



Universitetet
i Stavanger

FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA

MASTEROPPGAVE

Studieprogram: Erfaringsbasert
mastergradsutdanning i lese- og
skriveopplæring for lærerspesialister.

Vårsemesteret, 2022

Åpen

Forfatter: Barbro Gilje Gustavsen

Veileder: Johanne Ur S eb 

Tittel på
masteroppgaven: "Dette er bare den besteste, kuleste, skumleste dag på skolen!"
To casestudier av to læreres veiledning av begynnerskrivere i
individuell tekstskaping.

Engelsk tittel: «This is the best, coolest and most scary day at school! »
Two case studies of two teachers` guidance of beginner writers in
individual text creation.

Emneord: Skrivning, skriveutvikling,
stillasbygging, støtte, oppdagende skrivning,
nærmeste utviklingssone, meningsfull
skrivning, begynneropplæring.

Antall ord: 29987
+ vedlegg/annet: 5866

Stavanger, 25.05.2022
.....

Forord

Etter snart tre år som deltidsstudent ved UIS, er det med blandede følelser jeg avslutter denne masteren. Reisen hit har vært så givende at det er trist at det snart er over. Å få lov til å komme som student og være en del av gruppen lærerspesialiststudenter i begynneropplæring ved Lesesenteret har gitt meg så mye. Jeg har møtt mange engasjerte og dedikerte mennesker som brenner for sitt fagfelt, og det har vært inspirerende å lære mer om lesing og skriving innenfor begynneropplæringen. Trivelige medstudenter har gjort hver studiesamling til en fest, og jeg kommer til å savne å treffe alle sammen jevnlig.

Samtidig har jeg fått være på «husmorferie» på gamle trakter i disse årene og det har vært veldig stas. Turer til Rogaland midt i uka er noe jeg vil savne. Jeg vil benytte anledningen til å takke min kjære søster og svoger som har tatt meg inn på besøk hver gang det har vært samling. Tusen hjertelig takk for mat og husrom!

Til min gode veileder Johanne Ur Sæbø må jeg bare si at jeg ikke hadde kommet i mål uten deg! Du er så flink og kunnskapsrik og har alltid møtt meg med et smil. Jeg har alltid gledet meg til veiledningene sammen med deg! Tusen takk for at du har orket å lese gjennom alle de uferdige tekstene mine, dine kommentarer har åpnet øynene mine mange ganger!

Tusen takk til min gode kollega Gry Helene Kirkholm for korrekturlesing av oppgaven, det har vært en svært god hjelp for meg.

Til sist må jeg aller mest takke mann og barn for tålmodighet når jeg ikke har kunnet være med å bidra i heimen eller være mentalt til stede, men bare lukket meg inn på kontoret i min egen lille boble. Jeg gleder meg til å kunne bruke mer tid sammen med dere igjen!

Barbro Gilje Gustavsen

Songe 25.05.2022

Sammendrag

Formålet med denne kvalitative casestudien har vært å få et innblikk i hva som skjer i veiledningssituasjonene med begynnerskriverne og dernest utvikle kunnskaper om hvordan vi best mulig kan støtte elevene i skrivearbeidet. Den eksakte problemstillingen har vært, *Hvordan støtter to lærere ved to ulike skoler en gruppe elevers skrivning på første trinn i en gitt skriveøkt i norsk?*

Bakgrunnen for arbeidet har vært forskningsbaserte funn innenfor begynneropplæringen som tyder på at det foregår for lite skrivning der elevene får meningsfylte skriveoppgaver, samt altfor mye bruk av innfyllingsoppgaver og fokus på tekniske sider ved skrivingen. Den støtten som gis har også i for liten grad gitt elevene kognitive utfordringer og del i noen strategier og har vært på et lavt stillasbyggingsnivå.

Resultater fra analysearbeidet i studien viser at det gis støtte til både det tekniske og til tekstsaking. Beskrivelser fra informantene om et tradisjonelt bokstavinnlæringsprogram samt noe vekt på støtte til ortografi antyder likevel mer fokus på det tekniske enn det som anbefales i begynneropplæringen. Samtidig ligger det muligens en utfordring i å gi elevene faglige utfordringer versus tilbakehold av kunnskaper om ortografi. En god del støtte gis på et «high-level», men preges av spørsmål og lite variasjon, noe som særlig gjelder støtten til tekstsaking. Metoden «rask bokstavinnlæring» ser ikke ut til å være helt implementert. Dette kan indikere behov for kompetanseheving på feltet. Det ligger en utviklingsmulighet i å ta et mer multimodalt blikk på elevenes tekster og la elevens stemme tre tydeligere frem i samtale rundt teksten.

Innhold

Forord	
Sammendrag	II
Figur- og tabelliste	VI
1. Innledning.....	1
1.1 Kontekst.....	1
1.2 Problemstilling.....	2
1.3 Formål med oppgaven	3
1.4 Begrepsavklaringer	3
1.5 Masteroppgavens oppbygning	3
2. Teoretisk rammeverk.....	5
2.1 Ulike perspektiver på skriving.....	5
2.2 Literacy, læreplan og skrivingens formål	6
2.3 Skriving i begynneropplæringen	7
2.4 Skriveutvikling	9
2.5 Skriving og den nærmeste utviklingssonen	10
2.6 Stillasbygging	11
2.7 Bruk av støtte og stillas i skriving	13
2.8 Teoriens relevans for denne studien	14
3. Nyere forskning.....	15
3.1 Skriving og skriveopplæringens fokus	15
3.2 Skriving og bruk av støtte og stillasbygging	17
3.3 Skriving og samtalestøtte.....	19
3.4 Relevans for denne studien.....	19
4. Metodekapittel.....	21
4.1 Forskningsdesign, empiri og forskningsdeltakere	21

4.1.1	Forskningsdesign	21
4.1.2	Datamateriale og datainnsamling	22
4.1.3	Forskningsdeltakere	24
4.2.	Iscenesetting av skrivingen	25
4.2.1.	Valg av skriveopplegg	25
4.2.2	Gjennomføring	26
4.3	Videoobservasjon av skriveøkt med individuell veiledning	26
4.3.1	Gjennomføring	26
4.3.2	Transkribering	27
4.4	Intervju	27
4.4.1	Gjennomføring	28
4.4.2	Transkripsjon og notater	28
4.5	Analysemetode	29
4.6	Forskningsetikk	33
4.7	Validitet og reliabilitet	33
4.8	Studiens muligheter og begrensninger	34
5.	Analyse	36
5.1	Beskrivelse av kontekst og iscenesettelsen av skriveøkten	37
5.1.1	Case 1 – Iscenesetting	37
5.1.2	Case 2 – Iscenesetting	37
5.2	Hva fokuserer lærerne på i den støtten som gis og hvordan bygges det stillas?	38
5.2.1	Støtte til staving av enkeltord	38
5.2.2	Støtte til tekstskaping	42
5.2.3	Støtte til håndskrift og praktisk hjelp	44
5.2.4	Samlede funn av hva det gis støtte til og hvordan det bygges stillas	45
5.3	På hvilket nivå ligger den støtten som gis?	50
5.3.1	Case 1 – Nivå på støtten	50

5.3.2 Case 2 – Nivå på støtten.....	53
5.4 Hvordan reflekterer lærerne over egen bruk av støtte i etterkant av skriveøkten?.....	55
5.4.1 Case 1 – lærerens refleksjoner	56
5.4.2 Case 2 – Lærerens refleksjoner	57
5.5 Oppsummering av de viktigste funnene	61
5.5.1 Case 1 – Oppsummering av funn.....	61
5.5.2 Case 2 – Oppsummering av funn.....	62
6. Drøfting	64
6.1 Hva fokuserer lærerne på i den støtten som gis og hvordan bygges det stillas?	64
6.1.1 Hva lærerne fokuserer på i den støtten som gis	64
6.1.2 Hvordan bygges det stillas?	67
6.2 På hvilket nivå ligger den støtten som gis?	71
6.3 Hvordan reflekterer lærerne over egen bruk av støtte i etterkant av skriveøkten?.....	72
6.3.1 Case 1.....	73
6.3.2 Case 2.....	74
7. Konklusjon	79
7.1 Oppsummering	79
7.2 Implikasjoner for praksis	80
7.3. Videre forskning	81
Litteraturliste	82
Vedlegg	86

Figur- og tabelliste

Tabell 1- Oversikt over innsamling av empiri	23
Tabell 2 - Analyseskjema	32
Figur 1 -Skrivetrekanen (Johansen & Bjerke, 2020, s.40)	7
Figur 2- Fokus i støtten som ble gitt i den individuelle veiledningen	47
Figur 3-Samlet fordeling på stillasbyggingsstrategier som læreren tok i bruk. TM= tilbakemeldinger, Ss= spørsmålsstilling, M= Modellering, I&F= Instruksjoner og forklaringer, M= modellering (Svanes & Øgreid, 2020; Van de Pol et al., 2010)	47
Figur 4-Fordeling av stillasbyggingsstrategi etter hva det ble gitt støtte til. TM= tilbakemeldinger, Ss= spørsmålsstilling, M= Modellering, I&F= Instruksjoner og forklaringer, M= modellering (Svanes & Øgreid, 2020; Van de Pol et al., 2010)	47
Figur 5-Fokus i støtten som ble gitt i den individuelle veiledningen	48
Figur 6-Samlet fordeling på stillasbyggingsstrategier som læreren valgte å bruke, TM= tilbakemeldinger, Ss= spørsmålsstilling, M= Modellering, I&F= Instruksjoner og forklaringer, M= modellering (Svanes & Øgreid, 2020; Van de Pol et al., 2010)	49
Figur 7- Fordeling av stillasbyggingsstrategi etter hva det ble gitt støtte til. TM= tilbakemeldinger, Ss= spørsmålsstilling, M= Modellering, I&F= Instruksjoner og forklaringer, M= modellering (Svanes & Øgreid, 2020; Van de Pol et al., 2010)	49
Figur 8- støtte etter nivådeling high-low	53
Figur 9- støtte etter nivådeling high-low	55

1. Innledning

«Det var noe annet jeg skulle si, dette er bare den besteste, kuleste, skumleste dag på skolen!» sier ei lita jente etter at klassen har funnet masse rot og grønt slim inne i klasserommet. De har fantasert om hva som kan ha skjedd sammen med læreren sin og skal til å skrive om det de har sett idet jenta uttrykker sin begeistring.

Slike innspill fra elever varmer et lærerhjerter er vi enige om min informant og jeg. Det er også med på å få meg til å fundere videre over hva som løfter både motivasjon og læring for elevene og noe av drivet i meg for å undersøke mer omkring dette med skriving. Her tenker jeg nemlig at jeg ikke alltid har lyktes like godt. Det er stadig noen elever som ikke er like motivert som denne førsteklassingen. For at elevene skal klare å gjennomføre en skriveoppgave, og kanskje særlig på første trinn der elevene ofte ikke kan alle bokstavene ennå, så trengs det mye støtte og tilrettelegging fra læreren. Elevene kan for eksempel trenge å få lov til å tegne en fortelling istedenfor å bruke så mange bokstaver, og dernest få hjelp av den voksne til å notere ned hva de tenker (Håland, 2016, s. 25), eller de kan kombinere tegning med noen få ord som de selv klarer å skrive. Andre igjen vil klare å skrive og fortelle mye ved hjelp av skriftspråket fra første skoledag. Elevene må støttes i en stillasbyggingsprosess (Wood et al., 1976) der det både gis direkte hjelp og kognitive utfordringer. Skal de oppleve mestring og vedvarende være motivert for skriving så trengs det med andre ord god støtte som er tilpasset den enkeltes skriveutviklingsnivå. Jeg vil i denne studien trekke frem to eksempler og se på hvordan to lærere etter en iscenesettelse av en skriveøkt klarer å støtte enkeltelevne i det etterfølgende skrivearbeidet.

1.1 Kontekst

Mitt studie er blant annet inspirert av Håland, Hoem og McTigue (2019, s. 69) som mener at skolen tradisjonelt har hatt for mye fokus på de tekniske sidene ved skrivingen i begynneropplæringen i Norge. Jeg har også latt meg inspirere av en artikkel om læreres veiledning inn mot enkeltelever under skrivestart av Svanes og Øgreid (2020). Disse to artiklene, sammen med stillasbyggingstanken (Wood et al., 1976), har gjort meg mer opptatt av hvor jeg legger fokuset i skriveopplæringen og hvordan jeg veileder enkelteleven i skriveoppgaver.

Et kjerneelement fra ny læreplan om skriftlig tekstsaking som sier at skriveopplæringen skal oppleves meningsfull for elevene (Kunnskapsdepartementet, 2019), er også noe jeg har vært opptatt av. Dette har fått meg til å undre meg over hvordan dagens praksis kan ha en så stor oppmerksomhet mot det tekniske istedenfor å bruke tid på skrivingens formål og hva vi bruker skrivingen til slik at elevene kan oppleve det som meningsfylt å jobbe med skriving. Vi lever i et samfunn der alt handler om prestasjoner, og økende prestasjonskrav er også til stede i skolen. Derfor må vi kanskje minne oss selv på at elevene står i en læringsprosess der de i begynneropplæringen skal få lov til å oppdage og utforske skriftspråket i lekpregede aktiviteter, og ikke ha forventninger om nydelig håndskrift og ortografisk riktige skrevne ord i begynneropplæringen. Vi voksne kan legge til rette for utforskning av skriftspråket gjennom iscenesettelse av skriving samtidig som vi utvikler gode strategier for å gi best mulig hjelp til elevene, der vi ser den enkelte. Målet må være opplevelse av mestring og det at skrivingen er meningsfull og har et formål for barna. I denne studien er det ikke opplevelse av mestring og mening som måles, men disse begrepene ligger der som et bakteppe og som et mål for den iscenesatte skriveøkten og den støtten som vi lærere kan gi våre elever.

Hvordan foregår så egentlig skrivearbeidet i en første klasse og hvordan støttes elevene i skrivearbeidet? Ved å se på eksempler av reell skriveundervisning og ved å analysere og reflektere rundt disse eksemplene, kan vi utvikle kunnskaper om hvordan lærere støtter og veileder elever på første trinn i deres skriveutvikling.

1.2 Problemstilling

I denne studien vil jeg se på to læreres arbeid der de i hver sin skriveøkt forsøker å støtte elevene i skriving på første trinn. Hva skjer i det situerte og hva kan vi lære av dette?

Den eksakte ordlyden på problemstillingen min er som følgende:

Hvordan støtter to lærere ved to ulike skoler en gruppe elevers skriving på første trinn i en gitt skriveøkt i norsk?

For å spisse oppgaven ytterligere stiller jeg følgende forskningsspørsmål:

1. Hva fokuserer lærerne på i den støtten som gis (håndskrift, staving, tekstsaking) og hvordan bygges det stillas?

2. På hvilket nivå ligger den støtten som gis («high-level» vs. «low-level», stillasbygging eller direkte hjelp)?

3. Hvordan reflekterer lærerne over egen bruk av støtte i etterkant av skriveøkten?

1.3 Formål med oppgaven

Mitt ønske er at dette studiet kan være et bidrag som gir innblikk i hva som skjer i veiledningssituasjonene med begynnerskriverne, og at dette kan utvikle kunnskaper om hvordan vi best mulig kan støtte elevene i det skrivearbeidet som pågår slik at de får mulighet til å uttrykke seg i meningsfulle skriveoppgaver hvor de veiledes gjennom hele skriveprosessen, og gradvis utvikler seg til å bli lesende og skrivende mennesker (Myran, 2012, s. 21). Med et mål om å forstå og lære mer om hvordan en kan støtte elevene i skrivearbeidet, så fremstår hele studien som en form for læring (Flyvbjerg, 2006, s. 20).

1.4 Begrepsavklaringer

De fleste begrepene forklares underveis i oppgaven, men ordet *støtte* brukes som et samlebegrep om all hjelp som elevene får inn mot skrivningen sin. *Stillasbygging* (Wood et al., 1976, s. 98) og stillasbyggingsprosessen brukes i litteraturen på ulike måter (Bingham et al., 2017, s. 36), men min forståelse er koblet mot teori som sier at dersom støtten skal fungere som stillasbygging så må barnet få noen løsningsmetoder eller settes i stand til å utføre oppgaven selv i fremtiden etter å ha mottatt støtte som stillas (Bingham et al., 2017; Håland, 2016; Svanes & Øgreid, 2020). Når barnet får kognitive utfordringer og del i noen strategier så handler det om den støtte som ligger på et «high-level» (Bingham et al., 2017, s. 40). Likevel vil også den direkte hjelpen og den støtte som ligger på «low-level» være en del av selve stillasbyggingsprosessen (Wood et al., 1976), noe som også presiseres videre i oppgaven.

1.5 Masteroppgavens oppbygning

Jeg vil starte med å presentere det teoretiske rammeverket for studien i kapittel to. Nyere forskning om skriveopplæringens fokus, stillasbygging og samtalestøtte omtales i kapittel tre.

Videre vil jeg ta for meg det metodiske og gi en beskrivelse av hvordan empirien er samlet inn og analysert i kapittel fire. I kapittel fem presenteres en analyse og en tolkning av empiri, som drøftes i kapittel seks. Til slutt i kapittel sju konkluderer jeg og løfter frem implikasjoner for praksis og muligheter for videre forskning.

2. Teoretisk rammeverk

I denne delen av oppgaven vil jeg gjøre rede for ulike teorier om skriving. Jeg starter med et noe overordnet blikk om ulike perspektiver på skriving som ferdighet der begreper som kognitiv-, sosiokulturell- og en lingvistisk forståelse av skriving trekkes frem for å vise at det er mulig å tenke noe mer helhetlig om skriving. Jeg har også valgt å kort ta med begrepet literacy, som knytter lesing og skriving tett sammen som ferdigheter, noe som er relevant for begynneropplæringens skriving der mange barn «skriver seg til lesing». Dette står også i sammenheng med noen tanker om skrivingens formål, som igjen er knyttet opp mot læreplan og den såkalte skrivetrekanten (Smidt & Solheim, 2012, s. 13). Underveis i det teoretiske rammeverket blir det overordnede blikket endret og jeg zoomer tettere inn mot skriveutvikling, ulike perspektiver på skriving i begynneropplæringen og bruk av støtte og stillas, som er relevant for min problemstilling når jeg skal se etter læreres støtte i skriving i begynneropplæringen. Det teoretiske rammeverket har også relevans for analysekategorier som forklares i metodedel av oppgaven, og vil sammen med nyere forskning på feltet prege analysen.

Begreper og tema som er relevante for denne oppgaven er noe overordnet et kognitivt, lingvistisk eller sosiokulturelt syn på skriving, samt meningsfylte skriveoppgaver, skriveutvikling, støtte, stillasbygging, oppdagende skriving, funksjonell skriveopplæring, nærmeste utviklingssone og skriving i begynneropplæringen.

2.1 Ulike perspektiver på skriving

Forståelsen av skriving kan noe overordnet deles inn i tre hovedkategorier; kognitiv, sosiokulturell eller en lingvistisk forståelse (Myhill & Chen, 2020, s. 1). Innenfor *kognitive* retninger fokuseres det på den mentale prosessen vi bruker når vi produserer tekst. Skriving posisjoneres som en ensom aktivitet der skriveren alene, og det som skjer i skriverens hode er det viktige. *Sosiokulturelle* modeller (Myhill & Chen, 2020, s. 3) posisjonerer skriving som en sosial aktivitet som læres i interaksjon med andre og som er situert innenfor en sosial gruppe av skrivere. Denne forståelsen støtter seg på Vygotsky (1978) som utfordrer et kognitivt syn på læring ved å argumentere for at læring både er kognitivt og sosialt. En pedagogisk implikasjon ved en sosiokulturell forståelse er å legge til rette for klasserom der elevene kan

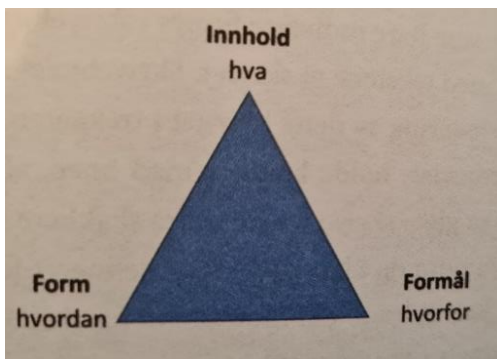
samarbeide om skriving istedenfor å skrive alene. *Lingvistiske* modeller (Myhill & Chen, 2020, s. 5) fokuserer skarpt på språket i tekstkomposisjonen og barns økende mestring av dette. I en oppsummering av disse tre hovedretningene kan en si at kognitive teorier fokuserer på skriveren og det individuelle, en sosiokulturell teori ser på skriveren innenfor et samfunn av skrivere, og en lingvistisk teori vektlegger skriveren som en tekstskaper (Myhill & Chen, 2020, s. 6). Alle disse modellene er viktige i undervisningen av skrivere (Myhill & Chen, 2020, s. 6), og ved å kombinerer et lingvistisk, kognitivt og sosiokulturelt perspektiv kan en få en helhetlig forståelse av skriveutvikling som knytter sammen skriverens utvikling av mening, mulighet til å mestre ulike sjangere, språklig form og funksjon, forståelse, mottakerbevissthet og skriverens engasjement, alle sentrale aspekter ved skriveutviklingen (Myhill & Chen, 2020, s. 10).

2.2 Literacy, læreplan og skrivingens formål

Lese- og skriveutviklingen er tett knyttet sammen, og i det engelske begrepet *Literacy* ligger det en kobling mellom disse to ferdighetene. Vi har ingen god oversettelse av dette i Norge, men Kulbrandstad (2017, s. 59) oversetter det til litterasitet og skriftkyndighet og forklarer videre at lesing og skriving kobles samme i allmennspråket når *literacy* oversettes med å kunne lese og skrive. Begrepet «*Emergent literacy*» brukes også der skriving betegnes som en kritisk fremvoksende *literacy*-ferdighet som legger grunnlaget for barns senere *literacy*-ferdigheter og leseprestasjoner (Gerde et al., 2012, s. 351). Det betyr at skriving i begynneropplæringen sees på som en forløper for lesing, noe som igjen kan kobles mot begrepet oppdagende skriving som omtales i delkapittel 2.2.

Hovedpoenget er at *literacy*-begrepet knytter lesing og skriving sammen, noe som også handler om å bruke lesing og skriving til ulike formål og i ulike situasjoner (Kulbrandstad, 2017, s. 59). Læreplanverket for kunnskapsløftet var i stor grad fundert på teori om literacy (Solheim & Matre, 2014, s. 76), og dette videreføres i den nyeste læreplanen som i sin beskrivelse av skriftlig tekstskaping er opptatt av skriving for ulike formål (Kunnskapsdepartementet, 2019). I dagens samfunn med mye digitalisering settes det høye krav til skriftlighet, og skal en bli en deltaker i demokratiet og samfunnet, så er det avgjørende at skrivekompetansen utvikles på ulike felt. Skriftlig tekstskaping for ulike formål er dermed noe elevene må tilegne seg i løpet av skoleløpet.

Smidt og Solheim (2012) snakker om skrivetrekanten som det å ha et triadisk perspektiv på skriving i literacy, forstått som evnen til å omgås og bruke skriftlige tekster på en meningsfylt måte der skrivekulturer har en innholdsdimensjon (hva), en formdimensjon (hvordan) og en bruks- eller handlingsdimensjon (hvorfor)(Smidt & Solheim, 2012, s. 13) .



Figur 1 -Skrivetrekanten (Johansen & Bjerke, 2020, s.40)

Samtidig sier læreplanen som nevnt noe om at skriveopplæringen skal være meningsfull for elevene, og for å motivere elevene for skriving er det nødvendig å skrive for ulike formål allerede på første trinn slik at elevene får se og lære hva skriving kan brukes til.

Skrivetrekantens fremstilling kan det derfor være nyttig å trekke med også i begynneropplæringen, og Anne Håland mener at den også kan brukes i planleggingen og iscenesettingen av skriveøker (Håland, 2016, s. 26).

2.3 Skriving i begynneropplæringen

Skriving i begynneropplæringen står i en særstilling der elevene skal skrive uten å nødvendigvis kjenne til så mange av skriftspråkets symboler som bokstavene. Frøydís Hertzberg (1988) fulgte sin egen datters skriveutvikling fra barnehagealder og inn i en periode etter skolestart og konkluderte med at det kan se ut som om lesing blir vanskeligere for barnet og en mer komplisert aktivitet enn skriving (1988, s. 174). Skriving kan være lettere enn lesing fordi det er lettere for barnet å analysere lydene i ordene i språket enn det å skulle foreta en syntese av fonem, huske alle lydene og deretter lydere seg fram til hva som står (Nilsen, 2005, s. 85). I mitt daglige arbeid på første trinn har jeg gjentatte ganger sett elever som klarer å skrive og fortelle både det ene og andre med bokstaver og tegning, men som ikke

evner å lese hva de har skrevet selv etterpå. Mange barn har spontant tilegnet seg den alfabetiske koden og lesekyndighet og klarer å skrive seg til kompetansen, noe som ser ut til å være en god vei (Hagtvet et al., 2014, s. 24). Gjennom ulike lekpregede skriveoppgaver kan barna få bruke den skriftkompetansen de har med seg ved skolestart og oppleve mestring i de skriveaktivitetene som brukes (Myran & Håland, 2018, s. 55), og ved å legge til rette for autentiske skriveoppgaver og iscenesettelse av skriving kan skrivingen oppleves som meningsfull (Myran & Håland, 2018, s. 55). At det er mulig å «skrive seg til lesing» viser hvor passende *Literacy*-begrepet er, med en sammenfatting av to ferdigheter som egentlig er to sider av samme sak (Nilsen, 2005, s. 84).

Oppdagende staving (Chomsky, 1976) legger til rette for at elevene kan eksperimentere med skriving ved å bruke den kunnskapen de har om lyd og bokstav. Ved å jobbe med hva en kan bruke skriving til istedenfor å øve på de tekniske sidene, og ved å la elevene tegne og lage fortellinger muntlig til lærere som i første omgang skriver fortellingen for eleven, så vil eleven etter hvert forstå at lyd kan omgjøres til symboler av bokstaver. Når elevene kjenner noen få lyder, for eksempel om de kan skrive navnet sitt, så kan elevene selv ta dette i bruk. Korsgaard et al. (2011) bruker begrepet *oppdagende skriving* og forklarer det som «den eksperimenterende tilnærmingen som barn anvender i sine tidlige forsøk med å kommunisere ved hjelp av skrift» (Korsgaard et al., 2011, s. 15). Eksperimenteringen gjelder både innhold, rekkefølge i teksten og staving av ordene. Ved å la elevene skrive og uttrykke seg gjennom oppdagende skriving der en holder tilbake noe informasjon om rettskriving, kan en ifølge Chomsky (1976, s. 44) få elever som utvikler en tro på egen mestring og en holdning om at de kan klare å skrive alt mulig selv, der ingen ord blir for vanskelige og der de etter hvert skriver lange tekster fordi det oppleves lett for dem å skrive. På første trinn vil det være avgjørende for skriveutviklingen at læreren lar barnet få lov til å oppdage og utforske forholdet mellom fonem (lyd) og grafem (bokstav), og gradvis presenterer barnet for de formelle sidene ved skriving når barnet selv er klar for det (Myran, 2012, s. 19). «Fonologisk skriving er en sårbar skriving, og påpeking av feil i ortografien kan lett føre til at barnet mister motivasjon for å skrive» (Høigård, 2006, s. 247), noe jeg har erfart i egen praksis der jeg for noen elever har valgt å holde tilbake informasjon om riktig ortografisk skriving for at mestringsfølelsen skal vedvare.

Ved å legge til rette for at elevene får ta alle bokstavene i bruk fra dag en og bli presentert for fonem(lyd)-grafem(bokstav) koblingen når de har behov for det i egen skriving, så kan en rette blikket mot hva skrivingen skal brukes til i en *funksjonell skriveopplæring* (Solheim & Falk, 2021, s. 201). I en vektlegging av skriftspråkets funksjon så legger en til rette for at elevene opplever at skrivingen kan være meningsfull, fordi det har en hensikt der en er opptatt av at alle ytringer har en fysisk formside, et bestemt innhold og en bruksside eller et formål. Noe som også viser tilbake på skrivetrekanten og et triadisk syn på skriving (Smidt & Solheim, 2012, s. 13).

I en artikkel om tidligskriveren (Nilsen, 2005, s. 86) brukes ordene *øveskriver*, *språkforsker* og *forfatter* om ulike roller som barnet kan posisjoneres i mens det skriver. Barnet betegnes som en *øveskriver* når det øver på de tekniske sidene ved skriving som for eksempel. når det øves på bokstaver og rettskriving. I rollen som *språkforsker* opptrer barnet når det utforsker sitt eget språk, prøver å analysere språklyder og etter hvert klarer å skrive i skrivearbeid som ofte er initiert av barnet selv. Til sist opptre barnet som *forfatter* når det vil uttrykke seg og fortelle noe (Nilsen, 2005, s. 86). I begynneropplæringen vil det være nødvendig å posisjonere elevene i alle tre rollene, der en til ulike tider øver på ulike sider ved skriving som ferdighet og får lov til å bruke skriving og får et innblikk i skrivingens formål og muligheter. Målet må i begynneropplæringen være å få glade, flinke og kreative skrivere, der *øveskriveren* gjerne kan vente litt og heller få besøke klasserommet i større grad senere i opplæringen (Nilsen, 2005, s. 96). Samtidig må lærerens oppgave i språkarbeidet være å se til at barna forstår lyderingsprinsippet gjennom språkleker og arbeid med rim og rytme (Nilsen, 2005, s. 95) og oppdagende skriving i rollen som *språkforsker* og *forfatter*. Gjennom å samtale med barna når de på egenhånd forsøker seg på å skrive kan en som lærer få innsikt i strategibruk og en får innsikt i hvor barna er i sin skriftspråklige utvikling og kan gi den støtten som er nødvendig (Hagtvet et al., 2014, s. 24).

2.4 Skriveutvikling

Å ha kunnskaper om barns skriveutvikling er en forutsetning for om læreren kan klare å veilede og støtte elevens skriving best mulig (Myran, 2012, s. 17). Barns skriveutvikling kan settes inn i en modell som viser ulike stadier i fem steg; *skriblingsstadiet*, *bokstavutforskningsstadiet*, *helordsskriver*, *fonologisk- og ortografisk skriver* (Høigård, 2006,

s. 236; Traavik, 2013, s. 45). På *skriblingsstadiet* etterligner barn skrift som de ser i sine omgivelser, og på *bokstavutforskningsstadiet* fortsetter de med dette samtidig som de begynner å bruke bokstavene de har lært, ofte bokstavene i eget navn. På neste nivå, som en *helordsskriver* kan barn skrive noen ord de har lært seg utenat, som ordbilder som skrives uten forståelse for sammenhengen mellom lyd og bokstav (Traavik, 2013, s. 45). De tre første stadiene kommer dermed før skriftkoden er løst, og overgangen fra *helordsskriving* til *fonologisk skriving* skjer når barnet oppdager det alfabetiske prinsippet (Høigård, 2006, s. 236). Når *fonologisk skriving* begynner har barnet altså forstått at det er en sammenheng mellom lyd og bokstav der ordene skrives slik de høres ut, og lydrette ord kan skrives ortografisk riktig (Traavik, 2013, s. 45). Ved *ortografisk skriving* er barnet i gang med å skrive også en del ord riktig som ikke er lydrette, og gradvis mestrer det rett skrivemåte for flere og flere ord (Traavik, 2013, s. 45).

2.5 Skrivning og den nærmeste utviklingssonen

Vygotsky introduserte begrepet *nærmeste utviklingssone* (1978, s. 86) og var opptatt av hvordan læring skjer i samhandling med andre og ved hjelp av signifikante andre. Begrepet er opprinnelig knyttet til det samspillet og den gjensidige påvirkning som skjer mellom barnets spontane og den voksnes vitenskapelige begrepstenkning innenfor skoleundervisningens rammer (Bråten, 2002, s. 32). Et samspill som ifølge Vygotsky er «det viktigste grunnlaget for individets utvikling av bevissthet om og kontroll over sin egen kunnskap» (Bråten, 2002, s. 23). Selve *utviklingssonen* betegner forskjellen på hva et barn kan klare alene, og det det kan få til sammen med en voksen eller mer kompetent kamerat. Det som barnet klarer med hjelp i dag, vil kunne være noe som barnet senere selv kan klare på egenhånd (Vygotsky, 1978, s. 86). En didaktisk implikasjon for den nærmeste utviklingssonen er å gi hjelp når det trengs (Øzerk, 2002, s. 111), og «barns etterligning av andres adferd i lek og elevens etterligning av læreren i undervisningen er nær forbundet med forståelse» (Dale, 2002, s. 55). Både dette med å gi hjelp når det trengs og tanken om at elevens etterligning er knyttet til forståelse samsvarer med stillasbyggingstanken til Wood et al. (1976), der lærerens modellering og hjelp når det trengs er viktige delprosesser. Wood et al. poengterer også at en elev ikke vil kunne nyttiggjøre seg modelleringen dersom eleven ikke nettopp forstår det som modelleres. I en skrivekontekst vil dette bety at elevene ikke vil ha hjelp av at lærer modellerer skriving dersom de ikke har noe begrep om hva skriving er og hva det kan brukes

til. I så fall må modelleringen dreie seg om å nettopp vise hva en kan bruke skriving til. For å gi den hjelpen som eleven trenger vil det, som tidligere nevnt, være nødvendig at læreren kjenner til elevens skriveutviklingsnivå.

Vygotsky mente at god pedagogikk alltid var orientert mot individets framtidige utvikling og Dale (2002) gjengir hans tanker i slagordets form:

Pedagogikken må orientere seg mot morgendagen i barnets utvikling og vende seg bort fra gårdsdagen. Lekens og undervisningens læreprosess er god dersom den går forut for barnets utvikling og vekker en rekke funksjoner som befinner seg på et modningsstadium som ligger i sonen for den nærmeste utviklingen (2002, s. 54).

Oppmerksomheten rettes mot kognitive prosesser som er uferdige og under utvikling (Bråten, 2002, s. 33), noe som innenfor skriving i begynneropplæringen kan samsvare med en funksjonell bokstavinnlæring, der elevene i sin skriveutvikling tar alle bokstavene i bruk og eksperimenterer og utforsker med grafem (bokstav) og fonem (lyd) og presenteres for nye bokstaver når de trenger de i egen skriving, eller oppdagende skriving der elevene skriver og forsøker å uttrykke seg gjennom skriftspråket selv om de kanskje ikke kan mer enn bokstavene i sitt eget navn (Chomsky, 1976).

2.6 Stillasbygging

Stillasbyggingsbegrepet er sentralt i forskningsspørsmålene til denne studien, og metaforen ble første tatt i bruk av Wood, Bruner og Ross (1976, s. 98) som beskrev «*The scaffolding process*» i flere deler i arbeidet med problemløsningsoppgaver. De ulike delprosessene¹ (Postholm, 2010, s. 101) deles inn i å *rekruttere* ved å motivere for oppgaven, *redusere* frihet knyttet til valg i oppgaven slik at det blir mulig for barnet å få til, å lede i en bestemt *retning* for arbeidet, vektlegging av *relevante* løsninger, *frustrasjonskontroll* ved å gi den hjelp som er nødvendig når barnet ikke kommer videre slik at barnet ikke gir opp og *modellering* av løsningsmåter. Eksempel på stillasbygging kan være en lærer som tilbyr støtte på først trinn ved å skrive ned teksten som en elev dikterer og med dette viser at en kan bruke bokstaver til

¹ I beskrivelse av delprosessene har jeg lånt en oversettelse fra Postholm.

å notere muntlig språk (Håland, 2016, s. 25). Som en forklaring på forskjellen mellom *scaffolding* og hjelp, bruker Hammond og Gibbons (2001, s. 20) et eksempel der læreren oppmuntrer eleven til å tenke på lydene i ordet, og hvordan lydene kan representeres i tegn, som stillasbygging. Ved *direkte hjelp* vil læreren derimot bare hjelpe ved å stave ordet riktig, si lyd og peke på bokstav (Hammond & Gibbons, 2001, s. 20). Denne inndelingen i direkte hjelp eller stillasbygging kan også betegnes som *high-* eller *low level* støtte (Bingham et al., 2017, s. 40). *High level* støtte er den støtten som gir elevene kognitive utfordringer som krever at elevene må tenke litt selv, og der elevene får del i strategier som kan gjøre det mulig for dem å løse lignende oppgaver senere. *Low level* støtte er den direkte hjelpen der elevene ikke får del i noen strategi for å løse noe selv. Sliter barnet for eksempel med å lytte ut en lyd i et ord, så vil et eksempel på *low level* støtte være at læreren bare sier lyden og peker på riktig bokstav, mens ved *high level* støtte vil læreren be eleven prøve å lytte ut en lyd og deretter prøve å lytte ut neste lyd. Dersom barnet får oppdage noe selv så lærer de ting bedre enn ved å bli fortalt, og ved å gi akkurat så mye hjelp som trengs så sikrer den voksne at barnet opplever mestring (Hagtvet et al., 2014, s. 27). Fritt oversatt sier Hammond og Gibbons (2001, s. 15) at *scaffolding* handler om å gi nødvendig støtte som gjør det mulig for elevene å klare oppgaver og utvikle forståelse som de ikke ville kunne klare alene. Videre skriver de at det er ved å delta i slike aktiviteter at elevene pushes forbi deres nåværende evner og forståelsesnivå, og det er da læring skjer. Dette samsvarer med Vygotskys tanker om at elevene må utfordres og en må tenke fremover og utover det elevene kan nå for at læring skal skje (Dale, 2002, s. 54).

Bruken av ordet stillasbygging problematiseres av Bingham et al. (2017, s. 36), som mener at ordet ofte brukes synonymt med støtte og hjelp, noe som sier litt om hvor vanskelig det kan være å skille mellom begrepene. Stillasbygging involverer en spesiell reaksjon inn mot et barns utviklingsnivå som en lærer responderer på (Bingham et al., 2017, s. 36), og det handler igjen om det enkelte barnets *nærmeste utviklingssone* (Vygotsky, 1978). Skal det være mulig for barnet å få det til selv, så må støtten som gis være noe mer enn direkte hjelp og innebære løsningsstrategier og stillasbygging som gir barnet mulighet til å utføre oppgaven selv i neste omgang (Bingham et al., 2017; Håland, 2016; Svanes & Øgreid, 2020). Stillasbyggingen må også bidra til at barnet kan utvikle ny forståelse (Hammond & Gibbons, 2001, s. 15) og som tidligere nevnt «vekke funksjoner som befinner seg på et modningsstadium som ligger i sonen for den nærmeste utviklingen» (Dale, 2002, s. 54).

I en oversiktsartikkel om stillasbygging i skolen hevder Van de Pol et al (2010, s. 274) at dersom en skal kunne betrakte en aktivitet som stillasbygging så bestemmes det av tre hovedkriterier; *contingency*, *fading* og *transfer of responsibility*. De to sistnevnte er tett knyttet sammen der *fading* handler om lærerens gradvise tilbaketrekking av hjelp og *transfer of responsibility* av det at eleven mer og mer overtar ansvaret for sin egen læring. *Contingency* knyttes til samspillet mellom elev og lærer og en-til-en situasjoner der den enkelte elev er viktig. Lærers mulighet til å bygge stillas er avhengig av elevens utviklingsnivå, og støtten er betinget av det som skjer i samtalen mellom lærer og elev.

2.7 Bruk av støtte og stillas i skriving

Stillasbygging kan i klasserommet eller innenfor undervisning deles inn i *mikro-* og *makronivå* (Hammond & Gibbons, 2001, s. 18), der makronivå omhandler lærerens didaktiske valg som oppgavetype, bruk av modelltekst, visuell støtte ved hjelp av alfabet og bilder, tastatur som støtte med og uten lyd og bruk av parskrivning. Read (2010) har utviklet en modell for stillasbygging i skriveundervisning inn mot elevkollektivet der en starter med å bygge kunnskap, modellerer skriving, prøver ut gjennom felles tekstskaping, parskrivning og avslutter med skriving på egenhånd.

Stillasbygging på mikronivå som denne studien i hovedsak konsentrerer seg om, handler om den interaksjonen som skjer mellom lærer og elev og kan i en utvidet forståelse av stillasbygging for eksempel være veiledende spørsmål, emnehjelp, stavehjelp, bekreftende svar eller kroppsspråk med nikk, tommel opp og modellering av tankemåter. I en smalere forståelse så handler stillasbygging om interaksjonen inn mot enkelteleven, tett knyttet opp mot den enkeltes utviklingsnivå og nærmeste utviklingssone (Bingham et al., 2017; Vygotsky, 1978). I veiledning på mikronivå i en skriveøkt på første trinn vil det for eksempel være naturlig å ikke rette på det barnet har skrevet, men å gi noen få små tips når en kan se og høre at eleven er klar for det, og høyfrekvente og ikke lydrette ord kan gradvis innarbeides og modelleres i bruk i det daglige skrivearbeidet (Myran, 2012, s. 20). Veiledningen og samtalen som foregår mellom lærer og elev må være tilpasset den enkelte elevs utviklingsnivå og nærmeste utviklingssone, og teksttilpasset den skriveoppgaven som det til enhver tid arbeides med (Myran & Håland, 2018, s. 52). Van de Pol et al.(2010, s. 278) kaller som nevnt

samspeilet mellom lærer og elev på mikronivå for *Contingency* og har i sin oversiktsartikkel laget et rammeverk for analyse av stillasbyggingsstrategier som lærere bruker i en-til-en-interaksjonene med elevene. Analyseverktøyet deles inn i stillasbyggingens intensjoner og stillasbyggingens strategier, der stillasbyggingens intensjoner handler om en skal gi støtte til kognitiv, metakognitiv eller affektiv aktivitet, noe som for eksempel kan være støtte som fungerer som frustrasjonskontroll eller støtte som gis for å styre retningen på arbeidet og strukturere den kognitive tenkningen (Van de Pol et al., 2010, s. 278).

Stillasbyggingsstrategiene handler om hvilke strategier en lærer tar i bruk inn mot sine elever og disse deles inn i følgende seks kategorier; å gi tilbakemelding, hint, instruksjoner, forklaring, modellering og spørsmålsstilling. De ulike kategoriene forklares og eksemplifiseres i delkapittel 4.5 i metodedelen av denne oppgaven. Strategiene er relevante for min undersøkelse der jeg nettopp vil se på lærerens veiledning av elever i en skriveøkt og tas i bruk i analyse- og tolkningsdel, og drøftingsdel i denne studien.

2.8 Teoriens relevans for denne studien

I min undersøkelse er de ulike teoretiske syn på skriving og teori om skriving i begynneropplæring relevant fordi det kan knyttes opp mot selve skriveøkten som skal observeres i studien, der mine informanter støtter elevers skriving i begynneropplæringen. Et av forskningsspørsmålene som stilles omhandler hva lærerne setter søkelys på eller er opptatt av i den støtten de gir, og da vil det også kunne være relevant å trekke inn ulike syn på skriving, samt metodevalg og skriveutvikling.

Jeg vil se etter stillasbygging, der elevene får del i strategier og ikke bare direkte hjelp, der jeg nettopp forsøker å skjelne mellom støtte som stillas versus direkte hjelp. Jeg må likevel igjen presisere at direkte hjelp også kan inngå i bruk av støtte som er nødvendig innen skriveopplæringen og at det også hører hjemme innenfor stillasbyggingsprosessene til Wood et al. (1976). Noen ganger vil det for eksempel være nødvendig for et barn å få direkte hjelp som en «frustrasjonskontroll» for å komme videre i oppgaven uten at barnet gir opp. Ved å studere mine informanters veiledning av elevene nærmere og bruke analysekategoriene fra Van de Pol et al. (2010) kan jeg finne ut hvilke stillasbyggingsstrategier som dominerer. Deretter vil jeg drøfte hvordan god stillasbygging kan utvikle elevenes skriving og skriveutvikling.

3. Nyere forskning

Skriving i begynneropplæringen innebærer en utvikling av det konkrete å forme bokstaver, fonem(lyd)-grafem(bokstav)-kobling, og det å gi elevene erfaringer i hva en kan bruke skriftspråket til. Barna kommer til skolen med ulike forkunnskaper og skriftspråklige erfaringer, og skal gis en opplæring som hjelper hver enkelt videre fra det nivået de er på. I dette kapitlet trekker jeg inn forskning som blant annet peker på hva skolen bruker mest tid på i begynneropplæringen når det gjelder skriving. I tillegg vises det til nyere forskning som handler om bruken av støtte og stillas i skriveopplæringen. Forskere uttrykker bekymring for flere områder her og peker på at det ligger et potensiale i å flytte fokus og utvikle den støtten som gis. I studien er det den støtte som gis i en-til-en-situasjon som sees på, og derfor blir det naturlig å også ta med litt om samtaleforskning. De ulike funn omkring fokus, støtte og samtale har vært med å danne grunnlaget for min problemformulering og mitt forskningsdesign.

3.1 Skriving og skriveopplæringens fokus

Både nasjonal og internasjonal forskning viser at det i for liten grad fokuseres på skriving i begynneropplæringen (Bingham et al., 2018; Gerde et al., 2012; Håland et al., 2019; Myran & Håland, 2018), og særlig gjelder dette skriving forstått som en aktivitet der en uttrykker idèer, meninger og synspunkt, og skriving som kommunikasjon (Gerde et al., 2012, s. 351). Det finnes også mye mindre forskning som gjelder skriving sammenlignet med lesing (Graham et al., 2012; Håland et al., 2019), noe som også gir et signal om hva som prioriteres.

Vektlegging av skrivingens formål, iscenesettelse av meningsfylte skriveoppgaver og et mer funksjonelt syn på skriving er viktig i begynneropplæringen. Dette er det stor enighet om blant forskere (Bingham et al., 2018; Gerde et al., 2012; Håland et al., 2019; Myran & Håland, 2018). For små barn er skriving ofte blandet med håndskrift og skjønnskrift og dessverre er det slik at når det snakkes om skriving i begynneropplæring og førskole så er det aktiviteter som å forme bokstaver som mange ganger er i fokus (Gerde et al., 2012, s. 351). Den skriveopplæringen som pågår har i for stor grad fokus på det tekniske som bokstavform, ulike bokstavprogram, staving av ord og utfyllingsoppgaver (Bingham et al., 2017; Håland et al., 2019).

I en undersøkelse knyttet til skrivepraksis i begynneropplæringens høstsemester fant Håland et al (2019, s. 67) at øvelser i håndskrift ble rapportert som den mest vanlige skrivepraksisen i 90 % av tilfellene. Bare 12 % av lærerne rapporterte at elevene var engasjert i deres egen tekstskaping daglig. Læreres rapportering om tid brukt til skriving i løpet av en uke, hang tett sammen med hvor mye tid elevene fikk til egen tekstskaping. Alle klasserommene hadde skrivepraksiser, men bare de som satte av en gitt tid til dette ukentlig klarte å legge til rette for elevenes egen tekstskaping (Håland et al., 2019, s. 68). Det å jobbe med skrivingens formål og bruke skriving i autentiske skrivesituasjoner ser dermed ut til å være en mangelvare i mange klasserom på første trinn. Dette store fokuset på det tekniske ved skrivingen står i kontrast til funn som indikerer at de lærerne som støtter tekstskaping i klasserommet over tid får elever med sterkere skrivekompetanse også når det gjelder tekniske ferdigheter (Bingham et al., 2017, s. 44).

Flere forskere hevder at det kan se ut som om lærerne mangler metoder for hvordan de kan legge til rette for skriving før lesing, eller oppdagende skriving der elevene ikke kan alle bokstavene ennå (Bingham et al., 2017; Gerde et al., 2012; Håland et al., 2019). I Norge fant Håland et al. (2019) eksempel på lærere i begynneropplæringen som fortalte at de ikke la til rette for skriving i det hele tatt det første halvåret på første trinn. En praksis der elevene ikke får ta i bruk bokstavene kan neppe sies å være forskningsbasert, fordi funn gjort i en longitudinell studie i USA (Gerde et al., 2012, s. 352) indikerer at barns skriving i førskole predikerer vekst i bokstavkunnskap, der barn som tar i bruk bokstaver i egen skriving kjenner flere bokstaver og lærer bokstavene raskere enn barn som ikke bruker bokstaver i skrivingen. Skriving som aktivitet leder også mot forståelse av sammenhengen mellom lyder i ord og bygger opp forståelsen av det alfabetiske prinsippet. Noe som taler for en funksjonell skriveopplæring der skriftspråket fyller en funksjon og der bokstavene tas i bruk etter hvert som det er behov for dem i elevenes skrivearbeid. Det kan se ut til at lærere mangler kunnskaper om hvor viktig skrivingen er for å utvikle skriftkyndighet (literacy development), og førsteklasselærere utsetter tekstskaping fordi de skal bruke tid på fonologisk bevissthet, leseflyt og øvelser i å trekke sammen lyder (Håland et al., 2019, s. 70). Dette fremstår som et paradoks når de utsetter noe som nettopp vil gi elevene bedre ferdigheter på området. Noen lærer bruker også «rask bokstavinnlæring»² (Jones et al., 2013) som begrunnelse for at de ikke

² Rask bokstavinnlæring betyr at det innføres ca. to bokstaver pr. uke. Tidligere ble det brukt en til to uker på hver bokstav.

har tid til at elevene skriver i egen tekstskaping (Håland et al., 2019, s. 69). Rask bokstavinnlæring anbefales av flere grunner, men en av dem handler nettopp om å ta i bruk bokstavene i egen skriving og ønske om å gi elevene tilgang til alle bokstavene så raskt som mulig. Jones et al. (2013) anbefaler ti minutter bokstavinnlæring daglig, med fire til fem minutters øving på bokstavform. Det kan se ut til at denne nye praksisen ikke er fullstendig implementert, og at gammel praksis, med mye øvelse på hver bokstav brukes i tillegg til den raske bokstavinnlæringen, og at det som skulle gi elevene en mulighet for mer skriving for noen læreres praksis har fungert motsatt (Håland et al., 2019).

I en artikkel om skriverutvikling og skrivekompetanse løfter Solheim og Falk (2021, s. 217) frem et perspektiv som handler om at «skriverutviklingen», forstått som elevens skriveridentitet og elevens kunnskaper om skriving, kan komme før den skriftspråklige skriveutviklingen. De gjengir et eksempel fra det pågående FUS prosjektet³ og forteller om «Sverre» som ikke kan skrive annet enn lekeskrift og som ennå ikke har knekt skrivekoden. For Sverre er det nyttig at læreren som metode løfter frem den multimodale tekstskapingen i større grad, der eleven kan hjelpes til å oppdage at det er mulig å handle gjennom tegninger og symboler. Dernest må læreren tolke og respondere på dette, noe som igjen kan bidra til at eleven får øynene opp for at han trenger skrivingen. Ved å ta utgangspunkt i elevenes tegninger når en samtaler rundt elevenes tekstproduksjon kan en da hjelpe elevene videre ved å gi de tilgang til bokstavsymbolene som de har behov for.

3.2 Skriving og bruk av støtte og stillasbygging

Bingham et al. (2017, s. 40) så på sammenhengen mellom pedagogisk støtte og barns skriveferdigheter og gjorde funn som viste at det meste av skrivestøtten kunne defineres som *low-level* støtte der elevene fikk direkte hjelp. Det ble i liten grad gjort funn av *high-level* støtte der lærere pekte på løsningsstrategier og bygde stillas som elevene i neste omgang kunne bruke selv. *High-level* støtte er som nevnt i delkapittel 2.6 den støtten som fungerer som et stillas, og denne støtten gir elevene kognitive utfordringer som krever at elevene må tenke litt selv der elevene får del i strategier som kan gi de mulighet til å løse lignende

³ FUS står for Funksjonell skriving i de første skoleårene. Formålet med prosjektet er å øke kvaliteten på den tidlige skriveopplæringa i skolen. Prosjektet startet i 2019 ved NTNU.

oppgaver selv senere. *Low-level* støtte er som nevnt i delkapittel 2.6 den direkte hjelpen der eleven ikke får del i noen strategi for å løse noe selv. Sliter for eksempel barnet med å lytte ut et ord, så kan læreren istedenfor å gi svaret, som vil være et eksempel på *low-level* støtte, be eleven lytte ut første lyd, og dernest hvilken lyd som kommer etterpå. Lærer kan si ordet sakte sammen med eleven og støtte eleven slik at eleven jobber på et høyere nivå innenfor sin proksimale utviklingssone (Vygotsky, 1978) og mestrer oppgaver som eleven ikke kan få til uten støtten fra læreren. Dermed får eleven også del i en strategi som kan brukes neste gang et ord skal skrives (Bingham et al., 2017, s. 40).

I mange ulike opplæringsprogram i USA kan en se eksempler på at barna får tilgang til materialer og verktøy til skriveaktiviteter, men det er sjelden å se at lærere modellerer skriving eller bygger stillas rundt barnas egne skriveforsøk (Gerde et al., 2012, s. 351). I Håland et al. (2019, s. 71) sin studie angående skrivepraksiser i begynneropplæringens første halvår i Norge, fant de at veiledet skriving og parskriving ikke var vanlige praksiser i norske klasserom. De fant likevel bruk av modelltekst (69%) og skriverammer, som ofte var skrivestartsetninger (38%) som støtte på makronivå. Håland et al. (2019, s. 71) konkluderer med at dersom lærerne kan se potensialet i å bygge stillas rundt elevenes forsøk på å uttrykke seg skriftlig, så vil de være bedre posisjonert for å følge opp forskningsbaserte anbefalinger som blant annet sier at barn bør skrive i 30 minutter hver dag (Graham et al., 2012). Da kan elevene få til å utvikle sine skriveferdigheter og uttrykke ideer, meninger og synspunkt, og bruke skriving som kommunikasjon (Gerde et al., 2012, s. 351). Om det legges til rette for elevenes egen skriving så vil dette igjen utvikle bokstavkunnskap, fonologisk bevissthet, ortografi og ordgjenkjenning sammen med elevens ferdigheter i å bruke skrivingen til ulike formål (Håland et al., 2019, s. 71).

Når 90% av lærerne i høsthalvåret på første trinn opplyser at de bruker mest tid på håndskrift (Håland et al., 2019, s. 67) så er det tydelig at praksisen i den norske skolen har et utviklingspotensiale når det gjelder å følge opp forskningsbaserte anbefalinger.

3.3 Skrivning og samtalestøtte

Svanes og Øgreid (2020) beskriver i sin artikkel to læreres stillasbygging i skriveoppstart med elever på 3. trinn. Et funn som trekkes frem er at det er lærerens innspill som dominerer i den støtten som gis (2020, s. 16). Eleven svarer ofte med enstavelserord eller bekrefter det læreren sier, og Svanes og Øgreid konkluderer med at det ikke er mulig å vite noe om i hvilken grad eleven klarte å nyttiggjøre seg den støtten som ble gitt. Videre sier de «det ligger et didaktisk potensiale i samtalen mellom lærer og elev til å utfordre elevene til å for eksempel stille spørsmål eller se for seg alternative løsninger knyttet til teksten sin» (Svanes & Øgreid, 2020, s. 18). Å støtte elevene i å kommunisere om sin egen tekst kan lede til dypere forståelse av deres ideer og selve skriveprosessen, og føre til utvikling av mer komplekse tekster (Bingham et al., 2017, s. 42). Under elevers skrivning på småtrinnet og i studering av en-til-en-samtaler, har Davidson (2007, 2008) gjort funn som viser at det i disse situasjonene ofte også er eleven selv som ber om hjelp, der eleven stiller spørsmål og ser på læreren som en informasjonsressurs. Et annet funn er mer knyttet til hvordan samtalen forløper og viser at lærere i stor grad stiller spørsmål i sin veiledning til elevene der også elevers spørsmål besvares med spørsmål fra lærer igjen (Davidson, 2007, 2008).

Myhill og Warren (2005) hevder i en artikkel som omhandler studier av samtaler i hel klasse at dersom samtaler i klasserommet skal fungere som stillaser og ikke bare som sterke hint eller «tvangstrøyer», så må læreren bygge videre på det eleven sier og elevens kunnskaper og erfaringer. Om læreren klarer å bygge videre på denne måten er et kritisk moment mener de. Og når læren ikke klarer det så mener de at agendaen for læreren er undervisningen som skal gjennomføres og ikke læring for elevene (Myhill & Warren, 2005, s. 67).

I en oppsummering av forskning på barns tidligskrivning sier Hagtvatn (2014, s. 119) at «få har tatt et opplæringsblikk og studert hvilken rolle voksne spiller under barns skrivning».

3.4 Relevans for denne studien

Av nyere forskning blir det relevant å trekke med seg videre dette med hvor fokuset ligger i skriveopplæringen. Både gjennom intervju og i praksis vil jeg kunne trekke frem eksempler på hvor fokuset ligger. Blir skrivningen forstått som en aktivitet der en uttrykker ideer,

meninger og synspunkt og som et kommunikasjonsverktøy (Gerde et al., 2012, s. 351)? Formidles dette til elevene i iscenesettelse, gjennomføring og nevnes det i intervjuet? Selv om iscenesettelsen denne gangen i noen grad er bestemt av meg, vil jeg kunne se og trekke frem dette med hvilken vekt lærerne legger på den tekniske siden av skrivingen, noe som nyere forskning mener det er altfor stor fokus på (Bingham et al., 2017; Håland et al., 2019), versus støtte til utvikling av selve teksten. Trekkes det i noen grad inn et multimodalt perspektiv i skriveoppgaven som eleven får (Solheim & Falk, 2021, s. 217)?

Klarer jeg å identifisere støtte som ligger på «*high-*» og «*low level*» (Bingham et al., 2017, s. 40), så vil det kunne gi noen indikasjoner på dette med hvilken rolle voksne spiller under barns skriving med et «opplæringsblikk» som Hagtvvet snakker om (2014, s. 119). Selv om en ikke kan si noe om i hvilken grad eleven klarer å benytte støtten, så er det som nevnt slik at dersom barnet får oppdage noe selv så lærer de ting bedre enn ved å bli fortalt, og ved å gi akkurat så mye hjelp som trengs så sikrer den voksne at barnet opplever mestring (Hagtvvet et al., 2014, s. 27).

Hvordan samtalen forløper er også relevant å trekke med seg videre, er det noen faktorer i samtalen som påvirker resultatene og klarer læreren å la eleven komme til ordet og kommentere og reflektere over egen tekst? Bygges det videre på elevenes tekster utfra det elevene selv sier (Myhill & Warren, 2005)?

4. Metodekapittel

Lærer: Men kan historie?

Oda: Jeg vet, jeg vet!

Lærer: Ja?

Oda: Det var en gang en liten rampenisse som hadde vært på vår skole og så kom det inn ei jente som het Oda. Hun var så flink til å å ..mysterie ting og tang og sånn..

Lærer: Men, du. Kan du ikke starte med å skrive det?

Oda: Ja!

(05.01.22:1-5)

Slik starter selve skriveøkten i klasserom 1, etter at læreren og eleven har funnet mye rot inne på gulvet og de har samtalt og undret seg sammen om hva som kan ha skjedd. Elevene er ivrige og sprudler over av ideer, og nå er de i gang med det individuelle arbeidet der den enkelte elev skal skrive brev og fortelle om det som har skjedd til rektor.

Utdraget og etterfølgende forklaring over viser et eksempel fra datamaterialet og sier noe om konteksten som dette studiet står i. I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for de ulike metodiske valgene som er gjort i studien. Valg som er knyttet til forskningsdesign, kontekst og iscenesetting av skriveøkt, valg av informanter og innsamling og bearbeiding av de ulike datamaterialene som studien inneholder beskrives inngående.

4.1 Forskningsdesign, empiri og forskningsdeltakere

4.1.1 Forskningsdesign

Den overordnede problemstillingen i dette prosjektet er: *Hvordan støtter to lærere ved to ulike skoler en gruppe elevers skrivning på første trinn i en gitt skriveøkt i norsk?* For å svare på dette var jeg avhengig av å tre inn i to klasserom og observere to lærere i aksjon mens de støttet elevene i skrivearbeidet på første trinn. Ved å stille spørsmål om hvordan utpekte casestudier seg som metode i og med at det er den mest nærliggende studieform når en bruker spørreordene hvordan eller hvorfor (Yin, 2003, s. 7). Fordi jeg ville undersøke to læreres

praksis og ikke bare én, ble dette til en casestudie med to eksempler i samme innramming, der selve skriveøkten som hendelse foregikk i to ulike elevgrupper, med hver sin lærer og hver sin dag i januar 2022. De to casene er dermed i hvert sitt tilfelle bundet til tid og sted (Postholm, 2010, s. 50). Grunnen til at jeg ønsket å se på to caser var at to elevgrupper og de to informantenes ulike handlinger forhåpentligvis kunne bidra til mer kunnskap knyttet til tematikken, og det var også for min del nyttig å ha noe å sammenligne med. Ved å bruke to caser har jeg forhåpentligvis fått «illustrert saken» i større grad og fått vist hvordan dette skjer i mer enn ett klasserom (Postholm, 2010, s. 52).

For å spisse oppgaven ytterligere stilte jeg følgende forskningsspørsmål: 1. Hva fokuserer lærerne på i den støtten som gis (håndskrift, staving, tekstsikaping), og hvordan bygges det stillas? 2. På hvilket nivå ligger den støtten som gis (high vs. low, stillasbygging eller direkte hjelp)? 3. Hvordan reflekterer lærerne over egen bruk av støtte i etterkant av skriveøkten? Disse forskningsspørsmålene medførte at jeg både måtte observere disse to skrivehendelsene nokså inngående, samt gjennomføre intervjuer av informantene mine i etterkant av skriveøkten, slik at deres refleksjoner kunne bli tatt med. Kvalitativ forskning studerer først og fremst den autentiske konteksten og hvordan informanter ser på denne (Krumsvik & Jones, 2019, s. 24), og ved å studere en skriveøkt, der lærer veileder sine elever for dernest å lytte til lærerens refleksjoner over egen praksis, så er det den kvalitative tilnærmingen som gjelder for dette studiet. Ved å observere handlinger for deretter å intervju de to informantene, kunne jeg også i noen grad foreta metodetrianglering og «kritisk analysere samsvar eller diskrepans mellom intensjon og realitet» (Krumsvik & Jones, 2019, s. 25).

4.1.2 Datamateriale og datainnsamling

Datamaterialet består av lydopptak og notater fra iscenesettelse av to skriveøkter, to videoobservasjoner av to læreres bruk av støtte til skrivearbeid inn mot hver sin elevgruppe, bestående av fire elever på første trinn, samt notater og lydopptak fra et semistrukturert intervju som ble gjennomført i etterkant. Innsamlingen av datamaterialet ble gjennomført i januar 2022. Hovedfokuset i studiet har særlig vært rettet mot den støtten som skjer i en-til-en-samtale mellom lærer og elev mens elevene skriver egne tekster. Støtten som ligger i iscenesettelsen av opplegget er en del av konteksten og fremstår derfor som sekundærdata i studien. En oversikt over de ulike materialene vises i tabellen under og kommenteres videre.

Oversikt over datamateriale i denne studien			
Metode	Innsamlede data	Status i analysen	Forskningsspørsmål
Observasjon av iscenesettelse av skriveøkt			
Skole -case 1	Feltnotater	Bakgrunn og kontekst og sekundærdata	Nr. 1 og 2
Skole-case 2	Feltnotater og lydopptak	Bakgrunn og kontekst og sekundærdata	Nr. 1 og 2
Observasjon av to elevgrupper på første trinn			
Skole-case 1	Videoopptak, lydopptak og notater	Primærdata	Nr. 1 og 2
Skole-case 2	Videoopptak, lydopptak og notater	Primærdata	Nr. 1 og 2
Semistrukturert intervju med to informanter			
Skole- case 1	Feltnotater, notater etter hukommelse og notater fra informant	Primærdata	Nr. 3
Skole-case 2	Notater og lydopptak	Primærdata	Nr. 3

Tabell 1- Oversikt over innsamling av datamaterialet

Ved å gjennomføre intervjuene rett etter observasjonen hadde jeg som mål å få mine informanternes umiddelbare tanker der de fikk kommentere nokså fritt, og i hovedsak ønsket jeg

å vite noe om deres syn på skriveopplæring og hvordan de reflekterte rundt den støtten som de ga til elevene i skriveøkten som ble observert.

For å kunne fortelle om konteksten og for å få med hvilken grad av støtte som ligger på makronivå, var det også nødvendig å observere mine informaners introduksjon av skriveoppgave og deres iscenesettelse av denne. Selv om jeg hadde gitt de en oppgave på forhånd, som omtales i delkapittel 4.2, så gjennomførte de to informantene denne delen noe ulikt. Iscenesettelsen av skriveøkten preget det etterfølgende skrivearbeidet og står derfor også som kontekst og bakgrunn for elevenes skriving og vil ha status som sekundærdata i studien. Dataene er satt opp i skjemaet i den kronologiske rekkefølge de ble samlet inn etter.

Ved å samle inn flere typer data ble det mulig å benytte noe datatriangulering når jeg hadde observasjonsnotater, transkribert materiale fra lyd og videoopptak og lyd og notater fra intervju i etterkant av observasjonen.

4.1.3 Forskningsdeltakere

Jeg jobber ved en fådelt skole og har i år en svært liten klasse. Dette har gjort det vanskelig å forske på egen skole, blant annet av hensyn til anonymitet og objektivitet. Forskning på egen praksis kunne vært interessant i og med at temaet går rett inn i egen praksishverdag i jobben som kontaktlærer for første trinn, men ble altså ikke mulig å få gjennomført i dette tilfellet. Jeg tok derfor kontakt med to andre lærere som jeg kjente til, og forskningsdeltakerne ble da valgt utfra et bekvemmelighetsutvalg. Mitt krav eller ønske var at de to informantene skulle jobbe på første trinn og de skulle ha flere års erfaring med lese- og skriveopplæring på første trinn.

Valget av de fire elevene som deltok i skriveøktens veiledningsdel ved hver skole overlot jeg til mine informanter. Utvalget ble noe tilfeldig utfra hvilke elever som tilhørte informantens grupper og som fikk godkjenning fra foresatte til å være deltakere i undersøkelsen. I de to elevgruppene var begge kjønn representert, og elevene hadde ulike ferdighetsnivå når det gjaldt skriving. Noen hadde kontroll på de fleste grafem (bokstav)-fonem(lyd) forbindelser, og var nokså selvdrevne i skrivingen sin, mens andre elever slet med å huske hvordan

enkeltbokstaver så ut koblet mot lyd. De fleste elevene trengte noe hjelp til å lytte ut alle lydene i ordene, og en kan si at alle elevene var godt inni eller på vei inn i det fonologiske skrivestadiet.

4.2. Iscenesetting av skrivingen

Jeg hadde som utgangspunkt at jeg ønsket å observere skriving der det uttrykkes ideer, og der skrivingen stod i en kommunikasjonskontekst (Gerde et al., 2012, s. 351). For å studere flere sider ved en veiledning av skriving på første trinn og for å få svar på forskningsspørsmål nr. 1 som blant annet handler om hva læreren gir støtte til, var det nødvendig å sikre at det ikke var øveskriving (Nilsen, 2005) som pågikk i de to skriveøktene.

4.2.1. Valg av skriveopplegg

I valg av hvordan skriveøkten skulle utformes støttet jeg meg til et opplegg som var utprøvd av andre for å kvalitetssikre studien. Opplegget presenteres i boken «Førsteklasses skriving» (Johansen & Bjerke, 2020, s. 152), der stillasbygging på makronivå (Hammond & Gibbons, 2001, s. 18) ligger innbakt i opplegget. Dette og flere andre iscenesettelser ble testet ut i egen elevgruppe, der mine elever fungerte som piloteringsgruppe. Opplegget som til slutt ble valgt hadde tittelen «*Hva har skjedd?*» (vedlegg nr. 1) og er knyttet til en iscenesettelse av skriving der noen har vært i klasserommet og rota og sølt ting på gulvet. I piloteringsgruppen engasjerte dette opplegget i stor grad og mitt ønske var at det også skulle engasjere elevene i de klasserom der jeg skulle observere. I tillegg hadde jeg en idè om at det ville føre til en mer autentisk situasjon der elevene «glemte» at de ble observert fordi fokuset forhåpentligvis i større grad ville være på hva som hadde skjedd i klasserommet og ikke på meg som var på besøk. I dette skriveopplegget var det også naturlig å bestemme hvem som skulle være mottaker for det som skulle fortelles, og det ville dermed kunne bli en autentisk skriveoppgave med autentiske mottakere. Ved å velge dette skriveopplegget la jeg noen føringer for elevenes skriving som preget resten av skriveøkten, og mine informanternes bruk av støtte inn mot elevene står dermed i en kontekst der elevene er gitt en nokså fri skriveoppgave der de skal fortelle om hva som har skjedd i klasserommet.

4.2.2 Gjennomføring

Iscenesettelsen ved de to skolene ble noe ulike, der den ene informanten styrte elevene inn mot skriving av brev, mens den andre lot elevene komme med forslag og ikke la føringer i like stor grad. Elevene ved begge skoler fikk bruke fantasien sin og skrive og fortelle om det de så og om hva de trodde hadde skjedd. Selve introduksjonen av skriveøkten valgte jeg å ta lydopptak av på begge skolene, men her sviktet teknikken noe, så i case 1 ble det bare feltnotater igjen. Lydopptak fra case 2 ble transkribert og feltnotater ble renskrevet i etterkant av observasjonene, men når teknikken sviktet så medførte det at jeg fikk noe ulike datagrunnlag ved de to observasjonene, og detaljer kan ha gått tapt. I begge observasjonene vil det alltid være ting som går tapt når en overfører tale til tekst, og alle notater og transkriberinger vil innebære en fortolkning av det som foregår (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 187).

4.3 Videoobservasjon av skriveøkt med individuell veiledning

Jeg valgte film og lydopptak for å få med meg alt som ble sagt, og for å kunne fange opp det som skjedde på videoen som kontekst rundt samtalen. Ved å bruke videoopptak kunne jeg studere det situerte og gjenkalle det som skjedde «in situ»- altså i klasserommet der og da (Krumsvik & Jones, 2019, s. 23). Videoobservasjon gjorde det også lettere å få med bevegelse som peking, hvem som snakket og hvordan læreren forflyttet seg. Disse non-verbale hendelsene ble siden viktige for å forstå det verbale, og ble tatt med i det transkriberte materialet.

4.3.1 Gjennomføring

Ved begge skolene måtte jeg plassere videokameraet litt på avstand fra elevene for å se alle. Særlig stor avstand ble det ved skole 1 der elevene satt i hesteko og ikke i en samlet gruppe som ved skole 2. Underveis ble det da slik at informantene mine noen ganger ble stående med ryggen til videokameraet, og jeg så dermed ikke alt som skjedde og fikk ikke med meg alle detaljer.

Case 1: Halve gruppen (fire elever) skulle starte med skriveingen, mens den andre halvparten skulle starte med tegning. Elevene som skulle skrive først og som ble observert var Ane, Monica, Oda og Espen⁴. De fikk hjelp av informant nr. 1, lærer Eli.

Case 2: Elevene Kari, Sofie, Mari og Per satt ved det bordet som ble filmet og observert. De andre fire elevene i gruppa satt ved et annet bord, og de fikk også hjelp når de trengte det uten at jeg observert hva som skjedde der. Lærer Tora hjalp elevene, og i dette klasserommet var det dermed åtte elever som skulle ha hjelp og ikke bare disse fire elevene.

4.3.2 Transkribering

Etter å ha sett gjennom videoopptak og lyttet til det mange ganger, forsøkte jeg å skrive så ordrett som mulig hva elever og lærer sa og gjorde. Noen veldig tydelige dialektord ble forøvrig utelatt for å sikre anonymitet. Jeg prøvde å få med alle tilbakemeldinger, også setningsekvivalenter, svarord og interjeksjoner som ja, nei, hm, huff og lignende. Fakter og forflytninger ble også tatt med, noe en kan se gjengitt i transkripsjonsnøkkel (vedlegg nr. 2) og i det korte utdrag fra transkriberingen som er vedlagt (vedlegg nr. 3).

4.4 Intervju

Ved å velge den semistrukturerte intervjuformen så åpnet jeg for å stille spørsmål og la informantene fortelle, og jeg kunne gripe tak i det som fremstod som relevant av handlinger og tanker, og også søke etter å forstå mine informanters handling i skriveøkten (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 47). For å få til et godt intervju er det viktig å tenke gjennom spørsmål på forhånd og forberede seg på situasjonen. For å kvalitetssikre intervju spørsmål og unngå ledende spørsmål testet jeg ut intervjuguiden (vedlegg nr. 4) på en kollega og bearbeidet det i etterkant. Det var viktig for meg at informantene kunne kjenne seg trygge og føle seg litt forberedt til intervjuet, og derfor ble intervjuguide sendt på epost til informantene ca. en uke i forveien. Det var også viktig at jeg som spørsmålsstiller forsøker å lage en så trygg ramme for intervjuet som mulig der jeg tydelig signaliserte at det er lov å ikke ha noen klar grunn for alle valg som blir tatt (Bjørkvold, 2021, s. 115). Ved å informere i intervjuguide og

⁴ Alle navn på elever og lærere er fiktive.

samtykkeskjema så står en i fare for å påvirke resultatet, men det var likevel nødvendig at mine informanter opplevde en ryddig prosess der de fikk mulighet til å forberede seg i noen grad.

4.4.1 Gjennomføring

I starten av intervjuene ble formålet med intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 141) løftet frem, slik at mine informanter ble klar over hva jeg var mest interessert i. Dette gav informantene og meg en begrensning og en ramme for det vi skulle prate om. For å unngå å legge ord i munnen på mine informanter, bad jeg min informant om å si noe om sitt umiddelbare inntrykk av skriveøkten, og la opp til å bruke enkle faguttrykk og prøvde å ikke ta i bruk annet enn det min informant grep tak i (Bjørkvold, 2021, s. 115). Dette var vanskelig i praksis, blant annet fordi den ene informanten spurte meg om hva jeg mente med et av spørsmålene, og jeg kan ha ledet henne i en retning ved å utdype spørsmål ved eksempler. Jeg valgte å foreta lydopptak av intervjuene for å prøve å få med meg alt, men sitter igjen med lydopptak fra det ene intervjuet, mens jeg dessverre mistet opptak fra det første intervjuet på grunn av teknisk svikt ved opplasting til nettskjema. Fra dette første intervjuet hadde læreren skrevet svar på mange av spørsmålene på forhånd og jeg fikk i tillegg tatt noen notater underveis. De to semistrukturerte intervjuene av mine informanter ble som nevnt gjennomført rett etter skriveøkten der veiledningen ble observert og ble valgt for å sikre at informantenes refleksjoner var mest mulig knyttet opp mot den skriveøkten som var gjennomført rett i forkant. Ved å gjennomføre intervjuene kort tid etter praksis så er refleksjonene som kommer tettere knyttet til den praksissituasjonen som nettopp er gjennomført og reliabiliteten til intervju ser ut til å bli bedre des kortere tid det går mellom handling og intervju (Bjørkvold, 2021, s. 112).

4.4.2 Transkripsjon og notater

I transkriberingen av disse intervjudataene har jeg ikke tatt med like mye av småord og kremting som i transkriberingen av veiledningsøkten, fordi det var meningen jeg var ute etter, der fokuset er på innholdet i teksten og ikke på struktur og språklige uttrykksformer (Bakken & Andersson-Bakken, 2021, s. 305). Notatene som ble brukt fra intervju med første informant, fra case 1, der jeg mistet lydopptaket, ble en kombinasjon av enkle notater fra meg,

min egen hukommelse der det ble tatt notater samme dag, og utfyllende kommentarer fra informant som hadde satt seg ned og forberedt seg til dette intervjuet i forkant.

4.5 Analysemetode

I analysearbeidet, som har hatt et noe deskriptivt preg, valgte jeg å kategorisere de ulike funnene på flere måter. Mine forskningsspørsmål har styrt disse kategoriene der første del av forskningsspørsmål nr. en har vært knyttet til hva det gis støtte til og fokuseres mest på. Jeg valgte da å dele dette inn i tre kategorier; 1. Støtte til *staving av ord* og det å finne lyd (fonem) og bokstav (grafem). 2. Støtte til *håndskrift* og ulike typer praktisk hjelp, som hjelp til å finne matboks, hjelp til å spisse blyant og lignende. 3. Støtte til *tekstskaping* som handler om hva teksten skal inneholde, mottakerbevissthet og hva som skal være det neste ordet i teksten eller hvilket ord en er kommet til. Jeg har altså sett etter støtte til ulike sider ved tekstskaping og skriving som ferdighet, tett knyttet opp mot hva nyere forskning sier om skriving i begynneropplæringen og læreres fokus som handler om at det i begynneropplæringen blant annet er for mye fokus på det tekniske og på bokstavinnlæring og innfyllingsoppgaver (Bingham et al., 2017, s. 40; Håland et al., 2019, s. 71). I analysearbeidet av disse kategoriene så jeg også at det noen ganger var settinger der støtten startet som støtte til tekstskaping for dernest å handle om staving av enkeltord. En faktor som ble mer tydelig underveis i analysearbeidet var også hvem som styrte samtalen og hva elevene spurte om hjelp til.

Videre spurte jeg etter hvordan lærerne bygde stillas rundt elevenes skriveforsøk, og valgte da å bruke et analyseverktøy utarbeidet av Van de Pol et al. (2010, s. 278). Dette er et analyseverktøy som handler om stillasbygging ved bruk av ulike «means» eller verktøy som lærere bruker inn mot elevene i skriveveiledning, der støtten gis i en-til-en-veiledning. De ulike kategoriene består av å gi tilbakemelding, stille spørsmål, gi hint, modellere, instruere og forklare. Den utdypende forklaringen til hver kategori er her i hovedsak lånt fra Svanes og Øgreid (2020, s. 4) som har sammenfattet dette i sin artikkel, og jeg låner deres beskrivelse av kategoriene med noen suppleringer fra Van de Pol et al. (2010). *Tilbakemelding* (Svanes & Øgreid, 2020, s. 4; Van de Pol et al., 2010, s. 277) som stillasbygging innebærer at eleven får lærerens reaksjon på et skolearbeid, og for at en skal kunne gi tilbakemelding så må det være noe å melde tilbake på. Skal tilbakemelding fungere som stillas, må det også være tilpasset

elevens nivå og læreren må tenke fremover og ikke bare se på det som er gjort. Kategorien *spørsmål* (Svanes & Øgreid, 2020, s. 5; Van de Pol et al., 2010, s. 277) viser til det å stille spørsmål som krever et aktivt eller kognitivt svar, der en gir hjelp ved å stille spørsmål for å få elevene til å tenke seg om. Når læreren bruker *hint* (Svanes & Øgreid, 2020, s. 4), så antyder hun noe for eleven eller kommer med et forslag for å få eleven til å skrive videre. Dersom et hint skal fungere som stillasbygging så krever det at læreren trekker seg tilbake og lar eleven løse oppgaven selv når hintet er gitt (Van de Pol et al., 2010, s. 277). Kategorien *modellering* (Svanes & Øgreid, 2020, s. 5; Van de Pol et al., 2010, s. 277) handler om at læreren viser eller demonstrerer noe som eleven kan imitere. Modellering kan både være bruk av modelltekst på makronivå, men kan også handle om å modellere på mikronivå i samtale med den enkelte elev ved at lærer tenker høyt og foreslår hvordan en setning skal skrives, eller for eksempel når en av informantene i denne studien sakte lyder et ord for å vise elevene hvordan en kan lytte ut alle lydene. *Instruksjon og forklaring* har Svanes og Øgreid (2020, s. 4) valgt å sette sammen til én kategori, og jeg bruker deres forståelse i denne studien. *Instruksjon* handler om at læreren forteller eleven hva han skal gjøre, hvordan eller hvorfor, og *forklaring* innebærer bare at det gis flere detaljer og oppklarende informasjon om dette. De ulike kategoriene kan være på ulike nivå når det gjelder stillasbygging utfra om elevene utfordres kognitivt og hvorvidt de får del i noen strategi som de selv kan ta i bruk, og kategoriene kan også overlape hverandre (Svanes & Øgreid, 2020, s. 6) der et spørsmål for eksempel kan fungere som hint.

I forskningsspørsmål to spurte jeg nettopp etter hvilket nivå støtten lå på, og i denne delen av analysen så jeg etter to kjennetegn; 1. Er det slik at eleven får en kognitiv utfordring i den støtten som gis? 2. Får eleven del i en eller annen strategi som eleven selv kan ta i bruk, eksplisitt eller implisitt? I arbeidet med analysekategoriene *high-level* og *low-level* (Bingham et al., 2017, s. 40), der *high-level* defineres som den støtten som gir elevene kognitive utfordringer og strategier som kan tas i bruk, så jeg at noen av de overlappet hverandre og jeg måtte prøve meg litt frem. Det ble nødvendig å kalle en kategori for *mellom* high og low, og jeg måtte sette opp en kategori som *usikker*, fordi jeg ikke klarte å plassere alle veiledningene i noen kategori. Analyseskjemaet som er gjengitt under viser hvilke kategorier jeg i mitt arbeid kom frem til og her har jeg også tatt med eksempler fra datamaterialet for å forklare og utdype de ulike kategoriene ytterligere.

Analyseskjema med eksempler fra datamaterialet

Problemstilling og forsknings spørsmål	Koder	Kommentarer og teorihenvisning	Eksempel fra datamateriale
1.a Hva fokuserer lærerne på i den støtten som gis (håndskrift, staving av ord, håndskriftstøtte/ praktisk støtte og tekstskaping)	Lyd-bokstavstøtte (hvordan enkeltbokstaver ser ut koblet mot lyd), staving av ord	Tekniske ting som finne lyd-bokstavkobling og staving av ord. Stort fokus på de tekniske sidene ved skriving ifølge nyere forskning. (Bingham et al., 2018) (Gerde et al., 2012) (Håland et al., 2019)	«Ja, Hvor mange stavelser var det i kakao?» «Gul juice, hva er den første lyden du hører?» «Husker du j? der? Du fant den oppe på veggen der?»
	Praktisk hjelp og støtte til håndskrift (skriveretning og hvordan enkeltbokstaver formes med tanke på skriveretning og plassering)	Hjelp til blyantspissing og lignende For små barn er skriving ofte blandet med håndskrift og skjønnskrift og dessverre er det det slik at når det snakkes om skriving i begynneropplæring og førskole så er det aktiviteter som å forme bokstaver som mange ganger er i fokus (Gerde et al., 2012, s. 351)	«Jeg skal finne en blyant som er litt lettere å bruke... for den er så liten den som du har der...»
	Støtte til tekstskaping	Skriving forstått som en aktivitet der en uttrykker ideer, meninger og synspunkt, og skriving som kommunikasjon (Gerde et al., 2012)	«Hva har du lyst til å skrive da Ane? Hva tror du har hendt?» «Hva starter fortellingen med? Hvordan vil du fortelle det til rektor hva som har skjedd her Espen?»
1b. og hvordan bygges det stillas?	Analyseinnndeling lånt fra van de Pol der instruksjon og forklaring er slått sammen slik Svanes og Øgreid gjør i sin artikkel. De ulike kategoriene forklaring er hentet mer eller mindre direkte sitert fra Svanes og Øgreid sin artikkel. (Wood et al., 1976) (Van de Pol et al., 2010, s. 278) (Svanes & Øgreid, 2020, s. 8)		
	Tilbakemelding	Lærer reagerer på elevens aktivitet og svarer på spørsmål, bekrefter eller avkrefter utsagn fra elevene eller kommenterer konkret hva eleven har svart.	«Så du tror det er en rampenisse?»
	Hint	Lærer hintet eller foreslår mer direkte hvordan eleven kan komme videre i skrivingen sin.	Men hva var det...når du kom inn i klasserommet i dag hva var det du så da?»
	Modellering	Læreren demonstrerer muntlig eller viser noe, som eleven kan imitere.	«JA det er gris...kan du fortelle litt om det, at når du kom inn i klasserommet kanskje så så du at det var , at det var masse gris på gulvet»
	Spørsmål	Læreren stiller spørsmål eller bruker svarord (ja, nei) eller interjeksjoner(huff) (setningsekvivalenter), som også fungerer som spørsmål	«Men du, hva har rampenissen gjort? Kan du fortelle?»
	Instruksjon og forklaring	Lærer forteller eller forklarer elevene hva de skal eller bør gjøre, og eventuelt utdyper gjennom mer informasjon.	Men nå må vi fortsette her Monica, tegne skulle vi gjøre etterpå ..
2. På hvilket nivå ligger den støtten som gis?	High eller low? Direkte hjelp eller stillasbygging?	High level støtte er den støtten som fungerer som et stilla slik at elevene gis kognitive utfordringer og får del i strategier som kan sette de i stand til å løse lignende oppgaver selv senere.(Bingham et al., 2017, s. 40) HIGH: Eksempel der lærer deler strategi, modellerer, gir hint eller stiller spørsmål som gjør at eleven får del i strategi og utfordres kognitivt.	HIGH: «Spor ja...hvor var de sporene hen Monica?» «Ja, hva starter ordet med?» «Skal vi lytte sammen?» «Skal vi klappe det?»
		Noen kommentarer ligger litt mellom high og low, de er vanskelige å kategorisere og de kan inneholde elementer av high og low samtidig. Læreren kommer med et ferdig eksempel, men eleven må fortsatt	Både high og low? «Sølt med melkekartongen og så hadde den tatt inn den derre..husker du hva der var for noe? Var det en smoothie?» «Kan du skrive det?»

		bestemme selv om hun skriver dette og får servert et forslag. Læreren modellerer på en måte ved å foreslå hva hun kan skrive.	«Kan du fortelle litt mer om hvafor noe mer det var på gulvet?»
		Low level støtte er den direkte hjelpen der elevene ikke får del i noen strategi (Bingham et al., 2017, s. 40) LOW: direkte hjelp eller spørsmål som har mer form av instruksjon, kan du skrive det? slutt å tegne,	LOW: «Men du, kan du fortelle litt mere for vi skal ikke tegne riktig ennå» «Den ser sånn ut» (peker på en bokstav som eleven spør etter)
		Usikker Støtte som jeg ikke har klart å plassere innenfor noen kategori	
3. Hvordan reflekterer lærerne over egen bruk av støtte i etterkant av skriveøkten?	Ingen koder, Trekker ut kommentarer om skriveøkten, syn på skriveopplæring og hvilke skriveoppgaver de bruker på første trinn.	Meningsanalyse, der jeg trekker ut relevante svar fra intervju knyttet opp mot forskningsspørsmål en og to, samt lærerens praksis i veiledningssituasjonen.	
Andre momenter som påvirker hvilken støtte som gis	I samtalen hvem tar initiativ – elev eller lærer? Lærerstyrt versus elev initiativ Hva spør eleven om hjelp til?	I begynneropplæringen er en til en samtalen oftere preget av elevenes stemme og initiativ enn det en ser i det tradisjonelle lærerstyrte IRF/E-dialogen og elevene ser på lærer som en informasjonskilde. (Davidson, 2007, 2008)	Telles bare opp antall veiledningssituasjoner med elev versus lærerinitiativ

Tabell 2 - Analyseskjema

Analysen av intervjuene har først og fremst vært rettet inn mot å gripe lærernes refleksjoner rundt egen praksis i forskningsspørsmål 3. Analysearbeidet her har vært preget av det induktive, samtidig som kategoriene fra det øvrige analysearbeidet har vært av betydning for analysen. Noen spenninger har også kommet frem og jeg kunne ta i bruk noe datatriangulering og «kritisk analysere samsvar eller diskrepans mellom intensjon og realitet» (Krumsvik & Jones, 2019, s. 25). Ved å sette søkelyset på den individuelle støtten så kan en si at en studerte et fenomen inne i klasserommet og jeg har forsøkt å forstå mine informanternes handlinger i lys av deres egne refleksjoner som kommer frem i det semistrukturerte intervjuet. I analysen ville jeg forsøke å forstå lærerens valg og ønsket å løfte frem deres refleksjoner og ha en noe åpen og fenomenologisk holdning i møte med mine informanter (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 138).

Sekundærdataene består som allerede nevnt av feltnotater og lydopptak fra iscenesettelsen av skriveøkten. Siden denne iscenesettelsen i hovedsak var ment for å danne kontekst og bakgrunn for det individuelle skrivearbeidet, så ble bearbeidingen av data fra denne delen noe

overfladisk. Jeg ønsket i hovedsak å trekke ut hvilken grad av støtte jeg fant i introduksjonen på makronivå og beskrive dette på en deskriptiv måte. Analyse av sekundærdataene inngår derfor ikke i analyseskjemaet.

4.6 Forskningsetikk

Når det gjelder de etiske valgene i min forskning så har det vært viktigst å ivareta mine informanter og deltakere i studien. Elevene, som er under 15 år, måtte ha signert samtykke (vedlegg nr. 5) fra foresatte for å kunne være deltakere i studien, og mine to lærerinformanter fikk også god informasjon om studiet i forkant av observasjon og intervju, og gav samtykke til å delta (vedlegg nr. 6). Hele prosjektet ble meldt inn til NSD og godkjent (vedlegg nr. 7). Mitt prosjekt ble meldt inn fordi jeg ved bruk av videoobservasjon behandlet personopplysninger i og med at elevene kunne identifiseres i opptakene og fordi det ved enhver bruk av samtykkeskjema kreves en signatur som må behandles som personopplysning. Alle opptakene har blitt forskriftsmessig oppbevart, og de har blitt slettet rett etter transkribering. Alle deltakere fikk informasjon om muligheten til å trekke seg underveis og alle navn ble anonymisert og erstattet med fiktive navn, noe som også ble opplyst om til foresatte og informanter før de gav sitt samtykke til å delta i prosjektet. For å sikre anonymitet fjernet jeg også de mest tydelige dialektordene fra datamaterialet, slik at det ikke skal være mulig å vite hvor disse elevene kommer fra. Jeg sendte også en forespørsel per epost (vedlegg nr. 8) til rektor ved de to skolene og til kommuneledelsen i kommunen der studien ble gjennomført for å få lov til å gjennomføre denne undersøkelsen. Ikke minst i en tid med mye koronasmitte var det viktig for meg å få visshet om at det var i orden at jeg besøkte to skoler som jeg ikke selv jobbet ved. I refleksjonene til informantene har de fått anledning til å kommentere og forklare sin egen praksis, noe som også er med på å styrke det etiske prinsippet i studien.

4.7 Validitet og reliabilitet

Om forskningen vil være til å stole på er knyttet til tolkning av data, og også av gyldighet til de kategorier og de «briller» som forskeren har på seg. En kvalitativ studie vil bære preg av subjektivitet og mange valg vil være knyttet til forskerens oppfatning av det situerte. Alt som

er gjort er beskrevet i oppgaven og dermed transparent for å bedre reliabiliteten og validiteten. For å styrke reliabilitet er mine forskningsspørsmål tydelig begrunnet og støttet opp av det teoretiske rammeverket for studien. Forskningsspørsmålene inneholder også en hvordan formulering, som stemmer med det litteraturen sier om casestudier (Yin, 2003, s. 7). Analysekategoriene er også tett knyttet opp mot forskningsspørsmål og deler av analyseverktøyene er som beskrevet lånt fra andre studier, tett knyttet opp mot teori og tilpasset mine forskningsspørsmål. Disse analyseverktøyene vil kunne brukes av andre og vil dermed kunne ha en overføringsverdi og en gyldighet for andre, lignende casestudier (Postholm, 2010, s. 51). En kvalitativ casestudie vil likevel inneholde en kontekst som er enestående og som ikke lar seg gjenskape der validitet og reliabilitet i stor grad er avhengig av at forskeren belyser hvordan de ulike valg i prosessen, forforståelse og ståsted kan være med å påvirke resultatene.

4.8 Studiens muligheter og begrensninger

Denne studien har sett inn i et lite praksisvindu og studert to eksempler på det situerte, noe som selvsagt gjør studien begrenset, men det vil likevel være mulig å utvikle kunnskaper om hvordan vi best mulig kan støtte elevene i det skrivearbeidet som pågår. De to eksemplene i studien vil kunne løftes frem som eksempler på støtte til enkeltelever i en allerede iscenesatt skriveøkt som støtter tekstskaping. Ved å løfte frem eksempler er ikke målet å bevise noe, men å lære noe mer om hvordan dette foregår (Flyvbjerg, 2006, s. 7). Ved å se på hvordan mine informanter støtter elevene, hva de gir veiledning til, hvordan de bygger stillas og hvordan lærerne reflekterer over den støtten de gir, er målet å løfte frem hvilke muligheter som finnes i den individuelle veiledningen. Jeg vil ikke kunne si noe om funnene er representative for all undervisning som mine informanter gjennomfører utover hva de selv setter søkelys på i intervju og det de selv mener at de er opptatt av. Jeg vil kunne se på hva mine to informanter velger av handlinger i den støtten som gis i veiledningen av den enkelte elev i de to skriveøktene. Jeg vil også kunne trekke ut noen funn knyttet til den bruken av støtte og stillas som jeg finner i analysen og drøfte videre utvikling av bruk av støtte og stillas i skriveopplæringen på første trinn. Det vil være mulig å drøfte bruken av støtte på high eller low level og i hvilken grad elevene utfordres kognitivt og får del i strategier. Jeg vil ikke kunne si noe om den enkelte elevenes skriveutvikling og om de gjorde seg noen nytte av den veiledningen de fikk utover hjelp der og da.

Siden det var læreren som var mitt studieobjekt, så lot jeg læreren foreta utvalg av elever, noe som selvsagt kunne påvirke den veiledningen som skjer og hvilke funn jeg finner. Samtidig vil lærerens veiledning og støtte til hvilken som helst elev på første trinn være relevant for min studie.

Forskerrollen i denne studien kan ha noen utfordringer ved seg i og med at jeg står i samme skolehverdag som mine informanter. Jeg har med meg mine egne erfaringer, noe som innebærer at jeg i møte med feltet tar med min egen lærerbakgrunn, utdanning og undervisningserfaring. I forskerrollen er det umulig å ha en uavhengig posisjon i feltarbeidet, og jeg vil i møte med forskningsdeltakerne føle tilknytning til og empati med både lærerne og elevene. Det vil derfor også være en mulighet for at jeg har tolket noe ut fra deltakernes perspektiv (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 108).

Ved å både inneha rollen som forsker og samtidig lærer innehar jeg to roller, og jeg kan ha brukt min læreridentitet bevisst eller ubevisst i møte med mine informanter. Her tangerer jeg punkt B19 i forskningsetiske retningslinjer (NESH, 2021) som dreier seg om at en opptre med flere roller overfor deltakerne. Det betyr vel likevel ikke at en bryter direkte med noen forskningsetiske retningslinjer. Jeg var forsker, men mine informanter så nok også tydelig min læreridentitet, noe som kan ha hatt en viss påvirkning i observasjons- og intervjusituasjonen.

5. Analyse

I denne studien har jeg undersøkt hvordan to lærere støtter sine elever i en skriveøkt med hovedvekt på den individuelle veiledningen. Jeg har sett på *hva* de fokuserte på og ga mest støtte til, og *hvordan* de bygde stillas rundt elevenes skriving. Jeg har lånt kategorier om stillasbygging fra Van de Pol (2010) noe bearbeidet av Svanes og Øgreid (2020)⁵ for å se etter stillasbygging. Videre har jeg sett etter om denne støtten gav elevene kognitive utfordringer og del i noen strategier, slik Bingham (2017) forklarer støtte på et «high level». Til sist har mine to informanter fått kommentere sin bruk av støtte og sagt noe om sin forståelse av skriveopplæring.

Analysearbeidet har vært et pågående og jevnt arbeid fra prosjektstart (Postholm, 2010, s. 86) og inneholder elementer av både deskriptiv og induktiv tilnærming. Jeg har analysert med bakgrunn i kategorier som har vært satt av kategoriene i forskningsspørsmålene, tett knyttet opp mot det teoretiske rammeverket. Disse kategoriene har vært en hjelp i struktureringen av datamaterialet (Postholm, 2010, s. 86). Underveis har jeg prøvd å ha et noen åpent blikk rettet inn mot datamaterialet og ved nye funn har jeg måttet beveget meg fra datamaterialet tilbake til teori igjen. Det ble blant annet nødvendig å se på hvordan samtalen var preget av elev eller lærerens initiativ, for å forstå hvorfor støtten ble som den ble. Jeg hadde også utfordringer med å kategorisere støtte på *high* og *low* nivå, og ble nødt til å lage meg en *mellom* kategori, og en *usikker* kategori til noe av støtten som ikke passet inn i de andre kategoriene.

Kapittelet er strukturert etter forskningsspørsmål med en oppsummering til slutt, der jeg trekker frem hovedfunn fra undersøkelsen. For at det skal være lettere å forstå konteksten vil jeg starte med en gjengivelse av iscenesettelsen av skriveøktene i klasserommene.

⁵ Hver gang kategoriene til Van de Pol et al. nevnes videre, vil denne bearbeidede versjonen være gjeldende.

5.1 Beskrivelse av kontekst og iscenesettelsen av skriveøkten

5.1.1 Case 1 – Iscenesetting

Vi møtte de åtte elevene på første trinn utenfor klasserommet denne dagen i januar 2022, læreren og jeg. Alle gikk samlet inn i klasserommet, og der foran oss på gulvet lå det masse rot, papir, melkekartonger og kakaosøl. Elevene løp bort til alt rotet og oppdaget noen rare forspor, som om noen hadde tråkket i kakaomelken. Sporene ledet opp i en vinduskarm, der vinduet var åpent. Elevene ble veldig engasjerte. De henvende seg til meg og stilte spørsmål og involverte meg slik at jeg en liten stund ble deltagende observatør, før jeg satte meg i en krok og stort sett bare observerte. Lærer Eli tok tak i det som hadde skjedd og laget et tankekart på tavla sammen med elevene. Barna fikk komme med forslag til hvem som kunne ha vært i klasserommet og de hjalp lærer Eli med å lytte ut ulike forslag – *katt, rådyr, rampenissen og kjæledyret til rampenissen*. Elevene var veldig ivrige i samtalen og så nesten ut til å ha glemt at jeg satt der. Etter en god stund sa lærer Eli: «*Jeg tror vi må skrive et brev og tegne og fortelle om hva som har skjedd til rektor*». Hun fortalte videre at et brev er nesten som en fortelling, «*du skal fortelle til rektor og si hva du tror har hendt*». (Gjengitt fra observasjonsnotater 05.01.2022)

5.1.2 Case 2 – Iscenesetting

Åtte førsteklassinger kom inn til første time en dag i januar 2022, og lærer Tora møtte de i gangen sammen med meg. Hun fortalte at det hadde skjedd noe i klasserommet og at de måtte bli med inn for å se. Da døra åpnet seg ble elevene møtt av et klasserom med rot der stoler lå slengt og masse papir lå rundt omkring. På gulvet og på bordene og borte ved vinduet var det store klatter med grønt slim. Samtalen var i gang med det sammen og i det elevene skulle finne plassene sine så tråkket en av elevene i litt grønt slim. «*Æsj!*» utbrøt eleven og fikk hjelp av lærer Tora til å få det av seg. Fantasien boblet og noen trodde det hadde vært spøkelses i klasserommet, mens andre tenkte at det måtte være et slimmonster. Noen mente det lignet på guffent snørr og noen foreslo rampenissen. En elev foreslo at det måtte være en slimfugl, mens en annen foreslo Guigi, fra Super Mario-spillet. Lærer Tora lurte på hva de skulle gjøre med dette her da, og en elev utbrøt; «*Jeg vet! Vi skal utforske eller lage en felle eller jobbe med det.*» Lærer Tora grep tak i dette og lurte på om det gikk an å skrive bok om

dette. Elevene var straks med og flere svarte begeistret i kor, «ja ja!» Lærer Tora fortsatte og sa; «*Men dere, se nå på tavla. Hvilke ord er det vi kan bruke for å skrive om det som har skjedd i klasserommet?*» Da rakk Sofie (fiktivt navn) opp handa og sa «*Det var noe annet jeg skulle si, dette er bare den besteste, kuleste, skumleste dag på skolen!*». (Gjengitt fra observasjonsnotater og transkribert lydopptak 12.01.2022)

5.2 Hva fokuserer lærerne på i den støtten som gis og hvordan bygges det stillas?

Jeg omtaler i analysen i hovedsak den støtten som ble gitt til elevene i en-til-en-samtale og den samlede bruken av støtte oppsummeres ved bruk av noe kvasistatistikk (Maxwell, 2008) i delkapittelet 5.2.4.

5.2.1 Støtte til staving av enkeltord

Denne kategorien innebærer all støtte som gis til staving av ord og det å gi hjelp til å finne lyd (fonem) og bokstav (grafem) som hører sammen. Kategoriene til Van de Pol et al (2010)⁶ ble brukt for å se etter hvordan lærerne bygde stillas rundt elevenes skriving. Jeg så etter om støtten ble gitt som spørsmålsstilling (ss), tilbakemeldinger(tm), hint(h), modellering(m) eller instruksjoner og forklaringer (i&f). I utdragene som gjengis har jeg forsøkt å vise kategoriene til Van de Pol et al (2010) i parentes bak lærerens utsagn.

Case 1- Støtte til staving av enkeltord

Støtten som ble gitt til lyd-bokstav og staving av ord var ca. 35% av den totale støtte ved skole 1 og eksempelet som vises under er et typisk eksempel på hvordan denne typen støtte ble gitt til elevene her. I veiledningen under skriveøkten i en-til-en-samtalen var det flere elever som trengte litt hjelp innimellom. En elev satt i flere minutter og strevde med å få til å skrive ordet «kakao». I utdraget ser en at lærer Eli til slutt spurte eleven om han trengte hjelp.

⁶ Se beskrivelse av kategoriene i Metodedel og i analyseskjema under delkapittel 4.5 om analysemetode.

Espen: Kak a ...e ka kao...

Lærer: (går bort til Espen) Kakao..lurer du på hvordan du skriver kakao Espen? (ss)

Espen: Ja

Lærer: Ja, hva starter den med? (ss og h)

Espen: K

Lærer: Du har k (tm)

Espen: K k kakao

Lærer: (leser det eleven har skrevet) Kakav...Å, så da lurere du på om det er noe som mangler da eller? (ss)

Espen: Ja

Lærer: Ja, skal vi lytte sammen? (ss og h)

Espen: Ja

Lærere: Ka-ka-o (sier ordet sakte og deler ordet i stavelser) (m)

Espen: kako

Lærer: Ka-ka-o. Ja, hva så? (m og ss)

Espen: en v

Lærer: Ja, hører du en v i kakao? (ss og h)

Espen: (hvister)

Lærer: Kak a o (m)

Espen: Kakao , kako kako

Lærer: Kako?(ss)

Espen: Nei, jeg skulle skrive kaka, kakao

Lærer: Men nå har du skrevet Kak-a-o-v (i&f)

Espen: Kako, da skal o en vekk

Lærer: Tror du o-en skal vekk?(ss og h)

Espen: Ja

Lærer: Kan du lytte en gang til? (ss og h)

(050222: 178-203)

Lærer Eli modellerer her lydering og inndeling i stavelser. Videre stiller hun spørsmål om hvilke lyder Espen hører, noe som krever aktiv lytting og kognitivt arbeid tilbake. Noen av spørsmålene fungerer også som *hint*; «Hører du en v?», «Skal o en vekk?», «Kan du lytte en gang til? Hun får Espen til å lytte og oppdage lydene og finne bokstavene selv som Myran

(2012, s. 19) sier er avgjørende for skriveutviklingen. Dermed kan vi her konkludere med at lærer Eli benytter flere av stillasbyggingsstrategiene til Van de Pol et al. (2010) og hun gir Espen implisitt del i strategier som han kan ta i bruk selv neste gang han strever med å skrive et ord. Hun posisjonerer her Espen som en *språkforsker* (Nilsen, 2005, s. 86).

Samtalen med Espen fortsatte videre etter dette utdraget og varte i hele 2 minutter og 45 sekunder. Jeg observerte at lærer Eli ikke så ut til å være fornøyd med at han skrev «kakav» med v. Hun veiledet dermed ikke slik som det foreslåes av Chomsky (1976, s. 44) ved å holde tilbake informasjon om riktig ortografi. Utfra kontekst var det tydelig at Espen trengte hjelp for å komme videre fra dette ordet. Lærer Eli var svært utholdende i sin hjelp og stod i problemet uten å gi direkte hjelp. Det så heller ikke ut til at Espen gikk lei. Det er mulig å tolke dette eksempelet i retning av at eleven fikk nødvendig hjelp i noe han stod fast i slik at han klarte oppgaven, og utviklet forståelse som han ikke kunne klart å tilegne seg alene (Hammond & Gibbons, 2001, s. 15).

Case 2- Støtte til staving av enkeltord

Støtten som ble gitt til lyd-bokstav eller staving av ord var ca. 44% av den totale støtte som ble gitt i case to, der det noen ganger likevel kan sies å ha vært glidende overganger mellom støtte til tekstskaiping og støtte til det tekniske. Eksempelet som vises under er et typisk eksempel som i skriveøkten gjentok seg flere ganger, der særlig en jente hadde behov for mye støtte til å finne bokstavene.

Mari: Hvordan er..

Lærer: Det har du akkurat skrevet frøken (h)

Mari: G-u..(lyderer)

Lærer: mm (går bort fra Mari) (tm)

Mari : Hvordan ser u ut?

Lærer: Se der..(peker på bokstavremse på bord og vegg) (i&f)

Lærer: (går bort til Sofie og leser teksten hennes) å, .snørr..(latter) ååå, stilig! Bare fortsett...men har du ikke kommet deg noe videre? (tm og ss)

Lærer: Se nå... v..(lyderer og skriver litt for denne eleven) Hva kommer etter v? (m og ss)

Sofie: u?

Lærer: Ja (tm)

(Sofie skriver)

Lærer: Så fortsetter du på vin-du-et (i&f og m)

(120122: 155-170)

I dette utdraget ser vi Mari som enten mangler kunnskaper på grafem(bokstav)-fonem (lyd) nivå, eller så ser Mari på læreren som en informasjonsressurs (Davidson, 2007, 2008) som kan «øses» av for å gjøre skrivearbeidet mindre kognitivt krevende for seg selv. Lærer Tora gir først et *hint* om at det har du nettopp skrevet, gir en bekreftende *tilbakemelding* til Mari sitt forsøk på lydering og peker og gir direkte hjelp i en *instruering*, der hun peker på bokstaven på bokstavremsen. Selv om lærer Tora denne gangen hjelper henne direkte ved å peke på bokstaven, så kan dette være en påminnelse for Mari til å bruke den visuelle støtten hun har rundt seg neste gang.

I utdraget er det også et eksempel på støtte der lærer Tora gir eleven Sofie strategier i form av å *modellere* det å dele inn ord i stavelser, og hun stiller *spørsmål* til Sofie om hvilken lyd som kommer etterpå. Når hun spør etter lyd så utfordres Sofie kognitivt og læreren krever et aktivt svar fra henne. Lærer Tora *modellerer* skriving og lydering for eleven i dette utdraget og viser hvordan det eleven vil fortelle kan noteres i tekst (Håland, 2016, s. 25). Flere av stillaskategoriene til Van de Pol et al. (2010) tas i bruk også i denne veiledningen. Lærer Tora gir her Sofie «nødvendig støtte» som gjør det mulig for henne å klare oppgaven og forhåpentligvis utvikle forståelse som hun ikke ville klart alene (Hammond & Gibbons, 2001, s. 15).

Lærer Tora brukte også flere strategier utover det gjengitt eksempelet for å hjelpe elevene. Hun ba de prøve å huske selv, hun pekte på bokstaver i teksten og spurte for eksempel; «Er

det en å?». Støtten som ble gitt var også preget av korte *tilbakemeldinger* og bekræftelser. Hun leste teksten for elevene, og leste det slik de hadde skrevet det for at de skulle høre selv om det ble riktig eller galt. Heller ikke lærer Tora valgte å holde tilbake så mye informasjon om riktig ortografi som Chomsky (1976) er opptatt av.

5.2.2 Støtte til tekstsaking

Støtte til tekstsaking handler i mitt datamateriale om støtte som gis til hva teksten skal inneholde, mottakerbevissthet og hva som skal være det neste ordet i teksten eller hvilket ord en er kommet til i den teksten som skrives. Jeg har også vært ute etter hvordan det bygges stillas rundt elevenes skrivning med utgangspunkt i kategoriene til Van de Pol et al (2010), og har igjen sett etter om støtten ble gitt som spørsmålsstilling(ss), tilbakemeldinger(tm), hint(h), modellering(m) eller instruksjoner og forklaringer (i&f).

Case 1 – støtte til tekstsaking

Av den total støtte så var støtten til tekstsaking 52% ved skole 1. Et eksempel fra skriveøkten er nødvendig for å vise hvordan lærer Eli typisk støttet sine elever i tekstsakingen.

Lærer: ..men hva var det jeg sa, nå må du skrive litt mer om dette først før du tegner.. (i&f)

Oda: å, ja

Lærer: Glemte du det? Men du, se her ja, kjempefin tegning, men du må fortelle litt mer for hva er det den har sølt? Og hva er det du ser ned på gulvet? (ss , tm og h)

Oda: fotspor.

Lærer: Ja, og så må du fortelle litt om, hva er det du tror er hendt? Har den klatra ut gjennom vinduet? (reiser seg og går mot Ane) (i&f + ss og h)

Ane: ja, eller så har den ridd på et reinsdyr...

Lærer: Ja, men kanskje du, kanskje du har lyst til å skrive det at du tror det? (ss)

(050122: 149-156)

Lærer Eli bruker *spørsmål*, og *hinter* om hva de ser på gulvet, og hun trekker inn vinduet som et nytt element. Det skjer flere ganger at hun ber elevene om å huske på at de skal skrive først og tegne etterpå. Hun gir *instruksjoner* om dette samtidig som hun gir positiv *tilbakemelding* på tegningen som kan motivere for videre arbeid, uten at hun utnytter elevens tegning og ber eleven om å fortelle noe om sin egen tekst og tegning som støtte til videre tekstskaping (Myhill & Warren, 2005, s. 67). Hun er tydelig opptatt av at det er skriving som er hovedsaken nå.

I støtten som ble gitt til tekstskaping stilte lærer Eli mange *spørsmål* og læreren var noe dominerende i samtalen med sin spørsmålsstilling. Dette samsvarer med funn i nyere forskning (Svanes & Øgreid, 2020, s. 16). I tillegg fant jeg eksempler på fantasirike utspill fra elevene, der de fikk komme med sine ideer og tanker. I utdraget gjengitt overfor ser vi nettopp dette der lærer Eli kommer med et forslag til Oda om at den kan ha klatra ut gjennom vinduet. Ane hører dette og kommer med et eget forslag og sier «*ja, eller den har ridd på et reinsdyr*». Det ble også gitt støtte til tekstskaping der lærer Eli pekte på mottaker av teksten, der hun stilte spørsmål om hvordan de kunne skrive slik at rektor skulle forstå. Dermed var hun inne på dimensjoner fra skrivetrekanten (Smidt & Solheim, 2012) om form, innhold og formål.

Case 2- støtte til tekstskaping

Støtten som ble gitt til tekstskaping ved skole 2 var ca. 45% og fordelingen av støtte til tekstskaping og støtte til staving av ord (44%) var dermed omtrent på samme nivå. To eksempel trekkes frem for å vise hvordan lærer Tora støttet elevenes tekstskaping.

Lærer: Å himmel..kan ikke du lese det for meg da? Kan ikke du lese, få høre?(tm og ss)

Kari: ..det starter

Lærer: Å du kan, ..kan du starte her oppe? (peker) (i&f)

Lærer: Jeg kom til klasserommet...(leser fra elevens tekst)(m)

Kari: <klasserommet>

Lærer: Så kaos...og det var slim og nå vi lage en felle(leser fra teksten)...felle? Nå lurert jeg på hva slags felle du vil lage? (m og ss og h og tm)

(120122:110-115)

I dette utdraget ser vi at læreren er i samtale med Kari. Lærer anerkjenner tekstsakingen i en bekreftende *tilbakemelding* «å himmel», og vil gjerne at Kari skal lese slik at hun får høre hva som står skrevet. Når Kari ikke starter så hjelper hun Kari med å lese og *modellerer* lesing av tekst for henne, og i tillegg viser og *forklarer* hun hvor det kan være lurt å starte når en tekst skal leses. Ved hjelp av *modelleringen* kommer Kari litt i gang, og ordet «klasserom» leser de sammen. Lærer Tora stiller også et *spørsmål* som fungerer både som en *tilbakemelding* og et *hint* for å hjelpe Kari med hva hun kan skrive videre i teksten sin. Kari utfordres kognitivt til å tenke over hva som skal komme videre i teksten. Dersom en tilbakemelding skal fungere som stillas må det også være tilpasset elevens nivå og læreren må tenke fremover og ikke bare fokusere på det som er gjort (Svanes & Øgreid, 2020, s. 21). Det er nettopp det å tenke fremover lærer Tora gjør i dette tilfellet. Strategiene fungerer som stillasbygging når Kari utfordres kognitivt til å tenke videre om tekstens innhold, og hun får del i strategier som hun kan ta i bruk selv, som for eksempel å starte øverst i teksten når hun skal lese det hun har skrevet.

5.2.3 Støtte til håndskrift og praktisk hjelp

Kategorien handler om støtte til håndskrift og ulike typer praktisk hjelp, som hjelp til å finne matboks, hjelp til å spisse blyant og lignende. Samtidig så jeg også her etter hvordan det ble bygget stillas med utgangspunkt i kategoriene til Van de Pol et al (2010), og så etter strategiene spørsmålsstilling (ss), tilbakemeldinger(tm), hint (h), modellering(m), instruksjoner og forklaringer (i&f).

Case 1 – Støtte til håndskrift og praktiske hjelp

(Monica har spisset blyanten sin og lærer kommer bort til henne)

Lærer: rampenissen (leser i elevens tekst) ..men du istedenfor å bruke tid på det..hvor har du gjort av den store blyanten din hen? (ss)

Monica: (?)

Lærer: tror du kan bruke den som er.. Jeg skal finne en blyant som er litt lettere å brukte ..for den er så liten den som du har der...ser her, den er bedre å holde skjønner du.. når de blir så små blir de så vonde å holde i. (i&f)

Espen: Hæ, blir de vonde?

Lærer: Ja så får vi ikke ordentlig grep, vi skal jo støtte hverandre sånn vett du (viser med blyanten). (I&f+m)

Lærer: Se her Espen, når jeg holder blyanten så, og hvis den blir kortere enn det så støtter den seg jo ikke lengre på, i handa, ser du det? (i&f+m)

Lærer: (gir blyanten til Monica) Så derfor er det greit å ha en blyant som er litt lengde på. (i&f)

(050122: 158-169)

Her gir lærer Eli hjelp og støtte til håndskrift i form av en blyant med riktig lengde. Hun instruerer, forklarer og modellerer ved å holde blyanten og fortelle hvorfor det er viktig å ikke ha for kort blyant. Dette er det eneste eksempelet som handler om håndskrift, og det er kontekstavhengig og dukker opp fordi eleven har så kort blyant og strever med å spisse den.

Case 2- Støtte til håndskrift og praktiske hjelp

Jeg fant ingen eksempler på noen støtte til håndskrift i skriveøkten fra skole 2, men litt praktisk hjelp med helt andre praktiske ting som en manglende matboks og diverse som ikke hadde noe med skriving å gjøre, men som naturlig kommer i begynneropplæringen der elevene lett kan bli avledet.

5.2.4 Samlede funn av hva det gis støtte til og hvordan det bygges stillas

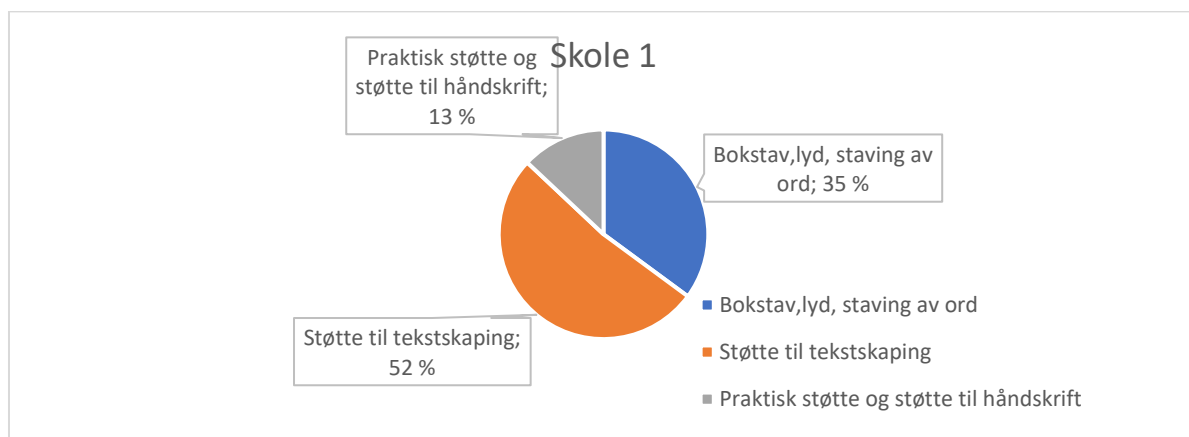
De samlede funn av hva det ble gitt støtte til og hvordan stillas ble bygget er i denne studien begrenset til hva de to lærerne gjorde i hver sin skriveøkt. Jeg kan gjengi og kategorisere det jeg har sett og si noe om hva som var typisk for disse skriveøktene, men kan ikke hevde at dette gjelder for all praksis til mine to informanter. I denne oppsummeringen presenteres noen typiske funn og jeg har foretatt en noe mer kvantitativt optelling for å vise hva det ble gitt mest støtte til og hvilke stillasbyggingsstrategier (Svanes & Øgreid, 2020; Van de Pol et al., 2010) lærerne tok i bruk, samt en oversikt over hvordan strategiene fordelte seg ut fra hva det ble gitt støtte til.

Case 1- Samlede funn

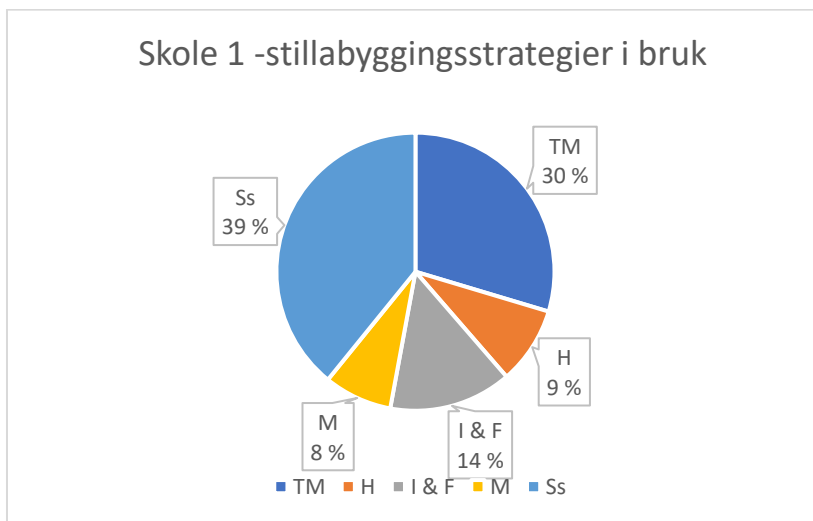
Av de totale stillasbyggingstrategiene som lærer Eli tok i bruk i støtten til staving av ord og bokstav-lyd (grafem-fonem), var det mange *spørsmål* (totalt 30). Hun ga ofte elevene spørsmål som krevde et aktivt svar og som krevde kognitiv innsats fra eleven og det kan se ut som om hun hadde en intensjon om å få i gang en kognitiv prosess hos elevene. Jeg observerte ikke bruk av direkte hjelp og ikke direkte peking mot enkeltbokstaver. Støtten de fikk var mer knyttet opp mot at lærer foreslo å lytte ut lydene, dele opp ord og klappe stavelser for å få med alle fonem (lyder) i ordene, og på denne måten delte hun strategier med elevene.

Den typiske støtten som ble gitt til tekstsikaping var at læreren ga *hint* om hva de så på gulvet, om vinduet som var åpent, spor, og om mottaker rektor, for å gi tips til hva de kunne skrive om og hvordan de kunne skrive det slik at andre skulle forstå det. Det ble brukt mange *spørsmål* (44), som utpekte seg som den mest brukte strategien, mens det var lite bruk av *modellering* (5) i støtten til tekstsikaping. Det var også flere eksempler der læreren ikke utnyttet muligheter knyttet til innhold i elevens tekst som tegning og lignende (Myhill & Warren, 2005, s. 67) i den videre tekstsikapingen. Men jeg fant også noen eksempler på at læreren pekte på mottaker av teksten, og det at teksten skulle være forståelig for mottaker, i dette tilfellet rektor.

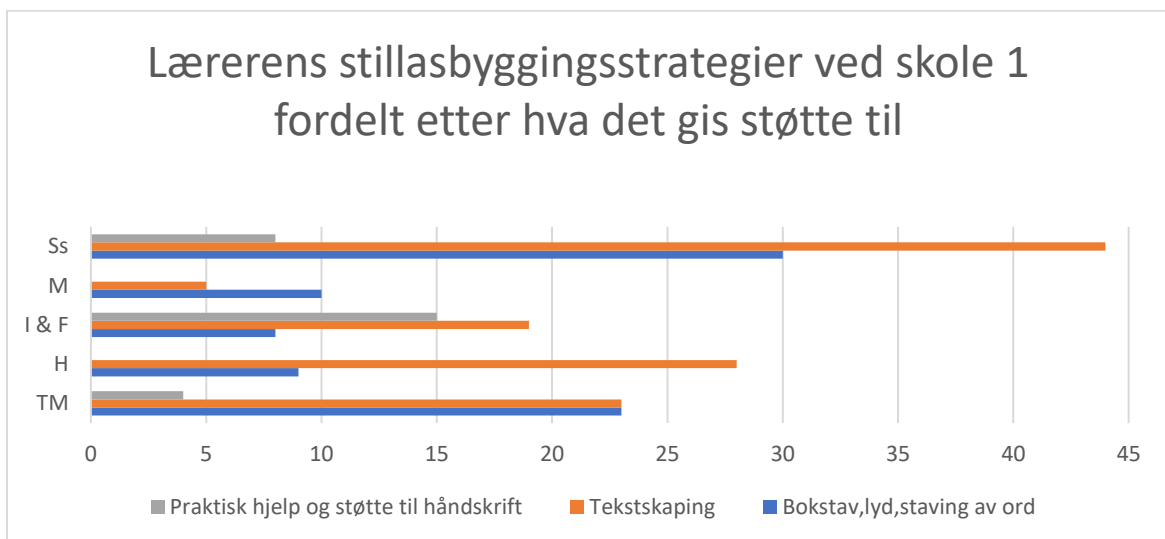
Diagrammene under gir en kvantitativ fremstilling av støtten som ble gitt, både når det gjelder fokus og stillasbyggingstrategier som lærer Eli brukte i sin veiledning av elevene. Det er tydelig å se i figur tre og fire at noen strategier dominerer og brukes mye mer enn andre.



Figur 2- Fokus i støtten som ble gitt i den individuelle veiledningen



Figur 3-Samlet fordeling av stillasbyggingstrategier som læreren tok i bruk. TM= tilbakemeldinger, Ss= spørsmålsstilling, M= Modellering, I&F= Instruksjoner og forklaringer, M= modellering (Svanes & Øgreid, 2020; Van de Pol et al., 2010)



Figur 4-Fordeling av stillasbyggingstrategi etter hva det ble gitt støtte til. TM= tilbakemeldinger, Ss= spørsmålsstilling, M= Modellering, I&F= Instruksjoner og forklaringer, M= modellering (Svanes & Øgreid, 2020; Van de Pol et al., 2010).

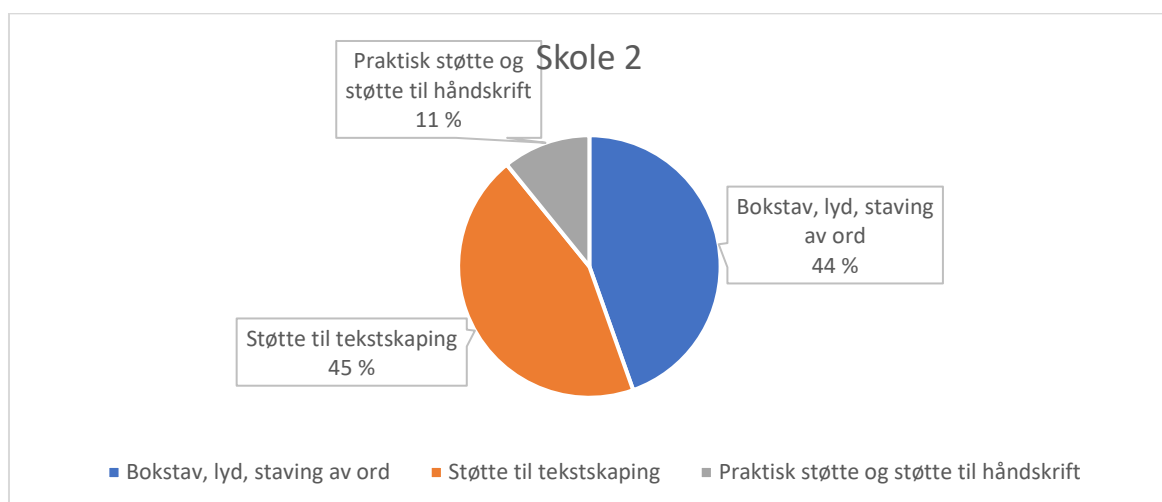
Case 2 – Samlede funn

Av den totale støtte så ga lærer Tora omtrent like mye støtte til tekstskaping og lyd-bokstav støtte. Strategibruken var variert. Det eneste jeg merket meg var at hun i liten grad tok i bruk *hint* (1) som stillasbyggingstrategi i støtten som gikk til lyd og bokstav og staving av ord. I

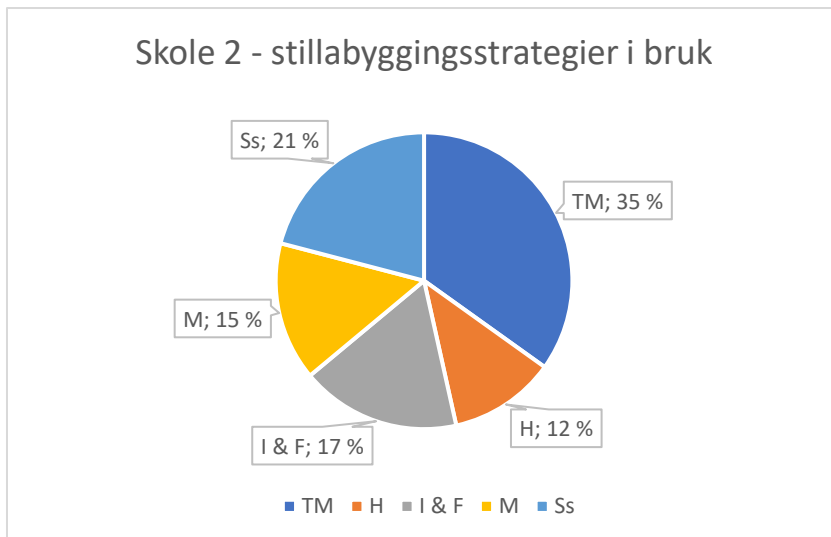
disse tilfellene bestod støtten av *instruksjon, forklaringer, spørsmålsstilling* og noe overvekt av korte *tilbakemeldinger* (15). I støtten som ble gitt til tekstskeping var det flere *hint*, og et eksempel vises i utdraget med Kari i delkapittel 5.2.2 der lærer Tora tar tak i innhold i elevens tekst og bruker et *spørsmål* som fungerer som *hint* om videre tekstskeping, og lurte på hva slags felle hun har tenkt å lage.

Det typiske var ellers at lærer Tora prøvde å gi støtte til tekstskeping, en støtte som ofte handlet om hvilket ord elevene var kommet til i teksten sin, og så ble det avbrutt av mange spørsmål fra elevene som trengte hjelp til å finne lyd og bokstav (fonem og grafem). Noen hadde også behov for hjelp til å lese det ordet de hadde skrevet for å huske hvilket ord de var kommet til og få tenke gjennom hva de skulle skrive etterpå. Elevene styrte i stor grad hva det ble gitt hjelp og støtte til og brukte altså flere ganger læreren som en informasjonsressurs (Davidson, 2007, 2008).

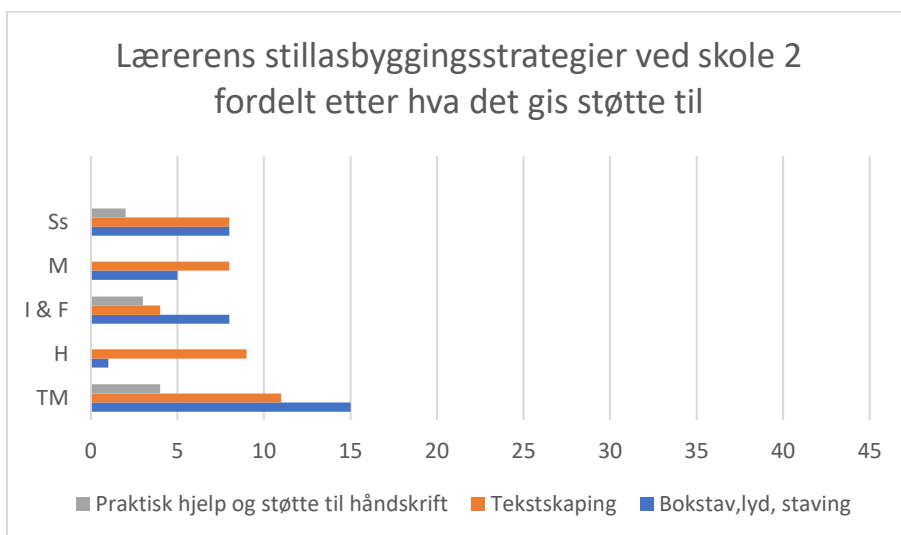
Diagrammene under gir en kvantitativ fremstilling av støtten som ble gitt, både når det gjaldt fokus og hvilke tilnæringsmåter lærer Tora brukte i sin veiledning av elevene. Av diagrammene ser en at det er en jevnere bruk av ulike strategier og at det eneste som utpeker seg er at det er noe mindre bruk av hint og noe overvekt av tilbakemeldinger sett i forhold til skole 1.



Figur 5-Fokus i støtten som ble gitt i den individuelle veiledningen.



Figur 6-Samlet fordeling av stillasbyggingstrategier som læreren valgte å bruke, TM= tilbakemeldinger, Ss= spørsmålsstilling, M= Modellering, I&F= Instruksjoner og forklaringer, M= modellering (Svanes & Øgreid, 2020; Van de Pol et al., 2010)



Figur 7- Fordeling av stillasbyggingstrategi etter hva det ble gitt støtte til. TM= tilbakemeldinger, Ss= spørsmålsstilling, M= Modellering, I&F= Instruksjoner og forklaringer, M= modellering (Svanes & Øgreid, 2020; Van de Pol et al., 2010)

⁷ Årsaken til at det er så mange færre eksempler på stillasbygging fra case 2 sammenlignet med case 1 er at denne skriveøkten hadde kortere varighet. Læreren hadde i tillegg to elevgrupper som skulle ha støtte samtidig der strategibruk i studien bare fikk samlet inn observasjoner av støtte gitt til den ene gruppen.

5.3 På hvilket nivå ligger den støtten som gis?

Når jeg har undersøkt hvorvidt elevene mottar high eller low level støtte så er det på bakgrunn av at elevene ifølge Vygotsky (1978) trenger kognitive utfordringer og undervisning som strekker seg utover nåværende mestringsnivå for å lære noe nytt. Vygotsky mente at god pedagogikk alltid var orientert mot individets framtidige utvikling (Dale, 2002, s. 54). Elevene står i en læringsprosess der det vil være behov for ulike tilnærminger, og som Wood et al. (1976) bemerker, så er det også behov for direkte hjelp og frustrasjonskontroll. Dermed vil en opptelling og en oversikt over mine informanternes veiledningsmetoder eller «means» som Van de Pol et al (2010) kaller det, ikke bety at de har gjort noe «feil». En kvantitativ opptelling av bruk av ulike former for støtte og en inndeling i *high* eller *low* er derimot ment som en bevisstgjøring på hvilken støtte vi bruker og når den brukes. Det vil også være slik at støtte på *high level* utfordrer elevene kognitivt slik at de kan lære noe nytt, noe som det vil være ønskelig å fremme. For å analysere nivået på støtten som ble gitt var det nødvendig å støtte seg til teori om stillasbygging. Denne delen av analysen vil derfor ha et deskriptivt preg, der jeg forsøker å finne igjen eksempler som kan knyttes til teori. Ved å først dele inn i kategoriene til Van de Pol (2010) som jeg har gjort under delkapittel 5.2 og se etter hvordan lærerne forsøkte å bygge stillas, var det med å hjelpe meg videre i analysen av nivået på støtten. Samtidig fikk jeg behov for å stille to klargjørende spørsmål, som går dypere inn i hvorvidt de ulike stillasbyggingskategoriene (Van de Pol et al., 2010) faktisk fungerte som stillas. Spørsmålene gjengis også i metodedel og delkapittel 4.5 «Analysemetode» 1. Er det slik at eleven får en kognitiv utfordring i den støtten som gis? 2. Får eleven del i en eller annen strategi som eleven selv kan ta i bruk, eksplisitt eller implisitt (Bingham et al., 2017, s. 40)?

5.3.1 Case 1 – Nivå på støtten

Her gjengis et typisk eksempel der læreren i løpet av kort tid støttet tre elever.

Lærer: Hva starter den fortellingen med? Hvordan vil du fortelle det til rektor hva som har skjedd her Espen?

Espen: At det er små babyfotspor der (ler)

Lærer: Kan ikke du skrive det her?

Lærer (snur seg mot Moica) Hva vil du skrive da Monica?

Monica: At rampenissen har sølt

Lærer: At rampenissen har sølt!

Monica: R-a-m-(lyderer mens hun skriver)

Lærer: Rampenissen har sølt i klasserommet ..kanskje?

Lærer: Hva vil du skrive for noe Ane?

Ane: Vet ikke..

Lærer: Men hva var det...når du kom inn i klasserommet i dag. Hva var det du så da?

Ane: Hva mener du?

Lærer: (peker på gulvet) Hva er det som har skjedd her på gulvet?

(050122: 18-31)

Espen får i utdraget et spørsmål med *hint* om at det er mottaker som en skal fortelle til og henvisning til sjangeren fortelling/brev. Lærer Eli stiller *spørsmål* om hva en fortelling starter med og ber eleven om å tenke på hvordan han kan fortelle dette. Deretter trekker hun seg unna. Jeg definerer denne støtten som «*high level*»-støtte (Bingham et al., 2017) fordi eleven utfordres kognitivt og får del i strategier som dette med mottakerbevissthet, tips om at fortellingen må starte et sted og lærer stiller *spørsmål* med *hint* og trekker seg unna slik Van de Pol (2010) hevder at *hint* må være om det skal fungere som stillasbygging.

Videre er det Monica som bare får *spørsmål* om hva hun vil fortelle, noe som Monica allerede har klart for seg. Læreren *modellerer* og *hinter* om et forslag til en fortsettelse i spørsmålet om «*rampenissen har sølt i klasserommet kanskje*», og trekker seg igjen unna. Ved å *modellere* gir lærer Eli Monica en idè om hvordan hun kan utvide setningen sin og fortelle mer, men denne støtten definerer jeg til å ligge «*mellom*» high og low fordi det ikke er like lett å vurdere om eleven utfordres kognitivt i dette tilfellet selv om det gis *hint* og læreren trekker seg unna.

Til sist i utdraget ser vi Ane som ikke vet hva hun skal skrive. Lærer Eli *hinter* om å se på gulvet og fortelle om hva som er der. Eleven får del i strategi om å se etter og bruke sansene sine, «*Hva var det du så?*» Dette definerer jeg som et eksempel på *high level*-støtte fordi eleven også her utfordres kognitivt (Bingham et al., 2017). Bruk av sansene deles også av læreren som en mulig strategi for å komme på noe å skrive. Selv om det er flere eksempel på

high level-støtte her så merker jeg meg at det i hovedsak er læreren som tar initiativ og stiller spørsmål og styrer samtalen (Svanes & Øgreid, 2020, s. 16).

Et eksempel på støtte som ble gitt til staving av ord kan sees under, et eksempel som tas med for å vise hvordan lærer Eli unnlot å gi direkte hjelp. Igjen var det Espen som fikk litt hjelp.

Espen: Åpent..hvordan skriver man åpent?

Lærer: (snur seg mot Espen)

Lærer: Hva er første lyden?

Espen: Å

Lærer: Å, ja

Espen: Som skrives med o?

Lærer: Dere lurer litt på det? Men jeg lurer litt på om, hva er den første lyden du hører?

Espen: å

Lærer: Ja..hvordan ser å ut?

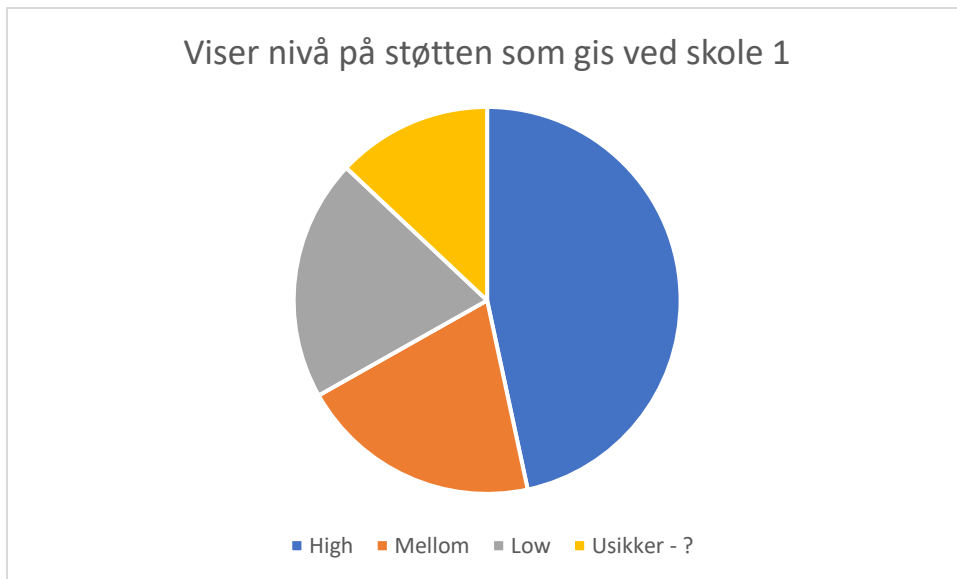
Espen: Den ser..(mens han skriver)

Lærer: Ja, flott.. Hva er den neste lyden?

(050122:381-392)

I dette utdraget ser vi en lærer som konsekvent prøver å gi hjelp på et *high level*-nivå. Til og med når eleven stiller et direkte spørsmål «*som skrives med o?*» så unngår lærer Eli et direkte svar, ved å be eleven høre etter hvilken lyd han hørte. Hun besvarer spørsmål med *spørsmål* (Davidson, 2007, 2008), og kognitiv utfordring gis. Målet er at eleven selv skal ta i bruk sine kognitive evner, og lærer Eli minner han på strategien med å lytte ut en og en lyd.

Slike eksempler finnes det flere av i datamaterialet. Summen av den totale støtte som ble gitt til elevene ved skole 1 og case 1 vises i diagrammet under, fordelt etter nivået på støtten. Det er likevel viktig å påpeke at de ulike kategoriene glir noe inn i hverandre.



Figur 8- støtte etter nivådeling high-low

5.3.2 Case 2 – Nivå på støtten

Lærer: Slimete monster (leser det eleven har skrevet). Hva var det det slimete monsteret hadde gjort?

Lærer: Hva var det med det slimete monsteret?

Per: Sluppet (?) slim over alt...ja, men jeg vet ikke hvordan man skrive det helt..

Lærer: ja..men hvilket var det første ordet du skulle skrive?

Per: ss (lyderer mens han skriver)

Lærer: ..slimmonsteret ..har slima over alt..

Per: ja..

Lærer: Ja, har...mm (nikker og vender seg mot en annen elev)

(120122:73-82)

Lærer Tora stiller her spørsmål som gir eleven *hint* og noe å tenke videre på. Samtidig trenger eleven her hjelp til å vite hvor han skal videre i teksten sin. Hvilket ord er han kommet til i sin egen tekst? Læreren minner han på dette ved å stille *spørsmålet*; hvilket var det første ordet du skulle skrive? Eleven får kognitive utfordringer når han må tenke på hva det slimete monsteret hadde gjort og gå tilbake i sin egen tekst. Han får også løsningsforslag i lærerens *modellering* som han selv må ta i bruk, og læreren trekker seg unna etter å bekrefte noe av det

han gjør, slik at eleven selv må utføre arbeidet. Støtten som gis utfordrer og det deles strategi, dermed kan det defineres som *high-level*.

I eksempelet under ser vi at det ble gitt støtte til staving av ord.

Lærer: Husker du hvordan du skriver og? (henvendt til Mari)

Per: du skriver o-g

Lærer: Ja, bra!

Mari: (?)..(prøver å skrive)

Lærer: Ikke ok, o-g

Mari: (visker ut)

Lærer: Det er litt vanskelig (?). Det er den derre (peker på bokstavremsen)

Per: (?)

Lærer: Nå er jeg spent

Per: ..at slim over alt..

Lærer: ja..

Per (lyderer)

Lærer: Min bokstav

Per: t

Lærer: Ja, min bokstav...(latter)

Per: t

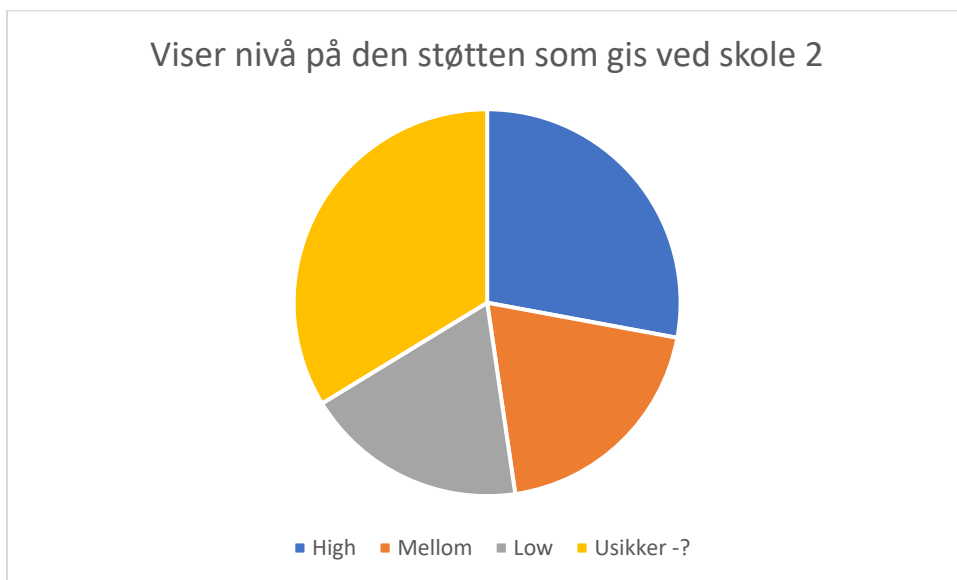
Lærer: Ja, t..tat (lyderer)..og så kan jeg fortelle deg at du skal ha en t til..ellers så blir det tat... Nå står det tatt.

(120122:129-145)

I utdraget ser vi at lærer Tora prøver å gi Mari en kognitiv utfordring ved å be henne tenke etter om hun husker en bokstav, uten at hun gir henne noe idè om hva hun kan tenke etter. Per, som sitter ved siden av, svarer raskt og Mari rekker omtrent ikke å tenke. Med direkte hjelp fra Per klarer Mari likevel ikke dette, og skriver «ok». Da bruker lærer Tora direkte hjelp og *low level*- støtte ved å si lyd og peke på bokstav på bokstavremsen. Hvorfor lærer Tora velger å støtte på denne måten vites ikke, men det kan være nødvendig å gi direkte hjelp for at eleven skal få det til, og kanskje kan denne hjelpen bidra til at Mari skriver ordet «og» riktig neste gang. Det er også en mulighet for at den direkte hjelpen i dette tilfellet fungerer som en frustrasjonskontroll (Wood et al., 1976).

Videre er det Per som skal skrive ordet tatt. Han får også direkte hjelp og per definisjon *low level-* støtte der læreren forklarer at for at det skal høres riktig ut så måtte han bruke to t er. Per får ingen forklaring utover dette, men det er ikke sikkert han har vært borti dobbel konsonant før. En lang forklaring kan dermed muligens bare forvirre. Læreren velger her å gjør Per klar over at det noen ganger skal være dobbel konsonant. Hun presenterer ny kunnskap for han som stemmer med Vygotskys tanker om læring (1978) der god undervisning strekker seg utover nåværende mestringsnivå for at elevene skal lære noe nytt.

Av den totale støtte som ble gitt til den enkelte elev i denne skriveøkten, kan en se inndeling i nivå på støtten i diagrammet under. Det er også her viktig å påpeke at de ulike kategoriene glir noe inn i hverandre.



Figur 9 -støtte etter nivådeling high-low

5.4 Hvordan reflekterer lærerne over egen bruk av støtte i etterkant av skriveøkten?

Til dette forskningsspørsmålet er det transkripsjoner og notater fra dybdeintervju som er datagrunnlaget mitt. Samtidig dras eksemplene fra skriveøkten med inn i samtalen og derfor brukes alle datamaterialer fra studiet noe inn i dette kapitlet. Denne delen av analysen vil ha noe mer preg av en induktiv tilnærming, der datamaterialet taler for seg, men vil likevel preges av den kategoriseringen som er gjort i det foregående analysearbeidet.

5.4.1 Case 1 – lærerens refleksjoner

Lærer Eli var i intervjuet mest opptatt av de tekniske sidene ved skriving og forklarte at «de må kunne lyd- og bokstav-kobling, lydere, klappe og leser stavelser og lytte ut lyder.» Hun nevnte også håndskrift som en viktig ting og mente at det var viktig å lære riktig skriveretning. Lærer Eli forklarte også at hun brukte bokstavplansjer og bokstavremse på pultene som støtte for elevenes skriving. Videre sa hun at hun ga støtte til å holde blyanten rett og blyantgrep og lignende, noe som stemmer overens med eksempelet der hun hjalp en elev med å få ny blyant fordi den andre var for kort.⁸

Lærer Eli fortalte i intervjuet at hun var opptatt å hjelpe eleven og den enkelte der de var i sin skriveutvikling. Til de elevene som var kommet litt lengre ga hun støtte og utfordringer som mellomrom mellom ord, stor bokstav og punktum forklarte hun videre, og dermed tenker hun som Myran (2012, s. 19) når hun gradvis presenterer barnet for de formelle sidene ved skriving når barnet selv er klar for det. Det vitner også om bevissthet knyttet til at elevene skal utfordres utover det de allerede mestrer (Vygotsky, 1978). Hun forklarte også at hun synes det var greit at elevene ikke skrev riktig eller at de skrev hele ordet. «*Elevene kan skrive det de kan og det de hører av et ord*», sa lærer Eli og er dermed inne på tanken om mer oppdagende skriving (Chomsky, 1976; Korsgaard et al., 2011) og det at en i begynneropplæringen ikke nødvendigvis retter på ortografi (Høigård, 2006). Dette utsagnet stemmer likevel ikke overens med den situasjonen som oppstod med Espen da han skulle skrive «kakao»⁹, der hun hjalp Espen lenge med et ord når han allerede hadde skrevet «kakav», slik at han skulle klare å skrive «kakao». Da jeg spurte lærer Eli om hvorfor hun hjalp denne eleven så mye og så lenge så fikk jeg til svar at dette var en elev med litt spesielle utfordringer. Han fikk mer hjelp enn de andre og var så fornøyd med sin egen skriving av bokstaver forklarte hun videre, så jeg måtte bare skryte skikkelig av han. Hun omtalte skrivingen og teksten til eleven som «skriving av bokstaver», og ser ikke ut til å anerkjenne teksten som den sjangeren det er, nemlig et brev. Kommentaren kan muligens knyttes til kontekst fordi eleven selv var opptatt av at han fikk til å skrive så fine bokstaver.

⁸ Se delkapittel 5.2.3.

⁹ Se delkapittel 5.2.1

Da lærer Eli skildret hvilke skriveoppgaver elevene fikk så nevnte hun innfyllingsoppgaver, en arbeidsbok og det å skrive og tegne til ukas bokstav, typiske skriveoppgaver i et mer tradisjonelt bokstavprogram. Men hun nevnte også det å lage egne bøker, lekeskriving og det å skrive fagtekster i andre fag. Gjennom ulike lekpregede skriveoppgaver kan barna få bruke den skriftkompetansen de har med seg ved skolestart og oppleve mestring i de skriveaktivitetene som brukes sier Myran og Håland (2018, s. 55) og en kan se at denne tanken også er med i lærer Eli sin praksis når lekeskriving nevnes. Selv om hun har mye fokus på det skrivetekniske i sine uttalelser så ser en også tegn til et mer helhetlig syn (Myhill & Chen, 2020, s. 10) på skriving når flere typer skriveoppgaver trekkes frem, og ikke minst kan en legge en tolkning om et mer helhetlig blikk når en ser at mye av støtten som gis i skriveøkten er støtte til tekstskaiping¹⁰.

I sine kommentarer til skriveøkten som nettopp var gjennomført, ble lærer Eli mest opptatt av at hun ikke skulle latt de tegne eller nevne tegning i det hele tatt. Lærer Eli fortalte i intervjuet etter skriveøkten at en elev ble så opptatt av å tegne, og det var en elev som vanligvis skrev så mye. Hun fortalte også at hun angret på at hun sa det var lov til å tegne, det skulle hun heller ha introdusert litt uti arbeidet. Det ble altfor mye tegning på noen av jentene som pleide å skrive mye. Dette kunne jeg som observatør se, det virket nesten som hun ble litt stresset av dette med tegningen versus skrivingen og hun klarte ikke å utnytte elevenes tegning til samtale rundt utvidelse av teksten (Myhill & Warren, 2005, s. 67) . Informanten kan i denne situasjonen ha blitt forstyrret av settingen med meg som observatør som skulle observere veiledning under skriving, og tenkt at her må det skrives bokstaver.

Lærer Eli reflekterte ikke over nivået på støtten hun gav, men her mistet jeg som allerede nevnt lydopptaket, så informasjon kan ha gått tapt.

5.4.2 Case 2 – Lærerens refleksjoner

I intervju fortalte lærer Tora at hun mener det er viktig å skrive fra første dag og ta bokstavene i bruk samtidig som en må ha systematisk innlæring av bokstavene, for en må jo ha et grunnlag og kunne forme symbol og kjenne lyd for å kunne skrive. Hun hadde lagt vekk

¹⁰ Se figur nr. 2 i delkapittel 5.2.4.

engangsbøker med mye innfyllingsoppgaver og fulgte da opp nyere forskning som sier det er for mye bruk av innfyllingsoppgaver i begynneropplæringen (Bingham et al., 2017; Håland et al., 2019), samtidig som det hendte at elevene fikk noen ark med innfyllingsoppgaver. Videre sa hun at hun prøvde å gi skriveoppgaver som «*elevene kjente seg igjen*». Hun hadde ikke fått gitt frie skriveoppgaver så ofte som hun skulle ønske, med rask bokstavinnlæring (Jones et al., 2013) og få timer med første trinn alene¹¹. Her brukte hun en årsaksforklaring som Håland et al (2019) også fant i sin undersøkelse om manglende tid til skriving på grunn av rask bokstavinnlæring. Hun nevnte brevsjangeren, å fortelle om noe de har gjort med ulike aktuelle temaer, felles tekstskaping og eksplisitt trening på hva en setning er. De hadde skrevet ulike tekster ca. en gang i uka i løpet av høsthalvåret. I tillegg fortalte hun at fagskriving i andre temafag var noe som hun hadde pleid å bruke mye, men dette året hadde hun ikke disse fagene. Ved å være opptatt av skriveoppgaver som gir mening for elevene, mener jeg at lærer Tora uttrykte at hun prøver å følge opp læreplanens (Kunnskapsdepartementet, 2019) tanker om meningsfull skriveopplæring. En kan også muligens tolke dette i en retning av et sosiokulturelt perspektiv på skriving fordi hun snakket om elevenes felles opplevelser og det å skrive om temaer sammen i felles tekstskaping.

Da jeg spurte lærer Tora om hva hun ga støtte til så svarte hun at hun var opptatt av den enkelte og ønsket å hjelpe elevene «der de er». På første trinn vil det være avgjørende for skriveutviklingen at læreren gradvis presenterer barnet for de formelle sidene ved skriving når barnet selv er klar for det (Myran, 2012, s. 19), og når lærer Tora fortalte at hun er opptatt av å hjelpe elevene der de er, så kan det forstås som at hun tenker som Myran. Samtidig forklarte hun at de aller fleste i gruppa var på det nivået at de trengte mest hjelp til å finne lyd og bokstav for å komme videre i sin tekst. Informanten sa at hun noen ganger gav oppgaver der hun var opptatt av at bokstaver og ord skulle skrives riktig og der elevene øvde på det, mens andre ganger var hun mer opptatt av skrivegleden. Hun posisjonerte dermed elevene sine i ulike skriveroller (Nilsen, 2005, s. 86). Hun tenkte at gjennom å øve i litt mer faste skriveoppgaver så fikk de trening som de kunne ta med seg inn i den frie skrivingen. Samtidig forklarte læreren i intervjuet i etterkant at når elevene spurte etter hvordan et ord skulle skrives, så var det viktig for henne å gi det korrekte svaret. «*Når de spør så skal de ikke få et feil ordbilde*», forklarte hun, og holdt ikke tilbake informasjon om riktig ortografisk skriving

¹¹ Lærer Tora hadde ikke de andre timene i klassen selv, og kunne derfor ikke svare for den praksisen som foregikk i fellestimer der første og andre trinn var sammen.

(Chomsky, 1976), noe som også kan antyde en kobling mot et kognitivt og lingvistisk syn på skriving når det å få ordbilder på plass i det individuelle skrivearbeidet fremheves. Særlig en sterk elev ville hun gi slike utfordringer, noe de kunne strekke seg mot (Vygotsky, 1978). Der hun derimot så at enkeltelever skrev mye med mange feil, eller endelig skrev noe i det hele tatt, så ville hun ikke påpeke skrivefeil og ødelegge skrivegleden. Det var helt avhengig av hvilken elev som skulle motta støtten, forklarte hun.

I sine kommentarer til skriveøkten som nettopp var gjennomført løftet hun frem dette med at elevene «boblet over av idèer», men at de ikke klarte å få alt ned på papiret selv. Når dette skjedde ville hun være der og hjelpe dem videre med å finne lyd, og lese teksten for elevene så de kunne høre hvilket ord de var kommet til. Hun ville med andre ord hjelpe dem i arbeidet som *språkforskere* (Nilsen, 2005, s. 86) som var det de i hovedsak trengte hjelp til. Alle elevene var mer eller mindre på dette nivået. I refleksjonene i etterkant av skriveøkten fortalte læreren dette:

Jeg tenker at elevene de har jo så mye å fortelle, de bobler jo over og så skal de prøve å skrive alt dette. Så er jo ikke skrivingen automatisert, og jeg tenker at man må hjelpe de litt da underveis og sånn at man kan putte på det de faktisk sa i stad. For eksempel slim over alt og så husker de plutselig ikke mer eller hvor de er i teksten sin. Men når vi hadde det muntlig så sa de jo masse om farger og hus og på vinduet og lignende. Så er det noe med å både være den der som stiller de spørsmål så de kan komme seg videre og til å være den som hjelper å lytte ut lyder og finne det neste ordet.

(Utdrag fra intervju 12.01.2022)

Kari¹² skrev mye, forklarte lærer Tora. Problemet for Kari var bare at det var vanskelig å lese det selv, fordi Kari ikke ennå fikset dette med mellomrom mellom ordene. Da ble det nødvendig å hjelpe henne med å lese teksten, slik at Kari skulle vite hvor langt hun var kommet i teksten sin.

¹² Se eksempel i delkapittel 5.2.2

Dette med å iscenesette skriveoppgaver nevnte lærer Tora som veldig positivt for gruppen, ikke minst fordi elever som Sofie¹³ som vanligvis ikke skrev i det hele tatt, endelig nå klarte å skrive noe selv med mye støtte. Sofie var den jenta som utbrøt; «*Dette er bare den besteste, kuleste, skumleste dag på skolen!*» Videre i intervjuet fortalte lærer Tora at Sofie underveis fortalte henne at «*jeg bare tegnet litt jeg, når jeg ikke kom på noe mer å skrive, og så ville jeg skrive igjen.*» I den individuelle skriveøkten ville hun fortsette å skrive når lærer sa at alle kunne stoppe og skrive og bare tegne, for hun hadde mer å fortelle. Det så ut til at Sofie responderte svært godt på den iscenesettelse som elevgruppen fikk denne dagen, og lærer Tora uttalte at slike iscenesettelser av skriving (Myran & Håland, 2018, s. 55) burde en bare bruke enda mer, når en så hvilken funksjon det hadde for elever som Sofie.

Lærer Tora fortalte at hun hadde vært mindre opptatt av skriften nå som de brukte rask bokstavinnlæring, men hadde en uttalelse om håndskrift i intervjuet som gjengis under.

(L= lærer og B= intervjuer)

L: ja, eh...og der igjen kommer det helt an på hvor eleven, og hvilket nivå eleven er...

L: jeg tenker som så at det kommer.. for noen av disse som skriver veldig veldig pent og er veldig opptatt av at de skriver riktig så vil jeg nok hjelpe de med å skrive og fortelle dem hvordan den riktige utformingen på bokstaven er,

B: mm

L: ..men andre som jeg kanskje ønsker at skriver mer så vil jeg nok ikke kommentere at man skriver g en nedenfra. (utdrag fra transkribert intervju 12.01.22)

Noe av det viktigste var å gi elevene hjelp på det de selv ønsket å utvikle av ferdigheter forklarte lærer Tora. Hun så også at det ikke for alle ville være like bra å jobbe like mye med håndskriften, og tilpasset dette til den enkelte elev. Dette eksempelet kan indikere en bevissthet knyttet til hvor sårbart dette begynnerstadiet i skriveutviklingen er (Høigård, 2006, s. 247), der læreren klarte å tilpasse støtten til den enkelte elev på en god måte.

Lærer Tora reflekterte i intervjuet over at hun hadde en nokså liten gruppe på første trinn, og at hun likevel «fløy beina av seg» i sin hjelp til den enkelte elev, og mente at hun måtte ha

¹³ Se utdrag fra skriveøkten i delkapittel 5.2.1.

brukt mer samskriving og skriving i par om hun hadde en større elevgruppe, noe som samsvarer med Reads (2010) tanker om stillasbygging inn mot kollektivet innenfor skriving.

5.5 Oppsummering av de viktigste funnene

5.5.1 Case 1 – Oppsummering av funn

Lærer Eli ved skole 1 var tydelig opptatt av det tekniske ved skrivingen og av at elevene skulle lære dette skikkelig. Samtidig gav hun mye støtte til tekstsaking (52%) og ikke bare støtte til tekniske sider ved skrivingen (35%+13%). En del av den samtalen som foregikk var noe lærerdominert (Svanes & Øgreid, 2020, s. 16) der elevene kom med korte tilbakemeldinger, men hun prøvde å få i gang kognitive prosesser hos elevene med spørsmålene sine. Jeg fant også flere eksempler på at læreren støttet elevene til videre skriving og tekstsaking der fantasien og undringen fikk bestemme og utfolde seg, og støtte som handlet om tekstens formål og mottakerbevissthet. Lærer Eli utnyttet ikke elevens tegninger i arbeidet med den videre tekstsakingen i særlig grad (Myhill & Warren, 2005, s. 67). Det skrivetekniske kom nesten bare inn der elevene selv stilte spørsmål om det, og en par ganger der lærer kommenterte noe i en tekst og ba eleven lese på ny. Samtidig brukte hun mye tid til den støtten som ble gitt til det tekniske. Læreren tok i bruk mange av stillasbyggingsstrategiene til Van de Pol et al (2010), men med noe overvekt på *spørsmålsstilling*. *Modellering* var det mest av når det gjaldt støtte til det tekniske, mens støtte til tekstsaking var i stor grad preget av *spørsmål* der også flere av de fungerte som *hint*. Med det kan se ut til at Eli hadde noen flere verktøy å bruke i støtten som ble gitt til det tekniske enn til tekstsakingen. Nesten halvparten av all den støtten som ble gitt kan defineres som *high nivå*, og elevene fikk derfor en god del kognitive utfordringer og del i strategier.

Noen enkeltfunn, her presentert noe punktvis er relevante å trekke med videre i drøftingen:

Det gis støtte til både det tekniske og til tekstsaking i case 1, og lærer Eli er innom flere dimensjoner ved teksten og nevner tekstens mottaker flere ganger i den støtten som gis til tekstsaking.

Lærer Eli brukte varierte strategier i sin støtte til elevene, og aller størst variasjon hadde hun i den støtten som ble gitt til teknisk støtte.

I lærer Elis veiledning kan en se eksempler der hun var opptatt av å ikke gi direkte hjelp, men av å støtte elevenes egne kognitive prosesser og ser ut til å være opptatt av at elevene selv skal finne løsningen og forsøker å få i gang kognitive prosesser hos elevene.

Lærer Eli brukte veldig mye tid på ordet «kakav» og motsier seg selv når hun senere i intervjuet forklarte at hun mente det var greit at elevene skrev det de hørte.

Lærer Eli var svært opptatt av at elevene skulle skrive og ikke tegne, og utnyttet ikke potensialet for å utvikle teksten gjennom samtale om tegningen kan det se ut som, selv om dette kan handle om kontekst og min bestilling av skriving å gjøre.

5.5.2 Case 2 – Oppsummering av funn

På skole to var lærer Tora svært opptatt av å hjelpe elevene der de er. Hun forklarte at de fleste elevene var på det nivået at de trengte hjelp til lydering og det å finne bokstaven, og dette stemmer med det jeg fant i analysen av veiledningsøkten. Lærer Tora hjalp til med lydering i 44% av tilbakemeldingene, mens hun gav støtte til tekstskaping i 45% av tilfellene og støtte til håndskrift i 11 % av den støtten som gis. Hun reflekterte mest over at hun ville hjelpe elevene der de er, og var i stor grad styrt av elevenes skriveutviklingsnivå og behov der og da.

Av stillasbyggingsstrategiene til Van de Pol (2010) så tok lærer Tora alle sammen i bruk. Hun brukte noe flere *modelleringer* og *hint* på støtten som gjaldt tekstskaping og ga mer korte *tilbakemeldinger* til det tekniske. Hun hadde ikke like mye bruk av *spørsmål* som læreren ved skole 1, men hadde altså mer av de korte *tilbakemeldingene* som fungerte som direkte hjelp og *low level* støtte til det tekniske. Lærer Tora ved skole 2 styrte ikke samtalen, her var det elevenes behov som måtte dekkes, og den hjelpen som ble gitt var preget av deres spørsmål (Davidson, 2007, 2008). Et moment er også at læreren ved skole 2 hjalp to grupper, og dermed hadde mindre tid. Det er mulig at hun ga mer direkte hjelp og *low level* støtte av den grunn. Når en i etterkant så på den totale støtten delt inn i nivå, så var nesten halvparten av støtten på *high* eller *mellom* nivå og elevene fikk også her noen kognitive utfordringer og lærer delte strategier med dem.

Noen enkeltfunn som her presenteres punktvis er relevante å trekke med videre i drøftingen:

Sofie klarte å skrive noe selv, etter å ha blitt svært inspirert av den gode iscenesettelsen til læreren. Hun fikk litt direkte skrivehjelp, *modellering* og *hint* og klarte å få til en tekst og ønsket selv å skrive videre når læreren sa at det var lov til å tegne.

Lærer Tora uttalte at hun ikke ville gi lik hjelp til alle elevene, det var helt avhengig av den enkelte elev.

Lærer Tora reflekterte både over elementer av kognitiv, lingvistisk og sosiokulturell art omkring skriving, og kan sies å ha tendenser til et helhetlig syn på skriving.

Lærer Tora prøvde ikke å vise Mari hvordan hun kunne finne bokstaver selv, men ga for det meste direkte hjelp og *low level* støtte ved å peke på bokstavene, eller hun ba henne prøve å huske selv.

Lærer Tora innførte dobbel konsonant for Per uten å forklare det noe videre og så ut til å være opptatt av riktig ortografi i den støtten som ble gitt, noe hun også bekreftet i intervjuet.

6. Drøfting

Formålet med studien har vært å få et innblikk i hva som skjer i veiledningssituasjonene med begynnerskriverne og dernest utvikle kunnskaper om hvordan vi best mulig kan støtte elevene i skrivearbeidet. Bakgrunnen for arbeidet har vært forskningsbaserte funn fra begynneropplæringen som tyder på at det foregår for lite skrivning der elevene får meningsfylte skriveoppgaver, samt stort fokus på det skrivetekniske og mye bruk av innfyllingsoppgaver (Bingham et al., 2018; Gerde et al., 2012; Håland et al., 2019; Myran & Håland, 2018). Den støtten som gis inn mot skrivning har også i for liten grad gitt elevene kognitive utfordringer og del i noen strategier og har vært på et lavt stillasbyggingsnivå (Bingham et al., 2017).

For å belyse min problemstilling, *Hvordan støtter to lærere ved to ulike skoler en gruppe elevers skrivning på første trinn i en gitt skriveøkt i norsk?* har jeg søkt å finne svar på mine forskningsspørsmål. Jeg har sett etter hva det gis støtte til, hvordan det bygges stillas, og hvilket nivå støtten som gis ligger på. Til sist har jeg sett på hvordan lærerne selv reflekterer over sin praksis. I denne delen av oppgaven vil jeg trekke frem hvert forskningsspørsmål for seg i hvert sitt delkapittel og drøfte disse i lys av teori og nyere forskning. Deretter vil jeg oppsummere og si noe om didaktiske implikasjoner for skriveopplæringen og for den støtten som gis inn mot begynnerskriveren. I et prosjekt som dette vil det alltid komme opp nye spørsmål som kan være interessante å forfølge videre, og disse løftes også frem. Samtidig vil det være nødvendig innenfor denne oppgaven å foreta et utvalg og ikke drøfte alle funn fra analysen.

6.1 Hva fokuserer lærerne på i den støtten som gis og hvordan bygges det stillas?

6.1.1 Hva lærerne fokuserer på i den støtten som gis

Hva det gis støtte til og hva en lærer gir hjelp til vil alltid henge sammen med elevenes skriveutviklingsnivå. På første trinn vil de fleste elevene være på vei mot, eller i det fonologiske skriveutviklingsstadiet (Høigård, 2006; Traavik, 2013). Noen vil ha sikker bokstavkunnskap eller tilegne seg dette raskt og vil være i stand til å skrive tekster på egenhånd, mens andre vil streve med å huske hvilket grafem(bokstav) som representerer

hvilket fonem(lyd). Flere elever vil også streve med å forme bokstavene og noen vil ha behov for at en voksen noterer ned det de vil fortelle (Håland, 2016, s. 25). Mange vil ha behov for støtte til bokstav, lydering og det mer tekniske ved skriving samtidig som de skal støttes i tekstsaking og det å bruke skrift for å kommunisere. Når jeg har sett etter hva det gis mest støtte til så er det på bakgrunn av nyere forskning som mener at det er en for stor vektlegging av det skrivetekniske i begynneropplæringen (Bingham et al., 2017; Håland et al., 2019). Er det vektlegging av det skrivetekniske som preger støtten som gis i disse to praksiseksempelene?

Case 1 – Fokus

Lærer Eli gav litt mer hjelp og støtte til tekstsaking (52%) enn den samlede støtten som ble gitt til det tekniske (35%+13%). En kan også se at hun nevner dette med mottakere og det å fortelle, der det er rektor som skal forstå det som blir skrevet¹⁴. Lærer Eli er med andre ord innom flere dimensjoner ved skriving i den støtten som gis og nevner implisitt både *innhold*, *formål* og *form* (skrivetrekanten) i sin veiledning, noe som kan være en nyttig og god tilnærming også i begynneropplæringen (Håland, 2016, s. 26). Det er mange momenter som kan ha vært med å påvirke det situerte, og selve skriveoppgaven har jo også lagt inn føringer i hvordan det jobbes i dette skrivearbeidet. Hva elevene spør om underveis vil også være med på å påvirke hva det gis støtte til, men funn i analysen viser altså at lærer Eli gir mer støtte til tekstsaking og utvikling av tekst enn til det tekniske ved skrivingen i en opptelling av antall støtte som gis til elevene. Når en vet at lærere som støtter tekstsaking over tid får elever med sterkere skrivekompetanse også når det gjelder tekniske ferdigheter (Bingham et al., 2017, s. 44), så kan dette se ut som et eksempel på en god praksis.

Selv om det prosentvis er mer støtte som gis til tekstsaking når en teller opp antallet av tilbakemeldinger til elevene, så må det nevnes at i tidsbruken så brukes det mye tid til støtte inn mot riktig ortografi og støtte til tekniske sider ved skrivingen. Lærer Eli bruker forholdsvis mye tid¹⁵ på den ene elevens staving av ordet «kakao» («kakav»), og synes i den situasjonen å være opptatt av korrekt ortografi. Når fonologisk skriving begynner har barnet forstått at det er sammenheng mellom lyd og bokstav og skriver ordene slik de høres ut

¹⁴ Se eksempel i delkapittel 5.3.1.

¹⁵ I situasjonen med denne eleven brukes det 2 minutter og 45 sekunder.

(Traavik, 2013, s. 45), og da kan det virke noe underlig å bruke så mye tid på et enkeltord som «kakav» (kakao). En kan med andre ord se tendenser til at læreren er opptatt av de tekniske sidene ved skrivingen og den støtten hun tilbyr kan kanskje sies å ikke møte det stadiet eleven i begynneropplæringen befinner seg på, nemlig det sårbare fonologiske stadiet (Høigård, 2006, s. 247). Det kan også tenkes at læreren har bestemte grunner til at støtten gis på denne måten¹⁶.

Case 2 – Fokus

I case 2 kan en trekke frem eksempelet med Sofie som nesten ikke har pleid å skrive i det hele tatt, som blir svært så begeistret for iscenesettelsen og som uttrykker at dette er den «besteste, og skumleste dag på skolen». Hun får seinere mye teknisk hjelp og støtte til skrivingen, fordi det er det hun trenger. Lærer Tora fra case 2 hjelper elevene omtrent like mye med tekstsaking som med det skrivetekniske. Det skrivetekniske i case 2 handler mest om støtte til lyd-bokstav og det å stave ordene. Lærer Tora gir hjelp til det som elevene spør om hjelp til. Det er tydelig å se at elevene bruker lærer Tora som en informasjonskilde (Davidson, 2007, s. 477, 2008, s. 32). Både Sofie og flere andre elever får mye hjelp til å finne riktig grafem(bokstav)-fonem(lyd). En mulig tolkning av dette er at lærer Tora i begynneropplæringen har lagt stor vekt på det skrivetekniske og staving av ord slik at elevene ikke tør å prøve, og ikke tør å stole på seg selv og egne ferdigheter. Det kan tenkes at elevene kunne klart seg bedre dersom læreren holdt tilbake informasjon om riktig ortografisk skrivemåte og da stolt mer på egne ferdigheter slik Chomsky (1976, s. 44) hevder er en mulighet når en bruker oppdagende skriving. En annen mulig fortolkning er at elevene faktisk ikke har fonem-grafem-kobling på plass. De vet kanskje at de ulike grafemene representerer lyder og kan være på begynnerstadiet i sin fonologiske skriveutvikling (Høigård, 2006; Traavik, 2013). Det er også mulig at elevene velger å bruke læreren som informasjonskilde fordi det er mindre krevende kognitivt og går raskere for dem, og at de kanskje kunne fått det til selv om de hadde prøvd litt mer og fått støtte til lyderingsprosessen. Det igjen innebærer at de har oppdaget det alfabetiske prinsippet (Høigård, 2006, s. 236), men at de ikke har alle symbolene automatisert ennå. Selv om elevene ønsker å uttrykke seg etter en inspirerende iscenesettelse så blir skrivearbeidet et kognitivt krevende arbeid for barna der deres behov for

¹⁶ Drøftes videre i delkapittel 6.3.

støtte i hovedsak er knyttet til det tekniske. Veiledningen og samtalen som foregår mellom lærer og elev må uansett være tilpasset den enkelte elevs utviklingsnivå og nærmeste utviklingszone, og teksttilpasset den skriveoppgaven som det til enhver tid arbeides med (Myran & Håland, 2018, s. 52).

6.1.2 Hvordan bygges det stillas?

Case 1 – Stillasbygging

Lærer Eli tok i bruk mange stillasbyggingskategorier (Van de Pol et al., 2010). Det som ble veldig tydelig var at hun brukte svært mange *spørsmål*, noe som bekrefter de funn som Svanes og Øgreid også gjorde når de forteller at det er lærerens innspill som dominerer i den støtten som gis (2020, s. 16). Det som slår meg er at hun har varierte strategier og tilnærminger, men at hun ofte i tekstsapingen ender med spørsmålet «kan du skrive det?». En mulighet i slike situasjoner er å ta utgangspunkt i elevarbeid der elevene har uttrykt seg på andre måter enn gjennom skrivning- i dette tilfellet tegning. Ved å ta utgangspunkt i det eleven forteller og forklarer om tegningen og teksten sin så kan en unngå at samtalen og hintene som gis blir en «tvangstrøye» (Myhill & Warren, 2005) som ikke fungerer som et stillas. Om læreren klarer å bygge videre på det eleven sier og elevens kunnskaper og erfaringer er ifølge Myhill og Warren (2005, s. 67) et kritisk punkt der mangel på dette viser at agendaen for læreren blir undervisningen som skal gjennomføres og ikke læring for elevene. Lærer Eli kommenterer tegningen og sier «se her, så fint!»¹⁷, men istedenfor å spørre om hva eleven har tegnet og bruke den til den videre tekstsapingen så stiller hun sine egne spørsmål. Hun ber Oda fortelle mer om hva den har sølt og hva som er nede på gulvet. Nå er det godt mulig at disse spørsmålene henger sammen med det Oda har skrevet, det kunne jeg ikke se av videoopptaket, men de samme spørsmålene eller hintene gjentas til flere elever. Når læreren spør slik så får hun et ord som svar fra Oda, hun svarer «fotspor». Dette stemmer overens med funn fra Svanes og Øgreid som sier at eleven ofte svarer med enstavelserord eller bekrefter det læreren sier (2020, s. 16). Hadde lærer Eli stilt spørsmål til tegningen og bedt eleven reflektere rundt sin egen tekst, så kunne hun ha utnyttet et didaktisk potensiale (Svanes & Øgreid, 2020, s. 18), der eleven selv ser alternative løsninger i teksten sin. I min praksis har

¹⁷ Se eksempel gjengitt i delkapittel 5.2.

jeg erfart at jeg noen gang lurer på hva i all verden det er de har tegnet og skrevet disse begynnerskriverne, og når en lar de fortelle selv, så bobler det over av fantasi og morsomheter som blir til videreutvikling av mange flotte tekster. Ved å ta et multimodalt perspektiv på skriving og la elevene uttrykke seg gjennom både tegning og skriving så kan en særlig hjelpe de elevene som ikke er kommet så langt i sin skriveutvikling (Solheim & Falk, 2021, s. 217). Å støtte elevene i å kommunisere om sin egen tekst kan lede til dypere forståelse av deres idéer og selve skriveprosessen, og føre til utvikling av mer komplekse tekster (Bingham et al., 2017, s. 42).

Jeg merker meg også at variasjonene i strategideling og tilnærminger er større i den hjelpen og støtten som gis til det tekniske. I støtten til det tekniske gir lærer Eli *scaffolding* som gjør det mulig for elevene å klare oppgaver og utvikle forståelse som de ikke ville klart alene (Hammond & Gibbons, 2001, s. 15), særlig ser vi dette i eksempelet med Espen i delkapittel 5.2.1 som ikke klarer å komme videre fra ordet «kakao». Det er mulig at læreren bruker så lang tid fordi denne eleven for sin egen del bare «må» få det til og at all hjelpen fungerer som en frustrasjonskontroll (Wood et al., 1976). På den andre side er det jo slik at i veiledning på første trinn vil det være naturlig å ikke rette på det barnet har skrevet, men å gi noen få små tips når en kan se og høre at de er klar for det, og høyfrekvente og ikke lydrette ord kan gradvis innarbeides og modelleres i bruk i det daglige skrivearbeidet (Myran, 2012, s. 20). Når eleven i ordet «kakao», sier «kakav», med en v på slutten og det er det han har jobbet og lydert seg fram til, så vil dette være et uttrykk for at eleven mestrer en fonologisk skriving og at han er på god vei i sin skriveutvikling. Det er godt mulig at lærer Eli er veldig klar over hvor sårbar det fonologiske stadiet er, men at det i denne sammenhengen var nødvendig for gutten å få det «riktig». Det er også en mulig fortolkning at lærer Eli jobbet som hun gjorde sammen med eleven helt bevisst ved å *modellere* strategier i bruk og hjelpe eleven med å lytte ut lydene, be eleven lytte ut første lyd, og dernest stille spørsmål om hvilken lyd som kommer etterpå. Hun sier ordet sakte sammen med eleven, og støtter eleven slik at han klarer oppgaver som ikke ville vært mulig å få til uten denne støtten. Dermed jobber eleven muligens på et høyere kognitivt nivå innenfor sin proksimale utviklingszone (Vygotsky, 1978) og får del i strategier som han kan ta i bruk neste gang et ord skal skrives (Bingham et al., 2017, s. 40). Ved å delta i aktiviteter som Espen får gjort sammen med læreren i dette eksempelet pushes han muligens forbi sine nåværende evner og forståelsesnivå, og det er ifølge Hammond og Gibbons (2001, s. 15) da læring skjer.

Lærer Eli tar i bruk mange *hint* også i støtten som gjelder tekstska­ping, men bruker mer det samme hele tiden, og stiller *spørsmål*, i motsetning til den støtten som hun gir til de tekniske sidene av skrivingen, der hun i større grad *modellerer* og deler flere strategier med elevene som de kan ta i bruk selv. En kan se en tendens til at særlig *modellering* brukes mindre ved tekstska­ping, og *spørsmål* brukes enda mer. Dette kan igjen peke tilbake på hvilket fokus læreren har¹⁸, og kan også gi noen indikasjoner om en mulig manglende kompetanse. Flere forskere hevder at det kan se ut som om lærerne mangler metoder for hvordan de kan legge til rette for skriving før lesing, eller oppdagende skriving der elevene ikke kan alle bokstavene ennå (Bingham et al., 2017; Gerde et al., 2012; Håland et al., 2019), og i Norge fant Håland et al. (2019) eksempel på lærere i begynneropplæringen som fortalte at de ikke la til rette for skriving i det hele tatt det første halvåret på første trinn. Det er mulig at lærere generelt i begynneropplæringen kan mest om å legge til rette for skriving og også bygge stillas rundt skriving som gjelder de tekniske sidene ved skrivingen. Det er mulig at lærere i begynneropplæringen har god kontroll på hvordan de støtter elevene i lydering og staving av ord, men at de mangler erfaring når det gjelder hva de skal gi støtte til eller hvordan de skal støtte og utvikle elevenes tekster? Samtidig ser vi tegn til at læreren tenker på tekstens *funksjon* når hun i noe av den støtten som brukes viser til mottaker, hun har med seg noe om tekstens *form* når hun snakker om brev og er opptatt av at de skal fortelle, et *innhold*, om det som har skjedd. Skrivetrekanten (Smidt & Solheim, 2012, s. 13) brukes med andre ord i praksis. En kan også samtidig se mye bruk av støtte som ligger på *high level*¹⁹, også av den støtten som gjelder støtte til tekstska­ping, noe som kanskje indikerer at resonnementet om manglende erfaring når det gjelder støtte til tekstska­ping ikke helt stemmer.

Case 2 – stillabygging

Ved skole 2 brukes det også ulike stillasbyggingsstrategier (Van de Pol et al., 2010), men her brukes de ulike strategiene noe mer jevnt fordelt. Case 2 preges også av at elevene er mer aktive og tar initiativ til samtale og spør etter hjelp, noe som samsvarer med funn fra samtaleforskning på småtrinnet (Davidson, 2007, 2008). Dermed er læreren i større grad styrt av hva elevene spør etter i den støtten som gis.

¹⁸ Se delkapittel 6.1.1

¹⁹ Drøftes i delkapittel 6.2.

Når det gjelder den støtten som handler om staving av ord og det å finne frem til bokstaver så finner jeg lite bruk av *hint* og mange *tilbakemeldinger* med direkte hjelp. Det er ut til at flere elever strever med å finne frem til riktig bokstav på egenhånd og elevenes skriveutviklingsnivå (fonologisk skriving) preger støtten som gis. Forskning viser (Bingham et al., 2017, s. 40) at det i liten grad ble gjort funn av *high-level*²⁰ støtte der lærere pekte på løsningsstrategier og bygde stillas som elevene i neste omgang kunne bruke selv, noe som en også ser tendenser til her. Sliter for eksempel barnet med å lytte ut et ord så kan læreren be eleven lytte ut første lyd, istedenfor å gi svaret, og dernest spørre etter hvilken lyd som kommer etterpå, noe som vil være et eksempel på støtte på *high-level* og stillasbygging (Bingham et al., 2017; Hammond & Gibbons, 2001). Ved å støtte eleven slik så kan eleven muligens jobbe på et høyere nivå innenfor sin proksimale utviklingssone (Vygotsky, 1978) og få del i en strategi som kan brukes neste gang et ord skal skrives (Bingham et al., 2017, s. 40). I denne studien kan vi se at dette med støtte til det tekniske er noe som de to lærerne i case 1 og case 2 gjør noe ulikt. I case 1 var det i støtten som ble gitt til det tekniske at informantene hadde mest varierte tilnærminger, mens det i case 2 i teknisk støtte ble gitt mye direkte hjelp. Gjennom å samtale med elevene når de på egenhånd forsøker seg på å skrive, kan en som lærer få innsikt i strategibruk og en får innsikt i hvor eleven er i sin skriftspråklige utvikling og kan gi den støtten som er nødvendig (Hagtvet et al., 2014, s. 24). Ved å utnytte denne samtalen så kunne det gitt muligheter for noe annet enn direkte hjelp også inn mot det tekniske, men det er mulig at læreren har for mange elever som skal ha hjelp samtidig og at det stresser henne og gjør det vanskelig å bygge stillas og dele strategi slik at eleven kunne klart oppgaven selv i neste omgang. Samtidig er det eksempler av støtte som hjelper elevene til å klare oppgaver som de ikke ville klart alene, også i case 2, som for eksempel når Sofie får litt skrivehjelp og lyderingshjelp i eksempelet som vises i delkapittel 5.2.2. Jeg tenker at her skjer det mest sannsynlig læring (om det ikke måles i eksempelet) slik Hammond og Gibbons (2001, s. 15) snakker om læring der elevene må pushes forbi sine nåværende evner og forståelsesnivå. Når eleven (i dette tilfellet Sofie, som vanligvis ikke skriver) pushes forbi sine nåværende evner og faktisk får skrevet noe tekst med mye støtte fra læreren, så deltar hun i aktivitet som hun ikke kunne klart alene.

²⁰ Se mer om *High-level* støtte under delkapittel 6.2.

6.2 På hvilket nivå ligger den støtten som gis?

Når jeg har undersøkt hvorvidt elevene mottar *high-* eller *low-level* støtte så er det som nevnt i analysen på bakgrunn av at elevene ifølge Vygotsky (1978) trenger kognitive utfordringer og undervisning som strekker seg utover nåværende mestringsnivå for å lære noe nytt. Elevene står i en læringsprosess der det også vil være nødvendig å gi direkte hjelp (Wood et al., 1976). En opptelling og en oversikt over mine informanternes veiledningsmetoder eller «means» som Van de Pol et al (2010) kaller det, betyr som tidligere nevnt ikke at de har gjort noe feil. En kvantitativ opptelling av bruk av ulike former for støtte, og en kategorisering av støtteform i *high* eller *low*, er derimot ment som en bevisstgjøring på hvilken støtte vi bruker, og når den brukes. Jeg må samtidig påpeke at det er ved å utfordre elevene kognitivt og modellere, vise og dele nye strategier, at elevene kan utvikle seg og lære noe nytt (Bingham et al., 2018; Hammond & Gibbons, 2001; Håland, 2016; Svanes & Øgreid, 2020), og at det derfor er ønskelig å øke bruken av high-level støtte.

I en studie av Bingham et al. (2017, s. 40) der en så på sammenhengen mellom pedagogisk støtte og barns skriveferdigheter ble det i liten grad gjort funn av *high-level* støtte der lærere pekte på løsningsstrategier og bygde stillas som elevene i neste omgang kunne bruke selv. Med økt læring som mål kan vi derfor som lærere utfordres til i større grad å gi elevene stillas og del i strategier fremfor å gi direkte hjelp og peke på bokstaver. *High-level* støtte (Bingham et al., 2017, s. 40) betegnes som den støtten som fungerer som et stillas, og denne støtten gir elevene kognitive utfordringer som krever at elevene må tenke litt selv der elevene får del i strategier som kan gi de mulighet til å løse lignende oppgaver selv senere. Og her er vi ved kjernen av poenget med denne *high-level* støtten, det at barnet settes i stand til å løse lignende oppgaver selv senere, som jo er det vi må hige etter i alt læringsarbeid, å la barnet utvikle seg og får utnytte sin proksimale utviklingszone (Vygotsky, 1978) og får del i ny kunnskap og tilegner seg nye ferdigheter.

Når jeg i case 1 finner at nesten halvparten av den støtten som gis er *high level* støtte og i case 2 nesten halvparten av støtten består av støtte som er *high level* eller støtte som defineres som *mellom*, så stemmer ikke dette med den nyere forskningen til Bingham et al. (2017, s. 40) som fant lite støtte på et *high level*. Her gjør jeg dermed i min studie et funn som ikke samsvarer med nyere forskning. En mulig forklaring er at jeg i min forskerrolle har glemte det kritiske

blikket og at jeg i mine kategorier vurderer for «snilt» og tolker for mye til å være high-level. En annen mulighet er at jeg observerer to erfarne lærere som er bevisst på hvilken støtte de gir til sine elever. Dette mener jeg det er mulig å se i eksempelet med lærer Eli i case 1 som virker til å være svært bevisst på dette med å unngå direkte hjelp. Når Espen spør hvordan man skriver «åpent»²¹ så gir hun ikke direkte hjelp selv når Espen stiller svært direkte spørsmål. I case 2 finner en som nevnt noe mindre av *high level*, og er ser at det gis mer direkte hjelp til det tekniske, men nesten halvparten av den støtten som gis er likevel som nevnt på *high* eller *mellom* nivå. Det er mulig at en i enkeltstående små studier finner eksempler som ikke støtter funn fra store studier, med et helt annet utvalg, og at vi dermed kan si ingen regel uten unntak. Det er også en mulig forklaring at kontekstene har vært for ulike. Det som en kan konkludere med i disse to eksemplene, er at elevene får noen kognitive utfordringer og det deles strategier med dem, kanskje særlig i case 1 der vi ser mange eksempler på dette. Så vet vi ikke om det virkelig settes i gang en kognitiv prosess i elevene, noe som heller ikke måles i denne studien. Ved å gi elevene støtte på et *high level* og modellere skriving og bygge stillas ved bruk av ulike «means» eller stillasbyggingsstrategier (Van de Pol et al., 2010), så gis elevene en mulighet til å jobbe på et høyere kognitivt nivå enn det de kunne klart om de jobbet helt alene. Mange ulike opplæringsprogram i USA gir barna materialer og verktøy til skriveaktiviteter, men det er sjelden å se at lærere modellerer skriving eller bygger stillas rundt barnas egne skriveforsøk (Gerde et al., 2012, s. 351). I de to skriveøktene som trekkes frem i denne studien finner jeg derimot flere gode eksempler på stillasbygging. Nå kan det også være slik at praksisen er noe annerledes i Norge med nye læreplan og flere års satsning på videreutdanning av lærere, noe som kan bety at norske lærere har økende kompetanse på området.

6.3 Hvordan reflekterer lærerne over egen bruk av støtte i etterkant av skriveøkten?

I dette delkapittelet er det lærernes refleksjoner²² og det som de var opptatt av som preger diskusjonen. De reflekterte ikke så mye over hvordan de i detaljer støtte enkeltelever, men tok tak i noen av hendelsene. De fortalte også en god del om sitt syn på skriveopplæring og fortalte om egen praksis.

²¹ Se eksempel i delkapittel 5.3.1.

²² Merk at refleksjonene fra case 1 er færre enn de fra case 2 på grunn av teknisk svikt ved lydopptak i intervjusituasjonen. Se metodekapittelet for mer informasjon om dette.

6.3.1 Case 1

Hos lærer Eli i Case 1 ble det som nevnt i analysen mest snakk om dette med at hun ikke skulle ha latt elevene tegne fra starten, og hun angret på at hun hadde nevnt muligheten for tegning. Når hun i intervjuet nevner lekeskriving og skriving av egne bøker, så tenker jeg at tegning må ha vært en viktig del at dette arbeide og at hun egentlig synes det er greit at elevene tegner en fortelling. Hun hang seg opp i dette at noen elever ikke skrev så mye som de pleide å skrive, og dette forstyrret og så ut til å stresse henne litt. Det kan som nevnt ha vært min feil at det ble slik, fordi jeg hadde lagt inn en bestilling om støtte til skriving. Hun tok ikke tak i elevens tegninger og stilte ikke spørsmål til de om hva de hadde tegnet i selve skriveøkten, og reflekterte altså mest over at elevene burde ha skrevet mer og at hun ikke burde nevnt tegning i starten. Hun glemte dermed å ta et mer multimodalt blikk (Solheim & Falk, 2021, s. 217) på elevenes tekster og reflekterte heller ikke over det i etterkant, noe som for læreren i dette tilfelle kanskje hang mest sammen med forventninger til elevenes ferdigheter. Det er tankevekkende at vi lærere i iveren etter å få elevene i begynneropplæringen til å skrive og lære skrifttegn, glemmer at utvikling av tekst består av så mye mer enn bokstaver.

Videre forklarte lærer Eli noe omkring denne enkelteleven som strevde med «kakav», der hun ga eleven mye god hjelp, og viste stor tålmodighet i arbeidet. Et eksempel som allerede er drøftet noe i delkapittel 6.1.1. Samtidig som det hun gjør i sin praksis egentlig ikke stemmer med det hun sier i intervjuet, når hun bruker så lang tid på å hjelpe eleven med det ene ordet og i neste øyeblikk forklarer i intervjuet at det ikke gjør noe om elevene bare skriver det de hører. Hun motsier på en måte seg selv og sin egen handling i dette, og begrunner det med at det er en elev med spesielle utfordringer. Denne dissonansen mellom praksis og ord er ikke unik for lærer Eli, men den kan muligens bety at selv om hun oppriktig mener at det er lov å skrive det en hører i begynneropplæringens skrivearbeid, så er hennes ideale at elevene så raskt som mulig skal få på plass riktig ortografi. For mange elever i begynneropplæringen vil det være helt nødvendig å få positive og bekreftende tilbakemeldinger på ord som er lydert fonologisk riktig, også når elevene uttaler et ord annerledes. Lærer Eli er nok klar over at elever ved *fonologisk skriving* skriver ordene slik de høres ut (Traavik, 2013, s. 45), noe hun også reflekterer over som helt greit, men så glemmer hun det kanskje litt i sin iver over å hjelpe eleven videre i skriveøkten. Dette er noe jeg kan kjenne meg igjen i. Det finnes kanskje

mye kompetanse og kunnskap om forskningsbaserte metoder, men i hverdagens klasesituasjon så gjennomfører vi ikke alltid den praksis utfra de idealene vi bærer med oss. Den kompetansen som en lærer har om forskningsbaserte metoder er med andre ord ikke fullstendig gjennomført i praksis, og praksisrelaterte situasjoner kan være til hinder for gjennomføringen, uten at jeg går mer inn på det her.

I case 1 så vi av lærerens uttalelse at hun var opptatt av de tekniske sidene av skrivingen i begynneropplæringen, og dette stemmer med nyere forskning fra Anne Håland et al. (2019), som nettopp fant ut at det var et stort fokus på dette. Håland et al. sier også at det kan se ut til at lærere i begynneropplæringen mangler kunnskaper om hvor viktig elevenes tekstskaping er for skriveutviklingen (Håland et al., 2019, s. 70). Ved tilegnelse av mer kompetanse så vil en kanskje kunne utvikle et mer helhetlig perspektiv på skrivingen, og gjennom refleksjoner knyttet til ny læreplan (Kunnskapsdepartementet, 2019) så vil det være mulig å gradvis utvikle et mer funksjonelt syn på skriving, der skrivingens formål og skriving som kommunikasjon kommer tydeligere i fokus. Min informant er opptatt av flere typer skriveoppgaver selv om hun først nevner boka, innfyllingsoppgaver, skriving av ord, bokstaver og trening med ukas bokstav. Alle disse skriveoppgavene inngår i et noe mer tradisjonelt bokstavprogram og som ikke kan sies å være den skrivingen som vektlegges i nyere forskning (Bingham et al., 2018; Gerde et al., 2012; Håland et al., 2019), men heller en vektlegging av øveskriving (Nilsen, 2005). Samtidig nevner hun også lekeskriving, skriving av egne bøker og skriving av fagtekster. Dermed legger hun noe til rette for skriving med ulikt innhold, form og funksjon jamfør skrivetrekanten (Smidt & Solheim, 2012, s. 13), og gir elevene noen lekpregede skriveoppgaver som gjør at elever i begynneropplæringen kan bruke den kompetansen som de kommer til skolen med (Myran & Håland, 2018, s. 55).

6.3.2 Case 2

Lærer Tora fra case 2 reflekterer blant annet over at det er viktig for henne å gi elevene riktig svar når de spør etter hvordan et ord skal skrives. «*Når de spør så skal de ikke få et feil ordbilde*», forklarer hun i intervjuet. Å gi elevene et korrekt ordbilde og svare sannferdig når eleven spør, står noe i kontrast til idèen om den oppdagende skrivingen der en heller holder tilbake noe informasjon om riktig ortografi (Chomsky, 1976, s. 44). En praksis der riktig ordbilde er viktig samsvarer heller ikke helt med tanken om at det fonologiske

skriveutviklingsstadiet er sårbart (Høigård, 2006, s. 247), og ved en slik praksis kan en risikere at elevene får svekket tro på egne ferdigheter og at de til stadighet bruker læreren som en informasjonskilde (Davidson, 2007, 2008) istedenfor å prøve å lydere seg frem til riktig ord selv og jobbe som språkforsker (Nilsen, 2005). På første trinn vil det være avgjørende for skriveutviklingen at læreren lar barnet få lov til å oppdage og utforske forholdet mellom fonem (lyd) og grafem (bokstav). Barnet må gradvis presenteres for de formelle sidene ved skriving når barnet selv er klar for det (Myran, 2012, s. 19), noe som lærer Tora også ser ut til å være bevisst på når hun forklarer at hun ikke ville påpeke skrivefeil til alle elever og samtidig sier at hun er opptatt av å hjelpe den enkelte elev der den er i sin utvikling. Samtidig er hun opptatt av at elevene skal ha noe å strekke seg etter, og det samsvarer med Vygotskys tanker om at elevene må utfordres og en må tenke fremover og utover det elevene kan nå for at læring skal skje (Dale, 2002, s. 54). Det å strekke seg etter noe, burde kanskje likevel bestå i noe annet enn å fortelle hvordan et ord skrives.

Lærer Tora var opptatt av dette med at elevene skulle få skriveoppgaver som var litt meningsfylte for dem, det skulle handle om noe som de relaterte seg til forklarte hun i intervjuet. I et tilfelle hjelper lærer Tora en elev med å skrive noe, og det er som nevnt denne jenta Sofie som vanligvis ikke skriver i det hele tatt. Underveis i skriveøkten velger hun å tegne litt, før hun vil skrive mer, deretter skriver lærer litt for henne og så skal hun skrive selv. Lærer Tora forteller at Sofie fortalte; «*jeg bare tegnet litt underveis*» når hun ikke visste hva hun skulle skrive videre, og reflekterer i intervjuet over at Sofie i det hele tatt vil skrive noe. Lærer Tora ser verdien med å iscenesette skriveøkter, og mener at dette burde både hun og andre gjøre så mye mer, når det virker så bra på elever som Sofie. Ved å legge til rette for autentiske skriveoppgaver og iscenesettelse av skriving kan skrivingen oppleves som meningsfull (Myran & Håland, 2018, s. 55), og det er nettopp det Tora og jeg som observatør opplever skjer med Sofie her. Kan vi «krydre» skriveopplæringen med å hver dag iscenesette skriving som gir elevene lyst til å bruke skrivekompetansen og tegnekompetansen sin til å fortelle og formidle, så tenker jeg at vi når et mål om meningsfull skriveopplæring (Kunnskapsdepartementet, 2019), samt at vi fremmer elevenes videre utvikling av skriving som ferdighet.

Lærer Tora reflekterer videre over at hun ikke har fått tid til å la elevene skrive så ofte som hun vil, og begrunner dette blant annet med at hun bruker «rask bokstavinnlæring» og bare

har fire timer i uka med gruppen alene, noe som også stemmer med argumenter som Håland et al (2019, s. 69) fant i sin undersøkelse. Det kan se ut til at det brukes for mye tid på innlæring av hver bokstav istedenfor å la eleven bruke bokstavene i egen skriving, som jo var noe av tanken bak rask bokstavinnlæring (Jones et al., 2013). Å jobbe med skrivingens formål og bruke skriving i autentiske skrivesituasjoner ser ut til å være en mangelvare i mange klasserom på første trinn (Gerde et al., 2012, s. 351) fordi det er aktiviteter som å forme bokstaver og øve på bokstaver som vektlegges mest. Dette store fokuset på det tekniske ved skrivingen står i kontrast til funn om at støtte av tekstskaping i klasserommet over tid fører til elever med sterkere skrivekompetanse også når det gjelder tekniske ferdigheter (Bingham et al., 2017, s. 44). Målet må altså være å gi elevene en helhetlig og sterk skrivekompetanse og støtte tekstskaping istedenfor å fokusere på de tekniske sidene ved skrivingen, og la øveskriveren (Nilsen, 2005, s. 96) vente litt, og heller gi rom for språkforskeren og forfatteren i begynneropplæringen.

Lærer Tora reflekterte i intervjuet over at hun hadde en nokså liten gruppe på første trinn, og at hun likevel fløy beina av seg i sin hjelp til den enkelte elev. Hennes løsning i egen tankerekke var at da måtte hun i større grad benytte samskriving, noe som Read (2010) trekker frem som del av en stillasbyggingsmodell inn mot elevkollektivet, og som Håland et al. (2019) mener ikke er utnyttet i de norske førsteklasserom i dag. Arbeid i par var den minst vanlige praksisen og et eksempel på et stillasbyggingssteg der en kan ta i bruk en mer kompetent kamerat, for å bruke Vygotskys (1978) uttrykk. Selv om lærer Tora i sin refleksjon trekker frem samskriving som et didaktisk grep slik at læreren «slipper» å «fly beina av seg», så er det vel ikke det som er den egentlige hensikten med parskriving. Når det foreslås av forskere (Håland et al., 2019; Read, 2010) så er tanken heller den at elevene skal støtte og hjelpe hverandre i skriveprosessen og fungere som stillas for hverandre. To elever i samskriving kan være med å hjelpe hverandre i tekstkomponeringen, både når det gjelder hva en skal skrive og hvordan det skal skrives.

Hvordan er det så med dette helhetlige blikket på skriving som jeg i analysen mener å se? Med et helhetlig blikk på skriving (Myhill & Chen, 2020) vil læreren kunne gi elevene mulighet til å knytte sammen deres utvikling av mening, mulighet til å mestre ulike sjangere, språklig form og funksjon, forståelse, mottakerbevissthet og skriverens engasjement, alle sentrale aspekter ved skriveutviklingen (Myhill & Chen, 2020, s. 10). Det viktigste vil være å

være bevisst at skriving er en ferdighet med mange aspekter og at læreren er bevisst på at elevene skal tilegne seg alle sidene ved skriving. Noe som lærer Tora i noen grad er innom når hun forteller at hun av og til øver spesifikt på noen formelle sider ved skrivingen og da posisjonerer elevene som øveskrivere, og samtidig andre ganger er mer bevisst dette med skriveglede og lar de få ulike skriveoppgaver, som brevsjanger og frie oppgaver omkring tema som opptar dem og som gir mening for elevene. Ved å legge til rette for ulike sjangere trekker hun også inn ulike sider av skriving der *form*, *innhold* og *funksjon* og skrivetrekantens dimensjoner er med (Smidt & Solheim, 2012) og speiler den nye læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2019) der tanken om skriving for ulike formål løftes frem. Når lærer Tora reflekterer over ulike skriveoppgaver, kommer hun også inn på dette med elevenes ulike skriveroller. Hun fortalte i intervjuet at hun noen ganger ga skriveoppgaver der hun var opptatt av at bokstaver og ord skulle skrives riktig og der elevene øvde på det, mens andre ganger var hun mer opptatt av skrivegleden. Hun posisjonerte dermed elevene sine i ulike skriveroller (Nilsen, 2005) og forklarte at hun tenkte at det de øvde eksplisitt på var noe de forhåpentligvis trakk med seg inn i den frie skrivingen.

Å finne balansen mellom den frie skrivingen og elevenes stadige spørsmål etter hjelp til det skrivetekniske kan synes vanskelig og vil være et dilemma en står i med begynnerskriveren. Når skal en gi riktig ordbilder og når skal en holde tilbake? Dersom elevene skal få på plass noen riktige ordbilder og gradvis bevege seg fra et fonologisk stadium til det ortografiske, så må riktige ordbilder også presenteres for dem. Da kan en velge å enten eksplisitt viser elevene ulike ordbilder og en kan tenke seg at elevene tilegner seg disse ved at elevene leser tekster selv med de riktige ordbildene. Myran (2012, s. 19) sier som nevnt at en gradvis bør presentere barnet for de formelle sidene ved skriving når barnet selv er klar for det. Med tilbakehold av riktig ordbilder kan en dermed også stå i fare for å ikke gi eleven tilgang til de formelle sidene når barnet er klar for det, og en unngår å gi eleven utfordringer slik at det oppstår ny læring. Vygotsky mente at god pedagogikk alltid var orientert mot individets framtidige utvikling (Dale, 2002, s. 54) og å finne en god balanse mellom tilbakehold og nok utfordringer krever at læreren kjenner den enkelte elevs skriveutviklingsnivå svært godt. Samtidig står det i læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2019) under kjerneelementet «Tekstskaping» at skriveopplæringen skal oppleves meningsfull for elevene. Da må en som lærer Tora være opptatt av å legge til rette for meningsfulle skriveoppgaver som iscenesettes, og en må samtidig sikre at elevene opplever mestring. Skal elevenes opplevelse av mestring i

skriveprosessen være det viktigste så kan det være nødvendig å la barna få bruke den skriftkompetansen de har med seg ved skolestart og oppleve mestring i de skriveaktivitetene som brukes (Myran & Håland, 2018, s. 55). Det er også mulig å bruke oppdagende skriving (Chomsky, 1976; Korsgaard et al., 2011) som legger til rette for at elevene kan eksperimentere med skriving ved å bruke den kunnskapen de har om lyd og bokstav. I den frie skrivingen bør en unngå å «rette» når ikke elevene spør om det og heller gi støtte til tekstsaking og støtte til lyderingsprosessen som elevene står i.

7. Konklusjon

7.1 Oppsummering

I denne studien finner jeg at det samlet sett er mye fokus på det tekniske i skriveopplæringen. Dette funnet stemmer overens med funn fra nyere forskning på skriving i begynneropplæringen (Bingham et al., 2017; Håland et al., 2019). Samtidig finner jeg også at det gis en god del hjelp og støtte til tekstskaping, kanskje særlig i case 1, og elevene posisjoneres både som skriveforskere og forfattere (Nilsen, 2005, s. 86). Det gis også støtte til både innhold, form og funksjon (Smidt & Solheim, 2012), noe som indikerer at det tenkes noe helhetlig (Myhill & Chen, 2020). Jeg finner at støtten er avhengig av hva elevene spør etter, og særlig i case 2 finner jeg eksempler på at det er elevenes behov som styrer hva det gis støtte til (Davidson, 2007, 2008). Begge lærerne retter på enkeltelevers ortografi selv om det er en friskrivingsoppgave i begynneropplæringen, og deres ønske om å gi elevene kognitive utfordringer (Vygotsky, 1978) fører muligens til mer fokus på det tekniske enn ønskelig. Å finne en god balanse mellom det å gi utfordringer kontra å gi støtte til elevens tekstskaping ser ut til å være vanskelig. Informantene er opptatt av den enkelte elev og den enkelte elevens behov, og ønsker å legge til rette for, og gi den støtten som den enkelte trenger. Fokuset på det tekniske ved skrivingen står i kontrast til nyere forskning som anbefaler å vektlegge tekstskaping (Bingham et al., 2017, 2018; Gerde et al., 2012; Håland et al., 2019; Myran & Håland, 2018).

Jeg finner bruk av varierte strategier inn mot den stillasbyggingen som skjer mot den enkelte elev selv om det som også Svanes og Øgreid (2020) påpekte i sin forskning, brukes mye *spørsmål*. Særlig i case 1 inn mot støtte til tekstskaping blir det brukt mange *spørsmål*, og noe mindre *modellering* av strategier enn i den støtten som gis til det tekniske. Det kan se ut som om lærer i case 1 har mere varierte tilnærminger og muligens er tryggere i hvordan hun skal jobbe inn mot elevene når det gjelder det tekniske, noe som muligens indikerer manglende metodekunnskap (Bingham et al., 2017; Gerde et al., 2012). Lærer Eli gir elevene tilgang til strategier og *modellerer* mer i den støtten som gis til det tekniske, mens i støtte til tekstskaping gjentas samme *spørsmål* til flere elever uten at hun griper tak i elevens tekst og særlig det multimodalt perspektivet (Solheim & Falk, 2021, s. 217). Å gi elevene mulighet til

å kommentere egen tekst og tegning fremstår som en didaktisk mulighet (Svanes & Øgreid, 2020)

I case 1 forteller informanten om mange skriveoppgaver som er tett knyttet til et tradisjonelt bokstavprogram og i case 2 brukes «rask bokstavinnlæring» (Jones et al., 2013) som del av årsaksforklaring om manglende tid brukt til skriving. I begge tilfeller kan det se ut til at metoden «rask bokstavinnlæring» delvis er tatt i bruk, blandet med tradisjonell bokstavinnlæring.

Nivået på strategibygingen overrasket meg, da jeg finner mer på *high level* enn jeg hadde trodd på forhånd, noe som igjen betyr at informantene gir elevene noen kognitive utfordringer og deler strategier med dem, og jeg finner også eksempler der elevene støttes på en måte som gjør det mulig for dem å klare oppgaver og utvikle forståelse som de ikke ville klart alene (Hammond & Gibbons, 2001, s. 15). Nivået på støtten i denne studien stemmer ikke med funn i nyere forskning (Bingham et al., 2017). Jeg kan ikke konkludere noe sikkert om hvorfor det er slik, men antyder at jeg har studert to erfarne lærere, som har jobbet en stund i skolen. Det kan også være at konteksten i mine to eksempler har vært annerledes enn det som gjelder for forskningen til Bingham et al. (2017) og at utvalget er begrenset.

7.2 Implikasjoner for praksis

På bakgrunn av det jeg har undersøkt og sett i min studie kan det være nødvendig å løfte frem dette med det å la elevene skrive mye og oppleve mestring, og ikke rette så mye på ortografi i begynneropplæringen. Mindre fokus på det tekniske og mer utvikling av tekstkompetanse kan føre til mer skriving og vil over tid føre til sterkere skrivekompetanse (Bingham et al., 2017). En kan også trekke frem viktigheten av å utvikle mer kunnskaper knyttet til metoden «rask bokstavinnlæring» (Jones et al., 2013). Når lærer Tora i case 2 bruker det som en av begrunnelsene for at det ikke har blitt tid til å skrive så mye så står det i kontrast til at et av målene med metoden nettopp er økt skriving. Didaktisk påfyll knyttet til metodebruk i klasserommet kan derfor løftes frem som en implikasjon for praksis.

I studien fant jeg også eksempel på at lærer dominerte samtalen og ikke tok tak i elevens tekst blant annet med tanke på et multimodalt aspekt (Solheim & Falk, 2021, s. 217). Det å løfte frem elevens stemme, og kanskje særlig i lys av denne studien det multimodale aspektet, og la elevene forklare mer omkring sin egen tekst er noe som det bør jobbes videre med. Ved å la elevene komme til ordet i den samtalen som foregår rundt tekstskapingen og bygge videre på det eleven sier og det eleven har tegnet og skrevet i sin tekst kan støtten som gis fungere som stillaser og ikke bare som sterke hint eller «tvangstrøyer» (Myhill & Warren, 2005). Ved å utfordre elevene kognitivt til å komme med sine spørsmål eller å se for seg alternative løsninger knyttet til teksten sin kan samtalen utvikles videre (Svanes & Øgreid, 2020, s. 18).

Studiet viser at det fortsatt er viktig å løfte frem hvor viktig det er å bruke tid på skriving og det å iscenesette skriveøkter som fremmer meningsfulle skriving der elevene får et skriveoverskudd. I eksempelet med Sofie i case 2 i studien ser en hvordan denne enkelteleven endelig skriver en tekst, og arbeidet med å sikre at alle elevene får tid og muligheter til dette er viktig.

7.3. Videre forskning

Det kan være nyttig å studere videre på hva lærere i begynneropplæringen tenker om tekst, og hvordan de skal støtte tekstarbeid utover det tekniske. Er det slik at norske lærere i begynneropplæringen faktisk mangler metoder for å jobbe med tekstskaping?

Ligger det en konflikt i det å arbeide med oppdagende skriving kontra det å gi elevene nok utfordringer, hvordan jobber de lærerne som står rundt i de ulike klasserom med dette?

Hvilken verdi gis tegning som fortellingsform i begynneropplæringen? Utnyttes tegning i den samtalen som foregår om tekst mellom lærer og elev i en-til-en-situasjoner rundt omkring i de norske klasserom?

Litteraturliste

- Bakken, J., & Andersson-Bakken, E. (2021). Innholdsanalyse. I E. Andersson-Bakken & C. P. Dallan (Red.), *Metoder i klasseromsforskning* (s. 305–326). Universitetsforlaget.
- Bingham, G. E., Quinn, M. F., & Gerde, H. K. (2017). Examining early childhood teachers' writing practices: Associations between pedagogical supports and children's writing skills. *Early Childhood Research Quarterly, 39*, 35–46. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2017.01.002>
- Bingham, G. E., Quinn, M. F., McRoy, K., Zhang, X., & Gerde, H. K. (2018). Integrating Writing into the Early Childhood Curriculum: A Frame for Intentional and Meaningful Writing Experiences. *Early Childhood Education Journal, 46*(6), 601–611. <https://doi.org/10.1007/s10643-018-0894-x>
- Bjørkvold, T. (2021). Videosimulert intervju. I E. Andersson-Bakken & C. P. Dallan (Red.), *Metoder i klasseromsforskning* (s. 105–124). Universitetsforlaget.
- Bråten, I. (2002). Om Vygotskys liv og lære. I I. Bråten (Red.), *Vygotsky i pedagogikken* (s. 13–42). Cappelen.
- Chomsky, C. (1976, mai). Approaching Reading through Invented Spelling. *Speeches/Meeting Papers*. Conference on Theory and Practice of Beginning Reading Instruction, Univ. of Pittsburgh, Learning Research and Development Center. <https://eric.ed.gov/?id=ED155630>
- Dale, E. L. (2002). Læring og utvikling- i lek og undervisning. I *Vygotsky i pedagogikken* (s. 43–73). Cappelen.
- Davidson, C. (2007). Routine Encounters During Independent Writing: Explicating Taken-for-granted Interaction. *Language and Education, 21*(6), 473–486. <https://doi.org/10.2167/le699.0>
- Davidson, C. (2008). Talk about Text during Independent Writing: What Teacher—Student Interaction Suggests for How We Understand Students' Competence. *Contemporary Issues in Early Childhood, 9*(1), 27–35. <https://doi.org/10.2304/ciec.2008.9.1.27>
- Flyvbjerg, B. (2006). Five Misunderstandings About Case-Study Research. *Qualitative Inquiry, 12*(2), 1–35. <https://doi.org/10.1177/1077800405284363>
- Gerde, H. K., Bingham, G. E., & Wasik, B. A. (2012). Writing in Early Childhood Classrooms: Guidance for Best Practices. *Early Childhood Education Journal, 40*(6), 351–359. <https://doi.org/10.1007/s10643-012-0531-z>

- Graham, S., Bollinger, A., Booth Olson, C., D'Aoust, C., MacArthur, C., McCutchen, D., & Olinghouse, N. (2012). *Teaching elementary school students to be effective writers*. National Center for Education Evaluations and Regional Assistance, Institute of Education Science, U.S. Department of Education.
https://ies.ed.gov/ncee/wwc/Docs/PracticeGuide/writing_pg_062612.pdf
- Hagtvet, B. E. (2014). Skrivings betydning i den tidlige lese- og skriveutviklingen. I R. Hvistendahl & A. Roe (Red.), *Alle tiders norskdidaktiker. Festskrift til Frøydis Hertzberg på 70-årsdagen* (s. 109–128). Novus Forlag.
- Hagtvet, B. E., Rygg, R. F., & Skulstad, R. N. (2014). Et vindu til barns språklige kompetanse: Oppdagende skrivning i barnehage og skole. *Bedre skole*, 26(2), 24–30.
- Hammond, J., & Gibbons, P. (2001). What is scaffolding? I J. Hammond (Red.), *Scaffolding: Teaching and learning in language and literacy education*. PETA, Primary English Teaching Association.
- Hertzberg, F. (1988). AMERIKA! eller en sjuårings vei til skriftsspråket. I *I klartekst: Festskrift til Bernt Fossetøl på 60-årsdagen 30.juli 1988* (s. 155–176). Novus Forlag.
https://www.nb.no/items/URN:NBN:no-nb_digibok_2007090501049?page=171
- Høigård, A. (2006). *Barns språkutvikling: Muntlig og skriftlig* (2. utg). Universitetsforlaget.
- Håland, A. (2016). *Skivedidaktikk. Korleis støtta elevane si skrivning i fag?* Universitetsforlaget.
- 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.
<https://doi.org/10.1007/s10643-018-0908-8>
- Johansen, R., & Bjerke, C. (2020). *Førsteklasses skrivning: Helhetlig skriveopplæring i første klasse*. Gyldendal Akademisk.
- Jones, C. D., Clark, S. K., & Reutzell, D. R. (2013). Enhancing Alphabet Knowledge Instruction: Research Implications and Practical Strategies for Early Childhood Educators. *Early Childhood Education Journal*, 41(2), 81–89. <https://doi.org/10.1007/s10643-012-0534-9>
- Korsgaard, K., Hannibal, S., & Vitger, M. (2011). *Oppdagende skrivning-en vei inn i lesingen*. Cappelen Damm akademisk.
- Krumsvik, R. J., & Jones, L. Ø. (2019). Kva er kvalitativ forskning i lærarutdanninga? I R. J. Krumsvik (Red.), *Kvalitativ metode i lærarutdanninga*. Fagbokforlaget.
- Kulbrandstad, L. I. (2017). *Lesing i utvikling. Teoretiske og didaktiske perspektiver* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i norsk* (NOR01-06). <https://www.udir.no/lk20/nor01-06?lang=nob>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg.). Gyldendal akademisk.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. (3. utg.). Gyldendal akademisk.

- Maxwell, J. A. (2008). Designing a Qualitative Study. I L. Bickman & D. J. Rog (Red.), *The SAGE handbook of applied social research methods* (2. utg., s. 214–253). SAGE Publications, Inc.
- Myhill, D., & Chen, H. (2020). Developing Writers Across the Primary and Secondary Years: Growing into Writing. I H. Chen, D. Myhill, & H. Lewis (Red.), *Developing Writers Across the Primary and Secondary Years: Growing into Writing* (1. utg., s. 1–18). Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9781003018858>
- Myhill, D., & Warren, P. (2005). Scaffolds or straitjackets? Critical moments in classroom discourse. *Educational Review*, 57(1), 55–69. <https://doi.org/10.1080/0013191042000274187>
- Myran, I. H. (2012). Oppdagende skriving—en vei inn i lesingen. *Bedre skole*, 24(1), 17–21.
- Myran, I. H., & Håland, A. (2018). Skrivning fra første dag—Hvis skolen er forberedt. *Bedre skole*, 30(1), 51–55.
- NESH. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. (16.12). Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora.
<https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Nilsen, L. L. (2005). Å få vera både språkforskar og forfattar. Korleis kan skulen møta den vesle tidlegskrivaren. I S. Skjong (Red.), *GLSM: grunnleggjande lese-, skrive- og matematikkopplæring* (s. 82–97). Det Norske Samlaget.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Universitetsforlaget.
- Read, S. (2010). A Model for Scaffolding Writing Instruction: IMSCI. *The Reading Teacher*, 64(1), 47–52. <https://doi.org/10.1598/RT.64.1.5>
- Smidt, J., & Solheim, R. (2012). Veier til kunnskap, identitet og kultur. Om formål og bruk i skolens skriveopplæring. *Bedre skole*, 24(1), 11–16.
- Solheim, R., & Falk, D. Y. (2021). 9. Skrivarutvikling og skrivekompetanse. Funksjonelle og formålsretta perspektiv på den første skriveopplæringa. I L. Jølle, A. S. Larsen, H. Otnes, & L. I. Aa (Red.), *Morsmålsfaget som fag og forskningsfelt i Norden* (s. 199–221). Universitetsforlaget. <https://doi.org/10.18261/9788215050997-2021-11>
- Solheim, R., & Matre, S. (2014). Forventninger om skrivekompetanse. Perspektiver på skriving, skriveopplæring og vurdering i «Norsmprosjektet». *Viden om Læsning*, 15.
http://norm.skripesenteret.no/wp-content/uploads/2014/03/videnom_15_8.pdf
- Svanes, I. K., & Øgreid, A. K. (2020). «Jeg vet ikke hva jeg skal skrive om!»—Læreres stillasbygging i oppstarten av skrivesituasjoner på barnetrinnet. *Acta Didactica Norden*, 14(1), 1–21.
<https://doi.org/10.5617/adno.7758>

- Traavik, H. (2013). Den tidlige skrive- og leseutviklinga. I H. Traavik & B. K. Jansson (Red.), *Norskboka 1: Norsk for grunnskolelærerutdanning 1-7*. Universitetsforlaget.
- Van de Pol, J., Volman, M., & Beishuizen, J. (2010). Scaffolding in Teacher–Student Interaction: A Decade of Research. *Educational Psychology Review*, 22(3), 271–296.
<https://doi.org/10.1007/s10648-010-9127-6>
- Vygotsky, L. (1978). Interaction between Learning and Development. I *Mind in society*. (s. 79–91). Harvard University press.
- Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). THE ROLE OF TUTORING IN PROBLEM SOLVING. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2), 89–100. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>
- Yin, R. K. (2003). *Case study research. Design and methods* (3. utg., Bd. 5). Sage Publications, Inc.
- Øzerk, K. Z. (2002). Ulike språkoppfatninger, begrepskategorier og et undervisningsteoretisk perspektiv på skolefaglig læring. I I. Bråten (Red.), *Vygotsky i pedagogikken* (s. 97–122). Cappelen.

Vedlegg

Vedlegg nr. 1 – Skriveopplegg «Hva har skjedd?» (Johansen & Bjerke, 2020, s. 152)

FØRSTEKLASSES FORSLAG TIL 20 SKRIVEFORLØP

1

Hva har skjedd?

Her skal elevene skrive et brev, et avisnotat eller en kort historie med utgangspunkt i en installasjon.

Iscenesettelse

En dag før klassen kommer inn i rommet – enten om morgenen eller etter friminutt-kan læreren legge ut noe i klasserommet som vekker nysgjerrighet og undring, og som tydelig viser at noe har skjedd. Dette kan være:

-To veltete stoler og et bord, en knust krukke og en gammel nøkkel. Det kan se ut som om noen har hatt et basketak, for eksempel om nøkkelen.

-Noen fjær (fra en gammel pute), en del halmstrå og noen mystiske dyrespor (for eksempel laget av en potet og trykket med vannfarge). Det skal se ut som om det har foregått en kamp mellom for eksempel en rev og høner (som i et hønsehus).

-Tomme melkekartonger, krøllete avispapir, tomflasker, hermetikkbokser og annet søppel lagt i en linje fra søppeldunken, gjennom klasserommet og bort til lukket dør. Det skal se ut som noen har stjålet søppel og mistet det på veien ut døra.

Det læreren rigger til, bør være godt synlig for elevene når de kommer inn, gjerne midt i en samlingsring. Læreren bør legge til rette for at elevene kan bli sittende og lure litt og forsøke å tenke etter hva som kan ha skjedd, før skriveoppgaven kommer.

Gi skriveoppgaven

Læreren kan gjerne spille overrasket og late som om dette var noe som ikke var planlagt. Så kan elevene få spørsmålet: «Hva er det som har skjedd her?» Videre bør læreren legge til rette for en (tilstrekkelig lang) samtale med elevene om hva som kan ha foregått, og hva eller hvem som har etterlatt sporene. Her er det lov med fantasifulle forslag. Elevene kan få diskutere i par før samtale i plenum, så flest mulig får være med å undre seg.

Læreren noterer stikkord på tavla underveis: sulten rev, fange mat, hønsehus -tyv som stjeler søppel, selge det til gjenvinning eller liknende. Denne samtalen er viktig, men bør heller ikke bli altfor lang, hvis elevene brenner etter å komme i gang, kan de fort bli utålmodige.

Læreren gir så elevene et skriveoppdrag med et formål, for eksempel:

- «dette må vi fortelle til rektor/til avisa/til bonden som eier høna!»
- «Dette tror jeg avisa må skrive om.»
- «Dette kunne blitt en spennende historie til en bok.»

Læreren bør på forhånd ha bestemt hva slags form(sjanger) elevene skal skrive (brev, avisnotat, en kort historie), ut fra hvilken mottaker dere blir enige om. Det er også viktig å ha tenkt igjennom om klassen skal lage en felles tekst, eller om elevene skal lage tekst i grupper, par eller alene.

Skriveprosessen

I skriveprosessen bidrar så læreren med stillas rundt elevenes skriving. Trenger elevene en modelltekst (så kan du gjerne lage dette mens de ser på), trenger de setningsstartere, en ordliste med relevante ord, skal læreren eller en annen voksen være sekretær?

Elevene kan få tegne til, eller læreren kan ta bilde av installasjonene på forhånd og skrive ut til dem, så de kan lime dette inn som en illustrasjon.

Transkriberingsnøkkel

<tekst> = utsagnet sies samtidig som det forrige
(?) = opptak som ikke er identifiserbart eller som skal anonymiseres
(tekst) = lyder, bevegelser og forflytninger og korte forklaringer om kontekst
.. = kort pause
/bokstav/= bokstavlyd og ikke bokstavnavn sies

Vedlegg nr. 3 – Kort eksempel fra transkribert materiale

78	Lærer	ja...men hvilket var det første ordet du skulle skrive?
79	Per	s s (lyderer mens han skriver)
80	Lærer	..slimmonster...har slima over alt..
81	Per	ja..
82 (20.00)	Lærer	ja, har...mm (nikker og vender seg mot en annen elev)
83	Per	å..?
84	Lærer	ja..
85	Mari	jeg tror kanskje jeg tenker på noe jeg drømte eller så noe....jeg husker ikke
86	Lærer	< kanskje dere> kommer til å drømme om ...slimen når dere..... i natt..
87	Lærer	se der er d, /d/ (peker på bokstavremse igjen)
88	Mari	å , ja...
89	Lærer	vind.. (Mari sitter fortsatt med ordet vindu og kommer ikke særlig lengre uten at lærer står der med henne)

Intervjuguide:

Formålet med intervjuet (Kvale og brinkmann s. 141)

Formålet med dette intervjuet er først å få frem dine refleksjoner knyttet til det å støtte elever i en skriveøkt. Jeg vil stille deg litt generelle spørsmål og noen vil være litt vide, mens andre er mer konkrete. Jeg er interessert i hva du tenkte da skriveøkten ble gjennomført og hva du tenker nå. For meg er det viktig at du sier det som er sant og at du ikke «pynter» på virkeligheten. Det er ikke sikkert du vil ha noen klare svar på alle spørsmål og mange av avgjørelsene i praksis skjer så fort at vi ikke alltid vet hvorfor vi gjør som vi gjør. Det er helt greit.

Spørsmålene

(Spørsmålene stilles ikke nødvendigvis i denne rekkefølgen)

Innledning

Kan du kort fortelle litt om deg selv, f.eks. hvordan ville du beskrive deg selv som lærer?

Hvor lang erfaring har du med lese- og skriveopplæring på første trinn?

Syn på skriveopplæring

Kan du si noe om ditt syn på/ eller hva du tenker når du hører ordet skriveopplæring?

(Oppfølgingsspørsmål: Kan du si litt mer om, hva er viktig, hva fokuserer du på i undervisningen?)

Hva mener du er det viktigste å jobbe med når det gjelder skriving på første trinn?

Hva tenker du bør inngå i det som du vil kalle en god skriveopplæring på første trinn?

Hvordan har progresjonen i bokstavinnlæringen vært i din klasse i høst?

Hvor ofte i løpet av en vanlig uke får dine elever skriveoppgaver?

Typiske skriveoppgaver

Hvilke oppgavetyper gir du vanligvis elevene i en skriveøkt? Nevn noen av de mest typiske.
(all skriving som dere driver med)

Spørsmål om støtte og stillasbygging

Hvordan støtter du elevene i skriveøkter?

Hva gir du støtte til?

Hva fokuserer du på?

Kan du gi konkrete eksempler på hvordan du støtter eller bygger stillas rundt elevene i skriveøkter?

Kan du gi eksempel på individuell støtte?

Kan du gi eksempel på støtte til hele gruppen, eller organisatoriske grep som gir støtte?

Spørsmål

Hvordan vil du reflektere over den støtten som du gav i skriveøkten som vi gjorde opptak av?

Er det noe ved denne spesielle skriveøkten som du ønsker å kommentere og forklare mer inngående?

Kan du si noe om hvorfor du valgte å støtte enkeltelever slik du gjorde?

Avrunding

Har ditt syn på skriveopplæring endret seg noe i løpet av de årene du har jobbet som lærer?

Har du noe du ønsker å tilføye?

Opplevelse av observasjon og det å være deltaker i situasjonen

Hvordan opplevde du å bli observert og det å skulle se seg selv på video i etterkant?

Tusen takk for god hjelp! Det var så spennende å høre dine refleksjoner!

Vedlegg nr. 5 – Samtykkeskjema til foresatte

Vil du la ditt barn delta i forskningsprosjektet

«Skrivestøtte på første trinn»?

Dette er et spørsmål til deg om å la ditt barn delta i et forskningsprosjekt hvor formålet med prosjektet er å avdekke hvordan lærere støtter og bygger stillas rundt elevene i skriveøker på første trinn. Spørsmålet rettes til foresatte ved..... skole. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for ditt barn.

Formål

Dette er en del av en masteroppgave i lærerspesialistutdanning som undertegnede tar via Universitetet i Stavanger Fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora/Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning. Formålet med prosjektet er å utvikle kunnskaper om hvordan vi best mulig kan støtte elevene i det skrivearbeidet som pågår slik at de får mulighet til å uttrykke seg gjennom meningsfulle skriveoppgaver hvor de veiledes gjennom hele skriveprosessen, og gradvis utvikler seg til å bli lesende og skrivende mennesker. Læreren skal gjennomføre et undervisningsopplegg i en time i klassen der jeg observerer, gjør lyd- og videoopptak i klasserommet mens læreren gir hjelp og støtte under elevenes skrivearbeid. Videoopptakene skal bare brukes til å se om elevene peker og lignende, slik at alt som høres på lydopptaket er mulig å forstå i etterkant. Det vil ikke bli samlet inn personopplysninger om elevene, og alt av lydopptak vil anonymiseres når det transkriberes, mens videoopptak kun skal sees gjennom av meg og kontaktlærer der vi sammen reflekterer rundt gjennomføringen av skriveøkten. Når oppgaven er ferdigskrevet vil opptakene slettes.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Stavanger Fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora/Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg har invitert klassen til ditt barn som deltaker i prosjektet fordi jeg ønsker å se hvordan støtte rundt skriveøker i klasserommene fungerer i praksis. Klassen er valgt fordi jeg ville ha en lærer med lang erfaring og klassen er ikke valgt ut fra noen spesielle kjennetegn. Jeg vil innhente samtykkeerklæring fra alle elevers foresatte og fra alle involverte lærere.

Hva innebærer det for deg å delta?

Jeg kommer på besøk i klassen en gang og observerer en time før prosjektet gjennomføres for å bli kjent med klassen, og jeg vil observere, ta lyd- og videoopptak i deler av en time når skriveøken gjennomføres. Elever kan ikke identifiseres av andre i etterkant fordi det ikke noteres personopplysninger eller andre ting som kan knytte enkeltpersoner til oppgaven. Jeg endrer også litt på dialekten og noterer et noe mer normert språk slik at ingen kan gjenkjennes i materialet i etterkant.

Når observasjon og lyd- og videoopptak er gjort vil jeg intervjuere elevenes lærer som har taushetsplikt. Enkeltelever skal ikke kommenteres i dette intervjuet, men fokuset er på hvilken støtte læreren gir og hvordan læreren selv reflekterer rundt dette.

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 samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for ditt barn dersom du ikke vil la ditt barn delta eller senere velger å trekke barnet ditt ut fra prosjektet. Dersom dere ikke ønsker at barnet deres skal delta, så vil barnet følge undervisningen som normalt. Det vil da ikke bli notert observasjoner eller gjort lyd- og videoopptak fra situasjoner der deres barn er med.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Opplysninger om deg og ditt barn brukes bare slik vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernreglene. Opplysninger om deltakere i prosjektet vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjoner. Prosjektet er meldt inn til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskaplig datatjeneste og alle data som samles inn lagres kryptert og anonymiseres ved transkribering.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er i løpet av juni-juni 2022. Alle lyd og videooptak slettes seinest ved prosjektslutt.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til 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 Fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora/Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning 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 Fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora/Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning ved

Johanne Ur Sæbø, epost: johanne.u.sebo@uis.no og tlf. 51832384

Eller Barbro Gilje Gustavsen Epost: barbro.gilje.gustavsen@tvedestrand.kommune.no

Tlf: 91577559

Vårt personvernombud: Rolf Jegervatn, epost: personvernombud@uis.no

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

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Johanne Ur Sæbø
(Forsker/veileder)

Barbro Gilje Gustavsen
(Student)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Skrivestøtte på første trinn*»

, og har fått anledning til å stille spørsmål.

Jeg samtykker til at mitt barn med navn: kan:

- delta i observasjon med lydopptak
- delta i observasjon med videoopptak

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

(Signert av prosjektdeltakers foresatte, dato)

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Skrivestøtte på første trinn?»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet med prosjektet er å avdekke hvordan lærere støtter og bygger stillas rundt elevene i skriveøker på første trinn. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Dette er en del av en masteroppgave i lærerspesialistutdanning som undertegnede tar via Universitetet i Stavanger Fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora/Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning. Formålet med prosjektet er å utvikle kunnskaper om hvordan vi best mulig kan støtte elevene i det skrivearbeidet som pågår slik at de får mulighet til å uttrykke seg gjennom meningsfylte skriveoppgaver hvor de veiledes gjennom hele skriveprosessen, og gradvis utvikler seg til å bli lesende og skrivende mennesker. Du som lærer skal gjennomføre et ferdig undervisningsopplegg i en time i klassen der jeg observerer, gjør lyd- og videooptak i klasserommet mens du gir hjelp og støtte under elevenes skrivearbeid. Videooptakene skal bare brukes til å se om elevene peker og lignende, slik at alt som høres på lydopptaket er mulig å forstå i etterkant. Det vil ikke bli samlet inn personopplysninger om elevene eller deg, og alt av lydopptak vil anonymiseres når det transkriberes, mens videooptak kun skal sees gjennom av meg og deg der vi sammen reflekterer rundt gjennomføringen av skriveøkten. Når oppgaven er ferdigskrevet vil opptakene slettes.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Stavanger Fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora/Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg har invitert klassen din og deg som deltaker i prosjektet fordi jeg ønsker å se hvordan støtte rundt skriveøkter i klasserommene fungerer i praksis. Du er valgt fordi jeg ville ha en lærer med lang erfaring og klassen er ikke valgt ut fra noen spesielle kjennetegn. Jeg vil innhente samtykkeerklæring fra alle elevers foresatte og fra alle involverte lærere.

Hva innebærer det for deg å delta?

Jeg kommer på besøk i klassen en gang og observerer en time før prosjektet gjennomføres for å bli kjent med klassen, og jeg vil observere hele timen og ta lyd- og videoopptak i deler av timen når skriveøkten gjennomføres. Elever eller du kan ikke identifiseres av andre i etterkant fordi det ikke noteres personopplysninger eller andre ting som kan knytte enkeltpersoner til oppgaven. Jeg endrer også litt på dialekten og noterer et noe mer normert språk slik at ingen kan gjenkjennes i materialet i etterkant. Når observasjon og lyd- og videoopptak er gjort vil jeg gjennomføre et intervju av deg som vil ta ca. 45 minutter der vi også bruker litt tid på å se gjennom videoopptaket slik at du kan få reflektere over og kommentere hvordan du veiledet dine elever.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Opplysninger om deg brukes bare slik vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernreglene. Opplysninger om deltakere i prosjektet vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjoner. Prosjektet er meldt inn til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskaplig datatjeneste og alle data som samles inn lagres kryptert og anonymiseres ved transkribering.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er

i løpet av juni-juni 2022. Alle lyd og videopptak slettes seinest ved prosjektslutt.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til 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 Fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora/Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning 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 Fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora/

Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning ved

Johanne Ur Sæbø,

johanne.u.sebo@uis.no og tlf. 51832384

eller Barbro Gilje Gustavsén

barbro.gilje.gustavsén@tvedestrand.kommune.no

tlf: 91577559

Vårt personvernombud: Rolf Jegervatn, epost: personvernombud@uis.no

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

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Johanne Ur Sæbø
(Forsker/veileder)

Barbro Gilje Gustavsen
(Student)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Skrivestøtte på første trinn*»

, og har fått anledning til å stille spørsmål.

Jeg samtykker til at jeg kan:

- delta i observasjon med lydopptak
- delta i observasjon med videoopptak
- delta i et intervju

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)



Vurdering

Referansenummer

202802

Prosjekttittel

Skrivestøtte på første trinn

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Johanne Ur Sæbø, johanne.u.sebo@uis.no, tlf: 51832384

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Barbro Gilje Gustavsen, barbro.gilje.gustavsen@tvedestrand.kommune.no, tlf: 91577559

Prosjektperiode

01.12.2021 - 31.07.2022

Vurdering (1)**10.12.2021 - Vurdert**

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet 10.12.2021 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 31.07.2022.

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

LOVLIG GRUNNLAG FOR UTVALG 2 Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om: • lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at foresatte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen • formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål • dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet • lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

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

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

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

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

Kontaktperson hos NSD: Olav Rosness, rådgiver.

Lykke til med prosjektet!

Vedlegg nr. 8 - Epost til kommune og rektor ved skolene

Hei

Dette året tar jeg et masterstudie via Universitetet i Stavanger og lesesenteret. I den forbindelse har jeg avtalt med to lærere på første trinn i kommunen om å komme i deres klasserom og gjøre observasjoner knyttet til en skriveøkt på første trinn, samt gjøre intervjuer i etterkant av observasjonene, til min undersøkelse. Jeg har avtalt med N.N. ved X skole og N.N. ved Y skole, to erfarne førsteklasse lærere. Jeg håper at det er i orden for skolens og kommunens ledelse at jeg gjennomfører dette prosjektet og legger ved en prosjektskisse slik at dere ser hva som skal gjennomføres.

Jeg har avtalt å komme innom klassene en gang på besøk nå i desember, og har avtalt å gjøre observasjonene i starten av januar. Jeg avventer litt med besøk nå og vil gjerne høre hva dere mener også når det gjelder smittesituasjon oppi dette. Bør jeg f.eks. bruke munnbind når jeg besøker andre klasserom så gjøre jeg selvsagt det, og jeg kan gjerne ta en prat med kommunelegen i forkant om dette er ønskelig.

Håper på et positivt svar.

Mvh

Barbro Gilje Gustavsén