelse.

I følge Thagaard (2013, s. 210) er det i kvalitative studier fortolkningen av dataene som gir grunnlag for overførbarhet. Spørsmålet er om tolkningene som utvikles innenfor et prosjekt også kan være gyldige i andre sammenhenger. I kvalitative studier er det forskeren som argumenterer for studiens overførbarhet (Ibid). Kvale et al. (2015) trekker paralleller til den argumentasjonen en jurist fører i rettssalen, her er generaliseringsargumentet basert på teorier. Ved å spesifisere bevisene, og gjøre de eksplisitte, overlater forskeren til leserne å bedømme hvor holdbar generaliseringen er.

### 3.7 Etikk

Alle som skal drive vitenskapelig virksomhet må forholde seg til etiske prinsipper som gjelder internt i forskermiljøet så vel som i relasjon til omgivelsene (Thagaard, 2013, s. 24). Et grunnleggende prinsipp er å vise god henvisningsskikk, og unngå i plagiere andres tekster (Ibid). I denne oppgaven har jeg etter beste evne forsøkt å vise til kildene mine, og prøvd å følge prinsippet; en skal ære dem som æres bør. Det er også et viktig poeng at lesere skal kunne etterprøve det som er skrevet, og kunne finne utdypende teori om de ulike temaene ved selv å kunne gå til kildene.

Når en skal gjennomføre en studie som innebærer at en søker data gjennom kontakt med informanter er det i følge NESH (2006) særskilte forholdsregler som gjelder. Dette gjelder opplysninger som direkte eller indirekte kan knyttes til en enkeltperson. Alle identifiserbare opplysninger må oppbevares nedlåst, og destrueres ved prosjektets slutt. Prosjekter som behandler personopplysninger, faller inn under personopplysningsloven fra 2001, og er derfor meldepliktige til NSD (Thagaard, 2013, s.25).

I denne studien vil jeg samle inn intervjudata fra lærere. Det er derfor søkt NSD om godkjenning for å gjøre denne undersøkelsen (se vedlegg 3: Godkjenning NSD). For at undersøkelsene skal kunne finne sted må forskeren ha innhentet deltakernes informerte samtykke (Ibid). Thagaard (2013) peker på at dette gjøres for at informantene skal gjøres kjent med at de til enhver tid kan trekke seg. I det ligger det en respekt for at den

enkelte skal ha råderett over eget liv, og ha kontroll med de opplysninger om seg selv som deles med andre. Det er et viktig poeng at samtykket er fritt, og at deltakerne ikke utsettes for press til å delta. At samtykke er informert betyr at deltakerne har fått informasjon om hva deltakelse i studien vil innebære. For forskeren er det et dilemma at hun ofte ikke vet hvilke innsikter dataene vil gi, det kan derfor være vanskelig å informere om hvordan materialet vil bli tolket før det er samlet inn (Ibid). Det er derfor viktig at en ikke går utover det som er etisk forsvarlig uten å reforhandle samtykke. Thagaard (2013) poengterer at det er særlig viktig å innhente samtykke til presentasjon av studiens resultater.

Det er alltid forskningsetiske dilemmaer knyttet til et slik prosjekt. Et av de jeg ser er dilemmaet rundt konfidensialitet. Det er selvsagt at all informasjon fra intervjuene anonymiseres. I denne studien er det lærere som er informanter, og det kan for noen lesere være enkelt å identifisere deltakerne dersom jeg gir opplysninger om skolestørrelse, klassestørrelse eller arbeidstedets geografiske plassering. Det er likeledes viktig å være tilbakeholden med informasjon om kjønn og alder. Det er både kvinner og menn blant informantene, men for å sikre anonymiteten har jeg valgt å gi deltakerne fiktive navn og bruke pronomenet hun om alle deltakerne. Det er viktig at prinsippet om konfidensialitet følges opp gjennom hele prosessen. "De som gjøres til gjenstand for forskning, har krav på at all informasjon de gir, blir behandlet konfidensielt" (NESH, 2006, s. 18). Prinsippet om konfidensialitet omfatter lagring og gjenbruk av informasjon. Gjenbruk av data kan kun gjøres dersom deltakerne gir samtykke til det. Forskeren må vurdere nøye hvorhen og hvor lenge innsamlet materiale lagres. Alle personidentifiserende data skal være innelåst, og alt materiale skal destrueres etter at studien er avsluttet.

I følge Thagaard (2013, s. 30) må forskeren også utvise etisk forsvarlighet overfor de konsekvensene forskningen kan medføre for deltakerne. "Forskeren har et ansvar for å unngå at de som utforskes utsettes for skade eller andre alvorlige belastninger" (NESH, 2006 s. 12). Det kan i noen tilfeller være problematisk for deltakere å lese resultatet av undersøkelsen dersom de ikke kjenner seg igjen i teksten, enten ved at formuleringene virker muntlige og usammenhengende eller at de på andre måter føler seg misforstått. I denne studien har jeg lagt vekt på å vise deltakerne respekt ved å formulere utsagn på en skriftspråklig måte, og ved å forsøke å få tak i den mening de ønsket å formidle. De etiske sidene ved analyseringen omfatter i følge Kvale et al. (2015, s. 96) spørsmålet om

hvor kritisk og dypt intervjuene skal analyseres. I denne studien er det ikke forhold ved personen som studeres men deltakernes praksis, det er derfor lite sannsynlig at deltakerne vil finne analysen provoserende.

## 4.0 Kvalitative data, analyse og drøfting

Thagaard (2013) peker på at det er viktig at en i analyseprosessen ser etter *hva* og *hvordan* før en stiller spørsmålet om *hvorfor*. I analysen vil jeg derfor presentere resultatet fra intervjuene ved at jeg først gir en fortolkning av det informantene fortalte om hvilken tilnærming de hadde i begynneropplæringen med et fenomenologisk utgangspunkt. Jeg velger derfor å la informantens stemme komme tydelig til syne gjennom bruk av sitater. Etter analysen av intervjuet vil jeg ha en kort oppsummering hvor jeg trekker fram karakteristika ved den praksisen læreren beskriver. Deretter vil jeg drøfte metodene lærerne beskriver i forhold til teori om lesing. Flere lærere beskriver lik praksis i deler av opplæringen, jeg velger derfor å fokusere på ulike elementer i drøftingene for å unngå gjentakelser, men vil være innom alle vesentlige momenter når en ser drøftingene under ett. Gjennom de beskrivelsene lærerne gir, og ved å drøfte disse i lys av teori, håper jeg å få et bilde på hva som er styrkene til STL+, og hva som eventuelt er svakhetene i forhold til å gi en balansert tilnærming i begynneropplæringen.

I siste fase vil jeg se samlet på resultatene og se om det er noen fellestrekk i materialet, og på bakgrunn av dette se om det er mulig å utvikle en helhetsforståelse med utgangspunkt dataenes meningsinnhold (Thagaard, 2013 s. 157).

### 4.1.0 Anne, en erfaren lærer med stort repetoir.

Anne forteller at hun har jobbet i skolen i over 20 år, og at hun har undervist mye på første trinn, derfor har hun også undervist etter ulike læreplaner og ulike tilnærminger.

Jeg hadde veldig liten erfaring med skoleskrift og skriving på ipad, så jeg kunne nok kommet i gang tidligere i høst. Neste gang jeg har første klasse vil jeg være mer erfaren, da kommer jeg til å begynne og skrive på ipad med lyd fra skolestart.

Første gang jeg var i kontakt med læreren var hun litt oppgitt over at det ble forventet at de skulle bruke denne tilnærmingen, hun syntes det var utfordrende fordi hun verken

hadde erfaring med ipad eller STL+. Anne forteller at det var ledelsen som tok initiativ til å innføre STL+ i begynneropplæringen, og hun tror at dette valget hadde sitt utspring i at alle elevene i klassen hadde fått egen ipad dette skoleåret. For å få en god start fikk de ansatte på småtrinnet delta på et seminar om STL+ ved skolestart, men hun forteller at hun savnet de faglige refleksjonen rundt tilnærmingen. "Det var litt som at hvis du skriver med lyd, løser alt seg av seg selv." Anne utstråler trygghet når hun forteller om lærerrollen, det er åpenbart at det ligger mye erfaring og gode faglige refleksjoner bak valgene hun tar. Hun legger ikke skjul på at starten på dette året har vært tøff fordi mange av elevene er svært krevende, men hun synes at ting nå begynner å falle på plass.

### *Lokalt fokus på lesing*

Anne forteller at de kom litt sent i gang med STL+, og at de derfor kun har drevet tradisjonell bokstavopplæring med en lyd i fokus hver uke til et stykke ut på høsten. I tillegg til dette har elevene fått møte alle bokstavene daglig gjennom flashcards<sup>18</sup> hvor de sammen knytter bokstav til lyd. "Jeg er også bevisst på å koble bokstav og lyd når jeg skriver på tavla." Anne forteller at elevene knakk lesekode allerede til høstferien. "Jeg tror årsaken til at det gikk så raskt, hadde sammenheng med at vi hadde fokus på bokstavene og lydene fra dag en, og jobbet veldig systematisk hele tiden." Læreren tok opp et viktig poeng, nemlig at mange elever kan bokstavene ved skolestart, og at det derfor var viktig at bokstavkunnskapene til de ulike elevene ble kartlagt tidlig. "Da tenkte jeg at jeg ville ha særlig fokus på de bokstavene elevene var usikre på og de de ikke kunne, det er jo de vanlige b, d, p, æ, ø, så kunne jeg sikre meg at de også lærte disse raskt."

Videre forteller hun at de sporer bokstavene, former de i plastilina og med kroppen. "Jeg tenker at en bør ta alle sansene i bruk i bokstavinnlæringen, de lærer liksom med hele kroppen." I tillegg til dette brukte de appen skoleskrift.

I starten jobbet vi med å bli kjent med tastaturet ved å trykke på bokstaven og lytte til lyden, etter litt startet vi med å skrive enkle ord sammen, jeg skrev på smartboardet og elevene valgte selv hvilke ord de ville skrive.

---

<sup>18</sup> Kort med bokstav eller ord som lærer presenterer for elevene i rask rekkefølge mens de leser de i kor.



Anne forteller at hun ofte benyttet et blide eller en tegning elevene kunne se på som skrivestøtte. Hun viser til at hun er kjent med forskning som sier at skriveingen ligger foran lesing på et stadium i utviklingen, men peker på at det likevel er en forutsetning at eleven kan bokstaven, hvordan den ser ut, og hvilken lyd den har for å kunne skrive et ord. "Uten denne kunnskapen vil du ikke ha mulighet til å skrive noe som helst, da blir det lekeskrift." Anne viser til at det er lettere å gjenkjenne enn å gjenkalle, og at tastaturet støtter gjenkjenning både av bokstav og lyd.

Denne læreren viser at hun har et avbalansert forhold til rettskriving.

Jeg tenker at når de er så små skal de bare få skrive, de oppdager det jo selv etter hvert, elevene er veldig ivrige til å spørre hvis de lurere på noe, for de hører jo ofte at et ord er skrevet feil.

Anne forteller at de også driver en del med friskriving for hånd, fordi hun opplever at noen elever er redde for å skrive feil på ipaden. "Da kan de skrive det de vil, de skriver bokstaver, navnet sitt, ord, det de vil." Jeg spør om hun synes motorikken er en utfordring når elevene skal skrive for hånd. "Det ble sagt på et kurs at 6 åringer ikke var motorisk klar for håndskrift, men min erfaring er at mange har fantastisk finmotorikk, så jeg er ganske uenig i det." Hun forteller at hun opplever at elevene er friere når de skriver for hånd, fordi de føler at de mestrer skriftspråket. Likevel ser hun verdien av å skrive med talesyntese, da får elevene støtte i analyseprosessen, og vil raskere oppdage ordets korrekte stavemåte.

Hun trekker fram at det er en svakhet med talesyntesen at ord som er skrevet galt høres rett ut, eleven kan skrive jei-jej eller di, men læreren sier at hun ikke bryr seg om å rette dette. "Det er mer snakk om modning, når elevene får møte skriftspråket gjennom tekster i bøker tenker jeg at de ganske raskt vil lære å skrive de høyfrekvente ordene rett."

Denne læreren har ikke brukt elevtekstene som leselekse, hun forklarer det med at det ville medføre en stor redigeringsjobb for læreren, men også at flere elever ville ha problemer med å produsere tilstrekkelig mengde tekst.

Vi bruker Salto leseverk, det er jeg veldig fornøyd med, for jeg ser at det er stor forskjell på å lese tekst som en annen har skrevet enn å klare å produsere så pass mye tekst selv, de er jo flinkere lesere enn skrivere.

### *Globalt fokus på lesing*

Anne forteller at hun har jobbet mye med helord helt fra starten. Da er det særlig høyfrekvente ord, og ord som hentes fra tekstene i leseboka og småboka. "Jeg skriver disse ordene på flashcards og klassen leser de sammen flere ganger daglig."

Hun forteller at de har stasjonsundervisning hvor hun blant annet driver veiledet lesing. Når elevene ikke kan lese jobber de med helord, og det å lese setningene sammen slik at de tilslutt kan teksten utenat.

Vi jobber mye med forforståelse og kontekst, hva elevene vet om dette og hva de tror teksten vil handle om. De ser på bilder og overskrifter og snakker om ordene i setningene og bokstavene i setningene. Småbøkene er leselekse, og elevene skal lese boka sammen med en voksen tre ganger pr. dag, tre dager i uka.

Anne forteller at de ikke har brukt elevtekstene som leselekse. Grunnen til det er at hun tenker at det vil være en utfordring for elevene å produsere nok tekst. "Det er stor forskjell på å lese en tekst som en annen har skrevet, og det å klare å produsere så mye tekst selv, og så blir det jo ikke så godt språk i elevtekstene."

Vi har også jobbet mye med utgangspunkt i avkoding. I Salto er det leseark hvor ordene er delt i stavelser og morfemer. Dette har vi utnyttet når vi har snakket om hvordan vi skal lese lange ord. "Det er jo ingen god strategi å avkode ord lyd for lyd."

Anne trekker fram viktigheten av å fokusere på ortografiske strategier, og ikke bare lyd for lyd tilnærmingen slik en har i STL+. Dette får de gjennom veiledet lesing hvor de bruker tid på å studere oppbyggingen av ord, og flashcards som henges opp i klasserommet i tillegg til at de brukes i korlesing.

Videre trekker hun fram at det positive med at elevene skriver på tastatur er at de blir mer bevisste på hva som er et ord, og hva som er en setning. "Teksten blir helt meningsløs dersom en ikke har mellomrom mellom ordene, og de hører at det er noe galt hvis de glemmer punktum etter en setning."

### *Motivasjon og leseglede*

Anne forteller at hun opplever at elevene er veldig motiverte for å lære å lese.

”Det handler om mestring, lesing skal være kjekt og enkelt.” Slik jeg forstår læreren er det viktig at elevene klarer å ”lese” og gjenfortelle småboka, slik at de får en opplevelse av mestring. Hun forteller at elevene blir veldig motivert av disse fine bøkene og at de synes det er ekstra stas når de knekker lesekode og får vanskeligere bøker.

### *Oppsummering*

I dette klasserommet ser vi en lærer som er trygg i rollen, og som tar reflekterte bevisste valg til beste for elevenes læring. Selv om hun var utrygg i forhold STL+ og digitale verktøy viser hun at hun er villig til å endre praksis dersom hun ser at det fremmer læring. Gjennom beskrivelsene kan en tydelig se at Anne har en balansert tilnærming i opplæringen, og hun tilpasser STL+ til det hun allerede gjør. På den måten vil en kunne si at STL+ styrker en balansert tilnærming ved at elevene får enda en metode i bokstavlyd innlæringen, og at de får bruke ferdighetene i meningsfull skriving.

### *Refleksjoner over Anne sin praksis*

Når en skal se denne praksisen i forhold til om STL+ ivaretar en balansert tilnærming, må jeg se nærmere på de elementene den består av for å se hva som er STL+ sitt bidrag inn i dette. Læreren er tydelig på at elevene trenger bokstavkunnskap dersom de skal lære å lese og skrive. På bakgrunn av dette velger hun en eksplisitt tilnærming i gjennomgangen av bokstavene ved å ha fokus på en bokstav i uken, i tillegg til at hun presenterer alle bokstavene, både enkeltvis og i ord som hun både analyserer og leser i kor som helord. Lundetræ & Walgermo (2014) argumenterer for at en rask progresjon i bokstavinnlæringen er i tråd med balansert tilnærming, fordi en så raskt kan komme i gang med å bruke bokstavene i lesing og skriving. En bokstav i uken er ikke rask progresjon, men det at læreren trener på alle bokstavene parallelt gir en form for rask progresjon. Læreren ventet en stund før hun kom i gang med STL+, så elevene hadde knekt lesekode før de startet å skrive på tastatur med lyd støtte, men også skriving på tastatur med lyd støtte gir en rask progresjon og vil derfor være i tråd med balansert tilnærming nettopp fordi en bruker bokstavene til skriving fra starten av 1.klasse. I denne klassen er altså skriving med talesyntese en av flere tilnærminger i begynneropplæringen.

I en studie fant Pressley et al. (1998) at de dyktigste lærerne drev balansert undervisning ved å gi elevene eksplisitt undervisning i avkodingsferdigheter og ved å gi de erfaring i å lese og skrive holistisk (Pressley, Wharton-McDonald, Allington, Block, & Morrow, 1998). Elevene til Anne får implisitt trening i grafem-fonem korrespondanse når de skriver på tastatur med lyd støtte, i tillegg får de eksplisitt fonologisk trening både ved at de sammen med lærer trener på å koble bokstav-lyd forbindelsen ved hjelp av flashcards, og ved at læreren analyserer ord som skrives sammen med klassen. I følge Bråten (1996) har systematisk trening på fonemanalyse en klar positiv effekt på avkodning og staving i begynneropplæringen. Når begynnerskrivere skriver analytisk, utnytter de sine kunnskaper om bokstavnavn og prøver å matche disse med lydene de hører i talte ord (Ehri, 1987). I denne prosessen ser en ofte at de utelater vokaler, noe som i følge Skaatun (2007) skyldes koartikuleringen i talespråket. Elevene i denne klassen får rikelige muligheter til å skrive analytisk både for hånd og på tastatur med lyd støtte. I følge Ehri & Wilce (1985) vil analytisk skriving bidra til at barn lærer seg å utnytte fonetiske holdepunkt i lesingen, og på den måten bygge et godt fundament for effektiv ordlesing. En kan derfor forstå dette slik at analytisk skriving ligger innenfor lydtradisjonen. Videre hevder de at denne prosessen kan starte selv om barnet har ufullstendig bokstav-lyd kunnskap. Stave - uttale forbindelser av ord gjør det mulig for nybegynnere å kompensere ufullstendig avkodingsferdigheter i ordlesing (Ehri & Wilce, 1985). Når en gjør dette beveger en seg over i helhetstradisjonen, på den måten kan en kanskje si at når en tar utgangspunkt i en analytisk tilnærming integreres elementer fra lydtradisjonen og helhetstradisjonen og opplæringen blir balansert.

Læreren veksler mellom å bruke avskrift og analytisk tilnærming i skrivearbeidet. På den måten vil elevene få implisitt trening i bokstav-lyd forbindelse og trening i å skrive ord ortografisk korrekt når de skriver avskrift på tastatur med lyd, og de utnytter den analytiske tilnærmingen når de har friskriving både på ipad og for hånd. Når elevene skriver med lyd støtte vil talesyntesen gi tilbakemelding på om ordet er skrevet rett eller galt. På den ene siden kan en tenke at dette kan være hemmende for en begynnerskriver som utnytter analyse av talte ord, og da ofte med utgangspunkt i den kunnskapen de har om bokstavnavn når de skal skrive. På den andre siden kan en tenke at elever som gjennom talesyntesen får tilbakemelding på at ordet de skrev ikke samsvarer med det talte ordet, vil spørre en voksen om hjelp, og derfor raskere lære rett ortografi. Med denne vekslingen mellom avskrift og analytisk skriving ivaretar læreren flere sider ved

skriftspråkopplæringen. Anne velger å begrense rettingen av elevtekstene fordi hun tenker at elevene vil tilegne seg ordkunnskap med modning. I den prosessen sier hun også at det er viktig at elevene eksponeres for skriftspråket gjennom gode tekster, og ved å jobbe med helord ved hjelp av flashcards. Strategien med å korlese helord kjenner en igjen fra helhetstilnærmingen. Læreren benytter også strategien med å lese en tekst samtidig som elevene deltar med repeterende lesing. I følge Freppon & McIntyre (1998) vil noen da kunne gjenkjenne ord, andre kan huske hva som kommer. Læreren utnytter også førlesingsstrategier som å aktivere forkunnskapen til elevene, i tillegg til at hun oppmuntrer elevene til å forutsi hva som kommer ved hjelp av grammatisk kunnskap, syntaktisk kunnskap og semantisk kunnskap. Samlet sett vil dette støtte elevenes avkoding av teksten (Freppon & McIntyre, 1998). Læreren pekte også på at skriving på tastatur bidrar til å gjøre elevene mer bevisste på syntaks.

Læreren har valgt å ikke benytte elevtekstene som leselekse, argumentet for dette er at hun mener de har dårligere kvalitet enn tekster skrevet av voksne med den hensikt å lære barn å lese. Elbro (2006) trekker fram at lesetekster basert på få lydrette ord er blitt sterkt kritisert fordi de mangler innhold, og er langt fra elevenes erfaringsverden, men han hevder at de likevel ivaretar lesingens mål, nemlig å kommunisere noe til leseren, som leseren i neste omgang kan fortolke utfra egne erfaringer.

Anne veksler på hvilke tekster hun tilbyr elevene, hun bruker dikteringer som motivasjon for skriving, de bruker Salto leseverk og småbøker. Når hun velger dette får elevene både møte kjent tekst som springer ut av egne erfaringer og som de kan huske, og ukjent tekst som har nye perspektiver, ord og begreper, slik at lesingens kommunikative aspekt ivaretas. Gjennom småbøkene får elevene erfaring med å utnytte kontekstbaserte strategier, og erfaring med at de som lesere er medskapende i den meningsskapende prosessen. I denne klassen hvor det drives balansert undervisning er STL+ en liten del av et stort repetoir, og her kan det se ut som om STL+ i størst grad støtter fonologiske lese og skrive strategier.

#### 4.1.1 Mona, en entusiastisk nyutdannet lærer.

Vi kunne ikke bruke tid på alt hvis vi skulle fortsette med STL+, så da ble det mindre tid på tradisjonell bokstavopplæring, og vi opplevde heller ikke at det var nødvendig for elevene lærte bokstavene gjennom skriving på tastatur.

Læreren forteller at hun har jobbet i skolen i 2 år. Det første året drev hun etter tradisjonelle metoder, men i år ønsket skolens ledelse at de skulle gå over til å skrive seg til lesing med lyd støtte i begynneropplæringen. Hun forteller om en positiv innstilling i kollegiet, og at skolens ledelse har fulgt opp arbeidet, både ved å øke lærertettheten på første trinn, og ved at de

drog på studietur til Stockholm for å få inspirasjon ved å se hvordan ASL drives der. Mona forteller at de dette året er litt i prøvefasen, fordi det ikke er så lett å vite hva de skal holde fast ved fra tradisjonell opplæring, og hva som kan erstattes med STL+. Hun forteller at de har forsøkt å drive STL+ tilnærmingen i tråd med *STL+ håndbok*.

### *Lokalt fokus på lesing*

"I starten hadde vi fokus på to bokstaver i uken, og med utgangspunkt i disse skrev vi ord på pc med tastatur og talesyntese. Da hadde vi gjerne et bilde framme som elevene skulle skrive til." Mona forteller at elevene etter hvert syntes dette var kjedelig, og de trengte mer utfordring. Etter høstferien startet de derfor med å skrive "jeg ser" setninger. "I dette arbeidet hadde vi fokus på ukens bokstav og skrev setninger med ord som begynte med denne, for eksempel; jeg ser en bjørn, jeg ser en bamse." Mona forteller at de språkvasket elevtekstene slik at de kunne brukes som leselekse. Hun trekker frem usikkerheten omkring hva og hvor mye de skal rette i elevtekstene.

Jeg tenker at elevene er små barn som skal få tid til å utvikle skriveferdighetene i et naturlig tempo, og ikke oppleve at teksten stadig rettes opp av en voksen. Det kan jo gå ut over motivasjon og selvfølelse.

Etter at de hadde jobbet på denne måten noen uker forteller Mona at også dette ble litt ensformig, så de gikk bort fra å bruke ukens bokstav i modellsetningene, og over til å benytte andre setninger som gjentar seg som for eksempel "jeg liker" og "jeg kan".

Det var litt vanskelig å motivere elevene til å skrive samme type setninger over tid, men dette fikk en positiv vending etter studieturen til Stockholm, da ble vi inspirert til å skrive mer temabasert. Da begynte elevene å skrive om seg selv, familien sin, huset sitt og lignende.

Mona trekker fram at det at eleven kan se bokstaven på tastaturet og høre lyden igjen og igjen er en av styrkene med STL+, men hun sier at det var litt krevende i starten.

Det er først nå at eleven har skjønt at de kan bruke lyden som støtte i analysen. Nå kan en se at de sitter og lytter på ny og på ny på ordet. De bruker faktisk verktøyet som det var ment, det er det som er så verdifullt.

Mona peker på at det er krevende og tar tid å jobbe med denne tilnærmingen, så en kan ikke bruke tid på alt, og hun nevner at de har tonet ned den eksplisitte bokstavinnlæringen og den fonologiske treningen med språkleker.

En viktig del av det å skrive seg til lesing er at elevtekstene skrives ut og brukes aktivt. De illustreres og limes inn i en temabok, som er elevens personlige lesebok. Mona forteller at de har tilgang til pc to dager i uken, en tredje dag skriver hun en tekst som elevene dikterer, og som de deretter skriver av. I tillegg til å skrive på pc forteller læreren at de skriver litt med blyant. De har Zeppelin bokstavbok som de jobber i på skolen i tillegg til at de har litt lekser i denne, utover det har de hatt minimalt fokus på bokstavforming.

Hun forteller at de også har tilgang på Zeppelin lesebok, men at de ikke har brukt den.

Elevene leste bare egne tekster fram til november, etter det fikk de nivådelte tekster i tillegg, det var både et resultat av at det var svært krevende å språkvask elevantekstene, men også at elevene trengte andre utfordringer i leseopplæringen enn det de kunne få fra egenproduserte tekster.

Tekstene elevene fikk i tillegg er laget av en lærer som jobber i kommunen. "De tekstene er banale og litt kjedelige, de består av enkle lydrette lesetekster, noen bokstavrekker og noen stavelser som skal leses." Hun forteller at også disse tekstene ble byttet ut etter en periode, og at de nå kopierer tekster fra et verk som heter leseforståelse 1-7. "De fleste elevene klarer nivå 1 og 2. De som har knekt lesekode, men som ennå er usikre på flere bokstaver får enklere tekster og bokstavtrening i lekse." Mona forteller at elevene har ulike avkodingsstrategier, noen elever leser helord, andre svakere elever avkoder ord de skal lese lyd for lyd." Hun sier at hun opplever at elevene får flere parate ordbilder med STL+ metoden f.eks jeg, ser, liker, fordi de har skrevet ordene så mange

ganger. Hun peker også på at talesyntesen i STL+ deler ord i enkeltlyder i skriveprosessen, og at dette er en fordel slik at eleven lærer å kjenne alle lydene et ord består av.

### *Globalt fokus på lesing*

Elevtekstene er for enkle og for korte til å bruke som leselekse, så vi turte ikke satse alt på de tekstene elevene selv hadde skrevet, derfor vurderte vi det slik at de trenger noe i tillegg. Dessuten jobber de ofte to og to, så da vil gjerne tekstene de skriver være for vanskelige for den svakeste eleven.

På spørsmål om hun opplever at STL+ ivaretar meningsaspektet i leseopplæringen svarer hun at de har mer fokus på tekstforståelse i denne tilnærmingen fordi de jobber mer temabasert.

Vi snakker om ulike sjangere f.eks dikt, fagtekst og fortelling. Når vi har om et dyr skriver vi i flere sjangere, så det blir mer sjangerlære og tekstforståelse enn det ville vært med vanlig lese og skriveopplæring der de ikke får skrive så mye.

Hun forteller at de alltid har en samtale om temaet i forkant av skriveøktene. Her jobber de med forforståelsen slik at elevene skal ha noe å skrive om. "Etter hvert har vi skjönt at det er viktig at elevene får eierskap til det de skriver om, vi må gi de det eierskapet." Mona forklarer hva hun mener med et eksempel hvor de laget en sokkesnømann og skrev en tekst om personligheten til denne.

Elevene viste stor iver og engasjement for denne oppgaven fordi den lå nær hjertet deres. Elevene engasjeres når de blir motivert for arbeidet gjennom felles opplevelser og samtaler om et tema. Da er de også mer mottakelige for å lære både om selve temaet og om sjangeren de skal bruke i skrivingen. Elevene spør ikke lenger; hvorfor skal vi skrive dette, selvsagt skal vi skrive om ekornet, vi skal jo lære om ekornet.



### *Motivasjon og leseglede*

Mona forteller at elevene motiveres veldig av å lese de tekstene de skrev i starten, da kan de se egen framgang og er veldig stolte av det. "Elevene skriver veldig fort, og de får produsert mye på kort tid. Vi ser at motorikken ikke lenger er et hinder, og elevene synes det er veldig kjekt." Hun forteller at elevene er veldig engasjert i skriveøktene når de jobber temabasert. "De synes det er stas å lese tekstene sine for hverandre." Videre forteller hun at de forsøker å lese opp et utvalg elevtekster etter hver økt, eller henge elevtekstene opp i klassen. Dette gjør de for å øke stoltheten til elevene for igjen å skape lese og skriveglede.

Vi limer alle elevtekster inn i temaboka<sup>19</sup>, eller bruker tekstene som del av et produkt. Dette gjør vi fordi vi tenker at det er viktig for å gi arbeidene verdi, og for at elevene skal føle at de skriver for å lære.

### *Oppsummering*

Læreren i denne klassen viser stor begeistring for STL+ metodikken, og har valgt å legge opp undervisningen etter *STL+ håndbok*. Det er tydelig at hun er litt usikker på hvordan hun skal løse dette, fordi elevene opplevde at dette opplegget var kjedelig i starten. Likevel kommer det fram at hun er helt overbevist om at STL+ tilnærmingen er den rette veien å gå i begynneropplæringen, for hun sier at hun aldri kommer til å gå tilbake til tradisjonell begynneropplæring. Det er kanskje litt rart at hun kan være så overbevist tatt i betraktning at hun bare har et års erfaring med tradisjonell opplæring og at starten med STL+ har vært såpass famlende.

### *Refleksjoner rundt Mona`s praksis*

Mona valgte en rask progresjon i bokstavinnlæringen, og som jeg har vist over støttes dette av nyere forskning som også argumenterer for at tilnærmingen er i tråd med et balansert syn (Lundetræ & Walgermo, 2014). De valgte ikke å ta i bruk alle bokstavene og lære det implisitt slik som det legges opp til i *STL+ håndbok*. Vi ser derfor en blanding av rask bokstavinnlæring sammen med å skrive ord bestående av gjennomgåtte bokstaver på tastatur. Denne tilnærmingen ligner ganske mye på det Traavik & Alver beskriver som lydmetoden: "Metoden går ut på at en og en bokstav med tilhørende lyd

---

<sup>19</sup> Skrivebok hvor de samler elevtekster.

blir gjennomgått med elevene...ved hjelp av dem kan man lage små ord.." (Traavik & Alver, 2008, s. 84). Læreren trekker fram at elevene syntes det var kjedelig å skrive like setninger uke etter uke, og at de slet med motivasjonen når dette i tillegg skulle være leselekse. Elbro (2006) peker på at en med denne metoden kan være sikker på at teksten ligger innenfor elevenes erfaringsverden, og at elevene stort sett kan teksten utenat når de skal lese den, men han stiller et stort spørsmål ved at det ikke er noen debatt omkring hvordan lesing som kommunikasjonsprosess kan ivaretas når mottakeren er den samme som avsenderen. I følge Elbro (2006) er det derfor mer kommunikasjon i enkle lesetekster som introduserer nye ord og begreper til leseren.

I denne klassen har de diktering en dag i uken, da skriver læreren ned elevenes ytringer, og sammen skaper de en tekst. I følge Traavik & Alver (2008) gir arbeidet med felles tekstskaping en unik mulighet til å snakke om sammenhengen mellom språklyd og bokstav og mellom talespråk og skriftspråk. I denne klassen var målet at elevene skulle skrive avskrift av teksten, slik at de får trening på bokstav-lyd, og mulighet til å trene på rett ortografi. Dette er i samsvar med STL+ metodikken, hvor en tenker at eleven vil tilegne seg kunnskap om rettskriving og ortografiske strategier gjennom skriving og ved å lytte til ordene en har skrevet. I følge Elbro (2006) tilegner barn seg lydprinsippet for enkeltbokstaver gjennom to veier. Den ene direkte veien er at de blir undervist i bokstav-lyd korrelasjon, eller ved at de som her også skriver på tastatur med lyd støtte. Den andre indirekte veien er at de ser skrevne ord og hører de uttalt. Dersom barnet klarer å være så oppmerksomt at det ser på skjermen når talesyntesen sier ordet, vil de også dra nytte av den indirekte veien når de skriver på tastaturet. Det er verdt å merke seg at Mona kommenterer at det gikk en stund før elevene oppfattet sammenhengen mellom anslag på tastaturet, og lyden i øret, og at det krever at en har knekt lesekode dersom en skal følge med i teksten når den leses opp. På den måten kan en si at elevene jobber på lydnivå når ordet skrives, og at de er på helordnivå når talesyntesen leser ordet, altså en veksling mellom del og helhet. Dette kan en forstå som en balansert tilnærming, på samme måte som rask bokstavprogresjon er balansert fordi en raskt kan benytte bokstavene i skriving.

I STL+ tilnærmingen legges det opp til at elevene skal skrive mye etter modellsetninger, og som nevnt over strevde læreren med å motivere elevene i dette arbeidet. Det var først etter at de begynte å skrive temabasert at motivasjonen økte. Læreren trekker fram at elevene blir mer engasjerte når de skriver om noe "som ligger

nær hjertet". Det er kanskje ikke så rart, fordi da kan de bruke egne erfaringer og opplevelser i tekstskapingen. I litteraturen kalles dette gjerne viten om verden eller forforståelse (Brudholm, 2011). Roser & Bomer (2006) peker på hvor viktig det er at elevenes skriveoppgaver er betydningsfulle ved å vise til en ekspertlærers praksis: "En god lærer lar ikke elevene fylle inn bokstaver i rekker, eller skrive ord i kolonner, i stedet skriver elevene til mottakere fordi de har et behov for å kommunisere noe" (Roser & Bomer, 2006, s. 33). Da mener de at elevene vil oppleve skrivingen som en meningsfull, seriøs og fornuftig aktivitet som i tillegg både er tilfredsstillende og motiverende (Roser & Bomer, 2006). Også Bråten (1996) peker på at skriving er en sosial prosess, fordi formålet er å kommunisere tanker og følelser til en mottaker. Da ser en at skrivingen i tillegg til meningskonstruksjon, også innebærer meningsformidling. På denne måten kan en si at friskrivning og skriving til et tema som engasjerer er i tråd med en balansert tilnærming. En vil både ha fokus på analyse når en skriver ord, noen ord kan en kanskje skrive med utgangspunkt i leksikal kunnskap om ordet, og en skriver for å formidle en tanke eller en ide, en har altså fokus på mening.

Det kan se ut som om praksisen i dette klasserommet hadde en overvekt av lydtilnærming i starten, det kan en se ved at de har hatt mye avskrift, og tekstene de har hatt i tillegg til elevtekstene har vært i tråd med lydtilnærmingen. Det er tydelig at læreren i stor grad fokuserer opplæringen rundt delferdigheter i ordavkodning, og hun peker på at styrken til STL+ er at den deler ord i lyder og at elevene kan bruke lyd støtten i analyseprosessen. Etter hvert som de har fokusert mer på temabasert skriving og meningsformidling er undervisningen blitt mer i tråd med en balansert tilnærming.

#### 4.1.2 Liv og Birgit, to erfarne STL+ lærere

Liv og Birgit jobber på samme skole og som nevnt over ble de intervjuet sammen, derfor vil det være naturlig å presentere data fra dette intervjuet under ett.

Det er veldig stor forskjell på 2 og 3 trinn i forhold til lese og skriveferdighet. Elevene på 3 trinn har jobbet systematisk med skriftspråkoplæring hele tiden og elevene er blitt veldig mye flinkere enn elevene på 2 trinn, som ikke har jobbet systematisk med dette hele tiden.

Lærerne forteller at de har henholdsvis 10 og 7 års erfaring fra læreryrket, og det er 4 år siden de tok i bruk STL+ tilnærmingen på skolen. "Det var en lærer som skrev master om emnet som tok initiativ til at vi skulle innføre STL+ i begynneropplæringen, og hun har bidratt med mange tips og god oppfølging i oppstarten." De forteller at de bruker noe av metodikken fra *STL+ håndbok*, men at det også er noe av metodikken de mener er for krevende å gjennomføre i store klasser. Elevene til Liv går nå i 2 klasse og hun overtok disse nå i høst, det er derfor vanskelig for denne læreren å svare på spørsmål om den første lese og skriveopplæringen, men hun bruker STL+ tilnærmingen mye og har mange refleksjoner omkring lese og skriveopplæring. Birgit har nå 3 klasse og har hatt disse elevene siden skolestart. Begge lærerne har hatt første trinn tidligere og undervist tradisjonelt.

### *Lokalt fokus på lesing*

Birgit forteller at de hadde tradisjonell bokstavopplæring med rask progresjon i første klasse. "Vi hadde to bokstaver i uken som vi hadde ekstra fokus på. I starten skrev elevene mye avskrift, så de skrev ikke etter analyseprinsippet hvor de skulle lytte ut lyder i ord de valgte selv." Videre forteller hun at de tok utgangspunkt i de bokstavene som var gjennomgått, og brukte disse når de jobbet med noen arbeidsark som de hadde kjøpt fra en skole på Vestlandet. På disse arkene var det bilder med ord under, og i tillegg stod ordene nederst på arket uten bildestøtte. "Tilnærmingen gikk ut på at elevene skulle se på bildet og gjenkjenne det, så skulle de skrive av ordet som stod under f.eks sol ved å finne bokstavene på tastaturet." Birgit fortalte at det var ulike nivå på disse arkene, nivå 1 var å skrive avskrift av ord til bilde, på nivå 2 stod ordene nederst på arket og eleven måtte finne rett ord til bildet, nivå tre bestod av ark med bilder uten ord. "Vi brukte denne tilnærmingen først og fremst for at elevene skulle bli kjent med datamaskinen, samt å mestre og skrive på tastatur." Hun forteller at elevavskriftene fra disse arkene ble skrevet ut og bruk som leselekse. "Det ble jo leselekse på hver enkelt elevs nivå, de skrev jo det de selv mestret og fikk lese det i lekse." Når Birgit blir bedt om å utdype bokstavinnlæringen sier hun at tilnærmingen med to bokstaver i uken fort ble kjedelig fordi elevene brukte alle bokstavene aktivt når de skrev på pc. "Å ha fokus bare på ord som starter på s blir litt kjedelig, for elevene skrev fullstendige setninger ganske raskt, så da blir det for kjedelig å bare skrive enkle ord." Videre forteller hun at de har hatt arbeidshefter i norsk for å øve på bokstaver i tillegg til å skrive på ipad med

lydstøtte. Her har de skrevet med blyant, men de har ikke hatt stort fokus på bokstavforming for hånd. "Når vi skal produsere tekst bruker vi digitale hjelpemidler."

Etterhvert startet elevene til Birgit å skrive modellsetninger. Da fortalte hun at de laget setninger sammen som hun skrev på tavla, og som elevene deretter skrev av. Setningene var ofte hentet fra et tema de jobbet med. "Denne tilnærmingen gir tilpasset opplæring fordi elevene enten kan skrive direkte avskrift eller utvide setningene med flere ord alt etter hvor langt de har kommet i lese og skriveutviklingen." På spørsmål om de trente på bokstav-lyd forbindelsen på andre måter svarer begge at de har gjort mye forskjellig.

Vi har lyttet ut lyder i ord muntlig, vi har snakket om ord, hatt språkleker, rim og regler...vi har brukt mye av Jørgen Frost's språkleker og et opplegg som ligger på *Smart skole*. I det er det et opplegg for hver bokstav, *Språksprell* permen har også vært i flittig bruk. Vi gjør andre ting også, vi former bokstaver i plastilina, sporer på ryggen og på tavla, ja mye.

Liv forteller at elevene på 2 trinn skriver i alle fag. "I høst brukte vi mye naturfag tema, ofte skrev elevene av fra boka, eller svarte på spørsmål som vi hadde laget på forhånd." Hun forteller at de bruker mye skriverammer, da tar de utgangspunkt i en tekst og bruker setninger eller tema som de henter fra denne.

Elevene får en tekst som de kan skrive på pc, ofte hadde vi noen rammer hvor de skulle fylle inn ting som de hentet fra teksten, da kunne de fylle på noe mer hvis de selv følte at de hadde noe å bidra med.

På spørsmål om de gjør noe i tillegg til STL+ i lesing og skriving svarer Liv at de har en lesehalvtime hver morgen. I den økten har de tekster med ulik vanskegrad, og elevene skal lese tekster på sitt nivå. Elevene starter med å lese teksten 3-4 ganger og deretter svarer de på spørsmål. I tillegg er det oppgaver hvor de skal lete etter ord, bokstaver, lyder, streke under, stokke bokstaver og lignende. Hun forteller at dette er bedre enn stillelesing, "for da ser vi at de svakeste bare sitter og blar," så de tenker at dette tiltaket har løftet lesenivået ganske mye.

Birgit peker på at en av styrkene med STL+ er at elevene får jobbe på sitt nivå og i sitt tempo. "Den tilpassingen som finner sted skjer automatisk fordi vi skriver etter samme tema, men noen skriver enkle ord, noen skriver korte setninger og noen skriver lange avhandlinger." Liv sier at en annen stor fordel er at når eleven trykker på en tast får de umiddelbar bekreftelse på at det de gjør er riktig, og like viktig er det at de får så mange repetisjoner av bokstav –lyd forbindelsen.

De har hørt lyden selv når de har funnet ut hvilken lyd de vil skrive, de har lett den opp på tastaturet, da ser de den, så trykker de på den og får lyden en gang til, og så ser de den på skjermen og så kommer den opp der og.

Begge lærerne forteller at de opplever at elevene er bevisste på rettskriving. Det kan de se ved at elevene er veldig observante på de røde strekene i teksten. Da vet de at her er det noe som ikke stemmer. "De har lært å markere teksten og få den opplest, sånn at de kan høre om det er noe som ikke stemmer, og de er mye mer grammatisk bevisst uten at de har fått det med seg selv." På spørsmål om hvordan de har gått fram for å lære ikke lydrette ord svarer de at de har tatt det underveis, og at de ikke har øvd eksplisitt på dette. "Når vi går gjennom teksten sammen med eleven underveis i skrivingen har vi snakket om disse tingene når det er naturlig."

Når lærerne blir bedt om å vurdere STL+ som verktøy sier de begge at dette er et fantastisk verktøy. "Vi driver fortsatt med alt det faglige rundt, men når vi gjør så enkle ting som å bytte ut skriving for hånd med skriving på pc og ipad, så har vi ingen ankepunkt."

### *Globalt fokus på lesing*

Birgit forteller at elevene leser mye i timene. "Ofte tar vi kopier fra bøker som de skal sitte å lese selv, og så går vi gjennom tekstene felles etter at elevene har lest gjennom noen ganger." På spørsmål om hvordan de jobber med tekstene svarer hun at de både jobber individuelt og felles.

I samfunnsfag får de gjerne en lesetekst som ligger klar på pulten når de kommer inn, så setter de seg og leser. Mens de leser streker de gjerne under ord de synes er vanskelige, eller ord de ikke vet hva betyr. Så leser vi gjennom teksten

sammen, ofte leser en elev først, så leser læreren. Vi går ofte gjennom teksten på tre forskjellige måter før vi begynner å jobbe med den. Vi snakker om ord de har streket under, vi snakker om nøkkelord som vi skal ha fokus på, hva de betyr, og ofte er det noen spørsmål som de svarer på med blyant i heftet, eller som de skriver på ipaden.

På spørsmål om de jobber med forforståelse før de går i gang å lese svarer hun at de ofte ser på overskrift, ser på bilder og snakker om hva de vet om temaet fra før. "Dette er ikke noe nytt som kom med STL+, sånn har vi alltid jobbet."

Liv forteller at de i skriveøktene alltid tar utgangspunkt i et tema de jobber med. De skriver for å lære, både på pc og for hånd, men elevene får ikke samme tilbakemelding når de skriver for hånd. Hun trekker fram at de også skriver mye i lekse. Da tar de utgangspunkt i tekstene fra morgenleseheftet, og gir oppgaver i leseforståelse til disse. Et viktig poeng er at tekstene da ikke er nye for elevene, de har jobbet mye med de på skolen før de får oppgaver til disse i lekse.

Birgit forteller at de har laget en del skriverammer som utgangspunkt for tekstskapingen på skolen. Da får elevene en bildesekvens på ca. 6 bilder, ofte skriver de til de to første bildene sammen ved at læreren modellerer, så jobber elevene selvstendig eller to og to med å skrive til resten av bildene. "I dette opplegget er tilpassingen åpenbar, noen skriver i stikkordsform, mens andre utbroderer veldig."

### *Motivasjon og leseglede*

"Du favner alle elevene med skriving på pc og ipad, men det er vel guttene som har blomstret mest i forhold til skriving, de synes det er kjempestas." Liv peker på at elevene opplever mestring når de skriver på pc, for det blir så ordentlig. "Det er ikke det samme når de selv ikke klarer å lese det de har skrevet, da er det ikke lett å være stolt."

Birgit sier at det er motiverende for elevene å skrive rett, for da kan de få bort de røde strekene. På spørsmål om de opplever motivasjon og leseglede på begge trinn svarer Liv:

Nei, mine er ikke i nærheten av den motivasjonen vi ser på tredje trinn. Elevene mine kom veldig skjævt ut i starten av første klasse, men jeg opplever at motivasjonen har økt nå som vi har kommet skikkelig i gang med systematisk

lesing og skriving, enn det jeg opplevde tidligere. Det er stadig flere som velger å sette seg ned med en bok, og som velger å prøve, og stadig flere som kan tenke seg å lese høyt.

Birgit forteller at det er mye leseglede i klassen, når elevene gikk i 2 klasse leste ca. 50 elever 10 000 sider på en liten måned. "De leser mye; de leser hver morgen, de leser etter at de har spist og når de kommer inn fra friminutt mens de venter på at alle er på plass, så vi har innarbeidet gode rutiner, og elevene liker det."

Liv forteller at elevene motiveres veldig av nettbaserte opplegg hvor du får skrivehjelp. Det går ut på at elevene skal kaste terning for å få begynnelsen på en historie, kaste trening for hvem det skal handle om osv. "Dette blir rare historier og er motiverende selv om det er litt avskrift, men de flinkeste utdyper gjerne fortellingen. Elevene opplever at dette er mer motiverende enn bare å få en tekst som skal skrives inn."

### *Oppsummering*

I disse klassene ser vi lærere som har tatt det de mener er best fra STL+ tilnærmingen og implementert det med ulike metoder og tilnærminger som de tenker fremmer god skrive og leseopplæring. De sier selv at de fortsatt gjør alt det faglige rundt, og at STL+ egentlig er å bytte ut skriving for hånd med skriving på pc/ipad med lyd. Det kan en kanskje tolke dithen at de tenker at STL+ ikke støtter fagopplæringen men er et verktøy for å fremme denne gjennom tradisjonelle metoder. Slik de beskriver praksisen sin kan det se ut som om de driver en balansert tilnærming.

### *Refleksjoner rundt praksisen til Liv og Birgit*

Begge lærerne forteller at de hadde tradisjonell bokstavinnlæring i starten av 1 klasse, men at de gikk raskere fram enn de har gjort tidligere. De fortalte at de benyttet arbeidshefter i norskfaget for å øve på bokstaver, i tillegg til å skrive på tastatur med lyd støtte. Dette kan tyde på at de ikke ønsket å satse fullt og helt på implisitt bokstavinnlæring gjennom skriving på tastatur med lyd støtte, slik det legges opp til i *STL+ håndbok*. Jeg fikk inntrykk av at de ikke ønsket å satse på STL+ som eneste strategi, fordi de ville ha en viss kontroll med hvilke bokstaver/lyder elevene lærte.



De brukte mye avskrift i starten for at elevene skulle bli kjent med tastaturet og bokstav/lyd. Selv mener de at avskrift ikke er en analytisk tilnærming, men ligner mer avkodning slik en kjenner den i lydtilnærmingen. Dette er i tråd den forståelse Traavik & Alver (2008) legger til grunn. De sier at når eleven har ordbilde foran seg er det snakk om segmentering slik at en kan skrive inn ordet lyd for lyd. Det blir som å lese ved hjelp av syntese fordi talesyntesen leser ordet når det er ferdig skrevet.

Traavik & Alver (2008) peker på at nyere forskning har vist at barn lærer på ulike måter og trenger ulike innfallsvinkler og læringsaktiviteter. De tar derfor opp viktigheten av at barn får bruke flest mulig sanser når de skal tilegne seg grunnleggende ferdigheter om et nytt grafem. Dette ivaretar Liv og Birgit når de både jobber med bokstav/lyd implisitt gjennom skriving på tastatur med lyd, og eksplisitt gjennom undervisning. I tillegg sporer de bokstavene og har ulike språkaktiviteter hentet blant annet fra Frost & Lønnegaard (1996). Denne variasjonen ville ikke vært mulig om en bare drev implisitt opplæring og skrev på tastatur med lyd.

I følge Lundetræ & Walgermo (2014) jobber mange skoler med fonemisk bevissthet forut for bokstavinnlæringen, men de peker på at forskning har vist at opplæring i fonemiskbevissthet er mest effektivt i kombinasjon med bokstavinnlæring (NRP 2000). Denne forskningen kan en kanskje bruke som et argument for STL+ tilnærmingen, siden den legger opp til at elevene skal starte å skrive med alle bokstavene på tastaturet fra første skoleuke slik at de får mange repetisjoner og raskt lærer at ord fra talespråket består av lyder. I følge Lundetræ & Walgermo (2014) oppnår en den samme effekten når en har begynneropplæring med rask bokstavprogresjon.

Lærerne trekker fram at det etter hvert ikke ble så viktig å holde fast på en lyd om gangen i bokstavinnlæringen, fordi elevene raskt ønsket å bruke alle bokstavlydene. Det kan jo tyde på at skriving på tastatur med lyd støtte forserer tradisjonell bokstavinnlæring, på samme måte som rask progresjon gjør det. Når barn jobber med å skrive ned tankene sine, retter de samtidig oppmerksomheten mot fonemene i talespråket (Roser & Bomer, 2006). På denne måten blir de fonemisk bevisst som en del av analyse og skriveprosessen. Lundetræ & Walgermo (2014) trekker fram at "Forskning har vist at opplæring i fonemisk bevissthet er mest effektiv i kombinasjon med bokstavinnlæring" (2014, s. 155). Videre sier de at skriving kan støtte elevene på veien til å bli fonemisk bevisste fordi visualiseringen av talte ord kan lette abstraheringen (Ibid).

Lærerne forteller at de etter hvert også laget felles tekster med utgangspunkt i tema de hadde. Når en bruker felles tekstskaping som utgangspunkt for skriving og lesing beveger en seg i følge Traavik & Alver (2008) over i analytisk tilnærming.

Tekstskaping har sitt utspring i LTG<sup>20</sup> tilnærmingen, og i den metoden er det vanlig at arbeidet deles inn i fem faser, opplevelsesfasen, samtalefasen, nedskrivingsfasen, arbeidsfasen og gjenlesingsfasen. Slik lærerne beskriver temaarbeidet i STL+ kan det se ut som om dette tilsvarer det en gjør i LTG når en skaper tekster sammen med elevene, og som de skriver av og deretter leser. En kan kjenne igjen elementer som hører inn under de tre første fasene i beskrivelsene lærerne gir av arbeidsmåten i STL+, og i disse fasene jobber en med utgangspunkt i helheten. I den 4. fasen i LTG, arbeidsfasen leser gjerne elever og lærer tekstene i kor hvor læreren peker på bokstavene og ordene samtidig som de leser. I klassene til Liv og Birgit kan det se ut som om de lar talesyntesen overta denne delen, de sier blant annet at elevene liker å lytte til det de har skrevet. Utfordringen kan være at talesyntesen ikke gir særlig god leseflyt og intonasjon, og det er jo heller ikke elevene som leser. En får heller ikke samme mulighet til å bruke "lese-peke" metoden sammen med elevene. I LTG tilnærmingen ville en i siste fase jobbet med å utforske og analysere teksten, da beveger en seg ned på ord, morfem, stavelse og bokstavnivå, og jobber med språkets minste deler. Liv beskriver at de jobber med siste fase med de tekstene elevene får utdelt i morgenlesestunden, men siden de da ikke først jobber seg gjennom fase 1-4, blir dette øvelser i tråd med lydtilnærmingen. På denne måten blir ikke helhet og del sett på som integrerte deler, hvor helheten bidrar til forståelsen av del og motsatt slik Tønnessen & Uppstad (2014b) sier en må veksle mellom disse for å kunne lese med forståelse.

Roser & Bomer (2006) hevder at elevenes skriving bør være autentisk, med det mener de at barn skal få skriveoppgaver som gir mening, og at de bør få samme type skriveoppgaver som voksne utenfor klasserommet har. De trekker også fram at elevene bør skrive mye, og at de bør skrive på tvers av fag. Dette synet støttes også av Anmarksrud (2007) som sier at lesing og skriving alltid bør være en del av alle fag, og at det bør leses og skrives hver dag. Elevene skriver mye i STL+, og elevene i disse klassene skriver på tvers av fag, på den måten bidrar tilnærmingen til utvikling av godt vokabular og god skriftspråkoplæring i begynneropplæringen.

---

<sup>20</sup> Lesing på talens grunn.

Lærerne beskriver at de etter en periode med avskrift og modellsetninger jobbet temabasert og på tvers av fag, hvor målet er å skrive for å lære, de skriver i alle fag, og de forteller at de forbereder elevene godt før de går i gang med skrivingen. Det gjør de gjennom samtale, film eller fellesopplevelser. Pressley (2006) peker på at dyktige lesere har større allmennkunnskap og flere begreper enn svake lesere, dette påvirker i hvor stor grad de er i stand til å konstruere mening i tekstene de leser.

I følge lærerne leser elevene mye i timene. Det kan virke som om de er litt overlatt til seg selv i det første møte med teksten, for så å snakke om ord og begreper i etterkant av lesingen. I følge Anmarkrud (2007) er det sammenheng mellom ordforråd og leseforståelse. Undervisning som er rettet mot utvikling av ordforrådet er også undervisning som vil bedre leseforståelsen. Forskning har vist at det undervises lite i leseforståelse i skolen, men det foregår mye testing av leseforståelse (Dreher, 2000). Det er vanlig at elevene får i oppgave å lese en tekst, for deretter å svare på spørsmål til teksten (Anmarkrud, 2007). Lærerne forteller at de bruker denne tilnærmingen en del, og at elevene får spørsmål med ulik vanskelighetsgrad. I denne praksisen retter en i følge Anmarkrud (2007) fokuset mot kunnskapen elevene sitter igjen med, ikke hvordan de kom fram til denne kunnskapen eller hvordan en kan bedre leseforståelsen. Det kan virke som om en jobber mer med tekstskaping enn leseforståelse i STL+ tilnærmingen. Men Anmarkrud (2007) trekker fram at god kunnskap om tekstsjangre og kunnskap om tekststruktur vil bidra til å øke leseforståelsen. Elevene i disse klassene får skrive i mange ulike sjangere, både fellestekster, fagtekster og skjønnlitterære fortellinger. De benytter mye modelltekster for å støtte elevene i skrivearbeidet, i tillegg til at de har skriverammer som "stillas" for de som trenger det. Men i følge Andersen (2014) må en også undervise eksplisitt i strategier som vil bidra til å øke leseforståelsen, og modellere disse. I tillegg må en jobbe med ordforrådet og elevenes evne til å overvåke egen lesing. Det kan se ut som om trening i leseforståelse i disse klassene handlet om begreper og sjangerlære. En kan derfor stille spørsmål om STL+ ivaretar eksplisitt opplæring i leseforståelse, eller om dette er noe en må jobbe med i tillegg.

#### 4.1.3 Torill, en erfaren lærer med mye kunnskap om lesing

Jeg hadde trodd at det skulle være mer skrive først, så lese, men jeg ser at det glir over til at det er mer lesing først så skriving, fordi vi bruker ofte ord og tekster vi

har lest som utgangspunkt for skriveøktene. Jeg har hatt mer skriving tidligere når jeg drev med forlag, da var skriving hovedtingen.

Dette forteller en lærer som har jobbet i skolen i over 20 år. Torill har hatt første klasse flere ganger og har god erfaring med tradisjonell begynneropplæring. Hun forteller at hun bruker mye energi på tilpasset opplæring på 1. trinn, fordi det er veldig stor forskjell på elevene som begynner på skolen, og hun er veldig opptatt av at alle må få mulighet til å henge med. Hun var derfor usikker på om det var rett å ha rask progresjon i bokstavinnlæringen, men tenkte at hun skulle gi det et forsøk. Bakgrunnen for å gå over til hurtig progresjon i bokstavinnlæringen var at ledelsen ved skolen ønsket å innføre STL+ i begynneropplæringen, og som jeg har pekt på over legger en her opp til at eleven raskt skal ta alle bokstavene i bruk. Torill forteller at hun fikk delta på et seminar ved skolestart, men at hun ikke har fått påfyll etter det. Hun synes at det hadde vært fint om en kunne diskutere forhold rundt tilnærmingen i team eller nettverk. Hun forteller at hun har jobbet mye med skriving også tidligere år, da kalte de det forlagspedagogikk. Dette kan ligne på temabasert skriving i STL+, men elevene skrev bøker for hånd.

### *Lokalt fokus på lesing*

Torill forteller at de i forbindelse med STL+ skulle ha en raskere progresjon i bokstavopplæringen. Forslaget var at de burde ha tre bokstaver i uken, men hun forteller at det ble for travelt, derfor endte de på to bokstaver i uken "etter den gode gamle SOLIREMA metoden." På spørsmål om hvordan de jobbet med bokstavene forteller hun at de jobbet grundig med hver bokstav. "Vi har lyttet ut lyder i ord, eleven sa et ord med lyden og prøvde å identifisere om den var i begynnelsen, slutten eller midten." Hun forteller at elevene hadde med en ting på skolen som hadde lyden i seg, så skrev de ordet til tingen på storblokk og gikk på jakt etter lyden i ordene. I den forbindelse snakket de alltid om de andre lydene i ordet, og fikk på den måten presentert de øvrige bokstavene i alfabetet. Torill forteller at de i tillegg til å skrive disse ordene på ipad etter fellesgjennomgangen, hadde en time i uken hvor de bare satt og jobbet med bokstavene ved at de skrev i appen skoleskrift. "Vi skrev bokstavrekker med stor og liten bokstav. Slik jobbet vi mange ganger med bokstavene vi hadde lært, men vi prøvde oss også på de andre tastene, hva var det for noen lyder, og hva het bokstaven."

Hun forteller at de ikke har hatt fokus på håndskrift, men at de har brukt blyant og papir i forbindelse med bokstavinnlæringen. De har benyttet et boksskjema<sup>21</sup> for hver bokstav. Her stod bokstaven i midten, så skulle elevene skrive eller tegne ting med lyden i de andre rutene. "Vi har sporet bokstavene, og mot slutten av bokstavgjennomgangen fikk vi en app som heter bokstavormen. På den trener elevene på skriveretning, den burde vi hatt allerede i oppstarten."

Læreren forteller at de hver uke hadde ukas ord, disse var ord som startet på ukas bokstav. Ofte var det tre nye ord for hver bokstav. "Vi skrev alltid setninger med disse ordene på ipad. Det var enten "jeg kan" eller "jeg ser" setninger. Da hadde jeg alltid skrevet modellsetninger på tavla som elevene kunne skrive av." På spørsmål om hvilke tekster de leser, svarer læreren at de bruker Zeppelin lesebok. Den har de hatt lekse i hele høsten. De har brukt bokstavoppslagene som svarer til ukas bokstaver i lekse. Når jeg spør om de har hatt elevtekstene fra skriveøktene i leselekse svarer hun at det har de ikke, og begrunner det slik:

Elevene skriver på ipad og vi kan ikke ta utskrift av tekstene. Selv om vi språkvasker teksten er det så fort gjort å endre på touchskjermen, og elevene er litt små...det er også veldig varierende hva de får skrevet, og jeg er redd de svakeste ville fått for lite trening.

Likevel trekker læreren fram flere positive ting med skoleskriftappen. Hun forteller at hun plukker ord fra leseboka og har de i en boks som elevene trekker fra. Oppgaven er at de skal skrive ordet eller en setning med ordet. "Da er det noen som skriver "se hest", andre skriver "jeg ser hest", mens andre skriver en lang setning om hesten, en hel fortelling. Ja, du kan se på disse setningene hvem som har kommet langt i leseutviklingen." På spørsmål om hun opplever at disse elevene knakk lesekoden tidlig svarer hun at de var veldig raske. Alle elevene kunne lese noe til jul, fra små lydrette ord til hele tekster. Men læreren forteller at det fortsatt er elever som er usikre på noen av bokstavene.

De raske var veldig raske, de har tjent veldig på rask progresjon i bokstavinnlæringen og på STL+. Også de som kunne mange bokstaver ved

---

<sup>21</sup> Et ark som er inndelt i ruter/bokser hvor bokstaven skrives i midten og ord med bokstaven rundt.

skolestart hadde en stor fordel. Men de som sliter litt, jeg vet ikke om det har hatt noen effekt på disse.

Læreren trekker fram at selve talesyntesen kan være en utfordring. "Noen elever bryr seg om det de hører og retter og stiller spørsmål om rettskriving, mens andre bare skriver i vei uten å ta hensyn til talesyntesen." Hun tror årsaken til dette blant annet kan være at når elevene skulle skrive navnet sitt på ipaden, gjengav talesyntesen det med feil trykk, og elevene syntes dette både var morsomt og dumt. Konsekvensen er at flere av elevene overser talesyntesen og tenker at siden den sier navnet galt godtar de gjerne at den sier søre, for kjøre osv. Hun forteller også at flere elever foretrekker å skrive uten headset og talesyntese for de synes stemmen er masete.

### *Global fokus på lesing*

På spørsmål om hvilke tekster de leser og hvordan de jobber med mening i tekst svarer Torill at de bruker Zeppelin lesebok. I den er det mange lengre tekster med godt innhold og variert ordbruk. De gjennomgår alltid den felles leseleksen på skolen, og i tillegg har de alltid frivillig "leseekstra". "Vi leser teksten sammen to ganger og alle elevene bruker "lesefingeren". Vi ser på utvalgte ord, hva er spesielt med disse ordene, er det noe vi må passe på i uttale..." Hun forteller at de også har småbøker, disse er tilpasset elevens nivå. De gjennomgår alltid boka etter guided reading prinsippene i stasjonsundervisningen på skolen.

Da starter vi med å se på forsiden, og snakker om hva vi tror dette kommer til å handle om. Vi snakker om hva vi kan/vet om dette fra før for å aktivere forforståelsen. Vi ser på bildene, og elevene kan bruke disse til støtte når de skal lese.

Læreren peker på at når de leser småbøker kan hun se at elevene leser helord. "Poenget med disse bøkene er at elevene skal huske ordene fra oppslag til oppslag uten å lydere, det er gjerne bare siste ord i setningen som endres. Også elever som ikke har knekt lesekode "leser" disse bøkene."

Torill forteller at de også skriver litt i skoleskriftappen i lekse, det kan f.eks være å skrive setninger med noen ord fra teksten. Andre ganger skal de skrive av de to første

setningene fra teksten. ”Elevene har jo lest det de skal skrive og husker det gjerne, så når de skal skrive det i skoleskrift hører de om de har skrevet rett eller galt.” På spørsmål om hva læreren tenker er styrken med STL+ svarer hun:

Jeg har problemer med å se hva som er STL+, det er vel skoleskriftappen fordi den har lyd, men vi har andre apper, men det er jo ikke STL+ for de har ikke lyd, men det er på ipad, og elevene skriver jo...

Læreren mener at styrken til STL+ først og fremst er på avkoding. ”Det er jo det å avkode, lese og høre ordene, du får jo ikke mening i tekst om du hører det.” Læreren peker på at dersom du skriver av en tekst blir det en tilnærming på lydnivå, fordi eleven skriver lyd for lyd. ”Fokuset er vel ikke på helord, eller da er det jo skriving...nei jeg er usikker på det.”

Jeg vil si at den tilnærmingen vi har med småbøkene er best på mening. Der ser vi på tekstene som en helhet og snakker om hva det handler om. I denne tilnærmingen er ordene ofte litt lange, det gjør det lettere å gjenkjenne de visuelt, så her ”leser” elevene helord, og lærer de som ordbilder. Når vi gjennomgår tekstene før elevene leser kan de støtte lesingen på hukommelsen, de vet hva dette handler om og de kan se på bilder. Så denne metoden støtter både helordslesing og fonologisk lesing.

På spørsmål om hun kunne drevet begynneropplæring utfra *STL+ håndbok* svarer læreren et tydelig nei.

Det hadde ikke gått, jeg synes ikke det er tilstrekkelig at bokstavinnlæringen skal være implisitt i skrivingen på tastatur. Jeg synes heller ikke elevtekstene har god nok kvalitet til å bare ha disse som leselekse. Det er mye positivt med STL+, det å skrive med lyd støtte, men som et supplement til alt det andre vi driver med.

### *Motivasjon og leseglede*

Torill forteller at elevene er veldig motivert for lesing og skriving. ”Noen skriver i vei, og leser det de kommer over, mens andre trenger mer tid for å komme i gang. De liker godt å skrive på skoleskriftappen.” Hun trekker fram at det er veldig mange motiverende

leseapper på ipad. "Disse er veldig populære blant elevene, og de får trening både i syntese og helordslesing." Elevene synes det er veldig motiverende å lese småbøkene. Hun peker på at det fine med dem er at de får bok som er tilpasset det nivået de er på, med en liten økning i vanskegrad hver uke.

### *Oppsummering*

I denne klassen ser vi en lærer som er opptatt av å gi en grundig eksplisitt opplæring i bokstav-lyd forbindelse. Hun holder fast ved tradisjonell tilnærming med å lage ord med utgangspunkt i lydene som er gjennomgått, samtidig som de jobber med analyse av helord. De har både lesebok, småbøker og elevtekster så mye kan tyde på at denne læreren er bevisst valgene hun foretar, og utnytter elementer både fra lyd og helhetstilnærmingen og integrerer disse slik at opplæringen hun gir blir balansert.

### *Refleksjoner rundt Torill's praksis*

I *STL+ håndbok* trekkes det fram at tilnærmingen automatisk gir tilpasset opplæring, fordi hver elev skriver det han/hun mestrer. Også denne læreren sier at det er stor variasjon på hva og hvor mye elevene skriver. Læreren peker på at en kan argumentere for at det er STL+ som på denne måten bidrar til tilpasset opplæring, men hun sier at det er vel snarere sånn at en alltid vil kunne finne at elevenes tekster varierer i språk, innhold og mengde enten de skriver for hånd eller på pc. Læreren peker på at det er de flinkeste elevene som profiterer mest på denne tilnærmingen, og at hun opplever at de svake elevene blir litt stresset av alle bokstavene på tastaturet. Disse observasjonene er litt i utakt med det Finne et al. (2014) og Berrum et al. (2016) mente å finne materialet sitt, nemlig at svake elever profiterte mest på STL+ tilnærmingen. Dersom observasjonene til læreren stemmer, vil det være et argument for at en trenger ulike tilnærminger i opplæringen for å imøtekomme de ulike behovene elevene har. På den måten kan en forstå det slik at det er en kobling mellom balansert tilnærming og tilpasset undervisning.

Hva elevene mestrer påvirkes i følge Roser & Bomer (2005) av flere forhold, men de trekker særlig fram betydningen av hvilke erfaringer barnet har med seg inn i skolen. Om elevene kommer fra hjem hvor det leses og skrives, om de har lekt med tekst og bokstaver og om de har godt vokabular, er alle faktorer som har betydning for hvor langt det er kommet i den skriftspråklige utviklingen (Ibid).



Læreren forteller at det ikke er noe nytt å skrive fra skolestart, men hun erfarer at elevene skrev mer tidligere år når hun hadde forlag. Her skrev elevene bøker ut fra sitt nivå etter fonologisk analyse. Noen var kommet langt i utviklingen i fonemisk bevissthet, mens andre skrev ord de kunne og etter avskrift. Dette ligner Trageton`s tilnærming å *skrive seg til lesing*. Læreren tror at noe av årsaken til at elevene skrev mer før er at de blir usikre når de hører at ordet ikke blir som de hadde tenkt og visker det ut. For de elevene som vil skrive selvstendig etter analyse, er det derfor mulig at talesyntesen blir hemmende. Elevene tror de skriver det de hører når de foretar en fonologisk analyse av ordet, men kan oppleve at det ikke er det talesyntesen gjengir. Dette er refleksjoner som taler imot bruk av talesyntese, og en kan tolke læreren dithen at talesyntesen gjør elevene mer usikre, den forstyrrer eleven i den menigskapende prosessen, og på den måten går den også utover motivasjonen. For å unngå dette er det viktig at elevene raskt får hjelp og støtte av en skrivekyndig voksen, som kan hjelpe dem med å lytte ut lydene, og gi positive tilbakemeldinger både på form og innhold.

Som jeg tidligere har nevnt må elever som skal lære å lese være fonemisk bevisst. Fonemer er de minste enhetene som utgjør talt språk, og Lundetræ & Walgermo (2014) peker på at opplæring i fonemisk bevissthet er et hovedkjennetegn ved effektiv begynneropplæring. Nybegynneren oppfatter ofte talte ord som en akustisk enhet, og fonemisk bevissthet handler om å identifisere at dette ordet er bygd opp av enkeltlyder. Noen barn er fonologisk bevisste lenge før de begynner på skolen. Det betyr at de er bevisste på at språket har en formside, og kan rette oppmerksomheten mot denne (Ibid). Disse barna skriver gjerne før de kan lese, og som nevnt over tar de da ofte utgangspunktet i bokstavnavn. De skriver ordene som de hører dem og foretar ganske imponerende fonemiske analyser (Chomsky, 1976), men for at elevene skal kunne skrive noe som helst må de ha skjønnet dette prinsippet. I STL+ vil tastatur med lyd støtte grafem-fonem korrespondansen, eleven ser grafemene, men de må også ha kunnskap om hvilket fonem de representerer for å velge rett. Det kan derfor bli en svært vanskelig oppgave for elever med lite utviklet fonemisk bevissthet å gå direkte til skriving etter analyseprinsippet med dette verktøyet, det er vel også derfor en driver med så mye avskrift i STL+. Når en skriver av trener en grafem-fonem korrespondanse, og det tilsvarer det en gjør når en leser fonologisk, dette er beskrevet over i forbindelse med indirekte vei i Høien & Lundberg (2012) sin ordavkodingsmodell. Skal en skrive analytisk og følge indirekte vei for staving tar en utgangspunkt i fonemet og finner

deretter grafemet som representerer lyden (Ibid). Denne tilnærmingen benytter en når en ikke skriver avskrift på begynnernivået. Det kan derfor se ut som at en i STL+ først og fremst trener på fonemisk bevissthet gjennom avskrift, da er tilnærmingen godt forankret i lydtilnærmingen.

Torill jobber systematisk med fonemisk bevissthet både ved å lytte ut lyder, analysere helord, og trekke sammen lyder/stavelser når hun skriver på tavla. På den måten får elevene flere innfallsvinkler i opplæringen, noe som jeg tidligere har vist er en fordel dersom en vil imøtekomme de ulike behovene elevene har.

Torill trekker fram at en ikke trenger å knytte mening til et ord fordi om en hører det opplest. Her er hun inne på noe vesentlig, det er nemlig forskjell på å avkode og forstå. I denne forbindelse kan elevene høre og si et ord, men de trenger ikke knytte et innhold eller en mening til det. Brudholm (2011) peker på at det ikke er sånn at gode tekniske leseferdigheter automatisk fører til leseforståelse, og en kan dra dette videre og si at god hørsel ikke nødvendigvis fører til god lytteforståelse. I følge Brudholm (2011) trenger en kunnskap om flere komponenter for å kunne forstå og knytte mening det en hører eller det en leser; en trenger kunnskap om språk, kunnskap om verden, kunnskap om tekster og kunnskap om egen forståelse. Elever som får møte ulike tekster, får på den måten utvidet vokabularet, i tillegg til at de får møte ulike sjangere. Dette tar Torill på alvor, og sørger for at elevene får møte et rikt utvalg av tekster. De har Zeppelin lesebok, småbøker som de jobber med etter guided reading prinsippene og flere lettlestbøker som elevene kan velge i. Argumentet for å velge disse tekstene er at en da både får gode tekster med nye ord og begreper, og en kan fokusere både på fonologisk avkoding, helordslesing, samt støtte i bilder, kontekst og mening. Torill trekker også fram hvor viktig gode tekster er for motivasjonen for lesing. Her sier hun at småbøkene er i en klasse for seg, elevene gleder seg til å få ny bok!

#### 4.1.4 Eva, en erfaren lærer som vektlegger betydningen av kunnskap om verden

Jeg tente veldig på STL+, men klassen er veldig utfordrende på mange nivå, og skal du lykkes med dette krever det stor voksentetthet. Jeg er alene med 26 elever, og det som er spesielt med disse er den enorme faglige variasjonen. Jeg har vært lærer i mange år, men aldri opplevd noe lignende.

Eva forteller at hun har jobbet i skolen i snart 20 år, og har hatt begynneropplæringen flere ganger. Hun har jobbet ved flere skoler og har erfaring fra ulike tilnærminger innen tradisjonell begynneropplæring. Skolen har de siste årene prøvd ut ipad som læringsverktøy, og i den forbindelse ønsket ledelsen ved skolen at de skulle prøve ut STL+ som tilnærming i begynneropplæringen. Lærerne deltok på et kurs ved skolestart, men har ikke deltatt i nettverk eller fått annen oppfølging etter det. Eva forteller at elevene nå går i 2. klasse, og at hun drev tradisjonell begynneropplæring i 1. klasse. Hun forteller at de ikke har fått brukt STL+ så mye hun skulle ønsket fordi elevgruppen er stor og krevende, og hjelpen liten.

### *Lokalt fokus på lesing*

Eva åpner med å si seg enig med foreleseren på STL+ seminaret i at flere av elevene i 1. klasse strever med håndskrift.

Jeg synes jeg ser at en del elever er motorisk umodne ved skolestart, spesielt gutter, og at de derfor bruker mye energi på å skrive for hånd. Disse elevene synes å profitere på bruk av tastatur. Da ser det ut til at de heller kan bruke energien på ord og tekstinnhold i stedet for å forme bokstaver.

Eva forteller at de har mange lesesvake elever i klassen, og at de derfor så behov for å repetere bokstavene i 2. klasse. "Vi har jobbet mye med tradisjonell bokstavinnlæring, og hatt fokus på å koble bokstavform med bokstavlyd. Vi har også fokusert mye overfor hjemmet på at en må skille mellom bokstavnavn og bokstavlyd i leseopplæringen." Hun forteller at de har brukt *Salaby*<sup>22</sup> sin bokstavopplæring, bokstavsanger og bokstavremser som er limt til bordet. "Jeg tente veldig på STL+, men jeg tenker at de må ha noe i tillegg, for elever som skriver sakte vil ikke oppleve at de får syntese av lydene i STL+, for å få det må du være rimelig rask." Videre peker hun på at det kan være utfordrende å få de svakeste i gang med skrivearbeidet.

Jeg ser ofte at de svakeste bare sitter å leker på tastaturet fordi de synes det er morsomt med den stemmen. Dessuten føler jeg kanskje at elevene sitter på hver sin øy, og at det er lett å stikke seg vekk når de sitter med ipaden.

---

<sup>22</sup> *Nettsted for læring fra Gyldendal forlag.*

Eva sier at hun ikke tror det er atypisk, og peker på at elever lærer på ulike måter, og at du som pedagog derfor må presentere stoffet på litt forskjellige måter hvis du skal nå alle.

Eva forteller at hun opplever at de svakeste elevene profiterer på å avkode større enheter, og at de har øvd mye etter lydprinsippet. "Vi startet med to lyder og bygde på, ma – mat – mater." Hun sier at det for mange elever kan være godt å lytte til enkeltlyder når de er usikre på et ords stavemåte, men at hun ikke synes det er tilstrekkelig for å klare å lese ordene. "Det er de som er lese og skrivesterke som profiterer mest på STL+ i klassen min. Det har nok også sammenheng med at vi mangler ressurser til å følge opp hver enkelt elev."

Eva forteller at de var heldige og fikk hjelp utenfra til å kurse de svakeste elevene. På dette kurset deltok elever som ikke hadde knekt lesekode. "Læreren som hadde kurset hentet fram det gode gamle; korte lydrette ord, delte de i stavelser, og plutselig leste de. Så du kan ikke forkaste alt det gamle, og tro at du er frelst med å gjøre en ting, jeg tror ikke det."

Videre forteller hun at de har jobbet mye med begreper og begrepskart i klassen. "Elevene velger selv ord fra teksten i leseboka som de enten synes er vanskelige å forstå, eller vanskelige å lese." I arbeidet med disse ordene ser vi på hvorfor de kan være vanskelige å lese, og jeg bruker mye tid på å modellere eksplisitte avkodingsstrategier. "Jeg snakker om forholdet mellom vokaler og konsonanter, lydvalører, om konsonant opphopninger, om komplekse grafemer og sammensatte ord." På spørsmål om hva hun tenker om at STL+ bare utnytter lyd, svarer hun: "Jeg vil dele ordene opp uansett, og jeg vil ha det i stavelser. Så jeg trekker ordene ut og modellerer avkodingsstrategier som baserer seg på større ortografiske enheter...så det er en svakhet med STL+."

### *Globalt fokus på lesing*

Eva forteller at de bruker Zeppelin lesebok og har nivåtilpassede lekser i denne. I arbeidet med tekstene fokuserer de mye på begreper.

Vi jobber aktivt med teksten på skolen, vi leter etter vanskelige ord, forklarer hva de betyr, og bruker de i setninger. Vi snakker også mye om hva det er som gjør at et ord er vanskelig å lese. Elevene liker å svare på spørsmål til tekstene, da får de

trent på leseforståelse. Vi har spørsmål på ulike nivå, så alle mestrer det. De svakeste får leselekse i småbøker, hvor det er lydrette ord og korte tekster. Elevene velger selv ord fra tekstene de leser som de enten synes er vanskelige å lese eller vanskelige å forstå, og setter disse inn i begrepskart. Dette gir meg mye informasjon om hva de synes er vanskelig å lese.

Hun trekker fram at hun tror elevene får størst utbytte innen skriving med STL+ tilnærmingen.

Vi bruker alltid skriverammer, det kan være å skrive til bilder, skrive avskrift, og skrive modellsetninger. Jeg opplever at de svakeste elevene profiterer på auditiv støtte, men de profiterer også veldig på visuell støtte, så jeg har veldig tro på bilder... skriverammer kan virke hemmende på enkelte elever og virke støttende på andre.

Eva forteller at de bruker mye bilder i førlesingsfasen for å aktivere elevenes forforståelse.

Vi snakker om hva vi vet om dette temaet, stiller spørsmål både til bilde og til emnet. Jeg tror elevene lærer mye av å lytte til hverandre, og å si ting høyt. Samtale er en fin måte å løfte fram lese og skrivesvake elever på, ofte sitter de på mye erfaring og kunnskap som de ellers ikke ville fått ut.

Hun trekker også fram at førlesingssamtaler er viktige for utvide egen forståelse, og for å gi elevene et rikere språk. "Da vil de lettere kunne lese vanskelige ord, fordi vi allerede har brukt de og snakket om de."

Hun forteller at hun bruker mye tid på å modellere leseatferd. Det gjør hun ved å vise elevene at de må være aktive i forhold til teksten. "Det å reflektere sammen med elevene tror jeg er supernyttig. Det å lære og tenke selv, og å tørre og tenke selv vil de få nytte av i alle fag, og det er noe av det viktigste vi kan lære elevene." Eva poengterer at dette er ferdigheter som må trenes.

Etter hvert opplever jeg at elevene oppdager at tekst og bilde komplementerer hverandre, og dersom de er gode til å lese bilder vil de lettere kunne lese mellom linjene, og det er jo minst like viktig, det er sånn en kan forstå andre mennesker.

På spørsmål om hun kunne drevet opplæringen etter *STL+ håndbok* svarer hun:

Jeg tenker at det kunne vært nyttig med STL+ i lyd og bokstavopplæringen, i hvertfall i starten, så ville jeg brukt mer av det jeg har beskrevet nå etterhvert, men jeg kunne ikke bare basert undervisningen på STL+ metodikken, men jeg synes modelltekster er bra, og det er det mye av i STL+.

### *Motivasjon og leseglede*

Jeg opplever at elevene blir veldig motivert både til lesing og skriving når vi jobber godt med forforståelsen, da har de lyttet til andre, og selv fått dele av sin erfaring. Jeg ser det godt på engasjementet, alle jobber i vei og vet hva de skal gjøre.

Eva trekker fram at elevene er stolte av det de har skrevet, og liker å dele det med medelever. "Når de får lese høyt det de har skrevet, eller jeg gjør det, øker motivasjonen." Hun forteller at de har øvd mye på å gi hverandre konstruktive tilbakemeldinger.

### *Oppsummering*

I dette klasserommet framstår læreren som en trygg pedagog som baserer tilnærmingen hun velger på erfaring og reflekterte valg i forhold til kunnskap om lesing og språkopplæring. Det er tydelig å se at læreren både har fokus på avkoding og har klare meninger om hva som ivaretar dette på best mulig måte, samtidig som hun hele tiden holder tak i lesingens mål, nemlig kommunikasjon og mening. Hun viser stort engasjement, og brenner for det hun tror på. Denne læreren driver balansert opplæring i klassen sin.

### *Refleksjoner rundt Eva's praksis*

I intervjuet sier Eva flere ganger at hun har stor tro på STL+, og at hun ble veldig begeistret for denne tilnærmingen. Likevel argumenterer hun for at en har behov for andre tilnærminger. Hun peker på at det for de svakeste elevene er en utfordring å gjennomføre en syntese av ordene de skriver på tastatur med lyd støtte, og tror at årsaken til dette er at de skriver så sakte at det blir for krevende å holde lydene i minnet til ordet er ferdig skrevet. Høien & Lundberg (2012) peker på at minnet er en viktig faktor når en skal avkode fonologisk. Jo flere enheter en skal huske, jo vanskeligere blir det. I følge Lundetræ & Uppstad (2014) er det et paradoks at mange barn som strever med avkoding vil benytte strategien med å omkode bokstavene fortløpende i den rekkefølgen de står i ordet, for så å trekke de sammen i syntese, selv om denne strategiene er den mest krevende. Dette gjelder sannsynligvis også mange som er vant med talesyntesen i STL+. Men Lundetræ & Uppstad (2014) sier at en ofte ser at de mislykkes fordi de gjetter på ordet før de har rettet oppmerksomheten mot alle bokstavene i ordet. En kan tenke at talesyntesen som sier ordet som er skrevet vil støtte syntesen, men det er vel heller gjenkjenning av ordets mening som støttes av denne. I ordavkodingsmodellen er syntese av fonemene sentralt for at leseren skal komme fram til en lyd pakke som kan gjenkjennes i mentalt leksikon. I STL+ er det programvaren som kommer fram til lyd pakken, det er ikke gitt at eleven gjør det samme. I følge Høien & Lundberg (2012) vil lesere som ikke mestrer syntese få vansker med fonologisk avkoding, de sier derfor at det er viktig at en trener eksplisitt på dette. Barn som i tillegg har et svakt korttidsminne vil få store problemer med å benytte denne strategien (Lundetræ & Uppstad, 2014). Denne læreren er bevisst på denne problematikken, og sier at hun ikke bare kan drive leseopplæring basert på enkeltlyder. Ut fra dette kan en tolke at hun tenker at STL+ ikke er tilstrekkelig når en skal drive opplæring i avkoding.

For noen elever blir skriving på tastatur en abstrakt aktivitet hvor en driver og kopierer bokstaver fra et ark til tastatur. Dette kan en kjenne igjen i lærerens beskrivelser: "Jeg ser ofte at de svakeste bare sitter og leker på tastaturet...". I denne forbindelse trekker hun fram at mange elever trenger andre tilnærminger og eksplisitt veiledning i avkoding. Hun forteller at hun har god erfaring med å utnytte større språklige enheter enn lyd i leseopplæringen. Dette støttes av forskning som sier at det for mange barn er mer krevende å segmentere ord i fonemer enn i stavelser (Lieberman et al., 1974). Årsaken til dette er at koartikuleringen gjør det vanskelig å eksplisitt

abstrahere fonemene fra talestrømmen. Særlig krevende er det å abstrahere irregulære ord med konsonantopphopninger i forstavelser og endinger (Gleitman & Rozin, 1973; Høien & Lundberg, 2012). I følge Stangeland & Færevaa (2014) kan vansker med å identifisere de enkeltstående lydene i et ord, bety at barnet er sårbart overfor det fonologiske system. Da er det viktig at en gir disse alternative tilnærminger. I følge Brudholm (2011) kan det være en fordel å utnytte stavelsen i arbeidet med språklig bevisstgjøring, fordi de er morfemer (deler av ord), og knyttet til rytmen i språket. Brudholm (2011) trekker også fram at det for mange barn vil være en fordel å lese stavelser heller enn lyder, fordi det blir færre enheter å holde i korttidsminnet. Dette sammenfaller med erfaringene læreren beskriver etter lesekurset. Når elevene fikk eksplisitt trening i segmentering og syntese av større enheter førte det til at de knakk lesekode. Læreren peker på at det ikke er tilstrekkelig å bare ha en tilnærming, og hun trekker fram at hun opplever at det er de flinkeste elevene som profiterer mest på STL+.

Læreren forteller at de jobber mye med elevenes begrepsforståelse. Bakgrunnen for dette er at hun tenker at elevene er avhengig av et godt vokabular for å kunne lese med forståelse. Det kan være nærmest umulig for en elev å forstå en tekst dersom en mangler forståelse av de grunnleggende begrepene i teksten (Brudholm, 2011; Bråten, 2007a). Bråten (2007a) peker på at lærere som gir direkte og tydelige forklaringer på hva ord betyr kan bidra til å øke elevenes vokabular betydelig. I følge Lundetræ & Walgermo (2014) er et godt ordforråd nødvendig for å utvikle funksjonelle ordlesingsferdigheter, de peker derfor på at vokabulartrening er en viktig del av leseopplæringen. Men et ord kan bety flere ting, og det er konteksten som styrer ordets betydning. I følge Pressley (2006) har ikke konteksten betydning for selve ordavkodingen, men den betyr mye for forståelsen av et ord. Det kan en se av dette eksempelet: "Her har du en *krone* til tyggegummi, Prinsen hadde en *krone* på hodet." (Brudholm, 2011, s. 46). Det er derfor viktig at læreren presiserer dette for elevene, og leker med språk og ord slik at de får utviklet vokabularet sitt. I følge Bråten (2007a) vil lærere som jobber aktivt med å gi tydelige forklaringer på hva ord betyr, bidra til å øke ordforrådet til elevene betraktelig, for ordforråd er den enkelt faktoren som korrelerer høyest med barns senere leseforståelse (Snow, Porche, Tabors, & Harris, 2007). Pressley (2006) fant i sin studie at spesielt dyktige lærere ikke prøver å forenkle språket, men heller velger å bruke et modent vokabular og forklare ordene, da får elevene mange anledninger til å utvide ordforrådet også gjennom læring i meningsfull kontekst. Dette er denne læreren veldig



bevisst på, hun velger selv ut ord hun forklarer og utdyper, og hun gir elevene i oppgave å finne ord som enten er vanskelige å forstå eller vanskelige å avkode.

Læreren forteller at elevene liker å svare på spørsmål til tekstene de har lest, og at disse spørsmålene har ulik vanskegrad. Bråten har laget følgende definisjon på leseforståelse: "Leseforståelse innebærer å utvinne og skape mening ved å gjennomføre og samhandle med skrevet tekst" (2007b s. 11). Det handler både om å hente ut mening som eksisterer i teksten, men for at leseren skal få en dypere forståelse av teksten må han eller hun også skape mening gjennom samhandling med teksten. For å gjøre det må leseren aktivere sin forforståelse. Leseforståelse handler altså både om de fakta og den mening som er i teksten, men også de fakta og den mening leseren tar med seg inn i lesingen (Brudholm, 2011; Bråten, 2007b; Pearson, 2001). Læreren forteller at hun jobber mye med forforståelse, både ved at de bruker visuell støtte som bilder og ved at de samtaler om emnet. Hun modellerer også god leseatferd når hun leser høyt for elevene. Da stopper hun opp og stiller spørsmål både til teksten og til sin og elevenes forståelse. Selv om mange elever har mye forkunnskap er det ikke alltid de knytter det de kan og vet sammen med det de leser, Bråten (2007b) sier derfor at det må undervises eksplisitt i hvordan en kan knytte det en vet til det en leser. Det enkleste en kan gjøre er å stille seg selv "hvorfor" spørsmålet mens de leser.

Læreren legger stor vekt på at elevene lærer mye av det de sier høyt, da må de sette ord på egen forståelse og egne kunnskaper. Hun peker også på at mange lærer mye av å lytte til andre. Traavik & Alver (2008) peker på at gode muntlige ferdigheter er avgjørende for utviklingen av gode lese og skriveferdigheter.

#### 4.1.5 Bente, en lærer som er positiv til nye metoder

De som har forsket på bokstavforming for hånd mener at flere av førsteklasingene ikke er modne for dette ved skolestart, men det er jeg uenig i. Jeg tenker at de fleste ikke har noen problemer med håndskrift, så vi skriver også for hånd, men har ikke hatt opplæring i skriveretning og bokstavforming, så jeg er spent på om vi må bruke mye tid på å avlære gal skriveretning i 2 klasse.

Bente har over 10 års erfaring i skolen. Hun har jobbet med de yngste elevene i flere av disse årene, og har jobbet mye på første trinn. Dette året har hun flere timer i 1 klasse og har vært med på innføringen av STL+. Hun forteller at det var ledelsen ved skolen som

tok initiativ til å starte med denne tilnærmingen. Lærerne som har de yngste elevene fikk gå på kurs ved skolestart, men har ikke fått noen veiledning eller oppfølging etter det.

### *Lokalt fokus på lesing*

Nå har vi gått over til å lære elevene to bokstaver i uken. Vi har ulike innfallsmåter for å lære lyden, vi bruker bevegelser og sporing, og vi jobber med lyden på stasjoner. Da lytter vi ut lyden i ord og leter etter lyden i tekst. Jeg tror det greit at elevene som skriver med talesyntese får høre lyd for lyd i starten, for de trenger å skille mellom lydene. Jeg tror det bidrar til å gi elevene sikker bokstavkunnskap. Det er jo veldig greit i forhold til b og d, da hører de om de har skrevet rett eller galt.

Bente nevner at det nok kan være litt overdrevet med lyd til hver bokstav, men at hun tror det er bra for flertallet av elevene. Hun trekker fram at elevene også får møte mye ordbilder, og at det er særlig bra for de som er visuelt sterke, "men når en får flere ord som er like tror jeg svake lesere vil slite litt hvis de ikke har trent på syntese." På spørsmål om hvordan de jobber med lydvalører og komplekse lyder forteller hun at de jobber med dette samtidig som de skriver. "Vi har tanken om språklig bevissthet hele tiden mens vi jobber med dette, og trekker fram ord som ikke er lydrette og snakker om de." Bente peker på at elevene får til mer enn en skulle tro, "når de blir presentert for vanskelige lydkombinasjoner når de har behov for det, ser vi ofte at de mestrer det. Vi gjorde dette før STL+ og, men vi ventet ofte med det som var litt vanskelig."

Bente forteller at de fleste elevene har lært å lese nå, men at det ennå er et par elever som er usikre på noen av bokstavene. "Når vi begynte med STL+ i høst var jeg imponert av hvor lange setninger elevene skrev." Hun forteller at de starter øktene med en samtale eller ved at de ser på et bilde, og deretter skriver læreren modellsetninger sammen med elevene på tavla slik at elevene har noe å skrive om, og alle vet hva de skal gjøre. "Noen skriver gjerne enkle ord, noen skriver avskrift etter modellsetninger, og andre skriver utover modellsetningene." Bente peker på at fordelene med denne tilnærmingen er at "de som ikke skriver så mye hører lydene, det skjer så mange samtidige prosesser, de ser bokstaven, trykker på den og får lyd samtidig som den kommer opp på skjermen, det gir jo mye repetisjon." På spørsmål om hun kunne tenke

seg å kutte ut bokstavinnlæringen sier hun at det ville være litt drastisk. "Jeg er veldig positiv til raskere progresjon, og det er en styrke å ha STL+ i tillegg. Alle bokstavene kommer jo i bruk med STL+, men om en i tillegg trekker fram to i uken tror jeg bare det er en styrke."

### *Globalt fokus på lesing*

Bente forteller at de bruker elevtekstene som leselekse. "De tekstene elevene skriver blir veldig tilpasset fordi noen elever skriver 3 setninger, alle må det, og noen skriver 7. Vi må sikre oss at de har skrevet rett, så vi må gå rundt å rette tekstene." Selv om hun synes dette fungerer godt, har de leselekse i Zeppelin lesebok og repetert lesing i småbøker i tillegg.

I STL+ begynner vi med helheten. Vi snakker om hva vi skal skrive, og skriver setningene på tavla. Elevene bryter teksten opp i lyder, og så leser programmet opp helheten. Det blir jo en repetisjon av det vi har snakket om i fellesskap når elevene skal skrive selv.

Bente forteller at de prøver å være litt kreative når de velger tema til skriveøktene. "Vi henter ideer både fra *STL+ håndbok*, fra det vi gjør i andre fag, og fra bøker vi leser." På spørsmål om hun utelukkende kunne benyttet *STL+ håndbok* i opplæringen svarer hun:

Jeg kunne lagt vekk leseboka og bare hatt elevtekster i leselekse, men jeg ville hatt småboka og repetert lesing i tillegg for å få en annen tilnærming i leseopplæringen, da får de jo møte noe annet enn bare egne tekster.

Bente forteller at de driver med guided reading på stasjoner. Da starter de med en samtale om hva de tror boka skal handle om og ser på bilder og overskrifter. "Vi leser boka i kor, da får elevene støtte i lesingen, noen gjenkjenner flere av ordene, mens andre husker teksten etter et par gjennomlesinger." Hun forteller at elevene skal lese boka flere ganger hjemme i lekse.

På spørsmål om de modellerer leseatferd forteller hun at de bruker prosjektoren mye når de leser høyt. "Vi fotograferer boka slik at elevene både kan se bildene og følge med i

teksten hvis de klarer. Vi stopper mye underveis og samtaler om det vi har lest, og snakker om ord og bilder.”

### *Motivasjon og leseglede*

Bente forteller at elevene blir motivert av å være med å lage teksten de skal skrive i fellesskap.

Elevene er veldig motivert for både lesing og skriving. Jeg opplever at de synes det er stas å begynne på skolen, og har klare forventninger om at de skal lære å lese å skrive. Det er noe av grunnen til at jeg er skeptisk til å kutte ut håndskriften, elevene er veldig motiverte for å skrive med blyant, det er liksom det som er skriving.

Hun forteller videre at elevene er gode lyttere og ivrige når de samtaler om ulike tema. ”Jeg tror deltakelse i førlesingsaktivitet og det at vi skaper tekster sammen er med på å gi elevene støtte og trygghet til å komme i gang, de er veldig stolte når de har lest eller skrevet en tekst.”

### *Oppsummering*

I dette klasserommet ser det ut til at de jobber i tråd med STL+ tilnærmingen slik den er beskrevet i *STL+håndbok*. Læreren viser med dette at hun er åpen for å ta i bruk nye tilnærminger og implementere det i opplæringen. Hun vil holde fast på småbøkene, og det er i tråd med anbefalingene i *STL+ håndbok*. Hun viser til gode erfaringer med metoden, men innvender at hun ikke synes det er nødvendig å gå til kamp mot håndskriften.

### *Refleksjoner rundt Bente's praksis*

Læreren starter med å reflektere rundt det å utsette håndskriften til 2 trinn. Hun synes at de aller fleste elever har gode motoriske ferdigheter når de begynner på skolen, og hun er spent på om utsettelsen vil føre til at mange utvikler uhensiktsmessig skriftforming. Hun sier også at elevene gleder seg til å skrive for hånd, det sammenfaller med dette sitatet fra Traavik og Alver (2008 s. 94). ”Å skrive er en av de oppgavene elevene gleder seg til å lære når de begynner på skolen, så det gjelder å innfri

forventningene og ikke skuffe dem.” Faren med å vente for lenge med skriftforming er i følge Traavik & Alver (2008) at elevene kan stivne i uhensiktsmessige måter å forme bokstaver og ord på. De peker på at for at en håndskrift skal være funksjonell må den være sammenhengende. I K06 (s. 44-46) kan en lese at elevene etter 2. trinn skal kunne ”bruke bokstaver og eksperimentere med ord, i egen håndskrift og på tastatur.” Skrivning på tastatur og håndskrift er altså sidestilt i læreplanen, så det blir opp til læreren å undervise i begge slik at eleven både får en funksjonell håndskrift, samt lærer å skrive raskt og effektivt på tastatur.

Læreren beskriver at de jobber med lydene på mange ulike måter på stasjoner i tillegg til at de skriver på tastatur med lyd. Hun forteller at de både lytter ut lyder i ord, og at de leter etter lyder i tekster de leser. Når en lytter ut lyder i talte ord retter en fokus mot formsiden av språket, da trener en på fonologisk bevissthet (Stangeland & Færevaa, 2014). Fonologisk bevissthet dreier seg altså om manipulering av språklyder, men elevene trenger også bokstavkunnskap. I det ligger det som vist tidligere at de kan koble grafem til fonem, slik at en kan gjenkjenne og gjenkalle både grafemer og fonemer når de skal lese og skrive. Læreren peker på at elevene får god trening i denne koblingen når de skriver på tastatur med lyd støtte, og hun tenker at metoden bidrar til at elevene raskere klarer å identifisere alle lydene et ord består av, og at de raskt vil få sikker bokstavkunnskap. Hun peker også på at tilnærmingen er bra for elever som sliter med å skille formlike bokstaver, for eleven vil høre om de har valgt rett grafem.

Hun trekker fram at visuelt sterke elever vil profitere på at de får møte mange ordbilder når de skriver, men at elever som ikke er visuelt sterke trenger backup strategier hvor en kan støtte avkodingen på syntese. Denne tenkningen er i tråd med leseutviklingsmodellen til Høien & Lundberg (2012). Når elever har knekt lesekode beveger de seg raskt over i ortografiske strategier hvor de gjenkjenner større enheter av ord, men de vil fortsatt støtte seg på tidligere lærte strategier når gjenkjenningen ikke er umiddelbar, og en må gå veien om fonologisk lesing. Lundetræ & Uppstad (2014) peker på at det for elever som ikke gjenkjenner ordene de leser automatisk, kan være en god strategi å søke etter mening når de leser. Da kan det å dele ord opp i morfemer være en hensiktsmessig vei å gå. De viser at en kan gå fra rotmorfem til rotmorfem (lys-pære) eller fra rotmorfem til bøyningmorfem (bil-en). Når en underviser elevene på denne måten gir en de verktøy de selv kan bruke på veien til automatisert ordlesing (Lundetræ & Uppstad, 2014). Dette må en gjøre eksplisitt i tillegg til å skrive på tastatur med lyd.

Læreren trekker fram at de jobber med rettskriving samtidig som elevene skriver på tastatur med lyd støtte. Hun synes dette er hensiktsmessig, for da er elevene motivert for å lære skrivemåten til ord de trenger i eget arbeid. Men de jobber også eksplisitt med rettskriving ved at de trekker fram ord som ikke er lydrette og snakker om disse. I følge Elbro (2006) er det viktig at læreren underviser elevene i konvensjoner knyttet til skriftspråket. De må eksplisitt vise elevene hvordan bokstavene uttales og hvordan lyden påvirkes av nabobokstavene, de må vise hvordan en skriver ikke lydrette ord, hvordan en uttaler dobbel konsonant osv. Elbro (2006) peker på at det ikke er så lett å skrive fonemskrift som man skulle tro. Norsk er et semitransparent språk, og det er flere ord som ikke skrives i tråd med fonem-grafem omkodingen (hvem-vem, de-di, det- de, jeg-jej, tog-tåg), disse ordene vil høres rette ut i talesyntesen, derfor må læreren sette fokus på dette både implisitt, når elevene skriver og spør om hjelp, og eksplisitt, som en del av norskundervisningen.

Læreren trekker fram at en fordel med STL+ tilnærmingen er at også de elevene som ikke skriver så mye får trene på bokstav-lyd forbindelsen når de skriver avskrift av ord. Hun synes det er særlig verdifullt at de får så mange repetisjoner. På spørsmål om hun tenker at dette kunne erstatte den tradisjonelle bokstavinnlæringen svarer hun at hun tenker at det ville være for drastisk, men at hun er veldig positiv til en raskere progresjon i bokstavinnlæringen.

Læreren forteller at de bruker elevtekstene som leselekse, men at de har lekse i leseboken og repetert lesing i småbøker i tillegg. I følge Lundetræ & Uppstad (2014) er repetert lesing en av de best dokumenterte metodene for å fremme leseflyt, og det er mest effektiv dersom en leser høyt for en annen. De peker på at det er viktig at eleven får støtte når han eller hun leser høyt. Det kan være at en leser i kor, at to leser i par, eller at en har et lydopptak av teksten. Når en har skrevet en tekst som skal leses i et program med talesyntese, kan eleven parlese med denne. Det er ennå et stykke igjen før talesyntesen leser med god intonasjon og flyt, men den vil likevel kunne støtte elevene i ordlesingen. Læreren sier at hun kunne lagt vekk leseboka og bare benyttet elevtekster som leselekse, men hun ville fortsatt hatt veiledet repetert lesing i småboka, dette begrunner hun med at elevene trenger ulike tilnærminger i leseopplæringen, og at de trenger å møte tekster skrevet av andre forfattere for å møte andre ord og andre typer setninger enn de de selv klarer å skrive.

Læreren forteller at hun opplever at elevene er veldig motiverte for å begynne på skolen, og at de gleder seg over å få lære å lese og skrive. Hun trekker fram at elevene er gode lyttere, og liker høytlesingsstunder. De er også aktive muntlig, noe som forteller at temaene de har engasjerer og motiverer både for skriving og lesing.

## 4.2 Svar på forskningsspørsmål

I de innsamlede dataene kan en se at lærerne jobber på ulike måter i den første lese og skriveopplæringen. Når jeg ser på analysen av det lærerne gjør i klasserommet, kan det se ut som om samtlige velger å gjøre en hel del i tillegg til STL+. De har foretatt valg utfra faglige vurderinger, og hvilke verktøy og læreverk de har tilgjengelig. Dette er i tråd med føringene i K06 hvor det presiseres at lærerne skal ha metodefrihet. Planen vektlegger også at elever lærer ulikt, derfor er det nødvendig at lærerne tar i bruk en kombinasjon av metoder for å møte de ulike behovene elevene har. Den beste opplæringen for å møte disse behovene er som jeg har vist gjennom teksten en balansert tilnærming, hvor en både benytter syntetiske og analytiske metoder (Elbro, 2006; Pearson, 2001; Pressley, 2006; Traavik & Alver, 2008; Tønnessen & Uppstad, 2014c).

### **Kan en med utgangspunkt i den praksisen lærerne beskriver si at STL+ gir en balansert opplæring?**

#### 4.2.1 Hvilken betydning har det for opplæringen at en bytter ut blyant og papir med skriving på tastatur?

Et viktig prinsipp i STL+ metodikken er at elevene ikke skal skrive for hånd, men på tastatur med lyd støtte. Samtlige lærere hadde håndskrift i tillegg til skriving på tastatur, men de utsatte trening på bokstavforming. Det var uenighet blant lærerne i forhold til om elevene var motorisk umodne i forhold til å mestre skriftforming for hånd, og noen av informantene pekte på at elevene likte å skrive med blyant og at de gledet seg til det når de begynte på skolen. En lærer tok også opp problemet med at elevene kan utvikle gal skriveretning og at det kan være vanskelig å avlære dette. I følge Traavik & Alver (2008) finnes det gode argumenter både for å skrive for hånd og for å skrive på pc. Når en skriver for hånd får elevene støtte til å lære fordi en da også tar i bruk taktile og kinestetiske kanaler. Dersom en også fokuserer på håndskrift og skriveretning unngår en utfordringer med at elevene kan stivne i uhensiktsmessige måter å forme bokstaver og ord på. Når de skriver på pc vil arbeidene bli pene, og de vil bli enkle å lese og

redigere. Elevene vil også raskt oppdage at en må ha mellomrom mellom ord når en skriver med lyd, og det er naturlig at en også fokuserer på hva som er en setning. Når en ikke hindres av motorikk er det sannsynlig at en får skrevet mer, og med det får en mulighet til å komme raskere i gang som brukere av skriftspråket. Dersom en legger dette argumentet til grunn vil en også kunne hevde at dette bidrar til å gjøre opplæringen mer balansert.

#### 4.2.2 Hvordan bidrar STL+ tilnærmingen i opplæringen i bokstav/lyd korrelasjon og avkoding?

STL+ tilnærmingen legger opp til at en skal gjøre bokstavopplæringen implisitt med skriving på tastatur med lydstøtte, men samtlige lærere hadde eksplisitt bokstavinnlæring med rask progresjon i tillegg til dette. Flere av lærerne pekte på at det etterhvert ikke var nødvendig å gå så nøye gjennom bokstavene, for elevene lærte de så godt når de brukte de i skriving. Det kan se ut som om lærerne er enige i at STL+ tilnærmingen er en god metode for å lære bokstav-lyd forbindelsen, men samtlige hadde eksplisitt opplæring med ulike innfallsvinkler i tillegg. På dette området jobbet lærerne mye tradisjonelt med språkleker, øvelser i å lytte ut lyder i ord, og de jobbet med stavelser og rim.

Som jeg har pekt på over vil både rask progresjon i bokstavopplæringen og skriving på tastatur med lydstøtte være balansert, fordi en raskt kommer i gang med å bruke bokstavene til å skrive meningsfulle ord og setninger. Men en trenger også andre tilnærminger hvor en tar utgangspunkt i helheten når en skal lære gode avkodingsstrategier, og som jeg har vist over dreier det seg også om strategier hvor en tar utgangspunkt i større enheter enn lyd. I mine data kommer det fram at det er enighet om at en trenger andre metoder i tillegg til STL+ i bokstav/lyd opplæringen og i avkoding, lesingens tekniske side.

#### 4.2.3 Er det viktig å skrive ortografisk rett fra start ?

I STL+ skal elevene skrive ortografisk rett fra starten av, argumentet er at elevene blir språklig bevisst gjennom talesyntesen og ved å samtale med voksne og medelever om rettskriving. Flere av lærerne pekte på utfordringer med talesyntesen, både at den ikke diskriminerte lydene tilstrekkelig, at den noen ganger har gal intonasjon, og at den mangler lydvalører og lyd for komplekse grafem. Lærerne løste dette ved å la elevene skrive avskrift, og ved å rette tekstene sammen med elevene mens de skrev. To av



lærerne syntes det er problematisk, fordi de mener at rettskrivingsferdighetene utvikles med alder og modning.

Med så utstrakt bruk av avskrift retter en stort fokus mot de tekniske sidene ved skriving og lesing. Det er også et interessant spørsmål om tilnærmingen med avskrift er i tråd med de prinsippene Frith`s modell bygger på, og som danner grunnlaget for å hevde at "å skrive seg til lesing" er den beste veien inn i skriftspråket. Når en skriver avskrift går en fra bokstav til lyd, og det samsvarer som jeg har skrevet over med fonologisk lesing. På denne måten bryter STL+ med prinsippene for å skrive seg til lesing slik Trageton (2003) la til grunn når han utviklet metoden. På bakgrunn av dette kan en se at STL+ tilnærmingen ikke bare er analytisk, den er i stor grad også syntetisk. I en balansert tilnærming settes barnets skriving og lesing inn i en meningsfull kontekst, slik at barnet raskere forstår lesingens kommunikative funksjon (Pressley et al., 1998). Når lærerne jobber godt med forforståelse forut for lese og skriveøktene kan en si at de gjør nettopp dette. Men det er sannsynlig at Mona hadde et godt poeng når hun sa at modellsetninger ble kjedelige for elevene. Skal en snakke om virkelig autentisk lesing og skriving må elevene få skrive tekster hvor de kan uttrykke egne tanker og meninger. Det er en selvfølge at de trenger litt tid før de kommer til dette nivået, men det er et poeng at lærerne oppmuntrer til dette så raskt som mulig. Det var denne tilnærmingen Torill beskrev at hun benyttet når hun hadde forlag, og et viktig poeng her var at elevene ikke ble forstyrret av om de skrev rett eller galt. Det er derfor ikke utenkelig at lyd støtten bidrar til at STL+ tilnærmingen blir mindre balansert enn den kunne vært uten.

#### 4.2.4 Hvilken betydning har tekstene en velger å lese for skriftspråkopplæringen?

STL+ tilnærmingen legger opp til at elevtekstene skal brukes som leselekse. De fleste informantene hadde prøvd dette, men alle syntes det var krevende å språkvasker tekstene. Det ble også tatt opp at tekstene var for enkle og for lite varierte til å egne seg som eneste lesetekst, derfor hadde alle alternative leselekser. I *STL+ håndbok* legges det opp til at elevene også må få lese andre tekster enn sine egne. "Det er ikke nok å bare lese egne tekster for å nyansere og utvikle språket" (Wiklander & Sjödin, 2015, s. 18). I *STL+ håndbok* er det også tips om at en bør trekke inn elevenes forkunnskaper i førlesingsfasen og elementene samsvarer med det en kjenner fra "guided reading" tilnærmingen, men det er ingen referanse til denne i boka.

Samtlige lærere hadde også leseaktiviteter i tillegg til elevtekstene, det var leseøvelser både innen lyd tradisjonen med fokus på avkoding, og tekster hvor en skal lese med støtte i helheten. Det at de velger ulike tilnærminger viser at de tar lesingens mål på alvor, lesing er ikke bare en teknisk ferdighet, men en kommunikativ ferdighet som bygger på samspill og forståelse. I følge Pressley et al. (1998) er lesing og skriving også en sosial aktivitet. Gjennom samtaler og diskusjoner om temaer og tekster utvides bakgrunnskunnskapen og forståelsen til hver enkelt, og som Eva sa; "elevene lærer utrolig mye av å lytte til hverandre." Dette ivaretas av flere tilnærminger, men det er åpenbart at Liv og Birgit har kommet langt ved å benytte STL+ tilnærmingen systematisk. I disse klassene skriver de i alle fag, Pressley et al. (1998) fant at i praksisen til de dyktigste lærerne var alltid lesing og skriving en del av alle fag. I STL+ jobber en både med helhet og del, med forforståelse og kommunikasjon, en kan jobbe med struktur, sjanger, ordkunnskap osv. En kan derfor si at tilnærmingen har elementer som er i tråd med balansert tilnærming, men en trenger et stort utvalg med tekster skrevet av andre enn eleven selv for å ivareta lesingens kommunikative aspekt, uten dette vil det ikke være tilfredsstillende selv for de aller yngste elevene.

#### 4.2.5 Får en jobbet godt med leseforståelse i STL+ tilnærmingen?

Tidligere trodde man at leseforståelse var det naturlige utbytte når en hadde knekt lesekode. I dag vet vi at leseforståelse er en sammensatt kognitiv og lingvistisk prosess som forutsetter interaktivitet mellom leser og tekst (Brudholm, 2011).

Flere lærere nevner at de jobber med leseforståelse, men det kan se ut som om elevene først skal lese en tekst, så svare på spørsmål. Med denne tilnærmingen tester en den kunnskapen elevene sitter igjen med etter å ha lest. Men leseforståelse blir ofte omtalt som en aktiv, meningskonstruerende prosess som fører til en oppfatning eller tolkning av teksten (Andreassen, 2014). Å forstå en tekst er selve poenget i lesingen, men det er en krevende aktivitet som er avhengig av at samspillet mellom en rekke faktorer fungerer for at en skal lykkes. Det er gode avkodingsferdigheter, leseflyt, ordforråd, forforståelse, gode leseforståelses strategier, konsentrasjon, oppmerksomhet og motivasjon (Brudholm, 2011, s. 34). I STL+ tilnærmingen slik den beskrives av informantene jobber en implisitt med leseforståelse når tekstene leses opp. Da kan elevene høre om det de har skrevet gir mening. Men det er vanskelig å se for seg at en kan jobbe med leseforståelse i forhold til tekster en har skrevet selv. Her er det vel

mottakerbevissthet som står i fokus. Dette stemmer nok med erfaringene til informantene, for det var mange som benyttet ulikt materiell for å trene på leseforståelse. Jeg fikk ikke inntrykk av at de jobbet med lesestrategier i forhold til dette, det var mer snakk om å lese og svare på spørsmål. Forskning har vist at undervisning i bruk av lesestrategier vil bidra til å øke leseforståelsen, samtidig som elevene blir flinkere til å overvåke egen lesing. I følge Anmarkrud (2007) må denne undervisningen gjøres eksplisitt, så på dette området trenger en andre tilnærmingen enn STL+.

#### 4.2.6 Får en jobbet mye med språk og vokabular i STL+ tilnærmingen?

Studier viser at den gunstigste perioden for å jobbe med å jevne ut forskjeller i ordforråd er førskolealder og de første skoleår (Lundetræ & Walgermo, 2014). Likevel viser forskning at det trenes lite på dette i begynneropplæringen. Dette kan skyldes at de første lesetekstene ofte er enkle og består av korte lydrette ord og et språk som er mindre avansert enn elevenes talespråk (Ibid). Når en baserer opplæringen på enkle modellsetninger med gjentakende mønster blir variasjonen i ord og begreper svært begrenset. På dette området kan en tenke at elevtekstene i STL+ ikke holder mål, og at en trenger gode tekster og eksplisitt trening på vokabular i tillegg. I *STL+ håndbok* poengteres det at en må jobbe mye med språket. Dette har Eva tatt på alvor, og hun har satt begrepslæringen i system. Som vi har sett benytter hun både samtale og eksplisitte strategier for å utvide elevenes begrepsapparat. I dag blir et velutviklet vokabular sett på som et like kritisk aspekt av tidlig literacy ferdigheter som ordavkodning og staving (Wagner & Walgermo, 2014). I opplæringen må lærerne derfor legge til rette for aktiviteter hvor elevene eksplisitt får trening i vokabular. Dette kan en gjøre uavhengig av hvilken tilnærming en benytter i opplæringen.

#### 4.2.7 Er det motiverende å jobbe med STL+?

Lærerne forteller at elevene generelt er motivert for å lære å lese og skrive når de begynner i 1.klasse. De ser at elevene motiveres av å mestre, og flere peker på at digitale verktøy bidrar til denne mestringen. Det gjelder både at de får tilbakemelding fra programvaren, og selv kan rette opp feil og mangler, og at de klarer å lese det de selv har skrevet. Noen av informantene nevner at det kan være demotiverende å stadig bli påminnet at ord er feilskrevet, og at dette kan ta bort fokuset fra tekstskapingen, mens

andre sier at denne påminningen motiverer fordi da kan eleven selv rett opp feil, og de motiveres av å skrive rett.

Noen av lærerne trekker fram at elevene er stolte av arbeidene fordi de blir så ryddige og pene, da blir det også stas og vise de fram for andre. Flere av informantene sier at elevene motiveres av tilbakemeldinger både fra medelever og av lærer. Da tenker de at opplevelsen av mestring styrkes, og den trekkes fram som viktig for motivasjonen.

I STL+ jobber en som vi har sett med førskrivingsaktiviteter. Flere av lærerne trekker fram denne som særlig viktig for motivasjonen. Da vekker en elevenes interesse for et tema, de får ideer til hva de vil skrive om, og de får støtte til utformingen av teksten. Men ifølge lærerne bør en gå bort fra modellsetninger og skrive temabasert for at skrivingen skal oppleves meningsfull og engasjerende. Lærerne trekker fram at elevene også får aktivert egen forforståelse både ved å lytte til andre og ved selv å bidra i samtale. Som vi har sett skriver elevene ofte fagtekster i denne tilnærmingen, og i følge Casbergue & Plauchè (2003) skriver barn mer og bedre når de skriver fagtekster. På bakgrunn av dette vil jeg si at STL+ gir god mulighet for å motivere elevene i lese og skriveopplæringen.

#### 4.2.8 Gir STL+ mer tilpasset undervisning enn ordinær lese og skrive opplæring?

Noen av lærerne trekker fram at fordelene med å gi elevtekster i leselekse er at elevene da får i lekse å lese tekster som ligger innenfor eget mestringsområde. Da tenker de at de skriver det de mestrer både med tanke på innhold og form, og at dette på den måten vil være tilpasset og rett vanskegrad. Som Liv sa; "Den tilpassingen som finner sted skjer automatisk fordi vi skriver etter samme tema, men noen skriver enkle ord, noen skriver korte setninger og noen skriver lange avhandlinger...da blir det leselekse på hver enkelts nivå." Det er mulig dette kan kalles tilpasset opplæring, men det kan tenkes at de barna som har vansker med å få skrevet noe blir gjort urett i forhold til de som får skrevet mye. Kanskje er det snarere sånn at forskjellene vil øke dersom de som mestrer får betydelig større mengder og utfordringer enn de som strever. Jeg tenker at denne slutningen om at tilnærmingen fremmer tilpasset opplæring er litt for enkel, dersom en skal snakke om tilpasning er det viktig at en trener der en har vansker. Dersom en har fonologiske vansker bør en kanskje trene ved hjelp av helhetsstrategier, har en vansker med forståelse bør en trene på vokabular, har en vansker med syntese bør en få opplæring i andre avkodingsstrategier som baserer seg på andre tilnærminger enn lyd

for lyd. Torill og Eva mener at det er de flinkeste elevene som profiterer mest på STL+ tilnærmingen. De peker på at elever som skriver sakte ikke vil oppleve en syntese av ordet når de skriver med lyd. Dessuten nevner de at elevene bruker så lang tid på å lete opp bokstavene at de får vansker med å holde lydene de har analysert seg fram til i minnet. De nevner også at elevene opplever frustrasjon når talesyntesen ikke gjengir det de tror de har skrevet. Derfor ser de ofte at de svakeste stadig visker ut det de skriver eller sitter og leker. Lærerne peker på at dette er en utfordring for motivasjon og mestring for disse elevene.

### 4.3 Konklusjon

Om STL+ tilnærmingen kan en lese at den inneholder "alt som handler om å skrive, lese, snakke, høre og kommunisere" (Wiklander & Sjödin, 2015, s. 19). Men dette speiles ikke i oppleggene som presenteres i *STL+ håndbok*. Dersom utviklerne av tilnærmingen mener at alt en gjør innenfor skrive og leseopplæringen kan defineres som STL+, er det ikke grunnlag for å stille det forskningsspørsmålet jeg har i denne oppgaven. Jeg tenker at Wiklander & Sjödin (2015) med dette utsagnet glemmer å forholde seg til mange tiårs forskning på lesing og skriving. Dette viser de også ved at de unnlater å referere til leseforskning i *STL+ håndbok*. En står derfor overfor spørsmålet om hva en definerer som STL+, og hva som er andre tilnærminger når en skal vurdere om STL+ ivaretar en balansert tilnærming. Jeg vil derfor bygge konklusjonen på bakgrunn av det metodiske opplegget en finner i *STL+ håndbok*, og de dataene jeg har samlet fra praksisfeltet.

Som det kommer fram av analysene over kan det se ut som om de fleste lærerne i denne studien driver en balansert tilnærming i begynneropplæringen i skriving og lesing. Alle skriver på pc/nettbrett med lyd, noen jobber med utgangspunkt i oppleggene i *STL+ håndbok*, men alle gjør mye i tillegg til dette.

Som jeg har vist over er det åpenbart at STL+ tilnærmingen har mange kvaliteter som støtter en balansert tilnærming, men flere av informantene sier at styrken til STL+ i størst grad ligger på ferdighetstrening i bokstav/lyd korrelasjon og avkoding. Til tross for dette velger samtlige informanter andre tilnærminger i tillegg til STL+ også på dette området. Tilnærmingen er som jeg har vist både analytisk og syntetisk, og all god lese og skriveopplæring er begge deler. Flere av informantene pekte på at tilnærmingen var best på å ivareta skriveaspektet i opplæringen, og at det var særlig i lesing de trengte analytiske tilnærminger i tillegg. I dataene i denne studien kommer det fram at lærerne

ikke kunne undervise etter et ferdig utarbeidet opplegg slik vi finner det i *STL+ håndbok*, de fortalte alle at de valgte andre tilnærminger i tillegg.

Samtlige lærere utviste stor grad av faglig vurderingsevne og valgte metode og lærestoff som fremmet god balansert opplæring for elevene.

En kan derfor trekke den slutningen at en får god balansert undervisning når en har autonome tenkende lærere som både fokuserer på helhet og del i opplæringen. I dette bilde har STL+ absolutt noe å bidra med ved siden av andre metoder.

”Du kan ikke forkaste alt det gamle, og tro at du er frelst med å gjøre en ting, jeg tror ikke det.” (Eva)

## 5.0 Avslutning

Avslutningsvis vil jeg se nærmere på hvilke mulige implikasjoner studien får for skolens praksis i begynneropplæringen. I tillegg vil jeg antyde mulige forskningsområder som kan bidra til å tilføre ytterligere kunnskap om dette temaet til fagfeltet.

### 5.1 Implikasjoner for praksis

Funnene i denne studien viser at alle informantene synes STL+ tilnærmingen bidrar til å styrke opplæringen, men det er ingen som gir uttrykk for at de ville benyttet tilnærmingen eksklusivt: Lærerne tar i bruk nye verktøy og metoder samtidig som de reflekterer over på hvilken måte de fremmer læring og hva de eventuelt er svake på. Lærernes refleksjon over egen praksis kommer tilsyne ved at de både peker på styrker og svakheter ved tilnærmingen. De inntar en kritisk reflektert holdning, men de er ikke kritiske til endringer og nyvinninger, de reflekterer over hvilke aspekter STL+ ivaretar i en balansert opplæring, slik at det bidrar til en styrking av opplæringen. Lærerne i studien viser stor faglig innsikt, og velger selv det læremateriell og den tilnærming de mener er til beste for elevene. De er autonome og ønsker å velge i et mangfold av metoder til et mangfold av elever. Slik jeg oppfatter det ønsker de å trekke det beste ut av STL+, og benytte dette til å styrke opplæringen på enkelte områder, dette viser at lærerne ikke tør å satse på STL+ slik det legges det opp til i *STL+ håndbok*, men at de holder fast på det de har erfaring med, og det de vet virker, samtidig som de plukker det beste fra STL+ og integrer dette i praksisen sin.

På bakgrunn av disse funnene blir det derfor problematisk å argumentere for at STL+ er balansert tilnærming alene, men en kan si at den sammen med tradisjonelle metoder hvor en både har elementer fra lydtilnærmingen og helhetstilnærmingen kan bidra til å styrke en balansert tilnærming.

For skolen og lærere er det viktig å følge med på ny forskning om lesing, slik at de kan gi elevene en optimal undervisning som øker elevenes mulighet til å lykkes med lesing. Det er som nevnt beskjedent med forskning på effekten av STL+, en bør derfor være varsom med å implementere denne tilnærmingen som den eneste, men på bakgrunn av mine funn kan en argumentere for at STL+ har noe å bidra med i lese og skriveopplæringen, men som et tillegg til tradisjonelle forskningsbaserte tilnærminger. Og det viktigste av alt, en trenger autonome kritisk reflekterte pedagoger, som ser elevene og tilrettelegger undervisningen etter den enkeltes behov.

En bør verdsette og omfavne lærernes kritiske refleksjon i møte med ny pedagogikk. Gjør en ikke det undergraver en at pedagogen er en høyt utdannet fagperson, hvis fagområde er å velge metode og tilpasse lærestoff og undervisning både i forhold til mål og den enkeltes behov.

## 5.2 Tanker om videre arbeid

Et av hovedmomentene i STL+ er at elevene ikke skal skrive for hånd, men at all skriving skal foregå på tastatur med lyd støtte. Som jeg har vist over var det uenighet blant informantene om dette var veien å gå. Det er gode argumenter både for å utsette håndskriften til 2. klasse, men det er også gode argumenter for å lære rett bokstavforming og skriveretning fra starten av. I dette ligger det at en både må kunne gjenkjenne og gjenkalle bokstaver og lyder opp for å kunne mestre lesing og skriving. Jeg tenker derfor at det kunne være interessant med en eksperimentell studie hvor en undersøkte om elever som bare skrev på tastatur med lyd skrev mer og bedre, men også hvordan de etter hvert mestret håndskriften. Dette kunne en sammenligne med en gruppe som både skrev på tastatur og fikk trening i bokstavforming og skriving for hånd, og en gruppe som bare skrev for hånd. En forutsetning måtte da være at også de elevene som skrev for hånd hadde rask progresjon i bokstavinnlæringen. I tillegg ville det være interessant å undersøke leseferdighetene i de ulike gruppene. Er det sånn at en elev som utelukkende skriver på tastatur blir en bedre leser, eller er det sånn at elever som skriver for hånd blir bedre til å gjenkalle bokstaver og ord fra minnet.

### 5.3 Avsluttende bemerkninger

I denne avhandlingen har jeg forsøkt å få et innblikk i om STL+ ivaretar en balansert tilnærming i begynneropplæringen. Det er som jeg har vist mye som har betydning for om en undervisning er balansert, det er ikke utelukkende avhengig av hvilken metode en velger. Knapt noen metode er balansert i seg selv, det er pedagogens evne til å utnytte styrkene i metodene og gjøre koblinger mellom helhet og del som bidrar til å gjøre undervisningen balansert. Tønnessen & Uppstad (2014b) sier at det ikke finnes en formel for dette, men at det er noe en oppnår ved hjelp av omfattende praksis, gode forbilder og støttende omgivelser. Det er denne integreringen en må strebe etter som lærer, hvilke metoder en bruker er opp til den enkelte å velge, og for mange kan STL+ være et godt valg blant flere. Generelt kan en vel si at en god pedagog med et stort repetoir av tilnærminger er det som gir best utvikling og motivasjon for alle elever.



## REFERANSER

- Andreassen, R. (2014). UNdervisning som fremmer leseforståelse. I F. E. Tønnessen & K. Lundetræ (red.), *Å Lykkes Med Lesing* (s. 223-242). Oslo: Gyldendal.
- Anmarkrud, Ø. (2007). Spesielt dyktige læreres undervisning - med fokus på leseforståelse. I I. Bråten (red.), *Leseforståelse Lesing i kunnskapssamfunnet - teori og praksis* (Oslo: Cappelen).
- Berrum, E., Halmrast, H., Hanne, Helle, M., & Lønvik, K. (2016). Erfaringer i skoler som opplever å ha lyktes med bruk av nettbrett og/eller pc i sin grunnleggende lese og skriveopplæring. Hentet fra [http://iktsenteret.no/sites/iktsenteret.no/files/attachments/erfaringer\\_i\\_skoler\\_som\\_opplever\\_a\\_ha\\_lykkes\\_med\\_bruk\\_av\\_nettbrett\\_ogeller\\_pc\\_i\\_sin\\_grunnleggende lese- og skriveopplaering.pdf](http://iktsenteret.no/sites/iktsenteret.no/files/attachments/erfaringer_i_skoler_som_opplever_a_ha_lykkes_med_bruk_av_nettbrett_ogeller_pc_i_sin_grunnleggende lese- og skriveopplaering.pdf)
- Bratholm, B. (2001). Godkjenningsordningen for lærebøker 1889- 2001, en historisk gjennomgang. Hentet fra <http://www-bib.hive.no/tekster/hveskrift/notat/2001-05/not5-2001-02.html>
- Brudholm, M. (2011). *Læseforståelse : hvorfor og hvordan?* (2.udg. utg.). København: Akademisk Forl.
- Bråten, I. (1996). Om forholdet mellom lesing og skriving. I A. wold, Heen (red.), *Skriftspråkutvikling Om hvordan barne lærer å lese og skrive* (s. 192 - 217). Fagernes: Cappelen.
- Bråten, I. (2007a). Leseforståelse - Komponenter, Vansker og Tiltak. I I. Bråten (red.), *Leseforståelse Lesing i kunnskapssamfunnet - Teori og Praksis* (s. 45-81). Oslo: Cappelen.
- Bråten, I. (2007b). Leseforståelse- Innledning og oversikt. I I. Bråten (red.), *Leseforståelse - Lesing i kunnskapssamfunnet-teori og praksis* (s. 9-19). Oslo: Cappelen.
- Byrne, B., & Liberman, A. M. (1999). Meaninglessness, productivity and reading: Some observations about the relation between the alphabet and speech. *Reading development and the teaching of reading: A psychological perspective*, 157-173.
- Casbergue, & Plauchè. (2003). Immersing Children in Notification: Fostering Engagement Reading and Writing. I D. Barone & L. Morrow (red.), *Literacy and Young Children* (s. 243 - 260). London: Guilford Press.
- Chomsky, C. (1976). *Approaching reading through invented spelling*.
- Damber, U. (2013). Write to read in two different practices: Literacy versus technology in focus. *Journal of Education and Learning*, 2(2), 96.
- Dreher, M., Jean. (2000). Fostering reading for learning. I L. Baker, M. J. Dreher & J. Guthrie, T (red.), *Engaging young readers* (s. 68-88). New York: Guilford Press.
- Ehri, L. C. (1987). Learning to read and spell words. *Journal of Literacy Research*, 19(1), 5-31.
- Ehri, L. C., & Wilce, L. S. (1985). Movement into reading: Is the first stage of printed word learning visual or phonetic? *Reading Research Quarterly*, 163-179.
- Elbro, C. (2006). *Læsning og læseundervisning* (2.udg. utg.). København: Gyldendal Uddannelse.
- Elbro, C. (2007). *Læsevanskeligheder*. København: Gyldendal.
- Elsness, T. F. (2002). Vi skriver : stavestrategier hos barn i alderen 7-8 år (Vol. 19). Oslo: Unipub.

- Finne, T., Roås, S., & Kjølholdt, A.-K. (2014). Den første skrive- og leselæringen Bruk av PC med lyd støtte. *Bedre skole*, 2, 31- 37.
- Fitzgerald, J. (1999). What is this thing called "balance?". *The Reading Teacher*, 53(2), 100-107.
- Freppon, P., & McIntyre, E. (1998). Literacy Learning in Whole Language Classroom: Reading Concepts and Reading Strategies First Graders Know and Use. I W. Constance (red.), *Reconsidering a Balanced Approach to Reading* (s. 259-270). Illinois: National Council of Teachers of English.
- Frith, U. (1980). Unexpected spelling problems. *Group*, 83, 9.
- Frost, J. (1998). *Læsepraksis : på teoretisk grundlag*. København: Dansk Psykologisk Forlag.
- Frost, J., & Lønnegaard, A. (1996). *Språkleker : praktisk del*. Oslo: Universitetsforl.
- Gabrielsen, E. (2014). Noen korte historiske tilbakeblikk. I K. Lundetræ & F. E. Tønnessen (red.), *Å lykkes med lesing* (s. 15 - 31). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Genlott, A. A., & Grönlund, Å. (2013). Improving literacy skills through learning reading by writing: The iWTR method presented and tested. *Computers & Education*, 67, 98-104. doi: 10.1016/j.compedu.2013.03.007
- Gilja, T. (2009). *Utvikling av staveferdigheit : ei kvantitativ undersøkning i ein norsk barneskule*. Vol. 2009.
- Gilje, N., & Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger : innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi* ([3. prøveutg.]. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Gleitman, L. R., & Rozin, P. (1973). Teaching reading by use of a syllabary. *Reading Research Quarterly*, 447-483.
- Goodman. (1967). Reading: A psycholinguistic guessing game. *Journal of the Reading Specialist*, 6(4), 126-135.
- Goodman, & Goodman. (1994). To err is human: Learning about language processes by analyzing miscues. *Theoretical models and processes of reading*, 4, 104-123.
- Gourvenec, A. F. (2016). Litteraturfaglig praksis: Avgangselevers retrospektive blikk på arbeid med litterære tekster i videregående skole. *Nordic Journal of Literacy Research*, 2(1).
- Graham, S., & Hebert, M. (2011). Writing to read: A meta-analysis of the impact of writing and writing instruction on reading. *Harvard Educational Review*, 81(4), 710-744.
- Gustafson, S., Fälth, L., Svensson, I., Tjus, T., & Heimann, M. (2011). Effects of three interventions on the reading skills of children with reading disabilities in grade 2. *Journal of Learning Disabilities*, 44(2), 123-135.
- Hultin, E., & Westman, M. (2013). Early literacy practices go digital. *Literacy Information and Computer Education Journal (LICEJ)*, 4(2), 1005-1013.
- Høien, T. (2012). *Håndbok til LOGOS: teoribasert diagnostisering av lesevansker*.
- Høien, T., & Lundberg, I. (2012). *Dysleksi : fra teori til praksis* (5. utg. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kjølholdt, A.-K. (2011). *Skriving på PC med talesyntese som støtte i lese og skriveopplæringen i 1.klasse*. Høgskolen i Østfold/universitetet i Stavanger, Upublisert.
- Kleven, T. A., Tveit, K., & Hjørdemaal, F. (2011). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode : en hjelp til kritisk tolking og vurdering*. Oslo Unipub.
- Kunnskapsløftet. (2006). *Knowledge promotion curriculum reform of 2006*. (digital versjon)

- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M., & Rygge, J. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg., 2. oppl. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Liberman, I. Y., Shankweiler, D., Fischer, F. W., & Carter, B. (1974). Explicit syllable and phoneme segmentation in the young child. *Journal of experimental child psychology*, 18(2), 201-212.
- Lillejord, S. (2015). Mange mener det er på tide å utfordre arbeidsdelingen mellom lærerutdanningsinstitusjoner og praksisskoler. Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/debatt/2015/oktober/larernes-profesjonsutdanning>
- Linnakylä, P., Törmäkangas, K., & Tønnessen, F. E. (1997). What is the difference between teaching reading in Finland and Norway. I J. Frost, A. Sletmo & F. E. Tønnessen (red.), *Skriften på veggen* (s. 97 - 122). København: Dansk psykologisk forlag.
- Lundetræ, K., & Uppstad, P. H. (2014). Leseopplæring - bevisstgjøring fram mot leseflyt. I *Å lykkes med lesing* (s. 185 - 195). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lundetræ, K., & Walgermo, B. R. (2014). Leseopplæring - å komme på sporet. I K. Lundetræ & F. E. Tønnessen (red.), *Å lykkes med lesing* (s. 148 - 171). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Lægred, S., & Skorgen, T. (2006). *Hermeneutikk : en innføring*. Oslo: Spartacus.
- National Reading Panel (2000). *Teaching children to read. An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. (Washington, DC: National Institute of Child Health and Human Development, National Institutes of Health.
- NESH. (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo: Forskningsetiske komiteer.
- NOU 2015:8 *Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Nylundmodellen. Hentet fra <http://beta.minskole.no/DynamicContent//Documents/96-a33d7105-d36f-46ab-b101-bb0a7962a244.pdf>
- Pearson, P. D. (2001). Life in the radical middle: A personal apology for a balanced view of reading. *Reading researchers in search of common ground*, 78-83.
- Piasta, S. B., & Wagner, R. K. (2010). Learning letter names and sounds: Effects of instruction, letter type, and phonological processing skill. *Journal of experimental child psychology*, 105(4), 324-344.
- Pressley, M. (2006). *Reading instruction that works : the case for balanced teaching* (3rd ed. utg.). New York: Guilford Press.
- Pressley, M., Wharton-McDonald, R., Allington, R., Block, C. C., & Morrow, L. (1998). The Nature of Effective First-Grade Literacy Instruction.
- Rasmussen, J. B. (2003). Reading Literacy Performance in Norway: current practice and critical factors. *European Journal of Education*, 38(4), 427-443. doi: 10.1111/j.0141-8211.2003.00159.x
- Romstad, E. C. (2016). Vi skriver, leser og lærer sammen. STL+ for alle! En erfaringsbasert skrive- og leseopplæringsmetode for elever med utviklingshemning basert på å skrive seg til lesing med lyd støtte, bilder og multisensoriske oppgaver i et dialogisk samspill: Høgskolen i Sørøst-Norge.
- Roser, N., & Bomer, K. (2006). Writing in Primary Classrooms A Teacher's Story. I R. Indrisano & J. R. Paratore (red.), *Learning to write writing to learn* (s. 26-40). Boston: International reading association.

- Roås, S. (2013). *Alle med..* Master, Universitetet i Nordland, lærerutdanning, kunst og kulturfag, Bodø.
- Shepherd, M., & Uhry, J. (1993). Reading disorder. *Child Adolesc Psychiatr Clin North Am*, 2, 193-208.
- Skaathun, A. (2007). *Staveferdigheit : ei undersøking av stavetileigning i norsk barneskole*. no. 41, Universitetet i Stavanger, Det humanistiske fakultet, Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning, Stavanger.
- Smith, F. (2004). *Understanding reading : a psycholinguistic analysis of reading and learning to read* (6th ed. utg.). Mahwah, N.J: L. Erlbaum Associates.
- Snow, C. E., Burns, M. S., & Griffin, P. (1998). *Preventing reading difficulties in young children*: National Academies Press.
- Snow, C. E., Porche, M. V., Tabors, P. O., & Harris, S. J. (2007). Literacy is not enough. Pathways to academic success for adolescents. I (Baltimore, Maryland: Paul H. Brookers Publishing Co.
- Spear-Swerling, L., & Sternberg, R. J. (1996). *Off track : when poor readers become "learning disabled"*. Boulder, Colo: Westview Press.
- Stangeland, E., Brekke, & Færevag, M., Klepstad. (2014). Barn vi skal være spesielt oppmerksomme på i begynneropplæringen. I F. E. Tønnessen & K. Lundetræ (red.), *Å Lykkes Med Lesing* (s. 68-97). Oslo: Gyldendal.
- Takala, M. (2013). Teaching reading through writing. *Support for learning*, 28(1), 17-23.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitativ metode* (4. utg. utg.). Bergen: Fagbokforl.
- Trageton, A. (2003). *Å skrive seg til lesing : IKT i småskolen*. Oslo: Universitetsforl.
- Trageton, A. (2004). *At skrive sig til læsning*: Gyldendal.
- Traavik, H., & Alver, V. R. (2008). *Skrive- og lesestart : skriftspråksutvikling i småskolealderen* (Ny og rev. utg. utg.). Bergen: Fagbokforl.
- Tønnessen, F. E., & Uppstad, P. H. (2014a). Leseferdighet. I F. E. Tønnessen & K. Lundetræ (red.), *Å lykkes med lesing* (s. 115-136). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Tønnessen, F. E., & Uppstad, P. H. (2014b). Leseflyt. I (Oslo: Gyldendal akademisk, 2014.
- Tønnessen, F. E., & Uppstad, P. H. (2014c). Leseundervisning. I F. E. Tønnessen & K. Lundetræ (red.), *Å lykkes med lesing* (s. 137-147). oslo: Gyldendal Akademisk.
- Wagner, Å. K., & Walgermo, B. R. (2014). Flerspråklige barns språk og leseutvikling. I K. Lundetræ & F. E. Tønnessen (red.), *Å Lykkes med Lesing* (Oslo: Gyldendal.
- Wiklander, M., & Sjödin, L. (2015). *STL+ Håndbok* (T. Braut, Trans.). Bryne: Info Vest Forlag AS.

## Vedlegg 1 Intervjuguide

Husk å forklare at begrepet balansert tilnærming består av elementer fra lydmetoden(utdyp) og elementer fra helhetsmetoden(utdyp), i tillegg vektlegges motivasjon for lesing og leseglede.

### 1. Lokal kunnskap – lyd og avkoding

Fortell litt om hvordan du jobber med leseopplæringen på 1.trinn. (Hva fokuserte du på i oppstarten, og hva fokuserer du på nå etter et halvt år.) Hva gjør du i 2-3 trinn, er STL+ tilstrekkelig? Hva gjør du evt. i tillegg

#### *Mulige oppfølgings spørsmål*

- Er det noen områder du syntes er særlig viktige å fokusere på for at elevene skal knekke lesekode?
- Fortell hva du synes er styrkene til STL + i bokstav - lyd innlæringen. Er det aspekter du synes at den ikke dekker? Gjør du noe i tillegg til STL+? (syntese, leseflyt, lydvalører, ortografiske strategier: morfem, stavelse, komplekse grafem)
- Fortell hvordan du jobber med ord og begrepskunnskap
- Er det noe du savner når du jobber med STL+ noe du velger å gjøre i tillegg. Er det noe du synes metoden ikke ivaretar, noe du reagerer på?

### 2. Global kunnskap – helhet og mening

Fortell hvordan dere jobber med tekst og mening i tekst.

#### *Mulige oppfølgings spørsmål*

- Det skrives mye i STL+ hva tenker du er det positive med det? På hvilken måte tenker du at det bidrar til å styrke leseforståelsen, eller er det skrivingen som styrkes. Synes du lesing får tilstrekkelig oppmerksomhet.
- Leser dere andre tekster enn elevtekster? I tilfelle hvorfor og hvilke tekster leser dere da? Hvordan foregår denne lesingen (par, guided, enkeltvis)  
Har dere noen strategier dere benytter – før, under, etter lesing. (kontekst baserte strategier, forforståelse, erfaringer)

### 3. Motivasjon og leseglede

Fortell hvordan dere jobber med motivasjon for lesing

- Hva tenker du elevene engasjerer seg i, hva er det som bidrar til at de har lyst til å lese, gå inn i tekstenes verden.

- Får elevene møte et mangfold av tekster skrevet av voksne forfattere?

## Vedlegg 2 Informert samtykke

Jeg Lisabeth Berggraf Aalen, er masterstudent ved Universitetet i Stavanger. Jeg er ansatt som lærer i Stavanger kommune, og tar videreutdanning gjennom UDIR`s satsing utdanning for kvalitet. I forbindelse med mitt studie skal jeg gjennomføre et forskningsprosjekt som skal danne grunnlaget for masteroppgaven.

Tittel på oppgaven er:  
**STL+ og balansert undervisning.**

**En studie av læreres erfaringer med STL+ i den første leseopplæringen.**

Min interesse for oppgavens tema startet med at ledelsen på skolen jeg jobber ønsket å innføre en metodikk i begynneropplæringen som kalles STL+ (Skrive seg Til Lesing + lyd støtte) som et ledd i den digitale satsingen. Det ble vist til gode erfaringer fra andre skoler som hadde implementert metoden. Elevene knakk lesekode tidligere enn ved konvensjonelle metoder, og det var mindre behov for spesialundervisning fordi tilpasset opplæring ligger implisitt i metoden. Dette gjorde meg nysgjerrig, og jeg fikk lyst til å undersøke hvilket perspektiv denne tilnærmingen bygger på, og om den ivaretar en balansert tilnærming i leseopplæringen.

Gjennom intervju med lærere som bruker metoden håper jeg å få kartlagt både muligheter/styrker og begrensninger/svakheter ved metoden. Jeg har forhåpninger om at lærerne har reflektert over hva en bør vektlegge i en god og balansert leseopplæring, og at de kan bidra med å plassere STL+ inn i en lesepædagogisk kontekst. Intervjuet vil bli tatt opp på bånd, for at jeg skal kunne gjenkalle det som ble sagt. Jeg vil ikke gjengi direkte hva den enkelte sier, men foreta en meningsfortetting basert på innhold. Alle deltakere vil bli anonymisert og alle utsagn vil være uten tilknytning til informanten.

Lydopptakene vil bli oppbevart forsvarlig nedlåst, og destruert etter at oppgaven er ferdig. (Senest 01.07.17)

Opgaven vil bli publisert.

Med vennlig hilsen  
Lisabeth Berggraf Aalen

Jeg....., gir med dette mitt samtykke til å være informant i masterprosjektet til Lisabeth Berggraf Aalen, med tittel STL+ og balansert tilnærming.

Jeg er kjent med prosjektets innhold, og ønsker å bidra til å belyse dette. Jeg er også kjent med at jeg står fritt til å trekke tilbake mitt samtykke på et hvilket som helst tidspunkt, uten å gi noen grunn for dette.

Sted:  
Vedlegg 3 Godkjenning NSD

Dato:

Underskrift:



Per Henning Uppstad  
Institutt for grunnskolelærerutdanning, idrett og spesialpedagogikk Universitetet i Stavanger  
4036 STAVANGER

Vår dato: 19.01.2017

Vår ref: 51481 / 3 / AH

Deres dato:

Deres ref:

#### TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 07.12.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

51481	<i>Ivaretar STL+ en balansert tilnærming i den første lese og skriveopplæringen</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Universitetet i Stavanger, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Per Henning Uppstad</i>
Student	<i>Lisabeth Berggraf Aalen</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.07.2017, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Kjersti Haugstvedt

Åsne Halskau

Kontaktperson: Åsne Halskau tlf: 55 58 21 88

*Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.*

## Liste over figurer

Figur 1 (to kilder til informasjon ved lesing.) (Smith, 2004, s. 74) .....	14
Figur 2 Stadiemodell i avkodingsutvikling.(Hentet fra (Høien & Lundberg, 2012, s. 53)	24
Figur 3 Figur 3 . Stadiemodell for lese og staveutviklingen ("The six-step model of skills in reading and writing acquisition) Modellen er hentet fra (Roås, 2013, s. 22) .....	25
Figur 4 Forenklet dual route modell for staving. Hentet fra (Høien & Lundberg 2012)	28
Figur 5 Dual-route modell for lesing, hentet fra (Høien, 2012). .....	28
Figur 6 Den hermeneutiske spiral Hentet fra forskning.no Grafikk Mette Friis-Mikkelsen. .....	38