



Universitetet  
i Stavanger

FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA

## MASTEROPPGAVE

|   |  |
|---|--|
| Studieprogram:<br>Master i utdanningsvitenskap<br>Fagprofil: Spesialpedagogikk  | Vårsemesteret, 2020<br><br>Åpen  |
| Forfatter: Siv J. F. Haaland  | .....<br>(signatur forfatter)  |
| Veileder: Bente Rigmor Walgermo   |  |
| Tittel på masteroppgaven: Engasjerende lese- og skriveundervisning i første klasse<br>Engelsk tittel: Engaging reading and writing lessons in first grade |  |
| Emneord: lese- og skriveundervisning,<br>begynneropplæringen,<br>engasjement, motivasjon, interesse, mening,<br>førsteklasse og mestringstro              | Antall ord: 35510<br>+ vedlegg/annet: 23549<br><br>Stavanger, 10/06/2020 |

# Engasjerende lese- og skriveundervisning i første klasse

SIV HAALAND

## Forord

I denne studien skulle kunnskap fra etablert teori og forskning implementeres i en klasseromspraksis. Dette har vært en krevende prosess. Når teori skal realiseres i praksis krever dette en dyp forståelse av praksisfeltet, teorien og av hvordan disse fungerer sammen.

Arbeidshverdagen som lærer er handlingsmettet og ofte er det for lite rom for faglige refleksjoner. I løpet av årene ved masterstudiet har jeg fått anledning til å sette meg inn i forskning og teori som har gjort det mulig vurdere egen praksis utfra nye perspektiver. Det har vært lærerikt å få arbeide med lesing og skriving relatert til engasjement, motivasjon, interesse og mestringstro i forbindelse med denne studien. Min forståelse av disse begrepene har blitt sterkere forankret i teori og forskning. Denne kunnskapen har gitt meg verktøy som jeg kan benytte i planlegging og evaluering av egen undervisning. Mine forutsetninger for å forstå, og tilrettelegge for elevers engasjement har blitt bedre. Forhåpentligvis vil den kunnskapsutviklingen jeg har startet på fortsetter å prege meg, og mine refleksjoner i forhold til undervisning og elever, videre i min yrkeskarriere.

Uten fantastisk støtte fra min alltid optimistiske, kunnskapsrike og positive veileder Bente Rigmor Walgermo, hadde jeg ikke kommet langt. Jeg har også fått mye god og nyttig veiledning fra Per Henning Uppstad.

I tillegg vil jeg rette en stor takk til informanter, medstudenter, og til min familie som på ulike måter har vært rause og hjelpsomme i denne prosessen.

Uten alle dere gode støttespillere hadde det ikke blitt noen oppgave!

## Sammendrag

Denne studien er inspirert av metoden Educational Design Research. I dette studiedesignet er den gjennomgående nærheten til klasserommet sentral. Hensikten med studien er å presentere et eksempel på engasjerende lese- og skriveundervisning i første klasse, som kan fremme engasjement i lese- og skriveaktiviteter, ved at undervisningen er knyttet til mening, interesse og mestring.

I forbindelse med studien ble det utviklet et undervisningsopplegg. Sentralt i konstruksjonen av undervisningsopplegget var kunnskap og strategier ervervet i etablert forskning, sammen med erfaringer fra klasseromsobservasjoner utført i studiens utforskningsfase.

Undervisningsopplegget ble prøvd ut i en førsteklasse, tidlig på vårhalvåret over en periode på fire uker. I forbindelse med utprøvingen av undervisningsopplegget ble det samlet inn data fra fem observasjoner og et intervju. Fokuset i observasjonene og intervjuet var elevenes engasjement under gjennomføringen av undervisningsopplegget.

Resultater fra empiri ble evaluert i lys av forskning og teori om lese- og skriveundervisning, interesse og mestringstro. Evalueringen gav implikasjoner for et revidert undervisningsopplegg.

Funn i studien, er gjerne unike i en norsk førsteklassekontekst, men bekrefter i stor grad forskning og teori på feltet som sier at elevers engasjement kan fremmes ved at innholdet i oppgaver relateres til deres kunnskaper og erfaringer, elevene er aktivt involvert i læringsaktiviteter, oppgaver er tilpasset elevenes ferdighetsnivå og læreren gir elevene strategisk støtte og positive tilbakemeldinger. Mer uventede funn, som bør undersøkes nærmere, er relatert til forutsetninger som må være til stede for at elevsamarbeid og medbestemmelse skal støtte utviklingen av førsteklasseelevenes engasjement i lese- og skriveaktiviteter. Det reflekteres også over hvilken betydning strukturelle faktorer kan ha på elevenes engasjement.

## Innhold

|   |    |
|---|----|
| Sammendrag.....   | 3  |
| Innledning.....   | 7  |
| Sentrale begreper.....  | 10 |
| 1. Teori.....   | 12 |
| 1.1 Den første skriftspråkopplæringen.....                                  | 12 |
| 1.2.1 Perspektiver på leseopplæring.....                                    | 12 |
| 1.2.2 Behavioristisk perspektiv på leseopplæring.....                       | 12 |
| 1.2.3 Kognitivt perspektiv på leseopplæring.....                            | 13 |
| 1.2.4 Sosiokulturelt perspektiv på leseopplæring.....                       | 13 |
| 1.2.6 Utviklingsorientert perspektiver på leseopplæring.....                | 14 |
| 1.2.5 Teorier om leseprosesser.....   | 15 |
| 1.2.7 Lesing som tolkningsferdighet.....                                    | 16 |
| 1.3 Utvikling av ferdigheter i lesing og skriving.....                      | 16 |
| 1.3.1 Utvikling av ferdigheter i leseavkoding.....                          | 17 |
| 1.3.2 Utvikling av forståelse.....  | 19 |
| 2. Utvikling av motivasjon.....   | 23 |
| 2.1 Interesse og utvikling av lese- og skriveferdigheter.....               | 24 |
| 2.2 Forventning om mestring og utvikling av lese- og skriveferdigheter..... | 25 |
| 2.2.1 Mestringsopplevelser.....   | 26 |
| 2.2.2 Se andre mestre.....  | 27 |
| 2.2.3 Støtte fra betydningsfulle andre.....                                 | 29 |
| 2.2.4 Å være klar for å lære.....   | 30 |
| 3. Metode.....  | 32 |
| 3.1 Analyse og utforsking.....  | 34 |
| 3.1.1 Bakgrunn for analyse og utforsking.....                               | 34 |
| 3.1.3 Teori som informerte utvikling av undervisningsopplegget.....         | 34 |
| 3.1.4 Innledende behovsanalyse.....   | 35 |
| 3.1.5 Validitet og reliabilitet i analyse og utforskningsfasen.....         | 36 |
| 3.1.6 Etske avveininger i analyse og utforskningsfasen.....                 | 37 |
| 3.2 Design og konstruksjon av undervisningsopplegget.....                   | 37 |
| 3.2.1 Undervisningsoppleggets ulike deler.....                              | 38 |
| 3.2.1.1 Høytlesing.....   | 38 |

|   |    |
|---|----|
| 3.2.1.2 Samtale .....   | 39 |
| 3.2.1.3 Fonologisk bevisstgjørende aktiviteter .....  | 39 |
| 3.2.1.4 Tekstproduksjon .....   | 40 |
| 3.3 Evaluering og refleksjon .....  | 41 |
| 3.3.1 Metodiske avveielser i innsamling av data.....  | 42 |
| 3.3.2 Utvalg.....   | 42 |
| 3.3.3 Etske overveielser .....  | 42 |
| 3.3.4 Tilpasninger i møte med praksisfeltet .....   | 44 |
| 3.3.5 Gjennomføring av observasjon og intervju .....  | 45 |
| 3.3.6 Validitet og reliabilitet .....   | 48 |
| 3.3.7 Testprosedyrer .....  | 51 |
| 3.3.8 Behandling av innsamlede data.....  | 52 |
| 3.3.9 Analytiske valg .....   | 52 |
| 3.3.10 Revisjon av undervisningsopplegget .....   | 52 |
| 5. Presentasjon av funn .....   | 54 |
| 5.2 Observasjoner.....  | 54 |
| 5.2.1 Undervisning med fokus på utvikling av språklige ferdigheter .....                        | 54 |
| 5.2.2 Undervisning med fokus på avkodingsferdigheter.....                                       | 59 |
| 5.2.3 Undervisning med fokus på tekstproduksjon.....  | 61 |
| 5.1 Intervju .....  | 64 |
| 5.1.1 Undervisning med fokus på utvikling av språklige ferdigheter .....                        | 64 |
| 5.1.2 Undervisning med fokus på utvikling av avkodingsferdigheter .....                         | 68 |
| 5.1.3 Undervisning med fokus på utvikling av tekstproduksjon .....                              | 70 |
| 6. Evaluering og refleksjon .....   | 76 |
| 6.1 Evaluering og refleksjon del 1: Undervisning som kan skape engasjement.....                 | 76 |
| 6.1.1 Mening som utgangspunkt for interesse som kan føre til engasjement.....                   | 76 |
| 6.1.1.1 Interesse og engasjement ble trigget av høytlesing.....                                 | 77 |
| 6.1.1.2 Subjektiv relevans og aktiv involvering i oppgaver trigget situasjonell interesse ..... | 77 |
| 6.1.2 Mening som utgangspunkt for mestringstro som kan gi økt engasjement .....                 | 83 |
| 6.1.2.1 Elevers kunnskap og erfaringer i oppgaver kan gi mestringstro og engasjement .....      | 83 |
| 6.1.2.2 Lærerens støtte førte til mer engasjement .....   | 87 |
| 6.1.2.3 Når parsamarbeid førte til engasjement, og når det ikke gjorde det .....                | 88 |
| 6.1.2.4 Valg som gav økt engasjement i tekstopp-gaver .....                                     | 89 |
| 6.2 Evaluering og refleksjon del 2: Konsekvenser for undervisningsopplegget.....                | 90 |
| 6.3 Evaluering og refleksjon del 3: Erfaringer fra møtet mellom teori og praksis .....          | 94 |
| 7. Avslutning og konklusjon .....   | 96 |

|   |     |
|---|-----|
| 7.1 Konklusjon .....                          | 96  |
| 7.2 Styrker og begrensninger ved studien..... | 97  |
| 7.3 Veien videre.....                         | 99  |
| Litteraturliste .....                         | 101 |
| Vedlegg .....                                 | 108 |

## Innledning

Hvert år møter spente førsteklasinger opp til sin første skoledag som elev i den offentlige norske skolen. De kommer med ulike erfaringer, forutsetninger og interesser. Elevene skal lære å bruke skriftspråket slik at de i enda større grad enn med muntlig språk, kan lære av andres oppdagelser og erfaringer. Hva som møter elevene denne første skoledagen og de kommende dager og år er styrt av bevisste og ubevisste valg som er tatt på ulike nivå i skolesystemet. Både læreplaner, trender, pålegg fra ledere, lærers kunnskap og erfaringer, samarbeid mellom kollegaer og perspektiver på læring er noe av det som kan være med å prege utformingen av undervisningen som foregår i det enkelte klasserom.

I følge Utdanningsdirektoratet (2020b) går de fleste barn i skolepliktig alder, i Norge, i den offentlige norske skolen. Relativt få norske grunnskoleelever går i privatskole (4%), og få får spesialundervisning ved egne skoler (0,67%). Fra 2004 til 2019 har andelen elever med innvandrerbakgrunn, i den norske grunnskolen, doblet seg. Dette bidrar til at det finnes et stort mangfold av elever i skolen. Norske barnehager preges av en uformell lese- og skriveopplæring. Den offisielle lese- og skriveopplæringen starter i første klasse. Det er derfor også store faglige variasjoner blant førsteklasseelevene i Norge (Rege, Solli, Størksen, & Votruba, 2018; Walgermo, Foldnes, Uppstad, & Solheim, 2018). Undervisning som skal utføres i norske førsteklasseerom må være tilrettelagt for å møte dette elevmangfoldet.

Matteus effekten brukes til å beskrive hvordan elever som starter med gode språklige ferdigheter har et forsprang som gjør at det er lettere for dem å dra nytte av undervisningen i skolen. Elever som starter med svakere ferdigheter og lav motivasjon vil ha et dårligere utgangspunkt og vil i mindre grad klare å dra nytte av skoleundervisningen. Skolen klarer ofte ikke å utjevne forskjeller i språklige ferdigheter som kan skyldes elevenes ulike sosioøkonomisk bakgrunn (Stanovich, 2000). Ifølge en Meta-analyse av motivasjonsintervensjoner innen utdanningsfeltet fremheves motivasjon som en nøkkel mekanisme for å øke elevers læringsutbytte (Lazowski & Hulleman, 2015). Selv om teori og forskning viser at motivasjon er et sentralt element i lese- og skriveutviklingen, og at læreren kan være en viktig støttespiller for elevenes motivasjonsutvikling, er ikke alltid interesse, motivasjon og engasjement en del av intervensjoner og politiske målsettinger som settes i verk for å fremme elevers ferdighetsutvikling (Guthrie et al., 2004; Lazowski & Hulleman, 2015; Renninger & Hidi, 2020). Dette til tross for at forskere har gjentatte ganger har observert at motivasjon for læring avtar gjennom grunn- og ungdomsskole (Eccles, Lord, & Buchanan, 1996; Wigfield & Eccles, 1992) også i lesing og skriving (McKenna, Kear, & Ellsworth, 1995). Stipek (2002) sier i sin artikkel



om motiverende klasseromsundervisning for de yngste elevene, at meningsfokuserte undervisningssituasjoner ser ut til å fremme både ferdigheter og motivasjon. Hun påpeker også at forskere ofte ser på ulike sider ved barns utvikling og læring og at lærere som ønsker å undervise på grunnlag av forskning må sette resultater fra ulike forskningsfelt sammen slik at de kan legge til rette for sunn utvikling i alle felt både innen motivasjon og innen faglige ferdigheter. Dette understøttes av forskning som viser at utviklingen av motivasjon og leseferdigheter henger sammen allerede det første året i skolen (Walgermo, Foldnes, et al., 2018).

Den gangen seksårsreformen ble innført i Norge, og seksåringene begynte i skolen, var det den gjeldende læreplanen L97 som lå til grunn for undervisningen i norske klasserom. Første klasse skulle bestå av det beste fra skole og det beste fra barnehagen. Debatter i media det siste året viser at skoledagen for de minste kritiseres for å være for teori tung, se for eksempel Reidar and Ertesvåg (2018). Det blir også hevdet at undervisningen er for lite tilpasset 6 åringenes behov (Jonassen, 2017) og at skoledagen til en førsteklasing er for lite variert og innebærer for mye stillesitting (Ertzeid, 2018). Det totale inntrykket fra mediedebatten er at det fra ulike hold er et ønske om at skolen skal tilby en undervisning som er mer tilpasset 6 åringenes behov. Den pågående samfunnsdebatten, om innholdet i begynneropplæringen, gjenspeiler kanskje at det fremdeles hersker en usikkerhet rundt hva undervisningen i første klasse skal inneholde. I debatten blir det synlig at flere er fortvilet over at barn mister motivasjonen når de begynner på skolen.

De første kompetansemålene for lesing og skriving kommer først våren i andre klasse. Likevel gjennomfører de fleste norske skoler i dag den første formelle lese- og skriveopplæringen i første klasse (utdanningsdirektoratet, 2020a). Dette kan være et resultat av reorientering og økt læringstrykk etter det såkalte Pisa – sjokket i 2001 (Walgermo, Lundertæ, Uppstad, Tønnesen, & Solheim, 2018). Det kan også være et resultat av innføring av obligatoriske kartleggingsprøver i lesing på første trinn i 2009. Kartleggingsprøvene kan ha blitt opplevd som en hentydning om å legge den første lese- og skriveopplæringen til første klasse (Gabrielsen & Irgens, 2017). Hensikten med de eksisterende kartleggingsprøvene i lesing er å avdekke delferdigheter som enkelte elever har, og hva de strever med, slik at lærere kan gi disse elevene tilpasset opplæring og riktig støtte. Dessverre kan det se ut som om testene har ført til for stort fokus på opplæring i delkomponenter i den skriftspråklige begynneropplæringen (Walgermo, Lundertæ, et al., 2018). Elever blir motiverte når de både forventer å mestre en oppgave og har forventninger om at det å mestre oppgaven kan ha en verdi for dem (Wigfield & Eccles, 2000). Derfor kan trening på delkomponenter uten å sette disse inn i en kontekst som kan gi utvidet forståelse og som er

knyttet til elevenes erfaringer og kunnskap, oppleves som demotiverende. Elever trenger trening på ferdigheter i en meningsfull kontekst som gjør at oppgaven oppleves som verdifull for at de skal opprettholde sin motivasjon (Hidi & Harackiewicz, 2000; Stipek, 1996, 2002).

I denne studien skal det utvikles et helhetlig undervisningsopplegg der fokus på mening skal bidra til engasjement og motivasjon for skriftspråklige ferdighetsfremmende aktiviteter og oppgaver. Undervisningsopplegget skal fremme lesing og skriving, i meningsfulle kontekster med fokus på interesse og mestring (Pressley & Allington, 2015). Intensjonen er at opplegget skal lede til følgende reelle mål: Støtte elevenes ferdighetsutvikling, bidra til mestringsopplevelse og skape interesse for skriftspråklige aktiviteter. En rød tråd i arbeidet med å utforme det engasjerende undervisningsopplegget har nettopp vært at aktivitetene skal oppleves som meningsfulle for elevene.

Temaet i denne studien er: Engasjerende lese- og skriveundervisning i en norsk kontekst. For å belyse tema har jeg kommet frem til følgende problemstilling:

*På hvilken måte kan lese- og skriveundervisning med fokus på mening bidra til engasjement i aktiviteter som fremmer lese- og skriveferdigheter i første klasse?*

Jeg vil forsøke å besvare problemstillingen ved hjelp av følgende underordnede spørsmål:

- *Hvordan kan lese- og skriveundervisning med fokus på mening fremme interesse som grunnlag for engasjement i begynneropplæringen i første klasse?*
- *Hvordan kan lese- og skriveundervisning med fokus på mening fremme mestringstro som grunnlag for engasjement i begynneropplæringen i første klasse?*

## Sentrale begreper

Noen begreper kan tolkes og brukes på flere måter. Enkelte av begrepene som brukes i oppgaven er oversatt fra engelsk og har ikke alltid entydige etablerte oversettelser på norsk. Her presenteres noen sentrale begreper knyttet til studiens problemstilling. Når begreper defineres vil det bli forklart hva som legges i begrepene i forbindelse med denne studien.

### *Lese- og skriveferdighet*

Lese- og skriveferdighet kan forstås ut fra ulike perspektiv. I denne studien forstås lese- og skriveferdigheter, i tråd med Tønnesen and Uppstad (2015a) sitt perspektiv, som en tolkningsferdighet i et hermeneutisk perspektiv. I det ligger det at lesing og skriving krever både automatikk og oppmerksomhet. En optimal kombinasjon av disse bidrar til å flytte fokus mellom deler og helhet på en måte som skaper dypere forståelse. Elever som utvikler sine leseferdigheter utvikler sine evner til å forstå deler og helhet i forhold til hverandre i en hermeneutisk spiral som stadig gir utvidet forståelse og opplevelse av mening (Tønnesen & Uppstad, 2015a).

### *Mening*

Når noe er meningsfullt vil det si at det har en betydning eller en verdi i forhold til noe annet og kan forstås på grunnlag av at det kan knyttes til noe som allerede er kjent og som en vet noe om. I undervisningssammenheng vil dette si at når elevene skal lære noe nytt, settes dette inn i en større sammenheng med noe som allerede har mening. Det fører på den måten til utviklet forståelse hos elevene (Tønnesen & Uppstad, 2015b). Når noe forstås i forhold til noe som har mening, kan dette skape interesse for det som skal læres. Isolerte lyder og ord har ingen mening, men når disse settes inn i en sammenheng, en tekst eller en historie kan de gi mening (Pressley & Allington, 2015).

### *Motivasjon*

Motivasjon er den indre prosessen som gir retning og energi til handling og kan på denne måten skilles fra engasjement som er et mer synlig ytre uttrykk (Eccles, Wang, Christenson, Reschly, & Wylie, 2012; Skinner & Pitzer, 2012). Elevers motivasjon kan påvirke deres innsats, utholdenhet og læringsstrategi i læringssituasjoner (Lazowski & Hulleman, 2015). Interesse og mestringstro ansees som særlig viktige sider ved lese- og skrivemotivasjon når elever skal lære seg å lese og skrive (Baker & Scher, 2002; Baroody & Diamond, 2012; Frijters, Barron, & Brunello, 2000). Dette er også bekreftet i en studie utført ved norske elevers oppstart i første klasse (Walgermo, Frijters, & Solheim, 2018).

### *Interesse*

Interesse ansees i denne studien både som en psykisk tilstand som kjennetegnes ved at den gir økt oppmerksomhet, innsats, affekt og konsentrasjon når elevene er engasjerte, og som en kognitiv og affektiv predisposisjon for motivasjon. Renninger and Hidi (2016) skiller videre mellom 4 interessefaser som starter med situasjonell interesse som til slutt kan utvikles til personlig interesse. Situasjonell interesse trigges av et bestemt innhold eller en bestemt aktivitet og fører til fokus mot et bestemt innhold. Personlig interesse er mer utviklet interesse og innebærer at en på eget initiativ engasjerer seg når anledningen tillater det.

### *Mestringstro*

Mestringstro er knyttet til hvilke forventninger elevene har til å mestre en bestemt oppgave eller aktivitet. Det handler ikke om hvilke ferdigheter de faktisk har, men hva de tror de kan utrette, med de ferdighetene de har, under varierende forutsetninger (Bandura, 1977).

### *Engasjement*

Engasjement manifesteres i aktiv elevdeltakelse og viser det synlige og utadvendte uttrykket for motivasjon (Eccles et al., 2012; Skinner & Pitzer, 2012). Ved å observere tiden elever bruker på oppmerksomhet til oppgaven de skal utføre, konsentrasjon om oppgavens innhold og opprettholdelse av kognitiv involvering, kan vi få en forståelse for hvilket engasjement eleven har i forhold til oppgaven (Guthrie et al., 2004). Elever som ikke er engasjerte, kan være fremmedgjort, apatiske, rebelske, redde eller utmattede og vende seg bort fra muligheter til å lære (Furrer & Skinner, 2003).

## 1. Teori

I denne delen av oppgaven presenteres sentral teori og forskning knyttet til engasjerende lese- og skriveundervisning i første klasse. Selv om både teori og forskning viser at utvikling av motivasjon og ferdigheter er sammenvevd, velger jeg å dele teoridelen i to hoveddeler. Første del har størst fokus på forskning og teori knyttet til lese- og skriveopplæring i første klasse. Andre del har hovedfokus på teori om motivasjon relatert til utvikling av lese- og skriveferdigheter og hvordan det best kan legges til rette for å fremme motivasjon, engasjement og ferdigheter i lese- og skriveopplæringen i første klasse.

Teorien ligger til grunn for utvikling av det engasjerende undervisningsopplegget, innsamlingen av data og videre for hvilke konklusjoner som kan trekkes ut fra resultatene i denne studien. Siden dette er en studie som omhandler begynneropplæringen vil jeg starte med å posisjonere meg i lese- og læringsteorien.

### 1.1 Den første skriftspråkopplæringen

#### 1.2.1 Perspektiver på leseopplæring

Ulike perspektiver på leseopplæringen virker i stor grad styrende på hva som anses som relevant å lære, og hvordan undervisningen organiseres. Disse perspektivene vil delvis være preget av den enkelte lærers personlige perspektiv, og delvis være styrt av det overordnede rådende perspektivet som finnes i læreplaner og trender. Hvordan en tenker at undervisning best kan støtte, stimulere og opprettholde god ferdighetsutvikling har variert både mellom ulike kulturer og i ulike tidsepoker.

Ulike perspektiver som har utviklet seg gjennom historien ført til de perspektivene på leseopplæringen vi har i dag. I dette avsnittet presenteres først noen sentrale perspektiver på leseopplæring som har vært en del av denne utviklingen. Avslutningsvis presenteres forståelsen av lesing som tolkningsferdighet, som er perspektivet på lesing som ligger til grunn for denne studien.

#### 1.2.2 Behavioristisk perspektiv på leseopplæring

Det behavioristiske perspektivet på læring var mest relevant på 1930 til 1960 tallet (Tønnesen & Uppstad, 2015). Deler av dette perspektivet på læring vil fremdeles finnes både blant foreldre og lærere i skolen i større og mindre grad. I et behavioristisk perspektiv på læring er vi opptatt av observerbare endringer hos den som lærer. I dette perspektivet er læring knyttet til å endre atferd. Måten man lærer på i dette perspektivet er å forsterke atferd man ønsker mer av ved å gi assosiasjoner mellom stimuli og respons (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Kunnskapstester der

elever kan svare på spørsmål de før undervisningen ikke kunne svare på kan være et behavioristisk bevis på læring. Læringen kan forsterkes ved at prøven belønnes med en god karakter. Kunnskaper og ferdigheter blir i dette perspektivet sett på som summen av delene. I et behavioristisk perspektiv vil det å trene på delferdigheter for så å sette delene sammen til en helhet, være en logisk måte å konstruere ny kunnskap på (Säljö, 2016).

### 1.2.3 Kognitivt perspektiv på leseopplæring

Fra midten av 70- tallet til midten av 80- tallet var det kognitivistiske perspektivet på lesing sentralt (Alexander & Fox, 2004). I motsetning til behaviorismen som fokuserer på det ytre og observerbare, er vi i et kognitivistisk perspektiv på læring opptatt av de individuelle indre prosessene som foregår i elevene når de lærer (Kulbrandstad, 2003). I dette perspektivet er strukturer og modeller sentrale (Tønnesen & Uppstad, 2015).

De kognitive teoriene tar utgangspunkt i at lesing kan beskrives som delprosesser og at delprosessene kan illustreres i modeller. Modellene viser hvilke deloppgaver man antar at lesing består av. Dette kan være særlig nyttig når man skal diagnostisere lesevansker (Tønnesen & Uppstad, 2015). Da vil en benytte tester som identifiserer hvor i prosessen avkodingsproblemene oppstår. Et eksempel på en slik modell er dual- rout modellen (Høien & Lundberg, 2012). Denne modellen brukes aktivt når en skal bruke LOGOS som redskap for å utrede elever for dysleksi. De kognitive teoriene ligger også i stor grad til grunn for kartleggingsprøver i lesing som er obligatoriske å gjennomføre ved visse klassetrinn (Kulbrandstad, 2003). I kjølvannet av denne perioden ble det utviklet litteratur om betydningen av delferdigheter som trengtes for å lese (Alexander & Fox, 2004). Dette kommer tydelig til syne gjennom at skolens obligatoriske karakterleggingsprøver inneholder en rekke delprøver som er ment å skulle representere ulike deler ved leseprosessen (Walgermo, Lundertæ, et al., 2018). Utfordringen når vi bruker kognitive tester av leseferdigheter er at situasjonene lesingen testes i ikke kan ansees som naturlige eller autentiske.

### 1.2.4 Sosiokulturelt perspektiv på leseopplæring

I et sosiokulturelt perspektiv, i motsetning til i behavioristisk og kognitivistisk perspektiv, ser man ikke på individets medfødte biologiske forutsetninger som avgjørende for hva det evner å få til. Individets evne til å bruke fysiske og mentale redskaper kan mediere ferdigheter langt utover det den enkelte fra naturen sin side er i stand til å klare (Säljö, 2016). Det sosiokulturelle perspektivet på lesing var sentralt fra midten av 80- tallet til midten av 90- tallet. Endringen kan ha vært en reaksjon på at mange elever ikke så ut til å dra nytte av de eksplisitte instruksjoner i strategier og delferdighet i lesing som skulle fremme deres ferdigheter (Alexander & Fox, 2004).

I sosiokulturelle teorier fokuserer man på å beskrive hvordan ulike kulturelle og sosiale vilkår bidrar til å bestemme hvordan vi bruker lesing. Lesing i sosiale situasjoner er nesten alltid meningsseekende. I denne sammenhengen blir lese- og skriveferdigheter som sosial praksis og lese- og skrivehendelser mest interessant (Kulbrandstad, 2003). Studier av lesing og skriving i et sosiokulturelt perspektiv har gitt en bedre forståelse for mangfoldet i barns veier til skriftspråket. Det finnes mange måter til å bruke skriftspråket på. En måte å beskrive lesepraksis på er som primær- og sekundæraktivitet (Barton & Hamilton, 1998). Når lesing er primæraktiviteten kalles det å lese. Det kan for eksempel være å lese bøker, aviser eller blader. Når lesing er en sekundær aktivitet brukes lesing som redskap for å utføre den primære aktiviteten. Det kan være baking og lese oppskrift, lese en instruksjon for å bygge noe eller lese på nettet for å planlegge en ferie. Både når lesing og skriving er primæraktiviteter og når lesing og skriving er sekundæraktiviteter kan det finnes ulike bakenforliggende mål med lese- og skriveaktiviteten som gjør at lesingen blir et redskap som medierer målet. Målet kan være å organisere livet, kommunisere, dokumentere, skape mening eller delta sosialt. I et sosiokulturelt perspektiv på læring ble man bevisst hvordan elevers forkunnskaper og elevers opplevelse av læringens verdi kunne påvirke elevenes læring (Alexander & Fox, 2004). Studier av lesing og skriving i et sosiokulturelt perspektiv har gitt en bedre forståelse for mangfoldet i barns veier til skriftspråket (Kulbrandstad, 2003). Både eksplisitt trening på delferdigheter og det å forstå konteksten og meningen i den teksten en leser kan bidra til å utvide elevenes leseferdigheter.

#### 1.2.6 Utviklingsorientert perspektiver på leseopplæring

Alexander and Fox (2004) argumenterer i sin artikkel, «A Historical Perspective on Reading Research and Practice» for et utviklingsorientert perspektiv på leseopplæringen. I artikkelen beskrives perioden fra midten av 90- tallet, og frem til artikkelen er skrevet i 2004, som perioden for engasjert læring. Fokuset i denne perioden er i sterkere grad rettet mot elevenes engasjement og motivasjon. I dette perspektivet skal ikke elevene bare ha ferdigheter, de skal effektivt anvende ferdighetene, reflektere, ta valg og benytte strategier. Når elevene skal være aktivt engasjert i sin egen læreprosess, blir deres interesse og strategiske læring viktig. I et utviklingsorientert perspektiv er ikke elevene ferdigutviklede funksjonelle lesere når de har utviklet grunnleggende lese- og skriveferdigheter og flyt. De må fortsette å utvikle sine skriftspråklige, tematiske og strategiske ferdigheter. På grunnlag av dette vil deres motivasjon utvikles og modnes. Dette perspektivet er forenlig med det vi finner i fagfornyelsen der lesing defineres som det å skape mening av innholdet i tekst for å kunne «delta aktivt i samfunnslivet» (utdanningsdirektoratet, 2020a).

### 1.2.5 Teorier om leseprosesser

Ulike trender har som tidligere nevnt preget hva som ansees som viktig i utviklingen av kunnskaper og ferdigheter. Parallelt med, og preget av, dominansen av ulike perspektiver på leseutvikling, har det pågått en konflikt. Konflikten har vært mellom hvilke prosesser i begynneropplæringen som skal vises størst fokus når det kommer til klasseromspraksis. To fronter i den skriftspråklige begynneropplæringen har vært mellom Whole Language og Phonics (Pressley & Allington, 2015). I denne oppgaven oversettes disse engelske begrepene med de norske begrepene syntetisk og analytisk leseopplæring. Striden mellom disse har ofte fått betegnelsen «The Reading Wars». Frontene stod kanskje sterkest på Britisk jord (Alexander & Fox, 2004) og har av mange blitt sett på som kampen mellom innhold og ferdighet (Tønnesen & Uppstad, 2015b). De ulike perspektivene på hvordan lesing bør foregå har sin rot i ulike forståelser av hvordan vi leser. I syntetisk metode forstås lesing som en prosess som går ovenfra og ned der en lærer å kjenne igjen bokstaver, så morfemer, så ord, fraser, setninger, tekst og til slutt kontekst. I analytisk metode tar man utgangspunkt i konteksten og innholdet forstås ved å bryte helheten ned i mindre deler som setninger, fraser og bokstaver (Kulbrandstad, 2003).

| Analytisk metode | Interaktiv   | Syntetisk metode |
|------------------|--|------------------|
| Kontekst         | Tar i bruk alle nivåer som kan bidra til å skape forståelse av helheten parallelt. | Bokstaver        |
| Tekst            |  | Morfemer         |
| Setninger        |  | Ord              |
| Fraser           |  | Fraser           |
| Ord              |  | Setninger        |
| Morfemer         |  | Tekst            |
| bokstaver        |  | kontekst         |

*Skjema er laget fritt etter tekst i Kulbrandstad (Kulbrandstad, 2003, p. 25).*

De skiftende perspektivene på analytisk og syntetisk leseopplæring faller også sammen med generelle endringer i perspektivet på læring fra behavioristisk til kognitivt, til sosiokulturelt og til konstruktivistisk. De fleste er i dag enige om at det viktige er å gjenkjenne metoder og å vurdere bruken av dem i en gitt kontekst (Kulbrandstad, 2003). Dette perspektivet kan kalles et interaktivt perspektiv på hvordan lesing foregår. Det vant etter hvert aksept i forskningsmiljøene. I et interaktivt perspektiv skal enhver leser ut fra sine egne erfaringer og ferdigheter og med utgangspunkt i det som kreves i situasjonen, ta i bruk alle nivåer parallelt og forsøker å skape



den forståelsen av teksten som det i den gitte konteksten er hensiktsmessig å ha. Michael Pressley innførte begrepet “The Balanced View of Reading”. Han regnes som en viktig bidragsyter til at «The Reading Wars» tok slutt (Pressley & Allington, 2015). Lærere som benytter balansert leseopplæring, gir elevene eksplisitte ferdighetsinstruksjoner som en del av arbeide med gode tekster. De gir elevene mange muligheter for å snakke med hverandre om den lesingen og skrivningen de holder på med (Pressley & Allington, 2015). I balansert leseopplæring vil forskning fra eksplisitte ferdighetsinstruksjoner i avkoding og leseforståelse settes inn i en meningsfull kontekst for å fremme både ferdigheter og motivasjon for å lese (Pressley & Allington, 2015). Det interaktive eller balanserte perspektivet på leseopplæring kan vi finne igjen i fagfornyelsen der både fokus på innhold og avkoding verdsettes (utdanningsdirektoratet, 2020a).

### 1.2.7 Lesing som tolkningsferdighet

Pressleys balanserte syn på lesing har i senere tid blitt utfordret fra ulike kanter. Pressleys forklaring om at både delene og helheten er viktig i utvikling av lese- og skriveferdigheter mangler et teoretisk bidrag som beskriver hvordan kombinasjonene av deler og helhet skal realiseres i praksis (Walgermo, Lundertæ, et al., 2018). Tønnesen and Uppstad (2015b) mener at undervisningen ikke bør balanseres for enhver pris, men at vekten av analytisk og syntetisk metode bør styres av hva som er mest hensiktsmessig. Videre fremhever de hermeneutikken som teoretisk fundament i leseopplæringen der lesing kan sees på som en tolkningsferdighet. I dette perspektivet vil samspillet mellom deler og helhet være viktige brikker, for å stadig få dypere forståelse og se nye sammenhenger i tekstene elevene leser, og den konteksten tekstene er en del av. Felles for hermeneutikken og det utviklingsorienterte perspektivet er at vi aldri kan si at vi har kommet frem til endelig forståelse, men at denne alltid kan utvikles. Når lesing er en tolkningsferdighet vil alltid delene måtte eksponeres for helheten (Tønnesen & Uppstad, 2015b). Når deler og helhet forstås i forhold til hverandre, kan elevene oppleve at det de lærer har en mening. Undervisningsopplegget, som er utviklet i forbindelse med denne studien, er et forsøk på å presentere et praktisk eksempel på hvordan lese- og skriveundervisning kan foregå når deler og helhet skal forstås i forhold til hverandre i en meningsfull kontekst slik at dette kan bidra til både utviklet forståelse og engasjement.

## 1.3 Utvikling av ferdigheter i lesing og skrivning

Å utvikle lese- og skriveferdigheter er avgjørende for å kunne fungere i dagens skriftspråkbaserte samfunn. I de aller fleste yrker forventes det adekvate lese- og skriveferdigheter (Alexander, 2005; OECD, 2018). Det langsiktige målet med leseopplæringen er å utvikle lesere som kan lese

en mengde ulike tekster med letthet og interesse, kan lese for ulike formål og kan lese med forståelse selv om teksten verken er lett å forstå eller har stor egen interesse.

Førsteklasseelever er i startgropen av sin leseutvikling. De er spesielt avhengige av riktig støtte for å utvikle sine lese- og skriveferdigheter (Alexander, 2005). Når vi skal utvikle elevers første lese- og skriveferdigheter må vi både gi elevene eksplisitt ferdighetsinstruksjon og la elevene anvende disse ferdighetene i en meningsfull kontekst. Eksplisitt ferdighetstrening på avkodingsferdigheter kan være starten på en konstruktivistisk prosess for elevene, men det er når elevene får bruke ferdighetene i meningsfulle sammenhenger at deres forståelse utvikles og deres kognitivistiske prosess drives videre (Pressley & Allington, 2015).

### 1.3.1 Utvikling av ferdigheter i leseavkodning

Det er først når elever forstår at ord er satt sammen av lyder og at ulike skriftsymbol som tilhører den enkelte lyd at elevene kan starte med å foreta analyse og syntese av ord. Elevene må lære hvilke fonem som finnes i ord. Videre må de vite hvilke grafem som tilhører det enkelte fonem og hvordan bokstaver og lyder sammen danner ord. De må med andre ord mestre analyse av muntlig språk og syntese av skriftlig språk. Når elevene kan foreta analyse og syntese av ord og tekst vil de etter hvert lagre ordbilder i langtidsmminnet som gjøre det mulig å avkode tekst raskt og uanstrengt. National Reading Panel er et amerikansk panel som på oppdrag fra myndighetene vurderte effektiviteten til ulike tilnæringer som benyttes for å lære barn å lese. I rapporten som ble publisert i år 2000, regnes bokstavkunnskap og fonembevissthet som to sentrale komponenter i utviklingen av skriftspråklig kompetanse (NICHD, 2000). Fonembevissthet og bokstavkunnskap er grunnleggende ferdigheter som må være automatiserte for å effektivt kunne konstruere ordbilder i langtidsmminnet (Høyen, 2014; Kilpatrick, 2015). De fleste elever klarer lett å ta til seg denne kunnskapen, men noen elever strever med å tilegne seg de ferdigheter som kreves for lett å avkode tekst. Forskning har avdekket at det er en tett forbindelse mellom utvikling av fonembevissthet og utvikling av barns leseferdigheter (Melby-Lervag, Lyster, & Hulme, 2012). Fonembevissthet og bokstavkunnskap er ferdigheter som fremmer hverandre og som i leseutviklingen best utvikles i samspill (Høyen & Lundberg, 2012). Når elever introduseres for fonembevissthet vil dette skje mer effektivt når det visualiseres med tilhørende grafem i første klasse. Fonembevissthet og bokstavkunnskap kan fremme hverandre (NICHD, 2000).

### *Eksplisitte ferdighetsinstruksjoner i form av læringsaktiviteter*

For at elever skal utvikle kunnskaper om fonem- og grafemforbindelser er de avhengige av eksplisitte ferdighetsinstruksjoner og å kunne benytte det de lærer i meningsfulle sammenhenger

(Pressley & Allington, 2015). Barn lærer og blir mer interessert i det de skal lære ved å være aktivt involvert i læringsaktiviteter (Mitchell, 1993). Når vi forstår hvordan lese- og skriveferdigheter utvikles og vi forstår hvilket utviklingsnivå elever er på, kan vi velge passende aktiviteter som støtter elevenes videre utvikling i lesing og skriving (Vygotsky, 1980). En måte å gi førsteklasseelever mer tilpassede ferdighetsinstruksjoner på, er å benytte lekbaserte læringsaktiviteter (Knee, Hirsh-Pasek, Golinkoff, & Singer, 2006). Ved å benytte lekbaserte læringsaktiviteter kan en øke førsteklasseelevers bevissthet, kunnskap og ferdigheter i forhold til både språkets innhold og språkets form (Christie & Roskos, 2006). I følge Stipek (2013) kan en god måte å øke elevenes indre motivasjon for læring på være å involvere elever i læringsaktiviteter, som er intensjonelle, fremmer problemløsning, tenkning og refleksjon. Hun mener at elevene kan oppleve disse aktivitetene som morsomme selv om de ikke kan betegnes som frilek. For at elever skal ha utbytte av det de lærer i læringsaktiviteter de deltar i, må aktivitetene settes inn i en kontekst som viser dem når og hvordan de kan benytte ferdigheter de har lært (Slavin, Lake, Hanley, & Thurston, 2014).

#### *Å skrive i meningsfulle sammenhenger*

Når utvikling av ferdigheter oppleves som meningsfullt og stadig gir en utvidet opplevelse av forståelse, kan det trigge elevenes motivasjon (Stipek, 2002). Et eksempel på å la elever utvikle lese- og skriveferdigheter i en meningsfull kontekst kan være å la elevene lese mange varierte tekster (Guthrie et al., 2004), et annet eksempel er å la elever skrive tekster selv (Gerde, Bingham, & Wasik, 2012; Indrisano & Paratore, 2005). I disse sammenhengene opplever elevene lese- og skriveferdigheter som verktøy for tilegnelse av kunnskap og formidling. Skriving innebærer ikke bare å kunne lydere bokstaver, ord og setninger. Elevene skal også kunne gi uttrykk for sine ideer og tanker. Ved å bruke språket til å skape mening av det de har lært og ved å knytte det til noe de allerede har kunnskap om, kan elevene erverve eierskap i forhold til det de lærer samtidig som at de utvikler sin tenkning (Armbuster, McCarthy, & Cummins, 2005). Når elever skriver kan de både utvikle sine konseptuelle kunnskaper om innholdet i det de skal lære, og utvikle sine avkodingsferdigheter i en meningsfull kontekst (Gerde et al., 2012).

Når elever skriver, foretar de en fonologisk analyse. Skriving kan derfor bidra til å utvikle fonologisk bevissthet. Vi kan på den måten si at enkelte elever skriver seg til lesingen (Lundetrae & Walgermo, 2014; Lyster, 2012). I første klasse blir ofte delferdigheter, som staving og håndskrift i skriving, prioritert fremfor at å fokusere på lesing som kommunikasjon ved at elevene får produsere egne tekster (Håland, Hoem, & McTigue, 2019). Selv om skriving kan gi

elevene trening i fonologisk bevissthet og bokstavkunnskap bør fokuset i førsteklasseelevers skriving være på innholdet i det de formidler med sin skrift og sine tegninger (Håland et al., 2019; Skjelbred, 2014). Elever som får erfaring med å skrive, får anledning til å trene på bokstav og fonemforbindelser i en sammenheng der innholdet også er av betydning for dem. I overgangen mellom muntlig språk og skriving kan elevene benytte tegninger, lekeskrift og ord skrevet med de bokstavene eleven kan (Korsgaard et al., 2011; Kulbrandstad, 2003; Skjelbred, 2014).

Elevene må i tillegg til å forholde seg til skriftspråkets symboler også forholde seg til dekontekstualisert måte å kommunisere på. Siden dette er noe de fleste førsteklasse elever har lite erfaring med kan vi støtte deres tidlige skriveerfaringer med å la elevene skrive til en konkret mottaker (Skjelbred, 2014). En god måte å utvikle elevers skriveferdigheter på er å involvere dem i autentiske skrivesituasjoner (Morrow, Dougherty, & Tracey, 2018). For elever med lite utviklet interesse for skriving, kan det å skrive om et tema de er interessert i og har kunnskap om bidra til å gjøre skrivingen mer overkommelig og meningsfull (Hidi & McLaren, 1991; Renninger & Hidi, 2016).

Det har i lengre tid vært mange som støtter tanken om å skrive for å lære i småskolen, men det er gjort lite forskning på dette (Armbuster et al., 2005; Håland et al., 2019). En studie publisert av Håland et al. (2019), undersøkte praksisen av skriveopplæringen i høstsemesteret i norske førsteklasse rom. Deres studie konkluderte med at norske elever fikk for få anledninger til å skrive. Når de skrev ble ofte ferdigheter prioritert fremfor meningsformidling (Håland et al., 2019). Studien har observert at prestasjonsorientering har større fokus enn læringsorientering i det norske førsteklasse rommet.

### 1.3.2 Utvikling av forståelse

Gode avkodingsferdigheter og et godt utviklet språk er viktig for å forstå en tekst. I skolen må elever også forholde seg til det dekontekstualiserte språket som finnes i tekster. De må benytte seg av et symbolsystem for å forholde seg til representasjoner av virkeligheten (Coyne, Capozzoli-Oldham, & Simmons, 2012). Elever som har erfaring med å bli lest for, vil være bedre kjent med den dekontekstualiserte kontekst i tekster, og vil lettere kunne gjøre seg nytte av tekstens miljømessige kontekst. Paris and Newman (2009) mener lærere og foreldre kan støtte barns utvikling av tekstforståelse ved å lære dem bakgrunnskunnskaper om tema og konsepter som er relevante i tekster elevene skal bruke for å lære å lese. Elever kan få bedre forståelse for

tekster ved å kjenne igjen og ha forståelse både for ord og for innholdet i tekstene. I følge Bishop (2014) vil det å forstå språk innebære å integrere meningsinnholdet i språket i en miljømessig kontekst og med generell kunnskap. Elever som oppfordres til å skape relasjoner mellom det de allerede vet om et emne til ny lesing om emnet, vil øke både forståelsen og minnet i forhold til teksten dramatisk (Pressley & Allington, 2015).

Vi kan kalle kunnskapen om språk i skriftlig tekst for en del av domenekunnskapen i lesing. Både domenekunnskap og temakunnskap bidrar til elevers forståelse av tekst. Begge disse kunnskapsfeltene bidrar til elevenes konsept av tekstens hovedide og dens støttende detaljer. (Alexander, 2005). Elever i første klasse er i en tilpassningsfase der de skal begynne sin utforsking av et for mange ganske ukjent akademisk terreng. De kan ha utvidet kunnskap innen enkelte områder, men denne kunnskapen er ofte oppstykket. De er avhengige av kontekstuell støtte som kan bidra til situasjonell interesse og som kan gi grobunn for en gryende personlig interesse (Alexander, 2005). I denne fasen må lærere la elevene møte situasjoner og materialer som fremmer situasjonell interesse og hjelper elevene til å holde fokus på innhold og konsepter som er sentrale for hovedtemaet i teksten.

### *Vokabular*

Ordforråd gir tilgang til forståelse av ordet som avkodes og er nødvendig for å utvikle funksjonelle ordlesingsferdigheter. Størrelsen på ordforrådet blir sett på som en av faktorene som sterkt korrelerer med lytteforståelse og senere leseforståelse (Clarke, Snowling, Truelove, & Hulme, 2010; Cunningham & Stanovich, 1997; Kame'enui & Baumann, 2012; Lervåg & Aukrust, 2010). Elevene som i utgangspunktet har et godt ordforråd vil lære dobbelt så mange ord i løpet av barneskolen som elever som starter med et dårlig ordforråd (Biemiller, 2012). Jo lengre bak andre elever en elev med dårlig vokabular kommer, jo vanskeligere blir det å ta igjen forspranget (Biemiller, 2012; Coyne et al., 2012).

Det er ved skolestart store variasjoner i elevers vokabular kunnskaper (Coyne et al., 2012). Dette kan skyldes at enkelte elever har mindre språklig erfaring enn andre. Det kan også handle om den enkelte elevs kapasitet til å lære ord (Biemiller, 2012). Utvikling av vokabular ser ut til å i sterkere grad følge elevenes alder heller enn deres antall år på skolen (Biemiller, 2012).

Forskjellene ser ut til å være akselererende. Både flerspråklige elever og elever fra hjem med lavere sosial status er i risikozonen for å starte på skolen med svakere vokabular enn sine medelever (Melby-Lervåg & Lervåg, 2011; Neuman, 2006). Det kan se ut som om at skolen de

første årene setter inn få effektive tiltak for å styrke elever med svakest utviklet vokabular. Studier har vist at en gunstig alder for å utjevne de store forskjellene i elevers vokabularnivå er i førskolen og i de tidlige skoleårene (Biemiller, 2012).

### *Bruk av muntlig språk for å utvikle forståelse*

For at elever skal lære nye ord må de få oppleve multiple møter med ord. De må få en enkel forklaring av nye ord de møter og de må få oppleve ordet i en kontekst. Elevene bør også få mulighet til å tenke på og interagere med ordet og få hjelp til å generalisere ordet på tvers av kontekster (McKeown, Beck, & Sandora, 2012). Elevenes språklige kompetanse kan økes ved at de får delta i samtaler rundt innholdet i det som blir lest (Hoel, Oxborough, & Wagner, 2011). Elever lærer ord når de får mulighet til å tenke på ord, snakke om ord, utfordres til å reflektere rundt ord og får mulighet til å artikulere det de tenker. En studie i USA, publisert i 2010, viste at barnehager som prioriterer smågruppe- eller parsamtaler for eldre barnehagebarn gav bedre vekst i vokabular og bedre generelle tidlige leseferdigheter enn de som ikke lar barna delta i slike samtaler. Dette kan både være planlagte samtaler mellom pedagog og barn eller høytlesing i større gruppe med påfølgende diskusjonsgrupper (Schwanenflugel et al., 2010).

Å bruke parsamtaler med meningsfulle spørsmål fra teksten som er lest kan ha god effekt på utvikling av leseforståelse (Pressley & Allington, 2015). I en Meta- analyse (K. P. Murphy, Wilkinson, Soter, Hennessey, & Alexander, 2009) ble effekten av klasseromsdesignede programmer som skulle øke elevers forståelse av tekst undersøkt. Effekten på elevers læring var større i dialogbaserte programmer enn i mer konvensjonelle tilnærminger i kontroll og sammenligningsgrupper. Effekten var særlig stor for elever som presterte under gjennomsnittlig mestringsnivå.

Elevers vokabular vansker vil ofte bli mest synlige når elevene er ferdige med den første leseopplæringen og begynner å lese mer avanserte tekster som krever mer avanserte språklige ferdigheter. Hvis vi venter til tredje klasse for systematisk å adressere vokabularutvikling kan det være for sent for barn som ankommer skolen med svakt vokabular. Disse elevene er i fare for å utvikle leseforståelsvansker (Coyne et al., 2012). Det er dessverre lite sannsynlig at tidsbegrensede intervensjoner kan bidra til at elever etter hvert utvikler selvlæring av ord (Biemiller, 2012). Når vi skal gjøre kunnskaper og ferdigheter som skal utvikles i skolen mest mulig tilgjengelig for alle elever må vi derfor aktivt og på et tidlig tidspunkt gå inn for å støtte elevers vokabularutvikling. I Norge ble det i 2019 publisert en observasjons studie av muntligheten i noen utvalgte norske førsteklasserom. Ifølge deres studie fikk elever i de

observerte klasserommene liten mulighet til å utforske eget språk ved å delta i muntlig interaksjon. Dialogene som ble observerte i klasserommet var i stor grad lærerstyrte med den tradisjonelle strukturen spørsmål- svar – evaluering (Skaftun & Wagner, 2019).

### *Leseforståelse*

Elever som har god leseforståelse bruker mer eller mindre bevisst leseforståelsesstrategier når de leser (Edmonds et al., 2009). Strategier er generelle kognitive prosedyrer som kan benyttes i oppgaveløsning (Alexander, 2005). Slike strategier kan være forkunnskaper, visualisering, å stille spørsmål til teksten, å foreta inferenser, å gjenfortelle og å oppsummere (Gregory & Cahill, 2010). Elever som ikke intuitivt benytter slike strategier, kan ha behov for eksplisitt opplæring i hvordan de selv kan benytte strategiene for å få bedre forståelse for teksten de leser. Opplæring i bruk av leseforståelsesstrategier bør ikke utsettes til elever går på mellomtrinnet, men bør integreres som en del av undervisningen allerede i småskolen (Pressley & Allington, 2015). Når lærere skal modellere leseforståelsesstrategier for elever ved høytlesing, kan det være lurt å velge en strategi som benyttes i to til tre bøker før en introduserer neste strategi (McGee & Richgels, 2014).

Alexander (2005) deler leseforståelsesstrategiene inn i overflatestrategier og dybderelaterte strategier. Overflatestrategier handler om å sjekke egen forståelse ved å oppsummere eller å lese igjen. Elever med begrenset kunnskap om emnet benytter gjerne overflatestrategier. Dybderelaterte strategier handler mer om personalisering eller transformering av tekst. Det vil si at en knytter innhold i teksten til tidligere kunnskap og erfaringer. I følge Guthrie and Wigfield (2005) er situasjonell interesse for en tekst sterkere korrelert med dybderelaterte prosesseringsstrategier. De mener videre at elevers situasjonelle interesse for teksten kan være viktigere for leseforståelsen ved svakt presterende elever enn for elever som presterer på et høyt nivå.

### *Bruk av høytlesing for å utvikle forståelse*

En viktig del av det å legge til rette for elevers tidlige leseutvikling er å gi elevene mange og varierte leseerfaringer i en meningsfull kontekst med innholdsmål og god støtte for mestring (Guthrie et al., 2004). Mange lesere er i første klasse i startfasen av å lære å avkode tekst. De leser ofte enkle tekster som inneholder enkle konkrete ord. Deres muntlige språk ligger som regel langt foran det de kan lese og skrive. Det kan derfor være mer hensiktsmessig å knytte utvikling av forståelse også til høytlesing av bøker (Biemiller, 2012; Coyne et al., 2012; McGee

& Richgels, 2014). Det mest verdifulle aspektet ved å lese høyt for barn er at de får erfaring med dekontekstualisert språk eller skolespråk, det vil si språk som forklares med språk (Coyne et al., 2012). I barnehagen kan dialogisk lesing brukes for å utvide elevers vokabular og leseforståelse (Hoel et al., 2011). For eldre elever på barneskolen finnes ulike program for å utvikle elevers leseforståelse, for eksempel Concept Oriented Reading Instruction (CORI) som har vist god effekt for elever fra tredje klasse. CORI skal utvikle elevenes leseforståelse ved å engasjere dem i et tema gjennom ekspressiv skrivning og stimulerende læringsaktiviteter (Guthrie et al., 2004).

## 2. Utvikling av motivasjon

Herunder presenteres teori og forskning på motivasjon og forklaring på hvordan motivasjon for lese- og skriveoppgaver og aktiviteter kan påvirke utviklingen av elevenes skriftspråklige ferdigheter.

Utvikling av ferdigheter, motivasjon og engasjement henger sammen og påvirker hverandre (Hidi & Harackiewicz, 2000; Lazowski & Hulleman, 2015; Skinner & Pitzer, 2012; Stipek, 1996; Wigfield & Eccles, 2002). Dette gjensidige avhengighetsforholdet mellom motivasjon og ferdigheter har lenge vært kjent blant eldre etablerte lesere. O'Mara, Marsh, Craven, and Debus (2006) hevder at en forutsetning for at intervensjoner på utdanningsfeltet skal ha langvarige effekter er at intervensjoner i tillegg til å styrke ferdigheter inneholder eksplisitte tiltak for å bedre elevenes selvbilde. Nyere forskning viser at dette også kan gjelde første året på skolen (Walgermo, Foldnes, et al., 2018). Det faktum at utvikling av motivasjon og ferdigheter henger sammen har implikasjoner for praksis og betyr at vi i tillegg til å jobbe eksplisitt med å utvikle elevenes ferdigheter i skolen også må jobbe med eksplisitt å fremme elevenes motivasjon.

Tilegnelse av lesestrategier og leseforståelsesferdigheter krever store mengder innsats og motivasjon (Stipek, 2002). Når forskere skal beskrive hvordan motivasjon for skriftspråket hos de yngste elevene arter seg har interesse for skriftspråket og leseselvbildet vært sentralt (Baker & Scher, 2002; Baroody & Diamond, 2012; Frijters et al., 2000). Både elevers interesse og elevers mestringstro i forhold til en oppgave påvirker hvordan de forholder seg til oppgaven (Renninger & Hidi, 2016). For å påvirke elevers motivasjon og engasjement når vi skal legge til rette for læring kan det se ut som om at ulike kombinasjoner av faktorer kan fungere sammen og bør adresseres parallelt (Guthrie et al., 2004; Lazowski & Hulleman, 2015; Stipek, 1996). Videre i oppgaven vil det, med utgangspunkt i overskrifter knyttet til interesse og mestring, presenteres teori og forskning som sier noe om ulike faktorer som kan påvirke elevenes motivasjon og engasjement i utvikling av lese- og skriveferdigheter i første klasse.



## 2.1 Interesse og utvikling av lese- og skriveferdigheter

I dette avsnittet presenteres forskning og teori knyttet til interesse og hvordan førsteklasseelevers interesse for lese- og skriveaktiviteter kan støttes.

Innledningsvis ble interesse definert som indre motivasjon som kan gi bedre oppmerksomhet, høynet innsats, affekt og konsentrasjon når elevene er engasjerte (Renninger & Hidi, 2016). Når interesse på et område er vekket kan dette på sikt føre til et produktivt og varig engasjement (Renninger & Hidi, 2020; Wigfield & Eccles, 2002). Interesse driver elevens underliggende ønsker og behov for å lære. Effekten av interesse kan være sterk. Interesse kan bidra til å øke elevenes motivasjon for fag og deres holdning til skolen (Hidi & Harackiewicz, 2000). Interesse kan på denne måten ha positiv effekt på elevens læringsprosess, derfor er det viktig at lærere legger til rette for elevens interesseutvikling i undervisningen.

*“Interest develops and it needs support to develop”* (Renninger & Hidi, 2016, p. 124) .

Motivasjon deles ofte inn i indre og ytre motivasjon, selv om disse i praksis sjelden fungerer uavhengig av hverandre (Hidi & Harackiewicz, 2000). Aktiviteter som er avhengig av en slags belønning og som ikke drives fremover av en individuell interesse og nysgjerrighet kan vi kalle for ytre motivert. Elever som i utgangspunktet har liten interesse for en oppgave og som er i en tidlig eller begynnende fase av interesse kan øke sin utholdenhet i oppgaven om de opplever ytre motivasjon som positive tilbakemeldinger eller anerkjennelse (Renninger & Hidi, 2020; Stipek, 1996).

Barn som er interesserte i lesing, har en tendens til å bruke mer tid på å lese og på leseaktiviteter. De holder ut lengre dersom de møter på utfordringer i teksten de leser. Det er derfor sannsynlig at elever som har høy interesse for lesing vil utvikle bedre leseferdigheter enn medelever som ikke har samme grad av interesse (Malloy, Marinak, Gambrell, & Mazzoni, 2013). Når elevene starter i første klasse vil de ha ulike forutsetninger, ulike erfaringer og deres lese- og skriveinteresse er ulikt utviklet. Dette kan skyldes den uformelle skriftspråklige opplæringen norske barn mottar i barnehagen påvirkes av barnas egne initiativ til og interesse for lese- og skriveaktiviteter (Walgermo, Foldnes, et al., 2018). Alexander forklarer i sitt utviklingsorienterte perspektiv på leseopplæring at elevens interesse for lesing vil endre seg fra elevenes første lese- og skriveerfaringer til de er mer erfarne lesere (Alexander, 2005).

Interesse utvikles gjennom flere faser fra en tidlig utviklet situasjonell interesse frem mot en mer utviklet personlig interesse (Renninger & Hidi, 2016). Elevenes situasjonelle interesse kan trigges uavhengig av hvilken interessefase elevene befinner seg i, og kan bidra til å fremme

interesse og læring i klasserommet (Hidi & Harackiewicz, 2000; Mitchell, 1993). Å legge til rette for å trigge elevers situasjonelle interesse vil derfor være formålstjenlig for alle elever (Hidi & Harackiewicz, 2000; Mitchell, 1993; Renninger & Hidi, 2016, 2020).

For elever i en tidlig fase av skriftspråkopplæringen, er det ofte den situasjonelle interessen som har størst betydning. Situasjonell interesse trigges av situasjonelle hint og er den øyeblikkelige interessen elever opplever når de engasjerer seg i en aktivitet (Renninger & Hidi, 2016). Denne interessen kan være en forløper for en mer langvarig personlig interesse (Alexander, 2005; Hidi & Harackiewicz, 2000; Renninger & Hidi, 2016). Interesse i en tidlig fase kan utvikles ved at vi knytter lærestoffet opp mot noe elevene opplever som meningsfullt, som de kjenner seg igjen i og som de opplever som personlig relevant (Mitchell, 1993; Renninger, 2009; Renninger & Hidi, 2016, 2020). Når vi skaper sammenhenger mellom det elevene lærer støtter vi utvikling av deres indre struktur. Indre struktur bidrar til at elevene ser mening i og får forståelse for det fagstoffet de skal lære (Ames, 1992). Kunnskap fremmer interesse (Renninger & Hidi, 2016). Når vi støtter elever i å knytte det de skal lære til noe de allerede opplever som relevant kan vi utnytte et engasjement og interesse som allerede finnes. Når elevene allerede har forståelse for tema i teksten som leses, vil dette også lette elevenes tolkning av og interesse for innholdet i teksten (Alexander, 2005; Hidi & Harackiewicz, 2000).

Det er en sammenheng mellom elevers opplevelse av interesse, deres opplevelse av mestringstro og deres opplevelse av læringsmål (Harackiewicz, Durik, Barron, Linnenbrink-Garcia, & Tauer, 2008). Ved å gjøre elever oppmerksomme på nytteverdien i å erverve ny kunnskap, kan vi også øke elevers interesse for emnet. Særlig elever som er i risikozonen for ikke å utvikle tilstrekkelige ferdigheter vil ha nytte av å fokusere på nytteverdien i det de skal lære (Renninger & Hidi, 2020).

## 2.2 Forventning om mestring og utvikling av lese- og skriveferdigheter

Begrepet leserselvilde brukes i denne oppgaven som en norsk oversettelse av begrepet *Reader self-concept*. I dette begrepet legges elevenes opplevelse og forståelse av egne lese- og skriveferdigheter (Unrau et al., 2018). Elevenes selvilde blir formet av deres tidligere erfaring med mestring i møte med oppgaver relatert til ferdigheten (Bong & Skaalvik, 2003). Begrepet lesestringstro er mer spesifikt relatert til elevers tro på om de kan utføre en bestemt leseoppgave (Chapman & Tunmer, 1995; Chapman, Tunmer, & Prochnow, 2000). Det kan se ut som om det finnes et resiprøkt forhold mellom mestringstro og interesse (Hidi, Berndorff, & Ainley, 2002; Nuutila et al., 2020; Renninger & Hidi, 2016; Stipek, 1996). Når elevers interesse skal utvikles må også elevers mestringstro støttes. En Norsk studie publisert av Walgermo,

Frijters, et al. (2018), har sett på elevers interesse og deres forståelse av egne leseferdigheter når leseopplæringen starter. Ifølge deres studie var ikke interesse knyttet til ferdighetsnivå ved skolestart. Det ble imidlertid vist at elever som viste svært høy interesse for lesing også hadde høy mestringstro uavhengig av faktisk ferdighetsnivå. En annen studie av Walgermo, Foldnes, Uppstad & Solheim (2018) viser at utviklingen av leseferdigheter, mestringstro og interesse for lesing henger sammen allerede det første året av formell leseopplæring. Dette er resultater som indikerer at når vi skal stimulere elevers lese- og skriveutvikling er det viktig allerede fra skolestart, og kanskje også før, for å fremme elevenes ferdigheter, interesse og mestringstro.

Elevers tro på om de kan mestre en oppgave påvirker deres motivasjon for å engasjere seg i oppgaven (Bandura, 1977). Mestringstro har vært en mye undersøkt faktor i relasjon til motivasjon og prestasjoner. Selv om det ofte har blitt stadfestet en forbindelse mellom mestringstro og utdanningsresultater er det utført færre intervensjoner som forsøker å påvirke elevers mestringstro (Unrau et al., 2018). I undervisningsopplegget som er konstruert i forbindelse med denne studien var et av målene å legge til rette for elevenes motivasjon og engasjement ved blant annet å fremme elevenes mestringstro. Videre i dette avsnittet presenteres teorier som har betydning for hvordan elevenes mestringstro kan støttes i undervisningsopplegget. Mestringsteorien til Bandura (1977) blir brukt som utgangspunkt for teori og forskning som presenteres om mestring. Innledningsvis i denne oppgaven ble mestringstro knyttet til forventninger om å mestre en bestemt aktivitet eller oppgave. Mestringstro er et sentralt begrep i den kjente psykologen Bandura sin teori om sosiokognitiv læring. Han er opptatt av at vi handler intensjonalt. Ifølge Bandura er forutsetningen for å kunne handle intensjonalt at en har tro egen mestring. Han mener det finnes fire store bidragsyttere til mestringstro: mestringsopplevelser, å se andre mestre, verbal og sosial overtalelse og emosjonell og fysisk tilstand. Den viktigste kilden til mestringstro i forhold til en aktivitet eller oppgave er gjentatte mestringsopplevelser. Med utgangspunkt i Banduras fire kilder til mestringstro presenteres forskning og teori knyttet til hvordan elevers mestringstro kan forstås og stimuleres.

### 2.2.1 Mestringsopplevelser

Det er spesielt viktig å oppleve mestring i starten av en læringsprosess (Bandura, 1977). Det er kanskje derfor intervensjoners effekt på lesemergingstro er størst når de utføres i barneskolen (Unrau et al., 2018). I følge Vellutino kan tidlige intervensjoner sterkt redusere antall elever som senere vil ha behov for spesialundervisning i lesing og skriving (Vellutino, Scanlon, & Tanzman, 1998).

For at elever skal oppleve mestring, er det viktig at mål som settes for dem er mulige å nå. Det å gi elever kortsiktige mål som de ser at de kan oppnå innen relativt kort tid kan bidra til å gi elever mestringsopplevelser på områder der de i utgangspunktet har liten erfaring (Bandura & Schunk, 1981). Pressley & Allington (2015) mener at elevenes motivasjon og mestringsopplevelse blant annet kan støttes ved at elevene får tilpassede oppgaver. Vi kan også lære elevene leseforståelsesstrategier som forskning har vist at er effektive slik at deres forbedrede forståelse bidrar til en opplevelse av mestring (Unrau et al., 2018). Selv om elever skal utføre oppgaver på et enklere nivå, er det viktig å sikre at det legges til rette for dybdelæring og ikke bare overflatelæring. Hvis vi legger opp til overflatelæring, vil elevene streve med å oppfatte sammenhengen og meningen i det de gjør. Ved å gi elevene oppgaver som gir mulighet for dybdelæring som kan løses på ulike nivå, vil elevene kunne oppleve mestring, autonomi og mening i det de skal gjøre (Skaalvik & Skaalvik, 2018; Stipek, 2002). Det vil si undervisning som fokuserer på mening. I læringsorientert målstruktur legges det mest vekt på kunnskap, forståelse, innsats og individuell forbedring (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Når målet er å utvikle kompetanse og forståelse, vil alle elever kunne oppleve mestring (Stipek, 2002).

### 2.2.2 Se andre mestre

På områder der elever har liten erfaring, kan de bruke andres mestringserfaringer som vikarierende erfaring. Elever kan, ved å observere andre elever, benytte disse både som modeller for effektive strategier for å oppnå mestring og som eksempler på hva det er mulig å oppnå. Elever vil kun benytte seg av vikarierende erfaring fra andre elever de kan sammenligne seg med og som de regner med at har samme forutsetning og evner som seg selv (Bandura, 1977). I et metaanalytisk Review på samarbeidslæring gjort av Guillies (2014), ble det konkludert med at samarbeidslæring har stor effekt på læringsutvikling. Det ble særlig trukket frem at elever hadde utbytte av å lære metakognitiv tenkning gjennom å snakke med andre. Ved å sette ord på egne tanker gjorde elevene tankene eksplisitte. Når de prøvde å samordne egne og andres meninger og måter å tenke på, kunne de utvikle en ny og utvidet forståelse. Når elever forklarte hva de tenkte, utviklet de sine strategier og sitt metakognitive tanke sett. Elever som eksplisitt uttrykket sine tanker, fikk bedre kobling mellom strategibruk og læring. Samhandling og dialog kan gi forståelse og utvikling av begreper. Elever vil i samspill med hverandre kunne se sammenhenger, oppklare misforståelser og oppdage løsninger (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Å snakke med andre om et tema kan bidra til bevisstgjøring. Pressley & Allington (2015) mener elevens konseptuelle kunnskap utvikles bedre når de får delta i samtaler om bøker. Samtalene kan bidra til å øke deres forståelse for ord og innhold. Elever som får delta i samtaler om innholdet i bøker de har lest kan utvikle sine leseferdigheter mer effektivt (Saunders & Goldenberg, 1999; Stipek, 2002).

En annen positiv side ved å la elevene være sosiale og snakke sammen i læringssituasjoner, er at elevene kan oppleve en sterkere tilknytning til klasseromsfellesskapet. Elever som føler seg sosialt tilknyttet klasseromsfellesskapet, kan bli mer engasjerte i klasseromsaktiviteter (Stipek, 2002). Også elevers interesse kan trigges ved at de får delta i meningsfullt samarbeid der de får støtte fra andres modellering eller oppmuntring (Mitchell, 1993; Renninger & Hidi, 2020). Slavin (2014) poengterer at det må legges til rette for at gruppesamarbeid mellom elever skal fungere. For eksempel bør alle elevene i gruppen ansvarliggjøres i arbeidet mot et felles mål.

I mange sammenhenger er det naturlig for oss å sammenligne oss med andre når vi skal vurdere våre ferdigheter. I denne selvvurderingstradisjon vil elevene bruke sammenligning med andre for å vurdere egen prestasjon. Når elevene sammenligner seg med andre for å vurdere egen prestasjon vil det å lykkes i forhold til andre styrke selvvurderingen, mens det å mislykkes i forhold til andre vil svekke selvvurderingen (Bandura, 1977). Elevers opplevelse av mestring kan være knyttet til denne selvvurderingstradisjonen. I en studie av R. Murphy and Weinhardt (2018) så det ut til at elevers selvbilde ble påvirket av hvordan de presterte i forhold til sine medelever og at dette igjen påvirket elevenes fremtidige prestasjoner. En annen studie viste at elevenes selvbilde i grunnskolen ble preget av hvordan elevene presterte i forhold til sine medelever og at det selvbildet som var etablert på barneskolen vedvarte flere år etter at elevene var ferdige med barneskolen (Marsh, Trautwein, Lüdtke, Baumert, & Köller, 2007). Pressley and Allington (2015) mener at elevers vurdering av egne evner i forhold til medelevers, kan være årsaken til at motivasjon for mange elever avtar utover i skoleforløpet.

Vår forståelse av elevers påvirkning på hverandre gir indikasjoner på hvordan det er mest hensiktsmessig å sette sammen grupper i samarbeidsoppgaver. Fuchs et al. (2001) benyttet parassistert læring når de skulle videreutvikle elevers leseferdigheter. Da satt det sammen par der en elev har bedre utviklede leseferdigheter enn den andre. Hensikten var at eleven som har kommet lengre i sin utvikling, skulle støtte eleven som ikke var kommet så langt. Lipstein and Renninger (2007) erfarte i en studie av ungdomsskoleelevers skriveinteresse at elever i ulike interessefaser oppfattet skriving ulikt. De kunne derfor ikke snakke sammen om skrivingen på en gjensidig fordelaktig måte. De anbefalte på grunnlag av dette at det ville være bedre å sette sammen elever som var på samme interessenivå for skriving. I en studie av Booij, Leuven, and Oosterbeek (2016) viste også at studenter som er på samme ferdighetsnivå samarbeider bedre - særlig studenter med middels til svake ferdigheter økte sin innsats når de fikk samarbeide med studenter på samme ferdighetsnivå.

Renninger (2009) mener at yngre elever ikke er opptatt av å sammenligne sine ferdigheter med medelever. I studier kan det likevel se ut som om førsteklasseelever er gode til å vurdere sine egne evner i forhold til andre (Walgermo, Frijters, et al., 2018).

### 2.2.3 Støtte fra betydningsfulle andre

I tillegg til å oppleve mestring og å se andre mestre, kan det å få støtte fra andre som eleven har tillitt til, styrke elevens forventning om mestring. Samtidig som at det å lære noe nytt kan gi en opplevelse av kompetanse, kan det være både utfordrende og kreve utholdenhet. Spesielt er det slik når oppgaven oppleves som vanskelig. Andres oppmuntrende tilbakemeldinger og overtalelser kan gi elevene tro på at de har ferdighetene som kreves for å utføre en oppgave. Det kan motivere til videre arbeid med oppgaven når elevene opplever den som utfordrende (Bandura, 1977).

Elever som selv får være aktive i egen læring, opplever større grad av kontroll over egen læring og opplever større interesse for det de skal lære (Deci & Ryan, 1987; Stipek, 2002). Elever som er aktivt engasjert i læringsaktiviteter vil i større grad lykkes akademisk (Skinner & Pitzer, 2012). Når elever får være aktive i egen læringsprosess kan de få erfaringer med å mestre. Lærere bør i tillegg til å ha en god relasjon til sine elever, også ha så god kjennskap til prosessene i lese- og skriveutviklingen at de klarer å gi elevene det stillaset de trenger for å effektivt utvikle sine ferdigheter (Pressley & Allington, 2015; Stipek, 2013). Positive tilbakemeldinger bør helst gis når en tenker at eleven har de ferdigheter som kreves for å utføre oppgaven. Hvis elever har fått tilbakemelding på at de vil kunne mestre en oppgave, og oppgaven likevel ikke mestres, kan de miste tillit til andres tilbakemeldinger. Det er lettest å støtte elever som selv tror de har mulighet til å påvirke resultatet av oppgaven med sine handlinger (Bandura, 1977).

Måten betydningsfulle andre attribuerer elevers innsats og prestasjoner på, kan igjen påvirke hvordan de attribuerer egen innsats og prestasjoner. Vi bør ifølge Yeager og Dweck (2012) i tillegg til å gi elever strategier som bidrar til utvikling av ferdigheter også motivere til innsats. Ved å attribuere innsats, kan vi hjelpe elevene til å forstå at de har mulighet til å utvikle sine ferdigheter, og at de ikke nødvendigvis er prisgitt de evnene de har. Elever som tror at intellektuelle ferdigheter kan utvikles kan ha høyere måloppnåelse, enn elever som tror de er prisgitt de evnene de har (Yeager & Dweck, 2012). Det er som nevnt lettest å påvirke elevers tro på at egen innsats har betydning for resultatene på et tidlig stadium. Elever som er kommet lengre i sitt skoleforløp kan ha en mer etablert opplevelse av egne ferdigheter som er vanskeligere å endre (Unrau et al., 2018). Positive tilbakemeldinger på det en har prestert er

gjør det det vi betegner som ytre motivasjon. Positive tilbakemeldinger på det elevene mestrer og strategisk støtte til å utvikle ferdigheter og forståelse, kan bidra til å støtte interesse i en tidlig fase av interesseutvikling (O'Mara et al., 2006; Renninger & Hidi, 2020).

I en studie av Jensen, Solheim og Idsøe fant de at leseselvbildet medierte sammenhengen mellom opplevd lærerstøtte og leseferdighet (Jensen, Solheim, & Idsøe, 2019). Positive tilbakemeldinger kan være med på å påvirke elevers leseselvforståelse og deres leseferdigheter. Dette stemmer godt med andre studier som har konkludert med at en god relasjon mellom lærer og elev påvirker elevers motivasjon, trivsel og læring positivt (Skinner, Furrer, Marchand, & Kindermann, 2008; Wentzel, Battle, Russell, & Looney, 2010). Elever, som opplever emosjonell støtte fra lærer, vil få et mer positivt leseselvbilde. Det kan indirekte påvirke elevens leseprestasjoner (Jensen et al., 2019).

#### 2.2.4 Å være klar for å lære

Elevers emosjonelle tilstand har betydning for deres involvering i læringsoppgaver. Stress kan gi elevene fysiske og emosjonelle reaksjoner, som kan føre til at elevene dweler med hvordan de skal forsvare seg mot å mislykkes. Elevene vil dermed bruke mindre energi på å løse oppgaven (Bandura, 1977). For å dempe elevers stress i forbindelse med oppgaver kan en støtte deres opplevelse av kontroll og autonomi. I følge Deci and Ryan (1987) er handlinger som utføres med autonom ytre motivasjon egeninitierte handlinger som drives frem av internalisert verdi av oppgaven eller aktiviteten. Når en elev velger å engasjere seg i en aktivitet, er det den meningen eleven legger i oppgavens kontekstuelle faktorer som fungerer motiverende. For å støtte elevers autonome motivasjon kan vi gi dem oppgaver de ser mening og nytteverdi i og støtte elevene til å mestre disse oppgavene. Elevene må selv føle at de velger å utføre en oppgave, for at de skal være autonomt motivert og ikke styrt av kontrollert ytre motivasjon.

En måte å støtte elevenes opplevelse av kontroll på er å gi dem mulighet for valg innenfor det emnet som skal læres (Guthrie & Cox, 2001). For at valg skal fungere forutsetter det ifølge Guthrie og Cox at målene som settes er kunnskapsmål relatert til elevenes virkelighet og at tekstene som brukes er interessante. Valg som ikke er knyttet til interesse, kan ha mindre effekt på elevenes engasjement (Ames, 1992; Flowerday, Schraw, & Stevens, 2004). Katz and Assor (2007) mener også at det er viktig at valg som gis til elevene, må være knyttet til elevenes interesser og mål. De mener også at elevene ikke må få for mange og for komplekse mål.

Å evaluere effekten valg har på elevers engasjement, er ikke nødvendigvis enkelt (Renninger & Hidi, 2016). Selv om valg i utgangspunktet kan være positivt kan for mange eller for komplekse valg gjøre elevene usikre og gi dem følelsen av å være mindre kompetente (Katz & Assor, 2007).



### 3. Metode

#### **Hva er Educational Design Research og hvorfor benyttes dette designet?**

Metodikken i denne studien er inspirert av Educational Design Research (EDR). I en EDR studie forsøker en å finne praktiske løsninger på utfordringer innen utdanningsfeltet (McKenney & Reeves, 2012). Forskning kan bidra til kunnskap om godt utprøvde metoder og teorier som vil gi best mulig grunnlag for valg av praksis når vi skal utføre undervisning i tråd med læreplanens normative perspektiv på læring. Det tar tid fra ny kunnskap utviklet ved forskning blir etablert i teorier som får grobunn i læreres undervisningspraksis i klasserommet. En av grunnene til dette kan være at forskningen som finnes er lite tilgjengelig for den enkelte lærer og at det har blitt satt for lite fokus på hvordan forskningskunnskap skal implementeres i undervisningen (Ertesvåg, 2015; Kilpatrick, 2015). En australsk studie av Prendergast and Rickinson (2019) undersøkte skolars engasjement i forhold til forskning. I studien kom det frem at når forskning var relevant for praksisfeltet og i tråd med skolens behov og prioriteringer, økte sannsynligheten for at skoler ville delta i eller ta i bruk forskning. Utdanningsforskning som var lett tilgjengelig, lett å forstå og som var gjort om til resultater som var brukbare for implementering, ville også mer trolig tas i bruk i skoler og klasserom (Prendergast & Rickinson, 2019).

Både i denne studien og i tradisjonell EDR er formålet å bidra til å heve kvaliteten på og virkningen av utdanningsforskning generelt og utdannings kommunikasjon og teknologiforskning spesielt (McKenney & Reeves, 2012). Det ble derfor, med utgangspunkt i teori og forskning, utviklet et undervisningsopplegg som er et praktisk eksempel på engasjerende lese- og skriveundervisning i første klasse. Jeg ønsket med dette å presentere et bidrag til hvordan lærere lett kan ta i bruk forskningsbasert undervisning.

Det kan være utfordrende å sette teori om til praksis. EDR går ut på å kombinere og å skape balanse mellom tre ulike vitenskapelige retninger: forskning på utdanning, utdannings design og utdannings endring (Akkerman, Bronkhorst, & Zitter, 2013). Det å både søke teoretisk utvikling og praktisk innovasjon er veldig ambisiøst. Samtidig som at dette designet kan oppleves som meningsfullt og motiverende er det også et design som kan være krevende og by på flere utfordringer som f. eks: ulike ofte konfliktfylte forskningsposisjoner, ressurser, kvalitetsregler, tidsrammer, mottakere og produkter (Akkerman et al., 2013).

EDR er et omfattende forskningsdesign og en komplett gjennomføring av metoden vil være for tids og ressursmessig krevende for en masteroppgave. I et EDR studie skal intervensjoner utvikles gjennom flere omganger med utprøving og refleksjon. Intervensjonen som ble utviklet i denne studien ble kun prøvd ut i praksisfeltet en gang, med påfølgende refleksjon og revisjon. Det var ikke bli anledning til flere utprøvinger undervisningsopplegget.

Det finnes mange typer forskningsdesign innen kvalitativ forskning. Det kan være glidende overganger mellom ulike design som kan gjøre det vanskelig å definere hva kvalitativ forskning er (Silverman, 2011). EDR studier kan ha likhetstrekk med utdanningsdesign eller aksjonsforskning. I liket med utdanningsdesign og aksjonsforskning vil en i en EDR studie forsøke å løse praksisfeltets utfordringer gjennom praktisk implementering og utprøving av teoretisk baserte løsningsmetoder i en kontekst fra den virkelige verden.

*“Educational design research is one of several genres of inquiry that can lead the way in contributing to scientific understanding in the long term through its study of meaningful implementation in the here and now” (McKenney & Reeves, 2012, p. 30).*

I utdanningsdesign og aksjonsforskning er i likhet med EDR studier opptatt av å skape gode intervensjoner eller undervisningstiltak som kan brukes i klasserommet. Det som likevel gjør at EDR skiller seg fra de andre, er at en i denne typen studie også vil ha fokus på å skape kunnskap om hvordan tiltaket fungerer. Hensikten er å konstruere kunnskap som kan gi informasjon til andre som ønsker å utføre en lignende studie, eller som utfører en studie som har problemstillinger innen samme område. En studie som benytter dette designet skal bidra til å heve kvaliteten og virkningen på utdanningsforskning generelt og utdannings kommunikasjon og teknologiforskning spesielt (McKenney & Reeves, 2012). Innsamling av data i denne studien foregikk i form av kvalitative observasjoner og et intervju. Empiriske funn skulle både bidra til å videreutvikle undervisningsopplegget og forsøke å forklare hva som kunne påvirke relasjonen mellom aktiviteter og oppgaver i undervisningsopplegget og elevenes engasjement.

### **Ulike faser i EDR**

Et EDR studie deles normalt inn i fire faser: Analyse og utforskning, design og konstruksjon, evaluering og refleksjon, og til slutt implementering og spredning (McKenney & Reeves, 2012). I denne studien er det benyttet inspirasjon fra de tre første fasene, med hovedvekt på fase to og tre. Fase fire i metoden ble ikke så aktuell tatt i betraktning studiens begrensede omfang. I likhet

med flere kvalitative studier er designet fleksibelt og vil ikke kronologisk gå fra en fase til den neste (Maxwell, 2009; McKenney & Reeves, 2012). Prosessen vil i realiteten bevege seg litt frem og tilbake. For å skape struktur og oversikt vil den videre metodedelen forholde seg til EDR sine første tre faser når metoden i studien presenteres.

- **Analyse og utforskning:** I denne fasen ble det benyttet teori, forskning og klasseromsobservasjoner for å beskrive den aktuelle utfordringen i lese- og skriveundervisningen i første klasse.
- **Design og konstruksjon:** I denne fasen blir undervisningsoppleggets konstruksjon beskrevet.
- **Evaluering og refleksjon:** I denne fasen blir metodiske valg knyttet til innsamling og analyse av data presentert.

### 3.1 Analyse og utforskning

Å gi en god beskrivelse av et problem vil være en viktig del av det å finne en god løsning (McKenney & Reeves, 2012). Målet i denne fasen av prosjektet var å definere problemet og å finne ut hvordan andre hadde vurdert og løst lignede problemer før. En vil ofte komme tilbake til denne fasen flere ganger i løpet av studiet (McKenney & Reeves, 2012).

#### 3.1.1 Bakgrunn for analyse og utforskning

Bakgrunnen for analyse og utforskning i denne studien er beskrevet i oppgavens teoridel.

Undervisningsopplegget som ble konstruert skulle skape engasjement og motivasjon i aktiviteter som skulle bidra til å utvikle lese- og skriveferdigheter i førsteklasseelever. Aktivitetene skulle være tilpasset det mangfoldet og de varierte ferdighetene som finnes blant elever i det norske førsteklasseerommet. Det skulle derfor legges til rette for aktiviteter og oppgaver med fokus på mening. Det skulle også legges til rette for å øke elevenes engasjement og motivasjon.

#### 3.1.3 Teori som informerte utvikling av undervisningsopplegget

Google scholar og universitetsbibliotekets søketjeneste satte meg på sporet av relevant teori. For å legge til rette for engasjerende skriftspråklig opplæring i første klasse søkte jeg på ulike felt for å skaffe nødvendig informasjonen. Undervisningsopplegg skulle utvikle ferdigheter, interesse og engasjement. Mitt litteratursøk var derfor fokusert på tre hovedområder:

- Lese- og skriveundervisning i første klasse
- Interesse, motivasjon og engasjement
- Interesse, motivasjon og engasjement i lese- og skriveundervisning

Teorisøkene gav tilgang på mye informasjon som det tok tid å sette seg inn i og å prøve å få en oversikt over. Sentral teori fra søkene er presentert i teoridelen.

#### 3.1.4 Innledende behovsanalyse

Observasjon av førsteklasse undervisning skulle benyttes for å få inspirasjon til utvikling av undervisningsopplegget. I den forbindelse ble ledelsen ved flere skoler kontaktet. Ledelsen ble bedt om å videreformidle kontakt med lærerne. Noen skoler takket nei, men det ble opprettet kontakt med tre førsteklasselærere ved tre ulike skoler. Tid og sted for observasjoner ble avtalt med lærerne.

##### *Klasserommenes fysiske rammer*

Det ble gjennomført observasjoner i tre førsteklasserom ved bynære store skoler. Klassene hadde mellom 25- 26 elever. De fysiske rammene i klasserommene var svært ulike. Et klasserom var stort og åpent. Halvparten av rommet var innredet med pulter som vendte frem mot en tavle. I den andre halvdel av rommet var det en stor åpen plass bakerst, mens det fremme var innredet en hestesko med benker foran en tavle. Et klasserom hadde pulter bak i klasserommet og en hestesko med benker foran og tavle helt fremst. I det siste klasserommet var det ganske trangt. Det var en tavle foran, men pultene opptok mesteparten av plassen i klasserommet. Alle klasserommene hadde prosjektor eller smarttavle. En av klassene hadde to lærere til stede. De to andre hadde en lærer og en assistent.

I en EDR studie skal løsningen som utvikles ha konkret verdi i praksisfeltet (McKenney & Reeves, 2012). Selv om det ikke var en del av fokusområdet for observasjonene la jeg i merke til de ulike fysiske rammene i klasserommene jeg var i. Dette påvirket oppfatningen av hvilke fysiske rammer undervisningsopplegget som skulle utvikles skulle fungere i.

##### *Hvordan observasjon av rammer påvirket utforming av undervisningsopplegget*

Både størrelse på klasserom, antall lærere til stede, praktisk materiell tilgjengelig og antall elever i klassen var med på å påvirke undervisningssituasjonen. Et mål ble å prøve å konstruere et undervisningsopplegg som kunne anvendes i ulike typer klasserom, også der det var liten plass, mange elever, få voksne til stede og begrenset med materiell tilgjengelig. Et annet mål var at undervisningsopplegget skulle være lett å forstå, lett å bruke og ikke kreve for mye materiell eller lange forberedelser.

### *Hvordan observasjonene bidro til å påvirke utviklingen av undervisningsopplegget.*

Alle observasjonene foregikk i norskundervisning i første klasse. Undervisningen hadde fokus på bokstavopplæring og skriving. Jeg hadde et ganske åpent blikk i disse observasjonene. Fokuset var rettet mot hvordan undervisningen ble utført, hvilke aktiviteter elevene var involverte i, hva som så ut til å fungere bra og hva som så ut til å engasjere elevene. Fra observasjonene var det enkelte deler som var spesielt interessante og som bidro til inspirasjon i utforming av undervisningsopplegget:

- I en av observasjonene skulle elevene snakke sammen i grupper. Dette var en del av forarbeidet som ble brukt i forbindelse med tekstproduksjon. Gruppesamtalene ble oppsummert i fellesskap. Elevene fikk en terning hver. Den som hadde terningen, fikk snakke. Alle skulle si en ting likte å spise. De fleste elevene virket motiverte for å delta i disse samtalene. Alle elevene ble aktivt involvert i samtalen.
- Ved to av observasjonene ble det brukt lekpregede aktiviteter som del av bokstavopplæringen. To av lekene innebar at enkelte elever ble valgt ut og fikk komme frem for å delta, mens resten av klassen observerte. En av lekene gikk ut på at hele klassen skulle stå ved siden av pulten og være fysisk aktiv i en lekpreget aktivitet som fremmet bokstavkunnskap. Elevene viste tydelig glede når de fikk delta i lek. Der noen elever ble valgt ut til å delta virket det som om alle elevene hadde lyst til å være den som fikk utføre aktiviteten.
- I en av observasjonene skulle elevene produsere egne tekster der de skrev om hvilken mat de likte å spise. Mange av elevene var engasjerte i dette skrivearbeidet. For å få formidlet det de ønsket spurte en del av elevene om støtte til lydering og til bokstavkunnskap. Det var tydelig at delferdigheter her ble utviklet i en meningsfull kontekst.
- I to av observasjonene fokuserte undervisningen på grafem– fonemforbindelser. I den tredje observasjonen skulle elevene produsere en tekst. Begge deler informerte viktige sider ved skriftspråkopplæringen.

#### 3.1.5 Validitet og reliabilitet i analyse og utforskningsfasen

Observasjonene i den innledende fasen ble kun brukt som inspirasjon for undervisningsopplegget som skulle utvikles. Disse observasjonene vil ikke bli presentert som resultater eller bli brukt for å trekke konklusjoner videre i studien, likevel var denne fasen viktig for å informere utviklingen

av undervisningsopplegget. Validiteten og reliabilitet i studien vil bli mer utfyllende omtalt under punkt 3.3.6 validitet og reliabilitet.

Alle ideer som blir brukt videre er understøttet av teori. Teorien som blir brukt er presentert i teoridelen og i metodedelen. Det er forsøkt å gi en god beskrivelse av konteksten rundt den tidlige observasjonen. Dette er gjort for å gi en transparent bakgrunn til situasjonene som bidro til å inspirere utvikling av undervisningsopplegget.

### 3.1.6 Etske avveininger i analyse og utforskningsfasen

I denne første fasen ble flere skoler og førsteklasse rom besøkt. Retningslinjene som blir angitt av NESH (2016) ble fulgt ved disse observasjonene. Det ville ikke bli samlet inn personopplysninger eller notert personbeskrivelser i de tidlige observasjonene. Det var da ifølge NSD sine nettsider ikke nødvendig å søke om godkjenning eller å samle inn samtykkeerklæringer (NSD, 2019). Fokuset i observasjonene var aktivitetene elevene var involverte i. Det ble laget et informasjonsskriv med beskrivelse av hva som var hensikten med observasjonene og hva det ville innebære å delta. Dette ble gitt til rektorer og kontaktlærere som ble observert. Jeg signerte også taushetserklæringer ved de aktuelle skolene.

## 3.2 Design og konstruksjon av undervisningsopplegget

I design og konstruksjonsfasen ble undervisningsopplegget ferdig utviklet. Etter å ha eksplorert og analysert utfordringer knyttet til den skriftspråklige opplæringen i første klasse og hentet inspirasjon i forhold til mulige løsninger, skulle undervisningsopplegget konstrueres. Denne fasen innebærer i første omgang idemyldring og inspirasjon. I dette arbeidet er det viktig å være åpen for å tenke nytt (McKenney & Reeves, 2012).

Utformingen av designet ble informert av teori og forskning presentert i teoridelen av oppgaven. Jeg hadde mange tanker om hva som kunne være en del av opplegget. Funn fra de tidlige observasjonene og kunnskap fra teorien ble benyttet. Internett og bøker ble også brukt for å få mer detaljert inspirasjon til hvordan de ulike delene i undervisningsopplegget kunne se ut i praksis. Disse bøkene og internettsidene er brukt som inspirasjon, men er ikke direkte brukt i undervisningsopplegget.

Å være tydelig og åpen rundt vår forskningsprosess bidrar til å styrke validiteten. Validitet bør være en integrert del av hele forskningsprosessen (Kvale & Brinkmann, 2015). Grunnen til at det gis en så grundig beskrivelse av utviklingen av undervisningsopplegget i metodedelen er å validere hvordan undervisningsopplegget er konstruert. Dette skal skape transparens i konstruksjonsfasen slik at andre lettere kan tolke de empiriske resultatene utfra den konteksten

de er konstruert i. Beskrivelsen av konstruksjonen skal også gi en forståelse for hvordan undervisningsopplegget skal representere et konstruks der formålet er å fremme mening og engasjement i henhold til strategier forskning mener er hensiktsmessige.

### 3.2.1 Undervisningsoppleggets ulike deler

I undervisningsopplegget skal elevene bruke både skriftlig og muntlig språk i meningsfulle sammenhenger. For å utvikle språklige ferdigheter måtte elevene få mulighet til å bruke språket. Som nevnt i teoridelen kan det se ut som om at elevene i dagens norske førsteklasserom i for liten grad får anledning til å uttrykke seg muntlig og skriftlig, i meningsfulle sammenhenger, i undervisningssammenheng (Håland et al., 2019; Skaftun & Wagner, 2019).

Tidlige observasjoner og kjennskap til teori som er relevant for tema inspirerte undervisningsoppleggets fire deler: høytlesing, samtale, fonologisk bevisstgjørende aktiviteter og tekstproduksjon. Disse skulle utvikle elevenes kunnskaper og ferdigheter i forhold til språkets og skriftspråkets form og innhold i meningsfulle sammenhenger som skulle skape engasjement.

Videre vil det gis en presentasjon av hvordan konstruksjonen av undervisningsoppleggets deler foregikk. Både bøker, nettsider og tidligere prosjekter ble benyttet i konstruksjonsfasen.

#### 3.2.1.1 Høytlesing

Høytlesing ble brukt som utgangspunkt for undervisningsoppleggets aktiviteter og oppgaver. Dette ble gjort for å skape en meningsfull ramme å utvikle ferdighetene i. Bøkene som ble brukt i undervisningsopplegget var valgt fra bibliotekets anbefalte bøker for 1- 2- klasse. Bøkene som ble valgt skulle inneholde situasjoner eller tema elevene kunne kjenne seg igjen i. Måten høytlesingen var organisert på ble inspirert av både «På sporet» og «Lesefrø» selv om erfaringer fra disse prosjektene ikke direkte kan overføres til høytlesing i en klasseromskontekst i første klasse (Hoel et al., 2011; Lesesenteret.no, 2019). Hvordan lesingen skulle utføres ble også inspirert av Beck, McKeown, and Kucan (2013) og Kame'enui and Baumann (2012). Disse bøkene beskriver hvilke ord det kan være lurt å gi oppmerksomhet i lesingen og hvordan dette bør gjøres. Ord som benyttes er i hovedsak høyfrekvente i «skolespråket»/dekontekstualisert språk og ikke emne- eller fagspesifikke. I opplegget introduseres ord underveis mens læreren leser for elevene. Lærere som skal bruke undervisningsopplegget blir anbefalt å vise bilder fra boken som bli lest. Kombinasjonen av vakre bilder og fengende historier kan trigge elevens interesse og oppmerksomhet (Coyne et al., 2012). Innhold og tema i bøkene skulle skape en meningsfull ramme for de andre oppgavene og aktivitetene i undervisningsopplegget.

### 3.2.1.2 Samtale

Elevenes muntlige engasjement i undervisningsopplegget utvikles i par og fellessamtaler. På denne måten skulle elevene utvikle språklige ferdigheter og interesse for et tema i disse samtalene. Beck et al. (2013) og Kame'enui and Baumann (2012) ble brukt for å planlegge hvordan samtalene i undervisningsopplegget skulle foregå. Når barn skal utvikle sitt vokabular er det ikke måten de lærer ord på viktig, men at det blir lagt til rette for at elevene får uttrykket seg muntlig (McKeown et al., 2012) Manualen til «På sporet» (Lesesenteret.no, 2019) har gitt inspirasjon utformingen av lærerveiledningen til undervisningsopplegget. *Fuglefesten* er en av bøkene i «På sporet» manualen. Noen av spørsmålene fra «På sporet» manualen, knyttet til *Fuglefesten* er benyttet i undervisningsopplegget. Samtalene skulle bidra til å utvikle elevenes vokabular og leseforståelse. I tillegg skulle de bidra til å gi elevene en personlig relasjon til teksten.

### 3.2.1.3 Fonologisk bevisstgjørende aktiviteter

Jeg var litt usikker på hva jeg skulle kalle denne delen av undervisningsopplegget. Navnet fonologisk bevisstgjørende aktiviteter ble valgt selv om aktivitetene også handler om å utvikle bokstavkunnskap og fonem – grafem forbindelser. Aktivitetene er lekpregede, korte innslag i undervisningen som kan bidra til variasjon og øke bevisstheten i forhold til fonem – grafem forbindelser.

Som inspirasjon til oppgavene ble elementer fra Frost and Lønnegaard (1995) sine språkleker brukt. Aktivitetene i undervisningsopplegget kan ikke direkte sammenlignes med utførelsen aktivitetene til Frost. Aktivitetene til Frost and Lønnegaard (1995) er mer muntlig fokusert og trekker ikke bruken av grafem- fonem forbindelser inn på samme måte som det blir gjort i undervisningsopplegget som utvikles i denne studien. Språklekene til Frost inneholder mange gode eksempler på lekpregede aktiviteter som kan lekes med en klasse for å øke fonologisk bevissthet. Formen i noen av aktivitetene var inspirerte av nettstedet: Undervisningsmetoder.com (2019). I aktivitetene på nettstedet var det lagt inn et konkurranseaspekt. For å dempe konkurranseorientering og fokusere på læringsaktiviteten er konkurranseaspektet fjernet fra aktivitetene (Pressley & Allington, 2015; Yeager & Dweck, 2012).

Når læringsaktiviteter benyttes i klasserommet, bør disse ta utgangspunkt i elevenes ferdigheter. Det bør velges passende aktiviteter og gis riktig støtte som kan bidra til elevenes videreutvikling (Stipek, 2013; Vygotsky, 1980). Jeg var usikker på hvor mye erfaring elevene, som skulle delta i utførelsen av undervisningsopplegget, hadde i arbeid med fonologisk bevissthet. Tema i de to



første oppgavene var derfor rim og stavelser som hører til under tidlig fonologisk bevissthet. De andre aktivitetene handlet om fonembevissthet som er mer direkte knyttet til bokstavopplæringen og fonem – grafem forbindelser (Melby-Lervag et al., 2012).

De fleste aktivitetene ble organisert som paraktiviteter. Aktivitetene skulle i størst mulig grad bidra til at alle elevene var aktivt involvert i læringsaktiviteten. Elevene skulle også bruke samarbeid og dialog for å lære av hverandre og verbalisere kunnskap (Guillies, 2014). For å bevare meningsaspektet i undervisningopplegget var det viktig å skape en sammenheng mellom denne aktiviteten og de andre aktivitetene i undervisningsopplegget. Elevene skulle forstå meningen i de ferdighetene de skulle trene på (Slavin et al., 2014). Dette ble gjort ved at aktiviteten ble introdusert med utgangspunkt i tekst hentet fra boken som var lest. I tillegg skulle læreren i introduksjon tekstproduksjon bevisstgjøre elevene på at aktiviteten de hadde deltatt i gav dem trening på delferdigheter de kunne brukte når de skulle skrive.

#### 3.2.1.4 Tekstproduksjon

Ved å skrive egne tekster skulle elevene både få utvikle språklige ferdigheter, og lære avkodningsferdigheter i en meningsfull sammenheng. Lesing av bok og samtale om denne skulle fungere som en felles opplevelse, trigge motivasjonen for skrivingen og gjøre skrivingen meningsfull (Gerde et al., 2012; Gibson, 2008; Korsgaard et al., 2011). Videre skulle læreren gi støtte til skrivingen gjennom en introduksjonssamtale rundt skriveoppgaven (Gibson, 2008). Noen av tekstene skulle ha en mottaker utenfor klasserommet og noen av tekstene skulle samles til klassebøker (Gerde et al., 2012; Skjelbred, 2014). I tillegg var tanken at elevene kunne bruke tegning som en del av sin måte å formidle et skriftlig budskap på (Korsgaard et al., 2011; Skjelbred, 2014).

Elevene skulle samarbeide i produksjonene av to av tekstene. Tanken var da at elevene skulle utvikle hverandres ferdigheter gjennom dialog om både innhold og delferdigheter (Gerde et al., 2012). Elever som hadde vansker med lydering, kunne få støtte fra elever som mestret dette bedre. Pargruppene som skulle samarbeide ble satt sammen av elever som var kommet ulikt i sin lese- og skriveutvikling. Dette var inspirert av hvordan Fuchs et al. (2001) satte sammen sine pargrupper i en studie der førsteklasse elever skulle arbeide i par for støtte hverandres leseutvikling. Hensikten med å la elevene arbeide sammen i par var både at elevene skulle få mulighet til å støtte hverandre, og at læreren ville få bedre tid til å støtte elever som hadde behov for det fordi det da var halvparten så mange tekster som skulle produseres.

## Veiledningshefte for lærere

For at undervisningsopplegget skulle kunne brukes av lærere ble det utformet et veiledningshefte (vedlegg nr. 1a). Heftet inneholder kort informasjon om bakgrunnen for opplegget, tips for utførelse av opplegget, en veileder for hver undervisningsøkt og et vedlegg som inneholder materiell og instruksjoner til de fonologisk bevisstgjørende oppgavene. I dette heftet får læreren på en kortfattet og enkel måte oversikt over hva hun skal gjøre.

I vedlegget for de fonologisk bevisstgjørende oppgavene ligger instruksjoner til flere aktiviteter rettet mot hvert tema. I tillegg ligger det bildekort som kan brukes i forbindelse med oppgavene.

## Utfordringer i utformingen av undervisningsopplegget

En av utfordringene i en så tidlig fase av studien var å ha tilstrekkelig oversikt over teorifeltet. Det var krevende å sikre forskningsbasert kvalitet både i helheten og delene av undervisningsopplegget.

Det var også vanskelig å tilpasse veiledningsheftet til undervisningsopplegget slik at mengden informasjon gjør det lett å forstå hva som er tenkt. Det kan lett bli for mange instruksjoner slik at det ble for mange elementer for læreren å forholde seg til.

Både oppgavene som naturlig lot seg knytte opp til et tema som for eksempel høytlesing, samtaler og tekstoppgaver og oppgaver som var mer dekontekstualiserte som for eksempel de fonologisk bevisstgjørende aktivitetene skulle henge sammen og gi mening. Det var utfordrende å bevare meningsaspektet i arbeid med de enkelte delene av undervisningsopplegget.

## 3.3 Evaluering og refleksjon

I denne fasen utføres intervensjonen, data samles inn og blir evaluert (McKenney & Reeves, 2012). Undervisningsopplegget ble utført tidlig på vårhalvåret i en førsteklasse. En lærer hadde ansvaret for å sette seg inn i lærerveiledningen og å gjennomføre undervisningsopplegget. Mine to hovedkilder for å besvare forskerspørsmålene var klasseromsobservasjon fra fem av undervisningsoppleggets åtte økter og intervju med lærer og hennes opplevelse av hvordan opplegget fungerte i praksis. Det var hele tiden elevenes engasjement i forhold til de ulike delene i undervisningsopplegget som var i fokus. Hovedformålet med innsamling av data og analyse av resultater var å besvare problemstillingene. Informasjonen skulle også bidra til å videreutvikle undervisningsopplegget.

### 3.3.1 Metodiske avveielser i innsamling av data

Et viktig poeng i valg av metode er at metoden må være tilpasset forskerspørsmålet (Silverman, 2011). Den overordnede metoden i denne studien er EDR, videre benyttes intervju og observasjon for å kartlegge om undervisningsopplegget fungerte slik det var intendert. Disse metodene forutsetter arbeid i felten og nærhet til kildene. Ved å bruke disse metodene, ble det mulig å komme tettere på deltakernes perspektiv. Observasjonene gav innblikk i hvordan det konstruerte undervisningsopplegget fungerte i praksis. Intervjuet gav innblikk i hvordan læreren opplevde det å utføre undervisningsopplegget.

### 3.3.2 Utvalg

Kvalitative studier baserer seg på et strategisk utvalg. Utvalgets utforming og størrelse er i kvalitativ forskning spesielt valgt for å være tilpasset den forskningen som skal gjennomføres (Thagaard, 2018). Læreren som utførte undervisningsopplegget, ble rekruttert gjennom videreformidling av kontakter i eget nettverk. Denne læreren hadde flere års erfaring og ekstra utdanning innen lese- og skriveopplæring. Hva læreren ser som elevenes utfordringer og hvordan hun tenker at elevene best kan støttes er preget av det perspektivet på læring læreren har (Ames, 1992). I samtaler med denne læreren, både i intervjuet og ellers, kommer det frem at hun var opptatt av å støtte elevenes motivasjon. Hun var opptatt av å fremme elevenes mestringstro og hun var skeptisk til for stor grad av dekontekstuell trening på delferdigheter. Klassen hadde ifølge læreren flere erfaringer med å skrive formidlende tekster. Jeg opplevde at lærerens perspektiver på læring var i tråd med de som ligger til grunn for denne oppgaven.

Klassen som ble observert befant seg på en bynær stor skole. Førstetrinnet bestod av fire tilnærmet like store parallellklasser. Det ble ikke informert om spesielle kjennetegn ved klassen og klassens ressursituasjon utover at det var en relativt stor klasse (26 elever). Fordelen med å gjennomføre undervisningen i en stor klasse ved en stor skole, er at det for mange bynære skoler er en realistisk kontekst de må forholde seg til. En annen fordel med å observere en stor klasse er at da får en mulighet til å observere et mangfold av elever, deres samspill og deres engasjement i forhold til undervisningsopplegget.

### 3.3.3 Etske overveielser

Før informanter kunne kontaktes måtte prosjektplanen, intervjuguide og samtykkeerklæringer sendes inn til godkjenning hos (NSD, 2019). NSD gav godkjenning for å gjennomføre undervisningsopplegg, observasjon og intervju i januar.

Gjennom forbindelser i eget nettverk kom jeg i kontakt med en kontaktlærer som ble inviterte til å delta i dette studiet. Jeg kontaktet også rektor via mail for å få godkjenning til å gjennomføre studiet ved skolen. Etter den første muntlige godkjenningen fra kontaktlærer fikk hun og hennes elever utdelt en samtykkeerklæring de skulle signere på hvis de ville delta i prosjektet. Elever som ikke signerte samtykkeerklæringen, ville ikke bli inkludert i observasjonene. Fire av åtte undervisningsøkter skulle observeres. Det skulle også foretas et forskningsintervju med kontaktlæreren for å få innsikt i hennes opplevelse av undervisningsoppleggets effekt på elevenes engasjement. Verken observasjoner eller intervjuet skulle fokusere på detaljerte elevkarakteristikker. Intervjuet og observasjonenes fokus var på hvordan undervisningsopplegget påvirket elevenes engasjement.

### *Barns særlige rett til beskyttelse*

Undervisningsopplegget ble gjennomført i en førsteklasse. Både læreren og elevene ble observert ved gjennomføringen. Når barn blir deltakere i forskning skal det vises spesielt hensyn til deres personvern (NESH, 2016). Beskrivelser av elevene må ikke kunne gjenkjennes.

Samtykkeerklæring ble sendt til elevenes foreldre (NSD, 2019).

### *Informert samtykke*

I forbindelse med søknaden som ble sendt til NSD i forkant av datainnsamling ble det utarbeidet samtykkeerklæringer som alle informanter måtte underskrive. I søknaden ble det reflektert rundt hvordan konfidensialitet best kunne sikres og hvilke mulige konsekvenser forskningen kunne ha for de involverte. De som ble invitert til å delta fikk informasjon om hva prosjektet gikk ut på og hvilke konsekvenser det ville ha om de takket ja (NSD.no. 30.10.19). Læreren og foreldrene til 25 av 26 elever samtykket til observasjonene. Det er ikke notert observasjoner fra eleven som ikke leverte samtykket.

### *Konfidensialitet*

I kvalitative studier kommer en tett inn på informanter. Når masteroppgaven skal skrives og resultatene fra datainnsamling skal presenteres må dette gjøres på en slik måte at informanter ikke kan gjenkjennes. I presentasjon av resultater blir det derfor brukt fiktive navn på lærer og elever, enkelte steder er det gjort om på kjønn og på kjennetegn som kan identifisere deltakere.

Hvis personer i miljøet rundt informantene kjenner igjen en informant må ikke informasjonen som publiseres om denne personen stille vedkommende i et lite fordelaktig lys. Opplysninger

som kan bidra til at elever eller læreren blir gjenkjent er endret for å anonymisere den det gjelder. I presentasjonen av data ble det reflektert rundt hvorvidt uttalelser eller handlinger informanter foretar, kan skape konflikter for vedkommende om personen blir gjenkjent i sitt eget miljø (Thagaard, 2018). Læreren har lest igjennom og godkjent sitater fra intervju og observasjoner som presenteres i rapporten.

Ved presentasjon av resultater ble det også reflektert over om konsekvensene som deltakerne i utgangspunktet ble forberedt på var de samme som publikasjon av masteroppgaven kunne gi. Fokuset i observasjoner og intervju var på innholdet i elevenes engasjement som respons på undervisningsopplegget. Det er forsøkt å ivareta både elever og lærers integritet og anonymitet i presentasjon av data.

#### 3.3.4 Tilpasninger i møte med praksisfeltet

Det fleksible designet i denne studien gjør at mikro sykluser av design og konstruksjon kan gjentas flere ganger informert av både analyse og utforskningsfasen, evaluering og refleksjon og som interaksjon med praksis i implementeringsfasen (McKenney & Reeves, 2012). Når teori og praksisfelt skal kombineres og lede til en praktisk intervensjon kan det lede til uforutsette utfordringer som fører til endring og rekonstruksjon.

Etter gjennomføring av den første observasjonen av undervisningsopplegget ble det foretatt noen tilpasninger:

- For å få bedre flyt i høytlesingen, ble det laget et tydeligere skille mellom høytlesing og diskusjon. I parsamtalene ble antall spørsmål redusert. Det ble også satt en begrensning for hvor lang tid elevene skulle bruke per spørsmål. Hovedfokuset i spørsmålene som skulle brukes videre i undervisningsopplegget var å skape relasjoner mellom elevene og teksten ved å gjøre spørsmålene mest mulig konkrete og elevsentrerte.

Flere av tekstoppgavene skulle vært utført som parsamarbeid. I første observasjonen så jeg at en elev i paret ofte ble passiv i arbeidsperioden. Oppgavene ble derfor endret slik at resten av skriveoppgavene ble utført individuelt.

Det dukket også opp andre utfordringer i møte med den praksisen undervisningsopplegget skulle utføres i. En utfordring var at timen opplegget skulle gjennomføres i varte i 30 - 45 minutter og ikke 60 minutter slik det var tatt høyde for i utformingen av undervisningsopplegget. En annen utfordring var klasserommets begrensede areal i forhold til antallet elever i klassen. I

undervisningsopplegget var beregnet at elevene skulle kunne veksle mellom å sitte samlet «på ringen» fremme i klasserommet og å sitte ved pultene sine. Klasserommet var så trangt at hvis elevene skulle sette seg i ring måtte flere pulter flyttes på. Det førte til at det var vanskelig å gjennomføre flere av de fonologisk bevisstgjørende aktivitetene fra undervisningsoppleggets veiledningshefte. Disse utfordringene ledet til endringer i det reviderte undervisningsopplegget.

### 3.3.5 Gjennomføring av observasjon og intervju

#### *Observasjon*

Observasjon kan være nyttig når man ønsker å vite hvordan undervisning foregår i ulike sammenhenger, hvordan barn samhandler og hvordan voksne samhandler med barn (Vedeler, 2000). Formålet med observasjonene var å vurdere hvordan undervisningsopplegget fungerte i klasseromskonteksten og om undervisningens fokus på mening kunne ha innvirkning på elevenes engasjement. Gode beskrivelser av både den sosiale og den fysiske konteksten det observeres i kan bidra til å gi en bedre tolkning av det som observeres (Vedeler, 2000). Mange kvalitative observasjonsstudier er naturalistiske og beskriver naturlige hendelser i dagliglivet (Vedeler, 2000). Normalt vil forskers påvirkning i observasjonsstudier ikke utgjøre en stor validitetsrisiko (Maxwell, 2009). I dette studiet foregår hendelser i en naturlig kontekst, men det er initiert en intervensjon i form av et undervisningsopplegg. Påvirkningen fra forsker vil i første omgang være knyttet til lærer. Denne påvirkningen vil i studien være bevisst og intendert.

Konstruksvaliditet er ofte mest omtalt i forbindelse med kvantitative studier, men i denne studien kan den ha påvirkning på evaluering av studiens funn. Jeg vil komme tilbake til dette under avsnitt 3.3.6 der validiteten i studien er mer utførlig omtalt.

#### *Utforming av observasjonsskjema*

For å styrke validiteten ble fokuset i observasjonene tydelig definert ved utarbeidelse av observasjonsskjema (Vedlegg 4a). Beskrivelsene som gjengis i observasjonene er knyttet til elevenes engasjement i møte med undervisningsoppleggets ulike deler. Både verbale og nonverbale sider ved elevenes engasjement er beskrevet og skal gi et bilde av hvordan undervisningsopplegget fungerte. Etter første observasjon ble observasjonsskjemaet noe endret (Vedlegg 4b). Kategoriene i rubrikkene for avkryssing ble forenklet. Det var likevel feltet for narrative beskrivelser som ble mest brukt.

### Gjennomføring av observasjoner

Undervisningsopplegget ble gjennomført over fire uker tidlig på vårhalvåret. Observasjonene ble gjennomført i fem av undervisningsoppleggets åtte økter.

Klasserommet lå i første etasje og hadde vinduer ut mot skolegården langs den ene veggen. Det var tavle, prosjektor, lærerens pult og et skap med blyanter, tegnesaker og annet materiell fremme i klasserommet. To og to elever delte en bred pult. Pultene sto tett etter hverandre på tre rekker og fylte mesteparten av klasserommet. Elevene hadde sekkene på gangen. Bakerst i klasserommet hadde elevene hyller. På veggen hang tallplansjer, alfabetplakater og elevarbeider av planeter og mandalas.

Observasjonene ble foretatt ved at jeg satt bak i klasserommet og noterte. Fokuset for observasjonene var elevenes verbale og nonverbale engasjement. Det ble observert hvor elevene hadde oppmerksomheten sin, deres deltakelse i oppgaver og aktiviteter, deres verbale ytringer og deres nonverbale uttrykk.

Øktene som ble observert:

| Økt 2  | Økt 3  | Økt 5  | Økt 6   | Økt 7  |
|--|--|--|---|--|
| Lese andre del av boken og samtale om <i>Snokeboka</i> | Lese første del av boken og samtale om <i>Fuglefesten</i>  | Lese første del av boken og samtale om <i>Bukkene Bruse begynner på skolen</i> | Lese andre del av boken og samtale om <i>Bukkene Bruse begynner på skolen</i> | Lese første del av boken og samtale om <i>Johannes Jensen tar nattoget</i> |
| Rim<br>Arbeid i par med kort                           | Stavelser<br>Bruk av kort<br>Enkelte elever får komme frem | Ord – tog<br>Arbeid i par med kort.  | bokstav<br>gjenkjenning<br>Bevegelse<br>hel klasse                            | Syntese og analyse av lyder og bokstaver<br>Arbeid i par med kort.         |
| Skrive «Snokebok» om skolen (skrive i par)             | Skrive om bursdag (velge mellom tre oppgaver)              | Ikke tid til å skrive  | Skrive om skolen (velge mellom tre oppgaver)                                  | Starte å skrive om hva som kan være skummelt (velge mellom tre oppgaver)   |

Disse øktene ble valgt for å få innblikk i helheten i undervisningsopplegget. For å best mulig sikre validiteten i observasjonene ble notatene fra observasjonene transkribert rett etter at observasjoner var foretatt.

### *Presentasjon og analyse av observasjonsdata*

I presentasjon av resultater blir observasjonsdata organisert etter nøkkelhendelser (Patton, 1990). De overordnede nøkkelhendelsene er de ulike delene i undervisningsopplegget. Under nøkkelhendelsene blir resultatene sortert i prosesser (Patton, 1990) der engasjement ses på i relasjon til interesse og mestringstro. Hensikten med dette er å presentere data som kan gi innblikk i hvordan ulike aktiviteter kan relateres til elevenes interesse og mestringstro. Fokuset i presentasjonene er hvordan ulike hendelser i lys av interesse og mestringstro påvirker elevenes engasjement.

### *Forskningsintervju*

Formålet med forskningsintervjuet var å sammen med informanten skape mening og forståelse om emnet (Kvale & Brinkmann, 2015). I intervjuet ønsket jeg sammen med informanten å utvikle ny kunnskap om hvordan deler og helheten i mitt undervisningsopplegg påvirket elevenes interesse og engasjement. Læreren hadde god kjennskap til sine elever og visste hvordan de pleier å opptre i en normal undervisningssituasjon. Hun kunne også bidra med et nytt blikk på undervisningsopplegget. Siden hun ikke hadde deltatt i utviklingen av undervisningsopplegget hadde hun ikke forventninger til hvordan opplegget skulle fungere. Læreren kunne dermed bistå med et annet perspektiv på hvordan undervisningsopplegget fungerte enn det jeg selv hadde. Resultater fra intervjuet er i hovedsak forstått fenomenologisk og noe hermeneutisk (Kvale & Brinkmann, 2015; Thagaard, 2018). Lærerens beskrivelse av elevenes engasjement i undervisningsopplegget er et viktig bidrag til evaluering av undervisningsopplegget.

### *Utforming av intervjuguide*

Intervjuet ble utført som et semistrukturert forskningsintervju (Kvale & Brinkmann, 2015). Temaet i intervjuet er utvikling av engasjerende undervisning. Intervjuet skulle gi tilgang til lærerens beskrivelse av hvordan hun opplevde at undervisningsopplegget på virket elevenes engasjement. For å styrke intervjuets validitet ble det fokusert på å stille åpne spørsmål som likevel gav svar som var nyttige for å besvare problemstillingene. Intervjuets tema og formål la grunnlaget for utvikling av intervjuguiden. Fokuset i intervjuet var elevenes engasjement. Intervjuguiden ble basert på teori, presentert i teoridelen, om hvordan engasjement kan være uttrykk for elevenes interesse og mestring.



### *Gjennomføring av intervju*

Intervjuet ble gjennomført rett etter at siste undervisningsøkt ble utført. For å begrense min påvirkning i intervjusituasjonen, og dermed øke validiteten, hadde min informant i forkant av intervjuet fått tilgang på et utkast til intervjuguiden, slik at hun fikk reflektert over egne meninger om intervjuets fokus. En båndopptaker lånt fra lesesenteret ble brukt for å gjøre lydopptak av intervjuet. Straks etter at intervjuet ble gjennomført ble lydopptaket lastet opp på NVivo og slettet fra den eksterne opptakeren. Innholdet i intervjuet ble transkribert og anonymisert.

Underveis i intervjuet stilte jeg oppfølgingsspørsmål der jeg ønsket å få læreren til å forklare mer om et fenomen eller oppklare et utsagn som kunne forstås tvetydig. Intervjuets kvalitet er avhengig av en god og tillitsfull atmosfære (Thagaard, 2018). Jeg forsøkte med kroppsspråk og «prober» å bekrefte at jeg lyttet interessert til det læreren fortalte. Jeg etterstrebet å være tilbakeholden med min egen forståelse og refleksjon rundt emnet for å skape rom for informantens tanker og refleksjoner (Thagaard, 2018).

### *Min rolle som intervjuer*

Det vil som regel være en asymmetri mellom intervjuer og forsker som kan påvirke hva som blir sagt i intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015). Intervjuer vil alltid være preget av den konteksten de utspiller seg i. Jeg opplevde at jeg hadde en god relasjon til læreren som utførte undervisningsopplegget. Når hun besvarte mine spørsmål om elevenes engasjement var jeg redd for at hun ville gi en for positiv tilbakemelding på opplegget (Thagaard, 2018). For å øke validiteten og legge til rette for at læreren skulle føle at hun kunne snakke fritt, informerte jeg henne i forkant av intervjuet om at jeg var interessert i hennes både positive og negative erfaringer med undervisningsopplegget, da dette kunne bidra til nyttig informasjon for å forbedre og for å evaluere intervensjonen.

### *Presentasjon og analyse av intervju*

Når resultater fra dette intervjuet presenteres, blir det i utgangspunktet brukt en tradisjonell deskriptiv analyse med fokus på mening (Kvale & Brinkmann, 2015). Innholdet blir, under evaluering og refleksjon, drøftet opp mot innhold i observasjoner, teori og egne refleksjoner.

#### 3.3.6 Validitet og reliabilitet

Validitet handler om hvor treffsikre og realistiske studiens resultater og tolkningen av disse i virkeligheten er. Et studies reliabilitet er knyttet til hvor pålitelig og troverdig innsamling av data

og gjennomføring av analyser er utført (Thagaard, 2018). Enkelt forklart kan vi sikre validitet med teoretisk transparens og transparens i forhold til eget teoretisk ståsted, mens reliabilitet best sikres med transparens i forskningsprosessen (Silverman, 2014).

### *Validitet*

Det kan være vanskelig å standardisere hvordan vi skal validitetskontrollere resultater i en kvalitativ studie. Den enkelte studien må identifisere spesifikke validitetstrusler og forsøke å utelukke disse truslene. To ofte uttalte trusler mot validitet i kvalitative studier er forskerens partiskhet og forskerens påvirkning (Maxwell, 2009). Samtidig vil min moralske integritet som forsker er viktig for å gjøre gode valg for best å sikre validiteten (Kvale og Brinkmann, 2015).

### *Forskers påvirkning og validitet*

Når det gjelder forskerens påvirkning vil denne normalt være større ved intervju enn ved observasjon (Maxwell, 2009). I observasjonsstudier vil forskerens partiskhet være en større validitetstrussel (Vedeler, 2000). I presentasjon av observasjon og intervju som metode er det beskrevet hvordan det legges til rette for å heve validiteten. Ved å benytte begge disse metodene vil dette øke studiens validitet da metodene har hver sine styrker og svakheter i forhold til hvor treffsikre resultatene blir.

### *Forsker partiskhet og validitet*

I kvalitative studier skal vi ikke bare gjengi hva vi har studert, men at vi skal utføre en tolkning av fenomenet vi studerer. Forskerens vitenskapsteoretiske forankring har betydning for hvilken informasjon som søkes og danner utgangspunktet for forståelsen som utvikles (Thagaard, 2018). Studiens teoridel redegjør derfor både for det teoretiske ståstedet som ligger bak utformingen av undervisningsopplegget og det teoretiske ståstedet som ligger til grunn for evaluering av og refleksjon rundt empiriske funn i studien. Validiteten i tolkninger og konklusjoner vi trekker på bakgrunn av innsamlede data kan forbedres ved at vi bekrefter resultater fra eget studie med andre studier, eller at vi argumenterer for ulikheter i resultater som finnes i en lignende kontekst i andre studier (Thagaard, 2018). I diskusjonen vil likheter og ulikheter mellom denne studien og andre studier med samme fokus bli vurdert opp mot teori som er presentert i oppgavens teoridel. I tillegg vil ulike mulige tolkninger bli presentert der dette er hensiktsmessig.

Det bør også åpent vises hvordan analysen gir grunnlag for konklusjoner og tolkninger (Silverman, 2014). Videre i dette metodekapittelet er det presentert teoretiske perspektiver som er utgangspunkt for tolkninger av resultater. Det er etterstrebet å skille hva som er rådata og hva som er tolkninger. Det er ellers gitt en beskrivelse av konteksten rundt de innsamlede dataene som presenteres. En fordel med «innefra» perspektiv er at egne erfaringer kan gjøre det lettere å forstå deltakerens situasjon. Faren ved «innefra» perspektivet er at en kan overse det som er forskjellig fra egne erfaringer. «Utenfra» perspektivet kan gjøre det vanskeligere å få et fullstendig forståelse av det vi erfarer (Thagaard, 2018). Som lærer vil min forståelse av det som observeres i klasserommet skje med utgangspunkt i et «innenfra» perspektiv på den generelle klasseromskonteksten, men med et «utenfra» perspektiv på denne spesifikke skolen og klassen som ble observert. Definerte fokusområder for observasjon og intervju kan bidra til å skape et mer fokusert blikk for å fange opp nyanser i det som er relevant for studien. Læreren har også fått lese igjennom og godkjenne resultatene fra intervju og observasjon.

#### *EDR studie og validitet*

I et EDR studie vil konklusjoner vi trekker, på bakgrunn av empiriske resultater med få informanter eller i en begrenset kontekst, kunne benyttes til både å beskrive, å forklare og å forutsi, men må tolkes med forsiktighet (McKenney & Reeves, 2012). En av styrkene ved validiteten i denne studien er at undervisningsopplegget blir prøvd ut i den praksisnære konteksten det skal fungere i. Samtidig kan denne validiteten være truet av at det ble benyttet få informanter og bare en kontekst. Dette kan bidra til at den teoretiske forståelsen vi får er sterkt knyttet til spesifikasjoner i undersøkelsen. I studien er det derfor gitt fyldige beskrivelser som kan bidra til gjenkjenning og samtidig være viktige for å øke validiteten (Maxwell, 2009).

I kvantitative studier er det viktig å sikre konstruksvaliditeten (Vedeler, 2000). Da det ble utviklet et undervisningsopplegg som skulle representere undervisning definert i problemstillingen, kan konstruksvaliditeten også ha betydning i denne studien. Under avsnittet design og konstruksjon er det beskrevet hvordan undervisningsopplegget er utviklet for å ha fokus på mening, for å fremme engasjement og for å utvikle førsteklasseelevers lese- og skriveferdigheter. Lærers grad av tillit til opplegget, hvor lett lærerveiledningen var å forstå, og ytre faktorer som tid, tilgjengelig materiale og rom, kan påvirke utførelsen. Hvis oppleggets utførelse avviker fra det som var tiltenkt, kunne det påvirke validiteten i utførelse og evaluering. Når utførelsen avviker fra det som er beskrevet i lærerveiledningen vil dette bli beskrevet i resultater og siden tatt med i evalueringen, selv om dette ikke direkte er knyttet til elevenes

engasjement. Dette er fordi det har betydning for hva elevenes engasjement blir målt i forhold til og dermed av betydning for studiens validitet.

### *Reliabilitet*

I et postmoderne perspektiv er kunnskapens mangfold og kontekstavhengighet vektlagt (Kvale & Brinkmann, 2015). Et viktig poeng for å kunne si noe om resultatets gyldighet blir da å forklare hvilke kontekster resultatene er gyldige i. Transparens i beskrivelse av forskningsprosessen sikrer best reliabiliteten (Silverman, 2014). I oppgavens metodekapittel er det beskrevet ulike kontekstuelle faktorer som kan gi en forståelse av hvordan undervisningsopplegget er utviklet og hvordan studien er utført for å sikre reliabiliteten i studien. I presentasjonen av resultater fra observasjon og fra intervjuet er det gitt fylldige beskrivelser som skal gi et mest mulig helhetlig bilde av situasjonen. Slik økes reliabiliteten og forståelsen av hva som skjedde i klasserommet under gjennomføringen. Det viser også hvordan læreren opplevde dette opplegget.

I kvalitativ forskning anvendes analytisk generalisering som krever at utvalget har samhørighet med forskningens formål, metode og analyse (Thagaard, 2018). Denne type analysering bygger på kontekstuelle beskrivelser, forskerens argumentasjon for tolkning av resultatene og en rapport som lar leseren generalisere. Analytisk generalisering går ut på å vurdere i hvilken grad resultatene vi kommer frem til kan brukes i en annen situasjon (Kvale & Brinkmann, 2015). Under utvalg er det, for å styrke reliabiliteten, gitt en presentasjon av informantene i studien. Ulike kvaliteter som kan ha hatt betydning for dataene som ble samlet inn og forståelsen av disse er beskrevet.

For å sikre at jeg presenterer en mest mulig korrekt forståelse av situasjonen i klasserommet i observasjonene og utsagn fra læreren i intervjuet har informanten fått lese igjennom og godkjenne resultatene.

### 3.3.7 Testprosedyrer

Etter at observasjoner og intervjuet var gjennomført ble det opprettet en revidert utgave av lærerveiledningen (vedlegg 1b). Her ble endringer som var basert på informasjon fra observasjon og intervju utført. Ideelt sett skulle undervisningsopplegget vært testet ut i flere omganger (McKenney & Reeves, 2012). Fordi hele prosjektet allerede var i gang, måtte større endringer vente til etter gjennomføringen. På den måten ble ikke læreren hele tiden forstyrret med nye ting

hun måtte sette seg inn i og prøve ut. Det viste seg også å være en fordel at enkelte elementer ikke ble forkastet for tidlig.

#### 3.3.8 Behandling av innsamlede data

Innsamlede data fra observasjon og intervju ble anonymisert og transkribert i NVivo. Disse dataene ble videre kategorisert og analysert. I analysen var både teoretiske input, empiriske funn og subjektive reaksjoner en del av prosessen for å finne kunnskap som kunne gi ny forståelse (McKenney & Reeves, 2012). I presentasjon av sitater fra intervjuet ble det etter avtale med informant avtalt at disse skulle endres fra muntlig til et mer skriftlig språk. Informanten har kontrollert at de endrede av utsagnene fremdeles har samme meningsinnhold.

Gjennom analyser og refleksjoner av innsamlede data ble det produsert en ny lærerveiledning (vedlegg 1b). Det ble også foretatt refleksjoner som ble belyst av teori. Disse kan gi en forståelse av hva som fungerte og hvorfor og kan gi innspill til andre som ønsker å utvikle tilsvarende intervensjoner.

#### 3.3.9 Analytiske valg

I analysen benyttes kontekstuell metode (Braun & Clarke, 2006). Fokuset vil være en mellomting av realistisk og relativistisk. Både undervisningsoppleggets struktur og teori innen engasjement, interesse og mestringstro er med på å styre strukturen i analysen. Presentasjonen av analysen vil likevel være deskriptiv. Jeg vil forsøke å gi et bilde av hvordan læreren presenterer sin opplevelse av elevenes motivasjon og engasjement ved gjennomføring av undervisningsopplegget. I diskusjonene vil lærerens forståelse noen ganger bli tolket i lys av teori og forskning, empiri fra observasjoner og egne refleksjoner.

#### *Analytisk perspektiv*

Jeg har valgt å i utgangspunktet basere mine analyser av resultater på et deduktivt perspektiv (Thagaard, 2018). Teori og forskning som benyttes er knyttet til lese- og skriveopplæring, interesse og mestring som utgangspunktet for i mine analyser. Formålet med studien er å undersøke hvordan denne teorien fungerer i praksis i klasserommet. Vurderinger som blir gjort vil informere feltet mellom teori og praksis. Analysene vil belyse hensyn en bør vurdere når teorien skal fungere i en praktisk sammenheng.

#### 3.3.10 Revisjon av undervisningsopplegget

I EDR vil utvikling av løsninger være en syklisk prosess der en stadig forbedrer intervensjonen og utvikler teoretisk forståelse for hvordan og hvorfor intervensjonen fungerer som den gjør

(McKenney & Reeves, 2012). På bakgrunn av evalueringer og refleksjoner av studiens resultater ble det konstruert revidert lærerveiledning (vedlegg 1b).

## 5. Presentasjon av funn

I denne delen av oppgaven presenteres de to typer data som ble innhentet i studien: resultater fra observasjoner og fra intervju.

Engasjement er det synlige og utadrettede uttrykket for motivasjon (Christenson, Reschly, & Wylie, 2012). Jeg vil derfor bruke mine og lærerens observasjoner av elevenes engasjement i ulike deler av undervisningsopplegget som utgangspunkt for å si noe om elevenes interesse og mestring. Resultatene systematiseres i presentasjonen i overordnede overskrifter knyttet til undervisningsoppleggets ulike deler. De underordnede overskriftene er interesse og mestring. For å skape kontinuitet benytter jeg samme overskrifter i presentasjon av data fra observasjon og intervju.

Av personvern hensyn er alle navn som blir benyttet i presentasjonen fiktive.

### 5.2 Observasjoner

Elevenes engasjement og den sosiale konteksten de befinner seg i er sentrale i presentasjonen av observasjonsresultatene. Utdrag fra observasjonsbeskrivelser er merket med nummer etter hvilken observasjon utdraget er hentet fra. Transkripsjoner fra observasjoner i sin helhet vil av personvern hensyn ikke bli vedlagt. Disse kan fremskaffes på forespørsel.

#### 5.2.1 Undervisning med fokus på utvikling av språklige ferdigheter

Første del av undervisningsopplegget var rettet mot utvikling av elevenes språklige ferdigheter. Læreren leste en halv bok høyt for elevene og elevene deltok i parialoger og fellessamtaler knyttet til det som ble lest.

#### **Interesse**

##### Engasjement ved introduksjon av boken.

Hver økt startet med at læreren introduserte bøkene ved å vise forsiden av boken som skulle leses. Når første halvdel av boken skulle leses ble elevene involvert i en fellessamtale om bokens forside.

*Forsiden av boken som skal leses viser på smarttavla. De fleste elevene kikker på bildet når de kommer inn. To elever leser tittelen høyt i det de kommer inn fra friminuttet: «F-u-g-l-e-f-e-s-t-e-n».*

*Alle elevene har blikket vendt fremover og er stille. Bildet fra fremsiden av «Fuglefesten» vises på prosjektoren. Lærer snakker om bildet.*

*Lærer: "Her er det mange fugler"*

*Jakob: "Ikke mange, det er 8"*

*Lærer teller – «Ja, det er 8.» "Her er det en som ikke er fugl, hva tror dere han gjør her?"*

*Mari: «Kanskje han har bursdag?»*

*Lærer: «Ja, kanskje det.» "Hva er det fuglene har?" Lærer peker på bildet.*

*Mange elever svarer i kor "Gaver!"*

*Lærer: «Ja, nå må vi finne ut mer av hva dette handler om.»*

*Læreren begynner å lese i boken. (o- 2)*

I de observasjonene der andre halvdel av boken ble lest, ble elevene involvert i en fellessamtale som oppsummerte første del av boken.

*Lysen blir slått av og bildet fra fremsiden av boken blir presentert på prosjektoren.*

*Elevene er stille og sitter med ansiktet vendt fremover.*

*Læreren: «Husker dere hva boken handlet om?»*

*Flere elever rekker opp hånden, en av elevene får svare.*

*Else: "Bukkene Bruse skulle begynne på skolen og så tisset de i skolegården"*

*«Ja», svarer lærer og smiler.*

*Lærer begynner å lese. Elevene er stille og ser fremover. (o-4)*

Flere elever var aktive og deltok i introduksjonssamtalene. Elever som ikke var verbalt aktive, var stille og så frem mot læreren og forsidebildet på prosjektoren.

### Engasjement ved lesing av boken

I første observasjon ble det en del avbrudd i høytlesingen fordi elevene skulle utføre parsamtaler underveis. Dette skapte noe uro i overgangene mellom samtale og høytlesing. I de resterende fire observasjonene ble parsamtalene gjennomført etter høytlesingen. Elevenes oppmerksomhet var i disse observasjonene vendt fremover mot læreren under høytlesingen.

Elevene var fokuserte og lyttet til det læreren leste. Blikket til elevene var vendt mot bilder på prosjektoren. Elevene lot seg ikke lett forstyrre av ting som skjedde i klasserommet. Et eksempel er fra en observasjon da en elev kom litt senere inn til timen enn de andre elevene. Høytlesingen var allerede i gang. Da eleven satte seg, prøvde han å få oppmerksomheten til eleven som satt ved siden av, men eleven lot seg ikke distrahere.

*(...) kommer den siste eleven inn i klasserommet. Han setter seg ved plassen sin. De andre elevene ser ikke ut til å legge merke til at denne eleven kommer inn. De har*



*fremdeles oppmerksomheten mot bildene og er stille mens lærer leser. Ole som kom sent inn tar tak i sidemannens skulder. Sidemannen reagerer ikke. Ole gjør dette igjen - sidemannen snur seg mot eleven, kikker litt «strengt» på ham og snur seg frem igjen. Ole blir rolig og begynner å se frem mot tavla. Ole fortsetter å se frem og å være stille resten av leseøkten. (o-2)*

### Engasjement i fellessamtalen

Det var ofte mange elever som var svært ivrige og hadde lyst til å dele sine meninger i fellessamtalen. De rakte opp hendene «med hele kroppen». Hvis læreren avsluttet samtalen uten at de hadde fått sagt det de ville, viste ansiktsuttrykket og kroppsspråket at de var litt skuffet.

*Siri: «Jeg har ikke fått svart!! Jeg tror de ble glade for han når han var en makk.»*

*Ole: «Kanskje de strør salt i øynene hans.» Flere rekker fremdeles opp hendene.*

*Jacob rekker opp hånden og prøver tydelig å signalisere at han har noe å fortelle. Han tar hånden opp og ned og prøver å rekke hånden så høyt opp som han kan. Han tar hånden ned når lærer sier de må avslutte fellessamtalen. (o- 2)*

Noen elever ble litt rastløse når samtalen tok for mye tid. De kikket i taket, ut av vinduet eller begynte å snakke med den de satt ved siden av. Elevene satt ved pultene sine under samtalen, så de kunne ikke alltid se hverandres ansikter. Det kan ha vært vanskelig for elevene å høre hva medelevene sa.

### Inspirasjon fra andres utsagn i fellessamtalen

En del elever rekker opp hånden og vil komme med innspill etter at de har lyttet til hva de andre elevene sa.

*Lærer: "Stopp å snakke - Nå vil jeg vite hva dere snakket om".*

*Elevene blir stille og ser frem. Syv elever rekker opp hånden.*

*Magnus: «Jeg er redd for edderkopper.»*

*Lærer: «Ja, jeg er litt redd for slanger.»*

*Pia: «Moren min er redd for slanger.»*

*Kari og Knut rekker også opp hånden.*

*Kari: "Jeg er redd hvis det er mørkt og slanger"*

*Stein: "Jeg er redd for å bade når det er veldig dypt i vannet for jeg kan ikke svømme".*

*Lærer: «Kan du ha redningsvest på deg da?"*

*Stein: "Ja, det kan jeg jo».*

*Knut: "Jeg har hatt en kvelerslange på meg en gang"*

*Mari: "Jeg er redd for Karius og Baktus" (o-5)*

Noen ganger reflekterte enkelte elever videre på utsagn andre elever kom med.

*Lærer: «Ja, kanskje det. Vet dere hva fugler spiser?»*

*Jacob: "Men hvorfor ville Mark gå i selskapet når fugler spiser ham?"*

*Even: "Kanskje de lurte han". (o-2)*

### Spontane innspill

Av og til rakk elevene opp hånden for selv å komme med spontane innspill til det som ble lest i boken. Når de gjorde det, fortalte de som regel om egne opplevelser som de kunne assosiere til innholdet i boken som ble lest. Her er et eksempel hentet fra observasjonen da «Johannes Jensen tar nattoget»<sup>1</sup> ble lest.

*Når læreren er ferdig med å lese er elevene fremdeles stille og ser frem. To elever rekker opp hånden. Elevene får ordet etter tur. Kari: «Jeg har vært på nattog.» Mats: «Jeg har vært i Bergen.» (o- 5)*

### Mestringstro

#### Ulike spørsmål og ulikt engasjement

I parsamtalene etter høytlesingen var de fleste elevene aktive. Jeg kunne ikke høre direkte hva elevene snakket sammen om, men merket på lydnivået at enkelte spørsmål engasjerte elevene mer enn andre. Et eksempel er fra et spørsmål der elevene skulle snakke sammen om hva de trodde besteforeldrene deres gjorde når de ikke så dem. I parsamtalene om dette spørsmålet er 8 grupper aktive, 4 er passive. Når det elevene har snakket om skal oppsummeres sier en elev:

*«Jeg vet ikke hva mine besteforeldre gjør på».* (o-1)

Det kan ha vært flere elever som tenkte det denne eleven sa. Ved neste spørsmål i samme observasjon ble elevene spurt om hvordan de var når de våknet om morgenen. Her var elevene mer aktive i parsamtalene og i fellessamtalen.

Et spørsmål som jeg merket, skapte ivrige parsamtaler var «Hvorfor tror dere det ikke er lov til å

---

<sup>1</sup> I dette kapittelet vil tittel på bøker markeres med hermetegn, i resten av oppgaven vil tittel på bøker markeres med kursiv skrift.

tisse i skolegården?».

*Lærer: "(...) nå vil jeg høre hva dere snakket om."*

*Flere elever rekker opp hendene.*

*Lise: «Fordi de må gå på do»*

*Even: «Fordi det blir ekkelt lukt»*

*Knut: "Det er ganske ekkelt».*

*Siri: "Der er mange bakterier"*

*Else: «Skolen blir stygg da.»*

*Lærer: " Jeg er helt enig med dere. Hvis vi tisser i skolegården, vil det bli ekkelt og lukte vondt" (o-3)*

### Engasjerte i fellessamtale, men ikke i parsamtale

Det virket som om noen elever syntes det, ved enkelte spørsmål, var lettere å delta i fellessamtalen enn i parsamtalen. Et par elever er stille når de skal snakke sammen i par, men rekker ivrig opp hånden når fellessamtalen starter.

### Forklaring av bilder og ord underveis i leseøkten

Underveis i høytlesingen pekte læreren av og til på bilder eller forklarte ord som dukket opp i teksten. Noen ganger involverte hun elevene i refleksjoner rundt bokens bilder og ords betydning. Noen elever lot seg lett engasjere i disse samtalerne andre satt stille og hadde oppmerksomheten vendt frem.

Av og til var det enkelte elever som glemte å rekke opp hånden og spontant ropte ut svaret.

*Lærer: Peker på bildet - "Ser dere hva Flapps gjør?"*

*Kai: "Ja, han tar i fra". (Eleven svarer spontant uten å rekke opp hånden). (o-2)*

*Læreren: "Vet dere hva perfekt betyr?"*

*Magnus: «Sånn som deg!" (roper ut uten å rekke opp hånden)*

*Eli rekker opp hånden og får svare: "Sånn snille og greie". (o-3)*

Andre ganger var det flere elever som spontant svarte høyt i kor.

*Lærer peker på første bilde. "Ser dere hva som står her? " "Post", svarer flere elever i kor. (o-3)*

*Lærer: "Vet dere hva mellomtrinnet er?" "Nei", svarer flere elever i kor. (o-3)*

Noen ganger var det flere som rakk opp hendene og ville fortelle om det de så på bildet.

*Læreren peker på bildet i boken. Bildet viser en dodør med symbol for gutt og jente på. Hun spør elevene om de vet hva dette betyr. Syv elever rekker opp hånden. (o-3)*

Læreren gir også noen ganger en kjapp forklaring av ord, uten å involvere elevene. Når læreren gir en rask forklaring av ordet og leser videre, har elevene oppmerksomheten mot læreren eller bildet som vises. De er stille.

Læreren snakker om bilder og forklarer ord i forbindelse med alle bøkene, men det blir gjort mest i forbindelse med lesing av «Bukkene Bruse begynner på skolen».

#### Støtte som ble gitt for å øke elevers deltakelse i samtaler.

Læreren gikk aktivt rundt og snakket med pargruppene under parsamtalen. Ved pargrupper som var passive stilte læreren direkte spørsmål til elevene. Da begynte elevene å sette ord på det de tenkte. Av og til måtte læreren komme med et praktisk eksempel eller et mer konkret spørsmål for å få elevene i gang.

### 5.2.2 Undervisning med fokus på avkodingsferdigheter

#### **Interesse**

#### Overganger og sammenheng

Læreren viste noen ganger elevene hvordan de fonologisk bevisstgjørende aktivitetene hørte sammen med de andre mer meningsrettede oppgavene og aktivitetene.

Dette ble i flere av observasjonene gjort ved introduksjonene av disse aktivitetene ved at utdrag fra den leste teksten ble vist på prosjektoren. Et eksempel er hentet fra observasjonen der elevene skulle lytte ut første og siste lyd. Læreren brukte fremsiden av boken om Bukkene Bruse som utgangspunkt for å si noe om første og siste lyd.

*Lærer: "Nå skal vi gjøre en annen aktivitet ". Lærer viser forsiden av boken om Bukkene Bruse. "Hvilken lyd begynner bukkene på?" Flere elever rekker opp hånden. En elev får svare. Elev: "B». Lærer: "Flott". Siste ordet på denne siden er skolen. Kan noen si hva som er den siste lyden i ordet skolen? Flere elever rekker opp hånden igjen. Elev: "n". Lærer: "Bra. Kan noen si et ord som begynner på n? «Elev: "Nese". (o-4)*

De fonologisk bevisstgjørende aktivitetene ble også noen ganger knyttet til tekstproduksjonen. I introduksjonen av noen skriveøker minnet læreren elevene om ferdigheten de trente på i de fonologisk bevisstgjørende aktivitetene.

*Lærer: «Dere var kjempegode! Nå har vi gjort en øvelse der vi skulle kjenne igjen bokstaver. Når vi skriver, må vi også kjenne igjen bokstaver. I dag kan dere velge mellom tre skriveoppgaver.» (o-4)*

### Elevers aktive deltakelse i fonologisk bevisstgjørende aktiviteter

I de fleste observasjonene skulle alle elevene delta aktivt i de fonologisk bevisstgjørende aktivitetene. Elevene virket motiverte for å delta. Aktivitetene i observasjon 2, der elevene arbeider med stavelser, skiller seg fra de andre ved at det bare er noen få som får lov til å komme frem å være aktive i læringsaktiviteten. Aktiviteten ser ut til å skape engasjement hos elevene da det er mange som ønsker å være med.

*Lærer har noen bildekort som elevene skal komme frem for å trekke. 19 av elevene rekker opp hånden for å delta i leken. (o-2)*

Aktiviteten ser samtidig ut til å gjøre enkelte elever frustrerte fordi de ikke får lov til å delta.

*Etter at tre elever har kommet frem for å trekke kort.*

*Lise roper: " Hæ, bare gutter!"*

*Lærer: «Nei, jeg velger forskjellige.» En til elev får komme frem.*

*Lise: «Du tar aldri meg». (Anklagende stemme). (o-2)*

### Mestringstro

#### Erfaring med fonologisk bevissthet

Det ser ut som om at de fleste mestrer tema fra de fonologisk bevisstgjørende aktivitetene godt. Noen trenger litt hjelp til å komme i gang, men ingen melder seg ut av aktiviteten fordi de ikke får det til. Mange elever kan når læreren spør, gi gode forklaringer på hva stavelser og rim er.

*Lærer: «Hvordan vet vi at noe rimer?" 7 elever rekker opp hånden. En elev får forklare: «Det er når lydene i slutten av ordet er like". Lærer: " Så bra, det er helt riktig!" Læreren skriver sol – stol på tavla. Hun setter strek under de siste bokstavene. (o-1)*

De fleste så ut til å forstå hvordan de skulle lytte ut lyder og koble fonem- grafem forbindelser.

#### Støtte fra medelever i fonologisk bevisstgjørende aktiviteter

Noen av elevene fikk hjelp til å mestre oppgaven av den de satt ved siden av. Et eksempel på dette er hentet fra observasjonen der elevene skulle rime.

*Et elevpar er i gang med aktiviteten. Olav mestrer rim godt, han trekker et kort «sol» og sier et rimord «stol». Even trekker kortet «hatt». Han kikker ut i luften. Han er stille. Så kikker han på Olav. Olav kikker tilbake på ham og sier litt bydende: «Natt, skatt ...» Even, som trakk kortet, fortsetter: «Gatt, latt, fratt.» Svaret blir akseptert, og elevene trekker neste kort. (o-1)*

### 5.2.3 Undervisning med fokus på tekstproduksjon

#### **Interesse**

##### Introduksjon av tekstoppgaver

I noen observasjoner ble oppgavene introdusert både muntlig av lærer og skriftlig på tavla. Læreren brukte tid på å komme med forslag til hva elevene kunne skrive om. Læreren ba også elevene om å komme med forslag til hva de kunne skrive om.

I siste observasjon var det ikke lenge til friminuttet når skriveoppgaven skulle introduseres. De tre oppgavealternativene ble introdusert raskt og muntlig. De fleste elevene kom fort i gang med å skrive overskrift og navn, men for noen elever stoppet det litt opp etterpå. En av elevene var tydelig litt usikker på hva hun skulle gjøre videre:

*Mari (roper ut): «Hva var det vi skulle skrive igjen?» (o-5)*

Elevene skulle fortsette på denne skriveoppgaven i neste undervisningsøkt. Læreren fortalte at hun da opplevde at elevene ikke var like motiverte for å gå i gang med skriveoppgaven.

##### Engasjement i tekstproduksjonen

I tre av observasjonene jeg deltok i, produserte elevene tekster. I første observasjon skrev elevene i par. Elevene fortalte om hva de ville sett om de var flue på veggen på skolen. Noen elever var engasjerte, men flere var uengasjerte og lot partneren skrive for seg. Jeg opplevde størst engasjement for skriving i observasjon to og fire. Da kom elevene raskt i gang med tekstoppgavene. Elevene fikk i begge disse observasjonene velge mellom tre skriveoppgaver. Flere elever valgte å besvare alle de tre oppgavene. I observasjon fire måtte læreren be elevene to ganger om å gå ut å ta friminutt, og flere elever ville først ikke legge fra seg skrivearbeidet. Alle elevene fullførte tekstene sine etter friminuttet.

## Mestringstro

### Erfaring med tekstproduksjon

De fleste elevene ser også ut til å mestre tekstproduksjonen godt. Noen elever trenger litt støtte fra læreren for å komme i gang. I løpet av de fire ukene har alle elevene som har vært til stede, produsert fem tekster hver, og tre av tekstene er samlet i klassebøker.

### Lyderingsvansker

Enkelte elever hadde behov for mye støtte for å lytte ut lyder og til å huske bokstaver. Et eksempel på det er hentet fra observasjonen som ble gjort da første del av «Fuglefesten» var lest. Læreren og assistenten gikk rundt for å hjelpe elever som rakk opp hendene. Etter fem minutter var det bare en elev som ikke var kommet i gang.

*Maria som ikke har kommet i gang sier høyt ut i luften: "Jeg greier ikke gjøre det!" Hun holder på med en liten dukke som hun har tatt opp fra sekken og har skjøvet ark og blyant fra seg. Maria får etter hvert hjelp. Hun har vansker med å lytte ut lydene og det er flere av bokstavene hun ikke husker. Læreren må peke på alfabetet som henger på veggen for å hjelpe henne å huske bokstaver. Hun vet hva hun vil skrive om. Hun vil skrive en ønskeliste der det står Playmobil, i- Pad, penger og Lego. Maria og læreren skriver og lytter ut annen hver bokstav. Hun er etterpå tydelig fornøyd med teksten hun har skrevet og viser den til Kari som hun sitter ved siden av. (o-2)*

Denne eleven var svært verbalt aktiv i par og fellessamtaler. Hun bidro også verbalt til utforming av tekst når elevene skulle produsere tekst i parsamarbeid.

### Tid til tekstproduksjon

I korte skriveøkter fikk ikke elevene kommet ordentlig i gang mer tekstproduksjonen. Da elevene skulle starte på en tekst etter at boken om «Johannes Jensen tar nattoget» var lest rakk de fleste bare å skrive navnet sitt og overskrift før timen var over.

I noen av observasjonene skulle elevene få fortsette på tekstene etter friminuttet. Det var likevel vanskelig for enkelte å legge i fra seg teksten og gå ut til friminuttet fordi de var kommet så godt inn i skrivearbeidet.

*Elevene blir bedt om å gå ut. Etter tre minutter er det fem elever igjen inne. Disse fem er fremdeles opptatt med å skrive. De får igjen beskjed av læreren om å gå ut. De følger beskjeden og legger fra seg arbeidet. (o-4)*

### Støtte fra lærer i fonologisk bevisstgjørende aktiviteter

Noen elever fikk støtte fra læreren til å forstå det faglige innholdet i det de skulle gjøre.

*De fleste andre elevene mestrer godt å rime på ordet de trekker. En elev læreren kommer bort til trekker kort, men kommer ikke på ord som kan rime på ordet hen trekker. Lærer hjelper denne eleven til å komme på rim ved å be elevene bytte ut første lyden i ordet. Eleven forstår hva hun skal gjøre og rimer videre. (0-1)*

### Støtte fra lærer i tekstproduksjon

De fleste elevene kommer raskt i gang med å skrive og kan arbeide selvstendig i skriveprosessen. Mens elevene skriver, går læreren rundt til dem. Hun ser på tekstene og snakker med elevene om innholdet i det de har skrevet. Noen rekker opp hånden for å få hjelp. Andre sitter mer passivt, er stille og kikker ut i luften til læreren kommer bort til dem. Disse eksemplene er hentet fra observasjon der del to av «Bukkene Bruse begynner på skolen» var lest.

*De fleste er i gang med skriveoppgaven. Noen har bare skrevet navnet sitt, andre har også skrevet overskriften. To elever er ikke kommet i gang. De sitter stille og kikker ut i luften. Læreren kommer først bort til den ene og går etterpå videre til den andre. Jeg klarer ikke å høre hva elevene trenger hjelp til. Når læreren går videre fra disse elevene skriver de. (o-4)*

Noen elever rekker opp hånden for å spørre læreren om hjelp til å stave enkelte ord.

*To andre elever rekker opp hånden en liten stund senere. Begge ønsker å vite hvordan enkelte ord skrives. (o-4)*

Læreren og assistenten bruker mest tid på å gi elevene tilbakemelding på innholdet i det de har skrevet. Det ser ut som om de er innom de fleste elevene i løpet av skriveøkten.

*Lærer går til flere elever. Hun leser det elevene har skrevet og gir dem tilbakemeldinger på innholdet. Det er rolig mens elevene skriver. (o-4)*

Elever som ønsker støtte til å skrive ord riktig får det, men læreren går ikke rundt og retter på elever som har skrevet ord feil.



## Samarbeid i tekstproduksjon

I første observasjon skriver elevene sammen to og to. De andre øktene jeg observerte produserte elevene tekster individuelt.

Da elevene skulle skrive en tekst i pargrupper var det varierende i hvor stor grad de støttet hverandre i tekstproduksjonen. I noen grupper bytter elevene på å skrive, i andre grupper var det en som skrev og en som tegnet etterpå. Det var også noen grupper der en forteller og en skriver.

*Maria har mange meninger om innholdet i oppgaven. Hun dikterer og bruker Mari som sekretær. Maria ser på Mari mens Mari lyderer lydene høyt og skriver dem på arket. Maria er siden involvert i å tegne til det som er skrevet.*

I andre grupper var det en av elevene som var aktivt engasjert i skriveoppgaven, mens den andre eleven var passiv. De passive elevene kikket ut i rommet, holdt på med fargestiftene eller snakket lavt med en elev ved nabobordet.

## 5.1 Intervju

Jeg har nå presentert hvordan undervisningsopplegget ble opplevd for meg som observatør. Videre vil jeg presentere hvordan læreren, som gjennomførte undervisningsopplegget, i intervjuet uttrykte sin opplevelse av elevenes engasjement og hva som påvirket engasjementet deres. For å skape kontinuitet vil det bli brukt samme overskrifter som i observasjonene mine. Av hensyn til personvernet har læreren fått det fiktive navnet Anne. Hvert direkte sitat har en kode som refererer til hvor i transkripsjonene sitatet er hentet. For transkribert intervju i sin helhet se (vedlegg 5c).

### 5.1.1 Undervisning med fokus på utvikling av språklige ferdigheter

#### Interesse

#### Bøkenes tema og elevenes engasjement

Anne fortalte at hun og hennes kollegaer er opptatt av å dele undervisning og bøker som de ser skaper engasjement hos elevene. Hun mente at bøker med konkrete tema som var tett knyttet til elevenes hverdager var det som engasjerte elevene mest i dette undervisningsopplegget. Spesielt boken «Bukkene Bruse begynner på skolen» fungerte, ifølge Anne, godt. Denne boken var morsom og den tematisk enkleste av bøkene som ble lest. Hun fortalte også at hun hadde lest denne boken for elevene før.

*Den oppgaven som gled lettest, eller der samtalene gled lettest, det syntes jeg var Bukkene Bruse. (...) De syntes Bukkene Bruse boken var veldig morsom. De har jo hørt den før også, for jeg leste den for dem i begynnelsen av året. De visste hva som skjedde og sånn (.) men jeg tror de syntes den var veldig morsom. (k-8)*

Også boken «Fuglefesten», som handlet om bursdag, engasjerte elevene.

*«Fuglefesten», den med bursdag og sånn. Den var jo også engasjerende. (k-9)*

Ifølge Anne likte elevene flere av bøkene, men «Bukkene Bruse begynner på skolen» og «Fuglefesten» var de som fungerte best. Hennes vurdering var basert på hvilke bøker hun la merke til at skapte mest engasjement i samtaler og skriveoppgaver. Noe av det positive med par- og fellessamtalene var, at ifølge Anne, at elevene fikk hjelp til å aktivere egne erfaringer og refleksjoner i forhold til boken som ble lest.

#### Engasjement i par- og fellessamtaler

Noen elever kunne bli veldig engasjerte i fellessamtalene. Mange hadde noe de ville fortelle og enkelte ville fortelle mye. Anne syntes det var vanskelig å vite når hun kunne avslutte fellessamtalen uten å ødelegge elevenes engasjement.

*Dette med at mange elever vil si mye, og det kan gjøre det vanskelig å begrense dem. Hvor skal jeg stoppe? Jeg blir redd for å ødelegge engasjementet. Nå har de diskutert i par, men når de skal si det høyt, så får de kanskje ikke sagt det. Jeg prøvde jo å få med alle og jeg prøvde å la alle si noe, men noen ganger måtte jeg bare stoppe. Jeg fikk ikke tid. (k-17-18)*

Når noen elever fikk mye snakketid var det andre elever som kunne bli utålmodige. Anne hadde ikke lyst til å avbryte elever som fortalte noe til klassen når de var midt i en tankerekke. Dette kunne føre til at andre elever i klasserommet ble ufokuserte eller begynte å snakke selv om andre ting. Det kunne i utgangspunktet være vanskelig å høre hva den som hadde ordet sa. Når det i tillegg ble litt småsnakk var det ingen som hørte noe og flere elever ble uengasjerte.

## Organisering av høytlesing og dialog og elevenes engasjement.

Anne fortalte at hun ikke var vant med å lese halve bøker og var usikker på om det å lese bare halve bøkene ville gjøre elevene frustrerte. Hun ble overrasket over at det fungerte.

*Det har jeg ikke pleid å gjøre. Jeg har egentlig tenkt at det ikke vil fungere. Elevene er ofte sånn "Å skal du ikke lese videre" (..) men det (.) Det syntes jeg egentlig fungerte veldig bra (.), Det ble jeg ganske overrasket over. Før det var det ingen som sa, som jeg fikk med meg, at «Jeg vil høre resten av boken». Jeg sa: "Nei, nå tar vi resten på fredag" (o), så var det greit. (k-13)*

De fleste elevene var interesserte i å delta i parsamtaler om bøkens innhold, men engasjementet kunne variere. En utfordring var å få elevene til å forstå hvordan organiseringen av parsamtalene fungerte. Elevene ville rekke opp hånden for å svare på spørsmål læreren stilte, «De var rett opp med hånden». (k-14)

## Samtaletid i parsamtaler og elevenes engasjement

I parsamtalene mente læreren at det å gi elevene kort samtaletid fungerte godt. Hun forklarte at førsteklassinger har lett for å miste fokus og å spore av fra det samtalen egentlig skulle handle om. Hun observerte at når samtaletiden i parsamtalene var kort, var det mer sannsynlig at elevenes fokus var på det som skulle være tema for parsamtalen.

*De blir ikke så konsentrert om akkurat det de skal snakke om. Det glir litt ut.(...) Når de har kort tid så får de ikke tid til (o). (k-17)*

## Mestringstro

### Tilpassede utfordringer

Anne mente også at det var enkle praksisnære tema og spørsmål som i størst grad bidro til elevenes aktivitet i samtalene.

*Ja, det er på en måte det enkleste (Praksisnære, bursdag, skole). Det er nok derfor alle har noe de kan bidra med. (k-22)*

Anne hadde tidligere erfaring med å la elevene snakke sammen i organiserte gruppesamtaler. I disse samtalene skulle elevene svare på konkrete og enkle spørsmål, for eksempel «Si en ting du liker å spise til middag». Hun hadde ikke prøvd å la elevene snakke sammen om mer åpne spørsmål som krevde refleksjon. I samtalene i dette undervisningsopplegget var spørsmålene

åpne. Anne mente at selv om enkle spørsmål engasjerte elevene mest, var det også viktig å utfordre elevene med andre typer spørsmål.

*(...), men det vil jo ikke si at vi ikke skal ha de andre spørsmålene. For de må jo ha de også. Litt sånne åpne spørsmål er jo bra, tenker jeg. Det at forskjellige svar kan være riktig, at de kan argumente for det de sier. (k-21)*

Anne mente at en av fordelene med parsamtalene var at elevene fikk øvd seg på å verbalisere det de ville si til den de satt ved siden av. Når elevene allerede hadde satt ord på det de ville si var det lettere og mindre skummelt for dem å rekke opp hånden for å delta i en klassesamtale.

*så er det noe med det at den (.) at den du sitter med da, (.) (.) om de får luftet det de har tenkt å si høyt. Det kan jo være litt skummelt å rekke opp hånden å si noe høyt, så er det ingen som vet hva du skal si eller, som har, sant, hvis de er litt usikre kan det hende de andre synes det er kjempeteit, men hvis du har sagt det til den som sitter på siden, så kan dere jo på en måte, så kan de diskutere det. (k-19)*

### Bilder som mestringsstøtte

I høytlesingen viste Anne elevene en del bilder fra boken hun leste. Anne pekte på og snakket om noen av bildene. Hun mener at det å vise bilder øker elevenes fokus på innholdet i boken.

*Det er absolutt en fordel å få de (bildene) opp slik at elevene kan følge med på bildene. Det er lettere for dem å følge med på hva som skjer når de ser et bilde, enn når jeg bare står fremme og leser og prøver å vise. (...) De er mye mer med da. De er mye mer konsentrerte på en måte. De blir mye mer ukonsentrerte hvis de ikke har noe å se på. (k-11)*

Anne fortalte at hun tidligere har prøvd å lese bøker for elevene uten at hun viste bilder fra boken. Da sa hun til elevene at «de måtte skru på filmen inne i hodet». Men hun opplever at det å ha bilder å vise til teksten hun leser fungerer bedre. Hun tror at grunnen til at det å vise bilder til høytlesingen i første klasse fungerer så bra er at det er konkret for elevene. De får noe visuelt å støtte seg på som gjør det lettere å følge med på historien de hører.

### Mestringsstøtte fra læreren og fra medelever i par- og fellessamtaler

Anne la merke til at når to rolige elever satt ved siden av hverandre kunne det bli vanskelig for elevene å komme i gang med parsamtalen. Det var ingen av dem som tok initiativet. Anne mente at det ikke var mangel på tanker og meninger om spørsmålet som stanset elevene. Når hun

kom bort til passive elever og stilte spørsmål direkte til dem, fortalte de om tanker de hadde om tema. Anne mente det bare var vanskelig for enkelte å komme i gang på egenhånd.

*Alle hadde jo, eller de fleste hadde jo et svar. (...) Det var kanskje bare litt vanskelig å si det til den de satt ved siden av. (k-15)*

Anne mente at noen av fordelene med parsamtalene var at alle fikk være aktivt deltakende. Alle fikk mulighet til å si noe og til å bruke stemmen sin. Alle elevene fikk også anledning til å bli hørt, kanskje ikke alltid av læreren eller av hele klassen, men iallfall av den de satt ved siden av.

#### Mer mestringsstøtte i mindre elevgrupper

Anne fortalte at hun tidligere år hadde hatt god erfaring med å dele klassen i to når de arbeidet med litteraturformidling. Det mente hun hadde fungert veldig bra. I år har de ikke hatt anledning til å dele klassen, på grunn av rommangel. De har i noen timer økt lærertetthet, men det finnes ingen ledige gruppe- eller klasserom klassen kan benytte seg av. Hun mener det absolutt ville vært en fordel å dele klassen i forbindelse med samtalene. I halv klasse ville flere elever fått tid til å snakke og mulighet til å bli hørt.

*Nå var det jo kanskje mange som ikke fikk sagt det de egentlig ville si, fordi vi ikke fikk tid til det. Enda flere ville blitt hørt om det var i halv klasse. (k- 14)*

### 5.1.2 Undervisning med fokus på utvikling av avkodingsferdigheter

#### **Interesse**

#### Synlige resultat og samarbeid engasjerte i de fonologisk bevisstgjørende aktivitetene

De fonologiske bevisstgjørende aktivitetene fungerte bra ifølge Anne. Hun gjentok flere ganger i intervjuet at hun la merke til at mange elever likte aktivitetene. Hun presiserte også at hun syntes det var kjekt å jobbe med de fonologisk bevisstgjørende aktivitetene og at det er en kjempeviktige øvelser å arbeide med.

Under aktiviteten der elevene skulle lage ordtog la Anne merke til at elevene ble særlig engasjerte. Hun mente at denne oppgaven både synliggjorde for elevene hva de holdt på med og krevde at de samarbeidet godt.

*Ja (o) Særlig den med det der toget. Den følte jeg var veldig god. Når det var sånn første lyd og siste lyd. Det tenker jeg det hadde noe med at det var så synlig. De kunne se*

*resultatet. De så hva de holdt på med. Da måtte de og samarbeide godt og de fikk delta annen hver gang. Det likte de. Men de likte jo egentlig alle da.(k-23)*

## **Mestringstro**

### Tidligere erfaringer med fonologisk bevissthet og mestringsopplevelse

Anne fortalte at hun tror noen elever kunne oppleve de fonologisk bevisstgjørende oppgavene mer utfordrende enn andre, men de fleste elevene mestret oppgavene godt. Dette mente hun kunne skyldes elevenes erfaringer med og kunnskaper om fonologisk bevissthet. Elevene hadde ifølge Anne erfaring med små drypp av instruksjoner rettet mot fonologisk bevisstgjøring. Hennes inntrykk var at mestringsopplevelsen elevene fikk da de deltok i de fonologisk bevisstgjørende aktivitetene var positiv for dem.

*Jeg tror det gjorde litt godt og, at de mestret. De aller fleste mestret det meste. (k-24)*

Anne trodde oppgavene ville vært mer utfordrende for elevene i starten av skoleåret, men at dette likevel ikke nødvendigvis ville gjort at oppgavene fungerte bedre.

### For lette fonologisk bevisstgjørende aktiviteter

I de fonologisk bevisstgjørende aktivitetene mente Anne at oppgaven som var relatert til stavelser kunne vært mer utfordrende.

*Det eneste jeg så var at den oppgaven med stavelser, for den har vi jobbet så lenge med, at der kunne det vært brukt lengre ord. (k-24)*

### Tid påvirket utførelsen av de fonologisk bevisstgjørende aktivitetene

Anne mente at mangel på tid også påvirket utførelsen av de fonologisk bevisstgjørende aktivitetene. Hun mente at mangel på tid både påvirket hvilke aktiviteter hun valgte og hvor lenge hun lot elevene holde på med aktivitetene.

*Jeg ville hatt mer tid til det fonologiske, for det merket jeg at var noe elevene syntes var veldig kjekt. Det fenget. Det var jo så mange gode oppgaver der, så jeg følte liksom vi måtte avslutte det litt kjapt for nå skulle vi skrive.(k-6)*

### Mestringsstøtte fra medelever i fonologisk bevisstgjørende aktiviteter

I flere av de fonologisk bevisstgjørende aktivitetene skulle elevene også samarbeide i par. Anne forklarte at dette samarbeidet så ut til å gjøre elevene mer engasjerte. Flere elever fikk hjelp av den de satt ved siden av og det kunne oppleves som trygt.

*Ja, jeg tror det også gjorde mye for at de ble så engasjerte. Det at elevene finner ut noe sammen gjør at det blir litt tryggere. Det var jo flere vi så som hjalp hverandre. Den ene forklarte for den andre hvordan oppgaven kunne løses. (k-22)*

### 5.1.3 Undervisning med fokus på utvikling av tekstproduksjon

#### **Interesse**

#### Tema med subjektiv relevans var mest engasjerende i tekstproduksjon

Anne fortalte at når hun og hennes kollegaer gir elevene skriveoppgaver, pleier de å være opptatt av at tema elevene skal skrive om, skal ha subjektiv relevans. Hun velger tema som hun vet elevene er opptatt av og som de tror vil motivere dem. Det at elevene får skrive om et tema som opptar dem, var ifølge Anne, spesielt viktig i første klasse. Temaet i tekstene som skulle produseres var relatert til bøkene som var lest. Anne opplevde at skriveoppgavens relasjon til tema i bøkene fungerte godt og at tema fra boken hang godt sammen med tema i skriveoppgavene.

Ifølge Anne var det særlig tema elevene hadde mye erfaring med og som de allerede var opptatt av som bidro mest til engasjement i skrivingen. Når elevene skulle skrive ut fra disse temaene, var det lett for dem å vite hva de kunne skrive om.

*Jeg så jo de oppgavene som var etter «Fuglefesten», det handlet om bursdag og sånn, der hadde de jo MASSE som de tenkte på og kunne skrive om. Det er jo veldig relatert til dem selv. De er jo veldig opptatt av bursdag.(...) De hadde jo også mye erfaring i forhold til tekstoppgaven om skole, etter at Bukkene Bruse boken var lest. (k-27)*

#### Tekstoppgaver fordelt på to økter gav mindre engasjement

Noen tekster var utformet slik at elevene kunne begynne på skriveoppgaven når første del av boken var lest og så kunne de fullføre skriveoppgaven når siste del av boken ble lest. Anne erfarte at det å dele opp elevenes tekstproduksjon ikke hadde så positiv effekt på elevenes engasjement.

*Ja og særlig hvis det skal være en skolebok, eller en klassebok. Jeg mener det er litt kjekt at det er ferdig og at det ikke er sånn at de må ta det frem igjen og igjen. (k-32)*

Hun gir et eksempel på dette når hun forteller hvordan det var å ta frem igjen tekstene elevene hadde begynt å skrive på, da første del av «Johannes Jensen tar nattoget», ble lest. I nest siste økt av undervisningsopplegget fikk elevene akkurat startet på en tekstoppgave. Denne oppgaven skulle elevene fortsette på to dager senere da resten av boken ble lest. Anne forteller at hun fikk inntrykk av at elevene ikke var så motiverte for å fortsette på denne teksten når de tok den frem for andre gang.

*For jeg merket i dag at når vi begynte igjen på den Johannes Jensen nattoget. Det var litt sånn tungt på en måte (.) å sette i gang med skriveoppgaven. (...) Det gikk og de skrev og sånn altså, men jeg følte ikke at motivasjonen var der helt. (k-7)*

Ifølge Anne fungerte det bedre å la elevene fullføre tekstoppgavene når de først var i gang. I enkelte av øktene der læreren så at elevene ikke ble ferdig med skriveoppgaven lot hun elevene arbeide videre i neste time. Det syntes hun at fungerte bedre. Elevene fikk tid til å fullføre teksten. De fikk en pause i friminuttet, men de var fremdeles inne i tema da neste time begynte.

### Tekstoppgaver og valg

Anne har tidligere erfaring med å gi elevene åpne tekstoppgaver. Hun presenterer tema for elevene, og etter det snakker hun med dem om hva de kan skrive om. De velger overskrift og hva de vil skrive om. Hun har ikke erfaring med å la elevene velge mellom flere overskrifter. Hun forteller at hun i utgangpunktet var litt skeptisk til at elevene skulle foreta valg mellom flere overskrifter.

*Jeg var redd for at de skulle miste oversikten. For det var liksom "Ja, du kan velge det, eller det eller det." Jeg var redd det skulle bli forvirrende. Men det ble ikke det. De hadde kontrollen på hva de kunne gjøre. Mange ville jo skrive egentlig alle oppgavene da (...).(k-26)*

Da hun fikk se hvordan det fungerte i praksis ble hun positivt overrasket. Flere elever ble motivert til å skrive tekster til alle overskriftene. Det virket ikke som om det var vanskelig for dem å ta selvstendige valg. I tekstoppgaven etter at «Johannes Jensen tar nattoget» var lest fikk



elevene også velge mellom tre overskrifter. Anne fortalte at elevene ikke var like motiverte da de utførte denne tekstoppgaven.

### Mestringstro

#### Tidligere erfaring med skriving

Også når elevene skulle produsere tekst påvirket tidligere erfaringer elevenes engasjement. Det at elevene hadde erfaring og visste hva de skulle gjøre gjorde at oppgaven fungerte godt. I den første skriveoppgaven skulle elevene lage rimebøker.

*Særlig den første med rim syntes jeg var veldig, veldig kjekk. Alle fikk det jo til, men det kan og handle om at vi hadde gjort noe lignende før, sånn at elevene visste akkurat hva de skulle gjøre. (k-4)*

#### For vanskelige tekstoppgaver

Når elevene skulle produsere tekst mente Anne at oppgaver som krevde at elevene skulle bruke fantasien var vanskelige for dem. Det førte til at enkelte elever ikke ble like engasjerte.

*Det som var vanskeligst, var nok «Snokeboka». Det at de skulle bruke fantasien. (...) Det var kanskje det som var vanskeligst. (k-27-28)*

Anne fortalte også at det å skrive om følelser kunne være vanskelig for elevene.

*Ja, kanskje litt vanskelig. Jeg hadde en sånn oppgave i fjor i forhold til det å være redd. Da sa elevene: «Jeg er ikke redd for noe». (k-7)*

Anne var likevel ikke negativ til at denne type oppgaver ble brukt. Hun mente at elevene klarte å produsere tekstene, og at det kunne være bra at de fikk erfaring med slike oppgavetyper også.

#### Tid påvirket elevenes mestring av tekstproduksjon

Anne nevnte flere ganger i løpet av intervjuet at hun syntes det ble for liten tid til tekstproduksjonen. Hun mener elevene trenger lengre tid når de skal produsere en tekst. Hun mener det er viktig at elevene får fullføre en tekst når de først har begynt. Hun fortalte at særlig elever som strever med skrivingen trenger tid for å oppleve mestring ved å fullføre et produkt. Anne synes at de som strever også må få oppleve å bli ferdig.

*Ja, jeg ville hatt lengre tid. Det ble litt kort tid å skrive på. Skrivning tar tid hvis alle skal bli ferdig. Det er jo viktig å få et ferdig produkt, at ikke noe blir halvferdig. Det er dumt hvis de flinkeste blir ferdig og de svakeste ikke kommer i mål. (k-32)*

### Introduksjon av skriveoppgaver som stillas for mestringsopplevelser

Anne forteller at hun selv tar i bruk flere strategier for å støtte elevens engasjement i tekstproduksjon. Hun er opptatt av at elevene må ha et tilstrekkelig stillas rundt skriveprosessen slik at de vet hva de skal gjøre. De har en samtale om teksten der det blir presentert forslag til hvordan oppgaven kan løses. Hun gir gjerne elevene helt konkrete tips til hva de kan begynne med. Da er det lettere å minne elevene på dette når hun skal gå rundt og hjelpe dem.

*Du må ha stillaset rundt dem. Vi har alltid en samtale. Vi snakker om hvordan det er mulig å løse oppgaven. (...) Du må alltid gi dem noe de kan sette i gang med. (...). (k-34)*

### Mestringsstøtte fra medelever i tekstproduksjon

I de to første øktene skulle elevene produsere tekster sammen. Anne fortalte at hun ikke hadde prøvd å la elevene skrive sammen i par før. Hun syntes det var interessant å prøve dette.. Anne opplevde at det å samarbeide om en tekst fungerte bra for noen av elevene. Hun la videre merke til at noen av elevene ble passive når de skulle samarbeide om skrivearbeidet. Samskrivingen fungerte, ifølge Anne, best når elevene var på noenlunde likt nivå.

*Hvis det var en sterk og en svak elev var det lett at den sterke tok helt overhånd. Så ble den svake satt til å fargelegge tegningen som den sterke hadde tegnet. (k-4)*

Selv om enkelte elever kunne bli passive i skriveprosessen opplevde Anne det å la elevene samskrive som noe positivt.

*Men det var egentlig ganske kjekt med samskriving (.) for de som fikk det til. (k-4)*

Anne har latt elevene prøve samskriving også i skriveoppgaver som ikke var en del av studien. Hun erfarte at flere elever syntes det var kjekt å skrive sammen. Anne tror det kan være personavhengig om elevene trivdes med samskriving eller ei. Hun var innstilt på å la elevene øve mer på å samskrive. Selv ville hun prøve å finne de parene som passer best sammen i skriveprosessen.

*Jeg satte dem til å samskrive senere også. På andre oppgaver de skrev. Da var det flere som syntes at det var veldig kjekt.*

### Mestringsstøtte fra lærer i tekstproduksjon

Anne mener elevene må få positive tilbakemeldinger på det de har fått til og at en ikke skal henge seg opp i at elevene ikke skriver riktig.

*De skriver ikke riktig uansett. Når de har fått til noe, så handler det om hvordan læreren klarer å formidle at dette var bra. (k-30)*

Hun mener også at positive tilbakemeldinger på elevenes tekster kan ha effekt på elevenes skriveengasjement.

*(...) og sier "Ja, nå har du skrevet så mye". Så er det jo, så blir de kanskje mer engasjerte. Jeg kan si «Dette får du jo til», så prøver de så godt de kan. (k-30)*

Hun leser også opp enkelte elevtekster underveis for å fremheve gode eksempler eller for å fremheve enkelte elever.

*Så pleier jeg å lese opp tekster underveis (.) både for å gi dem andre eksempler, for å fremheve gode eksempler eller for å fremheve elever. (k-34)*

### Lærerressurser og behov for støtte i tekstproduksjon

Anne mener at elevenes engasjement i skrivingen kan bli påvirket av at de ikke får den støtten de trenger med en gang. Hun sier at det særlig er elevenes mangel på selvstendighet og behov for støtte som hindrer dem i å skrive. Når elevene må vente på hjelp, kan det gjøre dem frustrerte.

*For det går jo saktere og de trenger mer hjelp (...) når de ikke får det til. Det at de ikke får den hjelpen de trenger akkurat der og da, er nok kanskje det som er (.) mest frustrerende. (k-31)*

Hun forteller at det særlig er i starten at enkelte elever trenger støtte for å komme i gang med skrivingen.

*Jeg tenker at ofte trenger de bare å bli satt på sporet. For det blir litt sånn "Jeg vet ikke helt hva jeg skal gjøre?" Ofte trenger de bare hjelp med den første setningen eller hjelp til å tenke på hva de skal skrive. Avklare oppgaven (....) De vet ikke hvordan de skal begynne.*

Anne prøver å veilede elevene til selv å tenke på hva de kan skrive.

*At jeg spør dem, så sier de noe, så sier jeg: «Ja - der har du det jo. Da kan du skrive det.»*

Det er særlig i starten at enkelte elever må trygges for å komme i gang med oppgaven, men disse elevene trenger også støtte flere ganger underveis i skriveprosessen.

*(...) de klarer å holde på en stund, så rekker de opp igjen. Du kan ikke bare forlate dem og aldri komme tilbake (o) (...) Du må tilbake og si: «Ja men så bra, da har du fått skrevet det. Hva skal du skrive på neste setning?»*

Anne forteller at det ofte er de samme elevene som trenger mye støtte i skriveprosessen. Enkelte elever ønsker helst å ha støtte fra læreren tilgjengelig hele tiden mens de skriver. Det ønsket har ikke læreren mulighet til å innfri.

*(...) sånn som hun ene, vil jo at jeg skal stå der hele tiden (.). Og da går det jo på en måte bra, men det har jeg ikke tid til (o). (k-31)*

Anne sier også at det ikke er så lett å rekke rundt til alle elevene for å gi dem tilbakemeldinger og støtte når de er samlet i full klasse. Hun sier at hun i denne fasen ofte må være litt «Blekksprut» fordi det er mange som trenger støtte.

*Det er ikke så lett å gå rundt heller.(...) (k-11) Du må liksom ha ... det er der du må være litt sånn blekksprut, fordi du må rundt til så mange (...) (k-29)*

### Engasjement for tema i oppgaven kan redusere behovet for støtte

Jeg spør om dette går utover elevenes engasjement. På dette svarer Anne ja, men at det ikke alltid er slik. Elevene kan også bli veldig engasjerte. Da trenger de mindre støtte for å komme i gang.

*(...) men ikke alltid, fordi de kan bli veldig engasjerte. Hvis det er noe de vil skrive om, trenger de ofte bare litt oppbacking, så er de på. (k-30)*

## 6. Evaluering og refleksjon

Ved evaluering og refleksjon av funn vil jeg besvare studiens problemstillinger. Empiriske funn fra intervju og observasjoner blir i kombinasjon med teori og egne betraktninger, benyttet for å belyse hvordan undervisningsopplegget fungerte i praksis, og hvilke erfaringer som kan trekkes fra studien.

Det er adressert og presentert funn i forhold til flere motivasjonsfaktorer i opplegget. Når motivasjon skal fremmes for å forbedre elevers læring vil en omfattende tilnærming være nødvendig. Motivasjonsfaktorer fungerer i forhold til hverandre og har ikke samme effekten hvis de adresseres isolert (Ames, 1992; Stipek, 1996). Både oppgavens utforming og deres presentasjon kan ha betydning for hvordan aktivitetene påvirker elevenes engasjement (Ames, 1992; Mitchell, 1993; Stipek, 1996). Det vil derfor bli drøftet hvordan utforming og presentasjon av oppgaver kan ha innvirket på det engasjementet som ble observert.

I del en av evaluering og refleksjon vil de underordnede problemstillingene bli drøftet. I del to omtales konsekvenser evaluering og refleksjon har for videreutvikling av undervisningsopplegget. I tredje del vil jeg kort presentere erfaringer i møte med praksisfeltet.

### 6. 1 Evaluering og refleksjon del 1: Undervisning som kan skape engasjement

De underordnede problemstillingene gjør det naturlig å dele evalueringer av funn inn under interesse og mestringstro. Som tidligere nevnt er det noen ganger sammenheng mellom tiltak som utvikler elevers interesse og tiltak som skaper mestringstro (Renninger & Hidi, 2016; Stipek, 1996). Det vil derfor noen steder, i evalueringer av funn, være innslag av refleksjoner knyttet til interesse og mestringstro under besvarelsen av begge de underordnede problemstillingene.

#### 6.1.1 Mening som utgangspunkt for interesse som kan føre til engasjement

*Hvordan kan lese- og skriveundervisning med fokus på mening fremme interesse som grunnlag for engasjement i begynneropplæringen i første klasse?*

Elevenes situasjonelle interesse kan trigges uavhengig av hvilket interessenivå elevene har og hvilket ferdighetsnivå de befinner seg på (Renninger & Hidi, 2016). Det at den situasjonelle interessen er trigget vil derfor være en fordel for interesseutviklingen til alle elevene i klassen. For å sikre at elevenes interesse og engasjement for lese- og skriveaktiviteter fremmes i undervisningsopplegget, er det derfor viktig å identifisere når elevenes situasjonelle interesse ser ut til å være til stede.

#### 6.1.1.1 Interesse og engasjement ble trigget av høytlesing

I observasjonene viste alle elevene oppmerksomhet i introduksjon av bøker som skulle leses. Elevene hadde blikket vendt mot forsiden av boken som ble vist på prosjektoren. Flere deltok i fellessamtaler der boken ble introdusert eller oppsummert. Inntrykket av at elevene var interesserte i bøkene, ble forsterket i selve høytlesingssituasjonen. Elevene hadde oppmerksomheten rettet frem mot bilder som ble vist, og mot lærer som leste, under hele høytlesingen i alle observasjonene. Dette kan tyde på at høytlesing av bildebøker i denne førsteklasse fungerer i tråd med formålet. Lesingen ser ut til å ha trigget elevenes situasjonelle interesse for innhold i skriftlig tekst gjentatte ganger. Dette kan bidra til at elevene utvikler personlig interesse for innholdet i bøker (Renninger & Hidi, 2016).

Læreren som gjennomførte undervisningsopplegget, forteller at hun hadde inntrykk av at *Fuglefesten* og *Bukkene Bruse begynner på skolen* hadde sterkest positiv effekt på elevenes engasjement. Hun begrunner dette med at bøkene hadde en enkel tematikk, humor og innhold som elevene kan relatere seg til og som de har mye erfaring med. Temaene i *Fuglefesten* og *Bukkene Bruse begynner på skolen* ble knyttet til temaene skole og bursdag. Dette er områder der flere elever både har kunnskap, erfaring og gjerne en allerede eksisterende interesse. Når elever ser sammenhenger mellom egne erfaringer og teksten kan det bidra til både utvidet forståelse av tekstens innhold og økt interesse for teksten (Alexander, 2005; Renninger & Hidi, 2020).

#### 6.1.1.2 Subjektiv relevans og aktiv involvering i oppgaver trigget situasjonell interesse

Læreren sa i intervjuet at det å lese halve bøker var noe hun ikke hadde prøvd før, men at det fungerte godt. Hun opplevde ikke at elevene mistet engasjementet da hun avsluttet en halvlest bok. I observasjonene var det også synlig at elevenes engasjement for å lytte til både første og siste del av boken så ut til å være likt. Å lese halve bøker gav mer tid til andre læringsaktiviteter. Når elever får delta i læringsaktiviteter, der de selv får være aktivt involvert i det de skal lære, kan det bidra til å trigge og å videreutvikle elevenes interesse, gi dem mestringsopplevelser og bidra til utvikling av deres ferdigheter (Christie & Roskos, 2006; Mitchell, 1993; Renninger & Hidi, 2016; Stipek, 2013; Vygotsky, 1980).

## Interesse og engasjement i par- og fellessamtaler

*Spørsmål som skapte sammenheng mellom teksten og elevenes kunnskaper og erfaringer førte til engasjement*

I lærerens forklaringer kommer det frem at hun baserer sin vurdering av hvilke bøker som engasjerte mest, på hvor engasjerte elevene var i samtaler og tekstoppgaver. Elevenes interessefase kan ha påvirket deres nivå av motivasjon som kom til syne i deres engasjement (Renninger & Hidi, 2016). Hvis noen av bøkene trigget en mindre utviklet interesse hos elevene var interessen kanskje sterk nok til at elevene ville lytte til boken, men ikke sterk nok til at elevene klarte å opprettholde engasjementet i mer krevende aktiviteter. Da bøkene *Bukkene Bruse begynner på skolen* og *Fuglefesten* ble lest var elevene fokuserte når de lyttet til bøkene og de var engasjerte i samtaler og tekstoppgaver knyttet til bøkens tema og innhold. Elevene var også fokuserte da de lyttet til *Snokeboka*, men ikke like engasjerte i enkelte av parsamtalene knyttet til boken.

Utformingen av oppgavene og aktivitetene kan også ha vært det som påvirket elevenes engasjement (Ames, 1992; Mitchell, 1993). Samtaler og tekstproduksjon skulle bidra til å opprettholde og videreutvikle elevenes interesse for tema i bøkene. I hvilken grad oppgavens utforming bidro til å utvikle elevenes relasjon til innhold og tema i boken som ble lest kan ha vært spesielt viktig i forbindelse med bøker der tema og innhold var mindre aktuelt i forhold til elevenes erfaringer og kunnskaper. Når vi knytter det elevene lærer til noe de allerede har kunnskap og erfaring om kan vi samtidig støtte elevenes utvikling av indre struktur som kan bidra til å støtte elevenes opplevelse av mening og forståelse av det de lærer (Ames, 1992; Mitchell, 1993; Renninger & Hidi, 2016, 2020). Et av spørsmålene som skapte stort engasjement krevde at elevene reflekterte i forhold til en «skoleregulering» som både de selv og «bukkene» i boken måtte forholde seg til. Spørsmålet kan ha trigget elevenes situasjonelle interesse, ved å reflektere over innholdet i boken på en ny måte. Samtidig kan samtalen rundt spørsmålet ha skapt en økt relasjon mellom elevene og innholdet i boken og på den måten støttet elevenes interesseutvikling relatert til bokens innhold og tema (Alexander, 2005; Renninger & Hidi, 2016). Mange av hovedpersonene i *Snokeboka* voksne. Tema var rettet mot hva hovedpersonene ønsket å skjule for andre. Førsteklassinger er ofte mer opptatt av hva de vil vise frem enn av hva de ønsker å skjule. For å skape en sterkere relasjon mellom elevene og bokens innhold i par og fellessamtaler burde kanskje samtalene i større grad fokusert på å la elevene undre seg over hvorfor disse voksne personene ønsket å skjule det de gjorde. Hvis elevene må vurdere hovedpersonenes oppførsel opp mot hvordan de selv tenker eller oppfører seg kan det trigge den situasjonelle

interesse til elevene, ved at innholdet i boken blir gjort mer personlig meningsfullt og relevant for dem. Samtidig kan det øke elevenes forståelse for at andre tenker ulikt enn dem selv. Det kan ha vært en kombinasjon av tema som trigget interesse og oppgaver som utviklet denne interessen som skapte engasjement i forbindelse med *Fuglefesten* og *Bukkene Bruse begynner på skolen*.

Læreren fortalte at elevene kan bli veldig engasjerte i fellessamtalene, noe jeg også observerte. Enkelte elever hadde mye å fortelle. Elevenes engasjement i samtaler om bøkens innhold kan bety at elevene hadde interesse for å snakke om innholdet i bøkene. Samtalene i kan ha skapt relasjoner mellom bøkens innhold og elevenes forståelse av innholdet. Dessuten kan samtalen ha støttet utviklingen av elevenes evne til å sette ord på egne tanker relatert til en tekst.

Samtalene kan dermed ha støttet utviklingen av elevenes språklige forståelse (Guillies, 2014; K. P. Murphy et al., 2009; Schwanenflugel et al., 2010).

#### *Elever som ikke er aktivt involvert i klasseromssamtaler kan bli uengasjerte*

Det at noen elever hadde veldig mye å fortelle i klasesamtalen, førte noen ganger til at elevene som ikke hadde ordet ble sittende for lenge å lytte passivt. Noen elever mistet da etter hvert fokus, begynte å snakke med sidemannen eller virket uengasjerte. Læreren syntes det var vanskelig å vite når hun skulle avslutte fellessamtalen. Hun prøvde å lytte til alle, men det tok for lang tid. I observasjonene ble det lagt merke til at det var vanskelig å høre hva elever som hadde ordet i fellessamtalene sa. Læreren mente slike samtaler kan fungere bedre i halv klasse. Da vil flere elever få mulighet til å snakke og til å bli hørt. Hun fortalte videre at klassen ikke kunne deles på grunn av plassmangel på skolen. I artikkelen til Skaftun and Wagner (2019) ble det å sitte «på ringen» ansett som et godt utgangspunkt for klasesamtaler. Det kan hende at klasesamtalene ville fungert bedre om elevene satt på ringen istedenfor ved pultene sine. Når elevene sitter tettere samlet kan det være lettere både å se og å høre den som har ordet. På den måten kan det bli lettere for elevene å interessere seg for det som blir sagt og dermed å opprettholde fokus. Samtidig er det viktig å passe på at tiden der noen av eleven er passive ikke blir for lang. Elever blir mest engasjerte når de selv er aktivt involvert i læringsaktiviteter (Mitchell, 1993).



## Interesse i fonologisk bevisstgjørende lekpregede aktiviteter

### *Lekpregede aktiviteter og samarbeid kan ha trigget situasjonell interesse*

I observasjonene var alle elevene engasjerte i de fonologisk bevisstgjørende aktivitetene. Elevene kan også ha opplevd oppgavene som engasjerende fordi de bidro til å skape variasjon i undervisningen. Oppgaver som gir variasjon kan bidra til å fremme elevers interesse (Ames, 1992). Læreren sa i intervjuet at den måten å arbeide med, fonologisk bevissthet og grafem – fonemforbindelser på, var ny. De lekpregede læringsaktivitetene kan ha gitt elevene instruksjoner som var tilpasset deres utviklingsnivå, og på den måten ha vært et godt utgangspunkt for å utvikle elevenes læring (Knee et al., 2006; Stipek, 2002, 2013). Når elevene utførte oppgavene, fikk de være verbalt aktive i samspill med hverandre. Læreren sa også at elevsamarbeidet i oppgavene fungerte godt fordi begge elevene var aktive og fordi elevene hjalp hverandre. Det at elevene var organisert på en ny og lekpreget måte, at elevene skulle samarbeide og at aktivitetene gav variasjon i undervisningen kan ha trigge elevenes situasjonelle interesse. Når elever får samarbeide, være aktivt involvert i aktiviteter og opplever det de skal gjøre som overraskende eller nytt kan dette trigge deres situasjonelle interesse (Mitchell, 1993; Renninger & Hidi, 2016, 2020).

### *Elevenes personlige deltakelse i aktiviteter skapte mest positivt engasjement*

De fleste fonologisk bevisstgjørende aktivitetene var organisert slik at alle elevene fikk være aktivt engasjerte. I en av observasjonene var aktiviteten organisert slik at bare noen elever ble valgt ut til å komme frem for å få gjennomføre aktiviteten. Dette skapte engasjement, da nesten alle elevene hadde lyst til å delta, men det skapte også frustrasjon hos elever som ønsket å delta, men som ikke ble valgt ut. I observasjoner av de fonologisk bevisstgjørende aktivitetene der alle elevene fikk delta, gav ingen elever uttrykk for frustrasjon eller passivitet. Elevers interesse for å delta i de lekpregede læringssituasjonene så ut til å være stort. Det at alle elevene selv fikk mulighet til å personlig involvere seg i læringsaktiviteter så ut til å være det som i størst grad bidro til deres engasjement. Dette viser at elevers gjentatte personlige involvering med det de skal lære kan bidra til å utvikle deres interesse for emnet (Mitchell, 1993; Renninger & Hidi, 2016).

*Stress i gjennomføringen av undervisningsopplegget kan føre til at meningsaspektet forsvinner*

I observasjonene satte læreren noen ganger de fonologisk bevisstgjørende aktivitetene inn i en kontekst slik lærerveiledningen anbefalte. Når hun gjorde dette benyttet hun den leste teksten som utgangspunkt i introduksjonene av de fonologisk bevisstgjørende aktivitetene. Hun minnet også elevene på hvordan de kunne benytte kunnskap fra slike aktiviteter når hun introduserte tekstoppgaven. Læreren fortalte i intervjuet at hun skulle ønske at hun hadde mer tid til de fonologisk bevisstgjørende aktivitetene. Hun beskriver det elevene lærer i de fonologisk bevisstgjørende aktivitetene som viktig. Mangel på tid kan ha påvirket i hvilken grad læreren brukte tid på å sette de fonologisk bevisstgjørende aktivitetene inn i en meningsfull sammenheng med de andre aktivitetene i undervisningsopplegget. For at situasjonell interesse skal utvikle seg til å bli en mer personlig interesse, må ikke interessen bare trigges, den må også knyttes til noe elevene opplever som meningsfullt (Mitchell, 1993; Renninger & Hidi, 2016; Stipek, 1996). I tillegg til å lære seg fonologisk bevissthet og fonem- grafemforbindelser, er det viktig at elevene lærer hvordan de skal bruke kunnskapene i praktiske sammenhenger. I litteraturen presiseres det at læringsaktiviteter må settes inn i en ramme som skaper læring og dyp forståelse, for at elever skal lære av de praktiske oppgavene de deltar i (Slavin et al., 2014). Aktivitetene skulle gi elevene ferdighetsinstruksjoner. Ferdighetsinstruksjoner kan starte en konstruktivistisk prosess hos elevene, men det er først når elevene bruker kunnskapene de har lært at deres forståelse utvikler seg (Pressley & Allington, 2015). I intervjuet fortalte læreren flere ganger at hun skulle ønske hun hadde bedre tid til tekstoppgavene. Hun fortalte også at utførelsen av de fonologisk bevisstgjørende aktivitetene ble påvirket av hennes opplevelse av tidspress. I observasjon tre rakk ikke læreren å fullføre alle aktivitetene og i observasjon fem rakk læreren bare kjapt og muntlig å introdusere tekstoppgavene. Læreren opplevelse av å være presset på tid kan ha påvirket hvordan hun introduserte oppgaver og skapte sammenheng og mening mellom ulike deler i undervisningsopplegget. Når det blir for liten tid til å utføre oppgavene slik de er beskrevet i lærerveiledningen kan det føre til at meningsaspektet i undervisningsopplegget forsvinner. Hensikten er jo å skape undervisning med fokus på mening.

## Interesse og engasjement i tekstoppgaver

### *Kombinasjonene av kunnskaper og interesse kan føre til økt engasjement i skriveoppgaver*

I intervjuet fortalte læreren at elever som har dårligere utviklede skriveferdigheter kan, når de er interessert i et tema, eller ser verdien i skriveaktiviteten, bli veldig engasjerte. Da ville de ifølge læreren ha mindre behov for støtte i skriveprosessen. Oppgaver relatert til *Bukkene Bruse begynner på skolen* og *Fuglefesten* kan også i større grad ha trigget elevenes interesse ved at oppgavene var tett knyttet opp til elevenes etablerte erfaringer, kunnskaper og interesser om skole og bursdag. Både elevenes interesse og deres kunnskaper kan ha betydning for hvor engasjerte elevene blir i skrivningen (Hidi & McLaren, 1991). Elevenes kunnskap om et emne kan både gjøre det lettere for dem å skape personlige relasjoner til emnet i skriveprosessen og styrke elevenes mestringstro fordi de vet hva de kan skrive om. Elever som har lite utviklet interesse for skrivning, kan oppleve tekstproduksjonen som mer meningsfull og overkommelig når de har mye kunnskap om et emne de skal skrive om (Hidi & McLaren, 1991; Lipstein & Renninger, 2007; Renninger & Hidi, 2016). Kombinasjonen av kunnskaper og interesse i skriveprosessen kan på denne måten påvirke det resiproke forholdet mellom interesse og mestringstro, som kan føres til utvikling av elevenes engasjement og motivasjon i skriveprosessen (Nuutila et al., 2020; Renninger & Hidi, 2016).

Når elevene skriver tekster kan de gjennom språket skape mening av det de har lært ved at de knytter det til kunnskap de allerede har. De utvikler på denne måten et eierskap til det de lærer (Armbuster et al., 2005). Tekstoppgavene som var tilknyttet *Snokeboka* og *Johannes Jensen tar nattoget*, var kanskje ikke godt nok tilrettelagt for å skape relasjoner mellom elevenes allerede eksisterende interesser, kunnskaper, erfaringer og bokens innhold da elevene her skulle skrive om hva de opplevde som skummelt eller hva de ville sett på skolen hvis de var flue. Oppgavene kan ha vært for lite konkrete, og kan ha krevd større erfaring med dekontekstualisert språk, enn det en del av elevene hadde (Beck & McKeown, 2001; Bishop, 2014; Renninger & Hidi, 2016). Disse tekstoppgavene kan derfor ha blitt opplevd som mindre meningsfulle og dermed skapt mindre engasjement.

## 6.1.2 Mening som utgangspunkt for mestringstro som kan gi økt engasjement

*Hvordan kan lese- og skriveundervisning med fokus på mening fremme mestringstro som grunnlag for engasjement i begynneropplæringen i første klasse?*

Jeg vil her i lys av teori og empiri, presentert i oppgavens tidligere kapitler, reflektere over den virkningen undervisningsoppleggets tilrettelegging for mestringstro hadde på elevenes engasjement.

### 6.1.2.1 Elevers kunnskap og erfaringer i oppgaver kan gi mestringstro og engasjement

#### Mestringstro knyttet til høytlesing

*Enkle tema kan føre til mestringstro og engasjement*

Bøkene med enkle tema var de som fungerte best, ifølge læreren. Det at bøkene var enkle kan ha styrket elevenes mestringstro relatert til forståelse av lest tekst. Førsteklasseelever kan ha begrensede domenekunnskaper om språk i skriftlig kontekst. Deres forståelse av tekst blir støttet ved at de har tilstrekkelig temakunnskap om innholdet i teksten (Alexander, 2005). *Fuglefesten* og *Bukkene Bruse begynner på skolen* ble opplevd som de enkleste bøkene. Dette kan henge sammen med at disse bøkene ble knyttet til tema der elevene hadde rikelig med erfaring og kunnskaper. Det kan også skyldes at spørsmål og oppgaver knyttet til disse bøkene i større grad bidro til å forsterke relasjonen mellom elevene og bokinnholdet og dermed bedret elevenes mestringstro. Hensikten med å benytte høytlesing av bøker var å utvikle elevenes vokabular og leseforståelse relatert til bøker som hadde et mer avansert språk enn det elevene klarte å lese selv (Coyne et al., 2012). Hvis bøker skal bidra til utvikling av språk og leseforståelse bør bøkene inneholde både rikt nok vokabular, rikt språk, komplekse karakterer og interessant plot og tema som kan bidra til både å utvikle språk og å utvikle metakognitiv tenkning. Bøkene bør også inneholde noe som er kjent for elevene (McGee & Richgels, 2014). Bøker som benyttes må både være avanserte nok til å gi læring og utfordring, men enkle nok til å skape mestringstro. Ved både å gi elevene gjentatte opplevelser av mestring og av utvidet forståelse kan deres mestringstro utvikles (Bandura, 1977).

*Bilder som støtte ved høytlesing av bøker kan gi økt mestringstro og interesse*

Under høytlesingen ble bilder fra boken vist på storskjerm. I intervjuet ble det trukket frem at det å vise bilder fra boken i høytlesingssammenheng bidro til å øke elevenes engasjement. I observasjonene rettet alle elevene oppmerksomhet mot bilder som ble vist i forbindelse med høytlesingen. Det ble forklart eller snakket om flest bilder i forbindelse med høytlesing av boken *Bukkene Bruse begynner på skolen*. Dette var også en av bøkene som skapte størst engasjement i

samtaler, oppgaver og aktiviteter. Det kan derfor virke som om fokus på bilder ved høytlesingen kan ha trigget elevenes situasjonelle interesse for teksten. Bilder kan bidra til å trigge interesse hos elever som fra før har lite utviklet interesse for en oppgave (Durik, Hulleman, & Harackiewicz, 2015). Bruk av bilder ved lesing av tekst kan trigge elevers interesse, men bildene kan også distrahere elevene fra å få med seg innholdet i teksten (Renninger & Hidi, 2016). I bøkene som ble lest i forbindelse med studien var det en nær relasjon mellom innholdet i teksten og bildene. Bildene kan derfor ha bidratt til å støtte noen av elevenes manglende erfaring med og forståelse av bøkens dekontekstualiserte språk (Bishop, 2014). I en overgangsfase mellom en konkret språkforståelse og mer dekontekstualisert forståelse av språk kan bildene ha gitt elevene støtte til å integrere språket i teksten i en mer miljømessig kjent kontekst og knytte dette til konkrete situasjoner der de har kunnskap. Elevene kan dermed ha fått en bedre forståelse av tekstens innhold. Bruk av bilder kan dermed støtte elevenes relasjon til og forståelse av teksten, og på den måten bidra til utviklingen av deres situasjonelle interesse (Renninger & Hidi, 2016; Stipek, 1996).

### Samtaler, mestringstro og engasjement

#### *Kunnskap og erfaring i forhold til tema kan skape mestringstro i samtaler*

Samtaler i relasjon til bøkene *Fuglefesten* og *Bukkene Bruse begynner på skolen* skapte som tidligere nevnt størst muntlig engasjement. I tillegg til at disse bøkene trigget elevenes interesse ved å skape en relasjon til teksten kan også elevenes erfaring og kunnskap i forhold til tema ha gjort det lettere for dem å forstå innholdet i bøkene bedre (Alexander, 2005). Elevene kan da ha opplevd styrket mestringstro som har ført til engasjement når de eksplisitt skulle sette ord på egne tanker i forhold til innhold og tema i bøkene.

### Fonologisk bevisstgjørende aktiviteter og mestringstro

#### *Elevenes engasjement når de mestrer eller får støtte til å mestre aktiviteter*

Læreren fortalte at hun tidligere hadde instruert elevene i fonologisk bevissthet, først knyttet til lydering, og så knyttet til stavelser. Hun mente at dette medførte at mange mestret de fonologisk bevisstgjørende aktivitetene godt. Noen av oppgavene var nye og noen elever opplevde aktivitetene som mer utfordrende enn andre, men de fleste mestret det meste. Fonologisk bevissthet og fonem- grafemforbindelser er viktige for å utvikle elevenes avkodingsferdigheter (Høien & Lundberg, 2012; Kilpatrick, 2015; Melby-Lervag et al., 2012; NICHD, 2000). Ved å la elever delta i lekbaserte læringsaktiviteter kan de utvikle bevissthet, kunnskap og ferdigheter

både i forhold til språkets innhold og form (Christie & Roskos, 2006). Læreren mente at den mestringsopplevelsen elevene fikk da de deltok i aktivitetene var god for dem. Hun mente også at det å benytte aktivitetene tidligere i skoleåret, når elevene hadde opplevd dem som mer utfordrende, ikke nødvendigvis ville fungert bedre. Lærerens refleksjon kan være riktig da mange av elevene i første klasse er i en tidlig fase av sin lese- og skriveutvikling. De har behov for repeterte mestringsopplevelser for å utvikle et positivt leserselvbilde (Bandura, 1977; Bong & Skaalvik, 2003; Chapman et al., 2000). Det kan også hende at lærerens beskrivelser her indikerer at aktivitetene var for lite utfordrende for en del av elevene og at aktivitetene ikke gav andre elever riktig støtte for å utvikle seg videre fra det nivået de befant seg på (Stipek, 2013; Vygotsky, 1980). Elevenes ulike ferdigheter, interessenivå og mestringstro i forhold til aktiviteten, kan også ha gjort at de opplevde aktivitetene ulikt. Noen elever kan opplevd engasjement i aktivitetene fordi de i forbindelse med aktivitetene opplevde en bekreftelse på nylig ervervede ferdigheter og at de, som tidligere nevnt, opplevde at deres situasjonelle interesse var trigget. Elever med svakere utviklet fonologisk bevissthet, fonembevissthet og bokstavkunnskap kan ha fått nok støtte av medelever og av strukturen i aktiviteten til å utvikle bevissthet og kunnskap i forhold til de ferdighetene det ble trent på (Stipek, 2013; Vygotsky, 1980). På den måten kan elever, med mindre utviklede avkodingsferdigheter, ha forbedret sin mestringstro i forbindelse med aktivitetene. Elever som opplever at de mestrer noe nytt kan utvikle mestringstro i forhold til oppgaven eller lignede oppgaver (Bandura, 1977).

### Tekstproduksjonen og mestringstro

#### *Betydningen av å tilrettelegge oppgaver for å skape engasjement*

De fleste elevene mestret det å produsere tekst godt, men for elever med avkodingsvansker kunne tekstoppagene i undervisningsopplegget bli for utfordrende. Disse elevene hadde ideer om hva de ville skrive, men hadde behov for mye lyderingsstøtte fra lærer i skriveprosessen. Dette så ut til å påvirke enkelte elevers skriveengasjement. En elev gav i en observasjon tydelig uttrykk for liten mestringstro relatert til det å skrive. Denne eleven viste seg å ha dårlig utviklet fonembevissthet og bokstavkunnskap. Elevens frustrasjon og fraværende engasjement i skrivesituasjonen kan skyldes for få mestringserfaringer relatert til skriving, og bekrefter Banduras teori om at selvbilde i tidlige faser av ferdighetsutvikling er spesielt sårbart for nederlagsopplevelser (Bandura, 1977). Frustrasjonen kan også være relatert til at eleven sammenligner egne ferdigheter og egen selvstendighet med medelevers prestasjoner i skriveprosessen (Marsh et al., 2007; R. Murphy & Weinhardt, 2018; Pressley & Allington, 2015). Skriveoppagene i undervisningsopplegget er åpne og kan løses på ulike nivå. For å øke

elevenes mestringstro og selvstendighet, med tanke på å formidle ved hjelp av skriftspråk, bør det nok likevel i større grad synliggjøres for elevene hvordan de kan løse oppgaver på ulike nivå. På den måten kan alle opplevd mestring. Elever som får mulighet til å løse oppgaver som er tilrettelagt deres ferdighetsnivå kan oppleve mestringstro og autonomi (Pressley & Allington, 2015; Schunk & Pajares, 2002; Skaalvik & Skaalvik, 2018; Stipek, 2013). En mulighet for bedre tilrettelegging av tekstopp-gavene kan være å i større grad benytte tegneserier til skrivingen slik det ble gjort i en dansk studie om oppdagende skriving presentert av Korsgaard et al. (2011). Elever som er i ferd med å utvikle lyderingsferdigheter og bokstavkunnskaper benytter gjerne tegning og lekeskrift som et ledd i utviklingen mot å mestre skriftlig formidling (Skjelbred, 2014). Hvis elevene i større grad kan velge å benytte tegning som supplement til skrivingen, kan de arbeide mer selvstendig frem til læreren gir dem individuell skrivestøtte. Eleven som er omtalt i dette avsnittet hadde allerede et ønske om å formidle innhold. Eleven viste dermed interesse for oppgaven. Det å oppleve mestringstro og selvstendighet ved å få benytte tegning til å formidle budskapet, frem til læreren kan bidra med individuell støtte, kan ha gitt eleven en opplevelse av autonomi. Opplevelse av autonomi og mestringstro kan øke elevens motivasjon i skriveoppgaven (Bandura, 1977; Deci & Ryan, 1987).

#### *Å skrive til en mottaker kan ha ført til økt engasjement og opplevelse av mening*

I tekstopp-gavene som var knyttet til *Fuglefesten* skulle elevene formidle hvordan de ønsket å feire bursdagen sin, til foreldrene sine. I skriveoppgavene knyttet til *Bukkene Bruse begynner på skolen* skulle elevene fortelle hvordan det var å gå på skolen, til skolestartere.

Førsteklasseelevers varierende erfaringer med dekontekstualisert språk kan også påvirke deres tekstproduksjon. Elevene har erfaring med å kommunisere med konkrete mottakere i muntlig språk. Når elever har en reell konkret mottaker å skrive til kan de lettere benytte erfaringer fra muntlig språk i tekstproduksjonen (Skjelbred, 2014). Dette kan ha gitt dem økt mestringstro. Elevene kan ha opplevd tekstproduksjonen som mer konkret, overkommelig og meningsfull når de hadde en konkret mottaker å kommunisere til (Gerde et al., 2012; Morrow et al., 2018; Skjelbred, 2014). Tekstene som skulle produseres i forbindelse med *Snokeboka* og *Johannes Jensen tar nattoget* skulle samles i klassebøker. Elevene kan ha opplevd tekstproduksjonen som ikke har en konkret mottaker som mindre meningsfull. Dette kan ha ført til mindre engasjement.

#### *Kortsiktige mål fremmet elevenes engasjement*

En annen faktor som så ut til å påvirke elevenes engasjement for skriving i denne studien var elevenes mulighet til å fullføre oppgaver de hadde startet på. Elevenes engasjement i

skriveoppgaven var, ifølge læreren, størst når de fikk fullføre oppgaven kort tid etter at de hadde startet på den. Kortsiktige mål skaper mest mestringstro og fører til størst faglig utvikling for elever i en tidlig fase av ferdighetsutvikling (Bandura & Schunk, 1981). Gibson (2008) anbefaler også kort men helhetlig skriveproduksjon for elever i første klasse. Dette kan henge sammen med at den situasjonelle interessen som trigges i forhold til oppgaven er kortvarig og ikke vedvarer når elevene må ta teksten frem igjen etter noen dager (Renninger & Hidi, 2020). Elevene i første klasse er i en tidlig fase av sin lese- og skriveutvikling. De er dermed i en tidlig fase av ferdighets- og interesseutvikling i skrivning. Elevene, i denne studien, opplevde størst mestringstro og mest interesse når de fikk fullføre teksten innen relativt kort tid.

#### *Virkingen av å introdusere tekstoppaver for å øke engasjement*

I observasjonene der elevene skulle skrive om bursdag og skole ble overskriftene elevene kunne bruke skrevet på tavla. Det ble brukt tid på å introdusere oppgavene. Både lærer og elever kom med forslag til hva som kunne skrives. I observasjonene der elevene skulle skrive om snoking på skolen eller om hva som kan være skummelt ble tekstoppavene kun introdusert muntlig. Det ble brukt minst tid på introduksjonen av skriveoppgaven til *Johannes Jensen tar nattoget*. Læreren fortalte i intervjuet at når hun brukte tid på introduksjonen av skriveoppgaver, kunne det bidra til at elevene arbeidet mer selvstendig og hadde mindre behov for støtte underveis i tekstproduksjonen. Læreren sa også at hun følte hun i gjennomføringen av undervisningsopplegget hadde for liten tid til å gjennomføre skriveoppgavene. Selv om læreren ønsket å bruke tid på å introdusere tekstoppavene, kan det se ut som om at hun ikke alltid fikk tid til å gjøre det når hun gjennomførte undervisningsopplegget. Når læreren introduserer oppgaver kan elevenes interesse og mestringstro trigges ved at deres allerede eksisterende kunnskaper kobles til oppgaven. Elevenes mestringstro kan også styrkes ved at læreren introduserer strategier som kan støtte elevenes tekstproduksjon. Når elevene utvikler interesse og mestringstro kan det føre til en opplevelse av autonomi som øker deres motivasjon og engasjement (Deci & Ryan, 1987; Pressley & Allington, 2015). Både ved introduksjonen av de fonologisk bevisstgjørende aktivitetene og ved tekstoppavene kan kvaliteten i introduksjonen av oppgavene være påvirket av at læreren noen ganger opplevde at hun hadde for liten tid. Dette kan igjen se ut til å ha påvirket elevenes engasjement i tekstproduksjonen.

#### 6.1.2.2 Læreren støtte førte til mer engasjement

Læreren opplevde at når hun gav elevene positive tilbakemeldinger på det de mestrer kunne det gjøre dem mer engasjerte. I observasjonene var læreren aktivt involvert når elevene arbeidet med oppgaver. Hun formidlet strategier som støttet elevenes mestring i oppgaver og aktiviteter og



hun gav elevene positive tilbakemeldinger på innholdet i tekster de arbeidet med. Med disse tilbakemeldingene kan ha bidratt til å støtte både elevenes indre og ytre motivasjon. Elever i en tidlig fase av interesseutvikling kan ha behov for støtte både til indre motivasjon og ytre motivasjon (Hidi & Harackiewicz, 2000; Renninger & Hidi, 2020). Den indre motivasjonen kan støttes ved at læreren legger til rette for interesse og mestringstro ved å formidle nyttige strategier og kunnskap til elevene. Den ytre motivasjon kan påvirkes ved at læreren gir positive tilbakemeldinger og ros til elevene for innsats de har gjort og for det de så langt har mestret.

Det ble flere ganger observert at når læreren involverte seg direkte i enkeltelevers læringsaktivitet førte det til at disse elevene ble mer engasjerte. Elevers opplevelse av støtte fra lærer kan positivt påvirke deres leserselvbyde og indirekte føre til bedre leseprestasjoner (Jensen et al., 2019). Positive tilbakemeldinger kan bidra til økt engasjement særlig for elever som har lite utviklet interesse for oppgaven (Renninger & Hidi, 2020). Lærerens tilbakemeldinger kan også ha støttet elevenes utholdenhet i møte med utfordringer (Yeager & Dweck, 2012). Lærerens aktive involvering i elevenes læringsprosess under utførelse av aktiviteter og oppgaver så ut til å legge til rette for å støtte både elevenes interesseutvikling og deres mestringstro og på den måten bidra til større engasjement.

Læreren opplevde at hun i veiledning av tekstproduksjonen ikke alltid rakk å gi elevene den støtten de hadde behov for, eller ønsket. Dette kan bety, slik jeg nevnte i forrige avsnitt, at oppgavene ikke har tilpasset vanskegrad eller ikke har riktig stillas for enkelte elever. Når oppgavene er tilpasset alle elevenes ferdighets- og interessenivå, kan kanskje elevene arbeide mer selvstendig, slik at læreren får bedre tid til å gi støtte og oppmuntring til flere elever.

#### 6.1.2.3 Når parsamarbeid førte til engasjement, og når det ikke gjorde det

Både i observasjoner og intervju kom det frem at parsamarbeidet i de fonologisk bevisstgjørende aktivitetene fungerte godt. Begge elevene var aktivt involverte i oppgavene. De fleste elevene mestret også innholdet i disse oppgavene godt. Enkelte elever som ikke mestret oppgavene alene, fikk støtte til å mestre av medeleven de samarbeidet med. Når elevene skulle samarbeide om tekstoppgaver ble ikke ansvaret fordelt mellom elevene. En måte å tilrettelegge for samarbeid på er å ansvarliggjøre alle elevene i arbeidet mot et felles mål (Slavin, 2014). En av grunnene til at samarbeidet fungerte godt i fonologisk bevisstgjørende aktivitetene kan ha vært at begge elevene ble ansvarliggjort i instruksjonen av aktivitetene.

Læreren fortalte i intervjuet at hun observert at flere elever likte å samarbeide når de skrev tekster. Hun hadde derfor latt elevene skrive sammen i par i undervisningssituasjoner som ikke

var relatert til gjennomføring av undervisningsopplegget. Da hadde hun erfart at det fungerte best å plassere elever som var kommet likt i sin skriftspråklige utvikling sammen i pargrupper. I skriveoppgavene relatert til undervisningsopplegget var pargruppene satt sammen av elever som var kommet ulikt i sin skriveutvikling slik at den ene kunne støtte den andre.

I den første tekstopp-gaven skulle elevene skrive rim i par-samarbeid. Ifølge læreren var dette en opp-gave elevene hadde erfaring med. Elevene hadde derfor god forståelse for hva de skulle gjøre. Læreren syntes parsamarbeidet i forbindelse med denne tekstopp-gaven fungerte godt for mange av elevene. Både det å skrive rimord i denne tekstopp-gaven og det å delta i de fonologisk bevisstgjørende aktivitetene ser ut til å ha vært opp-gaver de fleste elevene mestret relativt godt. I slike, for flesteparten av elevene, enkle opp-gaver kan avstanden mellom de ulike elevenes ferdigheter og kunnskaper være mindre synlige. Det kan ha vært lettere for elevene å samarbeide om enkle opp-gaver, som de fleste mestret godt.

Tekstopp-gaven, der elevene i samarbeid skulle skrive en tekst om smoking på skolen, var mer krevende. Elevene skulle bruke fantasien og de skulle skrive setninger. I flere av pargruppene var det bare en elev som var aktivt involvert i denne tekstproduksjonen, den andre eleven var passiv. I mer utfordrende opp-gaver kan avstanden mellom elevenes lese- og skriveferdigheter bli mer synlig. Elever med mindre utviklede ferdigheter kan da oppleve redusert mestringstro fordi de sammenligner seg med mer kompetente medelever (Marsh et al., 2007; R. Murphy & Weinhardt, 2018; Pressley & Allington, 2015). Noen elever kan, på grunn av en slik sammenligning, ha meldt seg ut og latt medeleven, som de opplevde som mer kompetent enn seg selv, utføre opp-gaven. Elever som er på ulikt interesse- og ferdighetsnivå i skriving kan mislike samarbeid om tekstproduksjon. Denne typen tekstsamarbeid kan føre til at elever med lite utviklede ferdigheter og interesse blir uengasjert (Booij et al., 2016; Lipstein & Renninger, 2007).

#### 6.1.2.4 Valg som gav økt engasjement i tekstopp-gaver

Læreren fortalte i intervjuet at hun ikke tidligere hadde gitt elevene flere overskrifter å velge mellom når de skulle skrive tekster. Hun fortalte at hun i forkant av gjennomføringen av undervisningsopplegget var redd valgene ville forvirre elevene. Det å gi elever valg kan øke deres interesse (Hidi & Harackiewicz, 2000). Selv om medbestemmelse i utgangspunktet kan være positivt, kan for mange, eller for komplekse valg, gjøre elevene usikre og gi dem følelsen av å være mindre kompetente (Katz & Assor, 2007). Læreren erfarte at det å gi elevene tre valg i forbindelse med skriveoppgavene fungerte godt, både fordi elevene var gode til å ta selvstendige valg og fordi valgene så ut til å motivere elevene til å bli mer engasjerte. Valgene læreren

refererte til i intervjuet var knyttet til tekstoppavene der elevene skulle skrive om skolen sin og da de skulle skrive om bursdagen sin. I dette undervisningsopplegget så det ut til at medbestemmelse fungerte godt når valg var knyttet til elevenes virkelighet og til deres allerede etablerte interesse. Dette stemmer godt med det Guthrie and Cox (2001) mener må til for at valg skal fungere. I observasjonene av tekstproduksjonen, der elevene skulle skrive om skole og bursdag, fikk elevene velge mellom tre overskrifter. I produksjonen av disse tekstene var elevenes engasjement stort. Flere elever valgte å skrive en tekst til alle overskriftene. I den ene skriveøkten var det flere elever som to ganger måtte få beskjed om å legge fra seg skrivingen og gå ut for å ta friminutt.

Læreren fortalte at hun ikke opplevde så stort engasjement i undervisningsoppleggets siste skriveoppgave. I denne skriveoppgaven fikk også elevene velge mellom tre overskrifter knyttet til temaet i boken. Tema i boken var knyttet det å være redd. Elevene skulle skrive tekster om hva som kunne være skummelt. Oppgavene kan ha stilt for store krav til elevenes dekontekstualiserte språk (Beck & McKeown, 2001). Dette kan ha ført til at valgene ble for komplekse og ikke tett nok knyttet til elevenes interesse, følgelig ble ikke elevenes engasjement positivt påvirket av valgene de fikk (Guthrie & Cox, 2001; Katz & Assor, 2007; Stipek, 1996).

## 6.2 Evaluering og refleksjon del 2: Konsekvenser for undervisningsopplegget

*På hvilken måte kan lese- og skriveundervisning med fokus på mening bidra til engasjement i aktiviteter som fremmer lese- og skriveferdigheter i første klasse?*

I de to forgående avsnitt er det gjennom evalueringer funnet begrunnelser i teori og forskning som støtter data når det kommer til hva som bidrar til å styrke elevenes interesse og mestringstro i lese- og skriveopplæringen i første klasse. Det som er kommet frem i evalueringene vil videre benyttes til å belyse hovedproblemstillingen og legge føringer for den reviderte utgaven av lærerveiledningen.

### Høytlesing av bildebøker som utgangspunkt lese- og skriverelaterte oppgaver og aktiviteter

Høytlesing av bildebøker så ut til å trigge elevenes interesse og fungerte som en meningsfull ramme for videre arbeid med lese- og skriverelaterte aktiviteter. Særlig bøker som hadde enkelt tema, humor og som var tett knyttet til elevenes kunnskaper og interesse så ut til å skape engasjement i samtaler og tekstoppavene. Bøkene som skapte størst engasjement, *Fuglefesten* og *Bukkene Bruse begynner på skolen*, er derfor beholdt i den reviderte utgaven av

lærerveiledningen. Det vil bli anbefalt å forklare ord og bilder underveis i lesingen da dette ikke forstyrret elevenes interesse for å lytte til bøkene. Slik formidling kan også ha hatt en positiv effekt på elevenes forståelse av bøkens innhold.

Tema som var mindre konkrete og stilte høyere krav til elevenes dekontekstualiserte språkerfaring så ut til å skape mindre engasjement. De to bøkene som førte til minst engasjement i forhold til oppgaver og aktiviteter, er byttet ut med en bok som lettere kan knyttes til undervisningsoppleggets nye overordnede tema. Den nye boken som nå benyttes er «Samira og skjelettene». Det overordnet temaet i det reviderte undervisningsopplegget er *Førsteklasse*.

### Par- og fellessamtaler

Spørsmål som tok utgangspunkt i elevenes erfaringer og kunnskaper, som krevde refleksjon, og som forsterket elevenes relasjon til teksten og tema i boken så ut til å skape størst engasjement i par- og fellessamtaler. Spørsmål i par- og fellessamtaler som støttet elevenes tilknytning til og forståelse av bøker og som skapte engasjement vil bli benyttet videre i den reviderte utgaven av undervisningsopplegget. Korte par- og fellessamtaler støttet dette elevenes fokus og vil bli anbefalt videre.

Klassens engasjement kan påvirkes av fysiske forhold som at elevene hører og ser den som snakker. Det vil bli anbefalt at elever sitter samlet på en ring i par- og fellessamtalene slik at de lettere kan se og høre hverandre. Fokuset i utforming av spørsmål til par- og fellessamtaler vil være å skape relasjoner mellom bokens dekontekstualiserte kontekst og elevenes erfaringer. Dette skal øke elevenes forståelse av bokens innhold. Alle spørsmål i revidert utgave skal skape refleksjon hos elevene slik at elevene sammen kan utvikle sin metakognitive tankegang.

### Lekpregede fonologisk bevisstgjørende aktiviteter

Lekpregede fonologisk bevisstgjørende aktiviteter skapte engasjement. Dette kan skyldes at oppgavene trigget elevenes situasjonelle interesse ved å være organisert på en ny måte og ved å skape variasjon. På sikt kan det hende at de som ikke opplevde nok utfordringer i aktivitetene vil bli uengasjerte. Elevene så ut til å oppleve aktivitetene med temaene rim og stavelser som minst utfordrende. Disse er derfor fjernet i det reviderte undervisningsopplegget. Aktivitetene som fremdeles er en del av undervisningsopplegget, skal i hovedsak forbedre bevissthet om fonemer og fonem – grafemforbindelser. Disse oppgavene var de mest avanserte og vil derfor mest sannsynlig være de som kan gi utfordringer og bidra sterkest til læring for elevene.

For at meningsaspektet i skal bevares, vil betydningen av å skape sammenheng mellom aktivitetene presiseres i lærerveiledningen. Læreren hadde behov for tid til å foreta introduksjoner som skapte denne sammenhengen, derfor er strukturen i det reviderte undervisningsopplegget endret.

### Tekstproduksjon

Tekstoppgaver knyttet til tema der elevene hadde mye erfaring og kunnskap så ut til å skape størst engasjement i tekstproduksjonen. I det reviderte undervisningsopplegget vil det fremdeles bli gitt tekstoppgaver knyttet til temaene skole og bursdag.

For at alle elever skal oppleve mestringstro synliggjøres ulike måter å løse oppgavene på i det reviderte undervisningsopplegget. Elever som strever med lydering, kan i større grad benytte tegning som støtte til formidlingen. Det er laget to nye vedlegg som viser hvordan dette kan gjøres. Det ene vedlegget er tradisjonelt oppsett med linjer til å skrive på og plass til å tegne øverst. Det andre vedlegget er inspirert av Korsgaard et al. (2011) utformet som en tegneserie med fire ruter og plass til å fylle inn bokstaver og tekst under hver rute.

Det å ha en konkret mottaker kan ha høynet elevenes engasjement i tekstproduksjonen. For å styrke elevenes opplevelse av mening og interesse i produksjon av tekster relatert til tema, vil jeg i lærerveiledningen derfor anbefale at elevene kan ha skolestartere som mottakere for tekstene de produserer.

### Medbestemmelse

Når elevene skulle skrive om skole og bursdag og tekstene skulle kommuniseres til foreldre eller til barnehagebarn var elevene mest engasjerte i tekstproduksjonen. Valg så ut til å fungere best når de var tett knyttet til elevenes erfaringer, kunnskaper eller var knyttet til en opplevelse som gav elevene mening. Valg knyttet til mer krevende tekstoppgaver der elevene hadde mindre kunnskap og erfaring eller opplevde tema som mindre meningsfullt eller relevant, så ikke ut til å påvirke elevenes engasjement like positivt. I det reviderte undervisningsopplegget vil valg som gis være relatert til oppgaver der elevene har erfaring og kunnskaper.

### Samarbeid

Parsamarbeid fungerte i de fonologisk bevisstgjørende aktivitetene. Dette kan ha sammenheng med at oppgavene var enkle for de fleste, at begges interesse var trigget og at begge elevene var ansvarliggjort i samarbeidet. Samarbeidsoppgavene i de fonologisk bevisstgjørende aktivitetene fungerte godt og beholdes i den reviderte utgaven av undervisningsopplegget.

Parsamarbeid der elever på ulikt skriftspråklig ferdighetsnivå skulle produsere en litt krevende tekst sammen, førte i flere tilfeller til at eleven med mest kompetanse ble engasjert i skrivingen, mens eleven med mindre kompetanse ble passiv. I det reviderte undervisningsopplegget vil det fremdeles være en oppgave der elevene skal samarbeide i par når de produserer tekst. Denne oppgaven vil være konkret og enkel å forstå. Begge elevene vil være ansvarliggjort.

### Betydningen av støtte fra lærer

Lærers støtte i elevenes tekstproduksjon var rettet mot det å gi positive tilbakemeldinger på det elevene mestret og på elevenes innsats. Læreren informerte også elevene om strategier som kan bidra til mestringsopplevelser. Dette så ut til å gjøre elevene mer engasjerte. De teori- og forskningsbaserte rådene, som er gitt i lærerveiledning, viser hvordan læreren kan støtte elevenes mestringstro og interesse i undervisningen og på den måten skape økt engasjement. De samme rådene vil bli gitt i den reviderte utgaven.

### Strukturelle tiltak som kan legge til rette for mening, interesse, mestringstro og engasjement

I tillegg til at undervisningsopplegget la til rette for å styrke engasjement i organisering av oppgaver og aktiviteter ble det i møte med praksisfeltet synlig at strukturelle faktorer, som tid og rom, kan påvirke utførelsen og elevenes engasjement.

Læreren hadde behov for tid til å introdusere aktivitetene på en god måte slik ta meningsaspektet kunne bevares, interessen kunne trigges og mestringstro kunne etableres. For å sikre kvalitet og for å gi bedre tid til utførelsen av de ulike aktivitetene er innholdet i det reviderte undervisningsopplegget noe redusert. Opplegget er nå fordelt på seks økter. I tre av øktene skal elevene lytte til høytlesing, delta i samtale og i fonologisk bevisstgjørende aktiviteter. I de tre andre øktene skal elevene lytte til høytlesing, delta i samtaler og produsere tekst.

Samtidig som at læreren ikke bør bli for stresset til å gjennomføre gode introduksjoner til aktivitetene, må heller ikke instruksjoner ta for lang tid. Både i fellessamtalene der en elev har ordet etter tur, og i lekpregede aktiviteter der bare noen elever blir valgt ut til å delta, kan passive elever bli uengasjerte i læringen. I den reviderte utgaven av lærerveiledningen vil jeg derfor presisere at innledningene må være korte, eksplisitte og presise.

Liten plass i klasserommet kan gjøre det vanskelig å tilrettelegge for bevegelsesaktiviteter i undervisningen. Det reviderte undervisningsopplegget er organisert slik at noen aktiviteter kan gjøres ute, hvis det er mer praktisk.

### 6.3 Evaluering og refleksjon del 3: Erfaringer fra møtet mellom teori og praksis

Teori bidro til å tilføre nye aktiviteter og strategier i klasserommet. Blant annet ble det prøvd ut nye måter å; øke muntligheten i undervisningssammenheng på, samarbeide på, utføre lekpreget læring på og gi elevene medbestemmelse på.

De praktiske aktivitetene og oppgavene som ble presentert i undervisningsopplegget representerte min måte å forstå det konstruertes og den teorien jeg ønsker å praktisere. I møtet med praksisfeltet hadde jeg, slik det er presentert i diskusjonen, noen ganger presentert en praktisk tolkning som fungerte godt, andre ganger en praktisk tolkning som måtte justeres, utvikles og forbedres. Ved refleksjon og evaluering økte min forståelse for de begreper og den teorien jeg benyttet.

I tillegg til å få en økt forståelse for teorien fikk jeg en større forståelse av praksisfeltet. Jeg fikk se betydningen strukturelle forhold som tid, rom, særtrekk ved elevsammensetningen og lærerens kompetanse hadde på hvordan undervisningsopplegget ble utført. Dette førte til en bevissthet i forhold til at teori som skal utføres i praksis alltid må tilpasses den konteksten den skal utføres i.

#### *Lærers utbytte av å delta i studien*

Informanten i studien, hadde solid erfaring og utdanningskompetanse som lærer. Dette er synlig ved refleksjoner hun foretar i intervjuet. I intervjuet kom det frem at hun både hadde lagt merke til hva som engasjerte elevene, og at hun hadde gjort seg opp tanker om hvorfor det var slik. Læreren virket åpen for å prøve nye måter å øke elevenes engasjement på. En av fordelene ved å benytte EDR som metode er at forskning gjøres mer tilgjengelig i klasserommet ved at det utvikles konkrete implementeringsforslag. I intervjuet kunne læreren fortelle om aktiviteter eller måter å utføre aktiviteter på i undervisningsopplegget som var nye for henne og som hun opplevde som positive for elevene. Læreren var positiv både til at elevene fikk uttrykke seg muntlig om egne erfaringer og refleksjoner i forhold til et tema, at de skulle skrive ulike typer tekster og at de skulle delta i lekpregede læringsaktiviteter. Hun viste også at hun foretok refleksjoner i forhold til hvilke tema og bøker som engasjerte elevene mest og hvorfor det var slik. Hun la merke til at enkelte elever ble motiverte av å samarbeide om å produsere tekst i par. Derfor prøvde hun dette videre ut i egen undervisning. Hun benyttet på denne måten erfaringen med undervisningsopplegget til å utvide sin kunnskap om hvordan hun skulle legge til rette for elevenes fagutvikling og engasjement i lese- og skriveopplæringen. Hvis lærere som benytter undervisningsopplegget opplever at elevene blir motiverte og engasjerte, kan dette gi læreren

ideer til ulike undervisningsmetoder som de kan benytte i egen undervisning. Det vil forhåpentlig vis også bidra til at læreren reflekterer over hva som kan stimulere elevenes engasjement i undervisningssammenheng.



## 7. Avslutning og konklusjon

### 7.1 Konklusjon

Undervisningsopplegget, som ble benyttet i denne studien, ble utviklet på grunnlag av strategier og kunnskap forankret i forskning. Det er derfor både ønskelig og forventet at mange av resultatene i studien bekrefter allerede etablert teori og forskning. Ny kunnskap i forbindelse med forutante funn er relatert til at studien er prøvd ut i en norsk førsteklasseklasses kontekst og at det er utviklet et konkret eksempel på hvordan forskningsresultater kan praktiseres i klasserommet. Jeg vil i konklusjonen først presentere forventete funn, deretter mer uventede funn.

#### Forventede funn

Elevene viste størst engasjement både i høytlesing, i par- og fellessamtaler og i tekstproduksjon når tema i spørsmål og oppgaver kunne relateres til noe de hadde mye erfaring med og kunnskap om.

Når elevene selv var aktivt involvert i samtaler eller lekpregede aktiviteter viste de positivt engasjement. Når elevene skulle lytte til andre elever, eller se andre elever delta i en lek, kunne de bli uengasjerte eller frustrerte. Det ser ut til å være avgjørende at det i størst mulig grad blir lagt opp til oppgaver og aktiviteter der elevene personlig får involvere seg i læringsaktiviteter, når vi skal styrke førsteklasseelevenes engasjement.

De fleste elevene mestret samtalene, de fonologisk bevisstgjørende aktivitetene og tekstoppgavene godt. Elever med lite utviklede kunnskaper om fonem- grafemforbindelser hadde behov for mye støtte fra læreren i tekstproduksjonen. Oppgavene bør derfor tilrettelegges slik at alle elevene opplever mest mulig selvstendighet i oppgaveutførelsen.

Å skrive til en mottaker kan ha støttet elevenes overgang fra konkret til dekontekstualisert språk i tekstproduksjonen. Både det å skrive til en konkret mottaker og det å ha kortsiktige mål kan ha gjort tekstproduksjonen mer tilpasset førsteklasseelevenes forutsetninger.

Lekpregede aktiviteter og skapte variasjon i undervisningen som så ut til å trigge elevenes situasjonelle interesse og bidra til elevenes mestringsopplevelser.

Positive tilbakemeldinger og strategisk støtte fra læreren så ut til å støtte førsteklasseelevenes engasjement. Elever som var passive i forhold til en oppgave eller aktivitet, ved gjennomføring av undervisningsopplegget, økte aktiviteten etter veiledning eller støtte fra læreren.

## Uforutsette funn

Parsamarbeid mellom elever, med ulikt utviklet ferdighet og interesse, så ut til å fungere godt i enkle tekstoppgaver og når elever skal delta i enkle lekpregede aktiviteter der begge elevene er ansvarliggjort. Parsamarbeid i forbindelse med mer krevende tekstoppgaver, resulterte i at noen elever ble passive. Enkelte førsteklasseelevers engasjement kan være preget av hvordan de opplever egne ferdigheter sammenlignet med medelevers i noen parsamarbeidsoppgaver. Det kan være nyttig å vite mer om hvordan førsteklasseelever bør grupperes for å skape engasjement i lese- og skriveoppgaver. Det kan i tillegg være nyttig å vite mer presist hvordan oppgavens vanskegrad påvirker samarbeidet.

I teori som er presentert i teoridelen er påvirkningen valg kan ha på elevenes engasjement kun omtalt i forbindelse med eldre elever i ulike interessefaser. I denne studien kan valg se ut til å øke førsteklasseelevenes engasjement når valgene var konkrete, begrensede og knyttet til tema der elevene hadde kunnskaper, erfaring og interesse. Elevenes engasjement så ikke ut til å øke når de fikk valg i forbindelse med tekstoppgaver, der interesse eller mestringstro ikke var trigget. Det kan derfor være gunstig å finne ut mer om hvilke faktorer som bidrar til at valg skaper økt engasjement i lese- og skriveoppgaver i første klasse.

Betydningen av strukturelle forhold, som tid og rom, var ikke eksplisitt omtalt i litteraturen som ble benyttet ved utforming og evaluering av undervisningsopplegget. Det viste seg likevel at tid og rom kan være strukturelle faktorer som i praksis på ulike måter, direkte eller indirekte, påvirket elevenes engasjement og opplevelse av mening. Det kan være hensiktsmessig med mer kunnskap om hvilken betydning strukturelle faktorer kan ha, når lærere skal legge til rette for å utvikle elevenes motivasjon og engasjement.

## 7.2 Styrker og begrensninger ved studien

### *Styrker ved studien*

I arbeid med studien ble det opprettet nær kontakt med praksisfeltet. Nærheten til praksisfeltet igangsatte en prosess som skapte samspill mellom teori og praksis. Denne prosessen bidro til at erfaringer og kunnskap ble utvekslet i en dynamisk prosess med praksisfeltet, særlig i analyse- og utforskningsfasen og i evaluerings- og refleksjonsfasen. For eksempel informerte teoretiske perspektiver som ble presentert i forbindelse med undervisningsopplegget, praksisfeltet når undervisningen skulle settes ut i praksis. I egen observasjon ble det samlet informasjon fra praksisfeltet. I intervjuet reflekterte informanten over hvordan det teoretisk baserte undervisningsopplegget fungerte i praksis. I studiens evaluering og refleksjon blir teori og

praktisk utførelse av teoretiske prinsipper vurdert opp mot hverandre. Undervisningsopplegget som kan brukes i førsteklasserommet og funn som beskriver hvordan ulike deler av undervisningsopplegget fungerer i praksis kan bidra til å knytte teori og praksis nærmere hverandre. Samspillet mellom teori og praksis i studien kan bidra til å gjøre teori mer tilgjengelig i praksisfeltet.

Aktivitetene som ble benyttet i studien var basert på strategier, kunnskap og teorier etablert i forskning. Undervisningsopplegget er dermed et eksempel på hvordan enkelte strategier basert på forskning kan utføres i en klasseromskontekst. Å gjøre dette og andre tilsvarende undervisningsopplegg tilgjengelige for praksisfeltet kan bidra til å øke bruken av forskningsbasert kunnskap i klasserommet.

Forskning som sier noe om teoretiske perspektiver og idealer vil være ledende for undervisning som skal praktiseres. For at disse idealene skal settes ut i praksis, må de settes sammen med forskning på undervisningsaktiviteter som er representative for undervisningsopplegget som skal konstrueres. Undervisningsopplegget som ble utviklet i bestod av mange deler. De ulike delene kan videreutvikles og brukes i andre undervisningsopplegg. I tillegg ble det sett på flere faktorer som kan påvirke interesse og mestringstro. Erfaringer som er gjort relatert til interesse, mestringstro, engasjement og fokus på mening i denne studien kan også benyttes i konstruksjon av andre undervisningsopplegg der erfaringer kan bekreftes eller der en kan utvikle ny kunnskap.

Som det er omtalt i teoridelen av denne oppgaven, er det å styrke elevers motivasjon og engasjement en viktig del av å forbedre deres faglige ferdigheter. Undervisningsopplegget presenterer et eksempel på meningsfull lese- og skriveundervisning. Dette kan tas direkte i bruk i en klasseromskontekst. Det ble også presentert praktiske strategier for å støtte utviklingen av elevenes interesse, mestringstro og engasjement. Lærere som tar i bruk dette og tilsvarende undervisningsopplegg kan på sikt få erfaring med i hvordan vi kan legge til rette for elevers motivasjon og engasjement i lese- og skriveundervisningen.

### *Begrensninger ved studien*

Begrensninger i tid og ressurser bidro til at undervisningsopplegget kun ble gjennomført i en klasse og med en lærer. Til tross for at rike beskrivelser og evaluering i lys av teori kan gi grunnlag for gjenkjenning, vil svakheter ved denne studien, være det lille utvalget. Spesielle faktorer ved klassen, læreren eller skolen kan ha påvirket hva som ble synlig i resultatene. For eksempel hadde læreren som gjennomførte undervisningsopplegget både lang erfaring og ekstra utdanning. En lærer med en annen erfaring og utdanningsbakgrunn ville kanskje forstått

instruksjonene eller opplevd erfaringen ved undervisningsopplegget på en annen måte. Kontekstuelle forhold som antall elever i klasserommet, rom og materiell tilgjengelig kan også påvirke hvordan undervisningsopplegget blir utført. Mulighet til å sitte på ringen kan for eksempel gjøre det lettere for elever å høre hverandre i fellessamtaler. Større klasserom eller færre elever gjør det mulig å utføre de fonologisk bevisstgjørende aktivitetene som krever plass til å bevege seg. Erfaringene som trekkes fra denne studien må derfor gjøres på grunnlag av de informantene som deltok og forstås ut fra den konteksten som studien ble utført i.

I EDR studier skal intervensjoner utvikles i samspill mellom forskningsfeltet og teorifeltet. I utforskningsfasen, ble det utført innledende observasjoner. I evaluerings og refleksjonsfasen ble det benyttet observasjon og intervju. En tettere tilknytning til praksisfeltet også i forbindelse med design og konstruksjons av undervisningsopplegget kunne bidratt til å styrke forbindelsen mellom teori og praksis også i denne fasen. Innspill knyttet til behov i felten, elevers erfarings- og ferdighetsnivå og praktiske kontekstuelle hensyn kunne vært nyttig under utviklingen av undervisningsopplegget.

### 7.3 Veien videre

Som beskrevet i denne oppgaven bør elevers opplevelse av mening, deres motivasjon, interesse, mestringsopplevelse og engasjement ha en vesentlig plass i lese- og skriveundervisningen i første klasse og i skolens undervisning generelt. I denne studien blir det presentert en måte å utføre denne type undervisning på, men det bør utvikles flere slike undervisningsopplegg. Hvis disse blir tilgjengelige for lærere vil det gjøre det lettere for dem å få mer erfaring med og kunnskap om hvordan forskningsbasert engasjerende og motiverende undervisning kan fungere i klasserommet.

Parsamarbeid og valg så ut til å øke førsteklasseelevers engasjement i lese- og skriverelaterte aktiviteter under visse betingelser. Det vil være interessant å finne ut mer om hvilke forutsetninger som avgjør når parsamarbeid og valg skaper engasjement i første klasse. Det kan også være nyttig å finne ut mer om hvilken betydning ulike strukturelle forhold kan ha når lærere skal legge til rette for engasjement i førsteklasse rommet.

I en EDR studie er samarbeidet med praksisfeltet sentralt. For å videreutvikle nye undervisningsopplegg basert på praksisfeltets behov kan et samarbeid med en fokusgruppe fra praksisfeltet frembringe nyttige innspill. Dette kan være en gruppe som består av representanter fra ledelsen og lærere med høy kompetanse. Disse kan bidra med relevant informasjon i forhold

til hvordan det på best mulig måte kan tas hensyn til kontekstuelle faktorer som har betydning for hvordan og om teorien vil fungere i praksis.

Når hele prosedyren for metoden i Educational Design Research skal utføres skal intervensjonen som utvikles prøves ut i flere omganger. Med begrensninger i tid og ressurser som er til rådighet i en masteroppgave ble det ikke anledning til det. Det kan være interessant å prøve ut det reviderte undervisningsopplegget, som ble basert på erfaringer fra evaluering og refleksjoner rundt innsamlede data, for å se om dette vil føre til at resultatene som er presentert vil bli bekreftet eller videreutviklet. Det hadde særlig vært spennende å la lærere med ulik erfaringsbakgrunn prøve ut undervisningsopplegget for å se hva lærerens erfaringsbakgrunn har å si for hvordan veiledningen til undervisningsopplegget forstås, oppleves og utføres.

## Litteraturliste

- Akkerman, S. F., Bronkhorst, L. H., & Zitter, I. (2013). The complexity of educational design research. *Quality & Quantity*, 47(1), 421-439. doi:10.1007/s11135-011-9527-9
- Alexander, P. (2005). The Path to Competence: A Lifespan Developmental Perspective on Reading. *Journal of Literacy Research - J LIT RES*, 37, 413-436. doi:10.1207/s15548430jlr3704\_1
- Alexander, P., & Fox, E. (2004). A Historical Perspective on Reading Research and Practice. *Theoretical Models and Processes of Reading*. doi:10.1598/0872075028.2
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, Structures, and Student Motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261-271. doi:10.1037/0022-0663.84.3.261
- Armbuster, B. B., McCarthey, S. J., & Cummins, S. (2005). Writing to Learn in Elementary Classrooms. In R. Indrisano & J. R. Paratore (Eds.), *Learning to Write Writing to Learn Theory and Research in Practice* (pp. 71- 96). Boston, Massachusetts, USA: International Reading Association.
- Baker, L., & Scher, D. (2002). BEGINNING READERS' MOTIVATION FOR READING IN RELATION TO PARENTAL BELIEFS AND HOME READING EXPERIENCES. *Reading Psychology*, 23(4), 239-269. doi:10.1080/713775283
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 84(2), 191.
- Bandura, A., & Schunk, D. H. (1981). Cultivating competence, self-efficacy, and intrinsic interest through proximal self-motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 41(3), 586-598. doi:10.1037/0022-3514.41.3.586
- Baroody, A. E., & Diamond, K. E. (2012). Links Among Home Literacy Environment, Literacy Interest, and Emergent Literacy Skills in Preschoolers At Risk for Reading Difficulties. *Topics in Early Childhood Special Education*, 32(2), 78-87. doi:10.1177/0271121410392803
- Barton, D., & Hamilton, M. (1998). *Local literacies : reading and writing in one community*. London: Routledge.
- Beck, I., & McKeown, M. (2001). Text Talk: Capturing the Benefits of Read-Aloud Experiences for Young Children. *The Reading Teacher*, 55(1), 10-20.
- Beck, I., McKeown, M. G., & Kucan, L. (2013). *Bringing Words to Life, Second Edition: Robust Vocabulary Instruction*: Guilford Publications.
- Biemiller, A. (2012). Teaching Vocabulary in the Primary Grades: Vocabulary Instruction Needed. In E. J. Kame'enui & J. F. Baumann (Eds.), *Vocabulary Instruction, Research to Practice* (Vol. 2, pp. 34-50). New York & London: The Guilford Press.
- Bishop, D. V. M. (2014). *Uncommon understanding : development and disorders of language comprehension in children* (Classic ed. ed.). London: Psychology Press.
- Bong, M., & Skaalvik, E. (2003). Academic Self-Concept and Self-Efficacy: How Different Are They Really? *Educational Psychology Review*, 15(1), 1-40. doi:10.1023/A:1021302408382
- Booij, A. S., Leuven, E., & Oosterbeek, H. (2016). Ability Peer Effects in University: Evidence from a Randomized Experiment. *The Review of Economic Studies*, 84(2), 547-578. doi:10.1093/restud/rdw045
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in Psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3:2, 77- 101.
- Chapman, J. W., & Tunmer, W. E. (1995). Development of Young Children's Reading Self-Concepts: An Examination of Emerging Subcomponents and Their Relationship With Reading Achievement. *Journal of Educational Psychology*, 87(1), 154-167. doi:10.1037/0022-0663.87.1.154
- Chapman, J. W., Tunmer, W. E., & Prochnow, J. E. (2000). Early reading-related skills and performance, reading self-concept, and the development of academic self-concept: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 92(4), 703-708. doi:10.1037/0022-0663.92.4.703
- Christenson, S. L., Reschly, A. L., & Wylie, C. (2012). *Handbook of Research on Student Engagement*. In.

- Christie, J. F., & Roskos, K. (2006). Standards, Science, and the Role of Play in Early Literacy Education. In J. A. Knee, K. Hirsh-Pasek, R. M. Golinkoff, & D. Singer (Eds.), *Play = Learning : How Play Motivates and Enhances Children's Cognitive and Social-Emotional Growth* (pp. 57-73). USA: Oxford University Press USA - OSO.
- Clarke, P., Snowling, M., Truelove, E., & Hulme, C. (2010). Ameliorating Children's Reading-Comprehension Difficulties: A Randomized Controlled Trial. *Psychological science*, *21*, 1106-1116. doi:10.1177/0956797610375449
- Coyne, M. D., Capozzoli-Oldham, A., & Simmons, D. C. (2012). Vocabulary Instruction for young children at Risk of Reading Difficulties, Teaching Word Meanings during Shared Storybook Reading. In E. J. Kame'enui & J. F. Baumann (Eds.), *Vocabulary instruction, Research to Practice* (Vol. 2, pp. 51-71). New York & London: The Guilford Press.
- Cunningham, A. E., & Stanovich, K. E. (1997). Early Reading Acquisition and Its Relation to Reading Experience and Ability 10 Years Later. *Developmental Psychology*, *33*(6), 934-945. doi:10.1037/0012-1649.33.6.934
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1987). The Support of Autonomy and the Control of Behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, *53*(6), 1024-1037. doi:10.1037/0022-3514.53.6.1024
- Durik, A. M., Hulleman, C. S., & Harackiewicz, J. M. (2015). "One Size Fits some: Instructional Enhancements to Promote Interest In A. Renninger, M. Nieswandt, & S. Hidi (Eds.), *Interest in Mathematics and Science Learning* (pp. 49-62). Washington, DC: American Educational Research Association.
- Eccles, J. S., Lord, S., & Buchanan, C. M. (1996). School transitions in early adolescence: What are we doing to our young people? In *Transitions through adolescence: Interpersonal domains and context*. (pp. 251-284). Hillsdale, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Eccles, J. S., Wang, M.-T., Christenson, S. L., Reschly, A. L., & Wylie, C. (2012). *Part I Commentary: So What Is Student Engagement Anyway?* (2012 ed.). Boston, MA: Boston, MA: Springer US.
- Edmonds, M. S., Vaughn, S., Wexler, J., Reutebuch, C., Cable, A., Tackett, K. K., & Schnakenberg, J. W. (2009). A Synthesis of Reading Interventions and Effects on Reading Comprehension Outcomes for Older Struggling Readers. *Review of Educational Research*, *79*(1), 262-300. doi:10.3102/0034654308325998
- Ertesvåg, S. K. (2015). Praksis basert på forskning - Ein utopi? . In P. Roland & E. Westergård (Eds.), *Implementering. Å omsette teorier, aktiviteter og strukturer i praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ertzeid, H. (2018, 07.09.2018). Mange norske skoler er ikke klare for seksåringene., news. *Oslomet.no*.
- Flowerday, T., Schraw, G., & Stevens, J. (2004). The Role of Choice and Interest in Reader Engagement. *The Journal of Experimental Education*, *72*(2), 93-114. doi:10.3200/JEXE.72.2.93-114
- Frijters, J. C., Barron, R. W., & Brunello, M. (2000). Direct and mediated influences of home literacy and literacy interest on prereaders' oral vocabulary and early written language skill. *Journal of Educational Psychology*, *92*(3), 466-477. doi:10.1037/0022-0663.92.3.466
- Frost, j., & Lønnegaard, A. (1995). *Språkleker: Praktisk del*. København: Dansk Psykologisk Forlag.
- Fuchs, D., Fuchs, L. S., Thompson, A., Svenson, E., Yen, L., Al Otaiba, S., . . . Saenz, L. (2001). Peer-Assisted Learning Strategies in Reading: Extensions for Kindergarten, First Grade, and High School. *Remedial and Special Education*, *22*(1), 15-21. doi:10.1177/074193250102200103
- Furrer, C., & Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology*, *95*(1), 148.
- Gabrielsen, E., & Irgens, E. J. (2017). Indikerer de norske Pirls- resultatene et behov for å justere retningslinjene for skolestartalder? . In E. Gabrielsen (Ed.), *Klar fremgang! Leseferdigheter på 4. og 5. trinnet i et femtenårsperspektiv* (pp. 204- 220): Universitetsforlaget
- Gerde, H., Bingham, G., & Wasik, B. (2012). Writing in Early Childhood Classrooms: Guidance for Best Practices. *Early Childhood Education Journal*, *40*(6), 351-359. doi:10.1007/s10643-012-0531-z
- Gibson, S. A. (2008). An effective framework for primary-grade guided writing instruction: by using this framework for guided writing lessons, teachers can help students to bridge the gap between whole-class writing instruction and their own active engagement in successful, independent writing. *The Reading Teacher*, *62*(4), 324. doi:10.1598/RT.62.4.5

- Gregory, A. E., & Cahill, M. A. (2010). Kindergartners Can Do It, Too! Comprehension Strategies for Early Readers. *Reading Teacher*, 63(6), 515. doi:10.1598/RT.63.6.9
- Guillies, R. M. (2014). Developments in Cooperative Learning: Review of Research. *Anales de Psicología*, 30(3), 792-801. doi:10.6018/analesps.30.3.201191
- Guthrie, J. T., & Cox, K. (2001). Classroom Conditions for Motivation and Engagement in Reading. *Educational Psychology Review*, 13(3), 283-302. doi:10.1023/A:1016627907001
- Guthrie, J. T., & Wigfield, A. (2005). Roles of Motivation and Engagement in Reading Comprehension Assessment. In *Children's reading comprehension and assessment*. (pp. 187-213). Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., Barbosa, P., Perencevich, K. C., Taboada, A., Davis, M. H., . . . Tonks, S. (2004). Increasing Reading Comprehension and Engagement Through Concept-Oriented Reading Instruction. *Journal of Educational Psychology*, 96(3), 403-423. doi:10.1037/0022-0663.96.3.403
- Harackiewicz, J. M., Durik, A. M., Barron, K. E., Linnenbrink-Garcia, L., & Tauer, J. M. (2008). The Role of Achievement Goals in the Development of Interest: Reciprocal Relations Between Achievement Goals, Interest, and Performance. *Journal of Educational Psychology*, 100(1), 105-122. doi:10.1037/0022-0663.100.1.105
- Hidi, S., Berndorff, D., & Ainley, M. (2002). Children's argument writing, interest and self-efficacy: an intervention study. *Learning and Instruction*, 12(4), 429-446. doi:[https://doi.org/10.1016/S0959-4752\(01\)00009-3](https://doi.org/10.1016/S0959-4752(01)00009-3)
- Hidi, S., & Harackiewicz, J. M. (2000). Motivating the Academically Unmotivated: A Critical Issue for the 21st Century. *Review of Educational Research*, 70(2), 151-179. doi:10.3102/00346543070002151
- Hidi, S., & McLaren, J. A. (1991). Motivational factors and writing: the role of topic interestingness. *European Journal of Psychology of Education*, 6(2), 187-197. doi:10.1007/BF03191937
- Hoel, T., Oxborough, G. H. O., & Wagner, Å. K. H. (2011). *Lesefrø: Språkstimulering gjennom leseaktiviteter i barnehagen*: Cappelen Damm AS.
- Høien, T. (2014). *Håndbok i Logos. Teoribasert diagnostisering av lesevansker*. Bryne: Logometrica as.
- Høien, T., & Lundberg, I. (2012). *Dysleksi: fra teori til praksis*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Håland, A., Hoem, T. F., & McTigue, E. M. (2019). Writing in First Grade: The Quantity and Quality of Practices in Norwegian Classrooms. *Early Childhood Education Journal*, 47(1), 63-74. doi:10.1007/s10643-018-0908-8
- Indrisano, R., & Paratore, J. R. (2005). *Learning to write, writing to learn : theory and research in practice*. Newark, Del: International Reading Association.
- Jensen, M., Solheim, O., & Idsøe, E. (2019). Do you read me? Associations between perceived teacher emotional support, reader self-concept, and reading achievement. *An International Journal*, 22(2), 247-266. doi:10.1007/s11218-018-9475-5
- Jonassen, T. (2017, 21.06.17). Seksårsreformen 20 år etter: -Gi seksåringene førskolen tilbake. *Barnehagen.no*. Retrieved from <https://www.barnehage.no/artikler/seksarsreformen-20-ar-etter-gi-seksaringene-forskolen-tilbake/427214>
- Kame'enui, E. J., & Baumann, J. F. (2012). *Vocabulary instruction: Research to practice*: Guilford Press.
- Katz, I., & Assor, A. (2007). When Choice Motivates and When It Does Not. *Educational Psychology Review*, 19(4), 429-442. doi:10.1007/s10648-006-9027-y
- Kilpatrick, D. A. (2015). *Essentials of Assessing, Preventing, and Overcoming Reading Difficulties*. USA, New Jersey: John Wiley & Sons. Inc.
- Knee, J. A., Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R. M., & Singer, D. (2006). *Play = Learning : How Play Motivates and Enhances Children's Cognitive and Social-Emotional Growth*. New York, UNITED STATES: Oxford University Press USA - OSO.
- Korsgaard, K., Solheim, R., Myran, I. H., Matre, S., Thorbjørnsen, K. M., Hannibal, S., & Vitger, M. (2011). *Oppdagende skrivning : en vei inn i lesingen*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Kulbrandstad, L. I. (2003). *Lesing i utvikling : teoretiske og didaktiske perspektiver* (Vol. nr 153). Bergen: Fagbokforl.



- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (Vol. 3. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lazowski, R. A., & Hulleman, C. S. (2015). Motivation Intervention in Education: A Meta- Analytic Review. *Review of Educational Research*, X(XX), 1- 39.
- Lervåg, A., & Aukrust, V. G. (2010). Vocabulary knowledge is a critical determinant of the difference in reading comprehension growth between first and second language learners. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51(5), 612-620. doi:10.1111/j.1469-7610.2009.02185.x
- Lesesenteret.no. (2019). På sporet manual. *På sporet*. Retrieved from <https://lesesenteret.uis.no/om-lesesenteret/aktuelt/pa-spolet-manualen-article134773-12719.html>
- Lipstein, R., & Renninger, K. (2007). Interest for Writing: How Teachers Can Make a Difference. *English Journal*, 96, 79. doi:10.2307/30047170
- Lundetræ, K., & Walgermo, B. R. (2014). Leseopplæring :Å komme på sporet. In K. Lundetræ & F. E. Tønnesen (Eds.), *Å lykkes med lesing: Tidlig innsats og tilpasset leseopplæring* (pp. 148- 168). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Lyster, S. A. H. (2012). *Elever med lese- og skrivevasnker: Hva vet vi? Hva gjør vi?*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Malloy, J. A., Marinak, B. A., Gambrell, L. B., & Mazzoni, S. A. (2013). Assessing Motivation to Read. *Reading Teacher*, 67(4), 273-282. doi:10.1002/trtr.1215
- Marsh, H. W., Trautwein, U., Lüdtke, O., Baumert, J., & Köller, O. (2007). The Big-Fish-Little-Pond Effect: Persistent Negative Effects of Selective High Schools on Self-Concept After Graduation. *American Educational Research Journal*, 44(3), 631-669. doi:10.3102/0002831207306728
- Maxwell, J. A. (2009). Designing a Qualitativ Study. In *The SAGE Handbook og Applied Social Research Methods* (pp. 214-250). London.
- McGee, L. M., & Richgels, D. J. (2014). *Designing Early Literacy Programs : Differentiated Instruction in Preschool and Kindergarten*. New York, UNITED STATES: Guilford Publications.
- McKenna, M., Kear, D., & Ellsworth, R. (1995). Children's Attitudes toward Reading: A National Survey Author(s). *Reading Research Quarterly*, 30. doi:10.2307/748205
- McKenney, S., & Reeves, T. C. (2012). *Conducting Educational Design Research*. Florence, UNITED STATES: Routledge.
- McKeown, M. G., Beck, I. L., & Sandora, C. (2012). Direct and Rich Vocabulary Instruction Needs to start Early. In E. J. Kame'enui & J. F. Baumann (Eds.), *Vocabulary Instruction, Research to Practice* (Vol. 2, pp. 17-33). New York & London: The Guilford Press.
- Melby-Lervåg, M., Lyster, S. A. H., & Hulme, C. (2012). Phonological skills and their role in learning to read: a meta-analytic review. *Psychol Bull*, 138(2), 322-352. doi:10.1037/a0026744
- Melby-Lervåg, M., & Lervåg, A. (2011). Hvilken betydning har morsmålsferdigheter for utviklingen av leseforståelse og dets underliggende komponenter på andrespråket? – En oppsummering av empirisk forskning. *Norsk pedagogisk tidsskrift*(05), 330-343.
- Mitchell, M. (1993). Situational interest: Its multifaceted structure in the secondary school mathematics classroom. *Journal of Educational Psychology*, 85(3), 424-436. doi:10.1037/0022-0663.85.3.424
- Morrow, L. M., Dougherty, S. M., & Tracey, D. H. (2018). Best Practices in early Literacy, Preschool, Kondergarden, and first grade. In L. M. Morrow, L. B. Gambrell, & H. K. Casey (Eds.), *Best Practices in Literacy Instruction, Sixth Edition*. New York, UNITED STATES: Guilford Publications.
- Murphy, K. P., Wilkinson, I. A. G., Soter, A. O., Hennessey, M. N., & Alexander, J. F. (2009). Examining the effects of classroom discussion on students' comprehension of text: A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 101(3), 740-764. doi:10.1037/a0015576
- Murphy, R., & Weinhardt, F. (2018). Top of the Class: The Importance of Ordinal Rank. *NBER Working Paper Series*, 24958. doi:10.3386/w24958
- Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi. , (2016).
- Neuman, S. B. (2006). The knowledge gap: Implications for Early Education. In D. K. Dickinson & S. B. Neuman (Eds.), *Handbook og Early Literacy Research* (Vol. 2, pp. 29-40). New York & London: The Guilford Press.

- NICHD. (2000). *National Institute of Child Health and Human Development: Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. Retrieved from Jessup, MD:
- NSD. (2019). Norsk senter for forskningsdata. Retrieved from <https://nsd.no/>
- Nuutila, K., Tapola, A., Tuominen, H., Kupiainen, S., Pásztor, A., & Niemivirta, M. (2020). Reciprocal Predictions Between Interest, Self-Efficacy, and Performance During a Task. *Frontiers in Education*, 5(36). doi:10.3389/educ.2020.00036
- O'Mara, A. J., Marsh, H. W., Craven, R. G., & Debus, R. L. (2006). Do Self-Concept Interventions Make a Difference? A Synergistic Blend of Construct Validation and Meta-Analysis. *Educational Psychologist*, 41(3), 181-206. doi:10.1207/s15326985ep4103\_4
- OECD. (2018). PISA 2018 Assessment and Analytical Framework. *Programme for International Student Assessment*. Retrieved from <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/b25efab8-en.pdf?expires=1591168773&id=id&accname=guest&checksum=F03F1679F832D227B21F9AEE63A0ED62>
- Paris, S., & Newman, E. (2009). The development of children's reading comprehension. In (pp. 32-53).
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods* (2nd ed. ed.). Newbury Park: Sage.
- Prendergast, S., & Rickinson, M. (2019). Understanding school engagement in and with research. *The Australian Educational Researcher*, 46(1), 17-39.
- Pressley, M., & Allington, R. L. (2015). *Reading instruction that works : the case for balanced teaching* (4th ed. ed.). New York: Guilford Press.
- Rege, M., Solli, I. F., Størksen, I., & Votruba, M. (2018). Variation in center quality in a universal publicly subsidized and regulated childcare system. *Labour Economics*, 55, 230-240. doi:<https://doi.org/10.1016/j.labeco.2018.10.003>
- Reidar, T., & Ertesvåg, F. (2018, 30.09. 2018). Lærerene slakter skolen for de yngste: For mye stress og teori, News. VG.
- Renninger, K. A. (2009). Interest and Identity Development in Instruction: An Inductive Model. *Educational Psychologist*, 44(2), 105-118. doi:10.1080/00461520902832392
- Renninger, K. A., & Hidi, S. E. (2016). *The power of interest for motivation and engagement*. New York: Routledge.
- Renninger, K. A., & Hidi, S. E. (2020). To Level the Playing Field, Develop Interest. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 7(1), 10-18. doi:10.1177/2372732219864705
- Sandnes, A. M. (2019). Undervisningsmetoder.com. Retrieved from <https://undervisningsmetoder.com/norsk-2/introduksjon-av-ny-bokstav/>
- Saunders, W. M., & Goldenberg, C. (1999). The Effects of Instructional Conversations and Literature Logs on the Story Comprehension and Thematic Understanding of English Proficient and Limited English Proficient Students.
- Schunk, D. H., & Pajares, F. (2002). The Development of Academic Self- Efficacy. In A. Wigfield & J. S. Eccles (Eds.), *Development of Achievement Motivation* (Vol. A Volume in the Educational Psychology Series, pp. 16-29): Academic Press.
- Schwanenflugel, P. J., Hamilton, C. E., Neuharth-Pritchett, S., Restrepo, M. A., Bradley, B. A., & Webb, M.-Y. (2010). PAVEd for Success: An Evaluation of a Comprehensive Preliteracy Program for Four-Year-Old Children. *Journal of Literacy Research*, 42(3), 227-275. doi:10.1080/1086296X.2010.503551
- Silverman, D. (2011). A Guide to the Principles of Qualitative Research. In: Sage Publications, London.
- Silverman, D. (2014). *Interpreting qualitative data* (5th ed. ed.). Los Angeles, Calif: SAGE.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2018). *Skolen som læringsarena : selvoppfatning, motivasjon og læring* (3. utg. ed.). Oslo: Universitetsforl.
- Skaftun, A., & Wagner, Å. K. (2019). Oracy in year one: a blind spot in Norwegian language and literacy education? *L1 Educational Studies in Language and Literature*, 19, Running Issue, 1-20. doi:10.17239/L1ESLL-2019.19.01.09

- Skinner, E., Furrer, C., Marchand, G., & Kindermann, T. (2008). Engagement and Disaffection in the Classroom: Part of a Larger Motivational Dynamic? *Journal of Educational Psychology, 100*(4), 765-781. doi:10.1037/a0012840
- Skinner, E., & Pitzer, J. R. (2012). Developmental dynamics of student engagement, coping, and everyday resilience. In *Handbook of research on student engagement* (pp. 21-44): Springer.
- Skjelbred, D. (2014). *Elevens tekst : et utgangspunkt for skriveopplæring* (4. utg. ed. Vol. [63]). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Slavin, R. E. (2014). Making cooperative learning powerful.(Essay)(Instructions). *Educational Leadership, 72*(2), 22-26.
- Slavin, R. E., Lake, C., Hanley, P., & Thurston, A. (2014). Experimental evaluations of elementary science programs: A best - evidence synthesis. *Journal of Research in Science Teaching, 51*(7), 870-901. doi:10.1002/tea.21139
- Stanovich, K. E. (2000). *Progress in understanding reading : scientific foundations and new frontiers*. New York: Guilford Press.
- Stipek, D. (1996). Motivation and instruction. *Handbook of educational psychology, 1*, 85-113.
- Stipek, D. (2002). *Chapter 12 - Good Instruction Is Motivating*: Elsevier Inc.
- Stipek, D. (2013). Mathematics in Early Childhood. Education: Revolution or Evolution? *Early Education & Development, 24*(4), 413- 435.
- Säljö, R. (2016) Læring: en introduksjon til perspektiver og metaforer. In. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder* (5. utgave ed.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Tønnesen, F. E., & Uppstad, P. H. (2015a). Leseferdighet. In F. E. L. K. Tønnesen (Ed.), *Å lykkes med lesing, Tidlig innsats og tilpasset leseopplæring* (pp. 115-136). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Tønnesen, F. E., & Uppstad, P. H. (2015b). Leseundervisning. In F. E. L. K. Tønnesen (Ed.), *Å lykkes med lesing: Tidlig innsats og tilpasset leseopplæring* (pp. 137- 147). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Unrau, N. J., Rueda, R., Son, E., Polanin, J. R., Lundeen, R. J., & Muraszewski, A. K. (2018). Can Reading Self- Efficacy Be Modified? A Meta- Analysis of The Impact of Interventions on Reading Self- Efficacy. *Review of Educational Research, 88*(2), 167- 204. doi:10.3102/0034654317743199
- utdanningsdirektoratet. (2020a). *Læreplanverket*. UDIR.no: Utdanningsdirektoratet Retrieved from <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/grunnleggende-ferdigheter/rammeverk-for-grunnleggende-ferdigheter/2.3-a-kunne-lese/>.
- Utdanningsdirektoratet. (2020b). *Utdanningsspeilet 2019*. Utdanningsdirektoratet: utdanningsdirektoratet Retrieved from <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finnforskning/tema/utdanningspeilet-2019/fakta-om-grunnskolen/>.
- Vedeler, L. (2000). *Observasjonsforskning i pedagogiske fag. En innføring i bruk av metoder*. . Oslo: Gyldendal akademisk.
- Vellutino, F. R., Scanlon, D. M., & Tanzman, M. S. (1998). The Case for Early Intervention in Diagnosing Specific Reading Disability. *Journal of School Psychology, 36*(4), 367-397. doi:[https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(98\)00019-3](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(98)00019-3)
- Vygotsky, L. S. (1980). *Mind in society: The development of higher psychological processes*: Harvard university press.
- Walgermo, B., Foldnes, N., Uppstad, P., & Solheim, O. (2018). Developmental dynamics of early reading skill, literacy interest and readers' self-concept within the first year of formal schooling. *Reading and Writing, 31*. doi:10.1007/s11145-018-9843-8
- Walgermo, B., Frijters, J. C., & Solheim, O. J. (2018). Literacy interest and reader self-concept when formal reading instruction begins. *Early Childhood Research Quarterly, 44*, 90-100. doi:<https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.03.002>
- Walgermo, B., Lundertæ, K., Uppstad, P. H., Tønnesen, F. E., & Solheim, O. J. (2018). Kartleggingsprøver i lesing - tid for nytenkning? *ResearchGate, 12*(Nr. 4 Art.7), 21. doi:<https://journals.uio.no/index.php/adno/article/view/6499>

- Wentzel, K. R., Battle, A., Russell, S. L., & Looney, L. B. (2010). Social supports from teachers and peers as predictors of academic and social motivation. *Contemporary Educational Psychology, 35*(3), 193-202. doi:10.1016/j.cedpsych.2010.03.002
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (1992). The development of achievement task values: A theoretical analysis. *Developmental Review, 12*(3), 265-310. doi:10.1016/0273-2297(92)90011-P
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2000). Expectancy–Value Theory of Achievement Motivation. *Contemporary Educational Psychology, 25*(1), 68-81. doi:10.1006/ceps.1999.1015
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2002). *Development of Achievement Motivation*. San Diego, UNITED STATES: Elsevier Science & Technology.
- Yeager, D. S., & Dweck, C. S. (2012). Mindsets That Promote Resilience: When Students Believe That Personal Characteristics Can Be Developed. *Educational Psychologist, 47*(4), 302- 314. doi:10.1080/00461520.2012.722805

## Vedlegg

|    |   |         |
|----|---|---------|
| 1. | a. Lærerveiledning for undervisningsopplegget benyttet ved innsamling av data | 110-143 |
|    | b. Revidert lærerveiledning for undervisningsopplegget                        | 144-174 |
| 2. | a. Søknad til NSD   | 175-180 |
|    | b. Godkjenning fra NSD  | 181-182 |
| 3. | a. Samtykkeerklæring foreldre   | 183-185 |
|    | b. Samtykkeerklæring lærer  | 186-188 |
| 4. | a. Observasjonsskjema 1   | 189-195 |
|    | b. Observasjonsskjema 2   | 196-201 |
| 5. | a. Intervjuguide  | 202-204 |
|    | b. Transkripsjonskonvensjoner   | 205     |
|    | c. Transkripsjon av intervju  | 206-221 |

# Engasjerende lese og skriveopplæring

Et undervisningsopplegg for første klasse

Veiledning for lærere



Siv Haaland

VED UNIVERSITETET I STAVANGER

## Innhold

|  |    |
|--|----|
| Introduksjon .....   | 3  |
| Å skape engasjement .....                                    | 4  |
| Huskeliste for gjennomføring av undervisningsopplegget:..... | 5  |
| Før gjennomføring.....                                       | 5  |
| Under gjennomføring: .....                                   | 5  |
| Etter gjennomføring: .....                                   | 5  |
| Oversikt over undervisningsøkter .....                       | 6  |
| Uke 1 - Økt 1 .....  | 7  |
| Uke 1 - Økt 2.....   | 8  |
| Uke 2 - Økt 3.....   | 9  |
| Uke 2 - Økt 4.....   | 10 |
| Uke 3 - Økt 5.....   | 11 |
| Uke 3 - Økt 6.....   | 12 |
| Uke 4 - Økt 7.....   | 13 |
| Uke 4 - Økt 8.....   | 14 |
| Vedlegg 1 Aktiviteter.....                                   | 15 |
| Vedlegg 2 Rimekort .....                                     | 21 |
| Vedlegg 3 Stavelser .....                                    | 25 |
| Vedlegg 4 Alfabet .....                                      | 26 |
| Vedlegg 5 Ord - tog.....                                     | 27 |
| Vedlegg 6 Trekke fra bokstav .....                           | 29 |
| Vedlegg 7 Trekke fra første lyd.....                         | 30 |
| Vedlegg 8 Bingobrett.....                                    | 33 |

## Introduksjon

Jeg ønsker med dette undervisningsopplegget å fremme lese- og skrive ferdigheter i første klasse gjennom arbeid ved:

- Å bruke høytlesing og samtaler om innhold for å fremme vokabular og leseforståelse
- Å bruke lekpregede aktiviteter og meningsfylte skriveoppgaver for å fremme fonemisk bevissthet og bokstavkunnskap.

Tiltaket er ment som et forebyggende klasseromstiltak der arbeid med delene utvikles i meningsfulle sammenhenger, altså i sammenheng med større meningsbærende helheter.

Elevers første møte med skolen er spesielt betydningsfullt. I løpet av dette første året skal elevene lære mange grunnleggende ferdigheter innen lesing, skriving og regning. I tillegg til å lære ferdigheter skal elevene lære å lære. De gjør seg erfaringer med hvor lett eller vanskelig det er for dem å tilegne seg den nye kunnskapen som presenteres i klasserommet. Elevenes erfaring med å mestre påvirker deres motivasjon. Motivasjon vil igjen påvirke hvordan elevene forholder seg til nye ferdigheter som skal læres. Undervisningsopplegget er ment til å fremme elevenes mestring og motivasjon.

Undervisningsopplegget passer som tillegg til strukturert bokstavinnlæring og veiledet lesing. Elevene skal få lyst til å engasjere seg i arbeid med tekstforståelse og å leke med språkets form før de har kommet langt i lesing av egne tekster og mens de ennå har begrenset bokstavkunnskap.



## Å skape engasjement

En viktig forutsetning for å være motivert og å engasjere seg i en oppgave er å ha interesse for oppgaven og å ha tro på at en kan mestre oppgaven. Når elevene får veiledning og tilbakemeldinger er det viktig å forsøke å skape interesse gjennom å hente frem forkunnskaper og å gi dem strategier for å mestre. Vi må også gjøre dem bevisst på at de mestrer og hvordan de mestret. Ved å gjøre elever oppmerksomme på at alle har mulighet til å lære nye ferdigheter kan vi øke deres mestringstro. Du kan be elevene komme med eksempler på noe de kan nå, som de ikke kunne da de var yngre. Forklar elevene at hjernen blir sterkere når vi lærer nye ferdigheter. Gi elevene positive tilbakemeldinger på hva som fikk dem til å mestre oppgaven de utførte: Godt jobbet! Er bedre enn å gi positive tilbakemeldinger på resultatet.

Noen av oppgavene krever at elevene samarbeider. Fortell elevene at vi kan forskjellige ting og at vi kan hjelpe hverandre til å lære mer. Vi kan fordele oppgaver slik at vi hjelper hverandre til å få til det vi skal.

Interesse gjør at elever får lyst til og behov for å lære. Elever i første klasse har behov for at vi skaper en interesse for det de skal lære. Det kan vi gjøre ved å knytte det elevene skal lære opp mot noe de kjenner igjen og kan. Vi kan snakke om innhold, ord og bilder i teksten som elevene forstår eller kjenner seg igjen i. Jo bedre for-forståelse elever har for hva teksten handler om jo lettere blir deres prosessering og forståelse av innholdet i teksten.

Strategier er verktøy vi bruker i oppgaveløsning. Det kan forklares som tankens oppskrift som vi bruker når vi utfører en oppgave. Du som lærer kan felles foran klassen eller når du veileder enkeltelever vise elevene strategier de kan bruke når de løser ulike oppgaver. Et eksempel på en strategi elevene kan bruke når de skal lytte ut lyder i ord når de skal skrive kan være:

1. Velg en strategi for å skrive ordet:
  - lytte ut lyd for lyd
  - dele opp ordet for å se om de kan skrive deler av ordet – så lytte ut resten.
2. Bruk strategien
3. sjekk – kan du lese ordet? Hvis det ble feil – prøv igjen.
4. Du fikk det til!! Gå videre til neste ord.

Det siste punktet er viktig for å gjøre elevene bevisste på egen mestring.

## Huskeliste for gjennomføring av undervisningsopplegget:

### Før gjennomføring

- Les igjennom og gjør praktiske forberedelser i forkant av opplegget.
- Bruk smarttavle etc. for å vise bilder, ord og bokstaver det snakkes om. Dette vil gjøre det lettere for elevene å se sammenhengen mellom talespråk og skriftspråk.
- Når elever skal settes sammen kan en sette sammen elever som er kommet langt i sin lese og skriveutvikling med elever som har kommet kortere eller strever i sin lese og skriveutvikling. Ha en samtale med elevene om hvordan de kan samarbeide.
- Velg de fonologisk bevisstgjørende aktivitetene du tenker passer best til elevgruppens mestringsnivå.

### Under gjennomføring:

- Innled og avslutt alle øktene med å gjøre elevene oppmerksomme på at alle kan lære og at det er det vi lærer som er viktig
- Snakk med elevene om vanskelige ord og begreper som dukker opp i bøkene.
- Stopp en eller to ganger i høytlesningen og oppsummer hva som har skjedd til nå og snakk om hva du tror kommer til å skje.
- I introduksjon av skriveoppgaver kan du modellere elevene noen strategier som kan hjelpe dem 
  - Lytte ut lyd for lyd
  - Dele opp ordet for å se om de kan skrive deler av ordet – så lytte ut resten.
- Oppfordre elevene til å presentere det de har skrevet og tegnet. Ha fokus på innholdet i det elevene formidler.
- Gi veiledning som styrker elevenes strategier og mestringsopplevelse

### Etter gjennomføring:

Publiser elevenes tekster på ulike måter

- Henge på veggen
- Samles til klassebøker i spiralhefter eller permer
- Sende som brev hjem til foreldrene.



## Oversikt over undervisningsøkter

**Varighet:** Fire uker med to undervisningstimer pr. uke. Til sammen åtte økter.

**Struktur:** Hver undervisningstime har samme struktur: lese bok+ lek med fonologisk bevissthet/fonembevissthet og til slutt en oppgave der elevene skal skrive eller tegne.

Det er beregnet 15- 20 minutter pr. aktivitet.

| Uke 1  | Uke 2  | Uke 3  | Uke 4   |
|--|--|--|---|
| <p>Økt 1<br/>Forstå: Lese første del av snokeboka + samtale</p> <p>Fonologisk bevisstgjørende aktiviteter: rim</p> <p>Skrive og tegne rimpar til klassens rimebok.</p> | <p>Økt 3<br/>Lese: Fuglefesten</p> <p>Fonologisk bevisstgjørende aktiviteter: Stavelser</p> <p>Skrive og tegne Bursdagsplanlegging: Liste over leker du liker</p>                          | <p>Økt 5<br/>Lese: Bukkene Bruse begynner på skolen</p> <p>Fonembevissthet: Utlyd- identifisering og kategorisering</p> <p>Skrive og tegne Bok til neste års skolestartere</p>                                     | <p>Økt 7<br/>Lese: Johannes Jensen tar nattoget (evt. Dikt fra Andre Bjerke)</p> <p>Fonembevissthet: Identifisere - lyder i ord.</p> <p>Skrive og tegne pakkelliste til du skal på ferie.</p> |
| <p>Økt 2<br/>Forstå: Lese resten av Snokeboka.</p> <p>Fonologisk bevisstgjørende aktiviteter: Rim</p> <p>Skrive og tegne klassens skolesnokebok.</p>                   | <p>Økt 4<br/>Lese resten av Fuglefesten</p> <p>Fonembevissthet: fremlyd – identifisering og kategorisering</p> <p>Skrive og tegne Bursdagsplanlegging: Liste over mat du liker å spise</p> | <p>Økt 6<br/>Lese resten av boken om bukkene bruse som begynner på skolen.</p> <p>Fonembevissthet: identifisere – lyder i ord</p> <p>Skrive og tegne Navneplakat til dyr – Klassebok med dyrenavn (første lyd)</p> | <p>Økt 8<br/>Lese resten av boken</p> <p>Fonembevissthet: lyd manipulasjon Subtraksjon og addisjon av lyder.</p> <p>Skrive og tegne Klassebok om det som er skummelt.</p>                     |



## Uke 1 - Økt 1

|  |   |
|--|---|
| <b>Oppstart:</b> Start timen med å snakke om hva vi kan lære i dag.  | <b>Mål:</b> Leseforståelse, vokabular, rim og skrive ord og setninger   |
| <b>Lese 15- 20 minutter</b><br><b>Snokeboka!</b>   | Lisa Aisato (fra starten og frem til side 16 der Oddvar ikke lenger bøyer jernstenger).   |
| <b>Førlesing: Se på bildet og les tittelen</b>   | <b>Hva tror dere denne handler om?</b>  |
| <b>Underveis i leseprosessen :</b><br><br>- Se på og snakk om bildene.<br>- Forklar ord som kan være vanskelige å forstå for elevene   | <b><u>Eks på ord som kan forklares:</u></b><br><b>Snoke, sladrehank, fasade, lurt, etterspurt, forskning, fokus</b><br><br><b><u>Forslag til lesespørsmål (elevene diskuterer to og to så felles):</u></b><br>-Boka heter snokeboka. Å <b>snoke</b> betyr å prøve å få med seg noe en egentlig ikke skulle se eller høre. Har du snakket noen gang? Hva eller hvem snakket du på da?<br>-Se på bildet av Susann. Gjør hun noe annet ulovlig enn å spise lørdagsgodt på mandag? Flua kaller seg en <b>sladrehank</b> . Det betyr å si ifra om noe andre gjør galt slik at de skal få kjeft. Har du sladret eller blitt sladret på? Hva skjedde da?<br>-Se på bildene på veggen til Mai – Iren, hvorfor føler hun seg <b>lurt</b> tror du? Husker du en gang du ble lurt?<br>-Max studerer – det vil si at han går på skole for voksne. Å mangle <b>fokus</b> betyr at det er vanskelig å være opptatt av det vi skal være opptatt med? Synes du at det av og til det er vanskelig å holde fokus? |
| <b>Avslutning: Hva tror dere kommer til å skje videre?</b>   |   |
| <b>Rim 15- 20 minutter:</b><br><i>Samtale:</i><br><br>Velg aktiviteter om rim fra vedlegg 1  | Vise rim fra snokeboken (side 5 og 6 om Carl og Bastian) på smarttavla – forklare at ord som slutter på samme lyder rimer. Skrive ned noen av rimordene fra boken på en lapp/plakat, se på dem med elevene.   |
| <b>Skriving 15- 20 minutter</b><br>Introduser skriveøkten ved å modellere hvordan elevene kan bruke rimord fra rimeaktivitetene når de skal skrive.<br><b>Klassen samarbeider om å lage en felles rimebok.</b> | Elevene samarbeider to og to om å skrive og tegne til en side i boken klassen skal lage. Hvis det blir tid kan elevene presentere det de har skrevet. Arkene samles inn og settes sammen til en rimebok for klassen.  |
| <b>Avslutning – Hva har vi lært?</b>   | Spørre elevene hvorfor ord rimer. Skrive to ord som rimer og som slutter på samme bokstaver.  |

Uke 1 - Økt 2

|  |   |
|--|---|
| <p><b>Oppstart:</b> Start timen med å snakke om hva vi kan lære i dag.</p>   | <p><b>Mål:</b> Leseforståelse, vokabular, Fonologisk bevissthet – rim, skrive ord og setninger</p>  |
| <p><b>Lese:</b> Snokeboka! 15- 20 minutter</p>   | <p>Av Lisa Aisato (Resten av boka)</p>  |
| <p><b>Førlesing: Se på bildet og les tittelen</b></p>  |   |
| <p><b>Underveis i leseprosessen :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Se på og snakk om bildene.</li> <li>- Forklar ord som kan være vanskelige å forstå for elevene</li> </ul>   | <p><b>Eks på ord som kan forklares:</b><br/> <i>stilig, glis, velstelt, grasiøst, uanstrengt, smekk, elegant, forbløffende, unnslippe</i></p> <p><b><u>Forslag til lesespørsmål (elevene diskuterer to og to så felles):</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Har noen av dere besteforeldre? Hva pleier de å gjøre på? Tror dere de finner på noe rart når de tror ingen ser dem?</li> <li>-Hva kan det bety når det våkner en drage i Britas mage? Kjenner dere noen som er i dårlig humør om morgenen? Er du av og til i dårlig humør om morgenen? Hvordan er du da?</li> <li>-Hva gjør at Siv ser ut som om at hun er syk? Hvorfor later hun som om hun er syk? Har du noen gang latet som om du var syk? Hvorfor?</li> <li>-Flua <b>unnslipper</b> en smekk. Å <b>unnslippe</b> betyr å slippe å gjøre noe eller være med på noe. Hva kunne du tenke deg å <b>unnslippe</b>?</li> </ul> |
| <p><b>Avslutning: Hva tror dere kommer til å skje videre?</b></p>  |   |
| <p><b>Rim 15- 20 minutter:</b><br/> <i>Samtale:</i></p> <p>Velg aktiviteter om rim fra vedlegg 1</p>   | <p>Vis noen rim fra snokeboken (side 27 og 28 der flua forteller om seg selv) på smarttavla – repetere fra sist økt at ord som slutter på samme lyder rimer.</p>  |
| <p><b>Skriving 15- 20 minutter (elevene samarbeider to og to)</b></p> <p>Introduser skriveøkten ved å modellere hvordan elevene kan skrive og tegne.</p> <p>Elevene i klassen lager en felles skolesnokebok. Kanskje rektor kan få lese boken?</p> | <p>Hva tror dere flua ville sett om hun fløy rund på skolen vår?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- leker rektor med dukker?</li> <li>- spiser lærerne godteri i friminuttet?</li> <li>- eller skjer det mest vanlige ting – barn leker i friminuttet, noen har sisten i gymtimen. ...</li> </ul> <p>Skriv og tegn hva du ville sett på skolen vår hvis du var en flue.</p> <p>Overskrift: Snoke</p> <p>Elevene presenterer det de har skrevet.</p> <p>Arkene samles inn for å lage bok.</p>  |
| <p><b>Avslutning – Hva har vi lært?</b></p>  | <p>Hva har vi lært i dag? Be elevene fortelle om de lærte noe som de ikke kunne fra før eller om de fikk til noe de ikke har fått til før.</p>  |

Uke 2 - Økt 3

|  |   |
|--|---|
| <p><b>Oppstart:</b> Start timen med å snakke om hva vi kan lære i dag.</p>   | <p><b>Mål:</b> Leseforståelse, vokabular, Fonembevissthet – første lyd</p>  |
| <p><b>Lese: Fuglefesten</b> 15- 20 minutter</p>  | <p>Av: Alice Lima De Faria (s. 1- 24. Der Flapps sovner under stille leken)</p>   |
| <p><b>Førlesing: Se på bildet og les tittelen</b></p>  | <p>Hva tror dere boken handler om?</p>  |
| <p>Les i max. 10 min. Vanskelige ord kan forklares underveis. Still spørsmål etterpå.</p> <p><b>Etter lesing :</b><br/> <b>- Velg to spørsmål du ønsker elevene skal snakke sammen om to og to.</b><br/>         Gi elevene begrenset tid til å snakke sammen (eks – snakk sammen i 1 minutt om .....)</p> <p>Oppsummer kort i fellesskap hva noen av gruppene snakket om.</p> | <p><b>Eksempel på ord som kan forklares:</b> dessverre, dessuten, invitert, fnyser, annerledes, konsentrerte, mumling</p> <p><b>Forslag til lesespørsmål:</b><br/>         - Hvorfor tror dere Flapps vil være oppe om natten?<br/>         - Er det andre dyr som sover om dagen og er oppe om natten?<br/> <b>- Hvorfor tror dere at Flapps ikke er invitert til festen?</b><br/> <b>- Tror dere bursdagsfuglen blir glad for gaven fra Flapps?</b><br/>         - Hvorfor tror dere Flapps sovner under stilleleken?</p>   |
| <p><b>Avslutning: Hva tror dere kommer til å skje videre?</b></p>  | <p>Klarer Flapps å holde seg våkne igjen for å være med videre på festen?</p>   |
| <p><b>Stavelser 15- 20 minutter:</b><br/> <i>Samtale:</i></p> <p>Velg aktiviteter om stavelser fra vedlegg 1</p>   | <p>-Se på teksten på side 22 der de skal leke stilleleken står ordet <b><u>konsentrerte</u></b></p> <p>-Snakke om at dette er et litt langt ord som kan være vanskelig å lese.</p> <p>-Dele denne inn i stavelser – klappe disse ordet (Kon- sen- trer- te).</p> <p>-Fortelle at når vi leser lange ord leser vi dem av og til som stavelser for da blir de lettere å lese.</p> <p>-Når lærer skal forklare stavelser for elevene kan det at hver stavelse har en vokal tas med om elevene har lært om vokaler og konsonanter).</p> <p>-Snakk og vis forskjeller mellom antall bokstaver og antall stavelser.</p> |
| <p><b>Skriving 15- 20 minutter</b><br/>         Introduser skriveøkten med å modellere for elevene hvordan de kan dele opp ord slik de øvde på i de lekprøgede aktivitetene.</p> <p>Listen elevene lager kan kopieres og elevene kan få med en liste hver hjem slik at de kan bruke den i planlegging av egen bursdag.</p>   | <p><b>Skrive:</b> Har du vært på fest en gang? Hva skjedde på festen? I dag kan du planlegge deres egen bursdag (selv om det kanskje er lenge til). Du skal lage en liste. Du kan velge om det skal være en liste over maten du liker, leker du vil leke eller hvilke gaver du ønsker deg.</p> <p>Overskrift: Bursdag</p> <p>Denne oppgaven fortsetter i neste økt.</p>   |
| <p><b>Avslutning – Hva har vi lært?</b></p>  | <p>Hva har vi lært i dag? Be elevene fortelle om de lærte noe som de ikke kunne fra før eller om de fikk til noe de ikke har fått til før.</p>  |

Uke 2 - Økt 4

|  |   |
|--|---|
| <p><b>Oppstart:</b> Start timen med å snakke om hva vi kan lære i dag.</p>   | <p><b>Mål:</b> Leseforståelse, vokabular, Fonologisk bevissthet – rim, skrive ord og setninger</p>  |
| <p><b>Lese: Fuglefesten</b> 15- 20 minutter</p>  | <p>Av: Alice Lima De Faria (s. 24 Der Flapps sovner under stilleleken og resten av boken)</p>   |
| <p><b>Førlesing: Hva husker dere fra boken så langt?</b></p>   | <p>Stikkord for å huske: Flapps, Mark, natt, invitert, fest, gave, bursdagsleker og sovne.</p>  |
| <p>Les i max. 10 min. Vanskelige ord kan forklares underveis. Still spørsmål etterpå.</p> <p><b>Etter lesing :</b><br/> <b>- Velg to spørsmål du ønsker elevene skal snakke sammen om to og to.</b><br/>         Gi elevene begrenset tid til å snakke sammen (eks – snakk sammen i 1 minutt om .....)</p> <p>Oppsummer kort i fellesskap hva noen av gruppene snakket om.</p> | <p><b>Eksempel på ord som kan forklares: haste, faktisk, juks, uansett, lekkerhet, hoier</b><br/> <b>Forslag til lesepørsmål:</b><br/>         -«Men så begynner det å haste, og det så veldig også». Hva betyr det å haste? Hvorfor haster det sånn?<br/>         -Hvorfor tror dere ikke Flapps får være med på leken lenger?<br/>         -«Vi begynner å bli skikkelig sultne». sier fuglene. <b>Hva tror dere fuglene spiser?</b> Hvorfor lurer fuglene på hvor Mark er når de begynner å bli skikkelig sultne?<br/>         - «Unnskyld Mark», sier Flapps, Synes dere Mark er en god venn? Hva med Flapps, er hun en god venn synes dere? <b>Hvorfor eller hvorfor /hvorfor ikke tenker dere at Flapps og Mark er gode venner?</b></p> |
| <p><b>Avslutning:</b> Likte dere boka?</p>   | <p>Hva likte dere best? Var det noe som var rart? Var det noe som var morsomt?</p>  |
| <p><b>fremlyd 15- 20 minutter:</b><br/> <b>Samtale:</b></p> <p>Velg aktiviteter om fremlyd fra vedlegg 1</p>   | <p>Ha oppe side i Fuglefesten der Flapps redder Mark. Kan dere se hvor i teksten det står Mark og hvor det står Flapps? (sett strek under navnene). Ser dere hvilken bokstav Flapps begynner på? (si navnet og lyden til bokstaven). Kan dere flere ord som begynner på f?</p>  |
| <p><b>Skriving 15- 20 minutter</b><br/>         Introduser skriveoppgaven med å modellere hvordan vi kan lytte ut første lyden i ord når vi skal skrive.</p> <p>Listen kan kopieres og elevene kan få med en liste hver hjem slik at de kan bruke den i planlegging av egen bursdag.</p>   | <p>Fortsett på skriveaktivitet fra forrige økt.</p> <p>Når elevene begynner å bli ferdige med å skrive og tegne kan aktiviteten avsluttes og elevene kan presentere hva de har skrevet for klassen (kan ta frem gruppevis de som har skrevet om leker, mat gaver ....)</p>  |
| <p><b>Avslutning – hva har vi lært?</b></p>  | <p>Hva har vi lært i dag? Be elevene fortelle om de lærte noe som de ikke kunne fra før eller om de fikk til noe de ikke har fått til før.</p>  |

Uke 3 - Økt 5

|  |  |
|--|--|
| <p><b>Oppstart:</b> Start timen med å snakke om hva vi kan lære i dag.</p>   | <p><b>Mål:</b> Leseforståelse, vokabular, identifisere utlyd, skrive ord og setninger</p>  |
| <p><b>Lese:</b> Bukkene bruse begynner på skolen 15- 20 minutter</p>   | <p>Av Bjørn F. Røvik og Gry Moursund (fra starten til side 20, Nei, ikke til rektor! Ropte bukkene Bruse).</p>   |
| <p><b>Førlesing: Se på bildet og les tittelen</b></p>  |  |
| <p>Les i max. 10 min. Vanskelige ord kan forklares underveis. Still spørsmål etterpå.</p> <p><b>Etter lesing :</b><br/> <b>- Velg to spørsmål du ønsker elevene skal snakke sammen om to og to.</b><br/>         Gi elevene begrenset tid til å snakke sammen (eks – snakk sammen i 1 minutt om .....)</p> <p>Oppsummer kort i fellesskap hva noen av gruppene snakket om.</p> | <p><b>Eksempel på ord som kan forklares:</b><br/>         Bukk, streng, heldigvis, <b>perfekt</b>, grynting, kraftig, hovedinngang</p> <p><b>Forslag til lesepørsmål:</b><br/>         -Uff og huff sa den største bukken – det er nok best at dere kommer dere på skolen. <b>Hvorfor tror dere han mente at bukkene måtte begynne på skolen?</b><br/>         -Bukkene synes den nye læreren er helt <b>perfekt</b>. Å være perfekt betyr at alt er bra og ingenting er feil. Noen kan synes en tegning de lager er perfekt, andre synes bestevennen eller kjæledyret de ha er perfekt, andre synes en leke eller et dataspill de liker er perfekt. <b>Er det noe eller noen dere synes er helt perfekt?</b><br/>         -Bukkene vet ikke hvor doen på skolen er. Harianne må fortelle det til dem. Var det noen ting du ikke visst hvor var da du begynte på skolen? Hvordan fant du det ut?</p> |
| <p><b>Avslutning: Hva tror dere kommer til å skje videre?</b></p>  | <p>Var det noe som var likt da dere begynte på skolen? Hva husker du fra den dagen du begynte på skolen?</p>   |
| <p><b>Identifisere utlyd (siste lyd) 15- 20 minutter:</b><br/> <i>Samtale:</i></p> <p>Velg aktivitet om utlyd fra vedlegg 1</p>  | <p>Samtale: Vise fremsiden av boken Bukkene Bruse begynner på skolen på smarttavla. Spør hvilke lyd flest ord på fremsiden begynner på (b) sette strek under fremlyden. Det siste ordet er skolen. Hva er den siste lyden i skolen? (n) Kan noen si et ord som begynner på n?</p>  |
| <p><b>Skriving 15- 20 minutter</b><br/>         Introduser skriveøkten med å modellere hvordan elevene kan lytte ut siste lyden i ord når de skal skrive.<br/>         Arkene samles inn og settes sammen til en bok (som kan leses for første klasse når de kommer på besøk?)</p>   | <p>Fortell om skole til en skolestarter. Elevene kan selv velge hva de vil tegne å fortelle eller lærer kan fordele oppgaver:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Hva lærer eller gjør vi på skolen? (gym, lese, regne, tegne, tur, skrive)</li> <li>- Hva leker vi i friminuttene?</li> <li>- Slik ser skolen ut – tegn og fortell.</li> </ul>   |
| <p><b>Avslutning – Hva har vi lært i dag?</b></p>  | <p>Hva har vi lært i dag? Be elevene fortelle om de lærte noe som de ikke kunne fra før eller om de fikk til noe de ikke har fått til før.</p>   |



Uke 3 - Økt 6

|  |  |
|--|--|
| <p><b>Oppstart:</b> Start timen med å snakke om hva vi kan lære i dag.</p>   | <p><b>Mål:</b> Leseforståelse, vokabular, Fonembevissthet – lyder i ord, skrive ord og setninger</p>   |
| <p><b>Les:</b> Bukkene Bruse begynner på skolen<br/>15- 20 minutter</p>  | <p>Av Bjørn F. Røvik og Gry Moursund (fra side 20, Nei, ikke til rektor! Ropte bukkene Bruse, resten av boken).</p>  |
| <p><b>Førlesing:</b> Husker du noe av det boken handlet om?</p>  | <p>Stikkord til hjelp: skolestart, Harianne, Do, Elgsaker, rektor</p>  |
| <p>Les i max. 10 min. Vanskelige ord kan forklares underveis. Still spørsmål etterpå.</p> <p><b>Etter lesing :</b><br/>- <b>Velg to spørsmål du ønsker elevene skal snakke sammen om to og to.</b><br/>Gi elevene begrenset tid til å snakke sammen (eks – snakk sammen i 1 minutt om .....)</p> <p>Oppsummer kort i fellesskap hva noen av gruppene snakket om.</p> | <p><i>Eksempel på ord som kan forklares: fotfeste, snyteskaft, skoleleder, digre, <b>helter</b></i><br/><i>Forslag til lesespørsmål:</i><br/>- Bukkene og mange på skolen var redde for den nye rektoren, men hvem er det som får mest problemer og som må reddes? <b>Hvordan går det med Trollet tror du?</b><br/>-Bukkene skal til rektor for å få kjeft. Hva tror dere rektor kommer til å si? Hva tror du rektor på vår skole ville sagt til bukkene?<br/>-Bukkene Bruse er dagens <b>helter</b>. En helt er en som redder noen. For eksempel redder en katt fra et høyt tre, eller et barn fra å løpe ut i gaten, eller en elev fra å stå alene i skolegården. <b>Hva kan du gjøre for å bli en helt?</b> Har du vært selv eller hørt om en helt?</p> |
| <p><b>Avslutning:</b> Hva likte dere med boken? Hva likte dere ikke?</p>   | <p>Var noe fra eventyret likt andre eventyr dere har lest om de tre bukkene bruse? Hva vet du om rektor på skolen din?</p>   |
| <p><b>Lytte ut lyder i ord</b><br/><b>15- 20 minutter:</b><br/><i>Samtale:</i><br/>Velg aktiviteter til lytte ut lyder i ord fra vedlegg 1</p>   | <p>Identifisere – segmentere alle lydene i ord. I utgangspunktet kan en arbeide med lydrette ord, men etter hvert kan lærer påpeke hvordan noen lyder skrives med flere bokstaver (diftonger, sammensatte grafem).</p>   |
| <p><b>Skriving 15- 20 minutter</b><br/>Introduser skriveøkten med å modellere hvordan elevene kan lytte ut lyder i ord når de skal skrive.</p> <p>Elevene fortsetter på boken for skolestartere.</p>   | <p>Se skriveoppgave fra økt 5.</p>   |
| <p><b>Avslutning</b></p>   | <p>Hva har vi lært i dag? Be elevene fortelle om de lærte noe som de ikke kunne fra før eller om de fikk til noe de ikke har fått til før.</p>   |

Uke 4 - Økt 7

|  |   |
|--|---|
| <p><b>Oppstart:</b> Start timen med å snakke om hva vi kan lære i dag.</p>   | <p><b>Mål:</b> Leseforståelse, vokabular, Fonembevissthet, skrive ord og setninger</p>  |
| <p><b>Lese: Johannes Jensen tar nattoget</b><br/>15- 20 minutter</p>   | <p>Av: Henrik Hovland og Torill Kove (start og frem til side 25 – der Johannes klapper en hest).</p>  |
| <p><b>Førlesing: Se på bildet og les tittelen</b></p>  |   |
| <p>Les i max. 10 min. Vanskelige ord kan forklares underveis. Still spørsmål etterpå.</p> <p><b>Etter lesing :</b><br/>- <b>Velg to spørsmål du ønsker elevene skal snakke sammen om to og to.</b><br/>Gi elevene begrenset tid til å snakke sammen (eks – snakk sammen i 1 minutt om .....)</p> <p>Oppsummer kort i fellesskap hva noen av gruppene snakket om.</p> | <p><b>Eksempel på ord som kan forklares:</b><br/>sentralstasjon, <b>fremmed, bestandig</b></p> <p><b>Forslag til lesespørsmål:</b><br/>-Johannes er <b>redd</b> for mange ting. Er du redd for noen av de samme tingene som Johannes er redd? <b>Husker du en gang du var redd, hva var du redd for?</b><br/>-Doktor Fjell sier det av og til er nyttig å være redd. Det kan være når du går i trafikken, eller er i nærheten av et bål eller er på kanten av et høyt stup (prekestolen) <b>Kan dere komme på et situasjon/gang det er nyttig å være redd?</b><br/>-Johannes bestandig. <b>Bestendig</b> er noe som skjer ofte eller alltid. For eksempel må vi bestandig vaske hendene når vi har vært på do, pusse tennene om kvelden. Det blir bestandig lyst om morgenen og mørkt om kvelden. Vet du om noe som skjer bestandig, eller som du gjør bestandig?</p> |
| <p><b>Avslutning: Hva tror dere kommer til å skje videre?</b></p>  | <p>Slutter Johannes å være redd? Har du vært redd for noe, men så gikk det over?</p>  |
| <p><b>Fonembevisstgjørende aktiviteter</b><br/><b>15- 20 minutter:</b><br/><i>Samtale:</i></p> <p>Velg fonembevisstgjørende aktiviteter fra vedlegg 1</p>  | <p>I dag skal vi gjøre oppgaver der vi trener på å lytte til lyder og trekke dem sammen til ord. Se på siden på smarttavla (Side 24 og 25 i boken vises). Lærer sier ord fra denne siden med avstand mellom hver lyd. Elevene gjetter hvilke hemmelig ord læreren sier (p-å, d-y-r, t-r-e-n-e-r, s-t-o-r-e, d-a-g-e-n, u-t, h- a- n). Var det noen ord som var lettere å gjette enn andre (lange, korte ord)?</p>   |
| <p><b>Skriving 15- 20 minutter</b><br/>Introduser skriveøkten med å modellere hvordan elevene kan lytte ut lyder i ord når de skal skrive.<br/>Vi lager en klassebok om<br/>Hva du synes kan være skummelt<br/>Det er skummelt når...<br/>Om å hva du gjør når du er modig<br/>Jeg er modig når...<br/>Det er nyttig å være redd når.....</p>                        | <p>Johannes Jensen synes det er skummelt å ta toget alene. Hva synes dere er skummelt? I dag skal vi lage en klassebok. Du kan velge om du vil skrive om</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Hva du synes kan være skummelt?</li> <li>- Når kan det være lurt å være redd?</li> <li>- Når du føler deg modig.</li> </ul> <p>Overskrift: Skummelt?</p>  |
| <p><b>Avslutning – Hva har vi lært?</b></p>  | <p>Hva har vi lært i dag? Be elevene fortelle om de lærte noe som de ikke kunne fra før eller om de fikk til noe de ikke har fått til før.</p>  |

Uke 4 - Økt 8

|  |  |
|--|--|
| <p><b>Oppstart:</b> Start timen med å snakke om hva vi kan lære i dag.</p>   | <p><b>Mål:</b> Leseforståelse, vokabular, Manipulere med lyder i ord, skrive ord og setninger</p>  |
| <p><b>Lese:</b> Johannes Jensen tar natt toget<br/>15- 20 minutter</p>   | <p>Av: Henrik Hovland og Torill Kove (Fra siden der Johannes klapper en hest og resten av boken</p>  |
| <p><b>Førlesing: Hva husker dere fra sist?</b></p>   | <p>stikkord: nattog, perrong, Doktor Fjeld, øve, sjokoladecake, Bergen</p>   |
| <p>Les i max. 10 min. Vanskelige ord kan forklares underveis. Still spørsmål etterpå.</p> <p><b>Etter lesing :</b><br/>- <b>Velg to spørsmål du ønsker elevene skal snakke sammen om to og to.</b><br/>Gi elevene begrenset tid til å snakke sammen (eks – snakk sammen i 1 minutt om .....)</p> <p>Oppsummer kort i fellesskap hva noen av gruppene snakket om.</p> | <p><b>Eksempel på ord som kan forklares: frykt,</b> angst, konferanse, konduktøren, korridoren<br/><b>Forslag til lesespørsmål:</b><br/>-Det å frykte noe og å være redd for noe er nesten det samme. <b>Frykt</b> betyr å være redd for noe. Vet dere om noe som mange frykter? (mørket, å være alene, gå til tannlegen, ta sprøyte, store dyr)<br/>-Johannes synes det er skummelt å gå på do om natten. <b>Hvorfor tror dere det kan være skumlere å gå på do om natten enn om dagen?</b><br/>-Når Johannes reiser hjem har han øvd seg på ikke å være redd. Er han fremdeles like redd? Tror dere det har hjulpet å øve?<br/>-<b>På siste siden tenker Johannes på kake. Hvorfor tror dere han gjør det?</b></p> |
| <p><b>Avslutning:</b> Likte dere boken? Hva likte dere/ likte dere ikke?</p>   | <p>Har du noen gang grudd deg til noe du skulle gjøre (tannlegen, reise, sprøyte etc). Hvordan var det og hvordan gikk det?</p>  |
| <p><b>Manipulere med lyder (trekke fra – legge til lyd)</b><br/><b>15- 20 minutter:</b><br/><i>Samtale:</i></p> <p>Velg aktiviteter for manipulering med lyder fra vedlegg 1.</p>  | <p>Se på fremsiden av boken om Johannes Jensen. Johannes skal reise med tog (skrive ordet). Hva skjer om vi fjerner lyden t fra tog? Si tog, så holde hånden foran munnen når du sier t i ordet tog, slik at det høres en svak «t» og høy «og». Når vi forandrer på noen av lydene i et ord betyr ikke ordet lenger det samme. Da kan vi få et tulleord eller et nytt ord. Nå skal vi gjøre noen aktiviteter der vi trener på å ta bort og å legge til lyder i ord.<br/>Vis elevene at ordparene der en har tatt bort en bokstav rimer – La elevene snakke sammen to og to om hvorfor de tror det er slik.</p>   |
| <p><b>Skriving 15- 20 minutter</b><br/>Introduser skriveøkten med å modellere hvordan elevene kan legge til lyder i ord de kan fra før når de skal skrive nye ord.</p>   | <p>Fortsett på skriveoppgaven fra økt 7</p>  |
| <p><b>Avslutning – Hva har vi lært?</b></p>  | <p>Hva har vi lært i dag? Be elevene fortelle om de lærte noe som de ikke kunne fra før eller om de fikk til noe de ikke har fått til før.</p>   |

## Vedlegg 1 Aktiviteter

### Rim

- Velg en elev som får komme frem å trekke et rimekort (vedlegg 2) – eleven sier hva det er bilde av alle elevene sier i kor hva det er. Eleven sier selv eller spør om hjelp til å finne rimord til bildekortet. Alle elevene gjentar ordet på bildekortet og rimordet.
- Lærer deler ut rimekort til elevene. Lærer kan godt si til elevene hva det er bilde av når eleven mottar kortet. Lærer sier krus: Elever som har bilde av Mus, hus, brus, pus kan komme frem og si ordene sine – vi skriver ordene opp på smarttavla. Lærer sier ur: elever som har bilde av bur, sur og mur kan komme frem og si ordene sine – vi skriver ordene opp på smarttavla. Lærer sier satt: Elever som har bilde av katt, natt, hatt kan komme frem og si ordene sine – vi skriver ordene opp på smarttavla.
- Elevene får bildekort og skal gå rundt i klasserommet og finne andre som har ord som rimer på kortet de selv har – Når de har funnet et par kan de sette seg ned sammen. Det kan være flere enn to som hører til samme rim- gruppe, så de som fremdeles går rundt må også spørre de som sitter. Når alle har funnet en partner kan vi gå igjennom felles.
- Rim i Mitt skip er lastet med. Lærer holder en myk ball etc. sier et ord og kaster til en elev. Eleven sier et rimord og kaster ballen tilbake til lærer. Lærer sier et nytt ord og kaster ballen til en ny elev.
- **aktivitet med rimekort- Elevene sitter i gruppe og har en bunke rimekort foran seg. De trekker et kort hver. Hvis de klarer å komme på et ord som rimer på kortet de trakk får de beholde kortet. Tulleord er også lov, så lenge det rimer.**
- Rimbingo – Lærer skriver/ viser 9 rimkort på smarttavla. Elevene skriver 6 av ordene inn i bingobrettet sitt (vedlegg 8) . Lærer legger 9 rimord som passer i en kopp etc og trekker ett og ett ord– hvis elevene har et ord som rimer på dette rimordet kan de krysse i ruten sin.

## Stavelser

- Gjette ord – læreren (er blitt forhekset av en trollmann og kan bare snakke i stavelser) sier noen ord som stavelser – elevene gjetter hva læreren sier. Elevene får prøve to og to å si ord fra en liste/ordkort – med stavelser (Vedlegg 3) – læringsvennen prøver å gjette hva den første eleven sier (evt kan gjøre felles- lærer visker til en elev hva han skal si resten av elevene gjetter). Tilpass aktiviteten etter klassens leseferdigheter.
- **Ha elevenes navn inndelt i stavelser skrevet opp på smarttavla. Lærer klapper navnet til noen av elevene (eller kjenne når haken går ned). Be elevene med en stavelse reise seg (de klapper og sier navnet sitt i kor). Så kan elever med to stavelser reise seg og klappe navnet sitt, osv.**
- **Lærer kan ha valgt ut noen kort som en elev kan komme frem å trekke. Eleven kan selv klappe ordet eller be om hjelp. Når eleven har gjort dette gjør klassen det på likt. (kan evt. Klappe ved en stavelse. Trampe ved to – kjenne rytmen i språket).**
- Ønskelek: som bro- bro- brille – elevene går i ring –Eleven som blir fanget sier en ting han/hun ønsker seg. Lærer skriver ønskeordet på smarttavla. Med stavelser – elevene klapper og sier ønsket i stavelser. Barnet som ønsket får bli med i broen – leken fortsetter. (Forberede elevene på at ikke alle blir tatt denne gangen).

## Fremlyd

- Mitt skip er lastet med (f og m)
- Hemmelig elev – si noe om en elev og si første lyden i elevens navn (skrive bokstaven på tavla)– elevene skal gjette hvem det er.
- **Alfabetet står på smarttavla eller annet sted (vedlegg 4). Elevene står ved pulten sin. En elev får komme frem og være leder. Eleven peker på en og en bokstav om gangen. Elevene som har den bokstaven eleven peker på som første lyd i navnet sitt setter seg på huk (reiser seg igjen når det pekes på en annen bokstav).**
- Alias kort – si hvilken lyd ordet starter på, så forklare hva det er uten å si ordet. Eleven som klarer å gjette rett ord får komme frem å forklare neste ord. Dette kan elevene også spille to og to eller i grupper. Når de gjetter rett får de beholde kortet.
- **Dele ut et bildekort til hver elev. La elevene finne elever som har kort som starter på samme lyd. Bruk vedlegg 1: mur, mus, mobil. Pus, pil, pute, kål, kopp, kam, hatt, hus, bro, brus, bur, bål, bil, brann. Stol, ski, skatt, sopp, sko, sol, sil, skute. Gris, grus, tann, to, nål, natt, avis, and.**

### Utlyd (siste lyd)

- **Lage ord- rekke** Legge kort i rekkefølge siste lyd – førte lyd (vedlegg 5). Lærer viser for elevene hvordan det kan gjøres (vise på ring eller på smartboard).
- Lærer sier et ord eks. morrr- og kaser ballen til en elev – eleven tar imot og sier et ord som begynner på siste lyd i ordet lærer sa. Eks. rissss – og kaser videre til en annen elev som skal finne et nytt ord som begynner på s. Hvis leken blir vanskelig kan ballen kastes tilbake til lærer.
- **(Vise felles først) Aktivitet med bildekort (vedlegg 5):** Elevene sitter to og to. De får utdelt en bunke med bilde kort. En elev ser på kortet. Den andre skal finne et ord som begynner på ordet som ordet på ordkortet sluttet med. Hvis han klarer det får han beholde kortet. Elevene leser kort annen hver gang. Når kortene er brukt kan de blande og prøve på ny. (eventuelt kan de legge ordkortene i rekkefølge)
- Elevene får utdelt et kort hver. De skal finne en partner som har et kort som har lik første eller siste lyd som dem selv (sol – lese eller esel – lys). Når de har funnet en partner setter de seg sammen. Til slutt samles vi og ser på parene – sier ordene sammen.
- Alfabetet står på smarttavla eller annet sted (vedlegg 4). Elevene står ved pulten sin. En elev får komme frem og være leder. Eleven peker på en og en bokstav om gangen. Elevene som har den bokstaven eleven peker på som siste lyd i navnet sitt setter seg på huk (reiser seg igjen når det pekes på en annen bokstav).

### Lytte ut lyder i ord



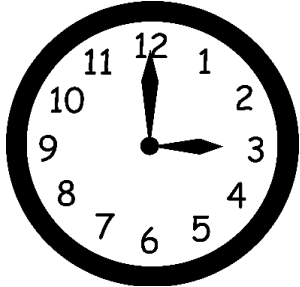


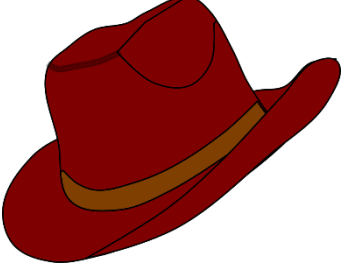



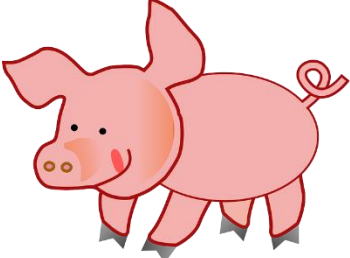

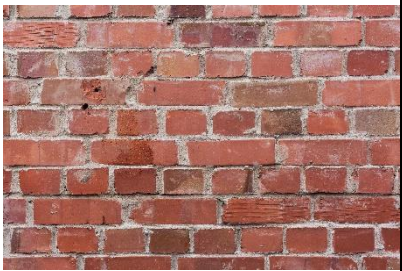
- **Hemmelige ordkort (vedlegg 5 eller 2). Kortene ligger med tekst/bilde siden ned. En elev trekker et kort. Eleven sier hva som står på kortet, men bare en lyd av gangen. De andre elevene gjetter hva ordkortet skal fortelle (lærer kan også hviske hemmelig ord til eleven). Når elevene har gjettet ordet – kan ordet skrives på smarttavla. Kan også gjøres i en versjon der den som sier ordet er et troll som bare kan snakke på en rar måte.**
- Aktivitet med kort - Elevene spiller med ordkort som det er bilde og tekst på (vedlegg 1 eller 4). To og to eller i grupper på 4-5. En elev trekker et kort og sier ordet, men med avstand mellom hver lyd. Neste elev gjetter hvilket ord det var. Gjøre eleven det riktig får han beholde kortet.
- Hviskeleken – hviske et ord med litt avstand mellom hver lyd – trekke enten frem noen elever som gjennomfører leken, eller la alle delta – tulle litt om ordet blir noe helt annet enn det vi begynte med.
- Kims lek– To og to – elevene skriver eller tegner det de husker at de så. Vi skriver ordene på smarttavla. Gruppene/ parene får si en ting hver. Vi ser om klassen til sammen har husket alle tingene. Elevene får rett selv om de har skrevet ordene feil. Ordene blir skrevet riktig på smarttavla- ikke fokuser på hvilken gruppe som har fått flest ord.
- Lærer leser ordkort – elevene skal gå sammen i grupper på like mange som det er lyder i ordet (bruke lydrette ord). Vise ordet – ordkortet på smarttavla (kan avanseres etter hvert).

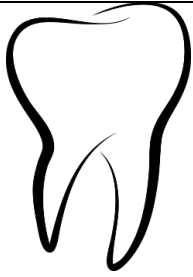


### Manipulere med lyder – ta bort en lyd eller legge til lyd

- Trylleord – si et ord – ta bort en bokstav – hva får vi? (får – f = år) (vedlegg 6)
  
- **Legge ordkort (vedlegg 6) på gulvet eller vis på smarttavlen - Si ordet – så legge hånden over munnen når jeg sier første bokstav. Hva har jeg tryllet ordet om til? Vise på ordkortet – legge hånd over første bokstav. Si flere ord, la elevene gjette hvilket ord det blir. Prøve også uten at elevene får se ordkortene.**
  
- **To og to eller i gruppe. Dele ut ord/ bilde kort la elevene pusle sammen bildekortene som hører sammen (ord med og uten første lyd).**
  
- 
  
- Dele ut bilde/ ordkort til elevene – la elevene gå rundt i rommet og spørre hvilke kort andre har. Når de har funnet en som har et ord som er likt (-uten første bokstav/lyd) setter de seg ned sammen (Kost – ost).
  
-

Vedlegg 2 Rimekort

|  |  |  |
|--|--|--|
|  <p><b>Mus</b></p>    |  <p><b>Pus</b></p>    |  <p><b>Ur</b></p>     |
|  <p><b>Kopp</b></p>   |  <p><b>Pil</b></p>   |  <p><b>hatt</b></p>   |
|  <p><b>mål</b></p>  |  <p><b>bro</b></p> |  <p><b>stol</b></p> |
|  <p><b>gris</b></p> |  <p><b>ski</b></p>  |  <p><b>mur</b></p>  |



tann



pute



lam



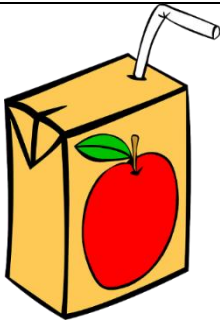
Brus



grus



hus



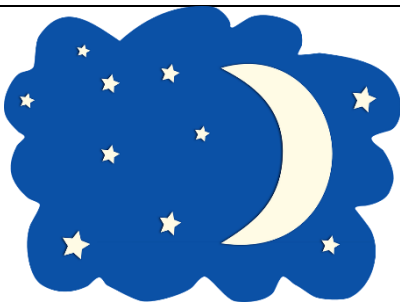
jus



ratt



skatt



natt



bur



sopp



to

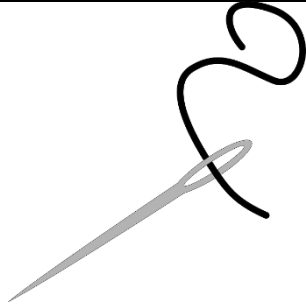


sko



shutterstock · 150968030

do



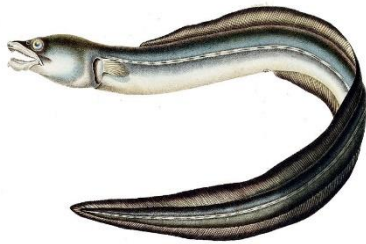
nål



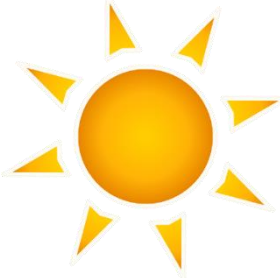
bål



kål



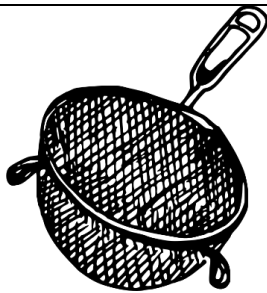
ål



sol



bil



sil



mobil



is



**avis**



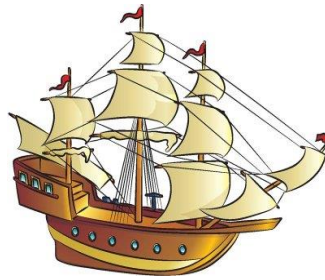
**and**



**brann**



**vann**



**skute**



**kam**

### Vedlegg 3 Stavelser

**Stavelser – skriv disse opp når de brukes slik at elevene får med seg forskjell på bokstaver og staveler i ord. Forklar hvorfor vi av og til deler ord inn i stavelser når vi leser.**

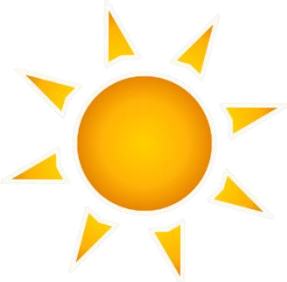
|   |   |  |
|---|---|--|
| <b>Hopp – e</b><br><b>Stå</b><br><b>Spei – de</b><br><b>Spa- ser- e</b><br><b>Lis- te</b><br><b>Bukk – e</b><br><b>Tram- pe</b><br><b>Klapp- e</b><br><b>Gyng- e</b><br><b>Smi – le</b><br><b>Kikk- e</b><br><b>Ris- te</b><br><b>Ba- de</b><br><b>Ep- le</b><br><b>Gi- tar</b> | <b>Sykk el</b><br><b>Skøy – ter</b><br><b>Bil- ledd- bok</b><br><b>Fot- ball</b><br><b>Hun- de- valp</b><br><b>Le- og- kloss</b><br><b>Pa- pe – gøy- e</b><br><b>Fløy- te</b><br><b>Skri- ve- ma- skin</b><br><b>Gul- rot</b><br><b>Nøtt- er</b><br><b>Plomm- e</b><br><b>Tygg- e- gumm- i</b><br><b>Saft- is</b><br><b>Krem- boll- e</b><br><b>Bow- ling- kul- e</b><br><b>Tryll- e- sett</b><br><b>Hopp- e- tau</b><br><b>Vann- pi- stol</b><br><b>Pus- le- spill</b> |  |
|---|---|--|

Vedlegg 4 Alfabet

|          |          |          |          |          |
|----------|----------|----------|----------|----------|
| <b>a</b> | <b>b</b> | <b>c</b> | <b>d</b> | <b>e</b> |
| <b>f</b> | <b>g</b> | <b>h</b> | <b>i</b> | <b>j</b> |
| <b>k</b> | <b>l</b> | <b>m</b> | <b>n</b> | <b>o</b> |
| <b>p</b> | <b>q</b> | <b>r</b> | <b>s</b> | <b>t</b> |
| <b>u</b> | <b>v</b> | <b>w</b> | <b>x</b> | <b>y</b> |
| <b>z</b> | <b>æ</b> | <b>ø</b> | <b>å</b> |          |

Vedlegg 5 Ord - tog

**Sol**



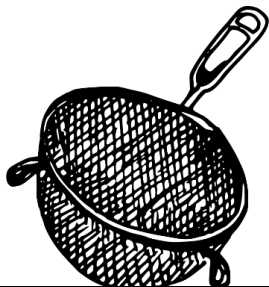
**lim**



**mus**



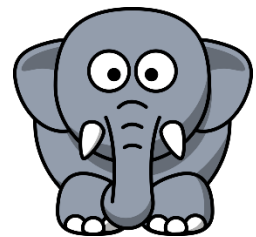
**Sil**



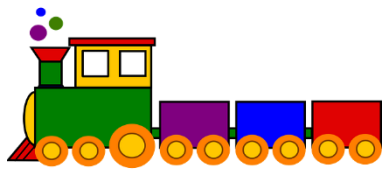
**lue**



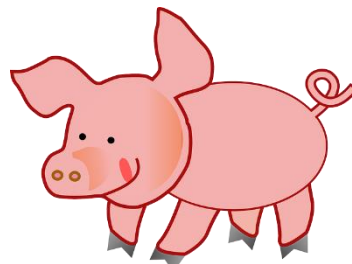
**elefant**



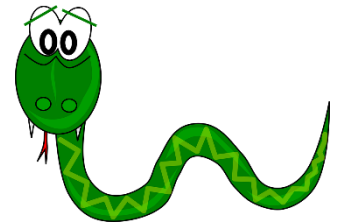
**tog**



**gris**



**slange**



**engel**



**lam**



**mor**

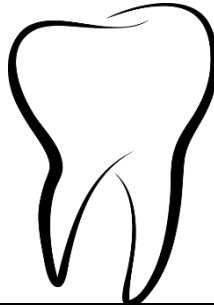




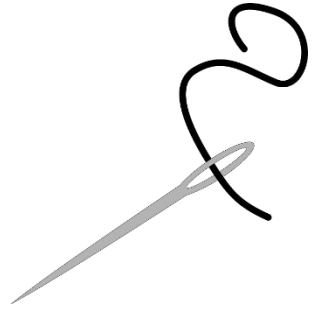
**ratt**



**tann**



**nål**



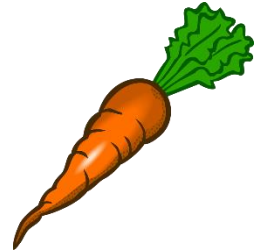
**løve**



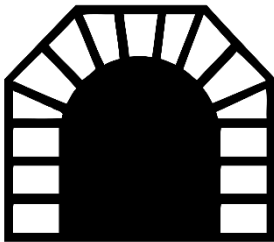
**elg**



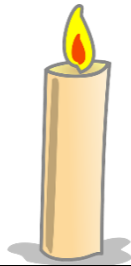
**gul – rot**



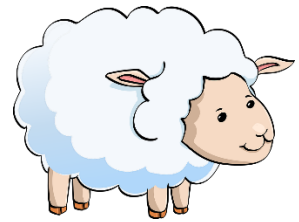
**tu- nell**



**lys**



**sau**



**ugle**



**esel**



**lås**



**smil**


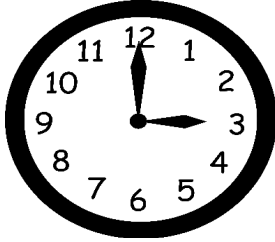

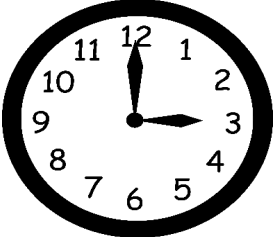

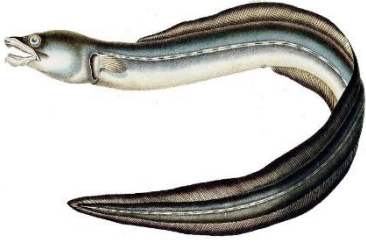
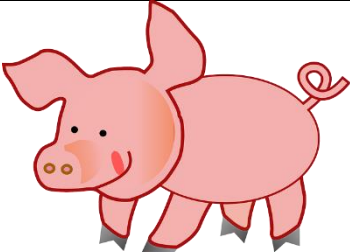

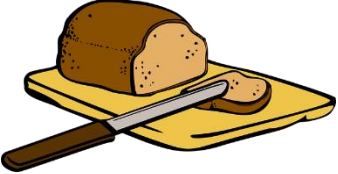





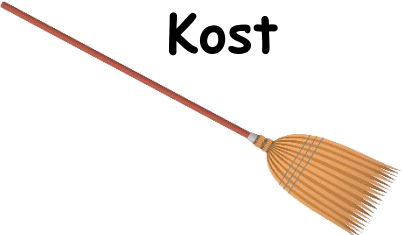
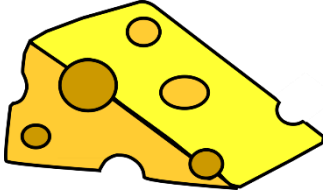


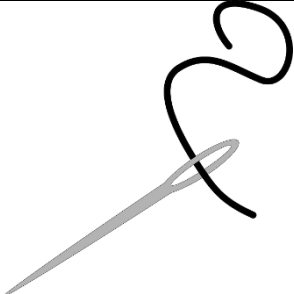
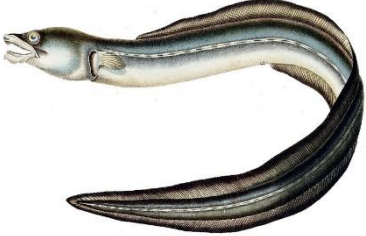
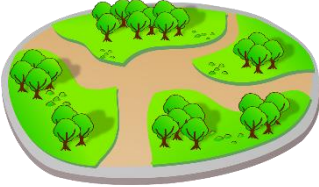


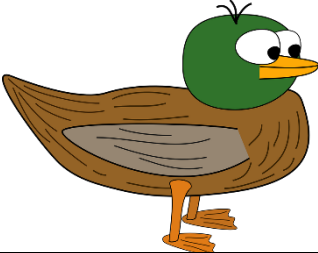

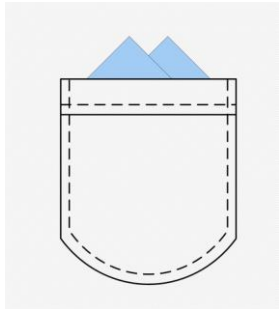
### Vedlegg 6 Trekke fra bokstav

Trylleord (legge til eller trekke fra en bokstav) – Skriv ordene på ark og vis elevene ved å legge en hånd over en bokstav samtidig som du sier ordet. Dette kan være vanskelig for mange. Forklar at når vi lærer noe er det ofte vanskelig i starten, men at vi skal gjøre dette mange ganger og at vi hjelper hverandre.

|                 |                |
|-----------------|----------------|
| <b>F u gler</b> | <b>S ur</b>    |
| <b>M ur</b>     | <b>V arm</b>   |
| <b>J ord</b>    | <b>K ål</b>    |
| <b>L ås</b>     | <b>P inne</b>  |
| <b>F regner</b> | <b>P lomme</b> |
| <b>T ut</b>     | <b>K opp</b>   |
| <b>G ris</b>    | <b>K lokke</b> |
| <b>G ror</b>    | <b>T opp</b>   |
| <b>B rød</b>    | <b>R ute</b>   |
| <b>S veve</b>   | <b>V ridd</b>  |
| <b>S nyte</b>   | <b>M at</b>    |
| <b>S øm</b>     | <b>B øye</b>   |
| <b>N ål</b>     | <b>L øve</b>   |
| <b>M aske</b>   | <b>G aper</b>  |
| <b>L and</b>    | <b>K uler</b>  |
| <b>K ost</b>    | <b>V egg</b>   |
| <b>H øy</b>     | <b>S ild</b>   |

Vedlegg 7 Trekke fra første lyd

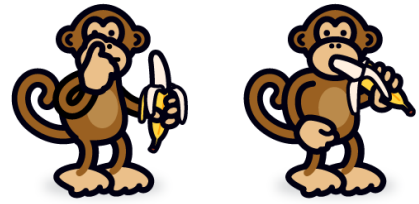
|  |   |
|--|---|
| <b>Mur</b><br>    | <b>ur</b><br>     |
| <b>Sur</b><br>    | <b>ur</b><br>     |
| <b>Kål</b><br>   | <b>ål</b><br>    |
| <b>Gris</b><br> | <b>ris</b><br> |
| <b>Brød</b><br> | <b>rød</b><br>  |
| <b>Bro</b><br>  | <b>ro</b><br>   |

|  |   |
|--|---|
| <p><b>Kost</b></p>      | <p><b>ost</b></p>       |
| <p><b>Skatt</b></p>     | <p><b>katt</b></p>     |
| <p><b>Nål</b></p>      | <p><b>ål</b></p>       |
| <p><b>stier</b></p>   | <p><b>tier</b></p>   |
| <p><b>Sand</b></p>    | <p><b>and</b></p>     |
| <p><b>Plomme</b></p>  | <p><b>lomme</b></p>  |

Gaper



aper



## Vedlegg 8 Bingobrett

|  |  |  |
|--|--|--|
|  |  |  |
|  |  |  |



# Engasjerende lese og skriveopplæring

Et undervisningsopplegg for første klasse

Veiledning for lærere



Siv Haaland

VED UNIVERSITETET I STAVANGER



## Innhold

|   |    |
|---|----|
| Introduksjon .....                                  | 3  |
| Å skape engasjement .....                           | 4  |
| Tips gjennomføring av undervisningsopplegget: ..... | 5  |
| Før gjennomføring.....                              | 5  |
| Under gjennomføring:.....                           | 5  |
| Etter gjennomføring:.....                           | 5  |
| Dette er første klasse! .....                       | 6  |
| Oversikt over undervisningsøkter .....              | 6  |
| Uke 1 - Økt 1.....                                  | 7  |
| Uke 1 - Økt 2.....                                  | 8  |
| Uke 2 - Økt 3.....                                  | 9  |
| Uke 2 - Økt 4.....                                  | 10 |
| Uke 3 - Økt 5.....                                  | 11 |
| Uke 3 - Økt 6.....                                  | 12 |
| Vedlegg 1 Aktiviteter .....                         | 13 |
| Vedlegg 2 kort .....                                | 16 |
| Vedlegg 3 Stavelser .....                           | 20 |
| Vedlegg 4 Alfabet .....                             | 21 |
| Vedlegg 5 Ord - tog.....                            | 22 |
| Vedlegg 6 Trekke fra bokstav .....                  | 24 |
| Vedlegg 7 Trekke fra første lyd .....               | 25 |
| Vedlegg 8.....                                      | 28 |
| Vedlegg 9.....                                      | 29 |
| Vedlegg 10.....                                     | 30 |

## Introduksjon

Tema i undervisningsopplegget er: Førsteklasse. Undervisningsopplegget kan gjerne benyttes i forbindelse med 100 dagers festen. Elevenes tekster kan skrives til skolestartere. På den måten kan elevene få en opplevelse av at det de skriver kan være nyttig og meningsfullt.

Hensikten med undervisningsopplegget er å fremme lese- og skrive ferdigheter i første klasse gjennom arbeid ved:

- Å bruke høytlesing og samtaler om innhold for å fremme vokabular og leseforståelse
- Å bruke lekpregede aktiviteter og meningsfylte skriveoppgaver for å fremme fonemisk bevissthet og bokstavkunnskap.

Tiltaket er ment som et forebyggende klasseromstiltak der arbeid med delene utvikles i meningsfulle sammenhenger, altså i sammenheng med større meningsbærende helheter.

Elevers første møte med skolen er spesielt betydningsfullt. I løpet av dette første året skal elevene lære mange grunnleggende ferdigheter innen lesing, skriving og regning. I tillegg til å lære ferdigheter skal elevene lære å lære. De gjør seg erfaringer med hvor lett eller vanskelig det er for dem å tilegne seg den nye kunnskapen som presenteres i klasserommet. Elevenes erfaring med å mestre påvirker deres motivasjon. Motivasjon vil igjen påvirke hvordan elevene forholder seg til nye ferdigheter som skal læres. Undervisningsopplegget er ment til å fremme elevenes mestring og motivasjon.

Undervisningsopplegget passer som tillegg til strukturert bokstavinnlæring og veiledet lesing. Elevene skal få lyst til å engasjere seg i arbeid med tekstforståelse og å leke med språkets form før de har kommet langt i lesing av egne tekster og mens de ennå har begrenset bokstavkunnskap.

## Å skape engasjement

En viktig forutsetning for å være motivert og å engasjere seg i en oppgave er å ha interesse for oppgaven og å ha tro på at en kan mestre oppgaven. Når elevene får veiledning og tilbakemeldinger er det viktig å forsøke å skape interesse gjennom å hente frem forkunnskaper og å gi dem strategier for å mestre. Vi må også gjøre dem bevisst på at de mestrer og hvordan de mestret. Ved å gjøre elever oppmerksomme på at alle har mulighet til å lære nye ferdigheter kan vi øke deres mestringstro. Du kan be elevene komme med eksempler på noe de kan nå, som de ikke kunne da de var yngre. Forklar elevene at hjernen blir sterkere når vi lærer nye ferdigheter. Gi elevene positive tilbakemeldinger på hva som fikk dem til å mestre oppgaven de utførte: Godt jobbet! Er bedre enn å gi positive tilbakemeldinger på resultatet.

Noen av oppgavene krever at elevene samarbeider. Fortell elevene at vi kan forskjellige ting og at vi kan hjelpe hverandre til å lære mer. Vi kan fordele oppgaver slik at vi hjelper hverandre til å få til det vi skal.

Interesse gjør at elever får lyst til og har behov for å lære. Elever i første klasse har behov for at vi skaper en interesse for det de skal lære. Det kan vi gjøre ved å knytte det elevene skal lære opp mot noe de kjenner igjen og kan. Vi kan snakke om innhold, ord og bilder i teksten som elevene forstår eller kjenner seg igjen i. Jo bedre for-forståelse elever har for hva teksten handler om jo lettere blir deres prosessering og forståelse av innholdet i teksten.

Strategier er verktøy vi bruker i oppgaveløsning. Det kan forklares som tankens oppskrift som vi bruker når vi utfører en oppgave. Du som lærer kan felles foran klassen eller når du veileder enkeltelever vise elevene strategier de kan bruke når de løser ulike oppgaver.

De fonologisk bevisstgjørende aktivitetene skal bidra til bevisstgjøring. Det er når elevene får bruke ferdighetene i meningsfulle lese og skriveaktiviteter at de utvikler interesse og engasjement for lesing og skriving.

## Tips gjennomføring av undervisningsopplegget:

### Før gjennomføring

- Mange elever blir motiverte av at arbeidet de gjør har en hensikt. Når elevene skriver kan de oppleve det som positivt å ha en reel mottaker. Dere kan for eksempel gjøre en avtale med en førskolegruppe ved en barnehage i nærheten. Tekstene elevene produserer kan dere samle til hefter. Heftene kan dere gi til førskolegruppa slik at de kan lære mer om hvordan det er å gå på skolen.
- Bruk smarttavle etc. for å vise bilder, ord og bokstaver det snakkes om. Dette vil gjøre det lettere for elevene å se sammenhengen mellom talespråk og skriftspråk.
- Når elevene skal samarbeide i par kan en sette sammen elever som er kommet like langt i sin lese og skriveutvikling. Ha en samtale med elevene om hvordan de kan samarbeide.
- Velg de fonologisk bevisstgjørende aktivitetene du tenker passer best til elevgruppens mestringsnivå. Flere av de fonologisk bevisstgjørende aktivitetene kan gjennomføres ute hvis det er mer praktisk.

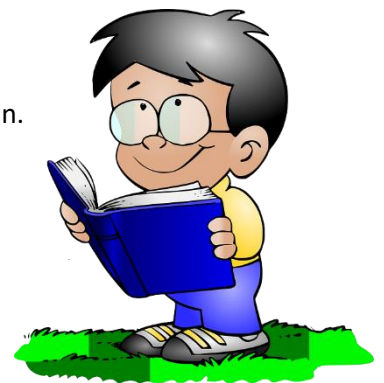
### Under gjennomføring:

- Innled og avslutt alle øktene med å gjøre elevene oppmerksomme på at alle kan lære og at det er det vi lærer som er viktig.
- Snakk med elevene om vanskelige ord og begreper som dukker opp i bøkene. Pek på bildene for å hjelpe elevene med å se sammenhengen mellom bildene og teksten.
- Stopp en eller to ganger i høytlesningen og oppsummer hva som har skjedd til nå og snakk om hva du tror kommer til å skje.
- Introduksjonen av skriveoppgavene bør være korte og presise. Du kan:
  - \* Skrive overskriften på tavlen og komme med forslag til hva elevene kan skrive om.
  - \* Vis elevene hvordan de lytter ut lyder mens de skriver. Vis elevene hvordan de kan benytte strategier fra de fonologisk bevisstgjørende aktivitetene når de skriver.
- Ha fokus på innholdet i det elevene formidler når du gir elevene tilbakemelding på deres tekstproduksjon. Gi veiledning som styrker elevenes strategier og mestringsopplevelse.

### Etter gjennomføring:

Publiser elevenes tekster på ulike måter:

- Gi tekstene til skolestartere for å fortelle om hvordan det er å gå på skolen.
- Sende som brev hjem til foreldrene.
- Henge på veggen
- Samle tekstene i klassebøker som kan være tilgjengelige i klasserommet.
- Les gjerne elevtekster høyt i klasserommet



## Dette er første klasse!

### Oversikt over undervisningsøkter

**Varighet:** tre uker med to økter hver uke. Til sammen seks økter.

**Struktur:** Hver undervisningstime har samme struktur: lese bok+ lek med fonologisk bevissthet/fonembevissthet og til slutt en oppgave der elevene skal skrive eller tegne.

| Uke 1  | Uke 2  | Uke 3  |
|--|--|--|
| <p>Økt 1<br/>Varighet: 30- 45 minutter<br/>Lese: Bukkene Bruse begynner på skolen</p> <p>Fonologisk bevisstgjørende aktivitet: Første lyd og siste lyd</p> | <p>Økt 5<br/>Varighet: 30- 45 minutter<br/>Lese: Samira og skjelettene</p> <p>Fonologisk bevisstgjørende aktivitet: Lytte ut lyder i ord</p> | <p>Økt 7<br/>Varighet: 30- 45 minutter<br/>Lese: Fuglefesten</p> <p>Fonologisk bevisstgjørende aktivitet: Ta bort eller legge til en lyd</p> |
| <p>Økt 2<br/>Varighet: 60 minutter</p> <p>Lese resten av boken: Bukkene Bruse begynner på skolen.</p> <p>Skrive og tegne:<br/>Skolesekken!</p>             | <p>Økt 6<br/>Varighet: 60 minutter</p> <p>Lese resten av boken:<br/>Samira og skjelettene</p> <p>Skrive og tegne:<br/>Førsteklassing!</p>    | <p>Økt 8<br/>Varighet: 60 minutter</p> <p>Lese resten av boken:<br/>Fuglefesten</p> <p>Skrive og tegne:<br/>Bursdag i første klasse!</p>     |



## Uke 1 - Økt 1

**Dette er skolen! (30 – 40 min)**

|   |
|---|
| <p><b>Lesing og samtale (15- 20 minutter)</b><br/><b>Lese:</b> Bukkene bruse begynner på skolen 15- 20 minutter Av Bjørn F. Røvik og Gry Moursund (fra starten til side 20, Nei, ikke til rektor! Ropte bukkene Bruse).</p>   |
| <p><b>Mål:</b> Å kunne fortelle om skolen muntlig. Å kunne identifisere fremlyd og utlyd</p>  |
| <p><b>Førlesing - fellessamtale: Se på bildet og les tittelen</b><br/>Hva dere tror boken vil handle om?</p>  |
| <p><b>Eksempel på ord som kan forklares underveis i lesingen:</b> Bukk, streng, heldigvis, perfekt, grynting, kraftig, hovedinngang</p> <p>- <b>Parsamtaler etter lesingen:</b> (eks – snakk sammen i 1 minutt om .....)</p> <p>-Uff og huff sa den største bukken – det er nok best at dere kommer dere på skolen.<br/><b>Hvorfor tror dere den eldste bukken mente at de mindre bukkene måtte begynne på skolen?</b></p> <p>-Bukkene fikk ikke lov til å tisse i skolegården.<br/><b>Hvorfor tror dere vi har en regel der vi ikke får tisse i skolegården?</b></p>   |
| <p><b>Fellessamtale</b><br/>Oppsummer kort i fellesskap hva noen av gruppene snakket om.</p> <p><b>Avslutning</b><br/>Hva tror dere kommer til å skje videre? Hva tror dere rektoren kommer til å si til Bukkene Bruse? Hvem tror dere rektor i denne fortellingen er?</p>  |
| <p><b>Fremlyd - utlyd (15 – 20 minutter):</b><br/><b>Introduksjon til fonologisk bevisstgjørende aktiviteter:</b><br/>Felles samtale:<br/>Vise fremsiden av boken Bukkene Bruse begynner på skolen på prosjektoren.<br/>Spør om elevene ser ordet «Skolen» på fremsiden (siste ordet i overskriften).<br/>Spør om noen av elevene kan si hva den første lyden i ordet er (s). Spør så om de vet hva den siste lyden er (n).</p> <p><b>Velg en av aktivitetene fra vedlegg 1</b><br/>Bruk gjerne tavle, prosjektor eller sitt på ringen når du forklarer aktiviteten slik at alle elevene forstår hva de skal gjøre.</p> |
| <p><b>Avslutning</b><br/>Hva har vi lært i dag? Oppsummere med elevene ord eller innhold fra boken og hvordan vi kan lytte ut første og siste lyd i et ord.</p>   |

## Uke 1 - Økt 2

**Dette er skolen! (Tid: ca. 60 min)**

|  |
|--|
| <p><b>Mål:</b> Å kunne reflektere muntlig og skriftlig rundt tema i en lest bok. Å kunne forstå relevante ord fra boken som var lest.</p>  |
| <p><b>Lese:</b> Bukkene Bruse begynner på skolen Av Bjørn F. Røvik og Gry Moursund (15- 20 minutter)<br/>Fra side 20: Nei, ikke til rektor! Ropte Bukkene Bruse. Resten av boken.</p>  |
| <p><b>Førlesing:</b> Vis forsiden fra boken. Husker du noe av det boken handlet om?<br/>Stikkord til hjelp: skolestart, Harianne, Do, Elgsaker, rektor</p>   |
| <p><b>Under lesingen:</b> <i>Eksempel på ord som kan forklares underveis i lesingen: mellomste, rektor, digre, helter, fotfestet, dirigerte</i></p>  |
| <p><b>Parsamtaler etter lesing :</b> (eks – snakk sammen i 1 minutt om .....)</p> <p>- På skolen der Bukkene Bruse gikk var ikke rektoren grei. <b>Hvorfor tror dere at Trollet hadde lyst til å være rektor?</b></p> <p>-Rektoren på bukkene sin skole var litt skummel. <b>Hva ville du ha bestemt hvis du var rektor?</b></p> <p>Oppsummer kort i fellesskap hva noen av gruppene snakket om.</p>   |
| <p><b>Avslutning - fellessamtale</b> <b>Hva likte dere med boken? Hva likte dere ikke?</b></p>   |
| <p><b>Skriveøkt (ca 40- 45 minutter)</b></p> <p>Introduser skriveøkten med å minne elevene på at vi sist økt hadde en lek der vi lyttet ut lyder. Fortell dem at når vi skriver gjør vi det samme, vi skal lytte ut lyder som vi skal bruke for å lage ord.</p> <p>Be elevene tegne og bruke de bokstavene de kan når de forteller. Her kan det også være lurt å modellere eksempler. Gi elevene alfabetark de kan bruke som støtte.</p> <p>Kims lek:<br/>Be elevene sette seg i en ring. Legg 10 ting som kan være i en skolesekk eller som hører til på skolen på gulvet. La elevene se på tingene i et minutt. Dekk til med et teppe. To og to elever får hver sitt ark (vedlegg 8). De skriver og tegner det de husker. Si at elevene må tegne og skrive annen hvert ord. Hvis elevene kommer på andre ting de kan ha i sekken eller som hører til på skolen enn de som lå under teppet kan de skrive dem også.</p> <p>Når elevene har fått skrevet en stund kan dere oppsummere hvor mange ting klassen til sammen har skrevet (ikke la det være en konkurranse mellom gruppene).</p> |
| <p><b>Avslutning</b></p> <p>Hva har vi lært i dag? Spør om noen vil fortelle hva de har skrevet om, eller velg ut noen tekster du leser høyt.</p>  |

## Uke 2 - Økt 3

### Førsteklassing! (30 – 40 min)

|  |
|--|
| <p><b>Mål:</b> Å kunne reflektere muntlig rundt tema i en lest bok. Å kunne forstå relevante ord fra boken som var lest. Å kunne lytte ut lyder i ord.</p>   |
| <p><b>Lesing og samtale (15- 20 minutter)</b><br/><b>Lese:</b> Samira og skjelettene. Av Camille Kuhn (fra starten til side 16, der Samira sier mamma skal «Ta det bort!» og mamma sier «Okei!»)</p>   |
| <p><b>Førlesing - fellessamtale: Se på bildet og les tittelen</b><br/>Hva dere tror boken vil handle om?</p>   |
| <p><b>Under lesingen:</b> <i>Eksempel på ord som kan forklares underveis i lesingen: Hodeskalle, følt, appetitt, hermer, knokkel</i></p>   |
| <p><b>Parsamtaler etter lesingen:</b> (eks – snakk sammen i 1 minutt om .....)</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Samira har ikke tenkt på at hun har et skjelett før og hun synes det er ekkelt. <b>Hvorfor tror dere at hun synes det?</b></li><li>- Se på bildet der mor skal ta bort Samira sitt skjelett. <b>Vet du om noen dyr som ikke har skjelett?</b></li></ul>   |
| <p><b>Fellessamtale</b><br/>Oppsummer kort i fellesskap hva noen av gruppene snakket om.</p>   |
| <p><b>Avslutning</b><br/>Hva tror dere kommer til å skje videre?</p>   |
| <p><b>Lytte ut lyder i ord (15 – 20 minutter):</b><br/><u>Introduksjon til fonologisk bevisstgjørende aktiviteter:</u><br/>Felles samtale:<br/>Vise siden der Samira har gym på prosjektoren. Gjør teksten så stor som du klarer. Si noen enkle ord som står i teksten med litt avstand mellom hver lyd. Se om elevene klarer å gjette hvilket ord det er du sier.</p> <p><b>Velg en av aktivitetene fra vedlegg 1</b><br/>Bruk gjerne tavle, prosjektor eller sitt på ringen når du forklarer aktiviteten slik at alle elevene forstår hva de skal gjøre.</p> |
| <p><b>Avslutning</b><br/>Hva har vi lært i dag? Oppsummere med elevene ord eller innhold fra boken og hvordan vi kan lytte ut første og siste lyd i et ord.</p>  |



## Uke 2 - Økt 4

### Førsteklassingen! (Tid: ca. 60 min)

|   |
|---|
| <p><b>Mål:</b> Å kunne reflektere muntlig og skriftlig rundt tema i en lest bok. Å kunne forstå relevante ord fra boken som var lest.</p>   |
| <p><b>Lese:</b> Samira og skjelettene. Av Camilla Kuhn. Fra side 16, «Går det an sier Samira?» og resten av boken.</p>  |
| <p><b>Førlesing:</b> Vis forsiden fra boken. Husker du noe av det boken handlet om?<br/>Stikkord til hjelp: Frida, Skjelett, matpause, gymtime, ekkelt</p>  |
| <p><b>Under lesingen:</b> <i>Eksempel på ord som kan forklares underveis i lesingen: flykter, blokkene, verktøyet, biff</i></p>   |
| <p><b>Parsamtaler etter lesing :</b> (eks. Snakk sammen i 1 minutt om .....)</p> <p>- Samira og Frida leker sammen på lekeplassen. De leker at skjelettene skal hoppe strikk.<br/><b>Hvordan tror dere Samira synes det er å ha et skjelett nå?</b></p> <p>-Samira lærer at vi har skjelett og muskler inne i kroppen. <b>Vet du om andre ting vi har inne i kroppen som vi ikke kan se utenpå?</b></p> <p>Oppsummer kort i fellesskap hva noen av gruppene snakket om.</p>   |
| <p><b>Avslutning - fellessamtale</b> Hva likte dere med boken? Hva likte dere ikke?</p>   |
| <p><b>Skriveøkt (ca 40- 45 minutter)</b></p> <p>Introduser skriveøkten med å minne elevene på at vi sist økt hadde en lek der vi lyttet ut lyder. Fortell dem at når vi skriver gjør vi det samme, vi skal lytte ut lyder som vi skal bruke for å lage ord.</p> <p>Be elevene tegne og bruke de bokstavene de kan når de forteller. Her kan det også være lurt å modellere eksempler. Gi elevene alfabetark de kan bruke som støtte.</p> <p>Skriv overskriften på en tavle eller en prosjektor.</p> <p><b>Overskrift: Førsteklassing!</b></p> <p>I dag skal vi lage en liste om hvordan en førsteklassing er. Du kan både skrive og tegne. Du kan velge mellom tre overskrifter:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Dette kan en førsteklassing (sykle, hinke, lese, skrive, trøste, være en god venn..... )</li><li>- Dette liker førsteklassinger å leke (klatre, spille fotball, spille mindcraft, hoppe på trampoline med venner)</li><li>- Dette er en førsteklassing (fakta om deg selv)</li></ul> <p>Elevene kan velge om de vil bruke vedlegg 9 (skrive og tegne) eller vedlegg 10 (tegneserie med tekst under) når de skriver. De kan både tegne og skrive det de vil fortelle.</p> |
| <p><b>Avslutning</b></p> <p>Hva har vi lært i dag? Spør om noen vil fortelle hva de har skrevet om, eller velg ut noen tekster du leser høyt.</p>   |

## Uke 3 - Økt 5

### Bursdag i første klasse! (30 – 40 min)

|   |
|---|
| <p><b>Mål:</b> Å kunne reflektere muntlig rundt innholdet og tema i en lest bok. Å kunne forstå relevante ord fra boken som var lest. Å kunne trekke fra og legge til en lyd i ord.</p>   |
| <p><b>Lesing og samtale (15- 20 minutter)</b><br/><b>Lese: Fuglefesten</b> Av: Alice Lima De Faria (s. 1- 24. Der Flapps sovner under stille leken)</p>   |
| <p><b>Førlesing - fellessamtale: Se på bildet og les tittelen</b><br/>Hva dere tror boken vil handle om?</p>  |
| <p><b>Under lesingen:</b> <i>Eksempel på ord som kan forklares underveis i lesingen: dessverre, dessuten, invitert, fnyser, annerledes, konsentrerte, mumling</i></p>   |
| <p><b>Parsamtaler etter lesingen:</b> (eks – snakk sammen i 1 minutt om .....)</p> <p>- Mark er invitert, men Flapps er ikke invitert til bursdagsfuglen sin fest. <b>Hvorfor tror dere at Flapps ikke er invitert til festen?</b></p> <p>- Flapps gir Mark i gave til bursdagsfuglen. <b>Tror dere bursdagsfuglen blir glad for gaven fra Flapps?</b></p>  |
| <p><b>Fellessamtale</b><br/>Oppsummer kort i fellesskap hva noen av gruppene snakket om.</p> <p><b>Avslutning</b><br/>Hva tror dere kommer til å skje videre? Klarer Flapps å holde seg våkne igjen for å være med videre på festen?</p>  |
| <p><b>Ta bort og legge til en lyd. (15 – 20 minutter):</b><br/><u>Introduksjon til fonologisk bevisstgjørende aktiviteter:</u><br/>Vis bildet der Flapps har lagt Mark på toppen av gavehaugen til bursdagsfuglen på prosjektoren (s. 17-18). Ta bort første lyden i ordene: (k)lær, (b)lir, (h)øye og (g)lass. Snakk med elevene om hvordan ordene forandrer seg. Prøv å få elevene til å oppdage at ordene rimer.</p> <p><b>Velg en av aktivitetene fra vedlegg 1</b><br/>Bruk gjerne tavle, prosjektor eller sitt på ringen når du forklarer aktiviteten slik at alle elevene forstår hva de skal gjøre.</p> |
| <p><b>Avslutning</b><br/>Hva har vi lært i dag? Oppsummere med elevene ord eller innhold fra boken og hvordan vi kan lytte ut første og siste lyd i et ord.</p>   |

## Uke 3 - Økt 6

### Bursdag i første klasse! (Tid: ca. 60 min)

|   |
|---|
| <p><b>Mål:</b> Å kunne reflektere muntlig og skriftlig rundt tema i en lest bok. Å kunne forstå relevante ord fra boken som var lest.</p>   |
| <p><b>Lese: Fuglefesten</b> 15- 20 minutter<br/>Av: Alice Lima De Faria (s. 24 Der Flapps sovner under stilleleken og resten av boken)</p>  |
| <p><b>Førlesing:</b> Vis forsiden fra boken. Husker du noe av det boken handlet om?<br/>Stikkord til hjelp: Flapps, Mark, natt, invitert, fest, gave, bursdagsleker og sovne</p>  |
| <p><b>Under lesingen:</b> <i>Eksempel på ord som kan forklares underveis i lesingen: haste, faktisk, juks, uansett, lekkerhet, hoier</i></p>  |
| <p><b>Parsamtaler etter lesing :</b> (eks – snakk sammen i 1 minutt om .....)</p> <p>-«Vi begynner å bli skikkelig sultne». sier fuglene. <b>Hvorfor lurert fuglene på hvor Mark er når de begynner å bli skikkelig sultne?</b> Hva tror dere fuglene spiser?</p> <p>- «Unnskyld Mark», sier Flapps, Synes dere Mark er en god venn? Hva med Flapps, er hun en god venn synes dere? <b>Hvorfor eller hvorfor /hvorfor ikke tenker dere at Flapps og Mark er gode venner?</b></p> <p>Oppsummer kort i fellesskap hva noen av gruppene snakket om.</p>  |
| <p><b>Avslutning - fellessamtale</b> <b>Hva likte dere med boken? Hva likte dere ikke?</b></p>  |
| <p><b>Skriveøkt (ca 40- 45 minutter)</b><br/>Introduser skriveøkten med å minne elevene på at vi sist økt hadde en lek der vi lyttet ut lyder. Fortell dem at når vi skriver gjør vi det samme, vi skal lytte ut lyder som vi skal bruke for å lage ord.</p> <p>Skriv overskriften på en tavle eller en prosjektor.</p> <p><b>Overskrift: Bursdag!</b><br/>I dag skal du lage en liste som forteller hvordan du ønsker å feire bursdagen din. Du kan velge mellom tre overskrifter.<br/>Bursdagsmat (Denne mat har jeg lyst på i min bursdag)<br/>Bursdagsregler (Disse reglene vil jeg ha i min bursdag)<br/>Bursdagsønsker (Dette ønsker jeg meg til bursdagen min)</p> <p>Elevene kan velge om de vil bruke vedlegg 9 (tegne og skrive) eller vedlegg 10 (tegneserie med tekst under) når de skriver. Fortell elevene at de både kan tegne og skrive når de forteller.</p> |
| <p><b>Avslutning</b><br/>Hva har vi lært i dag? Spør om noen vil fortelle hva de har skrevet om, eller velg ut noen tekster du leser høyt.</p>  |

## Vedlegg 1 Aktiviteter

### Fremlyd og utlyd

- **Ord – Tog (vedlegg 5):** Lærer viser for elevene hvordan det kan gjøres (vise på ring eller på smartboard). Legge kort i rekkefølge siste lyd – førte lyd, (sol- lim – mus- sil). Elevene sitter to og to og får utdelt kort fra vedlegg 5. De legger bildekortene med bildesiden opp. En elev trekker et kort. Neste elev skal finne et kort som starter med den lyden/bokstaven forrige kort sluttet på. Neste elev fortsetter med å finne et nytt kort som starter på lyden forrige kort sluttet med. Dette fortsetter til så mange kort som mulig er lagt i rekkefølge. Elevene leser kort annen hver gang.
- Elevene får utdelt et kort hver. De skal finne en partner som har et kort som har lik første eller siste lyd som dem selv (sol – lese eller esel – lys). Når de har funnet en partner setter de seg sammen. Til slutt samles vi og ser på parene – sier ordene sammen.
- Mitt skip er lastet med
- Hemmelig elev – si noe om en elev og si første lyden i elevens navn (skrive bokstaven på tavla)– elevene skal gjette hvem det er.
- Alfabetet står på smarttavla eller annet sted (vedlegg 4). Elevene står ved pulten sin. En elev får komme frem og være leder. Eleven peker på en og en bokstav om gangen. Elevene som har den bokstaven eleven peker på som første lyd i navnet sitt setter seg på huk (reiser seg igjen når det pekes på en annen bokstav). Denne leken kan avanseres for eksempel ved at elevene skal sette seg på huk ved alle bokstavene i navnet eller ved at de setter seg på huk når det pekes på en vokal/konsonant.
- Alias kort – si hvilken lyd ordet starter på, så forklare hva det er uten å si ordet. Eleven som klarer å gjette rett ord får komme frem å forklare neste ord. Dette kan elevene også spille to og to eller i grupper. Når de gjetter rett får de beholde kortet.
- Dele ut et bildekort til hver elev. La elevene finne elever som har kort som starter på samme lyd. Bruk vedlegg 1: mur, mus, mobil. Pus, pil, pute, kål, kopp, kam, hatt, hus, bro, brus, bur, bål, bil, brann. Stol, ski, skatt, sopp, sko, sol, sil, skute. Gris, grus, tann, to, nål, natt, avis, and.


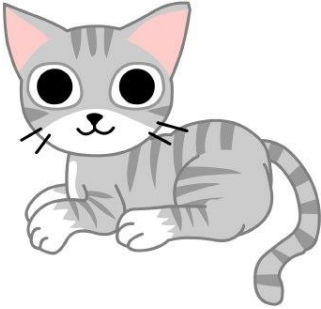
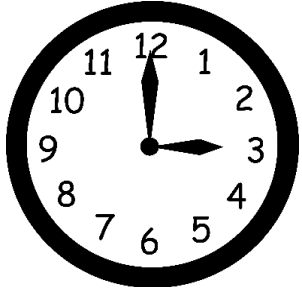


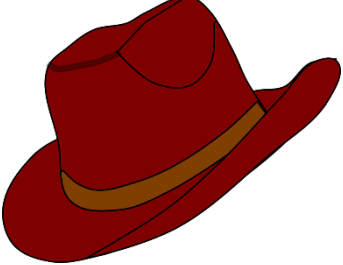
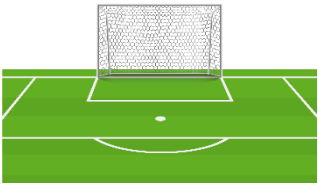


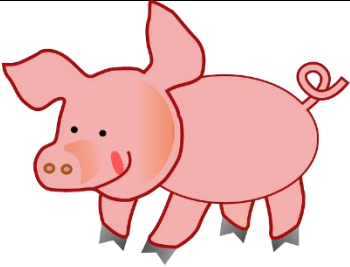

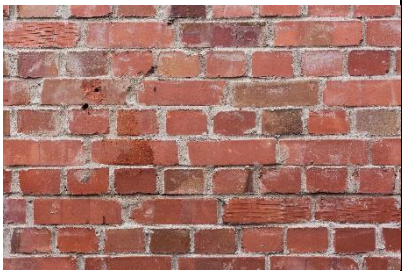
### **Lytte ut lyder i ord**

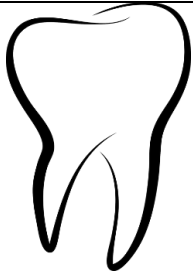
- Hemmelige ordkort (vedlegg 5 eller 2). Kortene ligger med tekst/bilde siden ned. En elev trekker et kort. Eleven sier hva som står på kortet, men bare en lyd av gangen. De andre elevene gjetter hva ordkortet skal fortelle (lærer kan også hviske hemmelig ord til eleven). Når elevene har gjettet ordet – kan ordet skrives på smarttavla. Kan også gjøres i en versjon der den som sier ordet er et troll som bare kan snakke på en rar måte.
- Par-aktivitet med hemmelige ordkort - Elevene spiller med ordkort som det er bilde og tekst på (vedlegg 1 eller 4). Kortene ligger i en bunke med bildesiden ned. En elev trekker et kort og skjuler hva som er på kortet. Eleven leser ordet, men med avstand mellom hver lyd. Medeleven gjetter hvilket ord det var. Så er det neste elev sin tur til å gjøre det samme.
- Kims lek– To og to – elevene skriver eller tegner det de husker at de så. Vi skriver ordene på smarttavla. Gruppene/ parene får si en ting hver. Vi ser om klassen til sammen har husket alle tingene. Elevene får rett selv om de har skrevet ordene feil. Ordene blir skrevet riktig på smarttavla- ikke fokuser på hvilken gruppe som har fått flest ord.
- Lærer leser ordkort – elevene skal gå sammen i grupper på like mange som det er lyder i ordet (bruke lydrette ord). Vise ordet – ordkortet på smarttavla (kan avanseres etter hvert).

### **Manipulere med lyder – ta bort en lyd eller legge til lyd**

- Trylleord – si et ord – ta bort en bokstav – hva får vi? (får – f = år) (vedlegg 7)
  
- Legge ordkort (vedlegg 7) på gulvet eller vis på smarttavlen - Si ordet – så legge hånden over munnen når jeg sier første bokstav. Hva har jeg tryllet ordet om til?  
Vise på ordkortet – legge hånd over første bokstav. Si flere ord, la elevene gjette hvilket ord det blir. Prøve også uten at elevene får se ordkortene. For klar også at trylleordene rimer og prøv å få dem til å tenke over hvorfor det er slik.
  
- To og to eller i gruppe. Dele ut ord/ bilde kort la elevene pusle sammen bildekortene som hører sammen (ord med og uten første lyd).
  
- Dele ut bilde/ ordkort til elevene – la elevene gå rundt i rommet og spørre hvilke kort andre har. Når de har funnet en som har et ord som er likt (-uten første bokstav/lyd) setter de seg ned sammen (Kost – ost).
  
-

Vedlegg 2 kort

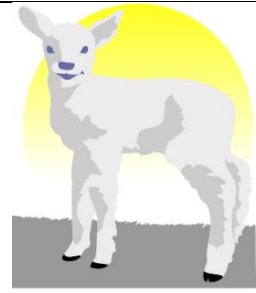
|  |  |  |
|--|--|--|
|  <p><b>Mus</b></p>    |  <p><b>Pus</b></p>    |  <p><b>Ur</b></p>     |
|  <p><b>Kopp</b></p>   |  <p><b>Pil</b></p>   |  <p><b>hatt</b></p>   |
|  <p><b>mål</b></p>  |  <p><b>bro</b></p> |  <p><b>stol</b></p> |
|  <p><b>gris</b></p> |  <p><b>ski</b></p>  |  <p><b>mur</b></p>  |



tann



pute



lam



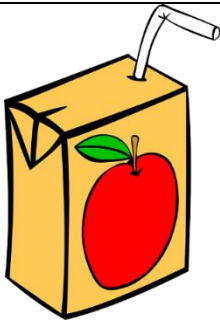
Brus



grus



hus



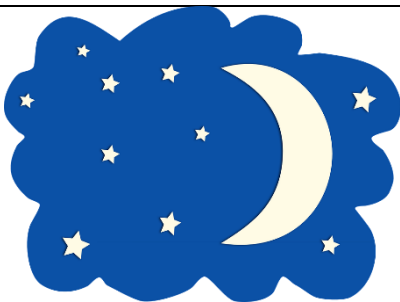
jus



ratt



skatt



natt



bur



sopp





to

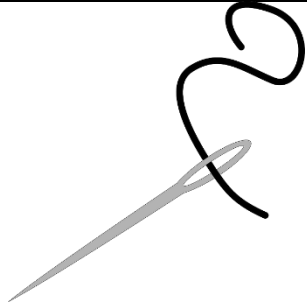


sko



shutterstock · 150968030

do



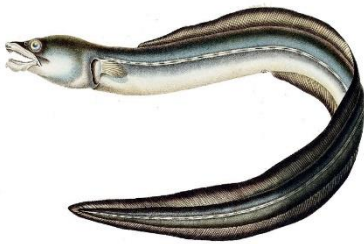
nål



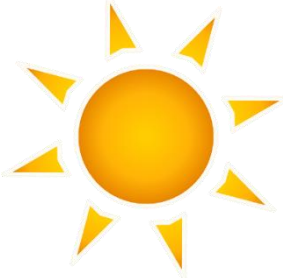
bål



kål



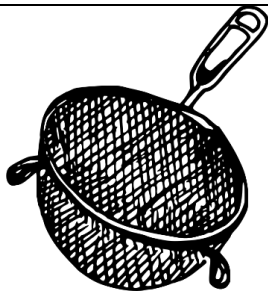
ål



sol



bil



sil



mobil



is



**avis**



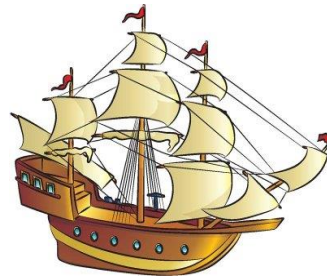
**and**



**brann**



**vann**



**skute**



**kam**

### Vedlegg 3 Stavelser

**Stavelser – skriv disse opp når de brukes slik at elevene får med seg forskjell på bokstaver og staveler i ord. Forklar hvorfor vi av og til deler ord inn i stavelser når vi leser.**

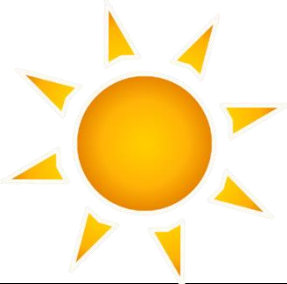
|   |  |  |
|---|--|--|
| <b>Hopp – e</b><br><b>Stå</b><br><b>Spei – de</b><br><b>Spa- ser- e</b><br><b>Lis- te</b><br><b>Bukk – e</b><br><b>Tram- pe</b><br><b>Klapp- e</b><br><b>Gyng- e</b><br><b>Smi – le</b><br><b>Kikk- e</b><br><b>Ris- te</b><br><b>Ba- de</b><br><b>Ep- le</b><br><b>Gi- tar</b> | <b>Sykk- el</b><br><b>Skøy – ter</b><br><b>Bil- ledd- bok</b><br><b>Fot- ball</b><br><b>Hun- de- valp</b><br><b>Le- og- kloss</b><br><b>Pa- pe – gøy- e</b><br><b>Fløy- te</b><br><b>Skri- ve- ma- skin</b><br><b>Gul- rot</b><br><b>Nøtt- er</b><br><b>Plomm- e</b><br><b>Tygg- e- gumm- i</b><br><b>Saft- is</b><br><b>Krem- boll- e</b><br><b>Bow- ling- kul- e</b><br><b>Tryll- e- sett</b><br><b>Hopp- e- tau</b><br><b>Vann- pi- stol</b><br><b>Pus- le- spill</b> |  |
|---|--|--|

Vedlegg 4 Alfabet

|          |          |          |          |          |
|----------|----------|----------|----------|----------|
| <b>a</b> | <b>b</b> | <b>c</b> | <b>d</b> | <b>e</b> |
| <b>f</b> | <b>g</b> | <b>h</b> | <b>i</b> | <b>j</b> |
| <b>k</b> | <b>l</b> | <b>m</b> | <b>n</b> | <b>o</b> |
| <b>p</b> | <b>q</b> | <b>r</b> | <b>s</b> | <b>t</b> |
| <b>u</b> | <b>v</b> | <b>w</b> | <b>x</b> | <b>y</b> |
| <b>z</b> | <b>æ</b> | <b>ø</b> | <b>å</b> |          |

Vedlegg 5 Ord - tog

**Sol**



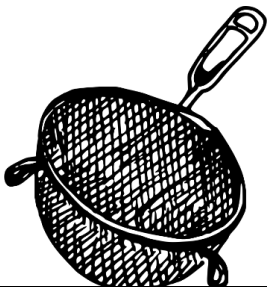
**lim**



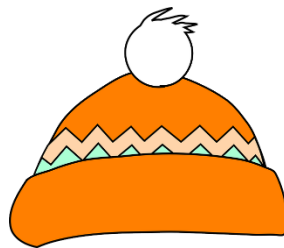
**mus**



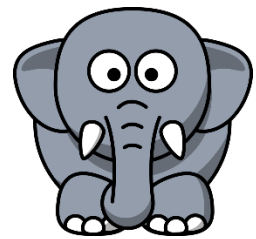
**Sil**



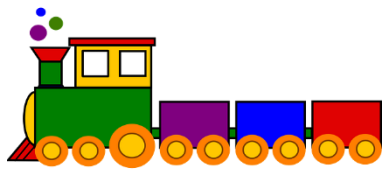
**lue**



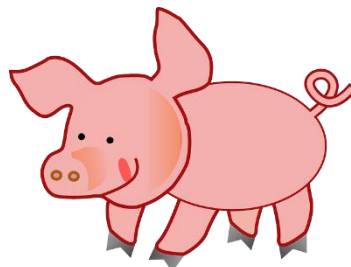
**elefant**



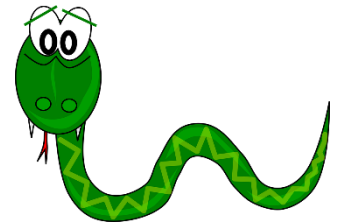
**tog**



**gris**



**slange**



**engel**



**lam**



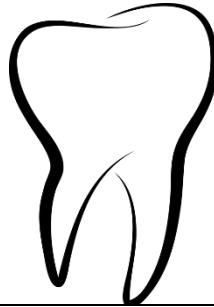
**mor**



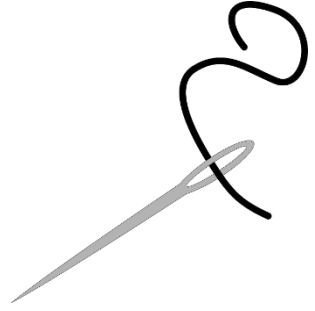
ratt



tann



nål



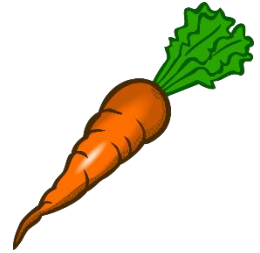
løve



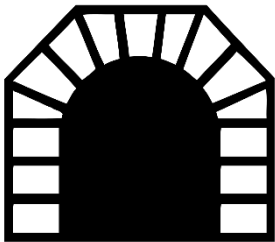
elg



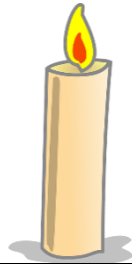
gul – rot



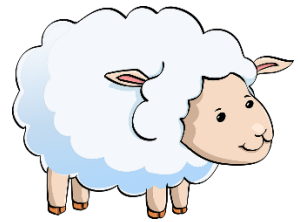
tu- nell



lys



sau



ugle



esel



lås



smil

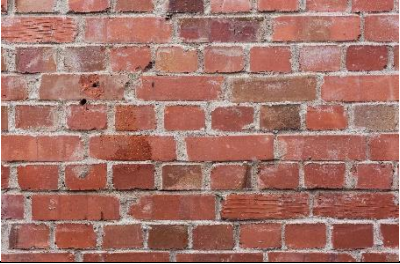
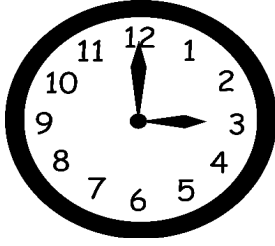

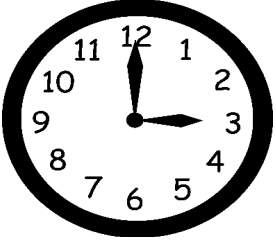

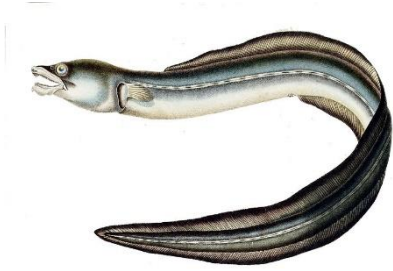
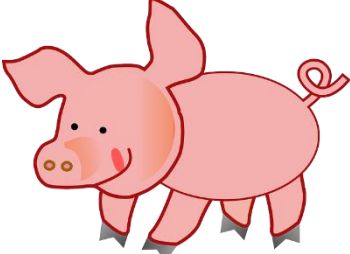

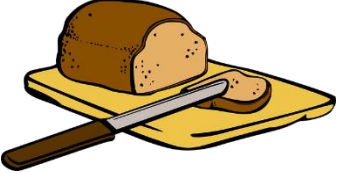





### Vedlegg 6 Trekke fra bokstav

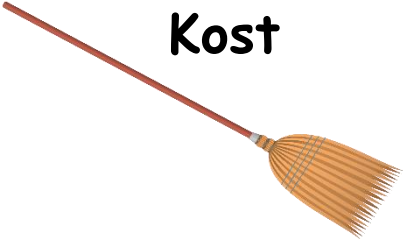
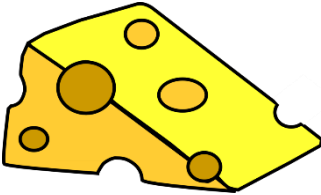


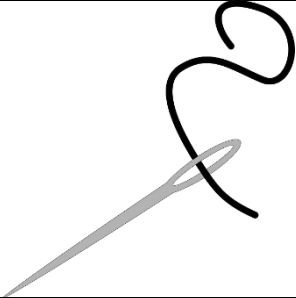
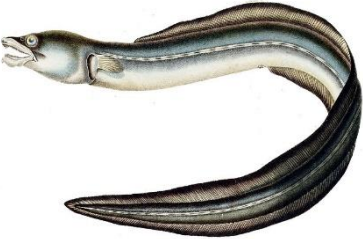
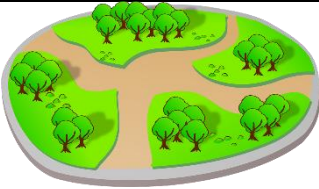


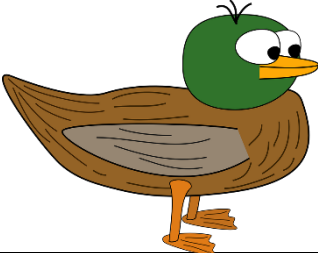

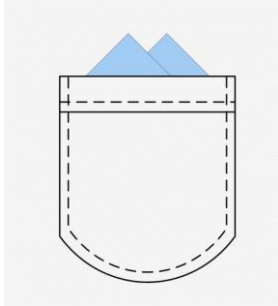
Trylleord (legge til eller trekke fra en bokstav) – Skriv ordene på ark og vis elevene ved å legge en hånd over en bokstav samtidig som du sier ordet. Dette kan være vanskelig for mange. Forklar at når vi lærer noe er det ofte vanskelig i starten, men at vi skal gjøre dette mange ganger og at vi hjelper hverandre.

|                 |                |
|-----------------|----------------|
| <b>F u gler</b> | <b>S ur</b>    |
| <b>M ur</b>     | <b>V arm</b>   |
| <b>J ord</b>    | <b>K ål</b>    |
| <b>L ås</b>     | <b>P inne</b>  |
| <b>F regner</b> | <b>P lomme</b> |
| <b>T ut</b>     | <b>K opp</b>   |
| <b>G ris</b>    | <b>K lokke</b> |
| <b>G ror</b>    | <b>T opp</b>   |
| <b>B rød</b>    | <b>R ute</b>   |
| <b>S veve</b>   | <b>V ridd</b>  |
| <b>S nyte</b>   | <b>M at</b>    |
| <b>S øm</b>     | <b>B øye</b>   |
| <b>N ål</b>     | <b>L øve</b>   |
| <b>M aske</b>   | <b>G aper</b>  |
| <b>L and</b>    | <b>K uler</b>  |
| <b>K ost</b>    | <b>V egg</b>   |
| <b>H øy</b>     | <b>S ild</b>   |

Vedlegg 7 Trekke fra første lyd

|  |   |
|--|---|
| <p><b>Mur</b></p>     | <p><b>ur</b></p>      |
| <p><b>Sur</b></p>     | <p><b>ur</b></p>      |
| <p><b>Kål</b></p>    | <p><b>ål</b></p>     |
| <p><b>Gris</b></p>  | <p><b>ris</b></p>  |
| <p><b>Brød</b></p>  | <p><b>rød</b></p>   |
| <p><b>Bro</b></p>   | <p><b>ro</b></p>    |

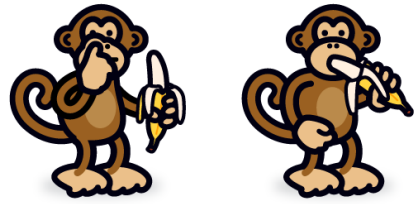


|  |   |
|--|---|
| <p><b>Kost</b></p>      | <p><b>ost</b></p>       |
| <p><b>Skatt</b></p>     | <p><b>katt</b></p>     |
| <p><b>Nål</b></p>      | <p><b>ål</b></p>       |
| <p><b>stier</b></p>   | <p><b>tier</b></p>   |
| <p><b>Sand</b></p>    | <p><b>and</b></p>     |
| <p><b>Plomme</b></p>  | <p><b>lomme</b></p>  |

Gaper



aper



Vedlegg 8

# I skolesekken

Vedlegg 9



---

---

---

---

---

---

---

---

Vedlegg 10



|  |  |
|--|--|
|  |  |
|  |  |
|  |  |
|  |  |



## **Meldeskjema**

Skriv ut

### **Sist oppdatert**

16.01.2020

### ***Hvilke personopplysninger skal du behandle?***

---

- Navn (også ved signatur/samtykke)
- Lydopptak av personer

### ***Type opplysninger***

---

#### **Skal du behandle særlige kategorier personopplysninger eller personopplysninger om straffedommer eller lovovertridelser?**

Nei

### ***Prosjektinformasjon***

---

#### **Prosjekttittel**

Engasjerende lese og skriveopplæring i første klasse

#### **Dersom opplysningene skal behandles til andre formål enn behandlingen for dette prosjektet, beskriv hvilke**

Ingen

#### **Begrunn behovet for å behandle personopplysningene**

Underskrift på samtykkeerklæring til observasjon i klasserommet fra en førsteklasselærer. Underskrift på samtykkeerklæring til observasjon i klasserommet fra foreldre i en første klasse. Underskrift på samtykkeerklæring til intervju fra en førsteklasselærer.

#### **Prosjektbeskrivelse**

Til NSD.docx

#### **Ekstern finansiering**

#### **Type prosjekt**

Studentprosjekt, masterstudium

## **Kontaktinformasjon, student**

### ***Behandlingsansvar***

---

#### **Behandlingsansvarlig institusjon**

Universitetet i Stavanger / Fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora / Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning

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

Bente Rigmor Walgermo, bente.r.walgermo@uis.no, tlf: 51833244

#### **Skal behandlingsansvaret deles med andre institusjoner (felles behandlingsansvarlige)?**

Nei

### ***Utvalg 1***

---

#### **Beskriv utvalget**

Lærer i første klasse

#### **Rekruttering eller trekking av utvalget**

Rekruttering via eget nettverk

#### **Alder**

23 - 67

#### **Inngår det voksne (18 år +) i utvalget som ikke kan samtykke selv?**

Nei

#### **Personopplysninger for utvalg 1**

- Navn (også ved signatur/samtykke)
- Lydopptak av personer

#### ***Hvordan samler du inn data fra utvalg 1?***

##### ***Ikke-deltakende observasjon***

**Grunnlag for å behandle alminnelige kategorier av personopplysninger**



Samtykke (art. 6 nr. 1 bokstav a)

### ***Personlig intervju***

#### **Vedlegg**

intervjuguide 13.12.19.docx

### **Grunnlag for å behandle alminnelige kategorier av personopplysninger**

Samtykke (art. 6 nr. 1 bokstav a)

### ***Informasjon for utvalg 1***

#### **Informerer du utvalget om behandlingen av opplysningene?**

Ja

#### **Hvordan?**

Skriftlig informasjon (papir eller elektronisk)

### **Informasjonsskriv**

Informasjonsskriv lærer.doc

### ***Utvalg 2***

---

#### **Beskriv utvalget**

Elever i første klasse

#### **Rekruttering eller trekking av utvalget**

Rekrutert via kontaktlærer

#### **Alder**

6 - 7

#### **Inngår det voksne (18 år +) i utvalget som ikke kan samtykke selv?**

Nei

#### **Personopplysninger for utvalg 2**

- Navn (også ved signatur/samtykke)

### ***Hvordan samler du inn data fra utvalg 2?***

#### ***Ikke-deltakende observasjon***

### **Grunnlag for å behandle alminnelige kategorier av personopplysninger**

Samtykke (art. 6 nr. 1 bokstav a)

**Hvem samtykker for barn under 16 år?**

Foreldre/foresatte

***Informasjon for utvalg 2***

**Informerer du utvalget om behandlingen av opplysningene?**

Ja

**Hvordan?**

Skriftlig informasjon (papir eller elektronisk)

**Informasjonsskriv**

Informasjonsskriv foreldre.doc

***Tredjepersoner***

---

**Skal du behandle personopplysninger om tredjepersoner?**

Nei

***Dokumentasjon***

---

**Hvordan dokumenteres samtykkene?**

- Manuelt (papir)

**Hvordan kan samtykket trekkes tilbake?**

Registrerer kan muntlig eller skriftlig trekke tilbake sitt samtykke ved å ta kontakt personlig eller på oppgitt telefonnummer.

**Hvordan kan de registrerte få innsyn, rettet eller slettet opplysninger om seg selv?**

Registrerte kan få innsyn i transkriberte data de selv er involvert i og be om endring eller sletting av hele eller deler av disse.

**Totalt antall registrerte i prosjektet**

1-99

***Tillatelser***

---

**Skal du innhente følgende godkjenninger eller tillatelser for prosjektet?**

### ***Behandling***

---

**Hvor behandles opplysningene?**

- Maskinvare tilhørende behandlingsansvarlig institusjon

**Hvem behandler/har tilgang til opplysningene?**

- Student (studentprosjekt)
- Interne medarbeidere

**Tilgjengeliggjøres opplysningene utenfor EU/EØS til en tredjestat eller internasjonal organisasjon?**

Nei

### ***Sikkerhet***

---

**Oppbevares personopplysningene atskilt fra øvrige data (kodenøkkel)?**

Ja

**Hvilke tekniske og fysiske tiltak sikrer personopplysningene?**

- Opplysningene anonymiseres
- Adgangsbegrensning

### ***Varighet***

---

**Prosjektperiode**

01.01.2020 - 01.07.2020

**Skal data med personopplysninger oppbevares utover prosjektperioden?**

Nei, data vil bli oppbevart uten personopplysninger (anonymisering)

**Hvilke anonymiseringstiltak vil bli foretatt?**

- Personidentifiserbare opplysninger fjernes, omskrives eller grovkategoriseres

- Koblingsnøkkelen slettes
- Lyd- eller bildeopptak slettes

**Vil de registrerte kunne identifiseres (direkte eller indirekte) i oppgave/avhandling/øvrige publikasjoner fra prosjektet?**

Nei

### ***Tilleggsopplysninger***

---

Jeg legger ved lærerveiledning til gjennomføring av undervisningsopplegget da prosjektbeskrivelsen ikke sier så mye om hvordan undervisningen skal gjennomføres.

### **Andre vedlegg**

Veiledning for lærere.docx

## **NSD Personvern**

18.01.2020 14:32

Det innsendte meldeskjemaet med referansekode 407XXX er nå vurdert av NSD.

**Følgende vurdering er gitt:** Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet 18.01.2020 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

### **MELD VESENTLIGE ENDRINGER**

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

[nsd.no/personvernombud/meld\\_prosjekt/meld\\_endringer.html](https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html)

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

### **TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET**

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.07.2020.

### **LOVLIG GRUNNLAG**

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

### **TAUSHETSPLIKT**

Lærere er underlagt taushetsplikt. Det er viktig at intervjuene gjennomføres slik at det ikke samles inn opplysninger som kan identifisere enkeltelever eller avsløre annen taushetsbelagt informasjon.

### **PERSONVERNPRINSIPPER**

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om: - lovlighet, rettferdighet og

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

### **DE REGISTRERTES RETTIGHETER**

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20). NSD vurderer at informasjonen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13. Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

### **FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER**

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32). For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon. **OPPFØLGING AV PROSJEKTET** NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet. Lykke til med prosjektet! Kontaktperson hos NSD: Kajsja Amundsen Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

# Vil du la ditt barn delta i forskningsprosjektet

## *"Engasjerende lese- og skriveundervisning i første klasse"?*

Dette er et spørsmål til \_\_\_\_\_foresatte i \_\_\_\_\_ ved skole om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å utvikle engasjerende forskningsbasert undervisning som kan brukes i lese og skriveopplæringen i første klasse.

### Hva går prosjektet ut på?

Prosjektet er en del av en masteroppgave i spesialpedagogikk. Lesesenteret ved Stavanger universitet er ansvarlig for prosjektet. Formålet er å bidra til kunnskap om engasjerende lese- og skriveopplæring i første klasse. Læreren i klassen skal ved hjelp av veiledning gjennomføre et undervisningsopplegg gjennom fire uker med to økter i uken. Elevenes engasjement i forhold til ulike deler av undervisningsopplegget vil observeres. Hensikten er å finne ut hvordan undervisningsopplegget fungerer i praksis. Det vil ikke bli samlet inn personopplysninger om elevene. Elevene vil ikke kunne identifiseres i tekster som produseres i forbindelse med masteroppgaven.

### Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg har invitert deres klasse til å delta for å se hvordan undervisningsopplegget fungerer i praksis i en førsteklasse. Klassene er ikke valgt ut på bakgrunn av spesielle kjennetegn.

Jeg vil innhente samtykkeerklæring fra alle elevenes foresatte og fra involverte lærere.

### Hva innebærer det for deg å delta?

Opplegget går ut på at lærer ved hjelp av veiledning utfører et undervisningsopplegg i lesing og skriving. Jeg skal observere i fire av undervisningsoppleggets åtte økter. Jeg vil fokusere på hvordan elevene i klassen forholder seg til undervisningen som blir gitt. Jeg er opptatt av å se om undervisningsopplegget fremmer engasjement for faglig aktivitet hos elevene. Jeg vil ikke notere personopplysninger eller noe som gjør at elever kan identifiseres av andre i etterkant.

I etterkant av undervisningsopplegget vil jeg ha et intervju med elevenes lærer. Lærer har taushetsplikt. Det er ikke tenkt at lærer skal kommentere enkeltbarn eller hendelser i dette intervjuet.

### Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å la ditt barn delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for ditt barn hvis du ikke vil la barnet delta eller senere velger å trekke barnet. Dersom dere ikke ønsker at deres barn skal delta i prosjektet, vil barnet følge undervisningen som normalt. Det vil da ikke bli notert observasjoner fra situasjoner der deres barn er med.

## **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Opplysninger om deltakere i prosjektet vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjoner.

## **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Prosjektet skal etter planen avsluttes 01.07.20.

Alle personopplysninger vil bli slettet etter prosjektets slutt.

## **Dine rettigheter**

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

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

## **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Stavanger har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

## **Hvor kan jeg finne ut mer?**

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

- *Universitetet i Stavanger* ved Masterstudent Siv J. F. Haaland tlf. 99309798 og Veileder ved lesesenteret Bente Rigmor Walgermo, Mailadresse: bente.r.walgermo@uis.no
- Vårt personvernombud: Kjetil Dalseth, Mailadresse: personvernombud@uis.no
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Student: Siv Jorunn Furre Haaland

---



## Samtykkeerklæring

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

- å la mitt barn delta i denne observasjonsstudien

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 01.07.20

---

(Signert av foresatte til prosjektdeltaker, dato)

# Vil du delta i forskningsprosjektet

## «Engasjerende lese- og skriveundervisning i første klasse»?

Dette er et spørsmål til \_\_\_\_\_ om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å utvikle engasjerende forskningsbaserte undervisningsopplegg som kan brukes i den første lese og skriveopplæringen. I dette skrivet får du informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

### Hva går prosjektet ut på?

Prosjektet er en del av en masteroppgave i spesialpedagogikk. Lesesenteret i Stavanger er ansvarlig for prosjektet. Formålet er å bidra til kunnskap om engasjerende lese- og skriveopplæring i første klasse. Det er blitt utviklet et undervisningsopplegg som skal utføres to økter i uken i fire uker. Elevenes engasjement i forhold til ulike deler av undervisningsopplegget vil observeres. Hensikten er å finne ut hvordan undervisningsopplegget fungerer i praksis. Det vil ikke bli samlet inn personopplysninger om elever eller lærere. Deltakere vil ikke kunne identifiseres i tekster som produseres i forbindelse med masteroppgaven.

### Hvorfor får du spørsmål om å delta?

For å se hvordan undervisningsopplegget fungerer i praksis spør jeg deg om å utføre undervisningsopplegget i din klasse. Klassen er ikke valgt ut på grunn av spesielle kjennetegn.

Jeg vil innhente samtykkeerklæring fra alle elevenes foresatte, fra involverte lærere.

### Hva innebærer det for deg å delta?

Opplegget går ut på at du som lærer ved hjelp av veiledning utfører et undervisningsopplegg i lesing og skriving. Jeg skal observere i fire av undervisningsoppleggets åtte økter. Jeg vil fokusere på hvordan elevene i klassen forholder seg til undervisningen som blir gitt. Jeg er opptatt av å se om undervisningsopplegget fremmer engasjement for faglig aktivitet hos elevene.

Jeg vil også gjennomføre et intervju med deg etter at undervisningsopplegget er utført. Det vil bli gjort et lydopptak av intervjuet som vil bli slettet etter at intervjuet er transkribert/skrevet ut. Du som lærer har taushetsplikt. Intervjuet skal ikke inneholde navn, identifiserbare bakgrunnsopplysninger, alder, kjønn, navn på skole, diagnoser, spesielle hendelser eller identifiserbare eksempler.

### **Det er frivillig å delta**

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

### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Opplysninger om deltakere i prosjektet vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjoner.

### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Prosjektet skal etter planen avsluttes 01.07.20. Alle personopplysninger vil bli slettet etter prosjektets slutt.

### **Dine rettigheter**

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

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

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

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

### **Hvor kan jeg finne ut mer?**

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

- *Universitetet i Stavanger* ved Masterstudent Siv J. F. Haaland tlf. 99309798 og Veileder ved lesesenteret Bente Rigmor Walgermo bente.R.walgermo@uis.no
- Vårt personvernombud: Kjetil Dalseth, Mailadresse: personvernombud@uis.no
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Student: Siv Jorunn Furre Haaland

---

## Samtykkeerklæring

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

- å delta i *observasjon*
- å delta i *intervju*

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 01.07.20

-----  
(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Observasjonsskjema engasjerende lese- og skriveundervisning i første klasse

### **Bakgrunnsinformasjon fra lærer om klassen**

Lærer har satt seg inn i opplegget. Lærer kjenner elevene og har god relasjon til dem. Lærer har struktur og rammer i klasserommet som er kjent for elevene. I normalundervisning er ikke avsporinger og andre forstyrrelser større enn at lærer kjapt kan få elevene på sporet av opplegget igjen.

### **Forventninger**

Opplegget fokuserer på meningsinnhold når skriftspråklige ferdigheter skal utvikles. Fokus på mening skal trigge elevenes situasjonelle interesse (som er sentral i første klasse).

Opplegget skal fremme elevaktivitet/ elevfokus. Elevene skal bli verbalt og fysisk aktive i egen læringsprosess. Dette skal bidra til å øke elevenes engasjement ved å skape situasjonell interesse, koble på forkunnskaper, stimulere til samarbeid og gi mestringsopplevelser.

Variasjon skal fremme engasjement fordi den skal være tilpasset elevenes utholdenhetsevne. Det er også forsøkt lagt til rette for å møte elevenes behov for ulik vanskegrad. Det er tenkt at elever med ulik grad av språklig forståelse kan delta i samtaler om tekst utfra sitt utgangspunkt. Elever med ulike fonem – grafem ferdigheter skal kunne løse oppgaver i ulikt tempo. Når en elev løser sin oppgave vil dette støtte andre elever i deres oppgaveløsning både ved at utvalget er mindre og ved at de modellerer løsningsforslag for andre elever. I skriveoppgaven er det tenkt at elevene skal kunne løse skriveoppgaven utfra egne forutsetninger med å variere lengde på tekst og fokus på tegning eller tekst. Elevene samarbeider og det er tenkt at de skal kunne støtte hverandre med modellering, utførelse eller strategi.

Fokus på prosess skal gjøre elevene mer engasjerte (ikke resultatorientert).

Det blir gjort forsøk på å observere elever i forhold til det engasjementet de normalt viser. Elevene er delt i tre veiledende kategorier utfra hvordan lærer normalt opplever elevene.

### **Uavklarte element**

Jeg ønsker å se hvordan elevenes engasjement er i undervisningsoppleggets ulike deler, og hvordan elevene forholder seg til ulike motivasjonsfaktorer.

Vil vanskegraden i opplegget være tilpasset elevene – vil de gi uttrykk for at de opplever enkelte deler som for lett eller for vanskelig? Vil dette se ut til å påvirke elevenes engasjement?

Opplegget har mange overganger. Vil elevene gi uttrykk for at dette påvirker deres engasjement?

Opplegget inneholder ulike aktiviteter som krever ulike ferdigheter. Vil de ulike delene påvirke elevenes engasjement på ulike måter? Vil elevene vise forståelse for sammenhengen mellom deler og helhet?

## Observasjonsskjema engasjerende lese- og skriveopplæring i første klasse

**Antall elever:** \_\_\_\_\_

**Antall lærere:** \_\_\_\_\_

**Økt nr. :** \_\_\_\_\_

### Koder som brukes:

#### Gradering av verbale/nonverbale uttrykk i forhold til undervisning:

1. Uttrykk for manglende interesse/misnøye
2. Middels interesse – gjør det de skal
3. Uttrykk for sterk interesse/glede/begeistring

**Type ytring:** Elevenes mening (m) Elevenes ferdighet (f)

**Samhandling:** Elev – elev (e-e) eller Elev – lærer (e-l)

#### Elevers engasjement i vanlig undervisning (veiledende basert på lærers utsagn)

Elev som normalt ikke er engasjert (i-e)

Elev som normalt er middels engasjert (m-e)

Elev som normalt er engasjert (e)

| Uttrykk for engasjement/interesse/passivitet/uoppmerksom i forhold til intendert aktivitet<br>i-e (ikke eng.) m-e (middels eng.) e (eng.) | <b>Verbal</b><br>Respons/<br>initiativ-<br>spontan | <b>Non-<br/>verbal</b><br>Blikk-<br>kropps | <b>Uro/ro/<br/>annet</b><br>Fokus/<br>ufokusert | <b>Hvordan /Hva – Beskrivelse</b><br>Grad av fokus/mangel på fokus (1, 2, 3)<br>Type ytring mening (m) ferdighet (f)<br>Samh.: Elev – elev (e-e) eller Elev – lærer (e-l) | Tid |
|---|--|--|---|---|-----|
| Opstart   |  |  |   |   |     |
| introduksjon  |  |  |   |   |     |
| Lese og boksamtale  |  |  |   |   |     |

| Uttrykk for engasjement/interesse/passivitet/uoppmerksom i forhold til intendert aktivitet<br>i-e (ikke eng.) m-e (middels eng.) e (eng.) | <b>Verbal</b><br>Respons/<br>initiativ-<br>spontan | <b>Non-<br/>verbal</b><br>Blikk-<br>kroppss | <b>Uro/ro/<br/>annet</b><br>Fokus/<br>ufokusert | <b>Hvordan /Hva – Beskrivelse</b><br>Grad av fokus/mangel på fokus (1, 2, 3)<br>Type ytring mening (m) ferdighet (f)<br>Samh.: Elev – elev (e-e) eller Elev – lærer (e-l) | Tid |
|---|--|---|---|---|-----|
| Overgang 1  |  |   |   |   |     |
| introduksjon  |  |   |   |   |     |
| Fonologisk aktivitet  |  |   |   |   |     |



| Uttrykk for engasjement/interesse/passivitet/uoppmerksom i forhold til intendert aktivitet<br>i-e (ikke eng.) m-e (middels eng.) e (eng.) | <b>Verbal</b><br>Respons/<br>initiativ-<br>spontan | <b>Non-<br/>verbal</b><br>Blikk-<br>kroppss | <b>Uro/ro/<br/>annet</b><br>Fokus/<br>ufokusert | <b>Hvordan /Hva – Beskrivelse</b><br>Grad av fokus/mangel på fokus (1, 2, 3)<br>Type ytring mening (m) ferdighet (f)<br>Samh.: Elev – elev (e-e) eller Elev – lærer (e-l) | Tid |
|---|--|---|---|---|-----|
| Overgang 2  |  |   |   |   |     |
| Introduksjon  |  |   |   |   |     |
| skriveaktivitet   |  |   |   |   |     |

| Uttrykk for engasjement/interesse/passivitet/uoppmerksom i forhold til intendert aktivitet<br>i-e (ikke eng.) m-e (middels eng.) e (eng.) | <b>Verbal</b><br>Respons/<br>initiativ-<br>spontan | <b>Non-<br/>verbal</b><br>Blikk-<br>kroppss | <b>Uro/ro/<br/>annet</b><br>Fokus/<br>ufokusert | <b>Hvordan /Hva – Beskrivelse</b><br>Grad av fokus/mangel på fokus (1, 2, 3)<br>Type ytring mening (m) ferdighet (f)<br>Samh.: Elev – elev (e-e) eller Elev – lærer (e-l) | Tid |
|---|--|---|---|---|-----|
| Overgang 3  |  |   |   |   |     |
| Oppsummering /presentasjon  |  |   |   |   |     |
| Avslutning  |  |   |   |   |     |

Annet/ oppsummering/ totalt inntrykk av timen

# Observasjonsskjema engasjerende lese- og skriveundervisning i første klasse

**Antall elever:** \_\_\_\_\_

**Antall lærere:** \_\_\_\_\_

**Økt nr. :** \_\_\_\_\_

**Oppsummering av timen:**

|                    | Eng. Verbal | Eng. Non-verbal | u.eng verbal | Ueng Non. Verb | Hvordan /Hva – Beskrivelse | Tid |
|--------------------|-------------|-----------------|--------------|----------------|----------------------------|-----|
| Oppstart           |             |                 |              |                |                            |     |
| introduksjon       |             |                 |              |                |                            |     |
| Lese og boksamtale |             |                 |              |                |                            |     |

|                         | <b>Eng.<br/>Verba</b> | <b>Eng.<br/>Non-<br/>verbal</b> | <b>u.eng<br/>verb</b> | <b>u.eng<br/>non<br/>verb</b> | <b>Hvordan /Hva – Beskrivelse</b><br>Grad av fokus/mangel på fokus (1, 2, 3)<br>Type ytring mening (m) ferdighet (f)<br>Samh.: Elev – elev (e-e) eller Elev – lærer (e-l) | Tid |
|-------------------------|-----------------------|---------------------------------|-----------------------|-------------------------------|---|-----|
| Overgang 1              |                       |                                 |                       |                               |   |     |
| introduksjon            |                       |                                 |                       |                               |   |     |
| Fonologisk<br>aktivitet |                       |                                 |                       |                               |   |     |

|                 | <b>Eng.<br/>Verb</b> | <b>Eng.<br/>Non-<br/>verbal</b> | <b>u.eng-<br/>verb</b> | <b>u.eng<br/>non<br/>verb</b> | <b>Hvordan /Hva – Beskrivelse</b><br>Grad av fokus/mangel på fokus (1, 2, 3)<br>Type ytring mening (m) ferdighet (f)<br>Samh.: Elev – elev (e-e) eller Elev – lærer (e-l) | Tid |
|-----------------|----------------------|---------------------------------|------------------------|-------------------------------|---|-----|
| Overgang 2      |                      |                                 |                        |                               |   |     |
| Introduksjon    |                      |                                 |                        |                               |   |     |
| skriveaktivitet |                      |                                 |                        |                               |   |     |

|                                   | Eng.<br>Verbal | Eng.<br>Non-<br>verbal | Ueng<br>verb | Ueng<br>Non<br>verb | Hvordan /Hva – Beskrivelse<br>Grad av fokus/mangel på fokus (1, 2, 3)<br>Type ytring mening (m) ferdighet (f)<br>Samh.: Elev – elev (e-e) eller Elev – lærer (e-l) | Tid |
|-----------------------------------|----------------|------------------------|--------------|---------------------|--|-----|
| Overgang 3                        |                |                        |              |                     |  |     |
| Oppsummerin<br>g<br>/presentasjon |                |                        |              |                     |  |     |
| Avslutning                        |                |                        |              |                     |  |     |



Annet/ oppsummering/ totalt inntrykk av timen:

## Intervjuguide

Tema: Engasjerende lese- og skriveundervisning

### Formål:

I dette intervjuet ønsker jeg i hovedsak å utvikle kunnskap om hvordan undervisningsopplegget som du har gjennomført kan forbedres slik at jeg kan lage en revidert versjon.

Det er særlig elevenes engasjement i skriftspråklige oppgaver jeg er interessert i at undervisningen skal trigge.

Dine innspill til hvordan dette kan gjøres er et viktig bidrag.

Jeg kommer til å spørre deg hvordan du opplever elevenes engasjement i ulike deler av undervisningsopplegget.

Jeg trenger ikke kunnskap om taushetsbelagt informasjon om enkeltelever.

I utforming av intervjuguiden har jeg benyttet teori om motivasjon og engasjement som kan være relevant når førsteklasseelever skal utvikle skriftspråklige ferdigheter.

### Opplegget som helhet

1. a. Nå har du gjennomført et opplegg som inneholder mange elementer i forhold til engasjerende begynneropplæring. Hvilke av disse har vært nye sammenlignet med hvordan du jobber med lese- og skriveopplæring til vanlig?
  - b. Er det noe du savnet?
  - c. Er det noe du ville hatt mer eller mindre av?

### Høytlesing og samtale

#### Høytlesing

2. a. Fire ulike bøker har blitt lest for elevene. Var det noen av bøkene som i større grad vekket elevenes interesse?
  - b. Har du eventuelt noen tanker om hvorfor disse bøkene interesserte/ ikke interesserte elevene?
3. a. Når du leser bøker for elevene, hvordan pleier lesestunden å være organisert?
  - b. Var det noe i høytlesingssituasjonen som var ulikt den organiseringen du normalt har når du leser for elevene?
  - c. Var det noe du tenker kunne vært gjort på en annen måte?

### Par og fellessamtale om innholdet i boken.

Etter at du hadde lest halve boken for elevene skulle elevene snakke sammen to og to om innholdet i boken.

4. Hvordan opplevde du elevenes interesse for å snakke om innholdet i bøkene?
5.
  - a. Hva er din erfaring med å bruke par eller gruppesamtaler som en del av undervisningen?
  - b. Skilte måten parsamtaler ble brukt på i dette prosjektet seg fra måten du pleier å gjennomføre slike samtaler på? Var det i så fall noe som fungerte/ ikke fungerte?
  - c. Fikk du inntrykk av at elevene hadde utbytte av å snakke sammen i par som en del av undervisningen? I så fall hvilket?
6. Var det enkelte tema eller typer spørsmål som engasjerte elevene mer i samtale enn andre? I så fall hvilken type spørsmål var dette?
7. Etter parsamtalene gjennomførte dere en fellessamtale. Hva var ditt inntrykk av hva som fungerte og ikke fungerte i denne samtalen?

### Fonologiske aktiviteter

8. Hvordan opplevde du at de fonologiske oppgavene fungerte i dette undervisningsopplegget?
9. De fonologiske oppgavene var organisert som sosiale aktiviteter. Tenker du at det å samarbeide påvirket deres engasjement?
10.
  - a. Merket du om noen av oppgavene engasjerte mer enn andre? Hva tenker du i så fall kan være årsaken til det?
  - b. Hva tenker du om vanskegraden i de fonologiske oppgavene i forhold til elevenes mestringsnivå? Var det noen av oppgavene som passet bedre til elevenes skriftspråklige utviklingsnivå?

## Elevtekster

11. I dette undervisningsopplegget fikk elevene velge mellom tre skriveoppgaver. Har du erfaring med å gi elever valg når de skal skrive tekster? Hva opplevde du positivt eller negativt med å gi elevene valg når de skulle skrive egne tekster?

12. a. Har du erfaring med å bruke bøker som utgangspunkt for tekstproduksjon?

b. Hvordan opplever du i så fall at det fungerer?

c. Hvordan opplevde du at det fungerte i dette undervisningsopplegget?

d. Var det enkelte økter der du følte det fungerte bedre/ dårligere?

e. I så fall, har du noen tanker om hvorfor?

13. a. Hva trenger elever som ikke kommer i gang med skriveoppgaver ofte hjelp?

b. Hva opplevde du som utfordringen for de elevene som ikke engasjerte seg i undervisningsoppleggets skriveoppgaver?

c. Hvordan opplevde du at elevenes skriftspråklige ferdigheter påvirket deres engasjement i skriveoppgavene?

d. Tror du elevene er bevisste på egne ferdigheter i forhold til sine medelevers ferdigheter?

18. Er det noe du tenker kunne vært gjort på en annen måte når elevene skulle skrive egne tekster?

## Om engasjement

Er elevenes engasjement noe dere snakker om i kollegiet?

Har du eller dere felles på trinnet eller i kollegiet noen overordnet strategi eller plan for hva som er viktig for å motivere og engasjere elevene?

## Oppsummering

## Transkripsjonskonvensjoner

I = intervjuer

L= Lærerinformant

" " Tilgjort stemme - etterligner andre

( overlapp starter

) overlapp slutter

= ikke hull mellom linjene

(.) lite hull mellom ytringer

: forlengelse av lyd

Ord understreking sier noe om betoning.

ORD angir lyder som er sterke i forhold til talen rundt.

(( )) angir utskriverens beskrivelser snarere enn transkripsjoner.

(o) latter

## Transkripsjon av intervju

|   | Content  |
|---|--|
| 1 | I: Da var vi i gang med intervju. Nå har du gjennomført et opplegg som inneholder mange elementer om engasjerende begynneropplæring. Hvilke av disse har vært nye sammenlignet med hvordan du har arbeidet med lese- og skriveopplæring til vanlig?  |
| 2 | L: (.) Eh....m. Det som har vært det nye det har vært at jeg har hatt mye mer fokus på fonologiske aktiviteter. Eller i dette opplegget var det mer fokus på det enn hva jeg er vant med å gjøre. For jeg har jo holdt på med det, men jeg har som regel bakt det inn i andre ting vi har hatt. (.) For eksempel når vi har gått igjennom mye når vi har morgensamling så har elevene fått små drypp hver dag. I forhold til (.) for eksempel dette med stavelser, eller først begynte jeg med dette med lydering, at vi lyderer ordene sammen i morgensamlingen det som vi skriver opp det vi skal gjøre i løpet av dagen. Og så etter hvert har vi gått over til å gjøre det med stavelser, liksom en del av progresjonen. |
| 3 | L: Men det å ha sånn hele, at det er satt av så lang tid til det det har jeg ikke gjort før. Så <u>det</u> syntes jeg var bra. Jeg så at mange likte det godt og.<br><br>En ting til jeg kom på at vi ikke har hatt om samskriving. (.) Det har vi heller ikke gjort noe særlig av og det gjorde vi jo nå. To ganger. I begynnel(sen<br>I: Ja d) e to første.<br>L: De to første gangene.<br>I: Hvordan synes du at det fungerte?<br>L: Jeg syntes det fungerte bra for mange. Så fungerte det ikke så bra for de som ikke fikk det til. (o) Det var et bra svar?  |

|   |  |
|---|--|
| 4 | <p>L: Eh. (.) Det var. (.)... Alle fikk det jo til. Særlig den første med rim syntes jeg var veldig, veldig (.) kjekk, men det kan og handle om at vi hadde gjort noe lignende før. Sånn at de visste akkurat hva det gikk i. Eller de hadde gjort det hver for seg da, men ikke sammen. Men de hadde gjort en oppgave som gikk på rim at de skulle finne to ord som rimte og så skulle de tegne det. (.) Em (.) Men det var egentlig ganske kjekt med samskriving (.) for de som fikk det til.</p> <p>I: Ja</p> <p>L: Men for de som var litt, (.) Hvis det var en sterk og en svak så var det lett (.) Da var det den sterke som tok helt overhånd. Så ble den svake satt til å fargelegge tegningen som den sterke hadde tegnet.</p> <p>I: Var det bedre hvis de var på noenlunde likt nivå?</p> <p>L: Ja .. ja</p> |
| 5 | <p>L: Så det var vel erfaringen fra det.</p> <p>I: Så var det greit at det var en relativt enkel oppgave da?</p> <p>L: Ja det var det også, men jeg satte dem til å gjøre det senere også. På andre oppgaver de skrev at de skulle ha samskriving. Og da var det flere som syntes at det var veldig kjekt. Det er litt sånn eller kanskje litt personavhengig eller at vi må øve mer på det. eller vi må finne de som passer best sammen.</p> <p>I: Ja. Er det noe som du savnet ved det opplegget du gjennomførte?</p> <p>L: Eh (.) Nei (o). Nei det må kanskje være det med tiden da. Hvis jeg kan si det. Det kommer inn på den neste.</p> <p>I: Ja, hva du ville hatt mer eller mindre av?</p>   |

|   |   |
|---|---|
| 6 | <p>L: Ja</p> <p>I: mm...</p> <p>L: Jeg ville hatt mer tid til det fonologiske, for det merket jeg at var noe elevene syntes var veldig kjekt. Det fengte.</p> <p>I: Mmm</p> <p>L: Det var jo så mange gode oppgaver der, så jeg følte liksom vi måtte avslutte det litt kjapt for nå skulle vi skrive.</p> <p>I: (ja)</p> <p>L: Så Skrivingen ble det nok og litt liten tid til. For ofte har vi god tid når vi skriver. De trenger mye tid også. Så det (.) ja.</p> <p>I: Hvis du skulle gjort det. Har du noen ide om hvordan du ville gjort det? Ville du hatt to timer etter hverandre eller ville du (.)?</p> <p>L: Ja, det (.) kanskje. Men jeg likte jo også det med å dele opp boken i to.</p> <p>I: Mmm</p> <p>L: Det var også en grei måte å gjøre det på, men eh (.) den ene gangen, den første gangen hadde vi to timer etter hverandre. Ja egentlig så likte jeg det, for da fikk vi mye bedre tid til alt og de fikk jo =</p> |
| 7 | <p>L: pause imellom og da var vi liksom inni det.</p> <p>I: Ja</p> <p>L: Det syntes jeg var en fordel.</p> <p>I: Ja</p> <p>L: For jeg merket det i dag at når vi begynte igjen på den Johannes Jensen nattoget</p> <p>I: ja</p> <p>L: Da var det litt sånn (.) tungt på en måte (.) å sette i gang med skriveoppgaven.</p> <p>I: Ja. for da var de ikke he(lt eh:</p> <p>L: Ja) vi leste jo halve boken, men ja, jeg vet ikke (.) men det må jeg ((avbryter seg selv)) Det gikk greit og de skrev og sånn altså</p> <p>L: (men jeg følte ikke at motivasjonen var helt der.</p> <p>I: Kan det ha vært) kan det ha vært oppgaven også som ikke fengte elevene like mye?</p> <p>L: Ja, kanskje (.) kanskje litt vanskelig.</p> <p>I: Ja</p> <p>L: Jeg har hatt en sånn oppgave, eller jeg hadde en sånn oppgave i fjord i forhold til det å bli redd. Elevene sier: "Jeg blir ikke redd for noe." Det blir litt sånn.....</p>                 |



|   |  |
|---|--|
| 8 | <p>I: At det er litt for lite på en måte, eller det oppleves litt for lite relevant, eller?</p> <p>L: Ja, Ja kanskje</p> <p>I: Ja, supert, du em (.) Det er fire ulike bøker du har lest for elevene. Var det noen bøker du tenkte var mer..... eller som du tenkte at vekket elevenes interesse mer enn andre?</p> <p>L: Ja, eller tja (o) Emm (.) De syntes denne Bukkene Bruse den var veldig morsom. De har jo hørt den før også, for jeg leste den for dem i begynnelsen av året. De visste jo hva som skjedde og sånn (.) men jeg tror de syntes den var veldig morsom. Så den var på en måte den letteste. Den var jo på en måte lettest tematisk sett og. eller hva jeg skal si. Den er jo ikke så dyp (o). Mye sånn tissing og:(.)</p>  |
| 9 | <p>I: Ja tenker du liksom at den, at det er liksom det med det språklige nivået og forståelsen av teksten som gjør at de (.) likte noen bøker bedre.</p> <p>L: Ja</p> <p>I: Eller er det mer tema, interesse i forhold til hva de opplever som relevant?</p> <p>L: Ja. (.) arh, kanskje det var tema (.) Det er ikke sikkert de ville svart Bukkene Bruse hvis jeg hadde spurt dem hvilke de likte best. Men sånn av hvilke oppgave som gled lettest, eller der samtalene gled lettest, det syntes jeg var Bukkene Bruse (.) Men skriveoppgavene for eksempel på den der snokeboka var jo også (.) eh (.) særlig den med rimingen da så var jo veldig (.) å og den med Fuglefeste, var det fuglefesten den het. Den med bursdag og sånn.</p> <p>I: mm</p> <p>L: Det var jo engasjerende det også (.)(.).</p> |

|    |   |
|----|---|
| 10 | <p>L: Men Bukkene Bruse var den jeg følte at de var mest med på. Hvis jeg kan si det sånn (.),</p> <p>I: Ja</p> <p>L: Men jeg vil ikke si at de ikke var med på de andre.</p> <p>I: Nei, nei (.)</p> <p>L: Men jeg hadde en følelse av at den traff midt i (o) (.)</p> <p>I: Ja, så då (o), men du, når du leser bøker for elevene, hvordan pleier du å organisere lesestunden da?</p> <p>L: eh (.) Enten så har det vært mest i samling (.), ellers så har det vært mest i hel klasse em (.).</p> <p>I: Samling er det halv klasse det?</p> <p>L: Nei det er liksom at vi sitter i en sånn ring.</p> <p>I: mm</p> <p>L: Ja tidligere har vi også delt klassene når vi har lest. Vi har ikke gjort det så mye nå, for det er ikke så lett å få til rent praktisk. Det er ikke rom til det.</p>  |
| 11 | <p>L: Så det er litt sånn. Men i fjord gjorde vi mye det når vi hadde rom, så er <u>det</u> absolutt en for del tenker jeg (.). Men ellers nå prøver vi å få til å få bildene stort opp på tavla slik at vi kan se bildene.</p> <p>I: Er det lettere å se bilder når de sitter på plassen sin?</p> <p>L: Ja. Det er absolutt en fordel å få de opp slik at elevene kan følge med på bildene hva som skjer enn at jeg bare står fremme og leser og prøver å vise.</p> <p>I: Ja</p> <p>L: Det er ikke så lett å gå rundt heller.</p> <p>I: Ja du merker forskjell når elevene får se bilder?</p> <p>L: Ja (.) Det gjør jeg. De er mye mer med da. De er mye mer konsentrerte på en måte. De blir mye mer ukonsentrerte hvis de ikke har (.) noe å se på.</p> <p>I: Hva tenker du det (.) Har du noen tanker om hvorfor det er sånn?</p> |

|    |   |
|----|---|
| 12 | <p>L: Det er jo at det er mest, mye mer konkret på det vi snakker om (.), eh og at de kan (.) Jeg vet ikke (.). Følge med på det som skjer. Vi hadde jo, eller vi prøvde jo eller til jul hadde vi den Nisse Nils boken. Der er det jo ingen bilder. Da snakket vi mye om det at da må du skrue på filmen i hodet og lage din egen film liksom. Og vi øvde på det og. Men det er jo lettere å se det når andre har, eller sette seg inn i det når andre har tegnet det tenker jeg.</p> <p>I: Ja, du var det noe med høytlesningssituasjonen, i dette opplegget, som var ulikt slik du normalt pleier å gjøre det?</p> <p>L: Eh (.). (o) Hva skal jeg si (.) em (.)ja når jeg leste de?</p> <p>I: Ja, liksom organiseringen, hvordan det var.</p> <p>L: <u>Ja</u>. Dette med å dele boken (.) i to.</p>        |
| 13 | <p>L: Det har jeg ikke pleid å gjøre. For jeg har egentlig ikke tenkt at det vil funke, for de er ofte sånn "Å skal du ikke lese videre" (o) ja (o). Litt på den, men det (.) Det syntes jeg egentlig fungerte veldig bra (.), Det ble jeg ganske overrasket på at det funket da. For det var det ingen som sa (.) som jeg fikk med meg, at jeg vil høre resten av boken. Jeg sa "Nei nå tar vi resten på fredag" (o), så var det greit (.).</p> <p>I: Ja</p> <p>L: Ja</p> <p>I: Er det noe du tenker om det med lesingen som du ville gjort på en annen måte?</p> <p>L: Em (.)</p> <p>I: Altså i forhold til opplegget liksom.</p> <p>L: (.) Ja, em. Jeg ville kanskje (.) em, det hadde vært (.) kanskje vært bedre og hatt det i små grupper. Det var det eneste hvordan organiseringen hadde vært.</p>    |
| 14 | <p>I: Mmm (.)</p> <p>L: Eh (.)</p> <p>I: Sånn halv klasse liksom?</p> <p>L: Ja (.) Så er det jo ofte lettere når du har samtaler og sånn(.). For nå var det jo kanskje mange som ikke fikk sagt det de, det de egentlig, ville si, skulle jeg til å si. Fordi vi fikk ikke tid til det (.) att det, at enda flere ville blitt hørt om det var i halv klasse.</p> <p>I: Å så, etterpå, når du hadde lest halve boken for elevene, så skulle de snakke sammen to og to om innholdet i boken. Hvordan opplevde du elevenes interesse for å snakke om innholdet i bøkene?</p> <p>L: Jeg synes det var varierende hver gang. De fleste var interesserte i å snakke om det. Det så jeg jo når jeg stilte spørsmålene, (.) eh (.) men flere ville si svaret med en gang. De var rett opp med hånden. (.) eh(.) =</p> |

|    |  |
|----|--|
| 15 | <p>men ikke alle som kom i gang (.) em(.). Akkurat som om det (.) var vanskelig å komme i gang å snakke for de roligste. Hvis det satt to rolige ved siden av hverandre. Der ingen av dem var særlig dominerende, så måtte jeg på en måte gå bort å hjelpe dem litt i gang. Alle hadde jo, eller de fleste hadde jo et svar.</p> <p>I: Så når du hjalp dem, så (.)</p> <p>L: Ja, så kom de.</p> <p>I: Ja, så hadde de liksom tanker om (.)</p> <p>L: Ja <u>det</u> hadde de. Bare at det var kanskje bare litt vanskelig å si det til den de satt ved siden av. eller jeg vet ikke hvordan (.)</p> <p>I: Du, hva er din erfaring med å bruke sånne par eller gruppesamtaler som en del av undervisningen.</p> <p>L: Jo du det (.) Vi brukte det litt i høst som en del av et prosjekt vi var med på med cooperative learning. Da brukte vi firergrupper. Så hadde vi ofte en ball som vi sendte rundt.</p> |
| 16 | <p>L: At de hadde hver sin. Det var veldig strukturert om hvem som skulle snakke når. Det brukte vi en del. At de skulle snakke sammen og diskutere først på gruppen før de skulle si det høyt i klassen. Da og var det veldig strukturert hvem som skulle begynne, hvilken vei det skulle gå, hvem sin neste tur det var, og em hvem som skulle si det høyt.</p> <p>I: Da deltok alle?</p> <p>L: (.) <u>Ja ((nølende))</u> mer eller mindre (.), men det var ofte ikke så voldsomt (.) ((innpust)) Vi begynte jo veldig lett da. Hva som var favoritt maten sin. Det var ikke rett på refleksjonsspørsmål.</p> <p>I: Nei (.)</p> <p>L: Det er jo en trening det og.</p> <p>I: Ja, du tenker de trenger å trene på å snakke (.) sammen.</p> <p>L: Ja (.) Det tenker jeg faktisk (o)</p> <p>I: Ja (.) mm</p> <p>L: Det er jo en treningsak</p>  |

|    |  |
|----|--|
| 17 | <p>I: (.) Skilte måten par samtaler ble brukt på i dette prosjektet seg fra måten du pleier å gjennomføre slike samtaler på?</p> <p>L: (.) em (.) jeg synes at ja ((trekker på ordene)) dette med at de hadde veldig kort snakketid var bra. Da snakket de seg ikke så fort vekk på en måte. For det er lett veldig hvis de har flere minutter, eller for lang tid, at de snakker seg (.), begynner å (.) Ikke nødvendigvis snakker om andre ting,(.) men de kommer (.). De snakker for mye om det. De blir ikke så konsentrert om akkurat det de skal snakke om. Det glir litt ut. Selv om tema kanskje er det samme så er det ikke akkurat det (.) som var spørsmålet. Når de har kort tid så får de ikke tid det (o). Det kan ofte være (.). Det var den andre tingen.</p> <p>I: Ja</p> <p>L: Dette med at mange vil si mye, og det kan være vanskelig å (.) å begrense dem =</p>                                       |
| 18 | <p>Hvor skal jeg stoppe. Jeg blir redd for å ødelegge engasjementet, sant nå har de sittet og diskutert så skal de si det høyt, så får de kanskje ikke sagt det.</p> <p>I: Ja</p> <p>L: (.) Jeg prøvde jo å få med alle og å ta alle men, noen ganger måtte jeg bare stoppe for jeg fikk ikke tid. Og SÅ er det også noen som detter av (.) når noen skal snakke så veldig mye.</p> <p>I: mm</p> <p>L: (.) Det ser jeg, så hører de andre kanskje ikke hva eleven sier for de snakker litt lavt og så kan du ikke stoppe noen midt i en tankerekke på en måte, så blir det kanskje litt småsnakk blant de andre, så er det ingen andre som får det med seg (o).</p> <p>I: mm, ja (o)</p> <p>L: Det er sikkert.</p> <p>I: Ja (o) var det noe du tenkte som du så fungerte eller ikke = Du sa det med kort tid at det fungerte. Var det noe du tenkte at ikke fungerte?</p>  |
| 19 | <p>L: Em (.) (.) Nei (.). Det var vel nei ((det siste litt lavt som til seg selv))</p> <p>I: Fikk du inntrykk av at elevene hadde utbytte av å snakke sammen i par (.) som en del av undervisningen.</p> <p>L: Ja (.) Jeg hadde, jeg har jo det, for alle fikk jo sagt noe. Alle fikk jo = Det handler jo litt om det at alle får bruke stemmen sin, skal jeg til å si at, alle blir jo hørt. Iallfall av den de sitter ved siden av da. Em (.) Og så er det noe med det at den (.) at den du sitter med da, (.) (.) em de får luftet det de har tenkt å si høyt. Det kan jo være litt skummelt å rekke opp hånden å si noe høyt, så er det ingen som vet hva du skal si eller, som har, sant, hvis de er litt usikre kan det hende de andre synes det er <u>kjempeteit</u>, men hvis du har sagt det til den som sitter på siden, så kan dere jo på en måte, så kan de diskutere det. Hvis du skjønner hva jeg mener.</p> |

|    |  |
|----|--|
| 20 | <p>I: mm</p> <p>L: Og også i forhold til dette med å koble det til egne erfaringer eller refleksjoner.</p> <p>I: Ja</p> <p>L: Det er jo også en god ting. At de får snakke eller ha utbytte.</p> <p>I: mm (.) ja (.) Ehh (.) Du ... etter parsamtalen hadde dere en fellessamtale i klasserommet. Sånn om hva de hadde snakket om. Hva var ditt inntrykk av hva som fungerte og ikke fungerte i <u>den</u> samtalen?</p> <p>L: Ehm (.) Det som de var veldig engasjerte i var jo denne her (.) hvorfor de ikke skulle tisse i skolegården (o). Det var de, men og i forhold til dette med bursdag</p> <p>I: Ja</p> <p>L: Snakket de jo litt om.</p> <p>I: mmm</p> <p>L: (.) eh (.)</p> <p>I: Så det var enkelte tema eller spørsmål som fenet flere?</p> <p>L: Ja</p>                        |
| 21 | <p>I: Hvilke type spørsmål tenker, vil du, tenker du det er lurt å bruke, på en måte?</p> <p>L: (.) eh (.) Hva tenker du da, i forhold til?</p> <p>I: Ja, du sa det med bursdag og skolegård. Er det veldig praksisnære eller sånn...</p> <p>L: Ja det er på en måte det enkleste. Det er nok derfor alle kan. Ja enkle, men det vil jo ikke at vi ikke skal ha de andre spørsmålene.</p> <p>I: Nei</p> <p>L: For de må jo ha de også. Litt sånne åpne spørsmål er jo bra, tenker jeg. Og at det er forskjellige svar kan være riktig. (.) og at de kan (.) og at de kan argumenter for det de sier.</p> <p>I: Ja, mmm. (.) eh (.) Da var det de fonologiske aktivitetene (.) em(.). Hvordan opplevde <u>du</u> (.) at de fonologiske oppgavene fungerte i dette undervisningsopplegget?</p> |

|    |   |
|----|---|
| 22 | <p>L: Jeg syntes de fungerte kjempebra. og jeg synes de var veldig sånn engasjerende oppgaver. Jeg ville jeg hatt flere, (o) eh eller prøvd flere (.). Det savnet jeg kanskje litt (.). For det var så mange gode, eller det sa jeg kanskje også. At det var så mange gode oppgaver også, men så følte jeg at jeg måtte velge kanskje de som så ut enklest eller som tok kortest tid, fordi vi hadde det litt heseblesende på tiden.</p> <p>I: mmm. Ja (.)</p> <p>L: og de likte de oppgavene kjempegodt. Jeg så jo det. At det var stort engasjement.</p> <p>I: Mmm. Ja. Em (.) De var stort sett organisert som sosiale aktiviteter (.) eh (.) Hvordan tenker du liksom at tenker du at det var med å påvirke hvordan de opplevde det?</p> <p>L: Ja jeg tror det også gjorde mye for at de ble så engasjerte. At de finner ut noe sammen og at det blir litt tryggere (.) eh (.). Og det var jo flere vi så som, som hjalp hverandre.</p> |
| 23 | <p>L: Den ene forklarte for den andre hvordan det skulle være. og så ble det jo veldig (.)</p> <p>I: Merket du om noen oppgaver engasjerte mer enn andre?</p> <p>L: Ja (o) Særlig den med, med det der toget. Den følte jeg var veldig, når det var sånn første lyd og siste lyd. Em (.) og det tenker jeg det hadde noe med at det var så synlig. De så, de kunne se resultatet. Hva de holdt på med.</p> <p>I: Ja</p> <p>L: De måtte de og samarbeide godt. og mange tok annen hver og det var ja, så (.). Den likte de. Men de likte jo egentlig alle da.</p> <p>I: Ja, (.) em (.) Det var mer at det var synlig det som var årsaken?</p> <p>L: Em (.) Jeg vet ikke, men jeg tenkte det.</p> <p>I: Mmm. Ja</p>   |
| 24 | <p>= Hva tenker du om vanskegraden på de fonologiske oppgavene (.) i forhold til deres mestringsnivå?</p> <p>L: Jeg tror at mange av oppgavene (.) var lette for mange, (.) eh (.) fordi at vi har jo holdt på med en del av dette tidligere, ja, men at de opplevde mestring. Eller, det var, det var kanskje det som gjorde at de opplevde så mestring. Em (.) Det var jo noe nytt selvfølgelig. Og det var jo. Det er jo mer utfordrende for noen enn for andre. Men hadde det vært. Det hadde vært mye mer utfordrende hvis de oppgavene hadde vært i høst, (.) men det betyr ikke at de, at det hadde vært bedre nødvendigvis. Em (.) Fordi jeg tror det gjorde litt godt og, at de mestret. De aller fleste mestret det meste. Eh (.) Det eneste jeg så var at den oppgaven med stavelser for det har vi jobbet så lenge med at der kunne det vært brukt lengre ord.</p> <p>I: Ja</p>   |

|    |  |
|----|--|
| 25 | <p>L: Det var det eneste jeg tenkte når vi holdt på med det.</p> <p>I: Ja (.). Da var det elevtekstene (.). em (.). I dette undervisningsopplegget fikk elevene velge mellom tre skriveoppgaver. Har du erfaring med å gi elevene <u>valg</u> når de skal skrive tekster?</p> <p>L: Eh (.). Ja. De får, når vi skriver, får de alltid velge innenfor tema (o). Det får ikke velge tema selv, men får valg hva de vil skrive. men (.). em (.). Hva var det jeg skulle si, nå datt det ut (.). Ja (.).</p> <p>L: De bestemmer selv, men de får alltid eksempler på hva de vil skrive. Men de får ikke sånn at jeg setter opp tre velger du selv hva du vil skrive. De får, (.). nå skal vi skrive om (.). em (.). Vi hadde om åpen dag for eksempel. Så velger de selv hva de vil skrive om. men også har vi en samtale rundt om hva som kan være greit.</p> <p>I: Ja så da har de jo valg der også. Du hva opplevde du som positivt eller negativt med å gi mer sånn konkrete valg?</p>   |
| 26 | <p>L: (.). em, det var (.). egentlig positivt sånn som det var. At de bestemte selv. Og de valgte likevel ulikt, flere, som satt ved siden av hverandre og. Det er jo litt greit at de ikke alltid tenker at de trenger å gjøre likt alle andre. Det jeg tenkte kanskje kunne være negativt var at JEG var redd for at de skulle miste oversikten. For det var liksom "ja du kan velge det, eller det eller det.."</p> <p>Jeg følte jeg sa det så mye at det ble liksom forvirrende. Men det <u>ble</u> ikke det. De hadde kontrollen. På hva de kunne gjøre. Mange ville jo skrive egentlig alle da (o). Da var kanskje det ble mest, nei ikke utfordrende, men (.). Det var jo bra det.</p> <p>I: Ja. Du eh (.). Har du erfaring med å bruke bøker som utgangspunkt for tekstproduksjon?</p> <p>L: Ja (.). Det har jeg.</p> <p>I: Hvordan opplever du at det fungerer?</p> <p>L: Eh (.). <u>Det</u> opplever jeg som veldig bra. Eh (.). Vi har skrevet forskjellige typer oppgaver utfra bøker. Sånn det har vært om de skal reflektere over tema eller om det skal argumenterende tekster eller. Vi har brukt og mye sånn modelltekster. Der bruker vi setningsmønstrene i tekstene. =</p> |



|    |  |
|----|--|
| 27 | <p>L: For eksempel sånn når to skal, eller nå kan jeg boka. Og ja. Og brukt det brukt det ut fra tema har vi og.</p> <p>I: Mmm, ja. Hvordan følte du det fungerte i dette undervisningsopplegget?</p> <p>L: Nei det syntes jeg fungerte veldig godt. Så syntes jeg det var bra at det var ulike typer tekster de skulle skrive (.). At sånn det var med rim og så var det noen lister. Det var liksom (.) hvis du tenker på skrivehjulet, så er vi veldig opptatt av å få med alle typer tekster(.).</p> <p>I: Ja</p> <p>L: (.) <u>så</u> (.) men det fungerte bra utfra bøkene. Det hang jo godt sammen med tema og oppgave.</p> <p>I: Mmm. Var det noen sånne oppgaver du følte fungerte <u>bedre</u> eller dårligere?</p> <p>L: em (.) Jeg så jo de oppgavene som var etter den der fuglefesten. Der var det jo med bursdag og sånn. Der hadde de jo MASSE som de kunne skrive, eller som de tenkte på. Det er jo veldig relatert til dem selv. De er jo veldig opptatt av bursdag. Em (.) Og(.).em(.) med (.) I forhold til den skole, den Bukkene Bruse boken, der har de jo og mye erfaringer med det. Det som var vanskeligst var nok den der Snokeboka når de skulle bruke fantasien. Jeg vet ikke (.).</p> <p>I: ja</p> |
| 28 | <p>L: men de klarte jo, det er jo bra med sånne oppgaver også, men vi har kanskje ikke gjort, de har kanskje ikke vært så (..). Vi har kanskje ikke gjort det så mye (.). Jo, vi har jo gjort det med dem, Nå kan jeg, bøkene og alt det der, men (.). Det var kanskje det som var (.) vanskeligst.</p> <p>I: Ja (.) eh (.) Hva tenker du at elevene trenger, at elevene som ikke kommer i gang med oppgavene trenger. Det er jo noen som kommer i gang med en gang, så er det noen som trenger at du kommer bort til dem. Hva er det de trenger og ber om hjelp til?</p> <p>L: Eh (.) Jeg tenker at ofte trenger de bare å bli satt på sporet. For det blir litt sånn "Jeg vet ikke helt hva jeg skal gjøre" eh (.) Ja. Ofte så er det bare hjelp med den første setningen eller hjelp til å tenke på hva de skal skrive. eh. Avklare oppgaven. eller, ja (.) at de (.).</p> <p>I: Er det mest sånn tematisk?</p> <p>L: Eh (.) Ja, snakke om tema. At jeg spør dem, så sier de noe, så sier de, ja - der har du det jo. Da kan du skrive sånn og sånn og sånn. =</p>  |

|    |   |
|----|---|
| 29 | <p>At det er ofte mest med den første setningen. Å bare få (.) (( innpust)) kommet i gang. De vet ikke hvordan de skal begynne.</p> <p>I: Nei</p> <p>L: Føler jeg (.)</p> <p>I: Er det ofte de samme som strever eller er det forskjellige?</p> <p>L: Det er ofte de samme.</p> <p>I: (.) men de som trenger hjelp til å komme i gang, når de har kommet i gang, detter de fort av eller klarer de å holde engasjementet i løpet av skrivingen?</p> <p>L: (.) ehm (.) De (.) de klarer å holde det en stund, så rekker de opp. Du kan ikke bare forlate dem og aldri komme tilbake (o). Du må liksom ha... det er der du må være litt sånn blekksprut, fordi at du må rundt til så mange , men så må du tilbake og si - ja men så bra, da har du fått skrevet det. Hva skal du skrive på neste setning?</p>   |
| 30 | <p>I: Ja, em (.) tenker du at elevene sine skriftspråklige ferdigheter, når jeg sier skriftspråket så mener jeg em (.) Både i forhold til forståelse av innholdet i boken, hvordan de kan lydere, helt sånn skriftspråket. Tenker du at det påvirker dem? Når de skal skrive, eller med andre ting?</p> <p>L: Ja, for det kan jo begrense dem. For det går jo saktere og de trenger mer hjelp (.) (.). Så (.)</p> <p>I: De som er kommet lang liksom, (.) de fungerer på en annen måte?</p> <p>L: Ja, de er mye mer selvstendige. Men de som ikke har kommet så langt de...(.) men (.) Hva var det spørsmålet var egentlig, om det gikk utover (.) ?</p> <p>I: em (.) Om de skriftspråklige ferdighetene deres påvirker</p> <p>L: Engasjementet.</p> <p>I: Engasjementet når de skriver.</p> <p>L: Engasjementet ja. Men ikke <u>alltid</u>. Fordi at de kan bli veldig engasjerte. Og de kan hvis det er noe de vil skrive og de trenger, ofte bare sånn at de trenger litt oppbacking, så er de (.) så er de på.</p> <p>I: Mmm</p> <p>L: Å Så skriver de sånn, de skriver ikke riktig uansett. Så hvis de har fått til noe, så handler det om hva læreren klarer å, hvordan læreren klarer å formidle at dette var bra. Skulle jeg til å si (o) At de drar det med og sier "Ja, nå har du skrevet så mye". Så er det jo, så blir de kanskje mer engasjerte.</p> |

|    |   |
|----|---|
| 31 | <p>I: Mmm, Ja å vise dem hva de har klart?</p> <p>L: Ja, (.) em (.) og at det handler litt om troen på seg selv også.</p> <p>I: Mmm</p> <p>L: Dette får du jo til. og dette, ja (.) Så prøver de så godt de kan.</p> <p>I: Tror du elevene er bevisste på (.) egne ferdigheter i forhold til medelevene? Om de vet liksom at (.)</p> <p>L: Ja,(.) jeg tror (.) Jeg tror de er ganske bevisste på og vet ganske godt hvor de er henne (.) blant de andre. Eller, Ikke alle like mye, men de fleste kan nok si noe om det, tror jeg.</p> <p>I: Så det er ofte det du merker når de blir litt sånn stresset da i skriveøkten?</p> <p>L: (.) Ja (.) Eller jeg vet ikke om de alltid sitter og sammenligner andre med seg selv, men det er mer at de ikke kommer (.) at de ikke får det til (.) eller at de ikke får den hjelpen de trenger akkurat der og da, er nok kanskje det som er (.) mest frustrerende.</p> <p>I: Mmm</p> <p>L: For noen vil jo, sånn som hen ene, vil jo at jeg skal stå der hele tiden (.). Og da går det jo på en måte bra, "men det har jeg ikke tid til" (o).</p> |
| 32 | <p>I: Nei. Er det noe du tenker kunne vært gjort på en annen måte når elevene skal skrive egne tekster?</p> <p>L: Ja det er det at jeg ville hatt lengre tid, (.) at det blir litt kort tid å skrive på fordi skriving tar tid. Hvis alle skal bli ferdig og det er jo viktig ((innpust)) å få et ferdig produkt og. At ikke alt blir halvferdig. At ikke at de flinkeste er ferdig og de svakeste eller de ja....</p> <p>I: Ja, sånn at alle her et produkt å vise frem?</p> <p>L. Ja og særlig hvis det skal være en skolebok, eller en klassebok mener jeg, er det litt kjekt at det er ferdig og at det ikke er sånn at de må ta, (.) at vi må (.) ta det frem igjen og frem igjen. det blir sånn at nå er det fjerde gangen vi skriver på det (o)</p> <p>I: Ja, for å få det ferdig</p> <p>L: Det var litt å overdrive, men jeg ville hatt lengre tid på det.</p> <p>I: Ja</p>   |

|    |   |
|----|---|
| 33 | <p>I: Sånn generelt, er elevenes engasjement noe dere snakker om i kollegiet?</p> <p>L: Ja vi leter jo alltid etter det som er engasjerende. Hvis vi har funnet en bok vi skal ha skriveoppgave til spør vi (.): Var det bra, var elevene med på det. Det handler jo om engasjement.</p> <p>L: Om det (.) ja (.) det virker (o).</p> <p>I: Ja for da tenker du at når det virker så er elevene engasjerte.</p> <p>L: ja, Vi bruker kanskje ikke ordet engasjert.</p> <p>I: Nei</p> <p>L: Jeg vet ikke. Det er jo det vi egentlig snakker om (.), om (.) elevene blir engasjerte.<br/> ((Tar en pause i intervjuet for å åpne en dør og luften. Det er varmt))</p> <p>I: Em (.) Har du eller dere felles på trinnet eller i kollegiet noen overordnet strategi eller plan for å motivere og engasjere elevene?</p> <p>L: Vi har ikke noen uttalt strategi, men det er mange ting jeg tenker er viktige, som det med å tilpasse til elevene, at det er åpne oppgaver, alltid vise eksempler eller (.), ikke bare slippe dem løs i skrivingen.</p>                     |
| 34 | <p>= Du må ha stillaset rundt dem. Vi har alltid en samtale. (.) Om det. Vi snakker om hvordan det er mulig å løse oppgaven, slik jeg var inne på tidligere også.(.) At du må alltid gi dem noe de kan sette i gang med, em (.) sånn at de ikke bare blir sittende uten å skrive. Da kan jeg komme tilbake og si, ja men nå vet du jo hva du kan skrive, nå kan du sette i gang for nå vet du hva du kan skrive. Eller jeg sier: Hvis du ikke vet hva du skal skrive, kan du skrive dette. Så sier jeg en setning for eksempel. Hva de kan begynne med, for det er ofte det med starten,(.) så jeg gir ofte startsetninger.</p> <p>Em. (.) Å så pleier jeg å lese opp tekster underveis (.) for på en måte å gi dem andre eksempler, men og for å fremheve gode eksempler eller for å fremheve elever.</p> <p>I: Mmm</p> <p>L: Em (.) Så (.) dette her med subjektiv relevans, (o) som vi hadde på lesing. Vi finner jo. (.) Dette handler jo og om dette med engasjementet du spurte om tidligere. (.) Eh. Vi finner jo ting som (.) vi tror vil motivere dem.</p> |

35

I: Mmm

L: (.) For eksempel (.) bøker som vi har hatt (.). Når de skal skrive argumenterende tekst sånn, kan de ikke begynne med hva som helst (o). Det må være noe de er opptatt av. (o) Særlig når du er på første trinn. Vi hadde denne, jeg husker ikke hva den het, denne med pistol problemet. Jeg vet ikke om du har (.)

I: Å Ja, ja (.)

L: Den der med gutte- og jenteleker for det er jo noe som kan jo oppta dem. Eller når jeg leser den der Tigli var det en som het. Den handler om godteri. Det vet vi jo noe som, vi vet at de, at kan engasjere (o).

I: (o) Ja. (.) Så bra. Takk for at du gjennomførte. Du har gjort en kjempe innsats. Er det ellers noe du tenker at.

L: Nei, ikke utover at det var et kjekt opplegg. Det var kjekt å få med det med de fonologiske oppgavene som på en måte lett kan forsvinne. Jeg har jo dryppene, men ellers har jeg ikke så mye. Det er kjekt å jobbe litt ekstra med de. Det er jo viktige ting. Kjempe viktige ting.

I : Da må jeg si tusen takk.

Tusen takk for intervjuet og for ditt engasjement.